

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

المجلد 09 العدد الثاني وثلاثون مارس 2026
Vol 09 / Issue 32 / March 2026

رقم التسجيل: VR.3373-6364.B ISSN (Online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية



International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

المجلد 09 العدد الثاني وثلاثون مارس 2026

Vol 09 / Issue 32 / March 2026



المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

المجلد 09 العدد الثاني وثلاثون (32) مارس 2026

Vol 09 / Issue 32 / March 2026

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات
الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د. فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرايشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
د. أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د. بليكاوي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر.
د. ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د. هوافد رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
أ. عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الهيئة العلمية والاستشارية.

- أ. د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ. د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
- أ. د بومنتار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ. د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ. د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ. د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ. د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
- د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية ديالى، العراق.
- د. أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
- د. إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- د. أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
- د. أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د. بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
- د. بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
- د. بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د. بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د. بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
- د. بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د. جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د. خديجة ملال، جامعة وهران 2، الجزائر.
- د. رشدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د. زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.
- د. سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
- د. صافية ملال، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
- د. صفاء غرسلي، جامعة لون فرنسا، فرنسا.
- د. صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
- د. عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د. عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
- د. عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د. عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- د. فائق عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- د. فكروني زاوي، جامعة جلالى الياس سيدي بلعباس، الجزائر.
- د. فلاح كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د. فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
- د. كلثوم قاجة، جامعة حسبية بن بوعلي الشلف، الجزائر.
- د. لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- د. محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د. هشام موسوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
- د. يزيد شويلع، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

شروط النشر:

- المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطقونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:
- أن تكون المادة المرسله للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقراراً بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسباً لذلك.
 - وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
 - أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس واحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
 - تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الإلكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين، (حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الإنجليزية).
 - تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
 - هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص (16X 23.5).
 - يجب أن يكون المقال خالياً من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
 - بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
 - تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA).
 - يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائياً وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
 - المقالات المرسله لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
 - المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
 - لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
 - يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
 - يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

كلمة العدد

برزت العديد من التغيرات على مستوى تطور البحوث العملية والنشر العملي ما جعل العديد من التساؤلات التي تطرح حول أهمية البحث العلمي وضرورة النشر العلمي، على إعتبار التحولات التي تشهدها الساحة العلمية خاصة ما تعلق منها بالذكاء الاصطناعي.

والدراسات النفسية والتربوية ليست بمنأى عن تلك التطورات الحاصلة في تلك المجالات وهو ما يستدعي العديد من التغيرات التي طرأت على مستوى البحوث النفسية والتربوية من حيث المناهج والأدوات المستخدمة ما جعل من عملية تجويد البحوث العلمية من خلال الإستفادة من المستجدات أكثر من حتمية.

والمجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية تبقى أبوابها مفتوحة لمختلف الفاعلين في الشأن النفسي والتربوي كمجال خصب للنشر العملي.

الأستاذة الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

فهرس المحتويات

صفحة

- من الوسيط الفني إلى الفضاء الاحتوائي: دراسة في آليات التعبير غير اللفظي وتأطير الورشة الفنية العلاجية أريج ذبيبي،.....16.
- فعالية برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة طارل TaRL في تحسين الكفايات الأساس في اللغة العربية لدى تلاميذ إعداديات الريادة بالمغرب أحمد أتزكي،.....60.
- تمثيل المرأة في كتب مادة التاريخ بالثانوي الإعدادي والتأهيلي بالمغرب، دراسة ميدانية بجهة الشرق وتحليل محتوى كتب مدرسية رابحي رضوان،.....89.
- أثر الوساطة اللسانية للمعجم الإشاري (MSL) في تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع: دراسة شبه تجريبية في ضوء نظرية الترميز المزدوج. الحسين أوباها،.....111.
- الكفاية الكرطوغرافية في الجغرافيا المدرسية بالسلوك الثانوي التأهيلي بالمغرب: الواقع البيداغوجي ومداخل الارتقاء رضوان كسابي، مصطفى المجدوب، لمفضل الحاني، شكر عكي،.....137.

مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية
في فلسطين من وجهة نظر المعلمين

يمان محمد سليم محمد علي، محمد عوض
شعيبات،.....166.

دور صناعة المعرفة في تطوير اقتصاد رقمي للتقويم التربوي: -
التصحيح الآلي لمهارة التعبير والإنشاء نموذجاً-

مراد ليمام،.....208.
مناهج تدريس مادة التواصل في الجامعات والمعاهد المغربية: تحليل
بيداغوجي لتنمية الكفايات التواصلية في ظل التحولات الرقمية
محمد ولد حلي،.....236.

International Journal of Educational and Psychological Studies

*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic
Studies, Germany-Berlin*

Vol 09/ Issue 32/ March 2026

Contents

Page Range

From the Artistic Medium to the Containing Space: A
Study of Non-Verbal Expression Mechanisms and the Framing
of the Therapeutic Art Workshop

Arij Dhibi,.....16 .

Effectiveness of the Intensive Treatment Program Based
on the TaRL Approach in Improving Basic Arabic Language
Skills Among Students at Al-Riyada Preparatory Schools in
Morocco

Ahmed Atzaki,...60.

The Representation of Women in Middle and High
School History Textbooks in Morocco: A Field Study in the
Oriental Region and a Content Analysis of School Textbooks

RABHI RADOUAN,89.

The influence of sign lexicon language mediation (MSL)
on enhancing reading comprehension in deaf and hard of
hearing students: a semi-empirical study based on the double
coding theory.

Lahoussine OUBAHA,111.

Cartographic Competence in School Geography at the Upper Secondary Level in Morocco: Pedagogical Reality and Pathways for Enhancement

Ridouane Kessabi, Mustapha El Majdoub, Lamfaddal El Hani,Chakir Akki,137.

The Level of Creative Leadership Practice Among Secondary School Principals in Palestine from Teachers' Perspectives.

Yaman Mohammed Ali, Mohammed A. Shuibat,.....166.

The Role of Knowledge Industry in Developing a Digital Economy for Educational Assessment: Automated Correction of Expression and Composition Skills as a Model

LIMAM MOURAD,.....208.

Teaching Communication Courses in Moroccan Universities and Institutes: Pedagogical Approaches to Developing Communication Competencies in the Context of Digital Transformation

Mohamed Ouldhali,.....236.

From the Artistic Medium to the Containing Space: A Study of Non-Verbal Expression Mechanisms and the Framing of the Therapeutic Art Workshop

Arij Dhibi*

Researcher in Visual Arts- ISAMS- Tunisia

Arijdhibi02@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0005-9956-6534>

Received: 05/03/2026, Accepted: 26/03/2026, Published: 30/03/2026

Abstract: This research aims to elucidate the therapeutic dimensions of various artistic media and explore their role in supporting mental health through an integrative approach. This approach encompasses visual, performing, and literary arts, alongside their application within familial therapeutic contexts. Furthermore, the study seeks to analyze the impact of the workshop environment regarding both its nature (open vs. Closed) and its organizational structure (individual vs. Group) on steering and enhancing the efficacy of the therapeutic process. The significance of this study stems from the increasing need for alternative communicative mechanisms that transcend verbal resistance, particularly among individuals facing linguistic expression difficulties, such as children or those with profound psychological disorders. In this framework, Art Therapy emerges as a medium that facilitates the translation of emotional experiences and unconscious representations into symbolic visual, somatic, or auditory forms, thereby contributing to the deconstruction and reorganization of internal conflicts within a therapeutic horizon. Adopting a descriptive-analytical methodology, the research categorizes artistic media according to their practical applications, ranging from visual arts (including drawing, painting, sculpting, collage, and weaving) to performing arts (such as drama, dance, and music), and extending to literary arts and bibliotherapy. The study places particular emphasis on Family Art Therapy, offering a qualitative contribution by linking these media to the « maternal » function of psychological containment. This allows the therapeutic space to transform into a secure symbolic vessel that fosters free expression and the construction of meaning. The analysis is supported by psychological theoretical frameworks and clinical observations regarding the organizational dynamics of art workshops. The study concludes that the effectiveness of Art Therapy is measured not by the aesthetic value of the artistic product itself, but by its capacity for self-representation, the quality of the containing framework, and the nature of the therapeutic alliance. Consequently, the success of the therapeutic process remains contingent upon the integration of these elements within a dynamic structure that balances creative flow with clinical boundary-setting.

Keywords: Art Therapy, Artistic Media, Therapeutic Workshop, Space Architecture, Maternal Function, Non-verbal Communication, Visual Arts, Performing Arts, Therapeutic Alliance, Mental Health.

