

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

دجنبر 2021

Revue Marocaine de l'Evaluation
et de la recherche Educative

Revue à comité de lecture

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي
Journal article with DOI

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

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

Décembre 2021



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 السادس

دجنبر 2021.

الكتاب: تقييم مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي.

الطبعة السادسة: دجنبر 2021.

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

الناشر: المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي.

المطبعة: مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط COPE RABAT

تصنيف النص وإعداده للطباعة: د. خالد أحاجي

تهيئ الغلاف: المستشار في التوجيه، عزيز بوفريوة

المراجعة: د(ة). سميرة شعاوي و د. زارو عبد الله.

تعبر المقالات عن رأي أصحابها

يخضع ترتيب المقالات لأولويات منهجية لا غير.

البريد الإلكتروني 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.

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

لجنة التحرير:

- الأستاذة الدكتورة وفاء رمضان، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور يوسف الطاهر، 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 حسن بودساموت، 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.

لجنة المراجعة:

- الأستاذة الدكتورة سميرة شمعاوي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور زارو عبد الله، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور الحسن اللحية، 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 حليلة. 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.



CEMERD

- د.جواد الهلالي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد بنلحسن. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. وجدة.
- د.سميرة شمعاوي. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د. نادية النقبلي. 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.طهر المهرار.فاس. المغرب.
- د.ليويديا 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 آل البيت.الأردن.
- د. نعيم عبد حمد العبادلة. كلية التربية. جامعة الأقصى. فلسطين.
- دمحمدممخولوف. كلية العلوم الإنسانية 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.مهدي 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 مُحكَّمة مفهومة، 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 فتندرج في إطار منطق تعزيز الأعمال العلمية التي تمكن من تحقيق تقدم واضح للنظريات الحديثة، و تساهم في تطوير 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 التربوية والتكوين، وتقديم معلومات حول المنظومة التربوية لتشريط 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 البيئي. لذا فالباحثون مدعوون إلى عرض نتائج أبحاثهم على الفرضيات التي انطلقوا منها في إطار مقاربات تربط الخطوات النظرية المنجزة بالحقائق المتعلقة با لتربية 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 أزمنة 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 لسكانة 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 الجوهرى التالي: أي مواطن نظم منظومة التربية والتكوين إلى إعدادها 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:

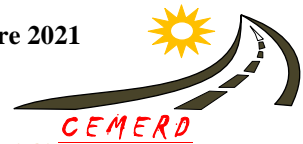
- ما هي السياسات التربوية والتكوينية العمومية التي يجب أن تظل تحت وصاية الدولة؟
- ما هي الأدوار التي على الفاعلين الاضطلاع بها بخصوص إصلاح السياسات التربوية والتكوينية العمومية؟
- ما هي الأدوار الأساسية التي على الدولة أن تهض بها في مجال منظومة التربية والتكوين لكي تتحمل مسؤولية مجتمعية فعلية ودائمة؟
- 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 م لائمة للمواطن الحديث تمنح الأولوية لأبعاده المتعددة: الاقتصادية والاجتماعية والروحية والوجودية، إلخ؟
- كل هذه التساؤلات/ المقترحات يمكن أن تشكل ثمرة ما قد يقدمه 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 قبلها لسلسلة من المراجعات يقوم بها ثلاثة مقررین مجهولي الاسم ودون تحديد اسم الكاتب. قبل أن يقرر عضو على الأقل في لجنة النشر مكلف بالمقال، على أساس تقرير مقررین على الأقل، بنشر المقال المعروف أو طلب مراجعته من الكاتب أو عدم نشره.
- كما أن المجلة ستعنى بنشر الإنتاج العلمي 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 وصفته 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 (11 اسم)؛
 - أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعته 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 وتحت 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 يتم نشرها في المجلة لا يجوز إعادة نشرها إلا بموافقة خطية من رئيس التحرير؛
 - الأبحاث المنشورة لا تعبر عن رأي المجلة؛
 - ترتب الموضوعات وفق اعتبارات تقنية، ولا يعبر 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 بحقوقها 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 6

Décembre 2021.

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

Sixième édition : *Décembre 2021.*

Source : *Appel à publication au quatrième numéro de la revue*

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

Conception de la couverture : *Mr. BOUFRIOUA Aziz*

Révision : *Dr. Samira CHEMAAOUI et 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.

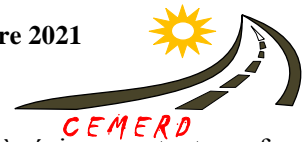
Chaque évaluateur est tenu de motiver sa décision et de formuler une prise de position et des suggestions de corrections qui sont communiquées à l'auteur. L'identité des évaluateurs n'est pas communiquée à l'auteur.

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
- Youssef TAHER. 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.
- Hassan BOUDASSAMOUT. 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.

Comité de révision :

- Samira CHEMAOUI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdellah ZAROU. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Hassan LAHYA. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Said ZAHIM. 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 Formation. Fès Mèknès. (Sefrou)
- Adnane JAZOULI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Mohamed HALIMA. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. 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 Formation. 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 Formation. 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 Formation. 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. Université 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 Table des matières

رقم الصفحة	محتوى المقال
1	-معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر الأساتذة -دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري تيزي وزو- ليلية خابط ، ويزة معمري ، خالد عبد السلام. الجزائر.
16	-المعالجة المعرفية في مقاربة المتعلم "لأنافورات" النص المدرسي -المستوى الخامس ابتدائي- حنان الغوات، الطاهر الصامت . المغرب.
34	-التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا ما بين الواقع والمأمول ضياء يوسف أبو عون، نداء عبد الرحيم دار صالح، خالد أحاجي. فلسطين/المغرب
49	-فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلّم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة مجدي سعيد عقل ، أروى صقر جنديّة . فلسطين.
74	-جاهزية المغرب لتبني التعليم عن بعد قاسم النعيمي ، احمد الهامل. المغرب.
94	-واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرف التربوي حمد الريامي ، أحمد الريامي ،خالد أحاجي، عبد اللطيف كداي. سلطنة عمان/المغرب.
124	-المهارات الحياتية في المدرسة المغربية: واقع وآفاق التجربة محمد زمрани ، السعيد الزاهري. المغرب.
149	-أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس نداء عبد الرحيم دار صالح ، خالد أحاجي ، عبد اللطيف كداي. فلسطين. المغرب.
165	-وظيفية التقويم عن بعد في أجراة المنظور ما بعد حدثي للتقويم انطلاقا من نموذج ويليام دول الحوش محمد. المغرب.
178	-مهارات طرح السؤال الشفوي داخل الفصل الدراسي من وجهة نظر المدرسين نوال زويهر ، نعيمة حافظ. المغرب.
204	-محاولة تفسير ظاهرة الهدر المدرسي لدى التلاميذ المستفيدين من الدعم الاجتماعي - تتبع فوج 2014 - 2020 بالتعليم الابتدائي العمومي من الوسط القروي بإقليم تازة - وفاء الرمضاني ، عتيقة زروق ، عبد الله غميظ . المغرب.
240	-الأسرة و الأطر العاملة في مجال الإعاقة : أية علاقة ؟ نوح رابي و المصطفى السعليتي . المغرب.
275	-الإدمان على الأنترنت عند المراهقين وعلاقته بالصحة النفسية (تلاميذ الثانوي التأهيلي) سميرة شمعاوي ، علي أحجاو، إلهام بقلول، كمال بوموجة. المغرب.
315	-تحديات النهوض بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا نداء عبد الرحيم دار صالح ، خالد أحاجي ، عبد اللطيف كداي. فلسطين/ المغرب.

N° de page	Titre de l'article
329	- Classe bruyante en haut atlas oriental marocain : rapport entre la violence et le comportement scolaire Abdelhalim Koukouch. Maroc.
338	- L'enseignement primaire au Maroc : relations quantitatives au détriment de la qualité. AIT BEN ASSILA Rachid .Maroc.
355	- Comprendre le processus de changement au sein des systèmes éducatifs : quelques approches d'analyse. Driss ES-BIA, Khalid AHAJI, Adnane JAZOULI. Maroc.
375	- Du TEC au LT : vers une redynamisation de l'enseignement des langues de spécialité à l'université marocain -Cas du français juridique- Hayat BENTALEB. Maroc.
387	- Comprendre le succès de l'e-learning de point de vue des apprenants : Revue de littérature MOKSIT IDRIS. Maroc.
411	- L'enseignement-apprentissage de la culture francophone dans le cycle primaire algérien : Cas des textes du manuel scolaire de la cinquième année primaire Imèn, Chaif.Algérie.
426	- L'apprentissage de la physique-chimie en première année d'université au Maroc : entre difficultés et solutions. Mohamed Jarmouni, Mohamed Bellaihou et Siham EL Boulahfati. Maroc.
442	- Ville et université / Etudiants en colocation : les frontières de l'intime Mouhieddine Fatima. Maroc.
457	- Vers une labellisation de la qualité des manuels parascolaires en langue française du cycle secondaire collégial au Maroc Siham YAKRIB 1 & Fouad CHAFIQI. Maroc.
479	- L'innovation dans l'enseignement supérieur marocain au temps de la digitalisation : bilan, défis et perspectives Youssef HAMDANI. Maroc.
498	- Le système scolaire marocain : En l'absence de l'engagement familial, l'école publique, demeure « sélective » et « méritocratique » si ce n'est pas « exclusive ». Abdelhalim Koukouch. Maroc.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر الأساتذة

-دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري تيزي وزو-

Obstacles to the application of total quality management in higher education
from the point of view of teachers

-A field study at Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou

ليلىة خابط⁽¹⁾، ويزة معمري⁽¹⁾، خالد عبد السلام⁽²⁾

⁽¹⁾ جامعة تيزي وزو الجزائر

ouizaghaniyacine@gmail.com

⁽²⁾ جامعة سطيف 2

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات من وجهة نظر الأساتذة، على عينة قوامها (50) أستاذ من جامعة مولود معمري بولاية تيزي وزو، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وطبق عليهم استبيان صعوبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تتعلق بالبحث العلمي في مقدمة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ثم تليها معوقات تتعلق بالخدمة المجتمعية، تم معوقات تتعلق بالمنشأة الجامعية والهيئة الإدارية والهيئة التدريسية على التوالي.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، معوقات إدارة الجودة الشاملة، التعليم العالي.

Abstract

This study aimed to reveal the obstacles to the application of total quality management in universities from the point of view of professors, on a sample of (50) professors from the University of Mouloud Maamari in the state of Tizi Ouzou, who were chosen randomly, and a questionnaire was applied to them about the difficulties of total quality management in universities, and the study found To the existence of obstacles related to scientific research at the forefront of the obstacles to the application of total quality management, then followed by obstacles related to community service, obstacles related to the university facility, the administrative body and the teaching staff, respectively.

Keywords: total quality management, obstacles to total quality management, higher education.

Résumé:

Cette étude visait à découvrir les difficultés à l'application de la gestion de qualité totale dans les universités du point de vue des enseignants, sur un échantillon de (50) enseignants de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, qui ont été choisis au hasard, et qui leur est appliquée le questionnaire des difficultés de gestion de la qualité totale, et l'étude a révélé l'existence des difficultés liés à la recherche scientifique au premier rang des difficultés à l'application de la gestion de qualité totale, puis suivie par les difficultés liés au service de la communauté, les difficultés liés au construction universitaire, au personnel administratif et au personnel d'enseignement successivement.

Mots clés: gestion de la qualité totale, difficultés de gestion de la qualité totale, Enseignement supérieur.

- مقدمة:

إن مصطلح إدارة الجودة الشاملة يعد من أشهر المصطلحات الإدارية في مختلف الإدارات ولاسيما التعليمية منها. فالجامعات في الوطن العربي تتعرض إلى مجموعة من الصعوبات التي أدت بها إلى خلل في خدمة المجتمع وسوق العمل، وهذا ما يستدعي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

إلا أنه هناك بعض العوامل التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات وهذا ما بينته العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

ولذلك فإن البحث عن صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يعد أمر ضروريا، لارتباطها بنظام إدارة التعليم العالي في الجامعات وارتباطها بمستقبل الجامعات ومستقبل الوطن العربي.

- الخلفية النظرية:

تعد إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) فلسفة إدارية حديثة تركز على عدد من المفاهيم والفلسفات الحديثة التي تستند على المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية

والمهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين المستمر (عن إدريس، 2012، ص40).

ويقصد بإدارة الجودة الشاملة نظام شامل لتوصيف وتوجيه المدخل والتقييم، ويذكر (Sehueter) بأنها "خلق ثقافة متميزة في الأداء، حيث يعمل ويجتهد المديرون والموظفون بشكل مستمر ودعوب لتحقيق توقعات المستهلك، وأداء العمل بشكل أفضل وبفاعلية عالية وفي وقت قصير" (عن قdade، 2008، ص5).

أما إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي حسب (Sims & Sims) هي مقدار تلبية حاجات الطلبة وغيرهم من المشاركين والوفاء بتوقعاتهم وتجاوزها بشكل مستمر (عن النجار وجواد، ص 27). وحسب رودز فهي عملية إدارية استراتيجية تركز على مجموعة من القيم، تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو ابداعي لتحقيق التحسن المستمر (عن إدريس، 2012، ص41).

ويكمن التحدي الأساسي الذي يواجه مؤسسات التعليم عند تطبيقها لمنهجية إدارة الجودة الشاملة هو إحداث التكيف والتوازن بين توفير الاستقرار في الخدمة المقدمة وإحداث التغييرات داخل المؤسسات التعليمية لينتج عنها منتجات أو خدمات تلبي حاجات ورغبات العملاء (عن إدريس، 2012، ص40).

ويعد مصطلح الجودة الشاملة اليوم من أشهر وأهم المصطلحات الإدارية في مختلف القطاعات سواء كانت تعليمية أو غير ذلك، وينظر لهذا المصطلح بأنه حديث نسبيا ولا يتجاوز العقود القليلة، فمنهم من يشير إلى أن هذا المفهوم يرتبط بالعالم "ديمنج" و"جوران"، إلا أننا إذا ما عدنا إلى الوراء فإن الجودة بدأت مع بدء الإنسان، فلا يمكن أن ينتقي الفرد الشيء الرديء ويترك الجيد من الشيء (عن النجار وجواد، ص27).

وتشير العديد من الدراسات والأبحاث إلى وجود العديد من الأمور التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، رغم أن هذا الموضوع حظي باهتمام بالغ في أدبيات الإدارة، إلا أن هذا الأمر لا يخلو من الفشل في بعض جوانب التطبيق، ويرجع هذا الفشل إلى "المنهج الذي يعتمد عليه لحل المشكلات، والذي يبدأ بتقسيم المشكلة إلى أجزاء صغيرة ودراسة كل جزء وتعديل ما يلوم فيه وإعادة

تجميع الأجزاء بعد تحسينها، ويتجاهل هذا المنهج الحركة الديناميكية بين الأجزاء ويقال من أهمية التفكير في المشكلة كنظام، مما يقصر فاعليتها على حالات التحسن التدريجي" (عن مدوخ، 2008، ص76).

ويلخص (Gatchalian) أسباب فشل إدارة الجودة الشاملة في: مقاومة الإدارة العليا، وتطبيق برامج الجودة بشكل غير سليم، وعدم استمرار الدافعية للبرنامج، وعدم كفاية مستوى تعويض العاملين، وانخفاض فاعلية برامج الاتصال وفرق تحسين الجودة. ويرى (Dale) عوائق النجاح في: قيادة غير ملتزمة بالفلسفة، الخوف في التغيير، نقص المهارات والتدريب على المشكلات، وتفكك وعدم استمرارية مجموعات تحسين الأداء، ونقص الموارد المخصصة وعدم كفاية المعلومات وطرق تحليلها، والفشل في استكمال مشروع الجودة الشاملة. هذا وقد أشارت دراسة (السعيد ورضا) إلى خمس صعوبات في المجال التربوي هي: المركزية في اتخاذ القرار التربوي، اعتماد نظام المعلومات في المجال التربوي على الأساليب التقليدية، عدم توفر الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة في العمل التربوي، التمويل المالي إذ يحتاج نظام الجودة الشاملة في العمل التربوي إلى ميزانية كافية، والإرث الثقافي والاجتماعي وهو نقل الموروث التربوي التقليدي وعدم تقبل أساليب التطوير والتحسين (عن مدوخ، 2008، ص76-77).

ومن مهمات إدارة الجودة الشاملة رفع الكفاية في الأداء في أي مؤسسة سواء كانت جامعية أو إدارة حكومية أو غير ذلك، ومن هنا فلا بد لهذه المؤسسات أن تواجه الصعوبات والتحديات التي تقف عائقاً أمام التطوير والتحسين، ويكون ذلك بتطبيق مفهوم إدارة الجودة (عن شحادة، 2010، ص195). وهناك أساليب تعتمد على إدارة الجودة الشاملة وهي: (عن شحادة، 2010، ص196).

1. أسلوب حل المشكلات (Problem solving technique): ويكون عن طريق تكوين فرق لمناقشة المشكلات في الجامعة والعمل على حلها ومن مهام اللجان تحسين الجودة.
2. المقارنة المرجعية (Benchmarking): وهي تعتمد على البحث عن أفضل الممارسات التي تقوم بها مؤسسات منافسة تؤدي إلى التفوق في الأداء، ومن ثم تقوم بقياس هذا الأداء بالمقارنة مع الجامعات الأخرى وتطبق التغيير المطلوب لتحقيق الأحسن، وهذه المقارنة تهدف إلى تحديد توقعات الدارسين في الجامعات واحتياجاتهم.

3. أنظمة الاقتراحات (Suggestion system): ويكون بوضع نظام الاقتراحات للموظفين بالجامعة، وتتبنى هذه الاقتراحات دراستها.
4. أنظمة التوقيت المناسب (Just-in time system): وهو يساعد على تقنين المخزون الفعلي للمواد وطلب الكمية في الوقت المناسب.
5. رقابة العمليات الإحصائية (Statistical process control): تساعد البيانات وبرمجيات الحاسوب على تطبيق الأساليب الإحصائية التي تزود لجان تحسين الجودة ببيانات تساعد على حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار ما مشتركة مع العاملين.

- الدراسات التي تناولت صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي:

دراسة راضي (2006) التي توصلت إلى أن الكليات تتبع المركزية في التخطيط وتسعى لعدم تفعيل العمل الجماعي وخلق العمل، مما يؤدي إلى ضعف انتماء العاملين للعمل والكلية، إضافة إلى ضعف ملائمة سياسات التحفيز والتشجيع في مجال البحث العلمي، وضعف الميزانيات المرصودة له، وضعف السياسات المتبعة في تمويله، وضعف الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العالي لتوفير التمويل الكافي للكليات. وتوصلت دراسة الخلف (2006) إلى أن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعتي (الخليل وبيت لحم) تقع ضمن الدرجة المتوسطة، وأن أعلى مجال في معوقات التطبيق هو مجال المعوقات الفنية. وتوصلت دراسة أبو فارة (2006) إلى أن الجامعات الفلسطينية لا تولي اهتماماً جوهرياً لسبعة عناصر رئيسية من عناصر إدارة الجودة الشاملة وهي (التركيز على المستفيد، والثقافة المنظمة، وتصميم العملية، ودعم الإدارة العليا للجودة، والتحسين المستمر، والتركيز على العاملين، والعلاقة مع المرؤدين). وتوصلت دراسة المصري (2007) إلى وجود درجة متوسطة من المعوقات التي يواجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية عند تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري. وتوصلت دراسة العاجز ونشوان (2007) إلى ما يلي: ضعف التخطيط الاستراتيجي والغموض في مفهوم الرؤية والرسالة للإدارة التعليمية، ضعف إمكانيات المدارس المادية، لا تواكب المقررات متغيرات العصر، وهي غير قادرة على حل مشكلات الطلاب، كثرة الأعباء الإدارية لدى مديري المدارس ومقاومة التغيير، ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (عن مدوخ، 2008، ص 91-95).

وتوصلت دراسة بوزيان (2010) إلى عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية التي تتفق ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة، وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة، الهياكل والنظم، التحسين المستمر والإبداع)، والمركزية في اتخاذ القرارات، ضعف الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة، وعدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم، وعدم الربط بين الكليات بالجامعات وقطاعات سوق العمل ومقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات. ودراسة شيراز محمد الطرابلسية (2011) التي توصلت إلى تدني مستوى تطبيق مجالات التقييم الذاتي المتمثلة في: الرسالة، أعضاء هيئة التدريس، والتعليم، والبحث العلمي، والموارد والإنفاق. ودراسة بروش وبركان (2012) التي توصلت إلى غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي، قلة مستوى تكوين وتدريب القائمين عليها، عدم توافر الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات ومقاومة بعض الأطراف الداخلية لتطبيق نظام الجودة التي تعد من أهم معوقات تطبيقه (عن رقاد، 2014، ص12-13).

ودراسة العضاضي (2012) التي توصلت إلى تحديد أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة والمتمثلة في: ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة، ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية، ضعف إمكانيات المكتبات، وزيادة العبء التدريسي.

- إشكالية الدراسة:

إن الجامعات في الوطن العربي بخاصة الجزائر بحاجة ملحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وذلك نتيجة لوجود فجوة بينها وبين المجتمع وسوق الشغل.

حيث يبدو أنها استنفذت إمكانياتها في تطوير مهنة التدريس والبحث العملي وخدمة المجتمع، مما أدى إلى إنتاج خطط وبرامج وعمليات تعيد إنتاج محتواها بشكل يعيق هذه الفجوة (عن قدارة، 2008، ص3).

ويرى "جابلوتسكي" أن أوضاع التعليم لا تزال كما وكيفا دون مستوى الطموحات، وعاجزة عن مواجهة التحديات التي يموج بها الواقع، بل أن أوضاع التعليم تتعرض اليوم إلى كثير من النقد وعدم الاقتناع بنجاح الأجهزة المسؤولة في مواجهة تحديات كثيرة مثل: الفجوة العلمية والتقنية بين دولنا والدول المتقدمة، وعدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير وغياب التخطيط المستمر للمناهج بمعناها الشامل،

وقصور في القوة البشرية ذات الكفاءة العالية المسيرة لبرامج التعليم بسبب ضعف جاذبية واستقطاب أنظمة التعليم لمثل هذه الكفاءات (عن مدوخ، 2008، ص77).

لذا لابد من إيجاد سبل تفعيل مهام وأهداف التعليم العالي في الجامعات وذلك من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة كأساس للإصلاح، إلا أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم يتعرض لمجموعة من الصعوبات التي تعيقه في الوطن العربي.

وهذا ما أكدته دراسات التي تناولت صعوبات إدارة الجودة الشاملة كدراسة راضي (2006) ودراسة الخلف (2006) وغيرها. فقد تبين أن هناك تفاوت في نتائجها وفي تحديد الصعوبات التي تعرقل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.

ومن هذا المنطلق جاءت أهمية دراسة موضوع صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات من وجهة نظر الأساتذة. وهدفت الدراسة للإجابة على التساؤل التالي:

- هل يختلف الأساتذة في تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي؟.
- فرضيات الدراسة:

كإجابة مؤقتة على تساؤل الدراسة تم صياغة الفرضية التالية:

يختلف الأساتذة في تحديد صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة:

1. الصعوبات التي تعرقل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر الأساتذة.

- أهمية الدراسة:

1. تكمن أهمية الدراسة في تناولها لصعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، كون أن إدارة

الجودة الشاملة أصبح حاجة ملحة في مؤسسات التعليم العالي وخاصة في الآونة الأخيرة، إلا أن إدارة

الجودة الشاملة بحد ذاتها تعاني من معوقات لتطبيقها في الجامعات.

2. التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والعمل على الحد منها.

3. الوقوف على أهم العوامل التي تؤثر على مستخرجات التعليم العالي والأداء الوظيفي والعلاقة القائمة

بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع، وهي معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1. إدارة الجودة الشاملة:

تعني نظام شامل تقع فيه مسؤولية الجميع، ويعمل على تحسين وتطوير مستمر للأداء للفاعلين التربويين بفاعلية عالية من خلال تحقيق رغبات ومتطلبات العاملين والطلبة بشكل متنسق.

2. معوقات إدارة الجودة الشاملة:

هو كل ما من شأنه أن يعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ويشمل مختلف الجوانب منها (الهيئة الإدارية، الهيئة التدريسية، المنشأة الجامعية، البحث العلمي، والخدمة المجتمعية).

3. التعليم العالي:

هو نظام تعليمي، يتميز بمجانية التعليم، يقوم بإعداد الطلبة في جميع التخصصات الجامعية للإلحاق بعالم الشغل.

- إجراءات الدراسة الميدانية:

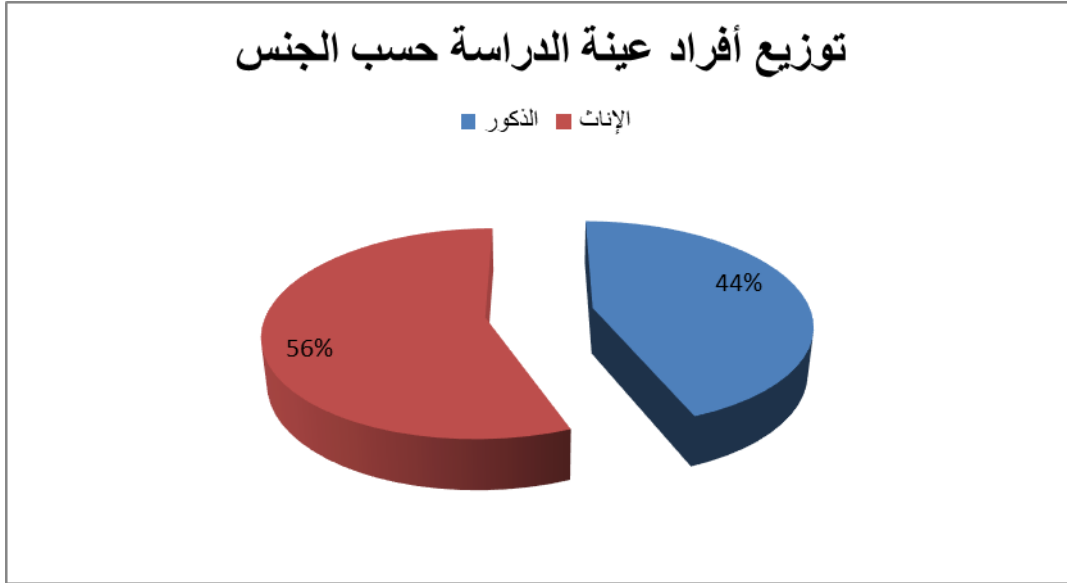
- منهج الدراسة:

يشير المنهج إلى الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة مشكلة موضع الدراسة، وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية؛ والذي ساهم بوصف الظاهرة محل الدراسة.

- عينة الدراسة:

تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة في اختيار عينة الدراسة. فقد تألفت عينة الدراسة من (50) أستاذ وأستاذة، بواقع (22) أستاذ و(28) أستاذة من جميع التخصصات الموجودة في جامعة مولود معمري بالقطب الجامعي تامدة بولاية تيزي وزو.

شكل رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.



يتبين من خلال شكل رقم (1) أن نسب الذكور والإناث متفاوتة، حيث بلغت على التوالي (44%) و(56%)، حيث أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور.

- أداة الدراسة: استبيان معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات للباحث مدوخ (2008).

أعد الباحث مدوخ نصر الله حمدي سعيد استبيان لقياس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، والمكون من خمسة مجالات على النحو التالي:

- * المجال الأول: صعوبات تتعلق بالهيئة الإدارية.
- * المجال الثاني: صعوبات تتعلق بالهيئة التدريسية.
- * المجال الثالث: صعوبات تتعلق بالمنشأة الجامعية.
- * المجال الرابع: صعوبات تتعلق بالبحث العلمي.
- * المجال الخامس: صعوبات تتعلق بالخدمة المجتمعية.

والإجابات على كل فقرة يكون وفقا مقياس ليكرت كالتالي:

التصنيف	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
النقاط	5	4	3	2	1

- صدق وثبات الاستبيان:

قام الباحث "مدوخ" بتقنين فقرات الاستبيان وذلك للتأكد من صدقها وثباتها كالتالي:

1. صدق المحكمين:

عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (32) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية والمتخصصين في طرق التدريس والإدارة التربوية والإحصاء، وقد قام الأساتذة المحكمين بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبيان ومدى انتمائها إلى كل مجال من مجالات الاستبيان.

2. صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث مدوخ بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان على عينة استطلاعية المكونة من (32) فردا، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابع له. ففي المجال الأول حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية فكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0,38) و(0,76)، وفي المجال الثاني حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية فكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0,38) و(0,72)، وفي المجال الثالث حول المعوقات التي تتعلق بالمنشأة الجامعية فكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0,36) و(0,76)، وفي المجال الرابع حول المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي فكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0,41) و(0,76)، وفي المجال الخامس حول المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية فكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0,39) و(0,74)، فجميع القيم دالة إحصائيا على مستوي الدلالة (0,01) و(0,05).

- الصدق البنائي لمجالات الاستبيان:

جاءت معاملات الارتباط بين معدل كل مجال من مجالات الاستبيان مع المعدل الكلي لجميع فقرات المجالات بين (0,66) و(0,88) وهي دالة إحصائيا.

- ثبات الاستبيان:

تحقق الباحث من ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- طريقة التجزئة النصفية:

جاءت معاملات الثبات كبيرة نسبيا لفقرات الاستبيان وتراوح ما بين (0,82) و(0,85)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع الفقرات (0,84).

- ألفا كرونباخ:

جاءت معاملات الثبات مرتفعة فقد تراوحت ما بين (0,83) و(0,89) وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

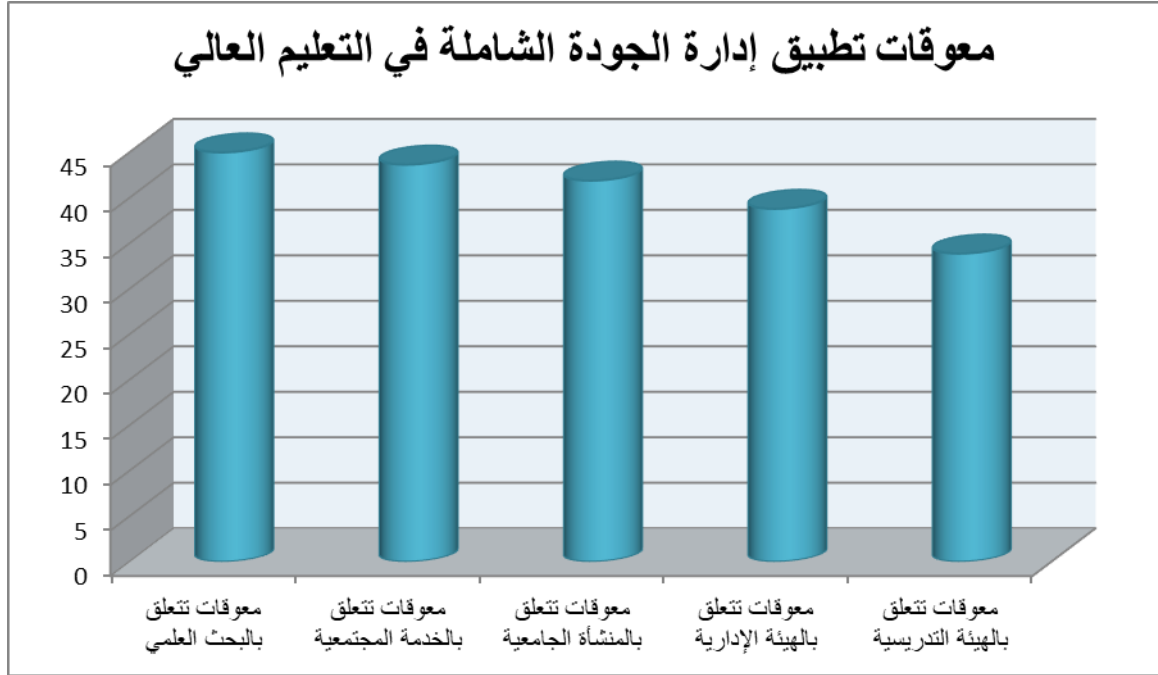
- عرض نتائج فرضية الدراسة:

والتي مفادها: "يختلف الأساتذة الجامعيين في تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي". وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأساتذة في استبيان معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.

جدول رقم (1): يبين معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر الأساتذة.

التسلسل	معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1	معوقات تتعلق بالبحث العلمي	44,98	5,73
2	معوقات تتعلق بالخدمة المجتمعية	43,64	7,07
3	معوقات تتعلق بالمنشأة الجامعية	41,88	7,12
4	معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية	38,78	5,68
5	معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية	33,86	6,14

شكل رقم (2): يبين معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر الأساتذة.



يتضح من خلال الجدول رقم (1) والشكل رقم (2) أن أكثر المعوقات التي تعيق إدارة الجودة الشاملة هي المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي، إذ بلغ متوسطه الحسابي (44,98) وانحرافه المعياري (5,73)، تم تليها المعوقات المتعلقة بالخدمة المجتمعية بمتوسط حسابي قدره (43,64) وانحراف معياري قدره (7,07)، ثم المعوقات المتعلقة بالمنشأة الجامعية بمتوسط حسابي قدره (41,88) وانحراف معياري قدره (7,12)، ثم المعوقات المتعلقة بالهيئة الإدارية بمتوسط حسابي قدره (38,78) وانحراف معياري قدره (5,68)، ثم جاءت في المرتبة الأخيرة المعوقات المتعلقة بالهيئة التدريسية بمتوسط حسابي قدره (33,86) وانحراف معياري قدره (6,14) لدى عينة الدراسة.

- مناقشة نتائج فرضية الدراسة:

والتي مفادها "يختلف الأساتذة الجامعيين في تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي".

وللإجابة على هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي كل على حدة والمتمثلة في المعوقات المتعلقة ب (الهيئة الإدارية، الهيئة التدريسية، المنشأة الجامعية، البحث العلمي، والخدمة المجتمعية) على التوالي.

فقد جاءت المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي في المرتبة الأولى ضمن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بتركيز الأبحاث على المواضيع التقليدية، كذلك ضعف التعاون بين الجامعات كمؤسسات تربوية والمؤسسات المجتمعية في البحث العلمي، بالإضافة إلى ضعف الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة قصد إثراء البحث العلمي وكذلك الحوافز المادية التي تعود إلى قلة الميزانية المخصصة لهذا الجانب.

أضف إلى ذلك عوامل أخرى تعيق البحث العلمي كغياب التعاون بين الباحثين في الجامعات المختلفة، وقلة إصدارات المجلات العلمية المحكمة، وافتقار الجامعات إلى شبكة المعلومات التي تعد كتقنية حديثة لاستخدامات العاملين والطلبة، كذلك ضعف التنسيق بين عمادة المكتبات الجامعية والكليات قصد توفير العلم والكتب الجامعية وغيرها من مصادر المعرفة وافتقار الجامعات إلى مراكز البحث المتخصصة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة راضي (2006) والتي أشارت إلى ضعف ملائمة سياسات التحفيز والتشجيع في مجال البحث العلمي، وضعف الميزانيات المخصصة له، وعدم توفير احتياجات البحث العلمي من مراجع ومعدات وغيرها. كما تتفق أيضا مع دراسة مدوخ (2008) التي توصلت إلى أن المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي تأتي في مقدمة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات. (عن: مدوخ، 2008).

أما فيما يخص المعوقات المتعلقة الخدمة المجتمعية فقد جاءت في المرتبة الثانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بغياب الترابط بين البرامج التعليمية بالجامعات وخطط التنمية في المجتمع وهذا ما أدى إلى ظهور فجوة بينهما، وكذلك غياب التنسيق مع قطاعات المجتمع المختصة بتقديم خدمة التأهيل والتدريب، كذلك ضعف سعي الجامعات لإيجاد فرص عمل لخريجها نتيجة ضعف التواصل بين مؤسسات المجتمع المختلفة والجامعات.

كذلك ضعف مشاركة أساتذة الجامعة ومؤسسات المجتمع في النشاطات المختلفة كالندوات والمؤتمرات... وغيرها، وقلة مساهمة الجامعات في حل المشكلات التي تواجه المجتمع، وضعف توافق البرامج التعليمية وحاجات المجتمع.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو فارة (2003) التي أشارت إلى ضرورة الاستعانة بالمقاييس التي تُلبي حاجات سوق العمل ومتطلباته. وتتفق مع دراسة (عشيبية، 2000) التي أشارت إلى قصور العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع. وتتفق كذلك مع دراسة مدوخ (2008) التي توصلت إلى أن المعوقات المتعلقة بالخدمة المجتمعية تأتي في المرتبة الثانية بعد المعوقات المتعلقة بالبحث العلمي والتي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات (عن مدوخ، 2008).

أما فيما يخص باقي معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة فجاءت على التوالي (المعوقات المتعلقة بالمنشأة الجامعية، المعوقات المتعلقة بالهيئة الإدارية، والمعوقات المتعلقة بالهيئة التدريسية)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بغياب عوامل الأمن والسلامة في المباني، وقلة مراعاة شروط السلامة والإجراءات المتبعة في حالة الطوارئ، وازدحام القاعات الدراسية بالطلاب وضعف توفّر التهوية المناسبة فيها، وضيق أماكن المطالعة لمرتادي المكتبة من الطلبة والعاملين، وتكرار انقطاع التيار الكهربائي ... وغيرها. هذا فيما يتعلق بالمنشأة الجامعية.

أما فيما يتعلق بالهيئة الإدارية فهناك معوقات عديدة منها ضعف الاهتمام الكافي من قبل الإداريون لقانون الجامعة وغياب الثقة بينهم، وإهمال الإدارة الجامعية لشكاوي واقتراحات الإداريون، وضعف تشجيع إدارة الجامعة للإداريين على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، ووجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات في الجامعة.

أما فيما يتعلق بالهيئة التدريسية فالمعوقات تتجلى في ضعف ملائمة أعداد أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لعدد الطلاب، وضعف الكفاءة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس وافتقارها لخبرات تربوية كافية ... وغيرها.

- توصيات الدراسة:

- ✓ الحد من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كخطوة نحو إصلاح التعليم العالي والذي يعد ضرورة قصوى خاصة وأنه يحدد مستقبل الدول والمجتمعات.
- ✓ الزيادة من الحوافز المادية والمعنوية وتوفير الميزانية اللازمة للبحث العلمي، وخلق التعاون بين الجامعات والمجتمع.

✓ زيادة الاهتمام بالبحث العلمي والذي يعد ركيزة التعليم العالي وذلك بتوفير كل المعدات والمستلزمات اللازمة للبحث العلمي بالإضافة إلى تحقيق التوافق بين البرامج التعليمية في الجامعات ومتطلبات سوق العمل لتحقيق التوافق بين الجامعة والمجتمع.

- قائمة المراجع:

- 1 - إدريس، جعفر عبد الله موسى (2012). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع بجامعة الطائف بالحزمة. أماريك: مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 3(7)، ص 39-62.
- 2 - رقاد، صليحة (2014). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته -دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري. أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف1، الجزائر.
- 3 - شحادة، عاصم علي (2010). تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات. مجلة الباحث، (7).
- 4 - العضاضي، سعيد بن علي (2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي -دراسة ميدانية-. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 5 (9).
- 5 - قدارة، عيسى يوسف (2008). إيجابيات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية -دراسة استكشافية - أبحاث اقتصادية، العدد (3).
- 6 - مدوخ، نصر الدين حمدي سعيد (2008). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 7 - النجار، صباح وجواد، مها كامل. دراسة عقبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الأهلي. مجلة كلية التراث الجامعة، العدد (3).

المعالجة المعرفية في مقاربة المتعلم "لأنافورات" النص المدرسي
-المستوى الخامس ابتدائي-

**Cognitive processing in the learner's approach to the "anaphora"
of the school text
- Fifth level primary-**

حنان الغوات (1)، الطاهر الصامت (2)

(1) أستاذ التعليم العالي مساعد، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس/ مكناس

elghhanan@gmail.com

(2) أستاذ التعليم العالي مؤهل، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس/ مكناس

sametamlal@gmail.com

الملخص

يمكن إدراج هذا المقال ضمن مجال علم النفس المعرفي، حيث وجه البحث فيه نحو فهم النص المدرسي المكتوب والمعروض على الطفل المتمدرس بغرض قراءته ومعالجته وفهمه، مسترشداً في ذلك بالمناحي الثلاثة الآتية:

1- منحى معرفي: عبر إبراز إجراءات معالجة النص وفهمه؛

2- منحى لغوي: من خلال رصد مظاهر التفاعل بين عمليات فهم النص في أبعاده المختلفة: معجمي، تركيبية، دلالية، قصصي، رسمي؛

3- منحى بيداغوجي: بتمكين طرفي العملية التعليمية- التعلمية من الوعي باستراتيجيات قراءة النص وفهمه، وبإمدادهما ببعض سيناريوهات تعليم وتعلم فهم النص وتجويده.

كما وقد تأطر هذا الموضوع بالإشكالية الآتية:

ما هي الإجراءات الذهنية حين يفهم الطفل النص أو حين لا يفهمه؟ هل يكون في الحالتين معاً، قد عالج النص معالجة معرفية؟ ومن ثم أية علاقة بين معالجة النص المعرفية وفهمه أو عدم فهمه؟ وأية علاقة بين هذين المستويين - فهم النص ومعالجته- من جهة، وقراءته من جهة ثانية؟ هل هي مستويات متميزة؟ هل تمايزهما متأن أم متتال؟ أم هي مستويات ينصهر بعضها في بعض انصهاراً لا يكاد يبين لولا التباين اللفظي المعجمي؟.

وبعد التحليل الإحصائي الكمي/ الكيفي، في علاقته بنسب مستوى الأهمية والصلاحية، فقد ذهبت جميع النتائج إلى تأكيد الفرضية الإجرائية المقدمة، والتي مؤداها أن **الطفل-في المستوى الدراسي الخامس ابتدائي- يرد "لأنافورات" الضميرية أو الاسمية وغيرها إلى مراجعها السابقة غالباً، ولا يرجعها إلى المتأخرة إلا نادراً.** ذلك أن استخراج المعنى من النص المقروء، لا يمكن أن يتم إلا إذا تم تعرف وبلوغ المستويات العليا انطلاقاً من المستوى الأدنى الذي يعتبر مهماً، حيث يقوم فيه الطفل باستخراج

الأفكار الصريحة المعبر عنها بشكل واضح وصريح، ثم الانتقال إلى المستوى الاستنتاجي الذي يتمثل في القدرة على استنباط الأفكار الضمنية وإمكانية القيام باستخراج العلاقة بين السبب والنتيجة، وصولاً إلى المستوى الأعلى للفهم المتمثل في النقد والمناقشة لمحتوى النص، ثم توليد أفكار جديدة باستخدام ما تم التعرف عليه في النص.

الكلمات المفتاحية: الأنافور، المعالجة المعرفية، فهم المكتوب، مرجع الأنافور

Abstrat

This article can be included within the field of cognitive psychology, where it directed the research on understanding the written school text presented to the school child for the purpose of reading, processing and understanding it, guided by the following three aspects:

1- Cognitive approach: by highlighting the procedures for processing and understanding the text;

2- Linguistic approach: by observing the interactions between the processes of understanding the text in its various dimensions: lexical, synthetic, semantic, narrative, formal;

3- Pedagogical approach: by enabling the two sides of the teaching-learning process to be aware of the strategies for reading and understanding the text, and by providing them with some scenarios for teaching and learning to understand the text and its refining.

This topic was also framed by the following problem:

What are the mental procedures when a child understands or does not understand the text? Is it possible in both cases, the text has dealt with cognitive processing? Hence, what is the relationship between cognitive text processing and understanding it or not understanding it? And what is the relationship between these two levels - understanding and processing the text - on the one hand, and reading it on the other? Are they distinct levels? Is Tmaan Mtan or consecutive? Or are they levels that fuse into each other, a fusion that would hardly be apparent without the lexical verbal variation?

After the quantitative / qualitative statistical treatment, in relation to the percentages of the level of importance and validity, all the results went to confirm the procedural hypothesis presented, which is that the child - in the fifth primary school level - returns the pronoun or nominal "anaphora" and others to its previous references, often, and does not return them To rarely overdue. This is because extracting the meaning from the readable text cannot be done unless the higher levels are known and reached from the lower level, which is considered important, in which the child extracts explicit ideas expressed clearly and explicitly, and then moves to the deductive level, which is the ability to Deduction of implicit ideas and the possibility of extracting the relationship between cause and effect, up to a higher level of understanding represented by criticism and discussion of the content of the text, and then generating new ideas using what was recognized in the text.

Key words: Anaphores, cognitive processing, understanding the written, anaphor's reference

مقدمة:

يندرج موضوع هذه المقالة ضمن مجال علم النفس المعرفي. ويتخذ فهم النص المدرسي المكتوب والمعروض على الطفل المتمدرس بغرض قراءته ومعالجته وفهمه مدار اهتمامه، وذلك عبر المناحي الثلاثة الآتية:

- 1- منحى معرفي: عبر إبراز إجراءات معالجة النص وفهمه؛
- 2- منحى لغوي: من خلال رصد مظاهر التفاعل بين عمليات الفهم والنص في أبعاده المختلفة: معجمي، تركيبية، دلالية، قصصي، رسمي؛
- 3- منحى بيداغوجي: بتمكين طرفي العملية التعليمية- التعليمية من الوعي باستراتيجيات قراءة النص وفهمه، وبإمدادهما ببعض سيناريوهات تعليم وتعلم فهم النص وتجويده.

ويمكن لهذه المقاربة، أن تشكل مدخلا شاملا لفهم صعوبات فهم النص المكتوب، وخاصة فيما يتعلق بالربط بين الضمائر باعتبارها أحد مظاهر الفهم السليم، كما من شأنها تعرف السيرورات المعقدة في فهم نص معين، الأمر الذي قد يشكل مدخلا للارتقاء بالتعلم المدرسي عبر النصوص، من جهة أطر هيئة التدريس والمربين أيضا .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معالجة النص المكتوب وفهمه هو عبارة عن تركيب ذهني تنصهر فيه عدة تمثلات، وكثير من العمليات، وتتدخل فيهما عدة عوامل قد لا تنتمي إليهما جوهريا، وذلك بحكم طبيعة المعالجة والفهم المعقدين: فمصدر المعالجة والفهم هو أولا الذات الإنسانية ممثلة هنا في الطفل القارئ، ويحصلان في نص مكتوب بخط معين (عربي في هذا السياق)، وهما معا مشروطان بسياق ومحددات أخرى غير القارئ، وغير النص المقروء، والقارئ هنا هو الطفل المتمدرس، باعتباره معالجا وفاهما، بما يمتلك من تمثلات دلالية يبنيها مسبقا، ومكتسبات معرفية مسبقة، المدرسية منها وغير المدرسية، وبما يمتلك من أهداف وحالات وجدانية وحب للنص من عدمه... هذا الأخير الذي يتميز هو الآخر بموضوع، معجم، تراكيب، دلالات، مادة... جمالية... تماسك، تجريد، لغة... كما أن كلا من النص والقارئ في تفاعل كلي متبادل، ذلك أن النص يقوم بتفعيل معارف القارئ وتمثلاته السابقة في ذاكرة العمل، والقارئ بدوره لا يجد المعنى جاهزا في النص، لذلك يقوم ببنائه بنفسه، مما ينتج عن هذا البناء نوعين من المعالجة (autres C. P., 1966)

-**المعالجة الكبرى** والتي يقابلها في النص البنية الكبرى، حيث يستخرج خلالها القارئ أفكار النص المركزية، والتي تعبر عن الدلالات الأكثر أهمية باعتبارها الوحدات المحورية.

-**المعالجة الصغرى** التي تقابل البنية الصغرى للنص، وهي التي تعبر عن الوحدات الثانوية في النص، وهي الوحدات الأقل أهمية، ذلك أنها تستمدج من طرف القارئ مع الوحدات المحورية من أجل بلوغ فهم جيد للنص.

هذه المعطيات تجعل من معالجة وفهم النص باعتبارها سيرورتين معرفيتين، لا يتمان دون تمثّل، ذلك أن تفاعلها من جهة أولى، وتفاعل بنيات القارئ المعرفية مع بنيات النص من جهة ثانية، يفعّلان تمثلات معرفية، تنتج دورها تمثلا دلاليا لمضمون منطوق النص المقروء، والذي سيحتفظ به في الذاكرة، من أجل استعماله في فهم لاحق... مما يمنح أهمية للذاكرة في نجاح السيرورتين السابقتين.

الإشكالية:

تميزت الخمسون سنة الأخيرة بتطور أساسي في السيكولوجيا العلمية، بحيث فتح الاختلاف بين السلوكية والنزعة الذهنية إشكالية جديدة، هي إشكالية معالجة المعلومة، التي تستند إليها النزعة المعرفية، ويتميز هذا التطور بسمات كثيرة، أبرزها تجاوز دراسة الوظائف إلى دراسة سيرورات المعالجة في شروطها الملموسة للاشتغال: أي أثر السياقات والوضعيات والمهمات.

ويحتل مفهوم المعالجة مكانة بارزة في المعلومات، في نظرية معالجة المعلومات التي تعد إحدى المقاربات الكبرى في علم النفس المعرفي، وفيما يسميه البعض بعلم النفس اللغوي المعرفي، حيث صار القيام بالاشتغال المعرفي، في الوقت الراهن، لفرد منهمك في معالجة النص أمرا غاية في الأهمية بالنسبة للباحث المختص وللمدرس والمربي على حد السواء.

وفي نفس السياق يذهب موضوع هذه المقالة، محركا إشكالية متعددة الوجوه والمستويات؛ تمثل فيها مسألة العلاقة والحدود بؤرة توتر نظري أكثر استفزازا، ويمكن إجمالها فيما يلي :

إذا كان الطفل المتعلم يفهم النص حين يقرؤه أو لا يفهمه كليا أو جزئيا، فما هي إجراءاته الذهنية حين يفهمه أو حين لا يفهمه؟ هل يكون في الحالتين معا، قد عالج النص معالجة معرفية؟ ومن ثم أية علاقة بين معالجة النص المعرفية وفهمه أو عدم فهمه؟ وأية علاقة بين هذين المستويين – فهم النص ومعالجته- من جهة، وقرائه من جهة ثانية؟ هل هي مستويات متميزة؟ هل تمايزهما متأن أم متتال؟ أم هي مستويات ينصهر بعضها في بعض انصهارا لا يكاد يبين لولا التباين اللفظي المعجمي؟.

في محاولة منا لمعالجة هذه الإشكالية، ارتأينا الانفتاح على الإطار النظري الذي تناول المفاهيم الأساس من جهة، ثم قراءة التجارب الميدانية بالمفاهيم الإجرائية التي ستسفر عنها الدراسة النظرية من جهة ثانية.

I. الدراسة النظرية

❖ أولا: أنواع فهم النص:

1- الفهم الحرفي *Littéralela compréhension*

(Smith, 1979 p 51) (Legendre, 1993p 232)

ترجع صنافة Barrett و"SMITH,F". أسئلة الفهم في القراءة إلى ثلاثة مستويات، أولها الفهم الحرفي.(Smith ,F. (1980)) بحيث يجسد هذا المستوى الإجابات المستوحاة فقط من النص ومثاله:

النص: يتجه الهنود نحو الشمس الغاربة.

الجواب: يسافر الهنود نحو الشمس الغاربة .

يتعلق الأمر هنا بالفهم الحرفي لأن اللفظتين "يتجه" و" يسافر" يمكن اعتبارهما مترادفتين، وبما أن هذا النوع من الفهم متضمن في غيره - الفهم الاستدلالي- فإنه يعد مستوى أدنى، حتى دعاه "Legendre" (Legendre"، 1993): بالفهم البسيط للمعلومات وللأفكار المقدمة في النص بكيفية واضحة، وهو

يتضمن تماسك تأويل النص لفظيا. وترجع أهمية هذا المظهر للفهم الحرفي، في التأويل الجيد لجميع الكلمات التي تعوض كلمات أخرى فيه، فتحليل على نفس الحقيقة.

يكون التأويل الصحيح لكل ضمير ولجميع ألفاظ الاستبدال والتذكر الداخلي للنص (الأنافورات)، ميسرا في القراءة لأنه بالإمكان دائما الرجوع القهقري في النص، لذلك ينبغي أن تشجع هذه الملاءمات الجديدة للفهم الحرفي، وتراقب حتى يتمكن الفاهم الناشئ بمفرده من تحمل عبئها المعرفي، ونشير هنا إلى أن هناك وقائع لغوية أخرى تشارك في الفهم الحرفي، وينبغي أن تؤول تدريجيا بكيفية صحيحة، كما يجب أن تأخذ في الاعتبار، العلاقات الزمانية التي تعبر عن الكرونولوجيا، وكذا دور المؤشرات التي تسجل الزمان وتتيح اتخاذ موقع بالنسبة لحاضر التلطف ("أمس"، "اليوم"، "غدا") أو بالنسبة لمعلم زمني آخر ("بعد غد"، "عشية البارحة")؛ وكذلك الحال بالنسبة لجميع الأساليب اللغوية التي تجعل المعلومة أكثر كثافة.

2- الفهم الاستدلالي *la compréhension inférentielle* : إبراهيم، 2013، ص 19

للحديث عن الاستدلال، ينبغي أن يتجاوز القارئ الفهم الحرفي للكلمة، أي أن يذهب أبعد مما هو حاضر في ظاهر النص، ويسمى التأويلي أيضا، فهو الذي يتيح الاستقرار انطلاقا من المعلومات والأفكار التي يقدمها النص بكيفية ضمنية، ويستلزم الفهم الاستدلالي من القارئ استثمار مجموعة من المعارف، يتعلق الأمر بالمعارف التي يتقاسمها مع أعضاء مجموعته الاجتماعية والثقافية، وتتصل بالميادين التي يثيرها النص، (مضامين المعارف، لكن أيضا علاقات وتنظيم هذه المعارف تحت شكل تمثلات عفوية، وتحت شكل تنظيمات نظرية، ومتوالية من الخطاطات العلية...). يتعلق الأمر مرة أخرى بمعارف لغوية وبمعرفة تتصل باشتغال النصوص (معارف بالبنيات النصية، أنواع الكتابي...)، وتتدخل هذه المعارف في مختلف أوقات القراءة: قبل القراءة، بكل ما يحيل إلى أفق ما ينتظره القارئ؛ وأثناء القراءة، فتيسر تلك المعارف، تصرفات الاستشراف أو الملاءمات وإعادة المعالجات حين يلاحظ أن هناك تعارض بين ما هو متصور وما تم تحديده هويته.

3- الفهم الدقيق *la compréhension fine*

وهو أيضا نوع من أنواع الفهم، وهو عبارة عن القدرة على استنباط ضمني من النص، ليس المقصود بـ"الفهم الدقيق" أو الناقد (خلدون أبو الهيجاء، و عماد السعدي (2003)، ذاكرة تستعمل تفاصيل النص، وإنما هو قدرة استعمال النص لتجاوزه، أي لاستخراج النتائج من القضايا التي يحتوي عليها فعلا. وقوامه، في التقويمات المعنية به، يتمثل في: القدرة على ملء فراغات تترك من قبل اختبارات التقويم وفق تعليمات تنص عليها، وعلى استنباط معلومات تتبع بالضرورة من معلومات أخرى.

إن الفهم الدقيق نشاط ليس بالهين، ذلك أن النتائج تغدو أضعف عندما يلزم الطفل، في بداية السلك الثاني الابتدائي كما في بداية السلك الإعدادي باقتحام هذا الفهم...

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن فصل فعل القراءة عن فهم النص المقروء، سواء الفهم الحرفي أو الفهم الاستدلالي، أو حتى الدقيق، ذلك أن هناك علاقة تربط بين الكلمات المكتوبة عن طريق الحس ودلالاتها المفاهيمية عن طريق الإدراك، فما القراءة؟ وكيف يتحقق الفهم عن طريق القراءة؟

❖ ثانيا : من القراءة إلى الفهم 1 فعل قراءة النص :

استقراء للأدب المكتوب في هذا الشأن، نجد أن القراءة في جوهرها تتخذ مظهرين فيما يتعلق بالعمليات الذهنية (FAYOL, p 166) ، 1992) : أحدهما يتعلق بالتالي والآخر بالتالي ، وذلك لأن القراءة نشاط معرفي معقد من حيث أنه يستخدم مجموعة من الكفايات المتنوعة، مثل كفاية الإدراك الحسي، الكفاية اللغوية ، كفاية الانتباه...

وهناك مجموعة من النماذج التي فسرت السيرورة المعرفية لفعل القراءة، في علاقتها بالفهم، لكن لا يمكن استحضارها مجتمعة في هذا السياق، لذلك سنكتفي بنموذج Adams (M, 1990, p47). ... لأن المفاهيم المؤطرة لنظريته أقرب إلى أن تتفاعل مع إشكالية هذه الدراسة، وقد ميز بين أربعة أنواع من المعالجات أو السيرورات في القراءة : أولها **سيرورة التهجئة**، ووظيفتها استقبال المعلومات من الصفحة المكتوبة مباشرة عن طريق الحس، ثم **سيرورة السياق**، وهي المسؤولة عن التفسير المتسق والمستمر للنص أثناء عملية القراءة، حيث يرسل نتيجة عمله إلى وحدات **سيرورة المعنى** ذات الصلة، هذه الأخيرة التي تتشابه في آليات عملها مع سيرورة التهجئة، مع اختلاف في المضمون، أخيرا **سيرورة الأصوات** وهي تحتوي أيضا على مجموعة مترابطة من الوحدات الأولية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن السيرورات الأربعة متداخلة فيما بينها.....

وفي نفس الاتجاه سار نموذج **Frédéric Chan** حيث ربط بين سيرورات **المستوى الأدنى** التي تتيح تعرف الكلمات ابتداء من تحليل السمات البصرية **وسيرورات المستوى الأعلى** التي تهتم بفهم الجمل (حسابات تراكيبية، دلالية، استدالات.. (LE NY, 1997).

وعموما فإن هذه السيرورات تنطلق من استغلال المعلومة الحسية في اتجاه تحديد هوية كلمة في المعجم الذهني، مما يجعل فعل القراءة يتحقق عندما يحصل القارئ دلالة الكلمات ويقدم في حينه على فهم الجمل والنصوص.

2 -القراءة والفهم

باستحضار نظرية **FOUCAMBERT** (lecteur, 1996) يتبين أن فهم النص يستدعي معالجة كلماته عبر تفعيل التمثلات الذهنية (إملائية، فونولوجية، مرفولوجية...) ثم ربطها بمعجمه الذهني من أجل تحديد هوية الكلمة التي تعتبر المنطلق الأساس لفهم النص، على اعتبار أن اكتمال المعنى يكمن في الربط بين جميع وحدات النص. وذلك من خلال تجميع كلمات هذا النص في رزم دلالية، يتم عبرها إنشاء وحدات للمعنى، وموضوعات للمعرفة...وبذلك يتم القارئ سيرورة تحديد هوية الكلمات، متخذا القرار بشأن المعنى الذي يسبغه على كل واحد منها. وفي الاتجاه المعاكس يمكن القول أن الصعوبة المفردة في تعرف الكلمات أو دمجها في جملة يعوق بناء الدلالة الشمولية للنصوص.

ونخرج هنا على ضرورة الإشارة إلى أن الارتباط بين القراءة والفهم قد يأخذ شكل التتابع الكلي (Sprenger-Charolles & Pascale Colé, 2013) ، أو الجزئي (Fanny de la Haye, 2010) ، وهو ما يؤكد حضور القراءة وغياب الفهم في بعض الأحيان.

ويظل فهم "الأنافورات" في النص أحد أهم المداخل المحددة لطبيعة فهم النص كليا أو جزئيا، ذلك أنها تربط بين الكلمات بعلاقات منطقية، كما تسمح بالتحديد الدقيق للدلالة بالشكل الذي يمكن معه اتخاذ قرار المعنى بشكل سليم .

❖ ثالثا : السيرورات المعرفية لفهم "الأنافورات" في النص

نشير في مستهل هذه الفقرة، إلى أن صعوبة فهم "الأنافورات" (الضمائر) في نص معين ترجع بالأساس إلى ضعف في قدرات ذاكرة العمل، ذلك أن سيرورات الفهم التي من شأنها بناء وصلات بين الكلمات داخل النص الواحد، والمتمثلة في هذا السياق في الضمائر ونسبتها، هي الأكثر تضررا من جراء هذا التراجع الذاكري. ولبيان ذلك لابد من التركيز على وظيفتها من جهة ثم على السوابق التي تحيل عليها من جهة أخرى، لذلك نستحضر هنا مجموعة من الأبحاث التي قامت بتفسير هذه الوظيفة

(Laursen, 1993) ; (Hou & Landragin, 2020) ولعل أهمها دراسة Bianco، والذي أكد على وجود ثلاث آليات معرفية من شأنها تحديد السابق المناسب للضمير داخل نص معين وهي كالاتي:

(Schnecker1995)

- 1- البحث عن السابق عن طريق تنشيط السوابق المحتملة الأخرى انطلاقا من قراءة الضمير الأول: ذلك أن قراءة "أنافور" أو ضمير معين يحدث فورا فعل البحث واسترجاع السوابق المحتملة في الذاكرة (Bianco Martse et Catherine Schnecker1995) ، هذه السيرورة المستقلة عن السياق، والتي يمكن اعتبارها كحالة خاصة من سيرورات الولوج إلى القاموس أو المعجم الذاكري ، تنشط بشكل أوتوماتيك ي عددا من الكيانات الخطابية، ويتم هذا التنشيط على مستوى ذاكرة العمل (Dijk, 1983)
- 2- انتقاء السابق الأكثر أهمية، واستبعاد باقي السوابق الأخرى/ أي انتقاء السابق المناسب - والذي هو نتيجة عمليتين: تعزيز تنشيطه من جهة، وتعطيل متزامن للسوابق المرشحة الأخرى- ويتم عن طريق الاسترجاع من الذاكرة (Bianco et all 1995) ، وهنا تتدخل العوامل السياقية، ذلك أن كفاءة وسرعة اختيار السابق الوحيد والمناسب ترجع إلى التحديد القاموسي(معجميا ودلاليا...) للضمير من جهة، كما ترجع أيضا إلى المسافة بين الضمير وسابقه، ثم إلى الوضع المميز للسابق والقيود الدلالية والبرغماتية للسياق. وتجدر الإشارة هنا إلى أن تحفيز المعارف واستدماجها ضمن نموذج ذهني محدد، يمكن بالضرورة- من اختيار السابق المناسب، كما أن اختيار هذا السابق المناسب مرتبط بمستوى تنشيط السوابق الأخرى المحتملة، وهو ما يفسر إمكانية اختيار سابق غير مناسب لمجرد أنه الأكثر تحفيزا أو تنشيطا .
- 3- استدماج معلومات صريحة في تمثيل النص، أو استنتاجها من العلاقة المرجعية التي تم تأسيسها في المرحلة السابقة: أي أنه عندما تسفر المرحلة السابقة على اختيار سريع وأتوماتيكي للسابق، يتم الاستدماج الفوري(عبر الاقتران المباشر) للضمير داخل تمثيل السابق، وإذا لم تسفر السيرورة على تحفيز لسابق واحد، تنطلق سيرورة معالجة متعمدة ومكاملة، من أجل تحقيق التكامل المؤجل لسابق واحد ووحيد (Bianco et all 1995) .

ونشير هنا إلى أن هذه المعالجات المتعمدة/ المكملة تكون أقل سرعة من المعالجات الأوتوماتيكية، بالإضافة إلى أن سرعة التكامل أو الاستدماج مرتبطة بنتيجة سيرورة اختيار السابق(السيرورة السابقة)، والتي تعتمد أساسا على الخصائص المرفومعجمية للضمير، ثم على السياق الذي يتم التعبير عنه فيه.

مما سبق يتبين نظريا بأنه غالبا ما يتم رد "الأنافورات" الضميرية أو الإسمية وغيرها إلى مراجعها السابقة، وإلى التمثلات والدلالات المكتسبة مسبقا، ونادرا ما يتم إرجاعها إلى مراجعها اللاحقة... وهو ما يحيلنا إلى طرح فرضية إجرائية تتطلب دراسة ميدانية للتأكد من مدى صحتها، وهي كالاتي :

الفرضية الإجرائية:

قد يقوم الطفل القارئ برد "الأنافورات" المتصلة أو الإسمية وغيرها إلى مراجعها السابقة غالبا أو المتأخرة أحيانا في النص الذي يقرأه.

ولاختبار هذه الفرضية وتعرف مدى صحتها، كان لا بد من القيام بدراسة ميدانية، مؤطرة بمفاهيم إجرائية تم استنباطها من الدراسة النظرية أعلاه، وهي دراسة ميدانية على عينة من الأطفال في مستوى السنة الخامسة ابتدائي بمنطقة مكناس .

II. الدراسة الميدانية

❖ أولا : المفاهيم الإجرائية للدراسة :

1-المعالجة:

هي تحويل معلومة النص المقروء إلى تمثلات ذهنية. وحين يقال " يعالج القارئ النص"، فذلك يعني أنه يقوم، في استمرار، بوضع فرضيات ويسعى إلى التحقق منها خلال القراءة. ويتأرجح الموضوع الذي تنصب عليه المعالجة من الأوسع، اللغة مثلا، إلى أصغر معطى لغوي، كالفونيم*.

الأجراة: أي العمليات التي تنجز على تمثلات، وتنتج تمثلات جديدة. والمعالجة المقصودة هنا، معرفية، أي أن هدفها هو تحديد السيرورات والعمليات التي تعالج بها المعلومات المعطاة في النص، وإنشاء تمثّل معرفي.

2- النص:

يقدم علم النفس المعرفي، بخصوص مميزات النصوص، فكرة طريفة: توجد حقا بنيات للنصوص، لكنها في ذهن الأفراد. وهذا لا يعني أنها غائبة عن النصوص، وإنما هي فيها كعلاقات قابلة لأن تدرك وتؤول من قبل القارئ. هكذا، إن كان بالإمكان تحليل النص إلى قضايا، فلأنه "موضوع مادي مشيد من قبل كاتب بهدف إنتاج دلالات سيكولوجية هي نفسها ذات بنية قضوية"(Rondal, 1987p48)

يعتبر النص وحدة أساسية في اللغة، وليست الكلمة أو الجملة في المنظور الدلالي التواصلية

*- على سبيل المثال، وبلغة الإعراب التقليدي، تاء التأنيث الساكنة في الفعل الماضي المبني على الفتح مصرفا مع الضمير البارز "هي"

(Ehrlich, Tardieu, & H, 2014)، غير أن النص نفسه يتكون من وحدات، لكن التضارب قائم بشأن هذه الوحدة، أهي الكلمة؟ أم الجملة؟ والنص الذي يعني هذه المقالة، من الناحية الكمية، هو النص المدرسي الابتدائي المقرر بسلك التعليم الابتدائي المغربي.

الأجراًة: يعتبر النص في الواجهة التطبيقية من هذه الدراسة، أسوة بما ذهب إليه قاموس **Lgendre, R** من جهة، وبناء على نوعية النصوص التي اخترناها للدراسة التجريبية، من جهة ثانية، وحدة تفوق الجملة المتعارف عليها من حيث الحجم في الوسط المدرسي الأساسي من السلك الثاني، ووحدة تقدم تمثلاً كتابياً للقارئ عبر إدراكه البصري، فيكون انطلاقاً منه تمثلاً معرفياً دلالياً.

3- الفهم:

الفهم نشاط مركب، إذ يتطلب عمليات أعقد، لأنه نسق من النشاطات السيكلوجية، ولا تقبل السلوكات المصاحبة له الخضوع للملاحظة المباشرة، تتأوله المجموعة العلمية التي تهتم بتحليله بكيفية متباينة. وعموماً هناك اختلافات في تعريف الفهم، وقد يرجع بعض هذا الاختلاف في التعريف إلى طبيعة ما يريد الفرد فعله بفهمه للنص: هل إعادة إنتاج هذا النص؟، التعرف عليه، تنفيذ ما قيل فيه، حل مسألة، فك لغز مستعلق فيه، أو إلى طبيعة بؤرة الموضوع التي ينصرف إليها اهتمام الفاهم: فهم المضمون، فهم اللغة، فهم الشخصيات، فهم المجاز....

الأجراًة: ونقصد بها على هذا الصعيد انتقالاً من تمثّل حرفي لدلالة النص إلى تمثّل أشمل مستقل نسبياً عن السياق وقابل للاستعمال في معرفة جديدة.

4- الإحالة "الأنافورية"

يطرح تأويل الضمان العائدة في اللغة العربية، كما في غيرها من اللغات الإنسانية المكتوبة، مشاكل لجميع الأطفال في طور تعلم القراءة وفهم نصوصها. تؤول هذه الضمان بالإحالة على كيانات ذكرت سابقاً في النص. تعرف هذه الآلية للقيام بإحالة في بحر ما تقدم من النص غالباً أو ما سوف يأتي منه، تحت لفظ "الإحالة الأنافورية". تبرز في هذه الآلية استراتيجيات ثلاث لدى أطفال المدرسة الأساسية الأولى كما يلي:

أ - استراتيجية الجدة: *stratégie de récence*

تم التعرف على إستراتيجية الجدة في السلك الابتدائي الأخير، خلال تجارب طلب فيها من الأطفال تأويل ضمان للفاعل الغائب الغامضة مورفولوجياً أو اللامحددة* التي أدرجت في نصوص قصيرة تتكون من جملتين أو ثلاث كما في تجارب "LIMAL"

(Limal & Blanco, 1999)

ب - استراتيجية تيمانية: *stratégie thématique*

* أي لا يوجد مؤشر مورفولوجي أو دلالي يتيح تحديد هوية سابق "لضمير بشكل موثوق من بين السوابق المرجعية الأخرى، مثلاً: "تعالج مريم فاطمة، في المستشفى. لا نقول شيئاً. تحمل ممرضة أدوية". من لا يقول شيئاً؟..

تؤكد النتائج أن الأطفال الأصغرين يعوزهم التحكم في استعمال المعلومات الدلالية، وأنهم يقومون بتأويلاتهم على أساس معايير تيماتية (شخصية رئيسية في النص، أو العكس شخصية ثانوية) و/أو معايير تركيبية (فاعل نحوي أو العكس مفعول نحوي).

تقوم الإستراتيجية التيماتية على آليتين للمعالجة تعتمدان فعليا على بروز المراجع (وفرضيا، على مدى طوعية ما في الذاكرة)، فالإحالة إلى الشخصية الرئيسية، على مستوى النص، هي غالبا أسهل للفهم، باستقلال عن معايير الموقع التركيبي، ويتم كل شيء كما لو كانت الشخصية الرئيسية البارزة جدا في تنظيم النص، تمثل كيانا مفصلا لتأويل المرجعيات الضميرية، كيفما كانت، علاوة على ذلك، خصائص ظاهر المنطوق، ويسجل هنا، كون هذه النتيجة مطابقة جدا لما لوحظ لدى الراشدين من قبل العديد من الباحثين.

ج- استراتيجية تركيبية la stratégie complexe

تتقلص سيادة إستراتيجية الجدة في سن 11/10 ، الأمر الذي يصادف، لدى القراء الفاهمين الممتازين، ميلا لإعطاء تأويلات ترجح الفاعل النحوي. وتعبير آخر، يفضل هؤلاء القراء في هذه السن تأويل الضمير بالرجوع إلى الشخصية الرئيسية التي تشغل وظيفة الفاعل التركيبي في الجملة السابقة على الضمير. ففي هذا المثال:

" يتبع إدريس أحمد، في الزقاق، يسير سيرا سريعا، بدأت المصاييح تلقي أنوارها". يختار تلاميذ هذه السن "إدريس" بدل "أحمد" لتأويل ضمير الجملة الثاني.

❖ ثانيا : منهج الدراسة الميدانية :

يشمل المنهج:

- **الأدوات:** وتتمثل في أداة الاختبار، باعتماد نصوص، هي عبارة عن نصين أحدهما *كان هو موضوع الدرس الذي استفادت منه العينة التجريبية، والآخر أخذ من الكتاب المدرسي للمستوى السادس ابتدائي، لمادة الجغرافيا.
- ثم أداة استمارة في صيغة مقابلة موجهة.
- **الإجراء التجريبي:** ويتضمن مجموعة من التعليمات : قراءة النصوص المدرسية، وانتقاء الجمل والكلمات في صيغة اختبار/ ثم مقابلة حول الفهم.

1 سير التجربة:

- أ - **مجتمع الدراسة/ العينة :** اختيار أقسام داخل المدرسة كان عشوائيا. بينما اختيار المدارس لم يكن عشوائيا، فقد روعي مبدأ المزوجة بين مختلف مواقع المدارس داخل مدينة مكناس، إذ تم الجمع بين مدارس تقع في وسط المدينة وأخرى في هامشها.
- وشملت المقابلة الموجهة، نماذج من مختلف الدرجات المحصل عليها في الاختبار مع صيانة التوازن ما أمكن بين الذكور والإناث في هذا الاختيار للعشرين طفلا من كل قسم، وتراوح سن

*نص من إنجاز الأستاذ أحمد بلهاشمي، أستاذ سابق بمركز تكوين المعلمين

أفراد العينة ما بين 10 سنوات و 13 سنة. بلغ عددهم في الدراسة الاستطلاعية 32، وفي الدراسة التجريبية الأساسية 60 متدرسا (ة)، وكلهم بالقسم الخامس ابتدائي.

ب- مناهج الزمان الفعلي:

هي إجراءات تجريبية، تصف إعداد البنيات الدلالية. هدفها بلوغ السيرورات العقلية إبان استخدامها، والمسلمة الأساسية هنا، هي أن الزمان المستغرق في مقطع هو المؤشر المباشر لعدد/أو لتعدد العمليات المنجزة لمعالجة المقطع المقروء. فينبغي القيام أولا وقبل كل شيء بوصف النصوص المقترحة للقراءة، باستهداف التعرف على قيم المتغيرات التي يفترض أنها تقود إلى عمليات خاصة، فتبرز خواص كل مقطع يقرأ: طول تردد استعمال الكلمة، طول الجملة وتعددتها من حيث التراكيب، عدد الكلمات الجديدة التي يحتوي عليها النص، خاصيته التيماتية، ألفة النص ونوعيته.

ج- مناهج الزمان البعدي:

استعملت المناهج البعدية، أولا في غمار الدراسات السيكمترية: يلزم الأفراد إتمام نص (اختبار إتمام الجمل) أو الإجابة عن سلسلة من الأسئلة. ويبدو أن جرد اختبار ما بعدي في الأبحاث التجريبية حول الفهم، واسع بشكل كاف، على نحو ما حاول "denis" تبينه (Denis, M, & Cocude, 1992):

- حكم الفهم
- تذكر النص
- تلخيص معلومات النص الأساسية
- تكملة ملخص ناقص
- تعرف جمل "قديمة" في النص المقدم، وجمل "جديدة"، ذات مضمون يفترض أنه أولا جزء لتمثل النص .
- التحقق من جمل صحيحة أو خاطئة باعتبار مجموع معلومات النص.
- تساؤل يشمل معلومات هامة أو غير هامة، معبر عنها مباشرة، أو غير معبر عنها في النص، وتستدعي أسئلة مفتوحة قليلا.
- يظهر، بالنظر إلى فرضية الدراسة في هذه المقالة، أن الدراسة تنخرط ميتودولوجيا ضمن المناهج ما بعدي، والمناهج الأنوية على السواء.
- هذان هما النوعان الكبيران من المناهج في دراسة الفهم: مناهج حينية، وهدفها بلوغ السيرورات المعرفية أثناء استخدامها. وتفيد المناهج البعدية تمييز نتائج هذه السيرورات، أو بالأحرى، بما أن الأمر يتعلق بالنتائج الذهني، فإنها تميز هذا النتائج عبر تحيينه في تصرف قابل للملاحظة أثناء المقابلة مثلا. وبعبارة أخرى، تصف المناهج الحينية إعداد بنيات معرفية دلالية، بينما تصف المناهج البعدية (بعد فوات الأوان) حالها؛ فالنوعان المنهجان إذن متكاملان.

2 وصف أدوات الدراسة:

أ - النصوص:

خصص نصين لمادة الاجتماعيات، أحدهما تم استثماره في بناء التعلّيمات*، والآخر مستعار من كتاب مدرسي للمستوى السادس الابتدائي، وتم استثماره في إجراء الاختبار (وزارة التربية الوطنية للتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي)، وقد قدم النصين مشكولين.

ب الاختبار:

خضع اختبار الفرضية الإجرائية لنوعين من التقويم تبعاً لما قد تملّيه خصوصية بنوده، إما للتقويم:

- الكمي، بحيث يخصص لكل بند درجة أو درجات عددية تمكن فيما بعد من تحليل النتائج إحصائياً.

- الكيفي، تحكم فيه إحصاءات كمية.

ج- المقابلة:

اعتمدت تقنية التفكير الناطق كشكل من أشكال المقابلة (الموجهة)، فالطفل مدعو لصياغة إجراءاته الفكرية بصوت مسموع، حين يكون بصدد حل مسألة في قراءة النص، وهو ما يتيح دراسة السيرورات الذهنية في مجراها.

كانت هذه المقابلة موجهة، لتمكن من جمع معلومات مقننة، حيث على كل طفل من الأطفال المستجوبين أن يجيب على أسئلة متطابقة في شطر أول منها، أما في شطرها الثاني، فيجيبون على أسئلة مجانية لمضمون الفرضية الإجرائية ومكملة لبنود الاختبارات. تلقى الأطفال نفس الإيضاحات أثناء المقابلة وقبلها. وجرت في شروط متشابهة ما أمكن. هذه المقابلة المقترحة فردية. في البدء، يتم إقناع المستجوب بجدوى أجوبته والفوائد التي يمكن أن يجنيها منها بكيفية مباشرة، أو غير مباشرة. اتخذنا في هذه المقابلة، موقفاً محايداً ما أمكن: تم تجميع المعلومات في مناخ عاد من الود والتفهم، مع تحاشي إصدار أحكام باسم الأخلاق، أو باسم البيداغوجيا أو باسم علم النفس. قسمت هذه المقابلة إلى جزأين كبيرين: الأول عام، يحرص على أن يلم بالمعطيات العامة، ويحاول الجزء الثاني الاستجابة لفحوى الفرضية الإجرائية.

❖ ثالثاً : نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها

1 تحليل عام النتائج

أسفرت التجربة في شكلها العام على مجموعة من النتائج، منها ما هو محدد وبشكل مباشر بالفرضية الإجرائية للدراسة، ومنها ما هو جزئي مكمل ومتمم لهذه النتائج العامة، فبخصوص هذه الأخيرة فإننا نشير إلى أن نسبة المحاولات الناجحة المتعلقة بـرد "الأنافورات" إلى مراجعها داخل النص قد بلغت، 9،82، وتؤكد وجود مثل هذه المحاولات في الدراستين الاستطلاعية والأخرى التجريبية الأساسية.

أما التحليل الإحصائي لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية، ودرجات عينة الدراسة التجريبية الأساسية، في العملية المعرفية المذكورة، فقد بلغ معامل الارتباط قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،01). وعلى صعيد كيفي آخر، تم تسجيل ثلاث فئات رئيسية من الاستجابات في الدراستين معاً. كما اشتركت

* نص من إنجاز الأستاذ أحمد بلهاشمي أستاذ ديدكتيك الاجتماعيات سابقاً بمركز تكوين المعلمين والمعلمات بمكناس

الدراسات في تسع استراتيجيات معرفية في عملية تحديد مرجع الأنافور الميكرودلالي،
والأنافور الماكرودلالي. وهي:

- 1 - استراتيجية بصرية مفكرة بحثا عن مرجع الأنافور قريبا [قبل الأنافور]
- 2 - استراتيجية بصرية مفكرة بحثا عن مرجع الأنافور قريبا [بعد الأنافور]
- 3 - استراتيجية اندفاعية
- 4 - استراتيجية بصرية مفكرة بحثا عن مرجع الأنافور بعيدا قبل الأنافور
- 5 - استراتيجية كلية
- 6 - استراتيجية نحوية
- 7 - استراتيجية بصرية
- 8 - استراتيجية مفكرة ذهنية
- 9 - استراتيجية بصرية مفكرة بحثا عن مرجع الأنافور قريبا قبل الأنافور وبعيدا بعده.

أما عن فهم أنافورات النص ومستوياته، فقد سجلت النتائج التجريبية نسبة مرتفعة لدى الفئة التي راكمت رصيذا معرفيا حول مفهوم "الحرارة"، من خلال الحصة الدراسية السابقة على الاختبار، أي " المجموعة التجريبية"، وتقدر هذه النسبة ب (8،95)، بالمقارنة مع الفئة التي لم تستفد من هذه الحصة الدراسية " المجموعة الضابطة" بنسبة تقارب (1،05).

كما أنه من بين أفراد هذه المجموعة الضابطة، تبين أن نسبة (9،9) منها من المتفوقين، والذين ينتمون لأسر تساعدهم في التحصيل الدراسي، وهم الذين سجلوا نسبة مرتفعة نسبيا فيما يتعلق بفهم أنافورات النص.

أما فيما يتعلق بسرعة السيرورات الذهنية المتبعة لفهم وإحالة "الأنافور" على سابقه فقد سجلنا لدى المجموعة الضابطة نسبة (8،6) من المستجوبين يحتاجون لإعادة النص على الأقل مرة واحدة للإجابة على بعض الأسئلة المتعلقة بالفهم، في مقابل نسبة قليلة تعيده أكثر من مرتين (1،01)، ونسبة أقل ممن لا يحتاجون إلى إعادة قراءة النص (0،39)، وتجدر الإشارة إلى أن هذه النسبة الأخيرة من هذه المجموعة قد سجلت لدى الأطفال المصنفين من المتفوقين.

في حين تبين أنه لدى المجموعة التجريبية هناك نسبة كبيرة لم تحتج للعودة إلى النص للتفاعل مع أسئلة الاختبار، في مقابل نسبة بسيطة اضطرت لإعادة النص مرة واحدة، كما أنه ما من مبحوث قد أعاد النص أكثر من مرة.

أما فيما يتعلق بإعادة النص مع الاستعانة ببعض المفاهيم، فقد تبين أن نسبة (8،70) من عينة البحث استطاعت إعادة أفكار كثيرة من النص خاصة تلك الأساسية منها، إلا أن هناك تفاوت بين الإعادة الدقيقة (وهنا نتحدث عن المعالجة الصغرى للنص)، والإعادة العامة (المعالجة الكبرى للنص) بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تفوقت المجموعة التجريبية بشكل كبير وملحوظ على المجموعة الضابطة.

وهي نتيجة قد أكدتها، الإعادة الحرة للنص وبدون مفردات مساعدة، بحيث تبين أن نسبة الأطفال الذين تفوقوا في إعادة النص بشكل حر، وحتى في ما تعلق بجودة هذه الإعادة، لدى المجموعة التجريبية، تفوق

بكثير نسبة المجموعة الضابطة، وهذا تفسره النظريات المتعلقة بكل من الاسترجاع الحر والتعرف من الذاكرة طويلة الأمد*، ذلك أننا قد أجرينا الاختبار بعد مضي أسبوعين من إجراء الحصة التعليمية بالنسبة للمجموعة التجريبية.

2- تفسير ومناقشة النتائج

إن أول ما يمكن أن تحيل إليه هذه النتائج هو أن فهم "الأنافور"، سواء الضميري أو الإسمي، لا يمكن أن يتم بشكل مستقل عن سابقه في النص المقروء، وهذا يعني أنه يتميز أو لا بالتبعية لما يحيل عليه في النص، هذه التبعية هي التي من شأنها أن تفسره وتوضحه، بالشكل الذي يؤدي إلى فهم النص.

ومن جهة ثانية فإنه يمكن أن نسجل بأن "الأنافور" لا يحيل على ما يليه إلا نادرا، ويشترط فيه في هذه الحالة أن يكون إسميا، كما يراعى في "الأنافورية البعدية" قرب المسافة بين "الأنافور" وما يحيل عليه في النص، مما يليه في هذه الحالة، وذلك ليتحقق الفهم بشكل أكبر لدى عينة البحث، رغم أن نسبة فهم "الأنافور" بعديا كما أسفرت عليها نتائج الدراسة كانت ضعيفة/أو نادرة.

هذه النتائج تتوافق إلى حد كبير مع ما أنتجته بعض التحديدات المفاهيمية "للأنافورات"، معتبرة أن فهمها هو عبارة عن ظاهرة غير مستقلة، ذلك أنها تخضع للتبعية التفسيرية، المتعلقة بوحدين، حيث تحال الأولى على الثانية، وهي ما يسميها Ducrot "بالأنافور التفسيري" (Todorov, 1972p 358)، وبلغه DuBois (1973) (Dubois, 1973) تسمى "المرجعية" / "السابق" / "المتحكم في الأنافور أو الأصل الدلالي له.

وتجدر الإشارة في هذا السياق، إلى أن مفهوم "الأصل الدلالي" يرجع أول استعمال له إلى Tesnière (1988 p 87)، والذي لاحظ بأن مفردة "السابق" لا تحيل من حيث اللفظ إلى الطبيعة الدقيقة للأنافور، وإنما فقط إلى موقعها، أي أنها مفردة لا تشير إلى التدقيق في طبيعة الموضوعات وكل التحولات التي يمكن أن تلحق بالنظام الخطي لتسلسل الكلام، سواء المكتوب أو الشفوي"، ويضيف أن "السابق" لا يتقدم دائما للأنافور، على اعتبار أن هذا الأخير لا يكون دائما ضميرا، لذلك فإن "السابق" يمكنه أن يلي "الأنافور" من حيث دوره، وبهذا الشكل يصبح من الأنسب استعمال عبارة "أصل أنافوري"، بدل "السابق".

ويتضمن هذا الأصل الأنافوري / السابق، خاصية عدم أهمية الموقع، وهذا يعني أن مفردة "الأنافورية" تحيل دائما على: "أتمم" عبر استدماج ما يسمى بالأصل الأنافوري/ السابق (Corblin, 1989p 178) من جهة، والمعارف السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة الأمد من جهة أخرى.

هذا التواصل والاتصال بين كل من "الأنافور" و سابقه، والذي يعتبر شرطا ضروريا لتحقيق الفهم، يتم عبر مجموعة من السيرورات الذهنية، كما أن من شأنه أن ينتج علاقة بنيوية تتميز بثلاث خصائص:

* يمكن الاطلاع في هذا السياق على نظريات كل من: Squire/ Tulving/

- علاقة رئيسية وغير متماثلة بين "الأنافور" وسابقه الذي يحيل عليه (Milner, 1985p32) وطبيعة هذه العلاقة من شأنها أن تميز لنا "الأنافور الإسمي" عن "الأنافور الضميري":
- ففي حالة "الأنافور الضميري"، فإن الزوج الأنافوري يكون غير متجانس من حيث التصنيف *Catégorie*، ذلك أن طبيعة هذه العلاقة تحدها هنا المرجعية الظاهرية، أما في حالة "الأنافور الإسمي"، فإننا نتحدث عن التجانس أولا من حيث الصنف، ذلك لأنهما معا من نفس الجنس، من حيث أنهما "أسماء"، إلا أنه وفي مقابل العلاقة السابقة، يصبح محدد طبيعة العلاقة هو أن مرجع السابق يكون من أجل تحديد العلاقة القائمة بينه وبين مرجع "الأنافور".
- الخاصية الثانية تتمثل في أن الأنافور غير متعدي *la non transitivité*، وهي خاصية نلاحظها على مستوى الأنافور الضميري على الخصوص، ذلك أن خصوصية الضمير هي كونه لا يمكن أن يوجد إلا كأنافور، وليس كسابق، وهذا يعني أن الضمير الأنافوري لا يمكنه أن يوظف إلا كمالي في العلاقة الأنافورية (Milner, J, C 1985)،
- وأخيرا فالعلاقة الأنافورية ليست معكوسة، أي أننا لا يمكن أن نجد إلا أنافورا واحدا يحيل على سابقه (Milner, J, C 1985)، هذا الأخير الذي يفسر اللاحق وليس العكس. ويمكن أن نضيف خاصية أخرى وتتمثل في الارتباط الأساسي لكل عنصر أنافوري بسابقه، وهنا نتحدث عن الاستقلالية (Iederspiel, 1989 p99).
- مما سبق يتبين أن الأنافور هو عبارة عن علاقة بنوية تتحدد باعتبارها غير متماثلة، غير متعدية، وغير معكوسة بين مكونين سياقيين حيث الثاني فيه هو الأنافور والأول فيه هو الأصل (perdicoyanni-paleologou, 2001 p 57)
- ومن جهة ثالثة، فإن فهم "الأنافور" في النص المقروء، مرتبط بشكل كبير بطبيعة المعارف السابقة لدى الطفل (أفراد عينة البحث)، وهذا يعني أنه وعلى مستوى سيرورات القراءة كما أشرنا إليها سابقا في الإطار النظري، وخاصة تلك المتعلقة بسيرورة المعنى يحصل ذلك الاندماج بين المقروء والمحصل مسبقا في الذهن من معارف وتمثلات، ذلك أنه كلما انسجمت طبيعة المعارف السابقة مع طبيعة النص المقروء، كانت سرعة الفهم أكبر، وكان مستوى الفهم أعلى، والعكس صحيح، إضافة إلى أنه كلما زاد الضبط المعجمي والتراكمي، زاد مستوى الفهم الأنافوري للنص من طرف عينة البحث، وهذا ما أكدته النتائج الميدانية، ذلك أن الفئة التي استفادت من حصة دراسية سابقة لمفهوم الحرارة، كانت أكثر ضبطا وفهما لأنافورات النص المقدم للاختبار، من الفئة التي لم تستعد من هذه الحصة، كما أن فئة المتعلمين الأكثر تفوقا من هذه المجموعة الأخيرة سجلت ارتفاعا ملحوظا في طبيعة وسرعة فهم أنافورات النص المقدم لهم، وهذا يعني أن مفهوم الجدة لم يكن حاضرا لدى المجموعة التجريبية على عكس المجموعة الضابطة.

خاتمة

عموما وبناء على ما أسفرت عليه النتائج الإحصائية الكمية/ الكيفية، في علاقتها بنسب مستوى الأهمية والصلاحية، فقد ذهبت جميع النتائج إلى تأكيد الفرضية الإجرائية المقدمة، والتي مؤداها أن **الطفل في المستوى الدراسي الخامس ابتدائي - يرد "الأنافورات" الضميرية أو الاسمية وغيرها إلى مراجعها السابقة غالبا، ولا يرجعها إلى المتأخرة إلا نادرا.**

إن أهم ما يمكن تسجيله في خاتمة هذا البحث هو أن استخراج المعنى من النص المقروء، لا يمكن أن يتم إلا إذا تم تعرف وبلوغ المستويات العليا انطلاقا من المستوى الأدنى الذي يعتبر مهما، حيث يقوم فيه الطفل باستخراج الأفكار الصريحة المعبر عنها بشكل واضح وصريح، ثم الانتقال إلى المستوى الاستنتاجي الذي يتمثل في القدرة على استنباط الأفكار الضمنية وإمكانية القيام باستخراج العلاقة بين السبب والنتيجة، وصولا إلى المستوى الأعلى للفهم المتمثل في النقد والمناقشة لمحتوى النص، ثم توليد أفكار جديدة باستخدام ما تم التعرف عليه في النص، وهي مستويات لها علاقة بسيرورات الإحالة الأنافورية في النصوص القرائية .

إن هدف هذا البحث ليس فقط الربط بين فهم الأنافور النصي بالفهم العام لهذا الأخير، ولا تحديد طبيعة السيرورات الذهنية التي من شأنها تحقيق هذا الفهم فحسب، وإنما هدفه الضمني هو بسط نتائج كآرضية نظرية للتفكير في مداخل عملية لتجويد تدريسية النص القرائي في المرحلة الابتدائية، خاصة المستوى الخامس.

ذلك أن كل مشتغل في الحقل التربوي، خاصة المرحلة الابتدائية بسلكيها، واع بالضرورة بطبيعة وتنوع الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء بنائهم لتعلماتهم، ونخص بالذكر هنا تلك المتعلقة بفهم النصوص، وهي صعوبات لها علاقة مباشرة بالكفايات اللغوية (التراكيب، الصرف، الحروف... الدلالة،...)، ونتائج هذه الدراسة بالإضافة إلى أنها قد تساهم في الرفع من وعي هيئة التدريس بهذا النوع من الصعوبات، فهي تقسح المجال أمامهم أيضا للتفكير في تدخلات إجرائية عملية من شأنها المساهمة في تجاوز أو تقليص هذه الصعوبات.

ذلك أن هذه الدراسة قد أكدت على الدور الأساسي للذاكرة طويلة الأمد، بما تتوفر عليه من معارف في فهم النص القرائي، الشيء الذي يجعلنا نستنتج بأن العودة إلى القراءة وتراكم المعارف في الذاكرة عبر هذه القراءة هو السبيل لتطوير الكفايات اللغوية بجميع قدراتها، خاصة أننا اليوم أمام عزوف تام عن القراءة، أنتجه الإدمان على التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي... إلا أن هذه الأخيرة يمكنها أن تشكل دعامة وألية من أجل العودة إلى القراءة لكن بوسائل حديثة وبحسن استثمارها تربويا.... فيمكن مثلا استعمال أنشطة موازية وجديدة من قبيل قراءة الجرائد الإلكترونية/ مشاهدة برامج/ أفلام/ أغاني باللغة المعنية... فتح مواقع للتواصل المباشر مع المتعلمين، وفيما بينهم ودفعهم للتفاعل الإيجابي داخل هذه المواقع لما به يمكن تطوير معارفهم، عبر تراكم المفردات في الذاكرة، كما يمكن تكثيف الاشتغال على النص بأنواعه في الإعداد القبلي (Lenoir, 2001)

ومن جهة أخرى نشير إلى ضرورة تجاوز فكرة الارتباط بما جاء به الكتاب المدرسي من مضامين، والمقيد بفكرة أننا ندرس محتوى معين ويجب أن لا نتجاوزه، والحال أن التمكن من الكفايات اللغوية يتطلب تجاوز ما جاء في الكتب المدرسية، إلى الانفتاح على مراجع أخرى أوسع وأغنى .

وأخيرا نؤكد على أن مسألة العادة الذهنية تشكل مدخلا مهما في تجويد فعل القراءة ومملكة الفهم، لذا لا بد من دمج العادات الذهنية في التدريس بالمرحلة الابتدائية باعتبارها هدفا تربويا يجب الاشتغال على تحقيقه، وذلك عبر التخطيط لأنشطة ومهام تعليمية من شأنها تنمية العادات الذهنية وبالتالي مهارات الفهم والقراءة.

المراجع

- Coirier P, et autres. (1966). *psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes* . paris : Armand Colin/ Masson .
- Corblin, F. (1989). sur la notion d'anaphore. *Revue québécoise de linguistique*, pp. pp 173-195 .
- Denis, M, & Cocude, A. (1992). Structural properties of visual images constructed from poorly or well-structured verbal descriptions. *Memory and Cognition*(20), pp. 497-506.
- Dijk, K. W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, pp. pp1-27.
- Dubois, J. e. (1973). *dictionnaire de linguistique Larousse* . paris .
- Ehrlich, M.-F., Tardieu, & H. (2014). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehension ; and vocabulary achievement in the second grade. *Jornal of Educational Research numero 83*, pp 201.
- Fanny de la Haye, A. L. (2010). *psychologie pour l'enseignement*. Dunod, pp. pp31-61.
- FAYOL, M. (1992). Lecture et psychologie cognitive. *La culture de l'écrit et les réseaux de formation*, pp. 161-182.
- Hou, J., & Landragin, F. (2020). *EDP. Sciences*,. doi:<https://doi.org/10.1051/shsconf/20207812011>
- Iederspiel, B. (1989). sur l'anaphore : du modèle (standard) au modèle (mémoirel). *travaux de linguistique et de philologie*, 27, pp. 95- 113.
- Laursen, B. (1993). Anphores :Localisation predicative et instructions interpretatives. *Revue Romane Bind 28*, 28(2).
- LE NY, j.-F. (1997). Sciences cognitives et psychopédagogie. *cahier Binet-Simon*(650), pp. Pp 35-53.
- lecteur, L. m. (1996). *La manière d'être lecteur*. la France : Albin Michel.
- Legendre. (1993). *dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. R.-R. (2001). *universitat Bern* . Récupéré sur Swiss journal of educational research : <https://doi.org/10.24452/sjer.24.3.5384>
- Limal, & Blanco, M. (1999). Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire. Le cas de « il » et de « lui ». *Revue Française de Pédagogie*(126), pp. 83-95.
- M, A. .. (1990). *cognitive model of Reading*. MA Cambridge.
- Milner, J. ., (1985). *Ordres et raisons de langue* . paris : seuil .
- perdicoyanni-paleologou, H. (2001). le concept d'anaphore, de cataphore et de deixis en linguistique français. *revue québécoise de linguistique*, 29(2), pp. 55-77 .
- Rondal, J.-A. e.-P. (1987). *problèmes psycholinguistique* . Bruxelles : Mardaga.
- Schnedecker, B. M. (1995). Approches psycholinguistique et linguistique du traitement de l'anaphore associative une revue des questions. - *Bianco Martse et Catherine Schnedecker ; Approches psycholinguistique et linguistique du trPresses universitaires de la Méditerranée*, pp. pp 104-130 .

Smith, F. (1979). *la compréhension et l'apprentissage*. canada: HRW .

Smith, F. (1980). *comment les enfants apprennent à lire : devenir lecteur*. Colin-Bourrelier.

Sprenger-Charolles, L., & PascaleColé. (2013). *lecture et dyslexie, approche cognitive* . Dunod, pp. pp 235-276.

Tesnière, L. (1988). *Éléments de syntaxe structurale*. paris : Klincksieck .

Todorov, D. e. (1972). *dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. paris: seuil.

إبراهيم, س. ع(2013) *صعوبات الفهم القرائي لنوي المشكلات التعليمية*. اريد:الوراق للنشر.

السعدي, خ. أ. (2003). *أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي* مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية (المجلد19، العدد الأول.132 p.

وزارة التربية الوطنية التكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (s.d.). *كتاب التلميذ لمادة الاجتماعيات السنة 6 من التعليم الابتدائي*. الرباط, المغرب: مديرية المناهج والبرامج.

التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا ما بين الواقع والمأمول E-learning in light of the Corona pandemic, between reality and hope

ضياء يوسف أبوعون⁽¹⁾، نداء عبد الرحيم دار صالح⁽²⁾، خالد أحاجي⁽³⁾

⁽¹⁾ طالب باحث بسلك الدكتوراه. كلية علوم التربية. الرباط

dyaa.yousef@outlook.sa

⁽²⁾ طالبة باحثة بسلك الدكتوراه. كلية علوم التربية. الرباط

nedaadarsaleh300@gmail.com

⁽³⁾ أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. باحث شريك بمختبر التربية

والدينامية الاجتماعية. كلية علوم التربية. الرباط

ahaji.khalid@gmail.com

ملخص

يزداد الاستعمال العالمي للشبكة العنكبوتية بشكل ظاهر وملفت يوماً بعد يوم، ويحتل العالم الإلكتروني مساحات واسعة كانت في السابق يسيطر عليها العالم الورقي، الى الحد الذي جعل العالم الورقي يضمحل شيئاً فشيئاً، حتى أن العديد من الباحثين تنبؤوا سابقاً بأن أطفالنا سيشهدون مستقبلاً عالماً الكترونياً بحتاً. وبدأت تظهر أولى ملامح تلك التنبؤات من خلال الواقع الذي فرضته جائحة كورونا والتي فرضت على العالم إجراءات جديدة، أصبح التعليم فيها يعتمد على التعليم الإلكتروني بالدرجة الأولى في تواصل المعلمين مع طلابهم.

وأظهرت دراسة منصور، (2012) ارتفاع عدد مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي الرئيسية على شبكة الانترنت، ليسجل مؤخرًا ما نسبته 70.3 مليون مستخدم عربي، وبحسب الدراسة، إن أكثر من نصف أطفال المرحلة السنية من عمر (12 - 17 عام) لهم صفحات ومدونات الكترونية واشتراكات على اليوتيوب خاصة بهم، ويصل عدد الساعات التي يقضيها هؤلاء أمام الأجهزة الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي الى 8 ساعات يومياً.

ويتميز المعلمون ببور فاعل وأساسي تجاه طلابهم وهم مصدر قوة إيجابية داعمة وأساسية في حياة الطالب، وبإمكانهم مجازاة طلابهم في هذه الهواية من ناحية الاقبال على مواقع التواصل الاجتماعي وتحويلها من مضيعة للوقت الى أداة للعلم ومصدر للتعلم ولكي ينجح في ذلك لا بد بأن يستخدمها بشكل ذكي ومشوق وغير تقليدي.

ويلاحظ الباحث أن هذه التكنولوجيا الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي مازالت غير موظفة بالشكل الأمثل أو قد تكون غير موظفة تماماً من قبل المعلمين فيما يخص الجانب التعليمي كمصدر من مصادر التعلم أو التوسع المعرفي ومن هنا أتت هذه الورقة البحثية للتعرف على واقع التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وطرح آليات وسبل لتفعيل دور المعلم في الارتقاء بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا..

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، جائحة كورونا، المعلمون، الطلاب.

Abstract

The global use of the World Wide Web is increasing in a noticeable way day by day, and the electronic world occupies large areas that were previously controlled by the paper world, to the extent that the paper world is gradually disappearing, so that many researchers previously predicted that our children will witness a purely electronic world in the future. The first features of these predictions began to appear through the reality imposed by the Corona pandemic, which imposed new measures on the world, in which education became dependent on electronic education primarily in the communication of teachers with their students.

Mansour's study (2012) showed that the number of users of the main social networks on the Internet has increased, to a recent record of 70.3 million Arab users. According to the study, more than half of children of the age group (12-17 years) have pages, blogs and subscriptions. On their own YouTube, the number of hours they spend in front of electronic devices and social networking sites reaches 8 hours per day.

Teachers are characterized by an active and essential role towards their students, and they are a source of positive, supportive and essential force in the student's life. and unconventional.

The researcher notes that this modern technology and social networking sites are still not optimally employed or may be completely unemployed by teachers with regard to the educational aspect as a source of learning or knowledge expansion, and hence this research paper came to identify the reality of e-learning in light of the Corona pandemic, And put forward mechanisms

and ways to activate the role of the teacher in upgrading e-education in light of the Corona pandemic..

Keywords: e-learning, corona pandemic, teachers, students.

مشكلة الورقة:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الورقة البحثية في الاجابة على الأسئلة التالية :

- 1 ما واقع التعليم الإلكتروني بمدارسنا الفلسطينية في ظل جائحة كورونا؟
- 2 ما دور شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية؟
- 3 ما الدور المنشود للمعلم في الارتقاء بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟
- 4 ما سبل تفعيل دور المعلم في الارتقاء بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

أهداف الورقة:

- 1 بيان واقع التعليم الإلكتروني في المدارس الفلسطينية في ظل جائحة كورونا.
- 2 توضيح دور شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
- 3 التعرف على الدور المنشود للمعلم الارتقاء بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.
- 4 طرح آليات وسبل لتفعيل دور المعلم الارتقاء بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

أهمية الورقة:

تكتسب هذه الورقة البحثية أهميتها مع الواقع الجديد الذي فرضته جائحة كورونا على العالم أجمع وأصبح فيها التعليم الإلكتروني هو سيد الموقف، حيث جددت جائحة كوفيد - 19 أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، وهو ما تضرر منه نحو 1.6 بليون من طالبي العلم وفي جميع القارات. وأثرت في أكثر من 190 بلداً وفي جميع القارات، وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها على 94% في المائة من الطلاب في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى 99 في المائة في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا . وفي ظل ازدياد استعمال مواقع التواصل الاجتماعي من أفراد

المجتمع بشكل عام , وأنها أصبحت وسيلة تأثير لا يستهان بها على مستوى المجتمعات , كما أنها تسعى لتقديم العديد من المقترحات والتوصيات للجهات ذات العلاقة في وزارة التربية والتعليم من خلال اطلاعهم على ملامح توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وكذلك كليات التربية بالجامعات من خلال توضيح الدور المنشود للمعلم الفلسطيني في كيفية توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، كما قد يستفيد منها المعلمين بشكل عام من خلال توضيح طرق توظيف هذه المواقع واستثمارها في العملية التعليمية.

منهج الورقة:

للإجابة عن أسئلة الورقة البحثية المقدمة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على أسلوب البحث المكتبي، الذي يعتمد على مسح أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وكذلك الاطلاع على المراجع ذات العلاقة بموضوع البحث للوقوف على الإطار النظري للورقة البحثية والإجابة على تساؤلاتها.

أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الورقة على أسلوب المقابلات البؤرية التي أجراها الباحث لعدد من المعلمين والنشطاء على مواقع التواصل الاجتماعي، وأولياء أمور التلاميذ، واستطلاع آرائهم بخصوص آليات وسبل تفعيل دور المعلمين لمواقع التواصل الاجتماعي في ظل جائحة كورونا.

مصطلحات الورقة البحثية:

التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو نظام تفاعلي للتعليم يُقدم للمتعلم باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها.

جائحة كورونا:

جائحة فيروس كورونا أو جائحة كوفيد- 19 والمعروفة أيضاً باسم جائحة كورونا، هي جائحة عالمية مستمرة حالياً لمرض فيروس كورونا 2019 (كوفيد-19)، سببها فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة (سارس-كوف-2). تفشى المرض للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية في أوائل شهر ديسمبر عام 2019.

الواقع: ما هو موجود فعلاً، ما ليس بفكرة أو تصوّر بل وجود حاضِر. والواقع في علم الفلسفة يقصد به حالة الأشياء كما هي موجودة، وكما وجد حولنا، وما وجد فعلاً في مقابل الخيال والوهم يقال الواقعي في نظام التمثلات على ما يكون رهنأً أو معطى ويفيد الأشياء كما هي لا كما يمكنها أن تكون (ويكيبيديا).

الدور المأمول: يقصد الباحث بالدور المأمول بأنه جملة التطلعات التي نرغب في أن نحققها من خلال الأشخاص أصحاب العلاقة والمتوقع منهم الارتقاء في أدائهم في حدود مهمتهم الموكلة إليهم، ولا بد من الإشارة هنا الى ما نرغب في توضيحه هنا الأدوار المأمولة ذات الطابع الايجابي والتي نطمح في تحقيقها على يد المعلمين بحيث تنعكس تلك الأدوار على الطالب باعتباره محور التركيز في العملية التعليمية (ويكيبيديا).

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الفلسطينية والمفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة وأداتها المستخدمة وزمانها المحدد في شهر نوفمبر (2021).

وفيما يلي عرض تفصيلي للإطار النظري للورقة البحثية والاجابة على تساؤلاتها:

الاجابة على السؤال الأول والذي ينص على:

1 ما واقع التعليم الإلكتروني بمدارسنا الفلسطينية في ظل جائحة كورونا؟

منذ أن توقفت الدراسة بسبب الجائحة هرعت وزارة التربية والتعليم على ابتكار العديد من الوسائل

التي تساهم في استمرارية التعليم, فقد أعلنت عن حقبة من التدريبات استهدفت المعلمين على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتوظيف الفصول الدراسية في العملية التعليمية, كما أسست لقناة روافد التعليمية وجرى التنسيق مع العديد من المؤسسات الداعمة لإيصال الانترنت وأجهزة الكترونية من نوع تابلت للطلبة من الفئة الأشد فقراً, وقد غيرت في سياسة التقييم للتلاميذ بما يناسب التفاعلات الالكترونية, ورغم كل تلك الاجراءات الا أنها لم تلبى الحد الأدنى من حجم التحديات التي واجهت قطاع التعليم في ظل تلك الجائحة, ومن رحم المحن تولد المنح, فقد تألق عدد كبير من المعلمين في إيصال رسالتهم من خلال اعتمادهم على ذاتهم في تطوير أنفسهم في الجانب الالكتروني بما يواكب تلك التحديات فقد التحقوا بالعديد من الدورات واكتسبوا العديد من المهارات التي تؤهلهم في استخدام البرامج التعليمية المساعدة في تحسين جودة التعليم الالكتروني, ولم يقتصرون في ذلك الأمر على تدريب أنفسهم وإنما عملوا من أجل نقل الخبرة للطلبة وأولياء أمورهم الذين أظهروا نقص كبير في مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم, فكان المعلم يبذل جهد مضاعف لتدريب أولياء الأمور والطلبة على استخدام تلك البرامج الالكترونية ليستطيعوا مواكبة التعليم الالكتروني بشكل أكثر فاعلية.

وقد استخدم المعلمون العديد من البرامج الممتعة في التعليم الالكتروني منها الفصول الدراسية وبرامج الزوم وقوقل ميت والبوربوينت والفيديوهات التعليمية وبرنامج الكاهوت والبازل والكويزس والخرائط المفاهيمية وقد سهروا على تصميم أوراق عمل باستخدام برنامج المصمم العربي لكي يجعل من التعليم الالكتروني أكثر متعة للمعلم والطالب.

وقد أظهر المعلمين رضى عن التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد لأنها ساهمت في زيادة التواصل ما بين الأهل والمعلم, كما أنها ساهمت في تفاعل الطلبة الخجولين داخل الفصل وتحسن في المستوى التحصيلي لديهم

الاجابة على السؤال الثاني والذي ينص على:

2 ما دور شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

يعتبر التعليم الإلكتروني أسلوباً جديداً من أساليب التعليم يعتمد في تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم على تقنية المعلومات والاتصالات والوسائط المتعددة بشكل يتيح للطالب التفاعل النشط مع المحتوى ومع المدرس والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة التي تتناسب ظروف المتعلم وقدرته، وإدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني من خلال الأنظمة الإلكترونية المخصصة لذلك (الزين, 2016: 9).

فيما أثار التصور الجديد في ميدان التعليم، خصوصاً في ظل جائحة كورونا ومع الإقبال المتزايد لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي وفي مقدمتها موقعي الفيسبوك (Facebook) واليوتيوب (Youtube)، من قبل أطراف العملية التعليمية التعلّمة العديد من التساؤلات، حول مدى نجاعة هذه التقنية، وما يمكن أن تقدمه هذه المواقع لدعم العملية التعليمية التعلّمة، وهي الرؤية التي نريد توضيح معالمها في هذه المداخلة، كتمهيد نحو مستقبل واعد في التعليم عبر مواقع التواصل الاجتماعي .

ومن أهم وأبرز فوائد التعليم الإلكتروني هو التواصل السهل بين المعلم والطالب في أي وقت وفي أي مكان، حتى خارج أوقات الدوام الرسمية كذلك منح الفرصة الكافية للطلاب لطرح استفساراتهم فيما يتعلق بالمواد الدراسية لأن ضيق الوقت في الحصص الدراسية يعيق تنظيم الحصة من قبل المعلم، كما إن إنشاء غرف الحوار وجمع الطلاب والمعلمين فيها يعطي فرصة أكبر للطلاب للنقاش وفهم المادة وإتاحة الفرصة للطلاب الذين يريدون طرح أسئلتهم و الاستعانة بالصور والوسائل التوضيحية والفيديوهات لشرح المادة للطلاب كل ذلك من شأنه أن يساعد أكثر في فهم المادة الدراسية مع القدرة في الحصول على تسجيلات صوتية أو مرئية لتوضيح المادة والرجوع إليها في أي وقت، كما يساهم في توضيح المعادلات الكيميائية التي يصعب فهمها بالقراءة فقط بل يجب دعمها بالفيديو للتوضيح والفهم(الزين, 2016: 15).

الإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على:

ما الدور المنشود للمعلم الفلسطيني للارتقاء بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

في ظل التطورات الأخيرة التي طرأت وما تبعه من انتشار واسع لفايروس كورونا حيث أعلنت منظمة الصحة العالمية رسمياً في 30 يناير/2020 أن تفشي الفيروس يُشكل حالة طوارئ صحية عامة تبعث على القلق الدولي، وأكدت تحول الفاشية إلى جائحة يوم 11 مارس. أُبلغ عن أكثر من 194 مليون إصابةً بكوفيد-19 في أكثر من 188 دولةً ومنطقةً ، تتضمن أكثر من 4,170,000 حالة وفاة، الأمر الذي أثر على كل مناحي الحياة حيث أصبحت التقنيات الإلكترونية لا يستغنى عنها، واستفاد من تلك التقنيات المجال الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والشرطي والإعلامي والتعليمي، وهو المجال الذي يعيننا بالدرجة الأولى حيث نسعى من وراء ذلك لتأهيل المعلم ودفعه لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية في ظل واقع فرض نفسه على الجميع ، حيث أوضحت كل الدراسات والتجارب الميدانية أن توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية له مردود إيجابي على العملية التعليمية وينعكس بشكل إيجابي على الطالب، بحيث يتفاعل الطالب مع كل تغيير يحدث داخل البيئة التعليمية.

وما يعيننا في هذا المقام هو المعلم الذي يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية والضامن الرئيسي لنجاح أهداف العملية التعليمية.

- تقول راندي زوكريج، إن شبكات التواصل الاجتماعي، تحقق فائدة كبيرة للتعليم، حيث تُمكن من الوصول إلى مُختلف الأجهزة المحمولة، وتسهّل عملية توزيع المواد العلمية داخل قاعات الدرس، وكذلك تسهّل عملية التقييم، وإجراء الاختبارات (عبد الحافظ،2012).

وتتيح شبكات التواصل الاجتماعي للمعلم أن يستخدم العديد من التقنيات الشيقة والنافعة ليدعم تقديمه للمادة العلمية، يمكننا التطرق لبعضها من خلال الأساليب الآتية:

1- أن يؤسس مدونة إلكترونية صغيرة للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها تحتوي شرحاً للمادة النظرية والتمارين المرفقة لها ويدعمها بروابط لمواقع ومقالات ذات صلة تفتح آفاق الطلاب وتتيح له إمكانية التوسع في فهم المحتوى.

2- استخدام المجموعات المغلقة "Closed Group" التي يوفرها موقع فيسبوك "Facebook" أو الفصول الدراسية "Class room" كأحد أهم الوسائل الناجحة في تعزيز التعليم حيث يمكن للمعلم أن ينشئ مجموعة على فيسبوك "Facebook" أو فصل دراسي عبر برنامج كلاسروم خاصة فقط بطلاب الفصل أو المادة التي يدرسها ويدعو طلابه للانضمام إليها فيتيح لهم من خلالها النقاش والحوار حول مواضيع لها علاقة بالمادة الدراسية، مما يشجعهم على التفاعل والمبادرة والاستكشاف والاعتماد على النفس للحصول على المعرفة، وهي الطريق الأفضل للتعلم البديل الغير تقليدي.

3- يعد تويتر "Twitter" المكان الأمثل اليوم للحصول على المعرفة من أشهر المختصين، وبالتالي فإن مجرد تواجد المعلم على تويتر وحث طلابه على متابعته سيمكنهم من الحصول على معارف من مدرّسهم خارج حدود المنهج الدراسي، مما يعزز المعرفة لدى الطلاب ولا يحصرهم بصفحات الكتاب المقرر فتغريدات المعلم ستوفر فرصة كبيرة لتعزيز المعرفة لدى الطلاب والتواصل العلمي الإبداعي مع المعلم.

4- تشجيع الطالب على تأسيس مدونة "Blog" على شبكة الإنترنت والتدوين فيها بشكل مستمر سيعزز شخصية الطالب وينمي مهارات الكتابة والإبداع لديه ويساعده في تحديد توجهه المهني في وقت مبكر وبالتالي فإن على المعلم أو المدرسة أو الجامعة أن تعمل على جعل مدونات الطلاب جزء من مشاريع تخرجهم أو نشاطاتهم اللامنهجية وتحفيزهم على الكتابة والتدوين فيها بشكل دائم، ويمكن تشجيع الطلاب الآخرين على إضافة التعليقات على مدونات زملائهم مما يعزز الحوار والتبادل المعرفي بين جميع الطلاب.

5- الصوت والصورة هي أهم عنصر من عناصر التعلم في عصرنا هذا ولا يمكن لأي محتوى علمي أن ينجح في الوصول للطلاب دون استخدامها، فيمكن للمعلم أن يستغل ذلك بأن يطلب من طلابه إعداد مقاطع فيديو أو رسوم توضيحية أو عروض تقديمية لها علاقة بشكل مباشر أو غير مباشر بالمادة الدراسية التي يقومون بدراستها ثم يطلب منهم مشاركتها عبر يوتيوب "YouTube" مع زملائهم أو حتى مع العالم كله، فهذا سيعزز المهارات الإعلامية لدى الطلاب خصوصا الخطابة وفنون الإقناع والتأثير كما سيدعم فهمه للمادة العلمية بشكل قوي حيث أن عرضها أمام الآخرين يمثل أعلى درجات التعلم

(عودة، 2014).

لكي يكون ثمة تواصل تعليمي بناءً، واستفادة حقيقية من خدمات شبكات التواصل الاجتماعي، فإنه يجب على كل من المُعلِّم والمُتعلِّم الولوج وفق مجموعة من الاشتراطات والاعتبارات التنظيمية، نذكر من أهمها:

1- قُبيل الشروع في تدريس المقرر، يمكن للمُعلِّم أن يُنشئ صفحة على أي من مواقع التواصل يشترك فيها الخبراء والطلّاب المهتمون، ويقوم بأخذ آرائهم، مما يُساعده على تحديد المحتوى وصياغة الأهداف المقررة.

2- إجراء المناقشات التفاعلية On time discussions، حول الموضوعات المُهمّة.

3- تقسيم الطّلاب إلى مجموعات في حال المهام الجماعية.

4- إرسال رسائل إلى فرد أو مجموعة من الطّلاب عن طريق الملف الشخصي عند الحاجة.

5- تسليم واستلام الواجبات المنزلية والمهام الدراسية الأخرى.

6- يُمكن استخدام بعض أدوات الشبكات الاجتماعية، مثل أيقونات face book أو comment أو like لأخذ آراء الطّلاب حول مُكوّنات المادة الدراسية.

7- إنشاء صفحة (Page) أو مجموعة (Group) مُغلقة تضم في عضويتها الفئة المُستفيدة فقط، مع إمكانية التحكّم في إضافة أو عدم إضافة أعضاء جُدد من خارجها.

8- تعريف واضح لأهداف المجموعة والغرض منها وتعيين قائد للمجموعة، وهو عضو هيئة التدريس الذي يُمكنه أن يعين أحد الطّلاب كأمين للمجموعة كما ويتم التعريف بالمبادئ والسلوكيات المنظمة للمجموعة والعملية التعليمية.

- السماح بتنظيم أدوار الأعضاء والتنسيق بين قائد المجموعة وأعضائه (عبد الحافظ، 2012).

وهذا ما تُتيحُه مواقع التواصل الاجتماعي، حيث يكون الطُّلابُ أكثرَ حماساً، خاصةً عند تعلُّم اللُّغات والرياضيات والمواد الاجتماعية وتنشُّط المهارات لدى المُتعلِّمين، وتوفِّر الفرصَ لهم، وتحفزهم على التفكير الإبداعي بأنماط وطُرق مُختلفة كما تُعظِّم الدور الإيجابي للمُتعلِّم في الحوار، وتجعله مُشاركاً فاعلاً مع الآخرين وتعزز الأساليب التربوية في بيئة تعاونية.

- كما وتساعد المُتعلِّم على المُذاكرة البتاءة من خلال تقديم تدريبات مُتنوعة ومُتكاملة وتُتيح للمُعلِّم والمُتعلِّم إمكانية تبادل الكُتب ومُتابعة ما يُستجد من معلومات في التخصص وتقديم الألعاب التعليمية الهادفة والاستفادة من استطلاعات الرأي، حيث يستخدم المُعلِّم هذه الاستطلاعات كأداة تعليمية فاعلة وزيادة التواصل مع طُلابه.

- مُتابعة الأخبار الجديدة والوقوف على ما يُستجد من أحداث جارية سياسية واقتصادية وعلمية واجتماعية. إلخ.

- غرس الطموح في نفوس المُتعلِّمين من خلال تشجيعهم على إنشاء وتصميم تطبيقات جديدة على شبكات التواصل تخدم المادة التعليمية، ونشرها بين المُتعلِّمين للاستفادة منها، حيث يقوم العديد من الطُّلاب بعرض تطبيقاتهم العملية فيما بينهم، مثل عدد من طلاب المدارس والمعاهد العالمية الذين يُشكِّلون مجموعات على الموقع.

- المُساهمة في نقل التعليم من مرحلة التنافس، إلى مرحلة التكامل، من خلال مُطالبة جميع المُتعلِّمين بالمُشاركة في الحوار وجمع المعلومات.

- جعل التعليم والتعلُّم أكثر مُتعة وحيوية ومُعاشية على مدار الساعة.

- مُشاركة التحدي، حيث يُمكن للمُعلِّم إشراك طُلابه في تنفيذ مشاريع تتعلَّق بالترويج لمؤسساتهم التعليمية، بهدف قياس مواهبهم وإثراء قدراتهم، ومدى ثققتهم بأنفسهم.

- إدخال أساليب جديدة، تُشجِّع على طرح الأفكار، وتعزز روح المُشاركة والتواصل بين المُتعلِّمين.

- تمكين المُعَلِّم من أن يضع لنفسه ساعات مكتبية face Hours، يُتيح للطلّاب خلالها التواصل معه وطرح الأسئلة وتلقّي الإجابات.

الإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على:

ما سبل تفعيل دور المعلم للارتقاء بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

نستطيع القول أن المعلم عليه الرهان في نجاح وفشل العملية التعليمية وهو من ينجحها ويفشلها لذا فمن الواجب النهوض بالمعلم الفلسطيني وتدريبه و تأهيله التأهيل الكافي الذي يستطيع من خلاله توظيف مواقع التواصل الاجتماعي التوظيف الأمثل في العملية التعليمية، وكذلك تطوير الواقع الحالي الذي نطمح من خلاله العمل على استثمار كل الأدوات المتاحة عبر مواقع التواصل الاجتماعي لخدمة العملية التعليمية بما يحقق النجاح وكذلك نستطيع تطوير أداء الطالب الفلسطيني من خلال تفعيل دوره ليلعب دوراً بارزاً وهاماً بدلاً من دور المتلقي إلى دور المبادر والمتفاعل.

ويمكننا النهوض بواقع المعلم الفلسطيني من خلال تفعيل دوره من خلال الكثير من المقترحات نضعها وهي:

- توفير أجهزة حواسيب لجميع المدارس، وجميع المعدات التكنولوجية اللازمة.
- وضع نظام حوافز مادية ومعنوية للمعلمين لتشجيعهم على التوظيف الفعال والمناسب للتكنولوجيا في التعليم.
- تأمين اختصاصيين فنيين وتقنيين في مجال التكنولوجيا للمدارس، والعمل على إيجاد آلية للتعاون بين قسم الصيانة في مديريات التربية مع المدارس.
- إنتاج البرمجيات التعليمية الحاسوبية لجميع المواد الدراسية الملائمة والتي تحقق الأهداف التربوية والتعليمية معاً من خلال برمجيين مختصين وايصالها للمدارس.
- تخصيص دورات تدريبية يتبعها المعلمون في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل تقليدي، وعن

طريق الانترنت، أي ما يسمى التدريب عن بعد.

- استثمار الاتجاهات الإيجابية الموجودة لدى المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا الحاسوب في التعليم.
- ضرورة وضع خطط شاملة ومتكاملة من قبل وزارة التربية لاستخدام الحاسوب في التعليم، بحيث تشمل الخطط توفير المستلزمات البشرية والتقنية معا وليس الاقتصار على تأمين جانب دون الآخر (عبد الله، 2012:171).
- كما يفرض علينا الواقع في هذا السياق أن نأخذ بالحسبان.
- تعزيز خبرات المعلمين التعليمية باستخدام الأدوات الرقمية للارتقاء بمستواهم المهني وتزودهم بمهارات وخبرات لتنمية قدراتهم في استخدام الأدوات الرقمية ومواقع التواصل الاجتماعي.
- تزويد المعلمين بطرق لتصميم خبرات تعليمية باستخدام الأدوات الرقمية للارتقاء بقدرات الطلبة الإبداعية.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والمعلمين نحو استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.
- حث المعلمين على استخدام الأدوات والموارد الرقمية في تشخيص الاستراتيجيات الأنسب لتحفظ بقاء أثر التعلم في العملية التعليمية ومواقع التواصل الاجتماعي.
- مساعدة المعلم على مواكبة العصر الرقمي بجوانبه المعرفية والمهارية واستثمار ومواقع التواصل الاجتماعي.
- مساعدة المعلم على تيسير تعليم الطلبة والهام إبداعاتهم، وتطوير الممارسات التعليمية في العصر الرقمي.
- تنمية مهارات المعلم وقدراته المهنية، حيث يمكن للمعلم من خلال الإنترنت الوصول لمصادر عديدة وبرامج وبحوث ودراسات تساعده على تنمية مهاراته وقدراته أثناء العملية التعليمية.

التوصيات:

- 1 - التوسع في برامج تدريب المعلمين وكافة العاملين بالمدرسة في مجال التعامل مع التقنيات التكنولوجية الحديثة ونظم الاتصال وعالم الرقمنة ومواقع التواصل الاجتماعي.
- 2 - تطوير البنية التحتية للشبكات الداخلية للإنترنت لتسهيل الوصول للمعلومات وربط المدارس بالهيئات العلمية البحثية وقواعد البحث لتبادل الخبرات وإثراء البحث العلمي.
- 3 - وضع نظام حوافز مادية ومعنوية للمعلمين لتشجيعهم على التوظيف الفعال والمناسب للتكنولوجيا في التعليم، وتحفيز المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية في مجال توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.
- 4 - قيام المشرفين التربويين ومديري المدارس بالعمل على تطوير قدرات المعلمين الإبداعية لاستخدام المصادر التكنولوجية ومواقع التواصل الاجتماعي وارشاد المعلمين إلى توظيف المصادر والأدوات الرقمية بطرق فعالة ومثلى، وكذلك ارشادهم للابتكار المتجدد لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية.

المراجع

- 1 -راضي، زاهر (2003): استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي، مجلة التربية، ع 15، جامعة عمان الأهلية: الأردن.
- 2 -الزين، أميمة (2016): التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي . أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس 22-24 أبريل 2016.
- 3 -عبد الحافظ، حسني (2014) مقال بعنوان: التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي مزايا ومآخذ، 02-09-2012، http://www.almarefh.net/show_content
- 4 -عبد الله، سلوى (2012): درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المعتمدة على الحاسوب في العملية التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- 5 -عمار، صلاح (2010): أنماط ودافع استخدام الشباب المصري للفييس بوك ، مجلة الأهرام ، ع 22، مصر
- 6 -العنابي، علا (2015): ماهي مواقع التواصل الاجتماعي . 9 أغسطس 2015/موضوع.

كوم/<http://mawdoo3.com> :

- 7 - عودة، فراس (2014): مقال بعنوان دور شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، تاريخ النشر، 25/6/2014، (<http://elearning.iugaza.edu.ps>).
- 8 - منصور، عبدالله (2013): تصور مقترح لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في الخدمة الاجتماعية ومدى ادراك الاخصائيين الاجتماعيين لأهميته في مدينة طولكرم، رسالة ماجستير، مجلس كلية الآداب والتربية الاكاديمية العربية في الدانمارك.

فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التّعليم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات

الصّف الحادي عشر بغزة

The effectiveness of an educational environment based on blended education in developing the skills of solving the physical problem among eleventh grade female students in Gaza

مجدي سعيد عقل⁽¹⁾ ، أروى صقر جنديّة⁽²⁾

⁽¹⁾ رئيس قسم المناهج و طرق التدريس

msaqel@iugaza.edu.ps

⁽²⁾ معلمة فيزياء لدى وزارة التربية والتعليم العالي بالجامعة الإسلامية

arwa736575@gmail.com

ملخص الدّراسة

بينت الدراسة فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التّعليم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصّف الحادي عشر بغزة ، باستخدام اختبار حل المسألة الفيزيائية كأداة للدراسة، على عينة مكونة من (17) طالبة من طالبات الصّف الحادي عشر بمدرسة هاشم عطا الشوا الثانوية للبنات ، واستخدام المنهج شبه التجريبي في تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي ، والمنهج الوصفي التحليلي في تحليل أسئلة الاختبار في ضوء مهارات حل المسألة الفيزيائية ، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل بلاك للاختبار ومهاراته ما بين (1.65 - 1.85)، بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار حل المسألة لصالح التطبيق البعدي، وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات ودرجة الإتقان لصالح متوسط درجات الطالبات.

الكلمات المفتاحية: التّعليم المدمج، مهارات حل المسألة الفيزيائية، طالبات الصّف الحادي عشر.

Abstract

The Study showed the effectiveness of an educational environment based on blended learning in developing the physical questions skills of 11th grade students in Gaza, using the physical problem solving test as a study tool, on a sample of (17) female students of the eleventh-grade Hashim Atta Eshawa secondary school for Girls, using the semi- experimental approach in designing a single experimental group with a pre and post measurement, and the descriptive analytical approach in analyzing the test questions based on the skills of solving the physical problem, where the average of the adjusted black gain for the test and its skills ranged between (1.65- 1.85), and statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the female students in the pre and post application of the physical question solving test, in favor of post- implementation. And statistically significant differences at the level of the significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores and the degree of proficiency in favor of the average score.

Keywords: blended learning, solving physical questions skills, 11th grade students

Résumé

L'étude a montré l'efficacité d'un environnement éducatif basé sur l'apprentissage mixte dans le développement des compétences en questions physiques des élèves de 11e année à Gaza, en utilisant le test de résolution de problèmes physiques comme outil d'étude, sur un échantillon de (17) étudiantes de la onzième- à l'école secondaire pour filles Hashim Atta Eshawa, en utilisant l'approche semi-expérimentale pour concevoir un groupe expérimental unique avec une mesure avant et après, et l'approche analytique descriptive pour analyser les questions du test sur la base des compétences nécessaires pour résoudre le problème physique, où la moyenne du gain de noir ajusté pour le test et ses compétences variait entre (1,65 et 1,85) et

des différences statistiquement significatives au niveau de signification ($\alpha \leq 0,05$) entre les scores moyens des étudiantes dans l'application pré et post de le test de résolution de questions physiques, en faveur de la post-implémentation. Et des différences statistiquement significatives au niveau de la significativité ($\alpha \leq 0,05$) entre les scores moyens et le degré de maîtrise en faveur du score moyen.

Mots-clés : apprentissage mixte, compétences en résolution de questions physiques, élèves de 11e année

مقدمة:

في ضوء التطورات التكنولوجية المتلاحقة والتطورات العميقة في النظم التربوية بمختلف عناصرها (المعلم والطالب وعملية التعليم والمنهاج المدرسي) التي أدت إلى عملية تعليمية فعالة تزيد من دور المتعلم فيها ، وخاصة في تدريس العلوم، سعى العديد من الباحثين والمنظمات المحلية والدولية ذات العلاقة إلى ربط تدريس العلوم بالتقدم العلمي وتنمية الثقافة العلمية التكنولوجية، وقيام معلمي العلوم بتوظيف المعارف العلمية وتنمية المهارات الفكرية والعملية مع التركيز على طبيعة العلم، ولا سيما في مجتمعنا الفلسطيني الذي يواجه العديد من التحديات والمشكلات، الأمر الذي يتطلب منا التنوع في طرائق التدريس باستخدام التقنيات الحديثة والاستراتيجيات التي تساعد الطلبة وتمكنهم من اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها، واضطرار المؤسسات التعليمية للتوجه نحو التعلم الإلكتروني بسبب جائحة كورونا (COVID 19) ومتطلبات الحماية والوقاية من مخاطرها، علماً أن هذا النمط من أنماط التعليم كان موجوداً من قبل، لكنهم لم يستخدموا على نطاق واسع. وبالتالي فقد دعت الحاجة إلى استخدام التعليم الإلكتروني بشدة في الوقت الحالي رغم وجود العديد من العيوب لهذا النمط من التعليم. ومن ثم نشأت دعوات إلى دمج التعليم الوجيه بالتعليم الإلكتروني بما يسمى بالتعليم المدمج، ليصبح شكلاً من أشكال التعليم يلجأ إليه المعلم ليجمع بين الأنشطة والمصادر التعليمية المختلفة في بيئة تعليمية خصبة تسمح للتفاعل وبناء الأفكار الإبداعية، كما أوصت العديد من المؤتمرات باستخدام التعليم المدمج، منها المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2009م) والذي أشار إلى ضرورة التعرف على مشكلات تطبيق التعلم الإلكتروني بكل صوره المختلفة ومن أهمها التعليم المدمج والعمل على علاجها للتوسع في استخدامه، والمؤتمر الدولي الأول حول التعليم الإلكتروني والتعليم المجتمعي

(2012م)، الذي أوصى بإعداد استراتيجية لدمج التعليم الإلكتروني والمدمج في التعليم العام والجامعات كمدخل لتطوير نوعية التعليم.

وقد تم اختيار موضوع تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية باعتبار أن علم الفيزياء يعتبر أحد العلوم الطبيعية التي لها دور كبير في الحياة العصرية، تهتم بالظواهر الطبيعية وتفسرها، كما تُبنى عليه علوم أخرى كعلم الكيمياء والفلك والجيولوجيا، حيث يقدم علم الفيزياء المفاهيم والقوانين والنظريات التي قد نحتاج لتطبيقها في حياتنا اليومية مثل استخدام الآلات والأجهزة التكنولوجية ومعلومات الفضاء والطيران والأسلحة النووية واستخدام أشعة الليزر.

بالرغم من الأهمية البارزة لتدريس الفيزياء، وأهمية حل المسألة الفيزيائية كركيزة أساسية في أي موقف تعليمي يتعرض له الطلبة سواء في الدرس أو في الواجب البيتي، فضلاً عن أن حل المسألة الفيزيائية يعتبر أسلوباً طبيعياً لممارسة التفكير في القوانين والنظريات الفيزيائية، فإن الطلبة يواجهون العديد من الصعوبات في حل المسألة الفيزيائية، والتي من أهمها عدم قدرتهم على وضع قواعد منظمة تُطبق في حل المسألة بطريقة منهجية للوصول إلى الحل، وذلك لما في المسألة الفيزيائية (المواقف التعليمية) من مفاهيم وحقائق ومبادئ وعلاقات متداخلة ومتبادلة، مما يشكل صعوبة لدى الطلبة في حل المسألة وتحليل الأفكار المعقدة التي يتعرضون لها أثناء تفكيرهم بالحل. (الدجيلي، 2020م).

يبين الإطار النظري للدراسة مفاهيم ومكونات وأشكال ونماذج التعليم المدمج، ومهارات حل المسألة الفيزيائية، حيث لوحظ تعدد مسميات التعليم المدمج والتي تحمل نفس المعنى، مثل التعليم المزيج والتعليم المتمازج والتعليم الخليط والتعليم المؤلف، كما تعددت تعريفاته، حيث عرّفه العنزلي والغازمي (2018م)، بأنه نظام تعليمي مفتوح بشكل عام بجانب التعليم الإعتيادي لتطوير كفاءة المتعلم ليحقق الأهداف المرجوة للفرد، والتي يستطيع من خلالها مواكبة التطور العلمي الهائل فيصل به إلى مجتمع واعٍ مثقف، وأشار جون وبلز (2012م)، إلى أن التعليم المدمج، هو نموذج هجين من التعليم الإلكتروني الذي يربط بين أنشطة التعلم الإلكترونية الحديثة وبين طرائق التدريس التقليدية في مقرر واحد.

كذلك تعددت أنواع وأشكال التعليم المدمج، ومنها **التعليم المباشر المادي (وجهاً لوجه)**: وفيه يكون المعلم والطلبة في نفس المكان لفترة طويلة حيث يشرح المعلم الدرس للطلبة بالطريقة الاعتيادية مع إمكانية استخدام بعض الوسائل الإلكترونية، **والتعليم التبادلي (المتناوب)**: وتكون الدراسة فيه بالتناوب بين النظام الاعتيادي بالحضور إلى المدرسة أو الجامعة والنظام الإلكتروني، **والتعليم المرن**: تتم الدراسة فيه من خلال منصات تعليمية إلكترونية للتواصل مع الطلبة وبالتالي تكون الدراسة عن بُعد مع وجود بعض المناقشات الوجيهة لتحقيق الأهداف المرجوة، **والتواصل الإلكتروني**: ويكون التعليم فيه طريق رفع الفيديوهات والمحتوى الإلكتروني على المنصات التعليمية حتى يتمكن الطالب من المتابعة في أي وقت،

والدمج الذاتي: ويقصد به التعليم الإلكتروني الذي يقوم به الطلبة من خلال الحضور أو المشاركة في دورات تدريبية عن طريق الانترنت أثناء حضورهم للفصول الدراسية الفعلية كتغذية راجعة لمعلوماتهم. فيما أشار زيتون (2005) إلى أربعة أشكال للتعليم المدمج تساعد المعلمين والتربويين في التخطيط للعملية التعليمية بحيث يتم تناوب التعليم الوجيه والتعليم الإلكتروني.

فيما أشار جودت (2015م) إلى المنظور المعاصر لبيئات التعليم المدمج و الذي يشمل: المحتوى الإلكتروني الذي يشكل نحو 30-79% من المحتوى العلمي، ونظام إدارة التعلّم عبر الشبكات LMS أو نظام الفصول الافتراضية والمنصات التعليمية مثل EDMODO وأنظمة دعم الطلاب وتطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم، وأنظمة التعلّم الجوال وتشمل نظام لإدارة الأجهزة الجواله داخل الصف (Mobile Management system)، والفصول الذكية كبديل عن الصفوف التقليدية وهي فصول تمتلك منظومة عرض تفاعلي مكونة في حدها الأدنى من مصدر إنترنت يكفي لجميع الطلبة وسبورة تفاعلية وجهاز عرض بيانات وجهاز خاص بالعرض يستخدمه المعلم مزود بنظام لإدارة أجهزة الطلبة خاصة الجوالهات.

هناك العديد من الفوائد والمزايا للتعليم المدمج، منها: سهولة الوصول للمعلومات لوجود أكثر من وسيلة للاتصال، تحسين مخرجات العملية التعليمية عن طريق الربط بين حاجات المتعلمين وبرنامج التعليم، خفض نفقات التعليم مقارنة بالتعليم الإلكتروني وحده أو الوجيه وحده، برمجة وقت التعليم وفقاً لما يتناسب مع المتعلمين، التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم المعتمد على المتعلم نفسه، استخدام البرامج التعليمية الإلكترونية الافتراضية وبالتالي مواكبة التقدم التكنولوجي، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يتناول التعليم المدمج الخبرة بالوقت والسرعة التي تناسب قدرات واحتياجات المتعلمين وبالتالي يسمح بالمرونة، سهولة التواصل مع المتعلمين على نطاق واسع بمختلف الظروف، مناسب مع المجتمعات التي لا تتوفر فيها البيئة الإلكترونية بشكل كافٍ، يوفر مناخ يسمح للمتعلمين بالتعاون وتنمية اتجاهاتهم بشكل إيجابي مع بعضهم البعض.

وعلاوالمع من مميزات التعليم المدمج فإنه يواجه بعض التحديات، مثل التمسك بالتعليم التقليدي خاصة من قبل المعلم وأولياء الأمور، عدم توافر مهارات المعلم الرقمي لدى المعلمين بشكل كافٍ للتعامل مع البرمجيات التعليمية الحديثة، عدم استيعاب فكرة التعليم المدمج كاستراتيجية جديدة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة، الجهد الإضافي الذي يتطلبه من المعلم لتجهيز المادة العلمية على شكل محتوى إلكتروني، نقص الأجهزة والشبكات سواء في المدارس أو عند المتعلمين، اختلاف الأجهزة وجودتها وسرعة الانترنت والتجهيزات، الأمر الذي يربك المتعلم عند التواصل في لقاء مباشر أو تقديم اختبار إلكتروني.

هناك العديد من نماذج التعليم المدمج التي وضعتها التربويون، والتي توظف تصميم التعليم المدمج، مثل

نموذج ODP : الذي يتكون أيضاً من خمس مراحل هي: مرحلة التحليل ويتم من خلالها معرفة خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة وأهدافهم نحو التعلّم ومدى احتياجاتهم للمهارات والاتجاهات المراد تعلمها، ومرحلة التصميم حيث يقوم المعلم بالتخطيط للأهداف التعليمية والاستراتيجيات المطلوبة وإعداد السيناريو المناسب للمادة التعليمية وتحديد الأنشطة التعليمية ووسائل التغذية الراجعة، ومرحلة التطوير حيث يتم إنتاج المحتوى التعليمي المطلوب، ومرحلة التنفيذ وهي مرحلة التنفيذ العقلي وتطبيق عملية التعلّم، ثم مرحلة التقييم ويتم فيها قياس مدى اكتساب المتعلمين للخبرات المطلوبة وتحقيق الأهداف المنشودة.

نموذج ADDIE: الذي يعتبر أكثر استخداماً، ونموذجاً مثالياً لتطوير العملية التعليمية، كما يعتبر أساس كل نماذج التصميم التعليمي، حيث تظهر فيه المراحل الرئيسية والتي تشترك فيها الكثير من النماذج، ويعتمد هذا النموذج على التصميم التعليمي من خلال المراحل التالية:

مرحلة التحليل وتشمل تحليل المهام وخصائص المتعلمين والمحتوى والموارد بالإضافة إلى الاحتياجات البشرية والمادية، **ومرحلة التصميم** وتشمل تحديد وتصميم للأهداف التعليمية والاستراتيجيات والأنشطة والمحتوى والطرق والوسائل اللازمة لتقديم المحتوى، **ومرحلة التطوير** ويتم فيها إنتاج المواد التعليمية وإعداد السيناريو المناسب والمخططات التي يحتاجها الموقف التعليمي، **ومرحلة التنفيذ الفعلي والتطبيق** ويتم فيها التفاعل بين المعلم والمتعلمين من خلال المحتوى والأدوات التي تم تجهيزها لتحقيق الفاعلية في التعليم، ثم **مرحلة التقييم** والتي تحدد مدى تحقق الأهداف المطلوبة، ومعرفة كفاءة العملية التعليمية من خلال عملية التقييم سواء الختامي أو التقييم التكويني البنائي أثناء العملية التعليمية نفسها.

تنوعت الدراسات العربية والأجنبية في تناولها للتعليم المدمج، فدراسة الختاتنة (2018م) وسيلان وكيسكي (2017م) ولين وشيانغ (2017م) هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف التعليم المدمج في التحصيل الدراسي، بينما دراسة المجالي (2019م) هدفت إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجية التعليم المدمج، واختلافها تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة، بينما دراسة الفهيد (2015م) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج في التدريس، أما دراسة كل من القطاونة (2020م)، ودراسة كوركماز، كراكوس (2009م) فقد هدفت كل منهما إلى التعرف على فعالية التعليم المدمج وأثره في تنمية بعض الجوانب مهارية.

يرى الباحثان في ضوء ما سبق، أن التعليم المدمج نشأ نتيجة وجود مجموعة واسعة من التطبيقات التكنولوجية الحديثة التي يمكن دمجها مع التعليم الإعتيادي الوجيهي، لذلك وضع الباحثان تعريفاً للتعليم المدمج في ضوء البحث الحالي بأنه نظام تعليمي تفاعلي يجمع بين بيئة تعلم توظف فيها التقنيات الحديثة كالحاسوب والصفوف الافتراضية (google classroom) وشبكة الإنترنت وذلك من خلال تفعيل برنامج المختبرات الافتراضية (crocodile physics) وبرنامج المحاكاة (phet)، وبين التعليم

الإعتيادي الذي يتمثل في التدريس الصفي (الوجاهي)، والذي يحدث تفاعلاً مباشراً بين المعلم والمتعلم وجهاً لوجه لتنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى الطلبة، ومن ثم قام الباحثان بتصميم البيئة التعليمية باستخدام الأشكال الأربعة بطريقة تبادلية مرنة يتناغم فيها التعليم الوجاهي مع التعليم الإلكتروني حسب ما يتناسب مع أهداف الدرس ومتطلباته، وتؤكد أنه طالما تحقق دمج التعليم الاعتيادي (الوجاهي) بالتعليم الإلكتروني نكون حصلنا على تطبيق للتعليم المدمج وأن التطور الهائل على الصعيد التكنولوجي استطاع دمج العديد من العناصر السابقة في بيئة واحدة كما هو الحال الآن في الصفوف الافتراضية المتواجدة على الإنترنت والتي تشمل ساحة للمشاركة بين المعلم والمتعلمين بالإضافة إلى وجود فيديو مباشر يمكن من خلاله عمل اجتماع مباشر بين المعلم والمتعلمين لتناول الخبرات والمواد التعليمية المعدة مسبقاً سواء عروض البوربوينت أو إدراج الفيديوهات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة أو إرسال روابط لصفحات ويب تناسب المحتوى الدراسي، كما يرى الباحثان أن هذه بيئة خصبة للتعلم بالإضافة إلى التعلم الوجاهي، تخلق روحاً من المتعة والتشويق لدى المتعلمين وبقاء أثر التعلم والاستفادة من الخبرات التعليمية في حياتهم اليومية.

وأضافت أهداف التوسع في التفاعل والمشاركة من قبل المتعلمين الخجولين أو قليلي المشاركة في التعليم الوجاهي، الأمر الذي يزيد من فاعلية العملية التعليمية والوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة. ويشير الباحثان إلى أنه بالرغم من الصعوبات التي تواجه هذا التعليم المدمج، إلا أن هذا التوجه أصبح أمراً ضرورياً في ظل التضخم المعرفي الهائل، بالإضافة إلى جائحة كورونا كأزمة عالمية اضطرت العالم للتوجه إلى التواصل الإلكتروني بشتى الطرق، هذا الأمر يخفف من تلك المعوقات باعتبار أن طبيعة الحياة أصبحت تشمل الجانب الإلكتروني بشكل أوسع.

وقد توافق البحث مع نماذج التعليم المدمج في كثير من الخطوات وإن اختلفت في آلية كل خطوة على حدة، فهو متفق في تحليل ومعرفة خصائص المتعلمين باعتبار أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، وفي تحديد الأهداف التي تعتبر مهمة جداً لتحديد سير العملية التعليمية، وإجراء التغذية الراجعة والتقويم لمعرفة مدى تحقق تلك الأهداف، إلا أنهما استخدمتا نموذج ADDIE بمراحله الخمسة التي تتناسب مع البحث الحالي لبناء وتصميم البيئة التعليمية القائمة على التعليم المدمج بداية من مرحلة التحليل وانتهاء بمرحلة التقويم.

وفي إطار المحور الثاني، حول مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى الطلبة، تنوعت الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارات حل المسألة فدراسة ريدي وبنشا (2017) هدفت إلى التعرف على آثار وصعوبات حل المسألة الفيزيائية، أما دراسة العريبي (2010م) هدفت إلى تنمية مفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية باستخدام برنامج الوسائط المتعددة، هناك العديد من الدراسات أيضاً هدفت إلى تنمية مهارات حل المسألة باستخدام استراتيجيات متنوعة وطرق تدريسية حديثة كاستراتيجية بوليا وبيل،

والسقالات التعليمية، ومنحى (STEM) واستراتيجية التساؤل الذاتي والتعلم بالأقران مثل دراسة مسلم (2019م)، ودراسة الدحدوح (2015م)، ودراسة حمودة (2013م)، ودراسة أرفودنا وآخرون (2018م). كما لوحظ أن مفهوم المهارة يتبلور حول الدقة والسرعة والإتقان في الحل، حيث عرّفها العساف (2019م) بأنها النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنتظمة بحيث تؤدي بطريقة ملائمة، فيما عرّفها حمودة (2019م) بأنها قدرة المتعلم على تحديد المعطيات والمطلوب من المسألة العلمية واستخدام مهاراته الرياضية في الوصول إلى الحلول الممكنة، وبذلك عرفت الباحثة المهارة بأنها قدرة الفرد على إجراء نشاط ما بكفاءة وإتقان.

ولوحظ أن مجمل تعريفات المسألة تدور حول وجود مشكلة أو موقف محير يتعرض له الفرد ويحتاج للتفكير حتى يتمكن من الوصول إلى حل، عرّفها العالول (2012م)، بأنها مهمة معقدة أكثر من التمرين فلا تم حلها بطريقة مباشرة وتحتاج إلى إبداع من الفرد، وعرّفها الدحدوح (2015م) أنها مشكلة فيزيائية تُصاغ بصورة رمزية أو لفظية ويحتاج حلها استخدام المفاهيم والمهارات والقوانين المتنوعة اللازمة للحل، ومن ثم عرف الباحثان المسألة الفيزيائية، بأنها موقف مُحير يتعرض له المتعلم أثناء دراسته لمادة الفيزياء ويحتاج من خلاله للبحث عن طرق تساعد في الوصول إلى الحل.

وتتفق مجمل التعريفات فيما يتعلق بمهارات حل المسألة على وجود مشكلة تحتاج إلى طرق منطقية للوصول للحل، فالسيد (2003م) عرفها بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات التعليمية والتعلمية التي يقوم بها كل من المعلم والطالب بشكل متتابع لتدريس وحل المسائل بغية تحقيق نتائج التعلم.

من هذا المنطلق عرف الباحثان مهارات حل المسألة الفيزيائية بأنها قدرة الطالبات على تنظيم إجراءات وخطوات حل المسألة من خلال مهارات معينة (توحيد وحدات القياس - كتابة المعطيات على شكل رموز - تحديد المطلوب - كتابة القانون المستخدم في الحل - الإجابة عن الأسئلة والتأكد من صحة الحل) وتتبع خطوات الحل للوصول إلى المطلوب من خلال اختيار القانون المناسب، وترى أنه من الضروري لتدريس مادة الفيزياء، تنمية قدرة الطلبة على حل المسألة الفيزيائية، فحل المسألة ليس موضوعاً منفصلاً، فهو عملية تتخلل كل جزء من منهج الفيزياء.

ويرى الباحثان أيضاً، أن تنمية مهارة حل المسألة له أهمية في: الربط بين المفاهيم السابقة والمفاهيم الجديدة عند حل المسألة من خلال استدعاء خبراته السابقة مما يساعده أيضاً على استرجاع المعلومات، ومساعدة الطلبة على البحث والتساؤل فيمنح حب الاستطلاع لديهم.

وفي إطار خطوات حل المسألة، يحتاج الطلبة لوجود خطوات محددة ومنتظمة يتم اتباعها، لكي يتمكنوا من الوصول إلى الحل، فالأمر لا يقتصر على تكثيف حل المسائل التي تُعطى للطلاب لتنمية مهاراته في حل المسألة. ومن الدراسات السابقة، يلاحظ أن أبو سعدي، سليمان (2009م) قد حدد مسار حل

المسألة في الخطوات التالية: رسم تخطيطي للمسألة - تحديد المعطيات - تحديد المطلوب - شرح آلية الحل - تحديد القانون - التعويض في القانون - التأكد من صحة الحل - التفسير الفيزيائي للحل. ولكن من جهة أخرى، أجمع العريبي (2010م) ومحمد الصادق (2001م)، على مراحل جورج بوليا الأربعة لحل المسألة والتي تتضمن فهم المشكلة، وضع الخطة، تنفيذ الخطة، ثم مراجعة الحل، على النحو التالي:

في مرحلة فهم المشكلة يتم تحديداً المطلوب (المجاهيل في المسألة)؟، ما المعطيات (المعلومات والبيانات التي تساعد في الحل)؟، هل توجد معطيات ناقصة أو زائدة في المسألة؟ هل تحتاج المسألة رسماً توضيحياً؟، ما الرموز المناسبة للمعطيات؟، هل توجد علاقة بين المعطيات والمطلوب؟، وفي مرحلة وضع خطة الحل بعد البحث عن وجود علاقة بين المعطيات والمطلوب يبدأ الطالب بوضع خطة للحل وذلك عن طريق طرح بعض التساؤلات مثل: هل مررت بمشكلة مشابهة لها؟، هل رأيت نفس المشكلة بصيغة أخرى؟، هل بإمكانك التفكير في مشكلة مألوفة ولها نفس الحل؟، هل يمكنك تنظيم البيانات بشكل أسهل؟، هل تستطيع إعادة صياغة المشكلة؟، هل تستطيع تكوين نموذج رياضي مناسب يعكس العلاقة بين عناصر المشكلة؟، هل احتجت كل المعطيات؟، هل تعرف مفهوم أو نظرية تساعد في الوصول للحل؟، ثم يتم التحقق في مرحلة تنفيذ الخطة بالنسبة لكل خطوة هل تستطيع أن تبرهن على أنها صحيحة؟، هل راعيت كل الشروط؟، هل استخدمت كل المعطيات للحل؟. وفي مرحلة مراجعة الحل يتم التساؤل هل تستطيع التأكد من صحة الحل؟، هل الحل يحقق كل شروط المشكلة؟، هل هناك حلول أخرى؟، هل توصلت لصيغة عامة يمكن تطبيقها في مواقف أكثر عمومية؟ ومن خلال النماذج المتعددة لخطوات حل المسألة، يلاحظ أن هناك اتفاق واضح في الخطوات والتي تتضمن: قراءة المسألة وفهمها - رسم توضيحي للمسألة إن أمكن - كتابة المعطيات بالرموز - تحديد المطلوب من المسألة - توحيد وحدات القياس - اختيار الطريقة المناسبة للحل - تحديد القانون المستخدم - التعويض في القانون - إجراء العمليات الحسابية.

وقد تبنى الباحثون المهارات الآتية لحل المسألة الفيزيائية التي اتبعتها حمودة (2013م):

1. توحيد وحدات القياس: التأكد من أن جميع الوحدات متجانسة وحسب النظام الدولي للوحدات والتخلص من البادئات ك(السنطي والميلي والميكرو والجرام).
2. تحديد المعطيات: تحديد المفاهيم أو القيم المعطاة في المسألة وتحويلها إلى رموز لتساعد الطالب على الحل.
3. تحديد المطلوب: المراد من الطالب التوصل إليه كنتيجة لحل المسألة.
4. كتابة القانون المستخدم: اختيار القانون الملائم الذي يضم المعطيات والمطلوب الذي تساعد الطالب في حل المسألة.

5. الإجابة عن الأسئلة والتأكد من صحة الحل: التعويض في القانون في خطوات متسلسلة ويقوم الطالب بمراجعة الحل بشكل كامل لتأكد من الخطوات والعمليات الحسابية من خلال السير بخطوات الحل عكسياً أو من خلال التحقق من الجواب بالتعويض أو اللجوء إلى طريقة أخرى لحل المسألة.

التحديات والمشكلات التي يتعرض لها الطلبة في حل المسألة

هناك العديد من المعوقات التي قد تواجه الطالب أثناء حله للمسألة، والتي تطرق لها العديد من التربويين، ومنها ما ذكره زيتون (2002م) مثل: الضعف في مهارة توحيد وحدات القياس في المسألة- عدم القدرة على تحديد القانون المناسب لحل المسألة- الضعف في كتابة الكميات الفيزيائية بالرموز- الصعوبة في استخراج البيانات من الرسم إن وجد- الصعوبة في التعبير عن المعنى الفيزيائي بشكل رياضي- الضعف في فهم المسألة وتفسيرها- الضعف في التعامل مع رموز الكميات الفيزيائية في القانون - عدم القدرة على تطبيق القانون في حل المسألة- ضعف الأداء عند القيام برسم تخطيطي للمسألة- الضعف في العمليات الحسابية أثناء الحل- عدم الانتباه للوحدات الفيزيائية لنواتج المسألة- عدم القدرة على تفسير وتحليل نواتج المسألة والتعبير عنها بطريقة علمية- عدم التمكن من ربط المطالبين بعضها البعض للوصول إلى الحلول النهائية في المسألة- صعوبة تحليل المسألة غير المباشرة. ويرى الباحثان، أن هناك مشكلات أخرى قد تواجه الطلبة ومنها: عدم وجود ترابط بين ما يتعلمه الطالب وواقعه الأمر الذي يساعد على إبقاء أثر التعلّم- التضخم المعرفي الهائل للمعلومات، الذي يجعل عملية استرجاع المادة والقوانين عبئاً على الطالب- المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة تنعكس سلبياً عند تحديد المطلوب والمعطيات- ضعف البنية المعرفية والاجرائية عند الطلبة.

وقد أشارت دراسة ريدي وبنشا (2017م) إلى ضعف مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى الطلبة وذلك لعدم قدرة الطلبة على فهم الأساسيات وعدم فهم المسألة، الأمر الذي يتطلب تنمية هذه القدرات، ومعرفة أسباب الضعف فيها لدى الطلبة، والذي قد لا يرجع إلى القصور في قدراتهم الذاتية، وإنما يرجع في جزء كبير منه إلى القصور في المعالجة التدريسية والأساليب المستخدمة، كما قد يرجع إلى سوء فهم المعلم لمعنى مهارة حل المسألة الفيزيائية والتي تشمل مهارات توحيد وحدات القياس، تحديد المعطيات، تحديد المطلوب، تحديد القانون المستخدم، الإجابة عن الأسئلة، والتأكد من صحة الحل.

"إن حل المسألة الفيزيائية ليست عملية آلية يُدرب عليها الطلبة بل هي مواقف لتدريب الطلبة على عملية التفكير الرياضي والاستدلال المنطقي المبني على قوة التنبؤ وإدراك العلاقات بين المتغيرات" (البادري ، 2019م).

تنمية مهارات حل المسألة لدى الطلبة:

بالرغم من الصعوبات في حل المسألة، توجد عدة طرق تساعد في تنمية مهارات حل المسألة لدى الطلبة، فالعالول (2012م) يرى أنه يمكن التغلب على المعوقات من خلال: تزويد الطالب بالمعارف

التي تساعده على التكيف مع المسألة - مساعدة الطالب على استحضار المعلومات والبيانات- تعويد الطالب على حل المسائل بطرق مختلفة- تحسين قدرات الطالب في اختيار الفرضيات والتشجيع على التفسير والتحليل- تدريب الطالب على تأمل المسألة وفهمها جيداً- توضيح مجمل الأهداف المتعلقة بالمسألة- استرجاع المعلومات التي تلائم المسألة من الذاكرة- تعويد الطالب على الدقة في الحل والتفكير المتأنى- التحقق من صحة الحل خطوة خطوة حتى نهاية المسألة.

ويرى الباحثان، أنه بالإمكان تنمية مهارات الطلبة في حل المسألة من خلال:

- الاستفادة من الصفوف الافتراضية (google classroom) في تكثيف حل المسائل والتي تتيح فرصة أكبر لتدريب الطلبة على حل المسائل وذلك لضيق المدة الزمنية المتاحة في الصفوف الوجيهة.

- الاستعانة بالبرامج الإلكترونية مثل (Phet, Crocodile Physics) والألعاب الإلكترونية التي تتيح للطالب التعامل مع الأرقام بشكل ممتع وشيق مما يزيد لديه الدافعية للتعلم.

- استخدام استراتيجيات مختلفة مُحفزة ومُساعدة للطلاب في سهولة تذكر القوانين والمفاهيم الفيزيائية المطلوبة لحل المسائل.

- مشاركة الطالب في حل المسائل أثناء عملية التعلّم وإعطائه فرصة للتعبير عن فهمه وتحليله للمسألة أمام زملائه مما يترتب عليه الوصول إلى الفهم العميق وتصويب المفاهيم الخاطئة عند الطالب ألياً.

ومع انتشار التعلّم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا والذي واجه العديد من المشكلات التي أكّدت على صعوبة الاستغناء عن الطرق التقليدية مهما بلغ التطور التكنولوجي مداه، فلا يمكن للتعلّم الإلكتروني أن يكون بديلاً للتعلّم التقليدي، فلا غنى عن المعلمّ والصفّ المدرسي ومن هنا تظهر أهمية التعلّم المدمج "والذي أكّدت العديد من الدراسات على أهميته في زيادة فعالية العملية التعلّمية" (الختاتنة، 2018م).

بناء على ذلك، ظهرت فكرة الدمج كلاً من التعلّم الاعتيادي (الوجيهي) والتعلّم الإلكتروني، فيما يسمى بالتعلّم المدمج القائم على تعظيم إيجابياتهما وتلافي سلبياتهما (الشرمان، 2016م). ومن ثمّ يمكن اعتبار أن "التعلّم المدمج" طريقة تعلّم، تحاول إيجاد الموازنة الأفضل والأفضل ما بين كل من التعلّم التقليدي (الوجيهي) والإلكتروني، لتحقيق أكبر فاعلية ممكنة من تفاعل إيجابياتهما معاً، آخذاً بالاعتبار ما يميز كل موقف تعليمي عن آخر، ويؤمن بضرورة زيادة فاعلية متعلميه داخل حدود غرفته الصفية وخارجها، والارتقاء بدور المعلمّ، من الملقن إلى المرشد والموجه (المجالي، 2019م).

ويمكن أن يحقق تصميم المواقف التعليمية التعلّمية المستندة إلى نماذج التعلّم المدمج التي تعتمد على نظريات التعلّم والتعلّم، النشاطات التعليمية المرغوبة التي تحقق التعلّم الفعال، والتي تعتبر التعلّم المدمج من أهم وأكثر الأساليب الحديثة التي تمتاز بمزايا عديدة مما يؤدي إلى زيادة فعالية التعلّم وتحقيق

الأهداف التعليمية، وتعزيز المشاركة الإيجابية من قبل المتعلم، وخفض نفقات التعليم بشكل كبير مقارنةً بأنماط التعليم الإلكتروني الأخرى مما يؤدي إلى إثراء المعرفة الإنسانية، ويرفع من جودة العملية التعليمية التعلمية.

ويلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة، أن ها أشارت إلى فعالية التعليم المدمج الذي أسهم في تحقيق العديد من الفوائد التربوية في مختلف المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية مثل دراسة القطاونة (2020م) التي أظهرت فعالية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات التعليم الذاتي في مادة الفيزياء، ودراسة الختاتنة (2018م) التي أكدت على فاعلية التعليم المدمج في تدريس العلوم ، واستخدام دراسة كوركماز، كاراكوس (2009م) للتعليم المدمج كنموذج يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، إضافة للعديد من الدراسات في العديد من التخصصات الأخرى والتي أكدت على أهمية التعليم المدمج. ومن جهة أخرى، أكدت دراسات أخرى على ضرورة تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية مثل دراسة مسلم (2019م) والتي أشارت إلى تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية باستخدام استراتيجية مزدوجة، ودراسة أرفودنا وآخرون (2018م) التي أظهرت نتائج إيجابية في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية باستخدام استراتيجية المناقشة في التعليم المباشر، و الدحوح (2015م) التي وظفت استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية ومقارنتها باستراتيجية تعلم الأقران ، وغيرها من الدراسات التي تناولت حل المسألة الفيزيائية.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان من خلال خبرته ما في تدريس الفيزياء للمرحلة الثانوية تدني مستوى تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء ومعاناتهم في حل مسائلها، وكذلك أثناء عملهم في لجان تصحيح الثانوية العامة لمبحث الفيزياء، بالإضافة إلى المناقشات المستمرة مع الطلبة وأولياء الأمور ، واجتماعات قسم الاشراف التربوي في مديرية شرق غزة بحضور معلمي ومعلمات الفيزياء ، الأمر الذي يشير الى أن المشكلة عامة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأنها أحد أسباب عزوف الطلبة عن الفرع العلمي ، حيث بلغ متوسط نسبة تدني تحصيل طلبة الصف الحادي عشر في مادة الفيزياء 37% بشكل عام على مدار السنوات الثلاثة الأخيرة في مديرية شرق غزة، مما يدل على حاجة الطلبة لمزيد من الاستراتيجيات والطرق الحديثة التي يجب اتباعها في تدريس مادة الفيزياء بشكل عام والتركيز على مهارات حل المسألة الفيزيائية بشكل خاص على اعتبار أنها تشكل 85% من مهارات اختبار التحصيل.

أسئلة البحث وفروضه:

تمحور البحث حول السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعليم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة ، وفي حال تطبيق ذلك باستخدام أداة البحث المتمثلة في اختبار حل المسألة الفيزيائية:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية؟
2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية ودرجة الإتيان عند (75%)؟
3. "هل تحقق البيئة التعليمية القائمة على التّعليم المدمج فاعلية أكبر من (1.2) حسب معدل الكسب بلاك؟"

هدف البحث:

هدف البحث بشكل رئيسي الى قياس فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التّعليم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصّف الحادي عشر بغزة، من خلال قياس الفروق والدلالة الاحصائية لدى عينة الدراسة في ظل تطبيق بيئة تعليمية قائمة على التّعليم المدمج، ومن ثم بناء بيئة تعليمية قائمة على التّعليم المدمج لتنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية لدى طالبات الصّف الحادي عشر ، وتحديد المهارات المراد تنميتها لدى طالبات الصّف الحادي عشر لحل المسائل الفيزيائية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في أنها يمكن أن تفيد معلمي الفيزياء في تحسين أساليب وطرق التدريس ومساعدتهم في فهم مادة الفيزياء والتواصل مع الطلاب من خلال التّعليم المدمج ، كما قد تفيد طالبات الصّف الحادي عشر في تنمية مهاراتهم في حل المسائل الفيزيائية والتغلب على الأخطاء الشائعة في الحل وبالتالي زيادة مستوى التحصيل لديهم، اضافة الى أنها قد تفتح آفاقاً لدراسات مستقبلية حول توظيف التّعليم المدمج في حل المسألة الفيزيائية.