**Corresponding author*

من الوسيط الفني إلى الفضاء الاحتوائي: دراسة في آليات التعبير غير اللفظي وتأطير

الورشة الفنية العلاجية

أريج ذبيبي*

باحثة في الفنون التشكيلية، المعهد العالي للفنون والحرف بصفاقس - تونس

Arijdhibi02@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0005-9956-6534>

تاريخ الاستلام: 2026/03/05 - تاريخ القبول: 2026/03/26 - تاريخ النشر: 2026/03/30

ملخص: يهدف هذا البحث إلى استجلاء الأبعاد العلاجية للوسائط الفنية المختلفة واستكشاف دورها في دعم الصحة النفسية من خلال مقارنة تكاملية تجمع بين الفنون التشكيلية والأدائية والأدبية إلى جانب توظيفها ضمن السياق العلاجي الأسري، كما يسعى إلى تحليل أثر فضاء الورشة من حيث طبيعته (مغلق/مفتوح) وشكل تنظيمه (فردية/جماعية) في توجيه سيرورة العملية العلاجية وتعزيز فعاليتها. تتبع أهمية هذا الموضوع من تزايد الحاجة إلى آليات تواصل بديلة تتجاوز الاستعصاء اللفظي، خاصة لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعبير اللغوي مثل الأطفال أو ذوي الاضطرابات النفسية العميقة. وفي هذا الإطار، يبرز العلاج بالفن كوسيط يتيح ترجمة التجارب الانفعالية والتمثيلات اللاواعية إلى صيغ رمزية بصرية أو جسدية أو سمعية مما يساهم في تفكيك الصراعات الداخلية وإعادة تنظيمها ضمن أفق علاجي وعليه تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصنيف الوسائط الفنية وفق مجالاتها التطبيقية، بدءًا بالفنون التشكيلية بما تتضمنه من ممارسات كالرسم، والتلوين، والتشكيل، واللصق، والنسيج، مرورًا بالفنون الأدائية كالمسرح والرقص والموسيقى، وصولًا إلى الفنون الأدبية والأنشطة القرائية والكتابية. كما يولي البحث اهتمامًا خاصًا بالعلاج الفني الأسري لتقديم إضافة نوعية من خلال الربط بين هذه الوسائط ووظيفة الاحتواء النفسي ذات البعد "الأُمومي"، بما يتيح للفضاء العلاجي أن يتحول إلى حاوية رمزية آمنة تحتضن التعبير الحر وتدعم تشكّل المعنى. وقد تم تدعيم التحليل بالإحالة إلى بعض المرجعيات السيكلوجية إلى جانب توظيف الملاحظة الإكلينيكية في فهم آليات تنظيم الورشات الفنية. ثم تخلص الدراسة إلى أن فاعلية العلاج بالفن لا تُقاس بقيمة المنتج الفني في حد ذاته بل بمدى قدرته على تمثيل الذات وبجودة الإطار الذي يحتضن هذا التعبير، وكذلك بطبيعة العلاقة العلاجية القائمة على التفاعل. وعليه، فإن نجاح العملية العلاجية يظل رهين تكامل هذه العناصر ضمن بنية دينامية توازن بين الإبداع والتأطير العلاجي.

الكلمات المفتاحية: العلاج بالفن، الوسائط الفنية، الورشة العلاجية، هندسة الفضاء، الوظيفة الأمومية، التواصل غير اللفظي، الفنون التشكيلية، الفنون الأدائية، التحالف العلاجي، الصحة النفسية.

* المؤلف المرسل

مقدمة

يبرز الفن وعلم النفس في الظاهر كحقلين متباينين في المنطلقات والأدوات إلا أن القراءة المتأنية لمسارهما تكشف عن تقاطعات جوهرية أدت إلى تبلور استراتيجيات علاجية حديثة تستثمر الوسائط الإبداعية في الحقل الطبي والنفسي. ومن هذا المنطلق، يمثل العلاج بالفن حلقة الوصل المنهجية التي تعيد صياغة العملية الإبداعية لتتحول من مجرد نشاط جمالي أو ترفيهي إلى أداة علاجية ناجعة قادرة على استنطاق المكونات النفسية وتجسيدها في قوالب رمزية. إن هذا التلاقي بين الفن والبروتوكول العلاجي يمنح الأفراد لا سيما من يواجهون استعصاءً في التواصل اللفظي لغة بديلة تعتمد اللون والشكل والإيقاع والجسد كوسائل للتعبير عن الصراعات الداخلية، ومع ذلك فإن إقحام الفن في السياق العلاجي يظل تجربة مخوفة بالتعقيد والغموض إذ يمثل هذا اللقاء بين الإبداع والعلاج رهاناً مفتوحاً على احتمالات شتى تتراوح بين النجاح في تحقيق تحولات نفسية غير مسبوقة وبين مواجهة تحديات وعقبات قد تعترى مسار التعافي.

هذا البعد الاحتمالي يفرض ضرورة وجود إطار علاجي محكم ومعالج متخصص يمتلك الأدوات السيكلوجية لمرافقة المريض عبر مسارات التعبير الفني نحو الاستبصار والشفاء. وبناءً عليه، لم يعد دور الوساطة الفنية مقتصرًا على الجوانب الذاتية بل امتد ليشمل أبعاد التنمية الاجتماعية والعلائقية. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية: ما هو مفهوم العلاج بالفن؟ وكيف تتنوع وسائله التطبيقية بين الفنون التشكيلية والأدائية والأدبية؟ وكيف تساهم طبيعة الفضاء وشكل الورشة في دعم سيروية العملية العلاجية؟

1. مفهوم العلاج بالفن

يُترجم مصطلح "العلاج بالفن" إلى Art-thérapie بالفرنسية و Art Therapy بالإنجليزية وهو مصطلح يُمثل إشكاليةً بحثيةً ومجالاً خصباً للنقاش السيكلوجي والجمالي نظراً لما ينطوي عليه من دمج بين حقلين متميزين: الفن بأفائه التعبيرية، والعلاج بمرتكزاته الإكلينيكية. ويثير هذا التقاطع المفاهيمي جملةً من التساؤلات حول طبيعة العلاقة الرابطة بين المجالين الطبي والفني ومدى إمكانية استنطاق التعبير الإبداعي بوصفه أداةً منهجية ذات أبعاد علاجية ونفسية. ومن هذا المنطلق، يفتح المفهوم أفقاً استقصائياً يستوجب فحص الأسس النظرية والآليات التطبيقية التي تُشرعن إدماج الممارسة الفنية ضمن مقاربات

علاجية تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية وتفعيل ديناميات التعبير والتفريغ الانفعالي. فكيف يمكن للعملية الإبداعية أن تتشكل وتكتسب فاعليتها ضمن سياق العلاقة العلاجية؟

عند تفكيك المفهوم لغوياً واصطلاحاً، نجد أن كلمة فن "Art" تشير وفقاً لما أورده معجم LE ROBERT & COLLINS SENIOR إلى: "الاتقان والبراعة اليدوية في إنجاز عمل ما.. فعندما نقول فعل شيء ببراعة فنية، نعني أنه أنجز بمهارة فائقة." (Atkins et al, 1995 : 48) أما في سياقه المعاصر، فقد انتقل المفهوم ليشمل مجمل الأنشطة الإنسانية الموجهة نحو النزعة الجمالية، وتحديدًا ما يندرج تحت مظلة الفنون الجميلة. ويتسق هذا التصور مع تعريف سامي بن عامر الذي يختزل الفن في كونه: "جملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف وبخاصة عاطفة الجمال كالتصوير والموسيقى والشعر". (بن عامر، 2021 : 408)

وعليه، يمكن تعريف الفن بوصفه مهارة إنسانية تتراوح بين الاكتساب المنهجي عبر التعلم والتدقيق التلقائي للمواهب الفطرية ورغم غلبة اقتران هذا المفهوم بالإنتاج الجمالي إلا أن الجمالية لا تشكل غايته القصوى في هذا السياق لاسيما وأن مفهوم الجمال يظل قيمةً نسبيةً متغيرة، وهو ما برهنت عليه بوضوح ممارسات الفن المعاصر. ومع تنامي الوعي بقدرة الفن على تجاوز الأطر الترينية نحو وظائف إنسانية أعمق اتجه الاهتمام لتوظيفه في أبعاد نفسية واجتماعية مما مهد لظهور مقاربة رائدة تُسند للفن دوراً جوهرياً في منظومة الصحة النفسية واضعةً إياه في خدمة العملية الاستشفائية تحت مسمى «العلاج بالفن».

يستمد مصطلح "العلاج بالفن" شرعيته من كونه تقنية علاجية نوعية تتجاوز الأطر التقليدية القائمة على الوساطة الكيميائية أي الأدوية، لتطرح بديلاً يتناسب مع مختلف الفئات العمرية والحالات السيكولوجية. وقد تشكلت بذور هذا التوجه مع أبحاث مورغنتالر وبرينزهورن (W. Morgenthaler & H. Prinzhorn) عامي 1920 و1921، حيث أثبتت دراستهما أن "الفعل الإبداعي لدى المرضى النفسيين قد يصل أحياناً إلى مستوى فني، مما يثري الأبحاث في علم الأمراض النفسية ويحفز الميل نحو الشفاء." (Doron & Parot, 1991 : 61) أما تاريخياً، يُعزى الفضل في صياغة المصطلح عام 1938 إلى الرسام أدريان هيل Adrian Hill الذي استنبط القيمة الاستشفائية للفن من تجربته الشخصية مع مرض السل وتوجت بمبادرته رسمياً عام 1941 تحت مسمى "Art Therapy". وقد حظي هذا المسار بدعم مؤسساتي وصحي واسع، لاسيما من الطبيب الفرنسي بول برنارد Paul Bernard الذي أدرج المفهوم عام 1974 في مؤلفه "دليل ممرض

الطب النفسي"، مُعرِّفاً إياه بأنه: "نمط من العلاجات النفسية يستخدم التعبير التشكيلي بما في ذلك الرسم والتصوير والنحت كوسيلة للتعبير عن مشاكل المريض وكأسلوب للتواصل بينه وبين المعالج." (Klein, 2012 : 86)

يقوم العلاج بالفن على فلسفة المرافقة الداعمة إذ يرى جان بيير كلاين Jean-Pierre Klein أنه يمثل مرافقة للأشخاص الذين يواجهون صعوبات نفسية أو اجتماعية "من خلال إنتاجهم الفنية سواء كانت أعمالاً تشكيلية، صوتية، مسرحية، أدبية، جسدية أو راقصة." (Klein, 2012 : 106) وتتجلى خصوصية هذا النوع من العلاج في كونه علاجاً ذاتياً يتم عبر وسيط مادي حيث يغدو العمل الفني لغة وسيطة تكسر حدة المواجهة المباشرة بين المريض والمعالج، بالتالي تبرز طبيعة العلاقة الرابطة بين الأطراف الثلاثة (المريض، المادة، المعالج) فيتحوّل الفن في السياق العلاجي من مجرد أداة للتنفيس إلى منهج علمي لاستكشاف الذات وإعادة بناء الهوية. ويؤكد عبد المطلب القريطي على هذا البعد المهني بوصفه: "تطويعاً للأنشطة الفنية التشكيلية وتوظيفها بأسلوب منظم ومخطط لتحقيق أغراض تشخيصية وعلاجية تنموية نفسية." (عبد العزيز وفراج، 2023 : 8)

وقد انعكس هذا النضج المعرفي في الاعتراف الأكاديمي الدولي، ففي فرنسا تم تبني التخصص رسمياً في مؤتمر ليموج عام 1986، تزامناً مع إنشاء شهادة جامعية في كلية الطب بجامعة تورز. أما في المملكة المتحدة فقد صُفّ العلاج بالفن كمهنة "شبه طبية" ضمن هيئة الخدمات الصحية الوطنية (NHS) مما منحه مكانة تكميلية أساسية في الفرق الطبية متعددة التخصصات. ثم كاستجابة للمستجدات العلمية، شهد مفهوم العلاج بالفن عديد التحولات وهو ما يظهر في تعريفات الجمعية الأمريكية للعلاج بالفن (AATA)¹

في عام 1994 ركز التعريف على كونه وسيلة لـ "التعبير عن الصراعات الانفعالية، وتحقيق النمو الإدراكي والشخصي." (القريطي، 2012 : 3) وفي عام 2002 اتسع النطاق ليشمل الأفراد الساعين للنمو الشخصي، معرفاً إياه بـ "الاستخدام العلاجي للإنتاج الفني في إطار علاقة مهنية.. لزيادة الوعي بالذات وبالأخرين، والتأقلم مع الأعراض المرضية." (القريطي، 2012 : 4) أما في عام 2016

¹ الجمعية الأمريكية للعلاج بالفن (AATA) هي منظمة مهنية وتعليمية غير ربحية أسسها كل من ميرزا نيفيك، وروبرت أولت، ودون جونز والينور أولمان، وفيليس كوهين سنة 1969 بهدف تطوير العلاج بالفن ووضع معايير للتدريب والممارسة لتوسيع نطاق الوصول إلى المعالجين بالفن المحترفين. تعتبر AATA المنظمة الرائدة المكرسة للنهوض بالعلاج بالفن كمهنة راسخة في مجال الصحة النفسية والخدمات الإنسانية حيث تستخدم عملية الإبداع الفني والأساليب النفسية في علاقة علاجية لتحسين الصحة النفسية ورفاه الأفراد.

قدم هيوت وهولتوم (Huet & Holtum) صياغة تربط بين البصري واللفظي معتبرين أن "عملية خلق إبداع مرئي والفحص والترجمة اللفظية لهذا الإبداع يسهل الوعي المعرفي والانفعالي والنمو." (نصير، 2019: 255)

خلاصة القول، إن العلاج بالفن يمثل سيورة تطويرية انتقلت من التعبير العفوي إلى الممارسة المنهجية التي تدمج بين الفعل الإبداعي والوعي المعرفي. وهو بذلك لا يقتصر على كونه "أداة لتفريغ الدوافع الغريزية اللاواعية" (بن عبد الله، 2024: 15) كما رآه فرويد قديماً بل هو جسر إستمولوجي يربط الوعي باللاوعي ويطوع المادة الفنية لتحفيز التغيير الإيجابي وإعادة خلق الذات في بيئة علاجية آمنة. وعلى ضوء هذا الدور الجوهرى للوساطة الفنية تعدد المسارات التطبيقية لهذا المنهج بتعدد الوسائط التعبيرية المستخدمة إذ لا يتخذ العلاج بالفن شكلاً أحادياً بل يتفرع إلى مجالات تخصصية دقيقة يستجيب كل منها لاحتياجات سيكولوجية محددة، فتبرز مختلف المجالات بدءاً من الفنون التشكيلية وصولاً إلى الوسائط السمعية والحركية لاستجلاء خصائص كل منها وآليات اشتغالها في السياق العلاجي.

2. الوسائط التطبيقية للفن ومجالات التوظيف العلاجي

اكتسبت الممارسة الفنية في الفضاء السيكولوجي أبعاداً وظيفية تجاوزت حدود الترفيه أو التزيين لتستقر كمنهج علاج تكميلي يتسم بالمرونة والقدرة على التكيف مع مختلف المتغيرات العمرية والإكلينيكية، فالهدف الجوهرى من دمج الفن في العملية العلاجية يتمثل في قدرته على تجسيد التفاعلات الذهنية المعقدة وتحويلها من مدركات مجردة إلى نتائج ملموسة مما يتيح للفرد فرصة استكشاف ذاته وإعادة صياغة تجربته الإنسانية عبر وسائط غير لفظية. وترتبط فاعلية هذه المرافقة العلاجية على كفاءة المعالج في المزاوجة بين المهارة التقنية والمعرفة المعمقة بخصائص المواد والأدوات الفنية إذ إن لكل مادة طاقة تعبيرية وإمكانات علاجية متباعدة يجب تطويعها بدقة لتلائم الاحتياجات النفسية للحالة، وبناءً على طبيعة الأداة المستخدمة وآلية التعبير المتبعة يتفرع هذا الحقل إلى مجالات تخصصية تتوزع بين الفنون التشكيلية التي تركز على المادة والبصر، والفنون الأدائية القائمة على الحركة والإيقاع، والفنون الأدبية التي تستثمر طاقة الكلمة، وصولاً إلى العلاج الفني الأسري الذي يستهدف إصلاح المنظومات العلاقاتية داخل الأسرة.