مصطلحات البحث

1. **البيئة التعليمية القائمة على التّعليم المدمج:** وعرفها الباحثون إجرائياً، بأنها نظام تعليمي تفاعلي يجمع بين بيئة تعلم توظف فيه التّقنيات الحديثة كالحاسوب والصفوف الافتراضية، وشبكة الانترنت وذلك من خلال تفعيل بعض برنامج المحاكاة مثل المختبرات الافتراضية (Crocodile physics) وبرنامج المحاكاة (phet) وبين التّعليم الإعتيادي الذي يتمثل في التدريس الصفّي الذي يُحدث تفاعلاً مباشراً بين المعلم والمتعلّم وجهاً لوجه لتنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصّف الحادي عشر بغزة.
2. **مهارات حل المسائل الفيزيائية:** وعرفها الباحثون إجرائياً، بأنها قدرة طالبات الصّف الحادي عشر على تنظيم إجراءات وخطوات حل المسألة من خلال المهارات الآتية (توحيد وحدات القياس، كتابة المعطيات على شكل رموز، تحديد المطلوب، كتابة القانون المستخدم في الحل، الإجابة عن الأسئلة والتأكد من صحة الحل) وتتبع خطوات الحل للوصول إلى المطلوب من خلال اختيار القانون المناسب.

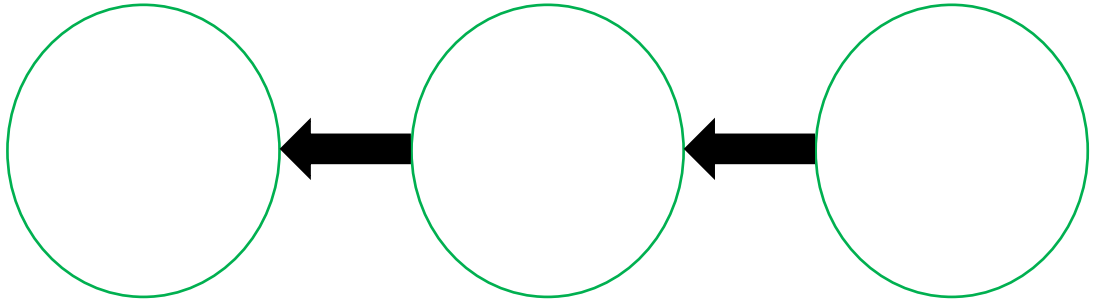
3. الصف الحادي عشر: الطلبة على مقاعد الدراسة في فلسطين ويكون متوسط أعمارهم سبعة عشر سنة وينتقل إليه الطالب بعد نجاحه في متطلبات الصف العاشر الأساسي.

حدود البحث

يتمثل الحد المكاني للبحث في مدرسة هاشم عطا الشوا الثانوية للبنات، و الحد البشري فهو طالبات الصف الحادي عشر علمي أما الحد الزمني فهو الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2020 - 2021)، والحد الموضوعي فقد اقتصر البحث على تدريس الفصلين العاشر والحادي عشر من الوحدة الثالثة (الكهرباء السكونية) في كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر.

إجراءات البحث:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدفي تطبيق أداة البحث وهي اختبار تنمية مهارات حل المسألة، والمنهج الوصفي التحليلي في تحليل أسئلة الاختبار في ضوء مهارات حل المسألة الفيزيائية، وأدخلت البيئة التعليمية القائمة على التعليم المدمج كمتغير مستقل لقياس المتغير التابع وهو مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف الحادي عشر، وقام الباحثان باختيار عينة من طالبات مدرسة هاشم عطا الشوا الثانوية للبنات في مدينة غزة بطريقة قصدية، حيث تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الحادي عشر علمي بطريقة القرعة، حيث أن المدرسة تضم ثلاث شعب مقسمة إلى ست مجموعات بسبب جائحة كورونا وقد تم اختيار مجموعة واحدة مكونة من (17) طالبة لتطبيق الدراسة عليها.



مخطط التصميم شبه التجريبي للبحث

وتبنى الباحثان نموذج ADDIE للتصميم التعليمي في تنفيذ خطوات البحث، حيث قام الباحثان بتصميم البيئة التعليمية القائمة على التعليم المدمج على النحو التالي:
مرحلة التحليل: قام الباحثان بما يلي:

- تحديد الهدف من تصميم البيئة التعليمية القائمة على التعليم المدمج وهو تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف الحادي عشر علمي.
- تحديد المادة الدراسية التي سيتم تصميمها كمحتوى دراسي.

- تحليل خصائص المتعلمين من حيث الخصائص الجسمية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية وحسب المرحلة العمرية بما يتناسب مع البيئة التعليمية.

- تحديد الأهداف العامة والخاصة للمادة الدراسية (الجهد الكهربائي، السعة الكهربائية) وهما الفصل العاشر والحادي عشر من كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر ملحق (4).

مرحلة التصميم: قام الباحثان بما يلي:

- تصميم بيئة تعليمية قائمة على التعليم الوجيه والإلكتروني وتحديد طريقة التنفيذ حسب الأهداف العامة والخاصة للمحتوى الدراسي.

- تصميم اختبار تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية، وذلك حسب جدول مواصفات لمعرفة الوزن النسبي لكل مهارة.

- تجهيز أوراق العمل المستخدمة وجاهياً أو إلكترونياً.

- اختيار الفيديوهات المناسبة لشرح الدروس من خلال اليوتيوب وعرضها في الصف الافتراضي (google classroom) وتجميع روابط الفيديوهات.

مرحلة التطوير: قام الباحثان بما يلي:

1 - إنشاء الصف الافتراضي (google classroom): وهو عبارة عن صف افتراضي يستطيع

المعلم من خلاله إضافة المواد التعليمية والاختبارات الإلكترونية ومناقشة الطلبة وتقييمهم داخل هذا الصف بشكل سهل وفعال، في إطار بيئة حاضنة للنقاش والتفاعل والحوار والمشاركة

والتواصل المستمر مع الطلبة، ويتم من خلالها تنفيذ الشق الإلكتروني من التعلم المدمج عبر

تقنيات عديدة يقوم بها المعلم والطلبة بالإضافة إلى إرسال المهام المطلوبة عبر تقنيات عديدة مثل: إرسال روابط الفيديوهات التي تم اختيارها من اليوتيوب (YouTube) - الواجبات وهي

أيقونة لإرسال التعينات والواجبات وأوراق العمل ليقوم الطلبة بإنجازها- الواجبات وهي أيقونة

لإرسال التعينات والواجبات وأوراق العمل ليقوم الطلبة بإنجازها- عمل محادثة جماعية

(Google Meet) من خلال كاميرا موجودة داخل الصف الافتراضي وإرسال الرابط ليتمكن

الطلبة من الانضمام والحضور المتزامن بعد الاتفاق على موعد محدد للقاء.

2 - إعداد دليل المعلم: ويحتوي دليل المعلم على الآلية التي يتم فيها تنفيذ الدروس المتعلقة بالجهد

الكهربائي والسعة الكهربائية وعددها (10) دروس في ضوء البيئة التعليمية القائمة على التعليم المدمج.

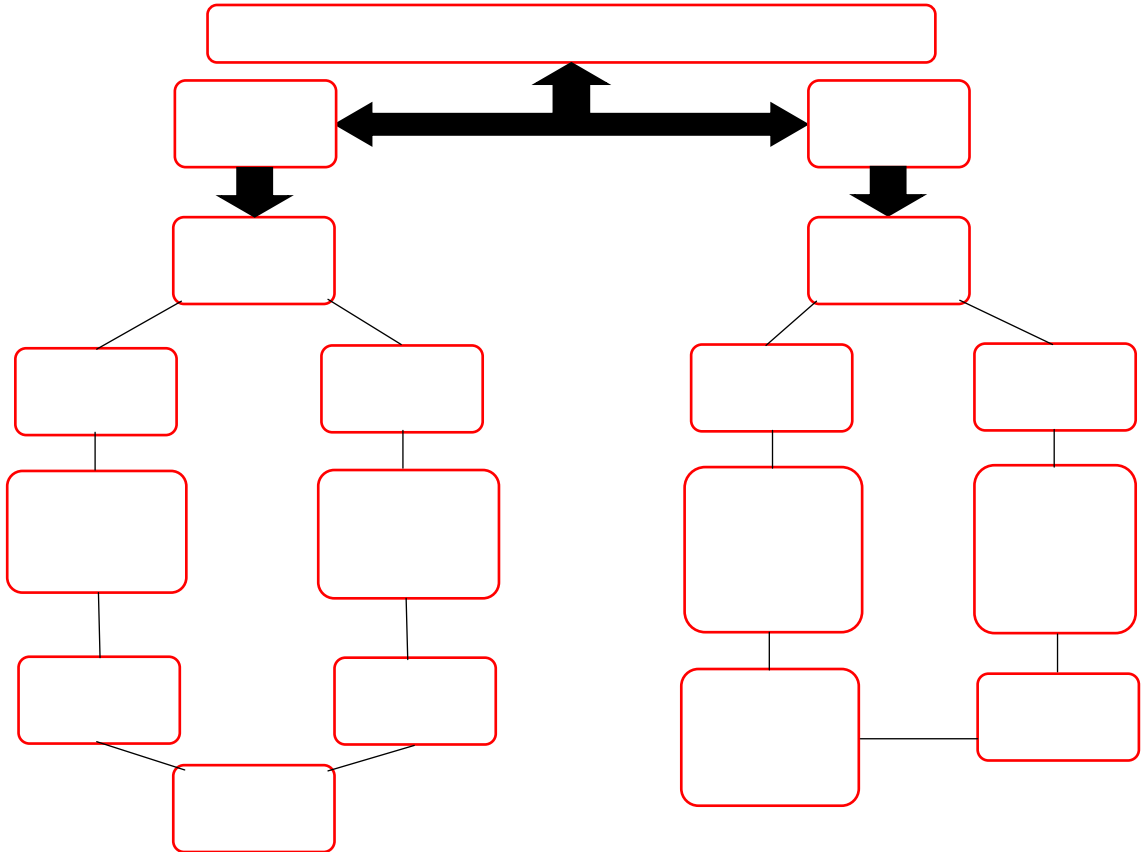
مرحلة التطبيق: وفي هذه المرحلة، قام الباحثان بما يلي:

1 - إضافة الطالبات (عينة الدراسة) إلى الصف الافتراضي (google classroom) وقبول

الإنضمام.

2 - تنزيل بعض برامج المحاكاة على أجهزة الحاسوب في المدرسة وإرسال روابط على الصف الافتراضي للمتابعة عبر الأجهزة الشخصية للطلبة، وتساهم هذه البرامج في تعزيز فهم المسألة الفيزيائية مثل برنامج المختبر الافتراضي Crocodile Physics، وهو يعتبر بيئة تعليمية إفتراضية تهدف إلى تنمية مهارات الطلبة في عمل التجارب وهي ركيزة أساسية للتعليم الإلكتروني وقد اختارته الباحثة كداعم للتدريس في الفصل الحادي عشر (السعة الكهربائية) لرسم الدوائر الكهربائية، وبرنامج المحاكاة Phet هو تطبيق يوفر مجموعة من تقنيات المحاكاة تساعد في تحسين طريقة تدريس المواد العلمية ومنها الفيزياء وهو يساعد الطلبة على التفاعل وتفسير الظواهر وإدراك المفاهيم العلمية، اختارته الباحثة كداعم للتدريس في الفصل العاشر (الجهد الكهربائي) لتوضيح المفاهيم المتعلقة بالجهد الكهربائي وترجمة الأرقام إلى مخططات ورسومات توسع الإدراك لدى الطلبة.

3 - متابعة وشرح الدروس واستقبال أعمال الطالبات وجاهياً أو إلكترونياً بتطبيق الشكل الرابع من التّعليم المدمج (التّعليم المتناوب)، وقد صمّم الباحثان هيكلية توضح آلية التنفيذ



مرحلة التّقييم: وهي مرحلة مستمرة شاملة من بداية التخطيط للعملية التّعليمية وأثناءها وفي نهايتها. وفي الدّراسة الحالية تم إجراء التّقييم على النحو الآتي:

- 1 **تقويم البيئة التعليمية:** بعد إضافة الطالبات للصف الافتراضي تم التأكد من الانضمام والقدرة على التواصل والوصول للمواد التعليمية (الشق الإلكتروني)، والتأكد من التهوية والإضاءة ومناسبة الغرفة الصفية (الشق الجاهي).
- 2 **تقويم الطلبة:** ويتم هذا التقويم من بداية الدرس ويستمر حتى نهايته وقد يكون إلكترونياً أو وجاهياً حسب طبيعة الدرس والهدف منه توجيه الطلبة وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم وإثارة الدافعية للتعلم والاستمرار فيه.
- 3 **تقويم أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها:** وهذا ما سيتم عرضه مفصل.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان اختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية كأداة للبحث، والتي تم إعدادها بالخطوات الآتية:

1. **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مدى قدرة طالبات الصف الحادي عشر على حل المسألة الفيزيائية في وحدة الكهرباء السكونية من كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علمياً للفصل الدراسي الثاني 2021/2020م.
- 2 - **تحديد مهارات حل المسألة الفيزيائية:** قام الباحثان بتحديد مهارات حل المسألة الفيزيائية، من خلال الرجوع للدراسات السابقة ذات العلاقة بتدريس الفيزياء بشكل عام وبمهارات حل المسألة الفيزيائية بشكل خاص، وقد اعتمد الباحثان على خمس مهارات رئيسية وهي (توحيد وحدات القياس، كتابة المعطيات، تحديد المطلوب، كتابة القانون، الإجابة عن الأسئلة والتأكد من صحة الحل).
- 3 **صياغة مفردات الاختبار:** تكون الاختبار في صورته الأولية من (20) مسألة فيزيائية مفتوحة (مقالية)، وقد تم عمل جدول مواصفات لإعداد الاختبار وتوزيع الأسئلة على المهارات الخمسة وقد اعتمد الباحثان على هذا النوع من الأسئلة لمناسبتها في قياس مهارات حل المسألة الفيزيائية، إضافة إلى ما تتطلبه المسائل الفيزيائية من استخدام للورقة والقلم والحل المفصل، وقد راع الباحثان أن تكون صياغة الأسئلة واضحة ومنتمية للمهارة الفرعية.
- 4 **تصحيح الاختبار:** نظراً لطبيعة أسئلة الاختبار، ولاختلاف أهداف الأسئلة إلى خمس مهارات رئيسية، فإن الباحثان وضعوا معياراً لتصحيح الاختبار بعد التشاور مع السادة المحكمين للاختبار، وقد استقروا على معايير خاصة بكل مهارة من مهارات الاختبار وأسئلتها الفرعية
- 5 **التجريب الاستطلاعي:** تم تطبيق اختبار حل المسألة الفيزيائية على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني عشر قوامها (20) طالبة من خارج عينة الدراسة، وقد أجري التجريب الاستطلاعي بهدف حساب صدق وثبات الاختبار، وتحديد الزمن اللازم لحل الاختبار.

6 صدق الاختبار: تما التحقق من صدق الاختبار من خلال:

صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين مناهج وطرق التدريس، وعددهم (8)، بهدف التأكد من صحة صياغة فقرات الاختبار علمياً ولغوياً، ومدى ملاءمة الأسئلة لمستوى طالبات الصف الحادي عشر، وتم إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون.

صدق الاتساق الداخلي: وقد قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين مجالات الاختبار وأسئلتها والدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية، والجدول التالية (4.1) و(4.2) حيث بينت النتائج كما يلي:

معاملات الارتباط بين مجالات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار: يبين الجدول رقم م

(4.1): معاملات الارتباط لمهارات حل المسألة الفيزيائية مع الدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (4.1) معاملات الارتباط لمهارات حل المسألة الفيزيائية مع الدرجة الكلية للاختبار

معامل الارتباط	مهارات حل المسألة الفيزيائية
**0.892	توحيد وحدات القياس
**0.863	كتابة المعطيات
**0.962	تحديد المطلوب
**0.958	كتابة القانون
**0.984	الإجابة عن الأسئلة

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من خلال الجدول رقم (4.1) أعلاه وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين المهارات الفرعية لاختبار حل المسألة الفيزيائية والدرجة الكلية للاختبار.

معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمهارة: يبين الجدول رقم (4.2): معاملات

الارتباط بين فقرات مهارات حل المسألة الفيزيائية والدرجة الكلية للمهارة.

جدول رقم (4.2) معاملات الارتباط بين فقرات مهارات حل المسألة الفيزيائية والدرجة الكلية للمهارة

معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال
**0.833	16	**0.905	11	**0.857	6	**0.617	1
**0.877	17	**0.853	12	**0.839	7	**0.911	2
**0.945	18	**0.833	13	**0.695	8	**0.874	3
**0.933	19	**0.859	14	**0.982	9	**0.617	4
**0.931	20	**0.859	15	**0.926	10	**0.864	5

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من الجدول رقم (4.2) أعلاه أن معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق، وهذا يطمئن الباحثان قبل تطبيق الاختبار. ثبات الاختبار: قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار من خلال أسلوب التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين نصفي اختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية (الفقرات الفردية) والنصف الثاني (الفقرات الزوجية)، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول التالي رقم (4.3) يوضح ثبات اختبار حل المسألة الفيزيائية باستخدام التجزئة النصفية:

جدول رقم (4.3): ثبات الاختبار ومهارته باستخدام التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

اختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية	طريقة الثبات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات
التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	20	0.947	0.973
		20	--	0.949

ويتضح من الجدول رقم (4.3) أعلاه أن معامل ارتباط نصفي الاختبار بلغ (0.947)، في حين بلغ معامل الثبات للاختبار (0.973)، وبلغ معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (0.949)، وكلاهما يزيد عن (0.70)، وهذا يطمئن الباحثان قبل تطبيق الاختبار.

- تحديد زمن الاختبار: تم حساب زمن تأدية الطالبات لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية عن طريق المتوسط الحسابي لزمن إجابة أول خمس طلاب، وآخر خمس طلاب، و كان متوسط زمن الإجابة (55) دقيقة، وبإضافة (5) دقائق لقراءة التعليمات أصبح الزمن الكلي (60) دقيقة.

- الصورة النهائية لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية: بعدئذ الباحثان من صدق وثبات اختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (20) فقرة من أسئلة الاختيار المتعدد، والجدول (4.4) يبين الصورة النهائية لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية، والدرجة المقابلة لكل سؤال ولكل مهارة.

جدول رقم (4.4): الصورة النهائية لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية

المهارة	أرقام أسئلة المهارة	درجة كل سؤال	م. درجات المهارة
توحيد وحدات القياس	4 - 1	1	4
كتابة المعطيات	8 - 5	3	12
تحديد المطلوب	12 - 9	2	8
كتابة القانون	16 - 13	1	4
الإجابة عن المسألة	20 - 17	5	20
حل المسألة الفيزيائية ككل	20 - 1	--	48

ويتضح من الجدول رقم (4.4) أعلاه أن اختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية تكون من (20) سؤال، موزعين إلى خمس مهارات هي (توحيد وحدات القياس، كتابة المعطيات، تحديد المطلوب، كتابة القانون،

الإجابة عن الأسئلة والتحقق من صحة الحل) ، وبذلك تصبح الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية تتراوح ما بين (0-48) درجة.
نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- السؤال الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية؟
ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، اختبرت الباحثان الفرضية الصفرية الآتية "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية"، واختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثان اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار حل المسألة الفيزيائية ومهارته الفرعية، حيث يوضح الجدول التالي رقم (5.1) نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم (5.1): نتائج اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار حل المسألة الفيزيائية

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الإحصاء الوصفي				مهارات حل المسألة الفيزيائية	
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التطبيق	الدرجة الكلية		
0.001	16.454	16	0.51	3.53	بعدي	4	17	توحيد وحدات القياس
			0.51	0.41	قبلي			
0.001	46.115	16	0.87	10.47	بعدي	12	17	كتابة المعطيات
			0.51	0.41	قبلي			
0.001	40.667	16	0.51	7.53	بعدي	8	17	تحديد المطلوب
			0.49	0.35	قبلي			
0.001	24.800	16	0.61	3.65	بعدي	4	17	كتابة القانون
			0.00	0.00	قبلي			
0.001	35.384	16	1.95	16.76	بعدي	20	17	الإجابة عن الأسئلة
			0.00	0.00	قبلي			
0.001	62.139	16	2.51	41.94	بعدي	48	17	حل المسألة الفيزيائية
			1.24	1.18	قبلي			

ويتضح من الجدول رقم (5.2) أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (16)، وهي تبلغ (2.120)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار حل المسألة الفيزيائية

والمهارات الفرعية الخمسة، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، يظهر أن الفرق لصالح التطبيق البعدي في اختبار حل المسألة الفيزيائية والمهارات الفرعية. وتغزى هذه النتيجة إلى:

- أن البيئة التعليمية القائمة على التعليم المدمج تلبي احتياجات الطالبات حيث يتوافر تسجيل اللقاءات في متناول الطالبات للمتابعة والتغذية الراجعة حسب قدراتهن، فهو يراعي الفروق الفردية.
- تميز التعليم المدمج بأنه جمع بين مميزات التعليم الوجيه والتعليم الإلكتروني، حيث حقق التعليم الوجيه التواصل المباشر مع المعلمة وشرح المفاهيم والقوانين على السبورة العادية وكذلك التغلب على مشكلة عدم توافر الانترنت عند بعض الطالبات بشكل دائم ومشكلة انقطاع التيار الكهربائي في بعض الأحيان، ومن الجهة الأخرى من التعليم المدمج فلقد نجح الشق الإلكتروني في زيادة مشاركة الطالبات خاصة اللواتي لا يشاركن في التعليم الوجيه لدوافع الخجل والخوف من الإجابة الخاطئة أمام الجميع، فقد كانت المناقشات والحوارات ما بين الطالبات والمعلمة عبر Google Meet بشكل أكثر فاعلية دون الشعور بالخجل أو الخوف، بل والدافعية في تسليم الواجبات المطلوبة في الوقت المحدد.

2- السؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية ودرجة التمكن عند (75%)".

وبالنظر بعمق أكثر في أداء الطالبات على كل سؤال من أسئلة الاختبار، قام الباحثان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والتقدير لكل سؤال من أسئلة اختبار حل المسألة الفيزيائية، حيث يبين الجدول التالي أن إجابات الطالبات على جميع أسئلة اختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية كانت تتراوح ما بين (جيد جدًا - ممتاز) ما عد السؤال الثالث الذي كان تقديره (جيد)، وتُشير هذه النتيجة إلى تفوق الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية.

وللتحقق من وجود فرق بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار ككل والمهارات الفرعية عن الدرجة المتوسطة عند مستوى (75%)، قامت الباحثة باختبار الفرضية الصفرية الآتية "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الفيزيائية ودرجة الاتقان عند (75%) ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينة واحدة، حيث يوضح الجدول التالي أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية لاختبار حل المسألة الفيزيائية والمهارات الفرعية ما عدا المهارة "الإجابة عن الأسئلة والتحقق من الحل" فكانت قيمة "ت" المحسوبة أقل من الجدولية. وتُشير

هذه النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات ودرجة الاتقان، وذلك لصالح متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للاختبار والمهارات الفرعية (توحيد وحدات القياس ، كتابة المعطيات، تحديد المطلوب، كتابة القانون).

جدول رقم (5.2): نتائج اختبار المقارنة بين متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الفيزيائية ودرجة الاتقان (75%)

المهارة	الدرجة الكلية للمهارة	المتوسط الحسابي لدرجة الاتقان عند 75%	المتوسط الحسابي الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
توحيد وحدات القياس	4	3.2	3.53	0.51	4.243	0.001
كتابة المعطيات	12	9	10.47	0.87	4.105	0.001
تحديد المطلوب	8	6	7.53	0.51	9.051	0.001
كتابة القانون	4	3.2	3.65	0.61	4.400	0.001
الإجابة عن الأسئلة	20	15	16.76	1.95	1.614	0.126
حل المسألة الفيزيائية	48	36	41.94	2.51	5.813	0.001

وتعزى هذه النتيجة إلى:

- أن البيئة التعليمية القائمة على التّعليم المدمج ساعدت على توظيف بعض برامج المحاكاة مثل المختبر الافتراضي في الفيزياء (Crocodile physics) وبرنامج (phet) فقد ساعدت الطالبات في تطبيق أكثر من مسألة في وقت قصير كما ساعدت على الاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثر التّعلم لدى الطالبات وخلق جو من المتعة والتشويق في متابعة الدروس.
- متابعة الواجبات من قبل المعلّمة على الصّف الافتراضي وتقييم الطالبات بشكل دائم قد ساعد على التغلب على مشكلة وقت الحصة الذي لا يكفي لمتابعة جميع الطالبات، فقد تم إعطاء الملاحظات لكل طالبة على حدى على شكل تعليق خاص على الصّف الافتراضي بالإضافة إلى التعزيز والتحفيز المستمر على ساحة المشاركة.

3- السؤال الثالث: هل تحقق البيئة التعليمية القائمة على التّعليم المدمج فاعلية أكبر من (1.2) حسب النسبة معدل الكسب بلاك؟

- باستخدام معادلة الكسب لـ "بلاك" لحساب فاعلية البيئة التعليمية القائمة على التّعليم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية، يتبين من الجدول التالي أن قيم نسبة الكسب المعدل في جميع مهارات حل المسألة الفيزيائية والدرجة الكلية كانت أكبر من الحد الأدنى لنسبة الكسب المعدل وهي (1.2)، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل للاختبار ومهاراته ما بين (1.65 -

1.84)، وتُشير هذه النتائج إلى وجود فاعلية كبيرة للبيئة التعليمية القائمة على التّعليم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصّف الحادي عشر بغزة.

جدول رقم (5.3): قيمة نسبة الكسب المعدل "بلاك" للبيئة التعليمية على حل المسألة الفيزيائية

المهارة	متوسط الدرجات القبلي (س)	متوسط الدرجات البعدي (ص)	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
توحيد وحدات القياس	0.41	3.53	4	1.65
كتابة المعطيات	0.41	10.47	12	1.71
تحديد المطلوب	0.35	7.53	8	1.84
كتابة القانون	0.00	3.65	4	1.83
الإجابة عن الأسئلة	0.00	16.76	20	1.68
حل المسألة الفيزيائية	1.18	41.94	48	1.72

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن البيئة التعليمية القائمة على التّعليم المدمج ساعدت على التخلص من سلبيات البيئة التعليمية الوجيهة والبيئة التعليمية الإلكترونية، كما ساعد وجود المعلمة في الصّف مع طالباتها والكتاب المدرسي والسبورة العادية بالإضافة إلى الصّف الافتراضي وبرامج المحاكاة التي طبقت خارج البيئة الصفية ساعدت على تنمية قدرات ومهارات الطالبات خصوصاً في حل المسائل الفيزيائية. وتتفق النتائج السابقة مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على أن المتعلّم لا يستقبل العلوم التي يتلقاها بشكل سلبي، ولكنه يبنّيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في التّعليم، وتكون المعرفة دالة لخبرته، لأن التّعليم يحدث من خلال عملية بنائية نشطة ومستمرة داخل الصّف وخارجه في ضوء التّعليم المدمج. وبذلك أجاب الباحثان عن جميع أسئلة الدراسة وتحققا من صحّة الفرضيات وتوصلا إلى فاعلية البيئة التعليمية القائمة على التّعليم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية.

توصيات البحث

1. نوصي المعلمين بمتابعة الطلبة وحثهم على توظيف خطوات حل المسألة بشكل صحيح حتى يتمكنوا من الوصول إلى الحل السليم بأنفسهم أو بمساعدة برامج المحاكاة.
2. التأكيد من قبل مدراء المدارس والمشرفين على المعلمين باستخدام مهارات حل المسألة أثناء الحل مع الطلبة لتعويدهم على الحل المنظم.
3. توظيف التّعليم المدمج في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية لدى الطلبة و في مواد دراسية أخرى ومراحل تعليمية مختلفة
4. إجراء دراسات وبحوث على التّعليم المدمج بمتغيرات أخرى.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو سعدي، عبد الله. البلوشي، سليمان، (2009م). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البادري، أحمد. (2019م). اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استخدام إستراتيجية بوليا لحل المسائل الفيزيائية بمرحلة التعلّم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(29)، 19-38.
- جودت، مصطفى. (2015م). **بيانات التعلّم المدمج**. <https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14433>.
- جون، اليسون. وجزل، كريس (2012م). **الاعداد للتعلّم الإلكتروني المدمج**. ترجمة عثمان بن تركي التركي، عادل السيد سرايا، هشام بركات بشر حسين، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- حمودة، تغريد. (2013م). أثر إستراتيجية الدعائم التعلّمية في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصّف العاشر بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الختاتنة، ميسون. (2018م). فاعلية استخدام التعلّم المدمج في تدريس العلوم في مستوى تحصيل تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الكرك. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 517-534.
- الدجيلي، محمد. (2020م). أثر إستراتيجية جورج بوليا لحل المسألة الفيزيائية في تحصيل طلاب الصّف الثّاني المتوسط ودافعيتهم نحو مادة الفيزياء. مجلة الدّراسات التربوية والعلمية، كلية التربية، الجامعة العراقية، (15)2، 173-198.
- الدحوح، أماني. (2015م). أثر توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الفيزيائية مقارنة بإستراتيجية تعلم الأقران لدى طالبات الصّف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- زيتون، حسن. (2005م). رؤية جديدة في التعلّم الإلكتروني (المفهوم -القضايا- التطبيق - التقييم). الرياض: الدار الصوتية للتربية.
- السيد، على. (2003م). التربية العلمية وتدريب العلوم. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العالول، رنا. (2012م). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصّف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- العريبي، محمد (2010م). أثر برنامج الوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طلاب الصّف الحادي عشر، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- العساف، جمال. مزاهرة، أيمن. (2019م). **مهارات الحياة**. ط1، عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.
- العنزي، مرزوق. العازمي، لافي. (2018م). **التعلّم المدمج**. الشارقة: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

الفهيد، تركي. (2015م). واقع استخدام التّعلّم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم . رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

القطاونة، إيمان. (2020م). فعالية برنامج قائم على التّعليم المدمج في تنمية مهارات التّعليم الذاتي في مادة الفيزياء دراسة تطبيقية على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة الكرك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(9)، 95-110.

المجالي، وفاء. (2019م). درجة استخدام استراتيجية التّعلّم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

محمد الصادق، إسماعيل. (2001م). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

مسلم، الاء. (2019م). أثر استخدام إستراتيجية مزدوجة في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية لدى طالبات الصّف العاشر الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Arifuddina, M., Mastuangb., & Maharlika, I. (2018) Improving problem solving skill in physics through Argumentation strategy in direct instruction model, *International Journal of science (IJSBAR)* 35(3): 348-353.
- Ceylan, V.k & Kesici, A.E. (2017). Effect of Blended Learning to Academic Achievement, *Journal of Human Science*. 14(1), 308-320.
- Korkmaz, O. & Karakus, U. (2009). "THE Impact of Blended Learning Model on student attitudes towards Geography course and there critical thinking". dispositions and levels. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 8(4), 51-63.
- Lin, Y.W., Tseng, C.L. & Chiang, P.J. (2017), the Effect of Blended Learning in Mathematics Course, *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(3): 741-770.
- Reddy, M. V. B., & Panach aroensawad, B. (2017). Students Problem-Solving Difficulties and Implications in Physics: An Empirical Study on Influencing Factors. *Journal of Education and Practice*, 8(14), 59-62.

جاهزية المغرب لتبني التعليم عن بعد

قاسم النعيمي¹ - احمد الهامل²

(1) أستاذ التعليم العالي مؤهل. مركز التوجيه والتخطيط التربوي

Naimi_kom@yahoo.fr

(2) طالب باحث في سلك الدكتوراه بمختبر التراث والتاريخ

-كلية الآداب والعلوم الانسانية ظهر المهرز فاس

aelhamal@gmail.com

ملخص

يتميز المغرب بتنوع الأوساط الجغرافية و صعوبة التضاريس في معظم الجهات مما يجعله عرضة لعدد من الصعوبات الحتمية والمخاطر الطبيعية ك انقطاع الطرق و سوء الاحوال الجوية و حدوث الزلازل و الفيضانات مما يحد من حرية التنقل و يؤثر على السير العادي لمتابعة الدراسة. وضع كهذا يدعو للاهتمام بالتعليم عن بعد باعتباره أداة تساعد على الاستثمار الأمثل للسنة الدراسية وإنهاء البرامج والمقررات حيث لا تقتصر الحصة على الزمن المدرسي الحضور بل تتجاوز ذلك الى الدروس الليلية و يتيح الفرصة لجميع التلاميذ و التلميذات للتحكم الفعلي في مضامين المقررات. وفي محاولة لتشخيص مدى جاهزية و قدرة المجتمع المغربي على تبني هذا النوع من التعليم والاستفادة منه، تم التركيز على استعداد الاطر التربوية من حيث التكوين ووضعية الأسر المغربية اجتماعيا و اقتصاديا للمساهمة في التتبع من خلال دراسة عدد من المؤشرات ترتبط بالوسط و المستوى التعليمي لرب الأسرة و مؤشرات الفقر والهشاشة. و باعتماد منهجية الاوزان الرقمية تم تصنيف الجهات المغربية حسب قابليتها لاعتماد التعليم عن بعد، تبين من خلاله أن جهات الداخلة - وادي الذهب والعيون - الساقية الحمراء والدار البيضاء - سطات والرباط - سلا - القنيطرة وكلميم - واد نون تتميز بقابلية عالية. بينما تتميز جهات : فاس مكناس- درعة تافيلالت- بني ملال خنيفرة ومراكش - آسفي بقابلية ضعيفة مما يقتضي إعطاؤها أولوية على مستوى البنية التحتية التكنولوجية في المدارس والاحياء وتنظيم تداريب للتلاميذ وتكوينات مستمرة بالنسبة للمدرسين. كما يقترح دعم المدرسين والأسر على السواء في توفير الأدوات الالكترونية للتواصل وتحويل مشروع مليون محفظة الى مشروع مليون حاسوب أو لوحة إلكترونية خصوصا والأجيال الحالية والمستقبلية من التلاميذ سيكون لديها قدرة كبيرة على التعلم عن بعد بفضل استخدامها للتكنولوجيا في سن مبكرة.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، المؤشرات، الفقر والهشاشة، البنية التحتية، التكنولوجيا، المدارس،

كوفيد 19

(1) أستاذ مؤهل (هيئة الاساتذة الباحثين) بمركز التوجيه والتخطيط التربوي - الرباط.

(2) باحث بمختبر التراث، التاريخ، كلية الآداب والعلوم الانسانية ظهر المهرز- فاس.

Résumé

Par sa diversité du milieu géographique la topographie accidenté de la plupart des régions, le Maroc se trouve dans une situation vulnérable à un certain nombre de risques naturels inévitables et de difficultés, tels que les blocages routiers, les intempéries, les tremblements de terre et les inondations. La survenue de ces crises contribue à la limitation de la liberté de mouvement et affectent la mise en œuvre normale de l'enseignement. Une telle situation appelle l'attention sur l'enseignement à distance comme outil permettant de tirer le meilleur parti de l'année scolaire et valider les programmes scolaires, vu que les cours persistent le soir ce qui offre à tous les élèves la possibilité d'assimiler efficacement les contenus scolaires.

Pour but de tenter de diagnostiquer dans quelle mesure la société marocaine est prête à adopter l'enseignement à distance et à en bénéficier, l'accent a été mis sur la disposition des cadres éducatifs en termes de formation et la disponibilité des familles marocaines à contribuer socialement et économiquement au suivi. Ce test à été basé sur des indicateurs liés au milieu et au niveau scolaire du chef de famille, et les indicateurs de pauvreté et de privation.

En adoptant une méthodologie des poids numériques, pour classées les régions marocaines en fonction de leur capacité à adopter l'enseignement à distance, il a été constaté que les régions de Dakhla –Oued Eddahab, Laâyoune - Sakia El Hamra, Casablanca - Settat et Rabat - Salé - Kenitra et Guelmim - Oued Noun se caractérisent par une forte capacité. Alors que les régions de Fès Meknès - Draa Tafilalet - Beni Mellal, Khenifra et Marrakech - Safi, se caractérisent par une faible capacité, ce qui nécessite de leur donner la priorité au niveau des infrastructures technologiques dans les établissements scolaires et les quartiers, et l'organisation d'une formations continue pour les enseignants. D'autre part on propose également d'accompagner les enseignants et les familles à acquérir des outils électroniques et à convertir le projet million Cartable par un projet million d'ordinateurs ou Tablettes, surtout que les générations actuelles et futures élèves auront une grande capacité à apprendre à distance grâce à leur utilisation de la technologie à un âge précoce.

Mots clés : Enseignement à distance, indicateurs, pauvreté et vulnérabilité, infrastructures, technologie, écoles, Covid 19

Abstract :

By its diversity of the geographical environment and the rugged topography of most regions, Morocco finds itself in a vulnerable situation to a number of inevitable natural risks and difficulties, such as road blockages, bad weather, earthquakes and storms. floods. The occurrence of these crises contributes to the limitation of freedom of movement and affects the normal implementation of education. Such a situation calls attention to distance education

as a tool to make the most of the schoolyear and validate school curricula, since classes persist in the evenings which offers all pupils the possibility of effectively assimilate school content. In order to try to diagnose to what extent Moroccan society is ready to adopt distance education and to benefit from it, the emphasis was placed on the provision of educational executives in terms of training and the availability of Moroccan families to contribute. socially and economically to follow-up. This test was based on indicators linked to the environment and the educational level of the head of the household, and indicators of poverty and deprivation.

By adopting a methodology of digital weights, to classify the Moroccan regions according to their capacity to adopt distance education, it was observed that the regions of Dakhla - Oued Eddahab, Laâyoune - Sakia El Hamra, Casablanca - Settat and Rabat - Salé - Kenitra and Guelmim - Oued Noun are characterized by a strong capacity. While the regions of Fès Meknes - Draa Tafilalet - Beni Mellal, Khenifra and Marrakech - Safi, are characterized by low capacity, which requires giving them priority in terms of technological infrastructure in schools and neighborhoods, and 'organization of in-service training for teachers. On the other hand, we also propose to support teachers and families in acquiring electronic tools and converting the Million School bag project into a Million Computers or Tablets project, especially since current and future generations will have a great capacity to learn remotely through their use of technology at an early age.

Key words: Distance education, indicators, poverty and vulnerability, infrastructure, technology, schools, Covid 19

السياق

بعد ظهور وانتشار وباء كوفيد 19 تأثر قطاع التعليم بالمغرب شأنه شأن القطاعات الأخرى وكان لزاما إيجاد طرق ووسائل بديلة لمتابعة تنفيذ البرامج والمناهج وترسيخ القدرات والكفايات التي تؤهل التلاميذ للانتقال من مستوى لآخر وإنفاذ الموسم الدراسي، فحاض المغرب تجربة غير مسبوقة في مجال التعليم، باعتماده على نظام الدراسة عن بعد، حيث أصبحت الدروس طيلة مرحلة الحجر تلقى عبر منصات رقمية وباستعمال تطبيقات الرسائل القصيرة والتواصل عن بعد. و ككل التجارب الفتية، واجهت عملية التدريس عن بعد انتقادات مختلفة، مثل انعدام تكافؤ الفرص بين التلاميذ، لاسيما الذين يتحدرون من طبقة اجتماعية هشة، وضعف صبيب الإنترنت وغياب البنية التحتية الإلكترونية في المقابل، بينما يرى المؤيدون إن التجربة الجديدة ساهمت في استمرار عملية التعليم وتوفير الوقت ومصاريف الدراسة الحضورية، كما أنه فرصة مواتية لتنشئة جيل متمرس بالتكنولوجيا الرقمية.

لذا يتناول هذا المقال موضوع الجاهزية لتبني التعليم عن بعد باعتبار خيار يجب ان يتجاوز حالة التفاعل مع الظروف الطارئة والفجائية الى توجه عام ومستدام

الإشكالية:

كشفت الوضع الاستثنائي الذي مرت به البلاد، خلال مرحلة انتشار وباء كوفيد 19 على ضرورة تسريع تبني العمل الرقمي في جميع المجالات وضمنها التعليم باعتبار هذا الاخير يعد قطاعا ضروريا لا يمكن التوقف عن الدراسة بشكلهائي، ولا بد من طرح البديل في مثل هذه الظروف الاستثنائية، لذلك يحق اليوم التساؤل إلى أي حد يعتبر المجتمع المغربي في حاجة للتعليم عن بعد، ومدى جاهزيته وقدرته على تبني هذا النوع من التعليم والاستفادة منه؟

يتطلب تناول الموضوع الإحاطة بمفهوم التعليم عن بعد وأهميته وفوائده من جهة وكذا الطلب على التمدد ودرجة حاجة البلد لمثل هذا النوع من التعليم في الظروف العادية. كما يتناول المقال تحليل خصوصيات المغرب والظروف الاقتصادية والاجتماعية للسكان لتحديد مدى استعداد الأسر المغربية للاستفادة من التعليم عن بعد، خصوصا وأن الرؤية الاستراتيجية للإصلاح تضمنت توصية بتعزيز صيغ التعليم عن بعد باعتباره مكملا للتعليم الحضوري.

ويحاول المقال من جهة ثانية تصنيف المجال المغربي حسب الجاهزية لترسيخ التعليم عن بعد بناء على معايير متعددة مرتبطة بالموضوع مع التركيز على الشروط التي يتوجب تحقيقها كإجراءات تساهم في زيادة جاهزية الأسر للاستفادة من هذا النوع من التعليم.

المنهجية المعتمدة

اعتمدت مقاربة الموضوع على استقراء المعطيات الطبيعية وكذا معطيات الإحصاء العام للسكان والسكنى وخصوصا المعطيات السوسيو اقتصادية ودراسة معطيات دليل إحصائيات التربية وذلك قصد استخراج درجة الحاجة الى التعليم عن بعد. كما تم التركيز في تناول محاور البحث على منهج وصفي للعوامل المؤثرة بشكل مباشر او غير مباشر في الموضوع واعتماد معطيات كمية وكيفية ومقابلة عناصر الظاهرة للوصول الى تصنيف المجال حسب الاستعداد نظريا لتبني التعليم عن بعد وكذا استخلاص النتائج وبناء المقترحات والخلاصات.

ومن جهة أخرى ارتكزت منهجية تناول الموضوع على استقراء الواقع وتحليل الوثائق والأحداث واعتماد مقارنة مجالية لإبراز أوجه التشابه والاختلاف وتحديد المجالات ذات الأولوية في الاهتمام لتحقيق تكافؤ الفرص.

أولا - التعليم عن بعد: التعريف، الانماط والاهمية

1. مفهوم التعليم عن بعد:

التعليم عن بعد (أو التعلم الإلكتروني) هو شكل من أشكال التعلم والتكوين والتدريب دون الحاجة إلى الحضور والذهاب إلى المدرسة لحضور الفصول الدراسية جسدياً. حيث تصبح خيارات التعلم أكثر مرونة ويمكن الوصول إليها. وهو أسلوب مثير للاهتمام بشكل خاص للأشخاص الذين لديهم نشاط يومي، أو يقطنون في الخارج أو لا يستطيعون السفر. كما يتم تبني هذا الشكل من التعليم حينما يتعذر التنقل للمدرسة بسبب عدم توفر الزمن أو سوء الأحوال الجوية أو تحت ظروف قاهرة بسبب وجود مخاطر متوقعة أو حدوث الكوارث.

وقد ازدهر هذا النوع من التعليم بفضل انتشار الشبكة العنكبوتية واستعمال الإنترنت. فظهرت تنسيقات لدورات متنوعة ودروس مصحوبة بتمارين يتم التفاعل معها آنيا أو إكمالها وإعادتها للتصحيح من قبل المدرسين.

2. انماط التعليم عن بعد:

يتخذ التعليم عن بعد انماط متعددة تتمثل فينشر وتوزيع المستندات المطبوعة، برامج تلفزيونية، رسائل البريد الإلكتروني والرسائل السريعة والمواكبة الفردية، مجموعات الدردشة، والفيديو، نصوص ودروس وتمارين منسوخة عروض فيديو هات وتسجيلات صوتية، أفلام وثائقية وربورطاجات، بناء اختبارات تفاعلية وكبسولات صوتية ومرئية، ودروس آنية عبر الفصول الافتراضية ... وما إلى ذلك. ومن حيث صيغ التعليم عن بعد يتم التمييز بين:

- الدورات التدريبية الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت (3)
 - الدورات التدريبية المفتوحة للشركات عبر الإنترنت (4)
 - الدورات التدريبية الخاصة للمجموعات الصغيرة عبر الإنترنت (5)
- وقد بينت دراسة قارنت آثار التعليم عن بعد مع التدريس الحضوري أنه بشكل عام، لا يوجد فرق كبير بين الأسلوبين إلا في بعض المجالات. مثلا تكون التأثيرات والمواقف أفضل في الطريقة الأخيرة (6).

كما خلصت دراسة تقارن التدريس عبر الأنترنت مع التدريس في الفصول الدراسية حضوريا أن طرق التدريس متشابهة في كلتا الطريقتين عندما يتعلق الأمر بدورات المعرفة الإجرائية (7). بالإضافة إلى ذلك، يبدو أن طريقة التناوب أكثر فعالية من الطريقة الكاملة عبر الأنترنت. ويتطلب نجاح التعليم عن بعد:

- الوعي بخصوصيات المتعلمين بوضوح على المستوى المعرفي والاجتماعي والعاطفي، من أجل توقع الصعوبات المحتملة وتزويدهم بالموارد التي تهدف إلى جعلهم أكثر استقلالية ومثابرة.
- اتقان سيناريو التدريس ووضوح أهداف التعلم مع ترك الفرصة للتلميذ لاتخاذ الخيار المناسب وسياق تعلمه.
- تنويع صيغة الوسائط التي سيتم تقديمها في التعلم والأنشطة التي يمكن تنفيذها عن بُعد. وقد لا تتمتع تعلمات عن بُعد بالضرورة عبر الأنترنت.

3. يتميز التعليم عن بعد. E-learning. بالعديد من المزايا :

إذا كان التعليم الحضوري يعتبر تعليما فعالا ويتيح الاتصال وجهاً لوجه للمدرسين والتلاميذ وتقاسم الافكار والتأثير والتأثر، مما يخلق رابطة قوية وتفاهماً بين مكونات العملية التعليمية-التعلمية، فإن التعلم عن بعد يوفر العديد من المزايا مقارنة بالتعليم الحضوري خاصة مع التطور في مجال (TIC). من هذه المزايا نجد:

- المرونة في تحديد وقت التعلم الذي يناسب المتعلم خصوصا التعلمات التي تتم في الوضع غير المباشر. حيث يقرر المتعلم متى وأين وكيف سيدرس، عن طريق اختيار وقت ومكان ووسيلة تعلمه.
- وهذا الأسلوب يسمح بحرية اختيار مسار ووتيرة وسرعة التعلم.
- تساهم منتديات المناقشة البسيطة في تجاوز مشكل الخجل في طرح السؤال والتفاعل.
- تتجاوز مشكل الحصر الضيقة بحيث تسمح المراسلة بالتواصل بين التلاميذ والمدرسين.

3MOOC (Massive Open Online Courses ou cours en ligne ouverts et massifs)

4 COOC (Corporate Open Online Courses)

5 SPOC (small private online courses),

6 Bernard et al. (2004)

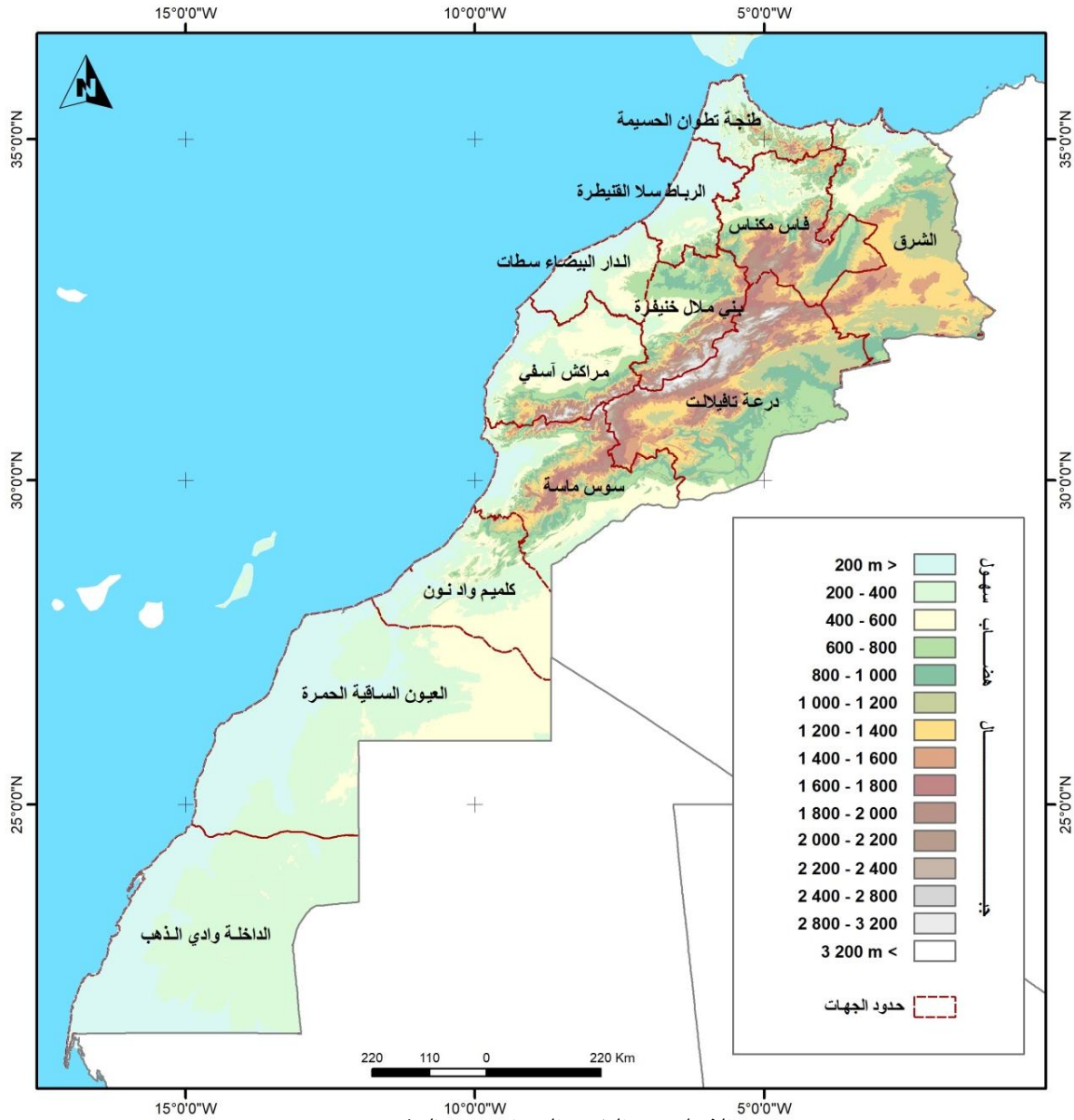
7Sitzman et al. (2006)

- تتجاوز القيود المكانية والزمانية والتكنولوجية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تمنع الوصول إلى المعرفة.
- تسمح بتتبع الأسرة للمتعلم.
- تخفض تكلفة التعلم حيث أصبحت الشهادات عبر الإنترنت أكثر شيوعاً، وهناك جامعات معتمدة عبر الإنترنت بالكامل. تلغي هذه الجامعات تكاليف البنية التحتية الباهظة ومصاريف وزمن التنقل . وتوفر الوقت، وخاصة الوقت الذي يتم قضاؤه في وسائل النقل والتنقل من المنزل إلى المدرسة ومن المدرسة إلى المنزل.
- يساهم التعليم عن بعد في الحد من العنف في الوسط المدرسي وكذا الحد من الاثار الكوارث و المخاطر
- يسمح بوصول التلاميذ إلى المؤسسات التعليمية والتكوينية مهما كان موقعها الجغرافي، مما يمنح الجميع الفرصة للتعلم والتقدم في البيئة الأكثر ملاءمة ويفتح التعلم عن بعد آفاقاً جديدة في التعليم من قبل المؤسسات الدولية.
- يعلم التلاميذ الاعتماد على أنفسهم دون الحاجة إلى مراقبتهم من طرف الأستاذ.
- يساهم التعلم عن بعد في اظهار المهارات الفردية لكل شخص والبحث عن المعلومة من خلال مصادر مختلفة.
- يمنح التعلم عن بعد القدرة على التعامل مع وسائل تكنولوجية مختلفة قد لا تتعامل معها بنفس الطريقة من خلال التعليم التقليدي. فالمتعلم من خلال الإنترنت يبدأ في التأقلم مع أدوات التعليم عن بُعد ومع الاستمرارية يُصبح متقناً لاستخدام هذه الأدوات.
- يساهم التعليم عن بعد في دعم التلاميذ بالمجالات المعزولة خصوصا التلاميذ الاقسام الاشهادية
- يساهم التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفص بالاستفادة من المواد و الدروس وبنوك المعطيات وبأقل تكلفة وحل مشكلة النذرة والتوزيع غير المتكافئ للخزانات .

ثانيا -تفرض خصوصيات المغرب طبيعيا وبشريا الاهتمام بالتعليم عن بعد

1. يوجد المغرب عرضة لعدد من المخاطر :

- يقع المغرب في الشمال الغربي من القارة الافريقية و يمتد بين خطي طول 1 و 17 غربا و بين دائرتي عرض 21 و 36 شمالا. ويتميز طبيعيا بخصائص متعددة منها:
- **تنوع التضاريس (الشكل 1)** : حيث يمكن التمييز بين مجال جبلي يمتد من الجنوب الغربي نحو الشمال الشرقي في شكل سلسلة تفصل الشمال عن الجنوب، حيث يتشكل الشمال والشمال الغربي من سهول ساحلية وهضاب، بينما في الجنوب يمتد مجال صحراوي يغلب عليه امتداد كثبان رملية والحمادات والرقوق



الشكل 1 : التنوع التضاريسي بالمغرب

مصدر المعطيات المكونك الفضائي الأمريكي للطبغرافيا 2000

- **تنوع المناخ:** بالنظر إلى موقعه الجغرافي على خطوط العرض، وكذا انفتاحه في الواجهة الغربية على المحيط الأطلسي وتنوع وضعية التضاريس، فالشمال والشمال الغربي يتميز بمناخ متوسطي حيث تتجاوز كميات الأمطار 800 ملم لكن تركزها أحيانا بسبب فيضانات فجائية. بينما بالداخل تنخفض درجات الحرارة إلى مستويات دنيا تساهم في برودة الطقس خصوصا بالمجالات المرتفعة حيث تتساقط الثلوج بشكل كبير بينما يسود المناطق الجنوبية مناخ صحراوي يتميز بارتفاع درجة الحرارة وانتشار الجفاف.
- **جريان غير منتظم:** ينطبق على غالبية الأنهار، يرتبط بالطابع الفجائي وعنف الأمطار وسرعته مما يساهم أحيانا في قطع الطرق.

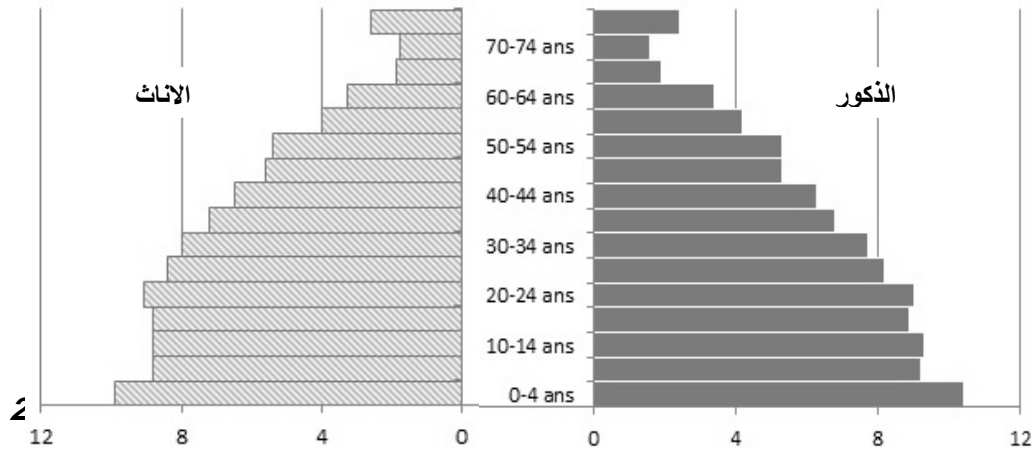
من خلال ما سبق نستخلص ان المغرب وبسبب تنوع الأوساط الجغرافية يوجد عرضة لعدد من الصعوبات الحتمية والمخاطر الطبيعية نلخصها في :

- الانزلاقات على سفوح الجبال و انهيار الكتل الصخرية بجنبات الطرق عند الانحدارات القوية
- الفيضاناناق الجريان وغمر الاودية والسيول الجارفة التي تسبب خسائر كبيرة في الأرواح احيانا
- وانخفاض درجة الحرارة وارتفاع شدة البرودة بسبب تساقط الثلوج حيث تساهم الظروف الصعبة الناتجة عن وقوع ظواهر سوء الأحوال الجوية في صعوبة التنقل.
- صعوبة التغطية بالخدمات الاجتماعية على الوجه المطلوب ووجود مجالات مهمشة.

وضع كهذا يتطلب التكوين من أجل اكتساب ثقافة المخاطر ويجاد استراتيجيات وطنية في مجال تدبير المخاطر واعتماد مقاربة قطاعية, تعتمد على "نهج استباقي " بدل "ردة الفعل" خصوصا في القطاعات الحيوية كقطاع التعليم.

2. توحى فتوة ساكنة المغرب الى ارتفاع الطلب على التعليم :

يقدر عدد سكان المغرب ب 36 مليون نسمة وتتميز الساكنة بالفتوة حيث تشكل فئة الاطفال أقل من 15 سنة 38.2 % بينما تمثل الساكنة النشيطة (15 – 59 سنة) 62.4 % (الشكل 2)



ثالثا - يعاني العرض التربوي بالمغرب من بعض الاختلالات :

يقصد بالعرض التربوي كل ما يتعلق بالبنيات التحتية والتجهيزات و الموارد البشرية والمقررات الدراسية والدعم الاجتماعي وكيفية توزيعها على الصعيد الترابي. وللتعرف عن بعض خصائص هذا العرض خصوصا ما له علاقة بتقدير الحاجة الى التعليم عن بعد نورد المعطيات التالية في تقرير صادر عن موقع اليونسيف بالمغرب تحت عنوان " حقيق مبدأ الانصاف بين جميع الأطفال في ولوج تعليم ذي جودة تم التأكيد على أن المعدل الوطني للتمدرس يبلغ 87.6% في الإعدادي و 61.1% في الثانوي مما يوحي بارتفاع نسبة الهدر المدرسي من سلك إلى آخر. كما أكد التقرير أن قطاع التعليم يعاني من أوجه عدم انصاف متعددة وكبيرة تخص بشكل رئيسي الأطفال في المناطق القروية، بما في ذلك الإناث والأطفال الذين يعيشون في ظروف هشة، خاصة الأشخاص في وضعية إعاقة. إذ لا يتجاوز معدل تـمدرس هذه الفئات 32.4%. وفي المناطق القروية، تشير المعطيات إلى أن

الأطفال بشكل عام يواجهون صعوبات في الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية، حيث لا يلتحق بالإعدادي سوى 69.5% منهم. وينخفض هذا المعدل ليصل إلى 30.6% فيما يتعلق بولوج السلك الثانوي، بينما لا يتجاوز 21.9% عند الإناث.

ويمكن لمس ظاهرة الهدر المدرسي هذه في عدم تجاوز معدل استكمال الأسلاك التعليمية الثلاثة لنصف التلاميذ المتمدرسين، وهو ما يسلب الضوء على المشاكل المتعلقة بالمكتسبات الأساسية وتوجيه التلاميذ.

ومن جهة أخرى أكدت التقييمات الوطنية والدولية ضعف النتائج التعليمية حيث ثلث تلاميذ المدارس الابتدائية فقط يتقنون المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم والقراءة والكتابة. مما يؤكد حاجة بعض التلاميذ لدعم خاص. ويساهم سوء توزيع المدرسين في وجود أقسام جد مخففة وانتشار الأقسام المشتركة وإعفاء التلاميذ من دراسة بعض المواد بينما تعاني مجالات أخرى من الاكتظاظ تتم معالجته أحيانا بحذف التفويج المفروض في بعض المواد.

و تعاني القرى من الفوارق المجالية، تتمثل في بعد المدارس وصعوبة وصولها خلال فترات من السنة، وعدم كفاية الموارد البشرية.

وعلى مستوى المنهاج يسجل مدرسو بعض المواد خلال المجالس التربوية عدم التوازن بين عدد الدروس المقررة والكفايات المطلوب ترسيخها لذا التلاميذ من جهة والزمن المدرسي المخصص لتنفيذها ويطالبون بالتالي بالتقليل من عدد الدروس.

ومن ضمن البدائل التي تقبل عليها الوزارة لسد الخصاص في الموارد البشرية، اللجوء إلى التقليل من ساعات المخصصة لبعض المواد

وعلى مستوى الميزانيات المرصودة للتعليم، يتم رصد ميزانيات مهمة للاكاديميات وفق

البرنامج السنوي الذي تعده هذه الأخيرة والحاجيات المعبر عنها. وقد رصدت الوزارة

الوصية للاكاديميات الاثنا عشر خلال سنة 2020 ميزانية مهمة، قسمت على الاكاديميات وفق الجدول 1 أسفله. ويتضح من خلال الجدول أن هناك تباين كبير في الميزانية المخصصة للاكاديميات، حيث يمكن إرجاع ذلك إلى الاختلاف في عدد المؤسسات وعدد التلاميذ.

ولإنجاز مقارنة منطقية بين الميزانيات المخصصة للاكاديميات لا بد من حساب نصيب

التلميذ من الميزانية، على اعتبار أن أعداد التلاميذ غير متكافئ بين الجهات.

جدول 1 : الميزانية المخصصة للأكاديميات برسم السنة المالية 2021

الإكاديميات الجهوية	ميزانية الأكاديميات	مجموع التلاميذ التعليم العمومي	نصيب التلميذ من الميزانية
طنجة - تطوان - الحسيمة	2.093.947.000	659095	3177
الشرق	1.343.768.000	407210	3300
فاس - مكناس	1.840.679.000	784457	2346
الرباط - سلا - القنيطرة	1.680.189.000	779118	2157
بني ملال - خنيفرة	1.423.700.000	487205	2922
الدار البيضاء الكبرى - سطات	2.326.569.000	987559	2356
مراكش - آسفي	2.433.377.000	896119	2715
درعة - تافيلالت	1.379.697.000	376207	3667
سوس - ماسة	1.349.028.000	530567	2543
كلميم - واد نون	387.343.000	81049	4779
العيون - الساقية الحمراء	204.441.000	64544	3167
الداخلة - وادي الذهب	105.871.000	22216	4766
المجموع	16.568.609.000	6075346	2727

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

يظهر مؤشر نصيب التلميذ من الميزانية، تباينا واضحا حيث يتراوح هذا النصيب ما بين (4700 درهم للتلميذ) وهو أكبر معدل بجهة كلميم-واد نون وجهة الداخلة-وادي الذهب، و 2157 درهم للتلميذ كأقل معدل يسجل بجهة الرباط-سلا- القنيطرة و 2346 درهم للتلميذ جهة فاس-مكناس.

وجدير بالذكر، أن هذه الاعتمادات المالية المهمة التي ترصد للأكاديميات غالبا ما لا يتم الالتزام بها، حيث لا يصرف إلا جزء من السيولات التي يتم إيداعها من طرف الوزارة في حسابات الخزينة العامة لدى كل أكاديمية، بالنظر للعديد من الإكراهات المتعلقة بالتدبير الإداري. مما يساهم في هدر موارد مالية ضخمة، ويؤخر تنفيذ عدد من المشاريع التربوية الاستراتيجية.

و من جهة أخرى ولإبراز بعض الخصوصيات التي تميز العرض التربوي بالمغرب و لها تأثير كبير في تحديد مدى الاختلاف وانعدام تكافؤ الفرص، تم الاهتمام بنسبة مساهمة التعليم الخاص في تغطية الطلب على التمدرس (الشكل 3).

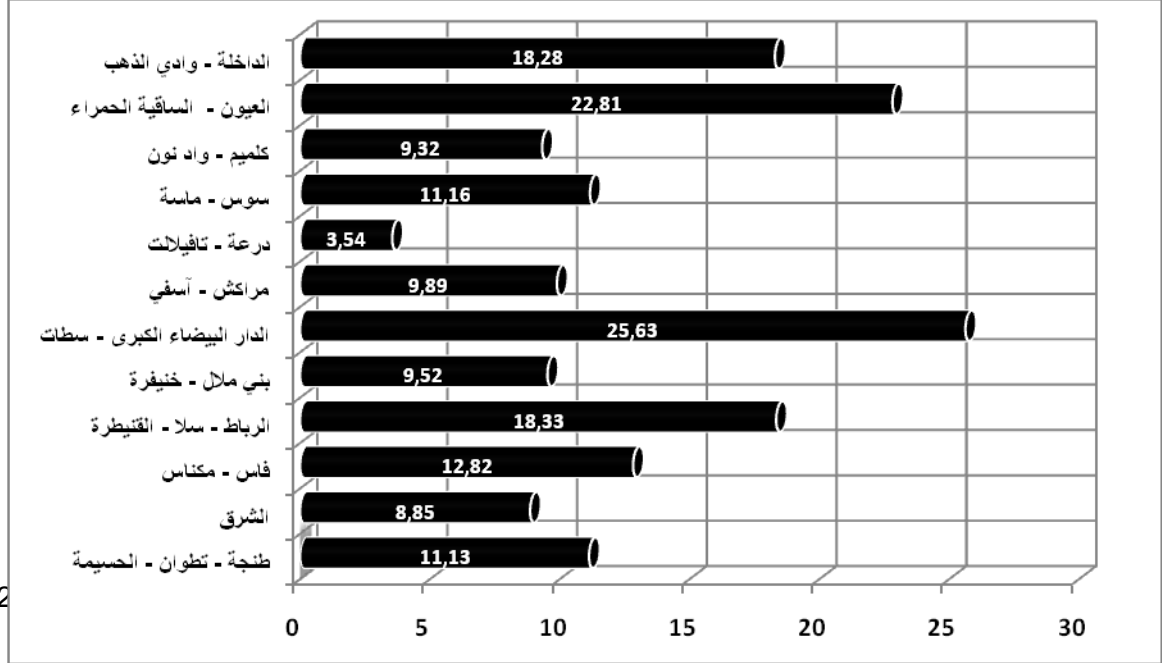
من خلال المبيان نستخلص أن هناك ثلاث مجالات مختلفة من حيث نسبة تغطية التعليم الخصوصي

للعرض التربوي :

1. مجالات يقارب في نسبة تغطية العرض تقارب أو تتجاوز 20% (الدار البيضاء السطات –

العيون الساقية الحمراء – الداخلة واد الذهب والرباط سلا القنيطرة)

2. مجالات تتراوح نسبة التغطية فيها بين 8 و 12 % (سوس ماسة - طنجة تطوان الحسيمة - فاس مكناس - كلميم واد نون - مراكش آسفي - بني ملال خنيفرة - والجهة الشرقية)
3. مجالات لا تتجاوز فيها نسبة التغطية 4 % و هي جهة درعة تافيلالت.



الشكل 3: نصيب مساهمة التعليم الخاص في تغطية الطلب على التمدرس (%)

مصدر المعطيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي دليل إحصائيات التربية 2021

من خلال ما سبق يمكن استخلاص أن المغرب يتميز بتنوع الأوساط الجغرافية مما يجعله عرضة أحيانا للفيضانات وغمر الأودية ووقوع ظواهر سوء الأحوال الجوية التي تعرقل حركية السكان والأطفال وبالتالي تحد من السير العادي للدراسة وهدر الزمن المدرسي.

كما تعاني بعض الجهات من نقص المؤطرين والمدرسين خصوصا في بعض المواد ويضطر بعض المدرسين الى التماثل للشفاء أو الاستفادة من الرخص الاستثنائية أو حضور لقاءات تربوية . مما يساهم في هدر الزمن المدرسي ويحول دون تنفيذ البرامج وترسيخ القدرات الضرورية لترقي التلاميذ من مستوى لآخر

وقد ساهمت جائحة كوفيد 19 في انفتاح المدرسة المغربية على ما يسمى التعليم عن بعد، واختلفت التقييمات والدراسات حول فاعلية التعليم عن بعد

لذا وامام ضرورة تبني هذا النوع من التعليم سواء في ظل الكوارث والظواهر او غيابها فإنه يحق اليوم التساؤل عن مدى جاهزية وقدرة المجتمع المغربي على تبني هذا النوع من التعليم والاستفادة منه؟

رابعا - التعليم عن بعد بالمغرب خيار استراتيجي وليس وسيلة رد فعل مؤقتة:

1) يعتبر التعليم عن بعد الحل المثالي لعدد من مشكل التعليم بالمغرب:

من خلال عدد من التقارير والدراسات السابقة التي تناولت مشكل التعليم بالمغرب يمكن استخلاص ان هذا الاخير يعاني من عدد من الظواهر التي تحد من فعاليته وجودته. ومن هذه الظواهر نذكر:

- قلة البنائيات وبعد المدرسة عن التلاميذ.
- الاكتظاظ حيث يعتبر التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد مطلبا تربويا هاما،
- هدر الزمن المدرسي، حيث كشفت بعض الدراسات أن الزمن المدرسي في مؤسساتنا التعليمية لا يُنجز بالكامل وأن ما يقارب نسبة 30 % منه تضيع كل سنة. مما حدا بالوزارة الى اقرار معالجته عبر عمليتين أساسيتين هما الاحتفاظ بالتلاميذ كلما تغيب أحد الأساتذة، و تعويض الحصص الضائعة ويتم التفكير في إيجاد صيغ ملائمة وطرق وآليات لاستدراك الزمن الدراسي غير المنجز.
- عدم إنهاء المقررات الدراسية وظهور تفاوتات في الانجاز بسبب الالتحاق المتأخر في الدخول المدرسي والانقطاع المبكر للمتعلمين.
- قلة الساعات المخصصة لإنجاز بعض عناصر المقرر (تطبيقات الاجتماعيات). وعدم القدرة على تتبع إنجازات التلاميذ، والتوقف الاضطراري في حالات المخاطر وعدم انجاز بعض المواد بسبب سوء الاحوال الجوية (مادة التربية البدنية والرياضة كمثال)
- صعوبة تأطير المدرسين من طرف المفتشين مما يضطرهم للتفويض
- غياب الدعم للتلاميذ المتعثرين وعدم استثمار العطل المدرسية
- الانقطاع عن الدراسة
- نقص في الاطر التربوية ببعض المؤسسات.
- مشكل المواصلات وضياع زمن التلميذ في الانتظار والتنقل بين المدرسة والسكن

2) التعليم عن بعد في التوجيهات الرسمية

وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين المواصفات المنشودة للمدرسة المغربية الجديدة والمتمثلة أساسا في اعتماد التعلم الذاتي وتعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب وتحسين جودة التعليم وملاءمته لحاجات الأفراد وواقع الحياة ومتطلباتها وتقريب المدرسة من المستفيدين منها كما ربط بين الرفع من جودة أنواع التعليم من حيث المحتوى والمناهج، بالتخفيف وتخفيض عدد الساعات الدراسية الأسبوعية بالنسبة للتلاميذ والتبسيط والمرونة والتكيف للحد أو التخفيف من الإكراهات التي يواجهها التعليم الحضوري كالهدر المدرسي، وتدني المستوى التعليمي للمتعلمين، والتخفيف من نفقات القائمين على المجال

كما تم التركيز فيالذعامة العاشرة علىاستعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل نظرا للأبعاد المستقبلية لهذه التكنولوجيات الحديثة وضرورة استثمارها في مجالات معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر ودعا للاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي بالنظر لبعده المستهدفين وفي المناطق المعزولة.

وفي إطار الشراكة مع الفعاليات ذات الخبرة، نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ضرورة الإرساء السريع لبرامج للتكوين عن بعد، وكذا على تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل كما ألزم كل مؤسسة للتربية والتكوين على تيسير اقتناء الأجهزة المعلوماتية ومختلف المعدات والأدوات التربوية والعلمية عن طريق الاقتناء الجماعي بشروط تفضيلية، لفائدة الأساتذة والمتعلمين والإداريين.

- اما الرؤية الاستراتيجية فقد نصت على ضرورة :
- تأمين تدرّس استدرّكي متكامل و مندمج للأطفال المنقطعين عن الدراسة بالأوساط القروية.
 - وتنويع اساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها من قبيل التلفزة المدرسية وتيسير التمكن من التكنولوجيات العصرية وادماج اساليب التعليم عن بعد على المدى البعيد.
 - اغناء الطرق المتداولة وتجريب وسائل جديدة من قبيل تكييف التكوين مع الفئات المستهدفة (تكوينات ليلية وفصلية) و تنويع مواقع التكوين
 - تعزيز ادماج التكنولوجيات التربوية في النهوض بجودة التعلّات واعداد استراتيجية وطنية جديدة لمواكبة المستجدات الرقمية والاستفادة منها وادماج البرمجيات التربوية الالكترونية والوسائل التفاعلية والحوامل الرقمية في عمليات التدريس والانشطة التعلّم والبحث والابتكار
 - اعادة النظر في الايقاعات الزمنية المدرسية بملاءمتها مع محيط المدرسة في المناطق النائية وذات الوضعية الخاصة والظروف الصعبة وتدبير الزمن الدراسي والتخفيف من كثافة البرامج

1. بذلت وزارة التربية الوطنية مجهودات جبارة في تحفيز الاطر التربوية للتعليم على استعمال

التكنولوجيات

قامت وزارة التربية الوطنية لأكثر من عقد من الزمن، بعدد من الإجراءات البيداغوجية والتقنية و التحفيزية، من شأنها ضمان استعداد الأطر التربوية لإنجاح التعليم عن بعد. فعلى المستوى البيداغوجي استفاد عدد كبير من الأطر من التكوين المستمر في إطار استراتيجية برنامج GENIE في دورتين بهدف دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس وتم الاهتمام بتكوين المدرسين المتدربين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (CRMEF) في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات (TICE) وانتاج سيناريوهات بيداغوجية. وأحدثت من جهة أخرى المركز المغربي الكوري للتدريب (CMCF) والذي قدم دورات متعددة في مجال التعليم الالكتروني. ومن الناحية التقنية تم تشجيع الأطر والطلبة على اقتناء الحواسيب في إطار مشروع نافذة المدعوم من طرف وزارة التربية الوطنية. وبالموازاة مع ذلك نظمت مسابقات متعددة لتحفيز وتشجيع التميز في تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. وقد ساهم هذا الوضع في ظهور وانتشار مواقع تعليمية وتكوينية تغطي مجالات وتخصصات متعددة ساعدت في تحسين جودة التعليم وتشجيع التعلّم الذاتي وتطور استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الفصول وتشجيع الابداع والابتكار وعماللمركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، على تشجيع وتنمية برامج التعاون التكنولوجي والارتقاء بالوسائل الديداكتيكية والتكنولوجيات التربوية والموارد المتعددة الوسائط وتقنيات التواصل وإعداد مشاريع التكوين عن بعد.

وقد استفاد المغرب من هذا الاستثمار في مرحلة الحجر الصحي الناتج عن انتشار وباء كوفيد 19. حيث تكيف المدرسون بسرعة مع الوضع من خلال إنشاء العديد من المنصات التعليمية وإقامة فصول افتراضية، وتسجيل دروس، ومحتويات ودورات التعليم التي تم بثها ضمن المواد الإعلامية بالقنوات الوطنية، وظهرت مبادرات شخصية من خلال إنشاء وتوزيع مقاطع فيديو مصممة لغرض مساعدة التلاميذ والطلبة في الاستفادة من الزمن المدرسي.

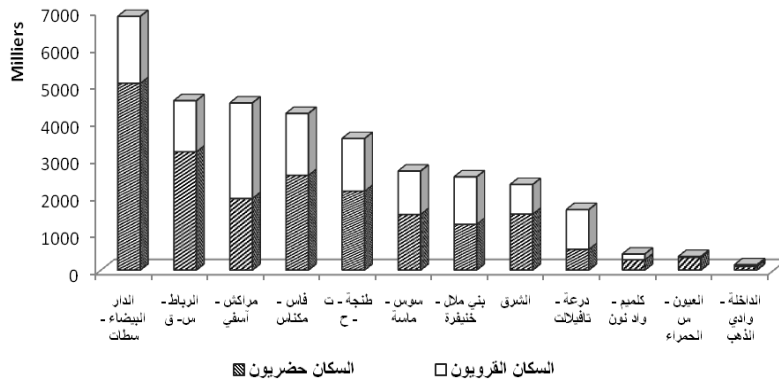
لكن هذا الوضع لم يكن معمما بل هناك من المدرسين من لم يكن مستعداً لاستخدام الوسائل التكنولوجية والشبكات الاجتماعية إما بسبب نقص التكوين بالنسبة للمدرسين أو عدم توفر أسر التلاميذ على هاتف ذكي أو جهاز لوحي أو جهاز كمبيوتر أو اتصال بالإنترنت وظلت المجالات القروية تستفيد فقط من القنوات التلفزيونية. كما لوحظ اغراق التلاميذ الذين لم يكونوا معتادين على استخدام هذا النمط الجديد من التعلّم عن بعد بموارد رقمية متعددة وسيل من المعلومات أو المهام التي يتعين القيام بها في وقت محدد.

وأثبت التعليم عن بعد أنه أحد الحلول الفعالة لتلبية احتياجات المتعلمين خيار استراتيجي مكملوقيمة مضافة من شأنها إثراء التدريس والتكوين. فإلى أي حد يصل الاستعداد المبدئي للاس المغربية لمثل هذا النوع من التعليم

خامسا - يختلف مستوى استعداد الأسر المغربية للاستفادة من التعليم من جهة أخرى :

يقتضي قياس الاستعداد المبدئي لتنزيل التعليم عن بعد القيام بتوصيف الخصوصيات السوسيوولوجية والاقتصادية المميزة للسكان بشكل دقيقلاستخلاص مدى توفر الضرورة لنهج التعليم عن بعد.

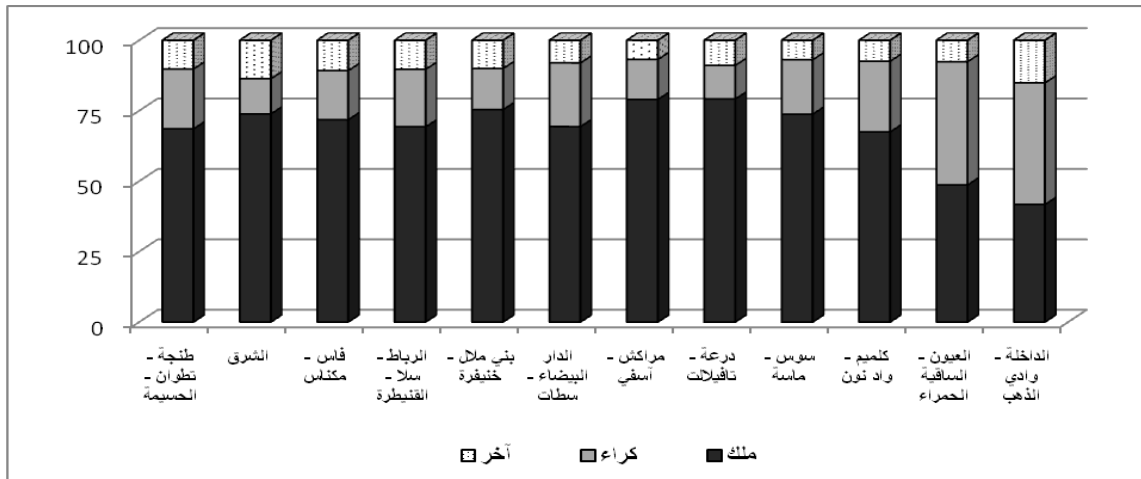
- **وعلى مستوى الوسط :** حسب معطيات الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2014، يشكل متوسط الساكنة الحضرية 60.3 % بينما الساكنة القروية تقدر ب 39.6 % في المتوسط، مع وجود اختلافات بين الجهات، حيثتفرد جهة مراكش آسفي بارتفاع الساكنة القروية التي تتجاوز 57 % (الشكل 4) .



الشكل 4 : توزيع السكان حسب الوسط حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014

وتبقى نسبة التمدين نظرية لما تتميز به المدن المغربية من أوضاع خاصة بسبب انتشار الأحياء الصفيحية والأحياء الشعبية الناتجة عن الهجرة القروية وهي أحياء تعرف كثافة سكانية مرتفعة وتكدس الأسر وتعمير عشوائي مما يؤثر على ظروف الإقامة وبالتالي ظروف التحصيل لدى التلميذ.

- **على مستوى السكن :** أكدت نتائج الإحصاء العام للسكان و السكنى (الشكل 5) أن عدد الساكنة التي تتوفر على سكن في ملكيتها يشكل نسبة كبير تتجاوز 60 % بجميع الجهات بينما 40 % تتوفر على سكن ليس في ملكيتها. وتستثنى من هذا الوضع جهتي العيون الساقية الحمراء والداخلة واد الذهب حيث تقدر الساكنة التي تقطن مسكنا في ملكيتها بأقل من 50 %. وقد يكون لهذا الوضع أثر كبير على استقرار الأسرة و توفرها على غرف كافية تضمن للتلميذ متابعة تعليمه في وضع مريح. قد تخفي هذه النسبة وضعية الأسر التي تقطن بالأحياء الصفيحية والأحياء غير المهيكلة حيث تنعدم أدنى شروط الإقامة.



الشكل 5: توزيع نسب الأسر حسب الوضعية العقارية للمسكن حسب الاحصاء العام للسكان والسكنى 2014

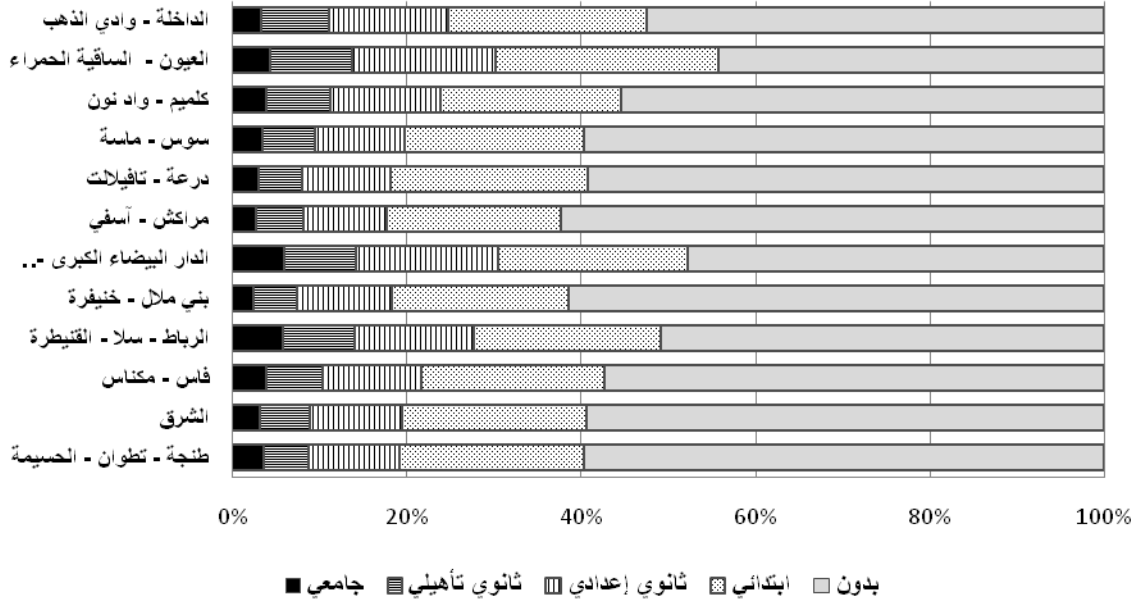
● **حجم الأسرة :** كما يعتبر حجم الأسرة عاملا مؤثرا على الاستفادة من التعليم عن بعد ومتطلباته. و يتراوح متوسط حجم الأسرة حسب الجهات ما بين 3.9 بجهة الداخلة واد الذهب و 5.9 بجهة درعة تافيلالت. مما يوحي بفارق كبير قد يساهم في اختلاف استعداد الأسر لاستفادة ابنائهم من التعليم عن بعد.

● **المستوى التعليمي لرب الأسرة** ويعتبر هذا المؤشر مهما باعتباره يعكس نظريا مستوى قدرة الأسرة على تتبع الاطفال المتدرسين. يظهر الشكل 6 أن نسبة الاباء غير المتعلمين هي المسيطرة بما يقارب نصف عدد الأسر بكل جهات المغرب. بينما لا يتعدى عدد أرباب الأسر الذين يصل مستوهم التعليمي أو يتعدى التعليم الثانوي 30% من مجموع الأسر في أحسن الاحوال. إلا أنه لا يجب تغييب دور باقي الأسرة من زوج وإخوة بحيث لهؤلاء دور كبير في توجيه التلميذ والتأثير عليه.

تتطلب عملية التعليم عن بعد يقظة ومواكبة مستمرة للآباء، بما يمكنها من ضمان التعبئة والانخراط الإيجابي للأبناء في هذه السيرورة التربوية التي تتم بعيدا عن الرقابة المباشرة للإدارة التربوية والمدرسين.

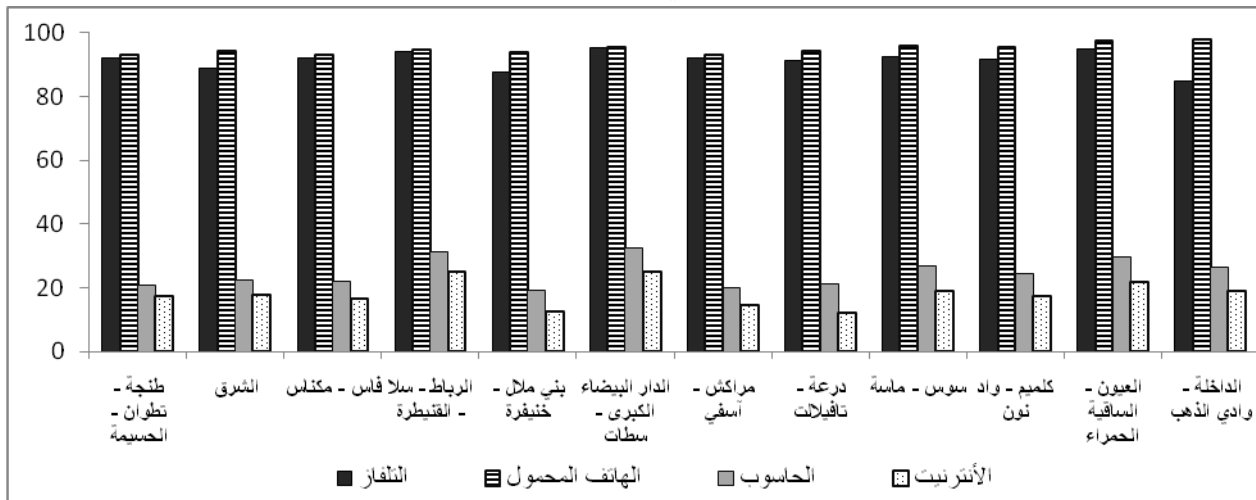
وترتبط جودة هذه المواكبة والتأطير الذي تقوم به الأسرة ارتباطا وثيقا بالمستوى التعليمي للآباء، حيث أثبتت تجربة التعليم عن بعد التي اعتمدها المغرب خلال فترة الحجر الصحي عن فترات واضحة في مردودية التلاميذ، نتيجة التباين الموجود في المستوى التعليمي لأرباب الأسر، فكلما كان هذا المستوى التعليمي مرتفعا إلا وانعكس ذلك إيجابا على تحصيل الأبناء، على اعتبار أن عملية التعليم عن بعد تتطلب مجهودا إضافيا وتكويننا ذاتيا للتلميذ، وغالبا ما يكون ذلك تحت إشراف

الأبوين بالبيت خاصة في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي. ويوضح المبيان الموالي توزيع المستويات التعليمية لسكان المغرب حسب الجهات:



الشكل 6 : المستوى الدراسي لسكان المغرب حسب الجهات حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014

- **على مستوى التوفر على التجهيزات الالكترونية : (الحاسوب - الانترنت - الهاتف المحمول - التلفاز) :** يعتبر الحاسوب والانترنت من المقومات الأساسية لعملية التعليم عن بعد، إلى جانب أجهزة ومعدات أخرى مثل الهاتف المحمول والتلفاز واللاقط الهوائي. وقد مكن الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2014 من أخذ فكرة واضحة حول توزيع نسب امتلاك الأسر لهذه التجهيزات، نوردها من خلال المبيان التالي:



الشكل 6 :نسب امتلاك الأسر للحاسوب ولخدمة الإنترنت حسب الجهات الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014

يظهر المبيان أن نسبة الأسر التي تتوفر على التلفاز والهاتف المحمول تتجاوز 90 % بينما الأسر التي تتوفر على الحاسوب و الانترنت تتجاوز نسبتها 30 % من مجموع الساكنة في جهات الدار البيضاء السطات، الرباط سلا القنيطرة والعيون الساقية الحمراء. بينما لا تتعدى 20 % في باقي الجهات .

- **على مستوى الهشاشة وخريطة الفقر :** كمؤشر يعطي فكرة عن مدى جاهزية الأسر للانخراط في عملية التعليم عن بعد، إذ أن الأسر المصنفة تحت عتبة الفقر أو التي تعيش في وضعية هشاشة اجتماعية تبقى غير مؤهلة لتوفير الشروط الملائمة لأطفالها لمسايرة التعليم عن بعد، كما تنتضال فرص أبنائها في امتلاك المقومات الأساسية لمواكبة هذا النمط من التعليم، ونخص بالذكر هنا توظيف الأجهزة الإلكترونية المختلفة وخدمة الانترنت. وعلى هذا الأساس، فإجبار هذه الفئة من السكان على الانخراط في عملية التعليم عن بعد يتنافى مع الغايات الكبرى للنظام التربوي، الذي يسعى عن طريق المدرسة إلى إتاحة فرص متكافئة للتلاميذ في الاستفادة من مختلف الوضعيات التعليمية، بما يمكنهم من تحقيق ذواتهم بغض النظر عن أوضاعهم السوسيو-اقتصادية.

الجدول 2 : بعض مؤشرات الفقر بالجهات حسب معطيات صادرة عن المندوبية السامية للتخطيط 2016

نسبة الفقر المرتبطة بالحرمان من التعليم	معدل الفقر	مؤشر الحرمان	معدل الهشاشة	
57.4	2,6	0,1	9,6	طنجة - تطوان - الحسيمة
52.8	5,2	0,3	12,7	الشرق
53.3	5,1	0,3	13,8	فاس - مكناس
58.9	4,0	0,1	12,6	الرباط - سلا - القنيطرة
48.2	9,1	0,6	17,3	بني ملال - خنيفرة
63.4	2,6	0,1	8,1	الدار البيضاء الكبرى - سطات
57.5	4,6	0,2	14,8	مراكش - آسفي
49.3	14,6	1,1	20,4	درعة - تافيلالت
45.7	5,8	0,3	13,9	سوس - ماسة
54.2	5,7	0,2	14,0	كلميم - واد نون
60.8	1,7	0,1	7,8	العيون - الساقية الحمراء
56.8	0,4	0,0	2,8	الداخلة - وادي الذهب

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن هناك فروقات سوسيو-اقتصادية واضحة بين الجهات الإثنا عشر للمملكة، حيث يسجل أعلى معدل للفقر بجهة درعة-تافيلالت (14,6%)، كما يسجل بها أعلى معدل للهشاشة (20.4 %)، كما تتميز جهة بني ملال-خنيفرة بتسجيل معدلات مرتفعة على مستوى معدلات الفقر و الهشاشة ومؤشر الحرمان، وعموما تشكل نسبة مساهمة الحرمان من التعليم أكبر مصدر للفقر بتجاوزها 45 % بكل الجهات وتتعدى 55 % في ستة جهات هي (طنجة ، تطوان ، الحسيمة - الرباط، سلا ، القنيطرة - مراكش، آسفي وتتجاوز 60 % بجهتي الدار البيضاء، سطات و العيون، الساقية الحمراء - الداخلة، وادي الذهب). هذا الوضع يدفعنا إلى الاستنتاج بأن هناك لا تكافؤ للحظوظ بين تلاميذ الجهات في الاستفادة من ثمار عملية التعليم عن بعد، ما دام مستوى المعيشة والإنفاق لدى الأسر لا زال متفاوتا إلى حد كبير.

سادسا - تصنيف الجهات حسب القابلية لنجاح التعليم عن بعد :

يقصد بمستوى القابلية لاعتماد التعليم عن بعد توفر عدد من الشروط المرتبط بالأسرة وظروفها الاقتصادية والاجتماعية وظروف اشتغال المدرس والادارة وهي عناصر نعتبرها ضمانات لنجاح

التعليم عن بعد في تحقيق النتائج المتوخاة منه. ومن مثل هذه الشروط نذكر معدل التأطير وامتلاك حاسوب والانترنت والنصيب من الميزانية ...
وبهدف تصنيف جهات المغرب حسب مستوى القابلية والاستعداد لنجاح التعليم عن بعد تم اعتماد شبكة من المؤشرات تم ترتيبها وفق تنقيط يزيد حسب تزايد القابلية.

جدول رقم 3: تصنيف الجهات حسب القابلية لاعتماد التعليم عن بعد

القابلية لاعتماد التعليم عن بعد	تنقيط الجهات							الجهة
	مجموع النقط	نسبة الفقر والهشاشة	نسبة الخصوصي	المستوى التعليمي الآباء	امتلاك الحاسوب والانترنت	معدل التأطير	النصيب من الميزانية	
عالية	17	3	3	3	3	2	3	الداخلية - وادي الذهب
عالية	16	3	3	3	3	2	2	العيون - الساقية الحمراء
عالية	14	3	3	3	3	1	1	الدار البيضاء - سطات
عالية	13	2	3	3	3	1	1	الرباط - سلا - القنيطرة
عالية	13	2	1	2	2	3	3	كلميم - واد نون
متوسطة	12	3	2	1	2	2	2	طنجة - تطوان - الحسيمة
متوسطة	11	2	1	1	2	2	3	الشرق
متوسطة	10	2	2	1	2	2	1	سوس - ماسة
منخفضة	9	2	2	2	1	1	1	فاس - مكناس
منخفضة	9	1	1	1	1	2	3	درعة - تافيلالت
منخفضة	8	1	2	1	1	1	2	بني ملال - خنيفرة
منخفضة	8	2	1	1	1	1	2	مراكش - آسفي

خلاصة

بفعل موقع المغرب و خصائصه الطبيعية والبشرية يوجد المغرب في حاجة ماسة لاعتماد التعليم عن بعد كخيار داعم للتعليم الحضوري. فالتعليم عن بعد خيار استراتيجي لتوفير وتنويع خيارات التعلم المقروء والمسموع والمرئي. وهو أداة تساعد على الاستثمار الأمثل للسنة الدراسية وإنهاء البرامج والمقررات حيث لا تقتصر الحصة على الزمن المدرسي الحضوري بل تتجاوز ذلك الى الدروس الليلية ويتيح الفرصة لجميع التلاميذ والتلميذات للتحكم الفعلي في مضامين المقررات والرفع من حظوظ اجتيازهم مختلف الاستحقاقات التربوية بنجاح.
والتعليم عن بعد أداة لتأمين الزمن المدرسي وزمن التعلّيمات عندما يغيب أساتذة مادة من المواد إما لحضور لقاءات تربوية أو حلقات تكوينية أو مباريات أو غير ذلك. وهو كذلك أداة لتجاوز مشكل افتقار المؤسسات إلى الفضاءات وقلة الموارد بشرية بالتناوب بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد حسب المواد المدرسة وطبيعة الدروس.

إن المواقف من التعليم عن بعد والمطالبة بالتعليم الحضوري أبان عن ضعف ثقافة ووعي المواطنين بخصوص مواجهتها للمخاطر، وغياب الثقة في اعتماد التكنولوجيات الحديثة. لذا ينبغي الاقتناع بتغيير السلوك والمواقف من هذا النوع من التعليم وعدم حصر اعتماده في الوضعيات الاستثنائية ليتحول إلى توجه عام مستدام، ويقتضي هذا الطموح النقل من عيوب التعليم عن بعد المتمثلة في غياب التفاعل المباشر بين المدرس والمتعلم والرفع من مستوى البنية التحتية التكنولوجية في المدارس والاحياء وتنظيم تداريب للتلاميذ وتكوينات مستمرة بالنسبة للمدرسين.

كما يتوجب عدم إرهاق التلميذ بدنيا وذهنيا بسبب طول التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، وتجنب طلب مهمات تربوية زائدة من الأسر واختبار درجات الاستعداد، واختيار الأنسب من أدوات التكنولوجيا وانماط التعليم الإلكتروني استناداً إلى الإمكانيات المتوفرة. وتدارك محطات الإذاعة والتلفزيون والدور المحوري المنوط بهما في مساندة الأهداف التعليمية الوطنية وتحسين جودة برامجها، وفي سبيل تحقيق هذه الرؤية يتوجب تجاوز العوائق التقنية (الصبيب والجهل من طرف الكثيرين باستخدام الأجهزة الإلكترونية للتواصل عن بُعد، ...) وتوفير البنيات التحتية الكافية لتمكين الجميع من التعلم عن بُعد، كانهدام الكهرباء وشبكة الإنترنت في بعض القرى والبوادي.

كما يجب دعم المدرسين والأسر على السواء في توفير الأدوات الإلكترونية للتواصل وتحويل مشروع مليون محفظة الى مشروع مليون حاسوب أو لوحة إلكترونية خصوصا والأجيال الحالية والمستقبلية من التلاميذ سيكون لديها قدرة كبيرة على التعلم عن بعد بفضل استخدامها للتكنولوجيا في سن مبكرة

المراجع المعتمدة

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2017) المخطط الخاص بالحماية والوقاية من المخاطر الكبرى بالوسط المدرسي
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2014). الدليل البيداغوجي لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المغرب، المختبر الوطني للموارد الرقمية.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي (2010) : المذكرة 154 حول موضوع تأمين الزمن المدرسي وزمن التعلم.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي (2010) : مشروع تأمين الزمن المدرسي وزمن التعلم " عدة إرساء المشروع - تدابير التنفيذ وآليات القيادة والتتبع "
- المندوبية السامية لتخطيط، (2020). بحث تأثير فيروس كورونا على الوضع الاقتصادي والاجتماعي والنفسي للأسر، الموقع الإلكتروني للمندوبية السامية للتخطيط.
- قاسم النعيمي (2019) مزايا استعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصال في تدريس مواد الاجتماعيات - أعمال الملتقى الوطني موضوع " واقع الممارسة الفصلية وتحديات التجديد الديداكتيكي " المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط - فرع القنيطرة

Bibliographie :

- **Louiz, D. (2015) :** Usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement-apprentissage. Thèse de doctorat codirigée par Malika Bahmad, UIT Ibn Tofail Kénitra et J P Nancy Combes, Université Sorbonne Nouvelle Paris
- **OCDE. (2015) :** Connectés pour apprendre- les élèves et les nouvelles technologies. Consulté à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- **Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006) :** Formation à distance et accessibilité. Québec : Télé-université.

-
- **SitzmannT , et All (2006)** : L'efficacité Comparative De L'enseignement Sur Le Web Et En Classe: Une Méta-Analyse(<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1744-6570.2006.00049.x>)
 - <https://www.educavox.fr/alaune/le-numerique-en-education-par-thierry-karsenti>

واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرف التربوي

The actual implementation of the Cognitive Development Programme for Students in Science, Mathematics, and Environmental Geography concepts in the Sultanate of Oman from the supervisors perspective

حمد الريامي⁽¹⁾، أحمد الريامي⁽²⁾، خالد أحاجي⁽³⁾، عبد اللطيف كداي⁽⁴⁾

⁽¹⁾ طالب دكتوراه بكلية علوم التربية. الرباط

hamed.riyami@moe.om

⁽²⁾ أستاذ مناهج الدراسات الاجتماعية المساعد، المدير العام المساعد للشؤون الأكاديمية المساندة، الجامعة التقنية والعلوم التطبيقية.

⁽³⁾ أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي، باحث شريك بمختبر التربية والدينامية

والاجتماعية، كلية التربية بجامعة محمد الخامس، الرباط

ahaji.khalid@gmail.com

⁽⁴⁾ أستاذ التعليم العالي. كلية التربية. جامعة محمد الخامس، الرباط

abdkidai@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرف التربوي ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي. حيث تم بناء استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسية، وتكونت عينة الدراسة من (110) مشرفاً ومشرفة موزعين حسب التخصص والنوع الاجتماعي حيث بلغت مادة الرياضيات (50)، بينما بلغت مواد العلوم (الكيمياء، الفيزياء، والإحياء) (60) مشرفاً ومشرفة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع التطبيق للبرنامج لمجال الاختبارات والاولمبياد العلمي جاء في المرتبة الأولى تليها المسابقات الشفهية، ومن ثم الروبوت والذكاء الاصطناعي، ومن ثم الابتكارات العلمية الطلابية وأخرها أهداف برنامج التنمية المعرفية. كما أسفرت النتائج إلى عدم وجود اختلافات دالة إحصائياً تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص. واختتمت الدراسة ببعض من التوصيات والمقترحات لواقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية بسلطنة عمان. وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالبرنامج.

الكلمات المفتاحية: برنامج التنمية المعرفية – المشرف التربوي – سلطنة عمان

The actual implementation of the Cognitive Development Programme for Students in Science, Mathematics, and Environmental Geography concepts in the Sultanate of Oman from the supervisors perspective

Abstract

The study aimed to identify the reality of implementation of the cognitive development program for students in science, and mathematics subjects, and the concepts of environmental geography in the Sultanate of Oman from the educational supervisor point of view. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was employed where a questionnaire was set consisting of (42) items distributed on five main axes. The study sample consisted of (110) supervisors distributed according to specialization and gender. Mathematics amounted to (50), while science subjects (chemistry, physics, and biology) amounted to (60) male and female supervisors.

The study's results showed that the reality of implementation of the program in the field of tests and scientific Olympiad came first, followed by oral competitions. Then robots and artificial intelligence, and then student scientific innovations, with objectives of the cognitive development program came the last. The results also revealed that there were no statistically significant differences due to the variables of gender and specialization. The study concluded with some recommendations and suggestions for the reality of implementing the knowledge development program in the Sultanate of Oman. As well as conducting, more studies related to the program.

Keywords: cognitive development program - educational supervisor - Sultanate of Oman

مقدمة:

يُعد التعليم المحرك الأساسي للتعرف على القدرات ومواهب الأفراد من أجل تطويرها وتنميتها وتنسيقها، وإثارة الرغبة في التقدم وتهيئة أذهانهم لتقبل التغيير والاستعداد له، والعمل على تحفيز الأفراد للابتكار. وبالتالي فإن التربية مسئولة عن تحقيق أهداف تنمية المجتمع على اعتبار أن التنمية لا تقتصر على النمو الاقتصادي فقط، بل تمثل عملية التغيير الواعية بأبعادها الاقتصادية والسياسية والثقافية، وأشار موسى (2005) أن التربية أده تآثير في أنماط الحياة وطرق التفكير لدى الأفراد فتمركزت العملية التربوية في الأسرة والمدرسة فتره طويلة من الزمن إلى أن برز دور وسائل الأعلام والأندية الاجتماعية ومؤسسات العمل دورا في العملية التربوية.

وتطلق كلمة التربية على كل ما له علاقة بعملية التأثير في قوى الفرد وتكوينه وفي البيئة التي تحيط به سواء الطبيعية أم الاجتماعية، فالفرد خاضع باستمرار لعمليات تغير في تكوينه الجسمي والعقلي والخلفي، وهي ما تعرف بعمليات التربية (الرشدان، 2006).

فالتعليم كأداة للتربية الأساسية يمكن أن ينظر إليه كأحد الضروريات الحياتية للمحافظة على الثقافة ونقلها للأجيال المتلاحقة، حيث تبرز أهمية التعليم في التنمية والتطور الاجتماعي في قدرته على إكساب النشاء قدرا من الثقافة القومية والوطنية، وتزويدهم بالمعلومات والمفاهيم والقيم والمهارات التي تمكنهم من التعاون وتحقيق الحياة المنشودة من خلال التفاعلات الشخصية والاجتماعية.

وبما أن المدرسة مركز إشعاع في تحقيق نهضة المجتمعات، فإنه من الطبيعي أن نجد مفهوم التنمية يحتل مساحات كبيرة في الفكر التربوي الحديث، غير أنه يتم التركيز بشكل كبير على مفهوم التنمية في بعده الاقتصادي والسياسي على الرغم تداول مفهوم التنمية الشاملة، إذ لا يزال هناك تقصير للأبعاد الثقافية والمعرفية والتربوية والنفسية للتنمية المجتمعية الشاملة، فهناك أهمية للبعد المعرفي في تحقيق التنمية المجتمعية المأمولة، وذلك من خلال الوظيفة التربوية والتكوينية للمدرسة كمؤسسة تهتم بتنمية شخصية المتعلم، وخصوصا في أبعادها المعرفية والقيّمة ؛ ليكون مؤهلا وفاعلا أساسيا في المشروع التنموي والنهضوي لمجتمعه.

وبما أنه لا تنمية مجتمعية بدون أفراد أكفاء ومؤهلين معرفيا وقيميا ومؤسسيا، فإنه لابد من إعطاء الاهتمام والدعم الكافي للمؤسسة المدرسية على كل المستويات (المادية والمالية والبشرية...)، إذ أن المدرسة تلعب دورا حيويا في تقدم المجتمع، وذلك عبر أدوارها المتميزة في التأهيل المعرفي ، والتربوي للأفراد، فلا تنمية مجتمعية بدون تنمية معرفية لشخصية هؤلاء الأفراد الذين يكونون المحرك الأساسي لأي مجتمع.

وهذا ما جعل الدول المتقدمة أو الطامحة للتقدم تركز بشكل كبير على الكفاءات المعرفية العليا لمواطنيها، لربح رهانات التقدم والمنافسة الدولية الجديدة، حيث أصبح الاقتصاد الجديد، هو اقتصاد

معرفي بالأساس، يعتمد على الكفاءات البشرية لتدبير وصناعة المعارف والمعلومات الابتكارية، التي توظف بشكل مباشر أو غير مباشر في النمو الاقتصادي والاجتماعي الشامل. إن هذه المعطيات والرهانات الجديدة جعلت جلّ الباحثين والمهتمين يركزون على دراسة الموارد البشرية وسبل تنميتها، وخصوصاً تنمية كفاءاتها المعرفية والمهارية، بحيث أصبح هناك تخصص جديد يهتم بالتربية المعرفية، لتنمية وتربية القدرات والكفاءات المعرفية والذهنية لدى الفرد (الصدوقي د.ت). لذا تعد التنمية المعرفية ضرورة في تحديث وتطوير التعليم وإيجاد جيل واعٍ من الطلبة وممتلك القدر المعرفي المناسب في ضوء متطلبات العصر، والذي يحدد الهدف الرئيسي من استراتيجية التعليم والتنمية المعرفية لدى الطلبة من خلال تدريبهم على ابتكار أنماط تفكير جديدة، أو إعادة تنظيم المعارف بهدف زيادة وعيهم بقدراتهم وإكسابهم الثقة التي تعينهم للتغلب على مشاكل الحياة في المستقبل (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2007).

مشكلة الدراسة واسئلتها:

إن برنامج التنمية المعرفية يتماشى مع نهج وزارة التربية والتعليم لتطوير جودة التعليم في المخرجات وذلك بالتركيز على مهارات العلوم والرياضيات التي أصبحت الثورة المعلوماتية أداة تقوم عليها الدول لبناء المجتمعات، ومع مشاركة وزارة التربية والتعليم العمانية في بعض المسابقات والدراسات الدولية مثل الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS ، PIRLS ، اتجهت نحو تنظيم برنامج لمعلمي وطني في مهارات الرياضيات والعلوم والمفاهيم الجغرافية البيئية والطبيعية إلى جانب ما تقوم به الوزارة من منافسات ومشاركات. لذا اهتمت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بتنفيذ برنامج التنمية المعرفية كمدخل في تنظيم المسابقات لتحسين تعليم وتعلم مواد العلوم والرياضيات والجغرافيا، من خلال تقديم الحوافز للطلبة والمعلمين بهدف تعميم المعرفة على جميع الطلبة للنهوض بمستوى التعلم لديهم. ونظراً لكون هذا المجال خصباً في مجال الدراسات التربوية وندرة الدراسات التي استهدفت تقويم البرنامج وواقع تطبيقه في مدارس سلطنة عمان، قام الباحثون بإجراء الدراسة الحالية بهدف الوقوف على واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات وزارة التربية والتعليم بالمحافظات التعليمية بسلطنة واستناداً على ذلك، فإن الدراسة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 ما مكونات برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان؟

2 ما واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية من وجهة نظر المشرف التربوي؟

3 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في واقع برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص)؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- تُسهم في تقديم أداة لتقييم واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية من حيث أهدافه ومكوناته.
- تُساعد المسؤولين عن طريق تطبيق البرنامج بوزارة التربية والتعليم في التعرف إلى واقع برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
- تُساعد المسؤولين بوزارة التربية والتعليم في اتخاذ الإجراءات المناسبة والمستنيرة تجاه تفعيل برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- التعرف إلى مكونات برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان.
- التعرف إلى واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان.
- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء المشرفين تبعاً للتخصص حول واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالي.

أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة الحالية في الآتي:

- قائمة بمكونات برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.
- استبانة الآراء للتعرف إلى واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

حدود الدراسة:

- 1) **الحد الموضوعي:** واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية من وجهة نظر المشرف التربوي
- 2) **الحد البشري:** جميع مشرفي المواد **(الرياضيات، العلوم)** بدوائر الاشراف التربوي والقياس والتقويم بالمحافظات التعليمية بسلطنة عمان
- 3) **الحد المكاني:** جميع المحافظات التعليمية بسلطنة عمان
- 4) **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الثاني 2021 / 2020 م

مصطلحات الدراسة:

برنامج التنمية المعرفية: برنامج تربوي تم تنفيذه في العام الدراسي (2007 / 2008) م بالمدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، يهدف الى تطوير وتعلم مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية من خلال تطبيق مجموعة من الأدوات التي كالاختبارات، والمسابقات الشفهية، والمشاريع الطلابية. (وزارة التربية والتعليم، 2007).

ويعرفه الباحثون عبارة عن برنامج انتهجته وزارة التربية والتعليم العمانية لتحفيز الطلاب والطالبات وإثارة دافعيتهم نحو دراسة مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وإكسابهم طرق التفكير العلمي، وتشجيعهم على البحث والاكتشاف بما يواكب الانفجار المعرفي المتزايد والاهتمام العالمي بالمواد المستهدفة من خلال المسابقات الشفهية، والروبوت والذكاء الاصطناعي، واختبارات الأولمبياد العلمي، والابتكارات العلمية الطلابية، والروبوت والذكاء الاصطناعي على مستوى المدرسة والمحافظات التعليمية وسلطنة عمان.

المشرف التربوي: عملية ممنهجة تحت إطار منظم بصورة مستمرة تقوم بها جهة معنية بالمتابعة ممثلة بوحدة أو اقسام إشرافيه، تعمل جاهدة لمتابعة المعلمين والمعلمات وتقديم الدعم والمساندة من أجل التحسين والتطوير في الأداء، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة والمحددة في الاختصاصات.

(2018), Bridgeford Stiggins &

ويعرفه الباحثون: ذلك الفن التقليدي الذي يهتم بعملية تطوير المنظومة التعليمية الشاملة من خلال تفعيل الأدوات التطويرية لشريحة المنظومة المتمثلة في المعلم والطالب والمنهج والمجتمع ،فهو مرشد لتنمية قدرات المعلم في جميع الجوانب وارساء دعائم الأساليب التعليمية الفاعلة في الغرفة الصفية ، كما أنه مستقصد لجوانب التحصيل الدراسي للطلاب ويسعى لرفع مستواهم من خلال التوجيه والدعم الذي يقدمه للمعلم والطالب والذي يظهر أثره مستقبلاً

الإطار النظري

برنامج التنمية المعرفية:

جاء تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية (2007 / 2008) بعد الأوامر السامية للسلطان الراحل حضرة جلالة السلطان قابوس بن سعيد طيب الله ثراه وذلك للمساهمة في تطوير التعليم بالسلطنة ومواكبة التطورات القائمة لإنماء ملكات الطلبة وصقل مواهبهم وقدراتهم العلمية من خلال تطبيق محاور البرنامج الذي يشجع على البحث والابتكار والاستقصاء والوصول الى النتائج وفق منهجية علمية في ظل التشجيع والتحفيز للطلبة والرعاية للطلبة المجيدين في التحصيل الدراسي والمشاريع الطلابية.

ويعد البرنامج من البرامج الرائدة التي تكثف الجهود حولها من أجل مواكبة التوجهات العالمية نحو العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية، إذ يسهم في إعطاء هذه المواد المزيد من الاهتمام معرفياً وسلوكياً ومهارياً، كما يُساعد في الكشف عن قدرات ومواهب الطلبة ، وإيجاد قاعدة عريضة من المفردات الامتحانية وفق المواصفات الدولية، بالإضافة إلى ذلك فإن البرنامج يهدف إلى تحضير الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو دراسة المواد العلمية التي أصبحت من أساسيات سوق العمل من أهم متطلبات التنمية المجتمعية، كما يعطي البرنامج صورة أفضل حول المناهج والمعلمين وما يتعلق بالعملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات، كما يساعد البرنامج في تحسين أداء الطلاب في الاختبارات والدراسات الإقليمية والدولية المماثلة التي تشارك فيها السلطنة بشكل مستمر (البوسعيدية، 2008).

وحددت وزارة التربية والتعليم العمانية (2007) مجموعة من المبررات في الانطلاق نحو تطبيق البرنامج على النحو الآتي:

- التوجهات العالمية في الاهتمام بمواد العلوم والرياضيات والجغرافيا منذ المراحل الأولى للطلبة في العمر المدرسي لما تلعبه هذه المواد من دور كبير في التقدم العلمي والتقني.
- أهمية الكشف عن قدرات ومواهب كل طالب يدرس داخل أسوار المدرسة.

- أهمية وجود قاعدة عريضة من المفردات الامتحانية (بنك للأسئلة) تستعين بها الوزارة في قياس المستوى التحصيلي للطلبة في مختلف المراحل التعليمية ولمختلف المواد الدراسية.
- الحاجة للمؤشر التعليمية تساهم في تطوير كافة عناصر العملية التعليمية التعليمية.
- مساعدة المعلمين لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم من أجل النهوض بمستواهم التدريسي وقدرتهم على توصيل المعلومات للطلبة.
- الحاجة إلى غرس الثقافة العلمية في المؤسسات التربوية وخاصة مواد العلوم والرياضيات والجغرافيا بفروعها المختلفة.
- الحاجة إلى الحصول على مؤشرات موضوعية يتم لئح خلالها معرفة أداء المدارس وذلك من أجل الاستفادة من هذه المؤشرات لوضع الخطط العلاجية والتطويرية لهذه المدارس.

أدوات برنامج التنمية المعرفية

يقوم برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في الرياضيات والعلوم ومفاهيم الجغرافيا البيئية على مجموعة من الأدوات التي تهدف في مجملها تحقيق أهداف البرنامج، وهذه الأدوات هي: المسابقات الشفهية، والمشاريع الطلابية، والاختبارات التحريرية، وفيما يلي بيان ذلك تفصيلاً: (دليل برنامج التنمية المعرفية، 2012)

أولاً: المسابقات الشفهية:

- ويهدف من تنفيذها تنمية روح المنافسة بين الطلبة وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم لدراسة الرياضيات والعلوم ومفاهيم الجغرافيا البيئية، وتحسين مستواهم فيها، إضافة إلى تحقيق الأهداف التي قام عليها البرنامج، كما يستفاد من نتائجها في بناء الأنشطة العلاجية والإثرائية والاهتمام بالطلبة الضعاف والمجيدون في المستوى التحصيلي، ويتم تنفيذها على مستوى الطلبة في كل شعبة وبين فصول المدرسة وبين المدارس على مستوى المحافظة التعليمية، وبين المحافظات التعليمية على مستوى الوزارة، وفق الضوابط الآتية:
- 1- إجراءها لتشمل جميع طلبة الصفوف من الخامس إلى العاشر.
 - 2- إجراءها بشكل مستمر داخل المدرسة طوال العام الدراسي.
 - 3- إعدادها في المدارس والمحافظة التعليمية بشكل منظم إدارياً وفنياً تحت إشراف فريق البرنامج بالمدرسة وفريق المحافظة.
 - 4- مشاركة جميع مشرفي ومعلمي العلوم والرياضيات في إعداد أسئلة المسابقات الشفهية وتنفيذها على مستوى المحافظة والمدرسة.

5- تكون أسئلة المسابقات الشفهية في مادة الرياضيات، ومادة العلوم وتضمن مفاهيم الجغرافيا البيئية ضمن مادة العلوم.

مستويات تنفيذ المسابقات الشفهية:

(أ) على مستوى المدرسة:

لتحقيق أهداف المسابقة وضمان شموليتها وتنظيمها بشكل مناسب في كل مدرسة، يراعى ما يأتي:

1- مشاركة جميع طلبة المدرسة على مستوى الشعبة الواحدة بتقييمهم في مجموعات بالطريقة التي يراها المعلم مناسبة.

2- إجراء المسابقة بين فصول المدرسة على مستوى كل مادة. (الرياضيات – العلوم ومفاهيم الجغرافيا البيئية)

(ب) على مستوى المحافظة التعليمية:

تجري المسابقات الشفهية على مستوى المحافظة التعليمية بحيث تقوم كل محافظة تعليمية بإجراء المسابقات الشفهية بين مدارسها في الرياضيات والعلوم والمفاهيم البيئية بالطريقة التي تراها مناسبة مع مراعاة ما يلي:

1- إجراء المسابقات الشفهية في كل مادة على حدة (رياضيات، علوم، وتضمن المفاهيم البيئية في مادة العلوم).

2- ترشح المدرسة فريقين يضمان طلبة الصفوف (5 و6 و7)، وفريقين يضمان طلبة الصفوف (8 و9 و10) في كل مادة على حدة، ويتكون كل فريق من 6 طلبة موزعين بالتساوي على الصفوف.

3- يعد فريق المدرسة الحاصل على المركز الأول في كل مادة على مستوى يمثل المحافظة في المنافسة على مستوى الوزارة.

4- ترفع المحافظة أسماء الحاصلين على المراكز الثلاث الأولى في المادتين ثلاثة من كل مجموعة للمنافسة على مستوى الوزارة، وبالتالي يمثل كل محافظة على مستوى الوزارة أربعة فرق الحاصلة على المركز الأول في كل مستوى، منها فريقان يمثلان الصفوف (5-7)، وفريقان يمثلان الصفوف (8-10). يتم إجراء المسابقات الشفهية بين المحافظات التعليمية بنظام التصفيات في كل مادة من مواد المسابقة حتى الحصول على الفائز بالمركز الأول.

ثانياً: المشاريع الطلابية:

يتيح البرنامج المجال للطلبة أصحاب القدرات والابتكارات العلمية في إعداد مشاريع ابتكارية تطبق من خلالها المفاهيم والمهارات العلمية للرياضيات والعلوم ومفاهيم الجغرافيا البيئية، ويتم تقييمها على مستوى المدارس في كل محافظة تعليمية، وبين المحافظات التعليمية على مستوى الوزارة.

المشروع Project هو أداة تقييم وتعلم معاً تعتمد على العمل الإجرائي المهاري، والاستقصاء للوصول إلى نتائج أو تفسيرات علمية، يقوم فيه الطالب أو مجموعة من الطلبة بدراسة ظاهرة أو مشكلة ما أو فكرة علمية، بحيث يجمعون حولها المعلومات من مصادر مختلفة للوصول إلى نتائج معينة، أو الخروج بفكرة جديدة، أو اقتراح حلول علمية، ثم كتابة تقرير حول سير العمل في المشروع، ونتائجه وما يرتبط به من توصيات. ويفضل أن يتميز المشروع بالابتكار، أي أن فكرة المشروع جديدة تطبق لأول مرة أو إضافة فكرة جديدة إلى فكرة قائمة، وأن تكون مرتبطة بأفكار ومعلومات ونظريات درسها الطالب، حتى يتاح له المجال في تطبيق ما تم تعلمه.

■ **أنواع المشاريع:** يتم تنفيذ المشروع من قبل طالب أو مجموعة من الطلبة لا يزيد عددهم عن ثلاثة، وتنقسم المشاريع إلى الأنواع الآتية:

النموذج الاجرائي: وهو المشروع الذي يتطلب في نهايته إنتاج نموذج أو مجسم له القابلية للعمل الميكانيكي أو الالكتروني يدوياً أو كهربائياً (مثل: تصميم جهاز معين – عمل نموذج متحرك – تصميم ربات ...)

التجربة العملية: وهو المشروع الذي ينفذ من خلال التجريب العملي المخبري أو الحقلية (مثل: دراسة العوامل المؤثرة على نمو النباتات أو انقراض بعض الكائنات الحية أو التفاعل الكيميائي لمواد أو مركبات معينة ...)

ويمكن للطلاب توظيف أكثر من نموذج في تنفيذ مشروعه. كما أنه من الأهمية توعية الطلبة باحتياجات الأمن والسلامة وتدريبهم على كيفية التعامل مع الحالات الطارئة وخاصة أثناء التجريب العملي عند استخدامهم للأدوات والمواد المختلفة، وكذلك الاستفادة من الأندية العلمية ومصادر التعلم بكل مدرسة في تدريب الطلبة على إعداد مثل هذه المشاريع، واحتضان مشاريعهم وتطويرها.

■ **تقييم المشاريع الطلابية:**

(أ) **التقييم على مستوى المدرسة:**

يقوم فريق المدرسة بالاستعانة بمعلمي المواد المعنية بالمدرسة باختيار أفضل ثلاثة مشاريع على الأكثر في محتوى مادة العلوم ومفاهيم الجغرافيا البيئية، وأفضل ثلاثة مشاريع على الأكثر في محتوى مادة الرياضيات، بحيث لا تقل درجاتها عن (90 درجة)، أي نسبة (90%) استناداً إلى معايير تقييم المشاريع، ثم ترسل المشاريع الفائزة على مستوى كل مدرسة للتقييم على مستوى المحافظة التعليمية.

(ب) **التقييم على مستوى المحافظة التعليمية:** ويتم فيه ما يلي:

- 1- يحدد مركز للتقييم من قبل فريق المحافظة (مدرسة مثلاً) يتم فيه تجميع المشاريع المترشحة من المدارس، ويمكن تحديد أكثر من مركز في بعض المحافظات التعليمية وذلك حسب الطبيعة الجغرافية للمحافظة وعدد المدارس المشاركة (عدد المشاريع المترشحة).
- 2- يقوم فريق المحافظة باستلام المشاريع وإعداد أماكن التخزين والعرض قبل فترة التقييم.
- 3- يعد فريق المحافظة جدول زمني محدد لتقييم مشاريع المدارس المشاركة، وذلك خلال الفترة المحددة للتقييم.
- 4- يقوم فريق المحافظة بتقييم جميع المشاريع المترشحة من المدارس في كل مادة وفق آلية التقييم المعتمدة، ويمكن الاستعانة في عملية التقييم ببقية مشرفي المادة بالمحافظة وبعض المعلمين المجيدين.
- 5- تقوم فرق المواد باختيار أفضل ثلاثة مشاريع على الأكثر لكل مادة على حدة من بين المشاريع التي حققت (90 درجة فأكثر) وذلك للمنافسة على مستوى الوزارة.

ج) التقييم على مستوى الوزارة:

ويتم فيما يلي:

- 1- يتم تقييم المشاريع عن طريق لجنة متخصصة من خارج الوزارة.
 - 2- يحدد مركز معين لاستلام المشاريع وتنظيمها، بحيث يحدد مكان لكل مادة لعرض مشاريع الطلاب. (مجموع عدد المشاريع 33 مشروع لكل مادة كحد أعلى).
 - 3- يشكل فريق لاستلام المشاريع وإعداد أماكن التخزين والعرض.
 - 4- تنظيم المشاريع في المعرض المخصص للتقييم، والقيام بعملية التقييم.
- آلية إرسال المشاريع الطلابية: ترسل المشاريع الطلابية المشاركة وصور الطلبة والتقارير الورقي والإلكتروني للمشروع.
 - آلية تقييم المشروع: يتم تقييم المشاريع أمام لجنة التحكيم لمدة لا تتجاوز (15 دقيقة)، توزع على الشكل التالي: (8 دقائق) لعرض فكرة المشروع، و (7 دقائق) لملاحظات لجنة التحكيم.
 - ضوابط حساب درجة المشروع:

أ) نتيجة المشروع هي محصلة متوسط درجة المقيمين الثلاثة.

ب) إذا كان الاختلاف بين درجتي المقيم الأول والثاني تتراوح بين (1-10) درجات فيتم أخذ متوسط الدرجتين كنتيجة للمشروع.

ج) إذا كان الاختلاف بين درجتي المقيم الأول والثاني أكثر من (10) درجات فيتم تقييم المشروع من قبل مقيم ثالث على أن يكون هذا المقيم غير مطلع على درجة المقيم الأول والمقيم الثاني، ويتم احتساب أعلى درجتين من المقيمين الثلاثة.

■ أدوات تقييم المشروع:

مقابلة الطلبة أثناء العرض: وفيها يقوم المقيمين بمقابلة الطالب لمناقشته حول المشروع، وإعطاء ملخص عنه، والتأكد من تحقق جميع عناصر المشروع.

- نسخة الكترونية من العرض التقديمي للمشروع (powerpoint): توضح وصف مختصر للمراحل التي مر بها تنفيذ المشروع بدءاً من التخطيط وحتى مرحلة التوصيات والمقترحات التي توصل إليها الطالب من خلال المشروع.

■ عناصر تقييم المشروع:

أولاً: النموذج الاجرائي والتجربة العلمية.

يتم تقييم كل مشروع من (100 درجة) وذلك على النحو التالي:

- اكتمال المشروع وأهميته (60%)
- عرض المشروع (30%)
- التقرير المرفق (10%)

■ الدراسات السابقة

وقام جروسمان (Grossman,2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة من أجل بناء تعاون معرفي قوي بين الطلاب، لتنمية التفكير في حل المسائل الرياضية، وللوصول الى النتائج استخدم الباحث اختبار تحصيلي بعدي لعينة بلغت عددها (16) طالبا من طلاب الصف الثامن للمرحلة الإعدادية، وأسفرت النتائج من وجود فروق ذات دلالة إحصائية المطبق عليها استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة، كما جاءت النتائج هنام ميول معرفي للطلاب في استخدامها لحل المسائل.

هدفت دراسة الهشامية (2010) للتعرف على أثر برنامج التنمية المعرفية في التحصيل الدراسي للطلبات لمادة الرياضيات والدور الذي يقوم به نحو الانماء المعرفي اثنا تطبيقه للطلبات، بلغ عدد عينة الدراسة (296) طالبة، ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لقياس اثر التغير في المعلومات والمهارات الرياضية من خلال تطبيقه قبلي وبعدي للعينة المستهدفة، وأسفرت نتائج الدراسة ارتفاع ملحوظ في المستوى التحصيلي للطلبات، ودلت النتائج من وجود توسع في درجة المعرفة والمعلومات لدى الطالبات في مادة الرياضيات من خلال التنوع في الإجابات وإيجاد بدائل للوصول للحل

والنتيجة النهائية واستخدام أساليب متنوعة للتحقق من الإجابة، كما أوضحت النتائج من الحماس والرغبة والتفاعل من قبل الطالبات نحو المشاركة في أدوات البرنامج.

وأعدت الربيعية (2012) دراسة هدفت الى تقويم برنامج التنمية المعرفية من وجهة نظر الطلاب والمشرفين التربويين وقد تألفت عينة الدراسة من (1207) طالباً وطالبة و(180) معلماً ومعلمة، و 21 مشرفاً ومشرفة بمحافظة مسقط بسلطنة عمان في المدارس المتوسطة والثانوية، ولتحقيق اغراض الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أهداف البرنامج قد تحققت بدرجة كبيرة من وجهة نظر الطلاب، بينما تحققت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، كما أظهرت النتائج أيضاً من وجود صعوبات تؤثر سلباً على إجراءات تطبيق البرنامج. وأجرى الدلامي (2014) دراسة كشفت الأنشطة اللاصفية الموجهة وأثر فاعليتها في تنمية الحاجة المعرفية والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، حيث تم تطبيقها بمحافظة الإحساء بالمملكة السعودية على (19) طالباً مستخدماً مقياساً للحاجة إلى المعرفة، ومقياساً للتوجهات المستقبلية على الطلبة المشاركين، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو اتجاهات التقويم للطالبات أكثر من الطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على الحاجة للمعرفة وعلى أبعاد التوجهات المستقبلية.

وفي سلطنة عمان استهدفت الدراسة التي قام بها الهنائي (2017) إلى تقويم أسئلة اختبارات التنمية المعرفية للصف السابع لمادة الرياضيات، وتمثلت عينة الدراسة من استجابات لأوراق الطلاب على أسئلة الاختبار لمادة الرياضيات للأعوام الدراسية من 2012 إلى 2015م ، وبلغ عددها (9000) ورقة اختبارية، وقام الهنائي بتطبيق أداة مكونة من جزأين هما: استمارة تحليل لأسئلة اختبار الرياضيات من حيث الشكل والمستوى المعرفي، واستمارة تحليل من حيث مدى توافر (قواعد) صياغة الأسئلة الموضوعية، وأسفرت نتائج الدراسة من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في المستوى التحصيلي الدراسي لدرجات اختبارات التنمية المعرفية في مادة الرياضيات باختلاف النوع الاجتماعي والعام الدراسي.

كما قامت الرباعي (2018) دراسة حالة حول معرفة دور مبادرات القراءة كأدوات لتحقيق التنمية المعرفية المستدامة كنشر تحدي القراءة العربي، واستخدمت الرباعي المنهج الوصفي باتباع أسلوب دراسة الحالة لشرح مشروع تحدي القراءة العربي، والصعوبات التي تواجه المشروع والرؤى المستقبلية، وأسفرت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: هناك الكثير من المبادرات العالمية والعربية التي تشجع القراءة الحرة لتحقيق التنمية المعرفية المستدامة.

وأعد كل من **البادية والمحزري وكاظم (2018)** دراسة استهدفت الكشف عن أثر حجم العينة على دقة تقدير خصائص المفردة والقدرة على اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم بسلطنة عمان باستخدام نموذج راش، وتمثلت عينة الدراسة من (8484) طالبا من محافظة شمال الباطنة بالصف السابع. وللوصول إلى أهداف للإجابة عن أسئلة الدراسة تم معايرة مفردات الاختبار باستخدام برنامج Multilog7.0 وتقدير طريقة الأرجحية القسوى الهامشية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لحجم العينة في دقة معامل الصعوبة وقدرة الأفراد ودالة معلومات الاختبار.

كما أجري **البليسي وآخرون (2018)** دراسة حول فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتكاملية في فلسطين بغزة لطلاب الصف الثامن وذلك وفق منهجية وصفية تحليلية، وتمثلت أدوات الدراسة عن أداتين أولاً: قام الباحثون بإعداد برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفة هي (النمذجة المعرفية، خرائط التفكير، KWLSH)، ثانياً تم اعداد اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات العلم الأساسية والتكاملية. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة للمجموعة التجريبية، و(36) طالبة للمجموعة الضابطة، وأشارت النتائج وجود فاعلية كبيرة للبرنامج المقترح في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

قام الملاحمة (2019) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة، وشملت عينة الدراسة التي تكونت من (50) طفلاً وطفلة من المستوى الثاني بالمدارس الخاصة بالأردن بمحافظة الكرك، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت أداتان اختبار المعرفي وبرنامج تعليمي محوسب ، تم توزيع العينة لمجموعتين ضابطة وتجريبية مع اختبار قبلي واختبار بعدي للمجموعتين، وقد توصلت النتائج وجود أثر للبرنامج التعليمي المحوسب في تنمية المهارات المعرفية لدى طف الروضة، وعدم وجود فروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث في المهارات المعرفية، كما أظهرت عدم وجود أثر للتفاعل بين جنس الطفل والبرنامج التعليمي في تنمية المهارات المعرفية لدى طفل الروضة.

بينما هدفت دراسة **رمضان (2019)** إلى معرفة دور التعليم قبل المدرسي في تنمية بعض المفاهيم المعرفية الأساسية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي بالجزائر بمدينة مستغانم ، وبلغت عينة الدراسة (355) من تلاميذ السنة الأولى ابتدائي بالجزائر بمدينة مستغانم، (176) تلميذة، (179) تلميذا وكانت الأداة المطبقة لأغراض الدراسة هي الاستبانة لقياس المفاهيم المعرفية، وكشفت نتائج الدراسة على وجود اثر دال إحصائيا لمتغير التربية التعليم قبل المدرسي على المفاهيم المعرفية، كما أظهرت النتائج عدم تأثير النوع الاجتماعي على متغيري التوجه الفضائي والجانبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة ومراجعتها نلاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع الجميع حول أهمية التنمية المعرفية ودورها في رفع المستويات التحصيلية كما تنوعت عينات الدراسات السابقة، حيث اتفقت مع بعضها والتي ركزت على الطلاب كدراسات (Grossman,2010؛ الهشامية، 2010؛ الربيعية، 2012؛ الدلامي، 2014؛ البليسي، 2014؛ 2018) وبعضها ركز على طلاب قبل التعليم المدرسي كدراسات (الملاحمة، 2019؛ رمضان، 2019) إذ اهتمت بعض الدراسات على دراسة تنمية الجانب المعرفي والتحصيلي لدى الطلاب كدراسة (Grossman,2010؛ الهشامية، 2010؛ الربيعية، 2012؛ الدلامي، 2014؛ البليسي، 2018؛ الملاحمة، 2019؛ رمضان، 2019)، كما استهدفت دراسة (الربيعية، 2016) المعلمون والمشرفون التربويون، كما اتفقت الدراسة الحالية أيضا مع جميع الدراسات في منهجية البحث المستخدمة المنهج الوصفي ما عدا دراسة (البليسي، 2018؛ الملاحمة، 2019) والتي استخدمت المنهج شبه التجريبي ودراسة (الربيعي، 2019) والتي استخدمت دراسة الحالة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الأداة الدراسة وهي الاستبانة، ما عدا دراسات (Grossman,2010؛ الهشامية، 2010؛ البليسي، 2018؛ الملاحمة، 2019) والتي استخدمت أداتين برنامج محوسب واختبار تحصيلي. أما جانب الاستفادة من الدراسات السابقة، فهي كانت تمثل بمثابة الانطلاقة للعمل والبدء في إعداد فقرات ومحاو الاستبانة والمساعدة في وضع الهدف العام من البحث، وإعداد تصور عام عن المشكلة والمنهجية المناسبة لتحقيق ما نهدف إليه وبالتالي فإن الدراسة الحالية تتماشى مع الدراسات السابقة، إلا إنه تميزت في عينة الدراسة، وهم المختصون في برنامج التنمية المعرفية والعينة المطبقة لمواد العلوم والرياضيات لدراسة واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرف التربوي.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي قام بها الباحث ون في تحديد عينة الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة المناسبة للتعرف إلى واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

منهج الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بجمع أوصاف علمية دقيقة للظواهر المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره، وكذلك تحديد الممارسات الشائعة، والتعرف على الآراء والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، ودراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة. (عبد الحفيظ، وباهي، 2000، ص83).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الرياضيات والعلوم بدوائر الاشراف التربوي والمشرفين بقسم الابتكار والأولمبياد العلمي بوزارة التربية والتعليم في جميع المحافظات التعليمية بالسلطنة والبالغ عددهم 286 مشرفاً ومشرفة وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021 / 2022م والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للتخصص والنوع الاجتماعي:

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للتخصص والنوع الاجتماعي

التخصص	النوع الاجتماعي		المجموع
	ذكور	إناث	
الرياضيات	87	36	123
مواد العلوم	118	45	163
المجموع	205	81	286

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (110) مشرفاً ومشرفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة أي ما يمثل 38% من مجتمع الدراسة والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص والنوع الاجتماعي

التخصص	النوع الاجتماعي		المجموع
	ذكور	إناث	
الرياضيات	33	17	50
مواد العلوم	46	14	60
المجموع	82	28	110

أدوات الدراسة:

تطلب تنفيذ هذه الدراسة إعداد قائمة بمكونات برنامج التنمية المعرفية لطلبة في مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان، بالإضافة إلى استبانة الآراء للتعرف إلى واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية، وذلك كما يأتي:

أولاً: قائمة بمكونات برنامج التنمية المعرفية في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية للطلبة في سلطنة عمان

مرت عملية إعداد القائمة بالخطوات الآتية:

- أ- تحديد الهدف من إعداد القائمة: يهدف إعداد هذه القائمة إلى تحديد مكونات برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان.
- ب- مصادر بناء القائمة: تم الاطلاع على الأدبيات التربوية المتصلة بالموضوع، والنشرات والدوريات والمراسلات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم حول تنفيذ برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
- ج- مكونات القائمة: اشتملت القائمة على أربعة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور عدد من العبارات، كما يأتي:

- المحور الأول: أهداف برنامج التنمية المعرفية، يندرج تحتها (10) عبارات.
- المحور الثاني: المسابقات الشفهية، يندرج تحتها (7) عبارات.
- المحور الثالث: اختبارات الاولمبياد العلمي، يندرج تحتها (7) عبارات.
- المحور الرابع: الابتكارات العلمية الطلابية، يندرج تحتها (10) عبارات.
- المحور الخامس: الروبوت والذكاء الاصطناعي، يندرج تحتها (8) عبارات.
- د- صدق القائمة: عرضت القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والمسؤولين عن برنامج التنمية المعرفية (قسم الابتكار والاولمبياد العلمي) بوزارة التربية والتعليم، بهدف إبداء الرأي حول صلاحيتها لتحقيق الهدف من إعدادها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرويه مناسباً لصلاحيتها للتطبيق. وقد أفاد المحكمون بصلاحية القائمة مع إجراء بعض التعديلات، وقد راعى الباحث تلك الملاحظات.

ثانياً: إعداد استبانة التعرف إلى واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية

للظلة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان

1- **تحديد الهدف من الاستبانة:** تهدف الاستبانة التعرف إلى واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين على تنفيذه.

2- **إعداد وصياغة محاور الاستبانة:** قام الباحث بإعداد الاستبانة في ضوء قائمة مكونات برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية، إذ تكونت الاستبانة من أربعة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور عدد من العبارات، بحيث تكون الاستبانة لكل مفردة بإبداء الرأي حول درجة التطبيق (كبيرة جداً – كبيرة – متدنية – متدنية جداً). وقد راعى الباحثون عند إعداد الاستبانة ما يأتي:

- قصر ووضوح العبارات، بحيث لا تخل بالمعنى.

- ترتيب مفردات الاستبانة حسب ارتباط كل مفردة بالمحور الذي تنتمي إليه.

- وضوح تعليمات الاستبانة المطلوب القيام به من حيث:

• تحديد الهدف من الاستبانة.

• وضع علامة ($\sqrt{\quad}$) على الاستجابة التي تعبر عن الإجابة.

• الإجابة عن جميع الفقرات الواردة في الاستبانة.

الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة

- **صدق الاستبانة:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، والمسؤولين عن برنامج التنمية المعرفية (قسم الابتكار والاولمبياد العلمي) بوزارة التربية والتعليم، بهدف الوقوف على مدى وضوح العبارات وملائمتها لمحاور الاستبانة، ومدى مناسبة محاور الاستبانة وعباراتها لأهداف الدراسة. وطبقاً لآراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللفظية للعبارات.
- **الصورة النهائية للاستبانة:** اشتملت الصورة النهائية للاستبانة على خمسة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور عدد من العبارات بلغت (42) فقرة.
- **ثبات الاستبانة Reliability:** للتأكد من ثبات الاستبانة تم احتساب ألفا كرو نباخ ل مجالات الاستبانة، وكذلك الفقرات ككل، والجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3)

معاملات الثبات (ألفا كرو نباخ) لفقرات الاستبانة وكل مجال من مجالاتها

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرو نباخ
أهداف برنامج التنمية المعرفية	10	0.94

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرو نباخ
المسابقات الشفهية	7	0.92
اختبارات الأولمبياد العلمي	7	0.96
الابتكارات العلمية الطلابية	10	0.95
الروبوت والذكاء الاصطناعي	8	0.93
الأداة	42	.96

نستنتج من الجدول رقم (4) أن قيم معامل ألفا كرو نباخ لمجالات الأداة والفقرات ككل تراوحت ما بين (0.92-0.96) وهي قيم مرتفعة مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي في ضوء المعطيات يمكن الاعتماد على الأداة لتحقيق أهداف الدراسة وتطبيقها.

إجراءات الدراسة:

قام الباحثون بالإجراءات الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك كما يأتي:

- 1 - الاطلاع على الدراسات السابقة، والكتابات التربوية والتخصصية، في مجال التنمية المعرفية.
- 2 - إعداد قائمة بمكونات برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية، من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية المتصلة بالموضوع، والنشرات والدوريات والمراسلات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم حول تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية. ومن ثم العمل على تحكيم القائمة من قبل متخصصين للوقوف على الصورة النهائية للقائمة.
- 3 - إعداد استبانة التعرف إلى واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين. ومن ثم العمل على تحكيم الاستبانة من قبل متخصصين للوقوف على الصورة النهائية للاستبانة.
- 4 - تحديد مجتمع الدراسة والمكون من جميع مشرفي الرياضيات و مواد العلوم في الم حافظات التعليمية بدوائر الاشراف التربوي والقياس والتقويم.
- 5 - توزيع أداة الدراسة بصورتها النهائية الكترونيا على مجتمع الدراسة باستخدام Google drive.
- 6 - جمع البيانات بعد تصديرها ومعالجتها احصائيا باستخدام برنامج SPSS، ثم اجراء التحليلات المناسبة.
- 7 - عرض النتائج التي تم التوصل إليها، ومناقشتها وتفسيرها.
- 8 - تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أ. المتغيرات المستقلة:

التخصص وله مادتين: الرياضيات، العلوم (الكيمياء،

النوع الاجتماعي: مشرفاً ومشرفة

ب. المتغير التابع: واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم

والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان.

المعالجات الإحصائية:

بعد أن وصلت نسبة الاستجابة من قبل عينة الدراسة إلى النسبة الممثلة لمجتمع الدراسة تم غلق البرنامج

الإلكتروني Google drive وصدرت البيانات إلى نظام الأكسل ثم أدخلت البيانات لذاكرة الحاسب

الآلي وعن طريق استخدام برنامج (SPSS) تم إجراء التحليلات الإحصائية، للإجابة عن أسئلة هذه

الدراسة:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج قائمة بمكونات برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في

مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان

- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج ال متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لواقع تطبيق

برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية في

سلطنة عمان لمحاور الأداة والأداة كاملة.

- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار

T.TEST لواقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا

البيئية في سلطنة عمان حسب متغير التخصص والنوع الاجتماعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

في هذا الجزء النتائج التي أسفرت عن إعداد قائمة بمكونات برنامج التنمية المعرفية، وتطبيق

استبانة الآراء حول واقع تنفيذ البرنامج، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية على النحو

الآتي:

السؤال الأول: ما مكونات برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات

والمفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون بإعداد قائمة

بمكونات برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية في

سلطنة عمان. ويوضح جدول (3) مكونات برنامج التنمية المعرفية.

جدول (3)
مكونات برنامج التنمية المعرفية

المحور الأول: أهداف برنامج التنمية المعرفية	
1	تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم لدراسة المواد المستهدفة لتحقيق التوازن بين مخرجات التعلم ومتطلبات التنمية في المجتمع.
2	تفعيل الجانب التطبيقي في التحصيل الدراسي في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
3	رفع مستويات تحصيل الطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
4	توفير أدوات لتقييم مستويات التحصيل والأداء للطلبة في المواد المستهدفة.
5	تحسين أداء طلبة السلطنة في الاختبارات والدراسات الإقليمية والدولية المماثلة لمكونات برنامج التنمية المعرفية.
6	تحفيز المعلمين لتطوير أدائهم من خلال تجديد أساليب تعاملهم وتطويرها مع مستويات متعددة في الصف الواحد.
7	تمكين المعلمين والمتعلمين للاستفادة من البيئة كمصدر للتعلم ومجالا لتطبيق المعرفة العلمية
8	تشجيع المعلمين والمتعلمين لمتابعة التطورات والاختراعات في مجالات العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
9	نشر الوعي بأهمية مفاهيم ومهارات العلوم والرياضيات والجغرافيا وارتباطها بالاقتصاد والتنمية المجتمعية المستدامة.
10	المساهمة في بناء الكوادر وتطوير قدراتها العلمية والمعرفية في إطار سعي السلطنة لبناء منظومة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM والابتكار.
المحور الثاني: المسابقات الشفهية	
11	تراعي المسابقات الشفهية التوازن في المستويات المعرفية بين الأسئلة الموضوعية.
12	تهتم المسابقات الشفهية بالطلبة المجيدين في التحصيل الدراسي.
13	يستفاد من نتائج المسابقات الشفهية في بناء الأنشطة العلاجية والاثرائية.
14	تساعد المسابقات الشفهية في خلق روح المنافسة بين الطلبة.
15	تسهم الأسئلة الشفهية في تحفيز وإثارة الدافعية لدراسة مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
16	تسهم المسابقات الشفهية في تحسين المستوى التحصيلي لمواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
17	تساعد المسابقات الشفهية في تحقيق أهداف برنامج التنمية المعرفية.
المحور الثالث: اختبارات الأولمبياد العلمي	
18	تتضمن اختبارات الأولمبياد العلمي أسئلة علمية بالتخصصات المستهدفة.
19	تتضمن اختبارات الأولمبياد العلمي أسئلة علمية تربط بين التخصصات المستهدفة وتطبيقاتها في الحياة الواقعية.
20	تقوم أسئلة اختبارات الأولمبياد العلمي على المهارات العقلية والعملية.
21	تقلل اختبارات الأولمبياد العلمي من الأسئلة المعرفية التي تركز على استظهار ما يحفظه الطلبة.
22	تستند أسئلة اختبارات الأولمبياد العلمي على قائمة المخرجات التعليمية لما ورد في مصفوفة المدى والتتابع
23	تتضمن اختبارات الأولمبياد العلمي مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
24	تختلف اختبارات الأولمبياد العلمي في كل صف من الصفوف عن الاختبارات الرسمية المطبقة ضمن التقويم المستمر.

المحور الرابع: الابتكارات العلمية الطلابية	
25	يقدم الطلبة فكرة علمية واضحة بالمشاريع ومكتملة العناصر وقابلة للتنفيذ.
26	تسهم المشاريع الطلابية في حل المشكلة المستهدفة من ناحية ومفيدة للطلاب ومجتمعهم من ناحية أخرى.
27	يسهل تطبيق المشاريع الطلابية عمليا.
28	تتناسب المشاريع الطلابية وإمكانات الطلبة.
29	يوضح الطلبة الأهداف والفرضيات الخاصة بالمشاريع.
30	يوفر الطلبة الأدوات والموارد اللازمة للمشاريع.
31	يحدد الطلبة الخطط الإجرائية والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ المشاريع.
32	يعرض الطلبة النتائج التي تم التوصل إليها بما يتناسب مع إجراءات المشاريع.
33	يعرض الطلبة الصعوبات التي واجهتهم أثناء تنفيذ المشاريع.
34	يقدم الطلبة تحليلات علمية مناسبة في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في المشاريع.
المحور الخامس: الروبوت والذكاء الاصطناعي	
35	نشر ثقافة وعلوم الروبوت في المجتمع.
36	يوفر الطلبة والأدوات والموارد اللازمة للمشاريع بالتعاون مع مشرف المشروع.
37	يساعد الطلبة في تعلم البرمجة والهندسة.
38	يشجع الطلبة على وضع الحلول المبتكرة.
39	يصمم الطلبة تصاميم مبتكرة حسب التحدي.
40	يقدم الطلبة حلول للمشكلات التي واجهتهم في المشروع (الفيرست ليجو ليج).
41	يشارك الطلبة الحلول والمشكلات التي توصلوا إليها مع الآخرين للحصول على آراء مفيدة.

وبتحديد قائمة مكونات برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان، يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

السؤال الثاني: ما واقع برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية من وجهة نظر المشرفين على البرنامج؟

واقع برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية في محاور الاستبانة ككل:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب درجة التطبيق في محاور الاستبانة ككل

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
---------	-----------------	-------------------

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبارات الأولمبياد العلمي	3.82	0.54
المسابقات الشفهية	3.62	0.75
الروبوت والذكاء الاصطناعي	3.56	0.72
الابتكارات العلمية الطلابية	3.47	0.64
أهداف برنامج التنمية المعرفية	3.39	0.78
الأداة ككل لواقع التطبيق	3.55	0.588

جاء المتوسط العام لواقع التطبيق برنامج التنمية المعرفية من وجهة نظر عينة الدراسة (3.55)، كما يتضح من الجدول (4) وأن متوسطات استجابة عينة الدراسة تتراوح ما بين (3.82) الى (3.39)، وجاء مجال "اختبارات الأولمبياد العلمي" أعلى متوسط من وجهة نظر افراد عينة الدراسة بلغ (3.82)، ويعزى ذلك ارتفاع متوسط مجال اختبارات الأولمبياد العلمي مقارنة بالمجالات الأخرى إلى طبيعة إعداد المعنيين في هذا المجال وإنجازهم للاختبارات التحريرية بصورة مستمرة مع التقيد بالتعليمات المختصة بمواصفات إعداد الاختبارات التحريرية

ويعزو الباحثون واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية بدرجة مرتفعة إلى تباين وضوح مجالات البرنامج، فكلما كانت الأهداف واضحة وسهلة التطبيق ساهم ذلك في تطبيق البرنامج بدرجة عالية، هذا إلى جانب تباين الإمكانيات التي تطلبها تنفيذ المشاريع الطلابية والمسابقات الشفهية ودرجة تقيد المدارس والمعلمين ببند تنفيذها.

كما تشير النتائج أن اقل متوسط لواقع التطبيق كان لأهداف برنامج التنمية المعرفية حيث حصل على (3.39) ويعزو الباحثون إلى نوعية الأهداف التي تتطلب بعضها متابعة مستمرة على مدار العام وربطها باتجاهات تطوير البرنامج بما يخدم نمو الطلبة عبر الفصول الدراسية، مما يجعل بعض المشرفين يعتقد بابتعادها عن واقع التطبيق، مما يستلزم إعادة توصيف أهداف البرنامج بما يتناسب ودور المشرفين والمعلمين وإدارات المدارس للتعاون في تحقيقها كأهداف تمس الواقع التربوي العماني.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في واقع برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Independent T-Test" لكل متغير على حدة.

أولاً: متغير النوع الاجتماعي

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار "T-Test"

لمجالات تحديات تطبيق الالكتروني تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
ذكر	3.55	.59	.016	.949
أنثى	3.54	.57	.016	.949

ثانياً: متغير التخصص جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار "T-Test" لمجالات تحديات تطبيق الالكتروني تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
المواد العلمية	3.75	0.47	1.23	0.165
المواد الإنسانية	3.81	0.52		

يتضح من خلال جدول رقم (10) و (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة حسب متغير النوع الاجتماعي والتخصص، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مشرفي المواد سواء كانوا علوم أو رياضيات أو ذكراً أو أنثى من حيث تطبيقهم لبرنامج التنمية المعرفية نفسها، لذا جاءت استجاباتهم متقاربة، وقد يعود سبب على أن المشرفين والمختصين بالبرنامج تعرضوا للدورات التدريبية نفسها، لذا أجابوا إجابات نفسها بغض النظر عن تخصصهم أو النوع الاجتماعي كذلك اشرافهم على جميع المدارس والطلاب بغض النظر عن نوع جنس المدرسة، و الإمكانيات المتوافرة في تطبيق البرنامج متساوية بين جميع المشرفين.

التوصيات والمقترحات

أولاً: توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثون بما يأتي:

- المتابعة المستمرة على مدار العام لأهداف برنامج التنمية المعرفية وربطها باتجاهات تطوير البرنامج بما يخدم نمو الطلبة عبر الفصول الدراسية.
- إعادة توصيف أهداف البرنامج بما يتناسب ودور المشرفين والمعلمين وإدارات المدارس للتعاون في تحقيقها كأهداف تمس الواقع التربوي العماني.
- عقد الدورات متخصصة للمعلمين والمشرفين لتوضيح الجوانب التي تمكن المعلمين من تنفيذ أهداف البرنامج داخل الحصة الدراسية.
- عقد مشاغل تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام الأدوات المناسبة لتقييم مستويات التحصيل والأداء للطلبة ضمن برنامج التنمية المعرفية.
- توجيه اهتمام المعلمين والمشرفين بتنفيذ المسابقات الشفهية من خلال التعمق في الجوانب التي تعكس تنمية المعرفة التي تراعي حاجة الطلبة ورغباتهم.
- تدريب المعلمين والمشرفين على الأساليب والمعايير المناسبة في تفعيل المسابقات الثقافية وفقاً للفروق الفردية بين الطلبة، والانتقال بالمسابقات لمرحل ما بعد تنفيذ المسابقات الثقافية التي تتطلب بناء الأنشطة العلاجية.
- التقليل من استخدام الأسئلة المعرفية التي تركز على القدرات العقلية الدنيا.
- التركيز على الأسئلة العلمية التي تربط الطلبة بواقعهم بما يساعد على تحفيزهم وإثارة دافعيتهم نحو المواد المستهدفة والبحث والتقصي بما ينعكس على تحصيلهم الدراسي.
- الاهتمام بتدريب الطلبة على مهارات البحث التي تتطلب قدرات عقلية عليا كالتحليل والتفسير وتقديم التوصيات المناسبة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.
- توفير الإمكانيات اللازمة لتطبيق برنامج التنمية المعرفية بصورة عادلة بين المناطق التعليمية.

ثانياً: مقترحات الدراسة

- تقترح الدراسة الحالية إجراء البحوث الآتية:
- مدى التزام المعلمين والمشرفين بمعايير تطبيق برنامج التنمية المعرفية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.
- الصعوبات التي تواجه الطلبة في تنفيذ المشاريع الطلابية ضمن برنامج التنمية المعرفية بمدارس التعليم والأساسي في سلطنة عمان.
- مستوى المسابقات الشفهية في برنامج التنمية المعرفية بمدارس التعليم العام والأساسي في سلطنة عمان كما يراها الطلبة.
- انطباعات أولياء أمور الطلبة حول تطبيق برنامج التنمية المعرفية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

- تصور مقترح لتفعيل برنامج التنمية المعرفية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.
- معوقات تطبيق برنامج التنمية المعرفية في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.
- مدى تنفيذ المعلمين داخل الغرف الدراسية لأهداف برنامج التنمية المعرفية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

- إخلاص محمد عبدا لحفيظ، ومصطفى حسين باهي (2000). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، القاهرة: مركز الكتاب.
- البادية، فاطمة حمد خميس، وكاظم، علي، والمحرزي، راشد بن سيف. (2018). أثر حجم العينة على دقة تقدير خصائص المفردة في اختبار التنمية المعرفية في مادة العلوم لطلبة الصف السابع بسلطنة عمان. مجلة عمار ثليجيبيا لأغواط الجزائر. (73). 106 – 125.
- البليسي، اعتماد عواد سلامة، وعفيفي، يسرى عفيفي، والموجي، أماني محمد، وأحمد، أميمة محمد. (2018). فاعلية برنامج مقترح على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة. مجلة رابطة التربويين العرب للدراسات العربية في التربية وعلم النفس. (100)، 169– 220.
- البوسعيدية، أمل. (2007). وزارة التربية والتعليم تترجم التوجيهات السامية لحضرة صاحب الجلالة بتطبيق برنامج التنمية المعرفية، جريدة الوطن العمانية، العدد 8840، الثلاثاء، 2007/10/9م.
- الدلامي، مهنا محمد. (2014). أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة في تنمية الحاجة الى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة أمازا باك الاكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 5(14)، 127-150.
- الرابغي، ريم علي محمد. (2018). مبادرات القراءة كأدوات لتحقيق التنمية المعرفية المستدامة: مبادرة تحدي القراءة العربي، مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات، 262 – 227.

الربيعية، تيمورة بنت حمدان بن سيف. (2012) تقويم برنامج التنمية المعرفية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة مسقط. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان، مسقط.

الرشدان، عبدا لله زاهي. (2006). التربية والتنمية. عمان: دار البشير.

الصدوقي، محمد. (د.ت). المدرسة ومسألة التنمية المعرفية - لا تنمية مجتمعية بدون تنمية معرفية .

موقع تنمية . استرجع بتاريخ 2021/10/13م، من المصدر:

http://www.tanmia.ma/article.php3?id_article=7705

الملاحمة، خالدة محمود سعيد. (2019). أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى طفل الروضة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الاسراء الخاصة: الأردن.

الهشامية، زكية. (2010). دور التنمية المعرفية في الانماء المعرفي لطالبات الصف العاشر في مادة الرياضيات بمحافظة شمال الباطنة. الملتقى السنوي للبحوث والدراسات بتعليمية شمال الباطنة، وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان.

الهنائي، محمد بن سالم. (2017). تقويم أسئلة اختبار الرياضيات في برنامج التنمية المعرفية للصف السابع بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان

رمضان، بوتليجة، وقيدوم، أحمد. (2019). دور التعليم قبل المدرسي في تنمية بعض المفاهيم المعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. مجلة دراسات نفسية وتربوية بجامعة قاصدي مرياح .

12(3). 27-41.

موسى، محمد أحمد. (2005). التربية وقضايا المجتمع المعاصر. العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم. (2007). دليل برنامج التنمية المعرفية للطلاب والطالبات في مواد العلوم

والرياضيات والمفاهيم الجغرافيا البيئية. مسقط.

References

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Grossman, C. (2010). *Using Multiple Representations to Build Stronger Student Collaboration and Understanding in Mathematics* (Doctoral dissertation). University of Arizona.
- Stiggins, R & Bridgeford, N. (2018). *Performance Assessment for teacher development to the center*. (ERIC) ED-652549-A. P: 528.Educational resources information

ملحق رقم (1)

المحترمون الأفاضل المشرفون التربويون لمادتي العلوم والرياضيات تحية طيبة وبعد،

نضع بين أيديكم استبانة لاستطلاع آرائكم واقع تطبيق برنامج التنمية المعرفية للطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية في سلطنة عمان من وجهة نظركم. راجين منكم التكرم بالإجابة عن عبارات الاستبانة من خلال تحديد الاختيار الذي يتوافق مع وجهة نظرك من بين البدائل المتاحة، مع التأكيد بأن الاستجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، حيث ستحاط بالسرية التامة.

الباحثون

البيانات الأولية

النوع الاجتماعي:

مشرفة

مشرفاً

عدد سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات أكثر من 5 سنوات الى اقل من 10 سنوات 10 سنوات فأكثر

المؤهل العلمي:

دراسات عليا

بكالوريوس

المجال التخصص:

العلوم (فيزياء، الكيمياء، الاحياء)

الرياضيات

م	المؤشرات	واقع التطبيق			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية جداً
المحور الأول: أهداف برنامج التنمية المعرفية:					
1	تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم لدراسة المواد المستهدفة لتحقيق التوازن بين مخرجات التعلم ومتطلبات التنمية في المجتمع.				
2	تفعيل الجانب التطبيقي في التحصيل الدراسي في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.				
3	رفع مستويات تحصيل الطلبة في مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.				
4	توفير أدوات لتقييم مستويات التحصيل والأداء للطلبة في المواد المستهدفة.				
5	تحسين أداء طلبة السلطنة في الاختبارات والدراسات الإقليمية والدولية المماثلة لمكونات برنامج التنمية المعرفية.				
6	تحفيز المعلمين لتطوير أدائهم من خلال تجديد أساليب تعاملهم وتطويرها مع مستويات متعددة في الصف الواحد.				
7	تمكين المعلمين والمتعلمين للاستفادة من البيئة كمصدر للتعلم ومجالاً لتطبيق المعرفة العلمية				
8	تشجيع المعلمين والمتعلمين لمتابعة التطورات والاختراعات في مجالات العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.				
9	نشر الوعي بأهمية مفاهيم ومهارات العلوم والرياضيات والجغرافيا وارتباطها بالاقتصاد والتنمية المجتمعية المستدامة.				
10	المساهمة في بناء الكوادر وتطوير قدراتها العلمية والمعرفية في إطار سعي السلطنة لبناء منظومة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM والابتكار.				
المحور الثاني: المسابقات الشفهية:					
11	تراعي المسابقات الشفهية التوازن في المستويات المعرفية بين الأسئلة الموضوعية.				
12	تهتم المسابقات الشفهية بالطلبة المجيدين في التحصيل الدراسي.				
13	يستفاد من نتائج المسابقات الشفهية في بناء الأنشطة العلاجية والاثرائية.				
14	تساعد المسابقات الشفهية في خلق روح المنافسة بين الطلبة.				
15	تسهم الأسئلة الشفهية في تحفيز وإثارة الدافعية لدراسة مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.				
16	تسهم المسابقات الشفهية في تحسين المستوى التحصيلي لمواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.				
17	تساعد المسابقات الشفهية في تحقيق أهداف برنامج التنمية المعرفية.				
المحور الثالث: اختبارات الأولمبياد العلمي					
18	تتضمن اختبارات الأولمبياد العلمي أسئلة علمية بالتخصصات المستهدفة.				
19	تتضمن اختبارات الأولمبياد العلمي أسئلة علمية تربط بين التخصصات المستهدفة وتطبيقاتها في الحياة الواقعية.				
20	تقوم أسئلة اختبارات الأولمبياد العلمي على المهارات العقلية والعملية.				
21	تقلل اختبارات الأولمبياد العلمي من الأسئلة المعرفية التي تركز على استظهار ما يحفظه الطلبة.				
22	تستند أسئلة اختبارات الأولمبياد العلمي على قائمة المخرجات التعليمية لما ورد في مصفوفة				

					المدى والتتابع في التخصصات المستهدفة.
23					تتضمن اختبارات الاولمبياد العلمي مواد العلوم والرياضيات ومفاهيم الجغرافيا البيئية.
24					تختلف اختبارات الاولمبياد العلمي في كل صف من الصفوف عن الاختبارات الرسمية المطبقة ضمن التقويم المستمر.
المحور الرابع: الابتكارات العلمية الطلابية					
25					يقدم الطلبة فكرة علمية واضحة بالمشاريع ومكتملة العناصر وقابلة للتنفيذ.
26					تسهل المشاريع الطلابية في حل المشكلة المستهدفة من ناحية ومفيدة للطلاب ومجتمعهم من ناحية أخرى.
27					يسهل تطبيق المشاريع الطلابية عمليا.
28					تتناسب المشاريع الطلابية وإمكانيات الطلبة.
29					يوضح الطلبة الأهداف والفرضيات الخاصة بالمشاريع.
30					يوفر الطلبة الأدوات والموارد اللازمة للمشاريع.
31					يحدد الطلبة الخطط الإجرائية والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ المشاريع.
32					يعرض الطلبة النتائج التي تم التوصل إليها بما يتناسب مع إجراءات المشاريع.
33					يعرض الطلبة الصعوبات التي واجهتهم أثناء تنفيذ المشاريع.
34					يقدم الطلبة تحليلات علمية مناسبة في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في المشاريع.
المحور الخامس : الروبوت والذكاء الاصطناعي					
35					نشر ثقافة وعلوم الروبوت في المجتمع.
36					يوفر الطلبة والأدوات والموارد اللازمة للمشاريع بالتعاون مع مشرف المشروع.
37					يساعد الطلبة في تعلم البرمجة والهندسة.
38					يشجع الطلبة على وضع الحلول المبتكرة.
39					يصمم الطلبة تصاميم مبتكرة حسب التحدي.
40					يقدم الطلبة حلول للمشكلات التي واجهتهم في المشروع (الفيرست ليجو ليج).
41					يشارك الطلبة الحلول والمشكلات التي توصلوا إليها مع الآخرين للحصول على آراء مفيدة.
42					يخلق بيئة تنافسية بين الطلبة.

المهارات الحياتية في المدرسة المغربية: واقع وآفاق التجربة

Life-skills in the Moroccan school : The reality and prospects of the experience

محمد زمراني⁽¹⁾ و السعيد الزاهري⁽²⁾

mzemrani@uae.ac.ma⁽¹⁾

ezzahrisaid@yahoo.fr⁽²⁾

مجموعة البحث في المعرفة والتقييم بجامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب.