3.1 الفنون التشكيلية:

الرسم والتلوين Le dessin et la peinture

يُعتبر الرسم والتصوير وسائل فعالة لتحفيز التفكير حيث تترجم العمليات الذهنية إلى صور فنية ملموسة، وذلك من خلال بناء خطوط تتجمع لتصوير هيكل وشكل محدد. وتكتسب الفراغات بينها أهمية في

تكوين كيان متكامل للعمل الفني، حيث يتسم كل أثر بمحيط يميزه وتوفر هذه الفراغات مساحة بصرية تسمح للعين بالتجول بأريحية في فضاء اللوحة. ويمكن للوحة نفسها أن تكشف عن إمكانيات تعبيرية واسعة، على سبيل المثال يمكن تحويل ورقة عادية إلى عمل فني من خلال التجاعيد والطيات والتمزقات. ومن خلال الخطوط المحفورة يظهر شكل يمكن تحديده وتوضيحه باستخدام أدوات التصوير المتنوعة كأقلام الرصاص، والألوان، والباستيل. لكن في سياق الورشة العلاجية الفنية، يواجه المشاركون في كثير من الأحيان تحديات نفسية أمام الورقة البيضاء حيث تنشأ عديد التساؤلات حول نقطة البداية وكيفية تمثيل الأفكار باستخدام اللون أو أثر قلم الرصاص. وقد يشعر البعض بالعجز والتقليل من قيمتهم خاصة إذا كانوا يفتقرون إلى الخبرة في الرسم، ولكن الهدف من العلاج بالفن لا يكمن في تحقيق الكمال التصويري بل في استكشاف الذات والتعبير عنها حيث تؤكد "جوليت فافيز بوتونير Juliette Favez Boutonier" في كتابها "رسومات الأطفال" "أن رسم الأطفال يعبر عن شيء آخر غير ذكائه ومستوى نموه الذهني، فهو نوع من الإسقاط لوجوده ولوجود الآخرين أو للطريقة التي يحس بها بوجوده وبوجود الآخرين." (بن عبد الله، 2016: 9)

أما اختيار المواد فيعتمد على احتياجات الفرد إذ لكل مادة تقنياتها وخصائصها التي تثير أحاسيس لمسية مختلفة ويمكن أن يستجيب لها الأفراد بدرجات متفاوتة. على سبيل المثال، يمكن لأقلام الباستيل أن تتفتت تحت ضغط الأصابع بينما يتطلب إنتاج الألوان تركيزاً وبحثاً مستمرين. وبمجرد اختيار المادة يتم تصميم نهج علاجي يتماشى مع كل فرد فتتنوع بذلك التمارين العلاجية وفقاً للأساليب الفنية وتشمل التصوير الحر والرسم انطلاقاً من نماذج والخريشات والصور الظلية والقصص المصورة واللوحات الجدارية.

التصوير الحر:

في ورشة العلاج بالفن تعتمد تقنية "التصوير الحر" كوسيط يربط بين الطفل وعالمه الداخلي، يتم تشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم بحرية تامة من خلال الرسم بلا قيود أو حدود. ولا توجد ورشة عمل بالمعنى التقليدي للكلمة بل تهيئ مساحات إبداعية مفتوحة تتوزع في كافة الأرجاء والأسطح المتاحة ليتحول كل ركن إلى مرسوم خاص بالطفل فينسب اللون على الورق أو الطاولة أو الجدار حاملاً معه ما لا يمكن للكلمات أن تعبر عنها. ضمن هذه الورشة يكتفي المعالج بدور الشاهد والميسر حيث يقتصر دوره على توفير الأدوات والمواد اللازمة وتهيئة بيئة آمنة ومشجعة للتعبير الذاتي. أي أنه لا يتدخل في الممارسات الفنية للأطفال، لا في تكويناتهم ولا اختياراتهم للألوان ولا في الخلطات التي يصنعونها. بالتالي،

تكون الأعمال التصويرية الناتجة لغةً صامتة تكشف عن مكونات الطفل وتساعد في التغلب على صراعاته الداخلية.

ومن الأمثلة على ذلك، حالة جوليان التي وصفها آلان جيليس Alain Gillis في سياق عمله مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل. كان جوليان الذي قضى اثني عشر عامًا في عزلة يميل إلى تجنب الامتثال للقواعد، ومع ذلك فإنه يمارس الرسم بدقة متناهية ملتزمًا بالأطر والحدود المحددة. عكست رسوماته حيوية وحركة، وغالبًا ما كان يواصل الرسم بعنف حتى يصل إلى مرحلة التشبع أو التدمير (صورة 1).



صورة 1: عمل جوليان التصويري، طلاء على

ورق، 72 × 106 صم.

كان جوليان يفضل التعامل مع رسوماته إما بالقبول التام أو الرفض المطلق دون الحاجة إلى أي تعليقات، إلا أنه لوحظت عليه علامات التأثير خلال أحد المعارض عندما رأى لوحاته معروضة وقد أظهر اهتمامًا واضحًا بهذه الظاهرة.

يبدو جوليان وجد في "الورقة البيضاء ملاذًا آمنًا واعتبره الجسد الوحيد الصامت والمخايد بما فيه الكفاية ليتسع لأفكاره ومشاعره ويتقبل علاماته المضطربة." (Gillis , 1994 : 79). إذن، يمكن اعتبار التصوير الحر أداة علاجية يسمح للأطفال بالتعبير عن أنفسهم بحرية تامة واكتشاف جوانب جديدة من شخصياتهم وتساعدتهم على تعزيز ثقتهم بأنفسهم.

الرسم من النماذج:

ضمن ورشة العلاج بالرسم والتصوير يمثل البدء بنسخ نموذج بصري مرحلة أولية مطمئنة تسهم في تعزيز التواصل بين المريض والمعالج وتمهد الطريق لبناء علاقة ثقة بينهما مما يهيئ ظروف مناسبة لمرافقة علاجية فنية فعال، ثم لاحقاً يتم تشجيع المشاركين على حرية إبداع أشكال فنية أقل نمطية.

غالباً ما يكون اعتماد النماذج دعامة أساسية للذين يواجهون صعوبات في التعامل مع مخيلتهم سواء كانت تعتبر متقدمة أو راكدة، فعندما يخشى الأفراد هذا الجانب من ذواتهم يجدون في النماذج البصرية ملاذاً آمناً. ومع ذلك، فإن الانطلاق من الأشكال الجاهزة وأخذ دور المقلد قد يكون سلاحاً ذا حدين فالصورة التي يجب إعادة تمثيلها وإن كانت توفر منطلقاً مطمئناً، قد تصبح أيضاً عاملاً سلبياً عندما يعجز المريض عن انجاز النسخة كما يريد. هنا يكون دور المعالج بالفن كموجه حيث يقدم إرشادات تقنية ويشارك المريض خبرته بتعديل الخطوط وإعادة توازن الأشكال. بالتالي، الاعتماد على نماذج تصويرية لا يقتصر دوره على كونه مجرد عملية نسخ بل يمكن أن يشهد تعديلات أثناء العملية الإبداعية مما يفتح آفاقاً جديدة للتعبير الفني والعلاج النفسي.

الخربشات Les squiggles:

يُعدّ أسلوب الخربشة Squiggle أحد تقنيات العلاج بالرسم والتصوير حيث يصفه المحلل النفسي الإنجليزي دونالد وينيكوت بأنه "لعبة تفاعلية يتبادل فيها المريض والمعالج الفني رسم خطوط عشوائية على ورقة." (Basté et autre, 2017 : 25) يتم انجاز هذا التمرين في حالة الفرد اما بعينين مفتوحتين أو مغمضتين الا انه غالباً ما يكون بشكل الثنائي اذ لا يهدف إلى تحقيق غاية جمالية بل الى العمل التفاعلي فهو يقترح مشاركة تجربة حسية تتداخل فيها خطوط المشاركين اللذان يتمتع كل منهما بجرية تعديل خطوط الآخر أو تغطيتها أو تغييرها. وبالتالي، يمكن ان يتحول هذا النشاط إلى نوع من الصراع أو إلى لحظة بناء من خلال التناوب في الرسم وبين تقبل أو رفض رسم الآخر. انه عمل يسير فيه كل طرف مع الآخر والقيام به يسهم في تخفيف حدة التوتر لدى الأفراد غير المعتادين على الرسم ويضفي شعوراً بالطمأنينة في نفوس الأشخاص الذين يعانون من الكبت، كما يعد أداة قياس فعالة لتقييم قدرتهم على الابداع وملاحظة سلوكهم خاصة عند الجلوس المشترك حول طاولة رسم واحدة اذ يخلق هذا أجواءً ملائمة للتواصل. وانطلاقاً من وجود الورقة أمام كل مشارك يترك لهم حرية اختيار أداة الرسم مثل أقلام

التلوين والباستيل أو الطلاء، وهي فرصة لتطوير طريقة استخدامهم للمواد والألوان وتحسين مهاراتهم في إنشاء الأشكال من خلال خريشة خطوط ملونة ومتفاوتة السماكة وكثيراً ما تظهر هذه الأشكال صورة ما بطريقة تقريبية، تارة يكون وجهاً وتارة أخرى منظرًا طبيعيًا أو حيوانًا.