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع التجربة المغربية في مجال إدماج المهارات الحياتية على مستوى المناهج التعليمية، والمبادرات الوطنية في التعليم المدرسي بمختلف أسلاكه ومستوياته، من خلال اعتماد المنهج الاستطلاعي الوصفي للبرامج والمناهج التعليمية بعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكذا معالم المراجعة الجديدة للمناهج والبرامج (2021/2020). بالإضافة إلى البحث في تلك المبادرات التربوية بالمدرسة المغربية التي تهتم بإدماج مفاهيم مهارتية، من قبيل مبادرة مشروع "مهارتي"، وكذا مبادرة التنقيف بالنظير (APT2C)، بالإضافة إلى برنامج مهارات الشباب الأفريقي (Open P-Tech) (for Africa).

هذا وسجلت الدراسة مجموعة من الفرص والإمكانات التي تزخر بها التجربة المغربية وكذا مجموعة من الإكراهات والتحديات التي قد تحد من فاعلية التجربة، هذا وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على إيجاد نموذج لتنزيل المهارات الحياتية، ضمن خطة شمولية لمختلف الأسلاك التعليمية بدءاً من التعليم الابتدائي وانتهاء بالتعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية ؛ المناهج التعليمية ؛ المدرسة المغربية.

Abstract:

The present study aims to reveal the reality of The Moroccan experience in integrating life skills at the level of the educational curricula and national initiatives in school education in all levels, through adopting the exploratory and descriptive approach of the integrating life skills programs into the educational curriculum and programs after the National Charter for Education and Training, as well as the new review of educational curricula and programs in 2021/2022, in addition to researching those educational initiatives in the

Moroccan school which are interested in integrating skills concepts such as “Mahaarti” project initiative, the Peer Education Initiative (APT2C) and the African Youth Skills Program (Open P-Tech for Africa).

The study recorded a set of opportunities and potentials of the Moroccan experience as well as a set of constraints and challenges that may limit the effectiveness of the experiment, and recommended the need to work on a model to download life skills within a comprehensive plan for various education all evels starting from the primary education to university education.

Keywords: Life Skills ; Curriculum ;Moroccan School.

1. المقدمة:

منذ انطلاق الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، اختارت المملكة المغربية منحا إصلاحيا في المجال التربية والتعلم. ومع إعادة تحيين المناهج والبرامج التعليمية سنة 2002، لتصل سنة 2009 إلى إطلاق البرنامج الاستعجالي لتحقيق ما لم يتم تحقيقه في الحقبة الأولى من تنزيل الميثاق، لكنه توقف سنة 2012، وقد كان التركيز الأساسي في هذه المرحلة على تقوية العتاد المادي ببناء المدارس، وتجهيز المؤسسات، إضافة إلى ضمان التعليم الإلزامي لأطفال ما قبل 15 سنة، وتنفيذ مشاريع اجتماعية للتصدي لمظاهر الهدر واللامساواة، وتحسين أساليب التدريس. ومع إطلاق الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم في أفق 2030، وإصدار أول قانون إطار للتربية والتكوين تم إعطاء نفس جديد للمدرسة المغربية قوامه تحقيق تكافئ الفرص وضمان الجودة، فانطلق ت بذلك مجموعة من المبادرات وبدأ التفكير في مراجعة المناهج والبرامج التعليمية.

وقد شكل موضوع المهارات الحياتية محط اهتمام لعدد من هذه المبادرات ، بل بات الاهتمام بالمهارات الحياتية وتعزيز حضورها في المنهاج التعليمي المغربي أحد الأ هداف الإجرائية للبرنامج الحكومي (2016-2021)¹ والذي نص على "تعزيز المهارات الحياتية لجعل المتعلم في انسجام مع ذاته

¹تم صياغة البرنامج الحكومي للولاية البرلمانية 2016-2021 على أساس مساهمات جميع أحزاب الائتلاف الحكومي، وقد تمت المصادقة عليه بتاريخ 26 أبريل 2017.

وزملائه ومحيطه². وذلك من خلال إعداد الوثيقة المؤطرة لطريقة العمل ومنهجية تطوير المهارات الحياتية والتربية على المواطنة عبر إطلاق عدة برامج ومبادرات حكومية وغير حكومية.

1.1. مشكلة الدراسة:

في ظل هذا التحول نحو اعتماد مفاهيم المهارات الحياتية ضمن المناهج التعليمية والوسط المدرسي، وجب التساؤل عن واقع إدماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية بالتجربة المغربية؟ وما هي آفاق تطويرها؟

1.2. أهداف الدراسة:

- التعرف بمختلف تجليات ادماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية بالمغرب.
- الكشف عن مختلف الفرص والإمكانات التي تزخر بها التجربة المغربية في التعليم المدرسي.
- تحديد مختلف الصعوبات والعوائق والتي يمكن أن تحد من نجاح التجربة.
- التعرف بمختلف المبادرات الوطنية التي تنشط في مجال المهارات الحياتية.
- توحيد الجهود وتضافرها من أجل تحقيق تنزيل متبصر وفعال لمشروع إدماج المهارات الحياتية.

1.3. منهجية الدراسة:

المنهج النوعي من خلال اعتماد أسلوب استطلاعي لمختلف الوثائق والمذكرات الصادرة في مجال التربية والتعليم، سواء الرسمية منها أو المهتمة بذات الموضوع. وكذا تلك المبادرات الرسمية التي تنشط في الوسط المدرسي ذات الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين. وعليه، ستعالج الدراسة الموضوع من خلال البحث في محورين:

- الأول: المهارات الحياتية في المناهج التعليمية بالمغرب.
- الثاني: المهارات الحياتية في المبادرات التربوية بالوسط المدرسي.

2. المهارات الحياتية في المناهج التعليمية بالمغرب:

²الموقع الرسمي للبرنامج الحكومي. البرنامج الحكومي (2016-2021). تم الاسترداد من:

<https://barnamaj.cg.gov.ma/> بتاريخ 04 مارس 2020.

لقد قضى المنهاج التعليمي المعتمد حاليا بالتعليم المدرسي ما يزيد عن تسع عشرة سنة من التطبيق الفعلي، وهو ما بات يفرض مراجعة شاملة وتجديدا للمناهج بصفة عامة تستدعي مفاهيم جديدة وتستجيب لمتطلبات المجتمع المتجددة، ومن تم تقف المنظومة التعليمية بالمغرب حاليا في مرحلة حاسمة إذ لم تشهد مثل هذا الزخم من المشاريع الإصلاحية منذ إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تلك المشاريع التي تهم إعطاء انطلاقة جديدة لمدرسة قوامها الإنصاف والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع، وجعلها رافعة للنموذج التنموي الجديد. لذا سنقارب موضوع المهارات الحياتية في المناهج والبرامج من خلال البحث في نموذج ما بعد الميثاق، ونموذج الإصلاح الجديد للمناهج الدراسية 2021/2020.

2.1. المهارات الحياتية في المنهاج والبرامج بعد الميثاق الوطني للتربية

والتكوين:

إن المتصفح لمختلف المناهج الدراسية المقررة بالمغرب لا يجد استعمال اصطلاح تعليم المهارات الحياتية، ولكن الوقوف على الكفايات النهائية الخاصة بكل سلك تعليمي وبكل مادة دراسية، يُمكن من خلال استخلاص ما يفيد التنصيص على مهارات حياتية تم إيرادها بشكل ضمني، لا سيما حينما يتم الحديث عن الكفايات بأنواعها الخمس (أعطيطي، 2021، صفحة 13).

فقد ارتبط إدماج مفاهيم المهارات الحياتية في المغرب منذ الإصلاح البيداغوجي للمناهج والبرامج سنة 2002، حيث تمت إعادة بناء جميع المناهج التربوية وفق خمس كفايات أساسية، وهي: الكفايات الاستراتيجية والمرتبطة بالوعي الذاتي، والكفايات التواصلية والمرتبطة بتنمية القدرة على التواصل الفعال مع الذات والآخرين، والكفايات الثقافية من خلال تنمية الوعي بالتراث والثقافة والهوية المغربية، والكفايات المنهجية عبر تنمية المهارات المعرفية ومهارات التفكير العليا، ثم الكفايات التكنولوجية والمرتبطة بالمهارات الرقمية وتوظيفها التوظيف الأمثل في الحياة.

وهو الأمر الذي أشار إليه (حدي، 2017، ص 262) ذلك أن التدريس بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج في مجموعة من المبادئ يقود الى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والمهارات الحياتية وجعلها في صلب المناهج والطرق والوسائل التعليمية، ويذكر منها ما يلي:

- تعليم الفرد أن يعلم نفسه بنفسه.

- تعليم الفرد الاستقلال بذاته.

- تعليم الفرد أن يحل مشكلاته بذاته.

- تحرير شخصية المتعلم وتنمية إبداعه.

ومن تم فالتطبيق الفعلي للمقاربة بالكفايات يستدمج تلقائيا العمل على تنمية المهارات الحياتية، غير أن الأنماط السائدة وطرق التدريس التقليدية جعلت من الصعب تنزيل هذه المقاربة، والحال أن هناك وعي بأهمية المهارات الحياتية لدى مطوري البرامج التعليمية، وهو ما نجده في عدد من الأنشطة التعليمية عند تحليل بعض الكتب المدرسية، إذ كشفت دراسة (والي علمي، 2020) أن الكتب المدرسية للغة العربية مثلا، والمقررة لتلاميذ الثانوي التأهيلي بالمغرب تتضمن كل المهارات الرئيسة للتفكير الناقد بترددات متفاوتة مع هيمنة أربع مهارات أساسية: مهارة التحليل، ومهارة التنبؤ بالفرضيات، ومهارة التفسير، ومهارة التركيب. كما سجلت ذات الدراسة أن المهارات الفرعية تحضر بترددات مختلفة وضعيفة مع غياب تام لبعض المهارات الفرعية العليا. إذ تعتبر هذه المهارات ذات أهمية أساسية تساهم في تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين، وبالرغم من ذلك فلم تُعط لها الأهمية اللازمة، بل غابت بشكل كلي.

كما نجد ذات الاهتمام في مادة التربية الإسلامية إذ كشفت دراسة (حنيبي، 2020) من خلال بحثها عن المهارات الحياتية المتضمنة في المنهاج المغربي لمادة التربية الإسلامية والخاص بالسلك الثانوي التأهيلي عن وجود عدد مهم من المهارات الحياتية مرتبة حسب قوة حضورها على الشكل التالي: مهارات التواصل والعلاقة مع الآخرين، ومهارات إدارة الذات، ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير النقدي، ثم مهارات صنع القرار وحل المشكلات.³

هذه أمثلة وغيرها كثير تؤكد وجود اهتمام متفاوت بدرجات مختلفة في العناية بتنمية المهارات الحياتية من مادة دراسية إلى أخرى، ومن مقرر تعليمي إلى آخر، وهو ما يعكس أيضا غياب تصور واضح في المنهاج التعليمي المطبق منذ سنة 2003 حول إدماج المهارات الحياتية حيث جاء وجودها تبعا للمقاربة التعليمية المعتمدة، وهي مقاربة الكفايات التي تستدعي وضع أهداف تعليمية متنوعة تقارب متطلبات الحياة اليومية للمتعلم، ذلك أن من أبرز مقاصد هذه المقاربة هو تمكين المتعلم من المهارات الضرورية التي تؤهله للعيش، والتعامل مع الناس، والتعبير عن الذات، والدفاع عن المواقف، وتحديد

³ حنيبي، محمد. (2020). المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للثانوي التأهيلية ، رسالة ماجستير في التربية والدراسات الإسلامية، بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد الملك السعدي.

الاختياراني وضعيات معقدة ومتجددة باستمرار . وهي أهداف تجسد حقيقة البعد المركزي للمهارات الحياتية في هذه المقاربة البيداغوجية. وبالتالي فوجود بعض المهارات الحياتية ليس من الغريب أو من قبيل الصدفة، غير أنها نثرت على مستوى المقررات بشكل يوحي على أنها لم ترتب بشكل نسقي منظم ومخطط له مسبقا، ولعل ذلك راجع لكون تنزيل هذه المقاربة قد عرف عدة اختلالات، من بينها تسجيل ضعف على مستوى ترجمة الكفايات من المنهاج إلى المقررات التعليمية إذ يبدو واضحا هيمنة مضامين المهارات الأساسية على حساب المهارات العليا، كما يُسجل زوْص على مستوى إدماج مهارات التفكير العليا والمركبة التي تحتاج الى مجهود مضاعف وكبير، مع إغفال لكثير من المهارات الفرعية التي من شأنها أن تنمي مستوى التفكير الناقد لدى المتعلمين، وهو ما أشارت له دراسة (والي علمي، 2020) على مستوى مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي.

يؤكد تلك الملاحظة ما يُسجل من تفاوت واضح فيما يخص حضور مفاهيم المهارات الحياتية من كتاب مدرسي لآخر ومن مستوى المستوى. وفي هذا الإطار لا يمكن الحديث عن تنمية المهارات الحياتية لدى متعلمي أسلاك التعليم المدرسي ، وإعداد جيل متملك للمهارات الحياتية وقادر على أعمال مهارات التفكير والإبداع، ومستقل بذاته، وله القدرة على الإنتاج ، واتخاذ القرارات الحكيمة والبررة والخاضعة للبرهنة، ومن تم يستطيع تحصين ذاته من التبعية والتطرف والتعصب الفكري ، وحماية هويته وثقافته من عواصف العولمة العابرة للقارات. ما لم يتم إعادة تشكيل المناهج التعليمية وفق نسق من المهارات والقيم في تكامل تام يخدم بعضها بعضا، دون أن تقع القطيعة بين التعليم المدرسي والتعليم الجامعي فتستمر السلسلة ذاتها يشد بعضها بعضاً، وتقوى بمرور الوقت، فيصاحب الارتقاء في سلم التعليم ارتقاء موازياً في سلم القيم والمهارات المختلفة.

لكن وفي ظل سياق تطبعه عدة صعوبات على مستوى الممارسات التعليمية في الفصول الدراسية، وفي غياب إطار ناظم لإدماج المهارات الحياتية، مع غياب تكوين أساسي أو مستمر للأطر التربوية في مجال تنمية المهارات الحياتية، يبقى الأمر محدود الأثر على المتعلمين والمدرسة المغربية عموما.

2.2. المهارات الحياتية ومعالم المراجعة الجديدة للمناهج والبرامج

:2021/2020

يأتي هذا التجديد حسب (مديرية المناهج، 2020) في إطار تفعيل المهام المنوطة بالمدرسة الوطنية الجديدة كي تستجيب لحاجات المجتمع المغربي المتجددة وتطلعاته المستقبلية، وتنفيذا للتوجيهات الملكية ومقتضيات الدستور الجديد وتوجيهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وتنزيلا لمقتضيات القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، عملت مديرية المناهج على إعداد صيغة منقحة للمناهج الدراسي الخاص بالسلك الابتدائي في مرحلة أولى، لتنتقل إلى باقي الأسلاك التعليمية في مرحلة موائية.

كما تستند في هذه المراجعة على ما نصت عليه حافظة المشاريع المتعلقة بتنزيل أحكام القانون الإطار 51.17⁴ وبالضبط في المشروع الثامن والمتعلق بتطوير النموذج البيداغوجي، إذ نص بصريح العبارة على ضرورة إدماج المهارات الحياتية في مناهج كل الأسلاك الدراسية⁵ وذلك من أجل تعزيز الاندماج في سوق الشغل. ومن أجل ضمان تنفيذ هذا المشروع على المدى القريب (2019-2021) فقد رصد لهذا الغرض مؤشر خاص بالمهارات الحياتية وإدماجها في المناهج التعليمية، وهو المؤشر 21 الذي ينص على تتبع تضمين المهارات الحياتية في مناهج السلك الإعدادي وذلك من خلال حساب نسبة المؤسسات الإعدادية التي تدمج المهارات الحياتية في الأنشطة التعليمية⁶.

هذا ويعمل المشروع الثاني عشر على تحسين وتطوير نظام التقويم والدعم المدرسي بإضافة المهارات الحياتية كعنصر من عناصر التقويم من خلال بلورة أساس مشترك لكل طور، يكون بمثابة إطار مرجعي للمعارف والمهارات والكفايات الأساسية، التي ينبغي اكتسابها من طرف المتعلمين عند نهاية كل سنة وكل مستوى وسلك دراسي أو تكويني⁷.

⁴ وزارة التربية الوطنية (2020): حافظة مشاريع تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17. تم الاسترداد من:

<https://www.men.gov.ma/Ar/5117/Pages/loicadre5117.aspx> بتاريخ 01 فبراير 2021.

⁵ وزارة التربية الوطنية (2020): حافظة مشاريع تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، 07 أكتوبر 2020. ص 40

⁶ وزارة التربية الوطنية (2020): حافظة مشاريع تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، 07 أكتوبر 2020. ص 89.

⁷ وزارة التربية الوطنية (2020): حافظة مشاريع تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، 07 أكتوبر 2020. ص 46

أما المشروع الرابع عشر والمهتم بتطوير استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، فيتضمن هو الآخر بنوداً تعنى بتطوير المهارات اللينة (Soft skills) لدى المتعلمين المستفيدين من ورشات مخصصة لتنمية المهارات باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال⁸.

ومن الموجهات المعتمدة في هذه المراجعة السعي لتحقيق تلاؤم أكبر بين المناهج التعليمية ومتطلبات إعداد المتعلمين للانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل، وتعزيز تفاعلهم مع القيم والمعارف، وتنمية قدراتهم وكفاياتهم الذاتية، وصل موارثهم، وتفعيل الذكاء والحس النقدي وتفتح ملكات الإبداع والابتكار لديهم، وتشجيعهم على قواعد العيش المشترك، والالتزام بقيم الكرامة والحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف⁹.

ومن الملاحظ حضور عدد من المهارات في صياغة المنهاج الجديد، نذكر منها: المهارات الشفهية، والمهارات القرائية، والمهارات الكتابية، والمهارات العقلية، ومهارات التفكير الرياضياتي، ومهارات القرن الواحد والعشرين (21st century Skills)، ومهارات التفكير العلمي.

وقد وقع الاختيار في إدماج مفاهيم المهارات الحياتية على منهاج مادة النشاط العلمي، وذلك بهدف تكوين المتعلم المثقف علمياً، والقادر على توظيف المفاهيم العلمية في حياته اليومية، من خلال المرتكزات الأربع التالية: التمكن من المحتوى المعرفي، والتمكن من مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي، والتمكن من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأخيراً التمكن من المهارات الحياتية.

تعتبر المهارات الحياتية حسب (مديرية المناهج، 2020) من الأمور الهامة التي ينبغي إكسابها بشكل ضمني أو صريح للمتعلّمين والمتعلمين، وذلك أنها تمكنهم من التعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة المجتمعية على حد سواء، كما تمكنهم من التكيف مع تعقيدات البيئة العالمية والرقمية التي غالباً ما تشكل تحدياً.

⁸ وزارة التربية الوطنية (2020): حافظة مشاريع تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، 07 أكتوبر 2020. ص54.

⁹ مديرية المناهج، (2020): مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي برسم السنة الدراسية 2020-2021. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. ص5.

وتتضمن المهارات الحياتية حسب ذات الوثيقة المهارات التالية: حل المشكلات، التفكير النقدي، الإبداع والابتكار، المشاركة، التعاطف، احترام التنوع، التواصل والتعاون، الصمود، إدارة الذات، اتخاذ القرارات، التفاوض. إضافة إلى القيم والمواقف التي يمكن تعلمها على مدار الحياة.¹⁰

ومن ثم فإن المهارات الحياتية باتت حاضرة في صياغة المنهاج الدراسي بالتعليم الابتدائي خاصة بعد برمجة أنشطة المهارات الحياتية للصفوف الدراسية من المستوى الثالث ابتدائي إلى المستوى السادس ابتدائي، وهو ما يبشر بمستقبل واعد للمدرسة المغربية في تنمية مهارات المتعلمين وتأهيلهم للعيش والتفاعل في عالم القرن الحادي والعشرين، خاصة إذا ما تم الاستمرار في ذات النهج على مستوى اصلاح باقي الأسلاك التعليمية الموالية.

هذا وقد لجأت الوزارة الوصية قبل ذلك إلى اعتماد برامج تكميلية يتم تفعيلها على مستوى الحياة المدرسية لتعزيز المهارات الحياتية قبل أن تسلك مسلك إدماج مفاهيم المهارات الحياتية بالمنهاج الدراسية، وسنعرض لثلاث تجارب بارزة في هذا المجال من خلال المحاور الموالية.

3. المهارات الحياتية في المبادرات التربوية بالمدرسة المغربية:

في إطار تنزيل التدابير ذات الأولوية من أجل تفعيل الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم، عملت الوزارة على وضع إطار يحدد مجموعة من التدخلات على مستوى تسعة أهداف أساسية، وينصب الهدف الثالث على تنمية الكفايات الأفقية/العرضانية للمتعلمين وتشجيع التفتح الذاتي من خلال إحداث مراكز التفتح الأدبي والفني وتنمية اللغات من خلال الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية وتشجيع روح المبادرة والمقولة، وذلك من خلال إطلاق أو دعم عدد من المبادرات ذات الاهتمام المشترك.

كما تعمل الوزارة حاليا على تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17 من خلال مجموعة من المشاريع المتعلقة بالتربية والتكوين، إذ يهدف المشروع العاشر إلى الارتقاء بالحياة المدرسية عبر دعم وإرساء الآليات التنظيمية وتشجيع الممارسات الهادفة إلى محاربة السلوكيات المشينة بالمؤسسات التعليمية، لاسيما ظاهرتي العنف والغش بمختلف أشكالهما، عبر تفعيل وتعميم خلايا الإنصات والوساطة، وتحسين وتبسيط

¹⁰ مديرية المناهج، (2020): مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي برسم السنة الدراسية 2020-2021. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. ص251-252.

دليل استعم ال بوابة مرصد، وتنظيم دورات تكوينية وحملات للتحسيس والتوعية **وتنمية المهارات** **الحياتية للمتعلّمت والمتعلّمين**، وكذا من خلال توسيع قاعدة مؤسسات التفتح للتربية والتكوين، ودعم الأندية التربوية، وتفعيل مختلف الشراكات الحكومية وغير الحكومية الرامية إلى النهوض بمنظومة القيم بالمؤسسات التعليمية، لا سيما قيم النزاهة والشفافية والتسامح واحترام الآخر، وقيم التنشئة على أهمية الحفاظ على البيئة وعلى الموارد وترشيد استعمالها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة . وكذا من أجل حفز التفتح واليقظة لدى التلاميذ وتشجيعهم على إبراز مواهبهم وتنمية الحس النقدي لديهم.¹¹

ومن أبرز تلك المبادرات التي تبنت مفاهيم المهارات الحياتية في برامجها وأهدافها، نجد ثلاث مبادرات: الأولى تستهدف تنمية المهارات بشكل مباشر، وتخطط لإدماج مفاهيم المهارات الحياتية من خلال مجموعة من الأنشطة التربوية والتعليمية سواء في الحياة المدرسية أو في المناهج التعليمية، والثانية تستخدم المهارات الحياتية كأداة لتعديل السلوك ومحاربة السلوكات المشينة بالوسط المدرسي، من خلال أنشطة مدرسية مستهدفة. أما الثالثة فهي مبادرة دولية تهدف إلى تعزيز قدرات ومهارات الشباب في المجال الرقمي وريادة الأعمال، وذلك من أجل مساعدتهم على التخطيط لمسار مهني ناجح، عبر تمكنهم من مهارات الاندماج المهني أو مهارات إطلاق المشاريع الناشئة.

3.1. مبادرة مشروع "مهاتي":

في إطار برنامج التعاون بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ومنظمة اليونيسيف (2017-2021) بهدف تطوير المهارات الحياتية والمواطنة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي من خلال تكييف الأنشطة التعليمية التعلمية المتضمنة في مختلف المواد الدراسية. تم إطلاق مشروع "مهاتي"، وذلك على مستوى الأكاديميات الجهوية الأربع المشاركة في المشروع (الشرق؛ طنجة-تطوان-الحسيمة؛ مراكش-آسفي؛ سوس-ماسة).¹²

¹¹ وزارة التربية الوطنية (2020): حافظة مشاريع تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، 07 أكتوبر 2020. ص43.

¹² النشرة الإخبارية لوزارة التربية الوطنية، (2018): يوم دراسي حول تطوير المهارات الحياتية والمواطنة ضمن المنهاج الدراسي للتعليم الثانوي الإعدادي. تم الاسترداد من:

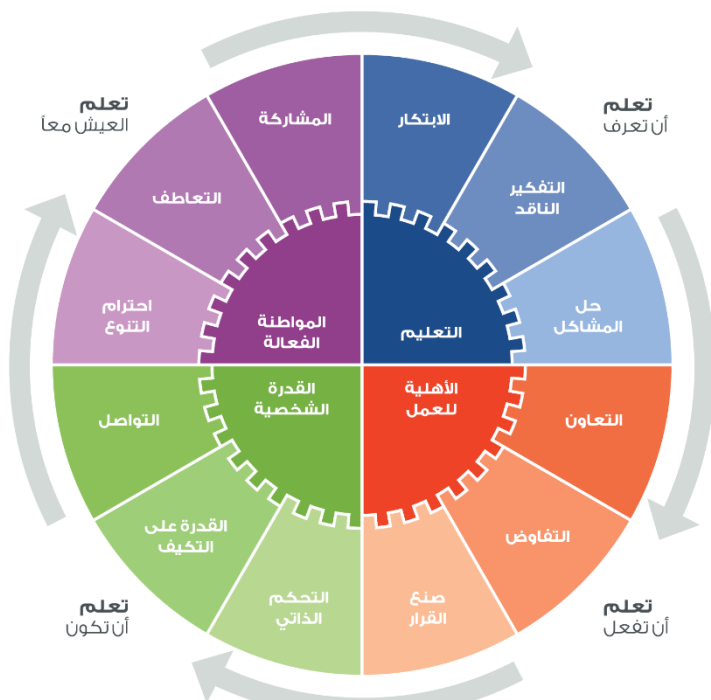
<https://aref-sm.men.gov.ma/Ar/Pages/DetailActualite.aspx?ActuID=25n8zOj0t4> بتاريخ 04 ماي 2020.

ويتوخى المشروع حسب المصادر الرسمية الوصية على القطاع، إلى تزويد المراهقين والشباب بسلك التعليم الثانوي الإعدادي بالمهارات والقيم التي تعزز النجاح الدراسي وبمهارات الاندماج الاجتماعي والمهني التي تضمن التماسك الاجتماعي. كما يندرج مشروع "مهاراتي" في سياق الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 لا سيما الرافعة المتعلقة بتطوير النموذج البيداغوجي، وذلك بالموازاة مع برنامج "فورسا" المدعم من قبل "حكومة كندا" من أجل مساعدة الشباب على الانتقال إلى الحياة المهنية من خلال تعزيز الأنظمة التربوية من خلال مبادرة المهارات الحياتية والمواطنة التي أطلقتها اليونيسف وشركاؤها في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

بالإضافة إلى ذلك، يتوخى المشروع ترصيد المبادرات والتجارب الوطنية والدولية، من أجل تعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لما لها من آثار إيجابية على تحسين التعلّات واستحداث دينامية متجددة لطرق التدريس ودعم التعلّات داخل الفصول الدراسية. كما أن تلقين المهارات الحياتية يجعل من الممكن تحقيق أقصى قدر من إمكانات الأطفال والشباب لتيسير الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ والانخراط في الحياة المهنية وتعزيز التمكن العملي من مقاصد البرامج الدراسية ومحتوياتها. ويستهدف مشروع "مهاراتي" مجالين للتدخل:

أولهما: تعزيز قدرات المدرسات والمدرسين من خلال تقديم مقاربات تعليمية- تعليمية داعمة لتطوير أساليب وطرائق تعليمية مبتكرة تعزز التمكن من المهارات الحياتية والمواطنة.

ثانيهما: تطوير المهارات الحياتية والمواطنة من خلال الأنشطة اللاصفية كامتداد للأنشطة الصفية لتعزيز التكامل بينهما.¹³



الشكل رقم 1 المهارات الإثنى عشر لبناء القدرات حسب مبادرة LSCE

هذا وتجدر الإشارة إلى أن مبادرة "مهاراتي" تعتمد الإطار النظري لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (LSCE) الذي أطلقته اليونيسف في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، منذ سنة 2015 بهدف

¹³ النشرة الإخبارية لوزارة التربية الوطنية، (8 من: ov.ma/Ar/Documents/lkhbaria296.pdf)

دعم بلدان المنطقة - من الناحية المفاهيمية والبرنامجية والفنية - لتحسين التعلم واستثمار هذا التعلم بشكل أفضل.¹⁴ وهي تعتمد نهجا رباعيا للمهارات الحياتية قوامه تقرير (ديلور، 1996)، محددًا مجموعة من المهارات الحياتية أنظر الشكل رقم (1).

وتتكون من اثنتي عشر مهارت رئيسية، مقسمة على أربعة أبعاد، وهي: البعد المعرفي: تعلم أن تعرف، والبعد الأدواتي: تعلم أن تفعل، والبعد الفردي: تعلم أن تكون، والبعد التعلم الاجتماعي والمواطنة: تعلم من أجل العيش معًا. ويضم كل بعد من الأبعاد الأربعة ثلاث مهارات بمجموع اثنتا عشرة مهارة أساسية تدوم مدى الحياة وتؤكد على أهمية اكتسابها في سن مبكرة. هذا ويتم خلال جميع أشكال التعلم في النظم التي تعترف بمسارات متعددة للتعلم، رسمية وغير رسمية.

1.3.1. خطوات تنزيل مشروع "مهاراتي":

نظرا لمحدودية الاختيارات المتاحة للاشتغال على هذه المهارات في ظل اعتماد الوزارة على الحل الوسط باعتباره أكثر واقعية، من خلال تكييف الأنشطة التعليمية التعلمية المتضمنة في مختلف المواد الدراسية بالارتكاز على الأبعاد التعليمية الأربعة المقترحة في الإطار المفاهيمي للمهارات الحياتية الأساسية، ويتعلق الأمر بالبعد المعرفي أو التعلم من أجل المعرفة، والبعد الفعال أو التعلم من أجل العمل، والبعد الذاتي أو تعلم الفرد ليكون، والبعد الاجتماعي أو التعلم للعيش مع الآخرين.

تم الاعتماد في تنزيل مشروع "مهاراتي" على مقاربة تشاركية تركز على تشكيل لجن جهوية تخصصية لكل مادة دراسية مدعومة بلجنة تقنية مركزية، وذلك بمواكبة وإشراف خبير وطني يتكلف بتنسيق أعمال اللجن الجهوية ودعم قدراتها مع توفير أدوات عمل من خلال رصد التجارب الوطنية والدولية.¹⁵ وذلك وفق مخطط متكامل لتنزيل هذا المشروع عبر أربعة مراحل متكاملة، خلال أربع سنوات متوالية (2017-2021)، وفق ما يلي:

¹⁴اليونسف. (2015). أداة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. تم الاسترداد من: <https://www.unicef.org/mena/ar/> بتاريخ 12 دجنبر 2020.

¹⁵النشرة الإخبارية لوزارة التربية الوطنية، (2018): نيم دراسي حول تطوير المهارات الحياتية والمواطنة ضمن المنهاج الدراسي للتعليم الثانوي الإعدادي، تم الاطلاع بتاريخ 04 ماي 2020:

<https://aref-sm.men.gov.ma/Ar/Pages/DetailActualite.aspx?ActuID=25n8zOjt4>

المرحلة الأولى: إجراء مشاورات وطنية لتوحيد رؤية مشتركة بين وزارة التربية الوطنية وباقي الوزارات والمنظمات غير الحكومية. بهدف ضمان حشد وتوعية منظمات المجتمع المدني والشباب بضرورة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

المرحلة الثانية: تطوير محتوى وأدوات تعليمية جديدة حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، تستهدف المراهقين في التعليم الرسمي من خلال تبني المناهج التكميلية، وتدريب المفتشين والمعلمين وتوفير الموارد ذات الصلة.

المرحلة الثالثة: تجريب برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المدارس الإعدادية من خلال المناهج التكميلية والإضافية، وقد وقع الاختيار على أربع جهات بالمملكة (طنجة/أكادير/مراكش/الشرق).

المرحلة الرابعة: تطوير أدوات لقياس مخرجات التعلم الخاصة بالمهارات الحياتية والمواطنة.

1.3.2. ممارسات واعدة في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة:

نظرا لكون المدرسة المغربية أصبحت في ظل التحولات العالمية مطالبة بإعادة النظر في المناهج والبرامج، من أجل سياسات تعليمية مبنية على إدماج المهارات الحياتية اللازمة للعبور الآمن إلى عالم القرن الحادي والعشرين. فقد أطلقت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي - قطاع التربية الوطنية، بث مجموعة من الكبسولات التكوينية والتعليمية حول اكتساب المهارات الحياتية وتعزيز منظومة القيم، موجهة للتلاميذ والأطر التربوية والإدارية لسلك الثانوي الإعدادي، لما لذلك من آثار إيجابية على تحسين التعلّمات واستحداث دينامية متجددة لطرق التدريس ودعم التعلّمات داخل الفصول الدراسية وذلك في الثامن من يونيو 2020، بشكل يومي عبر قناة العيون.

كما جاء هذا الإجراء في إطار ضمان الاستمرارية البيداغوجية أثناء فترة الحجر الصحي، ويندرج في برنامج التعاون بين الوزارة ومنظمة اليونيسف لاسيما مشروع "مهاراتي" الذي يروم تطوير المهارات الحياتية وتعزيز منظومة القيم لدى المتعلمين عبر تكييف الأنشطة التعليمية-التعلمية المتضمنة في مختلف

المواد الدراسية، من أجل تسهيل عملية الانتقال والانخراط في الحياة المهنية بنجاح. وتتضمن هاته الكبسولات التنفيذية ثلاثة أنواع، وهي:

النوع الأول: كبسولة موجهة للعموم، باللغتين العربية والفرنسية، تتضمن مقدمة عامة عن

أهمية المهارات الحياتية خاصة في سياق جائحة كوفيد 19 مع إعطاء لمحة سريعة عن سياق وأهداف الإطار المرجعي للتربية على المهارات الحياتية والمواطنة، والتعريف بإيجاز كل مهارة من المهارات الحياتية الاثني عشر.

النوع الثاني: كبسولات تأطيرية موجهة للأطر التربوية والإدارية، سيتم عرض مقاطعها من

قبل مؤطري المشروع تهدف إلى توضيح كيفية إدماج المهارات الحياتية في المادة الدراسية الخاصة بهم، تتضمن مقدمة لتحديد مجال المهارة الحياتية المستهدفة، مع إظهار كيف يمكن إدماج واحدة أو اثنتين من هذه المهارات في المادة الدراسية التخصصية.

النوع الثالث: كبسولات تطبيقية موجهة للتلاميذ، سيتم عرضها من قبل أساتذة، الهدف منها

هو تعريف تلاميذ الإعدادي بأهمية المهارات الحياتية من أجل تزويدهم بالمهارات اللازمة للتعلم الأفضل، والحصول على مستقبل آمن والقدرة على التكيف مع تقلبات الحياة، وتتضمن شرحا للمهارة المستهدفة والغاية منها، تحديد المهارة الحياتية المستهدفة مع أمثلة ملموسة لاستخدام المهارة في الحياة اليومية.¹⁶

ويتم تجميع هذه المبادرات والموارد الرقمية ذات الاهتمام بالمهارات الحياتية في منصة خاصة بذلك على بوابة (taalimTICE)¹⁷ التابعة لوزارة التربية الوطنية، ومن النماذج المعروضة على هذه المنصة نجد المواضيع التالية:

- مدرستنا اليوم في حاجة الى المهارات الحياتية.

- تأطير عام وتقديم للمهارات الحياتية والمواطنة.

¹⁶ بلاغ إخباري لوزارة التربية الوطنية حول انتاج كبسولات تأطيرية في مجال المهارات الحياتية، بتاريخ 8 يونيو 2020. عبر الرابط:

<https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Publication.aspx?IDPublication=5992>

¹⁷الموقع الرسمي لمنصة تلميذ تيس الخاصة بالموارد الرقمية:

<http://www.taalmice.ma/rn/SOURCE/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%8A%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%A9>

- مهارة إدارة الذات: التربية الموسيقية الممارسة الإيقاعية.
- مهارة حل المشكلات من خلال تدعيم الاستجابة المناعية.
- تنمية مهارتي الإبداع والصمود من خلال تنشيط حركي عضلي.
- تقديم مهارة صنع القرار.

بالموازاة مع ذلك، بادرت مجموعة الأكاديميات الجهوية إلى تفعيل برنامج "مهارتي" ضمن تدريس مجموعة من المواد الدراسية، ونعرض فيما يلي أمثلة لدروس منجزة في مواد مختلفة تُراهن على إدماج المهارات الحياتية في تخطيطها وانجازها لبعض الوحدات الدراسية.¹⁸

ولكون هذا المشروع لم يكمل مراحل الأربعة بعد فإنه من الصعب إصدار أي حكم بشأن مدى تحقيق أهدافه أو الحكم بنجاح التجربة من فشلها، إنما يبقى الأهم هو إضافة هذه التجربة إلى رصيد التجارب الوطنية لتشكل لبنة لإغناء وإثراء التجارب والمبادرات الوطنية الهادفة إلى تنمية المهارات.

وقد اجمع المشاركون في اللقاء الوطني¹⁹ لإطلاق المرحلة الثانية من المشروع على ضرورة إعادة النظر في البرامج والمناهج التعليمية، على اعتبار أن الموجود حالياً قد تم تجاوزه على مستوى المعارف والمقاربات، وبالأحرى التعامل معه في إطار مشروع رائد كمشروع المهارات الحياتية والمواطنة.²⁰

وأياً يكن الأمر فإن التجربة المغربية لازالت متواضعة، وتنتظر تكثيف الجهود لرعاية وتعميم تعليم المهارات الحياتية في جميع الأكاديميات والأقاليم، إضافة إلى ربط جسور التعاون بين جميع المبادرات العاملة في ذات المجال، ولعل من أهم هذه المبادرات المماثلة، مبادرة التثقيف بالنظير (APT2C).

¹⁸ أمثلة تطبيقية لمبادرات أساتذة في ادماج مفاهيم المهارات الحياتية ضمن دروس تعليمية: مادة اللغة العربية عبر استهداف تنمية مهارة التفكير النقدي من خلال قراءة النصوص وتحليلها ، انجاز الأستاذ محمد وزان، على المنصة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، تم الاسترداد من: <https://www.youtube.com/watch?v=LO3bTVfbGOW> بتاريخ 03 فبراير 2021.

مادة العلوم الفيزيائية: تنمية مهارة التواصل من خلال مراجعة درس العدسات الرقيق:

<https://www.youtube.com/watch?v=mhbY8VGmwGw> بتاريخ 03 فبراير 2021.

مادة علوم الحياة والأرض: توظيف مهارة حل المشكلات من خلال تدعيم الاستجابة المناعية:

<https://www.youtube.com/watch?v=y5RldZISUiQ&t=225s> بتاريخ 03 فبراير 2021.

¹⁹ المنظم من طرف وزارة التربية الوطنية بالمركز الوطني للملتقيات والتكوينات بالرباط يومي 23 و 24 نونبر 2018.

²⁰ عبد الرحيم الضاقية ، (2018): إطلاق المرحلة الثانية من مشروع "مهارتي" بالرباط ، تم الاسترداد من:

<https://ritajepress.com/82571> بتاريخ 23 ماي 2020.

3.2. المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير (APT2C):

تم إطلاق مشروع " دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكات المشينة بالوسط المدرسي " كثمرة شراكة بين كل من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي والرابطة المحمدية للعلماء وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، والذي يهدف إلى تفعيل أدوار الحياة المدرسية وتعزيز السلوك المدني والمواطنة لدى الشباب، وتوفير الإجابات التربوية الكافية لمواجهة السلوكات ذات الأبعاد الخطيرة والمشينة بالوسط المدرسي.²¹ كما يهدف بشكل أساس إلى:

- تنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير لدى المتعلمات والمتعلمين.
- إعدادهم للمواطنة المسؤولة وتعريفهم بواجباتهم ومسؤولياتهم.
- تحسيسهم بمبادئ وأسس الديمقراطية، وتعويدهم على ممارستها في الحياة المدرسية.
- ترسيخ السلوك السوي لديهم والتصدي للسلوكيات اللا مدنية.
- التعاطي بشكل إيجابي مع التوترات والاختلافات وعلاجها بكيفية ناجعة.
- تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم وتقوية التماسك بينهم.
- وضع أرضية للبحث العلمي حول القيم والسلوك المدني والمشاركة الاجتماعية للشباب عن طريق الحياة المدرسية.²²

جاءت هذه الشراكة لبناء الكفايات والمهارات التي تمكن من تمنيع الناشئة ليضطلعوا بالدور المنوط بهم والمتمثل في بناء الذات والمجتمع، ويمتد هذا المشروع على مدى أربع سنوات (2022-2018). شكلت السنة الأولى مرحلة تجريبية، وقد غطت 200 مؤسسة تعليمية بميزانية تقدر ب مليون و305 ألف دولار أمريكي، ويستهدف المشروع عموما ما يقارب 3000 ثانوية تأهيلية وإعدادية، وذلك من خلال دعم أنشطة الحياة المدرسية عبر مفهوم جديد يتمثل في "منسقي الحياة المدرسية".

²¹ موقع البوابة الوطنية، (2018): التوقيع بالرباط على وثيقة مشروع دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكات المشينة بالوسط المدرسي، تم الاطلاع بتاريخ 03 مارس 2020: <https://www.maroc.ma>

²² من جواب السيد وزير التربية الوطنية على السؤال الكتابي عدد 5377 بتاريخ 11 أبريل 2019 بالبرلمان، حول مشروع دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكات المشينة في الوسط المدرسي.

وقد تم تطوير حقيبة تكوينية خاصة بمقاربة التنقيف بالنظير والمهارات الحياتية²³ والتي تستهدف تطوير مجموعة من المهارات سنة 2018. وذلك من خلال اعداد مصوغات ودلائل للتكوين، بهدف تعزيز قدرات الأساتذة منشطي أندية الحياة المدرسية، وقد تضمنت الحقيبة أربعة دلائل وهي: الدليل المرجعي، والدليل العملي لتكوين مكوني المثقفين النظراء، والدليل العملي لتكوين المثقفين النظراء، والدليل العملي لتدخلات المثقفين النظراء.

كما طور المشروع حقيبة تكوينية ثانية سنة 2021 ضمنت عدة دلائل وهي: الدليل التقديمي، والدليل المرجعي، ودليل الحياة المدرسية، ودليل الذكاء الوجداني، والأسناد التنقيفية والرقمية، ودليل المسرح التفاعلي، ودليل التلعيب، ودليل بناء المشاريع، ودليل المهارات الحياتية.²⁴

رغم أن جل الدلائل السابقة تلمس جانبا من تطوير المهارات لدى المتعلمين، إلا أن تخصيص دليل للمهارات الحياتية له أهميته إذ يهدف إلى تحقيق تأطير تربوي للمتعلمين والمتعلمات من خلال بناء قدراتهم ومهاراتهم الحياتية بغية تأهيلهم لمواجهة الصعوبات والعوائق السلوكية والنفسية والمعرفية، التي يتعرضون لها، في مواضيع شتى ترتبط بحياتهم، من خلال تزويدهم بالمعلومات الصحيحة، وبالمهارات الواقعية، وكفايات تمنعهم من مختلف السلوكيات المشينة والاختراقات الممكنة.

ويهدف دليل المهارات الحياتية بشكل أساس إلى تزويد المكونين بمادة معرفية مرجعية أساسية في مواضيع تهتم الشباب والمرافقين داخل المؤسسات التعليمية، وما يرتبط بالمهارات الحياتية والنفسية والذهنية والاجتماعية والسلوكية التي تمكنهم من مواجهة مختلف المواقف الحرجة التي يتعرضون لها؛ كما يهدف أيضا إلى مساعدة المكونين على تصحيح المواقف والمعتقدات الخاطئة لدى المتعلمين والمتعلمات وتنمية مواقف واتجاهات إيجابية بديلة لديهم؛ إضافة إلى إكساب المتعلمين المهارات الأساسية المرتبطة

²³وزارة التربية الوطنية، (2017): الحقيبة التكوينية الأولى للتنقيف بالنظير:

<https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Dcartable-isocultiv/DcartabeFPedag2017.pdf> بتاريخ 23 ماي

2020.

وزارة التربية الوطنية، (2021): دليل المهارات الحياتية والتنقيف بالنظير. تم الاسترداد

من: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/SavoirVivre.pdf> بتاريخ 03 يوليوز 2021.

²⁴وزارة التربية الوطنية، (2021): الحقيبة التكوينية لمشروع دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة، والوقاية من السلوكيات

المشينة في الوسط المدرسي . تم الاسترداد من:

<https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Publication.aspx?IDPublication=6347> بتاريخ 03 يوليوز 2021.

بناء أنماط حياتية سليمة داخل الوسط المدرسي وفي محيطه، مثل مهارة الإقناع، ومهارة التفاوض، ومهارة اتخاذ القرارات السليمة، ومهارة حل النزاعات، ومهارة مقاومة الضغوط، ومهارة مقاومة ضغوط الأنداد...

وقد تم العمل على تقسيم الدليل إلى قسمين، أولهما اختص بالجانب المعرفي وثانيهما اختص بالجانب العملي. إذ تحدث الأول عن المهارات الحياتية فعرّفها، وبين أهميتها، ومختلف تصنيفاتها، وكذا خصائصها. كما تناول في فصله الثاني مقارنة التثقيف بالنظير معرّفا إياها بالعملية التي يقوم فيها أفراد مدربون جيدا وذوو دافعية قوية نحو أنشطة تربية وتنشيطية غير رسمية أو منظمة مع نظرائهم من نفس الفئة العمرية ونفس الاهتمام والخلفية الاجتماعية، طيلة مدة معينة بهدف تنمية قدرات الشباب والرفع من مستوى وعيهم، وتصحيح معارفهم، وتوضيح مواقفهم ومعتقداتهم، مع جعلهم مسؤولين عن حياتهم وحمايتهم.²⁵

ولا تقتصر عملية التثقيف بالنظير على المدارس فحسب، بل تشمل مختلف الفضاءات كالجامعات والشارع والأماكن العامة، ويمكن أن تتم من خلال مجموعات صغيرة، أو بشكل فردي. إذ تتميز هذه المقاربة بالتأثير القوي المتبادل بين الأقران فيما يخص تجديد القناعات وتغيير التصرفات والتدريب على المهارات، نظرا للارتياح المتبادل بين الشباب والمراهقين فيما بينهم²⁶، إضافة إلى اعتماد هذه المقاربة على الحوار المفتوح ما يجعل منها فرصة للإدلاء بالرأي وإبراز المهارات والخبرات من طرف المتعلمين من غير حواجز أو عوائق ثقافية.²⁷

أما القسم الثاني من الدليل فتم تخصيصه للجانب العملي من المهارات الحياتية، حيث يقدم نماذج من الأنشطة والتمارين الخاصة بتنمية المهارات الحياتية لدى الشباب والمراهقين، معتمدا على جاذبات

²⁵ وزارة التربية الوطنية، الرابطة المحمدية للعلماء، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (2021)؛ دليل المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير، الحقبة التكوينية لمشروع: دعم الارتقاء بقيم التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكيات المشينة في الوسط المدرسي (APT2C). ص12.

²⁶ أكدت الدراسات النفسية والاجتماعية أن الشباب في غالبيتهم يُحصلون المعارف والمعلومات من نظرائهم بارتياح، نظرا لانتمائهم لنفس الشريحة العمرية ويستعملون نفس اللغة والخطاب.

²⁷ وزارة التربية الوطنية، الرابطة المحمدية للعلماء، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (2021)؛ دليل المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير، الحقبة التكوينية لمشروع: دعم الارتقاء بقيم التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكيات المشينة في الوسط المدرسي (APT2C). ص13.

تحدد نوع المهارة والهدف منها، والتقنية المستعملة، والوسائل المعتمدة، والمدة اللازمة، وخطوات تنفيذ الجلسة، مع ذكر بعض الاستنتاجات والملاحظات للاستئناس بها.

وقد ركز الدليل العملي على سبع مهارات حياتية وهي: مهارة اتخاذ القرار؛ مهارة مقاومة ضغوط الأقران؛ مهارة العمل بروح الفريق؛ مهارة الإنصات؛ مهارة حل المشكلات؛ مهارة القيادة؛ مهارة التفاوض. هذا وستساهم مختلف الأنشطة المبرمجة في إطار المشروع APT2C في تعزيز المهارات الحياتية لدى المتعلمين من خلال استغلال أفضل لأنشطة الحياة المدرسية، وعبر مفهوم جديد يتمثل في "منسقي" الحياة المدرسية، الذين بإمكانهم أن يشكلوا قيمة مضافة للمؤسسات التعليمية، خاصة بانخراطهم في الشبكات التربوية المحلية والإقليمية والوطنية من أجل تبادل الخبرات وتتبع خطط العمل الخاصة بمختلف المدارس في مجال أنشطة الحياة المدرسية.

3.3. برنامج مهارات الشباب الأفريقي (Open P-Tech for Afric) في المجال الرقمي وريادة الأعمال:

أفضت اتفاقية الشراكة المبرمة بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي وجمعية إنجاز المغرب وبدعم من شركة IBM إلى إطلاق البرنامج التكويني حول تقوية مهارات الشباب الإفريقي "Open P-Tech for Africa"²⁸ والذي يهدف إلى تدريب نصف مليون شاب إفريقي المهارات الرقمية والكفايات المهنية وريادة الأعمال، منهم 50 ألف متعلم ومتعلمة من كل جهات المملكة المغربية من الشباب المتراوحة أعمارهم ما بين 14 و 25 سنة، بهدف التدريب. وذلك من أجل مساعدتهم على التخطيط لمساراتهم المهنية وتسهيل عثورهم على وظيفة أو إطلاق مقاولاتهم الناشئة. وفق خطة تدريبية تمتد لعشرة أيام، ويوضح الجدول رقم (1) هذه الخطة²⁹:

اليوم	الموضوع	المحتوى	المدة
-------	---------	---------	-------

²⁸الموقع الرسمي لمبادرة (IBM SkillsBuild)، تم الاطلاع بتاريخ 15 فبراير 2021: <https://skillsbuild.org>

²⁹وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2021): المذكرة الوزارية 19*21 الصادرة بتاريخ: 22 يناير 2021. في شأن تنزيل برنامج مهارات الشباب الإفريقي الذي تنجزه الوزارة بشراكة مع جمعية إنجاز المغرب وبدعم من شركة IBM.

رابط المذكرة: http://www.taalmice.ma/sites/default/files/ACTUALITES/2021/02/03/3173/note_019-

[21.pdf](#)

15د	تقديم عام.		
60د	تقديم حول العمل عالي الجودة: تحضير العمل، إجراءات البحث عن العمل، تحديد ما يجب القيام به، القيام بالعمل.	المهارات المهنية	1
30د	المهارات الذاتية: أساليب التواصل، تحسين قدرات التواصل، التحدث بثقة.		
5د	تقديم عام.		
60د	التعاون الفعال: أساليب التعاون، السلوكيات التي تعمل على تحسين التعاون، تعاون الفريق، التعاون عن بعد، أدوات التعاون عن بعد، العلاقات الاجتماعية عن بعد فعالة.	المهارات المهنية	2
35د	العمل بهدف: تحديد الأهداف، تحديد الجمهور، التحكم الذاتي.		
5د	خلاصات -أسئلة/أجوبة.		
5د	تقديم عام.		
80د	الذكاء الاصطناعي.	التقنيات الناشئة	3
5د	خلاصات -أسئلة/أجوبة		
5د	تقديم عام.		
70د	الحوسبة السحابية.	التقنيات الناشئة	4
30د	الإحصاء الكمي.		
5د	خلاصات -أسئلة/أجوبة		
120د	أسس الأمن السيبراني.	التقنيات الناشئة	5
75د	علم البيانات.	التقنيات الناشئة	6
15د	مقدمة في الترميز.		
120د	الاستئناس بريادة الأعمال.	ريادة الأعمال	7
70د	بلوكشين.	التقنيات الناشئة	8
30د	انترنت الأشياء.		
5د	تقديم عام.	المهارات المهنية	9

105د	التفكير في التصميم.		
5د	خلاصات -أسئلة/أجوبة		
10د	قبل البدء.	المهارات المهنية	10
60د	التفكير في التصميم (تتمة).		
10د	حل المشاكل، التفكير النقدي، التفكير الإبداعي (مصروفة السهولة والفعالية).		
5د	خلاصات -أسئلة/أجوبة		

الجدول رقم1مهارات مبادرة الشباب الأفريقي "Open P-Tech for Africa" في المجال الرقمي

تجدر الإشارة قبل نهاية هذا المحور إلى وجود تجارب من طبيعة أخرى هنا وهناك لمدارس تعتمد مقاربات بيداغوجية متجددة تسعى إلى تطوير مهارات متعلميها، كذلك المؤسسة التعليمية في أعالي جبال الأطلس بأزيلال، التي أخذت تسميتها من الشق الثاني للمهارات الحياتية، إنها المدرسة الحية بأيتبوكماز، تعمل هذه التجربة الصاعدة على جعل العملية التعليمية التعلمية في صلب الحياة من خلال اعتماد بيداغوجية مونتسوري (Montiessori)، لتطوير مهارات أطفال الجبل بما تتطلبه طبيعة المحيط من تمكن من مهارات حياتية مهمة كالحياكة، والنجارة، والزراعة، والتشجير، والطبخ، وغيرها من مهارات الحياة، عبر منهاج تعليمي حي منفتح لا يعترف بالحدود الوهمية التي خطتها المدارس الرسمية فلا حدود بين الفصول والأقسام والمستويات فالكل يتعلم من الكل، وكل مكان يصلح للتعلم، وبذلك تقدم المدرسة الحية تعليماً شاملاً يراعي تطوير مختلف المهارات والمعارف بشكل مرح ومفعم بالحياة.³⁰

يظهر من خلال ما سبق وجود تجارب متنوعة تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية بشتى الطرق والوسائل لدى المتعلمين والمتعلمات في المدرسة المغربية، سواء من خلال مقارنة الكفايات وما تستدمجه من مهارات ضمن تخطيطها للتعليمات، أو من خلال المبادرات المختلفة التي تضطلع بها وزارة التربية الوطنية أو بعض الشركاء الآخرين في ذات المجال والاهتمام. إلا أن هذه المبادرات لا تزال قليلة مقارنة بالأعداد المتزايدة للمتعلمين، فهي لا تغطي جل المتمدرسين، بل تقتصر على فئات وعينات محدودة

³⁰وقد اشارت اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي في تقريرها الصادر في أبريل 2021 إلى هذه التجربة باقتضاب ضمن الإطار رقم 18: نموذج من المشاريع الصاعدة المدرسة الحية لأيت بوكماز، ص 99. كما يمكن زيارة الموقع الإلكتروني للمؤسسة على الرابط:

<https://www.campusvivante.com>

العدد، كما أن الجهود المبذولة يُلمس فيها نوع من عدم التنسيق والتعاون إذ تعمل كل مبادرة على حدة دون وجود روابط بينها رغم اشتغالها على موضوع المهارات الحياتية لكن بوجهات نظر مختلفة، بل ووفق أطر نظرية مختلفة تماما. هذا فيما يخص إدماج المهارات الحياتية بمنظومة التعليم المدرسي، فماذا عن منظومة التعليم الجامعي؟ هل يمكن اعتبارها امتدادا للتجربة المدرسية وأنها تعاني نفس التحديات والإكراهات؟ أم أن الأمر مختلف تماما؟

4. الخاتمة:

من خلال ما سبق نسجل وجود تجارب متنوعة تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية بشتى الطرق والوسائل لدى المتعلمين والمتعلمات سواء على مستوى المؤسسات التعليمية أو الجامعية، وسواء من خلال اعتماد مقارنة الكفايات وما تستدمجه من مهارات ضمن بنائها وتخطيطها للتعلّقات، أو من خلال المبادرات المختلفة التي تطلّع بها وزارة التربية الوطنية أو بعض الشركاء الآخرين في هذا المجال، إلا أن هذه المبادرات لا تزال قليلة مقارنة بالأعداد المتزايدة للمتعلمين والطلاب، فهي لا تغطي جميع الفئات، بل تقتصر على عينات محدودة العدد، كما أن الجهود المبذولة يلمس فيها نوع من عدم التنسيق والتعاون، إذ تعمل كل مبادرة على حدة دون وجود روابط بينها رغم اشتغالها على نفس الموضوع لكن بوجهات نظر مختلفة.

وفي انتظار تنزيل المنهاج الدراسي الجديد بالمدرسة المغربية وما سيترتب عنه من إدماج لمفاهيم المهارات الحياتية، فإنه لا بد من التنسيق بين مختلف التدخلات والمبادرات وربطها بالمنهاج الدراسية، حتى يتحقق اتساق بين كل مكونات المنظومة التربوية، إضافة إلى ضرورة إصدار رؤية موحدة على المستوى الوطني تحدد المفاهيم المؤطرة، والمسار التربوي، وطبيعة التدخلات وتنسيق العمليات بين كل الشركاء المنخرطين في هذه العملية.

غير أننا نسجل افتقاد أغلب المبادرات في مجال المهارات الحياتية للخيط الناظم بين المناهج والمبادرات المهارية، نظرا لغياب إطار مفاهيمي وطني وتصور ونموذج ينطلق من فلسفة تربوية وطنية، كما أنه نتيجة للاستيراد المتلاحق والمتضارفي وجهات النظر أيضا، ولا أدل على ذلك، كون المبادرة مهارتي تعتمد نموذج (LSCE) في حين اعتمد المنهاج الدراسي الجديد 2021 على نموذج (Pst21)

أما الإصلاح البيداغوجي لنظام البكالوريوس فقد اعتمد في جزء كبير منه على ال مهارات المقترحة من طرف المنتدى الاقتصادي العالمي (WEF).

وفي ختام هذا الفصل يجدر الإشارة إلى أنه تم رصد مجموعة من الفرص والإمكانات الكامنة في التجربة المغربية، إضافة إلى عدد من التحديات والإكراهات التي يمكن أن تعيق التنزيل السليم للتوجه الجديد للمناهج التعليمي. ومن أهم الفرص والإمكانات التي تزخر بها التجربة المغربية في مجال المهارات الحياتية والذاتية ما يلي:

- غنى التجربة المغربية بما تتوفر عليه من رصيد سابق ضمن اعتماد مقارنة الكفايات.
- غنى التجربة المغربية بما يمهد له المنهاج الجديد من مكانة مهمة للمهارات الحياتية ضمن التعليم الأساسي.
- تراكم التجارب والممارسات والمبادرات الناشطة في المجال المدرسي.
- اعتماد وحدات الكفايات الحياتية والذاتية بالهندسة البيداغوجية لنظام البكالوريوس وتعميمها على جميع التخصصات فيه إشارة قوية لأهمية هذه الوحدات ورؤية تربوية جديدة للإصلاح.
- أما بخصوص الإكراهات والتحديات التي تم رصدها خلال هذه الدراسة والتي لها علاقة بتنزيل برامج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية بالمدرسة المغربية. فيمكن تسجيل ما يلي:
- رغم اعتماد المقاربة بالكفايات إلا أن التنزيل سواء على مستوى المناهج أو كتب التعليم، بل توقف عند تقديم المعلومات الجاهزة وتنمية المهارات الدنيا كالحفظ والفهم والملاحظة والتحليل دون الارتقاء إلى مستوى تنمية المهارات العليا.
- غياب المتخصصين ومدرسين المؤهلين من أجل تعليم المهارات الحياتية وتنميتها في مختلف المواد الدراسية.
- الاعتقاد الخاطئ تجاه تعليم المهارات وتيار الممانعة ضد كل ما هو جديد وغير مألوف.
- تعدد احتياجات المتعلمين والطلبة، وتنوعها بتنوع مراحلهم العمرية.

- تعدد النماذج والأطر النظرية للمهارات الحياتية المعتمدة في التجربة المغربية، وافتقادها للخيط الناظم بينها.

- غياب نموذج للمهارات الحياتية يتتبع تطور المتعلم من الطور الأولي مروراً بالابتدائي والثانوي ثم الجامعي. (الحاجة إلى تحديد المواصفات المهارية لكل طور تعليمي بدقة)

إن نجاح التجربة المغربية في تنزيل مشروع المهارات الحياتية رهين بلا شك في تجاوز تلك التحديات المرصودة وغيرها، وتعزيز الفرص والإمكانيات المتاحة مع ضرورة تنسيق الجهود بين التعليم المدرسي والتعليم الجامعي حتى يقع التكامل والتوافق بينهما في تعزيز وتنمية المهارات الحياتية المستهدفة، وحتى تكون الجامعة متممة ومكملة لما تم اكتسابه في المراحل التعليمية السابقة.

وعلى اعتبار أن التجربة المغربية في إدماج مفاهيم المهارات الحياتية والذاتية تعتبر تجربة حديثة وبحاجة إلى التطوير والتحسين وتكثيف الجهود، فإن الحاجة تصبح ملحة إلى إيجاد نموذج يوحد كل الأسلاك التعليمية وفق نسق وخيط ناظم يراعي التدرج المبني على متطلبات النمو، ويحدد حاجيات ومقاصد كل مرحلة تعليمية، عبر إصدار رؤية موحدة على المستوى الوطني تحدد المفاهيم المؤطرة، والمسار التربوي، وطبيعة التدخلات وتنسق العمليات بين كل الشركاء المنخرطين في المجال. معتمدة على مبدأ قبول الأخذ والاستفادة من التجارب الدولية، والأدبيات التربوية للارتقاء وتحسين المردودية. مسترشدة في ذلك بتوجه يزوج بين حاجيات الحاضر واستشراف حاجيات المستقبل، وبين مطلب الحفاظ على الهوية ومتطلبات تحقيق التنمية، وبين ضمان رقي الفرد والحفاظ على وحدة المجتمع وتماسكه.

المراجع:

- أعطيطي، محمد. (مارس، 2021). المدرسة المغربية ورهان إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسي . مجلة علوم التربية (74)، 7-18.
- حديّة، المصطفى. (نونبر، 2017). تعليم مهارات التفكير: مدخل لبناء المجتمع الديموقراطي في عصر المعرفة والمعلومات. مجلة المدرسة المغربية (8/7)، الصفحات 261-271.
- حنيني، محمد. (2020). المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للثانوي التأهيلية . رسالة ماجستير في التربية والدراسات الإسلامية. تطوان، جامعة عبد الملك السعدي.
- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. (2021). تقرير النموذج التنموي. أبريل 2021. الرباط: المملكة المغربية.
- مديرية المناهج. (2020). مستجدات المنهاج الدراسية للتعليم الابتدائي برسم السنة الدراسية 2020-2021. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.
- والي علمي، المصطفى. (2020). درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في درس القراءة بكتب اللغة العربية بالثانوي التأهيلي. مجلة اللغة والثقافة والمجتمع، (2)6 <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v6i2.24213>
- وزارة التربية الوطنية، (2017). الحقيبة التكوينية الأولى للتثقيف بالنظير . تم الاسترداد من: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Dcartable-isocultiv/DcartabeFPedag2017.pdf> بتاريخ تم الاطلاع بتاريخ 04 ماي 2020.
- وزارة التربية الوطنية، (2018):نشرة إخبارية حول اللقاء الوطني الثالث لمشروع مهارتي ، تم الاسترداد من: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Ikhbaria296.pdf> بتاريخ 29 ماي 2020.
- وزارة التربية الوطنية (2020).حافضة مشاريع تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين . الرباط: المملكة المغربية. 07 أكتوبر 2020.
- وزارة التربية الوطنية، (2021). الحقيبة التكوينية لمشروع دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة، والوقاية من السلوكيات المشينة في الوسط المدرسي . تم الاسترداد من: <https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Publication.aspx?IDPublication=6347> بتاريخ 15 غشت 2021.
- وزارة التربية الوطنية، (2021). دليل المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير . تم الاسترداد من: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/SavoirVivre.pdf> بتاريخ 15 غشت 2021.
- ديلور، جاك. (1996). التعلم: ذلك الكنز المكنون. باريس: اللجنة الدولية للتعليم في القرن الحادي والعشرين (اليونسكو).
- هاسكيز، براوني و ليو، ليوان. (2019). قياس المهارات الحياتية: في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. عمان-الأردن: صندوق الأمم المتحدة للطفولة والبنك الدولي.
- اليونيسف. (2017). إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الإطار المفاهيمي والبرامجي. عمان-الأردن، مكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا: مبادرة تعليم المهارات الحياتية. تم الاسترداد من <http://www.lsce-mena.org> بتاريخ: 12 دجنبر 2020.

أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة
الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس

**The effect of using computerized educational programs in
learning the Arabic language on the achievement of first-grade
students in the schools of Nablus Governorate**

نداء عبد الرحيم دار صالح⁽¹⁾ ، خالد أحاجي⁽²⁾ ، عبد اللطيف كداي⁽³⁾

⁽¹⁾ طالبة بسلك الدكتوراه بكلية علوم التربية. الرباط

nedaadarsaleh@yahoo.com

⁽²⁾ أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي و باحث بمختبر التربية والدينامية الاجتماعية بكلية علوم التربية. الرباط

Ahaji.khalid@gmail.com

⁽³⁾ أستاذ التعليم العالي. عميد كلية علوم التربية ومدير مختبر التربية والدينامية الاجتماعية.

abdkidai@gmail.com

ملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلم اللغة العربية على الاختبار البعدي تعزى لنوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلم اللغة العربية بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي.

ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة قصدية تكونت من (313) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الأساسي، في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس للفصل الدراسي الأول للعام (2020/2019). موزعين على مجموعتين أحدهما تجريبية تعلمت

باستخدام الدروس التعليمية المحوسبة بلغ عددها (155) طالبا وطالبة، وأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية بلغ عددها (158) طالبا وطالبة.

وقد تم استخدمت الباحثة أداة (الاختبار التحصيلي)، من إعدادها، بعد الاطلاع على الوحدة الثانية فلسطين الخضراء من كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي، وتم إعداده بحيث ينسجم مع أهداف الدراسة ويقاس مستويات عقلية مختلفة حسب تصنيف بلوم المعرفي. وتم اختيار برنامج الدروس التعليمية المحوسبة لمنهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي، من إعداد مدارس وكالة الغوث الدولية، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة اللغة العربية بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي. وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة وتوظيف المستحدثات التكنولوجية المختلفة لتحسين نتائج العملية التعليمية وإجراء المزيد من البحوث حول استخدام برامج الدروس التعليمية في محافظات أخرى من الوطن وفي مواد دراسية أخرى.

الكلمات المفتاح:

التحصيل الدراسي - البرامج التعليمية المحوسبة.

Abstract

This study aimed to identify the effect of using computerized educational programs in learning the Arabic language on the achievement of first-grade students in the schools of Nablus Governorate. The study relied on the quasi-experimental method, by testing the following null hypotheses:

1. There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the achievement of first-grade students in learning Arabic on the post-test due to the type of group in each of the sample schools.
2. There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the achievement of first-grade students in learning Arabic between the experimental groups on the pre and post measurements.

To test the hypotheses of the study, the study tool was applied to an intentional sample of (313) male and female students of the first grade, in public and private schools and the International Relief Agency in Nablus Governorate for the first semester of the year (2019/2020). They are divided into two groups, one of which is experimental, learned using The number of computerized educational lessons reached 155 male and female students, and the control group, which was taught in the traditional way, numbered 158 male and female students.

The researcher used a tool (achievement test), prepared by her, after looking at the second unit of the green Palestine from the Arabic language book for the first basic grade. The computerized educational lessons program for the Arabic language curriculum for the first grade was chosen, prepared by UNRWA schools, and the data was statistically processed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program, and it showed statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$).

In the achievement of first-grade students in Arabic language between the experimental groups on the pre- and post-measurement and in favor of the post-measurement. The researcher recommended the necessity of using computerized educational lesson programs and employing various technological innovations to improve the results of the educational process, and conducting more research on the use of educational lesson programs in other governorates of the country and in other study subjects.

Keywords: Academic achievement - computerized educational programmes.

المقدمة:

في ضوء التطور التكنولوجي الذي يلازمنا في عصرنا هذا، أصبح استخدام الحاسوب في التعليم ضرورة حتمية لا يمكن الاستغناء عنه، وخرجت وظيفة المعلم عن دورها التقليدي في التلقين، وأصبحت له وظائف جديدة يحتاج أداؤها إلى خبرات جديدة في إعداده لكي يتمشى مع التطور التكنولوجي، وبذلك يمكن القول بأن معلم القرن الحادي والعشرين يجب أن يكون أكاديمي وتربوي وتكنولوجي متطور (الحيلة،

(2000). وهذا ما زاد الاهتمام بالدعوة لدمج التكنولوجيا ومستحدثاتها من حواسيب وشبكات ووسائط متعددة في جميع مراحل التعليم في الآونة الأخيرة. وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة لعدة عوامل منها عدم مقدرة نظام التعليم التقليدي على إعداد طلبة متمكنين من مسايرة التطورات المتسارعة من حولهم وقادرين على أن يصبحوا عناصر منتجة في مجتمعاتهم.

وتعد البرامج التعليمية المحوسبة إحدى مستحدثات هذه التكنولوجيا، والتي تعود جذورها إلى أفكار عالم النفس السلوكي (سكنر) B. F. Skinner في منتصف الخمسينات وما قدمته فيما يتعلق بالتعليم المبرمج. وقد ظهرت الحاجة إلى طرائق خاصة نعلم من خلالها تنمية مهارات التفكير الفعال لدى المتعلمين في سن مبكرة، وبالتالي نساعدهم على التعلم، والبرامج التعليمية المحوسبة لها فائدة خاصة من وجهة نظر التربويين، إذ إنها تساعد الطفل على التفكير والتعلم بطريقة أفضل (الحيلة وغنيم، 2002).

ونظراً لأهمية اكتساب وتعلم اللغة متمثلة بالقراءة فقد تضاعف العبء الملقى على عاتق المدرسة في تعليمها للطلبة وإثارة دافعيتهم لتعلمها، وقد ثبت لعلماء اللغة العربية ومعلميها بأن الأساليب النمطية والطرائق التقليدية لم تنجح في تحقيق الأهداف المرجوة. مما جعل المختصين يفكرون في إيجاد وسائل وأساليب جديدة وبديلة لتعلم المهارات القرائية والكتابية (Coleman, 1990). ويات التعاون بين المدرسة والبيت أمراً ضرورياً لتنمية الاتجاهات الايجابية نحو تعلم القراءة والكتابة بالصورة الصحيحة، وتنمية مهاراتها الأساسية، ولذلك فلا نغالي إذا قلنا أن تعلم القراءة، وتكوين الاتجاهات الايجابية نحوها من أهم ما يشغل بال المدرسة الحديثة، لأنها أساس كل تعلم، وأهم وسيلة لاكتساب الثقافة والمعرفة (الحيلة وغنيم، 2002).

ومن هنا لا بد من إتباع طرق حديثة وجديدة لإثارة دافعية الطلبة، ولا بد من تنمية الاتجاهات الايجابية نحو تعلم القراءة والكتابة بالشكل الصحيح، وتنمية مهاراتها الأساسية عند الطلبة.

وبناء على ما سبق بدأ التربويون يلمسون حاجة ماسة للرفي بالمستوى التعليمي واستخدام كافة الإمكانيات المتاحة، لمساعدة المتعلم كي يتفاعل وبشكل إيجابي ونشط مع مادة التعليم بحيث يفكر

ويستجيب، ويتفق ذلك مع ما لاحظته الباحثة من خلال عملها كمعلمة للمرحلة الأساسية، مما حفزها على اختيارها لموضوع البحث وهو أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس.

مشكلة الدراسة :

تعتبر المرحلة الأساسية الدنيا مرحلة ذات أهمية خاصة في بناء المعرفة العلمية، وخاصة طلبة الصف الأول الأساسي كون بنيتهم المعرفية لازالت في بدايتها، ولا زالت قيد التطور والنمو. وكذلك ما يوليه المعنيون في تدريس هذه المرحلة من أهمية في إيجاد طرائق واستراتيجيات تدريسية نشطة وفعالة تساعد على جذب انتباه الأطفال في هذه المرحلة من العمر وتشركهم في عملية التعلم. فقد سعت هذه الدراسة للبحث في مدى فاعلية استخدام البرامج التعليمية المحوسبة في تدريس مبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية وخاصة طلبة الصف الأول من أجل حل المشكلات التي تواجههم ورفع مستوى تحصيلهم من خلال جعل الطالب محور العملية التعليمية، وإتاحة الفرصة للاستفادة من التطور التكنولوجي وتسخيره في تحقيق تعلم ذي معنى، من خلال استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة. حيث أن العديد من الدراسات والأبحاث العلمية أشارت إلى أن البرامج التعليمية المحوسبة تسهم في إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل العلمي مع التسلية لغرض توليد الإثارة والتشويق التي تحبب الأطفال وتستثير دافعيتهم للتعلم وتتحدى قدراتهم للتوصل إلى مستويات أفضل، وتأتي مشكلة الدراسة في محاولة لاستقصاء أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس.

لذا فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك أثر في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلم اللغة العربية تعزى لمتغير نوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة؟

2. هل هناك أثر في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلم اللغة العربية تعزى لطريقة

التدريس بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي؟

أهداف الدراسة : سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة على تحصيل طلبة الصف الأول

الأساسي في تعلم اللغة العربية ومقارنتها بالطريقة التقليدية.

أهمية الورقة البحثية : تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. التعرف إلى أهمية استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة كطريقة تدريس حديثة تعتمد أسلوب التشويق والإثارة كعنصر أساسي وتوفر بيئة تفاعلية وتعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لدى طلبة الصف الأول الأساسي.

2. تعالج موضوعا تربويا، يدعو إلى استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم مادة اللغة العربية وتقصي أثرها على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي.

منهج الورقة البحثية: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على فحص أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (التحصيل في اللغة العربية)، والعمل على ضبط المتغيرات الدخيلة عبر استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب.

مجتمع البحث : تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس للفصل الدراسي الأول للعام (2020/2019).

عينة البحث : تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من بين مدارس مجتمع الدراسة، وهي تلك المدارس التي تتوفر فيها شرطان هما؛ توفر أجهزة الحواسيب اللازمة لتنفيذ الدراسة، ووجود أكثر من شعبة للصف الأول الأساسي في المدرسة الواحدة.

أدوات البحث: للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها عمدت الباحثة إلى بناء اختبار تحصيلي في اللغة العربية والاستعانة بالبرامج التعليمية المحوسبة والتي أعدتها وكالة الغوث .

حدود الدراسة:

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي في محافظة نابلس.

الحد الزمني: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/2019.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث الدولية.

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على دراسة أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة على تحصيل الطلبة، كما اقتصرت على الوحدة الثانية من مادة اللغة العربية للصف الأول الأساسي.

مصطلحات الورقة البحثية:

التحصيل الدراسي: هو التقدم الذي يحرزه الطالب في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة والذي يقاس بعلامته التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي (عبد، 1999).

ويعرف إجرائيا : بأنه متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلبة بعد تعرضهم لعملية التعلم من خلال الطريقة التقليدية أو برامج الدروس التعليمية المحوسبة، والذي يتضح فيه أدائه من خلال الاختبار التحصيلي.

البرامج التعليمية المحوسبة: برامج تعليمية يتم إعدادها باستخدام الحاسب بحيث يكون المحتوى التعليمي فيها منبثقا من المنهاج الدراسي محور الدراسة، وهي مجموعة من الشاشات (الإطارات) المترابطة بتتابع معين، وفق استراتيجية تعليمية محددة، لتقديم المحتوى المطلوب، باستخدام مجموعة متكاملة من الوسائط

المتعددة (كالصورة، والصوت، والألوان الجذابة...)، ويتم تنظيم هذه الشاشات وتقديمها باستخدام إحدى لغات برمجة الحاسوب مع توفير فرصة الجو التفاعلي الايجابي للمتعلم فهي تثير التشويق والمتعة في عملية التعلم وتمتاز هذه الدروس بتوفير التغذية الراجعة وسهولة الاستخدام ومناسبتها للأطفال في هذا العمر.

الدراسات السابقة :

أجريت العديد من الدراسات العربية والمحلية حول استخدام التكنولوجيا في التعليم بمختلف أشكالها وأشارت العديد من الدراسات أهمية الاهتمام بتوظيف الحاسب الآلي، وبرامجه وتقنياته، ومستجداته في تحسين التعليم وزيادة التحصيل.

فقد أشارت دراسة الحذيفي والدغيم (2005) بأن التعليم باستخدام الحاسوب وبرامجه التعليمية الحديثة يحقق العديد من الأهداف منها: تطوير أساليب التدريس، ودعم الاتجاهات الحديثة في التدريس لزيادة فعالية المعلم داخل غرفة الصف، والعمل على تخليصه من دوره التقليدي التقني وانتقاله إلى دوره التوجيهي، وهذا التطور يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، وبالتالي إعطاؤه دورا أكبر في تنفيذها، بطريقة مشوقة تجذب انتباهه وتحفزه وتجعله أكثر فاعلية.

أما دراسة النيايدي (2009): فقد هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برمجية تعليمية في اللغة العربية ودراسة أثرها في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في قواعد اللغة العربية في منطقة العين التعليمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من مدرسة الظاهر للتعليم الأساسي والثانوي في منطقة العين التعليمية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام البرمجية التعليمية، في حين تم تدريس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية الاعتيادية من خلال الشرح، واستخدام السبورة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي تكون من (15) فقرة، من نوع الاختيار المتعدد، ولكل فقرة اختيارين، أحدهما صحيح. حيث تم تطبيقه على المجموعتين قبل تدريسهم بالطريقة الحاسوبية والطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي. وقد أوصت الدراسة بضرورة استفادة المعلمين من تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في العملية التعليمية، وخاصة ما يتعلق بالبرمجيات التعليمية.

وجاءت دراسة زليعي (2008): والتي هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية (زمن الفعل : الماضي / المضارع / المستقبل) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة عند مستوى التذكر ومستوى الفهم حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية مقارنةً بالطريقة التقليدية والقائمة على العرض اللفظي واستخدام السبورة والأقلام الملونة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة قصدية بلغ حجمها (42) طالبا من طلاب الصف الأول ثانوي تم اختيارهم من مدرسة القدس الثانوية بمدينة جدة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1428/1429 هـ. وقد تم تقسيم عينة الدراسة الكلية إلى مجموعتين تجريبية، وتكونت من (22) طالباً درست القواعد المستهدفة باستخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية، ومجموعة ضابطة وتكونت من (20) طالباً درست القواعد نفسها باستخدام الوسائل التقليدية القائمة على العرض اللفظي والاستعانة بالكتاب المدرسي والسبورة والأقلام الملونة. وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي تم تحكيمة والتأكد من صدقه وثباته قبل تطبيقه فعليا على مجموعتي الدراسة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية

وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار الكلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة المسارعة باستخدام الحاسب الآلي في تدريس اللغة الانجليزية عامة وتدريب قواعدها خاصة، حيث يسهم استخدامه كوسيلة تعليمية حديثة في رفع مستوى تحصيل الطلاب الدراسي مقارنة بالوسائل التعليمية التقليدية في تدريس اللغة الانجليزية وقواعدها.

وفي دراسة هاوساوي (Hawsawi,2002) والتي كان موضوعها التعرف على إدراك المدرسين العاملين مع الطلاب ذوي التخلف العقلي البسيط لمهارات الاستخدام التقني للحاسب الآلي في التدريس.

وتكونت عينة الدراسة من (17) مدرساً في (12) مدرسة تمثل المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد تمت الدراسة في ثلاث مدن تقع في ولايتين من ولايات الشمال الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية. وقد اتبع الباحث الأسلوب الكيفي في البحث، وقام بتصميم بطاقة ملاحظة بالإضافة إلى أنه قام بمقابلة كل المدرسين الذين قام بملاحظتهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط يستمتعون كثيراً باستخدام الحاسوب بالإضافة إلى أنه يمكنهم الاستفادة من استخدام الحاسب بطرق عديدة بحيث ترفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي في القراءة والكتابة والرياضيات، ومهارات استخدام الحاسب. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة استخدام الحاسب الآلي إذا لم يكونوا يستخدمونه حالياً، يجب على واضعي الخطط والمناهج الدراسية جعل تعليم واستخدام الحاسب الآلي ضمن المناهج والمقررات الدراسية الأساسية لعملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال العرض السابق للدراسات فقد تمت الاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة وفي تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية. فمعظم الأبحاث قد أشارت إلى أن استعمال البرامج التعليمية المحوسبة أثبتت جدواها في العملية التعليمية، لما لها من مزايا عديدة في توفير الوقت والجهد، والمحافظة على انتباه الطلبة، وتوفير التغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية إلى جانب ما تتمتع به هذه التقنيات من إمكانية في التحوار مع الطلبة على اختلاف أعمارهم فهي تناسب كافة الأعمار على اختلافها ويسهل التعامل معها حتى من قبل الأطفال. هذا وقد تميز البحث الحالي في أنه استهدف معرفة أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي، وكما أنها تحاول تطوير أساليب تدريس اللغة العربية عن طريق استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة ودراسة أثر هذه البرامج المحوسبة على التحصيل المعرفي.

عرض النتائج :

فيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة والفرضيات:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: نصت هذه الفرضية : أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلم اللغة العربية على الاختبار البعدي تعزى لمتغير نوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على

الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة وذلك في القياس البعدي عند كل مدرسة على حدا، وعند جميع المدارس.

جدول رقم (1)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القياس البعدي

المجموعات الضابطة		المجموعات التجريبية		المدرسة
انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
7.15	35.17	4.34	42.72	مدرسة ذكور عسكر الأساسية
7.63	30.44	4.89	40.00	مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات
7.30	38.67	3.63	43.63	مدرسة بنات عسكر الأساسية
7.96	38.56	2.38	44.43	المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)
11.77	31.12	8.40	37.68	مدرسة السلام الأساسية للذكور
8.84	35.36	5.19	42.25	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية بين درجات الطلبة في المجموعات الضابطة

من جهة، والمجموعات التجريبية من جهة أخرى، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات البعدية

للمجموعات التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي تم فحص اعتدالية توزيع درجات أفراد العينة

على الاختبار البعدي، لتحديد الاختبار الإحصائي المناسب، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار كولمجروف سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov) للعينات الكبيرة واختبار شابيرو ولك (Shapiro-Wilk) للعينات الصغيرة لفحص إعتدالية التوزيع عند كل مدرسة من مدارس العينة.

جدول رقم (2)

نتائج اختبار كولمجروف سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov) واختبار شابيرو ولك (Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية التوزيع على الاختبار البعدي

المدرسة	العدد	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	77	** 0.87	0.000
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	47	* 0.95	0.040
مدرسة بنات عسكر الأساسية	73	** 0.79	0.000
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	70	** 0.72	0.000
مدرسة السلام الأساسية للذكور	46	** 0.88	0.000
الدرجة الكلية	313	** 0.15	0.000

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الدرجات على الاختبار البعدي لم تتبع التوزيع الطبيعي في

جميع مدارس العينة، الأمر الذي يتوجب عنده استخدام اختبارات لا معلمية لفحص أثر نوع المجموعة

على الاختبار البعدي، وفحص أثر المجموعة استخدمت الباحثة اختبار مان وبيتي (Mann-

Whitney)، والجدول التالي يوضح ما أسفرت عنه النتائج.

جدول رقم (3)

نتائج اختبار مان ويتني لفحص أثر المجموعة على الاختبار البعدي

المدرسة	المجموعة	التكرارات	متوسط الرتب	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	التجريبية	38	52.88	214	**0.000
	الضابطة	39	25.47		
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	التجريبية	23	52.88	214	**0.000
	الضابطة	25	25.47		
مدرسة بنات عسكر الأساسية	التجريبية	37	45.21	353	*0.01
	الضابطة	35	28.09		
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	التجريبية	35	46.26	236	**0.000
	الضابطة	35	24.74		
مدرسة السلام الأساسية للذكور	التجريبية	22	27.52	176	0.051
	الضابطة	24	19.81		
الدرجة الكلية	التجريبية	155	200.14	55581	**0.000
	الضابطة	1	144.		
		58	17		

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن متغير نوع المجموعة كان له تأثير في درجات الاختبار

البعدي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك عند جميع مدارس العينة عدا مدرسة السلام الأساسية

للذكور حيث لم تختلف درجات أفراد المجموعة التجريبية عن درجات أفراد المجموعة الضابطة على

الاختبار البعدي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلم اللغة العربية بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية وذلك على الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند كل مدرسة.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المدرسة
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
35.17	7.15	42.72	4.34	مدرسة ذكور عسكر الأساسية
40.00	4.89	20.18	6.78	مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات
43.63	3.63	27.39	4.90	مدرسة بنات عسكر الأساسية
44.43	2.38	27.34	6.98	المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)
37.86	8.40	21.25	7.33	مدرسة السلام الأساسية للذكور
42.25	5.15	24.59	7.33	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية بين درجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات القبلي والبعدي في المجموعات التجريبية

على الاختبار التحصيلي استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للمقارنة بين كل القياسين القبلي والبعدي، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول رقم (5)

نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين القياسات القبليّة والبعديّة للمجموعات التجريبية

المدرسة	القياس	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	القبلي	-5.38**	0.000
	البعدي		
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	القبلي	-4.11**	0.000
	البعدي		
مدرسة بنات عسكر الأساسية	القبلي	-5.38**	0.000
	البعدي		
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	القبلي	-5.16**	0.000
	البعدي		
مدرسة السلام الأساسية للذكور	القبلي	-4.11**	0.000
	البعدي		
الدرجة الكلية	القبلي	-10.80**	0.000
	البعدي		

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الفروقات بين القياسات القبليّة والبعديّة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.01$) ولصالح القياسات البعديّة عند جميع مدارس العينة والدرجة الكلية.

التوصيات: في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصي الباحثة بما يلي:

1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة على تحصيل الطلبة.

2. توفير الأدوات والمستلزمات والتقنيات اللازمة في المدارس للاستفادة من المستحدثات التكنولوجية وعلى رأسها الحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة لما لها من أثر ايجابي في تحسين مستوى تحصيل الطلبة وعقد ندوات وورش عمل لتدريب المعلمين على استخدام الدروس التعليمية المحوسبة ومكافأة وتعزيز المعلمين ذوي الأداء المتميز.

المراجع

- الحذيفي، خالد بن فهد والدغيم، خالد بن إبراهيم. (2005). أثر تدريس الكيمياء باستخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية . *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع(103)*.
- الحيلة، محمد محمود. (2000). *تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية* . (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.
- الحيلة، محمد محمود وغنيم، عائشة عبد القادر غنيم. (2002). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحسوبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الرابع الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، المجلد 16 (2)، 626-590*.
- زليعي، رياض بن أحمد إبراهيم. (2008). *أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- عبده، شحادة مصطفى. (1999). *أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية* . (ط1). دار الفاروق للثقافة والنشر، نابلس، فلسطين.
- النيايدي، شافع محمد سيف(2009). *أثر برمجية تعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في قواعد اللغة العربية في منطقة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة*. استرجعت بتاريخ 15 أيار، 2010. من http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.shtml?id=295
- Coleman, D.W, "Language Learning through computer adventure games", *Simulation and Gaming*,21(4), (1990), 443-451.
- Hawsawi, A. (2002). *Teacher's perceptions of computers technology competencies working with students with mild cognitive delay*. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Moscow, ID. USA.

وظيفية التقييم عن بعد في أجراً المنظور ما بعد حدائى للتقويم انطلاقاً من نموذج ويليام دول

The Functionality of Online Assessment from a Post-modern Perspective: the Model of William Doll

الحوش محمد (1)

elhouchmed@gmail.com

(1) المختبر المتعدد التخصصات للأبحاث في العلوم والتربية والتكوين (LIRSEF)

(1) المدرسة العليا للتربية والتكوين ببرشيد، جامعة الحسن الأول سطات (المغرب)

ملخص:

نهدف في هذه الدراسة إلى تحليل الاختلافات بين الرؤية الحدائية وما بعد الحدائية على مستوى تصورهما للمنهاج (Curriculum) عموماً وللتقويم على وجه الخصوص. كما نستهدف تحليل استراتيجيات وأدوات التقويم عن بعد حسب طبيعة التقويم؛ سواء كان متعلقاً بتقويم مشاريع التقويم عن بعد أو بناء أدوات التقويم. وفي الأخير نوضح بعض جوانب مساهمة التقويم عن بعد الممكنة من أجل أجراً النموذج ما بعد حدائى للتقويم من منظور ويليام دول.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، التقويم، الحدائية، ما بعد الحدائية

Abstract : In this study, we aim to analyze the differences between the modernist and postmodern vision at the level of their perception of the curriculum in general, and the evaluation in particular. We also aim to analyze remote evaluation strategies and tools according to the nature of evaluation; Whether it is related to evaluating remote evaluation projects or building calendar tools. Finally, we explain some aspects of the possible contribution of remote evaluation to the development of the postmodern model of evaluation from the perspective of William Doll.

Keywords: E-learning, evaluation, modernity, post modernity

مقدمة

يمكن ملاحظة الآثار السلبية لتداعيات فيروس كوفيد- 19 على التعليم العالي من خلال تأثيرها على المسار الطبيعي للتعلّيمات وجودتها من ناحية وعلى مستوى تقويم تلك التعلّيمات من ناحية أخرى. فعندما نتحدث عن التقويم خصوصا يمكن ملاحظة التشويش في التعامل مع مستجدات التقويم عن بعد نظرا للطابع التقليدي المعتمد في غالبية مؤسسات التعليم العالي الذي يفرض شروطا مؤسسية وإدارية قائمة على الضبط والتحكم من أجل ضمان مصداقيته.

انطلاقا من مظاهر أزمة التقويم هذه نستهدف في هذه الورقة التفكير في إمكانية توظيف آثار تلك التداعيات، وتحويلها إلى دافع إيجابي لتطوير عملية التقويم التي ما فتئ مجموعة من علماء المناهج يدعون لتطويرها بما يتلائم والمنظور ما بعد الحداثي. ولعل النموذج الذي قدمه ويليام دول (William Doll) في تحليله للمنهج في عصر ما بعد الحداثة يمكن أن يسعفنا في فهم موضوع التقويم عن بعد بمرجعية إبستيمولوجية أكثر عمقا من المقاربة التقنية التي يتم تناول الموضوع من خلالها في الغالب، ثم تطوير مفهوم التقويم كما هو متعارف عليه ليتناسب مع خصوصيات التقويم عن بعد وخدمة منظور التقويم في المنهج ما بعد الحداثي.

يمكن تحديد القاسم المشترك ما بين التقويم عن بعد والتقويم من منظور ما بعد حداثي في صعوبتهما مقارنة بالتقويم القائم على الرؤية الحداثية التي تعتمد على إجراءات علمية خطية وعقلية متسلسلة، غير أن هذه الصعوبة تمنحنا في نفس الوقت مزايا عديدة، ليس لتطوير التقويم فقط، بل لتطوير العملية التعليمية برمتها بناء على مستجدات التعليم عن بعد؛ فالتقويم من منظور ما بعد حداثي هو عملية تفاوضية داخل إطار جماعي حيث لا يصبح المعلم هو المقوم الوحيد، بل إن التقويم يتم في إطار جماعي وتفاعلي غايته مساعدة الفرد على تطوير قدراته الفكرية والاجتماعية من خلال النقد والبناء والحوار (دول 2016، 248)، ولعل هذه الخصائص يمكن تلمسها في التقويم عن بعد كظاهرة تربوية جديدة. فكيف يمكن فهم التقويم عن بعد وإعادة تعريفه بناء على التفكير في التقويم من منظور ما بعد حداثي؟ وإلى حد يمكننا ذلك من تجاوز المنظور الحداثي للتقويم؟ بأي معنى يمكن توظيف التقويم عن بعد من أجل تطوير نموذج ما بعد حداثي للتقويم؟

1. التقويم بين المنظورين الحداثي وما بعد الحداثي

يرتبط التقويم في المنظور الحداثي بشكل أساسي بالقياس، فهو مصمم من أجل ربط الخبرات مع الأهداف المحددة بشكل مسبق دون اعتبار لوضعية المتعلم وخصوصياته والفروق الفردية القائمة بين المتعلمين، لأن هدف التقويم "ليس اكتشاف ما يمكن أن يولده الطلاب بشكل شخصي بعد التأمل في الخبرات بل إن غايته هي فصل الناجحين عن الفاشلين" (دول 2016، 247)، وهو ما يجعل هذا التقويم

غير قادر على التفاعل مع إنجازات الطلبة المقومة من خلال التغذية الراجعة، لأنه "لا يهتم بقياس العجز من خلال حساب الفارق بين المعرفة المقدمة والمعرفة المكتسبة. فهو منهج مدفوع بالعجز وموجه نحو القياس" (دول 2016، 246)، فرغم المراجعات التي خضع لها هذا التصور الحدائي للتقويم خصوصا على مستوى مواد المنهج وطرق التقويم إلا أن ذلك لم يمكن من بناء نظرية جديدة قادرة على الزيادة في قدرة التعلم أو بناء نظرية تربوية أفضل.

لهذه الأسباب أصبح التفكير في نظرية تربوية جديدة وفي طرق تقويم قائمة على منظور ما بعد حدائي أمرا ملحا، رغم الصعوبات التي تعترض هذا المنظور، لأن التقويم يرتبط في جوهره بالقياس وبالدرجات كما سبقت الإشارة، وهذا ما سهل شيوع الرؤية الحدائية في التقويم لأنها تركز على نقل المعرفة، من خلال "إجراءات علمية خطية وعقلية متسلسلة" (دول 2016، 246). أما التقويم في الرؤية ما بعد الحدائية فهو يحتاج إلى بناء منهج تحويلي يبني على عدم وجود معيار محدد أو معرفة يمكن أن تكون نقطة مرجعية، كما أنه عبارة عن نظام مفتوح بطبيعته ومرن وديناميكي إضافة إلى كونه أكثر ثراء لانبثاق علاقات ونقاط تركيز جديدة (دول 2016، 248)، وهذا ما يجعل منه أمرا صعبا مقارنة ببساطة نظام التقويم الحدائي الذي يبني على شبكة من العلاقات المركبة التي يزيد تعقيدها تدريجيا. فما هي الخصائص العامة لهذا المنهج ولهذا النظام من التقويم؟

ترتبط دوافع بناء منهج ما بعد حدائي في تقابل مع المنهج الحدائي التقليدي على أزمة الأسس التي يعيشها المنهج الحدائي بسبب اعتماده على ما هو نظري عوض الانطلاق من مشكلات التدريس والتعلم الفعلية، وهذا ما أطلق عليه "احتضار المنهج التقليدي" نظرا لانهايار أسره ومبادئه يتجلى هذا الانهايار في عدم إمكانية الاعتقاد بوجود بديهيات وبوجود ما هو مطلق، لأن كل شيء نسبي ومرتببط بغيره، لذلك يجب تغيير الأسس والأطر المرجعية التي نفكر من خلالها، لأن "المرجع الأساس لم يعد موضوعيا وخارجيا، بل مرتبطا بالتنظيم الذاتي للبنية" (دول 2016، 226) وهذا هو جوهر مبادئ وطرق ومشكلات ما بعد الحدائية التي انعكست على خصائص المناهج التربوية وعلى خصائص التقويم أيضا. إن المنهج ذو طبيعة بنائية وليس خطي لأن عملية بنائه هي عملية مفتوحة النهاية وغير محددة بشكل مسبق لكونها تبنى عبر العمل وعبر تفاعلات المشاركين.

طغت التحولات التي عرفها المنهج ككل في المنظور ما بعد الحدائي على خصائص التقويم أيضا، فالتقويم في هذا المنهج هو "عملية تفاوضية داخل إطار جماعي، حيث المعلم ليس هو المقوم الوحيد، لأن التقويم يتم في إطار جماعي وتفاعلي" (دول 2016، 248) قائم على التغذية الراجعة من خلال جدلية العمل والنقد، بمعنى أنه ليس هناك عمل نهائي وحتمي، بل إن هناك نوعان من العملية التواترية في العمل الخاص والنقد العام، لكن من أجل تحقيق هذه الغايات يجب على المعلم تأسيس جماعات ديناميكية وظيفتها مساعدة الفرد على النقد والبناء والحوار بهدف تطوير القدرات الفكرية والاجتماعية للتلميذ.

2. التقويم عن بعد

يمكن التمييز بين مجموعة من المستويات عند الحديث عن التقويم عموماً، وعن التقويم عن بعد على وجه الخصوص، لكن يمكن اختزال تلك المستويات إلى مستويين أساسيين؛ الأول عندما نتحدث عن تقويم مشاريع التعليم عن بعد (ماكرو) والتي توازي في حالة التعليم الحضوري تقويم المنهاج (Curriculum)، والثاني عندما نتحدث عن تقويم الأهداف التعليمية (ميكرو) وما يرتبط بها من أدوات ووسائل وتقنيات التقويم بكل ما يحددها من مرجعيات وشروط. من منطلق هذا التمييز سنحلل التقويم عن بعد في المستوى الأول المرتبط بتقويم مشاريع التعليم عن بعد من حيث بعض آليات وطرق وبرامج التقويم، وفي المستوى الثاني المرتبط بآليات بناء التقويم عن بعد وأشكاله وبعض الصعوبات التي تواجهه.

2.1. تقويم مشاريع التعليم عن بعد

إن وضعية الأزمة التي عرفها العالم بسبب تداعيات جائحة كورونا وما رافقها من إجراءات احترازية، كان من أحد تجلياتها إغلاق المدارس والجامعات، نبهت إلى أحد أشكال التعليم التي كانت حاضرة في السابق غير أنها تحولت إلى مركز اهتمام العالم نظراً لتقاطع أهدافها مع أهداف الدول في حماية الأفراد عبر خلق مسافة التباعد الجسدي. يتعلق الأمر بالتعليم عن بعد الذي أصبح مقابلاً للتعليم الحضوري من خلال ما يتميز به من أدوات (اليونيسكو 2020، 27-28) واستراتيجيات ورهانات يسعى إلى تحقيقها، ومكملاً للتعليم المختلط (Hybride) الذي يتكون من ثلاث عناصر متمثلة في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد ثم التقنيات الرقمية والتكنولوجية (Deschryver et al., 2011, p. 2) والذي يعبر أيضاً عن إحدى تجليات التعليم عن بعد. لقد كان التعليم عن بعد حاضراً في بعض الدول قبل فترة الأزمة بكثير نظراً لارتباطه بالثورة التكنولوجية عموماً، والتي يمكن فهمها من خلال ثلاثة عناصر (Deschryver et al., 2011, p. 1) مرتبطة بالنمو الكبير لاستخدام المنصات التعليمية عن بعد في الجامعات الأوربية، وبقدرتها على استهداف جمهور واسع من المتعلمين، مما فرض طرح مقاربات جديدة للتكوين ولأشكال التنظيم تكون أقل تعقيداً، كما أنها ترتبط بالمستجدات المتعلقة بالتكنولوجيات الجديدة وبجودة التكوين. لذلك، أصبح الاهتمام منصبا على تقويم مشاريع التعليم عن بعد أو التعليم المختلط (Hybride) كما هو الحال بالنسبة لتقويم الأنظمة التربوية العادية، رغم أن هذا الاهتمام لم يركز بشكل كبير على تقويم طرق واستراتيجيات بناء التقويم، بل ركز على استراتيجيات ورهانات تقويم مشاريع التعليم عن بعد.

لا يمكن اعتبار تقويم مشاريع التعليم عن بعد مسألة جديدة لأنه سبق دراسة تقويم أشكال الوسائط (التلفاز، الراديو) في التعلم، وعلاقتها بنجاح الطلبة، وهي تتدرج فيما يسمى بالتقويم التكنولوجي الذي يتضمن أشكال تحليل واستراتيجيات قياس تساعد على بناء حكم حول برامج التعليم عن بعد بهدف تطوير

البرامج التكوينية المعتمدة وتطوير مناهج الهندسة البيداغوجية أيضا (Clark, 2009, p. 94) انطلاقا من محاولة الإجابة عن مجموعة من التساؤلات المرتبطة بمستقبل تكنولوجيا التعليم، وترتكز هذه التساؤلات على اتجاهات مراحل التقويم والاستراتيجيات المعتمدة فيه. كما أن تقويم مشاريع التعليم عن بعد تتم من خلال مجموعة من العناصر والطرق والآليات المختلفة نذكر من أهمها:

أ. استعمال بروتوكول متعدد المستويات: يقوم على تفاعل المستعملين وواقعية الأهداف من خلال بناء مؤشرات حول استعداد المشاركين، وحول العلاقة ما بين التفاعل والتعلم، ويتم ذلك عبر اختيار المشاركين ببطاقم محددة. رغم ما تطرحه هذه الطريقة من مشكلات ترتبط بالتواصل بين الطلبة وبطبيعة المعطيات المتعلقة بتفاعل المشاركين نظرا للأسباب التقنية التي يمكن أن تظهر أثناء التعليم عن بعد (Clark, 2009, p. 98- 100)

ب. تحقيق أهداف البرنامج: يبني هذا التصور في تقويمه لمشاريع التعليم عن بعد على تقويم التعليم عن بعد عبر مراحل من خلال سبعة أنواع من الأسئلة (Clark, 2009, p. 101- 104) تلزم الإجابة عنها، ويمكن اختصار هذه الأسئلة في:

- ما الإضافات التي يقدمها منهج التعليم عن بعد وما أثره في نجاح الطلبة؟ وما طبيعة الاتجاهات المستعملة في تحويل المعرفة خارج سياق التعلم؟
 - ما هي التحفيزات المقدمة للطلبة والأساتذة من أجل التعلم والانخراط في البرنامج؟
 - ما هي التأثيرات على مستوى قيم الطلبة والأساتذة في علاقتها بالمحتويات؟ وفي علاقتها بالتحفيزات اللاحقة على التعليم والتعلم وعلى نقل المعارف المكتسبة خارج المقرر التعليمي؟
 - ما مدى تطوير التعليم عن بعد لأشكال متعددة من المعارف؟ وما أثره على تطوير سيرورة مهارات التفكير النقدي (تعلم كيفية التعلم، المهارات الميتا معرفية)؟
 - هل الوسائط المستعملة في التعليم عن بعد تمكن الطالب من تعلم جديد وذو جودة مقارنة بالأشكال الأخرى؟
 - هل الوسائط تؤثر في استعمال المصادر في المدرسة وفي المجتمع التربوي (الفضاء، الفريق، الأساتذة المؤهلين، أدوات جديدة)؟
 - هل وسائط التعليم عن بعد أكثر فاعلية من الوسائط الأخرى؟
- ج. تكلفة دمج أنماط التعليم عن بعد: يركز هذا النمط من التقويم على تقويم برامج التعليم عن بعد من خلال تحديد نقط القوة والضعف (Clark, 2009, p. 108) في المشروع ككل، عبر التفكير البعدي المرتبط بأسئلة الرأي وبنجاح الطلبة المسجلين في المشروع، وعموما يبني هذا التوجه الجديد في التقويم على ثلاث مرتكزات (Clark, 2009, p. 108) تتجلى في:
- انطلاق التقويم منذ بداية تخطيط البرنامج التعليمي عن بعد

- بناء نظام للتقويم متعدد المستويات ، يأخذ بعين الاعتبار الأدوار المختلفة للمعطيات الكيفية والكمية
- الانفتاح على مناهج جديدة تسمح بتقويم تقرير التكلفة الحقيقية لبرنامج التقويم عن بعد

نجد صدى هذه العناصر من التقويم في مجموعة من مقاربات تقويم مشاريع التعليم عن بعد، كما هو الحال في مقارنة "المشروع الافتراضي المشترك في التدبير"¹ الذي يركز على تحليل التكاليف وعلى دراسة أثر التعلّيمات على مستوى تكاليف تطوير كل درس، وأيضاً على صعيد التكاليف المتوسطة لإنتاج ساعة من التعليم عن بعد ، كما أن تحليل التعلّيمات على ضوء مدى إشباع حاجات المتعلمين، لذلك فأهمية خطوات التقويم تظهر "من خلال عدم التركيز على المدخلات فقط، بل التركيز على النتائج أيضاً باعتماد نظرة شمولية لتقويم المشروع وتدريبه المهني والنسقي، وهذا ما يمكن المؤسسات الممولة من خيط رابط في سبيل تطوير المشروع، وإحداث خطاطة مختصرة للتقويم " (Dujardin & Maron, 2009, p. 43)، ويمكن صياغة عناصر هذه الخطاطة في الجدول التالي:

الجدول التفصيلي للمشروع	❖ التكاليف	➤ التكاليف العملية	• المباشرة	○ التطوير
			• غير المباشرة	○ التنشيط
		➤ تكاليف الاستثمار	• التوسيع	
			• الجودة	
	❖ النتائج	➤ الكمية	• عدد ساعات التعليم عن بعد	
			• عدد الطلبة	
			• عدد ساعات التكوين	
		• معدل الاحتفاظ بالطلبة		
❖	➤ الكيفية	• التعلّيمات		
		• إرضاء الحاجات		
❖ العلاقة	➤ متوسط تكاليف ساعة من إنتاجات التعليم عن بعد			
❖ تكاليف/ نتائج	➤ متوسط تكاليف درس لكل طالب			

خطاطة المشروع الافتراضي المشترك في التدبير (Dujardin & Maron, 2009, p. 41) (CVG)

تمت صياغة هذه الخطاطة التقويمية من خلال نقد وتطوير مختلف المقاربات التي استفاد منها (Dujardin & Maron, 2009) ووظفها في تطوير نموذجها الخاص بتقويم مشاريع التعليم عن بعد ، ومن من أهم هذه المقاربات نجد:

¹المشروع الافتراضي المشترك في التدبير (CVG) (le projet campus virtuel en gestion): مشروع قائم على منظور اقتصادي بيداغوجي لمشروع تعليمي.

- مقارنة (Hulsman 2003) التي تركز على التحليل النسقي لمجموع تكاليف مشروع التعليم عن بعد (العمليات، التمويل، تطوير وتنشيط الدروس، تكاليف المشروع ككل).
 - مقارنة (Ljosa 2003): التي تهتم بتحليل مدخلات مشروع تعليمي عن بعد ومخرجاته (نتائجه) عبر مقارنة من "نوع العلبة السوداء" التي لا تهتم بالسيرورات والأنشطة التي تتم داخل المشروع.
 - مقارنة (Rekkdal 2003): تركز على نتائج المشروع في علاقة بالمصادر المهمة للوصول إلى النتائج كتكاليف المشروع وجدته.
 - مقارنة (Holmberg 2003): تنطلق من المقارنة بين برنامج حضوري تقليدي، وبرنامج عن بعد من خلال التركيز على قدرة التعليم عن بعد على استهداف عدد كبير من الطلبة، وعلى جوانبه الاقتصادية.
 - مقارنة (Kikpatrick 1994): تهتم أربع مستويات في التقويم من خلال مدى إرضاء حاجات الطلبة، والمكتسبات المتعلقة بالكفايات، إضافة إلى تنقلات المستفيدين من البرنامج التعليمي، وأخيرا الأثر على الوظيفة وعلى أداء التنظيمات المحللة. لذلك فجودة المشروع ترتبط بالحاجات المشبعة من طرف المتعلمين، وبالتغذية الراجعة في علاقتها بالمحيط.
 - مقارنة Le projet Qual e-learning : تقوم بقياس الجودة من خلال تحليل التزام الطلبة، ومن خلال نجاعة البرنامج على مستوى المقاييس وأيضا على مستوى تكاليف المشروع.
- رغم الجهود المبذولة في تقويم مشاريع التعليم عن بعد التي ارتبطت عموما، بالجهود المبذولة على مستوى الابتكار البيداغوجي في التعليم العالي عبر تدشين بيداغوجيا نشيطة (pédagogie Active) سواء في التعليم عن بعد أو في التعليم الحضوري من خلال تحقيق ثلاثة رهانات أساسية" (Bédard & Raucent, 2015, p. 1- 3) ترتبط بتحقيق شروط الابتكار وتعيين مراكز الاهتمام من أجل ضمان استدامة الابتكار البيداغوجي. رغم كل ذلك، فإن تقويم مشاريع التعليم عن بعد تعترضه مجموعة من المشكلات المرتبطة "بمشكلة الموارد والوقت اللازم للتقويم وغياب المعطيات حول التكاليف والموارد" (Dujardin & Maron, 2009) إضافة إلى ما يعترض التقويم في حد ذاته من صعوبات كسيرورة ضمن مشاريع التعليم عن بعد.

من تجليات هذه الصعوبات أثناء تطبيق التعليم والتقويم عن بعد في المجتمع المغربي من خلال ملاحظة السلوك الرقمي للأطر التربوية والإدارية والمتعلمين (الشرقاوي 2020، 33) نجد ضعف تملك المتعلمين للكفايات الرقمية اللازمة وعدم المساواة بينهم في الولوج إلى الرقميات واستعمالها لدى المتعلمين وأسرههم إضافة إلى عسر الولوج إلى المواقع والمنصات الرقمية التي أحدثتها الوزارة الوصية لهذا الغرض، كما أن الأطر التربوية والإدارية لا تملك القدرات اللازمة من الكفايات الرقمية المهنية لأنها لم تتلقى تكويننا

في هذا الإطار، دون نسيان التمثلات الاجتماعية حول هذا الأسلوب التي تتخذ طابع سلبيا في الغالب (Rached et al., 2020).

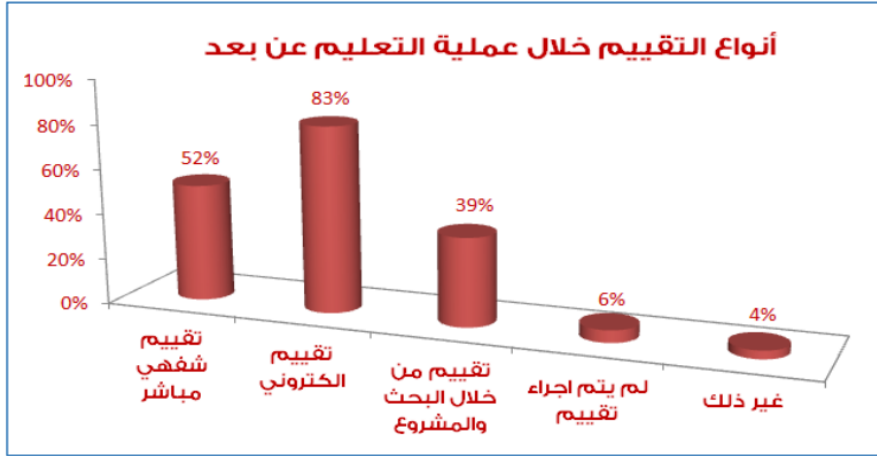
2.2. بناء التقويم في التعليم عن بعد

إذا أردنا أن نقابل بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد في إطار علاقتهما بالتقويم، فيمكن القول، إن تقويم مشاريع التعليم عن بعد يقابل تقويم المنهج (Curriculum) والأهداف التربوية العامة (الغايات والمرامي)، في حين إن التقويم كسيرورة في كلا الشكلين من التعليم (حضوري، عن بعد) يفترض التساؤل عن استراتيجيات تقويم الأهداف التعليمية الخاصة بكل مستوى أو تخصص دراسي معين. فهل استراتيجيات وأدوات التقويم الموظفة في التعليم الحضوري هي نفسها في التعليم عن بعد؟ ما هي جوانب الاختلاف والتشابه بين كلا النوعين؟ أي مفهوم للتقويم عن بعد من طرف الفاعلين التربويين في فترة الحجر الصحي؟

ترتبط مشروعية هذه التساؤلات بكون الجائحة (كورونا) وضعت الناس في مواجهة تحد جديد يتعلق "بالتقويم عن بعد، إضافة إلى تحدي الحفاظ على الأبعاد العقلية والانفعالية للتلاميذ وإنقاذ الموسم الدراسي" (Rached et al., 2020, p. 223) غير أن التقويم عن بعد، حاله حال التعليم عن بعد، تواجهه مجموعة من الصعوبات المرتبطة بنظرة الأساتذة والآباء والمعلمين اتجاهه. حيث يتبين "أن نسبة 60% من التلاميذ و 50.7% من الأساتذة و 66.2% من الآباء يقبلون التعليم عن بعد في حالة الأزمة، في حين أن قبولهم يختلف ما بين الحالة العادية وحالة الأزمة حيث ترتفع هذه النسبة لدى التلاميذ إلى 70% وتنخفض لدى الأساتذة إلى 24.7%، كما أن 64.8% من الآباء مع التعليم عن بعد رغم اعتقاد 70% منهم بأن الأساتذة غير مؤهلين تقنيا للتعليم عن بعد" (Rached et al., 2020, p. 227) لذلك فهم بحاجة إلى دورات تدريبية من أجل صقل مهاراتهم في أنظمة التعليم الإلكتروني للتعامل مع أدوات التقويم الإلكتروني ووسائله المتنوعة (الريامي، كداي و احاجي 2020، 275) بهدف تجاوز المشكلات التي يطرحها هذا النوع من التقويم والتي تتنوع ما بين مشكلات ذات طبيعة معرفية وانفعالية ولوجيستية (الحوش 2021).

رغم كل هذه الصعوبات التي تعترض التقويم عن بعد إلا أنه استطاع تعويض التقويم الحضوري - على الأقل في فترة الأزمة- من خلال ما وفره من إمكانيات لإنجاز مختلف أشكال التقويم التشخيصي والتكويني المدمج في سيرورة دائمة داخل التقويم الإجمالي الذي يشير إلى مرحلة واحدة فقط. وهذا ما مكن من تحقيق مكتسبات التعلم والمرافقة وتفادي الانقطاع الدراسي في وضعية الأزمة عبر ابتكار مجموعة من أشكال وأدوات التقويم. ومن أهم أشكال التقويم عن بعد وأدواته نجد:

- **التقويم الخارجي:** يتم في حالة الاهتمام والإشهاد، والطلب المؤسساتي. يرتبط بشكل رئيسي بكفاية ما، كما يقوم على أطر مرجعية، وهو قار لا يخضع للتفاوض مع المكون أثناء التقويم، ينبني على البراديغم المرجعي للتقويم (Perriard & Gremion, 2020, p. 210) كما أن له علاقة بالتقويم الذاتي والتقويم التكويني، إذ يتم اعتماد هذا التقويم في تقويم الوضعيات الخارجية.
- **السؤال المفتوح:** من خلال مجموعة من "أنواع الأسئلة التي تطلب القيام ببحوث، أسئلة متعددة Quiz، الاستبيانات، امتحانات فردية، امتحان عن بعد من خلال توظيف جميع التقنيات المتوفرة" (Papi et al., 2020, p. 202)، والتي تتم طريقة بنائها بصيغة غير مختلفة عن الامتحان التقليدي (ورقة وقلم)، قوله للتحليل في المنزل، نص... فالذي تغير هو التقنية والوسائط المعتمدة (تكنولوجية، رقمية) التي ستساهم في توظيف التقويم عن بعد لإبداع أشكال جديدة من التقويم.
- **العمل الفردي والجماعي:** من خلال منتج شخصي للطالب على شكل فيديو أو عرض شفوي يقدم من خلال ندوة مرئية، وأيضا تشجيع العمل الجماعي في أنشطة التقويم من خلال (أعمال البحث، دراسة الحالة...)، مع ضرورة التأكد من مدى قدرة التلميذ على العمل في فريق بشكل مشترك (مهارة أو كفاية العمل الجماعي) (Papi et al., 2020, p. 203)
- **تقديم تقرير أمام لجنة:** تمر هذه التقنية بمجموعة من الخطوات حيث يتم إرسال ملف التقويم من طرف الأساتذة يومين قبل الامتحان يتضمن توصيف سياق التعلم وتوصيف الدرس. تتكون اللجنة من ممتحن (مكون بالمؤسسة) وخبير (في الميدان، المرشد الميداني)، أما يوم الامتحان فيقوم الأستاذ بتقديم عرض أمام اللجنة (Stroppolo & Gremion, 2020, p. 194-195) يليه طرح الأسئلة من طرف الأساتذة والمداولات بعد خروج الأستاذ المرافق، ليتم الإعلان عن النتائج. لكن هذه التقنية تطرح مجموعة من الصعوبات المرتبطة "بمدى ملاحظة التطابق بين اللغة الشفوية وغير الشفوية، ففي هذه التجربة لا يلاحظ سوى ظهر الطالب أو وجهه، ما يصعب تقييمه لأن الحكم عليه يتم من خلال بعض الوضعيات فقط" (Stroppolo & Gremion, 2020, p. 197) أو من خلال الصوت، كما أن الطالب لا يرى الأستاذ، ما يؤدي به إلى الحكم عليه من خلال الصوت، إضافة إلى المتطلبات التكنولوجية الكثيرة.
- لقد اعتمد هذا النوع من التقويم أيضا في المجتمعات العربية حيث شكلت عملية التقويم تحديا في عملية التعليم عن بعد، حيث شغل التقويم الشفهي 53% والتقييم الإلكتروني 83% والتقييم من خلال البحث والمشروع 39% و 4% اعتمدت تقنيات أخرى، في حين أن 6% لم تجر أي نوع من التقييم في حالة التعليم عن بعد. ويظهر الشكل أسفله أنواع التقويم خلال عملية التعليم عن بعد في بعض الدول العربية (اليونيسكو 2020، 13).



شكل 1: أنواع التقييم خلال عملية التعليم عن بعد

يتميز التقييم عن بعد، سواء تعلق الأمر بتقييم مشاريع التعليم عن بعد أو بناء التقييم في التعليم عن بعد، بمجموعة من جوانب القوة والضعف. فجوانب قوته تتجلى في الإمكانيات التي توفرها التقنيات والأدوات في بناء الامتحان (Papi et al., 2020) عبر "توفير إمكانية دمج دعابات جديدة (فيديو، صوت) تسهل العمل والتواصل بين الطلبة ومشاركة الوثائق وتعزيز الاستقلالية بين الأفراد" (Duroisin, 2020, p. 127)، إضافة إلى إمكانية التصحيح التلقائي وتوفير أشكال جديدة في كيفية التصحيح التي لا تقتصر على عمل الأستاذ فقط، بل على التصحيح الذاتي أو على تصحيح الأقران من خلال بناء شبكات رقمية لتنسيق عناصر الإجابة بين مختلف المتدخلين في عملية التصحيح. أما جوانب الضعف التي تواجه التقييم عن بعد فمنها ما يرتبط بجوانب ضعف التعليم عن بعد إجمالاً، ومنها ما يرتبط بالتقييم عن بعد في حد ذاته.

بالنسبة للجوانب المرتبطة بالتعليم عن بعد تطرح "مشكلة الزمن وإيقاعاته" (Perriard & Gremion, 2020, p. 209) حيث أن زمن التعلمات يتداخل مع أزمنة أخرى، إذ نجد الزمن العام (le temps macro) الذي يرتبط بالفصول والشهور والأسابيع والأيام، وزمن مؤسسة التكوين (le temps méso) الذي يتحدد في جداول الحصص الخاصة بالأساتذة وبالمتعلمين والذي يشير إلى زمن التعلم، ثم الزمن الشخصي للمتعلمين الذي تؤثر فيه الإكراهات الشخصية لكل فرد (le temps micro)، فهذا التداخل بين الأزمنة قد يؤدي إلى عدم تناسبها مع اللحظة المناسبة للتعلم سواء بالنسبة للمتعلم أو الأستاذ.

يتضح هذا الأمر في دراسة (Rached et al., 2020) عند تحليلها لتعبيرات المتعلمين التي تؤكد على انتفاء الحميمية في التعلم من المنزل، مما أدى إلى تبني انطباعات حول التقييم عن بعد مضمونها عدم جديته لأن الهدف منه هو الحصول على النقطة والعمل على إنهاء السنة الدراسية في نظر التلاميذ، إضافة إلى ما يعترضه من تمثيلات سلبية لدى الآباء حول وضعية الأساتذة الذين يوصفون بكونهم غير مؤهلين ولا يعملون على التحضير للتعليم أو للتقييم عن بعد بشكل كاف.

3. وظيفية التقويم عن بعد في أجراً نموذج ما بعد حدثي للتقويم

عندما ناقشنا أسس التقويم في المنهج ما بعد الحدثي كما يتصوره ويليام دول لاحظنا أن أطره النظرية واضحة جداً في مستواها الابستمولوجي، حيث تنطلق من العمل على تجاوز مبادئ الحدثية وتطبيقاتها في المنهج وفي التقويم كعنصر أساسي من المنهج² (curriculum)، غير أن المشكل الذي يعترض تطبيق أسس ومبادئ ما بعد الحدثية سواء على صعيد المنهج أو على صعيد التقويم هو صعوبة الأجرأة نظراً لما يتطلبه في الواقع من قدرات تتجاوز إمكانية الفرد الواحد، كما تتجاوز أيضاً الإمكانيات الموضوعية التي يتم العمل بها أثناء التعل في الحضور التقليدي. لكن مع توظيف التعليم عن بعد في المجال التعليمي أصبحت بعض التقنيات المطلوبة في التقويم في المنهج ما بعد الحدثي متوفرة، لأنها تشكل جزءاً من التقويم عن بعد نظراً للرؤية المختلفة التي ينطلق منها والتي تتعارض في جوانب كثيرة مع التقويم الحضور التقليدي، أو على الأقل تتجاوزه.

عند الرجوع إلى خصائص التقويم في المنهج ما بعد الحدثي سنجد أن تلك الخصائص تتقاطع مع التقويم عن بعد، فالأساس الذي يبنى عليه التقويم في المنهج ما بعد الحدثي هو كونه عملية تفاوضية داخل إطار جماعي غرضها التحويل، وهذا العنصر يمكن ملاحظة إمكانية أجرأته في التقويم عن بعد عبر تقويم الوضعيات في المجال الطبي مثلاً (Perriard & Gremion, 2020)، حيث أن هذه الوضعيات تمكن المتعلم والمشرفين على التقويم من التفاوض حول إشكالية التقويم وشروطه تبعاً لتغير الوضعيات، رغم ما واجه هذه الطريقة في التقويم من صعوبات في فترة الأزمة (الحجر الصحي)، إذ ارتبطت هذه الصعوبات "بمشكلات موضوعية متعلقة بكيفية احترام الإكراهات الطبية الوقائية في الميدان" (Perriard & Gremion, 2020, p. 208)، غير أن هذه المسألة لن تكون مطروحة في حالة تطبيق هذه التقنية من التقويم عن بعد في الظروف العادية مقارنة بحالة الأزمة. إضافة إلى ذلك، فإن هذه التقنية تجعل المعلم ليس هو المقوم الوحيد، بل إن جماعة المتعلمين تساهم في عملية التقويم.

تتحدد الخاصية الثانية للتقويم في المنهج ما بعد الحدثي في التركيز على التغذية الراجعة من خلال جدلية العمل والنقد التي تؤدي إلى عملية تواترية مستمرة، وهذه الخاصية يمكن للتقويم عن بعد تسهيل العمل عليها، لأنه يجعل التغذية الراجعة في مركز الاهتمام سواء على صعيد تقويم مشاريع التعليم عن بعد أو على صعيد بناء تقويم التعلّمات خصوصاً في مرحلة تصحيح أعمال المتعلمين التي لا يقتصر فيها التصحيح على تصحيح المعلم ولكن أيضاً على تصحيح الأقران والتصحيح الذاتي، وأيضاً التصحيح الجماعي، بل والتصحيح الآلي.

² يتكون المنهج عموماً من أربع مكونات وهي الأهداف والمحتويات واستراتيجيات التدريس (الطرق والوسائل...) وأخيراً التقويم.

ينبني التقييم في المنهج ما بعد الحداثي على تأسيس جماعات دينامية وظيفتها مساعدة الفرد على النقد والحوار وعلى تطوير قدراته الفكرية والاجتماعية، وهذا العمل يمكن أن نجد صداه في التقييم عن بعد، لأنه يركز على "المرافقة خصوصا في وضعية الأزمة" (Rached et al., 2020, p. 225) التي يتم التركيز فيها على تنمية البعد الاجتماعي من خلال التعاطف والإنصات وبناء علاقة الثقة مع المتعلم لضمان تعلم أفضل. إضافة إلى أن اعتماد نمط التقييم القائم على المشروع وعلى البحث بشكل كبير في التعليم عن بعد يساهم في تطوير المهارات الذاتية للمتعلم من قبيل الاعتماد على الذات والإبداع والتنظيم والتعاون...

خاتمة:

نخلص إلى أن التعليم عن بعد وما يرتبط به من عناصر أخرى كبناء المناهج والمحتويات والتقييم يمكن توظيفه لتطوير المنهاج القائم على الرؤية الحداثية نحو منهاج قائم على الرؤية ما بعد الحداثية كما أصل لها ويليام دول في كتابه "المنهج في عصر ما بعد الحداثة". ولعل التقييم يوجد في صميم هذه العملية التجديدية، إذ لا يصبح النظر للتعليم عن بعد والتقييم عن بعد على وجه الخصوص من منطلق الصعوبات والعوائق التي يفرضانها، ولكن النظر إليهما من منطلق الفرص والإمكانيات التي يتيحها كل من التعليم عن بعد من جهة والتقييم عن بعد من جهة أخرى.

المراجع:

1. حمد الريامي، عبداللطيف كداي، و خالد احاجي. (دجنبر , 2020). تحديات تطبيق التقييم الالكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، الصفحات 257-287.
<https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v4i4.23994>
2. الحوش محمد. (2021). أثر العوائق الانفعالية والمعرفية واللوجيستية على جودة التعليم عن بعد. ندوة: السياسات التربوية العربية في إدارة التعليم ما قبل الجامعي في خضم جائحة كورونا. الرباط.
3. دول ويليام. (2016). المنهج في عصر ما بعد الحداثة. ترجمة. خالد بن عبد الرحمان العوض. العبيكان للنشر.
4. الشرفاوي سعيد. (أبريل, 2020). التعليم عن بعد في التجربة المغربية في ظل اللامساواة الرقمية. مجلة القانون الدستوري والعلوم الإدارية، الصفحات 27-41.
5. اليونيسكو. (2020). التعليم عن بعد في العالم العربي تقرير حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في جائحة كورونا. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.
6. اليونيسكو. (2020). التعليم عن بعد مفهومه أدواته واستراتيجياته. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.
7. Bédard, D., & Raucet, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : Pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(31) (1).
8. Clark, R. E. (2009). Évaluer l'enseignement à distance. *Distances et savoirs*, 7(1), 93- 112.
9. Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., & Villiot-leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides? Actes du 23e Colloque de l'Admée-Europe-Evaluation et enseignement supérieur.
10. Dujardin, J.-M., & Maron, S. (2009). Quelle approche pour évaluer les résultats d'un projet d'enseignement à distance? *Distances et savoirs*, 7(1), 39- 45.
11. Duroisin, N. (2020). Le podcasting collaboratif, un outil pour l'évaluation formative à distance. *e-JIREF*, 1, 121- 130.
12. Papi, C., Gérin-Lajoie, S., & Hébert, M.-H. (2020). Se rapprocher de l'évaluation à distance : Dix pistes de réponse. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(Hors s), 201- 206.
13. Perriard, L., & Gremion, C. (2020). Évaluer un geste : Lorsque la distance rend l'évaluation formatrice. *e-JIREF*, 1, 207- 214.
14. Rached, P., Gharib, Y., & Constantin, S. (2020). Entre le cognitif et l'émotionnel... Quelle évaluation à distance en situation de crise? *e-JIREF*, 1, 223- 230.
15. Stroppolo, K. M., & Gremion, C. (2020). Évaluer à distance la pratique d'un enseignement à distance : Une étude de cas. *e-JIREF*, 1, 193- 200.

مهارات طرح السؤال الشفوي داخل الفصل الدراسي من وجهة نظر المدرسين ORAL QUESTIONING SKILLS INSIDE THE CLASSROOM FROM THE TEACHER'S POINT OF VIEW

نوال زويهر⁽¹⁾، نعيمة حافظ⁽¹⁾

hafid7naima@gmail.com

⁽¹⁾ فريق البحث "الفيزياء، الكيمياء وديداكتيك العلوم". المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة

الملخص

ترتبط الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم والتدريس الجيد والأسئلة الجيدة. ذلك أن الأسئلة الشفوية الصفية تخلق بيئة جيدة لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين. ولا يتسنى تحقيق ذلك إلا بالاهتمام ب تاهيل المدرسين وتطوير كفاياتهم. ولتسليط الضوء على واقع هذه المهارات وضرورة الاهتمام بها وتعرف الصعوبات التي تعرفها، تم إجراء هذا البحث حيث تم استطلاع آراء عينة من المدرسين ضمت 45 مدرسا متدربا و 35 مدرسا متمرسا لمادة الفيزياء والكيمياء وكذا عينة من المتعلمين شملت 60 متعلما ومتعلمة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة. وقد اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع المعطيات تم استخدام أداة الاستمارة. وقد بينت نتائج البحث على أن هناك وعيا كبيرا لدى عينة المدرسين بأهمية الأسئلة الشفوية الصفية وتعدد وظائفها، كما تبين وجود قصور في التكوين الذاتي والتكوين المستمر للمدرسين في موضوع مهارات الأسئلة الشفوية الصفية ووجود صعوبات لدى المدرسين المبتدئين تتعلق أساسا بالكفايات اللغوية وبناء السؤال الصفوي وتدريبه. كما كشفت نتائج البحث أن أسلوب التعزيز الإيجابي والتحفيز بأشكال مختلفة هو الأكثر استعمالا من طرف المدرسين في التعامل مع الأجوبة الصحيحة للمتعلمين أما غير الصحيحة منها فإن نسبة كبيرة من المدرسين تجاوزت 60%، يفضلون مساعدة المتعلم على التعلم انطلاقا من أخطائه. أما عينة المتعلمين، فإن نسبة كبيرة منها 60% تحتاج عادة إلى أن يكرر المدرس السؤال لتتمكن من فهمه في حين أن 25% من المتعلمين المبحوثين لا يسألون المدرس إذا لم يفهموا المطلوب منهم. وخلص البحث إلى ضرورة تقوية قدرات المدرسين وتطوير مهاراتهم المرتبطة بتخطيط وتدبير الأسئلة الشفوية الصفية عبر التكوين الأساس والتكوين المستمر والبحث التربوي.

الكلمات المفتاحية: المهارة، الأسئلة الشفوية الصفية، الممارسة المهنية، التعامل مع إجابات المتعلمين.

Abstract :

Recent trends in education relate effective teaching with good questions. The classroom oral questions create an effective learner environment that motivate students to participate in the learning process and develop their thinking skills. this achievement depends in the first degree on teachers and their skills. This present research aimed to elucidate the reality of teachers' oral-questioning skills inside the classroom from their point of view. The views of a sample of teachers were surveyed, which included 45 trainee teachers and 35 experienced teachers of physics and chemistry, as well as a sample of learners that included 60 students from the

secondary school at the regional academy of education and training Souss Massa. Descriptive analytical method was used and data were collected using a questionnaire. The results of the research were shown a great awareness of the importance of classroom oral questions and their functions. Nevertheless, there is a lack of self-training and continuous training of teachers in term of classroom oral questions skills. For novice teachers, Data collected shows some difficulties mainly related to language competencies and planning , performing oral classroom questions. Research results reveal that positive reinforcement and motivation is widely used by teachers in handling correct answers. For incorrect ones, a large percentage of teachers (exceeded 60%) help students to learn through their mistakes. According to students views, 60% usually need the teacher to repeat the question, while 25% of the students do not ask the teacher if they do not understand what is required of them. The research concluded that it is necessary to improve teachers' capabilities and develop their skills related to planning and performing classroom oral questions through initial and continuous training and educational research.

Keywords: skill, class oral questions, professional practice, handling answers

مقدمة :

إن التطورات المعرفية المتسارعة والتحديات التي تطرحها مختلف العلوم والتكنولوجيا تتطلب من المهتمين بالتربية إعداد المتعلم للعيش في هذا المجتمع سريع التغير ومساعدته على التكيف معه وتدريبه على حل المشكلات التي تواجهه بنفسه. وتعتبر تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم وكشف طاقاته الكامنة من أنجع الطرق لتحقيق ذلك. والمدرس بحكم موقعه وتفاعله الدائم بالمتعلمين يعتبر الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها لإنجاح هذا الرهان مما يفرض تأهيل المدرس وتطوير مستواه وإيلاءه اهتماما كبيرا في التأهيل والمواكبة والرعاية. فالمدرس الذي يمتلك كفايات مهنية عالية ينجح في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين والتي تنطلق من تفاعله معهم وتأثيره فيهم. ويعتبر طرح السؤال أثناء الحصة الدراسية من أقوى الطرق التي توفر بيئة جيدة لهذا التفاعل والتأثير البنائين. إذ إن معظم مراحل التفكير تمر بتساؤلات. وفي هذا السياق يتناول هذا البحث موضوع مهارات الأسئلة الشفوية في الأقسام الدراسية ويستطلع آراء عينة من المدرسين المتمرسين والمتدربين من جهة للتعرف على مدى إدراكهم لأهمية هذه المهارات في ممارستهم المهنية ومدى اهتمامهم بتنميتها، كما تم استطلاع رأيهم بخصوص التخطيط للأسئلة الصفية وكيفية تدبيرها وكذا الصعوبات التي تواجههم في ذلك. ومن جهة أخرى تم التعرف على آراء عينة المتعلمين حول فهمهم وتفاعلهم مع أسئلة مدرسيهم وكذا العوائق التي تمنعهم من المبادرة إلى الإجابة أو طرح الأسئلة الصفية.

1. مشكلة البحث:

يعد طرح السؤال مفتاح باب المعرفة، وأساس العلم يبدأ بطرح أسئلة حول العالم الطبيعي ثم البحث لها عن إجابات. لذا عرف التعليم بالحوار منذ أزمان سحيقة، فقد كان سقراط يحاور تلاميذه حول المبادئ والقيم الروحية [1]. فالذي يريد أن يعلم لابد أن يسأل، ومن لا يجيد الاستجواب لا يجيد التعليم كما يقال. فلأسئلة الشفوية الصفية عماد عملية التدريس، وهي قبل كل شيء، تعلم التلاميذ كيف يطرحون الأسئلة وهم يتخذون من مدرسيهم نموذجا. وهذا يتطلب من المدرس اكتساب مهارات واستخدام استراتيجيات جديدة في عمله خصوصا في ضوء التطورات العلمية والمعرفية العالمية وتحول الاهتمام نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى المتعلمين. وقد قدر التربويون متوسط عدد الأسئلة التي يطرحها المدرس في الساعة بين 30 و 120 سؤالا، وبينت إحدى الدراسات الصفية أن 80% من المناقشات داخل القسم تكونت من الأسئلة والتفاعل منها. ونظراً لأهمية الأسئلة الشفوية في الموقف التعليمي ومن خلال ملاحظة أداء المدرسين المتدربين خلال الحصص التكوينية الخاصة بمجزوءة تقويم التعلمات بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين والتواصل مع المدرسين المستقبليين لهم في مؤسسات التطبيق، تبين وجود قصور لدى المدرسين المتدربين على مستوى بناء وطرح السؤال الشفوي والتنوع في مستوياته وكذا التعامل مع الإجابات. لذا تم اختيار عينة من المدرسين تضمنت 35 مدرسا متمرسا و 45 مدرسا متديرا للتعرف على آرائهم بخصوص مهارات طرح الأسئلة الشفوية داخل أقسامهم. كما تم استقصاء رأي عينة من متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي مكونة من 60 متعلما ومتعلمة وذلك للإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

(أ) ما هي الصعوبات التي يواجهها المدرسون في تدبير الأسئلة الشفوية داخل أقسامهم الدراسية؟

(ب) ما مدى إدراك المدرسين لأهمية الأسئلة الصفية في ممارستهم المهنية، وما مدى اهتمامهم بتنمية المهارات المتعلقة بها؟

(ت) هل يخطط المدرسون لأسئلتهم؟ وماهي الطرق التي يعتمدونها في توجيهها وتشجيع المتعلمين على التفاعل معها؟

(ث) كيف يتعامل المدرسون مع إجابات المتعلمين الصحيحة منها وغير الصحيحة؟

(ج) هل يفهم المتعلمون أسئلة مدرسيهم؟ وهل يبادرون بطرح تساؤلاتهم على مدرسيهم؟

2. أهداف البحث وأهميته

يعتبر التعليم ركيزة أساسية في تقدم الدول وسيادتها لما له من تأثير عظيم في بناء العقول وتنويرها وترسيخ القيم والنهوض بالشعوب. وينطلق تطوير نوعية التعليم بالدرجة الأولى من تأهيل المدرس وتطوير مستواه. فبقدر اهتمامنا بإعداده ومواكبته بقدر ما نحصل من العملية التعليمية على مخرجات قادرة على تحقيق التنمية الشاملة وكسب مختلف التحديات التي تطرحها التحولات العالمية المعاصرة [2]. وتتوقف مردودية المدرس على مدى تملكه لمهارات معينة ومن أهمها وأكثرها فاعلية مهارات بناء وطرح الأسئلة الشفوية داخل القسم والتعامل مع إجابات المتعلمين. إذ بإمكان الأسئلة الصفية إثارة تفكير المتعلمين وتوجيهه نحو مستويات أعلى بقدر ما تستطيع أن تحول بينه وبين التفكير والإبداع. من هذا المنطلق تم تناول موضوع مهارات الأسئلة الصفية لتسليط الضوء على واقع هذه المهارات من وجهة نظر عينة من المدرسين والمتعلمين. وذلك من خلال التعرف بداية على مدى إدراك المدرسين لأهمية الأسئلة الصفية في ممارستهم المهنية ومدى اهتمامهم بتنمية مهاراتهم بهذا الخصوص، ثم لرصد الصعوبات التي تواجههم في تخطيط وتدبير الأسئلة الصفية الشفوية. كما رام البحث استطلاع رأي عينة المتعلمين بخصوص تفاعلهم مع أسئلة مدرسيهم والصعوبات التي تحد من ذلك. ولعل هذا البحث يكون إضافة نوعية في الموضوع بالنظر إلى ندرة البحوث التربوية الوطنية التي تطرقت لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية ليستفيد منه كل المهتمين بتطوير مهنة التدريس.

3. حدود البحث وعينته:

تناول هذا البحث واقع مهارات الأسئلة الشفوية الصفية من وجهة نظر المدرسين، واقتصر جمع المعطيات الميدانية على عينة من المدرسين تم تحديدها ببعتماد الطريقة القصدية حيث تم اختيار المدرسين الذين أبنوا عن استعدادهم للمشاركة في البحث والإدلاء بأرائهم في موضوعه. وقد تضمنت عينة المدرسين 45 مدرسا متدربا من شعبة الفيزياء والكيمياء بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين انزكان سوس ماسة، و35 مدرسا ممارسا من أساتذة سلك التعليم الثانوي الإعدادي لمادة الفيزياء والكيمياء بمجموعة من المؤسسات التعليمية التابعة للمديرية الإقليمية انزكان أيت ملول التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة، كما تم استطلاع رأي عينة من المتعلمين شملت 60 متعلما ومتعلمة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالثانوية الإعدادية الرحال بن احمد بنفس المديرية.

4. أدوات البحث ومنهجه

لتحقيق أهداف البحث تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لكونه الأنسب لموضوع البحث حيث مكن من وصف وتحليل البيانات المحصل عليها ومقارنتها ومحاولة تقديم إضافات حول موضوعها. وقد تم

الاعتماد على أداة الاستمارة لجمع البيانات الميدانية . ولإتاحة الفرصة للم بحثين لإبداء رأيهم بحرية ومنحهم الوقت الكافي للإجابة على الأسئلة البحثية ونظرا لكبير حجم العينة فقد تم اختيار أداة الاستمارة. وقد تم إعداد استمارة خاصة بالمدرسين وأخرى خاصة بالمتعلمين.

5. الإطار النظري

5.1. تعاريف إجرائية

أ. السؤال

السؤال جملة استفهامية يوجهها شخص أو أشخاص إلى آخرين غيرهم، للاستفسار عن معلومة معينة، ويتم التعبير عنه بلغة بسيطة، واضحة ومباشرة، بحيث يستطيع المسؤول فهم المطلوب منه وتقديم إجابة عليه.

ب. الأسئلة الصفية

يمكن تعريف الأسئلة الصفية بأنها الأسئلة التي يوجهها المدرس إلى المتعلمين أثناء الموقف التعليمي بمختلف أنواعها ومستوياتها. فقد تكون المدخل الذي يبدأ به الدرس حيث يوجه متعلميه إلى القيام بالأنشطة التي تساعدهم في حل السؤال المطروح (أسئلة تشخيصية) أو تتخلل فترات الدرس (أسئلة بنائية) أوفي نهاية الحصة للتأكد من تحقق أهداف الدرس (أسئلة تقويمية) . ومن أهم شروط الأسئلة الشفوية الصفية ارتباطها بموضوع الدرس ووضوح الهدف منها لكل المتعلمين وملاءمتها لمعارفهم وإدراكاتهم مع مراعاة التدرج فيها لتشمل كل مستويات التفكير.

ت. مهارة طرح الأسئلة الشفوية الصفية :

للمهارة عدة دلالات متداخلة، فهناك من يعرفها بأنها الكفاءة والجودة في الأداء ، وهناك من يعرفها بأنها خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. فللمهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الموجه نحو إحراز غرض معين بشكل منظم يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن . ويتم تطويره خلال ممارسة تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة تتكون من مهارات فرعية يؤثر القصور في إحداها على جودة الأداء الكلي. فمهارة طرح الأسئلة الصفية مثلا هي مجموع الأداءات التي يقوم بها المدرس في الموقف التعليمي وتظهر من خلالها مدى تمكنه من كفاية التخطيط للسؤال ومدى استخدامه لأ نواع ومستويات مختلفة من الأسئلة وإيجاده للأساليب الملائمة لطرح السؤال و كذا الطرق التي يعالج بها إجابات التلاميذ باختلاف درجات صحتها.

5.2. أهداف الأسئلة الشفوية الصفية:

يعتبر السؤال الشفوي الصفّي ركناً مهماً في العملية التعليمية التعلمية، فمن خلاله يقف المدرس على مستوى المتعلمين في المجال الذي يدرسه ومدى نجاعة أسلوبه في التدريس، إذ إن السؤال الشفوي يزود المدرس بالتغذية الراجعة التي يدرك منها المستوى الحقيقي لكل متعلم ويعرف كيف يبدأ معه، ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة، وكيف ينطلق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمكتسبات القبلية. لذلك فالمدرس الماهر هو الذي يعرف كيف يتيقن الأسئلة الملائمة للتحقق من مدى توفر التعلّات السابقة اللازمة للتعلم الجديد. ثم يستخدم أسئلة تثير تفكير المتعلمين وتركز انتباههم وتستدرجهم للكشف بأنفسهم عن المعلومات محل التدريس مع قليل من التوضيح في الشرح [3]. هذا الاستدراج الذكي للمتعلمين إلى المناقشة الصفية يمنح المدرس فرصة لرصد أخطائهم وتعثراتهم وكشف تصوراتهم البديلة للمفاهيم العلمية المدرسة كما يهيء له مناخاً تربوياً مناسباً لتنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة لدى المتعلمين وتدريبهم على النقد والتحليل والاستقراء وقبول المعلومات التي تدعمها الأدلة والبراهين العلمية واحترام آراء الآخرين، كما يتسنى له تعويدهم على تحري الدقة والتنظيم وعدم التسرع في إصدار الأحكام مع الثقة بالنفس والاعتماد عليها كما تستخدم الأسئلة الشفوية كأحد أساليب ضبط سلوك المتعلمين في القسم بتوجيه السؤال للمتعلم المنشغل عن الدرس لإشراكه في بناء الدرس. [5.4; 6]

5.3. أنواع الأسئلة الشفوية الصفية

لأسئلة الشفوية خصائص ووظائف متعددة تخلق بها مستويات مختلفة من التفكير. فمن الأسئلة ما يتطلب تذكر المعارف واسترجاع الحقائق ومنها ما يتجاوز مستوى الذاكرة إلى عمليات تفكير أعلى. وللتمكن من استخدامها بفعالية يجب تعرف أنواعها المختلفة. وقد وجدت تصنيفات كثيرة للأسئلة الصفية. فهناك من صنفها، حسب شكل الإجابة المنتظرة، إلى أسئلة محددة الإجابة لا تحتل إلا جواباً محدداً وإلى أسئلة مفتوحة تقبل إجابات متعددة. وهناك من صنفها حسب مستوى التفكير الذي تثيره وهناك تصنيفات غيرها. ويعتبر تصنيف "بلوم" في المجال المعرفي من أكثر أشكال التصنيف عمومية و شيوعاً. ويشمل هذا التصنيف ست مستويات التفكير [7]:

أ. **أسئلة التذكر أو المعرفة**: يعتبر هذا النوع من الأسئلة الأكثر تداولاً في الفصول الدراسية. والغرض منه أن يستدعي أو يتذكر المتعلم المعلومات أو يتعرف عليها، فهو بذلك يخاطب المستويات الدنيا في التفكير حيث يتوجب على المتعلم ببساطة أن يتذكر الحقائق والملاحظات والمفاهيم التي تم تعلمها سابقاً ومن أكثر الكلمات التي تستخدم في هذا النوع من الأسئلة (من، ماذا، أين، متى، ذكر، عرف...؟).

ب. أسئلة الاستيعاب أو الفهم: يُطلب هذا الصنف من الأسئلة من المتعلم أن يظهر فهما كافيا لتنظيم وترتيب المادة المدرسة بحيث يصبح قادرا على تحويلها وكتابتها بأسلوبه الخاص والتشافي العلاقة بين شيئين أو المقارنة بينهما. وترد في أسئلة الفهم كلمات قبيل: (صف، قارن، قابل، استخلص، ميز، ضع في جدول،...)

ت. أسئلة التطبيق:

تتيح هذه الأسئلة للمتعلم فرصة تطبيق قانون أو قاعدة أو منهجية تعلمها من أجل التوصل إلى حل مشكلة معينة. فهي تعمل على انتقال أثر التعلم في مواقف مشابهة وجديدة وتواجه المتعلمين بمشكلات قريبة من تلك التي تواجههم في حياتهم العملية مما يعود المتعلم على الاستخدام المستقل للمعلومات والمهارات التي اكتسبها لإيجاد حل لتلك المشكلات. ومن الكلمات التي يشيع استخدامها (طبق، صنف، احسب، استخراج، صنع، حل،...)

ث. أسئلة التحليل: تتطلب أسئلة التحليل من المتعلم أن يكون في مستوى عال من الفهم والتفكير ويفكر تفكيراً ناقداً عميقاً يمكنه من فهم البناء التنظيمي للأفكار والأشياء والعلاقة بين مكوناتها. ومن الكلمات التي يشيع ورودها في أسئلة التحليل (حدد الأسباب - حل - دعم - علل - برر،...)

ج. أسئلة التركيب: تتميز أسئلة التركيب بأنها تتيح للمتعلمين حرية كبيرة في البحث عن الحلول الممكنة لمشكلة مطروحة، وتمكن من قياس قدرتهم على ربط الحقائق والمفاهيم في نسق دال وتشكيل علاقات منطقية بينها للتوصل إلى نتاج فكري يتصف بالإبداع والابتكار مما يفتح باب التميز أمام المتعلمين. لذا نجد من الكلمات التي يشيع ورودها في أسئلة التركيب (أنشئ، أنتج، أكتب، صمم، لخص، ركّب ،...).

ح. أسئلة التقويم أو الحكم: تستدعي الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة عمليات عقلية عليا إذ تتطلب من المتعلم إصدار حكم على فكرة معينة أو حل مشكلة م حددة أو تقييم عمل وفق معايير محددة وضحة، وبالتالي فهي تتيح مداخل متعددة للإجابة . ومن الكلمات التي يشيع استخدامها (قوم، قدر، قرر، هل توافق على...؟، هل من الأفضل أن...؟) .

ونظراً للتغيير في طبيعة العمليات العقلية بما يتوافق مع طبيعة المعرفة والمهارات في القرن الحادي والعشرين، فقد أجري تعديل على ترتيب مستويات صناف بلوم. واتخذ التصنيف الجديد شكل مصفوفة من بعدين هما: بعد المعرفة (معرفة الحقائق، والمعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الإبداعية)، وبعد العمليات المعرفية (يتذكر، يفهم، يحلل، يطبق، يقوم، يبدع). وأصبح مستوى (يبدع) في أعلى الهرم، والمستوى (يقوم) في المستوى قبله. وهذا يؤكد أهمية التجديد والإبداع في الأسئلة الصفية الشفوية

من خلال نوعية وجودة الأسئلة المطروحة، وفي المقابل لها نوعية الإجابات المنتظر منها أن تقوم على الإبداع والابتكار من جانب المتعلمين [8].

إلا أن مجموعة من الأبحاث والدراسات كشفت أن معظم الأسئلة الأكاديمية التي تتداول داخ الأقسام الدراسية تقع في المراكز الثلاثة السفلية لمستويات تصنيف بلوم أي التذكر، الفهم والتطبيق [9] ، 10 ، [11]. ففي دراسة حديثة، قام الباحثون بفحص مدى استخدام مدرسي الفيزياء والكيمياء لأسئلة مفتوحة مقابل أسئلة مغلقة وأسئلة علمية مقابل أخرى غير علمية في المدارس الثانوية البرتغالية. وقد تم ذلك من خلال تسجيل الصوت لمدة 45 دقيقة في الفصول الدراسية المبحوثة وتحليل محتوى التسجيل ثم تم إجراء مقابلات مع المدرسين المعنيين. بينت نتائج البحث أن جميع الأسئلة المطروحة كانت أسئلة تقبل إجابة صحيحة واحدة، وأن 31% من الأسئلة التي طرحها المدرسون لم تكن متعلقة بمحتوى الدرس. فكان أن تفاجأ المدرسون بعدد ونوع الأسئلة التي كانوا يطرحونها خلال حصتهم الدراسية. وأظهرت نتائج بحوث أخرى أن المدرسين يستخدمون بشكل أساسي الأسئلة المغلقة حيث وصلت نسبها 87%. وجاءت أسئلتهم متقاربة وذات رتبة منخفضة تعتمد على استدعاء المعارف السابقة لدى المتعلمين بدلاً من طرح أسئلة متشعبة عالية المستوى تعزز التفكير العميق وتطالب المتعلمين بتحليل وتقييم المفاهيم العلمية والمعارف المستهدفة مما ييسر توجيههم للدراسات العلمية العليا. [12] ، 13 ، 14 ، 15 ، 16]. وهذا يستدعي إيلاء أهمية كبيرة لتنمية مهارات طرح الأسئلة الصفية لدى المدرسين.

4.5. مهارات بناء الأسئلة الشفوية الصفية وطرحها والتعامل مع إجابات المتعلمين

لا يكفي إذا أن يمتلك المدرس معارف عن أهداف الأسئلة الصفية وأنواعها، بل لابد من التدريب على المهارات المرتبطة بها وتنميتها. وتتضمن هذه المهارات صياغة السؤال وفق مستويات التفكير المستهدفة لدى المتعلم، توجيهه ثم كيفية التعامل مع إجابات المتعلمين واستثمارها.

أ. مهارة صياغة الأسئلة الصفية

تشير صياغة السؤال إلى الطريقة التي نعبر بها عن مضمونه باستخدام الكلمات، فالصياغة ترتبط بعدد المصطلحات المستخدمة في السؤال، وبالترتيب الذي ترد في هو تعدد صياغة السؤال من أهم الأمور التي يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه، فالسؤال في أي مستوى من مستويات التفكير يمكن أن تفسده الصياغة غير المناسبة. فالأسئلة المصممة جيداً تؤدي إلى رؤى جديدة وإلى إثارة المناقشة وتعزيز الاستكشاف الشامل للموضوع كما يمكن أن تؤدي الأسئلة غير المصممة بشكل جيد إلى خنق التعلم عن طريق خلق الارتباك وترهيب المتعلم والحد من الإبداع التفكير. ومن أهم مبادئ صوغ الأسئلة نجد ضرورة استناد السؤال إلى هدف تعليمي معين يرجى تحقيقه دون الاقتصار على مستويات التفكير الدنيا،

استخدام لغة سليمة وألفاظ واضحة، بسيطة، دقيقة ومختصرة و توافق السؤال مع المستوى العمري للتلميذ وقدراته واستعداداته.

ب. مهارات طرح الأسئلة وتوجيهها

إن فن طرح السؤال هو روح العملية التعليمية و عماد عملية التدريس فلا تخلو فترات تدريس فعال من الأسئلة والمناقشة الصفية، وقد يطرح المدرس في الحصة الواحدة ما بين 70 إلى 90 سؤالاً وقد يتجاوز 348 سؤالاً في اليوم و يتراوح معدل ما يطرحه في حياته المهنية ما بين مليون ومليون ونصف سؤال، وإن نظرة فاحصة لهذه الأرقام تبين أن الاستخدام الجيد للأسئلة الملائمة يمكن أن يسهم بشكل وازن في تحسين جودة التعليمات وتنمية كفايات المتعلمين.

إن المقياس الحقيقي لفاعلية أسئلة المدرس هو ما يثيره من استجابات إيجابية لدى المتعلمين ، فلا بد أن تكون لدى المدرس القدرة على استخدام طرق معينة في طرح الأسئلة وتوجيهها بحيث تستثير تفكير المتعلمين وتوجهه نحو أنماط استجابة أكثر عمقا من جانبهم. ومن بين الطرق التي تساعد المدرس في هذا الشأن تحسين نوعية الأسئلة المعدة سلفا مع التقليل منها مقابل منح المتعلمين فترات أطول للتفكير وكذا وتوزيعها بشكل أفضل على المتعلمين وتشجيعهم على التفاعل معها. [17]

ت. مهارة التعامل مع إجابات المتعلمين

من مهارات فن الاستجواب داخل الغرفة الصفية قدرة المدرس على التصرف بشكل جيد مع إجابات المتعلمين. ويكون ذلك من خلال إعطاء وقت للانتظار، من أجل إعداد المتعلم الإجابة، وحتى يصغي المدرس لإجابته لتحديد صحتها من خطأها، وقد يمنح وقت انتظار ثان بعد إجابة المتعلم على السؤال، قبل الرد عليها. فللمتعلمون الذين يقدمون استجابات صحيحة يعزز المدرس سلوكهم وقد يقدم لهم تغذية راجعة مستقبلية، أما المتعلمون الذين يقدمون استجابات غير صحيحة فيجب تشجيعهم على معرفة الإجابة من خلال إعطائهم بعض المؤشرات حولها أو يحول المدرس السؤال من المتعلم الذي عجز عن الإجابة بعد شكر محاولته، إلى متعلم آخر. ثم يعيد صياغة السؤال إذا اقتضى الحال وتشجيع المتعلمين على الإجابة من خلال تقديم التعزيز الإيجابي مع تجنب المدح والثناء الذي لا مبرر له.

عرض نتائج البحث ومناقشته

يُروم هذا البحث رصد الصعوبات التي تواجه المدرسين في تخطيط وتدبير الأسئلة الشفوية الصفية والتعرف على مدى إدراك المدرسين لأهمية الأسئلة الشفوية الصفية في ممارستهم المهنية ومدى اهتمامهم بتنمية المهارات المتعلقة بها من خلال استطلاع آرائهم حولها. كما يتوخى البحث التعرف على آراء عينة

المتعلمين حول مشاركتهم وتفاعلهم مع أسئلة مدرسيهم. فبعد تجميع الاستمارات الموزعة على عينة أساتذة العلوم الفيزيائية وتفرغها تم التوصل إلى النتائج التي نعرضها ونناقشها بعد التذكير بأسئلة الاستمارة :

1.6. السؤال الأول: ماهي الصعوبات التي تواجهكم في طرح الأسئلة الشفوية خلال الحصص الدراسية؟

إن الدافع إلى طرح هذا السؤال على عينة المدرسين المتدربين يرجع إلى وجود قصور لدى هذه الفئة فيما يخص مهارات بناء وطرح الأسئلة الشفوية والذي تمت ملاحظته خلال الحصص التكوينية بمركز التكوين. وقد تأكد ذلك من خلال أجوبتهم على هذا السؤال حيث إن نسبة % 69 من الأساتذة المتدربين صرحوا بأنهم وجدوا صعوبات في صياغة وطرح الأسئلة الشفوية خلال الحصص الدراسية التي أنجزوها في مؤسسات الاستقبال. وتتجلى هذه الصعوبات من وجهة نظرهم في الجوانب الآتية:

- صعوبة اختيار الأسئلة المناسبة للمقطع التعليمي.
- صعوبة صياغة السؤال بطريقة تلائم المستوى الذهني للمتعلم.
- صعوبة إيجاد مصطلحات بسيطة ومفهومة من طرف المتعلمين نظرا لعدم التمكن الجيد من لغة التدريس.

- صعوبة إعادة صياغة السؤال بطرق أخرى وبكلمات ملائمة وفي وقت وجيز.
- عدم تجاوب المتعلمين مع بعض الأسئلة.

يتبين من آراء المدرسين المتدربين أنهم يواجهون صعوبات متعددة مرتبطة بمهارات الأسئلة الشفوية. فبعضها مرتبط بكفايتي تخطيط وتدبير الأسئلة الصفية حيث إن عدم تجاوب المتعلمين مع بعض الأسئلة يمكن أن يكون مرده إلى طبيعة الأسئلة التي يعدها المدرس ويطرحها على تلاميذه، فأحيانا تكون عامة تفنقر إلى الدقة أو مركبة يصعب على المتعلم فهم المطلوب منه أو على العكس تكون أكثر تخصيصا تتجاوز مستوى المتعلمين وتصبح مصدر تعجيز لهم فتفترهم من المشاركة في الدرس. وفي هذا الصدد، أكد جيمس اولفروبا أن المدرسين المبتدئين يميلون الى توجيه أسئلة قد تكون غاية في العمومية لدرجة انها تصبح غامضة تستحيل الإجابة عنها أو غاية في التخصيص لدرجة أنها تحتاج لكلمة واحدة في الإجابة عنها.[18].

أما البعض الآخر من الصعوبات الذي ذكرها المتدربون المبحوثون فتتعلق بالكفايات اللغوية والتواصلية للمدرس بحيث إن رصيده اللغوي لا يهكته من صياغة السؤال بشكل واضح ومركز ومن إعادة صياغته بسرعة وبشكل ملائم ودقيق يمكن المتعلمين من التجاوب م عه بشكل إيجابي. وهذا مشكل بنيوي تصعب

معالجته بشكل جيد على مستوى مراكز التكوين ويعود في جزء منه إلى تراجع مستوى القراءة مما يحتم على المدرس المبتدئ تنمية هذه الكفاية في إطار مشروع شخصي للتكوين الذاتي.

2.6. السؤال الثاني : ما أهمية السؤال الشفوي في العملية التعليمية التعلمية؟

يهدف السؤال الثاني إلى التعرف على مدى إدراك المدرسين لأهمية السؤال الشفوي في العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للمتعلم وبالنسبة للمدرس نفسه. ويُلخص الجدول 1 أسفله أجوبة عينة المدرسين المتدربين وزملائهم المتمرسين.

جدول 1. أهمية الأسئلة الشفوية بالنسبة للمتعلم والمدرس من وجهة نظر عينة المدرسين المتمرسين والمتدربين.

أهمية السؤال الشفوي بالنسبة للمدرس	أهمية السؤال الشفوي للمتعلم
وجهة نظر المدرسين المتمرسين	
تحفيز المتعلمين يساعد على استخراج التمثلات الخاطئة لدى المتعلمين وتصحيحها يقيس مدى استيعاب المتعلمين للمقطع التعليمي في حالة تقويم تشخيصي معرفة مدى تحقق أهداف الحصة الماضية ثم استخراج المفاهيم الجديدة بمشاركة التلميذ ينظم العمل ويضفي نوعا من التنشيط على الدرس. له أهمية قصوى في جذب المتعلم وجعله فاعلا محوريا في العملية التعليمية التعلمية. يعتبر أداة ممتازة توظف أثناء تدبير العملية التعليمية التعلمية وكذلك أثناء تقويمها تقيس درجة تحقق التعلم وبنائه و ترسيخه وتحديد مكامن الخلل لدى المتعلم.	له أهمية كبرى في إرساء المكتسبات السابقة وبناء المعرفة الجديدة. يمكن من تقويم التعلمات كلما دعت الضرورة لذلك. يساعد على تحفيز المتعلم والرفع من مشاركته وانخراطه في بناء الدرس يمكن المتعلم من تصحيح أخطائه وتجاوز تعثراته. يسهم بشكل كبير في تنمية كفاية التواصل الشفهي لدى المتعلم. يعمل على تحسين مردوديته الدراسية يساعد المتعلم في التوصل الذاتي للمعارف واستنباطها واستمرار تركيزه طيلة الحصة بحيث يكون مستعدا للسؤال في أية لحظة. يشجع على المنافسة الفعالة مع الأقران وعلى إبداء رأيه وانفتاحه على جماعة قسمه وعلى محيطه.
وجهة نظر المدرسين المتدربين	
- يمكن من التواصل مع المتعلم - تعرف مدى تحقق الأهداف المسطرة دون بذل مجهود كبير في التصحيح كما في الأسئلة الكتابية.	- يساعد المتعلم على استذكار ما تعلمه - يحفز على المشاركة في بناء التعلمات - يمكن من تقويم التعلمات - ينمي كفاية التواصل و التعبير.

تختلف أغراض الأسئلة الصفية من مدرس لآخر، ومن استراتيجيات إلى أخرى، فأغلب المدرسين يسألون أثناء الشرح لجذب انتباه المتعلمين والتأكد من متابعتهم لما يقال. ويسألون بعد انتهائهم من الشرح للتحقق

من وصول المعلومات والحقائق التي أرسلوها ولتكليف تلاميذهم بالقيام ببعض المهام كما يسألون بهدف تقويم التعلمات وهي بدون شك تفيد المدرس وتقدم له التغذية الراجعة عما قام به من جهد. وقد تبين من أجوبة المدرسين أن هناك وعيا كبيرا بأهمية الأسئلة الشفوية داخل الفصل الدراسي وبتعدد وظائفها في تنمية كفايات المتعلمين النوعية منها والمستعرضة وقد فصل في شرح ذلك المدرسون المتمرسون بحكم تجربتهم المهنية. وبينوا أهميتها في تيسير عملية التعلم وإثرائها وقياس مدى تقدمها في ذات الوقت. كما أنها تساعد في جذب انتباه المتعلم وزيادة تركيزه واهتمامه بالدرس وتفاعله مع مدرسه ومع أقرانه خلال الحصة الدراسية، كما تلعب دورا مركزيا في تشخيص المكتسبات السابقة وربطها بالتعلم اللاحقة بشكل يشوق التلاميذ للتعلم ويثير تفكيرهم ويوجههم إلى مستويات تفكير عليا. كما تسهم الأسئلة الصفية في كشف البنية المعرفية لدى المتعلمين مما ييسر للمدرس رصد تماثلاتهم الخاطئة والتعرف على ميولات المتعلمين وأنشطتهم الشخصية وكذا حاجياتهم التعليمية.

وبذلك تسهم بشكل كبير في كشف جوانب القوة والضعف لدى المتعلم سواء للمدرس أو للمتعلم نفس هـ وتجدر الإشارة إلى أنها تحفز المتعلم أيضا على التأمل في ما يتعلمه والاستفادة منه وإدراك العلاقات بين جوانب المعرفة العلمية وفهم قوانينها واكتساب القدرة على حل مشكلات تواجهه في حياته. فنقط الاستفهام التي تبقى محيرة للمتعلم أو عالقة في ذهنه تحفزه على التوسع في البحث واستقصاء معارف جديدة والاستطلاع في مختلف مصادر المعلومة المتاحة خارج الفصل الدراسي. ولقد أوضحت بعض الدراسات أن المدرس يقضي أربعة أخماس الوقت داخل الفصل في توجيه الأسئلة والإجابة عنها مما يؤكد أهمية الأسئلة في المواقف التدريسية، وبخاصة أنه عن طريقها يمكن تقويم مدى نجاح التلاميذ في الوصول إلى أهداف التعلم فهي تعطي المدرس تغذية راجعة عن مدى فهم المتعلمين. [19، 20، 21، 22، 23]

كما أن للأسئلة الصفية دورا في كسر الرتابة داخل القسم وتوفير جو تعاوني تشاركي يتيح للمتعلم فرصة اكتساب مهارات التواصل وآداب الحوار حيث تمكنه من تجاوز الخجل وتدريبه على إبداء الرأي وتقاسم الأفكار واحترام الرأي المخالف وتقبله مما يسهم في تنمية مواهبه وقدراته الإبداعية. إلا أنه لا يكفي أن يعي المدرس أهمية السؤال الشفوي بل لابد له أن ينمي لديه مهارة طرح السؤال، هذه المهارة التي تستدعي مهارات فرعية تتعلق أساسا بصياغة السؤال ثم توجيهه والتعامل مع أجوبة المتعلمين [24].

3.6. السؤال الثالث: هل يحتاج طرح الأسئلة الصفية الشفوية إلى مهارة؟ وهل سبق أن استفدتم من تكوين ذاتي أو مستمر في موضوع هذه المهارة؟

من خلال استقصاء آراء المدرسين تبين أن هناك إجماعا لدى المتمرسين والمتدربين على حد سواء على أن طرح الأسئلة الصفية الشفوية يحتاج إلى مهارة، وقد تم التحري عن مدى اهتمام المدرسين بتنمية هذه

المهارة سواء عبر التكوين الذاتي أو التكوين المستمر، فجاءت أجوبة المدرسين كما هو مبين في الجدول 2 الآتي :

جدول 2. النسب المئوية للأساتذة الذين اطلعوا على مراجع تطرقت لموضوع مهارات طرح الأسئلة

الشفوية		
لا	نعم	
88%	12%	المدرسون المتمرسون
97%	3%	المدرسون المتدربون

توضح نتائج هذا الجدول أنه بالرغم من إجماع الأساتذة على أن طرح الأسئلة الشفوية يحتاج إلى مهارة إلا أن نسبة قليلة جدا من المدرسين المتدربين، لم تتجاوز 3%، اطلعت على موضوع يهتم الأسئلة الشفوية داخل القسم الدراسي و كان ذلك عن طريق الانترنت. أما فئة المتمرسين، فالنسبة لم تتجاوز 12%. وقد ذكروا من المؤلفات التي اطلعوا عليها في الموضوع كتاب "مهارات التدريس الصفي" لمؤلفه محمد محمود الحيلة وكتاب "فن السؤال اطرح أسئلة أفضل تحصل على إجابات أفضل" للكاتب تيري جيه. فادم.

ويخلص المبيان 1 أهم الأسباب التي حلت دون اطلاع عينة المدرسين على كتب ومؤلفات في موضوع مهارات طرح الأسئلة الشفوية.

تبين النتائج المحصلة أن السبب الأول الذي يحد من تنمية معارف المدرسين المتمرسين بخصوص الأسئلة الصفية يرجع إلى قلة المراجع التي تتناول هذا الموضوع بنسبة بلغت 67% في حين أشار 9% إلى أن مهارات الأسئلة الشفوية داخل القسم تكتسب عبر الممارسة، والحق أن عملية التدريس في حد ذاتها عملية تكوينية للمدرس. فالمدرس الذي يمارس النقد الذاتي لأدائه المهني لا بد يسائل نفسه عن مدى فعالية الأسئلة التي يطرحها كل يوم على المتعلمين. أما عينة المتدربين فإن نسبة قاربت النصف لم تجب

عن هذا السؤال ونسبة 15% لا تجد الوقت للبحث والاطلاع في الموضوع. أما الذين لم يهتموا بالبحث في مهارات الأسئلة الصفية فقد عللوا ذلك بأنهم يمارسون هذه المهارات دون علم مسبق بوجود أبحاث ودراسات عنها.

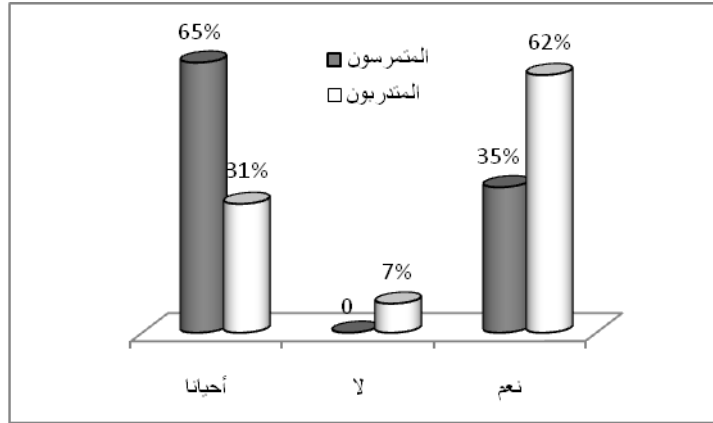
ونظرا لضعف التكوين الذاتي للمدرسين في موضوع مهارات الأسئلة الشفوية الصفية، فقد تم البحث في مدى استفادة المدرسين وخصوصا المتمرسين منهم من دورات تكوينية في الموضوع. بينت النتائج ضعف هذه الاستفادة، ذلك أن نسبة لم تتجاوز 30% سبق لها أن شاركت في دورة تكوينية في موضوع "تقويم التعلّيمات" إلا أن التكوين لم يتطرق في أغلبه لمهارات بناء وطرح السؤال الشفوي.

4.6. السؤال الرابع : هل تخططون للأسئلة الشفوية التي تطرحونها على المتعلمين خلال الحصة الدراسية؟

إن طرح السؤال أثناء الدرس ليس مجرد فعل روتيني يزاوله المدرس دون التحقق من توفر شروط الفعالية في السؤال، وليس عملية عشوائية يمكن ارتجالها بل هي عملية مدروسة يخطط لها من قبل انطلاقا من الكفايات المستهدفة في المنهاج الدراسي بشكل يتناسب مع المدة الزمنية المخصصة للدرس. وعليه ينبغي الاهتمام بتحضير الأسئلة الملائمة للدرس وتفاذي النمطية والتعود على إجراء نقد ذاتي بناء بعد إنجاز الدرس لتعزيز نقاط القوة في التخطيط المنجز وتجاوز نقاط الضعف المسجلة فيه مما يساعد المدرس على تطوير مهاراته في هذا الجانب [25]. وقد نهبت وثيقة (أمة في خطر) الصادرة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام (1983) إلى ضرورة تطوير مهارات الأسئلة الصفية لدى المعلمين كأحدى الركائز الأساسية لإعادة بناء التربية، وطالبت المـ درسين بإعادة التفكير في أسئلتهم ذلك أن صياغة الأسئلة في المستوى العالي من التفكير يساعد ال تلاميذ على تعلم التفكير [26]. إن تحديد سؤال جيد والقدرة على التعبير عنه بوضوح وبشكل يثير اهتمام المتعلمين مهارة أساسية للمهني الفاجح الذي يسهم بفاعلية في التجديد والتغيير لصنع أجيال تتقبل التغيير وتعمل على مواجهته [27].

يعرض المبيان 2 أجوبة المدرسين على السؤال الرابع. ويتضح منه أن نسبة 35% من الأساتذة المتمرسين يحضرون أسئلتهم قبل الحصة، في حين أن 65% منهم أكدوا بأنهم يفعلون ذلك أحيانا وعزوا هاذين الاختيارين في نظرهم إلى أنه في بداية المشوار المهني للمدرس يكون تحضير الأسئلة ضروريا لتفاذي الارتجال، وأحيانا ينجح الأمر وأحيانا لا، لكن مع مرور السنين تتراكم التجارب ويكون الأستاذ على دراية بالأهداف المراد تحقيقها والكفايات التي هو بصدد تنميتها لدى المتعلمين وبالتالي على الأسئلة المناسبة لكل موقف تعليمي.

المبيان 2. تحضير الأسئلة التي تطرح خلال الحصة الدراسية



فللتخطيط للأسئلة الصفية يكون حسب نوعية الدرس، فبعض الأسئلة في حاجة إلى سياق خاص ل طرحها ولابد من تحضيرها مسبقا، وبعضها يجب أن يشمل جميع أهداف الدرس ولا يغفل أي جانب من جوانبه ليتمكن المدرس من تدبير زمن الحصص الدراسية. و أكدت هذه الفئة على ضرورة الانتباه إلى صياغة الأسئلة عند تحضيرها حتى تكون دقيقة وملائمة والتفكير في إعادة صياغتها كلما تبين عدم فهم المتعلم لها.

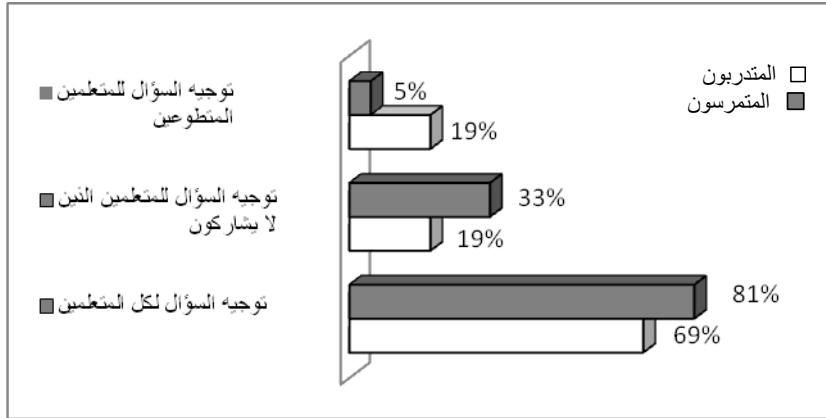
أما نسبة الأساتذة المدربين الذين يحضرون الأسئلة فقد وصلت % 62 وهذا يتوافق مع ما سبق ذكره من وجود صعوبات لديهم في هذا الجانب. ومن الأخطاء التي يقعون فيها الإكثار من طرح أسئلة تتطلب إجابة بالنفي أو بالإيجاب وأحيانا أخرى أسئلة مركبة تتضمن أكثر من مطلب مما يجعلها غامضة لدى المتعلمين وأخرى على العكس تحمل تلميحات عن الجواب.

بعد التخطيط يأتي تدبير الأسئلة الشفوية ويتضمن مهارات فرعية منها توجيه السؤال وإعطاء وقت كاف للتفكير في الإجابة عليه. ومن ضوابط توجيه السؤال الصفي اختيار الوقت المناسب له، بلغة بسيطة سهلة وبالسرعة المناسبة ويكون ذلك بحماس وود مع تنوع أساليب توزيعه على المتعلمين وتشجيع على الإجابة عنه.

5.6. السؤال الخامس: ما هي الطرق التي تعتمدونها في توزيع الأسئلة على المتعلمين؟ وهل

تمنحونهم مدة كافية للتفكير قبل أن يجيبوا على الأسئلة؟

المبيان 3. طرق توزيع الأسئلة على المتعلمين



يظهر المبيان 3 أن نسبة كبيرة من المدرسين المتربسين 69% يفضلون توجيه الأسئلة لجميع المتعلمين ثم اختيار أحدهم للإجابة مما يحقق العدل في توزيع الأسئلة على جماعة القسم ويوافقهم على ذلك الأساتذة المتدربون بنسبة 81%. فيما تفضل النسب المتبقية تخصيص المتعلمين الذين لا يشاركون في القسم بالأسئلة الشفوية قصد تحفيزهم على المشاركة والانخراط في بناء الدرس أو الذين يرفعون أصابعهم ويتطوعون دائما للإجابة. لكن هذا الاخ تظير الأخير يفوت على باقي المتعلمين فرصة التفكير والإجابة ويولد لديهم مع توالي الدروس عزوفا عن المشاركة. وبعد ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية مقابل ما يطلب من المدرس إنجازها فيه ومشكل اكتظاظ الأقسام بالمتعلمين عاملين يضطر معه ما المدرسون إلى الاكتفاء أحيانا بتوجيه الأسئلة خصوصا التي تستدعي مستويات عليا في التفكير إلى فئة من المتعلمين المتميزين بسرعة تفكيرهم ودقة أجوبتهم على افتراض أن بقية زملائهم سيتعلمون منهم. بعد توجيه السؤال، يتم إعطاء وقت انتظار أول وهو المدة الفاصلة بين توجيه السؤال "إثارة" وتلقي الإجابة "استجابة" وكلما طال زمن الانتظار كلما تحسنت جودة الإجابات . وقد أكد جل المدرسين المبحوثين (87.5%) أنهم يعطون تلاميذهم مهلة للتفكير وأشار بعضهم إلى أن هذه المهلة تتراوح بين 15 و 30 ثانية حسب طبيعة السؤال ودرجة صعوبته مما يمكن المتعلمين المجدين من تقديم إجابات مكتملة وبلغة سليمة وربما طرحوا أفكارا إضافية . وقد كشفت الدراسات أن نوعية وعدد إجابات التلاميذ يزيد عندما يمنحهم المدرس الوقت الكافي للتفكير في الجواب وإذا زادت مدة الصمت الذي يلي طرح السؤال إلى أكثر من ثلاث ثوان. 31 إلا أن أغلب المدرسين لا ينتظرون أكثر من ثانية أو اثنتين ويحرمون بذلك تلامذتهم من استخدام مهاراتهم الفكرية [28 ، 29] . ذلك المتعلم يحتاج وقتا لفهم المطلوب أولا ثم استرجاع أفكاره وربطها بالسؤال ثم تقويمها للخروج بنتيجة، بعده يختار الكلمات المناسبة للتعبير عن هذه النتيجة خلاف المدرس الذي يمتلك الجواب في ذهنه قبل طرحه للسؤال. كما أنّ المتعلمين السلبيين يصبحون أكثر تفاعلاً، فالصمت الذي يبديه المدرس يُظهر أنّه على ثقة بقدرة المتعلم على الإجابة مما يشعه على

التفكير. إلا أن إكراهات اكتظاظ الأقسام بالمتعلمين وثقل المقررات الدراسية لا يشجع المدرسين على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير في الجواب.

6.6. السؤال السادس : ما هي الطرق التي تشجعون بها المتعلمين للتجاوب مع الأسئلة الشفوية بصورة أفضل ؟

لا تقتصر مهارات الأسئلة الشفوية على الإعداد القبلي لها وطرحها خلال الدرس، بل يتم إشراك المتعلمين في بناء الدرس من خلال الردود التي يقدمونها. ويمكن للمدرس بلوغ ذلك من خلال تشجيع تلاميذه على التجاوب مع أسئلته متبعا في ذلك التقليل من الحديث وفسح المجال للتلاميذ للتعبير اللفظي عن أفكارهم. وتختلف طرق تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة في المناقشات الصفية من مدرس لآخر ومن سياق لآخر. يلخص الجدول 3 الطرق التي تستعملها عينة البحث.

جدول 3. الطرق التي تشجع تجاوب المتعلمين مع الأسئلة الشفوية

الاختيار	الأساتذة المتمرسون	الأساتذة المتدربون
تكرار السؤال	47%	48%
مطالبة أكثر من متعلم بالإجابة	47%	55%
تحديد متعلم معين قبل طرح السؤال حتى يستطيع أن يفكر في الإجابة	6%	3.4%

يتضح من خلال الجدول 3 أن معظم الأساتذة اختاروا طريقتين تشجعان تجاوب المتعلمين مع أسئلتهم وهما: تكرار السؤال وإعادة صياغته لضمان وضوح المطلوب من المتعلمين وفهمهم له ومطالبة أكثر من متعلم بالإجابة بنسبة تجاوزت 47%. ذلك أن عدم الاكتفاء بالإجابة الصحيحة الأولى يوجهي إلى إمكانية وجود إجابات أخرى أكثر دقة حتى يبدي كل المتعلمين آراءهم ثم الرجوع إلى الإجابة الصحيحة وتثمينها. وهذا يشجع أكبر عدد من التلاميذ على الانخراط في المناقشات الصفية. وبعد تلقي إجابة المتعلم والاستماع باهتمام لها سواء من قبل المدرس أو من زملائه في الفصل تأتي مهارة التصرف بشأن إجابات المتعلمين.

7.6. السؤال السابع : ما هي الأساليب التي تتبعونها في التعامل مع إجابات المتعلمين الصحيحة

وغير الصحيحة ؟

تقاس فاعلية السؤال بما يستثيره من إجابات ، ويعتبر التفاعل بين المدرس والمتعلم الذي يُوفر مناخاً تملؤه الثقة ودفع العلاقة والشعور بالأمن النفسي فرصة للمتعلم لإعمال الـذهن وتنمية مهارات التفكير. وتعتبر الاستجابة الفعّالة جزءاً هاماً من هذا التفاعل. يلخص الجدول 4 مختلف الطرق التي ينجحها الأساتذة في التعامل مع الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة للمتعلمين. يتضح منه أن أسلوب التشجيع والتعزيز هو الأكثر استعمالاً في التعامل مع الأجوبة الصحيحة للمتعلمين إذ بلغت نسبة استعماله % 55 لدى المتمرسين و %80 لدى المتدربين. ولهذا الأسلوب آثار نفسية إيجابية، لا تنحصر على مستوى الحصة الواحدة، بل تنعكس على حياة المتعلم الدراسية والمهنية والشخصية. ويتخذ التحفيز عند هؤلاء المدرسين صوراً مختلفة فهناك التنويه اللفظي واستثمار إجابة المتعلم في بناء الدرس مما يجعل المتعلم فخوراً بنفسه أو التحفيز المادي بإضافة نقط إلى رصيد المتعلم الخاص بالأنشطة الصفية وأحياناً بجوائز رمزية تنوّه بعمل المتعلم وتخلق تنافسية بين المتعلمين.

أما بخصوص تعامل المدرسين مع الإجابات غير الصحيحة لمتعلميهم، فإن نسبة كبيرة من المدرسين (%75 من المتدربين و %62 من المتمرسين)، يفضلون مساعدة المتعلم على إيجاد الجواب الصحيح سواء عبر إعطاء تلميحات توجه المتعلم وترشده إلى أو عبر تبسيط أو تجزئة السؤال إلى عدة أسئلة فرعية لاستدراج المتعلم ووضعها على الطريق الموصل للجواب الصواب. فيما يكتفي مدرسون آخرون، (%44 من المتمرسين و %18 من المتدربين) بإشعار المتعلم بخطأ إجابته وتوجيه السؤال إلى متعلم آخر على أنه يستحسن عدم التسرع في التعليق على إجابة المتعلم الخاطئة، أو مقابلتها باللامبالاة أو بالتعليقات المثبطة. فقد ثبت أن استجابة المدرس تؤثر في سلوك تلاميذه أكثر من السؤال الذي وجهه أو التعليمات التي طلب منهم تنفيذها وذلك لحرص المتعلم على معرفة استجابة المدرس له. كما وجد أن هذه الاستجابة تؤثر على مفهوم الذات لدى التلاميذ واتجاهاتهم نحو التعلم وعلاقتهم بجماعة القسم [30].

جدول 4. أساليب التعامل مع إجابات المتعلمين

المتدربون	المتمرسون	طرق التعامل مع الإجابات الصحيحة
9%	29 %	إعادة الإجابة وتثمينها
80%	55 %	تعزيز الإجابة وتشجيع المتعلم
11%	16%	طرق أخرى
المتدربون	المتمرسون	طرق التعامل مع الإجابات غير الصحيحة

18%	6%	تكرار إجابة المتعلم
18%	44%	إخبار المتعلم بخطأ إجابته و توجيه السؤال إلى متعلم آخر
75%	62%	استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لمساعدة المتعلم على تصحيح إجابته
25%	6%	غير ما سبق

مما سبق نرى أن مهارة التصرف بإجابات المتعلمين من المهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المدرس، إذ أنها تُعد بمنزلة تغذية راجعة للمتعلم حول طبيعة إجابته. وتتوقف هذه التغذية على مدى امتلاك المدرس لمهارة التصرف بالإجابات. إذ إن التغذية الراجعة غير الدقيقة لا تساعد على تحسين التعلم كحال المتعلم الذي يخطئ ولا يوضح له الخطأ الذي ارتكبه ولا يصحح له وهذا أمر يلاحظ بكثرة لدى المدرسين المتدربين. ففي دراسة أجراها جون جودلاد تهم ملاحظة معمقة لأكثر من ألف قسم دراسي، تبين أن هناك ندرة في الثناء والتصحيح لأداء المتعلمين. كما أنهم لا يستجيبون بطرق إيجابية كلياً أو بطرق سلبية كلياً نحو العمل الذي ينجزه المتعلم مم يبقى هذا الأخير في حيرة وغموض [31]. ومن مهارات التعامل مع إجابات المتعلمين عدم السماح بالإجابات الجماعية، وعدم قبول الأجوبة إلا بلغة سليمة حتى يتعود المتعلمون على التحدث باللغة الفصحى وأن تكون الإجابة على قدر السؤال حتى يتعود التلاميذ الدقة في التعبير. كما يشترط المدرس على المجيب رفع صوته ليسمعه زملاؤه . وفي المقابل يمنعمهم عن مقاطعته ليتعودوا على حسن الإنصات.

وإذا كان من السهل تعزيز الإجابات الصحيحة فإن كيفية تناول الإجابات غير الصحيحة أو الناقصة يحتاج إلى كفاءة وصبر. إذ على المدرس توجيه أسئلة إضافية بسيطة تعتمد على مكتسبات قبلية مألوفة لدى المتعلم وتقديم بعض التلميحات اللفظية المساعدة على الإجابة الصحيحة. ويمكن اعتبار رصد أخطاء التلاميذ أثناء التجاوب مع الأسئلة الصفية الحلقة الأولى من عملية الدعم، حيث تمكن المدرس من اقتراح طرائق الدعم المناسبة لكل فئة من المتعلمين.

وللتعرف على آراء عينة المتعلمين حول مدى فهمهم لأسئلة مدرسيهم وتفاعلهم معها و حول العوائق التي تمنعهم من المبادرة إلى الإجابة على الأسئلة الصفية أو المبادرة ل طرحها، تم تلخيص إجابات المتعلمين على أسئلة الاستمارة الموجهة لهم ومناقشتها.

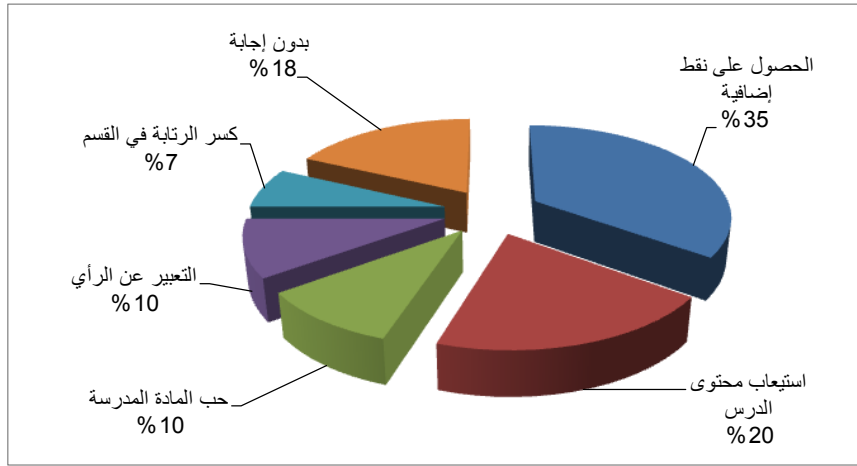
السؤال رقم 1: هل تحب أن يطرح عليك الأستاذ الأسئلة الشفوية خلال الدرس؟

بينت إجابات المتعلمين على هذا السؤال أن معظمهم (80%) يحبون أن تطرح عليهم الأسئلة الشفهية خلال الحصة، وأرجعوا هذا الأمر إلى مجموعة أسباب أهمها أنها تساعدهم على فهم الدروس وتذكرها والتعرف على أخطائهم للتمكن من تصحيحها كما أن منهم من يفضل الأسئلة الشفهية عن الكتابية. في حين أن البقية 20% لا تحب أن تتلقى أسئلة المدرس وأرجت ذلك إلى عدم القدرة على إيجاد الجواب المناسب وبالتالي يتفادى هؤلاء المتعلمون المشاركة دفعا للحرص أمام زملائهم وهذا يؤكد ضرورة صبر المدرس على المتعلم بطيئ التعلم وذي القدرات العقلية المحدودة إذا أخطأ الصواب في إجابته وإعطائه مهلة لإعادة التفكير، وعدم الانتقال بسرعة إلى متعلم آخر حتى لا يشعر بالحرص والامتهان. وقد لا يشارك مرة أخرى.

السؤال رقم 2: هل تحب الإجابة على أسئلة المدرس خلال الدرس؟ ولماذا؟

بينت إجابات المتعلمين عن السؤال رقم 1 أن معظمهم (80%) يحبون أن تطرح عليهم الأسئلة الشفهية، إلا أن نسبة 65% فقط هي التي أعربت عن حبه للمشاركة في الإجابة عن أسئلة المدرس وأرجعوا ذلك لعدة أسباب لخصها المبيان 4.

المبيان 4. الأسباب التي تجعل المتعلمين يتفاعلون مع أسئلة المدرس



بينت إجابات التلاميذ دوافعهم للتجاوب مع أسئلة مدرسيهم وعلى رأسها رغبتهم في الحصول على نقاط إضافية وهذا هاجس العديد من المتعلمين رغم أن النقط لا تعد معيارا رئيسيا لتقييم مستوى المتعلم، لولا أن المجتمع لا زال يعطي قيمة كبرى لنتائج الاختبارات التحصيلية على حساب مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات. ثم ذكروا دوافع أخرى كالرغبة في فهم واستيعاب الدرس والتعبير عن الرأي وحب المادة المدرسة في حين امتنعت 18% منهم عن تقديم رأيها بهذا الخصوص.

السؤال رقم 3: هل تفهم المطلوب منك عندما يسألك المدرس وهل تبادر وتسال المدرس عندما لا تفهم

السؤال ؟

بين تحليل أجوبة المتعلمين أن نسبة مهمة من المتعلمين يفهمون الأسئلة التي يطرحها المدرس خلال الحصة (65%). إلا أنهم عبروا عن حاجتهم لأن يكرر الأستاذ أسئلته بنسبة بلغت 60%، فقد يكون السؤال غير واضح، وللتأكد من ذلك يلزم توجيه السؤال لتلميذ آخر، فإذا تكرر الإخفاق وجب تعديري صيغته، أو الإجابة عنه أو إعادة المعلومة على نحو آخر. وقد أشارت الدراسات إلى أن نصف أسئلة المدرسين تكون غامضة وعلى المدرس تحري الدقة والوضوح في السؤال لضمان فهمه من طرف المتعلمين دون أن يعني ذلك استعمال جمل طويلة قد تترك التلاميذ وتضطر المدرس إلى تكرار السؤال وإعادة صياغته 31. وللمتعلم الحق في طرح أسئلة على مدرسه الذي يجب أن يتقبلها ويجب عنها متى كانت في حدود الأهداف التعليمية، وإن لم يتوفر على الإجابة فهناك أساليب عديدة لمعالجة الموقف. وفي هذا البحث تبين أن نسبة 75% من عينة المتعلمين يسألون المدرس عندما لا يفهمون المطلوب منهم وهذا أمر إيجابي.

خاتمة :

لاحظت الباحثة خلال إشرافها على الحصص التكوينية للمدرسين المتدربين ضعفا في مهارات الأسئلة الشفوية من حيث بنائها وإعادة صياغتها وطريقة طرحها وكذا معالجة الإجابات. ولتسليط الضوء على واقع هذه المهارات وضرورة الاهتمام بها وتعرف الصعوبات التي تعرفها، تم إجراء هذا البحث للتعرف على آراء عينة من المدرسين بخصوص مهاراتهم في تخطيط وتدبير الأسئلة الشفوية الصفية والصعوبات التي يواجهونها في ذلك وكذا آراء عينة من المعلمين حول مدى فهمهم لأسئلة مدرسيهم وتفاعلهم معها. وقد اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع المعطيات تم استخدام استمارتين الأولى وزعت على عينة قصدية من المدرسين ضمت 45 مدرسا متدريا و 35 مدرسا متمرسا لمادة الفيزياء والكيمياء بسلك التعليم الثانوي الإعدادي بمجموعة من المؤسسات التعليمية التابعة للمديرية الإقليمية انزكان أيت ملول التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة. كما تم توجيه استمارة ثانية لعينة من المتعلمين شملت 60 متعلما ومتعلمة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالثانوية الإعدادية الرحال بن احمد بنفس المديرية لتعرف آرائهم.

وقد أسفرت نتائج هذا البحث على أن هناك وعيا كبيرا لدى عينة المدرسين على أهمية الأسئلة الشفوية الصفية وتعدد وظائفها في تنمية كفايات المتعلمين النوعية منها والمستعرضة وقد فصل في شرح ذلك المدرسون المتمرسون بحكم تجربتهم المهنية وبينوا أهميتها في تيسير عملية التعلم وإثرائها وقياس مدى تقدمها في ذات الوقت. كما أجمعوا على أن طرح الأسئلة الشفوية تحتها ج إلى مهارات. كما تبين وجود قصور في التكوين الذاتي والتكوين المستمر للمدرسين في موضوع مهارات الأسئلة الشفوية الصفية. حيث

إن نسبة ضئيلة من المدرسين المتمرسين لم تتجاوز 12% اطلعت على مراجع تناولت مهارات الأسئلة الشفوية داخل القسم الدراسي وعزت سبب ضعف اطلاعها إلى قلة المراجع. أما فئة المتدربين الذين بحثوا عن مراجع لتنمية معارفهم بخصوص الأسئلة الصفية فلم تتجاوز 3% وكان ذلك عن طريق الانترنت. أما بخصوص التكوين المستمر، فقد استفادت 30% من المتمرسين من دورات تكوينية تناولت موضوع "تقويم التعلّيمات" دون أن تسلط الضوء على مهارات بناء وطرح السؤال الشفوي. ونتيجة لذلك فقد عبر المدرسون المتدربون عن مجموعة من الصعوبات تتعلق أساسا بضعف التمكن اللغوي وبناء السؤال الصفي وإعادة صياغته بسرعة إذا اقتضى الأمر ذلك مما يحد من تجاوب المتعلمين معه. كما كشفت نتائج البحث أن 62% من المدرسين المتدربين يحضرون للأسئلة الشفوية التي يطرحونها داخل الفصل في حين بلغت هذه النسبة لدى المتمرسين 35% مما يؤكد دور التدريب والممارسة في اكتساب هذه المهارات. ولتشجيع المتعلمين على المشاركة داخل القسم والتفاعل مع أسئلة المدرس، يلجأ 70% من المدرسين إلى توجيه أسئلتهم لجميع المتعلمين دون تخصيص فئة دون أخرى بالإجابة كما يلجؤون إلى تكرار طرح السؤال بصيغ مختلفة 45% وعدم الاكتفاء بإجابة واحدة. كما أظهرت نتائج البحث أن أسلوب التعزيز الإيجابي والتحفيز بأشكال مختلفة هو الأكثر استعمالا من طرف المدرسين في التعامل مع الأجوبة الصحيحة للمتعلمين أما غير الصحيحة منها فإن نسبة كبيرة من المدرسين تجاوزت 60%، يفضلون مساعدة المتعلم على إيجاد الجواب الصحيح سواء عبر تقديم تلميحات أو أسئلة إضافية توجه المتعلم وترشده للجواب الصائب. مما يبين أن عينة المدرسين يتصرفون بشكل مقبول مع إجابات تلاميذهم سواء كانت صحيحة أو غير صحيحة.

أما من وجهة نظر المتعلمين، فإن نسبة كبيرة من عينة البحث (80%) تحب أن يطرح عليها المدرس أسئلة خلال حصة الدرس لكن نسبة 60% تحتاج عادة إلى أن يكرر المدرس السؤال لتتمكن من فهمه جيدا في حين أن 25% من المتعلمين المبحوثين لا يسألون المدرس إذا لم يفهموا المطلوب منهم. وخلص البحث إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الأسئلة الشفوية الصفية لدى المدرسين سواء على مستوى مراكز التكوين الأساس في الجانبين النظري والمهاري بالنسبة للمتدربين مع العمل على استثمار الوقت المخصص للتدريب الميدانية في مؤسسات الاستقبال وتمكين المتدربين من تغذية راجعة تسمح بتقويم مدى تطبيقهم لما يقدم لهم في حصص التكوين النظري مما يمكنهم من تصويب مهاراتهم وتطوير أدائهم المهني. أو عبر ندوات تربوية ودورات للتكوين المستمر لباقي المدرسين تكون فرصة لاطلاعهم على مراجع متخصصة جديدة في مهارات الأسئلة الشفوية الصفية ولتقاسم خبراتهم وتدارس أفكارهم وتقوية قدراتهم. يضاف إلى ذلك إجراء بحوث تربوية على عينات كبيرة من المدرسين والمتعلمين في

تخصصات أخرى وبأسئلة ومناهج وأدوات أخرى لينخرط كل المهتمين بتأهيل المدرسين مما ينعكس إيجاباً على مهارات التفكير لدى المتعلمين ليتمكنوا من مواكبة متطلبات التعلم في القرن الحادي والعشرين.

قائمة المراجع

- ¹ Ronald D. Vale. 2013. «The value" of asking questions, Molecular Biology of the Cell». *Volume 24 March 15,*
- ² محمود، محمد شكر. 2013. "دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة". *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية* العدد الثاني.
- ³ Christine Chin. Jonathan Osborne. 2008, «Students' questions: a potential resource for teaching and learning science». *Studies in Science Education*, 44:1, 1-39, DOI: 10.1080/03057260701828101
- ⁴ آل عوض، يحيى علي محمد، . "2007 استخدام استراتيجية قائمة على الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس العلوم وأثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي" ماجستير. المناهج وطرق تدريس العلوم. جامعة الملك خالد. كلية التربية. المملكة العربية السعودية. أبها، 118 ص.
- ⁵ Stuart M. Keeley, Neil Browne. 2014. *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*, 20^{ème} Edition, Arabic language Edition published by Jarir Bookstore, 2011.
- ⁶ D S Rahayu et al. 2019, «Types and the role of teacher's questions in science classroom practice». *J. Phys.: Conf. Ser.* 1157 022040.
- ⁷ Eman Ghanem Nayef , Nik Rosila Nik Yaacob and Hairul Nizam Ismail 2013. «Taxonomies of Educational Objective Domain». *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences September, Vol. 3, No. 9 ISSN: 2222-6990.*
- ⁸ محمد بن صالح بن محمد العجمي. 2020. "مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان". *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية و التربوية، العدد الثاني و العشرون. ISSN: 2617-95631.*
- ⁹ هاني عبيدات، منصور العرود. 2010 "الأسئلة الصفية الشائعة استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا". *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية – المجلد العاشر – العدد الثاني.*
- ¹⁰ Brianna Santangelo, and AJ Richards. 2016. «Characterizing teacher-asked questions in a high school physics classroom». *Physics Education Research Conference Part of the PER Conference series, Sacramento, CA: July 20-21, , Pages 300-303.*

¹¹ محمد جبريل الختاتنة. 2021، "الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ وكيفية توجيهها والتعامل مع إجابات الطلبة في مديرية تربية الكرك"، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد الخامس العدد الرابع.

¹² Nina Eliassona, Karl Göran Karlssona and Helene Sørensenb.2017, «The role of questions in the science classroom – how girls and boys respond to teachers’ questions». *International journal of science education*, VOL. 39, NO. 4, 433–452, <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2017.1289420>

¹³ Toyin Tofade and al. 2013. «Best Practice Strategies for Effective Use of Questions as a Teaching Tool». *American Journal of Pharmaceutical Education*; 77 (7).

¹⁴ Novitaningrum, A., Lestari, L., A., Anam, S. 2020. «Teachers’ Questioning Strategies to Promote Students’ Critical Thinking in EFL Classroom: Perceptions And Practices». *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 2 (1), 53-59. DOI: <https://doi.org/10.29103/ijevs.v2i1.1977>.

¹⁵ Goossen, Linda Hale. 2002. «Classroom Questioning Strategies as Indicators of Inquiry Based Science Instruction». Doctoral dissertation, Western Michigan University: Michigan). 1278.

¹⁶ رائد حميد هادي. 2019 "تقويم مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية" *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* ، جامعة بابل، العدد 43 .

¹⁸ محمد الدريج، 2004 "تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات". الطبعة الثانية، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط ، 375 صفحة.

¹⁹ غدير خالد المرشد، 2019. "مهارات طرح المعلمات للأسئلة الصفية في رفع مستوى الدافعية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض". المجلد الخامس والثلاثون، العدد الحادي عشر، الجزء الثاني.

²⁰ Shanmugavelu, Ganesan, et al. 2020. «Questioning Techniques and Teachers’ Role in the Classroom», *Shanlax International Journal of Education*, vol. 8, no. 4, pp. 45-49.

- ²¹ Md. Mehadi Rahman, 2018. «Teachers' Perceptions and Practices of Classroom Assessment in Secondary School Science Classes in Bangladesh». *International Journal of Science and Research (IJSR)*, Volume 7 Issue 6, June, ISSN (Online): 2319-7064,
- ²² Christine Chin, 2001. «Learning in Science: What Do Students' Questions Tell Us About Their Thinking?, *Education Journal*, Vol. 29, No. 2.
- ²³ أولاد الصغير محمد سعيد، أمعي عزيز، 1998، "دور تقنية السؤال في العملية التعليمية – التعلمية". أطروحة، الناشر: المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم. 75 : ص.
- ²⁴ Mehmet Arslan et al. 2006. « The role of questioning in the classroom, 2, 81-103.
- ²⁵ Egle Säre. 2019. «Teacher's competence to compose questions supporting Students reasoning skills». *International journal of educational research*, volume 02 |issue 10 |.
- ²⁶ United States. National Commission on Excellence in Education, « A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform : a Report to the Nation and the Secretary of Education». United States Department of Education. ERIC reports, Ed. The Commission, 1983, 48p.
- ²⁷ أشرف بريح، ومنال نجم. 2013. "تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 27 (10).
- ²⁸ رشا عبد الحسين صاحب عبد لحسن، 2017. "أثر استراتيجيات الأسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية المختلفة وإطالة من الانتظار في تحصيل مادة الفيزياء وخفض القلق الناتج عنها لدى طالبات الصف الرابع العلمي". مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد 17، العدد الثاني.
- ²⁹ غازي خليفة، صفاء أبو محفوظ، 2013 "مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 27، 2،.

³⁰ أرثر كوست، 1998. "تعليم من أجل التفكير". ترجمة صفاء يوسف الأعر، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع،

القاهرة، ، 205 صفحة.

³¹ محمد محمود الحيلة، 2014. "مهارات التدريس الصفي". عدد الصفحات: 384. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان،

الأردن. رقم الطبعة: 4.

محاولة تفسير ظاهرة الهدر المدرسي لدى التلاميذ المستفيدين من الدعم الاجتماعي

- تتبع فوج 2014 - 2020 بالتعليم الابتدائي العمومي من الوسط القروي بإقليم تازة -

An attempt to explain the phenomenon of school wastage among students who benefit from social support

- Tracking the 2014 - 2020 cohort of public primary education from the rural center of the province of Taza -

وفاء الرمضاني (1) ، عتيقة زروق (2) ، عبد الله غميط (2)

(1) أستاذة التعليم العالي بمركز التوجيه والتخطيط التربوي؛

ouafa.ramdani.cope@gmail.com

(2) مستشاران في التخطيط التربوي، خريجا مركز التوجيه والتخطيط التربوي

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى وصف وتفسير تأثير بعض العوامل المتعلقة بالتلميذ، بالأسرة أو بالمدرسة على الهدر المدرسي، لدى عينة من التلاميذ المستفيدين من الدعم الاجتماعي للتعليم الابتدائي العمومي. استهدف عينة بالوسط القروي بإقليم تازة كنموذج، مكن من تسليط الضوء على محدودية برامج الدعم الاجتماعي في الحد من ظاهرة الهدر المدرسي، خاصة بالعالم القروي. ولإضفاء نوع من المصداقية على نتائج دراستنا، فضلنا الاعتماد على التحليل الطولي (Analyse longitudinale) من خلال تتبع فوج من التلاميذ، منذ السنة الأولى للتعليم الابتدائي 2013-2014 إلى غاية 2019-2020، والمستفيدين من برامج الدعم الاجتماعي، وبصفة خاصة برنامج "تيسير" للتحويلات المالية المشروطة. وبشكل أدق، قمنا بتحليل مسار 340 تلميذا وتلميذة داخل مؤسسات عينة البحث لتتبع بعض الظواهر المتعلقة بحياتهم الدراسية (نجاح، تكرار وهدر مدرسي) خلال تطورهم عبر المستويات الست للتعليم الابتدائي. استثمر المعطيات تم بعد جمعها بواسطة استمارات إلكترونية وجهت إلى المديرين قصد استثمار القواعد المتوفرة رهن إشارتهم ونخص بالذكر، "Massar" و "Gresa" وكذلك معطيات الدعم الاجتماعي.

بعد المعالجة المعلوماتية والإحصائية لقاعدة البيانات المتوفرة، تمت دراسة العينة دراسة وصفية لتباين الهدر المدرسي حسب متغيرات البحث سواء كانت فردية، أسرية أو مدرسية؛ قبل التطرق إلى الدراسة الاستدلالية التي استعملنا فيها نموذج الانحدار اللوجستي الثنائي، وتطبيقه على نموذجين، يختلفان حسب المتغير التابع: نموذج الهدر المدرسي الإجمالي ونموذج الانقطاع.

وقد خلصت نتائج النمذجة إلى تأثير بعض المتغيرات الفردية، الأسرية وكذلك المدرسية في النموذجين، مع تباين نسب مساهمة هذه العوامل في كلا النموذجين؛ حيث ا تضح أنه عند الانتقال من تفسير حصول الهدر إجمالاً لدى التلميذ في نموذج الهدر الإجمالي إلى تفسير حصول الانقطاع لديه داخل نموذج الانقطاع، تستمر أربع

متغيرات في دلالتها الإحصائية (عدد التلاميذ بالقسم الأول، تاريخ التجهيز بالمرافق الضرورية ، مهنة الأب والمستوى التعليمي للوالدين).

أما بالنسبة للمتغير الفردي المتمثل في النوع، فيفقد دلالاته الإحصائية في النموذج الثاني: بمعنى أن احتمال الهدر المدرسي الذي كان أكبر بالنسبة للذكور منه بالنسبة للإناث في النموذج الأول، لم يعد يتحقق مع الانقطاع الدراسي.

أيضا أظهرت النتائج التأثير الكبير والبالغ إحصائيا لمتغيرين مدرسين آخرين داخل النموذج الثاني رغم غيابهما عن النموذج الأول، ويتعلق الأمر بالمسافة بين المؤسسة والمسكن؛ وكذلك متوسط المعدل الدراسي بالسلك الابتدائي الذي يمكن أن يعكس خاصية لنجاعة أداء المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الهدر المدرسي - الانقطاع الدراسي - العوامل الفردية، الأسرية والمدرسية - الدعم الاجتماعي- برنامج "تيسير" - تتبع فوج 2014 - 2020 - نموذج الانحدار اللوجستي الثنائي.

Abstract

Objective of this study is to describe and explain some of the factors related to the student, the family and the school, on the school wastage of pupils who have benefited from social support in public primary education. Targeting a sample in rural areas in the province of Taza as a model, it was possible to shed light on the inadequacy and limitations of social support programs in the fight against school wastage, particularly in rural areas.

In order to give some credibility to the results of our study, we opted for longitudinal analysis by tracking a cohort of students, from the first year of primary education in 2013-2014 until 2019-2020, who have benefited from social support programs, especially the « Tayseer » program for conditional financial transfers.

More specifically, we analysed the path of 340 pupils of both sexes, to record the events concerning their school life (success, repetition and dropping out of school) during the six years of primary education. The investment of the data was possible through the collection of information via electronic forms addressed to the directors of the establishments, in order to exploit the available databases, in particular 'Massar' and 'Gresa' as well as information on social support.

After the informational and statistical treatment of the available database, the sample was studied as a descriptive study of the variation of school wastage according to individual, family or school variables, before the inference study where we applied the binary logistic regression model to two models, they differ according to the dependent variable: the 1st explains the school wastage in general and the 2nd the school dropout in particular.

The modeling results concluded that some individual, familial and school variables affected the 2 models, with varying proportions of the contribution of these factors in both models; In this respect, 4 variables have retained their impact and statistical significance : the number of students in the 1st year of primary school, the date of availability of health facilities, the father's profession and the parents' level of education.

As for the individual variable represented by gender, it loses its statistical significance in the 2nd model: that means the probability of school wastage is higher for boys than for girls, but this is not the case for the school dropout.

Also, the results showed the significant effect of 2 other school variables within the 2nd model, despite their absence from the 1st model: the distance between the school and the student's residence in addition to the average of school grades at the primary cycle, which may reflect a characteristic of school performance.

Keywords : The school wastage - the school dropout - individual, familial and school factors – social support - the “Tayseer” program - tracking a cohort 2014-2020 - the binary logistic regression model.

تقديم :

رغم المحاولات العديدة للإصلاح التي عرفها قطاع التعليم ببلادنا منذ الاستقلال ، يظل الهدر المدرسي إحدى الخصائص الهيكلية التي تطبع النظام التعليمي المغربي . وقد أجمعت مختلف التقارير الدولية والوطنية والدراسات التربوية على هذا التشخيص، ونخص منها بالذكر:

- دراسة المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008، بعد عشرية الإصلاح التي تلت تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000؛
- خلاصة تقرير منظمة اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة) الصادر سنة 2014، بعد تنزيل البرنامج الاستعجالي (2009-2012) الذي كان من بين أسسه الدعم الاجتماعي.
- الدراسة التحليلية للبنك الإفريقي للتنمية في سنة 2015 بطلب من الحكومة وبتعاون مع هيئة تحدي الألفية الأمريكية، والتي تطرقت بشكل مستفيض وعمق للإكراهات التي تعيق النمو الاقتصادي بالمغرب؛
- وأحدثها، تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2019 حول التطور العام لإطار الأداء للرؤية الاستراتيجية خلال الفترة الثلاثية الأولى من 2015 – 2018.

فظاهرة الهدر المدرسي تؤرق بال المسؤولين عن السياسة التعليمية ببلادنا نظرا لانعكاساته السلبية ليس على قطاع التعليم فحسب بل على المجتمع ككل، فبالإضافة إلى أنه يؤدي إلى جانب عوامل أخرى إلى تأخر التعليم وتدني المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة التربوية، وبالتالي إلى التسبب بنزيف كبير للموارد البشرية والمادية، فإنه يساهم بصفة أشمل في عدم تطور الفرد بل وشل حركة المجتمع برمته ووضعها في دائرة التخلف والتقهقر، بعيدا عن مواكبة لغة العصر في التقدم والانفتاح، كما يزيد من تعميق الأمية والبطالة والجريمة في المجتمع، والانحراف والتهميش والإقصاء واستغلال الأطفال في سوق العمل قبل سن 15، مما يجعل بلادنا تقبع ضمن المحتلن للمراتب الدنيا في مؤشر التنمية البشرية.

لذلك فرغم تراجع الدور الاجتماعي للدولة بمبرر توجهها الليبرالي الاقتصادي بسبب الأزمة الاقتصادية والشروع في تحرير الاقتصاد وتطبيق الإصلاحات الهيكلية، والذي تجلى في عملية الضبط والتعديل من جهة، والإجراءات الحكومية الملموسة التي تم تبنيها بتفويض الإنفاق العام وترشيده من جهة أخرى، إلا أنه تم التعامل بمرونة أكبر مع المسألة الاجتماعية، خاصة قطاع التعليم الذي يشكل القاطرة التي ستجر باقي الإصلاحات الكبرى. لذلك استمرت الدولة في تخصيص اعتمادات مالية مهمة لدعم الفئات الاجتماعية المعوزة، قصد تحقيق الشروط الكفيلة بتحقيق مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص كما هو الشأن بالنسبة لمنظومة الدعم الاجتماعي التي حظيت برامجه بدور حيوي نظرا لمساهمتها في بتليل الصعوبات والعراقيل السوسيواقتصادية والمجالية التي تحول دون الولوج والاحتفاظ بالأطفال داخل المؤسسات التعليمية. وبذلك فقد تمكنت من كسب رهان الكم بدليل نسبة التمدرس العالية برسم السنة الدراسية 2019/2018 (99,7% الابتدائي، 91,1% الثانوي الإعدادي، 66,2% الثانوي التأهيلي)، كما سجل انخفاض عام في نسب الانقطاع المدرسي منذ الموسم الدراسي

2015/2014 بأسلاك التعليم الثلاثة (الابتدائي: من 2,9 % إلى 0,6%؛ الإعدادي: من 12,2 % إلى 10,7 %؛ الثانوي التأهيلي: من 13,9 % إلى 9,1%). هذا التراجع الملحوظ لنسب الانقطاع تم بفضل المجهودات المبذولة من طرف القطاع ولا سيما في مجال الدعم الاجتماعي!

مما مكن المغرب من إحراز تقدم بدرجتين، في مؤشر التنمية البشرية (IDH) لعام 2019، بنسبة 0,667%، ليحتل المرتبة 121 عالميا من بين 189 دولة، مقابل المرتبة 123 العام الماضي. هذا التقدم راجع بالأساس إلى تعميم الولوج للمدرسة وارتفاع نسب التمدرس في مختلف أسلاك التربية بالإضافة إلى ارتفاع أمد الحياة.²

لكن المردودية الداخلية ظلت محدودة بسبب ظاهرة الهدر المدرسي خاصة في المرحلة الإلزامية والذي يتجلى في الانقطاع والمغادرة المبكرة والتكرار، فبالرغم من التراجع الملحوظ لنسب الانقطاع، فهي لا زالت مرتفعة؛ وبالتالي لا زال الهدر المدرسي يكلف الدولة ميزانية مهمة حيث صرح المجلس الأعلى للتربية والتكوين، في تقرير أنجزه حول « مدرسة العدالة الاجتماعية »³ سنة 2018، أن الهدر المدرسي يكلف 2.1 مليار درهم في أسلاك التعليم الثلاثة، ونخص منها بالذكر الإمكانيات المالية الضخمة التي ترصد لمحاربة الهدر المدرسي، خاصة فيما يخص الدعم الاجتماعي ببرامجه الخمس: تيسير، النقل المدرسي، الداخليات، الإطعام المدرسي وبرنامج مليون محفظة، إلا أن نسبة التسرب لا زالت مرتفعة حيث أعلن عن مغادر 177 279 تلميذ المدرسة ما بين 2016 و2017 قبل حصولهم على شهادة البكالوريا؛ مما يشكل استنزافا للموارد البشرية والمادية للبلاد. وبالتالي فقد أكد المجلس أن آليات الدعم الاجتماعي التي اعتمدها المغرب من أجل الحد من الفوارق الاجتماعية في التعليم وتمكين التلاميذ المحرومين من ولوج التربية لم يكن لها تأثير كبير في الحد من التسرب المدرسي إذ أن التزايد في أعداد المتدربين دون تجهيز المدرسة بالمستلزمات الكافية يجعل النظام التربوي يحافظ على توازنه عبر تسرب التلاميذ خارج المنظومة.

وفي تقريره الأخير لهذه السنة 2019 حول التطور العام لإطار الأداء للرؤية الاستراتيجية خلال الفترة الثلاثية الأولى من 2015-2018، أكد المجلس الأعلى للتعليم من جديد أن التسرب المدرسي يشكل مصدراً مهما للعجز في تنمية التربية بالمغرب، وخاصة منه الانقطاع عن الدراسة الذي ما يزال يحرم آلاف الأطفال من حقهم في التربية الأساسية (13,6% سنة 2018 بعدما كان 13,1% سنة 2015).

فالهدر المدرسي هو آفة تسائل الدولة والمجتمع، بل تسائل السياسة التعليمية ببلادنا ككل مما يستلزم القيام بالمزيد من الجهود لرصد الاختلالات قصد تجاوزها واقتراح حلول جديدة مع الرفع من نجاعة الآليات المعتمدة خاصة الدعم الاجتماعي، ولهذا السبب تناولت الدراسات الحديثة، الرسمية وغيرها، دور منظومة الدعم الاجتماعي في الحد من ظاهرة الهدر المدرسي لإرساء استراتيجية مندمجة تهدف خاصة إلى تطوير منظومة الدعم الاجتماعي وعقلنة مختلف عمليات تدبيره وترشيد نفقاته.

واستحضارا للاهتمام المتزايد بهذا الورش خاصة مع صدور الخطاب الملكي يوم 29 يوليوز 2018 بمناسبة الذكرى 19 لعيد العرش، والمذكرة رقم 18×125 بتاريخ 29 غشت 2018 في شأن برامج الدعم الاجتماعي برسم الدخول المدرسي 2018-2019 من أجل إعطاء دفعة قوية لبرامج الدعم الاجتماعي، وكذلك المذكرة الوزارية رقم 18×146 في شأن تعزيز وتوسيع برنامج "تيسير" الصادرة بتاريخ 9 أكتوبر 2018، تأتي دراستنا الحالية، بمنطق ترصيد التراكم في هذا الموضوع، وتحيين مدى تأثير برامج الدعم الاجتماعي بما

¹ الحويلة المرورية لإصلاح التعليم، 2018.

² تقرير التنمية البشرية لعام 2019، الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي PNUD.

³ تقرير "مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التربوي" للمجلس الأعلى للتربية والتكوين، سنة 2018.

فيها تيسير على ظاهرة الهدر المدرسي، حيث ارتأينا من خلال هذا البحث تسليط الضوء على إشكالية العلاقة القائمة بين العوامل الرئيسية المؤثرة في الهدر المدرسي لدى التلاميذ المستفيدين من برامج الدعم الاجتماعي لمساءلة حدود تأثيرها، وذلك من خلال الإحاطة ببعض المتغيرات التي قد تساهم في الإجابة عن هذه الإشكالية المطروحة من عدة جوانب.

فالهدر المدرسي من وجهة نظرنا هو محصلة موضوعية لعدة عوامل أو متغيرات شخصية أو اجتماعية أو اقتصادية أو بيئية أو جغرافية تختلف درجة تأثيرها بشكل إيجابي أو سلبي حسب الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للطفل وأسرته ومحيطه. إذن فهذه المتغيرات التي يتم اختيارها هي التي تحدد بشكل كبير صلاحية نموذج معين من بين عدة نماذج قد يستعملها الباحث لتفسير هذه التأثيرات.

لهذه الأسباب ارتأينا تمحيص العلاقة التي تربط نسبة الهدر المدرسي أو نسبة النجاح ببعض المؤسسات التعليمية التي يستفيد تلاميذها من الدعم الاجتماعي، كمتغيرات تابعة من جهة وبعض معطيات التلاميذ والهعطيات المدرسية والهعطيات الأسرية كمتغيرات مستقلة من جهة أخرى مستخدمين في ذلك نموذج الانحدار اللوجستي. إذن فاختيار هذا الموضوع يجد تفسيره في محاولتنا لترشيد هذا الدعم كأحد أهم الموارد بالقطاع التعليمي بهدف النجاعة في الأداء.

بعض الأبحاث والدراسات السابقة :

أ. الاستثمار في التعليم ونظرياته :

تعرضت الأستاذة، غربي صباح، من قسم علم الاجتماع بجامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر) سنة 2008، بالتحليل والدراسة للعلاقة بين التربية والتعليم والنظام الاقتصادي. وخلصت إلى أنه نظرا لتمييز اقتصاد السوق بتوليده للتوزيع غير العادل للثروة وبالتركيز على الأجل القصير في حين أن التعليم هو طويل الأمد، مما ينتج عنه هزلة إنفاق اقتصاد السوق على التعليم. ومن ثمة كان لزاما على الحكومات التدخل، لتفادي اختلال النظام التعليمي من أجل ضمان سير النظام الاجتماعي، عبر مجموعة من البرامج وعلى رأسها مجانية التعليم خصوصا الإلزامي، وتوفير التعليم العالي من خلال برامج إقراض ومساعدات ومنح، وتوفير الدعم المادي لأبناء الأسر المعوزة لتقليل الفجوة بينها وبين الفئات الميسورة بغية تحقيق مبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص.

ب. البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA2016)

يعتبر البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات تقييما-حصيلة مُعيرًا وآلية لقياس مكتسبات التلاميذ، وبالتالي مردودية المؤسسات التعليمية. وهو برنامج يدخل ضمن اختصاصات الهيئة الوطنية للتقييم التي حددها القانون والنظام الداخلي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. كما أنه يشكل آلية للتقييم ضمن سيوررة مصاحبة تنزيل الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

بدأ العمل بهذا البرنامج منذ سنة 2008، وعرف بعد ذلك فترة توقف. أما استئنافه سنة 2016، فيعكس إرادة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في التوفر على آلية وطنية لتقييم المكتسبات تدعم مشاركة المغرب للبلدان في الدراسات التقييمية الدولية (Pirls+Timss+Pisa)⁴، وتضمن الانتظام في تتبع تطور إنجازات التلاميذ ومكتسباتهم، وبالتالي تقييم مردودية منظومة التربية والتكوين.

⁴ يتعلق الأمر بالدراسة الدولية لتوجهات تدريس الرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study) المعروفة اختصارا بـ TIMSS، والدراسة الدولية للقراءة (Progress in Reading Literacy Study) المعروفة اختصارا بـ PIRLS، وهما برنامجان تشرف عليهما الجمعية الدولية لتقويم التحصيل

تبيين مخرجات دراسة PNEA2016 إلى أي حد يصنع الرأسمال الثقافي اللامادي للأسر الفرق بين تحصيلات التلاميذ، من خلال دراسة ميدانية همت تقييم مكتسبات تلاميذ الجذوع المشتركة للسلك الثانوي التأهيلي، وقد تم اختيار هذا المستوى لكونه يشكل سنة مفصلية في المسار الدراسي للتلاميذ بعد مرحلة التعليم الإيجابي، وذلك لكشف مدى قدرتهم على رفع تحديات التمدرس من خلال النجاح في تجاوز حاجز الانقطاع والتسرب الدراسي في منظومة تربوية تعرف نسبة عالية من الهدر المدرسي خلال هذه المرحلة الإلزامية. أبرز التحليل الوصفي لمعدلات التحصيل ضعفا عاما في مكتسبات التلام، وبالأخص في اللغات والرياضيات، وذلك بالنسبة لكل الجذوع المشتركة. علما أن المواد الثلاث التي كانت موضوعا للنمذجة هي: العربية، الفرنسية و الرياضيات. وي عكس هذا الضعف العام مردودية المدرسة، رغم الإصلاحات المتتالية والجهود المبذولة لرفع مستوى التعليم وتحسين صورة المدرسة لدى المجتمع. غير أن وراء هذا الواقع مفعولات مترابطة:

مفعول التلميذ: حيث اتضحت عدم فعالية التكرار؛ مما يقتضي ضرورة إرساء الدعم المدرسي والإصلاح. **مفعول القسم:** حيث تأكد ضعف المكتسبات القبلية للتلام، مرفوقا بمضامين غير متكيفة مع مستواهم. ويستدعي هذا الأمر إصلاح المناهج البيداغوجية وتكوين المدرسين للرفع من قدرتهم على التكيف والتكيف التي يتطلبها تطور البيداغوجيا باعتبارها فن التدريس، وكذلك تجديد مناهجها. **مفعول السياق العائلي:** إذ ظهر أن له، بالإضافة إلى المجال التربوي (الموطن)، تأثيرا على المكتسبات، ذلك أن حجم الأسرة، والمستوى التعليمي للأباء، وتوافر الموارد البيداغوجية كالكتب والحاسوب والارتباط بشبكة الأنترنت بالمنزل، وتكلم الأسرة باللغة الفرنسية، كلها عوامل تؤثر على مكتسبات التلامذة بالخصائص الفردية للتلاميذ، وما يرتبط بها في السياق العائلي، تلعب دورا يكرس عدم تكافؤ الفرص بين من تتوفر لديه هذه الظروف، وبين التلامذة المنتمين لعائلات فقيرة. وهكذا، ينبغي لمدرسة تكافؤ الفرص أن تساهم في تجاوز وضعية اللاتكافؤ عبر تقوية الدعم الاجتماعي واستهداف التلامذة الأقل حظا، وتبني سياسة ملائمة وأنشطة داعمة، تساعدهم على تجاوز الصعوبات التي يواجهونها في تدرسه، والتي ترجع في الأصل إلى سياقهم الاجتماعي والعائلي.

مفعول المؤسسة، تبيين أن أغلبية التلاميذ ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية المتوسطة أو الفقيرة. كما ظهر، حسب تصريحات مديري المؤسسات، أن نقص الموارد المادية داخل المؤسسات يبقى مؤكدا. وينتج عن هذا أن محيط المؤسسة محيط فقير من حيث الموارد الثقافية (المكتبة، الكتب، الولوج إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال). إن هدف التربية والتعليم هو المساهمة في ازدهار الفرد ورفاهه؛ ولا يمكن للمدرسة أن تحقق هذه الغاية إذا كان محيطها امتدادا لمحيط الفقر من خلال نقص البنيات التحتية والموارد الثقافية، الشيء لا يسمح للتلاميذ بالتحرك ثقافيا من إكراهات واقعهم الاجتماعي. مما يستدعي ضرورة تنمية الموارد.

ومن أجل ذلك ينبغي توفير الموارد المادية والبيداغوجية الضرورية، وتتبع التقدم المتحقق على مستوى مكتسبات التلامذة لأنها تبقى المؤشر الحاسم على تحسن أداء المدرسة، إذ لا نقاش في أن: " الاستثمار في تحسين مردودية التربية هو بوضوح أقل تكلفة من انخفاض مستوى الأداء الدراسي للتلاميذ" ⁵.

(International Association for the Evaluation of Educational Achievement) والمعروفة اختصارا بـ IEA ؛ وكذلك البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (Program for International Student Assessment) والمعروف اختصارا بـ PISA والذي يشرف عليه الاتحاد الأوروبي وبالتحديد منظمة OCDE. ⁵ OCDE. Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Le niveau de compétence en mathématiques. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. OCDE, 2013, p.9.

ج. محاولة نمذجة المردود الدراسي لتلاميذ الثانية ثانوي اعدادي :

تعرض الأساتذة طه أو عثمان، عبد المجيد المحراوي وعبد العزيز عنيب خلال بحث تخرجهم بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط سنة 2018، تحت إشراف الأستاذة وفاء الرمضاني (حاصلة على الدكتوراة في علم الديموغرافيا وأستاذة بنفس المركز)، لوصف وتفسير تأثير بعض العوامل فردية كانت أو أسرية أو مرتبطة بالسياق المدرسي على المردودية الدراسية للتلميذ بشكل عام، وعلى تدني مستوى أداء التلاميذ المغاربة في اختبارات الدراسات الدولية لتقويم فعالية وقوة الأنظمة التعليمية في بلدان العالم، معتمدين في ذلك على قاعدة المعطيات الخاصة بهذه الدراسة الدولية، والتي شملت عينة مكونة من 13035 تلميذ وتلميذة من مستوى الثانية إعدادي، و 1108 أستاذا وأستاذة من مدرسي الرياضيات والعلوم (علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء) و345 مؤسسة تعليمية ؛ حيث حاولت هذه الدراسة الربط بين المردود الدراسي للتلميذ والدرجة التي حصل عليها في اختبارات (TIMSS-2015) باعتماد عتبة التحصيل المتوسط (475 نقطة) ومقارنتها بعتبة الأداء العالي (550 نقطة) كمتغيرات تابعة، وبعض خصائص التلميذ والأسرة والمدرسة كمتغيرات مستقلة باستخدام نموذج الانحدار اللوجستي.

وقد خلصت نتائج نمذجة المردودية الدراسية عند عتبة الأداء الدولي المتوسط (475 نقطة) للتلاميذ المغاربة إلى وجود تأثير ذو دلالة إحصائية بين كل من المتغيرات الفردية للتلميذ (الطموح، ونيرة الغياب، الميول نحو مادة دراسية علمية، الصعوبات اللغوية، الشعور بالأمان في المدرسة) والمتغيرات الأسرية (الانتماء لوسط ميسور، تلقي دروس خصوصية خارج المدرسة) والمتغيرات المدرسية (إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، سن الأستاذ، وشعوره بالأمان في المدرسة، وأقدمية المدير) وبين مستوى أداء التلميذ عند هذه العتبة. حين فقدت هذه المتغيرات دلالتها الإحصائية في نموذج الأداء العالي (550 نقطة)، ما عدا بعض المتغيرات الفردية (الطموح، الميول نحو مادة دراسية علمية، والشعور بالأمان في المدرسة).

ج. دراسة آثار برامج الدعم الاجتماعي للمدرسين في محاربة الهدر المدرسي بالتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي

الإعدادي بالمغرب: حالة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مكناس-تافيلالت سابقا: لأمحمد

غنجايوي سنة 2016، بكلية علوم التربية، بجامعة محمد الخامس بالرباط.

نظرا لعدم توفر البحث بصيغة رقمية على الإنترنت، اضطررنا للذهاب إلى كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط والاطلاع على نسخته الورقية، مع العلم أنها غير محفوظة على شكل رقمي. لكننا فوجئنا أنه لا يمكننا إعاره البحث خارج الكلية، بل يسمح فقط بالاطلاع عليه بالداخل أو في أقصى الحالات استنساخه وإرجاعه قبل الوقت المحدد من نفس اليوم، ومع تأخر الوقت عزمنا على الرجوع مرة أخرى لاستنساخ الأجزاء التي تهمننا من البحث، لكن حالت بيننا وبين ذلك ظرفية الحجر الصحي بسبب جائحة "كورونا".

الإطار النظري

قبل الخوض في هذه الدراسة التي تنكب على دراسة العوامل المؤثرة على تفشي ظاهرة الهدر المدرسي لدى تلاميذ المؤسسات المستفيدين من برامج الدعم الاجتماعي بالتعليم الابتدائي داخل الوسط القروي بإقليم تازة كنموذج، من الأولى تعريف بعض المصطلحات التي تشكل مفاتيح هذه الدراسة بهدف توضيحها وتحديد مضمونها، ونخص بالذكر: "الهدر المدرسي" و "الدعم الاجتماعي" وبرنامج "تيسير" نظرا لكونه

أهم برامج الدعم الاجتماعي الذي أولته الدولة أهمية كبرى تجلت في إصدار المذكرة القاضية بتعزيزه مؤخراً.

فما المقصود بهذه المصطلحات؟

المحور الأول: الإطار المفاهيمي

1. الهدر المدرسي :

الهدر المدرسي من المصطلحات الفضفاضة التي يصعب تحديدها لاعتبارات عدة، منها: تعدد المسميات لنفس المفهوم واختلاف الكتابات التربوية في المنطلقات الذي يوصل إلى الاختلاف في فهم الظواهر، وبالتالي الاختلاف في توظيف المصطلح؛ إلا أننا بشكل عام نتحدث عن الهدر المدرسي باعتباره انقطاع التلاميذ عن الدراسة كلية قبل إتمام المرحلة الدراسية، أو ترك الدراسة قبل إنهاء مرحلة معينة.⁶ والمتعارف عليه دولياً هو أن الهدر المدرسي يحيل إلى حالات التوقف عن مواصلة الدراسة وعدم إكمال المتعلم لدراسته ومغادرته مقاعد المدرسة نهائياً لسبب من الأسباب، دون الحصول على أية شهادة، ودون تأهيل دراسي أو تكويني.⁷

2. الدعم الاجتماعي :

يمكن أن يكون تعريفه تعريفاً فضفاضاً كأن نقول أن الدعم الاجتماعي هو أن يشعر الشخص بالرعاية والمساعدة من المحيطين به وأن يعتبر نفسه فرداً ضمن شبكة اجتماعية داعمة. وقد تكون هذه الموارد الداعمة عاطفية (مثل: الحنان) أو محسوسة (مثل: المساعدة المالية) أو إعلامية (مثل: تقديم المشورة) أو أن تكون بشكل رفقة (مثل: الشعور بالانتماء).⁸ وفي مجال التعليم، يعتبر الدعم الاجتماعي تلك المساعدة المالية أو المادية التي تقدمها الدولة لفائدة الأسر المعوزة لمساعدتها على تدرس أبنائها قصد إرساء مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين متعلمين ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة لتقليل الفوارق الاجتماعية بينهم داخل المدرسة.

3. برنامج "تيسير" للتحويلات المالية المشروطة:

هو أحد برامج الدعم الاجتماعي الذي يهدف إلى الحد من ظاهرة الهدر المدرسي. تم إدراجه في إطار البرنامج الاستعجالي للوزارة 2009-2012 ضمن قطب التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية 15 سنة وتحديد المشروع الرابع: تكافؤ فرص ولوج التعليم الإلزامي E1.P4، ويقدم دعماً مالياً مباشراً (معونة نقدية) للأسر المعوزة شريطة استفادة أبنائها من الخدمات الاجتماعية المقدمة في مجال التمدرس وذلك لتقليل من الوقوع السلبي لبعض العوامل المؤثرة سلباً على طلب التربية، وخاصة الكلفة المباشرة للتمدرس التي تتحملها الأسر المعوزة؛ وذلك بتحفيظها على تسجيل أبنائها بالمدرسة وتتبع مواظبتهم. ويختلف مبلغ المنحة الشهرية لكل تلميذ حسب مستواه الدراسي (السلك الابتدائي: 60 درهما للمستويين الأول والثاني، 80 درهما للمستويين الثالث والرابع، 100 درهم للمستويين الخامس والسادس و 140 درهما للسنوات الثلاث من السلك الإعدادي).

⁶ الهدر المدرسي: معناه، أنواعه، أسبابه، نتائجه، إستراتيجية التخفيف منه عبر الموقع الإلكتروني <https://proqualif.blogspot.com/>

⁷ تقرير رقم 17/2 للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي عن التربية غير النظامية- فبراير 2017، صفحة 15.

⁸ https://ar.wikipedia.org/wiki/دعم_اجتماعي

وهو يهدف حاليا لوصول إلى نسب هدر مدرسي 1% بالوسط القروي و 3% بالوسطين القروي والحضري في أفق 2024-2025.

المحور الثاني: أثر الدعم الاجتماعي على الهدر المدرسي وفق الإحصائيات الرسمية

1 - تطور برامج الدعم الاجتماعي إجمالا

سجل جل المهتمين بالميدان التعليمي والاجتماعي، أن الدعم الاجتماعي انتقل وفق منظور الدولة في هذا المجال من دعم لبعض الفئات الهشة ب التعليم الابتدائي بالوسط القروي في بداية السنة الدراسية 2008 ليشمل التعليم الإعدادي والأحياء الشعبية بالمدن ومحيطها، وهذا ما تؤكدته المذكرة التنظيمية رقم 125×18 الصادرة بتاريخ 29 غشت 2018 في شأن برامج الدعم الاجتماعي برسم الدخول المدرسي 2018-2019 من أجل إعطاء دفعة قوية لبرامج الدعم الاجتماعي.

ومن بين النتائج المباشرة لتنزيل تدابير وإجراءات هذه المذكرة، توسيع العرض التربوي وتعزيز خدمات جميع برامج الدعم الاجتماعي، مع تحسين جودتها وتطوير آليات الاستهداف الخاصة بها مع الحرص على تخويل تمييز إيجابي لفائدة الأوساط القروية والشبه حضرية والمناطق ذات الخصائص؛ ذلك أن الدعم الاجتماعي حظي بأهمية قصوى في برامج الحكومة والوزارة الوصية والجماعات الترابية والمؤسسات العمومية والمجتمع المدني والإعلام تطور معها حجم الكلفة المالية الإجمالية المخصصة له حيث وصلت الكلفة إلى 1.475 مليار درهم، خلال سنة 2019، بالنسبة لخدمات الداخليات والمطاعم المدرسية لعدة أسباب من بينها:

- الرفع من القيمة اليومية للمنح المخصصة لها خلال الموسم الدراسي 2019/2018 بنسبة 63% مقارنة مع الموسم الدراسي 2018/2017، حيث ارتفعت هذه القيمة بالدرهم بالنسبة لـ (المنحة الكاملة من 14 إلى 20، نصف المنحة ومنحة وجبة الغذاء من 7 إلى 10 والمطاعم المدرسية بالسلك الابتدائي من 1,4 إلى 2)؛
- بناء 149 داخلية بين سنتي 2015 و2018 ليصل عددها إلى 916 داخلية في إطار تحقيق المساواة في ولوج التربية والتكوين.
- برمجة بناء 137 مؤسسة تعليمية و 35 داخلية و 10 دور الطالب خلال سنة 2019 لإعطاء دفعة قوية للعرض التربوي.
- إبرام اتفاقية إطار للشراكة بين الوزارة والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية بهدف تحسين ظروف التمدرس من خلال توفير وتجويد خدمات الإيواء والإطعام المدرسي وتوسيع وتطوير شبكة النقل المدرسي، وبذلك عرف عدد المستفيدين تزايدا ملحوظا خاصة في السنوات الأخيرة وذلك بالنسبة لكل البرامج:

البرنامج		"مليون محفظة"		الداخليات	المطاعم المدرسية	النقل المدرسي	"تيسير"	
عدد المستفيدين 2019/2018		4.365.558		154.548	إعدادي	240.209	الأسر	التلاميذ
					ابتدائي		120000	2.087.000
					55.353			
التطور بالنسبة لـ 2015/2014		+16%		+20%	-1,3%	+5%	+183%	+200%
						+279%	بالنسبة لـ 2016/2015	

2019-2018	2018-2017	2017-2016	2016-2015	2015-2014	2014-2013	2013-2012	2012-2011	2011-2010	2010-2009	2009-2008	
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--

ويلاحظ من خلال الجدول أن برنامج "تيسير" للتحويلات المالية المشروطة يصنف الثاني في برامج الدعم الاجتماعي من حيث عدد المستفيدين ونسبة التطور. وقد وصلت كلفته 1.65 مليار درهم؛ لذلك نرى من المفيد التطرق لتطوره منذ بدايته لمعرفة المراحل التي مر بها.

2 - تطور برنامج "تيسير" خاصة :

قبل الموسم 2019-2018 : كان يتم اختيار المؤسسات التعليمية الابتدائية المتواجدة داخل تراب الجماعة القروية المستهدفة، وكذا المؤسسات الإعدادية المنتمية للحوض المدرسي والتي تستقبل تلاميذ المدارس الابتدائية المعنية بالمشروع. ولتحديد المجالات المستهدفة في البرنامج (الجماعات القروية) تم الاعتماد على المعايير التالية حسب المراحل :

274 مجموعة مدرسية تضم 1263 وحدة مدرسية موزعة على 132 جماعة قروية وتهم 17 إقليما بـ5 جهات من المملكة	<input type="checkbox"/> الانتماء إلى مجال تدخل المبادرة الوطنية للتنمية البشرية؛ <input type="checkbox"/> نسبة الفقر تساوي أو تزيد عن 30%؛ <input type="checkbox"/> نسبة هدر مدرسي تساوي أو تزيد عن 8%؛ <input type="checkbox"/> الانتماء إلى جهة تتمركز بها أكبر عدد من الجماعات الفقيرة ذات نسب عالية من الهدر المدرسي.	المرحلة التجريبية 2009-2008
242 جماعة قروية 692 مجموعة مدرسية تضم 3081 وحدة مدرسية	<input type="checkbox"/> نسبة الفقر تساوي أو تزيد عن 30%؛ <input type="checkbox"/> نسبة هدر مدرسي تساوي أو تزيد عن 5%؛ <input type="checkbox"/> ترتيب الجهات حسب معايير استهداف المرحلة التجريبية.	مرحلة التوسيع الأولى 2010-2009
192+ جماعة قروية خلال 2011-2010 45+ جماعة قروية خلال 2012-2011 ← 434 جماعة قروية موزعة على 50 إقليما و12 أكاديمية جهوية من بين 16.	توسيع جغرافي : التركيز على ما تبقى من الجماعات القروية المنتمية لمجال تدخل المبادرة الوطنية للتنمية البشرية و غير المستهدفة في برنامج "تيسير" حيث تم تغطيتها في مرحلتين : توسيع سلكي : تم تغطية السلك الثانوي الإعدادي بصورة تدريجية لتتبع جيل "تيسير" إلى نهاية السنة الثالثة من السلك الإعدادي.	مرحلة التوسيع الثانية 2011-2010

لله ابتداء من الموسم الدراسي 2011-2010، شرع البرنامج في عملية استهداف مباشر للأسر وذلك بالاعتماد على المعايير التالية: عدم توفر الأسرة على تعويضات عائلية أو على دخل قار (راتب شهري أو عائد كرائي). وما يؤكد على الجهود الحكومية لدعم سياسات محاربة الهدر المدرسي هو استمرار توسيع عدد المستفيدين وأسره منذ 2008 إلى غاية 2019، كما يبين ذلك الجدول التالي:⁹

⁹ موجز إحصائيات التربية، 2019-2018، 2018-2019 Web.pdf، Recueil 2018-19، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

عدد المستفيدين	87 795	300 000	609 000	704 835	756 774	783 702	805 746	832 379	859 975	774 000	2087200
الأسر	47 052	160 000	363 132	405 725	435 484	463 729	493 133	509 780	526 689	460 500	120 000

لبدء من الموسم الدراسي 2018-2019 تم الشروع في توسيع وتطوير برنامج "تيسير" بناء على توصيات المذكرة رقم 18×146 الصادرة بتاريخ 9 أكتوبر 2018. وهذه أهم مداخل تطويره:

- ◀ التوسيع الجغرافي : تغطية البرنامج لجميع الجماعات القروية بالسلك الابتدائي وجميع الجماعات الحضرية والقروية بالسلك الثانوي الإعدادي.
- ◀ مراجعة وتحسين آلية الاستهداف: ليشمل أسر كل التلميذات والتلاميذ شريطة توفر هذه الأسر على بطاقة "راميد" سارية المفعول، وذلك في حدود 3 أطفال كحد أقصى لكل أسرة.
- ◀ تطوير بعض المساطر الإجرائية للبرنامج: حصر عدد حالات التكرار المسموح بها في تكرار واحد لكل مستفيد(ة) بكل سلك تعليمي بهدف تعزيز نجاعة البرنامج وتجاوز بعض الآثار السلبية الجانبية الملاحظة في الميدان ومنها ظاهرة التكرار على مستوى المؤسسات التعليمية المستهدفة.
- ◀ مراجعة العتبة المعتمدة في البرنامج في شأن "شرطية" التحويلات المالية: لضمان مواظبة التلميذات والتلاميذ على الدراسة، يتم اعتماد شرطية المواظبة لأصرف المنح السالفة الذكر للمستفيدين كما يلي:
 - ✓ بالنسبة للسلك الابتدائي: أربع غيابات (04) في الشهر لكل تلميذ(ة) كحد أقصى؛
 - ✓ بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي: بالنسبة للمجال القروي ست غيابات (06) في الشهر لكل تلميذ(ة) كحد أقصى
 - بالنسبة للمجال الحضري أربع غيابات (04) في الشهر لكل تلميذ(ة) كحد أقصى.
- ◀ انتظامية سنوية لتنفيذ التحويلات المالية المشروطة لبرنامج "تيسير": وقد حددت في ثلاث عمليات لأصرف منح الأسر في بداية أشهر يناير، أبريل ويوليوز.

خلصت الدراسات إلى حصيللة إيجابية لبرنامج "تيسير" تجلت في تحسن مواظبة التلاميذ وارتفاع نسبة التمدد وجودة التحصيل الدراسي وتقليص نسبة الانقطاع وإدماج الأسر بالمدرسة خاصة بالوسط القروي وانخراط فعاليات مدنية منها جمعية الآباء والأمهات إلا أن النتائج المرجوة والمؤشرات المسطرة لا تزال تواجهها مجموعة من الإكراهات والعراقيل. (رشيد المازوني مدير مؤسسة تعليمية وفاعل سوسيو تربوي، 2018).

فحسب تقرير للمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، مكن برنامج "تيسير" من تقليص معدل الهدر المدرسي بنسبة 57 %، فيما بلغت نسبة العودة إلى الدراسة 37 % فضلا عن تسجيل تحسن ملموس في التحصيل الدراسي في صفوف الأطفال المستفيدين . وهذا ما أكده السيد سعيد أمزازي، وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بمجلس النواب ، خلال تقديمه لعرض مفصل عن حصيللة برنامج تيسير للحد من الهدر المدرسي حيث أكد أن عدد المستفيدين من البرنامج قد بلغ خلال الموسم الدراسي 2017-2018 حوالي 774000 من بينهم حوالي 47 % مخصص للتلميذات الإناث ، مما أدى إلى تقليص نسبة الهدر المدرسي خاصة بالنسبة للفتيات وخاصة بالمدارس الفرعية بالمناطق الهشة والناحية¹⁰.

المحور الثالث : أسباب الهدر المدرسي و انعكاساته

أسباب الهدر المدرسي متنوعة، نذكر منها على سبيل الخصوص لا الحصر الأنواع التالية:

¹⁰ عرض مفصل لوزير التربية الوطنية بشأن برنامج تيسير يوم الثلاثاء 15 ماي 2018 بمجلس النواب بلجنة مراقبة المالية

أ. الأسباب الاجتماعية : وتتجلى في : ▪ العنف داخل الأسرة

- الانحراف الأخلاقي لبعض التلاميذ (التعاطي للتدخين والمخدرات).
- غياب علاقات التواصل مع الأسرة أو الغياب المتواصل للآباء عن البيت،
- مسألة الزواج المبكر، والتي تعد من بين الأسباب التي توقف مسيرة الفتاة الدراسية عند مراحلها

الأولى.

ب. الأسباب الثقافية : تتعلق أساسا بنظرة السكان القرويين للمدرسة، فالعادات والتقاليد تلعب دورا هاما نتيجة لأمية الآباء أو الأمهات أو أولياء الأمور، فقد نجد أسرا أحيانا لا تشجع أبناءها وبناتها على التمدرس خلال المرحلة الابتدائية فقط بسبب سيادة بعض الأفكار الخاطئة خاصة حول تدريس الفتاة القروية، من قبيل رفض بعض الآباء لتمدرس الفتاة إما خوفا من تعرضها للتحرش الجنسي، أو من صدور أعمال عنها قد تسيء إلى سمعة العائلة أو تكفير بعض الأمهات أن البنات يجب أن تتعلم الأعمال المنزلية وبعض الأنشطة الممارسة في المنطقة لأن هذا كفيل لها بحياة زوجية ناجحة أما الدراسة فهي شيء ثانوي.

ج. الأسباب الاقتصادية : وتتجلى في الفقر والحاجة، والدخل المحدود للأسر، وضعف الموارد المالية للتكفل بدراسة الأبناء نتيجة ارتفاع تكلفة التدريس بالنسبة للفئات المعوزة. هذا إضافة إلى تشغيل البعض منهم لأطفاله في أعمال الفلاحة وغيرها من الأعمال وتكليف الفتيات بأعمال البيت أو كخدمات للبيوت، إلى جانب غياب النقل المدرسي أو محدوديته في الوسط القروي.

د. الأسباب التربوية : تتجلى خاصة في النقاط التالية:

- ضعف قدرة بعض التلاميذ على مواكبة وتيرة الدراسة؛
- تعدد المستويات الدراسية في القسم الواحد في بعض الأماكن من العالم القروي،
- الاكتظاظ، الذي يمكن اعتباره ظاهرة عامة بأغلب المؤسسات التعليمية على الصعيد الوطني،
- عدم ملاءمة المقررات مع خصوصيات الفئات المستهدفة،
- حالات التكرار المتعددة؛
- سوء العلاقة بين المعلم والمتعلم؛
- غياب الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية؛
- عدم جاذبية الفضاء المدرسي وقلة الأنشطة المدرسية والترفيهية؛
- عدم ملاءمة بعض برامج التكوينات الأساسية للأساتذة والمديرين مع متطلبات المدرسة والتلاميذ؛
- ضعف تغطية المدرسة لحاجيات تدرس الطفل (الكتب والمعدات المدرسية، عدم توافر المطاعم المدرسية بالعديد من المدارس وخاصة بالعالم القروي، عدم وجود دور الطالبة بالقدر الكافي...).
- ضعف البنيات التحتية المدرسية، وفي هذا الإطار لا تزال العديد من المدارس بالمناطق القروية بالخصوص غير مرتبطة بشبكة الماء الصالح للشرب أو لا تتوفر على مرافق صحية، أو تفتقر للكهرباء. وقليلة هي المؤسسات التعليمية التي تتوفر على سكن مخصص للمدرس، ومن ثم فإن عددا مهما من المدرسين يزاولون عملهم في ظروف غير ملائمة للعملية التربوية.
- حالات الغياب المتكررة لدى بعض المدرسين، والتي تعود في الغالب إلى ظروف العمل الصعبة ولاسيما بالوسط القروي (البعد، السكن، النقل، التجهيزات...).

هـ. الأسباب النفسية : تتجلى في صعوبات اندماج التلاميذ في المحيط المدرسي، ومدى قابليتهم

للانخراط في المؤسسة التعليمية، وصعوبات التعلم لدى العديد منهم.

و. الأسباب الجغرافية : تتجلى في بعد المؤسسات التعليمية عن سكن التلاميذ ولاسيما بالوسط القروي، وتشتت السكن، وصعوبة المسالك وانعدامها أحيانا، وقساوة الظروف المناخية خصوصا بالمناطق الجبلية.

المحور الرابع: بعض النظريات الوظيفية في علم الاجتماع التربوي

◀ نعني بالاتجاه الوظيفي Functional Paradigm، ذلك الاتجاه الذي يشمل النظريات الآتية: النظريات البنائية الوظيفية Structural Functionalist، نظرية رأس المال البشري Human Capital، نظرية التطور Evolutionary Theory وتحليل النظم Systems Analysis، وهذه النظريات- رغم وجود اختلافات كثيرة بينها تكون اتجاها واحدا Paradigm بالمعنى الذي استخدمه توماس كون T.Kuhn، هيمن هذا الاتجاه على علم اجتماع التربية منذ مطلع الخمسينات حتى أزمة الستينيات ومازال هذا الاتجاه رغم أزمته- يمثل العلم السائد في التربية؛ وتتفق مجموعة النظريات التي يشملها مع مجموعة من الافتراضات النظرية التي تحدد طبيعة المجتمع والتربية والعلم الاجتماعي.¹¹

حيث تتركز رؤية أصحابه على أهمية النظام التربوي في المحافظة على النسق الاجتماعي الذي يوجد فيه. وينقسم إلى 4 مداخل:

أ- مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية : من أهم رواده جون ديوي J.Dewey (نظريته تقول بأن الانسان ثمرة البيئة التي يعيش فيها)، كارل مانهايم K.Mannheim (تحدث عن التكامل الاجتماعي في نظرية الأجيال)، دور كايم Durkheim (نظرية حول التضامن الاجتماعي) وتالكوت بارسونز T.Parsons (نظرية عن الأنساق الاجتماعية)؛ حيث ركزوا على جعل النظام التربوي أو التعليمي ذا أهداف فردية واجتماعية في نفس الوقت، بشكل يؤدي إلى الضبط الاجتماعي وإلى المحافظة على المجتمع ككل.

ب- مدخل الفعل الاجتماعي : يتوجع هذه النظرية إلى تصورات ماكس فيبر M .Weber الذي ركز، في إطار مناقشته لعملية تطور وازدهار الرأسمالية الغربية ككل، حول جهود الاتجاه العقلاني في المجتمع الحديث الذي يعتمد على التعليم والاهتمام بالعلم والتخصص وظهور مؤسسات تعليمية وتربوية تتسم بالطابع البيروقراطي العقلاني؛ كما حدد طبيعة الموظف المدني (البيروقراطي) الذي يحصل على أعلى الشهادات العلمية والتخصصات الدقيقة والخبرة وغيرها من الخصائص التي تؤهله للحصول على المراكز المهنية في المجتمع الحديث. كما اهتم بدراسة العلاقة بين التعليم والتدريب Training والعمل على المزيد من اقتناء التخصصات العلمية المطلوبة لعملية التقدم العقلاني الحديث¹².

ج- مدخل نظرية رأس المال البشري :

ناقش الاقتصادي الأميركي تيودور شولتز T. Schultz في نظريته الاستثمار البشري مخرجات ومدخلات التعليم وإعداده للقوى العاملة باعتبارها من أهم عناصر الإنتاج، معتبرا التعليم نوعا من الاستثمار الاقتصادي، والتربية ككل جزءاً من عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وجوهر عملية التنمية الشاملة سواء في المجتمعات المتقدمة أو أيضا في الدول النامية¹³. أثارت هذه المفاهيم عددا من علماء الاجتماع والتنمية والاقتصاد مثل غاري بيكر G.Becker، الذي طور نظرية رأس المال البشري، مركزا على تحليل الجانب الاقتصادي للتدريب مقسما التدريب إلى عام (يزيد من إنتاجية الفرد الحديثة في المنظمة التي تقدم له التدريب

¹¹ شبل بدران، حسين البيلاوي، علم اجتماع التربية المعاصر، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص 18.

¹² عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع- النشأة والتطور-، نفس المرجع السابق، ص 327.

¹³ عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية الحديث، نفس المرجع السابق، ص ص (193-196).

وكذلك في أي منظمة أخرى قد يعمل بها) و**متخصص** (يزيد من الإنتاجية الحدية للفرد في المنظمة التي تقدم له التدريب بدرجة أكبر من إنتاجيته الحدية إذا ما عمل بأي منظمة أخرى). كما درس العلاقة بين الاستثمار في التدريب وإيرادات الفرد وأيضا علاقة دوران عمل الأفراد المتدربين وتكلفة الاستثمار في التدريب.

د- المداخل الراديكالية (النقدية): ترتبط هذه المداخل بمدرسة فرانكفورت Frankfurt School التي ظهرت في ألمانيا، منتقدة كل من البنائية الوظيفية والماركسية، وتحليلاتها للمشكلات والقضايا والظواهر الاجتماعية والاقتصادية التي توجد في المجتمعات الغربية عموما.

← **نظرية الحرمان الثقافي** يعتقد أصحابها أن مقولة التساوي في فرص التعليم لا أساس لها من الصحة على أرض الواقع، فالفقراء محرومون من الأساسيات بسبب ظروف عيشهم أو البيئة المحيطة بهم، وهم أقل إمكانية للحصول على المعرفة، أدوات ومخرجات، إذن فنظام التعليم الرأسمالي لا يمكن وصفه بأنه نظام تربوي مدني، كما قال

بولو فريري (لا يوجد تعليم محايد فهو إما للقهر أو للتحرير)¹⁴، فهو منحاز أولا بإمكانيات أبناء الفقراء من الوصول إلى رياض الأطفال والصفوف التمهيدية، ومن ثم إلى المدارس، وكلما استمرت سنوات الدراسة تواصل تساقطهم من على المقاعد الدراسية وتسربوا خارج المدارس، وهو ليس حياذياً في إمكانيات الوصول إلى التعليم الجامعي، وهو منحاز بالمثل بوجود المدارس الخاصة باهظة التكاليف. ويرى أصحاب نظرية الحرمان الثقافي أنه في سبيل إيجاد فرص متساوية في التعليم للجميع فلا بد من العمل بنظام تعويضي موجه لأبناء الفئات الفقيرة لسد النقص في المستوى بينهم وبين أبناء الأغنياء.

انطلاقاً من النظريات السابقة، يتضح بجلاء الارتباط الوثيق بين التربية والتعليم و التنمية المجتمعية، فمقياس التنمية الحقيقية هو نسبة التعليم ونوعيته ومستواه، فالتعليم إلى جانب كونه حقا للمواطنين وواجبا على الدولة، هو في المقام الأول استثمار اقتصادي واجتماعي من الطراز الأول وهو استثمار طويل المدى، إذ لم يعد ينظر إليه على أنه نوع من الخدمات الاجتماعية أو الفردية التي تقدم للناس في عزلة عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليه على أنه "استثمار" بصورة أساسية.

المحور الخامس: الاستثمار التربوي واقتصاديات التعليم

أصبح الميدان التربوي قطاعا استثماريا ينبغي رعايته وينبغي تحليله وفقا للضوابط والمفاهيم الاقتصادية. ومن ثم ظهرت **اقتصاديات التعليم** ذلك «العلم الذي يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشريا وماليا وتكنولوجيا وزمنيا. مما سيؤدي إلى تطوير النظام التعليمي ومؤسساته في المرحلة الحالية والمستقبلية».

لكن هل تطور النظام التعليمي يؤدي لا محالة إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية المنشودة؟ للإجابة على هذا السؤال يجب تمحيص العلاقة التي تربط التربية أو التعليم بالاقتصاد.

1) **علاقة التربية والتعليم بالاقتصاد (التنمية الاقتصادية):** لحدوث تنمية شاملة اقتصادية واجتماعية، يجب تطوير النظام التعليمي بشكل يوفق بين **الطلب الاقتصادي** على التربية الذي يهدف إلى توفير العدد اللازم من الأيدي العاملة الفنية لتحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي تسعى إليه الدولة، و **الطلب الاجتماعي** على التربية الذي يهدف إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة والسلام، بهدف تحقيق الرفاه الاقتصادي والعدالة الاجتماعية في آن واحد. وفقدان السيطرة على التوازن بين هذين النوعين من الطلب على

¹⁴ علي صبيح التميمي، القهر ومشروعية سلطة الدولة، الطبعة الأولى، دار المجد للنشر، عمان 2016، ص 116.

التربية قد يؤدي إلى صعوبات ومشكلات خطيرة على الدولة.¹⁵

(2) **العائد في الاستثمار التربوي (التعليمي):** بعد ظهور الأبحاث والدراسات الاقتصادية والتربوية التي بينت أن العائد المالي للتعليم يقدر بثلاثة أمثال العائد من الاستثمارات المالية في المجالات الأخرى، وظهور نظريات كمنظري رأس المال البشري التي تؤكد على أهمية تعليم وتثقيف القوى العاملة وتطوير قدراتها المستمرة لتكون قادرة على استيعاب التكنولوجيا المتقدمة وتطبيقها في المؤسسات الإنتاجية بمختلف أنواعها. وذلك على خلاف ما نادى به العالم الاقتصادي " كينز " في الثلاثينيات بأن الرأس مال المادي هو أكبر عامل للتنمية الاقتصادية؛ إلا أن ما حدث بعد الحرب العالمية الثانية قلل من أهمية هذه الفكرة حيث بدأت الدول المتضررة من الحرب تعيد بناء اقتصادها على أساس الاهتمام بالإنسان والتركيز عليه كقوة فاعلة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وهذا ما جعل الدول النامية والمتقدمة تركز جزءا كبيرا من ميزانية الدولة من أجل التعليم وتطوير المؤسسات التعليمية وتوجه جزءا كبيرا من الموارد المالية إلى مراكز البحث والتطور (Development & Researchs) التي تؤدي إلى تطوير الكفاءات العلمية والتقدم التكنولوجي عموما¹⁶.

(3) قياس المردود الاستثماري التربوي:

ينقسم الاستثمار المادي في الميدان التربوي إلى قسمين هما:

الاستثمار الفردي: يمثل النفقات الكلية (الأجور، الدراسة، الكتب، السفر وكل ما يدفعه الطالب) ككلفة مباشرة، وما يرتبط بقيمة وقت الطالب باعتباره كلفة غير مباشرة. ويستخرج العائد منه على ضوء الفرق بين الكلفة التي أنفقها الطالب وبين الدخل الذي نتج عنها، وهو قابل لصياغة أرباحه في نسب مئوية، مما تصبح المقارنة بين أرباح الاستثمار التربوي وبين أرباح الاستثمار المادي في الأنشطة الاقتصادية الأخرى سهلة وبسيطة وواضحة.

الاستثمار الاجتماعي: يتضمن أيضا نوعين من الكلفة أحدهما مباشرة والأخرى غير مباشرة. ويصفه كل من Woodhall و Vaizey بأنه جميع النفقات الاقتصادية على التربية، حيث تشكل الكلفة المباشرة كلفة وقت المعلمين (ويقاس برواتب المعلمين) وكلفة استخدام المباني (ويقاس بالإيجار السنوي للبنائيات غير الحكومية والعمر المتوقع بالنسبة للبنائيات الحكومية) وأثمان الأثاث واللوازم والكتب؛ بينما تشكل الكلفة غير المباشرة قيمة وقت الطلبة (ويقاس بدخل أقرانهم وزملائهم في سوق العمل).

ويحسب العائد الاجتماعي كما حدده كل من Sheehan و Blaug من استحصال الفرق بين الكلفة المطلوبة للتربية من قبل المجتمع وبين مجموع الدخل أو الرواتب والأجور. وتفيد حسابات العائد، خصوصا الاجتماعي منه، في معرفة الربح من الاستثمار حيث تفيد صانعي القرار التربوي والسياسي وكذلك مخططي التربية باتجاهات عدة، وهي:

1. تقديم إشارات مباشرة وواضحة لتحديد السياسة الاستثمارية.
2. تقديم إشارات مباشرة لترشيد الإنفاق في السياسة المالية الحكومية.
3. تقديم المعايير الصادقة في مسائل تخصيص الاستثمار المادي وتوزيعه بين مستويات التربية وأنواعها.

¹⁵ صياح غربي، الاستثمار في التعليم ونظرياته، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، جانفي - جوان 2008.

¹⁶ عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع - النشأة والتطور، نفس المرجع السابق، ص ص (338-339).

4. تقديم الدلائل المفيدة لأغراض التخطيط التربوي.¹⁷

وكثيرة هي الدراسات التي عملت على قياس دور الرأس المال البشري في التنمية وفي زيادة الدخل القومي، نذكر منها: (دراسات دنيسون Denison، دراسات شولتز Schultz، دراسات سولو Solow) بأمريكا، ودراسات أوكرست Aukrust في النرويج، ودراسات (ريداوي Reddaway وسميث Smith) في إنكلترا، التي بينت أن النمو الاقتصادي يرجع بالأساس إلى عوامل التطور التقني وما وراءه من إعداد وتدريب وتربية للموارد البشرية.

الإطار المنهجي

تندرج دراستنا في إطار التحليل الطولي حيث قمنا بتتبع فوج مدرسي (Cohorte) 2014-2020 بالتعليم الابتدائي العمومي؛ إذن قبل التطرق بتفصيل لمنهجية الدراسة من الأولى تعريف الفوج المدرسي وتقديم معلومات حوله:

تعريف الفوج المدرسي: هو مجموعة من التلاميذ الذين يلجون السنة الأولى من مستوى أو سلك تعليمي معين، في نفس العام، ويخضعون بعد ذلك للنجاح أو التكرار أو ترك الدراسة. وبالتالي فتتبع وتحليل الفوج المدرسي عبر مبيان التدفقات الذي يتتبع أثر مجموعة تلاميذ هذا الفوج الذين التحقوا في نفس العام للسنة الأولى ويتقدمون خلال المستوى أو السلك التعليمي بأكمله، يمكن أن يساعد في حساب مؤشرات المردودية الداخلية وعلى وجه الخصوص، في حساب الهدر بسبب الانقطاع أو التكرار ومعدلات البقاء في المدرسة، ومعامل الكفاءة.

الفرق بين الفوج المدرسي الحقيقي و المشكل (أو الوهمي):

يدخل الفوج الدراسي الحقيقي ضمن التحليل الطولي (Analyse longitudinale) الذي يكلف في الوقت والجهد وهو يتميز بمصادقته في حساب مؤشرات التربية مقارنة مع التحليل المستعرض (Analyse transversale) الذي يمكن هو الآخر من تحديد مؤشرات النجاعة والمردودية عند نهاية فوج دراسي معين سواء تلك المحتسبة بتكرار أوبدونه، لكنه يعتمد على مبدأ الفوج الدراسي المشكل (أو الوهمي) (Cohorte reconstituée ou fictive) أي الذي يتشكل من مجموعات متنوعة من الساكنة (Populations) تدخل في السنة الأولى من مستوى أو سلك تعليمي معين، بمعنى أنه لا يتكون من نفس الساكنة كما هو الأمر بالنسبة للفوج المدرسي الحقيقي لذلك فمصادقية مؤشرات المحتسبة لا تصل إلى درجة تلك الخاصة بالتحليل الطولي المرتكزة على الفوج المدرسي الحقيقي التي تعكس الواقع.

الدراسات السابقة المعتمدة على التحليل الطولي بالمغرب :

تفتقر الأبحاث بالمغرب إلى هذا النوع من التحليل الطولي النادر جدا، والذي يستعمل بصفة خاصة في الدراسات المعمقة التي تقوم بها بعض مراكز البحث أو المعاهد كالأطلس الأخير الذي أنجز حول الانقطاع الدراسي سنة 2019، حيث كان عملا غير مسبوق لحد الآن من الناحية المنهجية لأن المجلس الأعلى للتربية والتكوين استخدم مقاربة جديدة لحساب نسب الانقطاع تستند على تتبع حقيقي وشامل لكل تلامذ في النظام المدرسي، وتمكن كذلك من احتساب نسب الانقطاع بالنسبة لمستويات مجالية ترابية دقيقة تمتد حتى المستوى المحلي من خلال التحكم الكامل في الحركية بين الجهات، وبين الأوساط، وبين قطاعات التعليم الشيء الذي لم

¹⁷ حمد بن سليمان البازعي، "إذا أردت اقتصادا ناميا، فتنش عن التعليم!"، مجلة التدريب والتقنية، العدد 5، جمادى الأولى 1420هـ، أنظر كذلك: عبد السلام الخزرجي، رضية حسين الخزرجي، نفس المرجع السابق، ص26.

تسمح به المقاربة المستعملة حالياً والتي لا تأخذ بعين الاعتبار حركية التلاميذ على المستوى المجالي وانتقالهم بين القطاعين العمومي والخصوصي. كما اعتمد هذا العمل على مقارنة جديدة، استغلّت لأول مرة، المعطيات الفردية للتلاميذ الموجودة في منظومة التدبير المدرسي «مسار»، (MASSAR). التي تم إرساؤها سنة 2014، والتي مكنت منذ ذلك الحين من حساب مؤشرات جديدة بدقة خاصة الانقطاع الدراسي حيث تم احتساب نسب الانقطاع المتركمة خلال المدة (2014-2018)، مع تقييم حدوث الانقطاع عبر الزمن بالنسبة لفوج معين مما مكن من دراسة أفواج التلاميذ الكاملة والفعالية للنظام¹⁸

لذلك أثرنا هذا النوع من التحليل الطولي نظراً من جهة لمصداقيته في حساب مؤشرات التربية ومن جهة أخرى رغبة في إثراء وتنويع مجموعة الأبحاث بالمغرب في هذا المجال.

منهجية الدراسة ومصادر المعطيات :

قمنا بتتبع فوج مدرسي (Cohorte) 2014-2020 بالتعليم الابتدائي العمومي داخل الوسط القروي بإقليم تازة بهدف تتبع أفرادها منذ بداية السلك الابتدائي إلى غاية بداية السلك الإعدادي، متهتمين على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 340 تلميذا وتلميذة بـ10 مؤسسات تعليمية من بين 20 مؤسسة تعليمية استفادت منذ المرحلة الأولى من برنامج "تيسير" للتحويلات المالية المشروطة (2008-2015)، وذلك داخل السبع جماعات القروية الأولى التي استفادت من هذا البرنامج. وبالتالي فتمثيلية عينة البحث تقدر بنسبة 50% لأن المؤسسات المنتمية لعينة الدراسة كانت تشكل 50% من مجموع المؤسسات المستفيدة من هذا البرنامج داخل الجماعات القروية المعنية خلال الموسم الدراسي 2013-2014 كما يوضح ذلك الجدول التالي:

الجماعة القروية	الربع الفوقي	بويبلان	مغراوة	مطماطة	كهف الغار	كلدمان	باب مرزوقة
عدد المؤسسات المستفيدة من تيسير 2013-2014	2	1	3	3	3	4	4
عدد المؤسسات المنتمية لعينة الدراسة	1	0	3	1	1	2	2

هؤلاء التلاميذ استفادوا كذلك من بعض برامج الدعم الاجتماعي الأخرى لكن بنسب متفاوتة من مؤسسة إلى أخرى؛ حيث قمنا بتحليل مسارهم الدراسي (نجاح، تكرار وهدر مدرسي) خلال تطورهم عبر المستويات الست للتعليم الابتدائي في محاولة منا لمعرفة الأسباب الرئيسية المؤدية للهدر المدرسي، والتي تؤدي إلى محدودية الاستفادة من الدعم الاجتماعي، أملين بذلك أن نساهم في إيجاد حلول مناسبة لتحسين نجاحه.

بالنسبة لمصادر المعطيات، تم جمع المعلومات بواسطة استمارات إلكترونية وجهت إلى المديرين قصد استثمار القواعد المتوفرة رهن إشارتهم ونخص بالذكر، "Massar" و "Gresa" وكذلك معطيات الدعم الاجتماعي.

تم استثمار هذه المعلومات من خلال إنشاء قاعدة بيانات بواسطة برنامج Excel في بداية الأمر من أجل الدراسة الوصفية لتباين الهدر المدرسي حسب متغيرات البحث سواء كانت فردية، أسرية أو مدرسية؛ ثم بعدها استعمال برنامج SPSS من أجل الدراسة الاستدلالية التي استعملنا فيها نموذج الانحدار اللوجستي الثنائي، وتطبيقه على نموذجين، يختلفان حسب المتغير التابع: نموذج الهدر المدرسي الإجمالي (انقطاع وتكرار) ونموذج الانقطاع.

المعالجة المعلوماتية والإحصائية لقاعدة بيانات العينة :

¹⁸ "الأطلس المجالي التربوي للانقطاع الدراسي، تحليل مسار فوج 2014-2018 والخراطينة الإقليمية" المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2019.

بداية قمنا بالمعالجة المعلوماتية عبر تفريغ استمارات البحث، في ملف باستعمال برنامج Excel لتكوين قاعدة بيانات أولية تضم جميع المتغيرات، منها المتغيرات النوعية والكمية حيث كل واحد منها هو إجابة لسؤال محدد. وقد قمنا بتلخيص معطياتها في جدول شامل.

وبما أن كل ميزة من ميزات البحث التي تناسب عامل من عوامل الهدر المدرسي يمكن أن تكون قابلة للقياس (كمية) أو غير كمية، فإننا لجأنا في مرحلة ثانية إلى ترميز هذه المتغيرات (جعلها كمية) من أجل استغلال متغيرات الدخول والخروج في البحث الاجتماعي، وذلك باستعمال برنامج SPSS في ملف خاص بهدف تجميع البيانات في قاعدة معطيات للاشتغال عليها. والتي حددنا فيها متغيرات البحث كالتالي:

تحديد المتغير التابع : تهدف هذه المقاربة، إلى تقدير الفرص التي يحصل عليها التلميذ للبقاء في المنظومة التربوية، من خلال المتغير الموضح أو التابع الذي هو كمي، بمعنى أنه لا يأخذ سوى قيمتين:

- إذا كان التلميذ ناجحاً، أي لا يمثل حالة للهدر المدرسي فإن $Y=0$ ،

- إذا كان التلميذ منفصلاً أو مكرراً، فهو يمثل حالة للهدر المدرسي وبالتالي $Y=1$.

تعريف المتغيرات التفسيرية : المتغيرات التفسيرية هي المتغيرات المستقلة، التي يمكن أن يكون لها تأثير على إمكانيات متابعة الدراسة من طرف تلاميذ العينة. وهي تخص كل تلميذ بالمؤسسات التعليمية المعنية بالبحث. وعددها في بحثنا تسعة 9 متغيرات، وهي : $X1$: عدد تلاميذ بالقسم الأول¹⁹، $X2$: النوع، $X3$: تاريخ التجهيز بالمرافق الضرورية، $X4$: المسافة بين المدرسة ومساكن التلاميذ، $X5$: مهن آباء التلاميذ، $X6$: مهن أمهات التلاميذ، $X7$: متوسط المعدل الدراسي بالسلك

الابتدائي،

$X8$: متوسط عدد أفراد الأسر، $X9$: المستوى التعليمي للوالدين.

أما **المعالجة الإحصائية** التي سنتناولها من خلال دراستنا فستجمع بين :
الدراسة الوصفية لتباين نسب الهدر المدرسي حسب هذه المتغيرات التفسيرية في مرحلة أولى عبر استعمال الأساليب الإحصائية المناسبة لمعرفة العلاقة بينها.
الدراسة الاستدلالية لاختبار وقياس تأثير كل متغير على حدة على المتغير التابع والمتمثل في الهدر المدرسي.

I. دراسة وصفية لعينة البحث الإقليمية حسب متغيرات البحث :

بالنسبة لمجموع تلاميذ العينة الـ 340، يلاحظ إجمالاً تقارب في نسب فئتي الإناث والذكور، حيث يمثل عدد التلميذات 167 نسبة 49% مقابل 173 تلميذ بنسبة 51% للذكور.

وقد توزع هؤلاء التلاميذ بين المؤسسات التعليمية بأعداد ونسب مئوية مختلفة تراوحت بين أدنى نسبة 7% بالمدرسة الجماعية مغراوة التي بها أصغر عدد 25 تلميذ وتلميذة وأقصى نسبة 14% بـ م/م العنصر التي بها أكبر عدد 47 تلميذ وتلميذة.

كذلك اختلفت نسبة الإناث من مؤسسة تعليمية إلى أخرى حيث تراوحت بين 36% كحد أدنى بـ م/م العنصر التي بها 17 تلميذة من بين 47 تلميذ وتلميذة لعينة البحث المنتمين لهذه المؤسسة و64% كحد

¹⁹ تم اختيار هذا العدد كمتغير تفسيري بدل أعداد التلاميذ للمستويات الأخرى (2،3،4،5 و6) أو المتوسط لأنه العدد الأولي للتلاميذ الذي لم يطرأ عليه أي تغيير بسبب الهدر المدرسي أما الأخرى فكلها لحقتها تغيير جراء الهدر المدرسي وبالتالي يكون من التناقض تفسير تغير نسب الهدر المدرسي بأعداد تغيرت بسببه.

أقصى بمدرسة مطماطة التي بها 21 تلميذة من بين 33 تلميذ وتلميذة لعينة البحث لهذه المؤسسة؛ لكن عموما هذه النسبة تقارب النصف أي 50% في معظم المؤسسات المعنية بالبحث.

التحليل

(1)

الوصفي لظاهرة الهدر المدرسي من خلال تتبع أفراد العينة عبر مسارهم الدراسي:

يمكن حساب الهدر بسبب الانقطاع أو التكرار كما يبين ذلك مبيان التدفقات التالي:

السنة	الأولى السنة ابتدائي			الثانية السنة ابتدائي			الثالثة السنة ابتدائي			الرابعة السنة ابتدائي			الخامسة السنة ابتدائي			السادسة السنة ابتدائي			الحاصلون العينة من الشهادة على الابتدائية	الصفائي المدرسي الهدر للعينة
	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث		
2013/2014	340	11	322	7																
2014/2015	322	11	308	3	322	322	3													
2015/2016	308	11	296	3	308	308	3													
2016/2017	296	9	296	0	296	296	0													
2017/2018	291	5	291	1	291	291	1													
2018/2019	279	11	279	38	279	279	38													
2019/2020	206	35	206	134	134	206	134													

مجموع الانقطاع والتكرار عبر السنوات إلى غاية السادس = 7 + 3 + 3 + 0 + 1 + 38 + 11 + 11 + 9 + 5 + 11 + 35

الفرق الإجمالي: 134 = 340 - 206

عند تتبعنا لأفراد عينة البحث عبر مسارهم الدراسي اتضحت جليا النسبة المهمة للهدر المدرسي داخل العينة، حيث من بين 340 تلميذا وتلميذة لعينة البحث المدروسة فقط 206 منهم بنسبة 61% تمكنوا من إتمام المرحلة الابتدائية بنجاح خلال الست سنوات المفترض قضاؤها خلال هذه المرحلة لكن 134 منهم بنسبة 39%، أكثر من الثلث 1/3، لم يتمكنوا من ذلك إما بفعل الانقطاع أو التكرار.

المجموع	السنة الأولى			السنة الثانية			السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة			السنة السادسة			إجمالي	التكرار	الانقطاع	الهدر المدرسي
	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث				
82	11	5	6	11	5	6	9	5	4	5	3	2	5	3	5	11	9	2	82	التكرار		
52	7	2	5	7	2	5	3	3	0	3	0	0	1	1	0	28	24	4	52	الانقطاع		
134	18	8	10	18	7	11	12	8	4	10	3	2	12	7	5	76	58	18	134	الهدر المدرسي		

من خلال الجدول 1 أعلاه، يلاحظ إجمالا أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث فيما يخص الهدر المدرسي بنوعيه التكرار والانقطاع.

وعند تفصيل نسب الهدر المدرسي بين السنوات الست تبين أيضا أن عدد الذكور هو أكبر من عدد الإناث خلال هذه السنوات ما عدا السنة الثانية.

وبمقارنة أعداد حالات الانقطاع، التكرار للنوعين خلال المستويات الست للتعليم الابتدائي، نلاحظ أن التكرار يغلب على الانقطاع في كل السنوات بالنسبة لكلا النوعين ما عدا في السنة السادسة حيث يغلب الانقطاع

على التكرار بالنسبة لفئة الإناث.

وعند تفصيل نسب الهدر المدرسي بين الانقطاع والتكرار بالمؤسسات التعليمية المعنية بالبحث ، تبين عموماً أن طابع التكرار يغلب على طابع الانقطاع بهذه المؤسسات ما عدا بمؤسسة واحدة هي م/م تلاجدوت. إذن عموماً يتضح أن التكرار يغلب على الانقطاع إذ يمثل :

✓ عدد المكررين 82 من بين مجموع تلاميذ العينة 340 نسبة 24% لكن داخل الهدر المدرسي (134) نسبة 61%؛

✓ عدد المنقطعين 52 من بين مجموع تلاميذ العينة 340 نسبة 15%، لكن داخل الهدر المدرسي (134) نسبة 39%.

للهولة الأولى يتبادر إلى الذهن أن هذه النسب هي مرتفعة، لكن تجدر الإشارة إلى أن هذه النسب تم احتسابها على مدى الست سنوات للتعليم الابتدائي؛ وبالتالي للحصول على متوسطها السنوي يجب حساب هذه النسب بكل مستوى دراسي من المستويات الست للمرحلة الابتدائية.

النجاح	الهدر	التكرار	الانقطاع	الجدول 2
94,7%	5,3%	3,2%	2,1%	السنة الأولى 2014-2013
95,7%	4,3%	3,4%	0,9%	السنة الثانية 2015-2014
96,1%	3,9%	2,9%	1,0%	السنة الثالثة 2016-2015
98,3%	1,7%	1,7%	0,0%	السنة الرابعة 2017-2016
95,9%	4,1%	3,8%	0,34%	السنة الخامسة 2018-2017
73,8%	26,2%	12,5%	13,6%	السنة السادسة 2019-2018
	45,5%	27,6%	17,9%	مجموع النسب للست 6 سنوات
92,4%	7,6%	4,6%	3,0%	المتوسط

من خلال الجدول 2 جانبه يلاحظ أن مجموع نسب الانقطاع، التكرار، الهدر المحتسبة خلال كل سنة على حدة يفوق النسب التي تم احتسابها على مدى الست سنوات للتعليم الابتدائي لأن احتسابها تم بالرجوع إلى أحجام العينة لكل سنة والتي نقصت من سنة إلى أخرى؛ وبالتالي فنسب هذه السنوات كبرت لأن المقام قد نقص في عملية القسمة بخلاف النسب الأولى التي احتسبت بالرجوع إلى الحجم الأصلي للعينة 340.

إذن فمتوسط النسب السنوية للانقطاع، التكرار، الهدر والنجاح للعينة خلال هذه السنوات الست هي على التوالي 3%، 4,6%، 7,6% و 92,4%.

توزع العدد الكلي 134 للمنقطعين والمكررين على المؤسسات التعليمية بأعداد ونسب مختلفة تراوحت بين 1% كأدنى نسبة بـ 4 تلاميذ بمدرسة مطماطة وأقصى نسبة 8% بـ 27 تلميذاً بمجموعة مدارس م/م العنصر.

لكن نظراً للهدف من بحثنا والمتمثل في دراسة أسباب الهدر المدرسي من تلميذ لآخر داخل العينة، وبحكم أن قيم المتغيرات التفسيرية لا تتغير من تلميذ لآخر داخل نفس المؤسسة وإنما تتغير من مؤسسة إلى أخرى؛ وبالتالي لمعرفة تأثير هذه المتغيرات على اختلاف نسب الهدر المدرسي لتلاميذ العينة، النسب التي تهمننا دراستها هي نسب الهدر المدرسي للعينات الجزئية داخل المؤسسات المختلفة التي تشكل عينة البحث المدروسة حيث تراوحت بين النسبة الأدنى 12% بمدرسة مطماطة والنسبة الأقصى 59% ب م/م تلاجدوت.

علماً أن مجموع نسب هدر هذه المؤسسات عند ترجيحها بنسب تلاميذها داخل العينة يساوي نسبة الهدر بالعينة، أي

$$\frac{27}{47} \times \frac{47}{340} + \frac{10}{32} \times \frac{32}{340} + \frac{6}{28} \times \frac{28}{340} + \frac{23}{39} \times \frac{39}{340} + \frac{17}{35} \times \frac{35}{340} + \frac{20}{38} \times \frac{38}{340} + \frac{15}{33} \times \frac{33}{340} + \frac{4}{33} \times \frac{33}{340} + \frac{6}{30} \times \frac{30}{340} + \frac{6}{25} \times \frac{25}{340}$$

$$= \frac{27 + 10 + 6 + 23 + 17 + 20 + 15 + 4 + 6 + 6}{340} = \frac{134}{340} = 39\%$$

في الجزء الموالي سنقوم بمقارنة نسب الانقطاع المحصل عليها في بحثنا مع نسب دراسة الأطلس المجالي الترابي للانقطاع الدراسي الأخيرة التي قام بها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2019، من خلال تحليل مسار فوج عينة وطنية خلال المدة 2014-2018. سنقوم بهذه المقارنة نظرا لكون الانقطاع الدراسي من جهة يشكل أقصى حالات الهدر المدرسي، ومن جهة أخرى نظرا لاشتراك بحثنا مع هذه الدراسة في منهجية البحث والمتمثلة في تتبع عينة من التلاميذ مع فارقين: الأول هو أن العينة المتبعة لدينا هي إقليمية، والثاني أنها غير مختلطة مثل العينة الوطنية التي تجمع تلاميذ كل المستويات الدراسية بالأسلاك الثلاثة: ابتدائي، إعدادي وتأهيلي لأننا تتبعنا مسار نفس التلاميذ خلال تطورهم من مستوى لآخر بالسلك الابتدائي.

2) مقارنة نتائج الانقطاع للعينة الإقليمية ببحثنا بنتائج العينة الوطنية لدراسة الأطلس المجالي الترابي 2019:

أنجز المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي دراسة حول ظاهرة الانقطاع الدراسي كشكل من أشكال الهدر المدرسي، الجدول 3 التالي يبين تطور نسب الانقطاع عن الدراسة حسب المستويات التعليمية بالسلك الابتدائي (التعليم العمومي) للعينة الوطنية من 2015 إلى 2018، في حين يوضح الجدول 4 تطور هذه النسب للعينة الإقليمية بتازة من 2013-2014 إلى 2018-2019 :

بالرغم من أن العينة الوطنية تضم كافة الأقسام من المستوى الأول إلى السادس بكل سنة من السنوات المعنية بالبحث، وعينتنا بحكم تتبعنا لها لا تقتصر إلا على أقسام العينة بمستوى دراسي معين في كل سنة من سنوات التعليم الابتدائي، إلا أنه يمكننا مقارنة هذه النسب، حيث يلاحظ أن نسب العينة الإقليمية تقترب من نسب العينة الوطنية لسنة 2015 بالسنة الأولى والسادسة، لكنها أصغر منها بكثير في السنوات الأربع الأخرى.

الجدول 4				الجدول 3				
الذكور	الإناث	العدد الإجمالي		2018	2017	2016	2015	المستوى التعليمي
2,9%	1,2%	2,1%	السنة الأولى 2013-2014	1,4%	1,6%	1,8%	2,5%	السنة الأولى
0,6%	1,2%	0,9%	السنة الثانية 2014-2015	1,1%	1%	1,3%	2,7%	السنة الثانية
1,96%	0,00%	0,97%	السنة الثالثة 2015-2016	1,4%	1,4%	1,7%	3,1%	السنة الثالثة
0,00%	0,00%	0,0%	السنة الرابعة 2016-2017	2,3%	2,4%	2,6%	4%	السنة الرابعة
0,00%	0,67%	0,34%	السنة الخامسة 2017-2018	3,8%	4%	4%	5,8%	السنة الخامسة
13,3%	13,9%	13,6%	السنة السادسة 2018-2019	12,4%	12,1%	12,1%	13,6%	السنة السادسة

المصدر الأطلس المجالي الترابي للانقطاع الدراسي سنة 2019

نلاحظ أنه رغم تواجد عينتنا الإقليمية بالوسط القروي إلا أن متوسط نسب الانقطاع السنوي بها للسنوات الست بالتعليم الابتدائي 3%، أصغر بقليل حتى من نسبة الانقطاع للعينة الوطنية المسجلة على الصعيد الوطني 3,6%، وليس فقط من النسبة بالوسط القروي 4,8%.

بخصوص الانقطاع في آخر السلك تتأكد الملاحظة الإجمالية للعينة الوطنية، حيث يلاحظ أن الانقطاع هو الأكثر درجة في مستوى السادس ابتدائي 13,6% خاصة بالنسبة للإناث 13,9%. وهذه المرة أيضا النسبة أقرب إلى النسبة الوطنية 12,4% منه إلى النسبة بالوسط القروي 18,1% .

غير أن الفرق في الانقطاع الدراسي بين الإناث والذكور للعينة الإقليمية بسيط (3,1% للذكور مقابل 2,8% للإناث)، وهو أكثر عند الذكور؛ بخلاف العينة الوطنية حيث الفرق مهم بين النوعين والانقطاع عند الإناث أكبر؛ وهذا الفرق أكثر خطورة في الوسط القروي حيث يمس 5,6% من الإناث، مقابل 4% من الذكور؛

وهو الأكثر أهمية في السنة السادسة ابتدائي بالوسط القروي، حيث بلغت نسبة الانقطاع عن الدراسة 23,4% لدى الإناث، مقابل 13,6% لدى الذكور.

3. تباين نسب الهدر المدرسي حسب المتغيرات الفردية للتلاميذ (النوع):

- بالنسبة للانقطاع والتكرار، حالات الذكور تفوق الإناث، حيث من بين 134 منقطع ومكرر يبلغ عدد الذكور منهم 76 بنسبة 22% مقابل 58 للإناث بنسبة 17%.
- بالنسبة للمجتازين بنجاح المرحلة الابتدائية البالغ عددهم 206، يقع العكس لأن حالات الإناث تفوق الذكور: يشكل عدد الإناث منهم 109 بنسبة 32% مقابل 97 للذكور بنسبة 29%.

كذلك تمت ملاحظة أن الهدر المدرسي أكبر لدى الذكور منه لدى الإناث، حيث يشكل تقريبا نسبة الثلث 1/3 بالنسبة للإناث في حين تقارب النسبة النصف 1/2 عند الذكور بالفعل :

◀ داخل فئة الإناث: تشكل الناجحات إلى غاية السلك الإعدادي البالغ عددهن 109 من بين 167 نسبة 65% لتشكل 58 منقطعة ومكررة المتبقية نسبة 35% .

◀ داخل فئة الذكور : من بين 173 في المجموع، يبلغ عدد المجتازين بنجاح إلى غاية السلك الإعدادي عدد 97 بنسبة 56% في حين يشكل الـ76 منقطعا ومكررا المتبقين نسبة 44% .

كذلك عند توزيع النسب الإجمالية للهدر المدرسي بين الإناث والذكور داخل المؤسسات التعليمية المشكلة لعينة البحث، يلاحظ أن قيم هذه النسب للذكور تفوق الإناث داخل سبع مؤسسات من بين 10.

ولاستجلاء العلاقة بين تباين نسب الهدر المدرسي والمتغيرات الفردية للتلاميذ قمنا باحتساب نسب الهدر المدرسي حسب نسب الإناث داخل العينات الجزئية، فتبين أن الهدر المدرسي هو الأصغر قيمًا 12% و 21% بالمؤسسات اللتان تحتضنان أكبر نسب للإناث 64% و 57% على التوالي؛ وكذلك هو الأكبر قيمة 57% بالمؤسسة التي تحتضن أصغر نسبة للإناث 36%. إلا أنه بالنسبة للمؤسسات السبع الأخرى، يلاحظ أنه رغم تدرج نسب الإناث في الارتفاع من 40% إلى 55%، إلا أن نسب الهدر المدرسي تتأرجح بين العلو تارة والانخفاض أخرى؛ وبذلك لا تتضح أية علاقة واضحة بين تغير نسب الهدر المدرسي واختلاف نسب الإناث.

تباين

(3)

نسب الهدر المدرسي حسب المتغيرات المتعلقة بالمدرسة :

1 4 عدد التلاميذ بالقسم الأول :

عند توزيع النسب الإجمالية للهدر المدرسي داخل المؤسسات التعليمية المشكلة لعينة البحث حسب السنوات الست للتعليم الابتدائي، اتضح إجمالاً أن الهدر المدرسي يبلغ ذروته في السنة السادسة بسبع مؤسسات من بين 10، بينما يبدأ في سن مبكر بمؤسسة م/م كهف الغار بنسبة 24% في السنة الأولى، ومدرسة مطماطة بنسبة 9% في السنة الثانية، وفي سن متوسط بالنسبة لمؤسسة م/م الشقة بنسبة 7% في السنتين الثالثة والرابعة.

كما اتضح لنا إجمالاً وجود علاقة تناسبية بين متغير عدد التلاميذ بالقسم الأول (الاكتظاظ) واختلاف نسب الهدر المدرسي، فالهدر المدرسي منخفض بالمؤسسات التي عدد تلاميذ أقسامها صغير في حين يرتفع بالمؤسسات التي عدد التلاميذ بأقسامها كبير، حيث يلاحظ أنه لا يتعدى 25% بالمؤسسات التي عدد تلاميذها على الأكثر 30 تلميذاً، ولا يتجاوز النصف بالمؤسسات التي عدد تلاميذ أقسامها على الأكثر 35 تلميذاً، لكنه يتجاوز النصف بالمؤسسات التي تعرف اكتظاظاً أي التي عدد تلاميذ أقسامها يفوق 36 تلميذاً.

لكن بما أن هذا المتغير يخص فقط المستوى الأول دون المستويات الأخرى، وبما أن عدد التلاميذ بالقسم يتغير من سنة إلى أخرى بفعل عوامل متعددة مثل: النجاح، التكرار، الانقطاع، الالتحاق، الانتقال...؛ إذن يجب التحقق من هذه العلاقة التناسبية بالنسبة لجميع المستويات بدءاً بالأول حتى السادس؛ فمن خلال معرفة تغير نسب الهدر المدرسي حسب اختلاف أعداد التلاميذ بالقسم بكل سنة من سنوات التعليم الابتدائي الست، يصعب القول أن علاقة التناسب التي تمت ملاحظتها إجمالاً هي قائمة بالسنوات الأربع الأولى، فالهدر المدرسي هو الأكثر ارتفاعاً خلال:

- السنتين الأولى والثالثة (24% و 13%) بالنسبة للأقسام ذات عدد تلاميذ متوسط (33 و 32) على التوالي؛
- خلال السنتين الثانية والرابعة (12% و 7%) بالنسبة للأقسام ذات عدد تلاميذ منخفض (25 و 24) على التوالي؛

إذن بالنسبة للسنوات الأربع الأولى لا يمكن الإقرار بوجود العلاقة التناسبية التي تمت ملاحظتها إجمالاً لأن الهدر المدرسي الإجمالي ينبني على تراكم الأعداد بالسنوات الست، وبالتالي فالعلاقة التناسبية الملاحظة إجمالاً ترجع بالأساس إلى ارتفاع الهدر المدرسي بالسنتين الخامسة والسادسة (11% و 49%) بالنسبة للأقسام ذات عدد تلاميذ عال (39 و 35) على التوالي، وعلى وجه الخصوص السنة السادسة حيث يرتفع الهدر المدرسي عموماً بالنسبة للأقسام التي يفوق عدد تلاميذها 30 تلميذ بالقسم.

للإشارة، بالنسبة للمدرسة الجماعية مغراوة يلاحظ أن نسبة الهدر 24% سجلت كلها بالمستوى السادس أما بالمستويات الأخرى فقد ظل منعماً؛ وهذا قد يرجع إلى خصوصيتها كمدرسة جماعية تتوفر على النقل المدرسي والداخلية.

4 2 المسافة بين المؤسسة ومساكن التلاميذ :

تظهر علاقة إيجابية بين المسافة الفاصلة بين المؤسسة ومساكن التلاميذ و نسب الهدر المدرسي فالمؤسسات التي تبعد بمسافات قصيرة من 0,5 كلم إلى 1 كلم لها نسب هدر صغيرة تتراوح بين 12% و 31%، وعند التدرج في المسافة كذلك من الأصغر إلى الأكبر بالنسبة للمؤسسات ذات المسافات 2,5 كلم، 3 كلم و 3,7 كلم يلاحظ تصاعد في نسبة الهدر المدرسي من 45% إلى 53%.

لكن هناك استثناءان :

- ◀ الأول يخص المدرسة الجماعية مغراوة التي تبعد بأطول مسافة 6,5 كلم لكن ليست لها أكبر نسبة هدر مدرسي وهذا قد يرجع إلى خصوصيتها كمدرسة جماعية من بين هذه العشر مؤسسات المنتمية إلى العينة، الوحيدة التي تتوفر على النقل المدرسي والداخلية.
- ◀ الثاني هو أن المؤسسات التي تبعد فقط بمسافة 2 كلم (م/م تلاجدوت و م/م العنصر) لها أكبر نسب 59% و 57% ربما نظراً لوعورة المسالك الناتجة عن التضاريس الجغرافية الصعبة إضافة إلى قساوة المناخ بالمناطق التي تنتمي إليهما هاتين المؤسساتين.

تجدر الإشارة إلى أن مؤسسة (مجموعة مدارس) م/م الشقة التي تبعد بأقصر مسافة 0,5 كلم عن مساكن التلاميذ، لها نسبة هدر مدرسي 21% أكبر من مدرسة مظامة ذات أصغر نسبة هدر مدرسي 12% رغم بعدها بـ 1 كلم ربما نظراً لقرب المؤسسة الأولى من المدينة فيما مضى، ثم بناء مؤسسات تعليمية أخرى أقرب منها يفضل التلاميذ الاتجاه إليها حيث لم يعد بهذه المؤسسة سوى الذين يقطنون بعيداً من ضواحي المدينة؛ بالمقابل مدرسة مظامة انخفاض الهدر بها قد يساهم فيه كونها المدرسة المستقلة الوحيدة من بين المؤسسات العشر المعنية بالبحث، بالإضافة إلى تواجدها بـ مركز حضري تتوفر به جل المرافق الضرورية مستوصف، سوق، متاجر... إلخ؛

وهذا يدل على تدخل عوامل أخرى غير المسافة تؤثر بدورها على تغير نسبة الهدر المدرسي.

وبما أن الانقطاع هو أخطر من التكرار... حيث يُعدُّ عامل المسافة من أهم العوامل المسببة له، كان لا بد من التطرق إلى الانقطاع بشكل مفصل لاستنتاج مدى تأثير المسافة عليه بصفة خاصة. وبالتالي تأكدت لنا بشكل

عام الملاحظة السابقة، حيث ظهرت بشكل أكثر وضوحا علاقة المسافة الفاصلة بين المؤسسة ومساكن التلاميذ بنسبة الانقطاع المدرسي في سبع مؤسسات (ذات المسافات 0,5 كلم، 1 كلم، 2,5 كلم، 3 كلم و 3,7 كلم)، حيث تلاحظ أصغر نسبة 0% بالمؤسسة ذات الأقصر مسافة، وكلما زادت المسافة بهذه المؤسسات إلا وارتفعت نسبة الانقطاع المدرسي بها (مع الأخذ بعين الاعتبار تقارب بعض القيم).

بالنسبة للمؤسسات الثلاث المستثناة تبقى هي نفس المؤسسات التي تم استثناؤها بالنسبة للهدر المدرسي وبالتالي تظل الملاحظات السابقة الذكر سارية المفعول حتى بالنسبة للانقطاع.

كما يلاحظ أن الانقطاع الدراسي يبلغ أوجه في السنة السادسة بست مؤسسات من بين 10، ما عدا ثلاث مؤسسات يبدأ بها في سن مبكر وهي بمؤسسة م/م كهف الغار بنسبة 12% في السنة الأولى، وم/م جبلة بنسبة 6% في السنة الثالثة ومدرسة مطماطة بنسبة 3% في السنة الثانية؛

أما المؤسسة العاشرة م/م الشقة فلا يوجد بها انقطاع مدرسي أي بنسبة 0% أي أن الحالات المسجلة بها كلها تكرر.

3 4 وجود المرافق الضرورية بالمؤسسة :

بما أن تتبع العينة انطلق منذ 2013-2014 فإنه يهمنا أن نعرف بالتحديد علاقة توفر المرافق الضرورية بنسبة الهدر المدرسي قبل وبعد هذا التاريخ:

بعد استثناء مؤسسة م/م كهف الغار التي بها نسبة هدر مدرسي 45% والتي تاريخ توفر المرفق الضرورية بها غير محدد لذلك لا يمكننا مقارنتها مع المؤسسات الأخرى، يبدو أن المؤسسات الأقدم تجهيزا بالمرفق الضرورية تعرف النسب الصغرى للهدر المدرسي في حين أن المؤسسات الأحدث تجهيزا تعرف النسب الكبرى للهدر المدرسي وذلك بالنسبة للسنت مؤسسات المجهزة في السنوات 1978، 1992، 1994، 2009 و 2011 من بين العشر مؤسسات المدروسة في هذا البحث، وهذا يدل على وجود علاقة تناسبية إيجابية لتوفر المرفق الضرورية على تحسن نسب الهدر المدرسي إلا أن تأثير المرافق الضرورية يبقى محدودا مقارنة مع عوامل أخرى كما تدل على ذلك المؤسسات الثلاث المستثناة من هذه القاعدة وهي :

● **المدرسة الجماعية مغراوة الحديثة التجهيز 2015** لكن تعرف نسبة هدر مدرسي 24% أصغر من مؤسسات أخرى أقدم منها تجهيزا ربما بفضل خصوصيتها وتوفرها على الورقتين الراجعتين: **النقل المدرسي والداخلية.**

● **م/م جبلة الأحدث تجهيزا سنة 2017**، والتي تعرف نسبة هدر مدرسي 31% كذلك أصغر من مؤسسات أخرى أقدم منها تجهيزا، وذلك قد يرجع إلى قصر المسافة التي تفصل المنطقة عن المدار الحضري مما يمكن أغلب المدرسين من التنقل إلى منازلهم يوميا ويوفر لهم ظروف عمل ملائمة نسبيا تؤهلهم للمواظبة على الحضور اليومي وتتبع التلاميذ.

● **م/م باب مرزوقة المجهزة سنة 2003**، والتي تعرف نسبة هدر مدرسي 20% أصغر من نسب المؤسسات الثلاث التي سبقها في التجهيز سنتي 1992 و 1994، وذلك بحكم قربها من المدار الحضري بل هي أقرب حتى من م/م جبلة حيث تقدر المدة للوصول إليها عشر 10 دقائق عند التنقل بالسيارة، وهذا ما قد يفسر صغر نسبة الهدر المدرسي بها 20% مقارنة بنسبة الهدر المدرسي ب م/م جبلة 31% .

4 4 متوسط التحصيل الدراسي:

رغم أن أصغر نسبة هدر مدرسي 12% سجلت بالمؤسسة التي حقق تلاميذ أقسام العينة الجزئية بها أكبر متوسط للمعدلات الدراسية 6,8 خلال السنوات الست للتعليم الابتدائي، إلا أنه لا يمكننا الجزم بوجود علاقة واضحة تربط بين متوسط التحصيل لدى التلاميذ بمؤسسة ما ونسبة الهدر المدرسي بها لأنه رغم اشتراك تلاميذ أقسام العينات الجزئية بست مؤسسات في الحصول على متوسط معدلات 5,5، إلا أن نسب الهدر بها تختلف كثيرا فيما بينها حيث تتراوح بين 21% كأدنى نسبة إلى 57% كأقصى نسبة؛ نفس الملاحظة بالنسبة للمؤسستين اللتين حصل تلاميذ أقسام العينة بهما على معدل 6,5 الفرق كبير بين نسب هدرهما 31% و 59%. وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد علاقة واضحة تربط بين متوسط المعدلات الدراسية للتلاميذ بمؤسسات عينة البحث والهدر المدرسي بها.

4 تبين نسب الهدر المدرسي حسب المتغيرات المتعلقة بالدعم الاجتماعي :

1 5 النقل المدرسي والداخلية :

النقل المدرسي والداخلية لا يتوفران بتسع مؤسسات من بين العشرة 10 مؤسسات التي يشملها البحث، وبالتالي لا يمكن الجزم بمدى تأثير هذين البرنامجين على تغير نسب الهدر المدرسي لأنه رغم وحدة النسبة 0% إلا أن نسب الهدر المدرسي تتراوح بها بين 12% و 59%. أيضا تجدر الإشارة إلى أن نفس الملاحظة تنطبق على برامج الدعم الاجتماعي الأخرى التي تتوفر بهذه المؤسسات كلها بنسبة 100%: الإطعام المدرسي، مليون محفظة وبرنامج "تيسير" للتحويلات المالية المشروطة.

لكن رغم ذلك فالمؤسسة الوحيدة التي تتوفر على النقل المدرسي والداخلية (المدرسة الجماعية مغراوة) بها نسبة هدر مدرسي منخفض نسبيا حيث تصنف الرابعة من حيث ترتيب نسب الهدر المدرسي 24%، وبالتالي يمكن أن نقول أن هذين البرنامجين لهما تأثير إيجابي قد يقلص، كما أشرنا سابقا لذلك، لتأثيرين سلبيين هما:

- المسافة بين المؤسسة ومساكن التلاميذ والتي تعد أطول مسافة بالنسبة لهذه المؤسسة 6,5 كلم؛
- حادثة التجهيز بالمرافق الضرورية الذي لم يتم حتى 2015، وبالرغم من ذلك نسبة الهدر المدرسي منخفضة بها مقارنة مع مؤسسات أخرى أقدم منها تجهيزا.

تباين

(5)

نسب الهدر المدرسي حسب المتغيرات المتعلقة بالأسرة :

1 6 مهن الآباء و الأمهات :

تظهر الهيمنة الواضحة لمهنة الفلاحة على سائر المهن الأخرى ما عدا بمدرسة مطماطة حيث نسبة الأجراء 39% تفوق نسبة الفلاحين 27%؛ تليها بالترتيب التناقصي نسبة الآباء بدون عمل، بعدها نسبة الأجراء ثم المهن الحرة وأخيرا الموظفون.

أمهات تلاميذ عينة البحث هن ربات بيوت بأغلبية ساحقة تشكل 100% في تسع مؤسسات باستثناء واحدة هي مدرسة مطماطة حيث تشكل هذه النسبة 70% مقابل 30% للأجيرات. إذن فهذه المؤسسة تشكل استثناء بالنسبة لمهن أمهات التلاميذ لأنها بالإضافة إلى التوفر، كما أشرنا آنفا، على نسبة من الأجراء 39% تفوق نسبة الفلاحين 27%، كذلك فهي تتميز بتوفرها على أكبر نسبة للموظفين 9% بالإضافة إلى نسبة مهمة من أصحاب المهن الحرة 12% (الثانية في الترتيب). وهذا ما قد يفسر احتلالها لصدارة ترتيب نسب الهدر

المدرسي بأصغر نسبة 12% لأن 30% من أمهات تلاميذ هذه المؤسسة تشتغلن، مما يساهم في تحسين المستوى الاقتصادي لأسرها مقارنة بالمؤسسات الأخرى للعينة. لكن يبقى الحديث عن تأثير مهنة الأمهات على نسب الهدر المدرسي غير ممكن بالنسبة للمؤسسات الأخرى.

بعد جمع النسب المئوية للموظفين والأجراء وأصحاب المهن الحرة لكون أجورهم من جهة قارة بالنسبة للموظفين إلى شبه قارة بالنسبة للآخرين، وعدم إدراج النسب المئوية للآباء بدون عمل وكذلك للفلاحين نظرا لمعيشتهم البسيطة التي تتميز بالاكتمال الذاتي الذي يتحقق بصعوبة لدى أغلب الأسر، يتضح بجلاء التناسب العكسي لمهن الآباء على نسب الهدر المدرسي داخل سبع مؤسسات (مطماطة، باب مرزوقة، الشقة، كهف الغار، ظهر اللوز، العنصر وتلاجدوت) ضمن العشرة مؤسسات التي يشملها البحث : فكما ارتفع الدخل الذي يدره الأب بفضل مهنته إلا وانخفضت نسبة الهدر المدرسي

هذه المرة أيضا لدينا ثلاث 3 استثناءات :

◀ الأوليان (نفس المؤسسات السابقتان) حيث انخفاض الهدر المدرسي بهما أكثر من غيرهما قد يكون بفضل

تظافر عوامل إيجابية أخرى تؤثر بدورها إضافة إلى مهن الآباء، ونخص بالذكر العوامل الآتية:

- ✓ النقل المدرسي والداخلية بالمدرسة الجماعية مغراوة ذات نسبة هدر مدرسي 24% نظرا لخصوصيتها؛
- ✓ القرب من المدار الحضري بـ م/م جبلة ذات نسبة هدر مدرسي 31% ؛

◀ الاستثناء الثالث يخص م/م بني محسن، حيث على العكس يرتفع بها الهدر المدرسي إلى 49% بالرغم

من ارتفاع النسب المئوية للفلاحين والأجراء وأصحاب المهن الحرة، نظرا لوجود عوامل سلبية قد تحد من

تأثير العامل الإيجابي لمهن الآباء ونخص بالذكر عامل البعد الأساسي حيث تقدر المسافة الفاصلة بين

المدرسة ومساكن التلاميذ بـ 3 كلم؛ ورغم توفير دار الفتاة بالمنطقة منذ أربع سنوات في سنة 2016،

لا زالت المشكلة قائمة بسبب عدم استفادة جميع التلميذات منها نظرا لعدم حصول بعضهن على المنحة

مما يضطرهن لطلب العون من سائقي النقل بطريقة غير شرعية (ما يسمى بـ "الخطافة" في ميدان النقل

العمومي) لتقريبهن من مساكنهن الشيء الذي يعرض بعضهن للاستغلال أحيانا أو حتى لمحاولات

الاختطاف التي حضر إحداها مدير المؤسسة بنفسه، فقام بالتبليغ عنها لدى الدرك الملكي لكن أولياء

الأمر تنازلوا عن المحاضر فيما بعد خوفا على بناتهن من التعرض للانتقام خاصة في ظل انعدام الأمن

بالمنطقة، وبالتالي فالسكان الذين يقطنون بعيدا يفضلون الاحتفاظ ببناتهم خاصة اللواتي عانين من التكرار

بسبب ضخامة أجسادهن خوفا عليهن من التحرش الجنسي الذي تعرضت له الفتيات مرارا بالمنطقة، وهذا

ما يفسر هدر أكثر من نصف فتيات العينة الجزئية بهذه المؤسسة (8 من بين 15 : 7 بمستوى السادس 3)

انقطعن + 4 كررن)، إضافة إلى أخرى كررت من قبل).

6 2 المستوى التعليمي للوالدين :

يمكننا القول أن الأغلبية الساحقة بمؤسسات عينة البحث لها مستوى ابتدائي على الأكثر مع اختلاف بين

المؤسسات في تمثيلية من لم يلجوا المدرسة ومن لهم مستوى الابتدائي، يأتي بعد ذلك تناقصا مستوى

الإعدادي الذي يتوفر بخمس مؤسسات من بين 10، ثم مستوى الثانوي الذي يتواجد فقط بمؤسستين وأخيرا

المستوى الجامعي الذي يبدو نادرا حيث يتواجد فقط بمؤسسة واحدة وبنسبة صغيرة 6%. إذن يمكن

الاستنتاج أن المستوى التعليمي للوالدين ضعيف بشكل عام داخل مؤسسات عينة البحث.

تظهر علاقة التناسب العكسي بين متغير المستوى الدراسي للوالدين ومتغير نسبة الهدر المدرسي بست مؤسسات من بين العشرة 10 مؤسسات المشمولة بالبحث (مدرسة مطماطة، م/م باب مرزوقة، م/م الشقة، م/م بني محسن، م/م ظهر اللوز وم/م العنصر)؛ لكن بالنسبة للأربع المؤسسات المتبقية، رغم وجود نسب مهمة من الوالدين لهم مستوى ابتدائي على الأقل إلا أن نسب الهدر المدرسي مرتفعة بها مقارنة مع مؤسسات أخرى بها نسب أقل لهذه الفئة من الوالدين المتعلمين؛ فمثلا م/م جبلة والمدرسة الجماعية مغراوة رغم توفرهما على التوالي على نسب 94% و 56% من هذه الفئة، إلا أن نسب الهدر بهما 31% و 24% تفوق نسب الهدر 12%، 20% و 21% بالمؤسسات الأقل منهما توفرا على هؤلاء الوالدين المتعلمين حيث نسب فئة الوالدين المتعلمين هي على التوالي 55%، 47% و 39%. نفس الأمر ينطبق على م/م كهف الغار حيث رغم وجود ما يقارب ثلاثة أرباع (73%) من التلاميذ الذين والديهم لهم مستوى ابتدائي على الأقل إلا أن نسبة الهدر تقارب النصف (45%). كذلك م/م تلاجدوت التي تعرف أكبر نسبة للهدر المدرسي 59% رغم تعلم نصف الوالدين تقريبا (49%) سابقا إلى غاية التعليم الابتدائي. وبالتالي من الصعب استجلاء أثر المستوى الدراسي للوالدين على الهدر المدرسي بهذه المؤسسات بشكل خاص، ربما لأن هذه النسب لا تعكس مستوى عال من التعليم فأغلب الوالدين لهم مستوى الابتدائي على الأكثر، لذلك يمكن تفسير الأمر بمستواهم الضعيف الذي لا يسمح لهم بالتأثير في تدرس أبنائهم بشكل كبير، حيث كما هو معروف الانقطاع في سن مبكر يؤول بصاحبه إلى الأمية؛ لكن بالمقابل هذا الأمر ينطبق حتى على مؤسسات أخرى بها هدر مدرسي منخفض؛ وبالتالي لا يمكن تفسير ارتفاع الهدر بهذه المؤسسات الأربع فقط بهذا التعليل، بل يجب استحضار عوامل إضافية أخرى تتدخل لتؤثر سلبا على تدرس التلاميذ مثل عزلة هذه المناطق بفعل التضاريس الصعبة وقساوة المناخ بها وبُعد المؤسسات عن مساكن التلاميذ. لكن بالمقابل تجدر الإشارة إلى علاقة المستوى التعليمي العالي للوالدين بخفض الهدر المدرسي للأبناء، وذلك ما يبدو واضحا في مدرسة مطماطة التي تتصدر القائمة بأصغر نسبة هدر مدرسي 12% لكونها إضافة إلى العوامل الإيجابية السابقة الذكر التي تتمتع بها، هي المؤسسة الوحيدة التي بها والدين لهم مستوى جامعي؛ وكذلك عند مقارنتها مع المدرسة الجماعية مغراوة حيث نسبة الهدر 24%، بحكم توفرهما على نسب متساوية تقريبا لفئة الوالدين المتعلمين على الأقل ابتدائي، (55% و 56% على التوالي)، وبالرجوع إلى تركيبة هذه النسب الخاصة بالمستوى الدراسي للوالدين، يتضح بجلاء أن مستوى التعليم للوالدين له دور محوري في تخفيض نسبة الهدر المدرسي لدى الأبناء لأنه بالمدرسة الجماعية مغراوة رغم مميزاتها الإيجابية نظرا لخصوصيتها إلا أن المستوى التعليمي للوالدين بها يبقى على الأكثر ابتدائي.

6 3 تأثير عدد أفراد الأسرة:

رغم أن أصغر نسبة هدر مدرسي 12% سجلت بالمؤسسة التي بها أدنى عدد لأفراد أسر التلاميذ 3، إلا أنه لا تبدو بجلاء العلاقة بين متوسط عدد أفراد الأسر لتلاميذ العينة و نسب الهدر المدرسي بمؤسسات عينة البحث التسعة الأخرى لأنه رغم أن سبع مؤسسات، تلاميذها لهم نفس عدد أفراد الأسرة 4، إلا أن نسبة الهدر المدرسي تبتدئ من 21% لتصل إلى 59%؛ كذلك الفرق كبير بين نسبتي الهدر المدرسي للمؤسستين اللتين بهما خمسة 5 أفراد، 20% و 53%.

6 (6) خلاصة الدراسة الوصفية :

عند القيام بتحليل الارتباط الثنائي بين متغيرات البحث كلها باستعمال برنامج SPSS، تبين من خلال شبكة الارتباطات (Corrélations) التي تم الحصول عليها أن هذه المتغيرات مستقلة إجمالا عن بعضها البعض.

أيضا، بملاحظة اختلاف نسب الهدر المدرسي حسب هذه المتغيرات، ومن خلال اختبار العلاقة بينها باستعمال اختبار χ^2 ، اتضح أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين تغير قيم هذه المتغيرات المستقلة وتغير قيم المتغير التابع، فدلالة قيم هذه الاختبارات لا تتعدى 5% في الغالب ما عدا بالنسبة لمتغير النوع 10%؛ وهذا ما يفسر اختيارنا لهذه المتغيرات.

II. الدراسة الاستدلالية لتباين نسب الهدر المدرسي وعلاقتها بمتغيرات البحث

معلومات حول نموذج الانحدار اللوجستي الثنائي:

في دراستنا هذه استعملنا نموذج الانحدار اللوجستي لذلك نرى من الواجب تقديم معلومات عامة حوله مثل: مفهوم النمذجة: هي تمثيل سلوك ظاهرة (اجتماعية، تربوية، اقتصادية،) بواسطة مجموعة من الصيغ الرياضية التي تربط بين متغيرات النتائج (متغيرات مستقلة) ومتغيرات اتخاذ القرار (متغيرات مرتبطة).

تعريف الانحدار اللوجستي: هو نموذج يستعمل للتنبؤ باحتمالية وقوع حدث ما من عدمه عن طريق تركيب منحني لوجستي من خلال ملاءمة البيانات حيث يقوم بتحليل العلاقة بين مجموعة من المتغيرات المستقلة

(يمكن أن تكون نسبية، فئوية، إسمية، أو رتبية) مقابل متغير متنبئ به (تابع) واحد (يكون تصنيفيا أو رتبيا). فهو يقوم بتفسير أثر المتغيرات المنبئة (المستقلة) باختلاف مستويات قياسها على استجابات المتغير التابع.

ينقسم الانحدار اللوجستي إلى ثلاث أنواع، تختلف باختلاف المتغير التابع، وهي:

- 1- الانحدار اللوجستي الترتيبي : يكون المتغير التابع متغيرا ترتيبيا.
- 2- الانحدار اللوجستي الثنائي : يكون المتغير التابع ثنائي التفرع.
- 3- الانحدار اللوجستي متعدد الحدود : إذا كان المتغير التابع يتكون من أكثر من فئتين تصنيفيتين أو اسميتين .

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على أسلوب الانحدار اللوجستي الثنائي نظرا لأهميته مقارنة بالأساليب الإحصائية الأخرى (الانحدار الخطي والتحليل التمييزي) التي تكمن في كونه الأداة الأكثر قوة فهو يقدم اختبارا لتأثير المعاملات المعنية لأنه يعطي الباحث فكرة عن مقدار تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع النوعي الثنائي القيمة، بالإضافة إلى ذلك فهو يرتب تأثير هذه المتغيرات المستقلة، مما يسمح للباحث بالاستنتاج بأن متغيرا ما يعتبر أقوى من المتغير الآخر في فهم ظهور النتيجة المطلوبة، كما يمكنه أيضا أن يتضمن المتغيرات المستقلة النوعية. كما يتمتع بمزايا خاصة كالدالة اللوغاريتمية التي تمكن من تحويله بسهولة إلى الانحدار الخطي بواسطة دالة Logit. كما قمنا بتبيان كيفية تقدير وتفسير معاملات الانحدار اللوجستي من خلال دالة الإمكان L التي تعتمد طريقة الاحتمال الأعظم؛ وأخيرا ذكر خطوات ومقاييس تقويم ملاءمة هذا النموذج.

عرض النتائج :

نظرا لاقتصار دراستنا الحالية على حالي الهدر المدرسي المتجليتان في الانقطاع والتكرار المدرسي، فقد قمنا بدراسة نموذجين يشتركان في المتغيرات المستقلة المحتمل تأثيرها، والتي تم حصرها في 9 متغيرات تفسيرية تم تصنيفها إلى فردية، مدرسية، أسرية؛ لكن النموذجين يختلفان من حيث المتغير التابع بين الهدر

الإجمالي في النموذج الأول، والذي يشمل الانقطاع والتكرار معاً، ثم الانقطاع في النموذج الثاني؛ وذلك سعياً لاستنتاج العوامل ذات الدلالات الإحصائية في كل نموذج.

متغيرات معادلة الانحدار اللوجستي المحصل عليها عبر برنامج SPSS

نموذج الانقطاع

نموذج الهدر المدرسي

Exp(B)	Sig	ddl	Wald.	E.S	Exp(B)	Sig	ddl	Wald.	E.S	B		
1,594	,321	1	,984	,470	1,727	,052	1	3,766	,282	,546	الفرع	المتغيرات الفردية
1,410	,000	1	20,408	,076	1,109	,000	1	18,694	,024	,104	عدد التلاميذ بالقسم الأول	المتغيرات المدرسية
1,060	,022	1	5,232	,026	1,033	,020	1	5,430	,014	,032	تاريخ التجهيز بالمرافق الضرورية	
3,209	,000	1	12,439	,331	1,165	,168	1	1,903	,111	,153	المسافة بين المؤسسة والمسكن	
36,979	,000	1	14,854	,937	1,473	,300	1	1,073	,374	,387	متوسط المعدل الدراسي بالسلك الابتدائي	
,001	,999	1	,000	5323,962	,000	,999	1	,000	5653,757	-8,800	مهنة الأم	المتغيرات الأسرية
3,417	,000	1	28,382	,231	1,374	,001	1	10,772	,097	,318	مهنة الأب	
,992	,988	1	,000	,511	,986	,960	1	,003	,284	-,014	متوسط عدد أفراد الأسرة	
,046	,000	1	21,439	,666	,188	,000	1	35,443	,281	-1,671	المستوى التعليمي للوالدين	
,000	,977	1	,001	5324,227	,000	,991	1	,000	5653,823	-62,528	الثابتة	

يتضح أنه عند الانتقال من تفسير حصول الهدر إجمالاً لدى التلميذ في نموذج الهدر الإجمالي إلى تفسير حظوظه في الانقطاع داخل نموذج الانقطاع، تستمر أربع متغيرات في دلالتها الإحصائية عند $\alpha = 5\%$ (متغيرين مدرسيين: عدد التلاميذ بالقسم الأول، تاريخ التجهيز بالمرافق الضرورية؛ ومتغيرين أسريين: مهنة الأب، المستوى التعليمي للوالدين). أما بالنسبة للمتغير الفردي المتمثل في النوع، فيفقد دلالاته الإحصائية؛ لكن بالمقابل ينضاف المتغيران المدرسيان المتبقيان (متوسط المعدل الدراسي بالسلك الابتدائي والمسافة بين المؤسسة والمسكن) إلى قائمة المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية عند $\alpha = 5\%$ ؛ لتصبح المتغيرات المدرسية المتناولة في دراستنا هذه كلها ذات دلالة في نموذج الانقطاع، أي لها تأثير في احتمال انقطاع أو عدم انقطاع التلميذ. وبالتالي يصبح عدد المتغيرات الكلي ذات الدلالة الإحصائية في نموذج الانقطاع ست متغيرات مقابل خمسة في نموذج الهدر الإجمالي.

ولعل فقدان أو عدم وضوح الدلالة الإحصائية لبعض المتغيرات يرجع في نظرنا إلى ضعف تمثيلية تلاميذ عينة البحث داخل تلاميذ الإقليم ككل، حيث استفاد من الدعم الاجتماعي "تيسير" في مرحلته الأولى فقط تلاميذ سبع جماعات قروية من بين جماعات الإقليم المقدر عددها بـ 38 جماعة قروية وحضرية.

مناقشة النتائج

⦿ تأثير نوع التلميذ :

لقد وقفنا في دراستنا على التأثير الإيجابي لنوع الإناث حيث سجلت حالات الهدر المدرسي عموماً عند الذكور أكثر من الإناث بالنسبة لعينتنا الإقليمية. أما فيما يخص الانقطاع فالأعداد متقاربة. لذلك لم تظهر الدلالة الإحصائية لهذا المتغير في نموذج الانقطاع؛ وبما أن المتغير التابع في نموذج الهدر المدرسي الإجمالي يشمل الانقطاع والتكرار، فهذا يعني أن الذكور يكررون بشكل أكبر من الإناث. والسبب في ذلك، من وجهة نظرنا، نوع التربية التي يتلقاها الأبناء داخل الأسر حيث تعطى حرية أكبر للذكور منه للإناث، فالولد لا يولي اهتمامه الكامل للدراسة بسبب انشغالاته الأخرى المسموح له بها على خلاف الفتاة، كاللعب مطولاً خارج البيت وحتى داخله مع عدم تكليفه بالمساهمة في أعمال المنزل ظناً من

كثير من الوالدين خاصة بالعالم القروي أن ذلك ينقص من قيمته أمام أعين الناس؛ كما يُسَمَح له بالتجول مع الأصدقاء والقيام بالخرجات والمغامرات لأن ذلك يحتسب في تكوين شخصية صلبة قادرة على مواجهة الصعاب؛ ورغم هذا كله إلا أن الإناث يكررن أقل من الذكور بفضل الحافزية الزائدة لديهن لإثبات ذواتهن لتعويض النقص الذي يعمل بعض أفراد المجتمع على تحسيسهن به؛ أضف إلى ذلك عامل بعد الإعداديات أحيانا الذي يضطر بعض الآباء إلى عدم السماح لبناتهن رغم موافقتهم المبدئية على إتمام بناتهن للدراسة. أيضا بعض الأولياء لا يعطون الأهمية الكافية لدراسة البنات مبررين موقفهم بأن مكان المرأة هو البيت، وأن الدراسة بالنسبة لها هي شيء ثانوي.

● دور العوامل المتعلقة بالمدرسة:

عدد التلاميذ بالقسم الأول: هذا المتغير له تأثير إيجابي على احتمال وقوع الهدر المدرسي وكذلك الانقطاع: فكلما زاد هذا العدد إلا وازدادت احتمالية الهدر المدرسي بـ 110,9% وازدادت احتمالية الانقطاع بـ 141%.

وعامل الاكتظاظ يعد من العوامل الرئيسية المسببة للفشل الدراسي حيث لا يجد التلميذ ومعه الأستاذ الجو الملائم للدراسة خاصة مع وجود عناصر مشاغبة ذات صفات سلبية لا تجد متنفسا للتعبير عن حاجاتها وقدراتها وطاقتها داخل القسم، فتعبر بطريقتها الخاصة في إثارة المشاكل وعرقلة سير الدرس. هذه العناصر تكون سلبيتها أكبر إذا كانت تعاني من مشاكل أسرية.

ويمكن أن نفسر الأمر بكون هذا المتغير له مفعول حقيقي على جودة التمدرس، فكلما كانت الأقسام مكتظة إلا وتتأثر العمليات التعليمية لدى عموم التلاميذ؛ وبالأخص التلاميذ المرتبين في آخر القسم، مما يجعلهم مؤهلين للانقطاع والتكرار المدرسيين، مساهمين بذلك في رفع نسبة الهدر المدرسي.

المرافق الضرورية: هذا المتغير أيضا له تأثير إيجابي على احتمال وقوع الهدر المدرسي وكذلك الانقطاع. إذ كلما كان تجهيز المرافق الضرورية بمؤسسة ما قديما إلا وانخفض الهدر المدرسي بشكل عام والانقطاع بشكل خاص بين تلاميذها، لأن حاجة الإنسان إلى هذه المرافق هي مسألة طبيعية تنبع من الطبيعة البيولوجية للإنسان. وبالتالي فعدم توفرها يؤثر سلبا على معدل التمدرس أو الانقطاع بمؤسسة ما خصوصا في الوسط القروي، وبصفة أخص عند الفتيات حيث يشكل ذلك عائقا أمام تمدرس العديد منهن.

المسافة بين المؤسسة ومساكن التلاميذ : رغم الدلالة النسبية لهذا المتغير في نموذج الهدر المدرسي الإجمالي، إلا أنها تتأكد في نموذج الانقطاع الدراسي عند $\alpha=5\%$. هذا يعني أنه كلما كانت المسافة التي يقطعها التلميذ (ة) أطول، كلما زاد معها احتمال الهدر المدرسي إجمالا بـ 1,165% مرة والانقطاع بـ 3,209 مرة. وهذا راجع بالدرجة الأولى للأسباب الأمنية إضافة إلى صعوبة التضاريس الجغرافية وقساوة المناخ بإقليم تازة، مسرح دراستنا، الذي يتميز بطابعه الجبلي. إذن نعتقد أن قطع مسافات طويلة ذهابا وإيابا يرهق التلاميذ بدنيا ويجعل بعضهم غير قادرين على القيام بالأنشطة المدرسية في المنزل، ولا يركزون داخل الفصل، مما ينعكس سلبا على نتائجهم الدراسية، فيؤدي بهم الأمر في نهاية المطاف إلى الانقطاع. أما بالنسبة للبعض الآخر الذين تكون نتائجهم مرضية، فإن قرار الانقطاع قد يكون بسبب عدم تحمل التلميذ الاستمرار في المعاناة اليومية بسبب المسافة أو بقرار من الوالدين بسبب بُعد الإعدادية خاصة بالنسبة للإناث.

متوسط التحصيل الدراسي : هذا المتغير له تأثير جد مهم على احتمال وقوع الانقطاع، حيث يلاحظ أن المعامل اللوجستي الموافق له هو الأكثر ارتفاعا بين جميع المعاملات داخل نموذج الانقطاع؛ فكلما زاد

متوسط المعدلات الدراسية للتعليم الابتدائي بمؤسسة تعليمية بوحدة، إلا وانخفض احتمال وقوع انقطاع التلاميذ بها بـ 36,979 مرة؛ وهي نتيجة منطقية وتتماشى مع نتائج العديد من البرامج الوطنية للتقويم. وبالمقابل لم يبين نموذج الهدر المدرسي الإجمالي أي تأثير لهذا العامل على احتمال حدوث الهدر إجمالاً، وبما أن المتغير التابع فيه يتكون في دراستنا من عنصري الانقطاع والتكرار، فهذا يدل على وجود تأثيرين متعاكسين لهما من حيث منحنى التأثير: أحدهما إيجابي يتمثل في تقليص نسبة الانقطاع، والآخر سلبي يتمثل في الرفع من نسبة التكرار.

وهذا الأمر يمكن اعتباره عادياً داخل المنظومة التربوية، لأن متوسط التحصيل التربوي الذي يعد من بين المؤشرات التي تقاس بها نجاعة المؤسسات التعليمية، يتم احتسابه بالنسبة لجميع التلاميذ الناجحين بغض النظر عن تكرارهم من قبل. بل أكثر من ذلك، تعتبر قدرة المؤسسات على الاحتفاظ بالتلاميذ، من المعايير التي تحتسب أيضاً في قياس نجاعة المؤسسات، حتى مع وجود ظاهرة التكرار بها شريطة أن يكون هذا التكرار فعالاً؛ فرغم أنه يحتسب هدراً مدرسياً، إلا أنه بالمقابل لا يعد فشلاً دراسياً ولا نهاية للمسار الدراسي للتلاميذ المكررين؛ بل يعد فرصة لهم لاستدراك وتعويض ما فاتهم وتقويم الأخطاء المرتكبة سواء كانت ناتجة عنهم أو خارجة عن إرادتهم بفعل ظروف صعبة عاشوها مثلاً. وهذا ما تؤكدته المذكرات التي تصدرها وزارة التربية الوطنية للبحث على تنشيط الحياة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية لخلق مناخ تربوي إيجابي داخل المؤسسات لإضفاء نوع من الجاذبية تزيد من إقبال التلاميذ على الدراسة، فتحول العناصر النشيطة أكثر نشاطاً، وتدمج معها تلك العناصر المتوسطة والضعيفة لتنقذها من حافة الانقطاع والفسل الدراسي، و لو على حساب التكرار لأنه يبقى في كل الحالات أفضل من الانقطاع، خاصة في هذا السن المبكر بالسلك الابتدائي، حيث يمكن أن يؤدي بصاحبه إلى الأمية والانحراف والضياع... وما إلى ذلك من النتائج السلبية، التي لا تمس انعكاساتها الفرد فقط بل تتعداه إلى المجتمع ككل.

● دور العوامل الأسرية:

مهن الأمهات: هذا المتغير لا يتوفر على دلالة إحصائية في النموذجين: نظراً لعدم اشتغال الأمهات الـ 340 لعينتنا، باستثناء 10 منهن تشتغلن أجيترات؛ أما الباقيات فكلهن ربات بيوت.

مهن الآباء: هذا المتغير له تأثير سلبي في كلا النموذجين، أي له تأثير على احتمال وقوع الهدر الإجمالي وكذلك الانقطاع؛ إذن باتخاذ فئة "بدون عمل" كفئة مرجعية للفئات النوعية الخمس لمهن الآباء في النموذجين، يتبين أنه كلما انتقل متغير مهنة الأب من مستوى إلى مستوى أعلى منه، إلا وانخفض احتمال الهدر المدرسي لأبنائه بـ 137,4%، وانخفض احتمال حدوث الانقطاع بـ 341,7%.

فمهن الآباء تؤثر بشكل كبير على فرص الأطفال في التعلم عبر العامل الاقتصادي الذي يكون وراء عوامل أخرى اجتماعية ونفسية لأنه كلما كان الأب يزاول مهنة تدر عليه مدخولاً مادياً مهماً، كلما كان بإمكانه مواجهة تكاليف الحياة ببسر أكبر ويكون بإمكانه توفير وسائل التعلم اللازمة ومتطلبات الحياة الكريمة لأبنائه، بما يضمن لهم نوعاً من التوازن والاستقرار النفسي؛ مما يحفزهم على التعلم ويخفض لديهم احتمال الانقطاع أو الهدر المدرسي.

متوسط عدد أفراد الأسر: هذا المتغير ليس له تأثير على احتمال وقوع الهدر المدرسي بما في ذلك الانقطاع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة المجال القروي لمجال دراستنا الذي لا تكثر فيه متطلبات الأفراد عامة والأطفال خاصة، حيث تتخفف هناك وتيرة الاستهلاك بالنسبة لكل الجوانب الحياتية لأنهم يكتفون بالضروريات ولا يسعون إلى الكماليات، ساعين إلى تحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي. إضافة إلى عدم إنجاب الأسر حالياً لعدد كبير من الأطفال كما في السابق، حيث لم يعد يتجاوز في الغالب 6 أو 7 أبناء، وذلك بفعل

انخفاض معدل الخصوبة علي الصعيد الوطني، ليس فقط بالمجال الحضري بل شمل هذا التغيير أيضا حتى الوسط القروي.