في هذا الإطار نستحضر عينة من ورشة الخريشة التي اشرفت عليها جوديث آرون روبن Judith Aron Rubin فالسيد «ف» كما سمته، اشار الى أن الرسم الخاص به (صورة2) "قد يكون من



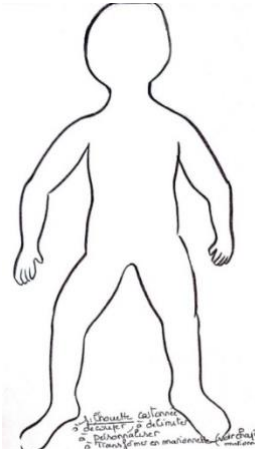
صورة2: رسم الخريشة للسيد "ف".

الأفضل اعتباره يجسد متشرداً ثم مهرجاً، لكنه وضع له عنواناً في النهاية هو «مهرج»، وركز وأبرز أيضاً تلك العناصر الخاصة بالمرح والخلو من الهموم في تلك الشخصية ثم قام بعد ذلك بالإيحاء بوجود بعض التناقض الوجداني في صورته عن ذاته، كما دعم ذلك الانطباع بأنه يستخدم الفكاهة بصفاتها آلية دفاعية في مواجهة مشاعر قوية أخرى موجودة لديه وخاصة الاكتئاب." (روبن، 2021: 324) كثيراً ما تستخدم "الخريشة" في بداية العلاج لتقبل المرافقة الفنية أو عندما يمر الشخص بلحظات مؤلمة، ويحتاج إلى الدعم والاحتواء بالإضافة إلى القدرة على الإبداع مع الآخرين.

الصور الظلية Les silhouettes:

يقصد بالصور الظلية silhouettes الخطوط الخارجية المحددة للجسم، وفي مجال العلاج النفسي للأطفال تُستخدم هذه التقنية من خلال توفير مجسمات ورقية جاهزة مسبقاً تصور الخطوط الخارجية للجسم البشري بأحجام وأوضاع متنوعة. يُطلب من الأطفال نسخ هذه المجسمات واستخدامها كنماذج أو قوالب لإنشاء مختلف الشخصيات سواء كانت فردية أو ضمن مجموعات، ثم لصقها على ورقة أخرى وسرد قصة من خلال تصوير عائلاتهم أو أصدقائهم. بعد ذلك، يمكن تطوير هذه الصور الظلية إلى دمي متحركة عن طريق تثبيتها على عصا داعمة وتغليفها بالقماش.

وفي بعض الأحيان، يتم تتبع الخطوط الخارجية لجسم الطفل نفسه على ورقة كبيرة مثبتة على الحائط أو على الأرض. ويُعدّ العمل على الداخل والخارج للصورة الظلية وتتبع هذه الخطوط بمثابة عمل على



حدود جسم الطفل وبيئته وعلى الصورة الذهنية التي يحملها عن جسده. بالتالي، فهو عمل على الذات كمرآة تعكس الأحاسيس الداخلية أو الخارجية التي يتم تصويرها. في إحدى الحالات التي ذكرتها سيلفي باستي Sylvie Basté في تجربتها (صورة 3) "قام طفل صغير برسم صورة ظليلة لشخصيته لكنه لم يقم بتضمين أذنين لها. وعندما سُئل عن ذلك، أجاب ببساطة أن شخصيته لا ترغب في سماع ما يقوله الكبار." (Basté et autre, 2017 : 28) وكان ذلك تعبيراً واضحاً عن التوتر العائلي الذي يعيش فيه.

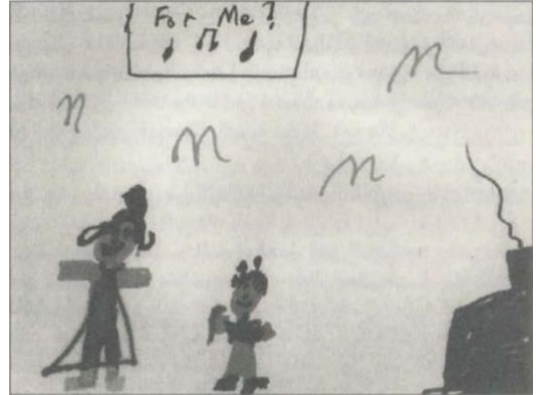
صورة 3: رسم صورة ظليلة

شخصية دون تضمين أذنين لها.

تقنية القصص المصورة:

في إطار ورشة التصوير العلاجية يمكن هيكلة ورقة العمل بتقسيمها إلى مربعات متتالية كما هو الحال في القصص المصورة فتتوالى الرسوم وتسرد قصة تتطور وتتحول أحداثها، حيث يمر الطفل بمراحل نمو مختلفة من الطفولة إلى المراهقة ثم البلوغ ويتغلب على العقبات طوال رحلته. تتيح هذه الآلية تنظيم مساحة الورقة وفقاً لمحتوى الصور والسرد القصصي والأجواء الحسية والحالات العاطفية التي يتم التعبير عنها من خلال عناصر في العالم الخيالي للمريض، وتعد ملائمة بشكل خاص للمراهقين الذين يميلون في بيئاتهم إلى القصص المصورة والمجلات وألعاب الفيديو. وكمثال على ذلك نذكر حالة "راندي"، وهو طفل في العاشرة من عمره يعاني من البداة أو التغوط اللاإرادي encopresis، قاده الرسم ضمن الورشة العلاجية إلى تأليف كتابا بعنوان «رحلتنا إلى الفضاء الخارجي» (صورة 4)، وذلك على امتداد خمس جلسات حيث تؤكد المعالجة بالفن التي ترافقه أنه "أنج سلسلة من الصور التي تدور حول حياة أحد سكان المريخ وحول المعالجة بالفن "أنا" وحياتها في الفضاء الخارجي ... وجعل لها غلافاً محيطاً يشتمل على الأرض الجديدة وكذلك علي وقد صفت شعري بطريقة جديدة تتناسب مع العيش في الفضاء، وأيضاً «أنا» وزميلي المريخي القديم، كذلك «راندي» وهو يرتدي بدلات ملابس الفضاء." (روين، 2021: 282-283)

من خلال قصة راندي يتضح تعلقه بالاطار المرافق له في جلساته العلاجية والعلاقة الحميمة بينه وبين المعالجة بالفن. اذن التصوير العلاجي وخاصة في تمارين القصص المصورة يمكن أن يكون أداة فعالة للتعبير عن المشاعر والتحديات بشكل إبداعي.



راندي وهو يتشبث أو يمسك بالمعالجة بالفن بواسطة حزام، تم رسمها بقلم من أقلام التلوين.

راندي وهو يعطي المعالجة بالفن هدية، رسمت بقلم تحديد الخطوط.

صورة4: بعض الرسومات من سلسلة صور راندي.

اللوحة الجدارية La fresque

يتمثل هذا التمرين العلاجي في تنظيم ورشة تصوير جماعية للأطفال، يتم خلالها إنجاز لوحة جدارية مشتركة باستخدام تقنيات متنوعة كالرسم والتلوين والتجميع بما في ذلك الملصقات والقصاصات. تهدف هذه الورشة إلى تمكين الأطفال من التعاون في فضاء مشترك وفرض وجودهم داخل المجموعة من خلال تحديد مناطق الرسم الخاصة بهم مما يعزز ثقتهم بأنفسهم. كما يمكن أن يتيح هذا الأسلوب للأطفال الأمان الكافي للتعبير عن ذواتهم وصراعاته بشكل رمزي غير مباشر وذلك من خلال الاختباء خلف رسومات أقرانهم من المشاركين الآخرين في العمل. تختلف أساليب إنشاء الصور الجدارية في ورشة العلاج بالفن اذ يمكن أن تكون مرسومة، ملونة أو ملصوقة. كما تتنوع مواضيعها من رسم الذات الى الحيوان المفضل، أو رسم وحشك وهو موضوع يسهل الكثير من النقاش حول المخاوف والصعوبات في حياة الفرد.

لصق وتجميع القصص الفنية Le collage et l'assemblage

القصص الفنية هي عبارة عن خلق عالم خاص من خلال التلاعب بقطع الأوراق الملونة أو الصور الممزقة وباستخدام مختلف المواد والخامات التي تتراوح بين صفحات الصحف والمجلات وبقايا الأقمشة والخيط وقطع الخشب والخز والرمل، وحتى شظايا المرايا والأسلاك. يقوم هذا الفن على مبدأ التجميع بين مواد تبدو للوهلة الأولى غير متجانسة وتنسيقها ثم توليفها معا لإنشاء تكوينات مسطحة أو بارزة وغائرة، بالتالي إعادة خلق عمل فني جديد قائم بذاته.