المستوى التعليمي للوالدين: هذا العامل حاضر بقوة في النموذجين معا. حيث يتضح أنه كلما انتقل المستوى التعليمي للوالدين من مستوى إلى مستوى أعلى منه، إلا وانخفض احتمال حصول الهدر المدرسي لأبنائهما بـ 0,188 مرة، وانخفض كذلك احتمال حصول الانقطاع الدراسي بـ 0,046 مرة.

ذلك أن تعلم الوالدين وبصفة خاصة الأم له أثر كبير على تدرس الأطفال الذين يجدون من يساعدهم في القيام بواجباتهم المنزلية، وتتبعهم خلال مسارهم الدراسي، وتوعيتهم بالمخاطر التي قد تنجم عن عدم اهتمامهم بدراساتهم، ويعمل بذلك على الرفع من مستواهم الدراسي، ومن مستوى طموحهم عبر تحفيزهم لنيل أعلى المراتب والدرجات؛ وبالتالي تشجيعهم على المضي قدما في دراستهم من خلال بذل أقصى الجهود. كما يتدخل عامل آخر ضمني هو الصورة والتمثلات التي يكونها الطفل عن الحياة بصفة عامة، وعن مثله الأعلى الذي يكون في الغالب متجسدا لديه خلال هذه المرحلة العمرية من حياته في والديه ومدرسيه.

خلاصة عامة

خلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج والخلاصات، نذكر منها:

☑ من حيث الهدر المدرسي: كشفت نتائج هذه الدراسة عن انخفاض الهدر المدرسي، خاصة منه متوسط الانقطاع للعينة الإقليمية 3% للسنوات الست بالتعليم الابتدائي، مقارنة بنسب الانقطاع المحصل عليها في الأطلس المجالي الترابي 2019، الذي عمل على تحليل مسار عينة وطنية من 2014-2018، حيث تساوي النسبة على الصعيد الوطني 3,6% وبالوسط القروي 4,8%؛ وبالتالي فمتوسط نسب الانقطاع للعينة الإقليمية المحصل عليه في دراستنا أقل من هاتين النسبتين معا. وهذا بفضل استفادة تلاميذها بنسبة 100% من برامج الدعم الاجتماعي الثلاثة: الإطعام المدرسي، مليون محفظة و"تيسير"، إضافة إلى الاستفادة من برنامجي النقل المدرسي والداخلية ولو بنسبة صغيرة 2,9%.

☑ من حيث ارتباط الهدر المدرسي بالعوامل الفردية، الأسرية والمدرسية : تم اعتماد نموذج الانحدار اللوجستي، واختيار تسع متغيرات فردية، أسرية ومدرسية شاركت بنسبة 35,5% في تفسير احتمال حصول الهدر المدرسي، وبنسبة 58% في تفسير احتمال الانقطاع لدى تلاميذ عينة البحث؛ وبالرجوع إلى فرضيات البحث سجلنا ما يلي:

◀ تبقى المقاربة المالية بتقديم الدعم ال مالي ("تيسير") للأسر المعوزة غير كافية للتصدي لظاهرة الهدر المدرسي نظرا لتدخل عوامل أخرى غير اقتصادية تجب معالجتها : تحققنا من صحة هذه الفرضية إذ اتضحت محدودية برامج الدعم الاجتماعي، وبصفة خاصة برنامج "تيسير" للتحويلات المالية المشروطة حيث رغم استفادة تلاميذ العينة كلهم منه بنسبة 100%، إلا أن الهدر المدرسي شمل منهم 39,4% في ظرف ست سنوات، بمعدل سنوي يقدر ب 7,6%. وبتطبيق الانحدار اللوجستي، تبين تدخل عوامل أخرى غير اقتصادية ساهمت كلها إلى جانب متغير مهن الآباء الذي له صلة بالمستوى الاقتصادي بنسبة 35,5% في احتمال حدوث الهدر المدرسي، وبنسبة 58% في احتمال حدوث الانقطاع الدراسي داخل نموذج الانقطاع؛ وهي كلها عوامل غير اقتصادية تجب معالجتها بالموازاة مع استمرار التحويلات المالية المشروطة التي تمنحها الدولة للتلاميذ المعوزين في محاولة للتصدي للأثار السلبية للعوامل الاقتصادية التي تحول دون تدرس هؤلاء التلاميذ. بل يجب التفكير في الرفع من قيمتها نظرا لمستوى الفقر الذي تعانيه أغلب الأسر بالعالم القروي خاصة.

◀ رغم الاستفادة من الدعم الاجتماعي، هناك عوامل تؤثر على الهدر المدرسي، منها ما يتعلق بالتلميذ، أو بالأسرة أو بالمدرسة : تحققنا من صحة هذه الفرضية أيضا، حيث بين نموذج الهدر الإجمالي تأثير خمس 5 متغيرات بنسبة %35,5 في احتمال حدوث الهدر المدرسي لدى تلاميذ العينة: متغيران مدرسيان (عدد التلاميذ بالقسم الأول، تاريخ التجهيز بالمرافق الضرورية) ومتغيران أسريان (مهنة الأب، المستوى التعليمي للوالدين) بالإضافة إلى المتغير الفردي المتمثل في النوع. كما أثبت النموذج الثاني، تأثير ست متغيرات بنسبة % 58 في احتمال حدوث الانقطاع الدراسي لدى تلاميذ العينة: أربع متغيرات مدرسية (عدد التلاميذ بالقسم الأول، تاريخ التجهيز بالمرافق الضرورية، المسافة بين المؤسسة ومساكن التلاميذ ومتوسط المعدلات الدراسية بالسلك الابتدائي) إضافة إلى المتغيرين الأسريين السابقين اللذين تبين تأثيرهما بالنموذج الأول. إذن فرغم استفادة تلاميذ العينة موضع الدراسة بإقليم تازة من برامج الدعم الاجتماعي، خاصة البرامج التي استفادت منها بنسبة %100 ("تيسير"، الإطعام المدرسي و مبادرة مليون محفظة)، والتي تحاول الدولة من خلالها خلق نوع من الإنصاف وتكافؤ الفرص بين التلاميذ المعوزين مع زملائهم من الطبقات الاجتماعية الأخرى سواء المتوسطة أو الميسورة داخل المؤسسات التعليمية؛ إلا أن عوامل أخرى فردية، أسرية ومدرسية تتدخل لتحول دون تدرس بعض التلاميذ؛ ونذكر منها العوامل التي أثبت هذين النموذجين مساهمتها في الهدر المدرسي عامة والانقطاع منه خاصة.

◀ يتباين تأثير هذه العوامل بين المساهمة في الهدر المدرسي الإجمالي عامة والمساهمة في الانقطاع منه خاصة : تم التحقق من هذه الفرضية أيضا، بفضل نموذجي الهدر المدرسي الإجمالي والانقطاع اللذين تطرقنا لهما، حيث تبين أن المتغيرات الأربع التي استمرت دلالتها الإحصائية مع النموذج الثاني تختلف نسبة مساهمتها ما بين النموذجين، حيث زادت هذه المساهمة من النموذج الأول إلى الثاني بالنسبة للمتغيرات (عدد التلاميذ بالقسم الأول، تاريخ التجهيز بالمرافق الضرورية ومهنة الأب)، أما متغير المستوى التعليمي للوالدين، فقد انخفضت نسبة مساهمته من النموذج الأول إلى الثاني.

بالنسبة لمتغير النوع، فقد دلالتة الإحصائية مع النموذج الثاني؛ على عكسه تماما، متغير المسافة الذي كان له تأثير نسبي في النموذج الأول أصبحت دلالتة الإحصائية واضحة ومساهمته مهمة في النموذج الثاني؛ وكذلك متوسط المعدل الدراسي بالسلك الابتدائي الذي كان غائبا في النموذج الأول، لم تصبح دلالتة الإحصائية واضحة فحسب بل أصبح أقوى عامل مساهم في حدوث الانقطاع الدراسي، كما يدل على ذلك المعامل اللوجستي المناسب لـ 36,979. **خاتمة:** إن محاولة نمذجة تأثير العوامل المساهمة في الهدر المدرسي لتلاميذ عينة إقليمية بتازة باعتماد بعض المتغيرات الفردية، المدرسية والأسرية، قد بينت أن العوامل التسعة التي تم اختيارها للبحث، فقط خمس منها لها دلالة إحصائية في احتمال حدوث الهدر المدرسي، وست منها تدخل في تفسير احتمال حدوث الانقطاع لدى تلاميذ العينة.

وتجدر الإشارة إلى بعض الصعوبات التي واجهتنا خلال هذا البحث، والتي تجلت بالأساس في تداخل بعض هذه المتغيرات وارتباطها فيما بينها؛ إضافة إلى صعوبة تحديد العوامل السابقة من اللاحقة أحيانا؛ فمثلا: هل الهدر المدرسي لتلميذ ما هو بسبب انخفاض متوسط التحصيل الدراسي بهذه المؤسسة، والذي يعكس نجاعتها؟ أم على العكس نجاحه، الذي يعني بصيغة أخرى عدم تعرضه للهدر هو الذي يسبب الرفع من متوسط التحصيل الدراسي بالمؤسسة؟ كذلك، ماذا نقول عن تلميذ كرر لمدة سنة أو سنتين ثم نجح بعد ذلك؟ هل رسوبه هو بسبب عدم نجاعة المؤسسة أم نجاحه هو بسبب نجاعتها؟ علما أنه درس كل هذ السنوات بنفس المؤسسة. ثم هناك

سؤال آخر: هل الاكتظاظ أي عدد التلاميذ بالقسم يزداد بفعل التكرار بوصفه أحد أشكال الهدر المدرسي، أم على العكس التكرار يتسبب في اكتظاظ الأقسام خاصة في مستويات محددة؟
كما صادفنا في بعض الأحيان إشكالية تفسير منحى تغير قيم الهدر المدرسي بدلالة تغير قيم متغيرات البحث، هل تسير في نفس الاتجاه أم في المنحى المعاكس؟
وفي الأخير، يبقى الهدف من مقاربتنا الكمية هذه للهدر المدرسي الإجمالي عامة والانقطاع منه خاصة، هو القيام بتشخيص موضوعي قدر الإمكان لبعض العوامل التي ارتأينا أنها ستكون ذات تأثير على ظاهرة الهدر المدرسي عموما والانقطاع خصوصا بنظامنا التعليمي؛ علما أن هناك العديد من العوامل التي تتدخل في هاتين الظاهرتين. لذلك فالدراسات السابقة تناولت هذه المواضيع من زوايا مختلفة. كما نأمل بدورنا أن تستفيد الدراسات اللاحقة من دراستنا هذه، وتجد بها بعض عناصر الإضاءة لتتناول مواضيع تتعلق بالهدر المدرسي أو بالدعم الاجتماعي تناولا علميا وتعمق في تحليل العلاقة بينهما.

ببليوغرافيا

المراجع باللغة العربية :

- تقرير رقم 17/2 للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي عن التربية غير النظامية- فبراير 2017 .
 - موجز إحصائيات التربية، 2018-2019، Recueil2018-19Web.pdf ، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.
 - عرض مفصل لوزير التربية الوطنية بشأن برنامج تيسير يوم الثلاثاء 15 ماي 2018 بمجلس النواب بلجنة مراقبة المالية.
 - عرض الحصيلة المرحلية لسير الإصلاح التربوي للسيد وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي سعيد أمزازي بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بتاريخ 14 يناير 2019.
 - تقرير حول "مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التربوي" للمجلس الأعلى للتربية والتكوين، سنة 2018.
 - صباح غربي، الاستثمار في التعليم ونظرياته، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، جانفي - جوان 2008 .
 - شبل بدران، حسين البيلوي، علم اجتماع التربية المعاصر، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997.
 - عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع-النشأة والتطور، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999.
 - عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية الحديث - النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998.
 - علي صبيح التميمي، القهر ومشروعية سلطة الدولة، الطبعة الأولى، دار المجد للنشر، عمان، 2016.
 - أحمد جميل حمودي، الاتجاه الراديكالي اليساري: رؤية نقدية للتربية، الحوار المتمدن، العدد 2325، - 6/27/2008 .
 - عبد السلام الخزرجي، رضية حسين الخزرجي، السياسة التربوية في الوطن العربي - الواقع والمستقبل، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، 2000).
 - علي براجل، (إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية 1984 / 1962 -دراسة نظرية ميدانية)، رسالة ماجستير في علوم التربية، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
 - شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993.
 - عمر التومي الشيباني، التربية وتنمية المجتمع العربي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.
 - حمد بن سليمان البازعي، "إذا أردت اقتصادا ناميا، فتنش عن التعليم!"، مجلة التدريب والتقنية، العدد 5، جمادى الأولى 1420هـ.
 - عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية -حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى عام 2000، الطبعة السادسة، دار الملايين، بيروت، 1998.
 - الدراسة الدولية لتوجهات تدريس الرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study) (Progress in Reading Literacy) (المعروفة اختصارا ب TIMSS ، والدراسة الدولية للقراءة (Progress in Reading Literacy Study) (المعروفة اختصارا ب PIRLS ، وهما برنامجان تشرف عليهما الجمعية الدولية لتقويم التحصيل (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (المعروفة اختصارا ب IEA ؛ وكذلك البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلاميذ (Program for International Student Assessment) (Program for International Student Assessment) المعروف اختصارا ب PISA والذي يشرف عليه الاتحاد الأوروبي وبالتحديد منظمة OCDE .
 - تقرير التنمية البشرية لعام 2019، الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي PNUD.
 - "الأطلس المجالي التربوي للانقطاع الدراسي، تحليل مسار فوج 2014-2018 والخراطينة الإقليمية" المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019.
 - علي خضير عباس، استخدام الانحدار اللوجستي في التنبؤ بالدوال ذات المتغيرات الاقتصادية التابعة النوعية، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 2 العدد 2، 2012.
 - إبراهيم عدلي، محمد إيشوكان، استخدام الانحدار اللوجستي الثنائي في تفسير المتغيرات التابعة ثنائية القيمة في ميدان الأنشطة البدنية والرياضية، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، رقم 06 ، جامعة الجزائر، أكتوبر 2014.
- المراجع باللغتين الإنجليزية والفرنسية :**
- Willis, P. (1977) How working class kids get working class jobs. Learning to Labour. Saxon House
 - Morais, A. Neves, I. Davies, B. Daniels, H. (2001) Towards a Sociology of Pedagogy. New York: Peter Lang

- Webb, J. Schirato, T and Danaher, G. (2002) Understand Bourdieu. Saga Publication.
- ✓ OCDE, 2013. Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Le niveau de compétence en mathématiques. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent.
- ✓ A. KRIAM, A. AZGAT, A. BOUJHAM (2017) Essai de modélisation de la réussite scolaire au collège, Cas des établissements publics de la direction provinciale de Sidi Kacem. Exploitation statistique de données de : "MASSAR", "ESISE" et "GRESA".
ويوغرافيا
- ❖ <https://proqualif.blogspot.com/> الموقع الإلكتروني الهدر المدرسي: معناه، أنواعه، أسبابه، نتائجه، إستراتيجي التخفيف منه عبر الموقع الإلكتروني
- ❖ https://ar.wikipedia.org/wiki/دعم_اجتماعي
- ❖ <http://cmdi.ma/> ظاهرة الهدر المدرسي-الأسباب-والحلول د. عبد العزيز رشدي، الباحث بالمركز المغربي للتنمية الفكرية
- ❖ <https://www.feedo.net/Society/SocietyGlossary/SocialIntegration.htm> تعريف التكامل الاجتماعي على الموقع الإلكتروني
- ❖ https://ar.wikipedia.org/wiki/حرمان_ثقافي

الأسرة و الأطر العاملة في مجال الاعاقة : أية علاقة ؟

The Family and Frameworks Working in the Field of Disability: what Relationship?

نوح رابي (1)، المصطفى السعيتي (2)

(1) طالب باحث بكلية الآداب و العلوم الانسانية. جامعة القاضي عياض -مراكش .

مختبر العلوم المجتمعية و التحولات الاجتماعية

Rabinouh7@gmail.com

(2) أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب و العلوم الانسانية. جامعة القاضي عياض -مراكش .

مختبر العلوم المجتمعية و التحولات الاجتماعية

ملخص:

في هذه الدراسة الميدانية عملنا على الوقوف عند ممارستنا الميدانية في مجال التربية الخاصة لملاحظة نوع من الركود والتفاوتات المعرفية و المهارية او تطورها بين بعض الأطفال المشخصين بالإعاقة الذهنية والمستفيدين من خدمات المركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمراكش ، وبالرغم من المحاولات والحصص التربوية المتخصصة و الشبه الطبية التأهيلية وغيرها من التخصصات الأخرى التي أبدت بعض النتائج الإيجابية لدى بعض الأطفال من جهة ، ومن جهة أخرى رغبة أفراد الأسرة في مساعدة الطفل من خلال تساؤلاتها اليومية حول أسباب عدم تطور ه او تراجع ه ، كما لاحظنا من خلال التتبع الأسري أن عمل المهنيين والمتدخلين و دور الأسرة في بناء مشروع متكامل يساهم في تطور الطفل في وضعية إعاقة ذهنية بشكل ايجابي .

إن قضية الأسرة تحتل الركيزة الأساسية ونقطة الانطلاق من خلال كم هائل من ملاحظاتها اليومية والتي من خلالها تشكلت فكرتنا حول دراسة ادوار الأسرة في مساعدة الاطر التربوية و الشبه الطبية لتطور مهارات أبنائهم ، فلجاناً لدراسة الطرق التأهيلية المقترحة بين جميع المتدخلين الاسرة و الاطر العاملة في مجال الاعاقة من أجل أن نكتشف العوامل الأساسية المؤثرة في ركود او تطور لمهارات الطفل او تراجعها . ولهذا الغرض أنجزنا دراسة ميدانية بالمركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمراكش، واعتمدنا لإنجاز هذه الدراسة المنهجين الكيفي والكمي تتناسب مع نوع المتغيرات الهامة للمعطيات التي ينبغي معالجتها. في كل من الم نهجين تم بناء أدوات فعالة وواثقة شملت دلائل للمقابلات موجهة وغير موجهة للاسرة و الاطر العاملة في الاعاقة (مربي متخصص –أخصائي نفسي حركي – مروض النطق – الاسرة – الاخصائي النفسي) ، و اعداد استبيانات وكذلك اجتماعات حوارية تم توجيهها إلى كل الفاعلين المهتمين بقضايا تدرس الأطفال في وضعية إعاقة ، وتكونت عينة الدراسة من 20 مبحوثاً من الاسرة ، وتمثلت 10 في المئة كعينة تمثيلية لعدد المستفيدين من القطب التربوي الاجتماعي ، تتراوح اعمار ابنائهم ما بين 6 – 12 سنة الذين استفادوا من الخدمات لمدة 3 سنوات متتالية دون انقطاع ، و تم اختيار العينات بشكل قصدي من خلال التقييم التربوي (انظر الملاحق) لكل سنة المعتمد بالمركز من

اجل تحديد مستوى التطور المعرفي والمهاري لديهم المتمثلة في : تطور خفيف الى تطور متوسط وصولا الى تطور متقدم وصولا الى الدمج الجزئي او الكلي بالمدرسة العادية .
الكلمات المفتاحية : الاعاقة الذهنية – الاسرة - الاطر العاملة في الاعاقة.

Abstract

Through this field study, we worked on our field practice in the field of special education to notice a kind of stagnation and disparities in knowledge and skills or their development among some children diagnosed with intellectual disability, despite the attempts and educational and paramedical rehabilitation sessions in special education and other other disciplines that Some children showed some positive results on the one hand, and on the other hand, the desire of family members to help the child through their daily questions about the reasons for his lack of development or regression. We also noticed through family tracking that the work of professionals and intermediaries and the role of the family in building an integrated project contributes to the development of The child is positively mentally handicapped.

The issue of the family occupies the main pillar and the starting point through a huge amount of its daily observations, through which our idea was formed about studying the roles of the family in helping educational and paramedical frameworks to develop the skills of their children. In order to discover the main factors affecting the stagnation or development of the child's skills or their decline. For this purpose, we carried out a field study at the Mohammed VI National Center for the Disabled in Marrakech, and we adopted the qualitative and quantitative approaches for the completion of the study, commensurate with the diversity of variables and the important quantity of data to be addressed. In each of the two approaches, effective and reliable tools were built that included guides for interviews directed and not directed to families and frameworks working with disabilities (specialized educator - psychomotor - speech tamer - family - psychologist), and the preparation of questionnaires as well as dialogue meetings directed to all actors interested in school issues Children are in a situation of disability, and the study sample consisted of 20 respondents from families, and represented 10 percent as a representative sample of the number of beneficiaries from the social educational pole (the ages of their children ranged between 6-12 years, who benefited from services for 3 consecutive years without interruption, and they were chosen The samples were intentionally made through the educational evaluation for each year approved by the

center in order to determine the level of their knowledge and skill development represented in light development to medium development to advanced development to partial or total integration in the regular school.

- Keywords: family - intellectual disability - frameworks working in disability.

مقدمة :

إن بعض أسر الأطفال المشخصين بالإعاقة الذهنية بحسب العديد من الدراسات في علم النفس الاجتماعي المعرفي و المعرفة الاجتماعية تجد جل آراء الباحثين و ملاحظتهم انهم يتأثرون بشكل مباشر من إصابة ابنهم بالإعاقة الذهنية ، و تنتابهم صدمات شديدة واضطرابات نفسية اجتماعية عند معرفتهم هذا الأمر ، و نمو الطفل في وضعية اعاقه ذهنية في شتى مجالاته الاجتماعية و المعرفية و اللغوية مرتبط بنشاط الأسرة ككل ومدى توفيرها للتجارب الفعلية للطفل من أجل ممارسة السلوكيات و تنميتها، و يتطلب نمو الطفل عند والون (Wallon, 1994) اشتراك عوامل داخلية و أخرى خارجية لكل افراد الاسرة .

و الإعاقة الذهنية تؤثر على الأبوين و الاسرة ككل ، من حيث أن إنجاب طفل بدون اعاقه يزيد من قيمة الأبوين واعتزازهما ، أما اذا جاء حاملا لإعاقه او عجز فانه يسبب جرح نرجسي؛ و يتفق الكثير من علماء النفس على هذا الرأي إذ يرى م.مانوني (Mannoni, 1964) أن الصعوبات التي يعاني منها الطفل في وضعية اعاقه يمس الأم في نرجسيتها و كل إنقاص من قيمته تعتبره مس بشخصيتها الخاصة .

الى جانبه يضطرب النسق بفعل الاضطرابات العلائقية و قد تصبح سلبية ، و تؤثر على الطفل نفسه فتظهر عليه الأعراض و الضغوط النفسية و التربوية طيلة مشواره التأهيلي ، و بالتالي يجسد الطفل معاناة الجماعة الأسرية (Scelle, 1997) ، فمشاعر التصلب النفسي psychologiques Harding و الانسهار المعرفي و العيش في الماضي او التفكير الزائد في مستقبله ، و التجنب المعرفي و الإنكار و عدم التقبل لحالة ابنهم ثم الخوف و القلق و عدم محاولة التعايش مع الواقع و اليقضة به و تقبل الواقع لإيجاد العلاج المناسب لحالة ابنهم . كل تلك المشاعر السلبية و القلق و الخوف تجعل أسر الأطفال يقعون تحت تأثير الضغوط النفسية الاجتماعية و الجسدية و التي تستمر معها كلما تقدم طفلهم في المراحل العمرية و ما ينتج عن ذلك صعوبة السيطرة على سلوكياته و تربيته و الخوف على مستقبله.

حيث يرى (Cohn, 1999) أنه في ظل هذه التفاعلات النفسية و المعرفة الاجتماعية داخل افراد الاسرة عبارة عن نوع خاص من التنشئة الاجتماعية و كل هذه العوامل لها تأثير سلبي على رغبة اسر الأطفال المستفيدين من خدمات المؤسسة أن يتطور ابنها بشكل سريع دون مراعاة الصعوبات الذهنية النمائية من جهة و حتى النفسية منها . أو فقدان الثقة بينها و بين أخصائي التربية الخاصة من جهة أخرى ، و هناك أنواع من الضغوط الخاصة بالإعاقه فقط ، و أسر الأطفال في وضعية إعاقه ذهنية حيث تمثل الضغوط الشائعة لدى أسر المشخصين بالإعاقه الذهنية .

و تتحول هذه الضغوط الى تمثلات اجتماعية و سيرورات المعالجة في قالب معرفي و اجتماعي ، و على الأرجح حتى الانفعالي (JODLET, 2003) ، تدفع بهذه السيرورات الذهنية في معالجة معطيات الواقع

الاجتماعي ووضعيته المعيقة و الاعاقة نفسها داخل تمثل ومعارف اجتماعية معدة ومهيكله من مظاهر الانشطة الاسرية و المجتمعية و الثقافية و البيو نفسية اجتماعية متبادلة داخل افرادها ، والتي تتجسد داخل نمط معين و خاص من المعارف تختلف من اسرة لأسرة والتي تعكس نمط الفكر العامي الساذج المرتبطة بشكل مباشر او غير مباشر بموضوع الاعاقة داخل سياقات التفاعلات الاجتماعية ، وتؤثر على طبيعية روابطهم المكونة لتفسيرات جاهزة او غير معروفة بموضوع الاعاقة ، مما يؤدي الى تصلب معرفي اجتماعي داخل النسق الاسري و يدفعه الى مقاومته التغيير و الانفتاح و تظهر الأعراض التي تؤدي وظيفة المحافظة على التجانس بشكل يحمي دائرتهم المصطنعة بعيدا عن ادوارهم الحقيقية السابقة ، فالأزمات الأسرية تتناسب مع عدم قدرة النسق المتصلب على إستدخال التغيير (Marc E. Picard D. 1989).

ان الوعي بحجم ظاهرة الاعاقة كموضوع بيو نفسي اجتماعي بالمغرب ، و الاهتمام بها في جميع أشكالها كحق من حقوق الانسان وواجب من واجبات الدولة و المجتمع وافراده في شتى المجالات الحيوية ، والمعرفية . وايضا ما شهده المجتمع العلمي في صياغة النموذج البيو نفسي اجتماعي لتناول موضع الاعاقة من قبل بعض العلماء إثر إظهار العديد من ذوي الاعاقة انفسهم استيائهم وامتعضهم من النماذج الفردي أو الطبي و المندمج لكونها لا يقدم تفسيرات مقنعة لاستبعادهم من الدمج الشامل في مسار الحياة الاجتماعية والمدرسية و المهنية .. ولأن هناك العديد من خبراتهم أظهرت أن مشكلاتهم الحياتية و التوافقية لا ترجع إلى الإصابة أو الإعاقة في ذاتها و القوانين و مشاريع الدولة ... ، ولكن تعود بالأساس إلى الطريقة التي ينظر بها المجتمع ويتجاوز هذ هالنماذج الاقصائية السابقة نحو مقاربة دمجية في اطار بيو نفسي اجتماعي . (McIntosh, 1995).

ويلاحظ أن تقنيات التربية الخاصة و التعليم الدامج المستخدمة في مجالات التأهيل و تدرس الأشخاص المشخصين بالإعاقات الذهنية و مختلف الاضطرابات النمائية العصبية الاخرى قد شهدت تطورا كبيرا في السنوات الاخرى ، و يرى الباحث (Sue Stubbs, 2008) أن الدمج الشامل بدوره في مجال التعليم يشمل مجموعة واسعة من الاستراتيجيات و الأنشطة والعمليات التي تسعى إلى جعل الحق العالمي في التعليم الجيد والملائم حقيقة واقعية، فهي عملية ديناميكية تتطور باستمرار وتهدف إلى تمكين المجتمعات والأنظمة والبنيات من القضاء على الإقصاء والتمييز.

" واصبح اليوم بالإمكان أن نسير بعيدا في تعليم الطفل المشخص بالإعاقة الذهنية وتأهيله و دمجهم دمجاً شاملاً داخل مكوناته مجتمعه الذي يشكل سيرورة دينامية تتطور بكيفية مستمرة" 1 .

غير أن ما وصل اليه تعليم الطفل في وضعية اعاقة في معظم الدول المتقدمة ، لم يفى بالغرض حيث لا يزال العديد من الأطفال في وضعية اعاقة خصوصا في الدول النامية محروما منه و المغرب خصوصا ، وذلك بسبب عدة صعوبات توجهها منظومة التربية و التعليم في نقل المكتسبات العلمية المعرفية من لغة الى أخرى ، و عدم امكان تعميم و استخدام تقنيات التعلم الحديثة و تكييف التربية الخاصة المعاصرة نحو جميع الاطفال المشخصين بإحدى الاضطرابات النمائية العصبية ، وايضا ارتفاع عددهم و احتياجاتهم الى التدخل المبكر و مؤسسات مختصة ذات مستوى عالي من التكوين و التجهيز و التطور اليداكتيكي الخاص بهم ، ما يجعلها في النهاية مختلفة عن الانماط التربوية لاستمرارها في التأهيل و العلاج والدمج الشامل2.

"... ويلاحظ أغلب من يعمل في تربية و تعليم المشخصين بالإعاقة الذهنية في وطننا العربي ، مدى افتقارها الى استراتيجيات تعليمية دامجة وواضحة المعالم ، وقائمة على الفهم السليم و الصحيح للسلوك المدخلي في اطار مقاربات معرفية عصبية متطورة ، وغياب نظرة معرفية اجتماعية لفهم اعمق لسيرورات انتاج الاعاقة وتأثرها بالنسق الاسري ككل فنجد مثلا (ألفرد أدلر) يشير الذي تأثر بوجهة النظر الاجتماعية التي تنادي بأن العوامل الثقافية و العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة و العناصر المكونة لها هي المؤثر الأول علي السلوك ، ولا يعني ذلك إنكار الدور الذي تلعبه العوامل الفطرية و القدرات الطبيعية و الاستعدادات الجسمية والبيو نفسية اجتماعية ، إلا أن ما يهمننا بالدرجة الأولى لتحقيق التمكين الاجتماعي هو التأكيد علي تأثير البيئة الاجتماعية و العوامل الثقافية علي الطريقة التي يستخدم بها الفرد قدراته واستعداداته(2000,Vrijheid).

حيث اكد البحث الوطني الثاني حول الاعاقة سنة 2014 بأن مسألة التعليم و التأهيل مسألة بالغة التعقيد ، لانها متعددة في جوانبها المختلفة ، سواء من حيث تعريفها ،اشكالها ، وخصوصيات الاعاقة نفسها و اسرهم ، الى جانب تحديد نوعية الفاعلين في هذا المجال المركب بيو نفسي اجتماعيمعرفي ، وايضا حول نوع التمثلات السائدة حول الاعاقة كبناء سوسيو معرفي للواقع (Arabic,2003).

1- Handicap International&Ministere de l'Education Nationale et de l'Alphabetisation (Burkina Faso), Manuel de formation des enseignants en education inclusive, 2012, p5

2-Unesco, Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à «l'Education Pour Tous », 2006, p15.

حيث يعتبرها اريك تتأسس وفق مقاربتين اثنتين تتجلى في سيرورات الموضوعة التي تعمل على تحويل النشاط النفسي المعرفي الاجتماعي الى مجرد تمثّل (موسكوفيتشي ، 1976) ومن خلالها تعمل ايضا على 3 متغيرات : تضمن بقاءها في التمثّل الاجتماعي لاي موضوع معين بداية من (1- المخطط الذهني للموضوع و 2- الدمج معه ثم 3- توطينه كسيرورات معرفية للمعالجة الذهنية (رولاند ، 2010) . وبهذا يبقى الشخص في وضعية اعاقة انطلاقا من هذه التفسيرات المعرفية الاجتماعية غير معروف بكيفية علمية دقيقة بالمغرب حسب ما صرحت به لطيفة السريغيني في نظرتها لوضعية الاعاقة " نظرا لقلّة المعلومات و المعطيات الكافية ذات مصداقية معرفية و للواقع الثقافي الذي تعيشه الاسرة و تمثلاته الاجتماعية حول الإعاقة ، حيث تكبح الوصول الى المعلومات الصحيحة و الدقيقة ، اضافة الى غياب مؤسسات متخصصة ومستقلة تساهم في التعريف الصحيح لإشكالية الاعاقة في ابعادها المختلفة "

و المتأمل في مجال رعاية و تربية الطفل في وضعية اعاقة ذهنية ، يدرك أن جودة برامج التربية الخاصة مرتبط بجودة و دور الاسرة كشريك في برنامج الطفل ، وتوجيه تمثلاتها بشكل ايجابي بالتوجه نحو القيم و الالتزام بها كفعل و ممارسة فعالة ، فالتمثل كنشاط ذهني و سيرورة سيكو معرفية اجتماعية لإعادة بناء و اعادة انتاج الذهني للواقع وفق نشاط تحكمه دينامية سيكولوجية و اجتماعية لتزويد الفعل نحو منظومات رمزية سواء كانت مادية او اجتماعية من اجل التحكم في الواقع اليومي (بلحاج ، 2010) وذلك لبناء مفهوم واضح ومشارك لأدوار الاسرة و الاطر العاملة في مجال الاعاقة و تطبيق البرامج التربوية بشكل يفيد الاسرة و الطفل في وضعية اعاقة ذهنية والمتدخلين كل من موقعه الخاص . دون

التركيز على جوانب العجز و الاعاقة و اهمال ما لديهم من قدرات ، علما ان النظرة اكثر حضورا وهذا يتطلب إعادة تأهيل الاسرة نفسها و تبصيرها بحقوقها و دورها في العملية التأهيلية والحاجات النفسية والصحية و الوظائف الترويحية و الترفيهية ووظائف التنشئة الاجتماعية و هوية الذات في وضعية اعاقة و ايضا الجوانب الذهنية و الوجدانية و تفاعلاتها في المجال السيكلوجي التي تعيش فيه و تتفاعل معه (روبرت كوين) ...

ومن هنا جاءت اشكالية بحثنا واختيارنا لهذا الموضوع حول العلاقة بين ادوار المؤسسات المتداخلة ، مؤسسة الاسرة و مؤسسات الرعاية الاجتماعية .

1 - إشكالية الدراسة :

نطمح من خلال هذه الدراسة التي جاءت من خلال ممارستنا اليومية في مجال الاضطرابا ت النمائية العصبية ، وملاحظتنا اليومية بالمشاركة و التدخل لما تعرفه أوضاع تربية و تدرس المشخصين بالإعاقة الذهنية من صعوبات معرفية و منهجية ، و ذلك بالرغم من الاهتمام الكبير من قبل الدولة و المتدخلين في هذا المجال المركب ، ومصادقة المغرب على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في وضعية اعاقة و البرتوكول الاختياري الملحق بها ، هذه الاعتبارات دفعتنا الى الانخراط و المساهمة في رصد مكامن الاحتياج التي تعترض العمل المشترك بين الاسرة و الاطر العاملة في مجال الاعاقة ، هذه الدراسة تشارك مقاربتها عدة مقاربات متخصصة بحثية في علم النفس الحديث .

- **المقاربة البيو نفسية اجتماعية :** حيث العمل على مقارنة شمولية لوضعية الاعاقة من الجانب البيولوجي و النفسي و الاجتماعي لفهم الوضعيات المعيقة و تجاوزها ، وكذلك تشخيص المهارات و القدرات الكامنة لديهم ضمن اطار البيونفسي اجتماعي وتكيفه مع الوضعيات التربوية و الاجتماعية.
 - **المعرفية الاجتماعية :** يقودنا الحديث عن التمثلات الاجتماعية و اليات الاشتغال السوسيو معرفي الأساسية و المميزة للتفكير اليومي للأسرة تجاه الاعاقة الذهنية ، و التي تعكسها سيرورات معرفية اجتماعية تتناول أوجه الترابط و التمايز بين التمثلات و المعرفية الاجتماعية و ابعادهما اثناء الاشتغال داخل قالب معرفي مميز ومركب . (موليني ، 1997).
- وبناء على هذا انطلقنا في عملنا من مجموعة من التساؤلات الأساسية :

- 1 - الى اي حد يمكن خلق برنامج فردي تربوي متجانس يجمع دور الاسرة و الاطر العاملة في مجال الاعاقة الذهنية ؟
- 2 - هل تساهم اسر المشخصين بالإعاقة الذهنية في بناء برنامج تربوي فردي متجانس بين الاطر العاملة في مجال الإعاقة بالمؤسسة ؟
- 3 - ما دور المؤسسة في قيادة و تنفيذ برامج التكفل لفائدة المشخصين بالإعاقة الذهنية بين الاسرة و الاطر العاملة في مجال الإعاقة الذهنية ؟

2- أهداف الدراسة:

- يمكن إجمال دواعي اختيار هذه الدراسة في ما يلي:
- المشاركة الفعالة للأسر في تأهيل و بناء مشروع متجانس يساهم في تطور الطفل في وضعية إعاقة.
 - أهمية دور المشروع التربوي الفردي لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة.
 - اعتبار الإعاقة الذهنية من أصعب أصناف الإعاقات و أعقدها. لأنها تمثل شريحة كبيرة في المغرب و خصوصا في مدينة مراكش. لا يمكن إغفالها أو إغفال حقوقها المشروعة في الحصول على مختلف الخدمات التي تتلقها الفئات العادية، أو حتى خدمات خاصة في بعض الأحيان، إذا لزم الأمر لضمان وجود مستوى فعال من الرعاية.
 - غياب التنسيق بين الأسر والمربون في إطار مشروع تربوي متكامل يحدد الأدوار والتدخلات التي تساهم في نمو وتطور الأشخاص في وضعية إعاقة.
 - أهمية رعاية الأشخاص في وضعية إعاقة من منطلق وجهة النظر الإنسانية و القانونية. كما أن تأهيلهم و تفعيل أدوارهم في المجتمع يحفظ للمجتمع أدميته. ويرفع الضغوط عن كاهل العديد من الأسر غير القادرة على رعاية أبنائها. وتقبل المجتمع لهم.
 - مساهمة التطور الذي يعرفه الحقل الجمعي، حيث أصبح يلعب دور الشريك في عملية خلال مجموعة من البرامج التي يعقدها من شراكات مع المؤسسات الحكومية و المنظمات و كذلك الرغبة في مساهمة التسارع المعرفي في مجال التربية الخاصة. ومجارات التوجهات الحديثة التي تنادي بمزيد من الإدماج للأشخاص في وضعية إعاقة.
 - كل هذه الاعتبارات و غيرها دفعتنا إلى الانخراط الدائم في محاولة استكشاف بعض خبايا هذا المجال و المساهمة في رصد مكامن الضعف التي تعترض العمل المشترك بين الأسرة و اخصائي التربية الخاصة و المؤسسة في مجال تربية و تطوير الطفل في وضعية إعاقة.

3- حدود و عينة البحث :

يندرج بحثنا الحالي في المجال البحث المتخصص المعرفية الاجتماعية، و يقارب جوانب مركبة منها بيو نفسية اجتماعية تتجلى في التمثلات الاجتماعية و سيرورات تمثل الاعاقة و ايضا الجانب السيكي تربوي البيداغوجي ، و موضوع الإعاقة الذهنية جد متشعب نظرا لاختلاف أنماط الإعاقات وتنوع درجاتها ومسبباتها، ومجالات الاهتمام به متعددة منها " التربوي ، الاجتماعي ، النفسي، الصحي ... " وتقع مسؤولية الاهتمام بالمشخصين بالاضطرابات النمائية العصبية على عاتق جميع المؤسسات: من أسرة ومدرسة وسلطات محلية ومنتخبين ومجتمع مدني. رصدنا من خلال دراستنا الميدانية بعض العراقيل و الصعوبات المنهجية ، خصوصا في اختيار المبحوثين و درجة اعاقاتهم ، اضافة الى المدة المحددة لإجراء هذه الدراسة الميدانية وجمع المعطيات ، وسنقتصر في دراستنا على مساهمات أسر الأطفال الحاملين للإعاقة الذهنية في بناء مشروع تربوي متكامل يساهم في تطور الطفل في وضعية إعاقة ذهنية.

المفاهيم الاجرائية للدراسة:

4-1 - الإعاقة :

أ - لمحة تاريخية حول الإعاقة :

لقد تشكل مفهوم الإعاقة الحالي خلال العقود الأخيرة نتيجة تطور الوعي المجتمعي نحو الإعاقة، وتتمثل العوامل الرئيسية التي أدت إلى هذا التطور فيما يلي :

- البحث عن المضامين البيو نفسية الاجتماعية للإعاقة وأثره الكبير على المجتمع والأدوار والسياسات التي أصبح يدرك من خلالها الفرد الاضطرابات الصحية (ارونووبيتز، 1998).
- وضوح الفارق التاريخي بين المسببات البيولوجية والاجتماعية المؤدية للإعاقة
- الاعتراف بتعدد أبعاد الأداء الإنساني واختلافها وبسبب هذه العوامل، فإن مفهوم الإعاقة قد تطور من السمات أو الخصائص المتمركزة حول الفرد (التي كثيرا ما يشار إليها بوصفها "العجز") إلى أن الإعاقة ظاهرة إنسانية ذات عوامل عضوية واجتماعية. وهذه العوامل العضوية والاجتماعية تؤدي إلى القصور الوظيفي وتنعكس على شكل ضعف في الأداء الشخصي وأداء الأدوار والمهام المتوقع للفرد القيام بها ضمن البيئة الاجتماعية التي يعيشها.

4-2- الإعاقة في الاطار الحقوقي و الاجتماعي :

في كل مرة نتعاطى فيها مع إشكالية الإعاقة إلا و كل واحد منا يستعمل مصطلحات مختلفة وكثيرة، ليست بالضرورة صحيحة و دقيقة. ففي مجال الإعاقة تطورت المصطلحات المستخدمة في السياق العالمي و مرت بمراحل و تغييرات عدة. و على الصعيد الوطني مرت المصطلحات التي تتعلق بالإعاقة بمراحل مختلفة، موازية و متأثرة أيضا بالتغييرات العالمية على صعيد الحراك العالمي و لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة. وهكذا وعلى ضوء التغيير العالمي للمصطلحات، يستعمل العديد من المغاربة مصطلح أشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الذي اتبع في الغرب . وبعد فترة وجيزة بدأت تعلوا أصوات ناقدة لهذا المصطلح الذي يركز فقط على الحاجات ويتمحور حولها، لهذا فهو لا يتماشى مع المقاربة الحقوقية ، بل يتماشى مع المقاربة الطبية التي ترى أن المشكلة تكمن في الشخص ، وعلى المؤسسة الطبية أن تسعى إلى تصحيح هذه المشكلة بطرق مختلفة

و هكذا تم تبني تعبير جديد يتماشى مع الرؤية والفكر الحديث للإعاقة التي تضع المسؤولية في يد المجتمع وتناقض المقاربة الطبية التي ترى أن المشكلة تكمن في الإعاقة، لهذا تم تبني تعبير، شخص أو إنسان مع إعاقة، و هنا يتم التركيز على الشخص كونه إنسانا أولا وبالمقابل يعطي حيزا للإعاقة ووجودها . فالفكر الحديث في موضوع الإعاقة لا يؤمن بالتستر على الإعاقة أو العمل على مواراتها. بل يرى أن جزءا كبيرا من التعامل مع الإعاقة هو الاعتراف بوجودها وبقدرتها على بناء التحديات فعندها يستطيع الفرد و المجتمع أن يتعامل ويتخطى هذه التحديات ويبدأ ببناء طرق بديلة من شأنها أن تسهل و

تتلاءم مع التحديات و الاحتياجات المختلفة للأشخاص. بعد هذا التطور وفي سنة 2006 تم تبني هذا التعبير من قبل الأمم المتحدة عند كتابتها للاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص مع إعاقة.

فما هي الإعاقة ؟ و من هم الأشخاص في وضعية إعاقة ؟ وما هي حقوقهم المشروعة كبشر، وعلى رأسها حقهم في التعبير عن أنفسهم ، عن حاجاتهم ، و رغباتهم ، وتطلعاتهم وفق المواثيق الدولية التي وقع عليها المغرب 30 مارس 2007 وصادق عليها وعلى بروتوكولها الاختياري في 8 أبريل 2009 ، ودستور 2011. (اينيدي، 2016) .

" تعتبر الإعاقة تقييدا لأنشطة شخص ما أو حدا لمشاركته الاجتماعية بشكل دائم أو مؤقت، ثابت أو متطور ، من جراء قصور أدى إلى تلف لإحدى الوظائف أو لمجموعة وظائف حركية أو حسية أو ذهنية بشكل منعزل أو مركب ،وإلى انحصار في القدرات الوظيفية. ويمكن للعوامل الشخصية والبيئية أن تشكل إما عوائق أو مسهلات في ما يخص الأنشطة أو المشاركة الاجتماعية للشخص" ³

3-4 الإعاقة في التشريعات المغربية :

بالنسبة لحقوق الأشخاص المعاقين في التشريع المغربي، فأول نص خصصه المشرع للإعاقة كان هو ظهير 30 أبريل 1959 م المتعلق بالوقاية من الأمراض العقلية، ومعالجتها وحماية المرضى المصابين بها ، ويحدد هذا الظهير المنظمات أو الهيئات المكلفة بالوقاية من الأمراض العقلية، ومعالجتها ، وكذا القواعد المتبعة في الملاحظة الطبية

³ " كتابته الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين: "البحث الوطني حول الإعاقة" مرجع سابق ، ص 5.

والحراسة داخل مصالح علاج الأمراض العقلية". وفي 10 شتنبر 1993 صدر الظهير الشريف رقم 1-92-30 والمتعلق بالرعاية الاجتماعية للأشخاص المعاقين عموما، والذي ينصص على منح المعاقين جملة من الإمتيازات و الأسبقيات، وفتح المجال لهم كي يستفيدوا ما أمكن من برامج مؤسسات التعليم والتكوين العادية كلما كان ذلك متاحا، بالنظر لأحوالهم البدنية والعقلية، بحسب أنواع الإعاقة ، وتمتعهم بمقتضيات تطبيقية وعملية خاصة ، تيسر سبل إندماجهم في مختلف مجالات الحياة بما فيها مجالات الرياضة والثقافة والفن والإبداع.. ولقد تعرض المشرع المغربي لقضية المعاق في مختلف نصوصه التشريعية ، ففي مدونة الأسرة صدر ظهير رقم 1-04-22 بتاريخ 21 من ذي الحجة 1424 هـ الموافق ل 3 فبراير 2004م والمتعلق بتنفيذ القانون رقم 70-03 حيث جاء في مادته " يأذن قاضي الأسرة المكلف بزواج الشخص المصاب بإعاقة ذهنية ذكرا أم أنثى ، بعد تقديم تقرير حول حالة الإعاقة من طرف طبيب خبير أو أكثر ، يطلع القاضي على التقرير وينص على ذلك محضر

4-4 الإعاقة في المواثيق الدولية:

تعتبر الإعاقة اليوم قضية حقوقية و اجتماعية وليست حالة فردية ، وهذا يفرض على المشرع بأن يوفر ترسانة من القوانين تساهم في خلق بيئة مناسبة ، تساعد الأشخاص في و ضعية إعاقة على الشعور بوجودهم و فاعليتهم و يستعدوا الحق في حياة كريمة و منتجة.

وفي هذا الإتجاه لا أحد ينازع في كون حقوق الأشخاص المعاقين لا تنفصل عن الحقوق المقررة في جل المواثيق الدولية ، بإعتبار هؤلاء أشخاصا تمسهم هذه الحقوق بغض النظر عن الإعاقة التي يعانون منها ، وقد أكدت ذلك المادة الثانية من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1945 ، حيث أقر بأن " لكل إنسان حق التمتع بالحقوق والحريات المذكورة في هذا الإعلان ، دونما تمييز من أي نوع أو أي وضع أخر "

إضافة إلى مواثيق أخرى مثل :

- الإعلان العالمي لحقوق الطفل (1959)

- إعلان التقدم الإجتماعي و التنمية (1969)

- إعلان حقوق المتخلفين عقليا (1974)

وفي مؤتمر سلامنكا الذي عقد من قبل منظمة اليونسكو وبالتعاون مع العديد من المنظمات الأهلية والتطوعية والحكومية و أطلقت مبادرة المدرسة الجامعة أو التربية الجامعة حيث أكدت عليها رسميا عام 1988 بإعتبارها قضية رئيسية للعمل المستقبلي حيث نصت توصياتها على ما يلي :

- أن لكل طفل معاق حقا اساسيا في التربية و يجب ان يعطى الحق في بلوغ مستوى مقبول في التعليم والمحافظة عليه.

- ان لكل طفل خصائصه الفريدة واهتماماته وقدراته واحتياجاته الخاصة في التعليم.

- ان نظم التعليم يجب ان تعمم وينبغي ان تطبق البرامج التعليمية على نحو يراعى فيه التنوع في الخصائص والاحتياجات

5- تعريف الإعاقة الذهنية :

تعتبر ظاهرة الإعاقة الذهنية من الظواهر الاجتماعية والبيو نفسية والتربوية والطبية على مر العصور يتضح اثرها في كل المجتمعات كما تعتبر موضوعا يجمع اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة "فالإعاقة الذهنية تعتبر مشكلة طبية تتطلب التدخل الطبي وكذلك تعتبر مشكلة تربوية تتطلب التدخل التربوي لتحديد طرق واساليب تربوية خاصة وكذلك تعتبر مشكلة نفسية وسلوكية حيث يعاني الفرد المصاب من سوء التكيف مما يترتب عليه العديد من المشكلات السلوكية" (الشناوي، 2015).

والجدير بالذكر ان الإعاقة الذهنية في اي صورة من صورها تمثل محورا هاما واساسيا من تلك المحاور التي تدور التربية الخاصة حولها وتعرف بانها "اضطراب في واحدة او اكثر من تلك العمليات السيكولوجية الاساسية التي يتضمنها الفهم واستخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة والتي يمكن ان تعبر عن نفسها على شكل قصور في واحدة او اكثر من قدرات الطفل على الاستماع التفكير او التحدث او الكتابة

او التهجي او اجراء العمليات الحسابية ومن ثم فان مثل هذه الاعاقة تعد بمثابة حالة تتعارض مع تحقيق انجاز اكايمي يتناسب مع عمر الطفل كما تتعارض مع قيامه بأنشطة الحياة اليومية بذلك الشكل وتلك الكيفية التي نتوقعها ممن هم في مثل سنه".

تعريفات كيرك : " الطفل المتخلف عقليا القابل للتعلم ، هو الذي بسبب بطئ نموه العقلي يكون غير قادر على الاستفادة من برنامج المدارس العادية ولكن لديه طاقات النمو وهي :

- تعليم بسيط في القراءة والكتابة والتهجئة والحساب و غيرها .

- إمكانية التوافق البيو نفسي اجتماعي الاجتماعي التي يمكن أن يمضي فيها في المجتمع بالاعتماد على نفسه.

- ملاءمة مهنية في الحدود الدنيا تمكنه فيما بعد أن يعول نفسه ولو بشكل جزئي أو كلي "

وتعتبر عملية تشخيص الطفل المشخص بالإعاقة الذهنية عملية بالغة الأهمية، لأنها تعطي في النهاية صورة تشمل ماضي وحاضر ومستقبل هذا الطفل. ولقيت هذه العملية اهتماما كبيرا من علماء الطب والاجتماع، والتربية و علم النفس، لأن الحكم على الطفل بالإعاقة الذهنية له تأثير كبير على مستقبله، فيتحدد مصير الطفل ومستقبله ومكانته الاجتماعية ونوع تعليمه وتأهيله وتشغيله.

جدول 1 : فئات التخلف العقلي ونسب الذكاء المقابلة على مقياس "ستانفورد بينيه للذكاء وكسلر بليفو.

مدى نسب الذكاء في الاختبار		مدى الانحرافات المعيارية	درجة الإعاقة الذهنية
وكسلر	بينيه		
69-55	52-68	2.013	الإعاقة الذهنية الخفيفة
40-54	32-51	3.014	الإعاقة الذهنية المتوسطة
39-20	20-30	4.015	الإعاقة الذهنية الشديدة
20 فأقل	19 ما فوق	اكثر من 5	الإعاقة الذهنية العميقة

6- طرق التربية الخاصة و تأهيل المشخصين بالإعاقة الذهنية:

- تولي المجتمعات في العصر الحديث أهمية كبيرة للعملية التربوية والتعليمية الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة ذهنية القابلين للتعلم ، حتى أصبحت الآن أكثر من مجرد نظام لإكساب الأفراد مهارات ومعلومات معينة ، بل أصبحت رمزا للمكانة و المركز الاجتماعي

و قد اختلفت الآراء حول تربية و تعليم المشخص بالإعاقة الذهنية ، فهناك من يرى بأن الطفل في وضعية إعاقة ذهنية ، ينمو تدريجيا ، ويتعلم و يكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجيا، وذلك وفق معدل نمو أقل مستوى من أقرانه العاديين.

ويرى فريق آخر من العلماء أن الاختلاف يتجلى في النواحي الجسمية والعقلية و الاجتماعية ، وبالتالي فمن الضروري توفير أساليب وبرامج تربوية و تعليمية و تأهيلية خاصة تختلف كما وكيفا عن مثيلاتها المخصصة للعاديين. ومن الطرق المشهورة للتربية الخاصة نذكر :

اسم الباحث أو الأسلوب	طريقة التأهيل
1 - ماريا منتسوري	<p>اعتبرت الطبيبة الإيطالية منتسوري بأن مشكلة التخلف العقلي مشكلة تربوية أكثر منها مشكلة طبية. وركزت في برنامجها التربوي على تدريب حواس الطفل :</p> <ul style="list-style-type: none"> - تدريب حاسة اللمس : استعمال ورق مقوى مختلف من حيث السمك. - تدريب حاسة السمع : تمييز الأصوات والنغمات المختلفة. - تدريب حاسة التذوق : تمييز الطعام " الحلو ، المر ، المالح ، والحامض " - تدريب حاسة الإبصار : تمييز الأشكال و الألوان و الأحجام.... - تدريب الأطفال على الاعتماد على النفس : عن طريق المواقف الحرة في النشاط.
2 - إيتارد	<ul style="list-style-type: none"> - يعتبر إيتارد أول من وضع برنامج تربوي تعليمي و يتضمن هذا البرنامج تعليم الطفل في وضعية إعاقة ذهنية العادات الأساسية التي يعرفها أولا ، ثم تعليمه الأشياء التي لا يعرفها ، مركزا على تدريب الحواس المختلفة للطفل ومساعدته على التمييز الحسي ، وعلى تكوين عادات اجتماعية سليمة ، وعلى تعديل رغباته ونزعاته الحسية. وترتكز طريقة إيتارد على الأسس التربوية التالية : - تنمية الناحية و الإجتماعية. - التدريب العقلي عن طريق المؤثرات الحسية . - الكلام و الذكاء. - التواصل.
3 - سيجان	<p>التركيز على تدريب حواس الطفل وتنمية مهاراته الحركية ومساعدته على استكشاف البيئة التي يعيش فيها ، وترتكز هذه الطريقة على الأسس التالية :</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن تكون الدراسة للطفل ككل. - أن تكون الدراسة للطفل كفرد. - أن تكون الدراسة من الكليات إلى الجزئيات. - أن تكون علاقة الطفل بالمدرسة طبيعية: - أن يجد الطفل في المواد التي يدرسها إشباعا لميولاته و حاجاته. - أن يبدأ الطفل بتعلم النطق بالكلمة ثم يتعلم قراءتها فكتابتها.
4 - ديكرولي	<p>وضع برنامج تعليمي يهدف إلى تعليم الطفل ما يريد ويرغب فيه، ثم تعديل سلوكه و تخليصه من العادات السيئة و تعليمه الأخلاق الحميدة ، و تدريبه على تركيز الإنتباه ، و دقة الملاحظة ، و تنمية مهاراته الحركية ، و تدريب قدراته على التمييز الحسي ، من خلال أنشطته اليومية ، و ألعابه الجماعية ، و لقد أنشأ ديكرولي مدرسة لتعليم المتخلفين عقليا أطلق عليها إسم " مدرسة الحياة من الحياة".</p>
5 - ديسكدرس	<p>تؤكد ديسكدرس على أهمية تدريب الحواس و الإنتباه بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا، و يقوم برنامجها على تعليم الأطفال المتخلفين عقليا حسب احتياجاتهم في التعليم المناسب لقدراتهم و إمكاناتهم و يراعي خصائص نموهم الجسمي و العقلي و النفسي و الإجتماعي، وفق الخطوات التالية :</p> <ul style="list-style-type: none"> * تربية الطفل من خلال نشاطه اليومي * تدريب حواسه و انتباهه و إدراكه. * تعليمه موضوعات مترابطة و مستمدة من خبرته اليومية . * الإهتمام بالطرق الفردية بين الأطفال المتخلفين عقليا.
6 - الخبرة التربوية	<p>نادى " جون ديوي" بالتعليم من خلال الخبرة ، و أدت دعوته إلى طريقة المشروع أو الوحدة أو الخبرة في تعليم المتخلفين عقليا، والتي تقوم على أساس ربط ما يتعلمه الطفل في وحدات عمل تناسب سنه وقدراته وميوله . من برامج الخبرة التربوية .</p>
	<p>برنامج " كرستين إنجرام " في كتاب " نعيم الطفل بطئ التعلم ". يتلخص في :</p> <ul style="list-style-type: none"> * تنظيم الفصل حتى يكون وحدة العمل أو الخبرة مركز اهتمام الطفل. * اخذ موضوع وحدة العمل أو الخبرة من بيئة الطفل و من مواقف حياته اليومية. * جعل موضوع وحدة العمل أو الخبرة مناسبة لسن وقدرات و ميول الطفل.

<p>هدف وحدة العمل أو الخبرة يتركز على الأسس التالية :</p> <ul style="list-style-type: none"> - تنمية مشاعر الطفل الطيبة نحو نفسه و نحو الآخرين. - اكساب الطفل السلوك – الإجتماعي المقبول - تنمية اهتمامه بالأنشطة خارج الفصل. - إصلاح عيوب نطقه وزيادة حصيلته اللغوية. - زيادة معلوماته العامة و إكسابه الخبرات التي تفيده في حياته اليومية. - تعليمه القراءة والكتابة والحساب. 	<p>7- كرسيتين إنجرام</p>
<p>وضع " دنكان " برنامجا لتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة ذهنية عن طريق التفكير الملموس أي طريق الممارسة والملاحظة واللمس و السمع ، و أشار دنكان إلى ضرورة تخطيط نشاط الطفل الحركي بما يساعده في تنمية مهاراته الحركية و تآزره العضلي، وتوسيع مداركه و زيادة معلوماته ، وتشجيعه على حل المشكلات والتعامل باللغة و أعطى اهتماما لإشغال الإبرة والرسم والنحت والنسيج والمسابقات الترويحية بالإضافة إلى تعليم القراءة.</p>	<p>8 - المواد الدراسية</p>
<p>يقوم هذا البرنامج على تعليم الطفل بحسب قدرته على التعلم ، ومن خلال متابعته بنفسه لخطوات الموضوع الذي يدرسه في كتاب مبرمج. ويقصد بالبرمجة تقسيم المنهاج الدراسي إلى خطوات صغيرة مترابطة . وتقدم للطفل بطريقة شبيقة تجذب انتباهه ، حيث يقوم المدرس بدراسة المقرر و يحلله ، ويحدد خطواته و يرتبها بحسب ما بينها من علاقات ، ويرشد الطفل إلى الوحدات التي يدرسها ويشجعه على دراستها بالسرعة التي تتناسب وإمكانياته. ويساعده على اكتشاف الصواب والخطأ وتصحيح الأخطاء بنفسه . و يسمى ذلك بالتعليم الفردي.</p> <p>* د/عبد الفتاح صابر : "التربية الخاصة لمن . لماذا، كيف"، الصفوة للنشر، القاهرة، 1998، ص48.</p>	<p>9- التعليم المبرمج "التعليم الفردي"</p>

7-الاسرة :

الأسرة نواة المجتمع ينمو في رحابها الصغار حتى يبلغون مرحلة البلوغ والنضج . ومنذ ولادة الطفل يتلقى خلاصة الخبرة من أسرته ، وبفضل رعاية أسرته له صحيا واجتماعيا يشب وينمو وتكتمل ملكاته وقدراته الذهنية . ولقد عرفت المجتمعات بأشكالها المختلفة (سواء بدوية أو ريفية أو حضرية) الحياة الزوجية والحياة الأسرية . والأسرة بمفهومها الاجتماعي تعمل على استمرار بقائها ورسوخها واستقرارها عن طريق استمرار العلاقات الاجتماعية والثقافية، ومن خلال التعليم والتدريب. وتنظم الأسرة سلوك النشئ وتراقب علاقاته بغيره من أفراد المجتمع .

والأسرة بشكلها البسيط تتكون من الزوج والزوجة والأبناء غير المتزوجين. ويطلق على هذا الشكل الأسرة النوواة لأنها تتكون من جيلين فقط. وقد تتكون الأسرة من جيل واحد في حالة العقم أو عدم الرغبة في الإنجاب. والأسرة هي الخلية الأولى في المجتمع وهي الوحدة الأساسية في البناء الاجتماعي وكما تتأثر الأسرة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتؤثر أيضا في البناء الاجتماعي كله عن طريق ما تورثه للأبناء من صفات حيوية أو وراثية ، ومن خلال الخبرات الأسرية والتراث الثقافي للأباء والأمهات . كما تتأثر صحة الطفل بالبيئة الداخلية والخارجية حتى قبل مولده ويعتمد ذلك على الظروف المادية والاجتماعية للوسط الذي تعيش فيه الأسرة متمثلا في الإسكان والغذاء والحالة الصحية بالإضافة للعطف والحنان الذي يجب أن يتمتع به الأبناء في الأسرة.

هذا ويتأثر سلوك الأبناء غالبا بدرجة ثقافة الوالدين ومدى التجانس بينهما . فالجهل وتناقض الثقافة يؤدي إلى السلوك المنحرف أو فشل الأبناء في التكيف مع ظروف البيئة والمجتمع .

1-7 - تعريف الأسرة:

تعتبر الأسرة من أولى الحاجات الطبيعية التي يلجأ إليها الإنسان ، ولضرورتها الطبيعية لاستمرار الجنس البشري وكذلك لتوفير الأمن والحماية الضروريين ، فإن الكائن البشري يعمل بشكل تلقائي على إنشاء الأسرة ، ونظرا لأهمية الأسرة كمكون اجتماعي ، وكأول اجتماع تدعو إليه الطبيعة كما أكد الفيلسوف أرسطو ، وقد اختلف العلماء حول تحديد تعريف جامع ووحيد للأسرة ، نتيجة اختلاف المدارس و الاتجاهات التي ينتمون إليها . فمنهم من اعتبرها الجماعة الإنسانية التنظيمية المكلفة بواجب استقرار وتطور المجتمع. و منهم من عرفها بأنها الخلية الأساسية في المجتمع وأهم جماعاته الأولية التي تتكون من أفراد تربط بينهم صلة القرابة و الرحم و تساهم في النشاط الاجتماعي في كل جوانبه المادية و العقائدية و الاقتصادية...

و مد الكثير من الباحثين والمطابقين إلى تعريف الأسرة قصد توضيح كيفية تناولها حسب الاعتبارات التي يربطها الباحث بموضوع دراسته. فمنهم من يذهب إلى تعريفها حسب تكوينها؛ حيث تعرفها ف.ساتير (V. Satir,2000) على أنها مجموعة مكونة من شخصين بالغين يعيشان تحت نفس السقف، و يمارسان علاقات جنسية مشروعة في المجتمع، و مثل هذه الجماعة ترتبط بوظائف تتدعم بالمبادلة. و يذهب بعضهم إلى تعريفها حسب تشكيلتها مثل ب. دومينيك (P.Dominique,1996) الذي يعتبرها مجموعة من المكانات (أب، أم، ولد) ينضبط بعضها على بعض في نسق من الروابط، أين يكون لكل واحد حقوق وواجبات عليه القيام بها. (Dominique 1998). وهي أيضا "مجموعة منظمة ثابتة نسبيا تشكل أحد أسس الحياة الاجتماعية وفي نفس الوقت تمثل نموذجا لنسق تفاعلي يتضمن تحديد الأدوار، المكانات و المعايير العلائقية والتصورات التي توجه السلوك. وندرج هنا بعض التعاريف كنماذج:

2.7- المفهوم السيكوسوسيو لوجي:

اختلفت وجهات نظر المفكرين حول مفهوم الأسرة باختلاف المدارس فإعلم الاجتماع ، و علم النفس و علم النفس الاجتماعي وأبرز هذه التعريفات:

أ- المدرسة التفاعلية:

ترى هذه المدرسة أن الأسرة ماهي إلا مجموعة من الناس تتفاعل فيما بينها من خلال التواصل اللفظي، أو غير هكلمات ترى هذه المدرسة أن نظام الأسرة مثلهم مثل النظام الهرمي، حيث يفرض أسالهرم (الأب) سيطرة تعطل طريقة التفاعل بين أفراد الأسرة، و علسببيلامثال: يقطع الآباء أبناءهم أثناء الحديث أكثر مما يفعل أبناءهم

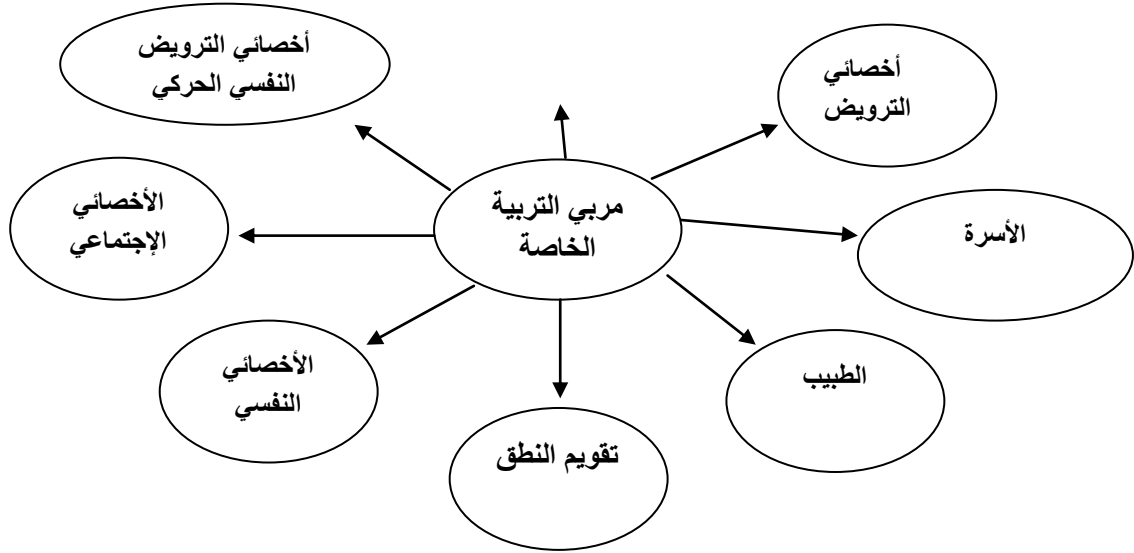
ب - اتجاه الصراع:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الأسرة على أنها مجموعة من الصراعات الخاصة بين الزوجين، حيث تؤكد هذه المدرسة أن الصراعات الأسرية ناجمة عن عدم وجود عدالة فيتوزعوا لواجباتهم والمسؤوليات بين أفراد الأسرة، وهذا في أغلب الأحيان مرتبط بالصراعات على السلطة والمال داخل الأسرة نفسها.

8- فريق الاطر العاملة في مجال الاعاقفة الذهنية بالمؤسسة المبحوثة :

إن نجاح أي مشروع تربوي متجانس يحتاج إلى برنامج ورعاية كاملة ، لا تتوقف على درجة قدرتهم و استعدادهم فقط ، بل أيضا على مستوى التمكن المهني ، والمهارات التي يتمتع بها أعضاء الفريق

المتدخل ، والمساهمة الفعالة للأسرة في هذا البرنامج، وعلى هذا الفريق أن يتفهم كل عضو فيه طبيعة دوره، والمهام الموكلة إليه، و أن يعي بأدوار الآخرين و اختصاصاتهم ، كما يجب أن تكون هناك أليات تنظيمية و إدارية للقيام بعمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق بين الأدوار المختلفة ، ومتابعة الدراسة والتشخيص والعلاج و اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب لتحقيق أهداف المؤسسة. ويتكون فريق العمل في التربية الخاصة من :



9-فرضيات الدراسة :

انطلقنا في دراستنا الميدانية من فرضية عامة تمثلت في غياب برنامج تربوي متجانس بين الاسرة و الاعاقة له تأثير كبير على تطوير قدرات المشخصين بالإعاقه الذهنية مقارنة باعتماد مقاربة تشاركية في العملية التأهيلية بين الاسرة و الاطر العاملة في مجال الإعاقه، وتولدت عن هذه الفرضية العامة فرضيات فرعية فيما يلي :

نفترض ان خلق برنامج فردي تربوي متجانس بشكل تعاوني يجمع دور الاسرة و الاطر العاملة في مجال الاعاقه الذهنية يساهم في تطور مهارات الطفل المشخص بالإعاقه الذهنية .
نفترض غياب مساهمة اسر المشخصين بالإعاقه الذهنية في بناء برنامج تربوي فردي متجانس وتعاوني بين الاطر العاملة في مجال الإعاقه بالمؤسسة يساهم في تراجع او ركود قدرات الطفل المشخص بالإعاقه الذهنية.

نفترض ان دور المؤسسة في قيادة و تنفيذ برامج التكفل لفائدة المشخصين بالإعاقه الذهنية بين الاسرة و الاطر العاملة في مجال الإعاقه الذهنية يساهم في تقوية عمل المؤسسات ويرفع من مستوى قدرات المشخصين بالإعاقه الذهنية .

10- أدوات البحث :

لقد تم صياغة ادوات هذه الدراسة الميدانية بالاعتماد على البحث الميداني في اطار الشراكة بين مختبر علم النفس بجامعة الحسن الثاني بالمحمدية من تأطير الدكتورة خلود السباعي منسقة ماستر علم النفس الاعاقة تحت عنوان " الاسرة و الاطر العاملة في مجال الاعاقة الذهنية ، اية علاقة في بناء البرنامج التربوي الفردي ؟ و هذا الاطار العام لصياغة ادوات البحث في مسار البحث الميداني بمؤسسة محمد السادس للمعاقين الملحققة الجهوية مراكش .

وفي اطار بحثنا الميداني و اعداد الاداة لجمع المعطيات الميدانية من العينة المبحوثة ، قمنا باختيار 20 عينة خضعت للمقابلة المباشرة تستجيب لأسئلتنا محاولين الاجابة على سؤال العلاقة بين الاسرة و الاطر العاملة مع ابنائها و مستويات التطوع المعرفي و المهاري و سبب تطور البعض و ركود الاخرين و تراجع البعض المشخصين باضطرابات نمائية عصبية .

11- الأدوات المعتمدة في جمع البيانات :

كما سبقت الإشارة إلى ذلك في المقدمة العامة لهذه الدراسة ، اعتمدنا على أدوات منهجية لجمع المعطيات الخاصة بأسئلة البحث وهي تحديدا المقابلة سبه الموجهة و الاستثمارة.

الجدول رقم (3) : أسئلة البحث والبنود المطابقة لها في الاستثمارة :

المحاور	أسئلة البحث	أرقام البنود المطابقة لها في الاستثمارة
المحور الأول	معطيات عامة	المهنيين من 1 الى 12
المحور الثاني	امكانيات المركز	من 13 الى 17
المحور الثالث	خصائص العمل التربوي	26 الى 18
المحور الرابع	المجالات التربوية والطرق البيداغوجية الخاصة بتأهيل الطفل ذوي الإعاقة الذهنية	28 الى 27
المحور الخامس	المشاكل والإقتراحات	من 29 الى 30

أما عن طبيعة الأسئلة المستعملة ، فهناك أسئلة مغلقة ، وأسئلة مفتوحة و أخرى شبه مفتوحة ، ونتوخى بطرح الأسئلة المغلقة جمع المعلومات و المعطيات التي تساعد على تحقيق أهداف الدراسة ، في حين قصدنا بطرح الأسئلة المفتوحة الحصول على المزيد من المعلومات بإعطاء المبحوث هامشا أكبر من الحرية في التعبير عن رأيه ، أما طرح الأسئلة شبه المفتوحة فكنا نهدف به تأمين حد أدنى من المعلومات الضرورية للإجابة عن بعض أسئلة بحثنا .
كما تضم الأسئلة المطروحة على أفراد العينات الثلاث بطاقة تقنية تضم معلومات عامة للإحاطة بالجوانب الكمية حولهم (السن – التكوين- الأقدمية ...).

12- كيفية جمع المعطيات و طريقة معالجتها :

وقد ساعدتنا هذه الإستثمارة على تحديد موضوع بحثنا من حيث الزاوية المتناولة و مجال البحث ، وبعد الإشتغال على المقدمة المنهجية والتأطير النظري استقر رأينا على استعمال أداتين لجمع المعطيات : المقابلة شبه الموجهة و الاستثمارة ثم بدأنا في الإتصال بأفراد العينات المبحوثة بالمركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمراكش .

* للإجابة على الأسئلة الدراسة استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية :
- المتوسط الحسابي
* النسب المئوية .

وتجدر الإشارة الى استعمالنا لتقنيات إحصائية بسيطة كان بدافع تمكين الجميع من الاطلاع و إدراك آراء المهنيين والعاملين في مجال الإعاقة الذهنية مع استحضار للانعكاسات المحتملة التي يجب الأخذ في كل عمل تأهيلي أو تربوي في مستوى وأشكال التنسيق.

13- مراحل وخطوات تحليل النتائج :

لقد عملنا على تحليل المعطيات من خلال البرنامج الاجتماعي لمعالجة الاحصائية SPSS ، وركزنا في دراستنا اثناء التحليل للنتائج على احصاءات وصفية Descriptive statistiques التي تعمل على حساب دقيق للمتوسطات ، و القيمة الدنيا و العليا اضافة الى الفروق المتكررة ، و الكشف على الدلالات الاحصائية بين كل العينات المكونة لدراستنا الميدانية .

نتائج الدراسة الميدانية :

المبحث التمهيدي :

تعتبر المؤهلات المهنية للعاملين بالمركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمراكش التي تعنى باستقبال و رعاية الأطفال في وضعية اعاقة ذهنية من الدائم الأساسية لإنجاح أي مشروع تربوي اجتماعي يتوخى تأهيل و إدماج هذه الشريحة من الأطفال التي تحتاج الى عناية خاصة و من هذا المنظور نحاول تقديم خصائص العينات المبحوثة من خلال أجوبة البنود الخاصة بالمعلومات العامة التي جمعناها.

1- معطيات حول الساكنة المبحوثة:

1-1 التحديد الزمني لتأسيس المركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمراكش.

الجدول (4) - تحديد تاريخ تأسيس المركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمراكش و مدة اشتغاله.

التاريخ الصفة	تاريخ التأسيس	مدة الإشتغال
مدير المؤسسة	7 نونبر 2012	9 سنوات

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان المركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمراكش حديث العهد في مجال تربية و تأهيل الأشخاص في وضعية إعاقة ذهنية ، وإذا رجعنا الى تاريخ الإعاقة بالمغرب نجد أن التفكير الجدي و النوعي بمشاكل المعاقين حديث العهد ، حيث يعتبر يوم 30 مارس 1994 حدثا مهما في تاريخ الإعاقة بالمغرب. تجلى في إحداث المندوبية السامية المكلفة بالأشخاص المعاقين ، والتي تحولت بعد ذلك الى كتابة دولة مكلفة بالمعاقين سنة 2002 ، و في سنة 2007 أصبح هذا المجال يسير من طرف وزارة التنمية الإجتماعية و الأسرة و التضامن . وهذا يفسر ارتفاع نسبة تزايد عدد المراكز بعد سنة 1994.

1-2 توزيع الساكنة المبحوثة حسب صفتها:

الجدول (5) - توزيع افراد العينات حسب صفتها و انتمائها :

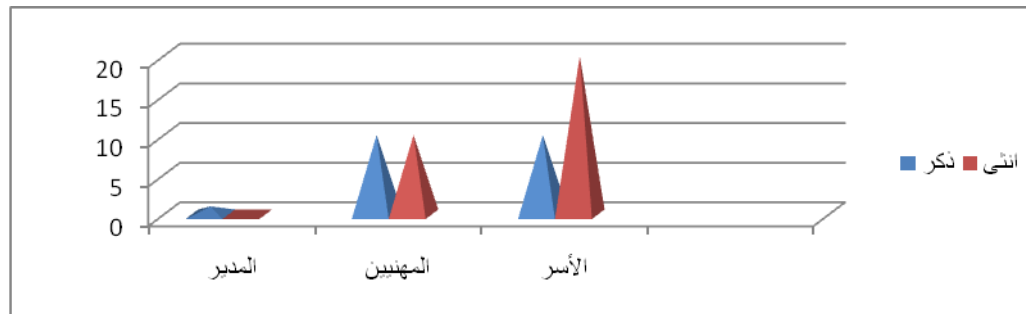
تتوزع العينات المبحوثة حسب الصفة والجهة والجنس التي تنتمي إليها وفق الجدول التالي:

المجموع			المركز الوطني محمد السادس للمعاقين - مراكش	المؤسسة الصفة
مج	إ	ذ	العدد	
1	0	1	1	مدير المركز الوطني محمد السادس - مراكش
5	3	2	5	العاملين في مجال الإعاقة الذهنية
20	10	10	20	الأسر
26				المجاميع

لقد جاء إختيارنا لمؤسسة محمد السادس للمعاقين بمراكش من أجل الحصول على معلومات تعكس تجارب متنوعة مرتبطة بموضوع بحثنا . كما حرصنا على التواجد بعين المكان لأن العملية تتطلب إجراء المقابلة شبه موجهة مع الأسر المعنية داخل المركز ، جعلنا العملية داخل المركز فقط داخل الفضاء المخصص للأسرة ، و على العموم فإن النسبة العامة للإستجابة جد مرضية و هذا يدل على التجاوب الجيد مع موضوع البحث. وخلال معطيات الجدول أعلاه وصل أفراد العينات المبحوثة 26 فردا موزعين إلى مدير و 5 اطر عاملة في مجال الإعاقة بالمركز و 20 من آباء و أمهات الأطفال المستفيدين من خدمات المركز.

أما فيما يخص تركيبة العينات المبحوثة من حيث الجنس فيتجلى ذلك من خلال المبيان التالي:

التمثيل المبياني رقم (1) : توزيع أفراد العينات المبحوثة حسب الجنس:



يتضح من خلال المبيان أن الإناث تمثل نسبة كبيرة من مجموع العينات المبحوثة عكس نسبة الذكور في العمل في مجال الإعاقة و هذا راجع لكون أغلبية المترشحين للعمل في مجال الإعاقة من الإناث و ذلك حسب البحث و عدد المشاركين فيه.

بالنسبة لمتغير السن، فان بحثنا يهتم الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد ، فقد كان سنهم لا يتجاوز ثمانية

عشرة سنة. فيما يخص متغير الجنس فقد شمل وكما جرت العادة الذكور والإناث. ومن حيث متغير المستوى الدراسي لأولياء أمور ذوي التوحد ، فقد تم تقسيمه إلى خمس مستويات: غير متمدرس، ابتدائي، وإعدادي، فثانوي ثم جامعي.

ووفق هذه المتغيرات الأولية، سوف يتم اختبار التباينات فيما بينها انطلاقا من المتغيرات الأخرى التي جاءت ضمن عناصر المقابلة، حيث أن هذه الأخيرة ضمت مجموعة من المتغيرات التابعة، متضمنة في محاور المقابلة، هذه المحاور التي قسمناها إلى 3 محاور:

ويضم بطاقة تقنية حول المبحوث، إذ من خلاله تم وضع المتغيرات الأساس، من جنس و سن ومستوى دراسي للوالدين.

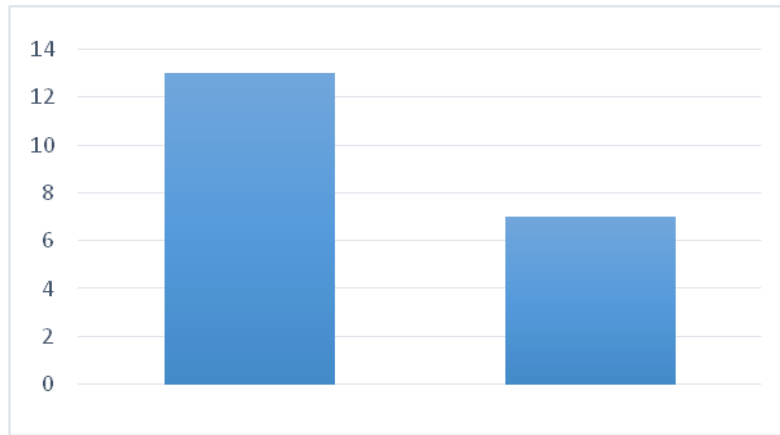
وتداعياتها على الأسرة، بالإضافة إلى رد فعل هذه الأخيرة اتجاهها.

فقد تم تخصيصه لتقييم مدى رضى الوالدين للخدمات التي يقدمها المركز الخاص باستقبال الأشخاص في وضعية إعاقة بمدينة مراكش والمشاركة في برامجها التربوية .

1-3 خصائص عينة الدراسة:

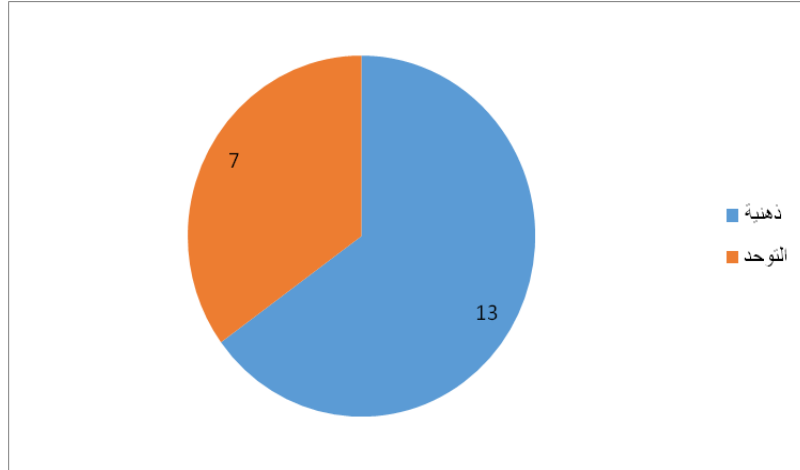
بما أن مجتمع الدراسة بالنسبة لنا يعد متجانسا ومكونا من الاسر الذين لهم أبناء في وضعية إعاقة فقط، فقد اعتمدت في بحثي هذا على عينة عشوائية بسيطة، لذا حاولت سحب عينة مشكلة من عشرين مفردة، تتوزع بين من لهم أبناء من الجنسين ذكورا وإناثا، وكذا حسب نوع الإعاقة، من إعاقة ذهنية

المبيان (2) توزيع الأبناء في وضعية إعاقة حسب متغير الجنس



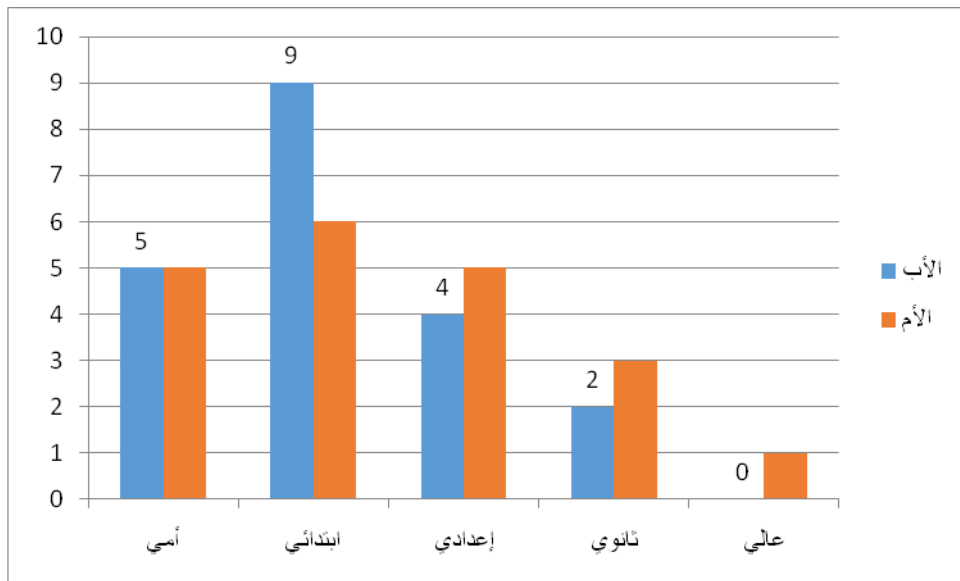
توزع الأبناء في وضعية إعاقة حسب متغير الجنس بين 12 أنثى بما نسبته 60%، و6 ذكور بما نسبته 40%، إذن كان هناك زيادة طفيفة في نسبة الإناث، وذلك للوقوف على مدى تقبل الآباء للبنات في وضعية إعاقة في مقابل الذكر، حيث أن البنات في مجتمع ذكوري تعاني كونها بنتا أولا، في وضعية إعاقة ثانيا. لهذا اخترنا أن تكون هناك نسبة زائدة شيئا ما في عينة الدراسة للوقوف على هذا الأمر.

المبيان (3) : توزيع الأبناء حسب نوع الإعاقة :



من خلال المبيان الدائري، يتبين أن نوع الإعاقة توزع في صفوف الأبناء بين الإعاقة الذهنية والتوحد، وهذان النوعان من الإعاقات، يعتبران من أصعب الأنواع، إذ يتطلبان تكاليف أكثر، ويزيدون من صعوبة تكيف الابن مع محيطه، إذ أهم ما يميز هذين النوعين كون صاحبهما يعاني من تخلف عقلي، وتخلف على مستوى التعبير، مما يزيد صعوبة التكيف ومسايرة المجتمع، الأمر الذي يتولد عنه في نفوس الإباء نوعا من الضغط النفسي والاجتماعي، يجعلانها يجدان صعوبة كبيرة في تقبل الأمر الواقع.

المبيان (4) متغير المستوى الدراسي لآباء وأمهات الأبناء في وضعية إعاقة



بالنسبة للمستوى الدراسي للآباء، فإنه يتبين من خلال المبيان أن المستوى الابتدائي، أي التعليم المتوسط هو المهيمن بنسبة 45%، في حين بلغت نسبة الأمية 25%. يليه المستوى الإعدادي ب 20%، فالمستوى الثانوي بنسبة 10%.

وبخصوص المستوى الدراسي للأمهات، فقد جاء المستوى كذلك المستوى الابتدائي هو المهيمن بنسبة 30%، يليه مستوى الأمية والمستوى الإعدادي ب 25% أي بنفس النسبة، ثم المستوى الثانوي بنسبة

15%، فالمستوى العالي ب10%، إذ كانت هناك أم واحدة فقط من لها مستوى تعليمي عالي. ومن خلال تتبعنا لتقنية المقابلة التي قمنا بها مع أمهات الأطفال المعاقين في المركز الوطني لمحمد سادس للمعاقين تبين لنا ان تشخيص الإعاقة اختلف حسب نوع الإعاقة في مراحل متقدمة بين 5 و 8 سنوات والتي تبينت من خلال مدى قدرة الشخص في التعامل بشكل طبيعي مع الأنشطة التي يمارسها الأشخاص الاسوياء في المجتمع وانعكس ذلك في السنة الأولى حيث سرعان ما بدأت تظهر علامات التأخر الذهني وهذه الفئة لأأس بها من يعاني أطفالهم من التأخر الذهني وما يصاحبه من اثار سلبية على تصرفات الطفل وانسجامه مع محيطه وكذا عدم مقدرته على التأقلم مع مبدا الواقع الذي يقتضي احترام مجموعة من المبادئ التربوية واسس التنشئة الاجتماعية خصوص في سن الخامسة حيث اكدت لنا هذه الفئة ان أبنائها لم يستطيعوا البث القيام بأنشطتهم اليومية بشكل عادي ونخص بذكر نظافة ثيابهم وجسمهم وعدم تفاعلهم المثالي مع نصائح الاسرة وقد ترتبط هذه الإعاقة بإعاقة حركية يستعصي معها القيام بالواجبات اليومية اما إعاقة التوحد التي تشكل 7% اكدوا لنا امهات هذه الفئة ان تشخيصها كان متأخر حيث تم اكتشافها ما بين 11-13 لسنة بعد دخول هذه أطفالهم الى المدرسة والتي تبينت من خلال عدم تأقلم هذه الفئة مع أسس ومبادئ المدرسة التي لم يتم ادماجهم فيها بحيث كان اقضاء هذه الفئة نظرا لعدم تكافئها مع الأطفال العاديين .

ويرجع تشخيص إعاقة الأطفال الى عدة عوامل من بينها المستوى الدراسي للأسرة بحيث ان عدد كبير من أولياء الأمور الأطفال المعاقين لا يتعدى مستوىهم الدراسي الابتدائي مما يشكل عامل مساهم في الاكتشاف المتأخر للإعاقة بحيث كلما كان المستوى الدراسي للأسرة عالي كلما سهلت عملية التشخيص بحيث تتم ملاحظة الخطوة الأولى لتشخيص حالة طفلهم ثم يكون التوجه نحو الاخصائي النفسي للاستعانة به حينما يتعذر على الاسرة التواصل بشكل طبيعي مع أبنائهم. ومن العوائق كذلك الانتماء الجغرافي بحيث حساسية هذه النقطة تجعل منها حقلا للبحث والتنقيب خصوصا بالنسبة لبعض العائلات التي تقطن بمناطق نائية في المجال القروي المنعزل منه والذي لا يمكن من خلال الاسرة التنقل الى جمعيات ومستوصفات والمراكز الصحية لتشخيص حالة طفلهم الشيء الذي يتسبب في التشخيص المتأخر

ومما يزيد الطين بلة العوامل الطبيعية المتمثلة في صعوبات التضاريس والتقلبات المناخية اما ارتفاع درجة الحرارة او كثرة التساقطات مما يجعل منها مناطق معزولة بالكاد تتغلب على ظروف الحياة الشاقة وكذلك يعتبر الوضع المادي عاملا أساسيا في مدى قدرة الاسر على مواكبة طفلهم فمن خلال مقابلتنا تبين لنا ان عدة اسر لا تقدر على تسديد تكاليف الطبية لهذا النوع من الإعاقة والتي تتطلب مصاريف مادية مرتفعة تعجز هذه العائلات عن تسديدها الشيء الذي يحول دون مواكبة هذه الشريحة من الأطفال وبالتالي

استعصاء علاجهم.

اذن نستخلص في الأخير ان تشخيص إعاقة الطفل بشكل متأخر او مبكرا تساهم فيها عدة عوامل منها ما هو ثقافي واقتصادي واجتماعي وكذلك مجالي فكلما كانت هذه العوامل متواجدة بشكل ايجابي داخل الاسرة كلما كان وعي الاسرة المتبين من خلال ارتفاع المستوى التعليمي وكذلك كان الانتماء حضري وكان الدخل مرتفع تكون عملية التشخيص والمواكلة والادماج داخل المجتمع حاضر يشكل فعال في حين اذا كان المستوى التعليمي للأسرة امني والدخل منخفض والاستقرار المجالي داخل القرى يكون التشخيص متأخرا وعدم ادماج الطفل وبالتالي تكون درجة التعايش ضعيفة .

1-4- تحليل معطيات البحث الميداني:

في بحثنا بالميدان، أجرينا عشرين مقابلة، موزعة على أمهات لهم أبناء في وضعية إعاقة، وحاولنا خلال هذه المقابلات التركيز على تقبل هؤلاء الآباء لإعاقة أبنائهم، وكيف يتعايشون معها، كما قمنا بتقييم خدمات المركز الذي يستفيد منه أبناء هؤلاء الآباء. فكيف يتعايش هؤلاء الآباء مع أبنائهم في وضعية إعاقة، وكيف كانت ردود أفعالهم اتجاه إعاقة أبنائهم؟ وما مدى استفادتهم من خدمات مركز استقبال الأشخاص في وضعية إعاقة بمراكش، وما مدى رضاهم عن خدمات هذا المركز؟

تحليل المحور الاول: الاسرة و الاعاقة الذهنية .

بعد تفكيك المحورين الأول ، الذي كانا عبارة عن بطاقة تقنية حول الابن في وضعية إعاقة ذهنية ، وخصائص الإعاقة، سنقوم في هذا المحور بالوقوف على مدى تقبل الاسر لأبنائهم في وضعية إعاقة، وردة فعلهم اتجاه إعاقتهم، حيث لا حظنا، أن كل المبحوثين كانت ردة فعلهم متفرقة بين القبول بمشيئة الله حسب تعبيرهم، أو الصدمة ثم القبول بعد ذلك، حيث 50% من الامهات انتابتهم الصدمة عند اكتشافهم لإعاقة ابنهم، ثم بعد ذلك قبلوا بالوضع، وتعتبر هذه المرحلة (مرحلة الصدمة) أول رد فعل ينجم جراء وجود طفل لديه اضطراب طيف التوحد بالأسرة، حيث يعاني أفراد الأسرة خاصة الوالدين من الارتباك والقلق والتيه ، وتبدأ الأسرة في طرح عدد من التساؤلات التي تعبر عن الصدمة، مثل: أنا لا أصدق ! ماذا أفعل؟؟ ابني لا يعاني من مشكل خطير !!.

كما أن وقع الخبر يكون قاسيا في اللحظات الأولى، حيث إن إحساسهما يكون مثل إحساس المفجوع في ابنه في حادث موت أو حادث خطير، حيث يصبح لزاما عليهما إدراك أن طفلهما لن يكون طفلا طبيعيا. والصدمة التي تمثلها ولادة طفل لديه اضطراب طيف التوحد لا تحدث دفعة واحدة وهي أسوأ في بعض الجوانب من وفاة الطفل، لأن الوالدين يدركان تدريجيا أن الطفل المعوق لن يعيش حياة طبيعية بشكل كامل، وهذا الشعور الذي يشعر به الوالدان بمجرد مولد الطفل المعاق أو بمجرد علمهم بوجود إعاقة لدى الطفل، والذي يسبب الصدمة هو التقابل الحاد بين الواقع والمتوقع، فالوالدان يتوقعان ويحلمان بطفل

مكتمل القدرات، يكون مبعث السرور لهما، ولكن الواقع يوقظهما من الحلم على طفل معوق يعاني من مشكلة جسمية أو حسية أو عقلية.

وبعد الصدمة، وكما عبر الأمهات عن ذلك، تأتي مرحلة القبول بالأمر الواقع، حيث أن الأمهات هنا يقبلون بمشيئة الله حسب تعبيرهم، هذه المرحلة عند الأمهات تعبر عن الواقعية في التفكير في التعامل مع الابن في وضعية إعاقة، بدون شعور بالخجل أو شعور بالذنب، فيكون هناك اهتمام ببرامج رعاية الطفل والشعور بالمسؤولية اتجاهه، ومن هنا يأتي التوافق التدريجي مع الوضع الجديد واستعادة الثقة والتعبير عن القدرة على مواجهة الموقف والبحث عن حلول لتلبية الاحتياجات والمستلزمات الخاصة لطفلها التوحيدي .

لكن، بالرغم من هذا القبول بالأمر الواقع، إلى أن معظم الأمهات المستجوبات، عبروا عن وجود ضغوطات نفسية واجتماعية، وذلك كون الابن في وضعية إعاقة يتطلب رعاية خاصة، ومزيديا من الجهد، حيث أن أغلبهم يميل للرعاية والحماية الزائدة، بل إن الأمر وكما عبر بعضهم عن ذلك، أنه يحرم نفسه من إشباع حاجياته الشخصية، لحساب متطلبات الطفل في وضعية إعاقة الملحة والمستمرة، هذا الأمر ينعكس على علاقات أفراد الأسرة فيما بينهم ويخلق مشاعرا من الضعف والتذمر الدائم، مما قد يولد شعورا بالرفض تجاه الطفل في وضعية إعاقة.

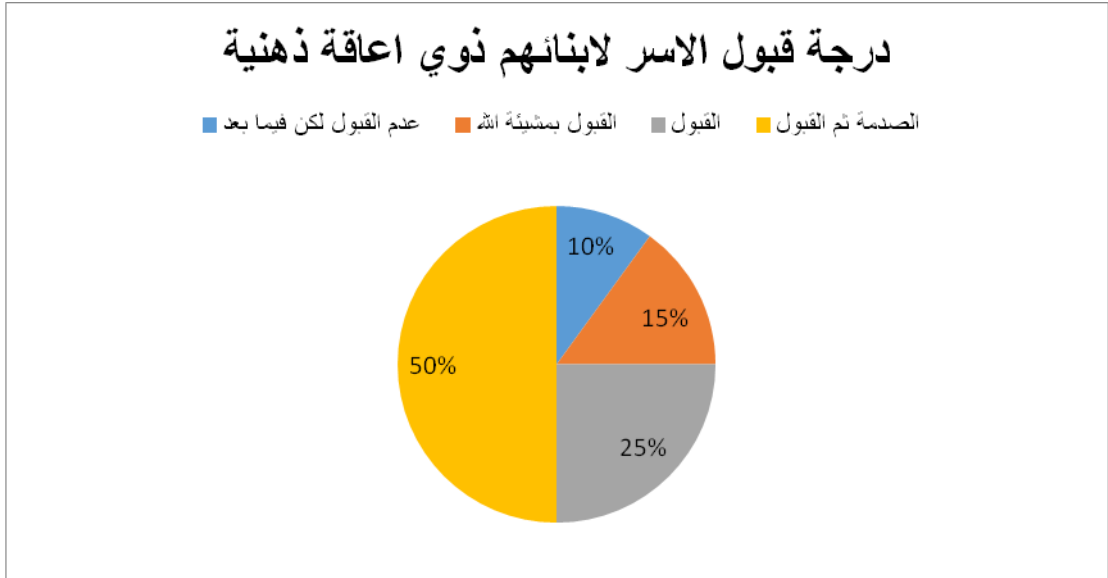
وما يزيد الضغط النفسي والاجتماعي، هو نظرة المجتمع للأشخاص في وضعية إعاقة، فكل المبحوثين قالوا بأن هناك ميز كبير من طرف المجتمع اتجاه هذه الفئة، ولعل هذا الأمر يعتبر أحد العوامل التي تساهم في تقبل ابن في وضعية إعاقة داخل الأسرة، فهناك بعض الأسر لربما لهذا السبب يلجؤون للهروب من المحيط الاجتماعي، ورفض مقابلة الآخرين، بل أحيانا إخفاء الأسرة وجود طفل في وضعية إعاقة، خاصة إذا كانت الحالة شديدة، خوفا من نظرة الآخرين وما سيقولونه عنهم.

إن، يتبين من خلال تحليل هذا المحور، أن هناك قبول من طرف الأمهات لأبنائهم في وضعية إعاقة، بالرغم من الضغوطات النفسية والاجتماعية، وبالرغم من نظرة المجتمع، ودرجة القبول تتمثل في العلاقة الوطيدة للام بطفلها ويتجلى ذلك في ان المرافق للطفل بالمركز هم الأمهات وحسب تصريحاتهم فعلاقة الطفل المعاق بأخوته الاسوياء تكون عادية وسليمة عكس بعض الإباء الذين يتكرون لوضعية أطفالهم ويتركون كل المسؤولية على عاتق الام وقد تصل في بعض الحالات الى الانفصال كما استنتجنا من خلال الأجوبة التلقائية للأمهات مثلاتهم حول الإعاقة و سوف نصنفها حسب تصنيفات كولودين هرزليش لتمثل المريض للمرض فهناك بعض الأمهات التي ترى الإعاقة كهدم المتمثل في الاقصاء و التهميش من طرف المجتمع وهم قلة قليلة و اغلب الأمهات يتعاملون مع إعاقة أبنائهم كمهنة حيث يصبح همهم الوحيد هو ادماج اطفالهم و كذلك نجد الوازع الديني الذي يساهم في درجة تقبل الإعاقة الذي تم التعبير عنه من

خلال القول القبول بمشيئة الله ولعل ما يؤكد القبول بالأمر الواقع هو انتقال الاسرة لمرحلة أخرى، وهي مرحلة البحث عن الخدمات، وهي المرحلة التي سنتطرق لها في تحليل المحور الموالي، الخاص بتقييم خدمات مركز استقبال الأشخاص في وضعية إعاقة.

وهكذا نرى كيف تتفاوت ردود أفعال الأسرة عبر مراحل القبول لابن ذوي اضطراب طيف التوحد ، وتتأثر ردود الأفعال هذه بعوامل عديدة تحدد مدى الضغط الذي تعاني منه الأسرة، فإما أن تبدي قدراتها على مواجهة هذا الحدث واستيعابه، وهو الأمر الذي أظهره الأمهات المستجوبون، أو أن يؤدي ذلك إلى شل فاعليتها واضطراب مجرى حياتها النفسية و الاجتماعية ، يضاف إلى ذلك بعض الاضطرابات داخل الأسرة، وأيضا في نطاق تعاملاتها مع الآخرين عند ميلاد طفل لديه اضطراب طيف التوحد .

وهنا يبين المبيان رقم (6) التالي مدى قبول الاباء المستجوبين لوضعية أبنائهم



يبين المبيان أعلاه أن نصف المستجوبين يشعرون في بداية الأمر بالصدمة قبل القبول، وهذا الأمر يعتبر مرحلة أولى ضمن مراحل قبول وتكيف الآباء مع الوضع كما تم توضيح ذلك أعلاه، وتأتي درجات

القبول الأخرى بين القبول والقبول بمشيئة الله بنسبة 40%، في حين كان هناك نسبة من الإباء ممن عبروا عن عدم قبولهم في بداية الأمر، لكن إلا فيما بعد، ولم تتجاوز نسبتهم 10%.

5-1 إمكانيات المركز لاستقبال ابنائهم المشخصين بالإعاقة الذهنية :

في هذا المحور، حاولنا الوقوف عند الخدمات التي يقدمها مركز استقبال الأشخاص ذو اضطراب طيف التوحد، من خلال الامهات الذي قمنا بإجراء المقابلات معهم، ولجوء الاسر لهذا المركز، يعتبر مرحلة مهمة في قبولهم لوضعية أبنائهم، فيعد مرحلة الصدمة ومرحلة قبول الأمر الواقع، تأتي مرحلة البحث عن الخدمات، وهي المرحلة التي أقدم عليها هؤلاء الامهات، بلجوئهم لهذا المركز الخاص باستقبال الأشخاص لديهم اضطراب طيف التوحد. هذه المرحلة تعتبر جد مهمة بالنسبة إليهم، حيث تساعدهم للتكيف مع الوضع، والتعرف أكثر على مشكل الاضطرابوكيفية التعامل معه.

والمركز هنا، ساعد هؤلاء الامهات إلى حد ما في تحسين وضعية الابن من خلال الأنشطة والبرامج التربوية و السيكوجتماعية التي يقدمها لفائدتهم، كما ساعدهم على تقبل وضعهم ومحاولة التكيف مع المجتمع، ولعل هذا النوع من الرضى قد عبر عنه جل الإباء المستجوبين، باستثناء أربع حالات من أصل عشرين لم تكن راضية عنه.

لكن هناك تجاوب كبير من طرف الأبناء ذوو اضطراب طيف التوحد مع الخدمات التي يقدمها المركز، التي هي عبارة عن خدمات علاجية وتربوية وترفيهية.

عموما هناك نوع من الرضى من طرف الامهات المبحوثين عن خدمات المركز التي يقدمها لفائدة أبنائهم في وضعية إعاقة، إذ ساهم إلى حد ما في تقبل الآباء لطفل في وضعية إعاقة داخل الأسرة، كما ساهم في مساعدة هذا الأخير على التكيف مع وضعه والاندماج داخل المجتمع. ويلخص الجدول التالي مستوى رضى الآباء عن المركز.

الجدول (7) درجة رضى الاسر عن مركز استقبال الأشخاص ذوو اضطراب طيف التوحد في المشاركة في برامج الاسرة :

درجة الرضى	راضي	راضي نسبيا	غير راضي
العدد	4	12	4
النسبة	20%	60%	20%

6-1 حاجيات الطفل المشخصين بالإعاقة الذهنية :

كما سبقت الإشارة، إذا كانت حاجيات الطفل تحتاج إلى رعاية وبدل جهد من أجل تلبية حاجياته الأساسية،

فالأمر جد مختلف بالنسبة لطفل في وضعية إعاقة، حيث يحتاج هذا الأخير إلى بدل مجهود مضاعف، وعناية وحماية مضاعفة، وهذا ما تبين من خلال استجواب الامهات، حيث عبروا عن مجموعة من الحاجيات التي يحتاجها أبنائهم في وضعية إعاقة، أقلها الزيارات المستمرة للطبيب، إذ أن الابن في وضعية إعاقة يحتاج الطبيب بين الفينة والأخرى، هذا ناهيك عن زيارة المركز مرة إلى مرتين في الأسبوع، خاصة وأن وسائل النقل التي يستعملها معظم هؤلاء الاسر المستجوبين هي عمومية، مما يزيد من الجهد والتعب في تلبية هذه الحاجات الملحة لأبنائهم.

إن الأمر لا يقف عند هذه الحاجات المذكورة، من تطبيب أو ترفيه أو تربية، فالابن في وضعية إعاقة، هو فرد من الأسرة والمجتمع، ولهذا فله حاجيات أخرى ليست بالضرورة مادية، بل معنوية، كالحاجة للتقدير والشعور بالانتماء، والحاجة للشعور بالكفاءة، كما أن حاجاتهم بالإضافة إلى هذه، لا تختلف كثيرا عن حاجات الأطفال غير المعاقين، فالطفل ذوي اضطراب طيف التوحد إنسان له نفس الحاجات التي لدى إنسان آخر، مثل الطعام والملبس والنوم والانتماء والتقبل وغيرها، بالإضافة إلى الحاجات الفردية وهي الحاجات الإرشادية للمساعدة على التكيف وتنمية الشخصية، وتعليمية وتدريبية، وحاجات اجتماعية بتوثيق علاقات الابن في وضعية إعاقة بمجتمعه وتدعيمه، مثل الخدمات التربوية والثقافية والتوجيهية، وحاجات تشريعية مثل إصدار التشريعات التي تروم الإدماج التربوي والمهني، وأيضا بتوفير فرص التفاعل المتكافئ مع بقية أفراد المجتمع.

تعتبر المؤهلات المهنية للعاملين بالمركز الوطني محمد السادس للمعاقين بمراكش التي تعنى باستقبال ورعاية الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية من الدعائم الأساسية لإنجاح أي مشروع تربوي اجتماعي يتوخى تأهيل و إدماج هذه الشريحة من الأطفال التي تحتاج الى عناية خاصة ومن هذا المنظور نحاول تقديم خصائص العينات المبحوثة من خلال أجوبة البنود الخاصة بالمعلومات العامة التي جمعناها.

الجدول (8) : توزيع أفراد العينات المبحوثة حسب مستوى تكوينها الأكاديمي :

المستوى	مستوى ثانوي		دبلوم باكوريا		دبلوم جامعي		المجاميع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
المدير	0	0	0	0	1	4.76	1	100
الاطر العاملة في الاعاقة	0	0	4	19.05	16	76.19	20	100
المجاميع	0	0	4	19.05	17	80.95	21	100

يتضح من خلال قراءة أفقية للبيانات الواردة أعلاه أن 4.76 بصفته المدير يتوفر على تكوين جامعي ، وأن 76.19 من أفراد عينة المربين والعاملين داخل المركز يتوفرون على دبلومات جامعية و 19.05 بالمئة يتوفرون على دبلوم الباكوريا ، كما أن القراءة العمودية تؤكد للأطر العاملة في المجال صرحوا

بأنهم يتوفرون على تكوينات جامعية ، مما يدل أن المركز يتوفر على موارد بشرية لها تكوين أساسي يؤهلها لإستعابمجزوءات دورات التكوين المستمر التي تحولها إلى طاقات متخصصة في التدبير التربوي والإداري و الإجتماعي... وهذا ما تؤكدته المادة 20 من الفصل الرابع حول معايير تأطير و إدارة مراكز الرعاية الإجتماعية المتعلقة بمرسوم الوزير الأول رقم 2-07-809 الصادر في 17 جمادى الآخر 1428 الموافق ل 3 يوليوز 2007 بتطبيق القانون 05.14 المتعلق بشروط فتح مؤسسات الرعاية الإجتماعية وتدبيرها .:

الجدول (9) : توزيع الساكنة المبحوثة حسب الصفة و نوع التكوين الأساسي :

المجموع	انجليزي		فرنسي/عربي (مزدوج)		عربي		نوع التكوين الصفة
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
100	1	0	0	4.76	1	0	المدير
100	20	0	0	85.71	18	9.52	الاطر العاملة في الاعاقة
100	21	0	0	90.47	19	9.52	المجاميع

يبين الجدول أعلاه أن 90.47 بالمئة من أفراد العاملين بالمركز الى جانب المدير يتوفرون على تكوين مزدوج بينما 9.52 لديهم تكوين معرب ، ومقارنة مع ما تنص عليه المذكرة 130 الخاصة بالتربية الخاصة والأقسام المدمجة حيث تدعو الى ازواجية التكوين فإن الشرط متوفر عند أغلب أفراد الساكنة المبحوثة ، ونظرا لإنتفاخ المنظمات الدولية الإنسانية على هذ المجال ، حيث تحدث زيارات بين الفينة والأخرى للمركز قصد الترفيه و المساعدة التقنية والتربوية و المادية ، مما يفرض على العاملين بالمركز التوفر على حد أدنى من لغة التواصل للإستفادة من مختلف التجارب التي يحملها الزوار.

مناقشة عامة للنتائج:

ومن ابرز النتائج التي تم الحصول عليها انطلاقا من جمع المعطيات وتحليلها بشكل دقيق ، توصلنا الى ما يلي :

الوقوف على ثلاثة نماذج من الاسر : (الاسر الواعية و المتعاونة) ، (الاسر الواعية و غير المتعاونة) ، ثم اخيرا (الاسرة المستقلة و الغير المشاركة) :

1- الاسرة الواعية المتعاونة :

هي اسر تساهم بشكل تشاركي في اتمام ومسايرة البرنامج التربوي الفردي للأطر العاملة في مجال الاعاقة المنجز من طرف اطر المؤسسة ، و تعمل بشكل منسجم مع المربي المتخصص او الفريق المتعدد التخصصات و ضمان سيرورة التأهيل في المنزل ، الشيء الذي يساهم في تطور قدرات الطفل بالمؤسسة و هذا ما لاحظناه في التقويم التشخيصي(انظر الملاحق) للمستفيدين ذوي الاعاقة الذهنية ، حيث من خلال مساهمتنا لتطور هؤلاء الاطفال نلاحظ تطور ملحوظ في ظرف ثلاثة سنوات وذلك راجع الى

مساهمة الاسرة في البرنامج التربوي الفردي و المشاركة المتواصلة في الانشطة المؤسساتية : التكوين المستمر – المتابعة النفسية – المشاركة في الانشطة الترفيهية – المبادرة في الاقتراحات – جلب المعلومات الجديدة للمربي – طرح الاسئلة بشكل مستمر على الاطر – اتمام دراستها في مجال الاعاقة – الايمان بالعلاج و دمج ابنائهم في المدرسة العامة ...

2- اسر واعية غير متعاونة:

هي الاسر المشاركة في أنشطة المؤسسة و التكوين المستمر ، ولكن لا تشارك في بناء البرنامج الفردي التربوي مع الاطر العاملة في مجال الاعاقة ، راجعة الى عدة اسباب نذكر منها :

- اعتبار المؤسسة مصدر اراحة الاسرة من اعباء ومسؤولية مراقبة الطفل .
- طغيان التمثل الطبي .
- اعتبار الاعاقة تكلفة نفسية و اجتماعية ومادية .
- * بالإضافة الى وجود عوامل متداخلة فيما بينها :
- ضعف او غياب التغطية الصحية للطفل في وضعية اعاقة ذهنية .
- الفهم الضعيف لدورها في التأهيل .
- قلة الاطر المتخصصة في مجال الاضطرابات العصبية النمائية .
- طغيان التمثلات السلبية حول الاعاقة ،عالة- اثم – ابتلاء ..
- التكلفة التي تعاني منها الاسرة مما يشتت ذهن ومجهودات الاسر بين الأخصائيين بحثا عن كيفية التعامل مع حالة الطفل .

- عدم تقبل بعض الاسر لأطفالهم مما يؤثر سلبا على الانخراط الفعال في المشروع التربوي الفردي .

3- الاسر المستقبلية غير المشاركة :

وهي تلك التي يبقى هدفها الاسمى في وضع الطفل في المؤسسة ، هو استراحة الاسرة من اعباء الطفل اليومية و من متطلباته اليومية ، ويعتبر ايجاد مكان بالمؤسسة هو الهدف الاكبر دون التفكير في ادماجه ، ودون تتبع حالته او المشاركة في مشروعه التربوي الفردي و في عملية التأهيل ، مما يساهم في تراجع او ركود مستوى بعض الاطفال حتى لو كان العرض التربوي و تقنياته متشابهة من طفل الى اخر ، وتعود اسباب تدني المستوى التربوي و المدرسي او ثبات القدرات دون تقدم ، الى غياب مشاركة الاسرة في التأهيل و معرفة دورها التأهيلي ، كما ان اغلب هؤلاء الاباء والأسر ترى ان اعاقة الطفل كمصدر ضغط نفسي و اجتماعي ومادي ، مما يدفعها الى الاستقلال من المساعدة ومشاركة الاطر العاملة في وضعية اعاقة ويجعلها أحيانا غائبة في التأهيل والمواكبة .

ويلاحظ كذلك من خلال الدراسة الميدانية ، أن الأسر يمرون بصعوبات جمة في تلبية حاجيات أبنائهم

المشخصين بالإضطرابات النمائية العصبية، إن الأمر بالنسبة لهم يزيد من حجم مسؤوليتهم كأهات و اباء ، ويزيد من تكاليف الإنفاق، الأمر الذي يخلق نوعا من القلق والتوتر في نفوسهم، لكن رغم ذلك، يكابدون هذا الأمر في سبيل استمرار عيش ابنهم بشكل يضمن له التأقلم مع المجتمع والاستمرار في الحياة بشكل طبيعي.

على العموم، هناك معاناة وضغوطات بيو نفسية اجتماعية ، تمس الأسرة التي لها ابن او ابنة مشخصين لاضطراب طيف التوحد ، فالأسرة هي كمشارك فعال في كل المؤسسات وتقوم بدور أساسي كمؤسسة تهتم بإدماج وتنشئة الطفل ولكن يبقى دورها مهم في المشاركة في تأهيل ابنائها الى جانب الاطر العاملة في الاعاقة ، " فالاستثمار في الاعاقة خير في عدم الاستثمار فيها " .

المراجع :

بلحاج عبد الكريم (2010) التفسير الاجتماعي لسببية السلوك ،مدخل الى المعرفة الاجتماعية .الرباط .دار ابي رقرق. أبو عزة، سحر(1992)، العلاقة بين بعض المتغيرات المتعلقة بالطفل المصاب بالشلل الدماغي وبين التكيف والتماصك الأسري والتعايش مع الإعاقة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن ندوة تكامل المسؤوليات والوظائف الأسرية والمؤسسة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة / البحرين من 20 -22 أكتوبر 2003م.

دراسة الدكتور رشيد الكونوني حول التنشئة الاجتماعية للطفل المعاق سنة 2006

رشيد الكونوني، التنشئة الاجتماعية للطفل المعاق

-وضعية الاعاقة في المغرب الابعاد النفسية و الاجتماعية و التربوية – دراسات تنسيق و تقديم ذ خلود السباعي الاربعاء 19 ابريل 2017.

" يدبر أكيندي: مهتم بقضايا الإعاقة وحقوق الإنسان : جريدة المساء الصفحة 08 يوم الأربعاء 16/03/2016.

مراجع اجنبية :

1 Wallon, H, L'évolution psychologique de l'enfant, Ed ENAG, 1994, p. 42

2- Scelles, R., *Fratrie et handicap*, Paris, Ed le Harmattan, 1997.

3- Mannoni, M., *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Ed Seuil, 1964, p. 26

4 Marc, E. ; Picard, D, *L'interaction Sociale*, Paris, Ed PUF, 1989.

5- McIntosh GC, Olshan AF, Baird PA. Paternal age and the risk of birth defects in offspring. *Epidemiology* 1995; 6:282-288

6- Sue Stubbs : *Inclusive Education : Where there are few resources*, Published by The Atlas Alliance, Norway, September 2008, p8.

7- Handicap International & Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (Burkina Faso), *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*, 2012, p5

8- Vrijheid M, Dolk H, Stone D, Abramsky L, Alberman E, Scott JE. Socioeconomic inequalities in risk of

congénital anomaly. Arch Dis Child 2000; 82:349-52.

9- Handicap International & Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (Burkina Faso), Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive, 2012, p5

10- Unesco, Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à «l'Éducation Pour Tous », 2006, p15

11- Arabic ;C J. (2003) . L'étude expérimentale de la représentation sociale .In jodlet , Les représentations sociales , 7 éd .Paris :Puf .

12- Moscovici ,(2003) Des représentations et collective aux représentations sociales .In jodlet , les représentations sociales (pp.79/103). Paris : PUF ? 72D.

الملاحق

المجال: الرسم و الكتابة

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ.م	م	
									إمساك أداة الكتابة بشكل صحيح
									الخرابشة
									إتباع مسار على سطح
									إحاطة شكل ما
									التلوين دون الخروج عن الإطار
									الرسم
									تشكيل حرف انطلاقا من نموذج
									كتابة حرف من تلقاء نفسه
									كتابة اسمه
									تشكيل كلمة انطلاقا من نموذج
									كتابة كلمة بعد الإملاء
									كتابة جملة

المجال: القراءة

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة	
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ.م	م

									تحديد اسمه
									تحديد أيام الأسبوع
									التعرف على الحروف الهجائية
									التعرف على المقاطع
									التعرف على الحروف التي تتكون منها كلمة
									قراءة الكلمة
									قراءة الجملة
									قراءة النص
									الإجابة على المسألة بعد قراءتها

المجال: الرياضيات

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		معرفة المفاهيم الأولية
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ.م	م	
									تسمية الألوان
									تحديد أيام الأسبوع
									خط مفتوح/خط مغلق
									في الخارج/ في الداخل
									أمام/خلف
									حول
									بين/في الوسط
									في الأعلى/ في الأسفل
									فوق/ تحت
									اليمين و اليسار بالنسبة إليه
									اليمين و اليسار بالنسبة للآخر

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		الأرقام
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ.م	م	
									يعد الأرقام من 0 إلى 5
									يعد الأرقام من 0 إلى 10
									0 إلى 20
									العد من 20 فما أكثر
									العد انطلاقا من أي رقم
									كتابة الأرقام من 0 إلى 5
									كتابة الأرقام من 0 إلى 10
									كتابة الأرقام من 0 إلى 20
									كتابة الأرقام من 20 فم فوق
									يصل بخط بين الأرقام من 0 إلى 10 و الكميات

									يصل بخط بين الأرقام من 0 إلى 20 و الكميات
									يصل بخط بين الأرقام من 20 فما فوق و الكميات
									القيام بعمليات الجمع من 0 إلى 10
									القيام بعمليات الجمع من 0 إلى 20
									القيام بعمليات الجمع من 20 فما فوق
									القيام بعمليات الطرح من 0 إلى 10
									القيام بعمليات الطرح من 0 إلى 20
									القيام بعمليات الطرح من 20 فما فوق
									القيام بعمليات الضرب
									القيام بعمليات القسمة
									حل المسائل
									ترتيب الأشياء حسب حجمها
									تجميع مجموعات
									مقارنة مجموعتين من 0 إلى 5
									مقارنة مجموعتين من 0 إلى 10
									استعمال الرموز <، > و =
									معرفة العدد الموالي
									معرفة العدد القبلي
									تتمة متتالية عددية
									استيعاب مفهوم الوحدات، العشرات،

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		الأشكال و الهندسة
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ	م	
									دائرة: تحديدها، تسميتها، تمييزها، رسمها
									مثلث: تحديده، تسميته، تمييزه، رسمه
									مربع: تحديده، تسميته، تمييزه، رسمه
									مستطيل: تحديده، تسميته، تمييزه، رسمه
									الأشكال الأخرى
									يصل بين نقطتين بخط مستقيم
									يصل بخط بين النقط المتقاطعة بواسطة مسطرة

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		النقود
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ	م	
									معرفة القطع النقدية

									معرفة الأوراق النقدية
									معرفة الأثمنة
									معرفة كيفية صرف المال في وضعية شراء

المجال: التحديد الزمني
والمكاني

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		المهارات الزمنية
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ.م	م	
									ترديد أيام الأسبوع
									التمييز بين الليل و النهار
									تحديد التسلسل الزمني
									معرفة تاريخ اليوم
									معرفة كم في الساعة
									ترتيب الأنشطة المتتالية حسب استعمال الزمن
									الترتيب بالتسلسل
									معرفة شهور السنة
									معرفة فصول السنة
									التفريق بين الماضي، الحاضر والمستقبل

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		المهارات المكانية
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ.م	م	
									التعرف على مكانه داخل القسم
									معرفة بسهولة الأجواء داخل القسم
									التعرف على الملصقات الحائطية
									إيجاد الطريق المناسب مع وجود أدوات القسم
									تجميع الأشياء في أماكنها الخاصة

المجال: التواصل و التعبير

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		المهارات
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م.غ.م	م	
									التعبير بالكلمات المركبة
									التعبير بلغة مناسبة لجميع الحالات
									التعبير بلغة مناسبة لسنه
									التعبير بلغة مختلطة/شفاهية/إيمانية
									التعبير جملة بسيطة

									التعبير بجمل معقدة
									التمييز بين المذكر/المؤنث
									التمييز بين المفرد/الجمع
									استعمال الضمير "أنا" للتحدث عن نفسه
									استخراج صوت سليم والتعبير بشكل صحيح
									استعمال معجم غني
									تنفيذ تعليمات بسيطة
									تنفيذ تعليمات معقدة

المجال: الحركة الدقيقة

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م	غ.م	
									استعمال أداة للكتابة
									التقطيع
									التقطيع بشكل صحيح باستعمال المقص
									القيام بأنشطة تطبيقية بالعجين
									القيام بتركيب لعبة
									فتح واغلاق شيء بشكل جيد
									تنشيت وفك مسمار
									تعبنة وافراغ اناء
									تجميع الأشياء
									القيام برباط الحذاء

المجال: الاستقلالية

الملاحظات	الأسدس الثاني			الأسدس الأول			مرحلة الملاحظة		
	ج	ب	أ	ج	ب	أ	م	غ.م	
									مسح أنفه
									التحكم في لعبه
									غسل يديه ووجهه
									طلب الذهاب الى المراض
									في المراض، يعرف كيف يزيل ويلبس ملابسه
									فتح أزرار ملابسه واغلاقها
									فتح و حزم الحزام
									ربط حذائه
									تعليق وتنزيل معطفه
									جمع وترتيب أشياءه بمفرده
									التنظيم و العمل بمفره
									الجلوس بمفرده و من تلقاء نفسه فوق الكرسي

الإدمان على الأنترنت عند المراهقين وعلاقته بالصحة النفسية (تلاميذ الثانوي التأهيلي)

La relation entre la cyberdépendance et la santé mentale chez l'adolescent

The Relationship Between Internet Addiction and Adolescent Mental Health

سميرة شمعاعوي¹، علي أحجاو²، إلهام بقلول²، كمال بوموجة²

(1) أستاذة باحثة بمركز التوجيه والتخطيط التربوي

chemaouisamira@gmail.com

(2) مستشارة في التوجيه التربوي

ملخص

لقد تزايد الإقبال على الأنترنت في صفوف المراهقين في السنوات الأخيرة بشكل كبير، و صار يقض مضجع الكثير من الأسر في مجتمعنا، و تنجم عنه ظواهر تستوجب أن يواكبها الباحثون بالدراسة و التحليل و محاولة إيجاد حلول لها أو على الأقل التقليل من أضرارها. و من هنا تأتي أهمية الدراسة التي بين أيدينا، إذ تتناول بالدراسة و التحليل واحدة من بين أعقد الظواهر التي رافقت التطور التكنولوجي، ألا وهي ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند المراهقين و ما لها من تأثيرات على صحتهم النفسية. فهل هناك علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند المراهقين و الصحة النفسية لدى تلاميذ الثانوي التأهيلي ؟

لمعالجة هذه الإشكالية، تم اعتماد مقياس الإدمان على الأنترنت، في صيغة تم الاشتغال عليها سابقا داخل مركز التوجيه والتخطيط التربوي وتكييفها مع البيئة المغربية، ومقياس الصحة النفسية، بعد أن أجرينا عليه دراسة سيكومترية تجريبية. وبعد التحليل الإحصائي، تأكد وجود علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين و الصحة النفسية لدى هذه الفئة، أي أنه كلما ارتفع مستوى الإدمان على الإنترنت، كلما زادت المشاكل النفسية. وكلما زادت المشاكل النفسية عند فئة المراهقين، كلما زاد إدمانهم على استعمال الأنترنت. وأهم الاضطرابات النفسية التي تعاني منها فئة المراهقين المتمدرسين بالترتيب هي: العدوانية، الاكتئاب، ثم الوسواس القهري في المرتبة الأخيرة. أما الفوبيا فليست حاضرة لدى هذه الفئة حسب النتائج التي توصلنا إليها. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين تعزى لمتغير الجنس أو متغير الحالة العائلية أو متغير

المستوى الاجتماعي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية عند المراهقين إذا اعتبرنا متغير الصحة النفسية للوالدين.

الكلمات المفاتيح: الإدمان، الأنترنت، الصحة النفسية، المراهق، الاكتئاب، العدوانية.

Résumé

Ces dernières années le monde a connu un grand essor technologique et les réseaux sociaux commencent à occuper de plus en plus de place dans la vie des gens (les adolescents en particulier) et cette nouveauté a énormément changé la vie quotidienne des gens. Par conséquent cette nouveauté a certainement des effets secondaires sur les sociétés qui nécessitent des études sérieuses pour essayer de leur trouver des solutions ou du moins de réduire leurs effets négatifs. D'où l'importance de cette étude car elle traite l'un des phénomènes les plus complexes qui ont accompagné le développement technologique à savoir le phénomène d'addiction à Internet chez les adolescents et ses effets, sur leur santé psychique. Sur le plan théorique nous avons commencé par définir les concepts nécessaires pour le traitement de notre sujet à savoir : «l'addiction» «l'internet» «l'addiction à internet» «l'adolescence» et «la santé mentale». Quant au côté méthodologique nous nous sommes engagés dans cette étude à suivre une démarche scientifique et méthodologique rigoureuse. Et nous avons posé comme problématique centrale de cette étude : «y a-t-il une corrélation entre le phénomène d'addiction à Internet chez les adolescents et leur santé psychique (les lycéens en particulier) ?» et à partir de cette question centrale nous avons formulé d'autres sous-questions.

En ce qui concerne les outils d'étude nous avons utilisé : le test d'addiction à Internet en nous servant d'une version préalablement adaptée au sein du Centre d'orientation et de planification pédagogique et le test de santé psychique après l'avoir adapté en lui faisant une étude psychométrique.

Après avoir diffusé les questionnaires et analysé les données récoltées par SPSS nous avons atteint les résultats suivants :

- la présence de corrélation entre le phénomène de dépendance à Internet chez les adolescents et leur santé psychique. Autrement dit plus le niveau de dépendance à Internet est élevé plus les problèmes psychologiques sont importants. Or plus les problèmes psychologiques des adolescents sont importants plus leur dépendance à l'utilisation d'Internet est grande.

- Les troubles psychologiques les plus présents chez les adolescents sont comme suit : l'agressivité la dépression puis le trouble obsessionnel-compulsif en dernier lieu. La phobie n'est pas du tout présente selon cette étude.
- L'absence de différences statistiquement significatives d'addiction à Internet chez les adolescents dues à la variable «sexe».
- L'absence de différences statistiquement significatives d'addiction à Internet chez les adolescents dues à la variable «situation familiale des parents».
- L'absence de différences statistiquement significatives d'addiction à Internet chez les adolescents dues à la variable «origine sociale».
- La présence de différences statistiquement significatives de la santé psychique chez les adolescents dues à la variable «santé psychique des parents».

L'internet est devenu un élément omniprésent dans la vie des adolescents ces dernières années et le contrôle de son utilisation s'avère un défi majeur pour les parents. Cependant il n'a pas été suffisamment étudié par les chercheurs et il reste encore un champ fertile de recherche.

Abstract

In recent years the world has experienced a great technological boom and social networks are starting to occupy more and more place in the lives of people (adolescents in particular) and this novelty has tremendously changed the daily life of people. Consequently, this novelty certainly has side effects on societies which require serious studies to try to find solutions for them or at least to reduce their negative effects. Hence the importance of this study because it deals with one of the most complex phenomena that have accompanied technological development, namely the phenomenon of Internet addiction among adolescents and its effects on their mental health.

On the theoretical level we started by defining the concepts necessary for the treatment of our subject namely: "addiction" "the internet" "internet addiction" "adolescence" and "mental health". As for the methodological side, in this study we are committed to following a rigorous scientific and methodological approach. And we posed as the central issue of this study: "is there a correlation between the phenomenon of Internet addiction among adolescents and their mental health (high school students in particular)?" and from this central question we formulated other sub-questions.

Regarding the study tools we used: the Internet addiction test using a version previously adapted within the Orientation and Educational Planning Center and the mental health test after having it. adapted by doing a psychometric study.

After distributing the questionnaires and analyzing the data collected by SPSS, we achieved the following results:

the presence of a correlation between the phenomenon of Internet addiction among adolescents and their mental health. In other words, the higher the level of Internet addiction, the greater the psychological problems. However, the greater the psychological problems of adolescents, the greater their dependence on Internet use.

- The most common psychological disorders in adolescents are as follows: aggression depression followed by obsessive-compulsive disorder last. The phobia is not present at all according to this study.
- The absence of statistically significant differences in Internet addiction among adolescents due to the variable "sex".
- The absence of statistically significant differences in Internet addiction among adolescents due to the variable "parental family situation".
- The absence of statistically significant differences in Internet addiction among adolescents due to the variable "social origin".
- The presence of statistically significant differences in mental health among adolescents due to the variable "parental mental health".

The internet has become a pervasive element in the lives of adolescents in recent years and controlling its use is proving a major challenge for parents. However, it has not been sufficiently studied by researchers and there is still a fertile field of research.

أهمية الدراسة

يقول أنطوني كوستيلو (Anthony Costello)، مدير إدارة صحة الأم و الرضيع والطفل والمراهق في منظمة الصحة العالمية، في مقال له¹: "ما زال علينا قطع شوط بعيد قبل أن ندرك فعلاً الإمكانيات التي تنطوي عليها عادات التواصل الجديدة في التأثير في صحة جيل ملم بالتكنولوجيا الرقمية ومزود بأجهزة الهاتف المحمولة في كل بلد في العالم تقريباً". ثم يضيف كوستيلو في نفس المقال: " وإذا استهدفت

¹ <https://www.who.int/mediacentre/commentaries/investing-in-adolescents/ar/>

استثمارتنا المراهقين، فإننا نحسن صحتهم ورفاههم ونستثمر أيضاً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. فالمرهقون في الوقت الحاضر هم الأشخاص الذين سيمضون قدماً في تحقيق أهداف التنمية المستدامة والمستقبل الذي نرغب فيه"، تبين هذه القولة أهمية علاقة المراهقين بالتكنولوجيا، الأمر الذي يحتاج إلى دراسته علمياً حتى تتجلى خيوط هذه العلاقة.

وفي اليوم العالمي للصحة النفسية لسنة 2018 شددت منظمة الصحة العالمية على ضرورة القيام بالكثير من العمل لمساعدة المراهقين والشباب على تجاوز المشاكل النفسية منذ سن مبكرة، للحيلولة دون إصابتهم باضطرابات نفسية. واختارت كشعار لتلك السنة "الشباب والصحة النفسية في عالم آخذ في التغيير"². وقالت إن الوقاية من هذه الاضطرابات تبدأ بالوقوف على البوادر والأعراض المُنذرة بالإصابة بها في وقت مبكر وفهمها. وأوضحت المنظمة أن الفرد يمكن أن يعاني من ضغوط إضافية ناجمة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيات الإلكترونية، خصوصاً لدى الشباب، مما يجعلهم عرضة للإصابة باضطرابات نفسية. و تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن نصف اضطرابات الصحة النفسية تبدأ في الظهور عند سن 14 سنة، ولكن معظم هذه الحالات غير مكتشفة وغير معالجة³. وتمتد عواقب عدم التكفل باضطرابات الصحة النفسية للمراهقين إلى ما بعد مرحلة المراهقة مما يتسبب في ضعف الصحة البدنية والنفسية على حد سواء ويحد من فرص التمتع بحياة جيدة في مرحلة البلوغ⁴.

وتستمد دراستنا أهميتها من كون الظاهرة التي نتناولها أي ظاهرة الإدمان على الأنترنت، لها تداعيات على جوانب أخرى كثيرة من حياة المراهقين كالتحصيل الدراسي و الاندماج الاجتماعي... ، رغم أننا لن نخوض في تفاصيل كل هذه الجوانب في هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

يمكن اختصار أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- تحديد طبيعة العلاقة بين الإدمان على الأنترنت عند المراهقين المتمدرسين و صحتهم النفسية، و ذلك من خلال تمرير روائز نفسية تقيس كل من الإدمان على الأنترنت و الصحة النفسية.

² https://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day/2018/ar/

³ Kessler RC Angermeyer M Anthony JC et al. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. World Psychiatry 2007; 6: 168-76.

⁴ <https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

- دراسة بعض الفروق التي قد توجد بين المراهقين بخصوص الإدمان على الأنترنت و المتعلقة ببعض المتغيرات: متغير الجنس، الحالة العائلية للوالدين، المستوى الاجتماعي للوالدين.
- دراسة بعض الفروق التي قد توجد بين المراهقين بخصوص صحتهم النفسية والمتعلقة بمتغير الصحة النفسية للوالدين.

حدود الدراسة

سوف تقتصر هذه الدراسة على عينة مكونة من 300 تلميذ و تلميذة، يتابعون دراستهم بالمستوى الثانوي التأهيلي. و تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة لن تشمل المراهقين و المراهقات المنقطعين و المنقطعات عن الدراسة.

إشكالية الدراسة

أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الإدمان على الأنترنت والصحة النفسية، منها دراسة كابلان (2000) Kaplan⁵ المعنونة ب "العلاقة بين استخدام الأنترنت و الاكتئاب و العزلة الاجتماعية لدى المراهقين"، كان هدف الدراسة التعرف على أثر استخدام الأنترنت لأوقات طويلة على الجوانب الشخصية للمراهقين، و استخدمت الدراسة مقاييس للاكتئاب و العزلة الاجتماعية و التفاعل مع الوالدين و الأصدقاء، و توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام المراهقين للأنترنت لفترة تتجاوز الساعتين يوميا و بين الاكتئاب و التفاعل مع الآباء و الأصدقاء. وفي دراسة أخرى ل باولاك Pawlak (2002)⁶ بعنوان " العلاقة بين الوحدة النفسية و المساندة الاجتماعية و إدمان الأنترنت لدى طلاب المدارس الثانوية " هدفت إلى فحص العلاقة بين الوحدة النفسية و المساندة الاجتماعية و إدمان الأنترنت لدى طلاب المدارس الثانوية، وعلاقة نمط الشخصية بالإدمان على الأنترنت، شملت 2002 طالبا يمثلون الصفوف من الثامن حتى الثاني عشر. و قد تم تطبيق خمسة مقاييس أحدها يمثل سؤالاً مفتوحاً، و هذه المقاييس هي: مقياس الوحدة النفسية، و المقياس المعرفي على الأنترنت، ومقياس تقدير المساندة الاجتماعية، والمقياس الفرعي للانطواء والانبساط عند بريجز (MBTI Briggs) ، إضافة إلى استمارة ديموغرافية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

⁵ درويش، نور علي سعد. (2016). قيم و خصائص مدمني الأنترنت ، (ط1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. ص 60 .
⁶ عبدالله، محمد قاسم. إدمان الأنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين: دراسة ميدانية في حلب. مجلة الطفولة العربية، (ع 64)، ص 21.

- هناك ارتباط دال بين الوحدة النفسية وقلة المساندة الاجتماعية من جهة وإدمان الأنترنت من جهة أخرى.
- الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الوحدة النفسية وانخفاض المساندة الاجتماعية يتجهون إلى الأنترنت لخفض تلك المشاعر.
- الإحساس بالوحدة النفسية وقلة المساندة الاجتماعية تؤدي إلى إدمان الطلاب على الأنترنت.
- تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين إدمان الأنترنت و متغيري نمط الشخصية والجنس.

كما أن مجموع الملاحظات التي نقوم بها اتجاه المراهقين تبين وجود علاقة تأثير و تأثير في الاتجاهين معا بين الإدمان على الأنترنت عند المراهقين و صحتهم النفسية. لكن، كما هو معلوم فالعلم لا يقف عند حدود مجرد الملاحظات والانطباعات، لذلك سوف نحاول في هذه الدراسة أن ن فك شفرة هذه العلاقة الجدلية المفترض أنها موجودة بين الإدمان على الأنترنت عند المراهقين و صحتهم النفسية، و من ثم نحدد طبيعتها و ماهيتها، و قد أخذنا على عاتقنا في هذه الدراسة أن نتبع من أجل ذلك منهجا علميا نتوخى فيه أقصى ما يمكن من الدقة العلمية و الصرامة المنهجية. و ارتأينا كإجراء منهجي صياغة السؤال الإشكالي لهذه الدراسة كالتالي : هل هناك علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند المراهقين والصحة النفسية لدى تلاميذ الثانوي التأهيلي ؟

أسئلة البحث

السؤال 1: هل هناك علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند المراهقين المتمدرسين و الصحة النفسية لدى هذه الفئة؟

السؤال 2: ماهي أهم المشاكل النفسية التي يعاني منها المراهقون المتمدرسون؟

السؤال 3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند فئة المراهقين المتمدرسين إذا اعتبرنا متغير الجنس؟

السؤال 4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند فئة المراهقين المتمدرسين إذا اعتبرنا متغير الحالة العائلية للوالدين؟

السؤال 5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير المستوى الاجتماعي للوالدين؟

السؤال 6: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية عند فئة المراهقين المتمدرسين إذا اعتبرنا متغير الصحة النفسية للوالدين؟

فرضيات البحث

فرضية 1: هناك علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند المراهقين و الصحة النفسية لدى هذه الفئة.

فرضية 2: أهم المشاكل النفسية التي يعاني منها المراهقون هي الوسواس القهري والاكتئاب والعدوانية و القلق والخوف (الفوبيا).

فرضية 3: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير الجنس.

فرضية 4: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير الحالة العائلية للوالدين.

فرضية 5: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير المستوى الاجتماعي للوالدين.

فرضية 6: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير الصحة النفسية للوالدين.

مصطلحات الدراسة

(أ) مفهوم الإدمان 1- الإدمان لغة

1-1- الإدمان في المعجم العربي:

في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي:

- إدمان : مصدر أَدَمَنَ
- إدمان العقاقير: (طب) سوء استعمال المواد الكيميائية مما يؤدي إلى التعود والإدمان، كما يصبح الجسم عاجزاً عن الاستغناء عنها.
- أَدَمَنَ يُدَمِّنُ ، إِدْمَانًا ، فهو مُدَمِّنٌ ، والمفعول مُدَمَّنٌ

- أَدَمَنَّ الشَّيْءَ/ أَدَمَنَّ عَلَى الشَّيْءِ: أَدَامَ فِعْلُهُ وَلَازَمَهُ وَلَمْ يُقْلَعْ عَنْهُ، دَاوَمَ عَلَيْهِ وَوَاظَبَ أَدَمَنَّ الْمُسْكِرَاتِ.⁷

1-2- الأدمان في المعجم الفرنسي:

addiction nom féminin:

ANGLICISME: Dépendance très forte (à une substance nocive) entraînant une conduite compulsive. L'addiction au tabac⁸

1-3- الأدمان في المعجم الانجليزي:

Addiction (Noun):

the condition of being unable to stop using or doing something as a habit especially something harmful.

- cocaine addiction
- addiction to something He is now fighting his addiction to alcohol.
- an addiction to TV game shows/social media/gambling⁹.

2- تعريف الأدمان اصطلاحاً:

يرجع أصل كلمة إدمان Addiction إلى القرن 16 ميلادي حيث ارتبط هذا الاسم بمفهوم العبودية، عندما كان القاضي لديه السلطة لمنح ترخيص يسمى "Addictum" وتعني بالفرنسية: "à dite" للمدين باستعباد الشخص المدان الغير قادر على قضاء دينه.

و قياساً على ذلك فهناك أفراد يصبحون عبيداً للمادة المخدرة التي يستهلكونها، لهذا أطلق اسم الإدمان على هذا النوع من الاستعباد.

ويحظى الإدمان ب اهتمام و بحث العديد من الباحثين و الهيئات و المنظمات الدولية، هذا ما خلف وجود بعض الاختلافات فيما يخص التفسيرات النظرية حيث يستخدم الإدمان مرادفاً للاعتماد أو الاستخدام القهري أو إساءة الاستعمال.¹⁰

⁷<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A5%D8%AF%D9%85%D8%A7%D9%86/>

⁸ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/addiction>

⁹ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/addiction#:~:text=%E2%80%8Bthe%20condition%20of%20beingfighting%20his%20addiction%20to%20alcohol.>

¹⁰ <https://educapsy.com/blog/dependance-effet-246>

فقد عرف محمد احمد النابلسي الإدمان على أنه الهروب من الواقع إلى الوهم إذ أنه ينشأ عن عدم قدرة الشخص على تحمل الواقع ومحاولة الانسحاب معتمدا الإدمان وسيلة.

2-1- تعريف منظمة الصحة العالمية:

في عام 1964، أدخلت لجنة خبراء منظمة الصحة العالمية مصطلح "الاعتماد" ليحل محل مصطلحي "الإدمان" و "الاعتیاد". هذا المصطلح يمكن أن يستخدم بشكل عام للإشارة إلى كل الأدوية النفسية المؤثرة (الاعتماد على الأدوية، الاعتماد على المواد الكيميائية، الاعتماد على استعمال المواد)، أو لإشارة محددة إلى مخدر معين أو صنف معين من أصناف المخدرات (مثل الاعتماد على الكحول، الاعتماد على المواد الأفيونية).¹¹

وبحسب منظمة الصحة العالمية ، فإن الاعتماد على المواد المخدرة لم يتم الاعتراف به كمشكلة صحية في العديد من البلدان كما أن العار والوصمة التي تصاحب المدمنين غالبا ما تشكل حاجزا أمام تلقي هم العلاج. وأشارت المنظمة إلى أن إدمان المواد المخدرة هو خلل يمكن معالجته بفعالية بأدوية قليلة التكلفة وعلاجات نفسية عادية.¹²

(II) مفهوم الانترنت :

1- تعريف الأنترنت لغويا:

1-1- الانترنت في المعجم العربي:

في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي

شبكة الإنترنت:

شبكة معلومات عالمية تهدف إلى ربط العالم وجعله كقرية صغيرة، ويمكن الدخول إليها من خلال جهاز الحاسوب. وتنتشر الأخبار بشكل سريع عبر الإنترنت.

إنترنت: (اسم)

¹¹https://www.who.int/substance_abuse/terminology/definition1/ar

¹²<https://news.un.org/ar/story/2012/06/161152>

الإنترنت شبكة معلومات عالمية تهدف إلى ربط العالم وجعله كقرية صغيرة، ويمكن الدخول إليها من خلال جهاز الحاسوب.¹³

1-2- الإنترنت في المعجم الفرنسي:

internet :nom masculin:

(Abréviation de l'Anglo-Américain international network réseau international.). C'est un réseau télématique international issu du réseau militaire américain Arpanet (conçu en 1969) et résultant de l'interconnexion d'ordinateurs du monde entier utilisant un protocole commun d'échanges de données (IP pour Internet protocol). [Abréviation : Net.] (Tout utilisateur d'un micro-ordinateur muni d'un modem peut se connecter à Internet via un fournisseur d'accès pour la consultation d'informations [sites Web] la messagerie électronique des forums des blogs le commerce électronique les réseaux sociaux etc.)¹⁴

1-3- الإنترنت في المعجم الإنجليزي:

Internet: noun, an international computer network connecting other networks and computers that allows people to share information around the world.¹⁵

2- تعريف الأنترنت اصطلاحاً:

يعرف الأنترنت على انه شبكة للاتصالات و المعلومات العالمية المرتبطة بمجموعة من الحواسيب من شتى أنحاء العالم مع إمكانية ولوج شبكة الأنترنت عن طريق مواقع مخصصة لذلك.¹⁶

تعريف الأنترنت على موقع wikipedia:

"هي شبكة عالمية من الروابط بين الحواسيب تسمح للناس بالاتصال والتواصل مع بعضهم البعض واكتساب ونقل المعلومات من الشبكة الممتدة في جميع أرجاء العالم بوسائل بصرية وصوتية ونصية مكتوبة، وبصورة تتجاوز حدود الزمان والمكان والكلفة وقيود المسافات وتتحدى في الوقت نفسه سيطرة الرقابة".

(III) مفهوم المراهقة :

¹³ <https://www.almaany.com/ar/dict/ar>

¹⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/Internet/187862>

¹⁵ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/internet#:~:text=%5Bsingular%5Dsurf%2Fbrowse%2Faccess%20the%20internet>

¹⁶ كاظم، أمل. (2011). إدمان الأطفال والمراهقين على الأنترنت وعلاقته بالانحراف. مجلة العلوم النفسية الصادرة عن كلية ابن الهيثم- جامعة بغداد- العراق، (العدد 19)، ص 112.

1) تعريف المراهقة:

تُعدّ المراهقة حلقة من حلقات الارتقاء الإنساني، التي تمثل فترة ميلاد حقيقية، ففيها يحدث التّمو بوتيرة سريعة تؤدّي إلى حدوث تحولات فيزيولوجية عميقة وفجائية تتعكس بدورها على النّواحي المختلفة للشخصية، ولذلك يطلق عليها البعض مرحلة التغيرات، وتستمد مرحلة المراهقة أهميتها من كثرة المشكلات التي عُرفت بها، مما يستلزم العناية بالمراهقين وضرورة الأخذ بعين الاعتبار طفرة النمو بمظاهره المختلفة، والتي قد تؤثر على المراهق وعلى تكيفه مع المجتمع.

1-1- المراهقة في اللغة :

- حسب معجم لسان العرب لابن منظور: المراهقة لغة مشتقة من فعل رَاهَقَ، رَاهَقَ الغلام : فهو مراهق إذا قارب الاحتلام، والمراهق :الغلام الذي قارب الحُلْم، ويقال جارية راهقة و غلام راهق: وذلك ابن العشر إلى الإحدى عشر، وأرهقنا الليل: دنا منّا، وأرهقنا الصلاة: أحرناها حتى دنا وقت الأخرى، وفي حديث ابن عمرو: أرهقنا الصلّاة ونحن نتوضأ، أي أحرناها عن وقتها حتى كدنا نغشيها ونلحقها بالصلّاة التي بعدها، ورهقنا الصلاة رهقا: حانت، وفي التنزيل: "وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ "، أي لا يغشاها ولا يلحقها¹⁷.
- وفي معجم "لينيديه" (LITTRE) نجد تعريفا للمراهقة، باعتبارها المرحلة التي ينتقل فيها الكائن من الطفولة إلى الرشد، أي أن المراهقة هي الانتقال من مرحلة الاتكالية إلى مرحلة الاعتماد على الذات¹⁸.
- وفي معجم علم النفس «GRAND DICTIONNAIRE DE LA PSYCHOLOGIE» كلمة « ADOLESCENCE »:هي فترة النمو التي يتم من خلالها المرور من الطفولة إلى سن الرشد، وبداية المراهقة مرتبطة بالنضج نحو البلوغ أي ما بين 11و12 سنة وتنتهي في سن 18، وتتميز بمجموعة من التغيرات البيولوجية والنفسية الاجتماعية¹⁹.
- وفي المعجم الإنجليزي «GESELL ;A :YOUTH THE YEARS FROM TEN TO SIXTEEN»

¹⁷ لسان العرب لابن منظور، دار المعارف 2007 ، ص:1755.

¹⁸ معالقي، عبد اللطيف. (2004). المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة: دراسة تحليلية اجتماعية للمراهقة في واقعها وديناميتها ومعطلاتها. لبنان: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، ص:21.

¹⁹ Grand dictionnaire de la psychologie. édition larousse 1999 ;Page :123-128 .

« ADOLESCERE » معناها التدرج نحو النضج البدني الجنسي والانفعالي والعقلي، وهنا يتضح الفرق بين كلمة مرافقة « ADOLESCERE » وكلمة بلوغ « PUBERTY »، فالأخيرة يقتصر معناها على ناحية واحدة من نواحي النمو وهي الناحية الجنسية، فنستطيع أن نعرف البلوغ بأنه نضج الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة تنتقل بالطفل من مرحلة الطفولة إلى بداية النضج، وكثيرا ما تستخدم كلمة المرافقة والبلوغ على أنهما مترادفتان، وفي الحقيقة يوجد اختلاف فني في معنى اللفظين، فكلمة مرافقة تطلق على مرحلة كاملة تبدأ بالبلوغ وتستمر حتى مرحلة النضج، أي النضج الاجتماعي الكامل²⁰.

1-2-المرافقة في الاصطلاح:

وإصطلاحا تطلق المرافقة "ADOLESCENCE" على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي، ويخلط البعض بين كلمة المرافقة وكلمة البلوغ ولكن ينبغي التمييز بينهما، فلفظ المرافقة يعني التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والنفسي في حين نقصد بالبلوغ نضج الأعضاء الجنسية واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى، وعلى ذلك يتضح لنا أن البلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المرافقة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه يأتي في بداية مرحلة المرافقة، حيث تطرأ تغييرات كثيرة على المراهقين أهمها النضج الجنسي حيث تبدأ الغدد الجنسية في القيام بوظائفها في هذه المرحلة، وتكون مصحوبة بتغييرات جسمية ونفسية واضحة تدل عليها²¹.

(IV) مفهوم الصحة النفسية :

(1) مفهوم الصحة النفسية :

تعددت التعاريف واختلفت المعاني مما أدى إلى صعوبة تحديد مفهوم للصحة النفسية، فمن الباحثين من اعتمد على مظاهر الصحة النفسية (السلبية و الإيجابية) و منهم من اعتمد على تحديد معايير من خلالها نستطيع أن نحدد درجة التمتع بالصحة النفسية (المعيار النفسي المرضي، المعيار الاجتماعي الثقافي،

²⁰ معوض، خليل مختل. (2004). دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف (السلطة والطموح). مصر: دار المعارف ، ص:23-24.

²¹ النمر، مصطفى صابر. (2016). الدراما الأجنبية وانحرافات المراهقين السلوكية. مصر: العربي للنشر والتوزيع ، ص:142-143.

المعيار الإحصائي). ونتيجة لتعدد التعاريف ومفاهيم الصحة النفسية قام مجموعة من العلماء بحصرها في اتجاهين أساسيين هما :

1- الاتجاه الأول: وهو الاتجاه السلبي حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الصحة النفسية هي خلو الفرد من الأعراض المرضية، إلا أن العلماء في هذا الاتجاه لم يتفقوا على أنواع النشاط التي يقوم بها الفرد، والتي تعد منافية للصحة النفسية السليمة،

2- الاتجاه الثاني : أما الم عنى الثاني للصحة النفسية فيأخذ منحى إيجابيا ، واسعا ، شاملا ، غير محدد ،إنه يرتبط بقدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا يؤدي به إلى التمتع بحياة خالية من التأزم والاضطراب، مليئة بالحماس. ويعني هذا أن يرضى الفرد عن نفسه ، وأن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين، فلا يصدر عنه ما يدل على عدم التوافق الاجتماعي، كما لا يسلك سلوكا اجتماعيا شاذا.

الدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي .

1- تقديم :

تناولنا في هذا الشق الإجراءات الميدانية التي سلطناها في إعداد هذا البحث، ابتداء من إعداد المقاييس وتجريبها، مروراً بتمرير هذه المقاييس على التلاميذ، متبوعاً بمسك البيانات، ثم انتهاء بتحليل البيانات والتحقق من الفرضيات.

2- منهج الدراسة :

من أجل إنجاز هذه الدراسة، اخترنا استعمال المنهج الوصفي الارتباطي، نظراً لكونه يمكننا من رصد الظاهرة كما هي في الواقع، ودراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تتناولها الدراسة. وسوف نحاول من خلال هذا البحث دراسة ما يلي :

- العلاقة بين الإدمان على الأنترنت والصحة النفسية عند المراهقين.
- دراسة الفروق في درجة الإدمان على الأنترنت عند المراهقين باعتبار متغيرات: الجنس، الحالة العائلية للوالدين، والمستوى الاجتماعي للوالدين.
- دراسة الفروق في الصحة النفسية عند المراهقين باعتبار متغير الصحة النفسية للوالدين.

أدوات الدراسة :

1 مقياس الإدمان على الأنترنت :

- وصف المقياس :

قمنا باستعمال رائر "Internet Addiction Test" لمصممه "Kimberly Young"، والذي سبق أن تم الاشتغال عليه داخل مركز التوجيه والتخطيط التربوي سنة 2017 وتم تكييفه ليناسب السياق المغربي²²، وهو من بين أدوات القياس التي تقيس الاستعمال المفرط للإنترنت. ويتكون الرائر من 17 عبارة يجيب التلميذ على كل عبارة من عبارات المقياس وفق تدرج ليكرت الرباعي (تتطبق على العبارة بدرجة: قليلة جدا، قليلة، كبيرة، كبيرة جدا) وتقابلها الدرجات (1، 2، 3، 4).

- الخصائص السيكومترية للمقياس :

الجدول التالي يوضح الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الدراسة التي سبق أن أجريت عليه خلال السنوات الفارطة داخل مركز التوجيه والتخطيط التربوي:

الجدول رقم 1 : ملخص الخصائص السيكومترية لمقياس الإدمان على الإنترنت

الدلالة	الدرجة	الخصائص السيكومترية	
دلالة إحصائية جد عالية	معامل ارتباط بيرسون بين 7600 و 896 0	صدق الاتساق الداخلي	الصدق
دلالة إحصائية جد عالية	معاملات ارتباط بين 5710 و 8670	الصدق البنائي	
معامل مرتفع	معامل ثبات يساوي 0 919	معامل ألفا كرونباخ	الثبات
معامل مرتفع	معامل ثبات يساوي 0 899	التجزئة النصفية	
دلالة إحصائية جد عالية	قيمة مستوى الدلالة 000	التجزئة الطرفية	الحساسية

2 مقياس الصحة النفسية :

- التعريف بمقياس الصحة النفسية SCL- 90-R :

قام بوضع المقياس ليونارد، ر. ديروجيتس ، س. ليمان ، لينو كوفي Leonard R. Derogatis
Ronald S.Lipman and Linocovi تحت عنوان : List SCL- 90 Symptoms Check -R

²² الريح، ابن القاضي، وفضلي، الكوشي، سندس، وسيف الإسلام. (2018، يوليو). الميل الانتحاري لدى المراهق وعلاقته بالإدمان على الإنترنت والمخدرات. بحث مقدم لنيل دبلوم مستشار في التوجيه التربوي- مركز التوجيه والتخطيط التربوي- الرباط (بحث غير منشور). ص75- 76.

سنة 1977، ثم قام أبو هين بتعريب المقياس وتقنيته على البيئة الفلسطينية، وذلك بحساب صدق المقياس (أبو هين، 1992).

يتكون المقياس من 90 عبارة تتدرج تحت تسعة أبعاد وهي موزعة كآتي:

(الأعراس الجسمانية- الوسواس القهري- الحساسية التفاعلية- الاكتئاب- القلق- العداوة- قلق الخوف- البارانويا- الذهانية).

قمنا باختزال المقياس واختصاره، أولاً قصد تخفيف عدد أسئلة المقياس لكي يتلاءم مع فئة المراهقين، ثانياً من أجل التركيز على الأبعاد التي تناولتها فرضيات البحث.

- أبعاد المقياس بعد اختزاله :

الجدول رقم 2 : أبعاد المقياس

رقم البعد في المقياس الأصلي	أبعاد المقياس	أرقام عبارات المقياس	عدد العبارات
2	الوسواس القهري	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10	10
4	الاكتئاب	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24	14
6	العدوانية	25، 26، 27، 28، 29	5
7	القلق الخواف الفوبيا	30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37	8

- تمرير المقياس:

مررنا المقياس على عينة تضم 100 تلميذ وتلميذة من الثانوية الإعدادية: "عمر بن عبد العزيز"، المتواجدة بحي القدس بمدينة سيدي البرنوصي التابعة لجهة الدار البيضاء الكبرى. أعمار الفئة المستجوبة تتراوح ما بين 12 و18 سنة.

- قياس الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ- الصدق الظاهري :

تبين لنا من خلال استطلاع آراء بعض المستشارين المتدربين في التوجيه التربوي أن عبارات الاختبار تتسم بالوضوح وتبدو ظاهريا أنها تقيس ما أعدت لقياسه، غير أنه خلال تمرير المقياس تبين أن بعض العبارات غير واضحة بالنسبة لبعض المتعلمين، ونفصلها كما يلي:

الجدول رقم 3 : العبارات غير الواضحة في مقياس الصحة النفسية

العبارات	تفصيل الغموض
11) النرفزة وسرعة الانفعال	عدم فهم مصطلح النرفزة
12) فقدان الرغبة والاهتمام الجنسي	عدم فهم مدلول العبارة من طرف بعض المتعلمين
23) الشعور بالذنب	عدم فهم معنى الشعور بالذنب
18) أشعر بأن الأمور لا تسير على ما يرام	بعض المتعلمين لم يفهموا المقصود بالضبط من هذه العبارة.

ب- صدق المضمون:

تحققنا من صدق المضمون من خلال استشارة كل من الأستاذة سميرة شعاوي، أستاذة علم النفس بمركز التوجيه والتخطيط التربوي، والأستاذ سعيد الزعيم، أستاذ مادة القياس النفسي بنفس المركز، واللذان قاما بمساعدتنا في فحص العبارات كما هي واردة في المقياس الأصلي، والتأكد من كون كل واحدة منها تقيس ما وضعت لقياسه. حيث قمنا بمناقشة كل عبارة على حدة مع الأستاذ سعيد الزعيم، وتبين أن بعض العبارات تحتاج إلى تعديل و أخرى تحتاج إلى إعادة تصنيفها من حيث البعد الذي تقيسه، فمثلا العبارة رقم 60 تم إعادة تصنيفها في بعد "الاكتئاب" ، وذلك بناء على أبحاث "بيك" وزملائه وكذلك الدليل التشخيصي الطبي الأمريكي الرابع الذي بين أن "الإفراط في النوم" يمكن أن يكون عرضا من أعراض "الاكتئاب" وليس فقط "قلة النوم" كما كان يعتقد في السابق.

ومن أجل إزالة عائق اللغة حرصنا على أن يتماشى القاموس المستعمل في الصيغة المعدلة للمقياس مع الدارجة المغربية، وذلك إما باستبدال كلمات ومصطلحات تخلق التباسا مع كلمات أخرى في الدارجة، حين تأخذ الكلمة في الدارجة المغربية معنى مخالفا للمعنى الذي تدل عليه في العربية الفصحى، أو باستبدال كلمات غير حاضرة في التداول اليومي المغربي بكثرة بأخرى أكثر حضورا.

• الوسواس القهري :

الجدول رقم 4 : تعديل عبارات بعد الوسواس القهري في مقياس الصحة النفسية

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	حدوث أفكار سيئة	تسيطر علي أفكار سيئة
3	الانزعاج بسبب الإهمال وعدم النظافة	المبالغة في الغسل والتنظيف
45	أفحص ما أقوم به عدة مرات	أعاود التأكد مما أقوم به عدة مرات
65	إعادة نفس الأشياء عدة مرات	إعادة القيام بنفس الأشياء عدة مرات

• **الاكتئاب :**

الجدول رقم 5 : تعديل عبارات بعد الاكتئاب في مقياس الصحة النفسية

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
2	النفرة والارتعاش	النفرة وسرعة الانفعال
14	الشعور بالبطء وفقدان الطاقة	الشعور بالبطء الشديد في الحركة والافتقاد للطاقة
15	تراودني أفكار للتخلص من الحياة	تراودني أفكار لوضع حد لحياتي
20	البكاء بسهولة	البكاء لأبسط الأسباب
22	أشعر بانني مقبوض أو ممسوك أو مكبل	أشعر بأنني محبوس ومقبوض ومقيد الحركة
26	نقد الذات لعمل بعض الأشياء	ألوم نفسي باستمرار
31	الانزعاج على الأشياء بشكل كبير	أشعر بالانزعاج لأبسط الأسباب
32	فقدان الأهمية بالأشياء	فقدان الاهتمام بالأشياء والأشخاص

• **الفوبيا :**

الجدول رقم 6 : تعديل عبارات بعد الفوبيا

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
25	أخاف أن أخرج من البيت	أخاف أن أخرج من المنزل

ج- ملخص الخصائص السيكومترية للمقياس :

الجدول رقم 7 : ملخص الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية.

الدلالة	الدرجة	الخصائص السيكومترية		
عالية	عدم وضوح العبارات: 11-12-18-23 ، عند 70% المتعلمين	الصدق الظاهري	الصدق	
عالية	- جميع العبارات معاملات ارتباطها لها دلالة إحصائية، - باستثناء العبارتين: "الخوف من السفر"، "فقدان الرغبة أو الاهتمام الجنسي".	صدق الاتساق الداخلي		
جد عالية	معاملات ارتباط بين 0.679^{**} و 0.943^{**}	الصدق البنائي		
جد عالية		0,958	الصدق الذاتي	
جد عال	معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل هو 0,919، ويعد حذف العبارات: " المبالغة في الغسل والتنظيف"، "الخوف من السفر"، "فقدان الرغبة أو الاهتمام الجنسي"، سيرتفع ألفا كرونباخ إلى 0,924.	معامل ألفا كرونباخ	الثبات	
جد عالية		معامل ثبات يساوي 0,940	التجزئة النصفية	
عالية		قيمة مستوى الدلالة 0,037	التجزئة الطرفية	الحساسية

د- خلاصة :

➤ حذف العبارات: "المبالغة في الغسل والتنظيف" و "الخوف من السفر" و "فقدان الرغبة أو الاهتمام الجنسي".

➤ إعادة صياغة العبارات :

الجدول رقم 8: العبارات التي تمت إعادة صياغتها

سرعة الانفعال والتوتر والقلق	(11) النرفزة وسرعة الانفعال
الشعور بالذنب (مشاعر تأنيب الضمير)	(23) الشعور بالذنب

أشعر بعدم الارتياح والأمان

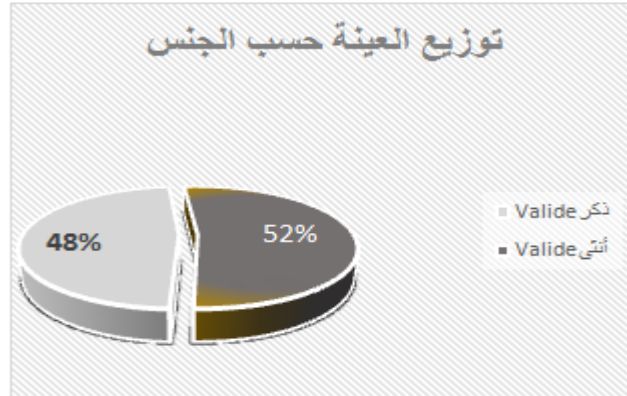
(18) أشعر بأن الأمور لا تسير على ما يرام

3- معطيات حول العينة:

توزيع العينة حسب الجنس:

تتكون عينة البحث من 300 تلميذا وتلميذة موزعة على الشكل التالي:

المبيان رقم 1 : توزيع العينة حسب الجنس



يتضح من المبيان أن هناك تقارباً في النسبتين، مع تفوق طفيف لصالح الإناث.

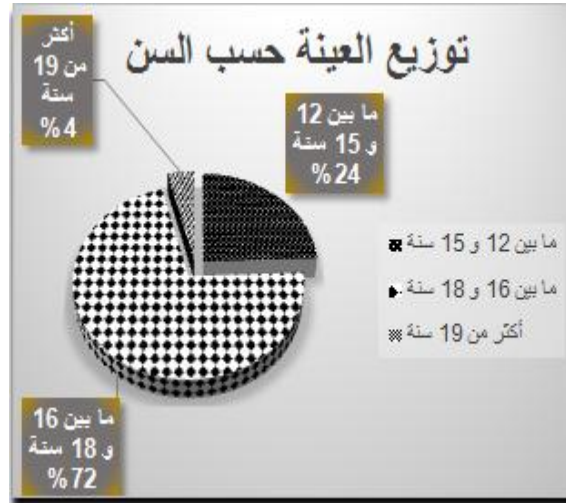
توزيع العينة حسب السن:

المبيان رقم 2 : توزيع العينة حسب

الجدول رقم 9 : توزيع العينة حسب السن.