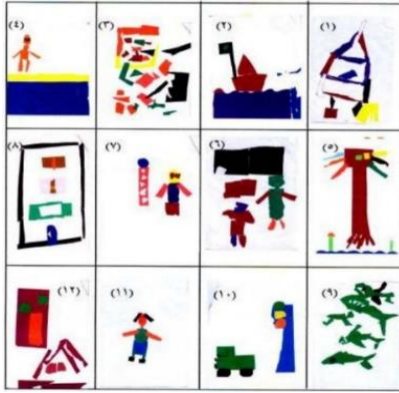
تتميز هذه التقنية بالبساطة حيث لا تتطلب مهارات تقنية مسبقة، فقبل عملية اللصق النهائية يمكن تجربة تركيبات مختلفة واستكشاف الاحتمالات دون الوقوع في الخطأ. في عالم الكولاج كل شيء يمكن أن يتحول إلى قصاصة فنية وكل قصاصة يمكن أن تصبح جزءاً من وحدة متكاملة. وغالباً ما يقترح فن الكولاج في الجلسات الأولى من ورشة العلاج بالفن حيث يتيح للمشاركين سهولة الانسحاق إلى عالم الإبداع فهو لا يتطلب مواهب أو مهارات فنية مسبقة، لكنه يكشف عن المشاعر والأفكار بشكل عفوي من خلال انتقاء الفرد المواد والألوان وتحديد ما يسمح لنفسه بقصه أو تجميعه. مثلاً الأطفال الذين يعانون من صدمات الحروب أو العنف قد يقومون بفرز الصور التي تمثل الموت والانغلاق والرعب وانتقاءهم للكلمات غالباً ما يعبر عن سوء الفهم والظلم. عادةً يمتد إنشاء القصص الفنية على مدار عدة جلسات مما يضطر المشاركين إلى الانفصال المؤقت عن أعمالهم وتركها قيد الإنجاز حتى يعودوا بعد مدة انقطاع لا كمالها. هذا الانقطاع يدفعهم للتفكير في أعمالهم وإعادة تقييمها، فعند استئناف العمل يعود بعض المشاركين لإعادة قص الصور أو إنشاء أشكال جديدة أو إخفاء أجزاء منها أو البحث عن مواد أخرى. إذن، تعكس هذه العملية أهمية القص والتجميع في استدعاء اللاوعي ونقل التعبيرات التي تعيد إثارة الذكريات والمشاعر الباطنية للطفل.

يذكرنا هذا بالحوار الذي دار بين الرسام بابلو بيكاسو والشاعر جاك بريفيير، حيث قال بيكاسو لبريفير الذي كان يصنع أعمالاً فنية من الصحف والمجلات: "أنت لا تعرف كيف ترسم لكنك رسام". وأكد بريفيير ذلك قائلاً: "يمكن صنع صور بالمقص والغراء وهذا يشبه النص، إنه يقول الشيء نفسه." (Basté et autre, 2017 : 31)

إذن يؤكد هذا الحوار أن القص والتلصيق يمثلان وسيلة فعالة للتعبير عن الذات بطرق غير تقليدية، تسمح للأفراد بالتصريح عن خوالجهم بطرق ملموسة. وقد عدد مصطفى محمد عبد العزيز حسن في كتابه "سيكولوجية التعبير الفني عند الأطفال" عديد البحوث والتجارب في هذا السياق نذكر من بينها

عمل إنجلباوغ ديبي Englebaugh, Debi (2003) الذي اعتمد علي ورق المجلات الملون وبطاقات السياحة بهدف الربط والتكامل بين الفن واللغة من خلال أدب الأطفال (صورة 5)، وكذلك البحث الذي قام به ماهر جرجس تحت إشراف أ.د. عفاف أحمد فراج (2006) حول إعداد برنامج لتنمية القدرة الابتكارية من خلال أشغال الورق الملون لعينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (صورة 6).

(عبد العزيز حسن، 2014: 92)



صورة 6: نماذج من أعمال أطفال عينة بحث أ.د. عفاف أحمد فراج.



صورة 5: نموذج من تجربة إنجلباوغ ديبي لاستخدام ورق المجلات وبطاقات السياحة.

كذلك أكدت إيرين بارتريدج Erin Partridge على قيمة ورشات العلاج بفن الكولاج بالنسبة لكبار السن وذلك من خلال الإشارة الى مختلف الحالات في كتابها "علاج كبار السن بالفن: تعزيز التواصل معهم والارتقاء بقدراتهم" (بارتريدج، 2020) من بينها نذكر "ماريان" وهي مسنة شغوفة بالبيسنتنة أصبحت تقيم في دار رعاية المسنين بعد أن أصيبت بسكتة دماغية على اثر وفاة زوجها، وعلى الرغم من عدم تسبب السكتة في شلل دائم إلا أنها أثرت سلبيًا على وظائفها الداخلية وإدراكها وحالتها العاطفية مما فاقم معاناتها من الاكتئاب والأمراض النفسية، حيث أدى الانتقال وفقدانها لحديثتها واستقلاليتها إلى تفاقم اكتئابها وعزلتها. في البداية أبدت "ماريان" عدم اهتمام بالأنشطة الفنية لكنها أظهرت انجذابا الى كتالوج المشتل وشكل حصولها عليه نقطة تحول حيث أبدت تفاعلاً إيجابياً وقامت بقص صور الزهور منه، ثم بدأت تدريجياً بالمشاركة في الورشات الجماعية والفردية واستكشاف المواد الفنية ليضم أول عمل فني لها بعض الأقمشة والأوراق وصور الكولاج (صورة 7).



صورة7: عمل ماريان الفني: منظر لحديقة، كولاج صور مع قماش،
الألوان الأكريليك (يسيطر اللون البرتقالي والأخضر والأصفر).

الفسيفساء La mosaïque

تُعد ورشة الفسيفساء نشاطاً علاجياً موازياً لفنون التصوير والقص والتلصيق، حيث تتيح استخدام طيف واسع من الخامات مثل الحصى وقطع الزجاج والبلاط، والسيراميك المزجج، فضلاً عن مواد غير تقليدية مثل قصاصات الأوراق الملونة لتسهيل العملية الإبداعية وتعزيز أمان أكثر للمرضى. يمكن استعمال هذه الخامات كاملة أو مجزأة لكن غالباً ما يفضل استخدامها في قطع صغيرة متجانسة من حيث السماكة لتحقيق الانسجام البصري في المنتج النهائي، وعادة ما يتم التركيز على انجاز زخارف بسيطة أو حروف كبيرة بهدف تشجيع المريض وتعزيز ثقته بنفسه مع تجنب الزخارف المعقدة التي قد تفضي إلى الإحباط في حال عدم التمكن من تحقيق نتائج مرضية. ومن خلال الإيماءات الحركية المصاحبة لإنشاء الفسيفساء تُعزز جلسات العلاج بالفن استكشاف البعد التخيلي لدى المرضى، وهو جانب غالباً ما يُهمل لدى فئات معينة كمرضى فقدان الشهية العصبي الذين يميلون للتفكير العقلاني. وتساهم هذه الورش في تغذية الخيال من خلال توفير مواد حسية مرحة. وعلى الصعيد الرمزي، يتيح الإبداع دمج الجوانب الإيجابية والسلبية مما يعزز القدرة على تقبل العناصر غير المرغوب فيها وتحويلها. كما تمثل الفسيفساء عملية إبداعية متكاملة تمنح المريض القدرة على تجسيد مشاعره وأحاسيسه على وسائط متنوعة، مما يساعد في إثارة أحاسيس جديدة. تعد هذه الأنشطة اليدوية بديلاً للأفكار المتسلطة ووسيلة لتوجيه الطاقة والحد من الانفعالات وتجنب العدوانية المفرطة، وهي تلي حاجة ملحة لدى مرضى الهشاشة الرجسية لتفادي لحظات الفراغ التي يرونها مرادفة للهجر. بالتالي تتميز ممارسة الفسيفساء ببيكليتها وتنظيمها عبر مراحل

وتقنيات محددة، وغالبًا ما تؤدي إلى إعادة تقييم الذات كونه نشاطًا إسقاطيًا يسمح للمريض بالتعبير عن مختلف المشاعر مثل التنفيس عن الغضب والعنف من خلال كسر البلاطات، مما قد يستدعي ذكريات أو صورًا تحفز على التعبير اللفظي.