السن

		السن	Fréquence	Pourcentage
Valide	ما بين 12 و 15 سنة	73	24%	
	ما بين 16 و 18 سنة	214	71%	
	أكثر من 19 سنة	12	4%	
	Total	299	100%	
Manquant	Système	1	0%	
Total		300	100%	



نلاحظ من خلال هذا المبيان أن معظم العينة سنها ما بين 16 و 18 سنة بنسبة 71%، بينما الفئة التي سنها ما بين 12 و 15 سنة تمثل 24%، أما الفئة التي سنها يفوق 19 سنة فلا تمثل سوى 4%.
توزيع العينة حسب الحالة العائلية للوالدين:

الجدول 10: توزيع العينة حسب الحالة العائلية للوالدين. المبيان 3: توزيع العينة حسب الحالة العائلية للوالدين

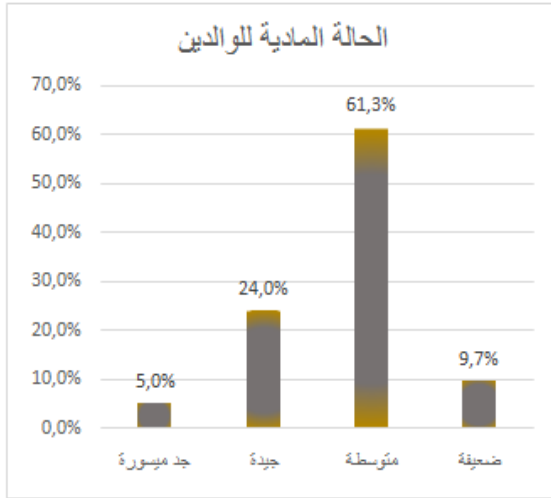


يتضح من خلال المبيان أن 90% من العينة الحالة العائلية للوالدين هي "متزوجين"، بينما 10% من العينة والداها منفصلان.

الحالة العائلية للوالدين			
		Fréquence	Pourcentage
Valide	متزوجين	270	90%
	منفصلين	29	10%
	Total	299	100%
Manquant	Systeme	1	0%
Total		300	100%

توزيع العينة حسب الحالة الاجتماعية للوالدين:

الجدول رقم 11: توزيع العينة حسب الحالة المادية للوالدين. المبيان رقم 4: توزيع العينة حسب الحالة الاجتماعية للوالدين



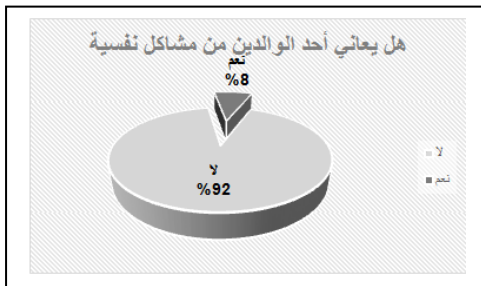
الحالة الاجتماعية للوالدين			
		Fréquence	Pourcentage
Valide	جد	15	5%
	ميسورة		
	جيدة	72	24%
	متوسطة	184	61.3%
	ضعيفة	29	9,7 %
Total		300	100

يتبين من خلال المبيان أن 61.3% من أفراد العينة صرحوا

بأن الحالة الاجتماعية لوالديهم "متوسطة"، بينما الحالة "الضعيفة" تمثل 9,7% من العينة، أما الذين صرحوا بأن حالتهم "جيدة" فيمثلون نسبة 24%، وتبقى أقل نسبة في هذه العينة هم الذين لديهم حالة مادية "جد ميسورة" إذ لم تتجاوز 5%.

توزيع العينة حسب الصحة النفسية للوالدين:

الجدول رقم 12: توزيع العينة حسب الصحة النفسية للوالدين. المبيان رقم 5: توزيع العينة حسب الصحة النفسية للوالدين



يتضح من المبيان أن 92% من أفراد العينة صرحوا بعدم معاناة أحد الوالدين من مشاكل نفسية، بينما 8%

من أفراد العينة أجابوا بالإيجاب، أي الاعتراف بأن أحد الوالدين يعاني من مشاكل نفسية.

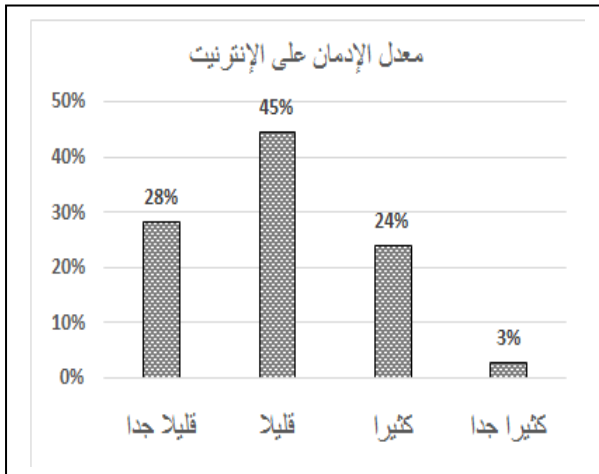
هل يعاني أحد الوالدين من مشاكل نفسية			
		Fréquence	Pourcentage
Valide	لا	276	92%
	نعم	24	8%
Total		300	100%

مستوى الإدمان على الأنترنت عند العينة:

لتحديد مستوى الإدمان على الأنترنت عند العينة قمنا بحساب ما يلي:

- معدل الدرجة الكلية لمقياس الإدمان عند كل فرد من أفراد العينة.
 - المدى الذي يمثل الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة (المدى: $4-1=3$).
 - طول الفئة: ويمثل طول كل فئة من الفئات الأربع للمقياس ($0.75=3/4$).
 - بعد تحديد المجالات حسب سلم ليكرت الرباعي، منحنا التقديرات التالية:
- [1 ; 174] : إدمان قليل جدا.
 - [175 ; 249] : إدمان قليل .
 - [25 ; 324] : إدمان كثير.
 - [324 ; 4] : إدمان كثير جدا.

الجدول رقم 13: مستوى الإدمان على الأنترنت عند العينة. المبيان رقم 6: مستوى الإدمان على



الأنترنت عند العينة.

معدل الإدمان على الأنترنت			
	Fréquence	Pourcentage	
Valide	قليل جدا	85	28%
	قليل	134	45%
	كثيرا	72	24%
	كثيرا جدا	9	3%
Total	300	100%	

يتضح من المبيان أن 27% من العينة لديهم

إدمان كثير إلى كثير جدا على الإنترنت، بينما تمثل الفئة التي لديها إدمان قليل على الإنترنت أكبر نسبة وهي 45%، أما الفئة التي لديها إدمان قليل جدا فتتمثل 28% من العينة.

تحليل الفرضيات:

قمنا بالتحليل الإحصائي للفرضيات التي وضعناها في البداية، فحصلنا على النتائج التالية:

تحليل الفرضية رقم 1:

يقول منطوق الفرضية: هناك علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين و الصحة النفسية لدى هذه الفئة.

لتحديد العلاقة الارتباطية بين ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين و الصحة النفسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية التأهيلية، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الإنترنت وكل من الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية وأبعاده، وذلك بواسطة برنامج SPSS، وبيين الجدول التالي النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم 14: معامل ارتباط "بيرسون" Pearson بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الإنترنت وكل من الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية وأبعاده الأربعة.

Corrélations							
		الوسواس القهري	الاكتئاب	العدوانية	فوبيا الخوف	الدرجة الكلية للإدمان على الإنترنت	الدرجة الكلية للصحة النفسية
الدرجة الكلية	Corrélation de Pearson	.364**	.448**	.360**	.253**	1	.461**
للإدمان على	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000		.000
الإنترنت	N	300	300	300	300	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الإنترنت و الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية هو 0.461^{**} ، وهو معامل ارتباط متوسط ذو دلالة إحصائية عالية عند المستوى 0.001. مما يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي وجود علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإدمان على

الإنترنترنت عند المراهقين و الصحة النفسية لدى هذه الفئة ، أي أنه كلما ارتفع مستوى الإدمان على الإنترنت، كلما زادت الاضطرابات النفسية. أو كلما زادت المشاكل النفسية عند فئة المراهقين، كلما زاد إدمانهم على استعمال الإنترنت.

أما معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الإنترنت وأبعاد: الوسواس القهري، الاكتئاب، العدوانية، فهي على التوالي: 0.364^{**} ، 0.448^{**} ، 0.360^{**} ، وهي كلها معاملات ذات دلالة إحصائية عالية عند 001، وهي محصورة بين 03 و 06 يعني أنها معاملات ارتباط متوسطة، بينما معامل ارتباط الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الإنترنت وبعد الفوبيا يساوي 0.253^{**} ، وهو أصغر من 03، يعني أنه معامل ارتباط ضعيف، ويعني ذلك أن المشاكل النفسية الأكثر حضورا عند المدمنين على استعمال الإنترنت من فئة المراهقين هي: الاكتئاب، الوسواس القهري والعدوانية. يمكن تفسير وتأويل نتائج الفرضية رقم 1 من خلال اتجاهين متعاكسين:

الاتجاه الأول:

هذا الاتجاه يرجح أن تكون الاضطرابات النفسية سببا في الإدمان على الإنترنت عند المراهق، فيتجه إلى استخدام الإنترنت الذي يجد فيه ملاذا للحب والصدقة وعدم الصراع مع الآخرين خاصة في مرحلة المراهقة التي يشهد فيها مجموعة من التغيرات و الحاجيات ، محاولا تعويض العاطفية والجنسية منها باستخدام الإنترنت، فتكون الوسيلة التي يهرب بها من اضطراباته النفسية لتحقيق المتعة والراحة النفسية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كابلان Kaplan (2000) التي أثبتت وجود علاقة ايجابية بين استعمال الإنترنت وبين الاكتئاب، بالإضافة إلى دراسة باولايك (2002) Pawlak التي توصلت من خلالها إلى أن العزلة النفسية تزداد في انخفاض المساندة الاجتماعية، ويكون اللجوء إلى الإنترنت هو الملاذ الوحيد لفئة المراهقين.

الاتجاه الثاني:

هذا الاتجاه، عكس الاتجاه الأول، يرجح أن يكون الإدمان على الإنترنت هو الذي يتسبب في بعض الاضطرابات النفسية. وكمثال على هذا الاتجاه، دراسة كروات (2004)، حول "استخدام الإنترنت وعلاقاته بالحياة الاجتماعية والنفسية"، حيث توصلت إلى أن مستخدمي الإنترنت يصبح لديهم تقلص في

الدعم الاجتماعي وفي السعادة، ويزداد لديهم الشعور بالإحباط والابتعاد عن الأنشطة الاجتماعية المحيطة بهم.²³

تحليل الفرضية رقم 2:

يقول منطوق الفرضية: أهم المشاكل النفسية التي يتعرض لها المراهقون هي الوسواس القهري والاكتئاب والعدوانية و القلق أو الخوف (الفوبيا).

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بتحديد درجة انطباق مختلف الاضطرابات النفسية الأربعة لدى عينة البحث، ثم حساب ما يلي:

- تحديد الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس: الوسواس القهري والاكتئاب والعدوانية والقلق أو الخوف (الفوبيا).

- المدى الذي يمثل الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة (المدى: $4-0=4$).

- طول الفئة: ويمثل طول كل فئة من الفئات الخمس للمقياس ($0.8=4/5$).

- بعد تحديد المجالات حسب سلم ليكرت، قمنا بضربها بعدد العبارات ومنحنا التقديرات التالية:

• [0 ; 079] × عدد العبارات البعد = $[x1;y1]$: انطباق ضعيف جدا.

• [080 ; 159] × عدد العبارات البعد = $[x2;y2]$: انطباق ضعيف.

• [160 ; 239] × عدد العبارات البعد = $[x3 ;y3]$: انطباق متوسط.

• [240 ; 319] × عدد العبارات البعد = $[x4 ;y4]$: انطباق كبير.

• [320 ; 4] × عدد العبارات البعد = $[x5 ;y5]$: انطباق كبير جدا.

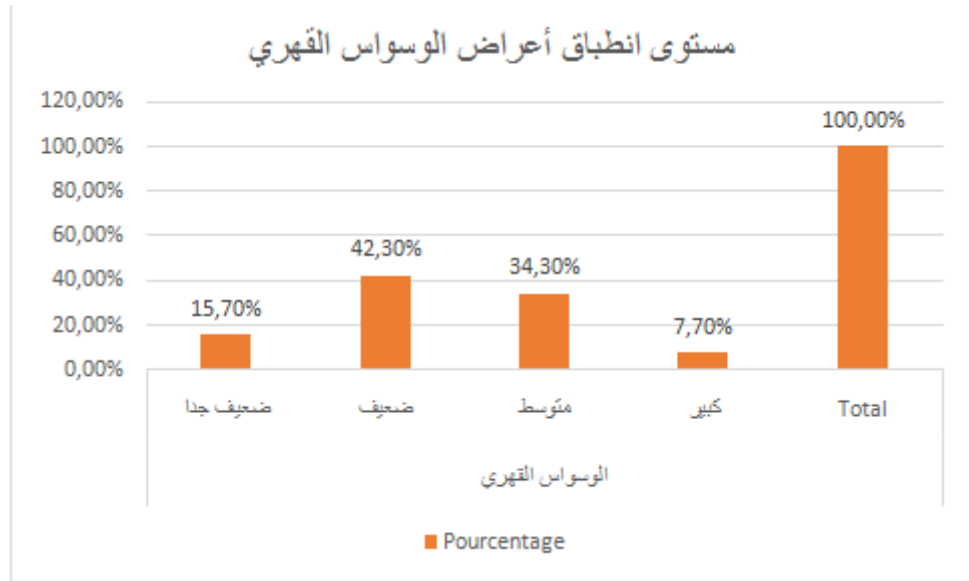
أ- مستوى انطباق أعراض الوسواس القهري:

الجدول رقم 15 : مستوى انطباق أعراض الوسواس القهري.

الوسواس القهري					
	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	Total
Fréquence	47	127	103	23	300
Pourcentage	15.7%	42.3%	34.3%	7.7%	100%

²³Kraut Robert et al.; (2004). "The Internet and Social Participation Contrasting Cross-Sectional and Longitudinal Analysis".

المبيان رقم 7 : مستوى انطباق أعراض الوسواس القهري.



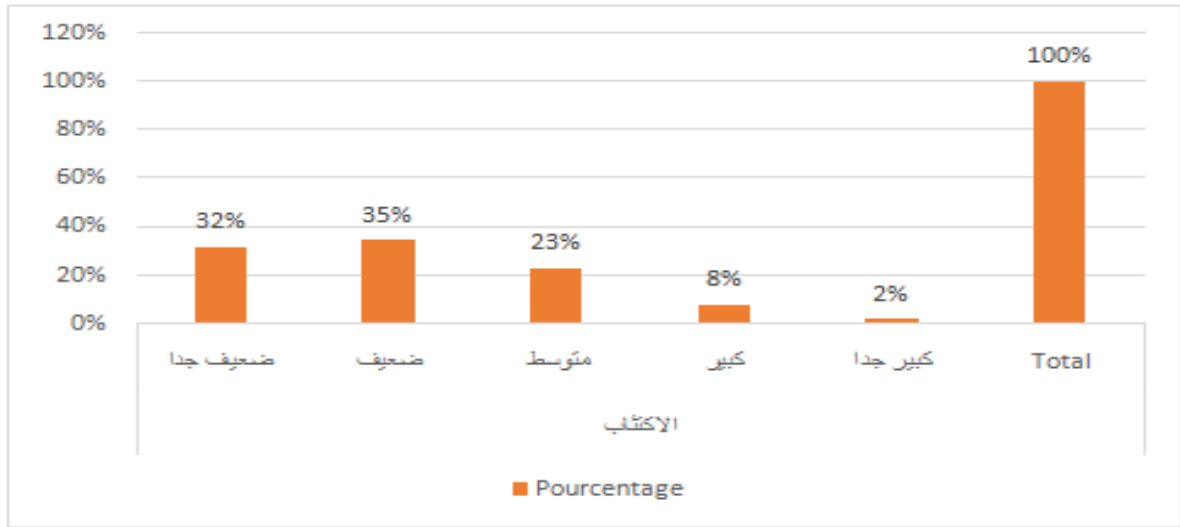
يتضح من الجدول والمبيان أن 7.7% من أفراد العينة تنطبق عليهم أعراض الوسواس القهري بدرجة كبيرة، وأن 34.3% منهم تظهر عليهم الأعراض بدرجة متوسطة، بينما 58% منهم تنطبق عليهم الأعراض بدرجة ضعيفة إلى ضعيفة جدا.

ب- مستوى انطباق أعراض الاكتئاب:

الجدول رقم 16 : مستوى انطباق أعراض الاكتئاب

	الاكتئاب					Total
	كبير جدا	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا	
Fréquence	6	25	69	104	96	300
Pourcentage	2%	8%	23%	35%	32%	100%

المبيان رقم 8 : مستوى انطباق أعراض الاكتئاب.



يتضح من الجدول والمبيان أن 10% من أفراد العينة تنطبق عليهم أعراض الاكتئاب بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدا، وأن 23% منهم تظهر عليهم الأعراض بدرجة متوسطة، بينما 67% منهم تنطبق عليهم الأعراض بدرجة ضعيفة إلى ضعيفة جدا.

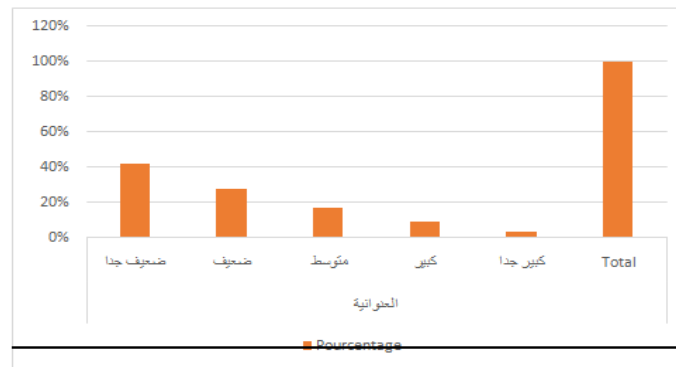
وتشير بعض الأرقام الدولية إلى أنه في مرحلة المراهقة، يتراوح معدل الإصابة بالاكتئاب بين 15% إلى 3%²⁴، غير أن نسبة الاكتئاب في هذه العينة تتجاوز هذه النسبة بكثير.

ج- مستوى انطباق أعراض العدوانية:

الجدول رقم 17: مستوى انطباق أعراض العدوانية.

	العدوانية					Total
	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا	
Fréquence	126	84	52	27	11	300

المبيان رقم 9: مستوى انطباق أعراض العدوانية.



²⁴www.etat-depressif.com/depression-selon-age-et-sexe.

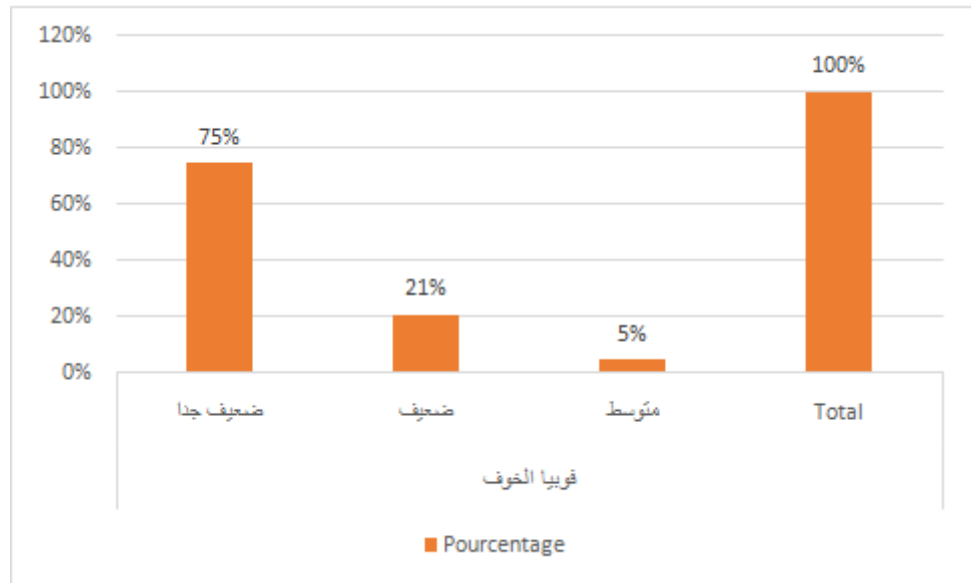
يتضح من الجدول والمبيان أن 13% من أفراد العينة تنطبق عليهم أعراض العدوانية بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدا، وأن 17% منهم تظهر عليهم الأعراض بدرجة متوسطة، بينما 70% منهم تنطبق عليهم الأعراض بدرجة ضعيفة إلى ضعيفة جدا.

د- مستوى انطباق أعراض الفوبيا:

الجدول رقم 18: مستوى انطباق أعراض الفوبيا.

	فوبيا الخوف			Total
	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	
Fréquence	224	62	14	300
Pourcentage	75%	21%	5%	100%

المبيان رقم 10 : مستوى انطباق أعراض الفوبيا



يتضح من الجدول والمبيان أنه تتعدم أعراض فوبيا الخوف بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدا في هذه العينة بنسبة 0%، وأن 5% منهم تظهر عليهم الأعراض بدرجة متوسطة، بينما 96% منهم تنطبق عليهم الأعراض بدرجة ضعيفة إلى ضعيفة جدا.

نستنتج من خلال هذا التحليل لمستوى انطباق كل من أعراض الاضطرابات النفسية عند هذه العينة أن: الاضطراب الأكثر نسبة بدرجة كبيرة إلى كبير جدا هو العدوانية بنسبة 13%، يليه الاكتئاب بنسبة 10%، ثم الوسواس القهري بنسبة 7.7%، أما فوبيا الخوف، فهي غائبة عند هذه الفئة 0%.

وبالتالي فأهم الاضطرابات النفسية التي تعاني منها فئة المراهقين بالترتيب هي: العدوانية ، الاكتئاب، ثم الوسواس القهري في المرتبة الأخيرة. أما الفوبيا فليست حاضرة لدى هذه الفئة.

تحليل الفرضية رقم 3:

يقول منطوق الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية استعملنا اختبارات "T-test" لعينتين مستقلتين بواسطة برنامج SPSS ، فحصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم 19: إحصائيات المجموعتين

Moyenne erreur standard	Ecart type	Moyenne	N	الجنس	
0,839	10,066	35,60	144	ذكر	الدرجة الكلية للإدمان على الأنترنت
0,761	9,507	36,42	156	أنثى	

الجدول رقم 20 : نتائج اختبار "T-test" لاختبار الفروق في الإدمان على الإنترنت عند المراهقين حسب متغير الجنس

Test t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances		الدرجة الكلية للإدمان على الأنترنت
Intervalle de confiance de la différence à 95%		Différence erreur standard	Différence moyenne	Sig. (bilatéral)	ddl	t	Sig	F	
Supérieur	Inférieur								
1,411	-3,036	1,130	-,812	,473	298	-719	927	008	Hypothèse de variances égales
1,417	-3,042	1,133	-,812	,474	292,496	-,717			Hypothèse de variances inégales

نلاحظ من خلال الجدول الأخير أن قيمة F في اختبار ليفين Levene تساوي 0,008 بمستوى دلالة 0,927، وهو مستوى أكبر من 0,05 المعتمد ، وبالتالي سوف نعتمد على النتائج التي تتبني على فرضية تساوي التباين.

نلاحظ أن قيمة اختبار "t" تساوي -0,719 بمستوى دلالة 0,473 ، وهو مستوى أكبر من 0,05. مما يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين تعزى لمتغير الجنس.

تعليق:

مبدئياً ليس هناك ما يبرر أن تكون هناك فروق في درجة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين تعزى لمتغير الجنس، نظراً لكون علاقة المراهقين من الجنسين بالإنترنت هي نفسها، وكذلك كون الإنترنت شيء متاح للجنسين بنفس الشكل ونفس الدرجة.

تحليل الفرضية رقم 4:

يقول منطوق الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير الحالة العائلية للوالدين.

للتحقق من هذه الفرضية استعملنا اختبارات "T-test" لعينتين مستقلتين بواسطة برنامج SPSS ، فحصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم 21: إحصائيات المجموعتين

Moyenne erreur standard	Ecart type	Moyenne	N	الحالة العائلية للوالدين	
,599	9,847	35,75	270	متزوجين	الدرجة الكلية للإدمان على الإنترنت
1,623	8,740	38,90	29	منفصلين	

الجدول رقم 22 : نتائج اختبار "T-test" لاختبار الفروق في الإدمان على الإنترنت عند المراهقين حسب متغير الحالة العائلية للوالدين

Test t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances			
Intervalle de confiance de la différence à 95 %		Différence erreur standard	Différence moyenne	Sig. (bilatéral)	ddl	t	Sig.	F		
Supérieur	Inférieur									
,600	-6,897	1,905	-3,148	,099	297	-1,653	,139	2,197	Hy pot hès e de vari anc es éga les	الدرجة الكلية للإدما ن على الأنترن ت
,360	-6,657	1,730	-3,148	,077	36,087	-1,820			Hy pot hès e de vari anc es iné gal es	

نلاحظ من خلال الجدول الأخير أن قيمة F في اختبار ليفين Levene تساوي 2,197 بمستوى دلالة 0,139، وهو مستوى أكبر من 0,05 المعتمد ، وبالتالي سوف نعتد على النتائج التي تتبني على فرضية تساوي التباين.

نلاحظ أن قيمة اختبار "t" تساوي -1,653 - بمستوى دلالة 0,099، وهو مستوى أكبر من 0,05. مما يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الأترنت عند المراهقين تعزى لمتغير الحالة العائلية للوالدين.

تعليق:

عادة ما يكون المراهقون الذين يعانون من التفكك الأسري وانفصال الأبوين أكثر عرضة للآفات الاجتماعية، لكن هذه الدراسة لم تثبت ما يفيد ذلك بالنسبة لآفة الإدمان على الأترنت.

تحليل الفرضية رقم 5:

يقول منطوق الفرضية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الأترنت عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير المستوى الاجتماعي للوالدين.

للتحقق من هذه الفرضية استعملنا اختبارات "ANOVA" بواسطة برنامج SPSS ، فحصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم 23 : جدول وصفي

Maximu m	Minimu m	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Erreur stand ard	Ecart type	Moyen ne	N	
		Borne supérieur e	Borne inférieur e					
59	15	42,00	27,60	3,355	12,996	34,80	15	جد ميسورة
58	20	37,19	32,67	1,135	9,629	34,93	72	جيدة
61	17	37,57	34,89	,678	9,194	36,23	184	متوسط ة
61	19	42,59	33,62	2,189	11,788	38,10	29	ضعيفة
61	15	37,14	34,92	,564	9,771	36,03	300	Total

الجدول رقم 24: نتائج اختبار "ANOVA" لاختبار الفروق في درجة الإدمان على الأنترنت حسب متغير المستوى الاجتماعي للوالدين.

Sig.	F	Carré moyen	ddl	Somme des carrés	
,472	,842	80,544	3	241,631	Intergroupes
		95,629	296	28306,155	Intragroupes
			299	28547,787	Total

نلاحظ أن قيمة اختبار F تساوي 0,842 بمستوى دلالة 0,472، وهو مستوى أكبر من 0,05 المعتمد. مما يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين إذا اعتبرنا متغير المستوى الاجتماعي للوالدين.

تعليق

هذه النتيجة تتسجم مع ما نعاينه داخل المجتمع من كون جميع المراهقين تقريبا يتوفرون على هاتف ذكي، بغض النظر عن الوسط الاجتماعي الذي ينتمون إليه، وبالتالي ليس هناك (ظاهريا على الأقل) ما يبرر أن تكون هناك فروق في درجة الإدمان على الأنترنت عند المراهقين تعزى إلى متغير المستوى الاجتماعي للوالدين.

تحليل الفرضية رقم 6 :

يقول منطوق الفرضية : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية عند فئة المراهقين إذا اعتبرنا متغير الصحة النفسية للوالدين".

للتحقق من هذه الفرضية استعملنا اختبارات "T-test" لعينتين مستقلتين بواسطة برنامج SPSS ، فحصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم 25 : إحصائيات المجموعتين

Moyenne erreur standard	Ecart type	Moyenne	N	هل يعاني أحد الوالدين من مشاكل نفسية؟	
1,36480	22,67384	43,8225	276	لا	الدرجة الكلية
5,57427	27,30822	54,0000	24	نعم	للصحة النفسية

الجدول رقم 26 : نتائج اختبار "T-test" لاختبار الفروق في الصحة النفسية عند المراهقين حسب متغير الصحة النفسية للوالدين

Test t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances		Hypothèse de variance égales	الدرجة الكلية للصحة النفسية
Intervalle de confiance de la différence à 95%		Différence erreur standard	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	ddl	t	Sig.	F		
Supérieur	Inférieur									
-5,1783	-19,83724	4,90850	-10,17754	,0309	298	-2,073	,168	1,908	Hypothèse de variance égales	الدرجة الكلية للصحة النفسية
1,62270	-21,97777	5,73892	-10,17754	,088	25,832	-1,773			Hypothèse de variance inégales	

نلاحظ من خلال الجدول الأخير أن قيمة F في اختبار ليفين Levene تساوي 1,908 بمستوى دلالة 0,168، وهو مستوى أكبر من 0,05 المعتمد، وبالتالي سوف نعتمد على النتائج التي تتبني على فرضية تساوي التباين.

نلاحظ أن قيمة اختبار "t" تساوي -2,073 - بمستوى دلالة 0,0309 ، وهو مستوى أصغر من 0,05. مما يدحض الفرضية الصفرية، ويؤكد الفرضية البديلة، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية عند المراهقين إذا اعتبرنا متغير الصحة النفسية للوالدين.

تعليق

النتيجة المتوصل إليها من خلال تحليل هذه الفرضية تتسجم مع كون الظروف الأسرية والصحة النفسية للوالدين تؤثر، إن بشكل إيجابي أو سلبي، على شخصية المراهق وصحته البدنية والنفسية.

8- خلاصة تحليل الفرضيات :

- توجد علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين و الصحة النفسية لدى هذه الفئة. أي أنه كلما ارتفع مستوى الإدمان على الإنترنت، كلما زادت المشاكل النفسية. أو كلما زادت المشاكل النفسية عند فئة المراهقين، كلما زاد إدمانهم على استعمال الإنترنت.
- أهم الاضطرابات النفسية التي تعاني منها فئة المراهقين بالترتيب هي: العدوانية ، فالإكتئاب، ثم الوسواس القهري في المرتبة الأخيرة. أما الفوبيا فليست حاضرة لدى هذه الفئة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين تعزى لمتغير الحالة العائلية للوالدين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الإدمان على الإنترنت عند المراهقين إذا اعتبرنا متغير المستوى الاجتماعي للوالدين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية عند المراهقين إذا اعتبرنا متغير الصحة النفسية للوالدين.

خاتمة

في ظل زحف الأنترنت والرقمنة على حياة الناس الخاصة والعامة، إذ صارت قبلة لمختلف الفئات (لا سيما فئة المراهقين) وفضاء للتعبير عن المواقف والأحاسيس، صار لزاما على الباحثين والدارسين أن ينكبوا على هذا المستجد بالدراسة والتحليل، من مختلف الجوانب السوسولوجية والنفسية والتربوية. وهذا ما سعينا إلى المساهمة فيه عن طريق إعدادنا لهذا الدراسة والاشتغال على هذا الموضوع، وعيا منا بأهميته وتأثيراته على مختلف الجوانب من حياة المراهقين (الجانب النفسي، الاندماج الاجتماعي، التحصيل الدراسي،...). لكن، لا يزال هناك الكثير من العمل ينبغي القيام به من أجل فك شفرة العلاقة الجدلية الملتبسة بين الإدمان على الأنترنت عند المراهقين من جهة، وصحتهم النفسية واندماجهم الاجتماعي وتحصيلهم الدراسي من جهة أخرى. إذ لا تزال طبيعة هذه العلاقة غير واضحة بما يكفي، ولا تزال بعض الأسئلة قائمة، من قبيل: هل الإدمان هو الذي يسبب الإضطرابات النفسية أم العكس؟ ونفس الشيء بالنسبة لعلاقة الإدمان على الأنترنت بكل من الاندماج الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

توصيات:

أمام استفحال ظاهرة الإدمان على الأنترنت في أوساط المراهقين، اللذين هم بمثابة عصب المجتمعات البشرية، وما لها من تأثيرات سلبية على صحتهم النفسية، ارتأينا إدراج بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تساهم في التقليل من هذه الظاهرة، أو على الأقل التخفيف من أضرارها:

- بناء علاقات أسرية قوية مبنية على الحب و الحوار والاحترام و التشجيع.
- توعية الآباء بخطورة حيازة الأطفال و المراهقين على الهواتف الذكية في وقت مبكرة .
- ضرورة الرفع من مستوى تملك الآباء للوسائل التكنولوجية من أجل مسايرة أبنائهم.
- مراقبة الآباء لأبنائهم عند استعمالهم للأنترنت، وذلك مثلا بتثبيت تطبيقات رقمية تمكنهم من ضبط استعمال أبنائهم للأنترنت ونوعية المواقع التي يلجون إليها.
- تدخل الإعلام الرسمي لتوعية الناس بخطورة الاضطرابات النفسية التي قد يسببها الإدمان على الأنترنت عند المراهقين.
- تفعيل الأنشطة المدرسية (الرياضة، الموسيقى، المسرح،...) من أجل صرف المراهقين عن الآفات السلبية التي قد يقبلون عليها كالإدمان على الأنترنت، و كذا تنظيم أنشطة توعوية تتناول آثار سوء استخدام الأنترنت على الصحة النفسية.

➤ ضرورة استعانة المواقع الالكترونية بالذكاء الاصطناعي من أجل تطوير آليات رقابية وأمنية من أجل حماية المراهقين من مخاطر الأنترنت.

لائحة المراجع :

مراجع باللغة العربية :

- 1) أبو غربية ، إيمان. (2007). التطور من الطفولة إلى المراهقة. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- 2) الأشول، عادل عز الدين. (2007) . علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 3) بشيش، صبا منير حسين. (2018، ماي). إدمان الإنترنت وعلاقته بالاكنتاب والوحدة النفسية لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة. الجامعة الإسلامية بغزة- كلية التربية.
- 4) بطرس ، حافظ بطرس. (2008). التكيف والصحة النفسية للطفل. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 5) التميمي، محمود كاظم محمود. (2013). الصحة النفسية : مفاهيم نظرية وأسس تطبيقية. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع عمان.
- 6) الجزائر، هاني. (2011). أزمة الهوية والتعصب: دراسة في سيكولوجية الشباب. الجيزة: هلا للنشر والتوزيع.
- 7) حجازي، مصطفى. (2004). الصحة النفسية منظور ديناميكي تكاملي في البيت والمدرسة. المغرب : المركز الثقافي الدار البيضاء .
- 8) الحمداوي، جميل. المراهقة خصائصها ومشاكلها و حلولها، دراسة منشورة على موقع الألوكة الإلكتروني www.alukah.net.
- 9) حمودة، سليمة. (2015، ديسمبر). الادمان على الانترنت: اضطراب العصر. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية- جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر، (ع 21).
- 10) خاطر، علي. (2016). تربية المراهقين ومشاكلهم. الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- 11) خمّان، سعيدة. (2016). السلوك الصحي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المصابين بالأمراض المزمنة دراسة ميدانية بمستشفى بوقرة بولعراس-بكارية-ولاية تبسة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس العيادي. إشراف الدكتورة: سامية ابريجم.
- 12) الداھري، صالح حسن. (2010). مبادئ الصحة النفسية. الأردن: دار وائل للنشر عمان.
- 13) الداھري، صالح حسن. (2011). أساسيات علم النفس الجنائي و نظرياته. الاردن: دار الحامد.
- 14) درويش، نور علي سعد. (2016). قيم و خصائص مدمني الأنترنت ، (ط1). الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- 15) الريح، ابن القاضي، وفضلي، الكوشي، سندس، وسيف الإسلام. (2018، يوليو). الميول الانتحاري لدى المراهق وعلاقته بالإدمان على الأنترنت والمخدرات. بحث مقدم لنيل دبلوم مستشار في التوجيه التربوي- مركز التوجيه والتخطيط التربوي- الرباط (بحث غير منشور).
- 16) الرشيدات، جمانا محمد علي. (2017). تأثير شبكة الإنترنت على المراهقين في الأردن- دراسة مسحية. بحث ماجستير. كلية الإعلام- جامعة الشرق الأوسط- عمان- الأردن .
- 17) الزبيدي، حسين بن سالم. (2015). علم نفس النمو. عمان: مطبعة الوراق للنشر والتوزيع.
- 18) الزعبي، أحمد محمد. (2010). سيكولوجية المراهقة : النظريات-جوانب النمو-المشكلات و سبل علاجها. عمان، الأردن :دار زهران للنشر والتوزيع .
- 19) زهران، حامد عبد السلام. (1976). علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار المعارف.
- 20) زيدان، محمد مصطفى. (1972). النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية. ليبيا: منشورات الجامعة الليبية.

- 21) الزيدي، أمل بنت علي بن ناصر. إدمان الأنترنت وعلاقته بالتواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نزوى. بحث ماجستير. جامعة نزوى- كلية العلوم والآداب- قسم التربية والدراسات الإنسانية.
- 22) السبيعي، عدنان. (1997). الصحة النفسية للمراهقين والشباب. دمشق: دار الفكر المعاصر.
- 23) سليمان، علي. (2015). سيكولوجية النمو والنمو النفسي للعائدين وذوي الاحتياجات الخاصة. مصر: دار الجوهرة.
- 24) سليمة، حمودة. (2015). الإدمان على الأنترنت: اضطراب العصر. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية الصادرة عن جامعة قسدي الجزائر، (العدد 25).
- 25) سهير، كامل أحمد (2003). الصحة النفسية والتوافق. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 26) الشاعر، ع. الرحمن بن براهيم. (2015). مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني. عمان: دار الصفاء.
- 27) الشافعي، ناصر. (2009). فن التعامل مع المراهقين، مشكلات وحلول. مصر: دار البيان.
- 28) شكر، وليد كمال. (2019). المراهقة أمل وألم. منشور في الموقع www.noor-book.com.
- 29) طارق، عبد الله. (2011). دعه فإنه مراهق. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- 30) عبدالله، محمد قاسم. إدمان الأنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين: دراسة ميدانية في حلب. مجلة الطفولة العربية، (ع 64).
- 31) العراقي، فاطمة. (2016). المراهقة: مشكلات وحلول. مصر: وكالة الصحافة العربية - الهرم - الجيزة.
- 32) العمار، خالد. (2014). إدمان الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دمشق- فرع درعا. مجلة جامعة دمشق- المجلد 30، (العدد الأول).
- 33) عوض، عباس محمود. (1999). المدخل إلى علم نفس النمو: الطفولة- المراهقة - الشيخوخة، مصر: دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- 34) عوض، عبد العزيز. (1952). أسس الصحة النفسية، مصر مكتبة النهضة المصرية .
- 35) غانم، محمد حسن. (2018). المشكلات النفسية والاجتماعية. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر.
- 36) فهمي، مصطفى (1955). سيكولوجية الطفولة والمراهقة. مصر: مكتبة مصر.
- 37) القوسي، عبد العزيز. (1956). أسس الصحة النفسية، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- 38) كاظم، أمل. (2011). إدمان الأطفال والمراهقين على الأنترنت وعلاقته بالانحراف. مجلة العلوم النفسية الصادرة عن كلية ابن الهيثم- جامعة بغداد- العراق، (العدد 19).
- 39) كبير، فاهيم. (2007). المشاكل النفسية للمراهق. مصر: دار الثقافة القاهرة.
- 40) لسان العرب لابن منظور، دار المعارف 2007.
- 41) المرواني، ناير سعد. (2016، أكتوبر). إدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات في مرحلة المراهقة. مجلة كلية الآداب- جامعة بنها، (ع 46).
- 42) مسعد العطوي، هيا محمد. (2004). تعلمت من المراهقات. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- 43) المطيري، معصومة سهيل. (2005). الصحة النفسية : مفهومها، اضطراباتها، الكويت: مكتبة الفلاح.
- 44) معالقي، عبد اللطيف. (2004). المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة: دراسة تحليلية اجتماعية للمراهقة في واقعها وديناميتها ومعطلاتها. لبنان: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.
- 45) معوض، خليل مخائيل. (2004). دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف (السلطة والطموح). مصر: دار المعارف.
- 46) النغمشي، عبد العزيز بن محمد. (2000). المراهقون: دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة. السعودية: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- 47) النمر، مصطفى صابر. (2016). الدراما الأجنبية وانحرافات المراهقين السلوكية. مصر: العربي للنشر والتوزيع.

(48) وجيه، ابراهيم محمود. (1971). المراهقة خصائصها ومشكلاتها. مصر: دار المعارف.

مراجع باللغات الأجنبية :

- 1) Grand dictionnaire de la psychologie. éditionlarousse 1999.
- 2) Kessler RC Angermeyer M Anthony JC et al. Lifetimeprevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World HealthOrganization's World Mental Health Survey Initiative. World Psychiatry2007; 6: 168–76.
- 3) Kraut Robert et al; (2004). "The Internet and Social Participation Contrasting Cross-SectionalandLongitudinal Analysis".
- 4) Pierre Vaugeois Ph.D LA CYBERDÉPENDANCE : fondements et perspectives Novembre 2006 Centre québécois de lutte aux dépendances Bibliothèque et Archives nationales du Québec – Canada8.

مواقع إلكترونية :

- 1) http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/internet_universal_ity_ar.pdf.
- 2) <https://altaafi.com>.
- 3) <https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D9%86%D8%AA%D8%B1%D9%86%D8%AA>
- 4) <https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/book/tool/print/index.php?id=24352>.
- 5) <https://datareportal.com/reports/digital-2019-morocco> consulté le 05/12/2020.
- 6) <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/addiction>.
- 7) <https://educapsy.com/blog/dependance-effet-246>.
- 8) https://molhem.com/@anti_narcotics_dept.
- 9) <https://news.un.org/ar/story>.
- 10) <https://www.aljazeera.net/midan/miscellaneous/science>.
- 11) <https://www.almaany.com/ar/dict/ar>.
- 12) <https://www.hespress.com/societe/244893.html>.
- 13) <https://www.hespress.com/societe/479395.html>.
- 14) <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/Internet/187862>
- 15) <https://www.noonpresse.com/%D8%>.
- 16) <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/addiction20condition%20of%20beingfighting%20his%20addiction%20to%20alcohol>.
- 17) <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/internet#:~:text=%5Bsingular%5Dsurf%2Fbrowse%2Faccess%20the%20internet>
- 18) https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_AR.pdf .
- 19) <https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
- 20) <https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- 21) <https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- 22) <https://www.who.int/mediacentre/commentaries/investing-in-adolescents/ar/>.
- 23) https://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day/2018/ar/.
- 24) https://www.who.int/substance_abuse/terminology/definition1/ar.
- 25) www.etat-depressif.com/depression-selon-age-et-sexe.

تحديات النهوض بالتعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا

نداء عبد الرحيم دار صالح⁽¹⁾، خالد أحاجي⁽²⁾، عبد اللطيف كداي⁽³⁾

⁽¹⁾طالبة بسلك الدكتوراه بكلية علوم التربية. الرباط

nedaadarsaleh@yahoo.com

⁽²⁾أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي و باحث بمختبر التربية والدينامية الاجتماعية بكلية علوم التربية. الرباط

Ahaji.khalid@gmail.com

⁽³⁾أستاذ التعليم العالي. عميد كلية علوم التربية ومدير مختبر التربية والدينامية الاجتماعية.

abdkidai@gmail.com

ملخص:

تندرج محاولتنا في هذه الورقة البحثية في إطار تقديم رؤية حول أهم التحديات التي واجهتها البيئة الفلسطينية في مجال التعليم الإلكتروني والتي برزت خلال فترة انتشار جائحة كورونا وما انتجه هذا التحول من تغيير في مهام ورسالة التعليم، واتبعت الباحثة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على أسلوب البحث المكتبي، وتم جمع المعلومات من خلال تتبع بعض المقالات، والمؤتمرات العلمية الإلكترونية وذلك لحدثة الموضوع وقلة الدراسات في هذا المجال. وذلك بتقديم عرض مبسط عن التعليم الإلكتروني لفهم أهميته ومحاولة الوقوف على أبرز التحديات التي تواجهه في ظل جائحة كورونا من خلال الإجابة على التساؤلين التاليين:

1. ما هي أهم التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني كبديل للتعليم الوجاهي في ظل جائحة

كورونا؟

2. ما هي متطلبات النهوض بالتعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات في ظل جائحة كورونا؟

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، التعليم الوجاهي، تحديات التعليم الإلكتروني، جائحة كورونا.

Abstract

Our attempt in this research paper falls within the framework of presenting a vision about the most important challenges faced by the Palestinian environment in the field of e-learning, which emerged during the period of the spread of the Corona pandemic, and the change that this transformation produced in the tasks and mission of education. Desk research, and information was collected by tracking some articles and electronic scientific conferences due to the novelty of the topic

and the lack of studies in this field. By providing a simplified presentation on e-learning to understand its importance and try to identify the most prominent challenges facing it in light of the Corona pandemic by answering the following two questions:

What are the most important challenges facing e-learning as an alternative to face-to-face education in light of the Corona pandemic?

2. What are the requirements for promoting e-learning to face challenges in light of the Corona pandemic?

Keywords: e-learning, face-to-face education, e-learning challenges, the corona pandemic.

التعليم الإلكتروني:

منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية التعليمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية رقمية تعرض للطالب المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية. وهي عملية مخططة وهادفة يتفاعل فيها الطالب مع المعلم لتحقيق أهداف ونتائج محددة من خلال توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية لضمان التباعد الجسدي خلال فترة انتشار فيروس كورونا (Berg, Simonson, 2018).

وعرفت الباحثة التعليم الإلكتروني أنه طريقة التعليم والتعلم التي تعتمد استخدام الوسائط الإلكترونية من خلال الفصول الافتراضية التي تتم فيها العملية التعليمية بالكتابة والصوت والصورة ومختلف أشكال التواصل الإلكتروني، لنقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم، بهدف اكتساب المتعلم مهارات عملية ومعارف نظرية متنوعة.

تحديات التعليم الإلكتروني:

وهي التحديات التي تحول أو تعيق استخدام منظومة التعلم الإلكتروني وتؤثر سلباً بنتائجها.

التعليم الوجيه:

هي العملية التعليمية التي تتم من خلال التواصل ما بين المعلم والمتعلم وجهاً لوجه.

جائحة كورونا:

وهي جائحة كوفيد-19 والمعروفة أيضاً باسم جائحة كورونا، هي جائحة عالمية مستمرة حالياً لمرض فيروس كورونا 2019 (كوفيد-19)، سببها فيروس كورونا هي فصيلة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، وتسبب لدى الإنسان أمراضاً للجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويتسم بسرعة الانتشار وقد تفشى المرض للمرة الأولى في مدينة وهان الصينية في أوائل شهر ديسمبر عام 2019. (منظمة الصحة العالمية، 2019).

تمهيد:

بات انتشار فيروس كورونا ظاهرة عالمية أثارت تغييرات كبيرة على كافة المستويات الاقتصادية والصحية والسياسية والثقافية والتعليمية أيضاً، فقد ألفت أزمة فيروس كورونا بظلالها على قطاع التعليم كباقي القطاعات؛ إذ دفعت المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية لإغلاق أبوابها تقليلاً من فرص انتشاره. وهو ما أثار قلقاً كبيراً لدى المنتسبين لهذا القطاع، في ظل أزمة قد تطول.

كل هذا دفع بالمؤسسات التعليمية للتحويل إلى التعلم الإلكتروني (E-Learning)، كبديل طال الحديث عنه والجدل حول ضرورة دمجها في العملية التعليمية؛ خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بأتمتة الصناعة وتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي" (Artificial Intelligence) و"إنترنت الأشياء" (Internet of Things)، وكذلك ثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت معظم أشكال حياة الإنسان وأصبحت جزءاً أصيلاً منها. (الخطيب، 2020).

فقد بات الأخذ بنظام التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة للحفاظ على استمرار العملية التعليمية، وكان لابد من الأخذ بتطبيقه كحل لمواجهة التحديات الطارئة والأزمات التي أوجدتها جائحة كورونا، إضافة إلى خصوصيتنا كمجتمع فلسطيني محتل، وما نتعرض له ونواجهه من ممارسات هدفها إغلاق المدارس والجامعات والحيلولة دون وصول طلبتنا إليها. لذا كان لابد من إيجاد الحلول بما يضمن استمرارية تواصل الطلبة بمدارسهم والحد من الخوف على مستقبل العملية التعليمية.

الإشكالية:

شهد العالم تطوراً وتقدماً غير مسبوق في الآونة الأخيرة، وتطورت عجلة العلم بشكل سريع، مما جعل العالم يواكب تطورات علمية وتكنولوجية متنوعة في كافة وسائل الاتصال والتواصل وفي التقنيات المستخدمة

في هذا المجال، مما أوجد نوعاً من التعليم المغاير عن التعليم التقليدي، والأخذ بنظام التعليم الإلكتروني لما يحققه هذا النظام من تعليم شامل وداعم لتكافؤ الفرص بين الأفراد كما أنه يحقق مبدأ العدالة والمساواة في اكتساب المعرفة والمهارات، ويواجه التحديات الطارئة والأزمات ومن بينها انتشار أزمة فيروس كورونا، التي أجبرت الحكومات في كافة دول العالم على إغلاق المؤسسات التعليمية مما تسبب في حرمان 89% (أكثر من 1.5 مليار متعلم) من 188 دولة من الوصول إلى المؤسسات التعليمية لتلقي التعليم الجاهي التقليدي (اليونسكو، 2020). (Affouneh, Salha, Khlaif. 2020)

وتكمن المشكلة الأساسية في أن التعليم لا يمكن أن ينتظر، ففي ظل القرارات التي اتخذتها دول العالم على إغلاق المدارس والجامعات وكافة المؤسسات التعليمية. اتخذت فلسطين وغيرها من دول العالم قراراً بإعلان حالة الطوارئ، واستجابت لمحاذاير التباعد الاجتماعي الذي فرضته جائحة انتشار فيروس كورونا، ولكن اتكال كل منا على الآخر في وقت اندلاع الأزمة ليس بالحل المقبول، وفي ظل ضرورة تطبيق التباعد الاجتماعي بدأ العمل وفق الإمكانيات المتاحة لتجاوز الأزمة والاتجاه لتنفيذ عدة خطط في إطار سياسة التباعد، وكان من ضمنها ضرورة التوجه للتعليم الإلكتروني ومواجهة كافة المعوقات والنهوض بالتعليم الإلكتروني لمواجهة تحدياته بالبيئة الفلسطينية في ظل انتشار جائحة كورونا. وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الورقة البحثية بالإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما هي أهم التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني كبديل للتعليم الجاهي في ظل جائحة كورونا؟
- ما هي أهم المقترحات للنهوض بالتعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات في ظل جائحة كورونا؟

أهداف الورقة:

1. الفاء الضوء على أهم التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني كبديل للتعليم الجاهي في ظل جائحة كورونا.

2. تقديم مقترحات للنهوض بالتعليم الإلكتروني ومواجهة التحديات في ظل جائحة كورونا.

أهمية الورقة:

تكمن أهمية هذه الورقة البحثية في أنها تسعى للتعرف إلى تحديات التعليم الإلكتروني التي تواجه المؤسسات التعليمية وتتأكد أهميتها بالمساهمة في تقديم المقترحات والتوصيات لمساعدة أصحاب القرار

بالمؤسسات التعليمية لمواجهة هذه التحديات ومعالجتها من أجل النهوض بمنظومة التعلّم الإلكتروني ومواجهة التحديات التي فرضتها جائحة كورونا.

منهج الورقة:

للإجابة عن أسئلة الورقة البحثية المقدمة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على أسلوب البحث المكتبي، الذي يعتمد على مسح أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وكذلك الاطلاع على المراجع ذات العلاقة بموضوع البحث للوقوف على الإطار النظري للورقة البحثية والإجابة على تساؤلاتها.

أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الورقة البحثية على جمع المعلومات من خلال تتبع بعض المقالات، والمؤتمرات العلمية الإلكترونية وذلك لحدثة الموضوع وقلة الدراسات في هذا المجال. بغرض الوقوف على التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني كبديل للتعليم الوجيه في ظل جائحة كورونا وتقديم مقترحات للنهوض بالتعليم الإلكتروني ومواجهة التحديات في ظل جائحة كورونا.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة وأداتها المستخدمة وزمانها المحدد في شهر نوفمبر (2021).

وفيما يلي عرض تفصيلي للإطار النظري للورقة البحثية والإجابة على تساؤلاتها:

1.1 تمهيد:

لقد شهد العالم تطوراً علمياً وتكنولوجياً كبيراً في وسائل الاتصال والتواصل التقنية المختلفة بمختلف أنواعها، وأصبح التعليم الإلكتروني مطلباً فرضته الثورة الصناعية والتغيرات في كافة مجالات الحياة، وبدء استخدام الانترنت في العملية التعليمية ما قبل عام 2000، وفي الآونة الأخيرة في ظل انتشار جائحة كورونا التي يعيشها العالم، توجهت غالبية المؤسسات التعليمية نحو التعليم الإلكتروني كبديل أنسب لضمان استمرار العملية التعليمية (الخطيب، 2020). وفيما يلي عرض لمفهومه، مزاياه وأنواعه، وضرورة التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

1.2 التعليم الإلكتروني:

يعتبر التعليم الإلكتروني أسلوب من أساليب التعليم والتعلم ويعتمد على جملة من الوسائل الإلكترونية، كالإنترنت أو الحاسوب أو الأقمار الصناعية أو الأقراص المدمجة، وذلك بقصد تيسير عملية التعليم والتعلم وتحقيق التفاعل بين المتعلم والمعلم. (أبو شعيرة وغباري، 2015). ويمكن تعريفه أيضاً بأنه أسلوب داعم للعملية التعليمية التعليمية باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة الحديثة والإنترنت، يتيح للمتعلم التفاعل النشط مع المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء بطريقة متزامنة من خلال برامج المحادثة ومؤتمرات الفيديو أو غير المتزامنة باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات الحوار (Singh,2019). وتضيف الباحثة أن التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا هو طريقة التعليم والتعلم التي تعتمد استخدام الوسائط الإلكترونية من خلال الفصول الافتراضية التي تتم فيها العملية التعليمية بالكتابة والصوت والصورة ومختلف أشكال التواصل الإلكتروني، لنقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم، بهدف اكتساب المتعلم مهارات عملية ومعارف نظرية متنوعة.

وللتعليم الإلكتروني مزايا عديدة يمكن اختصارها بسرعة الاتصال، إلغاء الزمان والمكان، توفير معلومات بكمية كبيرة، توفير فرص للتعليم الذاتي، اتصال دائم بين الطلبة والمعلمين، يعمل على خلق الإبداع والابتكار، الدقة في المعلومة.

كما أن للتعليم الإلكتروني أنواعاً متعددة، وفيما يلي توضيح لأنواع التعليم الإلكتروني وتصنيفها تبعاً لوجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت أو العكس وهي: التعليم الإلكتروني المتزامن ويتم على الهواء مباشرة عرض المادة التعليمية بشكل حي ومباشر ويتواجد المعلم والمتعلمين في نفس الوقت على الشبكة وإمام أجهزة الحاسوب لإجراء الحوار والمناقشة عبر غرف المحادثة أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية وهو أسلوب تقنيات التعليم المعتمد على الشبكة العالمية للمعلومات لتوصيل وتبادل الدروس من خلال التواصل المباشر بالصوت والصورة والنص، فيمكن للمعلم التحدث بصوته لطلابه مع إمكانية تحدث الطلاب برفع أيديهم ويمكن عرض الأوراق على الطلبة مع إمكانية المشاركة في جولة تزامنية على الإنترنت حيث يرى الطلبة المواقع التي تصفحها معلمهم ويشترط تواجد المعلم والمتعلم في نفس الوقت دون حدود المكان ويتم الاتصال عبر أدوات التعلم الإلكتروني المتزامنة (المحادثة، المؤتمرات السمعية المزودة بالصور والرسوم، مؤتمرات الفيديو). وهناك التعليم الإلكتروني غير المتزامن وفيه لا يحتاج إلى

وجود المتعلمين في نفس الوقت أو نفس المكان ويتم من خلال بعض تقنيات التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني والطلبة لا يستطيعون مشاهدة بعضهم البعض فيزيائياً وتتوفر المواد التعليمية على الشبكة طوال الوقت ويتيح المرونة للدخول إلى الشبكة ومصادر التعلم في الوقت المناسب. والتعلم الإلكتروني المختلط (الدمج) وفيه يمزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، حسب النشاطات المقترحة من طرف المعلم، الذي يعد مجموعة من الوسائط المصممة لتنتم بعضها وتعزز التعلم وتطبيقاته، وبرامج التعلم المدمج ممكن أن يشمل عددا من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري والمقررات المعتمدة على الإنترنت ومقررات التعلم الذاتي وأنظمة دعم الأداء وإدارة نظم التعلم، والتعليم المساند الذي يقوم فيه المتعلمون بالبحث عن مصادر التعليم بأنفسهم عبر شبكة الإنترنت، يعطي للمتعلم أكثر حرية ويحقق نوعاً من الاجتماعية في التعليم. (الجرباوي، 2020)

وقد لجأت بعض المؤسسات التعليمية في فلسطين إلى اعتماد أساليب من التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، محاولة التغلب على تعطيل المدارس وضياح آلاف الحصص، وسط جدل حول جدوى وإمكانية توفر البنية التحتية للتعليم الإلكتروني حيث أظهرت المؤشرات الإحصائية في دولة فلسطين للعام 2020، التي أعلن عنها الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني بتاريخ 20/10/2020 أي بعد افتتاح العام الدراسي، عدم جاهزية وزارة التربية والتعليم ووزارات الاختصاص لتوفير متطلبات التعليم عن بعد المعلن عنها في خطط الوزارة، وبالتالي وصف موقف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من التعليم الإلكتروني بأنه تعليم تفاعلي مدمج، بسبب ادراك التباين في مستوى ومردود هذا النوع من التعلم على الطلبة، لاعتبارات تقنية تتعلق بخدمة الإنترنت وعدم توفرها عند جميع الطلبة، وكذلك الفروق الفردية بينهم، وأن الهدف الأساسي من التعليم الإلكتروني هو الإبقاء على التماس بين الطلبة والمادة التعليمية. والتواصل بين الطلبة والمعلمين دون أن يعني ذلك بديلاً عن التعليم الوجيهي. وبدأت الوزارة ببحث دروس متلفزة للطلبة بالتعاون مع الهيئة العامة للإذاعة والتلفزيون وقام العديد من المعلمين والمدارس أيضاً بمبادرات ذاتية لتكوين مجتمعات تعليمية افتراضية مع طلبتهم، بما فيها قنوات اليوتيوب، وشجعت الوزارة المعلمين على توسيع وتطوير تلك المبادرات وأنشأت حسابات لجميع المعلمين وطلاب المدارس من خلال منصة Microsoft office 365 ، وهي عبارة عن منصة متكاملة للتعلم عن بعد، تشمل بريد الكتروني ، Microsoft team ، خدمة المكالمات المرئية ،

الحصص الافتراضية , نموذج لإنشاء الاختبارات والواجبات , بالإضافة الى مجموعة من الخدمات الأخرى. (أمان،2020).

1.3 ضرورة التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا:

لقد حافظت وزارة التربية والتعليم على مفهوم تطوير التعليم وتجاوز العقبات المفروضة على فلسطين ومواكبة المستجدات حول العالم كونها تحت الاحتلال، وبما يجعلها قادرة على التكيف أمام الظروف المفاجئة. لذلك لم يكن مفهوم التعليم الإلكتروني أثناء انتشار جائحة كورونا مفهوماً جديداً على العملية التعليمية في فلسطين حيث أدرج مشروع التعلم الإلكتروني ضمن إطار عمل الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم للأعوام 2008-2012، وفي العام 2016 أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامج رقمنة التعليم والذي امتد لمدة أربع سنوات، كما أدرجت تطوير رقمنة التعليم في خطتها الاستراتيجية للأعوام 2017-2022، حيث ورد في أولويات سياستها وتحت هدف تحسين نوعية التعليم تطوير برامج التعليم الإلكتروني. وقد شكل وصول فيروس كورونا الى فلسطين وإعلان حالة الطوارئ حالة من الإرباك فقد دخل اغلاق المدارس حيز التنفيذ وأعلنت وزارة التربية في بيان لها بتاريخ 2020/3/6 تعطيل كافة المؤسسات التعليمية طيلة فترة الطوارئ، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتعويض الطلبة ما فاتهم بسبب انقطاع التعليم، وقد لجأت بعض المؤسسات التعليمية في فلسطين الى اعتماد التعليم الإلكتروني في محاولة للتغلب على تعطيل المدارس وضياح آلاف الحصص وسط جدل عميق حول جدوى وإمكانية توفر البنية التحتية للتعلم عن بعد وتوظيف التعليم الإلكتروني بهدف إبقاء الطلبة على اتصال وتماس مع معلمهم ومع العملية التعليمية.

وفيما يلي عرض للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على:

1. ما هي أهم التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني كبديل للتعليم الوجاهي في ظل جائحة كورونا؟

أولاً: تحديات الجاهزية الفنية للتعامل مع التعليم الإلكتروني:

- أشارت بيانات إحصائية جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني للمسح الأسري لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لعام 2019، إلى أن ما يعادل نسبة 33% من الأسر في فلسطين لديها جهاز حاسوب، أي حوالي ثلث الأسر الفلسطينية فقط تمتلك جهاز حاسوب (مكتبي، أو محمول أو لوحي). فعدم توفر الأجهزة

وأحياناً عدم كفايتها يشكل تحدياً أساسياً لنجاح عملية التعليم الالكتروني، فالأسر الفلسطينية لا تستطيع توفير أجهزة الكمبيوتر أو اللابتوب لكل فرد من أفراد الأسرة وبالذات الأطفال، فيضطرهم للتواصل عبر الهواتف الذكية مما يسبب إرهاقاً للأطفال والأهالي معا بسبب صغر الصور وحجم الخط. وتزداد الصعوبة بالنسبة للأهل عند الصفوف الأساسية الدنيا حيث يتطلب منهم التواجد مع أطفالهم لمساعدتهم ومتابعتهم لفترات طويلة.

- ضعف البنية التحتية للإنترنت، ويعتبر من أهم التحديات التي تواجه الجاهزية للتعليم الالكتروني، ففي استطلاع أجرته الشعار، 2020 حول التعليم عن بعد أثناء فترة الحجر المنزلي لعينة من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور أشار المستطلعون إلى إشكاليات ضعف شبكات الإنترنت في وقت الذروة كما أشار سباعه في استطلاع لمركز إبداع المعلم الفلسطيني أيضاً، أن البلد بشكل عام ليست مهيئة من حيث البنية التحتية للإنترنت. فالإتصال بشبكة الإنترنت يكون ضعيفا في أوقات كثيرة وخاصة فترة الذروة عندما يكون هناك تواصل بين الطلبة والمعلمين لعرض الدروس. وقد يفقد الإتصال تماما، فيضطر الأهل لتفضيل أحد الأطفال وفقا لوجهة نظرهم أيهم أولى للاستمرار في التواصل، ويؤدي الضغط العام على شبكة الإنترنت إلى ضعف الصوت وتقطعه وبالتالي عدم تسلسل الشرح وفقدان جزء منه مما يؤثر سلبا على استيعاب وفهم الطلبة. يضاف إلى ذلك ومن وجهة نظر المعلمين بأن ضعف الإنترنت يسبب مشاكل في تحميل الفيديوهات وأوراق العمل ومن ثم استقبال إجابات الطلبة.

- بيئة ومساحة المنزل محدودة حيث أن المساحات المتوفرة في المنزل قد لا تسمح بأن يكون لكل طفل في الأسرة مكان خاص يتفاعل فيه مع الفيديو الذي يبث. ففي الغالب، تتزامن أوقات بث الفيديوهات لأكثر من طفل في نفس العائلة. يضاف إليها اجتماعات الأهالي الذين يعملون من البيت. تقول إحدى الأمهات "حينما يتعارض الوقت مع الأبناء أعطي الأولوية لابني في الثانوية العامة، ولكن بنفس الوقت أحس أنني ظلمت باقي أبنائي". وأشار أحد الآباء أنه عندما تتزامن أوقات اجتماعاتي مع عرض فيديوهات أبنائي لا أستطيع المفاضلة لصالحهم فأنا أريد أن أحافظ على عملي". أما إحدى الأمهات فقالت "إن الوضع يكون صعبا جدا بالنسبة لي حينما أكون على الهاتف في مكالمة عمل ويناديني أحد أبنائي بسبب مشكلة في تلقيه الفيديو أو أنه لم يستوعب فكرة معينة، أو عندما يتشاجرون أيهم يريد استخدام اللابتوب". إحدى الطالبات قالت "أن الفيديو بالبث الحي يكون مفيدا للاستفسار والتفاعل إلا أنه ويسبب مساحة البيت الصغيرة يسمع من خلاله الكثير من الأصوات والأحداث في البيوت". فهذه بعض الإشكاليات الأسرية التي قد تتجم عن التعليم عن بعد في حال عدم جاهزية البيت الفلسطيني. (الشعار، 2020).

ثانياً: تحديات الجاهزية البشرية للتعامل مع التعليم الإلكتروني:

- غياب الثقافة الالكترونية لدى أفراد المجتمع الفلسطيني وتفاوت الجاهزية البشرية للتعامل مع التعليم الإلكتروني، حيث جاءت الاستجابة لتبعات انتشار فيروس كورونا مفاجئة للمعلمين مما شكل عائقاً وتحدياً أمام المعلمين الذين يفتقرون بقدراتهم وامكانياتهم في التعامل مع برامج الحاسوب وشبكة الانترنت والمنصات التعليمية، بالإضافة لما نجده أيضاً من تفاوت في قدرات الأهل على مساعدة أبنائهم وبناتهم فهناك أهالي لا يستطيعون متابعة أبنائهم أو بناتهم ليس فقط بسبب قدراتهم المحدودة في التكنولوجيا وإنما بسبب امكانياتهم المحدودة أيضاً في المواد الدراسية نفسها.
- ضعف الدافعية لدى المعلمين والطلبة وشعورهم بالملل من التعليم عبر الانترنت فكلاهما يريد تفاعلاً ثنائي الاتجاه، وهذا يصعب تنفيذه في التعليم الإلكتروني خاصة في تقديم المحتوى التعليمي النظري الذي لا يعطي الطلبة فرصة للتدريب والتمرن، مما يجعلهم يشعرون بعدم جدوى ما يتم تعلمه ويقلل من درجة جديتهم والتزامهم .
- التضارب في المهمات وصعوبة إيجاد أوقات مناسبة للجميع مما يستدعي التخطيط لذلك على أكثر من مستوى، فالمهمات الاجتماعية الملقاة على عاتق البعض تتعارض مع ما يتطلبه التعليم الإلكتروني من مرونة في توقيت الدروس وعرضها، فالمعلمون يحاولون التوفيق بين وقتهم الملتزمون به مع الطلبة ووقت واجباتهم البيتية والعائلية، ودروس الساعة الثامنة صباحاً تشكل عبئاً على الأسرة التي لا يمكنها توفير أجهزة حواسيب لكل طفل من أطفالها، والإناث غالباً يواجهن تحدياً في الموازنة ما بين مهمات تدبير أمور المنزل الملقاة على عاتقهن والالتزام بوقت عرض الدروس.
- تدني مستوى الإدراك في مدى إلمام الطلبة بقواعد الأمن والحماية، وما يتطلب ذلك من حجب للمواقع المخالفة أخلاقياً ودينياً وسياسياً حتى لا تقع في حفرة الانهدام حال غياب الوعي لدى بعض الطلبة (الديك، 2020).
- غياب اللوائح والقوانين بما يتعلق بتقييم الطلبة، وضمان النزاهة في الإجابة على الامتحانات ولذلك هناك حاجة لتطوير طرق تقييم مستجيبة لهذا النوع من التعليم.

الإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على:

2. ما هي متطلبات النهوض بالتعليم الالكتروني لمواجهة التحديات في ظل جائحة كورونا؟

لا شك أن أزمة انتشار جائحة كورونا فرضت استخدام التعليم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن الذي شكل تحدياً امام أفراد المؤسسة التعليمية لما يتطلبه من بنية تحتية وثقافة مجتمعية واتجاهات ايجابية نحوها ودافعية ذاتية للطلبة مما يتطلب منا كباحثين وتربويين إعادة النظر في سياسات وفلسفة التعلم ما بعد الكورونا والتي تؤكد على ضرورة وجود برامج وخطط مستقبلية لتؤهل المعلمين والطلاب والأهالي لمسيرة تعليمية ناجحة من حيث:

- توفير البنية التحتية لهذا النمط من التعليم من حيث تأمين الأجهزة والشبكات، وتقديم التسهيلات المختلفة، خفض تكلفة استخدام الإنترنت، وضرورة وضع خطة مستقبلية متكاملة، وتضافر الجهود ل دعم وتوفير الموارد اللازمة لاستخدام هذا النوع من التعليم.
- رفع كفاءة المعلمين في مهارات التعليم الالكتروني وآليات التقييم، وقيام جهات الاختصاص بزيادة الاستعداد للتعليم والتكمن الالكتروني، وذلك بتدريب المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين على التعامل مع التطبيقات الالكترونية ومنها منصة "تيمز"، وتفعيل وتطوير "الايكسول"، وهي البوابة التعليمية لوزارة التربية والتعليم، وتعميم الدروس الالكترونية لجميع المباحث الدراسية للصفوف المختلفة من خلالها، وإضافة حساب لولي أمر الطالب على هذه البوابة حتى يقوم بمتابعة المهام التعليمية التي يتم إعطاؤها من قبل المعلمين للطلبة.
- استعمال الأدوات المتاحة عبر الانترنت كاعتماد خاصية البث المرتكزة على تقنية الصوت كالتسجيلات المخزنة، وخاصية البث الشبكي في أشرطة الفيديو التعليمية، المؤتمرات عبر الفيديوها المرتكزة على جهاز الحاسوب، والتكنولوجيا المرتكزة على الحاسوب للوصول الى الطلبة في حالة إغلاق المؤسسات التعليمية. بالإضافة لضرورة أن يكون هناك رؤية واضحة لوزارة التربية والتعليم من خلال بث الدروس التعليمية عبر البرامج الإذاعية التلفزيونية إيماناً بتوفرها عند جميع الأسر الفلسطينية.

- مشاركة كل من خبراء التربية والباحثون ومتخصصين علم النفس في وضع استراتيجيات فعالة لإعطاء التعليمات الفعالة عبر الانترنت التي تسهل مشاركة المتعلمين وتحفزهم على المشاركة التفاعلية وطرح الأسئلة، لتتوسع بذلك آفاق المتعلم في المحتوى التعليمي المطلوب.
- اعتماد نظام التعليم الالكتروني كجزء من النظام التعليمي الفلسطيني، واغتنام فرصة التحول الى التعليم الالكتروني من خلال تجربة أزمة جائحة كورونا، حيث شكلت هذه الأزمة مرحلة جديدة للتعلم ستسمح للناس بإلقاء النظرة الى الجانب المثمر من هذه التجربة، وضرورة تكاتف مختلف المؤسسات في الدولة للدفع نحو امكانيات التعزيز والتطوير المستمرة في مجال التعليم الالكتروني لكافة المراحل التعليمية.

التوصيات:

1. توجيه الدعم الرسمي والمساهمة المجتمعية لإنجاح خطط وزارة التربية والتعليم في تأسيس بنية تحتية قوية ومتينة تعزز البرامج الخاصة بالتعليم الإلكتروني.
2. من الضروري الإبقاء على آلية التعليم الإلكتروني كجزأ لا يتجزأ من العملية التعليمية، بسبب وجود الاحتلال الذي يبقى عامل تهديد مستمر للعملية التعليمية بشكلها الطبيعي في فلسطين، ولمواجهة الأزمات الطارئة في حال حدوثها. وهنا دور الجهات الحكومية لاستثمار التجربة ليكون الأداء أفضل مستقبلاً.
3. العمل على رفع الكفاءات والاستمرار ببناء قدرات الطواقم التعليمية في استخدام التكنولوجيا بطريقة تفاعلية، وتطوير مهارات إعداد المحتوى المستجيب للاختلافات التعليمية بين الطلبة وآليات التقييم عن بعد لديهم.

4. تخصيص الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم على التوظيف الفعال والمناسب للتكنولوجيا في التعليمي.
5. الحث على أعداد المزيد من الأبحاث والدراسات التربوية في هذا المجال، والاستفادة من تجارب الدول والمبادرات المتنوعة في هذا المجال وتعميمها.

المراجع :

- خالد محمد أبو شعيرة، ثائر أحمد غباري. (2015). قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي. (ط1)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان). 2020. السياسات الحكومية تجاه التعليم عن بعد في المدارس أثناء أزمة كورونا، (2020/3/5-2020/10/23). رام الله- فلسطين.
- الجرباوي، تقيدة. التعليم عن بعد: النشأة والتطور. 5. ابريل. 2020. على الموقع <http://www.pcp.ps>
- اليونيسكو (2020)، التعليم عن بعد في جائحة كورونا. <https://en.unesco.org/covid19/educatioresponse>
- موقع منظمة الصحة العالمية. (2019م). فيروس كورونا (كوفيد-19). <https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- الخطيب، معن. تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا. تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها. 14. ابريل. 2020 على الموقع: <https://www.aljazeera.net>
- الديك، سامية عمر. التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد وأين نحن منها في زمن الكورونا، 9 / 5 / 2020. على الموقع: <https://www.alhaya.ps>
- الشعار، علياء. "التعليم عن بعد وكوفيد-19". فرص وتحديات، 2020/4/27. وكالة وطن للأبناء. على الموقع: <https://www.wattan.net/ar/news/307637.html>
- الصفحة الرسمية لجهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني، نشر بتاريخ 2020/5/17. <https://www.pCBS.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=3737>

- مركز إبداع المعلم. التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، العدد الأول: التعليم والتعلم في زمن الجائحة، تجارب وآراء تربوية. سبتمبر، 2020.

المراجع الأجنبية:

- Berg, G., Simonson, M. (2018). Distance learning. *Britannica*.
<https://www.britannica.com/topic/distance-learning>
- Affouneh S, Salha S, Khlaif ZN. (2020) Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*.11(2):1-3
- Singh, V., Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988- 2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306 .

Classe bruyante en haut atlas oriental marocain : rapport entre la violence et le comportement scolaire
“Noisy classroom in the Moroccan eastern high atlas: relationship between violence and school behavior”

Abdelhalim Koukouch, Enseignant en formation au COPE de Rabat
abdelhalimbanafast@gmail.com

Doctorant en sociologie à l'université Savoie Mont Blanc-France
Attaché au laboratoire « Centre de recherche Antoine Favre » de l'école doctorale CST (cultures, sociétés, territoires).
Abdelhalim.koukouch@univ-smb.fr

Résumé :

Le présent article s'inscrit dans le cadre de la sociologie de l'école abordant en particulier la relation enseignant-élève marquée par l'instabilité et la tension à savoir que la violence et le comportement scolaire sont le résultat de l'imbrication de plusieurs facteurs et aspects : psychologiques, socioculturels, pédagogiques, etc. Le corpus y investi puise d'une enquête exploratoire auprès des enseignants du primaire en haut atlas oriental marocain dans le cadre d'une recherche (qualitative avec des entretiens semi-directifs) sur l'implication des familles ruro-montagnardes dans la scolarisation de leurs enfants. Il est à souligné que l'une des dimensions déterminant la relation école famille touche principalement à la relation élève-enseignant (école) qui est un facteur de réussite scolaire et tout un déséquilibre à ce niveau affectera sans doute les apprentissages des élèves et ensuite la relation et l'implication des familles. Il ressort des résultats de cette enquête que la dimension pédagogique (tout ce qui relève du rôle de l'institution scolaire) et axiologique (tout ce que revendique la famille/société comme valeurs) pèsent beaucoup dans ce processus relationnel (y compris la violence et le comportement scolaire), ce qui justifie que l'école, toute seule, ne peut pas faire face à la complexité des tâches qui lui incombent sans la contribution d'autres acteurs dont on trouve en premier rang les familles.

Mots clés : violence scolaire, comportement scolaire.

Abstract :

This article is part of the sociology of the school, addressing in particular the teacher-student relationship marked by instability and tension namely that violence and school behavior are

the result of the interweaving of many factors and aspects : psychological, socio-cultural, educational, etc. The corpus invested in, draws from an exploratory survey with primary school teachers in the Moroccan eastern high atlas as part of a research (qualitative with semi-structured interviews) on the involvement of rural-mountain families in the education of their children. It should be noted that one of the dimensions determining the school-family relationship mainly concerns the student-teacher relationship (school) which is a factor of school success and any imbalance at this level will undoubtedly affect students' learning and then the relationship and involvement of families. It emerges from the results of this survey that the pedagogical and axiological dimension weighs a lot in this relational process (including violence and school behavior), which justifies that the school alone cannot cope with the complexity of the tasks incumbent upon it without the contribution of other actors, which we find in the first row the families.

Key words : school violence, school behavior.

Introduction :

Parmi les problèmes éducatifs émergents au Maroc ces deux dernières décennies au sein des établissements scolaires, on trouve les difficultés liées aux comportements et à l'agitation des élèves en classe qui sont devenus de plus en plus habituels dans la société marocaine. En effet, la réalité d'une classe en mouvement et en plein bruit est vachement remarquable de sorte qu'il est compliqué de l'affronter notamment avec des élèves en difficultés et violents. En effet, les élèves ne sont pas tous des « travailleurs » et « disciplinés », ce qui laisse un grand espace aux bavardages et violence au lieu de se concentrer dans leurs cours. Cela rend la tâche de l'enseignant très compliquée et fatigante.

Plusieurs enquêtes¹ ont été réalisées notamment en France affirmant que les établissements scolaires sont jugés bruyants ce qui empêche les élèves de se concentrer dans leurs cours. D'ailleurs, les discussions entre enseignants se focalisent souvent sur le « comportement » des élèves, qui est devenu à la « mode ». Ils se demandent dès qu'ils se rencontrent, en récréation ou ailleurs, si la même agitation intervenait aussi dans tous les cours. Les enquêtes réalisées auprès des enseignants montrent que les mêmes difficultés sont rencontrées. Ils déclarent

¹L'enquête d'Opinion-Way (49% de répondants filles et 51% de garçons), 86% ont affirmé que leur école est trop bruyante.

avoir le même souci à bien gérer sa classe et que certains élèves accentuent leur comportement rebelle malgré la volonté de faire régner un climat propice au travail.

Relativement à la violence scolaire au Maroc, selon le recensement de 2015², du centre des droits des gens CDG, la violence est très remarquable voire significative : morales, physiques et sexuelles. En effet, le CDG a recensé au cours de cette année 1.131 cas au niveau national sachant qu'il s'agit du nombre d'enfants victimes de violence ayant bénéficié des services du Centre. Dans ce recensement, les violences économiques représentent 74,80% (846 cas) suivies des violences corporelles d'un taux de 20,86% (236 cas) et de la violence psychologique d'un taux de 3,27% (37 cas). Dans le présent article, on tente mettre en lien le comportement scolaire (bruit et agitation des élèves) et la violence scolaire (fruit des pratiques éducatives marocaines et de socialisation).

Problématique et hypothèses :

A la lumière de l'ensemble des éléments évoqués en introduction, le présent article traite l'une des problématiques majeures des écoles publiques de nos jours : la violence et le comportement scolaire dans le but d'identifier les facteurs et les causes de ce fléau éducatif et social. Un problème qui touche ainsi à la non-maitrise des classes, lié comme note Rahma Bourqia (2017) : « à l'encombrement des classes et à une faible préparation pour le métier... ». C'est en effet, une problématique sur la relation enseignant-élève qui connaît ces dernières années un bouleversement inquiétant reflétant une crise de l'autorité pédagogique³.

Avant de se lancer dans l'analyse, nous pouvons avancer quelques hypothèses qui peuvent expliquer le phénomène en question tout en ayant conscience de l'impact de plusieurs facteurs psychologiques, sociaux, culturels et pédagogiques :

*Au niveau psychologique, l'enfant/adolescent est une entité psychologique qui se développe sans cesse et cela nécessite d'agir et de se déplacer tout le temps.

*Au niveau social, nous supposons que la socialisation, le foyer familial et le milieu social expliquent en quelque sorte le comportement de l'écopier.

²Violence en milieu scolaire: Des chiffres inquiétants !<https://aujourd'hui.ma/societe/violence-en-milieu-scolaire-des-chiffres-inquietants> Navigation mai 2020

³ Rahma Bourqia, « penser l'école, penser la société, réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc », 2017, édition la croisée des chemins. Page 144.

*Au niveau culturel, l'éducation du corps n'est pas incarnée au sein de la sphère éducative tant à l'école qu'à la maison.

*Au niveau pédagogique, le modèle éducatif actuel ne prend pas en compte les besoins des apprenants dans leur dimension totalitaire.

Cadre théorique et méthodologique :

Dans une enquête réalisée auprès des enseignants et familles ruro-montagnardes du haut atlas oriental marocain et à travers un parcours professionnel d'une longue expérience, nous avons pu constater de près, le phénomène des classes bruyantes que ce soit au primaire ou au collège. La présente réflexion se base sur l'observation participante en tant qu'acteur éducatif d'une part et sur les propos des enquêtés d'une autre part. Nous avons en effet réalisé des entretiens semi-directifs auprès des familles et enseignants de la région. Ce sont des entretiens qui portent sur plusieurs thèmes dont les facteurs et obstacles de la scolarisation en haut atlas oriental figurent parmi d'autres. La réflexion est nourrie également de différentes lectures dans le domaine, notamment en psychologie et en sociologie. En effet, le bruit et le bavardage en classe marocaine sont généralement liés à la violence soit en amont ou en val. Les élèves qui bavardent et manifestent des comportements violents sont plutôt des enfants qui subissent de la violence ailleurs, de plus, les pratiques enseignantes tout en veillant à maîtriser la classe sont plutôt des pratiques violentes adoptées envers les élèves.

D'ailleurs, plusieurs indicateurs (19.699 victimes durant l'année 2019)⁴ montrent que le taux de violence est élevé au sein de la société marocaine touchant essentiellement les enfants et les femmes. Dans ce sens, Eric Debarbieux (1996) souligne que « *la violence est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes. Elle peut s'actualiser dans le crime et les délits, dans les incivilités et le sentiment de violence* ». Dès lors, les individus revendiquent les mêmes codes sociaux et s'approprient les valeurs dominantes. L'adolescent par exemple, cherche à se libérer de l'influence familiale. Cela est justifié du fait qu'il vit une profonde métamorphose se manifestant par un sentiment d'étrangeté, de perte de maîtrise de son corps (dimension physique). Du coup, il se trouve en difficultés à contrôler ses réactions physiques, ses émotions, ses sentiments. De plus, il vit des

⁴<https://www.medias24.com/2020/11/25/violences-faites-aux-femmes-les-derniers-chiffres-au-maroc/>
Navigation d'avril 2020

transformations importantes pour construire sa propre identité (dimension psychologique) sachant que les mouvements des enfants et adolescents sont des manières pour s'exprimer et cela rentre de ce qu'on appelle « l'éducation et la culture du corps ».

Lecture et analyse des résultats :

Avant de donner quelques éléments d'analyse, certains termes nécessitent de les définir en préalable dans le contexte de la présente réflexion. Tout d'abord, nous commençant par la violence scolaire qui désigne l'ensemble d'actes et d'attitudes manifestant une certaine hostilité et agressivité entre élève-élève ou élève-professeur. Quant à la classe bruyante, elle désigne toute classe dont les élèves bavardent beaucoup et se mouvementent excessivement de sorte que le climat de l'apprentissage soit perturbé.

En fait, les élèves soit disant « non disciplinés » et « perturbateurs » manifestent différemment leurs comportements « irrespectueux » : ils se jettent des papiers, ils parlent en même temps que le professeur, ils ne s'impliquent pas dans l'apprentissage et n'écrivent pas leurs leçons, ils ne laissent pas leurs camarades s'exprimer et leur « coupent » la parole, ils se moquent d'eux et ils les abaissent devant leurs camarades en ricanant notamment quand ils se trompent, ils apparaissent leur mécontentement et ils crient quand cela ne leur plaisait pas surtout en ce qui concerne les contrôles et évaluations, etc. Quelquefois, certains se voient très unies et complices pour bavarder pendant le cours au fond de la classe. D'autres humilient leurs camarades et ces humiliations se transformèrent souvent en harcèlement moral. D'autres font des « va et vient » tout le temps et se déplacent entre les rangs en raison de jeter les papiers dans la poubelle et parfois ils s'autorisent pour aller aux toilettes maintes fois. Autant de comportements qui nuisent au bon déroulement des cours. Tantôt des gestes, tantôt des bavardages, quand ce n'étaient pas des insultes et des confrontations violentes entre élèves ou même avec le professeur. A ce stade, Eric Debarbieux souligne que la difficulté d'intégrer certains élèves de milieux plus défavorisés que d'autres peut entraîner un sentiment d'injustice, de révolte et de violence.

Or, soulever, souvent et régulièrement, les différents cas d'éléments perturbateurs auprès de l'administration, semble « honteux » pour de nombreux enseignants. Or, son intervention peut être utile. Appeler la famille est l'un des manières de calmer « le jeu », cependant, cela ne

ne dure pas longtemps et les élèves reprennent, après quelques jours, leurs comportements désinvoltes. En effet, l'intervention de l'administration et les familles ne changent pas grand-chose car les perturbateurs ne se sentent pas fautifs et irrespectueux d'où l'importance de changer le regard vis-à-vis des comportements des élèves. De plus, ils ne se remettent pas en cause vis-à-vis de leur comportement en classe. D'ailleurs, ils accentuent les bavardages. Tant que l'élève ne sent pas fautif et ne considère pas ses actes comme inacceptables et tant que le professeur considère ces actes comme manque de respect et que les élèves sont insolites le climat scolaire ne changera pas. Peut-on alors parler d'effet de génération vu qu'on ne partage voire ne déchiffre pas les mêmes codes ? Est-ce l'éducation devrait être de la même manière qu'avant ?

Aujourd'hui, le phénomène s'impose d'une grande acuité, ce qui complique la mission de l'école et expose la chose scolaire aux échecs. Or, il est dû à plusieurs facteurs à savoir la marginalisation sociale et d'ailleurs c'est plutôt au sein des conditions défavorables et la précarité des familles où se niche la violence scolaire car la pauvreté et l'analphabétisme privent les élèves de satisfaire leurs besoins vitaux tant au niveau alimentaire et vestimentaire qu'au niveau affectif et cela déséquilibre la psychologie des élèves et donne lieu aux comportements de violence scolaire. De même, un enfant éduqué à la dureté voire subit de la violence assimile une culture de violence et se comporte pareil avec ses camarades et ses professeurs.

En effet, chaque enfant/adolescent a sa propre histoire psychosociologique et du coup certains comportements ne sont pas forcément le résultat de faits présents mais plutôt de situations antérieures d'où l'importance de « la recherche sociale »⁵ que fait chaque enseignant au début de chaque année pour avoir une idée générale du cadre socio-familial de ses élèves, mieux comprendre leurs situations et donc intervenir convenablement et de manière éducative. Dans le contexte scolaire, il est à dire que le côté pédagogique est très souvent présent car certains élèves soient-disant « indisciplinés » sont dégoûtés des modèles classiques de l'apprentissage et par conséquent, ils sont dégoûtés de la scolarité en général et parfois c'est la redondance des échecs qui les rend agressifs et manifestent des attitudes négatives. Devant une telle situation, le professeur est souvent pointé du doigt en étant

⁵Document que remplissent les professeurs du primaire en particulier et qui contient des renseignements concernant le cadre socio-familial des élèves.

responsable dans sa pratique enseignante tant au niveau d'acquisition qu'au niveau de la gestion de la classe.

Cela nous conduit, face à l'agitation des élèves en classe, à s'interroger sur les approches pédagogiques adoptées par l'institution scolaire, sur la monotonie et la nature des cours donnés à l'ancienne, sur le nombre d'élèves (difficile à gérer) par classe, sur l'absence de motivation et d'attention chez les élèves, sur la gravité des échecs conduisant l'élève à se démotiver et à se désintéresser de la scolarité, sur le manque d'espaces de jeux et d'activités parascolaires au sein des établissements et ailleurs, sur la pertinence des rythmes scolaires (programmation des heures d'études et de vacances), sur l'impact du contexte général de la rue et du quartier, sur le mode de socialisation des élèves, sur leurs problèmes socio-économiques, sur la place accordée aux apprentissages et à l'école, sur la culture et le milieu social des apprenants. Tant de questions qui nécessitent d'être analysées et étudiées profondément et séparément.

Certes, il y avait toujours des moments où tout va bien, les élèves semblent faciles à gérer. Mais, c'est rarement que cela dure longtemps. L'arrivée d'une personne extérieure (Directeur ou autre) favorise le retour aux bavardages et affecte le maintien d'une ambiance sereine. Ainsi, le bruit augmente naturellement lorsqu'un (e) élève se met à déroger à la règle, à donner une réponse fautive, à confronter des difficultés d'apprentissage. C'est tellement impressionnant de constater une telle restriction de valeurs et d'éducation chez certains élèves.

Principalement, le calme n'est pas toujours la norme car il y avait certainement une marge de discussion et de chuchotement que les élèves ne prennent pas au sérieux. Alors qu'il est fort probable que les élèves ne se conforment pas au respect d'un climat « acceptable ». Quand on leur demande par exemple s'ils ont fini leur travail, leurs cris dépassent les fenêtres (ouiiiiiiiiiiii, nonnnnn). La raison pour laquelle certains professeurs évitent tout un travail en groupe quand les élèves s'avèrent difficile à maîtriser. Dès lors « la nécessité du calme ne relève finalement pas comme le souligne Jessica Tremblay dans son article sur le bruit dans la classe : « *d'une condition favorable pour bien travailler mais plutôt d'une injonction pure notamment devant un temps scolaire fixe. Un temps fractionné et régi par la division du travail. Un temps qui est faiblement négocié mais calculé et calibré en fonction des tâches*

attendues. Cela veut dire qu'en classe, on est censé l'utiliser pour réaliser le programme, sachant d'ailleurs qu'il est difficile voire impossible de l'exécuter convenablement »⁶. Or, cette organisation du travail scolaire est largement indifférente aux rythmes individuels des apprenants ce qui laisse à certains élèves un temps mort et favorise un climat de discussion en l'absence d'alternatives de travail autonome. Faute de moyens et d'espaces dédiés à ce type de travail dans nos écoles publiques.

Conclusion :

Finally, from a sociological point of view, communication « étrangère » et « nuisible » qui se développe au-delà de l'objectif principal de l'apprentissage soit normale. Dans ce sens, Régine Sirota (1988) distingue deux types de réseaux communicationnels en classe, l'un d'ordre « légitime », animé et contrôlé par l'enseignant, et l'autre est « parallèle », accepté et toléré (à géométrie variable) selon l'humeur et la philosophie du professeur. De même, le comportement des élèves soit déterminant dans ce réseau parallèle d'où la nécessité de laisser une " juste place " aux conversations parallèles et à ne pas intervenir constamment vis-à-vis des élèves bruyants. En effet, il est clair que dans la vie d'un élève, le bavardage soit vital. De plus, il est difficile pour lui, que d'écouter l'enseignant et répondre à ses questions notamment dans des classes monotones et traditionnelles à l'instar des classes publiques marocaines. Il est également certain que si l'enseignant ne concède pas volontairement un temps de bavardage, les élèves le prendront, d'une manière ou d'une autre de telle sorte qu'ils ne ratent aucune occasion à transgresser les règles du travail en classe. Le problème qui se pose en toute acuité reste celui des élèves qui confondent fortement les deux réseaux communicationnels en classe à tel point qu'ils n'accordent aucune place au cours si le temps leur était opportun pour des conversations inutiles et nuisibles.

Bibliographie :

- 1- Debarbieux E. (1996) : « *La violence en milieu scolaire : 1. Etat des lieux* », Paris : ESF.
- 2- Éric Debarbieux. (2016) : « *L'école face à la violence: Décrire, expliquer, agir* ».
- 3- Jean François Blin et Claire Gallais Deulofeu. (2001) : « *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires* ».

⁶Jessica Tremblay : Le bruit en salle de classe : un obstacle à la réussite scolaire

- 4- Philippe Perrenoud (1992) : « Regards sociologiques sur la communication en classe ». Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- 5- Rahma Bourqia, « *penser l'école, penser la société, réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc* », 2017, édition la croisée des chemins.
- 6- Régine Sirota, 1988 : « l'école primaire au quotidien », Paris PUF.
- 7- Véronique Poutrain. Violence et genre à l'école : Ethnographie des faits de violence dans un collège de province. Les dossiers des sciences de l'éducation. 31/2014.
<https://journals.openedition.org/dse/633> <https://doi.org/10.4000/dse.633>. Navigation du 5 juin 2020.
- 8- Rolland Viau, Volume 5, numéro 3, 2000. « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves ». <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/?action=genpdf&id=18861> La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial, navigation de 1 avril 2019.
- 9- Jessica Tremblay : Le bruit en salle de classe: un obstacle à la réussite scolaire, blogue audition des enfants. https://www.lobe.ca/fr/blogue/path_placeholder/bruit-salle-classe Blogue / Audition des enfants. Navigation de 1 avril 2019.
- 10- L'edit de Mathieu : le bruit dans la classe.
<https://leditdemathieu.noblogs.org/post/2017/11/05/le-bruit-dans-la-classe/> navigation de 10 Mars 2020.
- 11- Le culte du corps dans la société contemporaine, Conférence du 5 décembre 2000 par Georges VIGARELLO. https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/le_culte_du_corps_dans_la_societe_contemporaine.1192 . Consultation sur net le 10 octobre 2020.
- 12- د عبد العزيز رشدي 2014 ظاهرة العنف المدرسي، المركز المغربي للتنمية الفكرية. <https://cmdi.ma>. Navigation de 5 novembre 2020.
- 13- UNICEF القضاء على العنف في المدارس <https://www.unicef.org/ar> Navigation du 6 septembre 2020.
- 14- الأستاذ عبد الكريم القلاي. 2012 مَهَارَاتُ التَّغَلُّبِ عَلَى الشَّعْبِ... تَجْرِبَةٌ مَدْرَسِيَّة- <https://www.hespress.com> navigation du 22 septembre 2020.

**L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU MAROC : REALISATIONS
QUANTITATIVES AU DÉTRIMENT DE LA QUALITÉ**

**PRIMARY EDUCATION IN MOROCCO: QUANTITATIVE
ACHIEVEMENTS TO THE DETERMENT OF QUALITY**

AIT BEN ASSILA RACHID ⁽¹⁾

⁽¹⁾Laboratoire De Recherche, Innovation, Responsabilités et Développement
Durable
Faculté des Sciences Juridiques Économiques et Sociales
Cadi Ayyad – Marrakech – Maroc
aitbenassila_rachid@yahoo.fr

Résumé :

Dans cet article, nous présentons quelques efforts tant quantitatifs que qualitatifs au niveau de l'enseignement fondamental en se référant aux données émanant de diverses sources disponibles, notamment les rapports du Haut-commissariat au Plan, les Recueils émis par le Ministère de l'Éducation nationale, ainsi que les enquêtes nationales et internationales sur les acquis des élèves de l'enseignement primaire au Maroc.

Mots clés : Qualité de l'éducation, quantitative, qualitative.

Summary :

In this article, we present some efforts, both quantitative and qualitative, at the level of basic education by referring to data from various available sources, in particular the reports of the High Commission for Planning, the Reports issued by the Ministry of Education. national, as well as national and international surveys on student achievement of primary school in Morocco.

Keywords: Quality of education, quantitative, qualitative.\

INTRODUCTION

Il est important de souligner que pendant les vingt dernières années, le Maroc s'est considérablement distingué par des remaniements qui ont touché les différents secteurs de la vie sociale. Sur fond de réconciliation, les droits de l'homme ont connu un essor considérable ; le royaume s'est vu rajeunir ses acteurs politiques et le processus démocratique n'en était que mieux loti. Cependant, certaines inégalités surtout celles à caractère socioéconomiques persistent et empêchent toute tentative de vouloir développer un modèle de croissance inclusive (OCDE, 2017). Notant que la faiblesse des acquis des élèves et l'amplification des inégalités au niveau de l'enseignement primaire marocain sont parmi les déficits les plus prononcés.

La Charte donne plus d'importance à l'accès à l'enseignement fondamental (préscolaire et primaire), elle considère que *«Par la généralisation de l'enseignement, il faut entendre la généralisation d'une éducation de qualité à tous les enfants et jeunes du Maroc, au préscolaire, de l'âge de quatre à six ans, et au primaire et au collégial, de l'âge de six à quinze ans»* (Levier 1 de la Charte). L'atteinte de cet objectif a été programmée avant la fin de cette décennie.

1. L'ACCÈS AU PRÉSCOLAIRE ENCORE LIMITE

Considérant le rôle de l'enseignement préscolaire dans la réussite des élèves au primaire, La Loi N° 05-00, promulguée le 19 mai 2000, affirme que la généralisation de ce cycle d'enseignement a pour objectif : *« de garantir l'égalité des chances à tous les enfants marocains, de faciliter leur épanouissement physique, cognitif et affectif et de développer leur autonomie et leur socialisation »* (Dahir n° 1-00-201 du 19 mai 2000 portant promulgation de la loi n° 05-00 relative au statut de l'enseignement préscolaire).

Cependant, malgré la volonté politique de développer l'enseignement préscolaire, force est de constater que ce cycle d'enseignement, fait figure de parent pauvre du système éducatif. L'absence d'intervention directe dans l'organisation et le fonctionnement ainsi que le désengagement accru de la responsabilité financière et humaine de la part du Ministère de tutelle, ont conduit que ce cycle est pris en charge, presque exclusivement, par le secteur privé.

Etant prédominante en milieu urbain, l'offre privée est quasi inexistante en milieu rural et celle du public reste encore très limitée par rapport à la demande (réelle et potentielle), notamment en milieux périurbain et rural¹. En effet, en 2017, sur 1 342 385² enfants en âge d'être préscolarisés, seulement 58% en ont bénéficié, soit donc 778 583 d'enfants de 4 à 5 ans qui se voient exclus.

Tableau T1 : Évolution du nombre d'établissements préscolaires par catégorie et par milieu

		07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	16-17
Traditionnel	Urbain	8 529	7 454	7 444	7 602	6 864	7 134	7 425	7 245
	Rural	13 997	13 823	13 647	13 222	12 042	12 104	12 346	11 232
	Total	22 526	21 277	21 091	20 824	18 906	19 238	19 771	18 477
Privé	Urbain	1 599	1 822	1 933	2 042	2 304	2 238	2 412	2 424
	Rural	20	30	47	55	65	69	70	74
	Total	1 619	1 852	1 980	2 097	2 369	2 307	2 482	2 498
Public	Urbain	304	396	521	624	668	620		692
	Rural	862	1 013	1 209	1 445	1 583	1 320	1 452	1 423
	Total	1 166	1 409	1 730	2 069	2 251	1 940	2 105	2 115
Total	Urbain	10 432	9 672	9 898	10 268	9 836	9 992	10 490	10 695
	Rural	14 879	14 866	14 903	14 722	13 690	13 493	13 868	12 395
	Total	25 311	24 538	24 801	24 990	23 526	23 485	24 358	23 090

Source : DSSP/MEN, 2017

Comme le montre le tableau ci-dessus, le nombre global des établissements préscolaires a enregistré une diminution entre 2014 et 2017, passant de 24 358 à 23 090 établissements, soit une baisse de 5,2%. Le préscolaire traditionnel a connu une baisse importante, aussi bien en milieu urbain que rural, puisqu'il est passé de 22 526 en 2008 à 18 477 établissements en 2017.

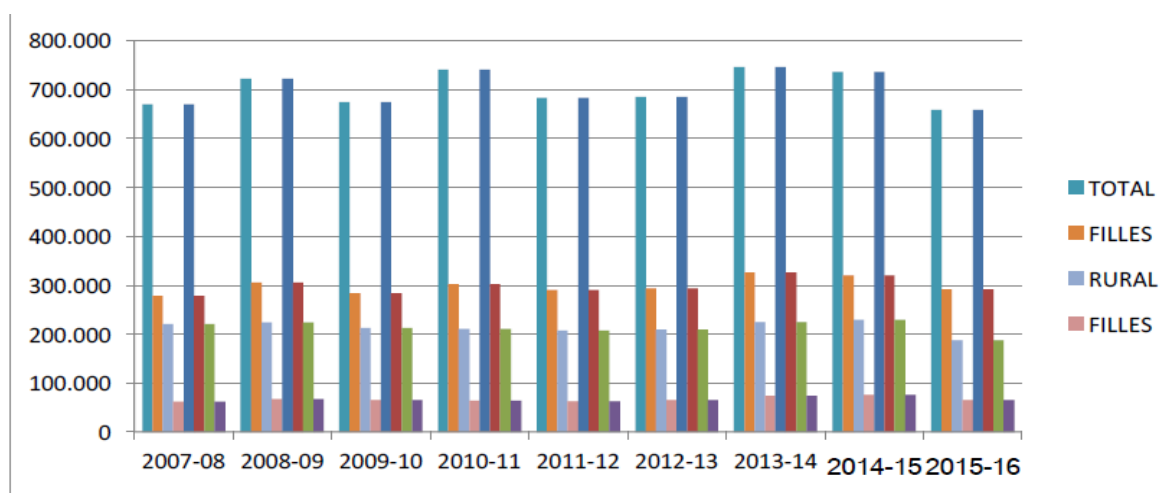
Sur le plan des effectifs préscolarisés le graphique ci-dessous montre qu'en dépit des efforts déployés, l'accès au préscolaire, même en allant crescendo, demeure très limité. Le milieu rural accuse une régression durant les dix dernières années en passant de 32,86% en

¹ Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique : « La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis », Rapport analytique, Décembre 2014

² Centre d'Etudes et de Recherches Démographiques (CERED), mai 2017

2007 à 28.42% en 2016 (Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la recherche scientifique (2017)). Le taux de préscolarisation des filles et même en évoluant de 41.56% en 2007 à 44.28% en 2016, reste toujours inférieur à la moyenne nationale. Les indicateurs des trois dernières années dénotent une nette régression voire un essoufflement des politiques entreprises.

Graphique G2 : Évolution des effectifs d'élèves de l'enseignement préscolaire entre 2007 et 2016



Source : Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la recherche scientifique 2017

Vu le rythme très lent de croissance de la préscolarisation, il est évident que la généralisation escomptée est encore hors de portée. Nous serions tentés de souligner que cette lenteur a permis au secteur privé de s'installer pour répondre favorablement à cette carence. Cependant, une partie importante des enfants restent exclus de part l'inexistence du privé dans le milieu rural qu'à cause de la situation de leurs familles, démunies de moyens financiers.

Pour atteindre un accès généralisé à tous les enfants marocains en âge de préscolaire (3 à 4 ans), la responsabilité de l'Etat est engagée afin de mettre en œuvre tous les moyens nécessaires (infrastructures, personnels qualifiés, programme adapté). La Charte nationale insiste sur l'importance du préscolaire et stipule que « *les enseignements préscolaire et primaire seront intégrés pour constituer un socle éducatif cohérent, le primaire d'une durée de 8 ans composé de deux cycles : le cycle de base qui regroupera le préscolaire et le premier*

cycle du primaire et le cycle intermédiaire qui sera constitué du deuxième cycle du primaire ».

Outre cette volonté de mettre en place un enseignement préscolaire de qualité accessible à tous, l'Etat devra en parallèle faire face aux dysfonctionnements qui probablement viendront s'y opposer. Il serait important dans un premier temps de développer la qualité du préscolaire traditionnel en manque de moyens et de ressources et de dépasser les inégalités actuellement dominantes notamment en comparaison avec le préscolaire moderne qui s'adressent dans la majorité des cas à des familles matériellement aisés. Dans un deuxième temps, il serait judicieux d'accélérer le rythme de généralisation de façon à répondre équitablement à la demande qui se fait sentir sur l'ensemble du territoire marocain, car l'accès inégal à la préscolarisation aura sûrement des effets néfastes sur le rendement interne de l'enseignement primaire.

2. L'ACCÈS GÉNÉRALISÉ A L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'enseignement primaire, second niveau de la pyramide scolaire, est le cycle le plus développé en termes de capacité d'accueil. Contrairement à l'enseignement préscolaire, les efforts déployés ont contribué de manière palpable à augmenter l'offre éducative et à améliorer l'accès à la scolarisation.

Selon l'article 65 de la Charte, *« l'école primaire est composée de deux cycles : Le premier cycle, de deux ans, a pour objectif principal la consolidation et l'extension des apprentissages du préscolaire, pour faire acquérir à tous les enfants marocains, arrivant à l'âge de huit ans, un socle commun d'instruction et de socialisation; Le second cycle d'une durée de quatre ans destiné aux enfants ayant réussi le premier cycle ».*

L'enseignement primaire est dispensé par des établissements publics et privés. Le secteur privé est formé essentiellement d'institutions nationales et de quelques établissements relevant des missions culturelles étrangères, notamment celles françaises et américaines. Quant au public, il est conçu sous deux formes : les secteurs autonomes et ceux scolaires. Les secteurs autonomes, implantés dans la majorité des cas dans le milieu urbain, comptaient, en 2014, 3227 établissements dont 2782 situés dans les villes. Les secteurs scolaires, situés dans les zones rurales, se composent d'une école mère, siège de la direction et de plusieurs écoles satellites dispersées dans les douars plus au moins éloignés. En 2014, les secteurs scolaires

étaient de 4601 (avec 13226 écoles satellites) dont 4264 en milieu rural (avec 13034 écoles satellites). L'insuffisance des écoles mères rend nécessaire l'ouverture des écoles satellites qui généralement ne disposent que d'un ou 2 niveaux et d'une ou 2 salles. Ce qui engendre une structure scolaire inachevée et déséquilibrée, rendant nécessaire le transfert des enfants vers d'autres écoles mères après une ou 2 années de scolarisation.

Tableau T2 : Nombre et types d'établissements publics selon le milieu.

Total national	Désignations	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14
	Total établi publics		6970	7003	7054	7141	7208	7369	7458
<i>Secteurs scolaires</i>		4057	4 080	4128	4 178	4182	4240	4275	4264
<i>Autonomes</i>		2 863	2 876	2 885	2 923	2 992	3 090	3 142	3 227
<i>Annexes autonomes</i>		50	47	41	40	34	39	41	50
<i>Satellites</i>		13 381	13 451	13 401	13 402	13 304	13 320	13 255	13 226
Rural	Total établi publics	4287	4 230	4 272	4 351	4 410	4 499	4 565	4 601
	<i>Secteurs scolaires</i>	3 954	3 932	3 973	4 030	4 054	4 110	4 149	4 142
	<i>Autonomes</i>	320	285	286	308	348	380	407	445
	<i>Annexes autonomes</i>	13	13	13	13	8	9	9	14
	<i>Satellites</i>	13 231	13 224	13 183	13 186	13 109	13 123	13 057	13 034

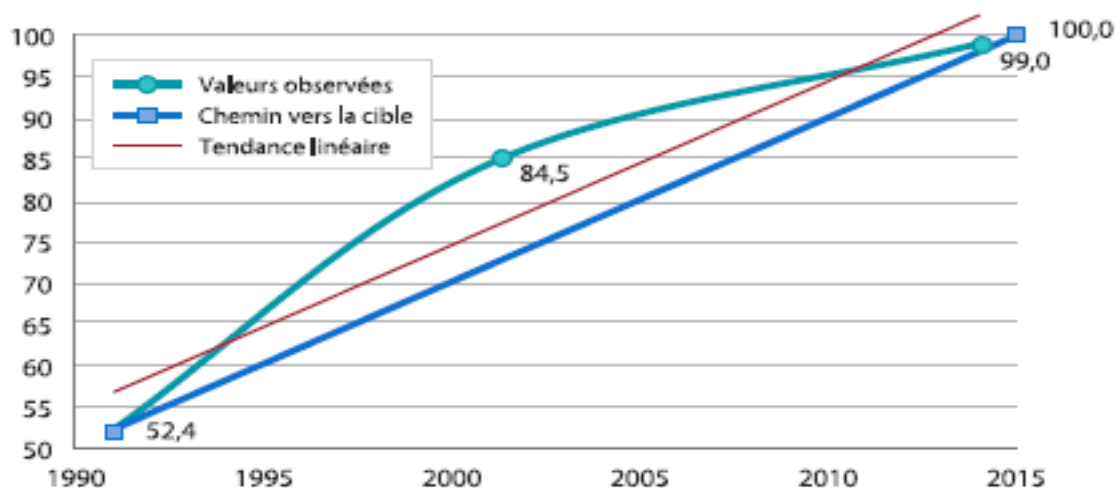
Source : Recueils statistiques du ministère de l'éducation nationale (2015)

Le secteur scolaire sur le plan de l'organisation, n'est qu'un ramassis d'écoles sans lien, sans cohésion administrative et pédagogique en raison de l'éloignement et de l'isolement de certaines écoles satellites. D'autre part, considérant les conditions matérielles dans lesquelles s'effectue cet enseignement, ces secteurs scolaires se caractérisent par un corps professoral dans la majorité des cas fraîchement recruté et par conséquent n'ayant aucune expérience notoire. Rarement visités par un inspecteur ou guidés par un conseiller pédagogique, les enseignants sont livrés à eux même et tendent vainement d'appliquer leurs connaissances théoriques acquises dans les écoles normales d'instituteurs.

La généralisation de la scolarisation pour tous les enfants âgés de 6 ans est un premier objectif dicté par la CNEF (article 28, espace 1). En effet, l'obligation scolaire n'est pas nouvelle, elle a été instituée pour la première fois par le dahir n°1-63-071 du 13 Novembre

1963, qui stipule que « *L'enseignement est obligatoire pour les enfants marocains des deux sexes depuis l'année où ils atteignent l'âge de sept ans jusqu'à l'âge de treize ans révolus* »³

Graphique G3 : Evolution des taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire (6-11 ans en %)



Source : Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres

En milieu rural, les efforts déployés à vouloir préscolariser les filles ont été fructueux et le taux d'accès, ayant atteint les 99%, y trouve explication. En 2015, et grâce aux programmes d'appui social, notamment celui des aides financières « Tayssir », à l'Initiative royale « un million de cartables » et à la création d'internats, le taux de scolarisation de filles est passé de 22,5 % à 100 %.

Le taux d'abandon est un indicateur clé pour étudier le parcours scolaire des élèves durant le cycle d'enseignement. Des valeurs élevées de ce taux signifient le faible rendement interne du système d'éducation. Dans l'enseignement primaire, après que ce taux était de 4,6% en 2008, il a connu dès lors une baisse soutenue depuis l'année d'entrée en vigueur de la charte nationale d'éducation et de formation pour atteindre 1,9% en 2016. Cependant, le maintien de cette tendance baissière est nécessaire⁴.

³ Dahir n°1-63-071 du 13 Novembre 1963 relatif à l'obligation de l'enseignement, Bulletin officiel, n° 2665 du 22/11/1963-page : 1769.

⁴ Les indicateurs sociaux du Maroc 2018, Rapport du Haut commissariat au Plan

En outre, le taux d'abandon est variable selon le niveau d'étude. Ainsi, elle augmente au fur et à mesure qu'on progresse dans les années de l'enseignement primaire. De ce fait, malgré la tendance baissière de l'abandon, la cinquième et la sixième année du primaire demeurent caractérisées par des taux plus élevés que dans les trois premières années. Il s'agit d'un phénomène plus prépondérant dans le milieu rural que dans celui urbain et plus particulièrement chez les filles.

Tableau T3 : Taux d'abandon (en %) selon le sexe et le niveau

Indicateurs	Années scolaires							
	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Primaire								
Garçons	4,1	2,8	2,4	2,5	1,2	1,8	1,9	1,5
Filles	5,2%	3,9	3,8	4,0	2,7	3,4	4,0	2,4
Total	4,6	3,3	3,1	3,2	1,9	2,5	2,9	1,9
Secondaire collégial								
Garçons	14,0	14,3	11,7	11,2	10,6	11,7	13,6	12,7
Filles	11,9	11,1	9,6	9,3	7,6	9,2	10,4	8,5
Total	13,1	12,9	10,8	10,4	9,3	10,6	12,2	10,8
Secondaire qualifiant								
Garçons	15,6	13,1	11,4	10,7	8,9	11,6	14,3	12,7
Filles	14,4	13,0	11,9	11,4	8,4	12,1	13,6	10,3
Total	15,0	13,0	11,7	11,0	8,7	11,9	13,9	11,5

Source : Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres

Globalement et au regard de l'évolution des chiffres présentés, il est évident que les objectifs tracés dans les différents programmes ne sont pas encore atteints. Au Maroc les problèmes de scolarisation (accès et rétention) demeurent aigus et constituent le maillon faible de la concrétisation des politiques éducatives.

3. DES CHOIX QUANTITATIFS AU DÉTRIMENT DE LA QUALITÉ

Nous avons vu, dans les précédentes pages, les quelques caractéristiques de l'évolution de la scolarisation et ses limites dans le cycle fondamental (préscolaire et

primaire). Ces limites affectent de façon directe la qualité de l'enseignement dispensé. A partir des années 90 on assiste à un intérêt croissant pour les évaluations de la qualité de l'éducation. En effet ces évaluations permettent de déterminer « *combien les enfants apprennent et la mesure dans laquelle leur éducation se traduit par l'ensemble de bénéfices personnels, sociaux et développementaux*⁵ ». (UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005)

Le Maroc est parmi les pays maghrébin ayant effectué plusieurs évaluations soit par le ministère de l'éducation nationale en collaboration avec d'autres institutions internationales ou à travers la participation à plusieurs éditions d'enquêtes internationales telles que TIMSS et PIRLS. La revue des résultats de ces différentes évaluations révèle à l'unanimité la faiblesse des acquis des élèves.

1-1 Revue des principaux résultats des évaluations nationales

Dans le cadre de l'élaboration du bilan de l'Éducation pour Tous, la Direction de l'Évaluation du Système Éducatif (DESE) a mené en 1999, une enquête avec l'appui de l'UNESCO et de l'UNICEF, ayant pour objectif l'évaluation des acquis scolaires des élèves de la quatrième année de l'enseignement fondamental dans les domaines de la lecture, l'écriture, les mathématiques et la vie courante (Environnement, santé, vie civique, savoir faire).

L'échantillon ayant fait objet de l'enquête faisait partie d'un fichier qui recense l'ensemble des établissements du premier cycle de l'enseignement primaire ayant au moins une classe de quatrième année du primaire. Le choix de ces établissements a été effectué selon des techniques d'échantillonnage aléatoire et pour chaque établissement sélectionné, une seule classe de 25 élèves a été retenue. Ceci a donné lieu à l'évaluation des performances de 4249 élèves (UNESCO & BIE, 2012). Les résultats de cette évaluation ont montré que 711 sur 4249 élèves ont atteint le seuil de maîtrise pour la lecture, l'écriture, les mathématiques et la vie courante, soit (16,73%). En outre, des disparités interrégionales et inter-milieus ont été constatés. Les élèves de la région de Settat ont enregistré le meilleur seuil de maîtrise des compétences, soit un pourcentage de 37,9%, ce taux ne dépasse guère 0,7% pour la région de Meknès-Tafilalet.

⁵ UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Education pour tous : l'exigence de la qualité, Editions UNESCO 2005, p.21.

Concernant l'analyse par milieu, il s'est avéré qu'environ 22,1% des élèves qui maîtrisaient les connaissances de base sont issus d'un milieu urbain et que ce taux était de (13%) pour les élèves issus du milieu rural. En parallèle, l'analyse par type d'enseignement a relevé quant à elle des contrastes entre l'enseignement public et privé. Dans le premier, le pourcentage des élèves ayant atteint le niveau de maîtrise pour toutes les disciplines confondues est de (15,9%). Dans le second, ce pourcentage est de 27,6%.

Par la suite, une deuxième évaluation a été menée en 2006 par le Ministère d'Éducation Nationale en collaboration avec l'Union Européenne. Les résultats de l'enquête font ressortir que les performances des élèves de la sixième année du primaire sont dans l'ensemble très faibles. En effet, (36%) des élèves évalués atteignent le niveau minimal en arabe, (18%) en français et (43%) en mathématiques. Le pourcentage de ceux ayant des acquis jugés acceptables oscille autour de (7%) en arabe, (1%) en français et (11%) en mathématiques.

Suite à ce niveau jugé faible des acquis des élèves marocains du primaire, la première édition d'un programme d'évaluation a été menée en 2008 par l'Instance National de l'Évaluation des acquis scolaires. L'échantillon retenu compte 26.520 élèves de l'enseignement primaire. L'objectif étant d'évaluer les acquis des élèves de la quatrième et sixième année en langue arabe, en langue française et en mathématiques. Les résultats de cette enquête confirment les résultats antérieurs, et ce malgré les efforts consentis par la charte nationale d'éducation et de formation. En effet, les taux moyens des acquis scolaires varient, selon le niveau scolaire, entre (27%) et (36%) en arabe, (28%) et (35%) en français, (34%) et (44%) en mathématiques.

Tableau T4 : Taux globaux d'acquisition selon les matières et le niveau scolaire au primaire

Matières	4 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Arabe	27%	36%
Français	35%	28%
Mathématiques	34%	44%

Source : CSE, PNEA, Rapport, synthétique, 2009

Les résultats révèlent un niveau des acquis insuffisants dans toutes les matières, exception faite de la sixième année du primaire où ce taux est de (44%) en mathématiques. Ainsi, les

élèves ont pu réaliser entre le tiers et la moitié des objectifs assignés dans les programmes scolaires propres au cycle de l'enseignement primaire. L'analyse par genre révèle que les niveaux des acquis scolaires réalisés par les filles en langues arabe et française sont meilleurs que ceux des garçons, et ceci à tous les niveaux d'enseignement.

Les disparités entre les diverses régions du pays et entre le milieu urbain et rural ont été constatées. En effet, les plus hauts niveaux des acquis scolaires dans toutes les matières sont enregistrés dans la région du Grand Casablanca. En parallèle, les élèves issus du milieu rural ont des niveaux d'acquis scolaires en dessous de ceux réalisés par leurs camarades du milieu urbain et ce, dans toutes les matières et tous les niveaux.

La deuxième édition du PNEA menée en 2016 confirme les résultats précédents. Elle révèle une faiblesse généralisée des acquis des élèves pour toutes les disciplines et tous les niveaux scolaires. Les écoliers marocains continuent de montrer des carences d'apprentissages de base (lecture, écriture et calcul).

En somme, les évaluations menées dans le cadre de ce programme (PNEA 2008 et 2016) sont originales et considérées comme les premières analyses de référence en matière de l'évaluation des acquis des élèves au Maroc. Par ailleurs, le royaume participe également à d'autres évaluations menées à l'échelle internationale.

1-2 Revues des principaux résultats des évaluations internationales

Le Maroc participe régulièrement aux évaluations internationales des acquis des élèves TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) et PIRLS (Progress in International Reading Literacy). Ces deux enquêtes ont pour objectif l'évaluation des acquis scolaires à travers des tests standardisés.

Le programme d'évaluation TIMSS développé pour tester les acquis des élèves de la quatrième année du primaire et de la deuxième année du collège en mathématiques et en sciences. L'évaluation se fait régulièrement chaque quatre ans depuis 1995, faisant de TIMSS 2015, la sixième édition de l'évaluation internationale des tendances en mathématiques et en sciences. Le Maroc a participé à l'ensemble des éditions de l'enquête TIMSS à l'exception de la première menée en 1995.

L'édition de 1999 a révélé que la performance des élèves marocains se situait en dessous de la moyenne internationale. Le Maroc est classé avant dernier de la liste pour les deux matières. En mathématiques, sur une moyenne internationale de (487) points, le Maroc avait obtenu 337 soit une différence de 150 points. Pour les sciences, il était loin de la moyenne fixée à (488) de 165 points.

L'édition de 2003 a vu la participation de plusieurs nouveaux pays Arabes en plus du Maroc et de la Tunisie⁶ tels que l'Arabie Saoudite, le Bahreïn, l'Égypte, l'Iran, la Jordanie, le Liban et la Palestine. Sur un total de 50 pays ayant participé à l'étude le Maroc est classé 45^{ème}. De même, malgré que la performance de l'ensemble des huit pays arabes se situait en dessous de la moyenne internationale, leur situation demeurerait meilleure que celle du Maroc. Par ailleurs, les scores moyens des élèves au Maroc, en mathématiques et en sciences s'éloignent respectivement de 148 et 185 points de la moyenne internationale.

En 2007, l'échantillon des pays participants a été réduit à 36 pays dont figure l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Les résultats de cette évaluation montrent que les pays maghrébins se situent en dessous de la moyenne internationale et au dessus du score moyen réalisé par le Maroc en mathématiques et en sciences.

L'édition de 2011, la plus étendue jamais réalisée jusqu'à aujourd'hui, concerne 66 pays dont 14 pays arabes. En mathématique le Maroc s'est classé dernier de la liste avec score moyen de 335 points. La situation est presque la même en sciences puisque le Maroc s'est classé avant dernier pour la 4^{ème} année primaire avec un score de 376 points.

Les résultats de la dernière édition réalisée en 2015 confirment la faiblesse des acquis des élèves marocains. Ainsi, avec un score moyen de 377 en mathématiques et 352 en sciences le Maroc est classé parmi les trois derniers pays de la liste.

En somme, les résultats de l'évaluation des acquis des élèves marocains en mathématiques et en sciences révèlent que ces derniers sont très faibles. Les scores moyens réalisés dans les différentes éditions TIMSS sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau T5 : Evolution des scores moyens des acquis des élèves marocains

⁶Le Maroc et la Tunisie sont les deux seuls pays maghrébins dont l'enquête a concerné les élèves du 4^{ème} et 5^{ème} grade

de 4ème année du primaire depuis 1999 (TIMSS)

Score moyen	En mathématiques	En sciences
1999	337	323
Moyenne internationale	487	488
2003	347	304
Moyenne internationale	495	489
2007	297	341
Moyenne internationale	500	500
2011	335	376
Moyenne internationale	500	500
2015	377	352
Moyenne internationale	500	500

Source: Tableau réalisé par l'auteur

L'enquête PIRLS (Progress in international reading literacy study (PIRLS) évalue les compétences en lecture et en compréhension de l'écrit. Elle est menée tous les cinq ans depuis 2001 par l'IEA. Le Maroc est le seul pays du Maghreb à avoir participé aux trois premières éditions de l'enquête PIRLS.

Dans l'édition de PIRLS 2001, 35 pays ont participé. Les résultats ainsi obtenus révèlent un faible score enregistré par le Maroc qui occupe l'avant dernière place. Cette situation s'est dégradée davantage en 2006, en effet, le score moyen de 323 points obtenu, se situe très loin du score moyen international, soit une différence de (177) points. Par conséquent le Maroc est classé avant-dernier sur une liste de 40 pays⁷

L'évaluation de 2011 confirme la baisse du niveau des acquis des élèves en lecture. En effet, avec un score de 310 points, les résultats sont en dessous de la moyenne internationale (500 points).

Malgré l'amélioration du score moyen en lecture réalisé dans l'édition de 2016, soit une hausse de 48 points par rapport au score moyen réalisé en 2011. Les résultats des élèves

⁷ L'enquête a relevé que 74% des écoliers marocains n'atteignent pas le niveau des performances minimales exigé par PIRLS

marocains demeurent très faibles et placent le pays parmi les trois derniers de la liste comptant 31 participants.

En somme, les acquis des élèves marocains en lecture ne cessent de se dégrader au fil des années. Les scores obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau T6 : Evolution des scores moyens des acquis des élèves marocains de 4ème année du primaire depuis 2001 (PIRLS)

Années	Score moyen lecture
2001	350
2006	323
2011	310
2016	358

Source: Tableau réalisé par l'auteur

Compte tenu de ces résultats inquiétants aussi bien dans les matières scientifiques (mathématiques et sciences) que littéraires (lecture), l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée à l'école primaires'avère une nécessité.

CONCLUSION

Les résultats des évaluations nationales et internationales confirment à l'unanimité la faiblesse des acquis des élèves. Il va sans dire que l'expansion quantitative qui a connu le système d'enseignement primaire marocain depuis le protectorat ne représente en soi un succès, car les politiques qui se fixent comme premier objectif de garantir l'accès à l'éducation sans pour autant en viser la qualité demeurent constamment à l'état embryonnaire. La généralisation de l'accès est une étape certes nécessaire, mais elle doit être considérée essentiellement préparatoire pour mettre en place un système éducatif efficace. L'accès n'est qu'un souci d'étape qui doit ouvrir la voie aux mécanismes capables de relever le défi de la qualité, car l'investissement en matière d'accès n'a de sens que s'il débouche sur la qualité. Cette dépendance entre l'accès et la qualité doit être au cœur de la stratégie éducative.

BIBLIOGRAPHIE

- Acemoglu, D., Johnson, S., Robinson, J. A., & Yared, P. (2005). From Education to Democracy ? *American Economic Review*, 95(2), 44- 49. <https://doi.org/10.1257/000282805774669916>
- Ait ben assila, R. (2020). *L'enseignement primaire au Maroc : essai d'analyse quantitative et qualitative des déterminants de la qualité et des inégalités des performances scolaires* (Thèse). Université Cadi Ayyad Marrakech.
- Ait ben assila, R., Ibourk, A., & Chadati, B. (2020). Pourquoi le niveau des élèves marocains du primaire est-il si bas ? Analyse quantitative. *Réflexions économiques*, 39- 54.
- Ait Daoud, L., Bougroum, M., & Ibourk, A. (2014). Education non formelle au Maroc : les déterminants de la qualité dans les programmes d'alphabétisation. *Education permanente*, 139, 137- 146.
- Banque Mondiale. (1988). *L'éducation en Afrique subsaharienne, pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Washington, D.C. : Banque Mondiale. <https://www.worldcat.org/title/education-en-afrique-subsaharienne-pour-une-strategie-dajustement-de-revitalisation-et-dexpansion/oclc/19730110>
- Banque Mondiale. (2007, janvier). *Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord - résumé analytique* (No 46790). Washington, D.C. : Banque Mondiale. <http://documents.worldbank.org/curated/en/282041468278035533/Un-parcours-non-ecore-acheve-la-reforme-de-leducation-au-Moyen-Orient-et-en-Afrique-du-Nord-resume-analytique>
- Benbiga, A., Hanchane, S., & Idir, N. (2013). L'évaluation des acquis scolaires au Maroc : nouvelles approches. *Critique Economiques*, 30, 29- 66. <https://doi.org/10.48409/IMIST.PRSM/ce-n30.4694>
- Bernard, J. M. (2007). *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative* (Thèse). Université de Bourgogne, Dijon.
- Boudon, R., & Fillieule, R. (2002). *Les Méthodes en sociologie (QUE SAIS-JE ?)*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Boukous, A. (1979). Le profil sociolinguistique du Maroc : contribution méthodologique. *Bulletin économique et social du Maroc*, 140, 05- 31.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu, P., Passeron, J., & Nice, R. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture, 2nd Edition (Theory, Culture & Society)* (2nd éd.). Sage Publications.
- Bouzouina, L. (2008). *Ségrégation spatiale et dynamiques métropolitaines* (Thèse). Faculté de Science Economiques et de Gestion Université Lumière, Lyon 2. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/bouzouina_1#p=0&a=title
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35- 52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). Rapport annuel : Bilan et perspectives de l'action du conseil. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/07/Rapport-dactivit---FR-.pdf>

- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2016). Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun (PNEA 2016). <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Rapport-methodologie-Final.pdf>
- Durkheim, É. (2013). *Éducation et sociologie (Quadrige) (French Edition)* (PUF Presses Universitaires de France éd.). PUF.
- Ezzrari, A. (2019). Les performances scolaires au Maroc selon l'enquête PISA 2018. *Réflexions économiques*, 17. <http://refeco.org/les-performances-scolaires-au-maroc-selon-lenquete-pisa-2018-par-abdeljaouad-ezzrari/>
- Gimeno, J. B. (1984). *L'Échec scolaire dans l'enseignement primaire*. Unesco.
- Grootaers, D. (2006). Au-delà d'une méritocratie épuisée. *La revue nouvelle*, 4, 34- 43. <https://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/034-043Grootaers.pdf>
- Halsey, A. H. (1959). Class differences in general intelligence : I. *British Journal of Statistical Psychology*, 12(1), 1- 4. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1959.tb00019.x>
- Hijri, N. E., Montmarquette, C., & Mourji, F. (1995). Les déterminants des résultats scolaires : étude économétrique sur la base d'enquêtes au Maroc. *Revue d'économie du développement*, 3(1), 53- 76. <https://doi.org/10.3406/recod.1995.917>
- Ibourk, A. (2017). Analyse micro-économétrique des acquis scolaires en lecture au Maroc. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 231. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0231>
- Lautman, J., Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1965). Les héritiers. Les étudiants et la culture. *Revue Française de Sociologie*, 6(3), 397. <https://doi.org/10.2307/3319424>
- M., D., Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1972). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. *Population (French Edition)*, 27(2), 335. <https://doi.org/10.2307/1529298>
- Ministère de l'éducation nationale du Maroc (2016). Recueil statistiques de l'éducation 2015–2016. <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Depliant2015-16.pdf>
- Molénat, X. (2008). Déscolariser la société. *Sciences Humaines*, N°199(12), 27. <https://doi.org/10.3917/sh.199.0027>
- Mourji, M. F., & Tamsamani, Y. (2020). Education : décisions individuelles et enjeux collectifs. *Réflexions économiques*, 1, 13- 24.
- Nechyba, T. (1997). Existence of equilibrium and stratification in local and hierarchical tiebout economies with property taxes and voting. *Economic Theory*, 10.
- Poulet, F. (2008). M. Duru-Bellat. L'inflation scolaire – Les désillusions de la méritocratie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, 569- 570. <https://doi.org/10.4000/osp.1808>
- Programme des Nations Unies pour le développement. (2016). Rapport sur le développement humain (No 2016). http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_FR_Overview_Web.pdf
- Rothstein, J., (2006), « Good principals or good peers : Parental valuation of school characteristics, tiebout equilibrium, and the incentive effects of competition among jurisdictions». *American Economic Review* , 96(4), p. 1333–1350
- Shiefelbein, E. et Simmons, J. (1978). The Determinants of School Achievement in Developing Countries: A Review of the Research. in *Economic Development and Cultural Change* 26(2).

Comprendre le processus de changement au sein des systèmes éducatifs : quelques approches d'analyse.

Driss ES-BIA⁽¹⁾, Khalid AHAJI⁽²⁾, Adnane JAZOULI⁽³⁾

⁽¹⁾Doctorant à la FSE. Rabat

⁽²⁾Professeur Habilité au Centre d'Orientation et de Planification de l'Éducation (COPE),
chercheur associé au laboratoire « Education et dynamiques sociales ». FSE Rabat.

⁽³⁾Professeur de l'enseignement Supérieur à la FSE Rabat.

Résumé : Le présent article présente, d'une façon synthétique, les propos de quatre approches occupant l'espace de la réflexion autour de la problématique du changement éducatif. Il s'agit de l'approche fonctionnaliste, l'approche de la double logique organisationnelle, l'approche néoinstitutionnaliste et l'approche du sensemaking. Ces propos comportent des éléments de réponse à la question de savoir comment les projets de réforme, destinés à introduire des changements au sein des systèmes éducatifs, réussissent plus ou moins bien à se concrétiser dans la réalité. Le dialogue entre ces différents cadres d'analyse peut permettre une meilleure compréhension du processus de changement des pratiques professionnelles au sein des systèmes éducatifs lors de la mise en œuvre des projets de réforme. Pour illustrer certains de ces propos nous faisons, parfois, recours à l'exemple des pratiques professionnelles des conseillers en orientation dans le contexte scolaire car nous voyons que ces pratiques, qui sont rarement évoquées dans la littérature intéressée par cette question, présentent, pourtant, des spécificités dont la mise en évidence peut constituer un enrichissement de la problématique traitée.

Mots clés : Changement éducatif, fonctionnalisme, logique professionnelle, néoinstitutionnalisme, sensemaking.

Title : Understanding the process of change in education systems: some approaches to analysis.

Abstract: This article summarizes the statements of four approaches to the problem of educational change. These are the functionalist approach, the dual organizational logic approach, the neoinstitutionalist approach and the sensemaking approach. These approaches provide some answers to the question of how reform projects designed to bring about change in education systems are more or less successful in reality. The dialogue between these different analytical frameworks can provide a better understanding of the process of change in professional practices

within education systems during the implementation of reform projects. To illustrate some of these remarks, we sometimes use the example of the professional practices of guidance counsellors in the school context, because we see that these practices, which are rarely mentioned in the literature on this issue, nevertheless have specific features, which, if highlighted, could enrich the problem being addressed.

Keywords : Educational change, functionalism, professional logic, neoinstitutionalism, sensemaking.

Introduction :

L'impact d'une réforme éducative ne peut être perceptible, de manière tangible, que s'il se reflète positivement dans la qualité des pratiques éducatives au sein des établissements scolaires (Friedberg, 1993 ; Perrenoud, 1998 ; Dredlants, 2009 ; Cuban, 2013 ; Lessard et Carpentier, 2014 ; Dupriez, 2015...). Cependant, la littérature nous apprend que le changement des pratiques professionnelles des métiers de l'éducation ne se décrète pas (Bidwell, 1965 ; Meyer et Rowan, 1977 ; Maroy, 2007...). En effet, vu la pluralité des variables entrant en jeu, le processus de changement de ces pratiques est caractérisé par une complexité remarquable et les écarts, largement observés, entre le prescrit et le réel (Coburn, 2004 ; Prost, 2013...) témoignent de cette complexité.

La notion de « changement » renvoie, généralement, au passage, observé et relativement durable, d'un état à un autre (Collerette et al, 1997, p. 20). Les systèmes éducatifs sont soumis à deux logiques opposées à cet égard (Dubet, 2008): D'un côté, ils semblent être hostiles au changement et dominés par leurs routines institutionnalisées. Et de l'autre côté, ils paraissent engagés dans une dynamique réformatrice infinie.

La question de savoir comment les projets de réforme, destinés à introduire des changements au sein des systèmes éducatifs, réussissent plus ou moins bien à se concrétiser dans la réalité des établissements scolaires, est fréquemment posée et suscite beaucoup de controverses (Huberman, 1973 ; 1983 ; Rhéaume, 2002 ; Prost, 2014 ; Lessard et Carpentier, 2014 ; Dupriez, 2015 ; Rey, 2016...). Plusieurs approches et modèles d'analyse, de diverses appartenances disciplinaires (Sciences de l'éducation, sociologie des organisations, psychologie des organisations...), occupent cet espace de réflexion. Le croisement de leurs cadres d'analyse peut permettre une meilleure compréhension du processus en question.

Quatre approches attirent notre attention à cet égard : Dans la première perspective, essentiellement fonctionnaliste, le changement est appréhendé comme la résultante d'un plan, et d'une intention d'arriver à un nouvel état souhaité. La deuxième approche issue de la sociologie des organisations s'intéresse aux logiques organisationnelles qui traversent l'organisation et conditionnent le processus de concrétisation du changement. La troisième approche est celle du néoinstitutionnalisme qui se base sur la notion de légitimité et pour

laquelle le changement est un double processus de « désinstitutionnalisation » et d'« institutionnalisation ». La quatrième approche est liée à la psychologie des organisations. Elle est fondée sur des aspects cognitifs et symboliques et voit que le changement ne peut être pensé en dehors du sens que lui attribuent les acteurs concernés.

1. L'approche fonctionnaliste :

Le fonctionnalisme renvoie à la notion de fonction qui fait référence au rôle joué par un « organe social » dans une organisation sociale donnée. Ainsi, l'approche fonctionnaliste appréhende les organisations à partir des éléments qui structurent les comportements des acteurs aux travers des rôles et des statuts (Henry & Gresle, 1996). Le postulat de base qui oriente l'esprit fonctionnaliste quant à l'analyse du changement éducatif est que les acteurs d'une organisation scolaire sont, tous, à la recherche des objectifs communs qui leur sont confiés par les politiques éducatives.

Lessard & Carpentier (2014) et Dupriez (2015) ont retracé un historique des évolutions les plus importantes subies par l'approche fonctionnaliste. Selon le portrait dressé par ces auteurs, les premiers travaux de recherches dans cette perspective étaient centrés sur les contenus des réformes, sans s'attarder beaucoup sur le terrain de leur instauration. Dans des phases ultérieures, le souci de perfectionnement de l'analyse, a mené à la prise en compte du point de vue des acteurs de terrain et de leur travail d'appropriation des décisions descendues.

1.1. Le changement comme produit de la « bonne » formulation des réformes :

Dans cette perspective, ce sont les objectifs visés par chaque politique de réforme ainsi que les moyens mobilisés pour les atteindre qui sont au centre de la réflexion et non le processus de leur mise en œuvre (Deniger, 2012). Il s'agit selon (Dupriez, 2015) de penser le changement dans des termes d'ingénierie éducative commençant par l'identification des pratiques appropriées, leur formalisation dans des prescriptions et leur diffusion, enfin, au sein du système éducatif concerné.

Ce point de vue macro fait en sorte que les recherches ont pour principal objectif de déterminer les caractéristiques d'une bonne réforme. Le processus de changement des pratiques de terrain est appréhendé comme un produit mécanique de la conception des injonctions. Les connaissances issues de certains travaux mettent en relief un certain nombre de caractéristiques propres à la formulation des politiques publiques en éducation, susceptibles d'expliquer la réussite ou le succès du changement au sein du système éducatif (Deniger, 2012). Parmi ces caractéristiques citons la pertinence des projets de réforme, la clarté de leurs contenus ainsi que la cohérence des objectifs fixés, des moyens mobilisés et des ressources allouées... (Rogers, 1969 ; Hall et Pratt, 1984).

Planifier le changement, dans cette perspective, consiste à établir un consensus sur le problème à résoudre. L'ensemble du processus de planification prendra la forme d'une série d'étapes qu'il est nécessaire de franchir pour atteindre l'objectif souhaité.

Le modèle de Clark et Guba (1967) illustre ces propos. Ce modèle se fonde sur quatre dimensions : La recherche pour construire de nouvelles connaissances, le développement pour concevoir les solutions à partir de ces connaissances, la diffusion pour faire connaître les bonnes pratiques et enfin l'adoption, par les acteurs de terrain, de la pratique requise.

Ce modèle a été, pendant longtemps, à la base de la conception de plusieurs réformes éducatives (Savoie-Zajc, 1989). Mais les résultats de ces réformes et surtout l'échec, largement constaté, dans leur mise en œuvre ont mené à la remise en question de la façon de penser le changement éducatif (Miles, 1998, p. 51). Le focus se déplace dès lors de la qualité de la réforme à la qualité de son usage.

1.2. Prise en compte des difficultés de la mise en œuvre des réformes :

Entre autres, Miles (1973) et Huberman (1981) décrivent certaines caractéristiques du système éducatif expliquant selon eux, pourquoi le changement des pratiques des acteurs du terrain est difficile à instaurer. Parmi ces caractéristiques ils citent : la difficulté à préciser des objectifs mesurables de l'action éducative, le manque de compétitivité du système scolaire, l'absence d'évaluation objective des innovations menées... Pour faire face à ces difficultés, l'accent sera mis davantage sur la standardisation des pratiques prescrites ainsi que sur l'établissement scolaire comme lieu de promotion du changement.

1.2.1. Des pratiques standardisées et fondées sur les preuves scientifiques :

Entre autres, Berman & Pauley (1975) ont observé que les pratiques proposées aux acteurs se voient réinventées localement. Ainsi, les chercheurs sont convaincus que les pratiques prescrites doivent être formulées de la manière qui leur assure un usage fidèle (Berman & Pauley, 1975). En effet, elles doivent être codifiées pour garantir leur caractère transférable quel que soit le milieu de leur instauration. Cette codification se traduit, entre autres, par l'élaboration des guides de pratique, des indicateurs de contrôle et d'évaluation et dispositifs d'accompagnement des acteurs...

D'un autre côté, les pratiques à standardiser devraient être, d'abord, fondées sur des données probantes. Il s'agit, en quelques sortes, d'organiser le transfert des connaissances des chercheurs vers les acteurs éducatifs (Huberman, 1992).

Dans le domaine d'orientation scolaire, par exemple, la recherche scientifique garde une influence dans la définition de ce qu'on peut considérer comme pratique efficace de conseil en orientation (Martin, 2013). Les théoriciens de l'orientation scolaire et professionnelle avaient, à ce sujet, la croyance que le développement des connaissances scientifiques garantirait la légitimité des pratiques en orientation (Guichard, et al, 2001).

Entre autres, Bourdoncle (1994) et Biesta, (2010) soulèvent des questions fondamentales quant à la compatibilité de cette démarche avec les spécificités du domaine éducatif où il est impossible de contrôler toutes les variables liées aux situations éducatives.

1.2.2. L'établissement scolaire comme lieu de promotion de changement :

La quête de la bonne réforme s'est traduite par l'émergence des courants de « l'école efficace » et de « l'amélioration de l'école » perçues, souvent, comme des théories de changement à l'échelle de l'établissement scolaire.

Le courant de l'école efficace correspond à une voie de recherche pratique et pragmatique (Dupriez, 2015) qui adopte souvent des méthodologies quantitatives afin de déterminer les caractéristiques des écoles les plus capables d'atteindre les objectifs visés officiellement. L'une des conclusions les plus importantes des études effectuées dans ce cadre (Dumay et Dupriez, 2008 ; Ingersoll, 2011, cités par Dupriez, 2015) est la grande importance des pratiques de terrain. La coopération entre acteurs et la participation des praticiens à la prise de décision semblent avoir un rôle important dans l'amélioration des pratiques éducatives au sein des établissements d'enseignement.

Quant aux recherches sur « l'amélioration de l'école », elles portent, principalement, sur les conditions dans lesquelles les bonnes pratiques sont adoptées au sein des établissements scolaires. Favorisant la participation active des acteurs de terrain, ces recherches ont mis l'accent sur l'importance du changement organisationnel, de l'innovation et de l'auto-évaluation dans ces établissements.

Depuis les années 1990, des réformes ont fait recours aux travaux autour de « l'école efficace » et de « l'amélioration de l'école » en les transformant en programmes d'action. Ainsi, on a développé des dispositifs de changement scolaire encadrés par le principe de pilotage par les résultats (Barrère, 2013 ; Rey, 2016).

Qu'il s'agisse de « l'école efficace » ou de « l'amélioration de l'école », le champ des pratiques professionnelles des conseillers en orientation n'a pas reçu suffisamment d'attention. Faute de quoi, nous n'avons pas suffisamment de preuves empiriques sur ce que nous pouvons appeler « l'effet conseiller » sur la qualité des parcours scolaires, comme c'est le cas pour « l'effet maître » ou « l'effet classe » mis en avant par les travaux inscrits dans ces courants.

1.2.3. Changement systémique :

A la fin du vingtième siècle, plusieurs modèles de changement d'inspiration fonctionnaliste (Bhola, 1984 ; Fullan, 1982...) ont été affectés par la pensée systémique qui repose conceptuellement surtout sur la théorie des systèmes (Bertalanffy, 1968).

Ces modèles s'intéressent aux configurations du système en changement et aux relations entre ces configurations. Ils ne tentent pas de réduire le phénomène du changement à un nombre

restreint de dimensions, ils offrent, au contraire, une série de paramètres aidant les acteurs du changement à adapter le modèle théorique au contexte de sa mise en action.

Le projet de réforme, dans cette perspective, est davantage ouvert et se nourrit de l'échange avec l'environnement local. Les acteurs sont en mesure de recevoir des prescriptions mais également de proposer des redéfinitions de celles-ci. La nature et le degré de changement atteint, ne sont donc pas entièrement prévisibles au début du processus de planification de la réforme.

Ainsi la notion de réforme systémique est de plus en plus utilisée. Le principe de base de telle réforme est qu'il faut restreindre le nombre d'objectifs poursuivis et diversifier les leviers de promotion du changement (la formation, la promotion de l'innovation locale, l'évaluation des résultats...). Ces leviers vont permettre l'atteinte de ces objectifs ainsi que l'implication d'un très grand nombre d'acteurs aux différents niveaux du système éducatif.

Dans ce cadre, Levin & Fullan, (2008, p. 291) proposent un modèle centré sur sept principes :

- 1) La détermination d'un petit nombre d'objectifs opérationnels, significatifs pour les acteurs éducatifs, compréhensibles par le public.
- 2) La motivation des acteurs pour garantir leur adhésion ;
- 3) Le leadership partagé et l'engagement à tous les niveaux du système éducatif. Cela se construit au fur et à mesure qu'on avance dans la mise en œuvre.
- 4) Le développement du pouvoir d'agir des praticiens (consolidation des compétences, prise en charge des acteurs...).
- 5) L'équilibre entre les objectifs fixés et les remises en question émergeant lors de l'instauration de la réforme.
- 6) La communication et la transparence
- 7) Les ressources : l'investissement des ressources financières spécifiques exprime un certain niveau de volonté et d'engagement de la part des autorités.

L'influence de telles initiatives de réforme sur les pratiques éducatives effectives au sein des établissements scolaires est difficile à évaluer vu le grand nombre de variables mobilisées simultanément.

Sommairement, le fonctionnalisme constitue un courant de référence à partir duquel des chercheurs et des experts ont tenté de construire leur manière de penser le changement éducatif ainsi que de bâtir des modèles d'intervention.

Les modèles d'analyse et de pilotage du changement éducatif issus du fonctionnalisme présentent une panoplie de conceptions, de principes et de valeurs tantôt complémentaires, tantôt en concurrence, mais qui présentent, tous, des caractéristiques communes.

L'esprit fonctionnaliste se distingue, en effet, par son discours normatif, sa nature rationnelle et sa visée, généralement, hiérarchique, séquentielle et instrumentale (Savoie-Zajc, 1989 ; Lessard & Carpentier, 2015 ; Dupriez, 2015). Ces modèles ont une force opérationnelle et une certaine plasticité mais ils présentent également certaines limites comme la faible prise en compte de la dimension cognitive liée au processus de changement des croyances et des attitudes des acteurs. C'est la raison pour laquelle, de nombreux chercheurs considèrent cette démarche comme réductrice (Meyer et Scott, 1983 ; Maroy, 2007).

De nombreuses études liées à la nature du travail des conseillers en orientation, par exemple, ont mis en lumière la nature, pratique plutôt que technique, de leurs interventions (Viviers, 2014 ; Doucet & Viviers, 2016...). Ces interventions reposent sur une sorte de jugement professionnel qui est davantage régi par des valeurs et des normes symboliques que par des considérations techniques : le conseiller, qui confronte des élèves hétérogènes dans des situations singulières, doit, pratiquement, composer à la fois avec l'ambiguïté de la situation et l'incertitude liée à l'efficacité de son intervention.

Ce type de constats met en évidence l'existence d'une logique organisationnelle différente qui peut être en forte concurrence avec l'apparente rationalité des acteurs sur laquelle se fonde l'approche fonctionnaliste.

2. L'approche de la double logique organisationnelle :

Il s'agit, essentiellement, de l'approche que Bidwell (1965) a bâtie en s'appuyant sur les propos du courant sociologique de la contingence structurelle. Certains auteurs, comme Maroy (2007), classent cette approche dans le courant fonctionnaliste, alors que d'autres, comme Dupriez (2015), la distinguent de ce courant en raison de l'intérêt qu'elle accorde aux logiques organisationnelles traversant l'institution scolaire et limitant, ainsi, la rationalité des acteurs.

L'organisation scolaire est traversée, selon cette approche, par deux logiques organisationnelles, à la fois, concurrentielles et complémentaires : la logique bureaucratique et la logique professionnelle. Les propos résultant de ce diagnostic apportent des éclairages sur un ensemble de mécanismes déterminant le processus de changement.

2.1. Exigences de la fonction du système éducatif et incertitudes liées à son activité de base :

L'objectif central de tout système scolaire est de préparer ses élèves au statut d'adulte, en les formant aux connaissances et aux compétences et aux valeurs que les rôles adultes exigent (Bidwell, 1965). La complexification des rôles sociaux, de plus en plus spécialisés, auxquels doivent être préparés les jeunes, nécessitent que cette préparation soit plus longue, massive, diversifiée et égalitaire. Pour accomplir cette mission l'organisation scolaire est appelée à

rationaliser son action par une division bureaucratique du travail éducatif d'où la première logique qui traverse le système scolaire qui est la logique bureaucratique.

A titre d'illustration, pour que tous les élèves reçoivent le même service de conseil en orientation, il est nécessaire de standardiser les modes de fonctionnement du système d'orientation et de veiller à ce que les dispositifs et les procédures d'orientation et les formations des conseillers en orientation soient unifiés quel que soit l'établissement fréquenté.

Cette tendance à la bureaucratisation est, en revanche, confrontée à la nature incontrôlable, de l'activité éducative, attribuée à l'hétérogénéité des élèves et aux incertitudes liées aux méthodes utilisées. Ce qui mène l'institution scolaire à un processus inverse de « débureaucratisation » visant à garder l'essence de son service, d'où la logique professionnelle.

En orientation par exemple, le travail dans deux districts scolaires voisins est peu coordonné à cause des incertitudes liées d'une part à la grande hétérogénéité des élèves desservis, et d'autre part à la diversité des méthodes de conseil en orientation utilisées. Pour réussir la prestation d'orientation, tout se passe comme si la relation conseiller/ élève se devait d'être déterminante. D'où la remarquable tendance à l'organisation du travail d'orientation sur la base de la compétence professionnelle...

2.2. Logique bureaucratique et logique professionnelle :

La logique bureaucratique se manifeste dans la tendance au renforcement des aspects formels à travers la prescription d'une division fonctionnelle de travail éducatif et la définition a priori des rôles et des postes de travail indépendamment de ceux qui les occupent.

Cette logique se manifeste également dans le rattachement officiel à une structure hiérarchisée qui établit les liens formels de pouvoir entre les personnes, qui vont assumer les différents rôles, via un système d'autorité. Ainsi, les activités au sein des systèmes éducatifs sont régies par des procédures et des règles à respecter avec une certaine universalité des normes et une certaine rationalité des activités éducatives...

Sommairement, cette logique bureaucratique renvoie aux normes universelles, à la réglementation encadrant le fonctionnement des organisations scolaires et à la régularité de certaines formes d'organisation (Bidwell, 1965 ; Maroy, 2007 ; Lessard & Carpentier, 2014 ; Dupriez, 2015 ; Rey, 2016 ;...)

Quant à la logique professionnelle elle est ancrée par l'autonomie des acteurs de terrain (enseignants, conseillers en orientation...), par l'interdépendance structurelle faible des composantes de l'organisation scolaire, et par une certaine institutionnalisation du processus de professionnalisation comportant la longue formation de base au métier et le développement, parfois, des associations professionnelles...

Cette logique professionnelle est associée, donc, à l'importante autonomie et à la responsabilité de certains professionnels par rapport au pilotage de leurs tâches et aux méthodes de travail qu'ils choisissent d'adopter. C'est pourquoi on tend, dans certains contextes, à organiser le travail de ces acteurs de façon proche de celle qui caractérise les professions libérales (Maroy, 2007) en déléguant la régulation des activités professionnelles aux praticiens eux-mêmes, plutôt que de les contrôler par voie hiérarchique.

L'exemple des conseillers en orientation est illustrant à cet égard. En effet, de par la nature de leur travail (un travail relationnel) surtout dans les contextes scolaires adoptant une approche éducative d'orientation (Pelletier & Bujold, 1984), ces professionnels sont dotés d'une marge importante d'autonomie professionnelle. Dans certains contextes (notamment le contexte québécois (OCDE, 2004)), l'organisation de ce métier est, apparemment, basée sur les principes du modèle professionnel (importante autonomie des conseillers, ordre professionnel, code de déontologie...).

La bureaucratie au sein de l'organisation scolaire est, ainsi, faible : la rationalisation des règles et des procédures y est peu rigoureuse, ce qui a pour effet de laisser aux acteurs une importante marge discrétionnaire (Lessard & Carpentier, 2015). Lortie(1975) mobilise la métaphore de « boîtes à œufs » pour schématiser le fait que le système éducatif est une structure cellulaire à faible interdépendance structurelle. En effet, les classes, les établissements et les districts scolaires constituent des sphères compartimentées qui ressemblent à des cellules juxtaposées qui n'ont pratiquement pas de connexion entre elles malgré le fait qu'ils sont formellement semblables en termes d'organisation.

C'est, donc, un environnement organisationnel très particulier où le travail de chaque acteur est privatisé et soustrait aux regards de la hiérarchie. Ainsi, les pratiques de ces professionnels échappent, en grande partie, à la règle bureaucratique et universaliste. La qualité et la compétence des praticiens ne sont pas assises sur un processus de contrôle mais sur une confiance en leur professionnalité issue de leur formation de base.

2.3. Retombées de la double logique organisationnelle sur la compréhension du processus de changement des pratiques éducatives :

La faible articulation structurelle du système éducatif (Weick, 1986) le rend un environnement hostile aux réformes à large échelle (Dupriez, 2015). La mise en œuvre des prescriptions des réformes est extrêmement difficile car cette mise en œuvre implique un changement coordonné et institué par des autorités qui ne sont, pourtant, que peu connectés à ce qui se passe effectivement dans les établissements. Le système hiérarchique n'a que peu de prise sur les pratiques éducatives effectives.

Cette même caractéristique (faible articulation structurelle) permet de comprendre, d'un autre côté, pourquoi les systèmes éducatifs sont favorables au développement d'innovations à petite échelle qui ne peuvent pas se généraliser (Dupriez, 2015 ; Rey, 2016...). L'importante

autonomie professionnelle des acteurs et la juxtaposition des compartiments scolaires (classes, établissements, districts...) empêche la diffusion ou l'institutionnalisation de ces initiatives.

Ainsi, la question de réussir le changement devient une question de savoir comment concilier les deux logiques organisationnelles. Bidwell propose trois solutions qu'il considère complémentaires (Bidwell, 1965) :

- 1) L'instauration d'un pouvoir collégial entre les professionnels de sorte qu'ils agissent en partenaires égaux.
- 2) L'adoption de règles standardisées de coordination et de régulation : l'objectif est l'inculcation d'une certaine loyauté des acteurs.
- 3) L'instauration des dispositifs d'évaluation des résultats sur la base des standards de performance.

Dans le domaine de l'orientation scolaire l'instauration des communautés de pratiques ou des groupes de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997), permet la coordination entre les conseillers en orientation. Le soutien mutuel de la pratique professionnelle, lors des réunions de coordination et peut-être lors des interventions collectives, peut constituer un facteur de force dans le cadre de la coordination du travail et peut contribuer à dépasser les faiblesses dues à la dualité organisationnelle.

Plusieurs modèles de changement peuvent être liés aux solutions proposés par Bidwell dans la mesure où ils sont basés sur le travail collaboratif entre les professionnels de terrain. Ce genre de travail constitue, aux yeux des concepteurs de ces modèles, une réponse à la nature artistique des métiers de l'éducation et une façon alternative de promouvoir le changement des pratiques professionnelles sans recours aux injonctions hiérarchiques.

Dans ce cadre, nous pouvons citer le modèle d'apprentissage organisationnel proposé par Bonami, Letor et Garant (2010). Ce modèle s'articule autour d'un ensemble de principes qui servent à reconnaître l'existence ou non d'un processus d'amélioration des pratiques. Nous pouvons citer également le modèle de « codéveloppement professionnel » proposé par Payette et Champagne (1997). Selon ces auteurs, l'amélioration des pratiques professionnelles se fonde sur des espaces de concertation liant trois modèles d'apprentissage : le modèle de l'apprentissage collaboratif de Bandura, celui de l'apprentissage expérientiel de Kolb et le modèle du praticien réflexif de Schön.

2.4. Certaines limites de l'approche :

Le modèle professionnel auquel l'approche et les modèles qui en découlent font référence repose, en fait, sur deux principes fondamentaux (DiMaggio & Powell, 1983) : Le premier est que les compétences professionnelles sont acquises, par les professionnels, à travers une longue formation de base. Alors que le deuxième principe consiste en la mise en place d'un

dispositif de contrôle mutuel, de l'activité professionnelle, mené par les praticiens eux-mêmes.

Pour certains auteurs ces deux conditions ne sont pas remplies dans le cas de l'activité éducative. D'une part, car l'utilité de la formation de base des professionnels de l'éducation est faible par rapport aux exigences de leurs fonctions. A titre d'exemple, des études dans le contexte québécois ont montré que les carences au niveau de la formation font en sorte que les conseillers d'orientation « se perçoivent généralement incompetents en ce qui touche les principales pratiques associées à l'orientation scolaire et professionnelle » (Samson et Bastien, 2018). D'autre part, le contrôle mutuel est clairement restreint voire absent dans la réalité car le travail éducatif est souvent soustrait aux regards des pairs. Il en ressort que la nature professionnelle de l'activité éducative est surestimée et le modèle professionnel n'est qu'un mythe mobilisateur (Meyer & Rowan, 1977).

En outre, Selon DiMaggio & Powell (2004), les études sur le processus de changement font régulièrement état de résultats difficiles à concilier avec les théories de la professionnalité des acteurs. Les préférences individuelles et les catégories de pensée fondamentales sont façonnées par les forces institutionnelles comme le défendent les pionniers de l'approche néoinstitutionnaliste.

3. L'approche néoinstitutionnaliste :

A la différence des approches présentées précédemment, l'approche néoinstitutionnaliste, se concentre sur l'institution elle-même comme résultat ou produit de l'histoire, des actions et des représentations sociales. L'organisation scolaire présente, dans cette perspective, le produit d'un long processus d'institutionnalisation.

L'accent n'est plus mis sur l'analyse des méthodes prescrites de la division du travail. Mais on s'intéresse essentiellement aux valeurs adoptées et aux croyances intériorisées car l'institution est, avant tout, un dispositif cognitif partagé au sein d'un groupe social particulier (De Munck, 1999). Ainsi les phénomènes éducatifs sont appréhendés comme des évidences imposées aux acteurs.

3.1. Les processus éducatifs comme évidences imposées aux acteurs :

L'approche néoinstitutionnaliste considère que le système éducatif constitue une institution car elle s'impose comme une évidence naturelle au point qu'il est difficile de penser à une autre manière d'organiser le travail éducatif (Maroy, 2007 ; Dupriez, 2015...). Les arrangements institutionnalisés sont reproduits parce que les individus ne peuvent souvent même pas concevoir d'alternatives appropriées (DiMaggio & Powell, 2004). Cela renvoie à la nature non réfléchie, routinière et acquise de la plupart des comportements.

L'institution scolaire comporte, dans cette perspective, les routines, les procédures, les accords, les rôles, les stratégies, les formes organisationnelles et les techniques autour

desquelles se construit l'activité éducative, ainsi que les croyances, les modèles, les codes, les cultures et les connaissances qui entourent et soutiennent l'organisation. Tout phénomène éducatif peut être qualifié en tant qu'institution dans la mesure où il s'impose aux acteurs comme une convention naturelle, difficile à remettre en cause ou à changer.

On peut ainsi penser, en rapport avec le service d'orientation, à des évidences institutionnalisées comme les branches scolaires, qui apparaissent spontanément naturelles dans leur forme actuelle, alors qu'elles n'ont été « naturalisées » qu'à la fin d'une longue histoire. De même pour certaines procédures liées à la pratique de conseil en orientation (procédures d'orientation et de réorientation, activités d'information scolaire...).

Ce qui se passe dans les établissements scolaires ne doit, donc, pas être compris comme une réponse efficace et rationnelle aux besoins objectifs de l'éducation, mais il doit être mis en relation avec la dynamique de l'environnement de l'organisation scolaire. Le besoin sociétal de gérer la production et la division du travail, demande de la part du système éducatif des classifications scolaires reconnues comme pertinentes pour trier les individus et répartir les rôles sociaux. Les acteurs éducatifs tendent à la contribution à ce processus car il leur permet de bénéficier des ressources qui y sont liées. En effet, si un parcours scolaire permet, à son terme, de remplir un rôle social, les acteurs qui aident les élèves à emprunter ce parcours en tirent une légitimité.

Ces schèmes acquièrent une certaine stabilité au point que toute tentative de leur changement engendre un « découplage » entre le prescrit et le réel. Ce qui explique la faible articulation entre les structures et les objectifs formels, d'une part, et l'activité réelle d'autre part (Dupriez, 2015). En effet, les établissements contrôlent très strictement le respect d'un certain nombre de normes institutionnalisées, comme les règles de répartition des élèves, des branches scolaires, la distribution des postes, les procédures administratives d'orientation. Mais ils laissent, en même temps, leurs activités et leurs produits largement incontrôlés. Selon les néoinstitutionnalistes, cette situation ne peut pas s'expliquer par une recherche d'efficacité (approche fonctionnaliste) ou même par une recherche du professionnalisme (approche de Bidwell). L'explication pertinente à leurs yeux est la recherche de légitimité.

3.2. La recherche de légitimité comme explication du « découplage » entre le requis et le réel.

Le système éducatif se trouve appelé à adopter des pratiques et des procédures définies par des « mythes rationalisés » dominants dans l'environnement. Car les organisations qui le font augmentent leur légitimité et leurs chances de survie, quelle que soit l'efficacité immédiate de ces pratiques et ces procédures adoptées. Celles-ci deviennent comme des mythes forts auxquels les organisations adhèrent cérémoniellement.

Le système développe une structure organisationnelle qui a pour but de maintenir sa légitimité externe (Scott, Meyer et Rowan, 1982). Le contrôle strict au sein de ce système, porte en

priorité sur la structure bureaucratique car c'est vital pour maintenir une compatibilité entre l'organisation scolaire et les classifications socialement diffusées et partagées dans la société.

Car elle est cérémonielle, cette conformité aux règles se confronte souvent aux exigences de l'efficacité. Ainsi tout contrôle strict de l'activité afin de promouvoir l'efficacité risque de déconstruire cette conformité apparente et démunie les ressources de sa légitimité. Par conséquent, le système a tendance à protéger ses structures formelles contre les incertitudes des activités en devenant faiblement couplées, créant, ainsi, des écarts entre les structures formelles et les activités réelles (Meyer & Rowan, 1977).

Le service d'orientation, par exemple, remplit sa fonction à partir du moment où un conseiller en orientation remplit ses tâches prescrites auprès des élèves des établissements qui lui sont assignés. Ainsi, pour obtenir du soutien et des ressources, le système d'orientation devra s'efforcer de respecter en son sein ces normes partagées. Simultanément, dans la mesure où la structure du système ne se développe pas en priorité pour rendre l'activité d'orientation plus efficace, il va y avoir une tendance interne à découpler les activités réelles de la structure et des règles formelles. Ainsi, les activités d'orientation dans deux établissements ne seront pas réellement coordonnées. On veillera seulement à ce que formellement ces deux établissements bénéficient des mêmes interventions formelles avec des professionnels ayant les mêmes titres requis. Mais il y aura peu de contrôle effectif sur le plan des contenus et des méthodes d'intervention mobilisées.

Ce découplage permet donc de (Scott, Meyer et Rowan, 1982) :

- Gérer les incertitudes issues de la nature de la tâche éducative (par exemple : le conseil en orientation).
- Éviter les conflits et cacher les incohérences : le fait que les structures éducatives sont faiblement articulées ne les empêche pas d'essayer de faire en sorte que leurs produits se ressemblent, tout en évitant une réelle concertation sur les réelles compatibilités et complémentarités puisque ces concertations peuvent entraîner des tensions et des conflits.
- Prétendre répondre à des demandes différentes et contradictoires venant de l'environnement pluraliste ayant des intérêts divergents.
- Minimiser le contrôle à l'égard des praticiens car une augmentation du contrôle révèle des écarts entre les représentations dominantes et les exigences de l'efficacité et cause éventuellement une diminution de la confiance de ces praticiens dans le système (Maroy, 2007).

Dans une période de réforme, le système éducatif ne cherche pas à résoudre les problèmes de son fonctionnement ou à répondre pertinemment aux demandes de son environnement. Mais il cherche surtout la pérennité des ressources allouées par cet environnement. La relation entre

le système éducatif et son environnement est orientée par la recherche de légitimité plutôt que par la quête de l'efficacité.

3.3. Diverses formes de légitimité :

Si les pionniers du néoinstitutionnalisme centrent leur analyse sur les aspects cognitifs de l'environnement institutionnel, la notion de pluralisme des logiques institutionnelles est bien prise en considération.

A cet égard, Scott (1995 ; 2014, P, 138) distingue trois piliers institutionnels nécessaires pour la survie et le développement de l'institution : Le « pilier régulateur » qui concerne les règles de contrôles, le « pilier normatif » désignant les référentiels et le « pilier culturel » comportant les représentations et les conceptions partagées. Ces piliers institutionnels définissent les fins et façonnent les moyens par lesquels les intérêts sont déterminés et poursuivis.

La notion de pilier institutionnel désigne un processus d'apprentissage de techniques, de normes, de croyances, dans lequel sont immergés les acteurs présents et à venir. Ainsi, les nouveaux praticiens sont progressivement socialisés dans l'institution éducative en intériorisant des façons de voir et des manières de faire. L'institution crée de ce fait un cadre qui rend tout changement très coûteux car celui-ci implique un nouvel apprentissage (Rey, 2016, p.18).