يُستحسن للمرضى ذوي النزعة النكوصية اقتراح تمارين محددة زمنيًا مع مراعاة وتيرة الفرد ومقاومته للتغيير، إذ يتطور العمل الفني بالتوازي مع التمثيلات الذهنية المصاحبة له سواء من خلال المادة المشكّلة أو الخبرات والذكريات المرتبطة بالإنجاز، ليمثل العمل النهائي الذات وما يعتملها من صراعات داخلية. كذلك تكتسب لوحات الفسيفساء قيمة علاجية خاصة لمرضى طيف التوحد، حيث تُعزز التركيز والصبر والشعور بالإنجاز وتُتيح لهم القدرة على استكشاف ذواتهم. فالانغماس المطول في عمل الفسيفساء يُبعدهم عن مُشتتات الانتباه ويُرَكِّز طاقاتهم الذهنية والجسدية على الإبداع وتحقيق الذات. كما يُساعد ذلك في تحسين التحكم الحركي والمعرفي وتفعيل مختلف أعضاء الجسم من اليد والأصابع والدماغ، مما يُسهم في استعادة الوعي بالذات والتركيز وتطوير القدرات العقلية والحركية.

النسيج والخياطة Le tissage et la couture

إن للنسيج والخياطة فوائد علاجية جمة تشمل جوانب نفسية وبدنية واجتماعية خاصة للأفراد الذين تستدعي ظروفهم الصحية إقامة مطولة في المرافق العلاجية إذ يشغل وقت فراغ المريض بإنتاج عمل فني ذي طابع نفعي. وقد ثبتت فعاليته في العمل على ورشات العلاج بالفن مع ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين حيث تساهم هذه الأنشطة في رفع الروح المعنوية لدى المرضى وكبار السن وتمنحهم إحساسًا بالإنتاجية والجدوى بدلًا من الشعور بالعجز والعوز، وقد تدر عليهم نفعًا ماديًا نظرًا لبساطتها وإمكانية ابتكار منتجات متنوعة ذات مردود مادي.

على الصعيد النفسي، يمثل النسيج والخياطة أدوات فعالة لتصفية الذهن والاسترخاء والتمتع الداخلي والتدرب على اتباع التعليمات، مما يساعد في ترتيب الانفعالات بطريقة غير مباشرة ويسرع من تحسين الحالة النفسية والبدنية. كما أن الاشتغال عليهما بحركة تكرارية ذات مدى زمني متفاوت يعتبر آلية لتفريغ الوعي من خلال نسج الصور والذكريات. وتتنوع تفضيلات الأفراد للأقمشة والخيوط تبعًا لخصائصهم العمرية والثقافية، فالأصغر سنًا قد يميلون إلى أقمشة ناعمة وذات لمعان. كما تتجاوز تجربة النسيج الحواس البصرية واللمسية لتشمل الشم خاصة فيما يتعلق بالجلد. أما من الناحية البدنية، فيساهم النسيج والخياطة في تمرين العضلات الدقيقة وتقوية الإبصار والتآزر الحركي البصري، خاصة من خلال أنشطة

النسيج بالورق والخياطة والحياكة التي تعد تمارين علاجية محببة خصوصاً للمصابين بشلل الأطراف العليا الذين يستحسنونها مقارنة بالتمارين الرياضية التي قد تكون مؤلمة.

كما تتيح الخامات والأدوات المتنوعة البدائية منها أو الحديثة، استفادة شريحة واسعة من المرضى باختلاف خلفياتهم وخبراتهم المحلية مما قد يعيدهم بالذاكرة إلى مجتمعاتهم الأصلية ويحفزهم على التفكير في البحث عن الصفاء الذهني. فالنسيج والخياطة اذن أنشطة تثير الخيال وتحفز على السرد، لتصبح لغة بحد ذاتها يستثمرها المعالج بالفن في ورشات العلاج لتمكين الفرد من تمثيل الفجوات والنواقص والمشاعر التي يصعب التعبير عنها لفظياً. فالأقمشة بلمسها اللين وقابليتها للتطويع تتيح تغليف وتشكيل مختلف الدعائم، كما أن تجميعها وحشوها يَمَكِّن من تكوين أشكال متنوعة باستخدام مواد متعددة تشمل مختلف أنواع الأقمشة والخيوط والدانتيل، وأدوات خياطة متنوعة كالأزرار والخرز والأشرطة بطرق مبتكرة لتزيين الإبداعات وتحويلها عن وظائفها المعتادة، فتبرز في هذا الإطار نتائج فنية علاجية مغايرة كما في تمرين صناعة منسوجة في الفضاء وكتاب النسيج.

منسوجة في الفضاء



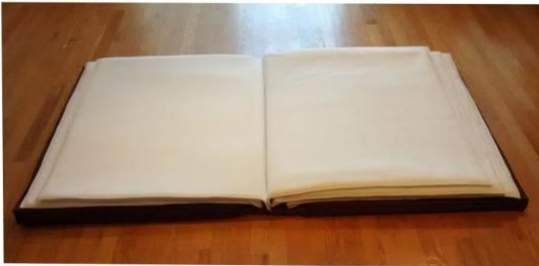
صورة 8: منسوجة في
الفضاء، الخيش، الصوف،
الورق، المواد الطبيعية.

تستدعي الحياكة والنسيج ضمن الفضاء (صورة 8) سلسلة من الحركات المتكررة ومفاهيم مكانية كالأعلى والأسفل والأمام والخلف، ويساهم الإيقاع المتكرر للنسيج في تهدئة التوتر ويحفز الفرد على استيعاب الأوجه المتعددة للقطعة النسيجية قيد الإنجاز. لكن تصور موضوع في الفضاء وتصميم داخله عملية يمثل عملية معقدة بالنسبة لفئات معينة مثل المرضى الذين يعانون من اضطرابات في إدراك صورة أجسادهم أو صعوبات في تقدير الأحجام الجسمانية. وعلى الرغم من اندراج هذه التقنيات كجزء من أساليب المعالج بالفن، إلا أنها تُستخدم بوتيرة أقل مقارنة بالرسم والتلوين والطين نظرًا لما تتطلبه من إتقان ووقت وجهد تحفيزي مثل إدخال الخيط في الإبرة وعقده وتكوين الغرز على إبر الحياكة وإنشاء النول.

إن إنجاز المراحل الدقيقة والمنظمة التي تقتضيها هذه الورشة تستلزم فهمًا واضحًا للعمل المطلوب ودرجة عالية من الانتباه والتركيز الذهني للحفاظ على تسلسل النسيج وعدم الانزلاق عن مسار العمل. وعلى الرغم من أن وتيرة الإنجاز قد تكون أبطأ مقارنة بتقنيات أخرى كالتلوين أو النمذجة، وقد يستشعر الفرد شيئًا من الإرهاق الذهني أو البدني أثناء الممارسة إلا أنَّ هذا البطء يمنح اكتشاف الذات وتعزيز الوعي الداخلي، ففي خضم التركيز على تفاصيل النسيج أو الحياكة يجد الفرد فسحة للتأمل في أفكاره ومشاعره مما يفتح آفاقًا جديدة للفهم الذاتي والنمو الشخصي.

كتاب النسيج Le livre-textile

يبدو أن الطفل الأصم الذي يعتمد على الإشارات يحتاج إلى مرجع تواصل حتى يتمكن من التعبير عن نفسه بسهولة أكبر وتعريف احتياجاته، لذلك صناعة كتاب النسيج مثلت تقنية علاجية فنية مصممة خصيصًا لهذه الفئة من الأطفال. يتخذ هذا الكتاب هيئة وسادة ناعمة محشوة باللباد (صورة 9)، وتثبت عليه أشكال نسيجية متنوعة بواسطة سطح من الفيلكرو. "يهدف هذا النشاط إلى تحقيق ثلاثة مقاصد أساسية أولها تعزيز التعبير عن المشاعر بفضل الخصائص السردية التي يتيحها النسيج، وتيسير التواصل بلغة الإشارة من خلال استخدام الأشكال النسيجية، بالإضافة إلى توفير إحساس بالسيطرة والاستقلالية في بيئة تفاعلية آمنة." (Blanchet, 2015 : 24) وتتسم الصفحات النسيجية لهذا الكتاب بحيادية بصرية تجعلها بمثابة "شاشة فارغة" تتيح للطفل فرصة للإبداع الحركي والمعرفي والحسي والإدراكي، حيث يمكنه إسقاط تصوراتهِ وتكوين رواياته النسيجية الخاصة ومن ثم التعبير عنها حركيًا عبر لغة الإشارة. كما أن خاصية فتح وإغلاق الكتاب تُخلق فضاءً لعبويًا واسعًا بينما يساهم ملمسه الناعم وامكانياته السردية في تعزيز إدراك الطفل الأصم بجسده وماديته وبيئته المحيطة.