Par correspondance à ces piliers institutionnels, Greenwood et al (2002) distinguent trois formes de légitimité qui contribuent à institutionnaliser ou, au contraire, à déstabiliser une institution. Chaque pilier institutionnel correspond à une forme de légitimité nécessaire, quoique à différents degrés, à la survie de l'organisation. Ainsi, le pilier régulateur correspond à une légitimité de type légal ; le pilier normatif se base sur une légitimité morale ; et enfin, le pilier culturel ou cognitif, qui est d'ailleurs le plus spécifique aux approches néoinstitutionnalistes, s'appuie sur une légitimité cognitive. Celle-ci est acquise lorsque « les idées elles-mêmes deviennent des évidences » et lorsque « le nouveau mode de fonctionnement est pris pour un arrangement naturel et approprié » (Draelants, 2006, p. 87).

En outre de ces trois formes, Greenwood et al (2002) font référence à une quatrième forme de légitimité qui est la légitimité pragmatique. Celle-ci désigne la stratégie d'accepter ou de refuser une idée en contre partie des bénéfices tirés de cette acceptation ou de ce rejet. Cette forme de légitimité est déterminante dans le processus de changement qui correspond à l'institutionnalisation de nouvelles pratiques ou la désinstitutionnalisation des pratiques en cours.

3.4. Retombées sur la compréhension du processus de changement :

Le domaine de l'éducation en général et de l'orientation scolaire en particulier fait partie des domaines où il n'y a pas de réponses techniques spécifiques préconçus à des situations de travail. Dans ce type de domaines, les professionnels se tournent vers les croyances et les

discours traditionnels sur la profession (Scott, 1992). Ces discours reposent avant tout sur le gain de légitimité qu'ils apportent à celui qui les adopte et non pas sur leur efficacité. Les discours institutionnalisés se voient incompatibles avec les exigences de l'efficacité et ils sont souvent inadaptés aux situations spécifiques du travail (l'éloge pour une branche d'études imposée d'en haut ne signifie pas qu'elle suscite l'intérêt des élèves concernés...).

Dans un contexte de réforme, il est évident qu'on s'attend à un découplage entre ce que l'on prétend faire et ce que l'on fait réellement. Ce découplage se traduit par des projets qui ne sont pas mis en œuvre tels qu'ils devraient l'être et par des discours qui n'expriment pas obligatoirement ce qui passe comme pratique quotidienne. Dans cette situation, les acteurs tendent, pour l'intérêt de tous, à éviter de rentrer dans une observation trop fine des pratiques éducatives menées effectivement. Les établissements scolaires effectuent des changements symboliques dans les structures et les procédures, mais en découplant ces changements de la pratique effective, protégeant ainsi leur espace interne des pressions environnementales. Ainsi, quelle que soit l'efficacité immédiate de ces pratiques, les organisations y adhèrent cérémoniellement seulement.

D'un autre côté, et pour absorber efficacement l'incertitude et maintenir la confiance, les acteurs doivent supposer que tout le monde est de bonne foi. En plus de la minimisation de l'inspection et de l'évaluation, le fait de supposer que les praticiens et les dirigeants remplissent correctement leurs rôles et que les choses sont ce qu'elles semblent être, permet au système d'effectuer ses routines quotidiennes avec une structure découplée.

Selon les néoinstitutionnalistes les résultats des études empiriques sur le changement (DiMaggio & Powell, 2004), montrent, souvent, que les administrateurs et les politiciens se font les champions de programmes qui sont établis mais ne sont pas mis en œuvre ; les gestionnaires recueillent des informations, mais ne les analysent pas ; les experts sont engagés non pas pour donner des conseils, mais pour signaler leur légitimité.

Le découplage peut être considéré comme un cadre général des stratégies que les acteurs peuvent adopter vis-à-vis des pressions d'une réforme donnée. Dans ce cadre, Olivier (1991) parle de cinq types de réponses stratégiques des acteurs envers ce genre de pressions, à savoir : l'acquiescement, le compromis, l'évitement, la défiance et la manipulation.

Cette classification présente un enrichissement quant à la compréhension du processus de changement lors de la mise en œuvre des réformes certes. Cependant certains auteurs lui reprochent son langage qui implique une « uni-directionnalité » des pressions institutionnelles du haut vers le bas, et une attitude oppositionnelle de la part des acteurs à l'égard de ces pressions (Coburn, 2004). En fait, la relation, entre l'environnement institutionnel du système éducatif et la pratique professionnelle en son sein est encadrée, également, par le sens que leur attribuent les acteurs de terrain. La vérification de cette hypothèse exige une approche plus microscopique comme celle fournie par le « sensemaking ».

4. L'approche de la création du sens (Sensemaking) :

L'approche de la création de sens « sensemaking » de Weick (1995) mobilise une vision psychologique plus microscopique des organisations. Cette approche met l'accent sur les dimensions symboliques et intersubjectives des phénomènes organisationnels. Ainsi, l'ordre scolaire se construit et se réalise quotidiennement dans les relations entre ses acteurs produisant un ensemble d'interprétations incorporées dans les schèmes et les rituels d'action.

Il en ressort qu'un processus organisationnel est un processus dynamique qui se détermine par l'action (construction de l'environnement), et par son interprétation (l'attribution de sens au réel) et se stabilise, ainsi, par la rétention sous forme de schèmes devenus significatifs pour la communauté au sein de l'organisation concernée. Ces schèmes peuvent être provisoires avant qu'elles soient déstabilisées par des événements imprévisibles qui exigent leur révision, et redémarrent un nouveau travail d'interprétation (Weick, 1995).

Ce processus de création de sens se caractérise par un ensemble de propriétés qui conditionnent son déroulement et ses retombées sur les processus organisationnels, y compris le processus de changement des pratiques professionnelles lors de la mise en place des initiatives de réforme.

4.1. Propriétés du processus de la création de sens :

Selon Weick (1995, p. 8), le sensemaking est un phénomène plus large que l'interprétation, car celle-ci présuppose un objet, alors que le sensemaking comporte une construction de l'objet à interpréter. En effet, ce processus implique le développement rétrospectif continu d'interprétations plausibles qui rationalisent ce que les gens font (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005).

La relation entre l'action et l'interprétation est encadrée par un certain nombre de propriétés (Weick, 1995 ; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005) :

- 1) L'activité cognitive implique le sujet directement et met son identité en jeu ;
- 2) La construction du sens est un processus social, car elle est influencé par les autres, à travers la socialisation, et en anticipant les réactions du public réel ou intériorisé ;
- 3) La construction du sens est rétrospective car elle intervient après l'action ;
- 4) Il s'agit d'un processus de promulgation car ce qui donne matière à l'activité cognitive de la personne c'est sa propre création.
- 5) La Continuité, sans cesse, des flux d'actions et d'événements sur lesquelles le sujet exerce cette activité cognitive rétrospective ;
- 6) La construction du sens se nourrit des signes extraits de ces flux ;
- 7) Le sens crée n'a pas besoin d'être un sens exact car l'objectif est de pouvoir poursuivre l'action. Il suffit, donc, d'avoir construit un sens plausible.

Dans les organisations, la construction du sens résulte de l'interaction entre deux types de subjectivité (Weick, 1995) : D'une part, "l'intersubjectivité" qui fait référence à l'émergence de sens par la mise en commun des subjectivités personnelles des individus, cette subjectivité est porteuse d'innovation. Et d'autre part la « subjectivité générique » qui renvoie au sens imposé par le moyen des injonctions, des statuts, des rôles, des scripts et de la réglementation traduisant une logique de bureaucratie et de contrôle. La réconciliation entre ces deux logiques contrastées s'effectue au sein des schèmes stabilisés et des formes habituelles d'activité. Cependant, ces formes et ces schèmes sont toujours à renégocier, à travers la communication, dans un processus continu de création de sens.

4.2. Déroulement du processus de la création de sens au sein de l'organisation :

La négociation du sens se déclenche lorsque les interprétations courantes se déstabilisent à cause d'un événement imprévisible. Dans ce cas, les flux de l'action alimentée par les intentions et les attentes sont interrompus soit parce que quelque chose qui n'était pas attendu se produit, soit parce qu'une attente ne se réalise pas. Ainsi l'émergence du sens est liée en réaction à des chocs. Ces chocs qui génèrent des interruptions et des déséquilibres donnent lieu à des émotions fortes. C'est la raison pour laquelle, selon Weick (1995), les personnes font des analogies entre les événements passés parce qu'ils évoquent les mêmes émotions.

Parmi les chocs déclenchant le processus de création de sens Weick (1995) cite :

- Le choc lié aux incertitudes caractérisant l'action (choc d'ignorance) : c'est le cas où l'information est indisponible, ou difficile à sélectionner ;
- Le choc lié aux situations d'ambiguïté : c'est le cas où trop d'interprétations sont disponibles avec une difficulté d'arbitrage ce qui engendre un processus de négociation afin de sélectionner une interprétation plausible.

Après que le processus se déclenche, le sujet rapproche l'élément ponctuel de la situation vécue avec un cadre de référence qui est, en fait, une concrétion du passé. Ainsi plusieurs types de cadres peuvent être évoqués : Les cadres idéologiques organisationnels, les paradigmes (perçus ici comme des banques de solutions), les schèmes cognitifs de l'action (relations de type : si A alors faire B), les traditions et les routines, le contrôle des prémisses comme mécanisme de coordination de travail et les histoires. Ce dernier type de cadres est fondamental dans la mesure où toutes les autres formes n'existent qu'à travers les histoires qui s'y rapportent. Le pouvoir de la narrativité et de mise en séquences plausibles et cohérentes constitue un moyen fort de création de sens.

4.3. Concernant le processus du changement éducatif :

A la différence de l'approche néoinstitutionnaliste, l'approche de création de sens prend en compte la possibilité de conserver une certaine autonomie dans la prise de décision et une certaine flexibilité permettant une adaptation continue des situations de travail, ainsi qu'une

latitude de contrôler l'environnement conformément aux objectifs des acteurs (Coburn, 2004). Ainsi, pour comprendre le processus de changement des pratiques dans un contexte de mise en œuvre des réformes éducatives, il faut, selon cette approche, examiner de plus près ce que font les acteurs au moment où ils reçoivent les messages de la réforme et en sélectionnent des portions pour y porter une attention particulière.

Si la réussite du changement dépend du sens que les acteurs donnent à la pratique requise, la compréhension du processus d'acceptation ou de rejet d'une pratique requise sera fonction de la compréhension du processus d'attribution de sens à cette pratique. Ce sens se crée, d'une façon complémentaire, au sein de trois espaces liée à l'organisation (Autissier et Wachaux, 2007, p. 107) : le poste de travail (le lieu où le praticien réalise son activité professionnelle : district scolaire ou établissement d'affectation...), l'entité fonctionnelle (le métier ou la profession d'appartenance : conseil en orientation scolaire, enseignement...) et l'organisation dans son ensemble (le système éducatif).

Lors de la mise en œuvre d'une réforme, ces trois espaces sont simultanément des lieux de recherche, de construction et de management du sens, par l'acteur, en ce qui concerne la mise en place et la redéfinition des nouvelles prescriptions.

Conclusion :

Nous avons essayé, dans cet article, de croiser certains propos théoriques concernant la question du changement des pratiques éducatives lors de la mise en œuvre des réformes. L'exemple auquel nous avons, parfois, eu recours pour illustrer ces propos est celui des pratiques des conseillers en orientation.

La pluralité des approches et des disciplines scientifiques auxquelles renvoient ces propos et les spécificités des illustrations que nous avons évoquées peuvent permettre une vision multidimensionnelle et un cadrage conceptuel riche de la problématique en question.

Nous avons vu que, dans l'approche dite fonctionnaliste, le changement est appréhendé comme la résultante d'une planification rationnelle partant d'un consensus sur le problème à résoudre et menant à une série d'étapes méthodiques qu'il est nécessaire de franchir pour atteindre l'objectif souhaité.

La deuxième approche issue de la sociologie des organisations se réfère aux spécificités de l'organisation scolaire en s'intéressant aux logiques organisationnelles contrastées qui y coexistent et conduisent à une faible articulation structurelle du système éducatif. Ses propos apportent des éclairages sur un ensemble de mécanismes déterminant le déroulement de l'implantation des réformes au sein de l'établissement scolaire.

La troisième tradition de pensée est celle du néoinstitutionnalisme pour qui le changement est un double processus de « désinstitutionnalisation » et d'« institutionnalisation ». Ces processus se fondent sur la base de la recherche de légitimité et non pas d'efficacité. Ce qui mène à un

découplage entre le prescrit et le réel en termes de pratiques. La question du changement effectif devient donc une question de légitimation de la pratique requise.

La quatrième vision, plutôt microscopique du changement, est liée à la psychologie des organisations. Elle est fondée sur des aspects cognitifs et symboliques et voit que le changement ne peut être pensé en dehors des interactions des individus et du sens qu'ils lui attribuent.

Le chercheur qui compte contribuer à une meilleure compréhension du processus de changement peut se servir d'une telle revue pour faire, d'une façon éclairée, ses propres choix conceptuels et méthodologiques.

Références bibliographiques :

- Autissier, D., & Wachaux. (2007). *Manager par le sens*, Editions d'Organisation, 256 pages.
- Bidwell, C. (1965). *The school as a formal organization*, Chicago: Rand Mac Nally and Company.
- Bonami, M., Letor, C., & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel. Dans L. Corriveau, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, pp. 34-48, Bruxelles: De Boeck.
- Coburn, C. (2004, July). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77, 211–244.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reforms be successfully implemented. *Review of educational research*, 72(3), 433-479.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (2004). *The new institutionalism in organizational analysis*. Publisher: University of Chicago.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2014). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2007, mars). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*.

- Meyer, J., & Rowan, B. (1977, Sep). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. (T. U. Chicago, Ed.) *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Mintzberg, H. (1986). *Structure et dynamique des organisations*. (P. Romelaer, Trad.) PARIS: les éditions d'organisation.
- Oliver, C. (1991, janvier). Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review*, 16, No(1), 145-179.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. PUQ.
- Rey, O. (2016). Le changement c'est comment? Dossier de veille de l'IFE, pp. 1-28.
- Rhéaume, J. (2002). Changement. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions* (pp. 65-73). Paris: Érès.
- Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 123-138. doi:<https://doi.org/10.7202/900621ar>
- Scott, R. (2014). A propos de Richard Scott (1995), *Institutions and Organizations. Ideas, interests and identities*, 17(2014/2), 136 à 140.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Californie: Sage, Thousand Oaks.
- Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science* Vol. 16. No. 4, 409-421.



Du TEC au LT : vers une redynamisation de l'enseignement des langues de spécialité à l'université marocaine
-Cas du français juridique-

Hayat BENTALEB

Laboratoire : Linguistique appliquée, communication et Didactique du FLE

Faculté des lettres et des sciences humaines

Université Mohammed premier

Oujda, Maroc

hayat.bentaleb@ump.ac.ma

Résumé

L'une des missions de l'université marocaine est de répondre à la forte demande sociale d'insertion professionnelle des étudiants dans un contexte concurrentiel tout en développant leurs compétences linguistiques en langues nationales mais aussi en langues étrangères.

Cependant, une fois à l'université, les étudiants technoscientifiques, produits d'une politique d'arabisation au cycle secondaire, se sont confrontés à la barrière de la langue française, véhiculaire du savoir scientifique et technique au supérieur.

En effet, pour faciliter la transition et accompagner les étudiants dans leurs parcours universitaires, le ministère de tutelle a introduit, dès la rentrée universitaire 2002/2003, un module dit transversal/complémentaire intitulé « Techniques d'expression et de communication », désormais TEC.

Quelques années après sa mise en œuvre, le module TEC a été substitué par le module « Langue et Terminologie », désormais LT afin de combler les carences des étudiants technoscientifiques en matière de langue et faciliter l'accès au discours de spécialité véhiculé en français.

Notre objectif consiste donc à jeter un regard analytique sur ce passage des TEC au LT et de placer la réflexion sur la question de l'enseignement de la langue de spécialité dans le contexte universitaire tout en analysant les pratiques enseignantes et les contenus dispensés.

Mots clés : Langue de spécialité, Techniques d'expression et de communication (TEC), Langue et communication (LC), Langue et terminologie (LT), Pratiques enseignantes.

Abstract

One of the missions of the Moroccan university is to respond to the strong social demand for professional integration of students in a competitive context while developing their language skills in national languages but also in foreign languages.

However, once at the university, techno-scientific students, products of an Arabization policy at the secondary level, were confronted with the barrier of the French language, vehicle of scientific and technical knowledge to the superior.

Indeed, to facilitate the transition and support students in their academic career, the ministry has introduced a so-called transversal / complementary module entitled " Expression and Communication Techniques ", now ECT.

20 years after its implementation, the ECT module has been replaced by the "Language and Terminology" module, now LT, in order to make up for the shortcomings of technoscientific students in terms of language and to facilitate access to the specialized discourse conveyed in French. Our objective would be to take an analytical look at this transition from the ECT to the LT and to reflect on the issue of teaching the specialty language in the university context while analyzing the teaching practices and content provided.

Keywords: specialty language, Expression and Communication Techniques, language and communication, Language and Terminology, teaching practices.

Introduction

Faisant suite aux multiples réformes qui ont touché le secteur éducatif au Maroc depuis l'indépendance, diverses mesures ont accompagné l'amélioration de l'offre pédagogique des universités marocaines.

En effet, depuis la fondation de l'université Mohamed V à Rabat en 1957, la visée des décideurs était d'encourager l'accès au cycle supérieur et d'augmenter le taux de scolarisation et de réussite. Dans ce sens, la charte nationale de l'éducation et de la formation (1999) restait le projet le plus marqué dans l'histoire de la politique éducative marocaine. Au niveau universitaire, cette réforme est renforcée par la promulgation de la loi 01/00 le 19 mai 2000 portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur qui n'est entrée en vigueur qu'en septembre 2003. Dans une logique de continuité, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation de

Cadres et de la Recherche Scientifique (MENESFCRS) a mis en œuvre un plan d'urgence (Programme d'urgence) pour la période 2009-2012. Ce plan, en tant qu'instrument opérationnel, vise à donner un « nouveau souffle » à ladite charte et combler les failles constatées. Une donnée accentuée par les dispositions de la nouvelle vision stratégique 2015-2030 qui cherche à placer l'apprenant au cœur du système d'éducation et de formation à travers la mise en place d'outils didactiques nécessaires, de dispositifs de formation adéquats et l'adaptation des modalités de l'évaluation avec les nouvelles approches dans le domaine de l'enseignement.

En parallèle à la restructuration du cycle universitaire à travers l'adoption du système LMD (Licence –Master –Doctorat) (2003/2004), la maîtrise des langues au supérieur constitue une préoccupation majeure de la réforme.

Conscient du fait que la transition du cycle scolaire au post scolaire n'est pas assurée, le ministère de tutelle a mis en place un module transversal « techniques d'expression et de communication » intitulé actuellement « langue et terminologie » afin de développer les compétences langagières des nouveaux bacheliers.

Notre réflexion se propose de jeter un regard analytique à la fois sur le passage des TEC au LT et les stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant pour pallier aux difficultés linguistiques rencontrées par les étudiants tout en se basant sur les résultats obtenus à partir d'une enquête que nous avons menée sur terrain.

1- Le français à l'université : langue à statut inconfortable

La question relative aux langues d'enseignement et l'enseignement des langues en contexte universitaire est loin d'être dépassée. La place de la langue française dans le paysage linguistique marocain continue à déclencher des débats sociolinguistique, politique voire même idéologique.

Or, malgré son statut de fait « inconfortable » (Fouzia, BENZAKOUR, 2008), le statut de droit du français, en tant que langue étrangère privilégiée reconnue par la constitution de 2011, impose une vraie réflexion sur les choix didactiques, les applications pédagogiques et les stratégies pour sa mise en œuvre.

La langue française, omniprésente sur l'échiquier local marocain (Fouzia, BENZAKOUR, 2008), entre l'élitaire et l'utilitaire (Leila MESSAOUDI, 2010), et les champs de la pratique sociale

officialisée à un moment donné de notre histoire, permet l'accès au savoir scientifique et technique. Cette prééminence accordée lui contribue un rang privilégié par rapport aux autres langues étrangères.

A l'université, le français n'est donc plus une langue enseignée mais il sert plutôt d'instrument, voire de médium d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques. Il constitue un moyen pour véhiculer les connaissances et permet la réception et la reproduction des contenus. Dans ce sens, Messaoudi avance que « dans l'enseignement supérieur universitaire, la langue française a manifestement continué et continue encore actuellement, d'être le support à la fois formel et notionnel pour les matières scientifiques et techniques » ((Leila MESSAOUDI, 2010).

De surcroît, la langue française demeure, bel et bien, l'outil indispensable à la réussite universitaire, chose qui lui a conféré une place de choix dans la charte et plus tard dans les dispositions du plan d'urgence mais aussi dans les leviers de la vision stratégique de 2015-2030.

Paradoxalement, le passage du bachelier d'enseignement secondaire arabisé vers un supérieur francisé n'est pas assez aisé. Cette faille linguistique représente pour le futur étudiant un embarras, notamment en langue française. La communauté universitaire est quasi unanime pour affirmer que la fracture linguistique entre un enseignement scolaire et un enseignement postsecondaire majoritairement en langue française est réputé comme l'une des causes d'échec des nouveaux bacheliers.

Or, ce ne sont pas leurs acquis disciplinaires qui constituent la cause principale de leurs échecs mais le niveau linguistique des étudiants qui demeure un facteur structurel de la crise de l'université et qui reste globalement faible tant au niveau de l'écrit que de la production orale.

Au fait, cette hypocrisie institutionnelle (Abdelaziz DADDI, 2018) entre un cycle secondaire arabisé et un enseignement supérieur francisé laisse apparaître les universités comme « des foyers éducatifs pour ratés » (Hicham JIRARI, 2017) et engendre un certain nombre d'insuffisances ne permettant pas aux étudiants de suivre aisément les cours dispensés à l'université.

En effet, deux problèmes importants demeurent particulièrement alarmants : d'une part le déphasage linguistique entre le secondaire et le supérieur, d'autre part les choix pédagogiques et méthodologiques adoptés à l'échelon universitaire.

De cela, les étudiants technoscientifiques imprégnés par le système arabe, très différent du français se trouvent parfois dans l'impossibilité de verbaliser leurs acquis et leur réussite demeure tributaire de l'acquisition et de l'appropriation d'un savoir académique suffisant mais également du développement de la compétence langagière et linguistique du français. Par conséquent, c'est par le biais de cette langue que l'étudiant va devoir concevoir son nouveau monde étudiant et professionnel. Chami avance à ce propos : «la majorité des élèves marocains qui accèdent aujourd'hui à l'Université ont une connaissance très approximative de la langue française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Beaucoup d'entre eux éprouvent d'énormes difficultés à poursuivre leurs études supérieures dans cette langue [...] Selon les statistiques de l'Enseignement supérieur, environ 50% des étudiants inscrits en première année quittent l'Université au cours du premier cycle sans diplôme » (Moussa CHAMI, 2004).

Dans ce cadre et afin de rendre fonctionnels les apprentissages linguistiques, le ministère de l'enseignement a instauré des cours de mise à niveau sous forme de module transversal dans toutes les disciplines scientifiques, techniques et sociales, dénommé « techniques d'expression et de communication » baptisé actuellement « langue et terminologie » pour pallier aux difficultés linguistiques. Ces difficultés sont liées à la maîtrise du code linguistique qui peuvent les empêcher d'accéder aux savoir et au savoir-faire favorisant la réussite universitaire.

De cela, l'objectif ultime des cours dispensés dans le cadre du module LT est de permettre aux étudiants, juristes notamment, à interagir dans les modules de spécialité et d'appréhender l'objet enseigné.

2- Du TEC au LT : passage justifié ou nouvel échec ?

Introduit en 2003-2004, le module des TEC se veut une réponse aux besoins communicatifs des étudiants en langue d'enseignement. Nombreux sont donc les enjeux didactiques auxquels tente de répondre l'enseignement des TEC : d'abord, inscrire l'étudiant dans un cursus qui lui permet de combler ses défaillances en matière de langue et communication, ensuite lui faciliter l'accès à la langue de spécialité, enfin l'outiller des moyens nécessaires à son insertion dans le marché de travail. Pourtant, quelques années après sa mise en place, le module « Langue et méthodologie » a pris place afin de doter les étudiants des outils pour pouvoir comprendre, raisonner, expliquer,

décrire, argumenter, résumer et analyser dans et avec cette langue sauf que la stabilité de la forme de ce module n'était pas acquise et il a été remplacé par LT.

Les programmes du module des TEC, depuis son introduction, étaient basés sur une diversité d'activités, telles que la prise de parole, les techniques d'animation ainsi que la gestion du stress, et plaidaient pour des choix méthodologiques disparates. Or, « on témoigne des difficultés que connaissent l'enseignement/apprentissage de cette langue et de communication aux étudiants de la majorité des filières à accès ouvert » (Adil ELMADHI, 2018), le module des TEC a été substitué par le module « Langue et communication », désormais LC.

Depuis, les enseignements de LCont ont été associés à l'apparition d'un support-outil conçu par la Commission Nationale des Langues regroupant les coordonnateurs de l'enseignement des modules de langues et Communication dans les Universités marocaines dédié à l'accompagnement des étudiants, il s'agit du premier manuel universitaire marocain à aspect scolaire « Cap université » accompagné d'un guide de professeur.

Sauf que plusieurs imperfections ont été relevées telles que les documents proposés qui ne présentent pas une forte harmonie avec les discours spécialisés véhiculés dans les matières disciplinaires. Aussi, les niveaux exigés varient d'une discipline à une autre de A2 à B2 selon le CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues) alors que ce n'était pas foncièrement adapté aux niveaux des étudiants. À noter que les thématiques abordées ne touchaient pas toujours les domaines de spécialité des étudiants. Trois ans après sa mise en place, le module LC atteint sa caducité. Dès la rentrée universitaire 2014/2015, la réforme du module transversal signe son troisième épisode : « langue et terminologie ».

Force est de constater à cet égard que l'implémentation du module LT se veut une concrétisation de la visée des décideurs de ressourcer prioritairement les étudiants des savoirs terminologiques et développer des compétences linguistiques et méthodologiques.

Néanmoins, le changement de dénomination de « langue et communication » vers « langue et terminologie » n'était pas aléatoire, il est plutôt le fruit d'un ensemble de recommandations des universitaires et des spécialistes basés sur des constats et de recherches de terrain.

En effet, le module LT, focalisé majoritairement sur la composante terminologique, s'inscrit dans une optique de développement de la compétence langagière des étudiants en langue de spécialité et de les aider à comprendre les modules disciplinaires. En d'autres termes, les enseignements LT visent à « amener l'étudiant à utiliser l'instrument qu'est la langue pour comprendre un savoir et éventuellement produire un discours sur ce savoir, pour les disciplines enseignées dans cette langue » (Ministère de l'enseignement supérieur de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres, 2014).

Ce module, intégré en tant que contenu complémentaire qui s'ajoute à sept autres modules majeurs, est dispensé durant la première année du cycle licence pendant les deux premiers semestres (S1 et S2) dans toutes les filières scientifique, technique, économique et juridique des facultés marocaines.

Les normes pédagogiques universitaires précitées fixent un certain nombre d'objectifs pour ce module à savoir :

- ❑ La maîtrise des compétences linguistiques et le renforcement d'esprit critique, d'analyse et de synthèse ;
- ❑ L'utilisation de la terminologie de spécialité dans les analyses et les dissertations des textes juridiques politiques et autres ;
- ❑ La maîtrise des méthodes de recherche, d'aptitude à travailler en groupe ;
- ❑ L'initiation à la langue et la terminologie juridique à travers : l'initiation aux principaux concepts de droit privé et du droit public et la maîtrise des termes juridiques.

En analysant les objectifs assignés au module, nous pouvons avancer qu'ils paraissent très ambitieux voire irréalisables par rapport à la durée impartie à l'enseignement de LT dans le cadre du système modulaire.

Ainsi, la mise en œuvre du module LT n'a pas été accompagnée d'une vraie révision des objectifs du module et du contenu dispensé. Les nouveautés apportées sont greffées dans le même module déjà existant. Le descriptif proposé dans quelques universités était de portée générale et se limitait aux normes administratives et organisationnelles à adopter telles que le nombre d'heures, les objectifs et les modalités d'examen au détriment des propositions didactiques.

Donc, nous pouvons dire que ces révisions successives (TEC – LC - LM - LT) font apparaître des mouvements d'hésitation quant à l'attitude à adopter pour développer les compétences linguistiques en français dans les spécialités à l'université marocaine. Elles témoignent les difficultés que connaissent les étudiants de la majorité des filières à accès ouvert. L'une des difficultés émane tout d'abord du statut dit complémentaire de ce module souvent qualifié par certains étudiants (30% des interviewés) comme inutile. D'autres résident au niveau de la masse horaire jugée insuffisante (42 heures par semestre) ainsi que le profil des enseignants chargés d'assurer ce cours (80% des enseignants sont des professeurs des matières de spécialité et seulement 15% qui ont reçu une formation relative à l'enseignement des langues).

De cela, l'enquête sur terrain dévoile des défaillances dans la mise en place du module LT. De ce fait, l'université est invitée à s'interroger, en permanence, outre sur la qualité des enseignements qu'elle dispense que sur les besoins des étudiants et leur profil de sortie.

3- Les pratiques enseignantes dans un cours de langue de spécialité :

Pour tenter d'analyser quelques pratiques enseignantes et les contenus dispensés, nous avons opté pour une enquête sur terrain durant l'année universitaire 2018/2019. Le milieu de l'enquête est, en l'occurrence, la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales d'Oujda. Deux outils d'investigation étaient employés ; les grilles d'observation des cours de langue l'entretien semi-directif destiné aux enseignants chargés des modules LT.

En effet, lors de l'exercice de leurs missions, les enseignants de LT se heurtent à plusieurs difficultés telles que : l'effectif massif, l'hétérogénéité du public et l'insuffisance voire même le manque des moyens pédagogiques et logistiques ainsi que les besoins instantanés des étudiants en matière de renforcement linguistique.

Or, le syllabus du module s'avère très ambitieux par rapport aux diverses contraintes et envisage trois grandes activités par séance, sans prendre en considération les conditions d'enseignement ni l'effectif des étudiants. Ces activités varient entre l'étude de texte, l'étude d'un fait grammatical et la construction d'un glossaire lexical spécialisé.

Il faut savoir que, pour s'approprier les discours spécialisés de telle ou telle discipline, trois entrées sont proposées (Gérard CORNU, 1990) :

- ❑ Entrée lexicale : pour la plupart des enseignants de langue de spécialité, le souci obsédant est celui du lexique qui l'emporte sur tout autre aspect linguistique. Maîtriser le vocabulaire de spécialité est indispensable sauf que vouloir le simplifier parfois ou recourir à un vocabulaire familier risque d'appauvrir son enseignement.
- ❑ Entrée par les structures récurrentes : un grand nombre de structures sont régulièrement utilisées, oralement et/ou par écrit dans les discours scientifiques/ techniques, avec, pour chaque discipline une préférence pour certaines. Elles sont dites récurrentes. En effet, pour chaque discipline, il s'agit de relever celles qui sont le plus souvent employées, donc indispensables à maîtriser pour les appréhender lors des cours de langue de spécialité.
- ❑ Entrée discursive : l'étudiant est appelé à faire des activités de reformulation et des reprises anaphoriques. L'emploi des temps verbaux et de certaines marques spécifiques temporelles, spatiales et autres varie en fonction de ce que l'on veut exprimer ; raconter, décrire, informer et expliquer, argumenter, etc. Ce qui donne une variété de discours : narratifs, injonctifs, argumentatifs en raison de la discipline abordée.

En revanche, l'enquête sur terrain dévoile un certain nombre de pratiques qui sont à l'encontre des orientations. 3/5 des enseignants chargés du module adoptent la « médiation linguistique » ou le recours à la langue maternelle pour s'en servir. Plus des 75% des sondés considèrent cette méthode comme vecteur à la construction et à la conceptualisation de notions et de concepts de spécialités, entre autres juridiques, complexes.

Toutefois, si cette pratique paraît convenir dans certains contextes pour de multiples raisons telles que la recherche de la facilité, le satisfecit des faux débutants ou le manque de maîtrise de la langue d'enseignement, l'aléa de la traduction littérale peut nuire à la construction des représentations fiables autour des termes techniques et peut générer une déformation au niveau de l'assimilation des idiomes puisque le terme de spécialité et son équivalent en langue première (L1) ne caractérisent pas par les mêmes propriétés épistémiques.

De surcroît, il s'avère qu'il n'existe pas une grande adéquation entre les cours disciplinaires et le contenu dispensé en LT. Ce dernier est un discours qui affiche certaines particularités faisant appel à tout un arsenal linguistique, communicatif et technique alors que le cours LT est rudimentaire, se limitant à quelques parties du discours décontextualisées, sachant que l'objectif fédérateur des

enseignants, dans ce cadre, consistait à réconcilier l'apprenant avec le français en tant que langue d'enseignement à l'université (FLEU).

En outre, aucune collaboration entre les enseignants de langue et les enseignants des matières de spécialité n'est mise en œuvre, chose qui creuse davantage le fossé entre les objectifs assignés au module LT et les résultats atteints.

Néanmoins, les réponses recensées des entretiens démontrent que tous les enseignants chargés de dispenser le module LT expriment une volonté à adopter de nouvelles démarches pour remédier à cette situation parfois embarrassante pour les étudiants et d'offrir un enseignement de qualité.

Étant donné les difficultés à appréhender les connaissances disciplinaires, l'enseignant du module LT est appelé à coordonner avec l'enseignant de spécialité pour satisfaire aux exigences de l'interdisciplinarité entre les cours de langue et de spécialité. Dans ce sens, notre point de vue culmine avec les recommandations ministérielles et le souci des enseignants quant à la maîtrise de la langue de spécialité de la part des étudiants.

Par ailleurs, tous ces soubresauts prouvent la nécessité de repenser l'arsenal didactique et les applications pédagogiques relatives à l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité à l'université marocaine et de scruter l'état de la recherche dans le domaine afin de proposer des voies d'amélioration. Les enseignants du module LT, de leur part, sont invités à réinterroger leurs pratiques en termes d'approches d'enseignement de la langue de spécialité.

Conclusions et perspective

En somme, nous pouvons dire qu'un travail de longue haleine reste à fournir et des actions de redressement sont de plus en plus nécessaires, d'abord au niveau des référentiels prenant en considération le profil des étudiants et leur hétérogénéité, mais aussi leurs carences langagières.

En outre, lors des cours LT, les étudiants apprennent des termes spécialisés sans enjeux communicatifs ou culturels qui ne favorisent aucun transfert dans d'autres situations significatives. De cela, les besoins langagiers des étudiants méritent donc une prise de conscience.

Également, proposer un test de positionnement s'avère nécessaire en vue de créer des groupes homogènes tout en appelant les services chargés aux facultés à fournir la logistique nécessaire alors que la mission des enseignants se limite à préparer les activités.

De surcroît, il serait fort intéressant de programmer une session d'immersion linguistique, comme celle organisée par la faculté des sciences de Rabat en septembre 2014, tout en mettant en œuvre des plans organisationnel et pédagogique déclencheurs d'une dynamique de formation au profit des enseignants chargés d'enseigner les modules de langues.

Finalement, pour réussir l'acte pédagogique, qui nécessite à la fois, une préparation préalable et une appropriation par l'enseignant, les enseignants de ces disciplines sont donc invités à réinterroger leurs pratiques enseignantes en termes d'approches mais aussi des supports utilisés.

Actuellement, la nouvelle vision stratégique plaide pour un nouveau dispositif linguistique ouvert à tout enrichissement. Désormais, la langue arabe n'est plus la seule langue d'enseignement au cycle scolaire, les langues étrangères à l'exemple du français, sont également des moyens pour enseigner les matières scientifiques afin de consolider la compétence linguistique et faciliter l'accès aux sciences.

De cela, la tendance universitaire privilégiera davantage les soft skills au détriment de toute composante soit communicative ou terminologique. Cette rationalisation pourrait donc être une entrée pour une future rénovation pédagogique universitaire marocaine.

Références bibliographiques

BEGIN, C., « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », in revue *des sciences de l'éducation*, pp. 47-67.

BENZAKOUR, F., « Le français au Maroc : enjeux et réalités », in *Le français en Afrique*, in Revue Réseau des Observatoires du Français contemporain en Afrique, 2010. 86 p.

Cadre Européen Commun des Références pour les langues, conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

CHAMI, M., « Quel français aujourd'hui à l'université marocaine ? », in Revue Langues et Littératures, Vol XVIII, 2004, pp. 63-69.

CORNU, G., *Linguistique juridique*, Paris, Montchrestien, 1990, 343 p.



ELMADHI, A., « Enseigner en français à l'université : quels apprentissages en Langues et Terminologie, le cas du campus Universitaire Ait Melloul », in Revue de l'association Marocaine des enseignants de Français, n.19, 2018, P.236.

JIRARI, H., « L'enseignement/apprentissage du français, autrement ! », in revue de l'association marocaine des enseignants de français, 2017, p.39-73.

KAMMOUN, F., *Référentiel de compétences de français scientifique et technique*, éd. PREFSUP, Tunisie, 2010.

KOCOUREK, R., *la langue française de la technique et de la sciences*, Zurich, Oscar Brandstetter, 1982, 243p.

MESSOUADI, L., « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? » in *Erudit*, mars 2010, 132 p.

RAHMOUNE, K., et al, « Pédagogie de l'enseignement des techniques d'expression et de communication aux étudiants scientifiques », in *RADISMA*, 2007.

Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Charte nationale de l'éducation et de la formation, 1999.

SEFRIQUI, R., « Pratiques d'enseignement/apprentissage au supérieur : approches globales des techniques d'expression et de communication et tutorat en contexte universitaire », in Revue *ATTADRISS*, 2004.

Comprendre le succès de l'e-learning de point de vue des apprenants : Revue de littérature

Understanding the e-learning success from learners perspective: Literature review

MOKSIT IDRIS ⁽¹⁾

⁽¹⁾Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales
Agadir, Maroc

i.moksit@uiz.ac.ma

AHSINA KHALIFA ⁽²⁾

⁽²⁾Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales
Ait Melloul, Maroc

k.ahsina@uiz.ac.ma

Résumé : Cette étude propose un modèle de recherche susceptible d'aider à comprendre les dimensions et les facteurs du succès des systèmes e-learning. Le succès est mesuré à travers la satisfaction des utilisateurs (apprenants) du système. Trois principales dimensions sont identifiées : dimension technologique du système, dimension pédagogique et dimension relative à l'individu qui utilise le système. Chaque dimension se compose d'un ensemble de facteurs. Ces dimensions et ces facteurs du succès ont été identifiés à travers une revue de littérature systématique. L'objectif de cette étude est d'amorcer le débat sur ces systèmes qui se développent d'une manière rapide en réponse aux exigences et contraintes diverses. La crise sanitaire actuelle de Covid19 a accéléré l'adoption de ses solutions par différentes institutions d'enseignement publiques et privées. Par conséquent, ce travail peut aider à comprendre comment améliorer la satisfaction des apprenants pour réussir la mise en œuvre d'un système e-learning.

Mots clés : E-learning, évaluation du Succès des SI, satisfaction des apprenants, évaluation du succès d'e-learning.

Abstract: This study proposes a research model that can help to understand the dimensions and factors of e-learning systems success. A success that is measured through the satisfaction of users (learners) of the system. Three main dimensions are identified: technological dimension of the system, educational dimension and dimension relating to the individual who uses the system. Each dimension is made up of a set of factors. These dimensions and factors of success were identified through a systematic literature review. The aim of this study is to initiate the debate on these systems which develop in a rapid way in response to various demands and constraints. The current Covid19 health crisis has accelerated the adoption of its solutions by various public and private educational institutions. Therefore, this work can help to understand how to improve learner satisfaction for successful implementation of an e-learning system.

Key words: E-learning, IS success evaluation, learners satisfaction, e-learning success assessment.

Introduction

Nous assistons à une montée en puissance des technologies de l'information et de communication qui sont omniprésentes dans notre société. TIC fait référence aux équipements électroniques (ordinateurs, multimédias, audiovisuels, etc.) qui permettent aux utilisateurs de communiquer, d'accéder à des sources d'informations, de stocker, de manipuler, de produire et de transmettre l'information sous toutes ses formes (texte, image, audio, vidéo, etc.). L'enseignement supérieur est concerné aussi par cette transformation digitale à travers l'adoption, par les universités, de l'e-learning comme solution pratique où les étudiants accèdent aux cours à distance en utilisant un ordinateur et internet (**Safsouf et al., 2020**). En effet, l'utilisation des TIC pour des buts éducatifs a augmenté ces dernières décennies, ce qui a contribué significativement à l'évolution des pratiques d'apprentissage en ligne (**Kahiigi et al., 2008**). E-learning est devenu un outil fondamental pour les universités pour créer un avantage concurrentiel (**Sánchez & Hueros, 2010, p. 1632**) et minimiser les dépenses. Plusieurs universités proposent des cours et des diplômes via e-learning, qui deviennent de plus en plus reconnus et acceptables. Elles ont dépensé alors des millions de dollars pour la création et la maintenance de leurs systèmes e-learning (**Ibrahim et al., 2017, p. 872**). Il est donc important de comprendre pourquoi les apprenants utilisent (ou refusent) l'e-learning pour mieux bénéficier de ces avantages et minimiser ses inconvénients.

Notre problématique de recherche consiste alors à identifier les facteurs susceptibles d'influencer la satisfaction des étudiants à l'égard du système e-learning. En effet, les institutions d'enseignement ont besoin d'évaluer le niveau de satisfaction des utilisateurs des systèmes e-learning et explorer les facteurs qui influencent leurs attitudes envers ses systèmes (**Hammouri & Abu-Shanab, 2018, p. 45**). Les problèmes dans la plupart des universités résident dans la réticence de certains étudiants à utiliser ses systèmes (**Ibrahim et al., 2017**). L'évaluation de la satisfaction des étudiants est par conséquent très importante pour le développement et l'expansion de l'e-learning d'une part, d'autre part elle permet aux décideurs de générer des mécanismes pour renforcer le succès et la satisfaction des utilisateurs des plates formes e-learning (**Umek et al., 2015, p. 1495**). En outre, le taux élevé et coûteux d'échec des implémentations des systèmes e-learning mérite l'attention des décideurs et des concepteurs des systèmes e-learning. Par conséquent, il existe un besoin d'analyser et de comprendre les perceptions des apprenants pour améliorer le processus d'apprentissage (**Turhangil Erenler, 2020, p. 2**). Un ensemble de théories ont été utilisées pour expliquer et comprendre les facteurs de satisfaction de point de vue des apprenants. Alors que les premières études ont concentré sur la technologie et le contenu des systèmes e-learning, les études récentes ont montré que l'attitude de l'apprenant et l'interaction jouent aussi un rôle important dans le succès de l'e-learning (**Cidral et al., 2018, p. 5**).

Pour répondre à notre problématique, nous l'avons décliné en un ensemble de questions de recherches :

QR1 : Quel est la définition de l'e-learning et quels sont ses avantages ?

QR2 : Quels sont les dimensions pédagogiques, technologiques et individuels du succès de l'e-learning ?

QR3 : Quels sont les facteurs qui influencent la satisfaction des apprenants dans le cas de l'e-learning ?

1. Définition de l'e-learning

L'e-learning est un système d'information basé sur la technologie web (Lee & Lee, 2008, p. 34), c'est le résultat de l'intégration de la technologie et de l'enseignement (Al-Fraihat et al., 2019, p. 67). L'e-learning est défini comme un dispositif d'apprentissage basé sur l'utilisation de la connexion internet pour améliorer l'offre du contenu pédagogique, la communication et la collaboration entre les apprenants et les instructeurs dans un environnement virtuel (Ibrahim et al., 2017). En e-learning, les cours sont accessibles par internet à l'aide de technologie web qui permet la distribution, le suivi et la gestion de ce contenu en faveur des apprenants. Par conséquent, les technologies internet ont créé de nouvelles opportunités pour l'enseignement (Lwoga, 2014, p. 4), en permettant de rendre l'enseignement flexible et rapide pour les enseignants ainsi que pour les apprenants. Le grand avantage de l'e-learning c'est qu'il permet d'éliminer les limitations du temps et d'espace qui caractérise l'enseignement présentiel tout en maintenant l'interaction entre les apprenants et les instructeurs ou entre les apprenants entre eux (Sun et al., 2008, p. 1184). Des études antérieures ont indiqué que l'e-learning a facilité la communication, l'accès à l'information et l'apprentissage à tout moment sans contrainte d'espace et du temps (Islam, 2013; Sánchez & Hueros, 2010), grâce à l'utilisation de modes de communication synchrones et asynchrones supportés par les systèmes de gestion d'apprentissage en ligne. Le ministère de l'enseignement supérieur au Maroc incite les enseignants à bénéficier des avantages que procurent les nouvelles technologies en adoptant totalement ou partiellement l'apprentissage en ligne (Safsouf et al., 2020).

Malgré les efforts consentis pour développer le e-learning, il y a encore des inquiétudes concernant la qualité des programmes de l'enseignement à distance, ce qui conduit les chercheurs à se poser la question sur l'évaluation du succès de l'e-learning (Akyol & Garrison, 2011, p. 23). Bien que la croissance du marché de l'e-learning augmente continuellement, il existe encore des échecs qui accompagnent des systèmes e-learning expérimentés (Arbaugh & Duray, 2002). Il reste beaucoup de choses à savoir sur les raisons pour lesquelles certains utilisateurs abandonnent très tôt leur apprentissage en ligne (Sun et al., 2008, p. 1184), cela signifie qu'il existe quelque chose qui empêche le fonctionnement correcte des systèmes e-learning (Al-Fraihat et al., 2017; Liaw, 2008, p. 865). Sachant que le système e-learning est un système d'information qui intègre l'entité humaine (apprenant et instructeur) et l'entité technique (logiciel et matériel), il est donc important d'examiner les différentes dimensions du succès en relation avec les deux entités pour pouvoir identifier les facteurs du succès des systèmes e-learning. Selon certaines études, l'insatisfaction des utilisateurs à l'égard des outils e-learning est une cause principale des échecs constatés de ses systèmes (Sun et al., 2008).

Par conséquent, comprendre la satisfaction des utilisateurs est primordial dans l'évaluation du succès d'un système e-learning. Parce que, quel que soit le degré d'avancée ou la capacité des outils d'apprentissages en ligne, l'attitude des utilisateurs face à leur utilisation reste déterminant pour le succès de ses outils (Sun et al., 2008). évaluer le succès de l'implémentation du SI (DeLone & McLean, 1992). Des utilisateurs avec des niveaux élevés

de satisfaction sont susceptibles d'utiliser le système plus que les autres insatisfaits(**Baroudi & Orlikowski, 1988**).

2. Méthodologie de la revue de littérature

Dans ce travail de recherche, nous avons opté pour la revue systématique qui consiste à identifier, sélectionner et évaluer de manière claire les études pertinentes qui permettent de répondre à nos questions de recherche de façon systématique et explicite. En effet, ce type de revue exige que la question de recherche soit précise et claire. Dans l'étape suivante de la revue systématique, il faut préciser les critères d'éligibilité des études. La recherche des études s'est effectuée dans les bases de données des revues internationales. Les articles ont été repérés à l'aide d'une recherche avancée des mots clés « E-learning », « IS success model », « ICT and education », « Learner Satisfaction », « E-learning success ». Ces mots clés ont été combinés à l'aide des opérateurs booléens 'AND', 'OR' et 'NOT' surtout dans les bases de données telle que Science direct et Scopus. Pour l'exhaustivité de la recherche documentaire, d'autres ressources ont été cherchées à l'aide de Google Scholar sur des revues sérieuses spécialisées en informatique et sciences de l'éducation telle que « Computers and education ». Nous avons retenu les études publiées pendant la dernière décennie (entre 2010 et 2020). Un total de 30 articles a été retenus. Dans la seconde étape, nous avons consulté les références citées dans les articles sélectionnés ainsi que les études citant l'article examiné (en utilisant Google Scholar ou Web of Science) que nous jugeons pertinentes. Un nombre de 10 articles qui sont étroitement liés au sujet de recherche a été identifié. Finalement, après avoir importé les études sélectionnées sur l'outil EndNote qui aide à éliminer les études redondantes. Après l'analyse approfondie des titres et/ou les résumés des articles, un nombre d'études qui ne répondent pas aux critères fixés ont été exclues, surtout celles qui ne proposent pas un modèle théorique et n'étudie pas le succès ou la satisfaction à l'égard du système e-learning de point de vue apprenant. Au final, 18 articles ont été retenus pour ce présent travail de recherche.

3. Fondements théoriques et modèle de recherche:

3.1 Le modèle d'acceptation de technologie

Plusieurs modèles ont été utilisés pour expliquer l'adoption/acceptation des SI/TI par les utilisateurs. Le modèle d'acceptation de technologie (communément appelé TAM en anglais), développé par **Davis (1989)**, est parmi ses modèles qui sont largement utilisés et appliqués dans différents domaines relatifs aux systèmes d'information et aux technologies de l'information(**DeLone & McLean, 2016, p. 35**). Pour **Surendran (2012, p. 175)**, TAM est largement utilisé pour mesurer le succès de nouvelles technologies en terme d'acceptation et d'utilisation par les individus. Selon TAM, le fait de croire qu'une technologie est utile et facile à utiliser influence les attitudes des utilisateurs à l'égard de cette technologie, ce qui conduit à son adoption (**Davis, 1989**). L'utilité perçue et facilité d'utilisation sont deux plus importants facteurs déterminants de l'utilisation effective du système. Ces deux facteurs sont, à leur tour, influencés par des variables externes (facteurs sociaux, culturels et politiques) (**Surendran, 2012**). Dans le contexte des cours en ligne, l'utilité perçue et la facilité d'utilisation du système e-learning va renforcer les attitudes des étudiants à l'égard de

l'expérience decours en ligne et par conséquent cela les rend prêts pour réutiliser l'e-learning dans le future (**Arbaugh & Duray, 2002, p. 333**).

Dans le contexte de l'e-learning, des études ont utilisé le modèle TAM pour prédire l'utilité, l'intention d'utilisation et l'usage du système e-learning (**Al-Fraihat et al., 2019, p. 62**). Selon une méta-analyse menée par **Šumak et al. (2011)**, 86% des études à propos de l'acceptation de l'e-learning ont utilisé TAM comme base théorique. **Hammouri and Abu-Shanab (2018)** ont utilisé le modèle TAM en y ajoutant des facteurs appartenant à d'autres modèles pour identifier les principaux déterminants de la satisfaction des étudiants envers le système e-learning dans le contexte Jordanien. Les auteurs ont exploré d'autres modèles et ils ont retenu alors deux facteurs originaires de D&M (qualité d'information et qualité du système) et un autre facteur de la théorie sociocognitive (auto-efficacité). Le résultat de l'étude confirme que l'acceptation de l'e-learning, qui est mesuré par la satisfaction des étudiants, est influencée par les cinq facteurs avec un coefficient de détermination égal à 0,498. D'autres auteurs ont utilisé le modèle TAM et ses extensions pour évaluerle succès de l'e-learning, mais les deux principaux facteurs de TAM qui sont utilisés par les chercheurs sont l'utilité perçue et la facilité d'utilisation du système e-learning (**Abdullah & Ward, 2016**). Nous retenons le facteur « utilité perçue » dans notre modèle conceptuel, ce facteur a été intégré par **Seddon (1997)** à la place de dimension « utilisation » dans le modèle du succès des SI de D&M. Des chercheurs ont considéré que l'utilité perçue d'un système d'information, qui est le degré auquel l'individu croit que l'utilisation d'un système particulier améliore sa performance et sa productivité (**Venkatesh & Davis, 2000**), peut influencer la satisfaction des étudiants utilisateurs de l'e-learning. **Al-Fraihat et al. (2019)** ont confirmé que l'utilité perçue est un déterminant clé de la satisfaction dans la mesure où si les étudiants pensent que l'e-learning améliore leur performance d'apprentissageet les aide à accomplir leur cours avec moins d'effort, ils peuvent vraisemblablement l'utiliser. Egalement, **Sun et al. (2008)** ont trouvé que plus l'utilité perçue d'un système e-learning est élevée plus les étudiants sont satisfaits, parce qu'ils pensent qu'un contenu du cours en ligne utile aide à la progression de leur future carrière.

Le modèle TAM est très informatif pour comprendre le comportement de l'utilisateur à l'égard du système d'information, c'est-à-dire son acceptation et par conséquent le succès du SI. Mais plusieurs chercheurs ont remis en cause le choix de la variable utilisation comme mesure du succès du SI dans le modèle TAM. En effet, l'utilisation ne signifie pas forcément le succès d'un SI(**Gelderman, 1998**), surtout lorsque l'utilisation n'est pas volontaire. Selon **DeLone and McLean (2016, p. 35)**, TAM ne capture qu'une partie du succès du SI et ne mesure pas la nature de l'utilisation, la qualité du service ou les impacts organisationnels. Par conséquent, le modèle de D&M est plus adéquat pour mesurer le succès du SI, car il permet de mesurer plusieurs dimensions du succès d'après l'expérience des utilisateurs et leur satisfaction perçue.

3.2 Le modèle du succès du D&M (2003) :

L'étude de l'évaluation du succès de l'e-learning a été sujet de plusieurs recherches dans le domaine de la psychologie et des systèmes d'information. Les chercheurs ont utilisé des modèles variés tels que le succès des SI, TAM et UTAUT. Malgré que ces modèles ont concentrés sur l'aspect technique des systèmes d'information, ils ont contribué à la compréhension du succès de l'e-learning(**Sun et al., 2008, p. 1184**).Mais, toutes les tentatives

d'évaluer le succès des SI ont manqué de précision et de profondeur à cause de la complexité et de la nature interdisciplinaire de la discipline (**Petter et al., 2008**). Pour remédier à cette situation, **DeLone and McLean (1992)** ont présenté le modèle pour mesurer le succès des SI après avoir passé en revue, d'une manière approfondie, 180 articles publiés entre 1981 et 1987. Le modèle du succès des SI (SSI) est parmi les théories qui sont largement utilisées pour expliquer l'utilisation, la satisfaction des utilisateurs et le succès des différents systèmes d'information (**Halawi et al., 2008, p. 121**). Le modèle de Delone et Mclean (1992) est considéré l'un des modèles les plus complets qui est utilisé dans des différents contextes partout dans le monde (**Machado-da-Silva et al., 2014, p. 125**). Par conséquent, le modèle de D&M est fortement accepté par la communauté scientifique (**Delone & McLean, 2003; Petter et al., 2013**). L'objectif du modèle D&M (1992) a été de pouvoir mesurer le succès de n'importe quel système d'information. Peu de temps après la publication en 1992 de modèle, d'autres chercheurs ont analysé le modèle partiellement ou complètement (**Igbaria & Tan, 1997; Jurison, 1996; Seddon & Kiew, 1994**). D'autres chercheurs ont proposé d'ajouter la qualité du service comme variable indépendante. **Pitt et al. (1995)** ont adapté l'instrument SERVQUAL inspiré de marketing au domaine des SI et ils ont suggéré de l'incorporer au modèle de D&M (1992). **Seddon (1997)** quant à lui, a proposé plusieurs modifications du modèle en affirmant que le modèle est ambigu à cause de sa nature processuelle et causale en même temps. Il a aussi critiqué la relation réciproque entre l'utilisation et la satisfaction de l'utilisateur. Il a proposé un modèle où il a remplacé la dimension « utilisation » par « utilité perçue » tout en gardant la causalité unidirectionnelle. Pour répondre à ces critiques, les auteurs ont proposé une version améliorée en 2003 qui tient compte de certaines critiques et qui a gardé l'essentiel de modèle initial. Le nouveau modèle a intégré les suggestions de certains chercheurs. Ils ont ajouté la qualité du service comme une autre dimension du succès qui mesure la qualité du service de l'entité TI dans l'organisation, elle exerce une influence positive sur la satisfaction de l'utilisateur ainsi que sur l'utilisation du SI. Les auteurs ont aussi fusionné les dimension impact individuel et impact organisation pour constituer une dimension appelé « bénéfices nets » qui mesure l'impact individuel et organisationnel sur la performance et l'efficacité du tâche/travail. Ils ont évalué l'utilité de nouveau modèle à la lumière des changements spectaculaires dans le domaine des SI, surtout l'émergence et le développement énorme des applications basées sur le web (**Freeze et al., 2010, p. 174**). Par conséquent, le modèle amélioré se compose de six dimension du succès qui mesurent le succès des SI dans les environnements internet : intention d'utiliser/utilisation, satisfaction, bénéfices nets et trois variables indépendantes qui sont la qualité d'information, la qualité du système et la qualité du service.

D&M ont insisté que le modèle proposé n'est pas générique en ce qui concerne la mesure du succès des TI/SI. Par conséquent, ils invitent les chercheurs à étendre ou réduire le modèle pour le rendre compatible avec le contexte de leurs études. Tout en sachant que l'e-learning est un système d'information qui se base sur la technologie internet pour permettre à l'apprenant de suivre une formation flexible (**Lee & Lee, 2008, p. 33**), la mesure de son succès exige l'adaptation du modèle de D&M aux divers contextes éducatifs. **Kim et al. (2012)** ont adopté le modèle du succès des SI de D&M en le divisant en deux composantes. La composante de qualité du service qui est constitué de (la qualité du système, la qualité d'information et la qualité d'instruction) et la composante des résultats du système (satisfaction des utilisateurs et bénéfices nets). Les auteurs ont retenu quatre facteurs de modèle de D&M (qualité du système, qualité d'information, satisfaction et bénéfices nets), ils

ont écarté d'autres (utilisation) et ils ont ajouté un facteur (qualité d'instruction). Par conséquent, le modèle obtenu est considéré approprié pour mesurer le succès des systèmes e-learning et pour comprendre le processus de l'e-learning ainsi que les relations causales entre les différents facteurs. Des études ont essayé de compléter le modèle du succès de l'e-learning en ajoutant des facteurs qui prennent en compte la dimension pédagogique du système e-learning. Certaines études ont mis l'accent sur le rôle de qualité d'instructeur en terme de sa réactivité rapide avec les apprenants (Lwoga, 2014; Mtebe & Raphael, 2018; Ozkan & Koseler, 2009) et selon son attitude à l'égard de l'e-learning (Cidral et al., 2018; Sun et al., 2008). Sun et al. (2008) ont ajouté l'interaction comme facteur qui influence la satisfaction des utilisateurs du système l'e-learning.

De son côté, Mohammadi (2015) a intégré les modèles TAM et D&M pour conclure que la qualité du système, du service et de contenu sont des principales variables qui influence la satisfaction ainsi que l'intention d'utilisation du système e-learning. Dans le contexte africain, Mtebe and Raphael (2018) ont proposé un modèle théorique basé sur le modèle révisé de D&M. L'étude a été testé et validé auprès d'un échantillon de 153 étudiant de l'université de Dar es Salaam. Les auteurs ont trouvé que la qualité du système, du service et d'instructeur ont un effet positif et significatif sur la satisfaction des utilisateurs de l'e-learning, ils ont confirmé que l'effet de qualité du service est plus fort en le comparant aux autres variables.

Safsouf et al. (2020) ont étudié le succès de l'e-learning dans l'enseignement supérieur au Maroc. Ils ont proposé un modèle théorique basé sur les modèles de D&M, TAM, théorie d'autorégulation de l'apprentissage et la théorie de confirmation des attentes. Le modèle proposé examine et explique les déterminants de la satisfaction des utilisateurs, de l'intention de continuer l'utilisation du système e-learning et du succès du système e-learning. Les résultats de l'étude ont indiqué que le succès de l'e-learning dans le contexte Marocain peut être expliqué par la satisfaction de l'apprenant, l'autorégulation et l'intention de continuer à utiliser le système. Les résultats ont montré aussi que la qualité du système, la qualité du cours, la qualité d'information, la flexibilité du cours, l'interaction sociale et la diversité de l'évaluation peuvent augmenter la satisfaction de l'apprenant à l'égard du système e-learning.

Les études sur l'e-learning qui ont utilisé le modèle de D&M(2003) ont révélé que la qualité d'information et la qualité du système influencent d'une manière significative la satisfaction de l'utilisateur final (Al-Fraihat et al., 2019; Aldholay et al., 2018; Chang, 2013; Efiloğlu Kurt, 2019; Freeze et al., 2010; Mohammadi, 2015; Mtebe & Raphael, 2018; Oliveira et al., 2018). La qualité du service influence aussi la satisfaction des apprenants selon un ensemble d'études (Aldholay et al., 2018; Chang, 2013; Kim et al., 2012; Mtebe & Raphael, 2018).

D'autres théories et modèles ont été développés dans le contexte des SI dans l'objectif de prédire et d'expliquer le comportement des utilisateurs envers les technologies.

3.3 La théorie sociocognitive (TSC)

La théorie sociale cognitive (TSC, ou SCT en anglais), ou la théorie sociocognitive, est utilisée en psychologie, éducation et communication. Cette théorie, développée par Bandura (1986), analyse le comportement humain et explique clairement son changement, elle tente

aussi de prédire l'action humaine. Selon TSC, le comportement humain est défini par trois aspects : l'interaction, la dynamique et la réciprocité d'un individu. **Compeau and Higgins (1995)** ont appliqué et étendu la théorie à l'utilisation des ordinateurs et ils ont identifié des variables qui influencent leur utilisation telles que : la performance attendue, l'anxiété et l'auto-efficacité. L'auto-efficacité désigne le degré de confiance qu'une personne a en ses capacités à réaliser une action donnée pour atteindre des performances désignées (**Bandura, 1986**). En effet, plusieurs études ont montré l'effet de l'auto-efficacité sur l'utilisation des technologies et des SI (**Mahdavian et al., 2016; Mutahar et al., 2018; Prior et al., 2016**). Elle est indiquée dans la littérature comme étant un facteur essentiel pour comprendre la satisfaction des étudiants à l'égard de l'e-learning (**Al-Rahmi et al., 2018; Aldholay et al., 2018; Bhuasiri et al., 2012; Shen et al., 2013**). L'auto-efficacité est définie dans le contexte e-learning comme étant le degré auquel un étudiant croit en la capacité de réussir l'apprentissage d'un programme en ligne (**Shen et al., 2013**). Elle joue un rôle important dans le contexte de l'e-learning, parce que l'auto-efficacité influence le choix, les efforts et la volonté (**Schunk, 1991**). Selon **Schunk (1991, p. 208)**, les individus qui se sentent efficaces travaillent dur et persistent face aux difficultés plus que les autres qui doutent de leurs capacités. Des chercheurs ont affirmé que le taux d'abandon des cours en ligne est lié en partie à l'absence d'auto-efficacité chez l'étudiant (**Lee & Choi, 2011**). Par conséquent, l'auto-efficacité peut être un facteur clé de la réussite dans l'e-learning qui est caractérisé par l'autonomie de l'apprenant (**Hodges, 2008**). L'auto-efficacité a plusieurs aspects en ce qui concerne l'environnement e-learning. Des études ont mis l'accent sur l'auto-efficacité dans l'usage des TIC, ou dans l'usage d'internet, ou dans la recherche d'information, ou dans l'usage des systèmes de gestion d'apprentissage ou dans l'usage d'e-learning d'une manière globale (**Alqurashi, 2016**). Par ailleurs, **Shen et al. (2013)** ont identifiés les dimensions de l'auto-efficacité relatives à l'interaction sociale (interaction avec les camarades de classe et avec instructeurs), l'apprentissage et la technologie. Toutefois, les études antérieures liées à l'e-learning se sont intéressées aux facteurs technologie et internet (**Alqurashi, 2016, p. 46**). En effet, l'e-learning implique l'utilisation efficace de la technologie pour apprendre via internet. Cette opération exige à ce que l'étudiant possède un niveau d'auto-efficacité académique et informatique (**Jan, 2015, p. 30**). L'étude menée par **Jan (2015)** a montré que l'auto-efficacité académique est plus prédictive de la satisfaction à l'égard de l'apprentissage en ligne, alors que l'auto-efficacité informatique n'a pas d'effet sur la satisfaction des étudiants envers l'e-learning. **Alqurashi (2016, p. 49)** a constaté que le rôle de l'auto-efficacité dans les environnements e-learning nécessite plus d'investigations, parce que les résultats de plusieurs études sont mitigés. Par conséquent, des recherches supplémentaires peuvent mieux aider à comprendre la nature de la relation entre l'auto-efficacité et la satisfaction dans le contexte de l'e-learning.

3.4 Satisfaction des utilisateurs de l'e-learning

La satisfaction des utilisateurs a été une mesure populaire du succès des SI, elle désigne le niveau perçu d'acceptation de l'ensemble du système par les utilisateurs. Dans le contexte de l'e-learning, la satisfaction des utilisateurs est une mesure de succès du niveau global de satisfaction des attentes des apprenants (**Sun et al., 2008**). **Doll and Torkzadeh (1988)**, ont développé un instrument pour mesurer la satisfaction des utilisateurs dans un environnement de l'informatique de l'utilisateur final (en anglais : End-user computing support(EUCS)).

Egalement, **Ives et al. (1983)** ont proposé un instrument pour mesurer la satisfaction des utilisateurs des SI et pour identifier la présence de problèmes relatifs à la satisfaction des utilisateurs dans l'organisation (**Baroudi & Orlikowski, 1988**). D&M ont intégré la satisfaction comme une dimension du succès des SI/TI tandis qu'ultérieurement **McLean et al. (2013)** ont suggéré que la satisfaction de l'utilisateur n'est pas une dimension du succès des SI mais plutôt une conséquence du succès.

La satisfaction de l'utilisateur est aussi utilisée dans le contexte de l'e-learning pour évaluer le succès de ces systèmes de point de vue des étudiants. Elle est importante dans l'évaluation de la qualité des cours et des programmes disponibles en ligne ainsi que des performances des étudiants (**Kuo et al., 2014, p. 35**). La satisfaction des étudiants explique comment les étudiants perçoivent positivement leurs expériences d'apprentissage, c'est un indicateur important pour mesurer les résultats des programmes en ligne et des étudiants (**Liao & Hsieh, 2011**). Nous trouvons des études où la satisfaction de l'utilisateur est utilisée comme facteur globale unique (une seule variable indépendante) ou comme un facteur en interrelation avec d'autres facteurs. Par exemple, dans l'étude de **Sun et al. (2008)** qui vise à identifier les facteurs critiques qui influencent la satisfaction des apprenants dans le cas de l'e-learning, ils ont développé un modèle intégré de satisfaction composé de six dimensions: apprenants, instructeurs, cours, technologie, conception et environnement. L'étude a révélé que la qualité du cours, utilité perçue, facilité d'utilisation, flexibilité du cours, anxiété informatique de l'apprenant, attitude de l'instructeur envers l'e-learning et la diversité de l'évaluation sont des facteurs qui exercent l'influence sur la satisfaction des étudiants à l'égard de l'e-learning.

Une autre étude de **Al-Fraihat et al. (2019)** a confirmé que les avantages (ou bénéfiques) de l'e-learning sont expliqués par l'utilité perçue, satisfaction perçue et usage du système e-learning. L'étude a montré que les déterminants de la satisfaction de 568 étudiants engagés dans un système e-learning d'une université Britannique sont: la qualité technique du système, qualité d'information, qualité du service, qualité du système de support, la qualité de l'apprenant, la qualité de l'instructeur et l'utilité perçue, ces facteurs ensemble expliquent 71,4% de la variance de la satisfaction perçue des utilisateurs.

Pour **Gray and DiLoreto (2016)**, la satisfaction des étudiants est déterminée par la structure et l'organisation du cours en ligne, la présence de l'instructeur et l'interaction de l'apprenant. Ils ont analysé l'effet médiateur de l'engagement des étudiants entre l'interaction de l'apprenant et la présence de l'instructeur d'un côté et la satisfaction des étudiants d'un autre côté dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne et d'améliorer le taux de rétention des étudiants.

L'enseignement présentiel est caractérisé par l'interactivité entre l'instructeur et les étudiants et entre les étudiants. Tandis que dans l'e-learning, l'étudiant se sent isolé et déconnecté de ses collègues et de son instructeur, ce qui constitue un challenge pour l'enseignement en ligne (**Gray & DiLoreto, 2016**). Plusieurs chercheurs ont affirmé l'importance de l'interaction dans le cas de l'enseignement en ligne, **Hajli et al. (2013)** ont souligné que l'interaction entre les individus appartenant à une communauté en ligne peut améliorer la qualité d'apprentissage. Parce que l'existence d'un environnement technologique qui offre une interaction sociale peut encourager les individus à partager et échanger les informations utiles et bénéfiques pour le groupe, ce qui contribue à l'amélioration de l'apprentissage à travers l'analyse de ces informations. Par ailleurs, **Kuo et al. (2014)** en se basant sur la typologie des

interactions de **Moore (1989)**, ont souligné que l'interaction apprenant-instructeur et apprenant-contenu sont des prédicteurs significatifs de la satisfaction des étudiants mais l'interaction apprenant-contenu est un prédicteur plus fort tandis que l'interaction apprenant-apprenant est un faible prédicteur de la satisfaction des étudiants. Les auteurs ont conclu que la conception du contenu en ligne joue un rôle important dans la satisfaction des étudiants. En effet, l'organisation du cours, l'accès facile au contenu et existence d'outils médias et des vidéos interactives peut motiver les étudiants et les amener à suivre le cours avec intérêt (**Havice et al., 2010**).

3.5 Le modèle conceptuel

D'après la revue de littérature (voir **table1**), nous avons constaté l'existence de plusieurs instruments pour mesurer la satisfaction des utilisateurs à l'égard des systèmes e-learning dans l'enseignement supérieur. Le modèle proposé se base principalement sur des modèles théoriques : D&M(2003), TAM, SCT et des modèles qui ont prouvé, selon les chercheurs, leur efficacité dans les environnements de l'e-learning (**Al-Fraihat et al., 2019; Cidral et al., 2018; Eom et al., 2006; Gray & DiLoreto, 2016; Joyce Hwee Ling & Rebecca Yen Pei, 2020; Kuo et al., 2014; Lwoga, 2014; Mtebe & Raphael, 2018; Oliveira et al., 2018; Safsouf et al., 2020; Sun et al., 2008**). Toutefois, la plupart des études qui ont proposé des modèles pour évaluer le succès des systèmes e-learning ont été menées dans des pays occidentaux (**Mtebe & Raphael, 2018, p. 111**).

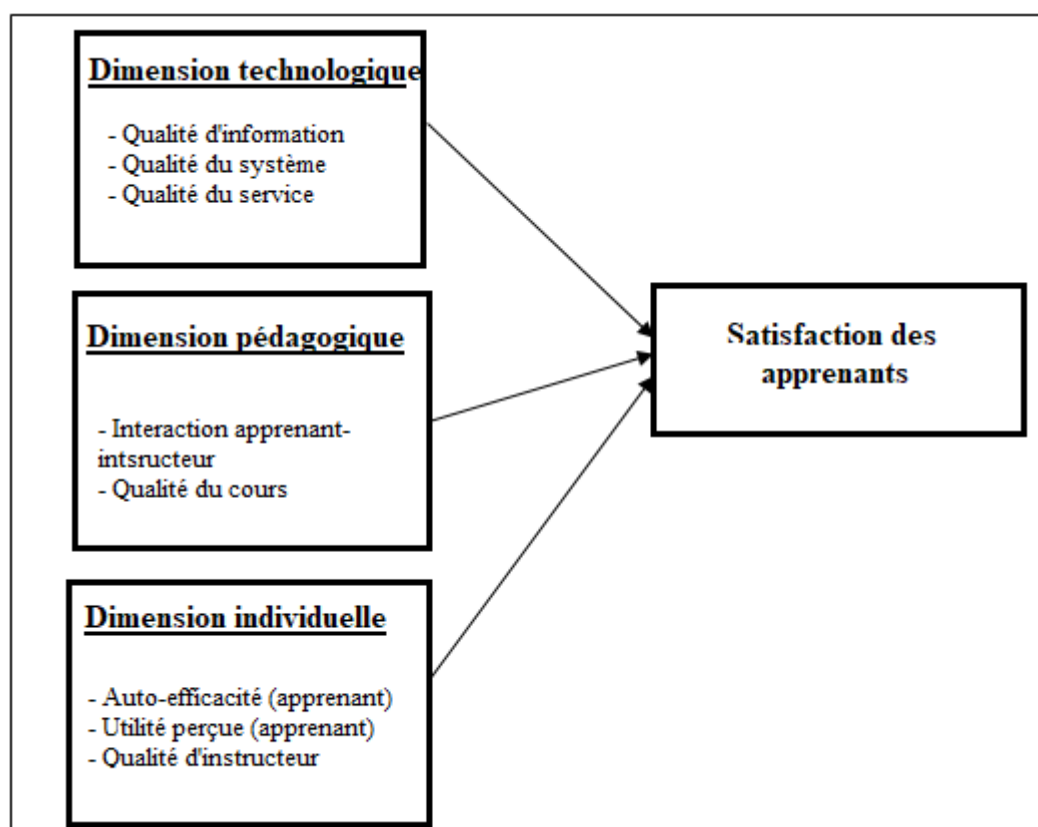


Figure 1 : Modèle de recherche

4. Les déterminants de la satisfaction des apprenants

4.1. Dimension pédagogique

4.1.1 Interaction apprenant-instructeur (IAI) :

La dimension pédagogique se compose d'un ensemble de construits qui impacte l'efficacité des systèmes e-learning tel que le contenu du cours, sa structure, l'interaction entre les différentes composantes (étudiants, instructeurs et contenu). Nous retenons dans le cas de notre recherche deux composantes qui sont l'interaction apprenant-instructeur et la qualité du cours.

Moore (1989) a décomposé l'interaction en trois formes : interaction entre les apprenants, avec les instructeurs et avec le matériel lui-même. Selon des chercheurs, ces trois formes d'interaction sont importantes et constituent des déterminants critiques de la performance et du succès du cours en ligne (Eom & Ashill, 2016; Eom & Ashill, 2018, p. 46; Eom et al., 2006, p. 221; Kuo et al., 2014). En effet, la plupart des étudiants qui ont des niveaux élevés d'interaction avec leurs pairs et avec l'instructeur ont des niveaux de satisfaction et d'apprentissage très élevés (Swan, 2001). Parce que le fait de se trouver dans une communauté d'apprentissage et dialoguer avec les autres aide les apprenants à se sentir moins isolés, ce qui leur donne la possibilité de discuter et clarifier les idées autour des cours en ligne.

Dans l'e-learning, les étudiants se sentent déconnectés de leur instructeur ainsi que de leurs camarades de classe (Gray & DiLoreto, 2016). Cet isolement et déconnection des étudiants de leurs camarades et de leurs instructeurs constitue un défi pour le succès de l'e-learning (Turhangil Erenler, 2020). Richardson and Swan (2003) ont insisté sur le rôle important de l'interaction en affirmant que son absence constitue une des points faibles de l'e-learning par rapport à l'apprentissage présentiel. En effet, Asoodar et al. (2016) ont trouvé que l'interaction avec les autres est le prédicteur le plus fort, positif et significatif de la satisfaction de l'apprenant à l'égard du cours virtuel. Parmi les formes d'interaction, l'interaction apprenant-instructeur est la plus importante pour un environnement e-learning efficace (Marks et al., 2005) et pour une présence sociale de l'étudiant dans la communauté e-learning (Cho & Tobias, 2016). La présence de l'instructeur, à travers ses discussions en ligne avec les étudiants, peut être un facteur clé dans l'engagement des étudiants dans l'e-learning. Les forums de discussions offrent une opportunité idéale aux apprenants en leur permettant de maintenir la communication à jour et régulière avec les instructeurs qui répondent aux différentes questions posées par les étudiants. Les instructeurs peuvent aussi mettre les devoirs en ligne en faveur des étudiants en leur permettant de les télécharger avant une date déterminée. Les étudiants perçoivent la présence de l'instructeur importante lorsqu'il explique clairement la structure et le contenu du cours, donne des retours concernant les réalisations des apprenants, contribue à l'engagement et la motivation des apprenants par rapport aux différentes activités relatives au cours. Par conséquent, l'une des forces de l'e-learning est d'offrir aux étudiants et aux instructeurs la chance d'interagir entre eux.

4.1.2 Qualité du cours (Qco) :

Safsouf et al. (2020, p. 96) ont expliqué qu'un cours est de qualité s'il est détaillé, son contenu est clair et concis et ses QCM sont bien conçus. Alors que pour Mtebe and Raphael

(2018), la qualité du cours désigne à quel degré le cours est facile à comprendre, régulièrement actualisé et possède un contenu riche qui répond aux besoins des apprenants en terme de compétence ou d'aptitude que l'apprenant doit acquérir. Eom et al. (2006) ont divisé la structure du cours en ligne en deux éléments : objectifs/attentes et infrastructure du cours en ligne. Les objectifs du cours désignent bien les topics à apprendre par les étudiants selon un planning défini, différents types d'activités du cours (TP, cours, devoirs, etc.), différentes sections d'étudiants qui suivent le cours, etc. L'infrastructure s'intéresse à l'utilisabilité globale du cours en ligne et à l'organisation du contenu pédagogique (par exemple : manuels électroniques, conférences, ressources multimédias, liens vers des sites internet, etc.) en composantes logiques et compréhensibles. Ses éléments structurels ont un effet sur le niveau de satisfaction et les résultats d'apprentissage des apprenants dans le cas d'e-learning (Eom & Ashill, 2018; Eom et al., 2006). Également, Sun et al. (2008, p. 1194) ont montré que la qualité du cours a une forte association avec la satisfaction des apprenants. Elle est une variable cruciale qui influence le succès d'e-learning (Freeze et al., 2010).

4.2. Dimension technologique

La technologie joue un rôle important dans l'opération de l'enseignement à distance. Elle met à la disposition de l'apprenant des moyens d'interaction avec l'instructeur ainsi qu'avec les autres apprenants. La technologie est aussi, dans le cas d'e-learning, un moyen qui donne l'accès aux ressources pédagogiques pour différents utilisateurs, permet de gérer le déroulement du cours en ligne et les évaluations. Par conséquent, les institutions de l'enseignement supérieur ont besoin d'accorder une attention particulière aux différentes caractéristiques de l'outil technologique proposé aux apprenants et aux enseignants.

4.2.1 Qualité d'information (QI):

C'est une dimension importante de l'évaluation du succès des SI, elle désigne, selon DeLone and McLean (2016), les caractéristiques souhaitables des sorties de ces systèmes (Par exemple : Qualité des pages web). Elle mesure à quel degré le système fournit les informations qui répondent aux besoins des utilisateurs. La sortie d'un SI est caractérisée à titre d'exemple par sa pertinence, précision, compréhensibilité, complétude, crédibilité, opportun, utilisabilité, fiabilité. La qualité d'information a une influence directe sur la satisfaction des utilisateurs envers le système e-learning (Al-Fraihat et al., 2019; Aldholay et al., 2018; Efiloğlu Kurt, 2019; Freeze et al., 2010; Hammouri & Abu-Shanab, 2018; Joyce Hwee Ling & Rebecca Yen Pei, 2020; Kim et al., 2012; Lwoga, 2014; Oliveira et al., 2018; Sandjojo & Wahyuningrum, 2015).

4.2.2 Qualité du système (QSys) :

Sa mesure montre si le système rencontre des problèmes techniques (bugs) et s'il est facile à utiliser (Seddon et al., 1994). Elle s'intéresse aux facteurs techniques du système e-learning qui sont évalués par facilité d'utilisation, fonctionnalité et fiabilité du système étudié (Kim et al., 2012). Pour Petter et al. (2008), les caractéristiques du système qui exercent un impact sur la satisfaction des utilisateurs du SI sont la facilité d'usage de ce système, la facilité d'apprentissage et la convivialité. La qualité du système a été considérée dans le contexte de l'e-learning comme étant des facteurs techniques tels que la fiabilité du système, la facilité d'accès, design du système, son temps de réponse et vitesse du réseau (LIN, 2007). Pour Cidral et al. (2018, p. 275), la qualité du système comprend un ensemble de caractéristiques technologiques telle que la fonctionnalité (ce qu'il est capable de

faire), l'utilisabilité (utiliser avec efficacité et satisfaction pour atteindre des objectifs quantifiés), la navigabilité et l'accessibilité que les utilisateurs perçoivent avec l'utilisation de la plateforme e-learning pour suivre les cours en ligne. Un SI possède une bonne qualité du système s'il est facile à utiliser, facile à apprendre, répond aux exigences, contient des fonctions nécessaires, personnalisable, facile à modifier, à corriger et à améliorer, toutes les données sont intégrées et cohérentes, et optimisé (**DeLone & McLean, 2016, p. 66**). Plusieurs chercheurs ont constaté l'impact du QSys sur la satisfaction des apprenants dans le contexte des systèmes e-learning (**Aldholay et al., 2018; Chang, 2013; Efiloğlu Kurt, 2019; Freeze et al., 2010; Joyce Hwee Ling & Rebecca Yen Pei, 2020; Lwoga, 2014; Mohammadi, 2015; Mtebe & Raphael, 2018; Oliveira et al., 2018; Ozkan & Koseler, 2009; Safsouf et al., 2020; Wang & Chiu, 2011**).

4.2.3 Qualité du service (QSer) :

C'est une dimension aussi importante du succès des SI ajoutée dans le nouveau modèle de D&M(2003). Elle désigne la qualité du support que les utilisateurs du SI reçoivent de la part de l'entité responsable du service des SI (**DeLone & McLean, 2016, p. 9**). Par exemple, la réactivité, la fiabilité (sens du sérieux), la précision, la compétence technique et empathie de personnel. Le construit a été utilisé dans le champ des systèmes d'information. Par exemple, dans le modèle du D&M(2003) Qser influence l'utilisation et la satisfaction des utilisateurs. Dans le contexte de l'e-commerce, **Wang (2008)** a confirmé que la qualité du service a montré un effet plus fort par rapport aux autres (qualité d'information et qualité du système) dans son influence sur la satisfaction. Egalement, la relation entre Qser et la satisfaction des utilisateurs des systèmes e-learning est significative selon un nombre important d'études (**Chang, 2013; Joyce Hwee Ling & Rebecca Yen Pei, 2020; Machado-da-Silva et al., 2014; Mohammadi, 2015; Oliveira et al., 2018; Ozkan & Koseler, 2009; Sandjojo & Wahyuningrum, 2015; Wang & Chiu, 2011**).

4.3 Dimension individuelle

Bitzer and Janson (2014) ont effectué une revue de littérature des travaux de recherches publiés entre 2000 et 2013 sur le sujet des systèmes e-learning. Les auteurs ont identifié un ensemble d'attributs des étudiants qui ont un effet significatif sur la satisfaction vis-à-vis de l'apprentissage en ligne. Ces attributs sont : Expérience préalable avec le système e-learning, auto-efficacité, expérience en informatique, styles d'apprentissage, motivation, métacognition, et engagement en apprentissage. Nous nous intéressons dans notre étude à l'auto-efficacité de l'apprenant, l'utilité du l'e-learning perçue par l'apprenant et à la qualité de l'instructeur.

4.3.1 Auto-efficacité de l'apprenant : L'auto-efficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières (**Bandura, 1986**). Il n'est pas question de compétences dont l'individu dispose, mais plutôt de ce que l'individu est capable de faire avec ces compétences. Dans le domaine des SI, l'auto-efficacité informatique fait référence à l'évaluation des capacités personnelles à mettre en application ces compétences pour effectuer des tâches précises (**Compeau & Higgins, 1995**). Elle aide les apprenants à décider combien d'efforts qu'exige l'exécution d'une tâche et combien du temps peuvent-ils persister s'ils rencontrent des difficultés (**Popoola et al., 2014, p. 977**). **Ong and Lai (2006)** ont confirmé

que l'auto-efficacité est un indicateur important qui indique si l'expérience en e-learning est intéressante.

L'auto-efficacité joue un rôle important dans le succès des systèmes e-learning (**Aldholay et al., 2018**; **Prior et al., 2016, p. 91**). Plusieurs études ont montré qu'elle influence significativement la satisfaction des utilisateurs de l'e-learning (**Al-Rahmi et al., 2018**). **Aldholay et al. (2018)** ont affirmé que plus que les étudiants ont confiance dans leurs capacités de l'utilisation d' internet plus que leur satisfaction augmente à l'égard de l'e-learning. Par ailleurs, **Asoodar et al. (2016)** ont montré que l'auto-efficacité dans l'utilisation d'internet influence positivement la satisfaction des apprenants vis-à-vis du système e-learning utilisé. De même, d'autres chercheurs ont prouvé l'existence d'une relation significative et forte entre l'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation de l'outil informatique et la satisfaction des apprenants (**Eom, 2014**; **Hammouri & Abu-Shanab, 2018**; **Saba, 2012**).

4.3.2 Utilité perçue par l'apprenant (UP) :

L'utilité perçue est définie comme étant le degré d'amélioration de la performance après l'utilisation d'un système particulier (**Davis, 1989**; **Khasawneh & Yaseen, 2017, p. 60**). Selon le modèle TAM, les perceptions de l'utilité et de la facilité d'utilisation déterminent l'attitude de l'utilisateur à l'égard du SI/TI. Dans le contexte de l'e-learning, UP désigne le degré de l'amélioration des effets de l'apprentissage après l'adoption d'un système donné (**Sun et al., 2008, p. 1188**). Autrement dit, les étudiants sont satisfaits d'un système e-learning s'il leur permet d'acquérir les compétences, l'expérience et le savoir. Plusieurs études ont trouvé que l'utilité perçue a un effet positif sur la satisfaction des utilisateurs des différents SI/TI, y compris les systèmes e-learning (**Al-Samarraie et al., 2018**; **Khasawneh & Yaseen, 2017**; **Lwoga, 2014**; **Mtebe & Raphael, 2018**; **Sun et al., 2008**; **Wu & Wang, 2006**). La qualité de l'instructeur

L'instructeur est une composante importante dans le processus de l'e-learning, surtout vis-à-vis du comportement des apprenants. Il est un facteur clé qui influence l'attitude des apprenants à l'égard des systèmes e-learning (**Cheng, 2012**; **Liaw et al., 2007**), il influence aussi le niveau de la motivation des étudiants (**Eom & Ashill, 2018, p. 51**). **Ozkan and Koseler (2009)** ont affirmé qu'il est nécessaire de prendre en compte la qualité de l'instructeur dans l'évaluation des systèmes e-learning. Des chercheurs ont utilisé différents facteurs pour mesurer la dimension de l'instructeur, tels que le délai de réponse de l'instructeur (sa réactivité), le style d'enseignement et sa disposition à expliquer et aider les apprenants via internet (**Ozkan & Koseler, 2009**). **Sun et al. (2008)** ont utilisé le délai de réponse de l'instructeur et son attitude envers les systèmes e-learning comme indicateurs pour mesurer la dimension de l'instructeur et son impact sur la satisfaction des apprenants. Il a été vérifié que la satisfaction des apprenants à l'égard des systèmes e-learning est influencé positivement par le délai de réponse de l'instructeur aux questions des apprenants, par l'efficacité des méthodes d'enseignement et par la maîtrise du système e-learning utilisé par l'instructeur (**Mtebe & Raphael, 2018**; **Ozkan & Koseler, 2009**). Pour **Al-Fraihat et al. (2019)**, la qualité de l'instructeur est mesurée par son enthousiasme concernant l'utilisation du système e-learning (Moodle dans ce cas), sa réponse rapide aux questions et soucis des étudiants, sa communication et interaction avec les étudiants, norme subjective (l'instructeur

incite les apprenants à utiliser l'e-learning) et son attitude à l'égard de l'e-learning. Sur cette base, nous proposons ces deux hypothèses :

Conclusion

L'e-learning est un alternatif sérieux de l'enseignement traditionnel. Ces derniers temps, de nombreux pays investissent dans l'implémentation de ses systèmes pour répondre aux besoins des apprenants. La crise sanitaire actuelle a accéléré le processus de la mise en place, par des universités et par différentes institutions d'enseignement, des systèmes e-learning qui ne sont plus optionnels. Cette étude a essayé de proposer un modèle d'évaluation du succès du système e-learning à travers la mesure de la satisfaction des apprenants en ligne. Le modèle se compose de trois dimensions : dimension technologique, dimension pédagogique et dimension relative à l'individu qui utilise le système. Ces dimensions sont importantes pour le succès d'un cours en ligne de point de vue des apprenants qui l'utilise. Cette étude se veut une contribution à la littérature e-learning en proposant un modèle théorique qui peut être utilisé par les praticiens ainsi que par les chercheurs en vue de comprendre mieux comment améliorer la satisfaction des apprenants. Une insatisfaction des apprenants est susceptible de limiter leur motivation à continuer à utiliser le système e-learning. Le modèle proposé se base sur un ensemble de modèles largement validés dans des contextes différents et se base aussi sur un ensemble d'études empiriques repérées à l'aider une revue systématique de la littérature. Il est ouvert à d'autres développements continues surtout avec l'évolution des nouvelles technologies utilisés dans l'éducation en ligne. Par conséquent, des futures recherches peuvent étendre le modèle à travers l'ajout des nouvelles dimensions ou de nouvelles variables. Une étude empirique dans le contexte Marocain sera nécessaire pour vérifier la validité du modèle.

Bibliographie:

- Abdullah, & Ward. (2016). Developing a General Extended Technology Acceptance Model for E-Learning (GETAMEL) by analysing commonly used external factors. *Computers in Human Behavior*, 56, 238-256. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.036>
- Akyol, & Garrison. (2011). Learning and satisfaction in online communities of inquiry. In *Student satisfaction and learning outcomes in e-learning: An introduction to empirical research* (pp. 23-35): IGI Global.
- Al-Fraihat, Joy, Masa'deh, & Sinclair. (2019). Evaluating E-learning Systems Success: An Empirical Study. *Computers in Human Behavior*, 102. doi:10.1016/j.chb.2019.08.004
- Al-Fraihat, Joy, & Sinclair. (2017). *Identifying success factors for e-learning in higher education*. Paper presented at the International conference on e-learning.

- Al-Rahmi, Alias, Othman, Alzahrani, Alfarraj, Saged, & Rahman. (2018). Use of E-Learning by University Students in Malaysian Higher Educational Institutions: A Case in Universiti Teknologi Malaysia. *IEEE Access*, 6, 14268-14276. doi:10.1109/ACCESS.2018.2802325
- Al-Samarraie, Teng, Alzahrani, & Alalwan. (2018). E-learning continuance satisfaction in higher education: a unified perspective from instructors and students. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2003-2019.
- Aldholay, Isaac, Abdullah, Abdulsalam, & Al-Shibami Ahmed. (2018). An extension of Delone and McLean IS success model with self-efficacy: Online learning usage in Yemen. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(4), 285-304. doi:10.1108/IJILT-11-2017-0116
- Alqurashi. (2016). Self-efficacy in online learning environments: A literature review. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(1), 45-52.
- Aparicio, Bacao, & Oliveira. (2016). Cultural impacts on e-learning systems' success. *The Internet and Higher Education*, 31, 58-70.
- Arbaugh, & Duray. (2002). Technological and Structural Characteristics, Student Learning and Satisfaction with Web-Based Courses: An Exploratory Study of Two On-Line MBA Programs. *Management Learning - MANAGE LEARNING*, 33, 331-347. doi:10.1177/1350507602333003
- Asoodar, Vaezi, & Izanloo. (2016). Framework to improve e-learner satisfaction and further strengthen e-learning implementation. *Computers in Human Behavior*, 63, 704-716. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.060>
- Bandura. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Baroudi, & Orlikowski. (1988). A Short-Form Measure of User Information Satisfaction: A Psychometric Evaluation and Notes on Use. *Journal of management information systems*, 4(4), 44-59. doi:10.1080/07421222.1988.11517807
- Bhuasiri, Xaymoungkhoun, Zo, Rho, & Ciganek. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843-855. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.010>
- Bitzer, & Janson. (2014). Towards a holistic understanding of technology mediated learning services - A state-of-the-art analysis. *ECIS 2014 Proceedings - 22nd European Conference on Information Systems*.
- Chang. (2013). Exploring the determinants of e-learning systems continuance intention in academic libraries. *Library Management*, 34(1/2), 40-55. doi:10.1108/01435121311298261
- Cheng. (2012). Effects of quality antecedents on e-learning acceptance. *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*, 22. doi:10.1108/10662241211235699
- Cho, & Tobias. (2016). Should Instructors Require Discussion in Online Courses? Effects of Online Discussion on Community of Inquiry, Learner Time, Satisfaction, and Achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). doi:10.19173/irrodl.v17i2.2342
- Cidral, Oliveira, Di Felice, & Aparicio. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>
- Compeau, & Higgins. (1995). Application of Social Cognitive Theory to Training for Computer Skills. *Information Systems Research*, 6(2), 118-143.

- Davis. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. doi:10.2307/249008
- DeLone, & McLean. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60-95.
- Delone, & McLean. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: a ten-year update. *Journal of management information systems*, 19(4), 9-30.
- DeLone, & McLean. (2016). Information Systems Success Measurement. *Foundations and Trends(R) in Information Systems*, 2(1), 1-116.
- Doll, & Torkzadeh. (1988). The Measurement of End-User Computing Satisfaction. *MIS Quarterly*, 12(2), 259-274. doi:10.2307/248851
- Efiloğlu Kurt. (2019). Examining an e-learning system through the lens of the information systems success model: Empirical evidence from Italy. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1173-1184. doi:10.1007/s10639-018-9821-4
- Eom. (2014). Understanding e-learners' satisfaction with learning management systems. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 16(2), 3.
- Eom, & Ashill. (2016). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(2), 185-215.
- Eom, & Ashill. (2018). A system's view of e-learning success model. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(1), 42-76.
- Eom, Wen, & Ashill. (2006). The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Empirical Investigation*. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235. doi:10.1111/j.1540-4609.2006.00114.x
- Freeze, Alshare, Lane, & Wen. (2010). IS success model in e-learning context based on students' perceptions. *Journal of Information systems education*, 21(2), 4.
- Gelderman. (1998). The relation between user satisfaction, usage of information systems and performance. *Information & Management*, 34(1), 11-18. doi:[https://doi.org/10.1016/S0378-7206\(98\)00044-5](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(98)00044-5)
- Gray, & DiLoreto. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), n1.
- Hajli, Bugshan, Lin, & Featherman. (2013). From e-learning to social learning – a health care study. *European Journal of Training and Development*, 37(9), 851-863. doi:10.1108/EJTD-10-2012-0062
- Halawi, McCarthy, & Aronson. (2008). An Empirical Investigation of Knowledge Management Systems' Success. *Journal of Computer Information Systems*, 48(2), 121-135. doi:10.1080/08874417.2008.11646014
- Hammouri, & Abu-Shanab. (2018). Exploring factors affecting users' satisfaction toward E-learning systems. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 14(1), 44-57.
- Havice, Davis, Foxx, & Havice. (2010). The Impact of Rich Media Presentations on a Distributed Learning Environment: Engagement and Satisfaction of Undergraduate Students. *Quarterly Review of Distance Education*, 11(1), 53-58.
- Hodges. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25. doi:10.1002/piq.20001

- Ibrahim, Leng, Yusoff, Samy, Masrom, & Rizman. (2017). E-learning acceptance based on technology acceptance model (TAM). *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 9(4S), 871-889.
- Igbaria, & Tan. (1997). The consequences of information technology acceptance on subsequent individual performance. *Inf. Manage.*, 32(3), 113-121. doi:10.1016/s0378-7206(97)00006-2
- Islam. (2013). Investigating e-learning system usage outcomes in the university context. *Computers & Education*, 69, 387-399. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.037>
- Ives, Olson, & Baroudi. (1983). The measurement of user information satisfaction. *Commun. ACM*, 26(10), 785-793. doi:10.1145/358413.358430
- Jan. (2015). The Relationships Between Academic Self-Efficacy, Computer Self-Efficacy, Prior Experience, and Satisfaction With Online Learning. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 30-40. doi:10.1080/08923647.2015.994366
- Joyce Hwee Ling, & Rebecca Yen Pei. (2020). Perceptions of learning management system quality, satisfaction, and usage: Differences among students of the arts. *Australasian Journal of Educational Technology*. doi:10.14742/ajet.5187
- Jurison. (1996). The temporal nature of IS benefits: A longitudinal study. *Information & Management*, 30(2), 75-79.
- Kahiigi, Ekenberg, Hansson, Tusubira, & Danielson. (2008). Exploring the e-Learning State of art. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6.
- Khasawneh, & Yaseen. (2017). Critical success factors for e-learning satisfaction, Jordanian Universities' experience. *Journal of Business & Management (COES&RJ-JBM)*, 5(1), 56-69.
- Kim, Park, & Rhee. (2012). The Impact of CMS Quality on the Outcomes of E-learning Systems in Higher Education: An Empirical Study. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10, 575-587. doi:10.1111/j.1540-4609.2012.00360.x
- Kuo, Walker, Schroder, & Belland. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50. doi:<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Lee, & Choi. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593-618. doi:10.1007/s11423-010-9177-y
- Lee, & Lee. (2008). The relationship of e-Learner's self-regulatory efficacy and perception of e-Learning environmental quality. *Computers in Human Behavior*, 24(1), 32-47.
- Liao, & Hsieh. (2011). What influences Internet-based learning? *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(7), 887-896.
- Liaw. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864-873.
- Liaw, Huang, & Chen. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066-1080.
- LIN. (2007). Measuring Online Learning Systems Success: Applying the Updated DeLone and McLean Model. *CyberPsychology & Behavior*, 10(6), 817-820. doi:10.1089/cpb.2007.9948

- Lwoga. (2014). Critical success factors for adoption of web-based learning management systems in Tanzania. *International Journal of Education and Development using ICT*, 10(1).
- Machado-da-Silva, Meirelles, Filenga, & Filho. (2014). Student Satisfaction Process In Virtual Learning System: Considerations Based In Information And Service Quality From Brazil's Experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15. doi:10.17718/tojde.52605
- Mahdavian, Wingreen, & Ghlichlee. (2016). The influence of key users' skills on ERP success. *Journal of Information Technology Management*, XXVII, 48-64.
- Marks, Sibley, & Arbaugh. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of management education*, 29(4), 531-563.
- McLean, Sedera, & Rebekah. (2013). Are we there yet? A step closer to theorizing information systems success. *International Conference on Information Systems (ICIS 2013): Reshaping Society Through Information Systems Design*, 1.
- Mohammadi. (2015). RETRACTED: Factors affecting the e-learning outcomes: An integration of TAM and IS success model. *Telematics and Informatics*, 32(4), 701-719. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.03.002>
- Moore. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. doi:10.1080/08923648909526659
- Mtebe, & Raphael. (2018). Key factors in learners' satisfaction with the e-learning system at the University of Dar es Salaam, Tanzania. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4).
- Mutahar, Daud, Ramayah, Isaac, & Aldholay. (2018). The effect of awareness and perceived risk on the technology acceptance model (TAM): mobile banking in Yemen. *International Journal of Services and Standards*, 12(2), 180-204.
- Oliveira, Felice, & Aparicio. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290. doi:10.1016/j.compedu.2017.12.001
- Ong, & Lai. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816-829. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.006>
- Ozkan, & Koseler. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computers & Education*, 53(4), 1285-1296.
- Petter, DeLone, & McLean. (2008). Measuring information systems success: models, dimensions, measures, and interrelationships. *European Journal of Information Systems*, 17(3), 236-263. doi:10.1057/ejis.2008.15
- Petter, DeLone, & McLean. (2013). Information systems success: The quest for the independent variables. *Journal of management information systems*, 29(4), 7-62.
- Pitt, Watson, & Kavan. (1995). Service Quality: A Measure of Information Systems Effectiveness. *MIS Quarterly*, 19(2), 173-187. doi:10.2307/249687
- Popoola, Chinomona, & Chinomona. (2014). *The Influence of Information Quality, System Quality and Service Quality on Student's Self-Efficacy at Institutions of Higher Learning in South Africa* (Vol. 5).
- Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip, & Hanson. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *The Internet and Higher Education*, 29, 91-97. doi:<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>

- Rai, Maruping, & Venkatesh. (2009). Offshore Information Systems Project Success: The Role of Social Embeddedness and Cultural Characteristics. *MIS Quarterly*, 33. doi:10.2307/20650313
- Richardson, & Swan. (2003). An Examination of Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction. *JALN Volume*, 7. doi:10.24059/olj.v7i1.1864
- Saba. (2012). Implications of E-learning systems and self-efficiency on students outcomes: a model approach. *Human-centric Computing and Information Sciences*, 2(1), 6. doi:10.1186/2192-1962-2-6
- Safsouf, Mansouri, & Poirier. (2020). AN ANALYSIS TO UNDERSTAND THE ONLINE LEARNERS' SUCCESS IN PUBLIC HIGHER EDUCATION IN MOROCCO. *Journal of Information Technology Education:Research*, 19, 87-112. doi:10.28945/4518
- Sánchez, & Hueros. (2010). Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1632-1640.
- Sandjojo, & Wahyuningrum. (2015, 1-5 Dec. 2015). *Measuring e-learning systems success: Implementing D & M is success model*. Paper presented at the 2015 4th International Conference on Interactive Digital Media (ICIDM).
- Schunk. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Seddon. (1997). A Respecification and Extension of the DeLone and McLean Model of IS Success. *Information Systems Research*, 8(3), 240-253.
- Seddon, & Kiew. (1994). *A partial test and development of DeLone and McLean's model of IS success*, Vancouver, Canada.
- Seddon, Kiew, & Patry. (1994). *A partial test and development of DeLone and McLean's model of IS success*. Paper presented at the ICIS 1994 Proceedings, Vancouver, Canada.
- Shen, Cho, Tsai, & Marra. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17. doi:<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001>
- Šumak, Heričko, & Pušnik. (2011). A meta-analysis of e-learning technology acceptance: The role of user types and e-learning technology types. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2067-2077. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.005>
- Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Surendran. (2012). Technology acceptance model: A survey of literature. *International Journal of Business and Social Research (IJBSR)*, 2(4), 175-178.
- Swan. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance education*, 22(2), 306-331.
- Turhangil Erenler. (2020). A structural equation model to evaluate students' learning and satisfaction. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(2), 254-267. doi:10.1002/cae.22189
- Umek, Keržič, Aristovnik, & Tomažević. (2015). Analysis of selected aspects of students' performance and satisfaction in a Moodle-based e-learning system environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(6), 1495-1505.

- Venkatesh, & Davis. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.
- Wang. (2008). Assessing e-commerce systems success: a respecification and validation of the DeLone and McLean model of IS success. *Information Systems Journal*, 18(5), 529-557. doi:10.1111/j.1365-2575.2007.00268.x
- Wang, & Chiu. (2011). Assessing e-learning 2.0 system success. *Computers & Education*, 57(2), 1790-1800. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.03.009>
- Wu, & Wang. (2006). Measuring KMS success: A respecification of the DeLone and McLean's model. *Information & Management*, 43(6), 728-739.
- Zhang, & Lin. (2020). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school: what predicts online learning satisfaction? *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 57-71. doi:10.1080/1475939X.2019.1694061

4. Annexe:

Auteur	Echantillon	Pays	Contexte	Modèles théoriques	Variables Indep.	Var dépendante	Relations	Résultats de l'étude
<u>Wang and Chiu (2011)</u>	288 étudiants	Chine	E-learning 2.0	(Wang, 2008)	QI, Qsys, Qser	Qcm, Sat, Loyauté	(QI, Qsys, Qser) → (Qcm, Sat) et Qcm → Sat et (Qcm, Sat) → Loyauté	Les résultats empiriques ont montré que la qualité d'information, service et de communication impactent positivement et significativement la satisfaction et la loyauté (intentions de réutiliser le système e-learning 2.0 pour communiquer, partager l'expérience et pour obtenir des commentaires).
<u>Kim et al. (2012)</u>	415 (1er et 2ème année)	USA	Plateforme CMS	D&M (2003)	Qsys, QI, QA	Sat, Bénéfices de CMS (Ben)	(Qsys, QI, QA) → Sat → Ben	La qualité d'enseignement est le facteur du succès le plus important qui influence la satisfaction des utilisateurs.
<u>(Chang, 2013)</u>	320 étudiants	Taiwan	Librairies digital	D&M et model ECM ¹ (Bhattacharjee, 2001)	QI, Qser, Qsys,	VP, Sat, ICU	(QI, Qser, Qsys) → (VP, Sat) → ICU	La qualité du web influencent positivement la valeur perçue et la satisfaction qui, à leur tour déterminent l'intention de continuer à utiliser le système e-learning.
<u>Lwoga (2014)</u>	408 étudiants	Tanzania	Université de médecine	D&M (2003, 2004)	QI, Qsys, Qser, QIns	Sat, UP, ICU	(QI, Qsys, Qser, QIns) → (Sat, Up) → ICU	La qualité du système et d'instructeur sont prédicteurs d'utilité perçue et de satisfaction de l'utilisateur, et la qualité d'information impacte significativement l'utilité perçue, qui à son tour détermine la satisfaction. Cette satisfaction prédit l'intention de continuer l'utilisation du système.
<u>Sandjojo and Wahyuni ngrum (2015)</u>	387 étudiants	Indonésie	Deux universités	D&M et TAM	QI, Qsys, Qser, UP, FUP	U, Sat, Ben	(QI, Qsys, Qser) → (U, Sat) et FUP → (UP, Sat) et UP → U et U → Sat et (U, Sat) → Ben	L'impact de la qualité d'information est non significatif. Malgré l'utilisation d'un même instrument, les résultats sont différents entre les deux universités.
<u>Mohammadi (2015)</u>	390 étudiants	Iran	Quatre universités publiques (Téhéran)	D&M et TAM	QA, Qsys, QSer, QI, FUP, UP,	AA, SAT, IU, U	(QA, Qsys, QSer, QI) → (Sat, IU) Et FUP → UP Et (FUP, UP) → IU Et (Sat, IU) → U Et (U, Sat) → AA	L'intention et la satisfaction ont un effet positif sur l'utilisation réelle de l'e-learning. QS et QI QA → IU et FUP → IU ne sont pas significatives. IU → U est la plus significative.

¹ ECM : En anglais « the Expectation Confirmation Model of Information System Continuance » (Le Modèle de confirmation des Attentes de la Continuation des Systèmes d'Information)

<u>Aparicio et al. (2016)</u>	323 étudiants	Portugal	Onze institutions	D&M(1992), <u>Rai et al. (2009)</u>	U,Sat,IC	II,IO	(U,Sat,IC)→II Et (IC,II)→IO	Le facteur culturel (IC) influence l'impact individuel et organisationnel. Le collective influence II et IO plus que l'individualiste. Il modère aussi les relations Sat→II et II→IO
<u>Aldholay et al. (2018)</u>	448 étudiants	Yemen	Neuf Univ public	D&M	QG(QI,Qsys, Qser),AE,Sat, U	Impact sur la performance (IP)	(QG,AE)→(Sat, U) →PI Et U→Sat	Toutes les relations sont vérifiées.
<u>Oliveira et al. (2018)</u>	301 étudiants	Brésil	Moodle, Blackboard et autres systèmes.	(D&M,2003; Sun et al., 2008; Urbach et al., 2010)	QI,Qsys,Qser, QC, AIE, IAA, AOI, DE	U,Sat,II	(QI,Qsys,Qser)→(U,Sat,II) Et (AIE, IAA, AOI, DE)→Sat Et (U,Qsys,QI,Qser, QC Sat)→II Et Sat→U	Les relations suivantes sont significatives : (QI, Qsys, AEI, IAA, DE)→Sat Et (U, Qsys,Sat)→II Et (QC,QI,Sat)→U
<u>Al-Rahmi et al. (2018)</u>	106 étudiants	Malaisie	Application développée localement.	TAM	AE,Qco	UP,Sat,IU	(AE,Qco)→(UP,Sat) →IU	Les résultats indiquent que le contenu et l'auto-efficacité impactent positivement et significativement l'utilité perçue et la satisfaction des utilisateurs, qui impactent à leur tour l'intention des étudiants à utiliser le système e-learning.
<u>Mtebe and Raphael (2018)</u>	153 étudiants	Tanzania	Moodle, UDSM ²	D&M (2003)	Qsys,QIns, Qser,QCo, UP	Sat	(Qser,Qsys,QI,QCo,UP)→Sat	Qualité du système, d'instructeur et de service ont un effet significativement positif sur la satisfaction des apprenants. Tandis que la qualité des cours n'a pas d'impact sur la satisfaction. Qser est le prédicteur le plus fort de satisfaction.
<u>(Hammouri & Abu-Shanab, 2018)</u>	386 étudiants	Jordanie	Université Yarmouk	D&M, TAM, théorie sociocognitive	Qsys,QI,FUP,UP,AEI	Sat	(Qsys,QI,FUP,UP,AEI)→Sat	FUP,UP, Qsys, QI et AEI sont les facteurs importants qui influencent la satisfaction des étudiants avec un coefficient de détermination estimé à 0,498.
<u>Efiloğlu Kurt (2019)</u>	144 étudiants	Italie	Système Moodle dans une université publique	D&M(1992)	QSys,QI	Succès du système (Suc),Sat, U	(QSys,QI)→U,Sat Et (U,Sat)→Suc	QSys→U, QSys→Sat, QI→Sat, U→Suc et Sat→Suc sont significatives Alors que QI→U ne l'est pas.
<u>Al-Fraihat et al. (2019)</u>	588 étudiants	UK	Université (système moodle)	D&M, TAM, <u>Sun et al. (2008)</u> , <u>Ozkan and Koseler (2009)</u>	Qsys,QI,QTS,QA,QS S,QIns	U,Sat,UP, Ben	(Qsys,QI,QTS,QSS, QA,QIns)→(U,Sat, UP)→Ben Et UP→(Sat,U)	((QI,QTS,QSS,QIns)→U et QA→Sat et (QSS,QA)→UP Ne sont pas significatives. (Qsys,QI,QTS,QSS,QA,QIns,UP) expliquent 71,4% de la variance de satisfaction. Alors que UP, U,Sat expliquent 64,7% de variation de

² Université Dar Essalam (Tanzania)

<u>Freeze et al. (2010)</u>	674 étudiants	USA	Université (Illinois)	D&M	QI,QSys	Sati,U,Suc	(QI,Qsys)→U,Sat Et (U,Sat)→Suc	bénéfices de l'e-learning. La qualité d'information et du système influencent positivement l'utilisation et la satisfaction du système. L'impact de la satisfaction est plus important sur le succès.
<u>Zhang and Lin (2020)</u>	287 étudiants	Chine	Université (Wuhan)	D&M et UTAUT	QSys, QI, CF,IS, IU	U	(QSys,QI,CF,IS)→IU Et (IU, CF)→U	Qualité du système, influence sociale et conditions facilitatrices impactent positivement l'intention d'utiliser l'e-learning. Tandis que la relations entre intention d'utiliser, conditions facilitatrices et l'utilisation n'est pas significative.
<u>(Safsouf et al., 2020)</u>	127 étudiants	Maroc	Enseignement supérieur	D&M, TAM, ECT ³	Qsy,Qco, UP,QI,FC, ARo, InS, DE	Sat,ICU,Suc	(Qsys,Qco,UP, DE,FC,InS)→S et (Sat,AR,ICU)→Suc	Le succès d'e-learning est expliqué par l'autorégulation, intention de continuer l'utilisation et satisfaction des apprenants. La satisfaction est expliquée par la qualité du système, du cours et d'information, interaction sociale, diversité de l'évaluation et la flexibilité du cours.
<u>(Joyce Hwee Ling & Rebecca Yen Pei, 2020)</u>	376 étudiants		LMS	D&M(2003)	QI,Qser,Qsys,QInt, QA,QP	Sat, U	(QI,Qser,Qsys, QInt,QA,QP)→ Sat→U	La satisfaction peut être évaluée par la qualité d'information, du système, interaction, apprentissage et pédagogique. La satisfaction diffère selon la fréquence d'utilisation du système LMS. Les fréquents ont besoin de qualité d'apprentissage tandis que les moyens et les peu fréquents ont besoin de qualité d'information.

AA : Aide à l'apprentissage ;AIE : Attitude de l'instructeur envers e-learning ;AE : Auto-efficacité ;AEI : Auto-efficacité informatique ;AOI : Anxiété face à l'outil informatique ;Ben : Bénéfice ; CF : Conditions facilitatrices; DE : diversité d'évaluation ; FCo : flexibilité du cours ; FUP : Facilité d'utilisation perçue ;IAA : Interaction de l'apprenti avec les autres ; IC : Individualisme/Collectivisme ; ICU : Intention de continuer à utiliser ;II : Impact individuel ;IO : impact organisationnel ; IP : Impact sur la performance ; IS : Influence sociale ;InS : Interaction sociale ; IU : Intention d'utiliser ; QA : Qualité d'apprenant ; QC : Qualité de collaboration ;Qcm : Qualité de communication ; QCo :Qualité du cours ; QA : Qualité d'apprentissage ; QG : Qualité globale ; QI : Qualité d'information ; QIns : Qualité d'instructeur ; QInt : Qualité d'interaction ; QP :Qualité pédagogique ; Qser : Qualité du service ; QSS : Qualité de support du système ;QSys : Qualité du système ;QTS : Qualité technique du système ; Sat : Satisfaction ; U : Usage ; UP : Utilité perçue ; VP : Valeur perçue.

³ ECT : expectations-confirmation theory (en langue française : théorie de confirmation des attentes)

L'enseignement-apprentissage de la culture francophone dans le cycle primaire algérien : Cas des textes du manuel scolaire de la cinquième année primaire

Imèn, Chaïf

Docteur en didactique du FLE à l'université Abou Bakr Belkaid Tlemcen Algérie
Maître des conférences B à l'université Ahmed Ben Bella Oran Algérie (FOS/FLE).

Chaif.imane@univ-oran1.dz

Résumé : L'objectif de cette contribution est d'engager une réflexion sur la place de la culture dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien. Nous nous demandons si la compétence interculturelle est bien intégrée lors de la conception des livres scolaires de français en Algérie. Autrement dit, est-ce que la culture francophone représente une source de motivation chez les élèves algériens ?

La présente recherche consiste, tout d'abord, à mettre en exergue l'impact de la dimension culturelle dans la didactique des langues étrangères et d'autre part, d'étudier le contenu culturel du manuel scolaire de français de la cinquième année primaire.

Mots-Clés : *Compétence culturelle ; Manuel scolaire ; FLE ; Enseignement-apprentissage ; Contenu pédagogique.*

Abstract: The objective of this contribution is to initiate a reflection on the place of culture in the teaching and learning of French as a foreign language in the Algerian primary cycle. We wonder whether intercultural competence is well integrated when designing French textbooks in Algeria. In other words, is French culture a source of motivation for Algerian students?

The present research consists, first of all, in highlighting the impact of the cultural dimension in the didactics of foreign languages and, secondly, in studying the cultural content of the French textbook of the fifth primary Year.

Key words: *Cultural competence; Textbook; French as a foreign language; Teaching and learning; Pedagogical content.*

Introduction :

En Algérie, la langue française est la première langue étrangère enseignée après la langue arabe. Son enseignement commence dès la troisième année primaire. Il serait primordial de reconnaître sa richesse linguistique et culturelle dans la classe. Pour cela, le manuel scolaire demeure le seul outil d'enseignement et d'apprentissage pour transmettre des aspects linguistiques et culturels étrangers (AUGER, 2003, p.29). Nous nous demandons si la compétence interculturelle est bien intégrée lors de la conception des livres scolaires de français en Algérie. Autrement dit, est-ce que la culture francophone représente une source de motivation chez les élèves algériens ?

En vue de donner des éléments de réponse à notre problématique, notre travail sera scindé en deux parties. De prime abord, nous parlerons des enjeux culturels en didactique du FLE et de la compétence culturelle dans les manuels scolaire de français. Ensuite, nous avons eu recours à une analyse de certains textes insérés dans ce manuel scolaire de français. Quant à la conclusion, elle sera réservée à l'interprétation des résultats obtenus.

1. La compétence culturelle : un choix vers un apprentissage réussi

En didactique des langues étrangères, la culture était souvent mise à l'écart dans le processus de l'enseignement-apprentissage. En revanche, aujourd'hui, devant la compétence linguistique, la compétence culturelle éveille ainsi l'intérêt des chercheurs.

En effet, les recherches en didactique montrent que la langue et la culture sont comme un couple inséparable, parce que « Enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle ». (Lambert, 1994, p. 34).

L'ultime but de la compétence culturelle est que l'apprenant soit capable de s'exprimer et interpréter un message selon les différents contextes (lieu, date, personnes, moment, sujet ...). L'acquisition de cette compétence permet à l'apprenant d'être ouvert aux contacts avec les autres et d'être apte à apprendre d'autres langues étrangères. Grâce à cette diversité linguistique et culturelle, l'élève développera une personnalité riche. Xiaomin ajoute que :

L'acquisition de la compétence culturelle permet donc à l'apprenant étranger de maîtriser l'environnement de l'autre sous toutes ses formes. C'est pourquoi l'apprentissage de la culture étrangère ne doit pas être réduit à l'assimilation de contenus scolaires, d'informations partielles, assimilées pour le besoin de réussite scolaire, parfois insuffisamment mises en relation avec des situations réelles et concrètes, propres à la culture à acquérir. Il s'agit d'un savoir dont la constitution est indépendante de l'expérience personnelle de l'apprenant s'il apprend une langue étrangère dans son propre pays (Xiaomin, 2010, p. 9).

En confirmant ce qui a été dit, Christian Puren ajoute que :

les classes de langues-cultures sont fonctionnellement des espaces privilégiés où les apprenants et l'enseignant, au-delà de leurs différences culturelles, sont réunis d'abord et avant tout pour un projet commun qui est celui de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, projet pour lequel ils vont devoir et par lequel ils vont pouvoir se construire une culture d'action commune, une co-culture d'enseignement-apprentissage et qu'ils vont besoin d'inventer et de partager des valeurs communes, un nouveau transculturel(Puren, 2016).

Donc, nous constatons qu'il n'existe pas seulement la culture de l'apprenant et de l'enseignant mais aussi la culture de l'enseignement-apprentissage qui s'est qualifiée -une culture d'action.

Quant au Porcher :

Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est à dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité (Porcher, 1995, p.55).

Autrement dit, C'est un ensemble des savoirs partagés qui permettent aux gens de se distinguer. Grâce à ces connaissances apprises, une identité se construit.

2. L'impact de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE :

Nous insistons sur la ressemblance et la différence des élèves entre eux pour leur montrer que la différence est à l'origine de la ressemblance des individus. Dans ce cas, nous soulignons qu'il n'y a pas de culture proprement pure parce que chaque individu peut avoir l'intersection de plusieurs cultures à la fois : culture individuelle, culture collective, culture étrangère, culture savante, culture métissée, culture francophone, culture algérienne, culture Kabyle...

Vu le nombre important de cultures, nous allons aborder seulement trois cultures que nous jugeons utile pour l'analyse de notre corpus :

2.1. Culture individuelle :

Apprendre une langue étrangère implique l'acquisition de sa culture, les apprenants seront invités à découvrir et à comprendre une nouvelle culture dans un contexte social. La culture individuelle de chaque apprenant s'alimente de son vécu, ses choix et son style, ses préférences, son histoire, son profil cognitif et émotionnel, ...

Dans un contexte algérien, la culture individuelle contribue au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant grâce à la relation entre la culture algérienne et la culture étrangère.

2.2. Culture collective :

La culture collective correspond à une unité fixatrice d'identités, un repère de valeurs relié à une histoire, un art parfaitement inséré dans la collectivité. Elle n'évolue que très lentement, sa valeur est au contraire la stabilité figé dans le passé, le rappel à l'histoire.

En Algérie, la culture collective est reliée à l'histoire ancienne de notre pays (colonisation française, empire ottoman, ...).

2.3. Culture étrangère :

L'avènement technologique a permis aux apprenants d'être en contact avec la culture étrangère sans entraves car l'internet et les médias ont facilité l'apprentissage. Une culture étrangère est une culture qui appartient à groupe social étranger.

A l'école algérienne, toute culture est hors du contexte amazigho-arabo-musulmanes, elle est considérée totalement étrangère.

3. Le manuel scolaire comme facteur culturel :

Notamment, l'apprentissage des langues étrangères captent l'attention des didacticiens qui se sont penchés sur la place de la culture dans le manuel scolaire. « En classe de langue, la culture de l'autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le manuel scolaire » (Zarate, 1993, p. 9). Ce personnage est devenu le star d'Hollywood dans un contexte scolaire, cet outil évoquant est à la fois un élément d'enseignement et à l'autre fois un instrument d'apprentissage.

Selo, Bruillard, le manuel scolaire :

accueille une série de pavés de textes, des photos, des schémas, des graphiques auxquelles la disposition spatiale, la typographie, le jeu des couleurs ou une signalétique particulière confèrent une fonction spécifique et immuable, récurrente dans les manuels (Bruillard, 2005, p. 40)

Le manuel scolaire présente des documents authentiques de nature différentes : Textes, iconographiques, schémas, dialogues, reportages, Des illustrations jusqu'aux points de grammaire, de l'organisation des séquences jusqu'à la progression de chaque unité didactique, des textes jusqu'aux choix des illustrations, des activités langagières jusqu'aux savoirs culturels...Il a pour finalité un apprentissage sous un aspect ludique. Sa place est indispensable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Son « discours est souvent l'initiateur et reflet des pratiques de classe ». (Bruillard, 2005, p. 32)

Echo d'un programme, il sera toujours une référence que nous jugeons irremplaçable d'enseigner dans un domaine donné. Reflet d'une culture spécifique, le manuel est un objet de socialisation, de civilisation, d'acculturation,

3. Le manuel scolaire de FLE dans le cycle primaire algérien : étude de cas

Le livre scolaire de français de la cinquième année est adressé aux apprenants algériens de 9 à 11 ans. Ces derniers bénéficieront d'un premier contact avec la langue française en troisième année primaire c'est-à-dire leur troisième année d'apprentissage de cette langue. Le manuel est donc accompagné d'un cahier d'activités. Il comporte quatre projets :

Projet 01 : Au Zoo

Projet 02 : C'est un lieu exceptionnel

Projet 03 : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Projet 04 : Protégeons la nature !

Chaque projet contient deux séquences qui s'ouvrent sur une séance de l'oral pour entraîner les apprenants à communiquer et une autre séance sur l'écrit avec des actes de paroles. Il aborde trois compétences langagières : Grammaire/Conjugaison/Orthographe et des documents sous forme des : dialogues, extraits, comptines...Et pour clôturer le projet, il y a des tâches à réaliser (expression écrite, exposé...) pour vérifier leur apprentissage grâce à l'acquisition de nouveaux savoirs.

Cette étude se décline en deux volets : les documents authentiques et les iconographies. Nous nous procéderons à une analyse des textes et des illustrations qui figurent dans ce manuel scolaire en vue de voir s'il existe une place réservée à la compétence interculturelle.

Textes :

Le livre scolaire de français de 5AP comprends environ 56 textes supports (dialogue, récit, extrait...). Il y a douze auteurs dont un seul écrivain algérien (Kaddour M'Hamsadji) et 9 étrangers (Gabriel Camps, Antoine De Schuyter, Jean François Noblet, Stephan Ledu...). Abadi ajoute :

Le choix d'inclure des textes des auteurs français dans un manuel supposer que celui-ci est conçu dans l'intention de donner de savoirs culturels aux apprenants. De plus, le nombre important des auteurs étrangers notamment français et la diversité des genres textuels expriment l'ouverture du manuel scolaire sur l'Autre, sur sa langue et sa culture (Abadi, 2003, p. 54)

Les textes sont écrits avec des phrases simples, courtes et cohérentes avec une écriture lisible et un vocabulaire riche et compréhensible (registre courant). Ils sont diversifiés de types : narratifs, descriptifs et explicatifs.

Quant aux illustrations, elles occupent une place privilégiée dans le processus d'apprentissage car elles sont comme un complément d'informations. Elles facilitent aux apprenants la compréhension du sujet ou du thème global quand il existe des mots difficiles à saisir. Leur suppression limite la compréhension des textes.

4. Analyse pédagogique et commentaires :

Le manuel scolaire est le seul outil qui comprend la diversité textuelle. L'étude de ces textes permet aux apprenants d'accéder aux différentes cultures. Notre but est de relever les éléments culturels intégrés dans les textes. Pour donner un sens à cette recherche, nous jugeons utile d'analyser quatre textes (séquence écrite) et quatre illustrations (séquence orale). Dans chaque projet, nous avons sélectionné un texte et une image.

Projet 01 : Séquence 1 : Pauvre petite Gazelle ! Consigne : Je lis et je comprends.

Texte 01 : La gazelle. Auteur : Kaddour M'hamsadji. P.15

Figure 01 : La gazelle



La gazelle

Kaddour regarde la gazelle. Elle est là, debout devant le ruisseau, superbe et vivante. Elle allonge lentement le cou et son petit museau reçoit quelques gouttes d'eau fraîche. Elle se mouille le museau, le front, le poitrail et bientôt toutes les pattes.

Puis, la bête regarde fixement Kaddour. Elle commence à s'agiter; ses pattes tremblent. Elle frissonne. Enfin, il caresse la gazelle. Elle n'a plus peur de lui. Elle est encore toute mouillée. C'est une bête fragile.

D'après Kaddour M'Hamsadji, *Fleurs de novembre*, Ed. SNED, 1969, p. 29-30.

1. Lis le texte, puis écris la phrase qui correspond à l'image.

Où la gazelle est-elle debout ?

La gazelle est debout devant le buisson.

La gazelle est debout devant le ruisseau.

2. Relis le texte puis, recopie la bonne réponse.



Note : Livre scolaire de français 5AP

Ce titre « La gazelle » est familier pour la plupart des apprenants, il est accompagné d'une image qui leur facilite la compréhension. Cela n'apporte rien de nouveau pour eux. Le texte est un extrait d'un roman (Fleurs de novembre, 1969) comportant deux paragraphes dans lesquels l'auteur raconte l'histoire d'une superbe gazelle vivante. Debout devant le ruisseau, elle est en train de boire quelques gouttes d'eau. Dès qu'elle a vu Kaddour, elle commence à s'agiter : « ... *ses pattes tremblent. Elle frissonne* ». Mais pour que la gazelle soit calme et sage, il l'a caressé : « *Enfin, il caresse la gazelle. Elle n'a plus peur de lui* ».

Ce texte sert seulement à décrire l'état d'une gazelle toute terrifiée qui s'est calmée avec Kaddour. Le seul reflet culturel est le nom de garçon. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'une simple explication.

Séquence 02 : c'est un vrai fennec ? Consigne : J'observe et j'écoute.

Image 01 : Que font-ils ? P.23

Figure 02 : Que font-ils ?



Note : Livre scolaire de français 5AP

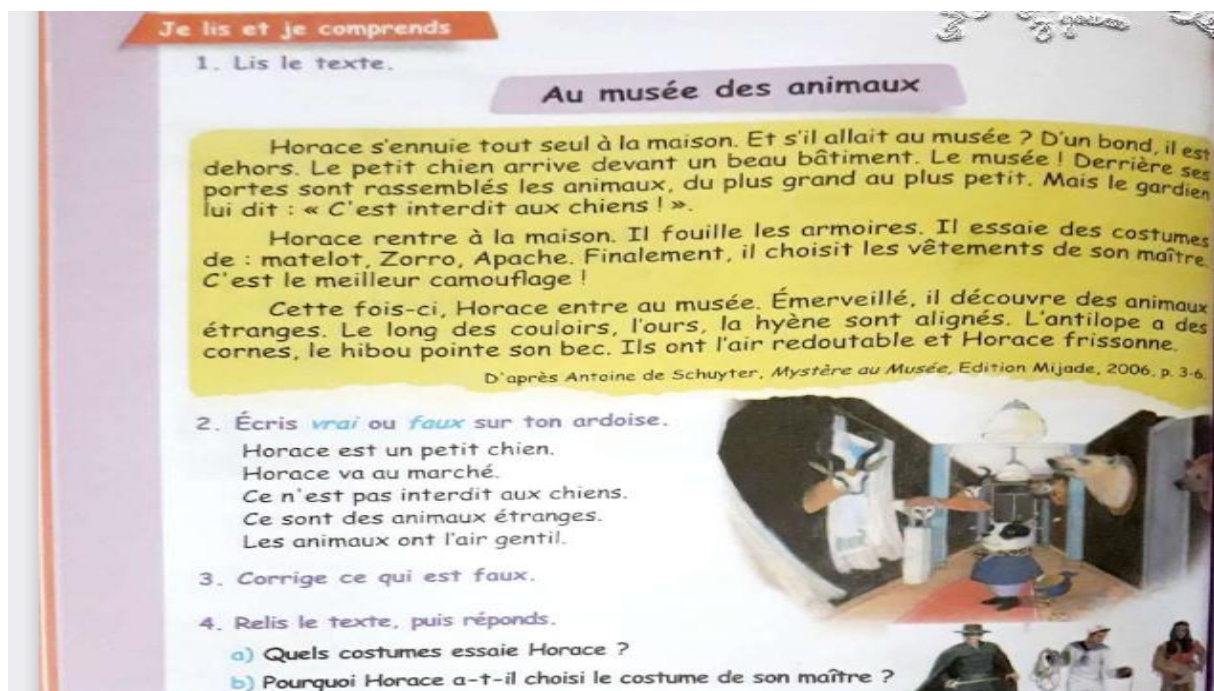
Dans cette illustration, il y a trois amis qui travaillent sur un projet dans une chambre, ils collectionnent des photos et des cartes postales. Cette pièce appartient à Massinissa par contre l'illustrateur n'a pas identifié lequel il est parmi les trois (le Blond, le Brun ou le Noir).

Les éléments culturels que nous pouvons dégager est le drapeau algérien qui est le symbole de notre identité et les photos du Sahara (palmiers et chameaux, sables, Fennec) qui représentent notre société. Ici, les apprenants se familiarisent avec leur propre culture.

Projet 02 :

Séquence 01 : Nous allons au musée. Consigne : Je lis et je comprends.

Texte 02 : Au musée des animaux. Auteur : Antoine De Schuyter. P.38.



Je lis et je comprends

1. Lis le texte.

Au musée des animaux

Horace s'ennuie tout seul à la maison. Et s'il allait au musée ? D'un bond, il est dehors. Le petit chien arrive devant un beau bâtiment. Le musée ! Derrière ses portes sont rassemblés les animaux, du plus grand au plus petit. Mais le gardien lui dit : « C'est interdit aux chiens ! ».

Horace rentre à la maison. Il fouille les armoires. Il essaie des costumes de : matelot, Zorro, Apache. Finalement, il choisit les vêtements de son maître. C'est le meilleur camouflage !

Cette fois-ci, Horace entre au musée. Émerveillé, il découvre des animaux étranges. Le long des couloirs, l'ours, la hyène sont alignés. L'antilope a des cornes, le hibou pointe son bec. Ils ont l'air redoutable et Horace frissonne.

D'après Antoine de Schuyter, *Mystère au Musée*, Edition Mijade, 2006, p. 3-6.

2. Écris *vrai* ou *faux* sur ton ardoise.

Horace est un petit chien.
Horace va au marché.
Ce n'est pas interdit aux chiens.
Ce sont des animaux étranges.
Les animaux ont l'air gentil.

3. Corrige ce qui est faux.

4. Relis le texte, puis réponds.

a) Quels costumes essaie Horace ?
b) Pourquoi Horace a-t-il choisi le costume de son maître ?

Figure 03 : Au musée des animaux

Note : Livre scolaire de français 5AP

La première lecture du titre « Au musée des animaux » pousse les apprenants à s'interroger sur ce musée qui n'appartient pas à leur culture, ce qui leur donne envie de découvrir les animaux qui se trouvent dedans. L'image accompagné avec le texte reflète bien le contenu.

L'auteur, dans son texte, raconte l'histoire d'un petit chien qui s'appelle Horace qui a voulu entrer dans le musée alors que le gardien lui interdit d'y rentrer : « *C'est interdit aux chiens* ». Horace a décidé de déguiser pour pouvoir y rentrer facilement : « *Il essaie des costumes de :*

matelot, Zorro, Apache. Finalement, il a choisi des vêtements de son maître... ». Certainement, il est entré, il était frissonné à sa découverte de plusieurs animaux étranges tout au long des couloirs : Ours, Hibou,

Les dimensions culturelles figurent dans certaines expressions « des animaux étranges », « des costumes de matelot, zorro... », « l'antilope a deux cornes », « Horace ». Ces phrases donnent des informations sur le musée des animaux, elles éveillent la curiosité des apprenants en faisant la comparaison avec leur culture (métaculturel).

Séquence 01 : Nous allons au musée. Consigne : J'observe et j'écoute.

Image 02 : J'aime voyager en famille. P.46.

Figure 04 : Dis où sont Maman, Yacine et Youcef ?



Note : Livre scolaire de français 5AP

Dans cette illustration, il est facile pour l'apprenant de comprendre qu'il s'agit bel et bien d'un moyen de transport (train/ TGV). Nous reconnaissons la maman de Yacine et Youcef qui est au milieu de ses fils dans le train pour aller à Alger. Elle est habillée en vert et ils sont

devant la fenêtre du train. L'un parmi ses fils lui, par son index, les animaux qui se trouvent dehors dans la nature : deux vaches, un âne, une troupe de moutons et des oiseaux...

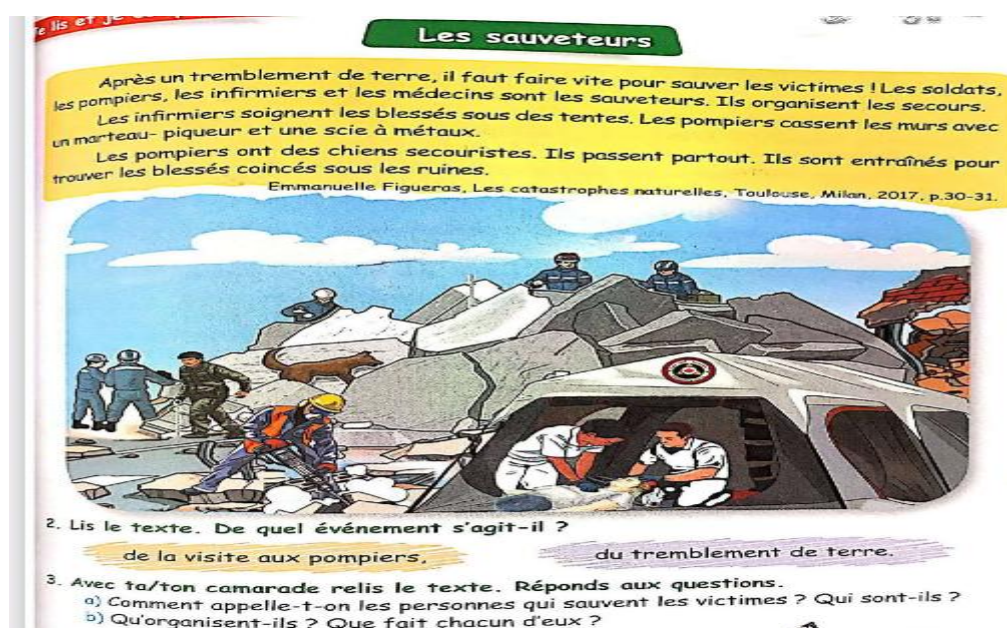
Cette photo est censée de clarifier la vie ordinaire d'une famille algérienne. L'apprenant n'apprend rien de nouveau sur la culture cible. C'est une culture algérienne.

Projet 03 :

Séquence 01 : Quand je serai grand. Consigne : Je lis et je comprends.

Texte 03 : Les sauveteurs. Auteur : Emmanuel Figueras. P.61.

Figure 05 : Les sauveteurs



Note : Livre scolaire de français 5AP

Avant d'évoquer le contenu, l'image a retenu notre attention car elle présente des gens qui s'entraident entre eux. Des pompiers et des chiens, des infirmiers, des soldats et des médecins, ils viennent pour sauver la vie des victimes.

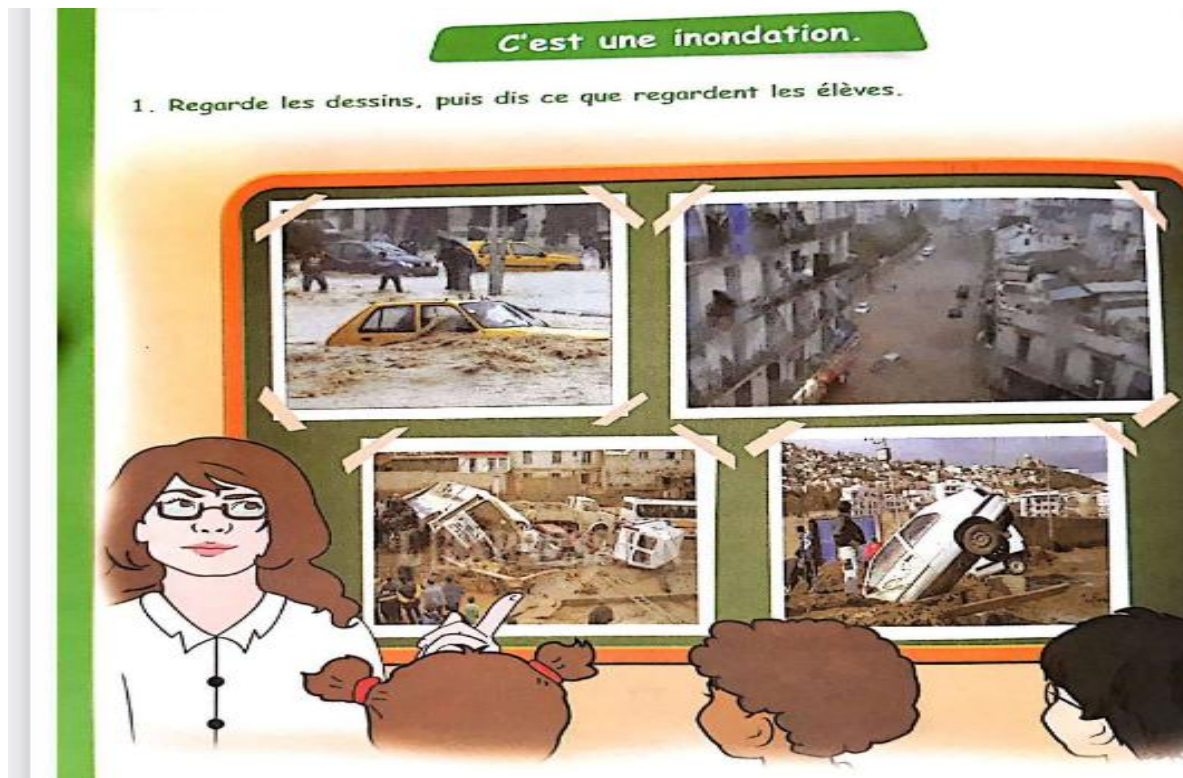
Comme le titre indique « les sauveteurs », l'auteur nous décrit une catastrophe naturelle : « *Après un tremblement de terre, ...* ». Il raconte l'esprit de s'aider, ensemble pour sauver les gens : « *Ils passent partout. Ils sont entraînés pour sauver les blessés coincés sous les ruines* ».

Nous sommes devant une culture scientifique. L'apprenant peut faire une comparaison avec sa culture en dégagant des points communs (une dimension co-culturelle) pour mener un projet (Soutenir les blessés lors d'une catastrophe naturelle).

Séquence 02 : C'est une inondation. Consigne : J'observe et j'écoute.

Image 03 : C'est une inondation. P.68.

Figure 06 : C'est une inondation



Note : Livre scolaire de français 5AP

Au niveau de la représentation du titre, cette illustration s'agit d'une enseignante avec trois élèves (deux garçons et une fille). La maîtresse leur explique les quatre images collées sur le tableau. Les élèves peuvent facilement deviner qui est une inondation.

Nous pouvons dire que les élèves apprennent une culture scientifique. Ils sont devant une catastrophe naturelle courante. Le but de l'illustrateur est de sensibiliser aux différents dangers naturels et qu'ils devront protéger leur ville et de ne pas jeter les ordures partout pour ne pas être la cause de ces inondations.

Projet 04 :

Séquence 01 : Pourquoi notre terre est-elle en danger ? Consigne : Je lis et je comprends.

Texte 04 : Pourquoi les déchets sont-ils dangereux ? Auteur : Emmanuel Paroissien. P.83.

Figure 07 : Pourquoi les déchets sont-ils dangereux ?

Je lis et je comprends

Séquence 1

Pourquoi les déchets sont-ils dangereux ?

Les déchets débordent dans les poubelles. Les piles, les tubes de colle et de peinture sont des déchets dangereux. Les ordures attirent les mouches et les rats. Elles peuvent causer de graves maladies.

Il y a beaucoup d'aliments dans des boîtes. On achète tout aux marchés et aux supérettes : les conserves en fer, les boîtes en carton, les pots en plastique. On remplit les poubelles de tous ces déchets.

Les sachets sont parfois entre les branches d'arbres. Ils étouffent les animaux qui les avalent. Pour protéger la terre, il faut faire le tri des déchets : verre, carton, métal, plastique.

D'après Emmanuelle Paroissien, L'écologie, Fleurus, 2009, p. 67.

- Lis le titre du texte, puis complète la phrase.
Le texte explique _____
- Lis le texte, puis réponds aux questions.
 - Quels sont les déchets dangereux ?
 - Qu'attirent les ordures ?
- Connais-tu d'autres déchets dangereux ?
- Relis le texte pour répondre.
 - Qu'achète-t-on aux marchés et aux supérettes ?
 - Avec quoi remplit-on les poubelles ?
 - Que font les sachets ?
- Relis la dernière phrase du texte. Quel est le conseil qui correspond aux images suivantes ?

Note : Livre scolaire de français 5AP

Une première lecture du titre incite à lire le texte pour connaître les dangers néfastes des déchets. L'auteur sensibilise les lecteurs aux risques que les ordures puissent causer : « *les piles, les tubes de colle et de peinture sont des déchets dangereux. Les ordures attirent les mouches et les rats* ». Il propose des solutions dans le troisième paragraphe : « *Pour protéger la terre, il faut faire le tri des déchets : verre, carton, métal, plastique* ».

C'est un texte descriptif à visée éducative. L'élève apprend une culture scientifique grâce à laquelle il devient un citoyen responsable et conscient. Il protège aussi la nature et son environnement.

Séquence 1 : Pourquoi notre terre est-elle en danger ? Consigne : J'observe et j'écoute.

Image 04 : Pourquoi notre terre est-elle en danger ? P.80.

Figure 08 : Pourquoi notre terre est-elle en danger ?



Note : Livre scolaire de français 5AP

Cette illustration représente les personnages avec une certaine ambiguïté, les élèves identifient Narimane avec une difficulté. D'ailleurs, cette photo comporte : des enfants, une mère avec sa petite fille, une grand-mère assise avec une petite fille, ils sont dans un parc en train de jouer. Le style vestimentaire de deux femmes reflète nos coutumes et traditions. Une mère qui porte une jupe avec un pull et un foulard et une grand-mère qui porte une robe kabyle, symbole de la Kabylie. Il y a une diversité culturelle algérienne.

Cette image installe chez les apprenants la fierté d'être algériens, elle répond à leur culture origine. Son contenu traduit la vie courante de la société algérienne.

1. Discussions :

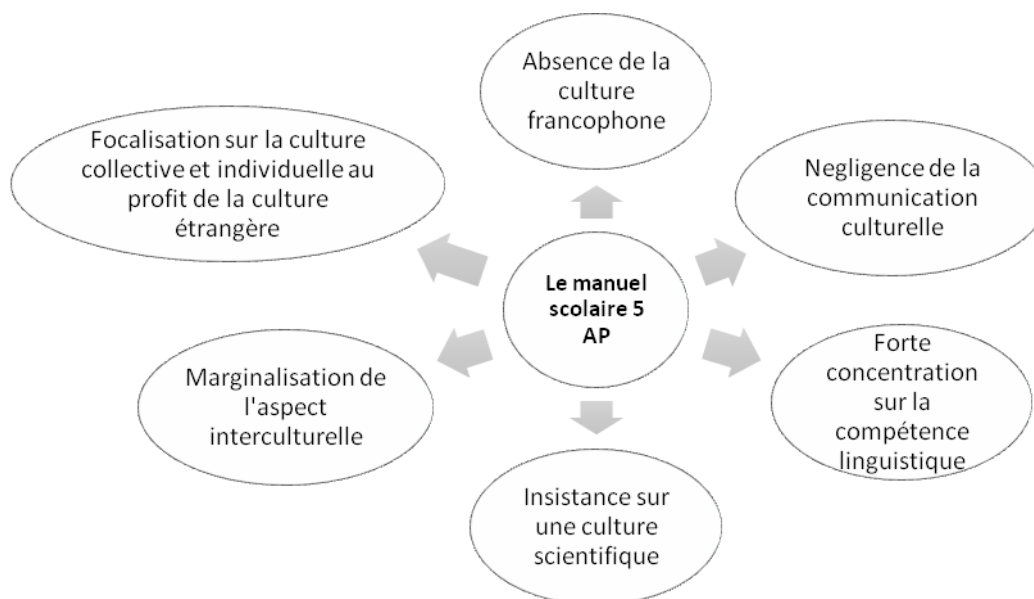
En analysant ce manuel, nous avons remarqué que les illustrations- tout comme les textes- n'apportent rien de nouveau culturel pour les élèves. Les thèmes abordés sont qu'une traduction de la culture scientifique : (Protection de l'environnement, Visite au musée, la vie des animaux, les catastrophes naturels), ils sont complétement loin de toute représentation de la France : (mode de vie, loisirs, lieux touristiques...).

En effet, l'apprenant peut acquérir une culture scientifique lors d'une séance de la science naturelle ou de la géographie... Il existe des disciplines dédiées à ce genre de culture. Certains textes répondent bien à la culture algérienne (image 2 et 4). La plupart des illustrations ne sert pas à mémoriser des connaissances vu qu'elles ne touchent ni le mode de vie d'un pays, ni la curiosité des apprenants par les documents authentiques ou les dialogues. Afin de permettre une bonne maîtrise de la langue, il est préférable de joindre à son enseignement des références culturelles (la culture d'origine et la culture cible).

D'ailleurs, nous constatons que la plupart des illustrations facilite la compréhension des textes et des consignes qui permet de construire un sens à partir de ce contact visuel. Les images rendent la tâche facile aux apprenants parce que :

Toutes ces évolutions s'accompagnent de modifications importantes dans la présentation des manuels. Plus colorés, largement illustrés (nous sommes dans une civilisation de l'image et le manuel doit en tenir compte), construits de façon moins linéaire, les manuels se veulent à la fois structurés, clairs et attrayants (Extrait d'un texte paru sur le site savoir livre).

Au terme de l'analyse de ce manuel, nous avons conçu ce schéma qui récapitule notre étude :



Source : C'est le résumé que nous avons fait sous forme de schéma

Conclusion :

Il ressort de cette étude que le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire algérien répond à quelques critères des compétences culturelles. De plus, la présence de la culture étrangère dans les manuels provoque le désir d'apprendre une nouvelle langue chez les apprenants.

Dans l'ensemble, nous ne pouvons pas nier le rôle de l'enseignant et de l'environnement dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Les résultats auxquelles nous avons abouti nous permettent de conclure que le manuel n'est pas basé sur « le culturel », et l'acquisition de ce dernier n'est pas la première priorité des objectifs d'apprentissage.

Compte tenu des limites de cette étude, nous n'avons pas pu analyser l'ensemble de ce sujet très vaste. Toutefois, il nous semblerait intéressant, dans l'avenir, d'ouvrir des débats sur la possibilité de concevoir un manuel riche et motivant, représentant à la fois la culture algérienne et à l'autre fois la culture cible, un manuel qui répond aux besoins culturels des apprenants.

Références bibliographiques :

Auger, N. (2003). *Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne*. In : Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses. Paris : l'Harmattan.

Auteur inconnu. (Date non communiquée). Le manuel scolaire. Son évolution : pourquoi et en quoi les manuels ont-ils changé ? in [http://www. savoirlivre.com / manuel](http://www.savoirlivre.com / manuel). Consulté le 15/08/2019.

Bruillard, É. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : SCÉRÉN – CRDP de Basse Normandie.

D. Abadi. (2003). *Image scolaire ver, une approche didactique du manuel de français de 1erA.S.* (Mémoire du Magister). Université d'Ouargla, Algérie.

Lambert, F. (1994). *Images, langues étrangères, un le français dans le monde*. France : le français dans le monde in Médias, faits et effets.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.

PUREN, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes. Savoirs et Formations n° 3, p. 6-15*. Repéré à : URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013b/>, consulté le : 25 Mars 2017

Puren, C. (2016). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles*. Repéré à : www.christianpuren.com . Consulté le 15/06/2019.

Xiaomin, M. (2010). *Compétence de communication et compétence culturelle la politesse verbale dans les manuels de français en Chine. Synergies Chine n°5, p.147-155. [En ligne]*. Repéré à : URL : https://gerflint.fr/Base/Chine5/meng_xiaomin.pdf, consulté le 24 Mars 2017

Wikipedia.org. *Culture individuelle VS culture collective*. Repéré à : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>. Consulté le : 20/04/2021.

ZARATE. G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier coll. Credif.

L'apprentissage de la physique-chimie en première année d'université au Maroc : entre difficultés et solutions.

Mohamed Jarmouni¹, Mohamed Bellaihou² et Siham EL Boulahfati³

^{1,2,3}LASAD, École Normale Supérieure, Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc

jarmouni.mohamed.93@gmail.com

Résumé

Cette étude vise à identifier les causes des difficultés éprouvées par les étudiants de la première année universitaire en sciences physiques-chimiques et de trouver des solutions adéquates pour surmonter ces difficultés. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude basée sur deux questionnaires destinés aux étudiants et des entretiens semi-dirigés destinés aux enseignants des facultés de Tétouan, Oujda et Nador. Les résultats obtenus montrent que la plupart des étudiants rencontrent des difficultés d'apprentissage de la physique-chimie. Cela pourrait être dû à plusieurs facteurs, à savoir : La langue d'enseignement (français), la surcharge du contenu des cours, les concepts abstraits, l'absence d'une compréhension profonde des concepts, l'enseignement centré sur l'enseignant, l'insuffisance des travaux dirigés et des travaux pratiques, le manque de connaissances antérieures...etc. En outre, ils ont proposé certaines solutions pour surmonter ces difficultés, en particulier : Faire des cours de terminologie, présenter les concepts par ordre croissant de difficulté, Rendre les cours moins chargés, Promouvoir la compréhension conceptuelle plutôt que la mémorisation, adopter le système Bachelor (licence en 4 ans), et identifier les besoins des étudiants concernant les connaissances antérieures.

Mots-clés : Difficultés d'apprentissage, Physique-chimie, Première année universitaire, Enseignement supérieur.

Abstract

This study aims to identify the causes of the difficulties experienced by first-year university students in physical-chemical sciences and to find adequate solutions to overcome these difficulties. For this purpose, we carried out a study based on two questionnaires administered to students and semi-structured interviews with teachers from the faculties of Tetouan, Oujda and Nador. The results obtained show that the majority of students have difficulties in learning physics and chemistry. This could be due to several factors, namely: The teaching

language (French), overloading of course content, abstract concepts, lack of previous knowledge and in-depth understanding, teacher-centered education, the insufficiency of supervised and practical work...etc. Furthermore, they proposed some solutions to overcome these difficulties, in particular: Terminology courses, present the concepts in increasing order of difficulty, making courses less overloaded, promoting conceptual understanding rather than memorization, adopt the Bachelor system (license in 4 years) and identify student needs regarding prior knowledge.

Keywords: Learning difficulties, Physics-chemistry, First year of university, Higher Education.

Introduction :

La première année du cycle universitaire joue un rôle crucial dans la poursuite des études, car elle représente une phase de transition entre le secondaire et le supérieur s'accompagner d'un certain nombre de problèmes, et qui est devenu l'objet d'un nombre important de recherches à travers le monde entier (Millet, 2012 ; Pons-Desoutter, 2015 ; Fraser & Killen, 2003). Cette phase de transition peuvent constituer un obstacle majeur pour certains étudiants à leur réussite et les mettre dans un état d'échec ou les amener à abandonner prématurément leurs études (Droesbeke et al. 2008 ; Neuville, 2013). Selon Coulon (2017) « l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent ». En effet, les étudiants ont souvent rencontré des difficultés à s'intégrer (Beaupère et al., 2007) ce qui les pousse à échouer dans l'année universitaire concernée et dans les années avenir. Ces difficultés sont nombreuses, certaines sont liées à la matière scolaire (concepts antérieurs, nouveaux concepts...) et d'autres sont liées aux méthodologies (méthode de travail universitaire, méthode de résoudre les problèmes...), ainsi, aux conditions sociales (niveau de vie des parents, relations avec les parents, etc.).

Le problème qui entrave l'apprentissage des concepts physiques et chimiques, selon un examen des études sur l'apprentissage des étudiants, est leur mauvaise compréhension (Taber, (2002) ; Sozbiller & Bennett, 2007). D'autre part, les chercheurs en sciences cognitives et les enseignants en sciences ont souligné l'importance de se concentrer sur les domaines de connaissances, afin de parvenir à une compréhension et à une amélioration de l'enseignement des sciences. Par conséquent, il est nécessaire de mener des recherches supplémentaires afin d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage des concepts

physiques et chimiques (Risch, 2010).

Cadre théorique et questions de recherche

Depuis plusieurs décennies, de nombreuses recherches nationales et internationales en didactique de la physique et chimie (Sözbilir, 2004 ; Eddaif et al., 2017) ont ciblé les difficultés rencontrées par les étudiants universitaires pour comprendre l'origine et la nature de ces difficultés, afin de proposer un ensemble de solutions pour surmonter ces difficultés et les résoudre.

Les cours de la physique et chimie sont traditionnellement considérés comme difficiles tant du point de vue des étudiants que des professeurs (Coulon, 2017). L'enseignement des sciences physiques et chimiques en première année de l'université marocaine se heurte à plusieurs problèmes, car on constate une très forte baisse du niveau moyen des notes aux examens, et cela peut être dû à de nombreuses raisons.

Dans le cadre de cette étude, nous présentons plusieurs facteurs potentiels qui pourraient être l'origine des difficultés rencontrées par les étudiants de première année universitaire de la physique-chimie. Parmi ces facteurs, citons par exemples, les approches pédagogiques à l'université. White et al. (1995) ont rapporté que les étudiants de première année en physique avaient du mal à s'adapter aux approches pédagogiques à l'université qui n'étaient souvent pas claires dans les différentes situations d'enseignement. On peut citer également, la non maîtrise des notions mathématiques par les étudiants comme une source de difficultés, sachant que les sciences physiques demandent un haut niveau de connaissances mathématiques (Sözbilir, (2004).). À cet égard, Redish (1994) a affirmé : « *La physique en tant que discipline oblige les apprenants à utiliser une variété de méthodes de compréhension et à traduire de l'une à l'autre-mots, tableaux de nombres, graphiques, équations, diagrammes, cartes. La physique nécessite la capacité d'utiliser l'algèbre et la géométrie et de passer du spécifique au général et l'inverse. Cela rend l'apprentissage de la physique particulièrement difficile pour de nombreux étudiants* » (p.801). D'autres recherches se sont concentrées sur les difficultés liées à l'apprentissage des concepts physique ayant des termes vagues (Taibu, 2015 ; Taibu et al., 2017) ainsi que la différence et le conflit entre le langage scientifique et quotidien (Williams, 1999). Par conséquent, les étudiants éprouvent des difficultés à comprendre les concepts scientifiques. En outre, plusieurs études ont démontré que le manque des connaissances préalables des étudiants peut être une entrave à la

compréhension de nouveaux concepts scientifiques (Driver & Easley 1978) ; McDermott, 1984). Les résultats de l'étude menée par Sözbilir, M (2004) indiquent également que les difficultés rencontrées par les étudiants peuvent être dues à la surcharge du contenu des cours, à l'absence d'une compréhension profonde et à l'incohérence entre [examens / cours / laboratoire]. Finalement, la langue d'apprentissage représente aussi une source des difficultés car l'enseignement des matières scientifiques au lycée se fait en langue arabe alors qu'à l'université à se faire en langue française. Par conséquent, ce changement pose un énorme problème de compréhension, d'apprentissage et d'assimilation des cours de physique-chimie riches en mots techniques et scientifiques. (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël & Eccles, 2010 ; Haidar, 2012).

Notre étude examine les difficultés d'apprentissage de la physique-chimie pour les étudiants de première année universitaire. Ainsi, elle vise à comprendre ces difficultés afin d'expliquer le phénomène d'échec et d'abandon en première année d'université tout en proposant quelques solutions adéquates pouvant aider à surmonter ces difficultés. Cela nous amène à poser un ensemble de questions :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants en physique-chimie à la première année universitaire ?
- Quelles sont les causes de ces difficultés ?
- Quelles sont les solutions convenables pour surmonter ces difficultés ?

Méthodologie

Contexte de la recherche

Les modules de physique et de chimie, dans les universités marocaines, sont divisés sur deux semestres, le premier semestre s'organise à l'automne et le 2ème semestre au printemps. Chaque université diffère d'une autre en terme de nombre d'étudiants qui se diffère aussi d'un semestre à un autre. Chaque module comprend 15 semaines. Le module comprend chaque semaine une séance de cours magistraux (CM) d'une heure et demie, une séance de travaux dirigés (TD) d'une heure et demie dans laquelle les étudiants travaillent sur des problèmes conceptuels et numériques.

Collecte de données

L'enquête initiale

La première enquête consiste à interroger un grand nombre des étudiants de sciences

physiques et chimiques des facultés des sciences de Tétouan, Oujda et Nador, où nous avons posé deux questions directes à chaque un d'eux afin d'avoir une idée générale sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la première année du cycle d'enseignement supérieur. Les questions posées sont :

- 1) Qu'est-ce qui vous empêche de comprendre les modules de physique et de chimie ?
- 2) Quelles sont les solutions qui peuvent vous aider à surmonter ces difficultés ?

La deuxième enquête

Cette enquête a été formulée en s'appuyant sur plusieurs références. Les questions ont été choisies selon des critères précis qui ont été recueillis lors de l'enquête précédente auprès des étudiants, et nous nous sommes également appuyés sur un ensemble de recherches antérieures (Sözbilir, 2004 ; Hosson et al., 2015 ; Ornek et al. 2008). Cette enquête a été divisé en deux questionnaires, l'un diffusé en ligne et l'autre en papier-crayon destinés aux étudiants de première année universitaire ainsi qu'une entrevue avec quelques professeurs de l'enseignement supérieur.

Le premier questionnaire a été élaboré et mis en ligne via Sphinxdeclic. Il se constitue des données personnelles, des difficultés d'apprentissage des modules de la physique-chimie, ainsi, des causes de ces difficultés. Le deuxième questionnaire est destiné aux étudiants sous forme des rencontres directes sur leurs connaissances antérieures. Cette méthode a été choisie du fait qu'elle permet de toucher une large communauté étudiante. Finalement, nous avons adressé quelques questions ouvertes aux professeurs, pendant des entrevues, sur les causes des difficultés rencontrées par les étudiants en première année universitaire.

Résultats et discussions :

Cette étude a pour objet d'examiner les perceptions des étudiants et des professeurs sur les difficultés d'apprentissage de physique et chimie en première année universitaire. Premièrement, nous avons commencé à interroger les étudiants s'ils rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la physique-chimie. Les réponses des étudiants à cette question sont énoncées dans le tableau 1. Comme on peut le voir, la majorité des étudiants questionnés soit 65% ont affirmé qu'ils rencontrent des difficultés, 25% ont répondu « un peu » ce qui signifie qu'ils ne rencontrent pas beaucoup de difficultés, tandis que 10% ont répondu qu'ils ne font face à aucune difficulté.

Tableau 1 : Les pourcentages des étudiants sur la rencontre des difficultés.

	Effectifs	Pourcentages
Oui	195	65%
Un peu	75	25%
Non	30	10%
Total	300	100%

Vue le nombre important des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, nous avons établi un questionnaire regroupant l'ensemble des réponses les plus fréquentes, en termes de difficultés et solutions, en se basant sur les résultats de l'enquête initiale. Ce questionnaire est destiné aux étudiants des facultés de science de Tétouan, Oujda et Nador. Nous avons également adressé certaines questions ouvertes aux professeurs de ces facultés. Les figures 1 et 2 représentent respectivement, les difficultés rencontrées par les étudiants de la première année universitaire de point de vue des étudiants aussi bien que des professeurs. En outre, les figures 3 et 4 représentent les solutions proposées par les étudiants et les professeurs, respectivement, pour surmonter ces difficultés.

Nous avons bien remarqué que les enseignants et les étudiants ont été d'accord sur quelques difficultés telles que la surcharge du contenu des cours, la nature abstraite des concepts physiques et chimiques, l'absence d'une compréhension profonde des concepts, enseignement centré sur l'enseignant et dominé par l'exposition et l'oubli des connaissances antérieures.

Le premier point sur lequel les étudiants et les professeurs semblent d'accord est la langue d'enseignement de la physique et chimie. 80% des étudiants soutiennent qu'ils rencontrent des difficultés et des obstacles dans l'apprentissage de la physique et de la chimie à cause de la langue française. La plupart des professeurs croient également que la langue d'enseignement c'est un grand obstacle à l'apprentissage de la physique et de la chimie et contribue à retarder l'apprentissage. Comme Baker a déclaré, la faible maîtrise de la langue d'enseignement peut causer un retard percutant dans l'apprentissage de la matière (Baker, 1993). Certains professeurs ont souligné qu'étant donné que les étudiants scientifiques suivent au secondaire tous les cours en arabe, ils se trouvent, à l'université, face à une langue qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment et qui constitue un obstacle à l'accès aux savoirs universitaires et à la réussite académique. Le français devient ainsi la cause principale de l'échec des étudiants. Ceci est confirmé par un certain nombre d'études menées sur des étudiants surtout ceux de la première année universitaire [Sefrioui, 2004 ; Ghoummid, 2012 ; Haidar, 2012]. Pour surmonter cette difficulté, les étudiants ont proposé un cours de terminologie scientifique relative à la physique-chimie. D'un autre côté, certains professeurs ont indiqué que les matières scientifiques devraient être enseignées en français au secondaire et que les étudiants devraient accorder de l'importance et de l'exigence au module « Langue et Communication (LC) ». Le ministère a mis en œuvre une série de réformes pour remédier à ces problèmes, telles que la création de la matière « traduction et terminologie » au secondaire qui propose aux élèves des séances d'exercices ou de documents scientifiques dans les matières

scientifiques et essayer de les traiter dans les deux langues arabe et française (Chami, 1987), l'augmentation des horaires de la langue française dans les cycles primaire et secondaire (Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation) et l'introduction du module « Langue et Communication (LC) » à l'université à partir de 2003.

80% des réponses des étudiants et 60% des professeurs ont indiqué que le contenu du cours surchargé avec l'existence de nombreux nouveaux concepts à apprendre dans un temps jugé insuffisant est l'un des problèmes majeurs qu'ils rencontrent. Au cours de la première année, les étudiants suivent généralement 7 cours différents par semaine en plus de 6 séances des Travaux Dirigés (TD), ce qui donne plus de 20 heures par semaine. L'un des professeurs a ajouté que ce problème pourrait nous poser d'autres problèmes comme la concentration des étudiants sur la mémorisation d'un grand nombre de définitions, de concepts et de relations au lieu de comprendre profondément les concepts physiques et chimiques. Pour surmonter cette difficulté, les étudiants ont proposé de rendre les cours moins chargés avec la présentation des concepts par ordre croissant de difficulté. D'un autre côté, les professeurs ont suggéré de procéder à un examen attentif des programmes de première année universitaire en concentrant les efforts sur la qualité des concepts plutôt que sur la quantité, et ce qui est également confirmé par la vision constructiviste de l'enseignement des sciences (Carson & Watson, 1999). D'autres ont proposé que le retour à l'ancien système (enseigner une licence en quatre ans au lieu de trois ans) pourrait être une solution pour surmonter ces difficultés car cela réduirait le contenu des cours et offrirait suffisamment de temps.

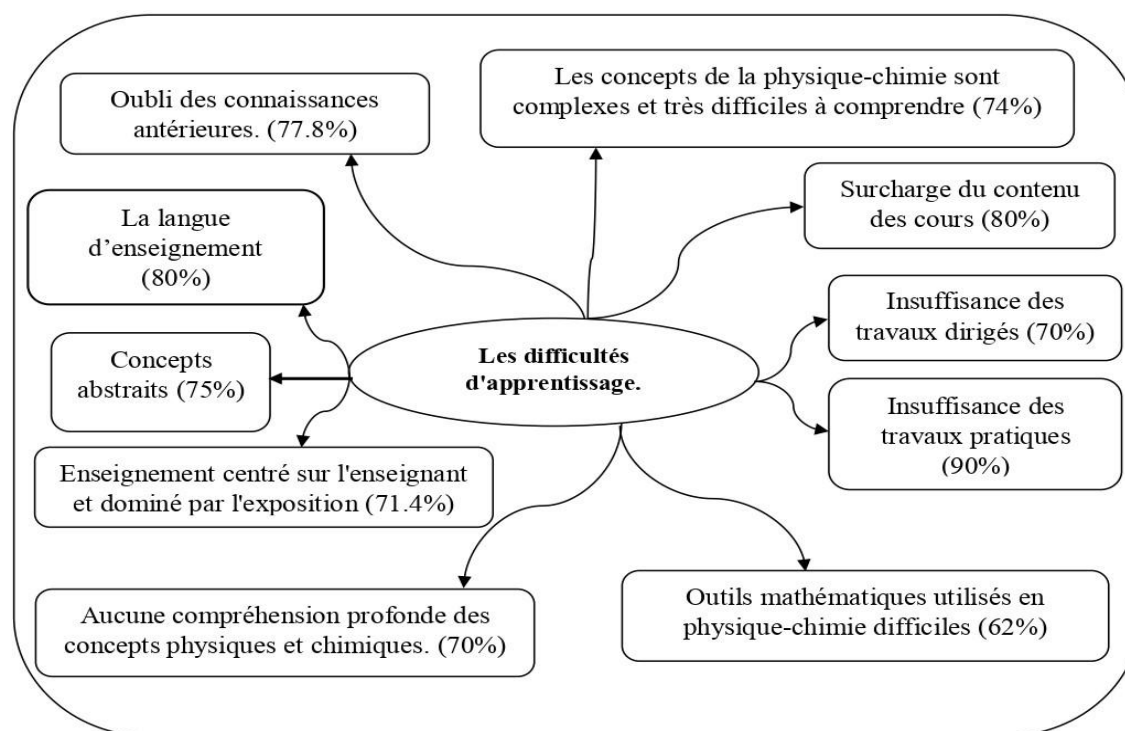


Figure 1. Perceptions des étudiants sur les difficultés d'apprentissage en physique et chimie.

75% des étudiants ont été en accord avec 60% des enseignants que les concepts physiques et chimiques abstraits est un problème majeur rencontré par les étudiants. Les étudiants indiquent que ces concepts abstraits est difficile à comprendre et qu'il n'y a aucun

lien entre les concepts enseignés dans le cours de physique-chimie et ceux de la vie quotidienne. La majorité des étudiants se concentrent seulement sur une compréhension intuitive qui se révèle au moment des évaluations. Dans ce contexte, un nombre important d'étudiants (73%) et d'enseignants (60%) comme le montre les figures 3 et 4, ont proposé que si des liens pouvaient être établis entre les concepts physiques et chimiques et leurs applications dans la vie quotidienne, il serait beaucoup plus facile de comprendre ces concepts. En outre, des études précédentes (Herron, 1996 ; Moyer-Packenham, 2012 ; David & Tomaz, 2012) ont montré, lors de l'enseignement de concepts abstraits, que l'utilisation de représentations multiples joue un rôle important dans la structuration des situations problématiques présentées en classe et aide les étudiants à comprendre et à visualiser des concepts abstraits.

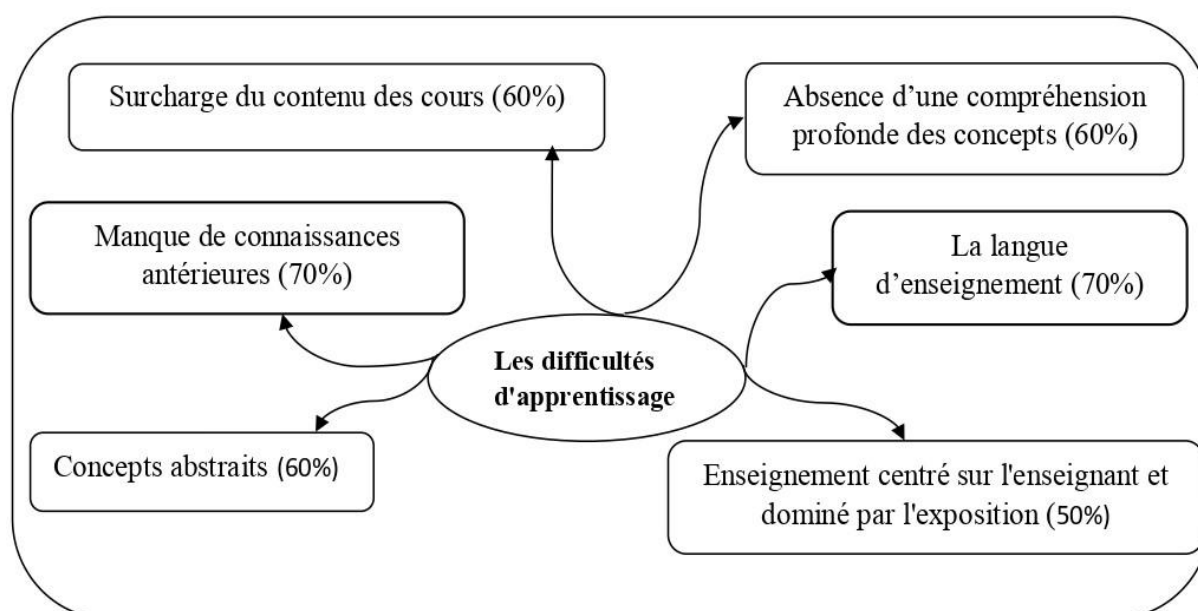


Figure 2. Perceptions des professeurs sur les difficultés d'apprentissage en physique et chimie.

Le troisième point sur lequel les étudiants et les professeurs semblent d'accord est l'absence d'une compréhension profonde des concepts physiques et chimiques. 70% des étudiants soutiennent qu'il n'y a pas de compréhension conceptuelle profonde et qu'ils apprennent à réussir les examens, non pas à comprendre. 60% des professeurs croient également que les étudiants mémorisent les relations et les concepts mathématiques plutôt que de les comprendre. Prenons le cas des étudiants qui ont une confusion entre le symbole du vecteur vitesse et du volume. Ainsi, la plupart des étudiants ont suggéré que promouvoir la compréhension conceptuelle plutôt que la mémorisation du matériel pourrait être une solution à ce problème. En outre, certains professeurs ont fait valoir que lorsque vous évaluez une compréhension des concepts, ou en d'autres termes une compréhension profonde des concepts physiques et chimiques lors de la rédaction d'examens, les résultats de la plupart des étudiants

sont désastreux. Pour apprendre la base de la science, il est nécessaire de développer une compréhension des concepts scientifiques d'une manière approfondie ce qui permet de construire une base de connaissances bien organisée et étendue (Glynn & Muth, 1994 ; Fellows, 1994).

71.4% des étudiants ont montré l'insatisfait des méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant, ils estiment que cette approche limite l'interactivité des étudiants avec le professeur dans la construction des cours. la méthode utilisée par l'enseignant pour diffuser le contenu représente l'un des facteurs impactant la performance éducative. Généralement, la méthode d'enseignement dirigée par l'enseignant est utilisée, mais les étudiants sont inactifs dans cet environnement pédagogique. Pour cela, la plupart des étudiants ont suggéré d'axer le processus d'enseignement sur l'étudiant plutôt que sur le professeur. Compte tenu des nombreuses recherches sur l'efficacité de l'enseignement, Amesbury (2006) a souligné que pour enseigner efficacement la physique-chimie, l'enseignant devait utiliser une variété de techniques à savoir : les travaux en partenariat, les travaux de groupe et les exposés...etc.

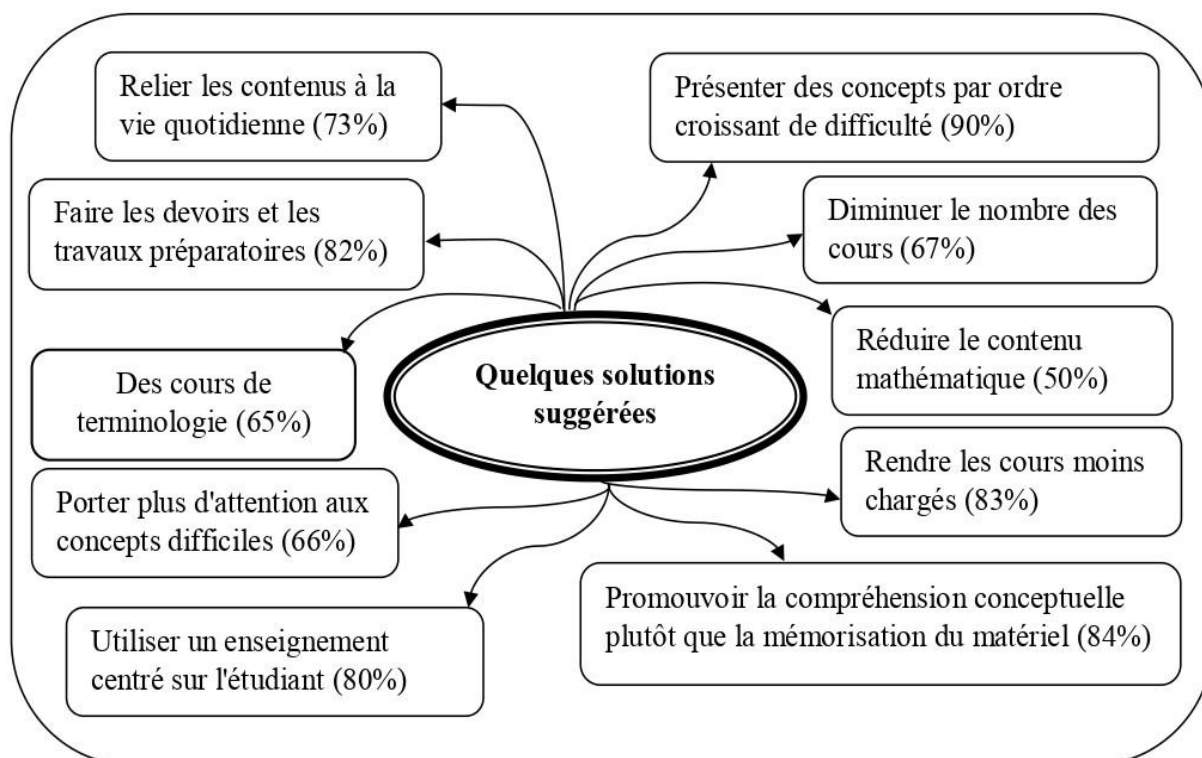


Figure 3. Perceptions des étudiants sur les solutions aux difficultés d'apprentissage en physique et chimie.

Les outils mathématiques utilisés en physique-chimie sont également l'une des difficultés que peuvent rencontrer les étudiants. 60% des étudiants ont généralement noté que ces outils posent des difficultés d'apprentissage de façon qu'ils puissent empêcher un meilleur

enseignement. En outre, les données des entretiens avec les professeurs ont montré que ces outils constituent un obstacle qui entrave l'apprentissage. L'un des enseignants a ajouté que les étudiants sont concentrés sur la mémorisation des relations mathématique au lieu de leur compréhension et comprendre comment s'appliquer en physique et chimie. Du point de vue des relations structurelles, le « langage » des mathématiques en physique ne coïncide pas avec celui utilisé en mathématiques puisque les mathématiques en physique donnent un sens aux systèmes physiques plutôt que d'exprimer des relations abstraites (Vinitsky-Pinsky&Galili, 2014 ; Redish, 2006). Cependant, la physique est plus qu'un simple contexte pour l'application des mathématiques (Uhdén, 2012). Dans ce contexte, certains professeurs ont proposé d'apporter un soutien aux étudiants en vue de développer leur compréhension conceptuelle des mathématiques et de montrer les relations physico-mathématiques tel que proposé dans nombreuses études (Nguyen &Rebello, 2011 ; Torigoe, 2011).

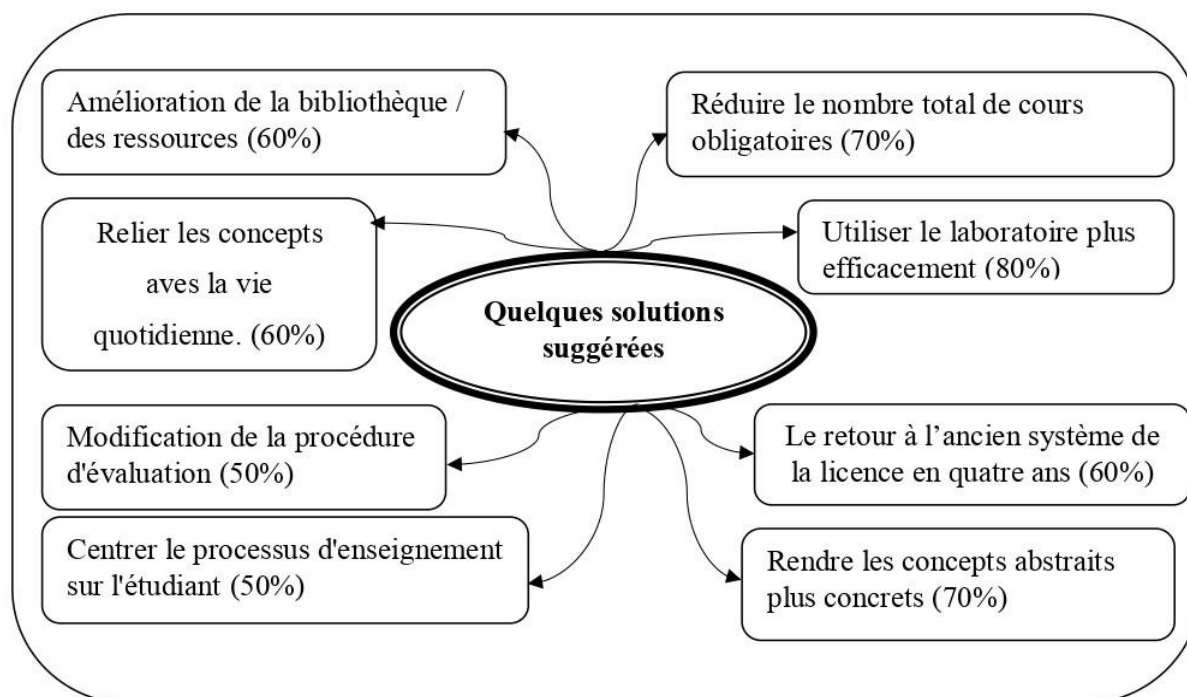


Figure 4. Perceptions des enseignants sur les solutions aux difficultés d'apprentissage des étudiants en physique et chimie

Nous avons également constaté que la plupart des étudiants et des enseignants ont mentionné que les concepts physique et chimie sont complexes et très difficiles à comprendre que ça soit au niveau sémantique ou lexical. C'est ce qu'il a affirmé Lieury (1992): " la difficulté des mots scientifiques provient de leur complexité à la fois sémantique et lexicale". Ce qui aggrave cette difficulté, selon la majorité des étudiants est l'insuffisance des travaux dirigés et des travaux pratique car la pratique et l'expérimentation permettent de bien comprendre les concepts et de les bien clarifier en mettant en valeur le sens de la vue, de

l'écoute, de la touche ainsi que l'application et non pas seulement l'imagination. Il est donc indispensable d'augmenter le nombre d'heures des travaux dirigés et pratiques afin d'obtenir une meilleure compréhension basée sur un processus précis et bien ordonné qui commence par l'observation et se termine avec une conclusion.

Le manque de connaissances antérieures a été perçue comme une difficulté d'apprentissage de la physique-chimie par 77.8% des étudiants et 70% des professeurs. La physique-chimie est une discipline particulièrement cumulative, chaque nouveau concept ou notion s'installe sur les connaissances antérieures, autrement dit, la compréhension de ces concepts dépend de la maîtrise d'autres connaissances qui ont été étudiées antérieurement. Dans ce contexte, nous avons mené une enquête pour déterminer dans quelle mesure les étudiants de première année universitaire maîtrisent les connaissances antérieures en physique et chimie. Le tableau 2 présente les résultats des réponses des étudiants.

Tableau 2. Les pourcentages de la maîtrise des concepts physiques et chimiques par les étudiants.

	Nombre de Questions	Pourcentages des réponses justes (%)	Nombre des réponses fausses (%)	Non réponses (%)	Total Réponses insatisfaisantes (%)
Mécanique	1	30%	0%	70%	70%
	2	60%	40%	0%	40%
	3	50%	45%	5%	50%
	4	20%	60%	20%	80%
	5	50%	40%	10%	50%
	6	60%	30%	10%	40%
	7	20%	50%	30%	80%
	8	65%	25%	10%	35%
Électricité	9	50%	45%	5%	50%
	10	20%	70%	10%	80%
	11	50%	46%	4%	50%
	12	30%	50%	20%	70%
Chimie	13	40%	55%	5%	60%
	14	20%	60%	20%	80%
	15	70%	25%	5%	30%
	16	30%	60%	10%	70%
	17	55%	30%	15%	45%
	18	10%	70%	20%	90%
	19	40%	55%	5%	60%

	20	70%	20%	10%	30%
	21	20%	40%	40%	80%
	22	60%	30%	10%	40%
	23	40%	40%	20%	60%

L'analyse des résultats présentés au tableau 2 permet de constater que les étudiants interrogés ont des connaissances antérieures insuffisantes, bien qu'ils aient eu un enseignement prolongé au lycée (Tronc commun, 1^{ère} année baccalauréat et 2^{ème} année baccalauréat). En effet, on peut dire que ces étudiants ne se sont pas "familiarisés" avec les concepts fondamentaux de ce contenu.

Ils présentent encore des difficultés conceptuelles sur les fondements de la Mécanique tels que la vitesse, le travail, l'énergie et les fondements de l'électricité ainsi que les fondements de la chimie tels que la réaction acide-base, oxydoréduction, la conductivité...etc. Les étudiants qui n'ont pas réussi à identifier un tel principe organisateur auraient recours par conséquence à la mémorisation, ce qu'est généralement à court terme en absence d'un principe organisateur. Cela les amène à rencontrer des difficultés d'apprentissage de la physique et de la chimie, car cette matière est une discipline particulièrement cumulative et a besoin de l'intégration des connaissances. L'intégration des connaissances est mise en évidence dans de nombreuses études de recherche (Gojak-Salimović et al., 2015 ; Linn et al., 2006 ; Liu et al., 2008). Il comprend des connaissances antérieures et des compétences de base (Wang & Farn, 2012). Il repose sur une théorie constructiviste de l'apprentissage qui suppose que les connaissances existantes sont la base d'un nouvel apprentissage significatif (Taber, 2008).

Conclusion

Les résultats obtenus à partir du questionnaire et des entretiens administrés aux étudiants et aux professeurs nous a permis de savoir leurs perceptions sur les difficultés d'apprentissage de physique-chimie à la première année universitaire. La majorité des difficultés rencontrées peuvent être à l'origine de la langue d'enseignement, la surcharge du contenu des cours, de nombreux nouveaux concepts dans un temps jugé limité et insuffisant, de manque des connaissances antérieures et de l'incohérence entre les examens, les cours et les travaux dirigés (TD).

Une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les étudiants de première année permet d'identifier les obstacles qui entravent le processus d'apprentissage, ce qui pourrait également être la clé de l'amélioration des performances des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur et proposer un ensemble de solutions pour surmonter ces difficultés.

Suggestions et propositions

Pour surmonter les difficultés d'apprentissage en sciences physiques et chimiques nous serons devant l'obligation de :

- Adopter l'enseignement de la physique et chimie au lycée en langue française au lieu de l'arabe. Cela aidera les étudiants à acquérir la langue française, en particulier la langue de spécialité. Faire des cours de terminologie scientifique relative à la physique-chimie.
- Adopter le système Bachelor (licence en 4 ans) au lieu de système LMD (licence en 3 ans). Cela offrirait suffisamment de temps et réduirait le contenu des cours. On peut aussi de faire les programmes de première année universitaire concentrant les efforts sur la qualité des concepts plutôt que sur la quantité et présente des concepts par ordre croissant de difficulté.
- Renforcer les liens entre les concepts physiques-chimiques et leurs applications dans la vie quotidienne et utiliser les représentations multiples lors de la structuration des situations problématiques présentées en classe.
- Appuyer l'enseignement centré sur l'étudiant plutôt que l'enseignement centré sur l'enseignant car il repose sur une variété de techniques telles que le travail en partenariat, le travail de groupe, les exposés ... etc.
- Identifier les besoins des étudiants concernant les connaissances antérieures à travers des tests diagnostiques au début de l'année, et organiser des cours supplémentaires qui visent l'évaluation des acquis et l'amélioration des compétences de base.

REFERENCES

- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Guri, N., & Hugrée, C. (2007). L'Abandon des études supérieures: rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante.[Abandonment of higher education: report prepared by the National Observatory of Student Life.]. *Paris Ed.*
- Millet, M. (2012). L'«échec» des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, 69-88.
- Pons-Desoutter, M. (2015). Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde: constats et propositions de ses acteurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(31 (2)).
- Fraser, W. J., & Killen, R. (2003). Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently?. *South African journal of education*, 23(4), 254-263

- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 1-32.
- .Droesbeke, J. J., Lecrenier, C., Tabutin, D., & Vermandele, C. (2008). Réussite ou échec à l'université: trajectoires des étudiants en Belgique francophone. *Statistique et Mathématiques appliquées*.
- Neuville, S. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Presses universitaires de Louvain.
- Taber, K. S. (2002). Conceptualizing quantum: Illuminating the ground state of student understanding of atomic orbitals. *Chemistry Education Research and Practice*, 3(2), 145-158.
- Sözbilir, M., & Bennett, J. M. (2007). A study of Turkish chemistry undergraduates' understanding of entropy. *Journal of Chemical Education*, 84(7), 1204.
- Risch, B. (Ed.). (2010). *Teaching chemistry around the world*. Waxmann Verlag.
- Sözbilir, M. (2004). What makes physical chemistry difficult? Perceptions of Turkish chemistry undergraduates and lecturers. *Journal of chemical education*, 81(4), 573.
- Treagust, D., Nieswandt, M., & Duit, R. (2000). Sources of student difficulties in learning chemistry. *Educación química*, 11(2), 228-235.
- Hosson, C. D., Décamp, N., Morand, E., & Robert, A. (2015). Approcher l'identité professionnelle d'enseignants universitaires de physique: un levier pour initier des changements de pratiques pédagogiques. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (11), 161-196.
- Furió, C., & Guisasola, J. (1998). Difficulties in learning the concept of electric field. *Science Education*, 82(4), 511-526.
- Mwangala, K. P., & Shumba, O. (2016). Physico-mathematical Conceptual Difficulties among First Year Students Learning Introductory University Physics. *American Journal of Educational Research*, 4(17), 1238-1244.
- Lefebvre, O. (2018). *Evolution des conceptions en physique d'étudiants de première année d'enseignement supérieur et réceptivité des enseignants du supérieur aux travaux de recherche en didactique* (Doctoral dissertation, Université Sorbonne Paris Cité).
- Lebrun, N., & Hosson, C. D. (2017). Repérer des conceptions d'étudiants: un pas vers l'enrichissement des connaissances professionnelles didactiques d'enseignants-chercheurs de physique. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (15), 59-96.
- Sirhan, G. (2007). Learning difficulties in chemistry: An overview.
- Eddaif, B., Boriky, D., Mustapha, F., Sadik, M., Amine, M., Kasour, R., ... & Talbi, M. (2017). Transition from High-School to University: Obstacles and Difficulties. *Journal of Research & Method in Education*, 7(2), 33-37.
- White, R., Gunstone, R., Elterman, E., Macdonald, I., McKittrick, B., Mills, D., & Mulhall, P. (1995). Students' perceptions of teaching and learning in first-year university physics. *Research in Science Education*, 25(4), 465-478.
- Redish, E. F. (1994). Implications of cognitive studies for teaching physics. *American Journal of Physics*, 62(9), 796-803.

- Taibu, R. (2015). A Study of Conceptual and Language Issues Surrounding Weight, Weightlessness, and Free Fall: Textbook Analysis, Instructional Design, and Assessment.
- Taibu, R., Schuster, D., & Rudge, D. (2017). Teaching weight to explicitly address language ambiguities and conceptual difficulties. *Physical Review Physics Education Research*, 13(1), 010130.
- Williams, H. T. (1999). Semantics in teaching introductory physics. *American Journal of Physics*, 67(8), 670-680.
- Baker, C. (1993). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Clevedon, Avon. Multilingual Matters Ltd.
- Ghoummid, I. (2012). L'enseignement du français à l'université marocaine: le cas de la filière "économie et gestion" (Doctoral dissertation, Université Rennes 2).
- Sefrioui, R. (2004). Pratiques d'enseignement-apprentissage au supérieur: approches globales des techniques d'expression et de communication et tutorat en contexte universitaire.
- Haidar, M. (2012). L'enseignement du français à l'université marocaine: le cas de la filière "Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers" (Doctoral dissertation, Université Rennes 2).
- Chami, M. (1987). L'enseignement du français au Maroc: diagnostic des difficultés et implications didactiques. Imprimerie Najah El Jadida.
- Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation. Levier 10, articles 119 et 121. MEN, 1999, Rabat, Maroc. Disponible sur le site <http://www.men.gov.ma>
- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students.
- McDermott, L. C. (1984). Research on conceptual understanding in mechanics. *Physics Today*, 37(7), 24-32.
- Hosson, C. D., Décamp, N., Morand, E., & Robert, A. (2015). Approcher l'identité professionnelle d'enseignants universitaires de physique: un levier pour initier des changements de pratiques pédagogiques. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (11), 161-196.
- Ornek, F., Robinson, W. R., & Haugan, M. P. (2008). What Makes Physics Difficult?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(1), 30-34.
- Carson, E. M., & Watson, J. R. (1999). Undergraduate students' understanding of enthalpy change. *University Chemistry Education*, 3(2), 46-51.
- Glynn, S. M., & Muth, K. D. (1994). Reading and writing to learn science: Achieving scientific literacy. *Journal of research in science teaching*, 31(9), 1057-1073.
- Fellows, N. J. (1994). A window into thinking: Using student writing to understand conceptual change in science learning. *Journal of Research in science teaching*, 31(9), 985-1001.
- Herron, J. D. (1996). The Chemistry Classroom: Formulas for Successful Teaching. American

- Chemical Society, Product Services Office, 1155 16th Street NW, Washington, DC 20036 (cloth: ISBN-0-8412-3298-8; paperback: ISBN-0-8412-3299-7)..Moyer-Packenham, P. S., Ulmer, L. A., & Anderson, K. L. (2012). Examining Pictorial Models and Virtual Manipulatives for Third-Grade Fraction Instruction. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(3).
- David, M. M., & Tomaz, V. S. (2012). The role of visual representations for structuring classroom mathematical activity. *Educational Studies in Mathematics*, 80(3), 413-431.
- Wang, C. C., & Farn, C. K. (2012, January). Explore the knowledge integration in knowledge teams from a transactive memory perspective. In *2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3739-3745). IEEE.
- Gojak-Salimović, S., Korać, F., Zejnilagić-Hajrić, M., & Nuić, I. (2018). Physical Chemistry for Undergraduate Students: Sources of Students' Difficulties and Potential Solutions. *GLASNIK HEMICARA I TEHNOLOGA BOSNE I HERCEGOVINE*, (51), 35-40.
- Linn, M. C., Lee, H. S., Tinker, R., Husic, F., & Chiu, J. L. (2006). Teaching and assessing knowledge integration in science. *Science*, 313(5790), 1049-1050.
- Liu, Ou Lydia & Lee, Hee-Sun & Hofstetter, Carolyn & Linn, Marcia. (2008). Assessing Knowledge Integration in Science: Construct, Measures, and Evidence. *Educational Assessment*. 13. 33-55.
- Taber, K. S. (2008). Exploring conceptual integration in student thinking: Evidence from a case study. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1915-1943.
- Vinitzky-Pinsky, L., & Galili, I. (2014). The need to clarify the relationship between physics and mathematics in science curriculum: cultural knowledge as possible framework. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 611-616.
- Redish, E. F. (2006). Problem solving and the use of math in physics courses. *arXiv preprint physics/0608268*.
- Uhdén, O., Karam, R., Pietrocola, M., & Pospiech, G. (2012). Modelling mathematical reasoning in physics education. *Science & Education*, 21(4), 485-506.
- Nguyen, D. H., & Rebello, N. S. (2011). Students' Difficulties With Multiple Representations in Introductory Mechanics. *Online Submission*, 8(5), 559-569.
- Torigoe, E. (2011). How numbers help students solve physics problems. *arXiv preprint arXiv:1112.3229*.

Ville et université
Etudiants en colocation : les frontières de l'intime
City and university
Students in shared accommodation: the borders of the intimate

Mouhieddine Fatima ⁽¹⁾

⁽¹⁾Professeur Habilité à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines . Université
Chouaib doukali, Eljadida.
Mouhieddinef@gmail.com

Résumé

Vivre à plusieurs, en colocation c'est à la fois partager, au moins en partie, les moments agréables des bonnes nouvelles et ceux, ritualisés, du repas ou des courses, et les moments plus difficiles – celui des drames ou, plus simplement, celui des tâches qui rebutent et des corvées. Mais aussi la maintenance d'une certaine distance ou un non-engagement, car elle n'implique pas de dimension affective, et ne porte pas à conséquence, puisque l'autre est un groupe éphémère par rapport aux relations familiales) (Fisher,2011).

En colocation, le territoire de l'intime devient fragile, dévoilé, partagé, entre défi et repli sur soi, immixtion et retrait, l'étudiant sera amenée à revoir en baisse sa présentation de l'espace privé et du territoire intime, car il est évident que celle des autres, n'est préhensible que par un sérieux effort de dépouillement mental (Pastinellin 2005).

Cette communication revient sur le vécu de l'expérience de la vie universitaire (logement: cité universitaire, colocation...) en s'interrogeant sur les mécanismes psychologiques susceptibles d'expliquer les difficultés de la perception de l'intime et la gestion de l'espace privé et ses éventuels retentissements sur leur vie universitaire. Les travaux des étudiants S4études sociologiques (psychologie de l'environnement), constituent une bonne partie du matériau exploité, formé de dix enquêtes sur le terrain, les données rassemblées portent la perception du privé, de l'intime et du collectif dans une colocation estudiantine.

Mots clefs : Etudiants-Espace privé-Espace commun -Intimité-Colocation

Abstract

Living with several people, in a shared apartment, is at the same time sharing, at least in part, the pleasant moments of the good news and those, ritualized, of the meal or the shopping, and the more difficult moments - that of the tragedies or, more simply, that of off-putting tasks and drudgery. But also the maintenance of a certain distance or a non-commitment, because it does not involve an affective dimension, and does not have any consequences, since the other is an ephemeral group in relation to family relations) (Fisher, 2011).

In shared accommodation, the intimate territory becomes fragile, revealed, shared, between challenge and withdrawal into oneself, interference and withdrawal, the student will have to revise downwards his presentation of private space and intimate territory, because he It is obvious that that of others can only be grasped by a serious effort of mental stripping (Pastinellin 2005).

This communication looks back on the lived experience of university life (accommodation: university campus, shared accommodation, etc.) by questioning the psychological mechanisms likely to explain the difficulties of the perception of the intimate and the management of the private space and its possible repercussions on their university life. The work of the students S4 études sociologiques (environmental psychology), constitutes a good part of the material exploited, made up of ten surveys in the field, the collected data carry the perception of the private, the intimate and the collective in a student roommate. .

Keywords: Students-Private space-Common space -Privacy-Roommate

Introduction

Le monde de l'université est de multiples manières un nouveau monde pour les étudiants, plus encore pour ceux qui viennent des villes ou des villages environnants. Ils sont amenés à vivre une rupture avec leur passé immédiat (Parents, amis, et mode de vie...). Parvenus à l'étape des études universitaires, ils choisissent de vivre en colocation, certains le font pour se rapprocher de l'université, d'autres cherchent à vivre une nouvelle expérience et veulent accéder à une plus grande autonomie.

En général, les ressources financières des étudiants sont plutôt restreintes et les dépenses reliées aux études sont élevées. Afin de boucler leur budget, une majorité d'étudiants se tourne vers la colocation. Ils emménagent alors avec des amis, ou d'autres étudiants qu'ils ne connaissaient pas avant la cohabitation. Souvent le mode de vie des étudiants (l'habitat), est cité comme ayant un impact direct sur leur réussite scolaire (Coulon, 1997).

Pour récolter des matériaux empiriques, l'enquête (la pré-enquête) s'est déroulée sous la forme d'entretiens (récit de vie), auprès (Dix) étudiant-e-s de l'université Chouaib Doukkali. Par ces récits on a cherché à identifier les différents éléments participant à la vie en colocation. Les travaux de De Singly (2000), Pastinelli (2003), Felouzis (2001) et Laé et Proth (2002), constituent la base de notre réflexion théorique.

L'article revient sur le vécu de l'expérience de la vie universitaire (colocation) en s'interrogeant sur les mécanismes psychosociologiques susceptibles d'expliquer les difficultés de la perception de l'intime et la gestion de l'espace privé et ses éventuels retentissements sur leur vie universitaire. Les travaux des étudiants S4 études sociologiques (psychologie de l'environnement), constituent une bonne partie du matériau exploité, formés de dix enquêtes sur le terrain, les données rassemblées portent sur la perception du privé, de l'intime et du collectif dans une colocation estudiantine. Les extraits d'entretiens que nous rapportons constituent un matériau central au sens où le propos de chaque étudiant fait écho à des propos similaires chez d'autres étudiants. Les pratiques habitantes des étudiants sont envisagées comme révélatrices de leur capacité à entrer en relation et à échanger avec autrui.

1-La vie en colocation

La vie en colocation est peut-être l'un des contextes où l'expérience de l'autonomie des jeunes est la plus visible. En effet, quitter le foyer familial pour faire des études est **à priori** un début d'autonomie, mais cela engendre aussi une rupture avec la famille, les amis, le lieu de vie, le mode de vie, ...qui pourrait devenir génératrice d'angoisse (Singly, 2000). Le groupe des colocataires permet de dépasser cette angoisse, en permettant à chacun, d'être connu et reconnu, d'aller vers les autres et de se confronter à la réalité, de ressentir des capacités nouvellement découvertes.

Les étudiants se pensent d'abord comme membres d'un groupe aux limites concrètes dans lequel ils se sentent reconnus en tant qu'acteurs à part entière. C'est au sein de ce groupe qu'ils trouvent d'abord une entraide, une solidarité directe et une convivialité, c'est-à-dire une

possibilité de partager des temps forts avec des gens qui ont des références et une mémoire commune.

La vie à plusieurs favorise aussi l'émergence d'aptitudes concrètes, comme savoir cuisiner, gérer un budget ou entretenir un lieu, qui servira pendant un bon moment de leur vie. Elle permet aussi de développer des qualités personnelles utiles pour la vie future comme l'affirmation de soi, la tolérance, le partage de biens et d'espaces, l'autonomie et la responsabilité.

Si la colocation présente des avantages importants comme le fait d'économiser, elle est surtout utile pour éviter la solitude, ce qui est tout à fait approprié pour la période des études universitaires. Et comme les études préparent à la vie professionnelle, la colocation est une expérience qui prépare à la vie adulte.

Néanmoins, la gestion de la vie en colocation comporte des tâches, des responsabilités et des contraintes aussi. Pour les étudiants qui vivent une première expérience de longue durée hors du foyer familial, c'est un défi stimulant. Le fait d'avoir des colocataires pour partager ces obligations sont, le plus souvent, un facteur aidant. Cependant, quand des divergences dans les comportements ou les perceptions sur ces tâches et responsabilités apparaissent, l'harmonie entre colocataires peut être minée et le confort de la vie en groupe affecté.

12- Construire un chez soi avec les autres

La colocation se réfère souvent à l'idée de vivre dans un groupe/ famille de substitution éphémère. C'est comme dans une famille, elle fait l'objet d'un intense investissement affectif qui s'affirme comme l'autre face au sentiment de la famille, on est donc dans un chez soi « éphémère ».

La notion de chez « soi » peut se définir comme « un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, ..), de traits personnels (incluant des caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs..., que la personne s'attribue, évalue positivement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même » (L'Ecuyer, 1994). Pour les étudiants en colocation, se sentir chez soi correspond à un besoin qui met en avant le processus d'autonomie et d'affirmation de soi déjà déclenché.

Une autonomie certes, mais en compagnie des autres, l'individualisme est recherché mais l'attachement à la vie commune est souhaité. En s'installant dans la ville universitaire, la colocation se pose comme solution ultime. En effet, les cités universitaires étant saturées, les locations individuelles hors de leur portée, il reste la colocation comme ultime issue. La

cohabitation s'impose donc aux étudiants, avec ses négociations, ses tensions, ses frictions et devient un ressort essentiel des formes de socialisation. **Layla** : *« quand j'ai compris qu'il n'y avait plus de place à la cité universitaire, je suis allée chercher parmi les amies, celles qui sont capables de vivre en colocation. On a discuté du budget alloué au loyer et on a décidé de louer une chambre à trois ».*

La colocation est aussi une formule intermédiaire entre l'autonomie (vivre seul par rapport aux parents), mais vivre avec les autres (qui ne sont pas tout à fait la famille). **Khadija** : *« On a décidé avec des amies de louer tout un appartement pour nous. Trois chambres : trois colocataires. On a opté pour un appartement individuel, que représentent les chambres à coucher, tandis que la cuisine et la salle de bain sont collectives. C'est un peu plus cher mais j'avais besoin d'une chambre à moi ».* Cette individualité dans le logement qui n'est pas courante dans les classes moyennes marocaines, ou le partage de la chambre est monnaie courante. **Zohra** : *« Vous allez en rire, mais moi, être étudiante, c'est surtout la possibilité d'avoir une chambre à moi seule, mais dès que possible je rentre chez mes parents ».*

La cohabitation représente symboliquement une étape intermédiaire qui prépare l'étudiant à sa vie d'adulte, une forme d'apprentissage de la gestion du quotidien. **Layla** : *« ma mère appréhendait beaucoup, car je n'avais pas l'habitude de m'autogérer...elle craignait le pire (rires). De toute façon chez moi : c'est chez mes parents ! ».*

1-2 La colocation : être libre mais pas tout à fait

De Singly (2000) disait que « la colocation, c'est « vivre seul avec d'autres », partager une boîte à habiter où l'on se croise sans forcément organiser une vie commune ». Mais les étudiants en « rupture » de ce qui faisait l'essentiel de leur passé, cherchent justement une vie commune mais pas tout à fait .

Vivre à plusieurs, c'est généralement partagé l'espace domestique en y traçant différentes frontières, marquant le territoire des uns et des autres, pour les colocataires, ce sont surtout les rythmes d'occupation et d'utilisation de l'intérieur domestique qui donnent lieu au partage.

Les pièces communes semblent souvent utilisées autant par les uns que par les autres, mais les rythmes d'occupation varient selon les relations sociales de chaque colocataire, et par rapport à la distance par rapport au lieu de résidence familiale. Ainsi, ceux qui fréquentent régulièrement des membres de la famille, des amis, découchent souvent et passent beaucoup de temps chez les tiers. Ceux-là sont bien moins « à la maison » que les personnes qui y passent une grande partie de leur temps libre. La durée d'utilisation de l'espace domestique s'en trouve très inégalement répartie.

Hassan : « *Je cohabite avec deux de mes amis, mais je passe le plus clair de mon temps chez un cousin. Je mange **chez eux** souvent. Souvent je ne peux prendre part dans la gestion de la colocation, car souvent je suis absent. Mais pendant les vacances je ne pense qu'à rentrer chez mes parents* ». Entre un colocataire trop absent et un autre omniprésent, la gestion prend des revirements spectaculaires. **Mina** : « *Depuis que je suis venue à la faculté, je passe le plus clair de mon temps dans la chambre. Je n'assiste pas aux cours, je copie sur ma colocataire qui est dans le même cours que moi et je reste souvent dans la chambre. Moi cela m'arrange beaucoup, mais quand les autres font la même chose, on a le sentiment d'être les uns sur les autres*».

Vivre seul même à plusieurs, c'est avoir sa vie à soi, jouir de la liberté de faire ce qu'on veut de son temps libre et être pleinement maître de son style de vie. Cette liberté ne fait pas l'objet d'aucun compromis dans le cadre de la colocation, en cas de transgression, elle pourrait faire l'objet de conflit voire de crise. **Ilham** : « *si je partage ma chambre avec les autres, ce n'est pas pour être leur bonne ? on s'est mis d'accord sur le partage des tâches équitablement* ».

La réorganisation de la journée ressemble presque à une vie de famille tranquille : des horaires de repas plus ou moins fixes, et même les programmes de télévision sont choisis en fonction du groupe. **Layla** : « *une de mes colocataires suit le même cours que moi, donc on a les mêmes horaires et la troisième un peu plus décalés, alors on mange en général ensemble (c'est plus économique), on fait la cuisine à tour de rôle* ». Cette façon de vivre s'emprunte facilement d'une vie organisée, où la liberté ou la folie de chacun n'a pas sa place dans le groupe, le commun prime sur le privé. La frontière entre les colocataires n'est pas bien nette, même si le contrat de colocation implicite qui lie les colocataires ne déborde jamais sur la vie de chacun. **Zahra** : « *J'aurais aimé avoir un coin à moi, toute seule, une chambre ça serait bien...quoique moi, je n'ai pas l'habitude de dormir seule . Mais quand on vit à plusieurs on s'habitue à ça ... Cela ne me dérange pas. Par contre, je n'aime pas qu'on touche à mon oreiller et à ma couverture...(rires), si tu veux ...c'est sous ma couverture que commence mon espace privé...et qui finit aussi* ».

la répartition des travaux ménagers est un domaine de négociations, de mésententes, par le biais de laquelle chacun exprime ses différentes normes et ses conceptions relativement à des notions aussi variées que le propre et le sale, l'ordre et le désordre, la féminité et la masculinité, de même que le domaine privé et le domaine public (Kaufmann, 2001).

Les identités du genre et les conceptions de ce que sont la féminité et la masculinité sont sans cesse au cœur de tout ce qui concerne les travaux d'entretien domestique (Filiod et Welzer-

Lang, 1992). **Othmane** :« *C'est difficile, les tâches ménagères, moi je n'ai pas trop l'habitude . Mes colocataires exigent qu'on le fasse à tour de rôle . Oui mais je ne sais pas comment faire, chez moi c'est ma mère qui fait tout, mes sœurs aussi. Maintenant c'est à moi de le faire, ce n'est pas ce que j'aime le plus dans la colocation* ».

Toutefois, la force des stéréotypes peut entraîner une certaine sexualisation de la représentation des tâches. Le partage des tâches les projette dans une réalité probable mais souhaitable. **Mohammed** : « *quand c'est mon tour de faire le ménage, j'exige que les autres quittent les lieux...ça me dérange de le faire devant les autres. Je sais que c'est normal, mais je n'aime pas qu'on me taquine ...sur cela...après tout c'est le travail des femmes ? non ?! c'est exceptionnel ce qu'on fait là . Dès que possible, je rentre chez moi pour reprendre une vie normale.*».

2-Espace personnel entre repli et hospitalité

Vivre à plusieurs, c'est généralement partagé l'espace domestique en y traçant différentes frontières, marquant le territoire des uns et des autres, pour les colocataires, ce sont surtout les rythmes d'occupation et d'utilisation de l'intérieur domestique qui donnent lieu au partage.

Cette situationinterroge avec pertinence la question de la gestion de la proximité et de l'espace personnel. Il s'agit d'une « bulle » (Hall,2014) invisible qui entoure le corps de chacun de nous et à laquelle les étrangers n'ont pas accès.Ce territoire serait, en quelque sorte, transporté avec soi, est considéré par chacun comme lui appartenant. C'est un espace effectivement chargé, d'où les réactions de protection en cas d'intrusion. **Layla** : « *On habite À trois dans quatre mètres carrés, on peut parler d'espace personnel ? Je crois que notre propre espace c'est ce qui se passe dans nos têtes, nos corps...On est entassées l'une sur l'autre. Mon matelas et mon oreiller sont la limite de mon espace personnel et je réagis très mal quand une autre colocataire s'y invite* ». Hall (2014) détermine la taille des « bulles » par la comparaison des réactions de défense, selon les cultures, les individus et les situations et distingue quatre zones spatiales qui servent à réguler nos différentes interactions sociales : la distance intime, la distance personnelle, la distance sociale et la distance publique. L'Ecuyer (1976) parle d'un espace personnel propre à chaque individu, résultant soit d'une tendance instinctive, soit d'un conditionnement culturel et que chacun véhiculerait avec soi. **Othman** :« *Moi, dès que j'ai commencé à devenir plus grand (vers 15 ans), je prenais de plus en plus de distance avec ma famille, surtout mon père. J'ai retapé un petit abri sur la terrasse et je passe le plus clair de mon temps là-bas. Il faut dire que je m'y sens très libre.*

En colocation, cette proximité (trop importante), me bloque. Je me sens emprisonné, c'est pour cela que je passe beaucoup de temps dehors, loin des autres ».

La possession d'un espace représente une étape nécessaire dans l'affirmation de l'identité sociale et culturelle de l'étudiant, une manière concrète de prendre conscience de son appartenance à différents groupes ou communautés. **Zohra** : *«J'ai besoin du monde, je ne peux pas vivre seule...seuls les morts sont seuls, n'est-ce pas ? Cette proximité ne me dérange pas, au contraire, c'est presque un antidépresseur (rires) ».*

2-1 Une intimité sous surveillance

Le budget limité des étudiants, les pousse à la colocation comme ultime choix. La colocation ne devrait pas engager de rapport affectif avec les colocataires, mais plutôt un « dosage de l'incursion » dans l'intimité de l'autre. Or, la relation que les colocataires entretiennent entre eux présente un caractère paradoxal. Vivre à deux ou à plusieurs au quotidien suppose la mise en place ou le développement d'une grande intimité entre les individus. En même temps, les colocataires s'affairent conjointement à maintenir une distance suffisamment grande pour préserver l'individualité de chacun, distance difficile à concilier avec l'inévitable intimité qu'engendre la vie commune : c'est précisément ce paradoxe qui structure et organise les rapports entre colocataires.

Même si le colocataire est une simple connaissance, la relation a généralement tôt fait de devenir familière. Quand on se retrouve ensemble chez soi tous les matins au réveil et le soir l'étrangeté ne résiste pas longtemps; il faut habituellement peu de temps pour que les cohabitants aient le sentiment de vivre une relation privilégiée avec des intimes, même si elle demeure sans suite. Même s'il n'y a pas d'engagement et même s'il n'y a pas de projet d'avenir, les gestes les plus ordinaires du quotidien conduisent à un « être ensemble » bien réel. **Khadija** : *« Je suis contente de ne pas être seule, quand j'ai un coup de « déprime », partager des rires, mais aussi des larmes c'est bien. Mais des fois j'ai seulement envie de disparaître, ne pas exister pendant un moment...même un sourire, un verre de thé offert par une colocataire m'exaspère. Quand il fait jour, je sors dehors, je me promène, sinon je me couche et je m'enferme ».*

Cohabiter avec les autres c'est s'attendre aux violations réciproques, c'est aussi se glisser dans des changements dans la façon dont les individus sont amenés à prêter sens à leurs conduites, à leurs devoirs, à leurs plaisirs et à leur résistance. La bataille est sur chaque instant, fragile et menacée, toujours minée et négociée avec les autres. **Mohammed** *« Même si j'ai l'habitude de vivre avec beaucoup de monde, je viens d'une famille nombreuse...en*

colocation c'est plus difficile. J'ai l'impression que je paye pour ne pas être libre (rires). Heureusement que les casques existent, cela me permet de m'isoler. En fait c'est un code qui s'est établi entre nous. Quand je mets mon casque, cela veut dire qu'on ne doit pas me déranger...c'est un code qui s'est mis sur place tout seul...et c'est mieux ainsi ».

Chaque locataire a un espace qui lui est réservé pour dormir ou passer une partie, voire la totalité, de la journée, mais cet espace ne lui est pas propre. Il s'agit ici d'un espace privatif dans le sens où on est privé du choix d'être vu et entendu par autrui quand bon lui semble. Dès lors, se pose la question de son intimité, on pose l'existence d'une frontière, d'une limite qui sépare deux mondes, un monde que les autres ne peuvent pas voir sans un accord préalable de la personne et un autre visible à tous.

Tous les objets qui peuplent cette intimité à savoir, les affaires personnelles (vêtements, livres, gâteaux faits maison...), délimitent les frontières et c'est après leur violation, que le sens de l'intime et du privé prend tout son sens. **Sara** : *« Moi, j'ai déjà changé de logement à cause d'une colocataire, qui se permettait de mettre mes affaires sous prétexte, que j'étais comme sa sœur, au début cela ne me dérangeait pas, mais après j'avais le sentiment que rien ne m'appartenait ...que je n'existais pas....c'était inconcevable, je suis partie ailleurs, avec la décision ferme de mettre des limites dès le début »*

L'intimité se défait lorsqu'autrui la dérobe, elle est associée au contrôle du regard. Ce n'est pas la présence du regard de l'autre qui la détruit, c'est l'absence de possibilité de contrôler ce regard. Cela revient à dire, non seulement qu'il n'y a pas de pratiques intimes par essence, mais surtout que « l'intimité est un construit social qui s'élabore en fonction de la place attribuée au regard d'autrui et de la possibilité objective de le contrôler » (Laé et Proth, 2002).

Ibrahim : *»la question de l'intimité ne se pose pas. On est ensemble entre colocataires, parce que économiquement cela nous arrange et même pour ne pas être seul. L'intime on le garde pour soi dans ma tête. Après tout c'est le seul moyen de préserver son intimité. C'est comme cela que cela se passe chez mes parents aussi ».*

En situation de colocation, le territoire de l'intimité se construit sur le modèle d'une propriété partagée, les relations entre les membres ont un caractère fusionnel. L'autre, l'intime, n'est pas totalement extérieur à soi, c'est un lieu sécurisant, fait de relations socio-affectives passées ou/et présent, d'objets et de pensées qui permettent à l'être social de se situer et de se définir dans sa permanence. **Myriam** : *« Il est vrai que vivre en colocation, pose dès le départ, la question du privé ou de l'intime, mais en même temps, si on se pose trop de limites, la colocation va être invivable. Je pense qu'il faut modérer le concept de l'intimité et se dire que*

c'est comme dans une famille, il y'a des hauts et des bas ...Après tout l'intime chez nous ce n'est pas comme à l'étranger...il n'a pas le même sens ».

Mais la perte de l'intimité provoque des désordres psychiques, elle montre aussi l'importance vitale qu'il y a à reconstruire une intimité et les difficultés pour y parvenir, non sans risque (Pollak, 2000). **Souad** : *»dans la colocation, c'est le sentiment d'être différent, jugé à cause de cette différence en permanence, cela m'a rendue malade. Mes deux colocataires se connaissaient avant et avaient les mêmes goûts. Mais je voulais m'émanciper, m'ouvrir aux autres...et c'est devenu un calvaire. J'étais observée, surveillée et contrôlée. Mais je n'ai jamais envisagée de rester ici en dehors de mes études...je rentre chez moi dès la veille des vacances...je ne sais pas , mais je ne peux envisager de rester ici toute seule.».* Cette violence quotidienne menace l'espace intérieur d'intimité détruit la mémoire. « Devoir en permanence se défendre contre tous les dangers, protéger son corps des agressions multiples engloutit la mémoire »(Laé , 2000).

2-2Liberté ...mais virtuelle

Internet est une composante essentielle de la vie des étudiants. Il procure le plaisir de pouvoir avancer masqué derrière un pseudonyme ou un avatar, se cacher et se montrer à volonté, se dissimuler où se dévoiler à son rythme personnel : C'est une façon de protéger leur intimité. Par les réseaux sociaux, ils peuvent valoriser leurs expériences intimes en se racontant et – ou – en se montrant. Il s'agit là d'une « composante éternelle de l'être humain, qui se différencie de l'animal par son désir de se raconter en utilisant des mots, mais aussi des images, et évidemment des attitudes et des mimiques » (Tisseron, 2009). **Zohra** : *»avec la 3G mes problèmes sont résolus. Maintenant, je suis connectée depuis mon téléphone sur internet ou ma tablette en permanence. Je n'ai même pas besoin de bouger, il suffit d'un clic pour être en communication avec plusieurs groupes en même temps. Mon lit minuscule suffit à condition de rester connecté ».* Les jeunes sont moins rattachés à leur intimité et leur identité à la représentation visuelle d'eux-mêmes. Ils s'aventurent dans les « tchats » et les forums protégés par une fausse identité, ou interviennent dans des jeux vidéo en réseaux sous la forme d'un « avatar ». La protection de l'anonymat, jointe à la possibilité d'interrompre à tout moment la relation sans devoir s'en justifier, donne parfois à ces nouvelles formes de communication une intensité qu'elles sont loin d'atteindre dans la vie réelle. Mais en même temps, elle favorise le défaut d'empathie. On se dégage d'un simple clic. **Bouchaib** : *« par internet on est confronté à un monde dans lequel il est impossible de savoir ce qui est vrai et ce qui est faux. C'est un monde où chacun est invité à se laisser porter, et à croire ou ne pas*

croire selon ses goûts...chaque colocataire à son propre monde, ses propres amis par réseaux sociaux, mais en même temps ils peuvent faire partie de ces réseaux ou pas ».

Cette facilité de communiquer et de (dé)communiquer très économique pousse les étudiants à moins s'investir dans les relations réelles, quand le virtuel arrive à pallier à tous les manques, en garantissant une grande marge de discrétion, que la proximité avec les colocataires ne permet pas souvent. **Layla** : *« C'est à partir de ce monde virtuel que j'arrive vraiment m'épanouir. J'évite quand même de parler au téléphone, même s'il est gratuit (whatsapp), car je ne veux pas que mes colocataires interviennent dans toute ma vie privée. Cela m'apporte beaucoup, quand il n'y'a des frictions avec mes colocataires, je me retourne vers les autres sur internet ».*

Une intimité d'un nouveau genre contribue peut-être à soulager bien des souffrances : en donnant l'occasion à tout et à chacun de se sentir le mieux à son aise ; pour consoler des ruptures inévitables de la vie ; pour nourrir l'estime de soi ou encore régler le difficile problème de la distance relationnelle. Une intimité qui représente un foyer virtuel qui a l'avantage de s'échapper au contrôle social, de pallier les manques des espaces personnels et de gérer une proximité avec les colocataires pas toujours simples à vivre.

Mohammed : *« à mon avis, cette notion d'espace personnel, n'a pas lieu d'être dans notre culture, car on a toujours vécu les uns sur les autres. Mais avec internet et les téléphones portables, on arrive quand même à s'isoler, par physiquement mais, dans la tête...c'est très important pour moi tout ce monde que j'ai choisi de fréquenter sans obligations. C'est une bouffée d'air frais. Chez moi, on dort à quatre dans la même chambre, en colocation aussi. Mais quand je suis sur le internet tous les murs sautent (une façon de parler bien sûr)».*

Le droit à l'intimité (même virtuelle) revendiqué par les étudiants exprime le besoin de chacun qu'on lui reconnaisse un espace où il est protégé de l'intrusion des regards d'autrui et qui lui permet de rechercher le regard privilégié par lequel il se sentira enfin exister.

Discussion

Assimiler la relation de colocation à une association strictement économique serait plus que réducteur. À l'inverse, croire qu'il s'agit d'une relation familière d'intimité au même titre que les liens familiaux serait de l'exagération. En fin de compte, la compréhension la plus fine de l'expérience' « être ensemble» est peut-être à chercher dans le mélange de ces deux thèses apparemment opposées.

On est parti d'un constat de départ, qui considère que les étudiants colocataires vivent ensemble pour partager les frais du logement et, à ce titre, les individus sont interchangeables

dans leur position de colocataire. Dans la mesure où il ne doit pas y avoir d'engagement affectif (et donc d'obligation sociale) et où les personnes sont interchangeable, la relation est, dès le départ, construite sur la base d'une mise à distance de l'autre. Peu importe ce qu'est l'intimité de la vie commune, chacun demeure seul dans sa vie, la présence de l'autre étant toujours conçue comme accidentelle.

Mais très vite, cette indépendance auto-proclamée par les étudiants, donnent place un communautarisme archaïque : les étudiants d'une même région reconstituaient des groupes de sociabilité en rapport avec leur lieu d'origine. En effet, le choix du colocataire se fait par rapport aux origines communes ou des destins partagés.... Une tendance vers une homogamie géographique qui doublait d'une homogamie sociale et culturelle. Les étudiants fraîchement « coupés » de leur famille et qui cherchent désespérément (consciemment et inconsciemment), des familles de substitution (Agron, 2012).

Le lien qui unit les colocataires est rarement conçu comme anodin ou insignifiant. Le colocataire devient cet autre signifiant à partir duquel, et avec lequel on peut se repenser soi-même, à plus forte raison dans la mesure où on se trouve dans une situation instable, en plein processus de reconstruction identitaire.

C'est ce qui explique que tous les étudiants interrogés tendent à choisir comme colocataires, des personnes « connus ou reconnus ». C'est-à-dire qu'il y'a une tendance à vivre presque en communauté (même quartier, même lycée, même village ...), car disent-ils : « on a plus confiance ».

Cette confiance qui est à la base même de nos relations familiales, mais aussi à la base de toute relation tout court, même à la relation aux études¹(sans les propos des étudiants le manque de confiance dans le système scolaire (institutions, programmes et enseignants) pourrait expliquer le taux d'échec des étudiants , surtout en première année).

La représentation des étudiants en colocation sur des tâches domestiques reflètent la dynamique relationnelle : les femmes à l'intérieur et les hommes à l'extérieur. Les étudiants interrogés (surtout les garçons) trouvent « anormal » (les tâches ménagères par exemple), et les considèrent comme « provisoire », car c'est contre nature, et prend fin dès qu'ils rentrent chez eux.

¹ Le rapport entre confiance et réussite scolaire chez les étudiants en première année fera l'objet d'un autre article ultérieurement.

L'autonomie liée à l'idée de vivre seul loin de la famille fait référence à un droit à définir ses propres règles. Or la chambre ou l'espace à habiter est considéré comme un espace personnel, permettant aux étudiants de se construire une identité propre, d'acquérir une certaine autonomie, qui s'exprime par le fait de disposer d'un espace, est donc d'une légitimité en dehors de la légitimité familiale. Cela n'empêche pas que cet espace reste un « monde sous contrôle » communautaire. Les modalités d'application de la norme d'autonomie dans l'enceinte de cet espace diffèrent selon le sexe : les filles gardent un droit de regard plus ou moins explicite sur l'espace/ la chambre et ce qui s'y déroule. Ce contrôle est souvent vécu chez les garçons, comme une intrusion dans leur espace réservé.

Les étudiants cherchent à disposer de la plus grande autonomie possible, ils aimeraient aussi devenir plus indépendants, comme une préparation à la vie qu'il mènera dans le futur. En même temps ils restent liés à leurs familles, et aux modes de relation qu'ils entretiennent avec elles (tous les étudiants rentrent systématiquement chez eux pendant les vacances). Un lien reproduit souvent avec les colocataires.

Quant à l'espace personnel -cette sphère invisible enveloppant chaque individu est interdite à autrui -, est représenté chez tous les étudiants comme étant inexistant, puisqu'il se limite souvent à « ce qu'on garde pour soi, dans sa « tête ». Ainsi, la « bulle » se referme de plus en plus pour laisser la place à un mode de vie communautaire.

Une autre invisibilité recherchée et guettée par les étudiants : c'est l'invisibilité de l'autre, lors d'échanges en ligne. L'instantanéité de la transmission des données, laisse les usagers relativement libres de décider du rythme des sessions d'échange par internet.

L'invisibilité peut avoir un effet désinhibant qui favorise l'intensité des relations en ligne. Elle est vécue comme l'abolition d'une entrave à la communication, autrement parasitée par la présence physique. L'invisibilité est ressentie comme laissant libre cours à une communication plus « pure », où seulement ce que les interlocuteurs jugent essentiel est transmis. L'intérêt manifesté par les étudiants des deux sexes pour les relations en ligne, peut-être expliqué par la possibilité d'assurer l'anonymat, qui renvoie lui à la non-transmission de son identité morale. Internet offre alors la possibilité d'interaction entre des personnes réciproquement anonymes. Ainsi, interactions entre « en » et « hors » ligne concourent toutes deux à l'élaboration des relations, c'est-à-dire du lien social nécessaire à la socialisation des étudiants.



Enfin, l'expérience de la colocation, pourrait être un indicateur (parmi tant d'autres) ,pour suivre la socialisation des étudiants, et comprendre son impact sur sa vie universitaire et notamment sur la réussite scolaire.

Bibliographie

- Coulon A.,(1997), Le métier d'étudiant dans la vie universitaire, Paris, PUF.
- Donath J., (2003), « Être réel », in Sociétés, n° 79 : Technocommunications, Bruxelles, De Boeck Université.
- Felouzis G., (2001), La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université, PUF.
- Galland O., (2000), L'allongement de la jeunesse en Europe, in Revue de l'OFCE, Vol 72, N°1 , pp. 187-191.
- Girard A.,(2012), Le Choix du conjoint. Une enquête psycho-sociologique en France, Armand Colin.
- Hall E., (2014), La dimension cachée, Editions Points.
- Jellab A.,(2011),Etudiants en Quête d'Université une Expérience Scolaire Sous Tensions, L'Harmattan.
- Kaufmann J.C., (2001)., Ego. Pour une sociologie de l'individu, Paris, Nathan.
- Korosec-Serfaty P.,(1989), Demeure et altérité: mise à distance et proximité de l'autre, in Architecture et Comportement, Vol 5, N° 2, pp. 161-173.
- Laé J.F et Proth B.,(2002), Les territoires de l'intimité, protection et sanction, in « Ethnologie française », Vol 32, N°1,pp. 5 – 10.
- L'Ecuyer R., (1994), Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse, Presses de l'Université de Montréal.
- Lévy-Leboyer C.,(1980), Psychologie et environnement, paris, PUF.
- Pastinelli M., (2003), Seul et avec l'autre: la vie en colocation dans un quartier populaire de Québec, Presses Université Laval.
- Ramos, E., (2003),Rester enfant, devenir adulte. La cohabitation des étudiants chez leurs parents, L'Harmattan.
- Singly (De) F., (2000), Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune, Paris, Nathan.

Vers une labellisation de la qualité des manuels parascolaires en langue française du cycle secondaire collégial au Maroc

Towards a labeling of the quality of extracurricular textbooks in French for the college secondary cycle in Morocco

Siham YAKRIB¹ & Fouad CHAFIQI²

¹ Professeur de l'enseignement supérieur assistant. Ecole Normale Supérieure. Université Mohamed V

sihamyakrib@gmail.com

^{s2} Professeur de l'enseignement supérieur. Directeur des Curricula et des programmes scolaires au Ministère de l'Éducation Nationale du Préscolaire et du Sport.

fouad.chafiqi@men.gov.ma

RESUME

En réaction à l'usage des manuels parascolaires non homologués (MPS) des disciplines non linguistiques en langue française par les enseignants du secondaire collégial, le Ministère de l'Éducation Nationale Marocain a mis en place une commission pédagogique afin d'entamer le processus de labellisation de ces manuels. L'agrément est octroyé aux manuels remplissant trois conditions : conformité aux valeurs, aux orientations pédagogiques et aux socles de compétences avec une attention particulière aux stratégies de remédiation et d'autoformation, et aux spécifications techniques et artistiques.

La grille d'analyse routine a été construite en deux étapes complémentaires. Une partie opérationnelle soldée par une grille d'évaluation généraliste dotée de critères diversifiés. La deuxième est essentiellement documentaire dont le but est d'enrichir le contenu de la grille généraliste.

Cette dualité de procédures permettra de mettre en place un processus de labellisation des MPS à travers une grille d'évaluation routine contenant des critères pédagogiques qui rendent compte d'une part de leur qualité, de leur équité, et de leur homogénéité interne ; et d'autre part, des critères d'évaluation réguliers dans le but d'évaluer les aspects techniques et artistiques.

Mots clés : une grille d'évaluation routine, disciplines non linguistiques en langue française, qualité des manuels parascolaires en français (MPS), Processus de labellisation au Maroc.

Abstract

In reaction to the usage of non-certified extra-curricular textbooks of scientific subjects, the Moroccan ministry of national education appointed a pedagogical committee in order to work on standardization of these textbooks. To test the quality of manuals, the appointed committee put three main conditions: conform to values, follow the pedagogical guidelines, and finally promote the basic competencies with a special emphasis on strategies of self-learning, and on technical and artistic criteria. We constructed a grid for analyzing of the manuals following two complementary phases. The first phase limited itself to the general evaluation based on various criteria. The second phase was essentially documentary with the purpose of enriching the content of first generalized grid. This dual procedure allowed us to put a grid for standardizing and evaluating extra-curricular textbooks. On the one hand, this grid consists of pedagogical, criteria that take into account the quality of textbooks, including the promotion of equity and internal homogeneity. On the other hand, the grid follows regular evaluation criteria to evaluate the technical and artistic aspects.

Key words : *Evaluation grid , extra-curricular textbooks quality, standardization of Moroccan textbooks*

Introduction

La vision stratégique 2015-2030 constitue l'entrée stratégique de l'ensemble de la réforme pédagogique avec une place particulière aux curricula et aux manuels scolaires. En effet, sur les 22 leviers à caractère pédagogique, onze sont en relation étroite avec le développement d'un nouveau modèle pédagogique qui constitue la principale référence pour l'élaboration des curricula, des programmes et des formations.

Pour accompagner les curricula, une véritable réforme des manuels parascolaires a été mise en œuvre, laquelle réforme, visant un enseignement de qualité pour tous, a opéré une rupture totale avec le passé notamment, l'ouverture de la concurrence pour la conception et la production des manuels parascolaires, la mise en place d'un processus de labellisation de la qualité de ces manuels et leur diversification.

1. Etat des lieux

La mise en place des Sections Internationales du Baccalauréat Marocain (SIBM) lancés il y a quelques années dans le cycle qualifiant par le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

a attiré de façon massive les élèves marocains dès leur lancement au titre de la rentrée scolaire 2013-2014 pour l'option française puis en 2014-2015 pour d'autres options.

Ensuite, pour assurer un cursus scolaire harmonieux au sein du système éducatif, le département de l'éducation a lancé un programme visant l'enseignement des matières scientifiques en langues étrangères notamment en langue française au niveau de l'enseignement collégial. Il est à noter que ces SIBM maintiennent les mêmes programmes d'enseignement.

Suite à cette situation, et devant le manque de références en langue française les acteurs pédagogiques ont commencé à utiliser de nouveaux programmes et de nouveaux livres parascolaires non homologués par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette situation perdure depuis cinq ans dans nos lycées et deux ans dans nos collèges.

D'autre part, et pour pallier au manque de ressources en français, les enseignants des Disciplines Non linguistiques (DNL) procèdent à l'utilisation de manuels officiels en arabe et à la traduction de certaines parties du programme. Ceci oblige les élèves à une double gymnastique ou effort intellectuel qui consiste à la compréhension des concepts disciplinaires d'une part et à leur traduction et compréhension en français, d'autre part.

Cela nous pousse à nous interroger sur la situation actuelle de ces manuels parascolaires des DNL, Sciences de la Vie et de la Terre, des Mathématiques et de la Physique-Chimie, en termes d'acquis à capitaliser et de dysfonctionnements à dépasser en proposant des alternatives prioritaires pour assurer la réussite de la réforme. C'est pourquoi il est important de mettre en exergue la problématique des pratiques pédagogiques et de l'usage du manuel.

Depuis l'année scolaire 2013-2014, les SIBM ont pris un essor considérable. Le nombre total d'établissements engagés dans cette voie a atteint 673 établissements au cours de l'année scolaire 2017-2018, ce qui représente une augmentation annuelle moyenne de plus de 260% au cours des cinq dernières années, le nombre de classes a atteint 2187 classes, soit une augmentation annuelle moyenne de plus de 271% pour la même période. Quant au nombre d'élèves, celui-ci a connu un accroissement annuel moyen de plus de 269%.

Et depuis la rentrée scolaire 2017, le Parcours International Collégial (PIC) a été créé pour faire suite à la création antérieure des Sections Internationales du Baccalauréat Marocain (SIBM) au secondaire qualifiant. En 2018, le nombre de collèges concernés s'élève à 1363 pour le public et 1054 pour le privé. Il couvre actuellement toutes les directions régionales et touche plus de 100 000 élèves.

Ces données statistiques reflètent l'ampleur de la demande sociale croissante et par là même l'expansion de cette offre éducative.

En outre, Il ressort que le modèle pédagogique actuel s'appuie sur l'utilisation de manuels scolaires en arabe ne prenant pas en compte les difficultés scolaires des élèves ; ces

difficultés étant renvoyées à l'extérieur de l'école et la notion de différenciation pédagogique¹ n'y est pas incluse.

Il ressort également que :

- ✓ Le manuel parascolaire ne dispose d'aucune définition légale fixée par un décret ou un article juridique ;
- ✓ Les manuels parascolaires ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent, régulièrement utilisés dans le cadre des PIC et des SIBM, ne subissent aucun contrôle du contenu et ils sont mis sur le marché sans aucune autorisation par les autorités concernées ;
- ✓ Les éditeurs et les auteurs ne se sont presque jamais tenus informés des changements apportés aux programmes ;
- ✓ Les manuels parascolaires et les supports pédagogiques qui les accompagnent sont conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par le ministère en absence d'un cahier des charges ;
- ✓ Le délai de réalisation des nouveaux manuels est souvent trop court ce qui impacte leur qualité...

Malgré l'aspect primordial des manuels parascolaires dans l'acte de l'enseignement/apprentissage, ils sont souvent organisés et structurés selon une conception non conforme aux exigences curriculaire en cours, et par conséquent, leurs contenus et leurs stratégies pédagogiques se trouvent loin des exigences des cahiers des charges destinés à la sélection des manuels scolaires officiels.

Partant de ces constats, et dans la perspective d'une véritable réforme des manuels parascolaires qui rompra avec le passé et par là même contribuera à un enseignement de qualité, les responsables des curricula au sein du département de l'éducation ont mis en place un processus de labellisation de la qualité de ces manuels.

2. Objectifs et méthodologie de la recherche

2.1. Les objectifs de la recherche

Le processus de labellisation de la qualité des manuels parascolaire et leur diversification, est un processus qui vise à insuffler une nouvelle dynamique à la réforme du système d'éducation et de formation, en proposant de nouvelles bases de refonte des programmes et de l'élaboration du manuel parascolaire du secondaire collégial.

¹Les comparaisons internationales suggèrent que **pour être efficace, la différenciation pédagogique ne doit pas prendre la forme exclusive d'une aide aux élèves les moins avancés, parfois externalisée à la classe** (ex : remédiation). Ce principe implique un changement pédagogique complet visant l'ensemble des élèves quel que soit le niveau scolaire des élèves.

La recherche que nous proposons se situe dans le champ de l'évaluation. Il s'agit d'une recherche qui vise l'amélioration de la qualité des manuels parascolaires des DNL au cycle collégial.

L'objectif spécifique de ce travail est l'élaboration d'une grille d'évaluation routine (ajustée) contenant les critères les plus pertinents dans la sélection des manuels des DNL de l'enseignement secondaire collégial et qui peut servir de base aux évaluateurs des manuels parascolaire pour des besoins de labellisation.

2.2.Méthodologie :

La mise en place de la grille d'évaluation pour la labellisation des manuels parascolaires (MPS) s'est faite en trois étapes. Dans une première étape, un benchmark international a été établi. Ensuite un travail d'analyse de contenus d'un corpus de manuels parascolaires est exécuté pour mettre en place une grille d'évaluation des aspects physiques, scientifiques et pédagogiques des MPS. Enfin, un travail d'identification des caractéristiques et des critères les plus pertinents pour la rédaction finale des items nécessaires à la construction d'une grille routine finalisée d'évaluation des MPS a été réalisé.

Pour réaliser ce travail, les informations ont été puisées à partir de deux ressources, à savoir les ressources bibliothécaires et celles d'Internet. Cette recherche documentaire ainsi entamé a un double objectif. D'une part, elle permet de s'informer des travaux de recherche déjà effectués sur le sujet en établissant une base de données dont on peut s'inspirer. D'autre part, elle permettra de mener à bien l'identification des critères et sous critères nécessaires à la construction de la grille d'évaluation des manuels parascolaires avec plus d'efficacité.

2.3.Benchmark :

Actuellement, chez un certain nombre de pays, la règle de production des manuels scolaires et parascolaires est totalement libre. En France par exemple, les enseignants sont tout à fait libres de choisir le support qui leur paraît le mieux approprié, sans le moindre contrôle institutionnel et sans la moindre recommandation **Bentolila, A. (2007)**. C'est un cas historique unique en Europe. Les belges et les suisses ont pris récemment le parti, les premiers d'une habilitation, les seconds d'une labellisation. Néanmoins, la liberté d'édition doit être maintenue, mais les enseignants doivent être aidés pour choisir leurs manuels et les outils d'accompagnement des apprentissages.

Il est à noter également que les enseignants connaissent mal l'étendue de la production et des titres disponibles et qu'ils ne les choisissent pas toujours en connaissance de cause et qu'ils ne les utilisent pas nécessairement de la meilleure façon. Parmi les propositions qui permettent un choix pertinent des manuels par les enseignants, on trouve en première position la formation initiale au niveau de laquelle une étude régulière d'ouvrages et de logiciels scolaires est préconisée pour chaque discipline. En deuxième position, la formation continue où on favorise une dynamique de travaux de circonscription au primaire et dans le secondaire

sur l'étude des manuels et les didacticiels et où on invite aussi les enseignants à remplir des grilles d'analyses à propos des manuels qu'ils utilisent et de la façon dont ils les utilisent. En troisième position, la création d'un observatoire des outils de l'école indépendant du ministère et des éditeurs qui propose une idée sérieuse, objective et simple des manuels disponibles. Cet observatoire rassemble des spécialistes dans les différentes disciplines et a pour mission de construire des guides d'observation des manuels, structurés autour des composantes de l'apprentissage dans chaque discipline. Des manuels et des didacticiels sont étudiés au filtre de ces guides, afin d'en décrire scrupuleusement les caractéristiques, de dire en quoi ils suivent le programme ou s'en éloignent, mais sans faire de palmarès. **Bentolila, A. & Bruno, G (2007)**. Ces études seront mises régulièrement à la disposition du ministère ou du recteur d'académie qui réunira une commission de labellisation (et non d'habilitation). L'obtention du label pourrait utilement donner lieu à la gratuité du livre du maître. Il est envisageable de créer des commissions de labellisation au sein de chaque académie.

2.3.1. Analyse du corpus documentaire

Le corpus documentaire sélectionné pour l'analyse a été collecté des différentes maisons d'éditions de manuels parascolaires en français mis sur le marché. Au total, soit environ soixante-dix collections de manuels parascolaires qui ont été analysées en 3 sessions de travail (soit 66 collections de 162 manuels parascolaires). L'analyse s'est effectuée au niveau central (à Rabat) et régional dans les AREF par trois équipes disciplinaires constituées d'inspecteurs et d'enseignants des DNL. Les AREF pilotes impliquées sont l'Oriental, Casablanca-Settat et Marrakech-Safi. Ce travail d'analyse a été réalisé sur trois lots de manuels parascolaires et a permis l'élaboration de grilles de lecture disciplinaires à partir desquelles des critères de révision ont été identifiés. Il est à noter également que l'analyse de chaque manuel a été soldée par un rapport structuré selon les items et les composants de la grille d'analyse initiale.

Tableau N°1 : répartition des collections selon les lots et les disciplines

	SVT	PC	Maths
Lot1	9	12	8
Lot2	7	12	11
Lot3	7	8	4
Total	21	25	20
66 collections			

Tableau N°2 : répartition des manuels selon les lots et les disciplines

	SVT	PC	Maths
Lot1	23	28	18
Lot2	16	22	23
Lot3	13	12	7
Total	52	62	48
162 manuels			

2.3.2. Construction du dispositif d'évaluation

Le dispositif d'évaluation a été mené en lien étroit avec la Direction des Curricula et la Direction du programme GENIE du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Les ressources pédagogiques analysées concernent les manuels parascolaires en français des DNL. La grille d'analyse de ces ressources parascolaires a été réalisée à partir d'une analyse préliminaire de quelques ouvrages dans les trois disciplines et sur les trois années du cycle collégial lorsque l'offre existait. Cette première ébauche de la grille (grille généraliste) a pris en compte un certain nombre d'invariants des disciplines et les dimensions d'un nouveau modèle pédagogique dont entre autres, la démarche pédagogique proposée, la place de l'élève et le travail de l'élève en auto-apprentissage.

Plusieurs thématiques ont été définies dans la grille d'évaluation :

- ✓ les aspects primordiaux de la ressource ;
- ✓ la macrostructure de la ressource ;
- ✓ l'analyse d'une unité d'enseignement ;
- ✓ les évaluations ;
- ✓ l'auto-apprentissage de l'élève ;
- ✓ l'autonomie et la créativité de l'élève ;
- ✓ la place de l'ouvrage dans la collection.

Cette grille a été stabilisée avec les participants à l'opération de l'analyse et développée en fonction des disciplines tout en problématisant les items en fonction du nouveau cahier des charges souhaité.

Ci-après dans le tableau N°3 une grille généraliste (initiale) d'analyse qui pourrait être remaniée et adaptée aux besoins et attentes des évaluateurs disciplinaires.

Tableau N°3 : Grille d'analyse généraliste (Initiale)

LES CARACTERISTIQUES PEDAGOGIQUES	
1. Critères de conformité	Appréciation
Conformité aux valeurs de la nation	Oui/Non
Conformité au programme	Oui/Non
Conformité aux orientations pédagogiques générales	Oui/Non
2. Critères de qualité	Appréciation de 1 à 5
La déontologie	1 – 2 – 3 – 4 – 5
L'infographisme & la lisibilité	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Niveau général adapté à la langue	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Rigueur et exactitude scientifique	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Prise en compte des réalités des élèves et du pays	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Le numérique comme outil pédagogique	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Macrostructure du Manuel	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Structure d'une unité d'apprentissage : Démarche pédagogique et activités	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Evaluations	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Remédiations	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Autoformation des élèves	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Composantes de la collection	1 – 2 – 3 – 4 – 5
LES CARACTERISTIQUES TECHNIQUES ET ARTISTIQUES	
Critères	Appréciation
Le format	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Le papier	Oui / Non
La taille (nombre de pages)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Les couleurs	Oui / Non
Les caractères	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Les images, dessins et graphiques	1 – 2 – 3 – 4 – 5
La couverture	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Les auteurs	Oui / Non
La production des pages	1 – 2 – 3 – 4 – 5
L'écriture phonétique	Oui / Non
La reliure	Oui / Non

Les critères établis jusqu'à présent ne constituent pas l'instrumentation d'évaluation : ils n'en sont que le canevas et le cadre de référence. Par exemple, A quoi reconnaît-on qu'un manuel est adapté au niveau des élèves sur le plan de la lisibilité ? Que doit-on observer pour juger de sa pertinence sur le plan pédagogique ou pour conclure que sa qualité matérielle est satisfaisante ? Ces questions renvoient à trouver pour chacun des critères, des indices qui permettent d'observer divers aspects des manuels parascolaires. Ces indices appelés indicateurs, servent à orienter le regard de l'évaluateur vers des facettes significatives de l'objet à évaluer.

La mise en forme de l'instrumentation devant servir à l'analyse des manuels parascolaires suppose que l'on accompagne chacun des critères retenus d'un certain nombre de degré de satisfaction ou d'appréciation. La formulation des critères et l'importance qu'on donne à chacun d'entre eux sont étroitement liées aux besoins et aux données du contexte dans lequel se déroule l'évaluation. Ainsi, nous nous sommes focalisés dans ce travail sur les aspects des manuels parascolaires relatifs à l'autoformation des enseignants et à l'autoapprentissage des élèves. Le canevas ci-dessous récapitulé dans le tableau N°4 met en perspective les deux dimensions pédagogiques et technico- artistiques des manuels parascolaires déclinés en un certain nombre de plan d'analyse nommés critères et de facettes nommées indicateurs. Un ensemble d'indicateurs significatifs relatifs au guide de l'enseignant sont intégrés dans le canevas.

La conformité à ces critères s'établit à partir d'un examen approfondi du contenu et des activités que proposent le manuel parascolaire et le guide de l'enseignant. Les critères d'évaluation relatifs aux aspects pédagogiques ont trait à la pertinence et à la cohérence des moyens proposés eu égard aux orientations pédagogiques, aux objectifs, aux compétences et

habiletés, et aux différents contenus d'apprentissage énoncés dans les programmes d'études, de même qu'à l'adaptation de ces moyens aux utilisateurs. **De Monique, L.(2006).**

3. Les critères d'évaluation

La démarche d'évaluation adoptée dans ce travail d'analyse doit permettre non seulement de tracer le profil des manuels parascolaires étudiés mais aussi d'en établir la qualité et la pertinence à l'égard de certaines exigences. Ces dernières sont formulées en termes de deux types de critères:

1. Les critères de conformité qui établissent la conformité des manuels parascolaires aux valeurs de la nation et aux programmes d'études en vigueur et leur fidélité aux orientations pédagogiques générales.
2. Les critères de qualité qui prennent en compte la déontologie, l'infographisme, la lisibilité de la production, la rigueur et l'exactitude scientifique, la réalité des élèves et du pays, le numérique comme outil pédagogique, la structure d'une unité d'apprentissage, les évaluations, la médiation et l'autoformation des élèves....

3.1. Critères de conformité

3.1.1. Conformité aux valeurs de la nation

Les propos tenus dans les Manuels Parascolaires (MPS) doivent être en accord avec les valeurs morales et religieuses généralement admises dans la société². Dans ce sens, le MPS devra respecter les croyances religieuses ainsi que les principes et droits reconnus pour les individus et les collectivités, les traités, les conventions, les pactes internationaux ratifiés par le Royaume du Maroc tel que stipulé dans la constitution du Royaume. Des précisions et des explications doivent être apportées sur les valeurs de la nation (de la dignité, de la liberté, de l'égalité, de la justice, de la tolérance, de la solidarité, de la démocratie et de la préservation de l'environnement, etc.) en référence aux textes officiels. En particulier les concepteurs veilleront aux références liées aux genres, à la culture, à la diversité et aux discriminations et à la violence.

3.1.2. Conformité aux programmes d'étude (PE)

Les MPS doivent respecter la conformité aux programmes scolaires³. Pour ce, le contenu du manuel doit comprendre l'intégralité des notions, concepts, intitulés, etc. énoncés dans le programme en vigueur.

Les contenus des manuels parascolaires doivent comporter les terminologies et les symbolisations utilisées. Dans ce sens, la table des matières doit être conforme aux intitulés

² D'Haunaut, (1983). Legendre, 1988).

³ Demeuse, M. Strauven, ch. (2013). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options

des programmes officiels et le contenu de chaque chapitre / unité d'apprentissage couvre et suit le même ordre du programme. La progression préconisée dans les programmes doit être respectée.

Les critères et les indices pertinents pour l'analyse de la conformité permettent de révéler le degré de concordance au niveau de la démarche pédagogique, des objectifs d'apprentissage et des compétences requises.

3.1.3. Conformité aux orientations pédagogiques générales (OPG)

Les orientations pédagogiques, destinées à l'enseignement d'un cycle d'enseignement ou d'un niveau scolaire donné sont considérées comme le résultat d'un effort continu et organisé à l'échelle nationale par des équipes pédagogiques (enseignants, formateurs des centres de formations des cadres pédagogiques) à l'échelle nationale, régionale et provinciale.

De manière générale, les orientations pédagogiques sont consignées dans l'introduction du programme et s'inscrivent en cohérence avec son projet éducatif et visent la clarification et la précision de ce qui est attendu des apprenants en fin d'année et de cycle (savoirs, savoir-faire, compétences, les méthodes, l'organisation...).

La conformité du MPS aux orientations pédagogiques générales est justifiée par l'harmonisation entre les contenus du manuel scolaire et les orientations pédagogiques. Son organisation doit suivre les unités d'enseignements telles que définies dans les OPG.

En outre les choix didactiques et pédagogiques adoptés par les MPS doivent correspondre aux préconisations des textes officiels en ce domaine (méthodes mettant l'élève au centre du dispositif, démarche d'investigation, résolution de problème, approche par compétence...) ⁴. et renforcer l'interdisciplinarité en créant des articulations avec les autres disciplines, y compris avec le français, et en s'ouvrant sur d'autres matières et unités d'apprentissage.

Les manuels parascolaires veillent également à introduire des fiches pratiques et des fiches méthodes utiles à l'élève pour les matières scientifiques exprimant les prérequis sous une forme constante (un petit texte) sur l'ensemble du manuel et de la collection et accompagnées d'activités.

D'autres critères perçus par les chercheurs comme étant d'égale importance méritent d'être mentionnés pour assurer la conformité des MPS aux orientations pédagogiques en vigueur. Il s'agit de:

- Préciser le **mode d'exposition des leçons** : exposé théorique, mise en situation, document déclencheur, autre mode d'exposition...

4 Gérard, F.M, Roegiers, X. (2009). Cadre conceptuel. Des manuels scolaires pour apprendre: Concevoir, évaluer, utiliser. (2nd ED). BOECK Université. Bruxelles

- Préciser le **scénario pédagogique** : Il s'agit là du déroulement programmé d'un projet pédagogique ;
- **Diversifier** les activités et les **adapter** à l'âge des apprenants ;
- Proposer une **organisation de la classe** adéquate aux activités proposées : la façon d'aménager la classe, le mode d'encadrement des groupes d'élèves ;
- Préciser les **procédés d'évaluation** : En effet, le manuel est sensé faire une place de choix à l'évaluation formative et sommative en offrant aux enseignants la possibilité de recourir à une diversité d'autres ressources en leur proposant un ensemble de moyens et de documents utilisables en classe, notamment ceux relatifs aux technologies de l'information et de la communication.

3.2. Critères de qualité

3.2.1. Le respect de la déontologie

Le respect de la déontologie permet d'éviter tout contenu, document ou image portant atteinte à l'éthique. Le respect de la déontologie concerne également le (Copyright, propriété, source, etc.) : dans ce cadre, le dispositif de référencement des documents doit permettre de remonter jusqu'à l'origine de tout document présent dans le manuel. Le respect du droit en vigueur dans ce domaine est fondamental au risque d'encourir de lourdes amendes.

3.2.2. Macrostructure du Manuel

Chaque manuel est différent. Néanmoins, on peut les comparer en tenant compte des particularités qui résident dans leurs différentes composantes et leurs agencements. En plus, des parties réservées aux activités pédagogiques, les éléments dont l'existence est nécessaire dans un manuel parascolaire et qui méritent d'être avantagés dans leur sélection sont les pages préliminaires et les annexes.

Pour les pages préliminaires, il s'agit d'un certain nombre de pages qui se placent en tête d'un livre et qui précèdent le corps du manuel scolaire. Généralement, on trouve parmi les plus importantes :

- un avant-propos permettant d'intégrer des intentions générales concernant la conformité avec les valeurs de la nation, les programmes en vigueur et les orientations pédagogiques ;
- un guide d'utilisation du manuel ;
- le plan d'une unité d'apprentissage, les divers codes utilisés (code de couleurs, typographie (caractères gras, soulignements, italique...)) ;
- une table des matières : Les intitulés des ensembles reflétant le programme officiel dont traite le manuel (unités d'enseignement, chapitres, domaines).

Quant aux annexes, ils constituent un espace de références et d'informations qui constituent un intérêt certain pour la lecture. Dans le cas des manuels scolaires, les éléments les plus intéressants qu'on souhaite voir en annexes sont les suivants :

- un index pour les notions et les termes scientifiques ;
- des listes de formules et symboles ;
- un lexique français/arabe. Le lexique peut être inséré à la fin du manuel et les mots qu'il contient doivent être repérés par un signe spécifique dans les textes. Les mots seront classés selon l'ordre alphabétique français. Pour quelques mots spécifiques, la traduction en arabe peut figurer en bas de page au gré des besoins. Ils doivent également figurer dans le lexique ;
- une bibliographie pour l'élève : Elle doit être limitée pour l'élève, et doit donc prendre en compte l'accessibilité des ouvrages cités ;
- une sitographie qui promeut le développement des TICE et l'utilisation des équipements informatiques et des téléphones dans les familles ;
- un mémento, en fin d'ouvrage, qui permettrait de synthétiser les éléments principaux à retenir du programme de l'année ;
- Les sources des documents.

3.2.3. Infographisme / Lisibilité /Niveau général de la langue

Le travail d'infographie doit occuper une place importante dans la production des manuels parascolaires. C'est grâce au bon mélange entre du texte et des images pertinents qu'on facilite la compréhension et on encourage l'apprenant à consacrer plus de temps au MPS. C'est pourquoi les producteurs de MPS doivent définir une charte graphique de qualité et l'appliquer à toute la collection.

Tous les écrits d'un manuel parascolaire (titres, textes, légendes, commentaires, etc.) doivent être rédigés en français. Ces écrits doivent respecter la grammaire, la syntaxe et le lexique de la langue française. Par ailleurs, ils doivent être d'un niveau accessible à un élève du niveau de formation auquel le manuel est destiné (syntaxe, vocabulaire courants et spécifiques des disciplines, rigueur de la langue, formulation, structuration des phrases, phrases courtes, etc.).

3.2.4. Rigueur et exactitude scientifique

Pour s'assurer de ces deux qualités, une relecture pendant le processus éditorial s'avère importante. Celle-ci doit se faire par au minimum deux personnes (autres que l'auteur) maîtrisant les contenus du domaine et les démarches pédagogiques.

Dans ce cadre, on vérifie si :

- le manuel aide l'élève à développer une méthode scientifique et un esprit de prise d'initiative et de créativité ;
- le manuel scolaire se réfère aux outils didactiques facilitant l'apprentissage ;
- tous les éléments scientifiques figurant dans le manuel sont exacts et utilisés avec rigueur,
- le manuel scolaire évite des contenus approximatifs et implicites dont la compréhension ne peut se faire que par les experts.

3.2.5. Numérique comme outil pédagogique

Les outils numériques font désormais partie intégrante du paysage pédagogique. Ils constituent d'intéressants moyens pour réduire les barrières à l'apprentissage et offrir de nouvelles possibilités d'instruction des populations.

Vu cette importance, les manuels parascolaires privilégiés seront jugés sur la base d'un certain nombre de critères, les plus importants sont les suivants :

- le recours à des ressources numériques favorisant la démarche d'investigation ;
- la présence de liens vers des services et ressources numériques institutionnels ;
- l'existence de la date de la vérification du contenu pour les ressources numériques ;
- l'indication de l'usage d'un outil en fonction du sujet et de sa pertinence (calculatrice, tableur, grapheur, logiciels spécifiques de la discipline, etc.).

3.2.6. Planification et mise en œuvre

Les critères relatifs à l'évaluation d'une bonne planification pédagogique retenue dans un manuel parascolaire peuvent être consignés comme suit :

- l'élaboration et la mise en œuvre d'une programmation cohérente avec le programme et la construction des savoirs (Structure des unités d'apprentissage) ;
- l'adéquation des intitulés avec les contenus et les démarches expérimentales qui guident la rédaction du manuel ;
- la présentation des capacités ciblées au début de chaque partie ou chapitre du manuel scolaire ;
- la présentation des objectifs escomptés au début de chaque leçon ou unité didactique ;
- la présentation des extensions attendues concernant chaque partie ou chapitre du manuel scolaire ;
- la réservation d'une case en couleur à la fin de chaque page, contenant les termes scientifiques mentionnés dans la page et leurs équivalents en français.

3.2.7. Démarches pédagogiques et didactiques

À la lumière de nos lectures, il a été possible d'identifier et de définir certains critères qui font consensus chez plusieurs pédagogues et chercheurs pour rendre compte de la qualité de la démarche pédagogique et didactique retenue dans un manuel parascolaire à savoir :

- l'identification de la démarche (situation-problème, approche par projet, par investigation, modalités des formes de travail dans la classe, activité documentaire, etc.) et son accord strict avec les orientations pédagogiques officielles en vigueur ;
- la présence d'un résumé de « ce qu'il faut apprendre et savoir mettre en œuvre » sous forme d'un court texte (bilan d'activité) ou d'un élément essentiel (schéma de synthèse) accompagné des éléments jugés utiles par l'auteur ;

- la cohérence et la progression entre les niveaux : Ces deux propriétés doivent être présentes dans chaque unité d'apprentissage, entre les unités d'apprentissage d'un même volume et entre les volumes d'une collection ;
- le résumé (en PC ou SVT) ou la synthèse de cours (en mathématiques) : il doit être cohérent avec les objectifs de l'unité d'apprentissage et les activités de découverte proposées. Par ailleurs il doit être réalisé de manière rigoureuse avec une formulation adaptée aux élèves.

3.2.8. Activités pédagogiques

Une activité pédagogique a pour but de permettre à des apprenants de développer certaines capacités et permettre ainsi un apprentissage. Un manuel scolaire est d'autant plus intéressant lorsqu'il inclut des activités éducatives diversifiées et de qualité.

- permettant de mettre en évidence l'importance du savoir ciblé.
- mettant en exergue les différences individuelles entre les élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs escomptés.
- incitant l'élève à construire et à apprendre une nouvelle notion.
- relatives à la réalité concrète.
- permettant à l'élève de construire un savoir.
- suivant un ordre de difficultés progressive : du facile au difficile.
- accompagnées de savoirs, de compétences que l'élève doit acquérir.
- relatives à l'investissement des apprentissages.
- visant le renforcement des apprentissages.
- de synthèse.
- aidant l'élève à s'autoévaluer.
- permettant à l'élève d'acquérir la méthodologie pour résoudre les problèmes.
- Ayant les éléments d'autocorrection (réponses attendues et démarches nécessaires pour les élaborer).

3.2.9. Activités d'évaluations

- Auto-évaluation de l'élève : Nécessité des activités d'auto-évaluation avec correctif (QCM, vrai-faux, exercices dont la démarche de résolution est donnée et explicitée, exercices avec indications de réponses, etc.).
- Évaluation bilan : Il est nécessaire de prévoir des évaluations bilans par unité ou groupe d'unités d'apprentissage pour préparer les contrôles continus. De même, il sera utile de proposer des évaluations préparatoires aux examens.
- Les habiletés devraient être aussi évaluées.
- Les exercices doivent être cohérents avec les objectifs de l'unité d'apprentissage, présenter une diversité de forme et une gradation des difficultés.

3.2.10. Activités de remédiation

Vu l'importance de la remédiation dans le processus d'apprentissage, un manuel parascolaire est d'autant plus important lorsqu'il réserve une partie consistante de son contenu aux travaux de remédiation.

Partant de ce principe, parmi les critères d'évaluation des MPS doivent figurer ceux relatifs à évaluer l'importance et la diversité des activités de remédiation. Parmi les plus pertinents, on trouve ceux qui nous informent sur la présence de liens vers les fichiers PARS (programme d'appui à la réussite scolaire), ceux qui placent l'élève au centre de l'unité d'apprentissage. Il conviendra de préciser les critères relatifs aux modalités de travail de l'élève (individuelle, de pair à pair, en groupe) et ceux nécessaire pour favoriser la réflexion de l'élève lors des différentes phases d'apprentissage.

Les MPS privilégiés doivent constituer une source de savoir et un moyen permettant de développer l'auto-apprentissage et favoriser l'autonomie et la créativité de l'élève : Cette fonction du manuel peut être assurée, par exemple, par la proposition d'exercices et de documents non exploités lors du temps scolaire (les éléments permettant d'élaborer les réponses attendues sont fournis). La créativité peut alors être convoquée dans des demandes de généralisation, d'application des connaissances construites, dans des situations imaginées par l'élève.

Le MPS prévoira les aides que doit apporter l'enseignant à l'élève lors des différentes phases de l'apprentissage (aides liées au savoir à construire, aide méthodologique, références à consulter, etc.).

3.3. Critères techniques et artistiques

Les caractéristiques techniques et artistiques qualifiés de critères d'ordre matériel ont pour objectif d'établir l'adaptabilité des manuels parascolaires aux élèves. Les critères d'attractivité pour l'élève, de manipulation et de transportabilité sont nécessaires dans l'évaluation et permettent d'observer quelques facettes telles les dimensions du manuel, le nombre de pages, le type de reliure, les couleurs...

3.3.1. Le format

Le format est une question de recherche et de créativité. Toutefois, le format à utiliser ne devra pas être inférieur à 21x27.

3.3.2. Le papier

Le papier utilisé pour l'édition du manuel scolaire doit être blanc extra avec un grammage de 80 gr. La taille (nombre de pages) : Le manuel scolaire doit contenir au moins 120 pages et être adéquat avec les capacités physiques de l'élève.

3.3.3. Les couleurs

Quatre couleurs sont utilisées dans l'impression intérieure de manuel scolaire. Il est indispensable de mettre en exergue des définitions, des règles et des mots scientifiques en arabe et en français en les coloriant et en les encadrant. Les couleurs sont aussi utilisées pour mettre en évidence le contenu de manuel scolaire notamment en matière des apprentissages de base.

3.3.4. Les caractères

Les caractères de différentes formes et tailles sont utilisés pour les titres principaux, les sous-titres, les textes, les commentaires, les explications et les renvois. La taille des caractères doit être adaptée au niveau de l'élève et variera entre 12 et 14 pour ce qui est des textes.

3.3.5. Les images, dessins et graphiques

Les images, dessins et graphiques doivent être :

- réalisés en quadrichromie et doivent satisfaire aux normes techniques conventionnelles, sauf s'il s'agit d'un document original monochrome ;
- dépourvus de symboles, signes et marques susceptibles de porter atteinte aux constantes religieuses, nationales, historiques et culturelles, aux droits de l'Homme, de citoyenneté, aux mœurs publiques entre autres ;
- dépourvus de toute publicité en faveur de n'importe quel produit ou établissement donné.

3.3.6. La couverture

La couverture doit être attirante et adaptée au niveau scolaire et à la matière. La couverture doit également être faite en quadrichromie sur papier plastifié d'au moins 240 gr. Elle doit contenir les informations suivantes :

❖ Au recto :

- Expression « Conforme aux programmes scolaires marocains, programme marocain du Parcours International Collégial (PIC) » écrite de manière claire et visible ;
- Un titre le distinguant des autres manuels lui donnant une caractéristique spécifique ;
- Expression « manuel de l'élève » ;
- Les informations relatives à la matière et aux niveaux scolaires en question.

❖ Au verso :

- Le numéro et la date de l'homologation du manuel par le Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MENFPESRS) ;
- Le numéro, le lieu et l'année de l'édition ;
- Numéro du dépôt légal ;
- Le nom de la maison d'édition ;
- Le prix de vente au public ;
- Le numéro de série des éditions imprimées.

3.3.7. Les auteurs

Les noms et les qualités des auteurs doivent être mentionnés en première page du manuel.

3.3.8. La production des pages

La production des pages du manuel scolaire doit se conformer à ce qui suit :

- Les pages doivent être équilibrées. Il doit y avoir une homogénéité entre les textes et la taille des caractères, ainsi que les différents paragraphes, les dessins, les images et les graphiques.
- Les lignes et les paragraphes doivent contenir des espaces blancs suffisants, en préservant l'esthétique et les éléments constitutifs de la page. Le lecteur devra la parcourir des yeux de manière confortable lors des exercices, des explorations ou des recherches.

3.3.9. L'écriture phonétique

Les nouveaux termes scientifiques et les mots difficiles à prononcer, doivent être écrits en phonétique.

3.3.10. La reliure

Le manuel doit être à reliure cousue.

4. L'élaboration d'une grille d'évaluation routine

4.1. Choix des critères d'évaluation

Les critères identifiés ont été choisis en se rapportant aux objectifs et aux caractéristiques visés de chaque composante du manuel parascolaire à savoir le cadrage pédagogique, les caractéristiques pédagogiques et les caractéristiques techniques et artistiques.

Au total, 11 critères ont été identifiés, parmi eux 10 critères permettent de se prononcer sur les principales qualités et dimensions qui caractérisent les aspects pédagogiques et un seul critère est réservé aux aspects techniques et artistiques. Chaque critère d'évaluation retenu est subdivisé en éléments observables constituant les sous critères ou items caractérisant le critère. Chaque sous-critère ou item est pourvue d'une échelle qui correspond à divers niveaux de possession de la qualité visée par le critère.

La déclinaison des critères en items ou sous critères a été faite en tenant compte de la nature du critère et le nombre de sous critères nécessaires pour encadrer tous les aspects exigés par le critère.

Le dépouillement de l'ensemble des items existant dans la grille d'évaluation a montré que les critères retenus ont chacun un nombre d'items variant de 1 à 12 items. Les critères ayant le plus grand nombre d'items concernent les directives techniques et artistiques, la conformité aux orientations pédagogiques générales (OPG) et la structure d'une unité d'apprentissage : démarche pédagogique et activités sont respectivement 12, 11 et 9 items.

4.2. Les échelles d'appréciation

En tenant compte de la nature des critères et de ses items, il existe différentes sortes d'échelles d'appréciation. Les plus répandues sont les échelles qui se rapportent à un continuum et peuvent être quantitatives ou qualitatives. Les échelles de nature qualitatives ont été choisies de telle sorte à bien encadrer la tâche de l'évaluateur et préciser la description du critère.

Pour l'ensemble des items de la grille, nous avons retenu une échelle comprenant 5 degrés par laquelle on demande à l'évaluateur d'exprimer son degré de satisfaction concernant le respect d'une dimension d'un critère donné par le manuel évalué. Dans ce cas, il est demandé à l'évaluateur d'attribuer un score compris entre 1 et 5 à chaque dimension (5 est le score donné à l'item (sous-critère) qui satisfait parfaitement la dimension du critère visé et 1 si il est insatisfait).

Pour d'autres items (sous-critère), les scores attribués sont soit 1 ou 0, dans ce cas l'évaluateur note zéro si l'exigence de l'item n'est pas satisfaite et donne 1 si elle est satisfaite.

4.3. La pondération accordée aux critères d'évaluation

Le passage en revue de l'ensemble des critères de la grille d'évaluation, nous permet de remarquer aisément que les critères d'évaluation sont loin d'avoir la même importance et n'accordent pas le même poids aux différents aspects du manuel parascolaire dans son ensemble.

Aussi, la pondération des critères pour attribuer un score total ou pour porter un jugement objectif est tributaire d'un ensemble de règles. Parmi les plus importantes, on trouve la pondération.

La pondération consiste à attribuer une valeur en pourcentage à chacun des critères. Le choix du poids de chacun des items appartient au concepteur de la grille bien qu'il soit courant de pondérer les critères selon leur importance. Une fois la pondération accordée aux critères d'évaluation, cette pondération est répartie dans les éléments observables, puis dans les échelons de l'échelle d'appréciation.

En fait, dans le cas où l'objectif est porté sur le jugement final concernant l'évaluation des manuels parascolaires pour des raisons de labellisation, le choix des critères ne devrait pas être de la responsabilité d'une seule personne. Normalement, il devrait se faire par des personnes qui ont une bonne maîtrise du champ (enseignement / apprentissage) et de la conception et la réalisation des manuels scolaires.

4.4. La grille d'évaluation

Vu la richesse des documents exploités dans le cadre de ce travail, il a été difficile de retenir tous les critères et les dimensions recensées, c'est pourquoi un effort supplémentaire a été déployé pour ne retenir que ceux jugés incontournables et pertinents pour réussir une grille d'évaluation dotée des qualités requises pour juger de manière objective si un manuel parascolaire mérite d'être labellisé ou non.

Tableau N°4 : Grille d'évaluation finalisée(routine) pour la labellisation des manuels parascolaires

LES CARACTERISTIQUES PEDAGOGIQUES			DEGRE D'IMPORTANCE				
Critères de conformité	Items	1	2	3	4	5	
a	1- Conformité aux valeurs de la nation	a.1 Contribue au développement de la personnalité nationale et tient compte des spécificités régionales et locales	1	2	3	4	5
		a.2 Contribue à l'ouverture de l'élève sur le monde	1	2	3	4	5
		a.3 Comprend la culture relative au développement durable	1	2	3	4	5
		a.4 Evite les discriminations de genre dans les illustrations et dans les écrits	1	2	3	4	5
		a.5 Evite les propos discriminatoires racistes dans les illustrations et dans les écrits	1	2	3	4	5
		a.6 Evite les propos mettant en valeur des actes de violence contre des personnes ou contre la société	1	2	3	4	5
		a.7 Évite tout contenu, document ou image portant atteinte à l'éthique	1	2	3	4	5
b	2- Conformité aux programmes d'étude (PE)	b.1 Le contenu du manuel est une représentation du curriculum	1	2	3	4	5
		b.2 Les objectifs d'apprentissage sont appropriés aux objectifs recommandés	1	2	3	4	5
		b.3 les compétences requises permettent d'acquérir les connaissances, les habiletés visées	1	2	3	4	5
C	3- Conformité aux orientations pédagogiques générales (OPG)	c.1 Harmonisation entre les contenus du manuel scolaire et les orientations pédagogiques.	1	2	3	4	5
		c.2 le mode d'exposition des leçons est précisé	1	2	3	4	5
		c.3 la séquence ou le scénario d'apprentissage est caractérisé (reflète la démarche pédagogique et révèle les objectifs poursuivis)	1	2	3	4	5
		c.4 la progression proposée dans les séquences d'apprentissage correspond à la démarche d'apprentissage naturelle des élèves	1	2	3	4	5
		c.5 la qualité des activités d'apprentissage et des exercices est suffisante pour le développement cognitif, compte tenu du programme d'étude considéré	1	2	3	4	5

		c.6	les activités requièrent une organisation particulière de la salle de classe.	1	2	3	4	5
		c.7	Les activités indiquent le rôle que l'on attribue aux élèves dans l'apprentissage	1	2	3	4	5
		c.8	le manuel est compatible aux conditions de la pratique	1	2	3	4	5
		c.9	les procédés d'évaluation retenus dans le manuel sont adaptés aux apprentissages visés.	1	2	3	4	5
		c.10	Avoir des liens vers des services et ressources numériques libres et institutionnels	1	2	3	4	5
		c.11	Adopte la démarche d'investigation.	1	2	3	4	5
d	4- La déontologie	d.1	Respecte le droit d'auteur en vigueur	0			1	
e	5- Macrostructure du Manuel	e.1	Existence d'un avant-propos	0			1	
		e.2	Existence d'un guide d'utilisation du manuel	0			1	
		e.3	Existence d'une Table des matières	0			1	
		e.4	Existence d'un lexique français/arabe.	0			1	
		e.5	Existence d'une bibliographie pour l'élève	0			1	
		e.6	Existence d'un mémento en fin d'ouvrage	0			1	
f	6- Infographisme & lisibilité	f.1	Applique une charte graphique adaptée	1	2	3	4	5
		f.2	Les écrits rédigés en français respectent la grammaire, la syntaxe et le lexique de la langue française.	1	2	3	4	5
		f.3	Niveau de langage accessible à l'élève auquel le manuel est destiné	1	2	3	4	5
		f.4	La densité des textes adaptée à l'âge et aux compétences des élèves	1	2	3	4	5
		f.5	L'organisation des contenus facilite l'accès à l'information	1	2	3	4	5
		f.6	La traduction de termes essentiels en arabe en bas de page.	0			1	
		f.7	Respecte l'approche pédagogique propre à l'enseignement bilingue.	1	2	3	4	5
g	7- Structure d'une unité d'apprentissage : Démarche pédagogique et activités	g.1	L'organisation des unités d'apprentissage respecte la structure du programme officiel	1	2	3	4	5
		g.2	Les unités d'apprentissage sont bien structurées	1	2	3	4	5
		g.3	Les démarches pédagogiques et didactiques sont identifiables	1	2	3	4	5
		g.4	Inclut des activités éducatives appropriées et diversifiées	1	2	3	4	5
		g.5	Aide l'élève à développer une méthode scientifique et un esprit de prise d'initiative et de création.	1	2	3	4	5
		g.6	Se réfère aux outils didactiques facilitant le processus éducatif et d'apprentissage.	1	2	3	4	5
		g.7	Évite les approximations	1	2	3	4	5
		g.8	Les activités et les outils correspondent au temps d'enseignement alloué et aux ressources disponibles	1	2	3	4	5
		g.9	Autres est un atout	1	2	3	4	5
h	6- Evaluations	h.1	Renferme des activités d'auto-évaluation	1	2	3	4	5
		h.2	Renferme des évaluations bilans	1	2	3	4	5
		h.3	Evalue les habiletés	1	2	3	4	5
i	7- Remédiations	i.1	favorise l'autonomie et la créativité de l'élève	1	2	3	4	5
		i.2	prévoit les aides que doit apporter l'enseignant à l'élève lors des différentes phases de l'apprentissage	1	2	3	4	5

j	8- Autoformation des élèves	j.1	L'élève est placé au centre de l'unité d'apprentissage.	1	2	3	4	5
		j.2	Permet le développement de l'auto-apprentissage	1	2	3	4	5
		j.3	Permet le développement de l'Autonomie et la créativité de l'élève	1	2	3	4	5
k	9-Composantes de la collection	k.1	La collection comprend un manuel de l'élève et un Guide de l'enseignant.	0	1			
		k.2	La cohérence entre les différents niveaux de la collection est mise en évidence.	1	2	3	4	5
l	10- Directives techniques et artistiques	l.1	Le format est adéquat	0	1			
		l.2	Le papier est de qualité	0	1			
		l.3	Facilement maniable et transportable (en adéquation avec les capacités physiques de l'élève).	0	1			
		l.4	Respecte le nombre de couleurs utilisées	0	1			
		l.5	Met en évidence les contenus intéressants	0	1			
		l.6	Respecte les formes et tailles des caractères	0	1			
		l.7	Respecte les règles d'utilisation des images, dessins et Graphiques.	0	1			
		l.8	La couverture attirante et adaptée au niveau scolaire et à la matière.	0	1			
		l.9	Mentionne les noms et les qualités des auteurs	0	1			
		l.10	La production des pages est conforme aux exigences	0	1			
		l.11	Termes scientifiques et les mots difficiles à prononcer, sont écrits en phonétique	0	1			
		l.12	manuel à reliure cousue.	0	1			

5. CONCLUSION

Certes, l'outil proposé ne nous renseigne pas sur la manière dont on peut l'exploiter pour la labellisation des manuels parascolaires car il n'a pas été testé pour y déceler les lacunes dont il peut souffrir, mais il permet de recenser une liste de critères clés qui pourront servir de base à la prise de décisions relatives à leur labellisation.

C'est pourquoi, il est recommandé d'entamer une recherche pour tester la grille sur des objectifs qui sont parfois très différents d'un manuel à un autre, d'un niveau à un autre ou d'une discipline à une autre. Il est utile également de chercher des pistes pour aider les évaluateurs de manuels parascolaires à prendre leurs décisions relatives aux choix des manuels parascolaires à labelliser en se basant sur les scores issus des notations des différents items de la grille en tenant compte de la pondération des aspects matériels, techniques et pédagogiques.

Ce tour d'horizon sur le processus de labellisation des manuels parascolaires démontre clairement les difficultés à élaborer de tels documents autant dans la production que dans le contenu de ces manuels.

D'un côté dans la grille d'évaluation se manifeste un certain nombre de critères pédagogiques considérés stables et permanents qui ont été jugés et appréciés pratiquement de la même façon par les examinateurs. De l'autre, des critères de perfectionnement et de qualité relatifs aux innovations introduites dans les disciplines elles-mêmes, et aux avancées dans les théories d'apprentissages émergentes et même parfois au contexte socioculturel en mutation. Même si l'élaboration des manuels parascolaire est de plus en plus assurée par des équipes regroupant des praticiens et chercheurs, il n'en reste pas moins que la conception de ces manuels et leur écriture présentent un défi de taille puisqu'il faut concilier des exigences disciplinaires, didactiques, idéologiques, culturelles émanant de toutes parts et des exigences techniques en perpétuelle évolution.

Le travail que nous avons réalisé pour l'élaboration de la grille généraliste ne vise pas la mise en exergue des imperfections des manuels parascolaires mais orienter l'analyse vers d'autres pistes de réflexion qui permettent d'élaborer un outil routine de l'évaluation des différents aspects d'un manuel parascolaire.

Références bibliographiques

Bentolila, A. (2007). *Les outils de l'école*. Odile, J. (ED.) Urgence école : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre (pp. 160). France : Amazon France.

Bentolila, A. & Bruno, G (2007). *Propositions pour changer l'école*. Urgence école : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre. Odile, J. (ED.) (pp. 161-165). France : Amazon France.

De Monique, L.(2006). *La conception de manuels et l'innovation*. Le manuel scolaire un outil à multiple facettes.(pp. 61-67). Presses de l'université de Québec.

D'Haunaut, (1983). Legendre, 1988). *Le développement du curriculum : problématique à trois dimensions*. (pp. 97-103).

Demeuse, M. Strauven, ch. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck (2e édition revue et actualisée), 323 p.

L'innovation dans l'enseignement supérieur marocain au temps de la digitalisation : bilan, défis et perspectives

Innovation in Moroccan higher education in the age of digitization: assessment, challenges and prospects

Youssef HAMDANI ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professeur d'enseignement primaire et Doctorant à l'Université Mohammed Premier d'Oujda, Equipe de Recherche en Education et Formation (EREF).

hamdan.youssef02@gmail.com

Résumé

Le présent article a pour objet de mener une réflexion théorique, d'ordres analytique et critique, sur l'innovation dans l'enseignement supérieur au Maroc. Il vise à étudier l'état des lieux des pratiques d'innovation pédagogique, mais aussi d'analyser les enjeux et perspectives pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage-formation en ciblant la performance du secteur, la pédagogie innovante pour changer le modèle pédagogique et le management de l'acte éducatif à l'université. Pour ce faire, on a mobilisé une approche méthodologique qualitative, avec comme outil de mesure, l'analyse du contenu des documents officiels de référence et le questionnement des réalisations relatives au domaine, dans une perspective comparative à l'international. Les résultats de ce travail démontrent qu'il existe d'important écart entre le prévu (l'officiel) et le réel (le fait) aussi bien en termes des conditions d'innovation pédagogique qu'en termes des pratiques professionnelles au sein de l'enseignement supérieur. Il s'agit également d'une déficience de l'innovation marquée par la réponse insuffisante aux besoins du système d'enseignement supérieur et aux exigences d'une société d'innovation et d'une économie de savoir de plus en plus intelligente et compétitive.

Mots clés : Innovation; enseignement supérieur; performance; Pédagogie universitaire; Assurance Qualité.

Abstract

The purpose of this article is to conduct a theoretical reflection, both analytical and critical, on innovation in higher education in Morocco. It aims to study the state of play of educational innovation practices, but also to analyze the challenges and perspectives to improve the quality of teaching-learning-training by targeting the performance of the sector, innovative

pedagogy to change the educational model and management of the educational act at the university. To do this, we mobilized a qualitative methodological approach, with as a measurement tool, the analysis of the content of official reference documents and the questioning of achievements in the field, from an international comparative perspective. The results of this work show that there is a significant gap between the planned (the official) and the real (the fact) both in terms of the conditions of educational innovation and in terms of professional practices within the school. Higher Education. It is also an innovation deficiency marked by the insufficient response to the needs of the higher education system and to the demands of an innovation society and an increasingly intelligent and competitive knowledge economy.

Keywords: Innovation; Higher education; Performance; University pedagogy; Quality assurance.

Introduction

À l'ère du digital, les systèmes d'enseignement supérieurs font face à de nouvelles problématiques qui devraient tenir compte des exigences imminentes des étudiants du 21^{ème} siècle. Ils s'interrogent tous sur les compétences fondamentalement essentielles à développer pour répondre à l'intérêt croissant qui semble se manifester pour l'innovation et aux besoins de la société de demain. En effet, les établissements d'enseignement universitaire, les enseignants et étudiants devraient s'adapter à ce nouveau contexte où le rapport au savoir et à l'apprentissage a beaucoup évolué.

Aujourd'hui, il est difficile de penser à une évolution des approches pédagogiques sans exploiter les potentialités des Technologies de l'Information et de la Communication (TICs). Ces dernières sont de plus en plus considérées comme faisant partie intégrante des systèmes éducatifs universitaires actuels. Avec leur intégration dans les méthodes d'enseignement, l'innovation est déjà lancée, elle devrait s'étendre aussi aux modes d'apprentissages des étudiants et aux pratiques pédagogiques des enseignants.

Au Maroc, et « jusqu'à l'année 2000, l'innovation ne figurait pas dans les priorités des pouvoirs publics » (Omar ELYOUSSOUFI ATTOU, 2016). Ce n'est qu'avec l'apparition de la nouvelle loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur que « le pays a entamé un processus qui vise la mise en place d'un écosystème national favorisant le développement de la recherche scientifique nationale en général et l'innovation et la valorisation des résultats

de la recherche en particulier »(Omar ELYOUSSOUFI ATTOU, 2016). La question qui se pose est donc à quel point l'innovation peut-elle, dans le domaine de l'enseignement supérieur marocain, contribuer à apporter des solutions et améliorer la qualité ?

Dans un contexte mondial concurrentiel et de plus en plus complexe, les systèmes d'enseignement supérieur sont à la recherche permanente de la performance par l'intermédiaire du changement, de la promotion des actions réformatrices et pratiques de management de l'innovation. Dans cet esprit d'excellence, de compétitivité et de standardisation, la charte nationale de l'éducation et de la formation a accordé une place primordiale à l'innovation par un effort de son institutionnalisation et sa réglementation, tout en mettant l'accent sur la nécessité d' « Encourager l'excellence, l'innovation et la recherche scientifique »(COSEF, 2000). D'où la nécessité d'engagement collectif dans ce processus, comme démarche salubre d'intelligence et d'amélioration continue des compétences et talents des différents acteurs du système d'enseignement supérieur.

Partant de ces faits, si, « en éducation, l'innovation n'est pas une option, mais une nécessité »(ROMAINVILLE, 2008), la question fondamentale de ce travail est formulée comme suit : Quel est l'état des lieux de l'innovation dans l'enseignement supérieur marocain ? Quels défis et perspectives pour l'avenir de l'enseignement supérieur en matière d'innovation ?

Il s'agit d'une question exploratoire avec un souffle analytique. En effet, « la recherche exploratoire ne cherche pas uniquement à décrire les faits mais à présenter des propos plus analytiques à partir d'idées préalables »(Rémi, 1997). Nous cherchons, donc, à conduire une certaine analyse des faits à partir d'idées données. A cet égard, il convient de chercher des éléments de réponse à l'hypothèse suivante :

Les pratiques d'innovation présentent de dysfonctionnements qui affectent de manière négative la qualité du système d'enseignement supérieur marocain.

Pour ce faire, on va procéder à emprunter une démarche en deux temps :

1. Identifier et analyser, à travers une investigation documentaire, quelques éléments du cadre de référence servant pour l'analyse de l'innovation dans le contexte mondial en général et celui de l'enseignement supérieur marocain en particulier.

2. Formuler, des conclusions et proposer des pistes pour un avenir d'amélioration de la qualité de l'innovation dans l'enseignement supérieur.

D'un point de vue global, le travail actuel peut contribuer à :

- La mise à l'évidence de quelques dysfonctionnements liés aux pratiques d'innovation.
- L'information sur la situation des pratiques d'innovation et de performance de l'enseignement supérieur marocain.
- L'alimentation du débat autour de la réforme éducative du point de vue de l'innovation ; la composante qui n'a pas encore pris, à notre sens, la place qu'elle devrait occuper dans les projets et politiques de réformes pédagogiques.
- L'ouverture de nouvelles pistes de réflexion sur la voie d'ajustement et de régulation du système d'innovation dans l'enseignement supérieur.

Certes, il est devenu banal de reconnaître et d'affirmer que l'amélioration de la qualité du système éducatif se situe actuellement au cœur de préoccupations de la société marocaine. L'ambition éducative, s'est traduite par trois grandes finalités de la vision stratégique 2015-2030 : la qualité, l'équité et l'égalité des chances et la promotion. En effet les tentatives de la réforme continue s'imposent avec acuité dans le but d'éradiquer des problèmes chroniques toujours d'actualité. Ce n'est pas une chose aisée. Dans ce sens, l'innovation, les technologies numériques et les humanités technologiques, doivent non seulement continuer d'occuper une place importante dans les discours officiels et institutionnels puisqu'elles se considèrent comme un « catalyseur de la transformation des établissements » d'enseignement supérieur (Dulbecco, 2018), mais aussi de devenir une réalité qui concrétise la qualité des résultats de l'éducation, l'excellence, la société et le système de la méritocratie. Dans ce contexte, le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, affirme aujourd'hui à la lumière de sa vision stratégique de l'éducation qu'il est primordial et temps pour « Encourager toutes les initiatives des acteurs éducatifs qui cherchent à innover et à améliorer la qualité de l'Ecole, des apprentissages et des formations en conformité avec les curricula et les programmes »(CSEFRS, 2015).

Malgré cette prise de conscience accrue de la nécessité de développer l'intelligence et les compétences de niveau supérieur des enseignants, étudiants et chercheurs en enseignement supérieur, il est intéressant de noter que les pratiques visant à améliorer ces types de compétences ont été relativement peu diffusées. Dans ce sens, et en dépit de l'importance

manifeste de quelques acquis réalisés, tels que la restructuration pédagogique de l'enseignement supérieur, la réorganisation des filières et la révision des curricula, l'enseignement, le système d'éducation et de formation souffre de dysfonctionnements chroniques touchant le rendement y compris l'accès limité à l'apprentissage par le biais des technologies éducatives et la faible maîtrise des langues, des connaissances et des compétences ainsi que l'efficacité restreinte des performances des acteurs pédagogiques et l'incapacité de l'Ecole à accompagner efficacement le pays dans son développement global et dans son adhésion active à la société du savoir(CSEFRS, 2015).

Aujourd'hui, plus qu'hier, l'enseignement supérieur est appelé à confronter les défis, à créer une dynamique de créativité et à former des compétences, étudiants professeurs et chercheurs en quête d'esprit critique, de rénovation, de circulation de l'intelligence et de réflexions sur les pratiques.

I- De l'innovation dans l'enseignement supérieur

Pour améliorer les pratiques éducatives et la mesure de la performance de l'enseignement supérieur, il est capital de comprendre ce qu'est l'innovation dans ce contexte mondialisé. Ce concept qui est effectivement complexe à définir, débouche sur un champ plein de paradoxes gravitant autour d'autres concepts non strictement équivalents comme la rénovation, la réforme, le changement et l'implantation. En effet, « Innover n'est pas rénover ni nécessairement réformer. Par contre, il implique d'introduire un changement et d'implanter du neuf ; mais tout changement ou toute implantation n'est pas nécessairement une innovation. Par ailleurs, une réforme suppose prescrire l'innovation; mais une innovation prescrite ne signifie pas nécessairement qu'elle sera implantée par le centre opérationnel »(Ketele, 2010).

En harmonie avec l'usage mondial, l'innovation, notion forgée par Joseph Schumpeter(Schumpeter, 2012),se définit comme « l'introduction ou l'amélioration significative d'un produit ou procédé (ou d'une combinaison des deux) qui est sensiblement différent du précédent produit ou procédé de l'unité et qui a été mis à la disposition d'utilisateurs potentiels (produit) ou mis en œuvre par l'unité (procédé) »(Stéphan Vincent-Lancrin, 2019). Dans ce sens, l'innovation n'est pas nécessairement liée uniquement aux technologies, elle constitue aujourd'hui un facteur important du changement en termes de présence numérique. En enseignement supérieur, elle se veut donc une activité délibérée

consistant à introduire de la nouveauté et cherche à améliorer substantiellement le système dans sa totalité.

Dans le cadre de ce travail, l'innovation est approchée comme un « processus, caractérisé par la génération, l'acceptation et l'implémentation du changement par de nouvelles idées, processus, produits ou services, et mené par des acteurs inscrits dans une démarche collective » (Christelle Lison, 2014). C'est justement le reflet de la capacité d'adaptation permanente du système et de ses diverses composantes aux besoins changeants de la société et des individus, offrant des solutions caractérisées par une valeur ajoutée par rapport à la situation antérieure (Pierre, 1996).

1- L'innovation pédagogique

L'innovation en éducation et formation est un objet de réflexion et d'action relativement récent dans le contexte de l'enseignement supérieur marocain en particulier. Cette activité délibérée d'introduction de la nouveauté dans un contexte donné « cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (Pelletier, 2001).

Dans ce secteur de formation de l'esprit et de l'intelligence, l'innovation pédagogique est souvent décrite comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs. En ce sens, on avance fréquemment que l'enseignement magistral était et reste encore la méthode pédagogique dominante de l'enseignement supérieur marocain. Ce dernier étant « conservateur » (Louvel, 2013), implique une révision profonde des modalités de formation et de son management, tout en assurant le « passage d'une pédagogie fondée sur la transmission des connaissances à sens unique, sur le remplissage et sur la mémorisation, à une pédagogie qui cible plus l'intelligence » (CSEFRS, 2015).

Dans cette logique, l'approche programme, antonyme de l'approche cours, prend tout son sens. Mais comment un acteur de l'enseignement supérieur peut-il innover et réussir son innovation dans des conditions de formation et d'exercice peu favorables à l'innovation ?

En réalité, l'innovation à l'heure actuelle reste marginale et ne réside que dans l'acquisition de connaissances et dans les pratiques en matière de devoirs, suivies par l'apprentissage par cœur et pratiques de mémorisation et d'apprentissage actif. Cependant, les pistes du possible pour construire l'éveil et l'épanouissement nécessitent de faire avancer le système d'enseignement, de formation et de recherche dans la conquête de la science et l'encouragement de la création. Dans cette logique d'intelligence, la situation nécessite la promotion de l'innovation numérique qui constitue un catalyseur de changement capital dans le domaine éducatif. C'est ainsi que l'initiative pédagogique dans sa double dimension personnelle et collective doit s'affirmer comme indispensable et mobilisatrice pour renouveler les structures, les contenus des formations et la pédagogie universitaire qui est largement remise en question.

2- L'innovation technologique

Le sens commun des humains associe l'innovation aux technologies de l'information et de communication, fort probablement, parce qu'il s'agit de la dimension la plus visible dans un monde de plus en plus en digitalisation avancée. En effet, cette pratique introduit un changement techno-pédagogique qui questionne l'action pédagogique, en interpellant l'intérêt porté à l'intégration du numérique dans l'enseignement apprentissage. L'enjeu est de rendre ces nouvelles technologies au service de développement des compétences et de l'esprit d'innovation sur la base d'une pédagogie socioconstructiviste permettant la promotion de l'action d'apprendre à apprendre. Il est donc nécessaire de revoir tout le problème, à partir de la situation actuelle, dans une perspective d'interrogation sur l'apport des technologies pour l'enseignement supérieur.

Au début, considéré comme moteur de formation au numérique des acteurs éducatifs, le programme Génie (programme de Généralisation des technologies de l'Information et de Communication dans l'Enseignement 2005-2016) a enregistré un retard remarquable dans ses phases de lancement et d'opérationnalisation sur le terrain des établissements.

Pour faire face à ces manques de profondeur et donner un nouveau souffle à la réforme, le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique réaffirme, à la lumière de sa vision stratégique de la réforme éducative, « l'importance de conduire des

politiques et stratégies intégrant pleinement les technologies de l'information et de la communication »(Amel Nejjari, 2017). Cependant, l'état des lieux diagnostiqué permet de constater l'« Absence d'un plan numérique structurant pour l'enseignement supérieur »(CSEFRS, 2019). Cette situation appelle à repenser l'enseignement supérieur dans le sens d'une forte innovation numérique de qualité et de rationalisation de l'écart entre le dit et l'effectivement fait. Dans cette perspective, l'effort devrait porter sur l'action, les situations intelligentes et la mobilisation de tous les moyens nécessaires pour réduire les déficits du système et améliorer sensiblement ses performances sur la base de la constellation des dimensions suivantes :

Figure 1(CSEFRS, 2019) : La constellation des dimensions du numérique



Cette constellation englobe un tous complexe dans une logique dynamique et systémique établie entre l'organisationnel, la formation des compétences, les méthodes innovantes d'enseignement, le pilotage, le management et la gestion, l'ingénierie des contenus des

enseignements à distance, des formations innovantes, la formation au digital et de la recherche pédagogique numérique.

3- L'innovation dans les pratiques de perfectionnement professionnel des professeurs

Il est admis aujourd'hui que l'innovation fait partie intégrante de la culture du monde de la formation et induit un processus de développement professionnel. Pour cela, l'amélioration de la performance des acteurs de l'enseignement supérieur, et précisément celle des pratiques d'innovation chez les professeurs est devenue un enjeu fondamental pour promouvoir la qualité académique, d'où l'importance de la formation initiale et continue pour s'adapter en permanence aux évolutions du métier, des activités professionnelles et changements technologiques. Dans ce contexte, la professionnalisation et la rénovation du métier de l'enseignement, de la formation et de la recherche apparaissent comme la clé de voute la réussite de la réforme. A cet égard, le perfectionnement de leur formation, l'affermissement de leur motivation et la revalorisation de leur place s'imposent avec acuité et nécessité pour optimiser la qualité de l'éducation et la formation. Pour ainsi servir l'essor du savoir, de l'innovation et du développement humain, le système national de l'enseignement et de la recherche « est appelé à relever les défis liés à la diversification des ressources de financement, à la qualification des compétences humaines, au renouvellement de la gouvernance » (CSEFRS, 2015). Il est de même raisonnable de confirmer que l'implantation de l'innovation exige de la part des concepteurs qu'ils investissent du temps, de l'énergie et parfois de l'argent pour améliorer le potentiel, augmenter le plaisir d'enseignement et de formation et créer de la valeur.

4- L'innovation en évaluation

L'évaluation peut constituer une source essentielle d'innovation. Certes, le rapport au savoir et à l'apprentissage a effectivement évolué comme nécessité pour répondre aux mutations qu'a connue l'éducation-formation avec le vaste mouvement de la massification, de l'explosion numérique et de la métamorphose des mentalités. Ainsi l'accompagnement de ces changements requière le renouveau pédagogique et l'introduction de l'innovation dans l'évaluation pour amener au développement de l'évaluation elle-même et l'ensemble du processus de formation en s'adaptant à l'incertitude provoquée par l'émergence du Covid-19.

Cette évolution, qui est à la base de l'incitation au Maroc pour l'usage des plateformes de formation à distance et de l'enseignement hybride suppose l'évaluation de la qualité des pratiques de planification, de gestion et d'évaluation en ligne des acquis.

A la lumière de nouvelles modalités de formation et d'encadrement, l'université marocaine a récemment entamée cette expérience avec urgence en programmant la passation des examens à distance. Cette décision est à notre sens porteuse de critiques qui interpellent la validité des examens et la crédibilité des diplômes parce que le fait d'aller vers les examens en ligne nécessite des solutions technologiques avancées et coûteuses, du temps, des moyens et une garantie totale que l'ensemble des étudiants puissent être bien connectés avec des outils techno-pédagogiques nécessaires. D'un autre côté, avant qu'elle ne soit prescrite par les autorités universitaires, l'évaluation des enseignements par les étudiants a été implantée par certains enseignants isolés ou des équipes soucieuses de recevoir un feedback et ainsi être en mesure d'améliorer l'enseignement. Cette initiative reste certainement question d'innovation pour amener un changement profond dans la culture universitaire, enraciner l'acte évaluatif innovant et stimuler le passage d'un paradigme de l'évaluation sommative des connaissances à une évaluation formative des compétences. Mais, il reste encore un chemin à parcourir pour instaurer la culture de l'évaluation et de l'acceptation de cet exercice réflexif de dialogue qui s'inscrit dans une logique évaluative d'amélioration des pratiques et des prestations de formation et de recherche.

Il faut signaler justement que l'innovation en évaluation, à travers l'introduction des solutions techno-pédagogiques et des pratiques de ce qu'on appelle e-évaluation, est devenue une obligation pour tous les systèmes, notamment avec les changements qu'implique l'avènement de la pandémie du Covid 19 dans le sens où la force de la réalité suppose un changement par le passage du paradigme classique d'évaluation des connaissances à une évaluation de compétences. D'où la nécessité de réglementer les pratiques par le biais de la modélisation de l'évaluation du dispositif de formation orientée par des choix épistémologiques, pédagogiques et méthodologiques (cadre de référence descriptif) fines. Enfin, l'ingénierie et l'innovation en évaluation et l'innovation devraient faire partie essentielle du système d'enseignement supérieur et un élément majeur d'orientation et de développement des compétences.

5- L'innovation et les performances du système d'enseignement supérieur marocain

Le grand public véhicule l'image d'une université conservatrice, somme de personnalités, chacune maîtresse dans sa discipline, peu soucieuse de la qualité pédagogique de leur enseignement (Ketele, 2010). En ce sens, la qualité des prestations et du rendement de l'école marocaine restent le principal dysfonctionnement et par conséquent, le changement et l'amélioration continue s'imposent comme première priorité stratégique. De manière générale, « l'université traverse une crise de légitimité » (Youssef, 2019), et le système de formation se développe dans une rationalité qui lui est propre et semble déconnecté du système productif et des exigences du monde de travail.

C'est pour cette raison que les universités et établissements de l'enseignement supérieur repensent leur mode de fonctionnement et d'ingénierie, et connaissent à l'heure actuelle une révision par une analyse de conscience visant le développement de l'innovation de produits par le biais du lancement de produits et services nouveaux ou améliorés tels que l'actualisation des programmes de formation et la création des ressources pédagogiques. Ils connaissent également une innovation de procédé opérationnel lié au changement organisationnel, aux nouvelles pédagogies et technologies avancées. Si les technologies numériques peuvent être un catalyseur pour le développement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur, le passage de configurations expérimentales à une innovation et rénovation plus profonde des pratiques d'enseignement et d'apprentissage requiert de relever trois principaux défis. Ces défis concernent « celui de la littératie numérique, à la fois pour les étudiants, les enseignants et tous les personnels de l'université ; celui de l'accompagnement par les professionnels de l'ingénierie pédagogique et celui de la reconnaissance de la mission d'enseignement des enseignants-chercheurs » (Endrizzi, 2012). L'innovation doit viser le progrès et l'amélioration des pratiques et des résultats de l'enseignement et d'apprentissage des étudiants et des professeurs. C'est une manière de mesurer si les changements escomptés ont impliqué une réelle évolution des pratiques et si les politiques éducatives en faveur de l'innovation, lorsqu'elles existent, produisent les niveaux et types d'innovation attendus.

II- Défis de l'innovation dans l'enseignement supérieur

L'innovation dans l'enseignement supérieur est le résultat de différents processus et efforts intellectuels systématiques et culturels qui baignent dans un contexte. Plusieurs défis et facteurs peuvent ainsi avoir un impact accélérateur ou inhibiteur de l'innovation en milieu

universitaire et méritent d'être relevés pour réussir la réforme et faire de l'excellence un crédo au niveau de toutes les disciplines (INESEFRS, 2018).

1- Défis des ressources humaines

Pour construire un écosystème fort pertinent et propice à l'innovation, il convient que les acteurs du système d'enseignement supérieur, et notamment les professeurs et chercheurs, affichent une volonté d'adhésion, d'acceptation du changement (repenser la résistance) et disposent des talents et compétences nécessaires en matière de l'innovation et d'ouverture d'esprit dans le but d'exceller et de pérenniser l'amélioration de la qualité de l'éducation et de vie en société. Dans ce sens, la formation des compétences est à la fois un défi majeur qu'un vecteur central pour créer les richesses humaines indispensables à la création des richesses matérielles et immatérielles. En effet, le facteur humain reste un élément clé de la réussite de l'intégration des technologies et de développement de la capacité d'innover. Pour cette raison, il est « utile que les enseignants soient motivés et formés à une bonne utilisation des outils technologiques pour qu'ils ne restent pas toujours réceptifs face à ces outils. Ils doivent également être formés à la scénarisation et à la création des contenus pédagogiques afin qu'ils arrivent à concevoir des contenus clairs et alignés sur les objectifs pédagogiques » (Abdel-Ouahed, 2014).

2- Défis technologiques

Il est bien normal que l'usage et l'exploitation de ces technologies numériques au secteur éducatif se veuille un moteur fondamental de l'innovation et l'amélioration. Mais, comme le montre un récent rapport du conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement supérieur, l'université marocaine, malgré l'effort d'informatisation consenti, au niveau de la mise en place de l'environnement numérique et pédagogique, à travers quelques expériences de conception des MOOC, ne se positionne pas encore à l'avant-garde de la révolution numérique (INESEFRS, 2018). Par conséquent, le problème réside au niveau de la puissance technologique dans le sens où des équipements, installations et compétences numériques doivent être remplis pour que l'intégration des TIC en tant qu'innovation puisse être profitable. Pour que cette introduction soit meilleure, les technologies doivent opérer une

véritable révolution dans le domaine de la formation tout en dépassant la réalité des outils numériques qui sont conçus comme des outils simples de décoration d'un cours traditionnel. Cette innovation technologique qui est une réalité complexe interpelle le système d'éducation sur sa prédisposition pour relever les défis de la société de demain et « favoriser une intégration en profondeur, quotidienne et régulière, des technologies de l'information et de la communication pour mettre à profit les possibilités nouvelles, invitantes, prometteuses et diversifiées des TIC en éducation »(Thierry Karsenti, 2002).

3- Défis de réglementation

L'innovation ne prospère que lorsque des idées innovantes et pertinentes peuvent être mises en application sans être occultées par des réglementations en matière de programmes ou d'évaluations qui témoignent d'une trop grande aversion pour le risque. Elle se caractérise par un déficit important en matière de textes législatifs et réglementaires qui structurent et réglementent son esprit et sa promotion au Maroc. D'un autre côté, les imperfections de l'arsenal des initiatives et actions touchent fondamentalement « l'insuffisance constatée dans la gouvernance et le manque de coordination »(CSEFRS, 2019). De fait, toute réforme exige la mise en place d'une pédagogie de conduite du changement et la prise en compte des conditions de sa réussite. Dans ce cadre, le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, à travers son rapport sur les perspectives stratégiques de la réforme de l'enseignement supérieur préconise la nécessité d'accélérer le rythme de promulgation du dispositif réglementaire(CSEFRS, 2019). Pour emprunter réellement dans cette voie et perspective d'amélioration, l'institutionnalisation du système d'innovation et d'une vision d'ingénierie se pose comme plus nécessaire que jamais pour concrétiser le changement, l'assurance qualité et la volonté de la modernisation. Ceci appelle en conséquence à repenser la question de l'innovation à travers l'élaboration d'une véritable politique et stratégie d'innovation permettant plus d'efficacité dans une logique intelligente d'amélioration de la qualité et de la curiosité scientifique des décideurs et acteurs de l'enseignement supérieur.

4- Défis de construction d'organisations apprenantes

La revue des expériences internationales montre que l'innovation pédagogique n'est pas un ensemble de pratiques isolées mises en œuvre par l'acteur éducatif, mais plutôt question d'une

vision du travail éducatif dont sa réussite ne peut se faire que dans le cadre d'un apprentissage organisationnel intelligent. Elle est intimement liée à l'organisation rationnelle du système et à l'interconnexion entre ces composantes, tout en adhérant au principe que « il importe de coordonner étroitement la contribution de tous les intervenants, vu leurs effets inéluctables sur la performance universitaire » (Boumahdi, 2019).

C'est un mécanisme de changement qui implique que l'établissement d'enseignement supérieur demeure une organisation apprenante fortement adaptée aux réalités d'aujourd'hui et aux exigences stratégique de demain, dans l'objectif de travailler d'une façon constante à l'amélioration de la performance. Cette vision nécessite le développement d'une intelligence aussi bien individuelle que collective et une culture organisationnelle, tout en dépassant les sources d'inertie et de résistance au changement. Il s'agit de la réforme profonde et d'aménagement des écoles et établissements d'éducation, de formation et de recherche pour les rendre en tant qu'espace d'innovation en termes d'organisation, de fonctionnement et de gouvernance. Dans cette logique de robustesse, l'innovation suppose la collaboration, l'apprentissage mutuel et la transformation des établissements d'enseignement en organisations apprenantes.

5- Défis de recherche en éducation

La problématique de l'innovation dans l'enseignement supérieur est encore peu développée, sauf sous l'angle des environnements numériques et des technologies pédagogiques. En effet, malgré le débat récent qu'elle suscite, l'innovation dans le domaine de la pédagogie universitaire, et particulièrement au niveau curriculaire, demeure « un chantier où il reste beaucoup à entreprendre » (Jean-Pierre Béchar, 2004). C'est une question qui touche l'action et la réflexion sur les nouvelles compétences requises pour être compétitif et intégré dans le monde globalisé d'aujourd'hui et de demain pour la mise en place d'un curriculum basé effectivement sur les compétences en termes de méthodes d'enseignement, de formation, de qualifications et de renouvellement des pratiques.

III- Perspectives d'amélioration et de performance en innovation

1- Leçons tirées et bonnes pratiques en matière d'innovation en éducation

Dans le monde entier, une nouvelle éthique de créativité, de disponibilité, d'adaptabilité et de contestation des connaissances transmises se fait jouer à travers de multiples tâtonnements.

Pourquoi resterions-nous à la traîne ? Pourquoi, de même, utiliserions-nous des méthodes ailleurs, alors que les pays du Tiers Monde ont une expérience originale et des problèmes particuliers qui leur imposent non de copier mais d'innover radicalement, d'inventer des formes d'éducation, de socialisation nouvelles, et de faire preuve d'imagination (MERROUNI, 1981).

Il est donc évident que les systèmes d'éducation et de formation sont actuellement confrontés à des transformations et mutations majeures et complexes qui posent des problèmes et nouvelles questions liés à la conduite du changement et la formation de l'esprit d'innovation. Dans ce cadre, la valorisation de l'innovation constitue un levier d'amélioration permettant de relever les défis actuels et planifier des solutions stratégiques anticipées pour faire face à un univers éducatif métamorphosé par l'accentuation des incertitudes.

A la lumière de la lecture de l'état de l'innovation au niveau global et national, il est bon de constater que l'enseignement supérieur marocain s'efforce de s'inscrire et de vivre une révolution pédagogique notamment avec la vision stratégique 2015-2030, dont le levier 14 porte sur la « Promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation » (CSEFRS, 2015). Mais ce phénomène d'innovation reste pratiquement marginal et ne fait pas un facteur clé de compétitivité du système en absence de production avancée des technologies et en absence d'adaptation rapide et de réponse active aux pressions concurrentielles de la mondialisation et du vaste mouvement de standardisation et de professionnalisation. Face à cette situation, on est en droit de réfléchir sur la problématique du futur de l'innovation au supérieur dans la mesure où l'impulsion d'une dynamique d'innovation suppose une volonté de changement, un esprit d'auto-amélioration et une réforme active pour générer des solutions originales.

D'ailleurs, « dans les pays où règne une culture managériale et de l'innovation plus prégnance, les universités seront plus aptes et promptes à relever les défis et à préparer l'avenir » (Hugonnier, 2015). En France, sur la question de la technologie au supérieur, « une priorité aux infrastructures, aux équipements et aux ressources » (Endrizzi, 2012) est manifeste dans la politique éducative publique à fort investissement pour construire les universités numériques. C'est ainsi que sur les plans organisationnel, législatif et institutionnel, il est essentiel d'instaurer un climat favorable à l'implantation de l'innovation dans l'enseignement supérieur en créant un débat scientifique autour de l'innovation et l'affirmation d'une volonté

collective d'amélioration et d'adaptation permanente des pratiques pédagogiques et professionnelles. Dans ce cadre, il est fondamentalement essentiel d'augmenter la conscience des acteurs et d'apprendre que l'innovation est un mécanisme clé et créateur de valeur pour aller au-delà des approches classiques de la qualité, et donc ouvrir une piste de changement de l'efficacité, de l'efficience, de la qualité des résultats et des performances des organisations de l'enseignement supérieur.

2- Suggestions et pistes d'amélioration de la situation

Dans un contexte marqué par l'émergence et le besoin universel en termes d'innovation, il s'avère opportun de s'interroger sur les pistes possibles pour profiter des opportunités offertes par l'abondance des technologies de l'information et de la communication (TIC) en vue de repenser les pratiques pédagogiques et la qualité du système d'enseignement supérieur au Maroc. Malgré les efforts importants consentis par les pouvoirs éducatifs en matière des sciences et technologies, le système national d'innovation demeure fragile.

Dans ces circonstances, le développement de l'innovation dans l'enseignement supérieur implique la promotion de la culture qualité, la mise en œuvre des mécanismes d'assurance qualité, l'incitation à l'innovation et la formation initiale et continue des acteurs de la situation de l'enseignement-formation. Quant aux organismes d'accréditation, leur pouvoir est très grand dans les établissements, au point d'influencer les contenus et les méthodes d'enseignement vers un renouveau. Le monde de l'éducation et de la formation se réinvente, et au cœur de cette transformation, soutenir l'innovation devient un enjeu crucial pour le système d'enseignement.

Par conséquent, il s'avère nécessaire de développer les actions suivantes pour s'inscrire dans une dynamique d'innovation en enseignement supérieur et dépasser le retard technologique :

- Instaurer une culture de l'innovation dans l'enseignement supérieur. L'esprit de l'innovation se cultive et s'anime par une volonté et des conditions favorables et incitatives. De fait, l'intelligence collective, les capacités individuelles et collectives, la motivation, l'engagement, l'écoute et les apprentissages des situations adossés à des expériences se révèlent des facteurs propices à l'émergence d'idées nouvelles.

- Améliorer le potentiel académique et scientifique de l'enseignement supérieur dans une dynamique d'excellence et d'ingénierie dans une logique de développement de la notoriété et le rayonnement.
- Peser pour une dynamique de croissance des ressources et moyens consacrés à l'innovation. « Un financement adéquat d'une part et des fonds discrétionnaires d'autre part permettent de dégager une marge de manœuvre nécessaire pour supporter les innovations pédagogiques qui demandent beaucoup de ressources »(BÉCHARD, 2001).
- Structurer en réseaux des forces de recherche sur l'innovation et mettre en œuvre des programmes de développement de sa bonne gouvernance.
- Accorder une place particulière aux infrastructures, aux équipements et aux ressources nécessaires à cultiver l'innovation.

Conclusion

Le monde éducatif est en évolution permanente et l'innovation est devenue une nécessité. Pour ceci, la conscience des décideurs et acteurs de l'enseignement supérieur marocain de l'importance de la promotion de l'innovation, en vue d'intégrer le Maroc dans l'économie du savoir et d'assurer un niveau élevé de compétitivité, s'est traduite par un travail consécutif depuis 2000 avec la loi 01-00. En dépit des efforts déployés, les résultats demeurent, jusqu'aujourd'hui, en deçà des espérances. Il est clair que l'innovation dans l'enseignement supérieur marocain nécessite un grand effort théorique et pratique et des facultés intellectuelles supérieures.

Loin de constituer une fin en soi, la raison d'être de développement de l'innovation est en principe de permettre d'améliorer les résultats de l'enseignement supérieur. Il est donc essentiel, dans le but de stimuler la créativité et l'innovation, de favoriser, la porosité entre les acteurs académiques, le monde économique, le monde éducatif, les pouvoirs et services publics.

Les innovations en éducation et formation sont multiples et variées. Certaines introduisent des changements pédagogiques, d'autres apportent des changements techniques comme l'intégration des technologies de l'information et de communication ou des changements conceptuels liés à l'actualisation des cours et programmes d'enseignement. Mais, de multiples interventions peuvent à la fois transporter des innovations technologiques, pédagogiques et conceptuelles comme les programmes de formation des acteurs de l'enseignement supérieur.

En bref, la dynamique innovationnelle appelle aujourd'hui le système d'enseignement supérieur à s'inscrire dans la culture du changement, de la formation de l'intelligence, voire dans la destruction créatrice. Mais que détruit-on pour mieux reconstruire ? Les innovateurs, porteurs d'amélioration et fauteurs de troubles se doivent d'être soutenus par leur institution (Fanghanel, 2009) pour aller jusqu'au bout de leur démarche de progrès.

Bibliographie

- Abdel-Ouahed, A. (2014). Réflexion sur l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du français : le cas de l'université marocaine. *frantice.net*, numéro 8, 100-108.
- Amel Nejjari, I. B. (2017). L'usage des TIC à l'école marocaine : état des lieux et perspectives. *Hermès, La Revue*, 55-61.
- BÉCHARD, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 257-281.
- Boumahdi, A. (2019). Evaluation et analyse de la qualité de la gouvernance, la formation et la recherche dans le système de l'enseignement Supérieur -Université de Rabat. *Revue Internationale d'Economie Numérique*, 50-59.
- Christelle Lison, D. B. (2014). De l'innovation à un modèle dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de la pédagogie de l'enseignement supérieur*, 1-15.
- COSEF. (2000). *Charte nationale d'éducation et de formation*. Maroc.
- CSEFRS. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Maroc: Publication du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- CSEFRS. (2019). *Réforme de l'enseignement supérieur: Perspectives stratégiques*. Maroc: publication du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- Dulbecco, P. B.-C.-G.-L. (2018). *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur*. France: Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 78 , 1-30.
- Fanghanel, J. (2009). Leadership organisationnel : le rôle des cadres intermédiaires. Dans J.-P. Béchar, *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 167-180). Paris: Presses universitaires de France.
- Hugonnier, B. (2015). Les défis et l'avenir de l'enseignement supérieur. *Encounters in Theory and History of Education*, Vol. 16, 6-26.

- INESEFRS. (2018). *L'enseignement supérieur au Maroc: Efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert*. Rabat: publication du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- Jean-Pierre Béchard, P. P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques? *Gestion, Vol 29*, 48-55.
- Ketele, J.-M. D. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur: Des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *revista portuguesa de pedagogia psicologica*, 7-24.
- Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage : how academics engage in curriculum change. *Higher Education*, 669-691.
- MERROUNI, M. S. (1981). *Question de l'enseignement au Maroc*. Rabat: Bulletin Economique et Social du Maroc.
- Omar ELYOUSSOUFI ATTOU, a. M. (2016). Promotion de l'innovation au Maroc : état des lieux et contraintes. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 83-89 .
- Pelletier, J.-P. B. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, 131-149.
- Pierre, L. (1996). Le défi de l'innovation dans l'enseignement secondaire français. *Cahiers Charles V, n°21*, 167-175.
- Rémi, B. (1997). *Méthodologie et protocole de recherche, 7ème chapitre de la thèse « Organisation et gestion des risques en salle des marchés »*. Université Paris Dauphine: Paris.
- ROMAINVILLE, M. (2008). Innover dans l'enseignement supérieur: pourquoi et comment? *Pédagogie collégiale, Vol. 21 N° 3*, 9- 13.
- Schumpeter, J. (2012). *The Theory of Economic Development:: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*, translated from the German by Redvers Opie, New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.). *JOURNAL OF COMPARATIVE RESEARCH IN ANTHROPOLOGY AND SOCIOLOGY*, 137- 148.
- Stéphan Vincent-Lancrin, J. U. (2019). *Mesurer l'innovation dans l'éducation 2019 (Version abrégée) : Quels changements dans les pratiques scolaires ?*, *La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris: Éditions OCDE.
- Thierry Karsenti, D. P. (2002). Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 28, n° 2*, 459-470.
- Youssef, A. S. (2019). Les innovations dans la gouvernance publique au Maroc: Cas des partenariats public-privé dans l'enseignement supérieur. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 132 - 150.

Le système scolaire marocain : En l'absence de l'engagement familial, l'école publique, demeure « sélective » et « méritocratique » si ce n'est pas « exclusive ».

“The Moroccan school system: In the absence of family commitment, public school, remains "selective" and "meritocratic" if not "exclusive".”

Abdelhalim Koukouch, Enseignant en formation au COPE de Rabat
abdelhalimbanafast@gmail.com

Doctorant en sociologie à l'université Savoie Mont Blanc-France
Attaché au laboratoire « Centre de recherche Antoine Favre » de l'école doctorale CST
(cultures, sociétés, territoires).
Abdelhalim.koukouch@univ-smb.fr

Résumé :

Le présent article s'inscrit dans le cadre d'une recherche de terrain sur l'implication des familles ruro-montagnardes dans la scolarisation de leurs enfants dont l'objectif d'offrir une connaissance « actualisée » de la scolarisation des enfants ruro-montagnards et l'implication de leurs familles. Cet article est un essai d'analyse de l'impact des réformes sur le rendement des écoles à savoir que « l'équité et l'égalité des chances » soit un principe phare des réformes du système éducatif marocain depuis la charte nationale (1999-2009). En effet, pour que la réforme trouve écho au sein des familles et acteurs éducatifs, il est nécessaire de prendre en compte la spécificité culturelle de la population (campagnarde ou citadine), le mode de socialisation, la nature des activités quotidiennes, l'école rurale/urbaine et le niveau culturel des familles tout en bien situant l'enfant dans son contexte familial, institutionnel et environnemental.

Mots clés : équité, égalité, mérite, ascension sociale, mixité sociale.

Abstract :

This article is part of a field research on the involvement of ruro-mountain families in the education of their children, the objective of which is to provide an "up-to-date" knowledge of the education of ruro-Mountain children and the involvement of their families. This article is an essay to analyze the impact of reforms on school performance, namely that "equity and equality of opportunity" has been a key principle of reforms in the Moroccan education

system since the national charter (1999- 2009). In effect, for the reform find echo within families and educational actors, it is necessary to take into account the cultural specificity of the population (country or city), the mode of socialization, the nature of daily activities, the rural / urban school and the cultural level of families while situating the child in his family, institutional and environmental context.

Keywords : equity, equality, merit, social advancement, social mix.

Introduction :

Au Maroc comme partout dans le monde, plus personne ne doute du rôle inévitable du secteur sociétal « clé » de l'enseignement. Or, l'école marocaine souffre depuis ces deux dernières décennies d'un dysfonctionnement chronique tant au niveau des apprentissages qu'au niveau des valeurs de sorte qu'elle n'arrive pas à se mettre debout. La panoplie des programmes et les mesures mises en œuvre ne font qu'attirer des doutes chez les citoyens qui ont perdu toute confiance envers les réformes suggérées par l'Etat visant l'amélioration du système scolaire au moment où l'enseignement demeure le secteur clé de tout progrès économique et social.

En examinant les interventions de l'Etat vis-à-vis des réformes éducatives depuis les années 60 (l'approche par contenu 56-84, l'approche par objectif 85-98, la charte nationale 99, l'approche par compétence 2000-2009, le plan d'urgence 2009, la vision stratégique 2015-2030, les nouveaux rythmes scolaires 2018), nous réfèrent à un dilemme : que nous sommes devant un système scolaire en bonne voie, il est souvent repensé afin de s'adapter aux exigences du développement de la société. Ou bien, on est devant un système « sceptique » dont les mesures sont prises hâtivement et à court terme. Une réforme remplace une autre, un programme se met à la place d'un autre sans même achever l'expérience du précédent et en avoir les résultats à l'instar de la pédagogie d'intégration, le plan d'urgence et le projet « agir autrement » qui s'est généralisé à la promptitude. La vision stratégique 2015/2030 traduite par la loi cadre 51-17 est une nouvelle approche pour manier les problématiques dont beigne le système éducatif marocain.

Problématique et hypothèse :

L'éducation au Maroc présente de sérieux problèmes soulevés dernièrement par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (2014) dont on

dénonce le niveau très faible des élèves marocains notamment en milieu rural ce qui donne sens à la question centrale portant sur l'efficacité des réformes et leurs impacts sur le rendement de l'institution éducative, une interrogation ainsi sur le degré d'adhésion de l'école publique marocaine dans une réforme basant sur le principe d'équité et d'égalité.

Le point de départ de cette réflexion ; qui puise des données collectées lors des entretiens avec les acteurs éducatifs (enseignants, directeurs et inspecteurs), de l'expérience dans le terrain et de l'observation en tant qu'acteur éducatif depuis 2002 ; est l'avancement des hypothèses suivantes :

*L'école marocaine bien qu'elle s'inscrive dans des réformes ambitieuses demeure une école sélective par excellence et dans les meilleurs cas, elle est méritocratique.

*Le manque d'un soutien pédagogique officiel (spécifique et en parallèle des apprentissages) au sein des établissements scolaires renforcera les inégalités scolaires.

Cadre théorique et méthodologique :

Appréhender la question de l'école s'inscrit dans la sociologie de l'école qui vise à réfléchir perpétuellement et d'une manière profonde à partir des grandes problématiques produites autour de l'école à savoir la reproduction (**Durkheim**), l'école de l'équité (**François Dubet**), etc. Cette réflexion se réfère également à la problématique de la généralisation de l'enseignement et l'égalité des chances dans le cadre de la **vision stratégique 2015/2030**. Toutefois, l'école de nos jours n'adhère pas complètement à ces problématiques car le « marché » est omniprésent dans tout essai de réforme et du coup, nous rentrons dans un débat paradoxal entre une école intégratrice et équitable d'un côté et une école qui s'intéresse au don et l'excellence (sélection et mérite) dans un autre côté. Dans ce sens, François Dubet s'interroge sur l'école de justice, s'agit-il d'une école qui repose sur le principe du mérite ou celle qui donne plus à ceux qui possède moins ?

Lecture et essai d'analyse du système scolaire marocain :

Au Maroc, le constat de dysfonctionnement de l'école publique se manifeste fortement quant au niveau des élèves qui devient de plus en plus faibles voire très faibles. Cela présente des signes majeurs d'une crise profonde de l'institution éducative et scolaire. Dès lors qu'une élite arrive à se rattacher au système éducatif et à effectuer un parcours scolaire « normal ». De nos

jours, on assiste à une restriction importante et un grave déclin institutionnel (famille et école) qui a eu une incidence négative sur le niveau de réussite scolaire des apprenants, ainsi que sur leur comportement et leurs valeurs.

Il convient de mentionner que la scolarité est régie par de nombreux facteurs et variables inextricablement liés, sociaux, économiques, culturels, politiques, éducatifs, etc. Varie ainsi en fonction de la culture familiale, de son mode de vie et son milieu social. En effet, les préoccupations quotidiennes des familles en raison de la multiplicité des obligations en dehors de la maison ont limité l'intervention familiale en se concentrant sur les besoins matériels des enfants en vêtements et outils scolaires au détriment des préoccupations liées aux aspects émotionnel, éducatif et suivi scolaire. À cela s'ajoute les problèmes du divorce qui peuvent affecter négativement le niveau de scolarité des enfants et peuvent entraîner une déperdition scolaire. En outre, le faible niveau économique de certaines familles les conduit à rechercher un revenu supplémentaire par l'intermédiaire de leurs enfants. Cela les conduisait à abandonner l'école ou du moins à affecter leur niveau d'apprentissage.

D'ailleurs, l'intérêt de toutes les familles pour la réussite scolaire de leurs enfants se manifeste en diverses formes. Dans ce sens, **Zahia Zeroulou** (1988) parlait « *d'attitudes mobilisatrices des parents* ». Ces attitudes mobilisatrices sont alimentées par les représentations que se font les familles de l'école et par leurs aspirations réajustant leur situation et leurs manières de faire autour de la réussite scolaire des enfants.

Principalement, les familles sont censées être attentives à ce qui se passe à l'école et suivent leurs enfants étant donné qu'elles sont convaincues du fait que pour une ascension sociale et pour trouver « un travail », les enfants doivent réussir dans leurs études. Cependant, tous n'ont pas les moyens de créer les conditions favorables à un parcours scolaire satisfaisant. En l'occurrence, le cas marocain où la majorité des familles appartiennent à la classe populaire défavorisée, rencontrent des difficultés quotidiennes. Dès lors qu'elles doivent se battre pour subsister. Cela affecte sans doute, la scolarité de leurs enfants en ayant néanmoins conscience que leur sort tout comme leur réussite scolaire doit passer par l'école et par les diplômes. C'est en fréquentant l'école et réussissant le parcours scolaire que leurs enfants auront probablement un avenir professionnel « convenable ». Toutefois, l'amélioration du niveau

d'éducation des enfants dépend des efforts concertés, celles de la famille et de l'école en particulier.

Certes, la famille joue un rôle capital dans le développement de la personnalité de l'enfant en tant qu'une institution sociale qui enseigne, dirige et transmet des expériences de vie et des compétences. Ce rôle est, à priori, décisif dans la composition psychologique, l'évaluation du comportement individuel, l'acquisition des habitudes et comportements. Autant de pratiques et acquis qui sont inhérents tout au long de la vie de l'enfant. En revanche, en l'absence du rôle familial, l'école marocaine ne fait que sélectionner les élèves et renforcer la méritocratie scolaire par le biais des diplômes et de l'excellence. Chose dû à sa manière de fonctionnement et aux mesures qui y sont prises. Ce que l'on peut constater chez les élèves arrivant au primaire sans avoir bénéficié du préscolaire. Ces apprenants sont plus exposés que d'autres à rencontrer des difficultés à l'école d'où l'importance de cette structure éducative : la maternelle. D'ailleurs, les écarts remarquables entre les élèves sont, en quelques sorte, liés à l'impact de leurs prérequis.

Dès lors, l'institution scolaire marocaine sélectionne en fonction du parcours scolaire qui dépendait justement du milieu social des familles, de leur investissement et de la place accordée à l'acquisition des savoirs dans l'école. En effet, il y'a plusieurs contraintes qui ne permettent pas de réduire les inégalités d'accès. Le nombre d'élèves par classe (qui dépasse une trentaine d'élèves), l'absence d'un accompagnement parallèle des élèves en difficultés, l'absence des classes dédiées aux personnes en situations d'handicap, les difficultés des classes d'inclusion en l'absence de la formation du personnel. Les périodes du soutien pédagogique qui sont programmées après un certain temps peu espacé (séquence et semestre). De surcroit, les retards accumulés dès le primaire constituent d'année en année un handicap, un véritable « fil à patte » qui entrave le parcours de l'élève. Ce handicap se voit clairement en 6^{ème} année et au collège pour les élèves qui ont des difficultés notamment en « français » et en « maths ». Ces deux disciplines, vu leur poids et leur importance dans les apprentissages contribuent à l'échec scolaire pour de nombreux élèves qui ne possèdent pas suffisamment d'acquis permettant de poursuivre leur parcours scolaire. Alors qu'une moindre maîtrise des maths et une méconnaissance du français limitent les chances de poursuivre les études et atteindre les ambitions. C'est là où l'école marocaine sélectionne et renforce le plus tôt possible les « meilleurs » élèves. Certaines études comme PISA montre que si les forts sont

avec les faibles, ils progressent tous. Tandis que, le cas marocain, vu la stratégie globale de l'enseignement (classes trop chargées, passation d'élèves sans niveau, absence d'un accompagnement individuel (pédagogique et social), etc.) ne fait qu'à suivre les vagues : les forts poursuivent et les faibles ont moins de chance à réussir, stagnent à l'horizon d'abandonner. Le problème s'accroît et s'aggrave encore avec les classes d'âge notamment avec l'insertion des élèves issus de l'éducation informelle et de l'école de la « deuxième chance ». Par ailleurs, le redoublement pose ainsi un grand souci car l'élève qui refait sa classe se sent dévalorisé et cela peut freiner son apprentissage car il se démotive et cela le conduit à la déperdition scolaire. Le constat général fait que notre système scolaire forme une forte élite en sélectionnant et en rejetant et cela fortifie la césure du corps social.

Pistes de réflexion :

Au niveau des valeurs, certes, l'école d'aujourd'hui, toute seule, ne possède pas une baguette magique pour changer l'état catastrophique du socio-relationnel en général. A la rue, à l'école comme à la maison, les valeurs humaines sont disparues. Par conséquent, cela devient de plus en plus normal :

Quel'enseignant s'expose aux insultes et à la violence auprès de ses élèves ;

Que le tumulte règne à la sortie de l'établissement. Les élèves se bousculent, crient et sifflent ;

Qu'ils consomment et ramènent des stupéfiants (alcool et drogue) à l'école ;

Que les filles s'exposent aux harcèlements devant les établissements scolaires ;

Que les élèves viennent à l'école sans avoir fait leurs devoirs et sans même avoir ramené leurs affaires scolaires ;

Que les enseignants ne peuvent pas interdire les élèves qui réclament le droit de tricher aux examens en raison qu'ils n'ont aucune protection contre les viols de leurs élèves ;

Que l'enseignant n'a aucune autorité pédagogique dans sa classe souvent bruyante ;

Que les enseignants gonflent les notes en vue d'une bonne réputation de l'établissement et pour éviter toute demande de justification du niveau des élèves ;

Que les enseignants soient racistes envers leurs élèves ne serait-ce qu'entre filles et garçons ;

Qu'ils suggèrent à leurs apprenants de s'inscrire au cours payant de soutien qu'ils assurent en dehors de l'institution.

Autant de pratiques et aspects montrant combien on assiste à une réelle restriction de valeurs et à une crise morale de la société. Ce qui nécessite de profondes recherches mettant au clair ces anomalies éducatives et sociales dont baigne notre système scolaire.

Conclusion :

Pour finir nous pouvons dire que l'école qui s'inscrit dans le contexte économique par excellence ne peut qu'être soumise aux exigences du marché en reproduisant (**P. Bourdieu**) les mêmes catégories sociales, les mêmes conditions de vie et du coup les mêmes inégalités scolaires et sociales. L'école publique marocaine reste incapable de satisfaire aux besoins sociétaux des marocains, fautes de moyens pour réussir la réforme de 2015/2030 car seul l'arsenal législatif, en termes de circulaires et de notes organisationnelles, ne peut rien changer et devrait principalement venir après l'installation d'un climat propice à la réforme en termes d'infrastructures et d'équipements nécessaires tout en améliorant la situation professionnelle du personnel éducatif, axe incontournable de la réussite, qui a dégoûté et a marre de la situation actuelle et de ce qui se passe sur la scène politique et éducative marocaine.

Bibliographie :

- 1- Ali Boulahcen, « *Sociologie de l'éducation, les systèmes éducatifs en France et au Maroc* », 2^{ème} édition **2010**.
- 2- Emile Durkheim, « *éducation et sociologie* », Paris, PUF, **1993**.
- 3- François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Vérétoit. « *Les sociétés et leur école* », *emprise du diplôme et cohésion sociale* ». Edition du « Seuil ». **2010**.
- 4- La loi cadre 51-17. Aout **2019**.
- 5- La vision stratégique **2015/2030**.
- 6- Le rapport analytique de l'instance nationale de l'évaluation du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. « *La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 Acquis, déficits et défis* ». Décembre **2014**.
- 7- Mohamed Cherkaoui, « *Sociologie de l'éducation* », PUF, QSJ, 8ème édition, octobre **2010**.
- 8- Pierre Bourdieu, Passeron Jean-Claude, « *La reproduction : éléments pour une théorie*



du système d'enseignement », Les éditions de minuit, Paris **1970**.

- 9- Zahia Zeroulou, « *La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation* ». **1988**.

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.