صورة 9: كتاب النسيج، في هيئة وسادة ناعمة محشوة باللباد.

في هذا التمرين تتوفر مجموعة متنوعة من الأشكال النسيجية الجاهزة ذات الألوان المتناسقة، والتي تلتصق بسهولة بسطح الكتاب مما يلبي حاجة الطفل للتعبير والتواصل الفوري الذي قد يعيقه التأخر اللغوي والانفصال عن عالم السامعين. يمكن أن تتضمن هذه المجموعة تصنيفات للشخصيات البشرية والحيوانية والنباتية، بالإضافة إلى الإكسسوارات اليومية. (صورة10). وتسمح هذه الأشكال النسيجية بتكوين وتفكيك عوالم سردية بصرية من خلال ترتيبها. فعلى سبيل المثال، "يمكن استخدام أشكال مختلفة تمثل ملامح الوجه بما في ذلك الأذنين للتعبير عن المشاعر والحالات الانفعالية التي يمر بها الطفل الأصم". (Blanchet, 2015 : 30) (صورة11) كما أن خاصية تكرار هذه الأشكال عبر صفحات الكتاب تمكن الطفل من بناء سرد متتابع من خلال تعديل الأحداث السابقة واللاحقة، وهو ما يعزز قدراته على التفكير الإبداعي والمنطقي. وعلاوة على ذلك، فإن منحه حرية الاختيار في تكوين صوره يعزز إحساسه بالاستقلالية. بالتالي، يمثل هذا التفاعل مع الخامات النسيجية فرصة قيمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية لاستكشاف مراحل نموهم الحسي الحركي حيث تحمل المواد الناعمة المكونة للكتاب دلالات عاطفية تجعل منه بديلاً رمزياً للأصم، مما يوفر للطفل شعوراً بالأمان والراحة أثناء الانفصال والتطور نحو الاستقلالية. وقد ترمز أفعال الحياكة والخياطة المرتبطة بصناعته إلى الخلق والرعاية الأمومية، في حين أن فعل لصق الأشكال النسيجية وفصلها يمكن أن يعكس ديناميكية التعلق والانفصال التي قد يختبرها الطفل الأصم في تفاعله مع العالم.



صورة10: أشكال نسيجية جاهزة، الشخصيات البشرية والحيوانية والنباتية، والإكسسوارات اليومية.



صورة 11: أشكال النسيج: مثال على تعبيرات الوجه.

النحت والتشكيل Le modelage et la sculpture

يُمثل التشكيل النحتي أحد الركائز الجوهرية في العلاج بالفنون التشكيلية، حيث يعتمد على وسائط مادية متنوعة كالحجر، الخشب، الطين. ويحتل الطين والصلصال مكانة أثرية لدى المعالجين لا سيما في العمل مع الأطفال والمراهقين نظراً لخصائصهما اللمسية والحركية التي تتيح للفرد فرصة التعبير المباشر من خلال صناعة مجسمات ثلاثية الأبعاد، وتعد هذه المواد الطيبة مثالية للأفراد الذين يواجهون تحديات في التخيل الذهني إذ تمنحهم وسيطاً مادياً لتجسيد أفكارهم.

وعلى الرغم من أن التلامس المباشر مع الصلصال قد يثير استجابات دفاعية كالنفور أو الاشتمزاز لدى بعض الفئات مثل المصابين باضطراب طيف التوحد أو ذوي النزعات الوسواسية، إلا أن الممارسة المستمرة تساعدهم على إدراك حدود أجسادهم وتفريغ شحناتهم الانفعالية بطرق رمزية. فمن خلال حركات التكوير، التسطیح، اليرم، أو حتى التمزيق العنيف للمادة يجد المريض منفذاً آمناً لتصريف المشاعر المكبوتة فالسلوك العدواني مثلاً قد يتسامى في شكل مجسمات ذات زوايا حادة مما يحول المادة إلى وعاء احتواء للتوترات الداخلية. كذلك تعتمد ورشات التشكيل العلاجية على تمارين إسقاطية موجهة كدعوة الفرد لتجسيد شخصية محورية في حياته سواء كانت موضوع حب أو كراهية، أو تشكيل مجسم يمثل الذات كما يدركها أو كما يطمح أن تكون، وتلي هذه المرحلة عملية "الاستبصار اللفظي" حيث يُدعى الفرد للحديث عن منتجه الفني. وفي هذا الصدد، توثق المحللة النفسية جوديث آرون روبن Judith A. Rubin حالات دالة منها الطفلة "إيفلين" التي جسدت صراعها مع الانعزال بمنحوتة لـ "سلفاة" تعكس خوفها الوجودي من مغادرة صدفها الحمائية، وحالة المراهقة التي شكلت "كلباً مهجناً مطروداً" كاستعارة لتمثيل صدمة التخلي والضياع الهوياتي. إن التشكيل النحتي استناداً إلى هذه المقاربات يتجاوز كونه نشاطاً يدوياً ليصبح منهجاً استكشافياً للرغبات اللاواعية عبر وسيط غير لفظي. وبما أن تشكيل

الوجه وصياغة ملامحه يمثلان ذروة التعبير عن الهوية والانفعالات في العمل النحتي، فإن هذا يقودنا منطقياً إلى استكشاف آلية علاجية أكثر تخصيصاً وتعمقاً في مفهوم "الوجه المستعار" أو "الأنا البديلة" وهو ما يتجسد بوضوح في ورشة الأقنعة.

الأقنعة Les masques

يمثل القناع غطاءً للوجه الذي يعتبر الجزء الأكثر انكشافاً وحساسية في جسد الانسان، وقد يمثل وجهاً ثانياً أو "جلداً ثانياً" (Lesoeurs, 1985) على حد تعبير المحلل النفسي ديديه انزيو Didier Anzieu. يعمل هذا الجلد على تحديد ملامح الوجه فيخفي تعابير الدالة على الهوية الداخلية ويكشف عنها على حد سواء. وبذلك، يمثل القناع بمختلف أنشطته من صنع وتشكيل وتفاعل، درعاً يمنح الفرد قدرًا من الأمان والحرية ويحفز وظائف نفسية وجسدية متعددة لعل أبرزها وظيفة الاحتواء التي تتيح له مجالا للتنفيس عن أحزانه أو غضبه وعدوانيته. وعلى الصعيد الاجتماعي، يسهل القناع على مرتديه التواصل مع الآخرين ويمنحه حرية أكبر في التفاعل محميا بوجه شخصيته. فالقناع يسمح بفهم أعمق للجسد واستعادة الوعي به، حيث تحفز تعابير الجامة الحركة والتعبير عن المشاعر والأحاسيس التي يعجز الوجه والكلمات عن إيصالها. وقد اكتسبت لغة القناع التعبيرية أهمية بالغة في العلاج بالفن خاصة لدى المراهقين أي الأفراد الذين في طور البحث عن هويتهم، فعندما يرتدي المراهق قناعا يمكنه أن يخفي ومُؤه جوانب معينة ولكنه يعلن ويكشف عن أخرى. إذ ما يصوغه الفرد على هيئة وجهه يصبح موضوعاً لإسقاط جوانب من ذاته تتجسد في شخصيات خيالية ذات سمات مادية ولونية محددة. وفي هذا الاطار، تتنوع تقنيات إنجاز الأقنعة ضمن ورش العلاج بالفن لتشمل تمارينها القولية بالضمدات الجسدية والتشكيل بالأوراق الكرتونية.

تقنية القولية بالضمدات الجسدية:

يعتمد هذا التمرين على إنتاج قناع باستخدام بصمة الوجه وتقنية "بلاطريكس" (Platre X)، وهي عبارة عن ضمدات علاجية تتألف من لفائف رطبة مخصصة للاستخدام الطبي. توفر هذه الطريقة تجربة حسية قائمة على الاحتواء حيث تسمح الضمدات الجسدية بتشكيل دقيق لملامح الوجه وتجاويفه. كما تتميز بسهولة التطبيق وإمكانية التعديل على البصمة. يتطلب الإجراء تثبيت المريض وإغلاق عينيه بعد دهن الوجه بالفازلين وحماية العينين والفم. ثم توضع طبقتان من الضمدات الجسدية المشبعة بالماء الدافئ على البشرة، حيث تجف بسرعة لتكوين قالب دقيق لملامح الوجه خلال دقائق معدودة. يستلزم إنجاز هذا القناع استثماراً من كل من القائم بالقولية والشخص الخاضع لها مما يعزز التواصل الحميم بين المريض

والمعالج. يُعد وضع الضمادات مرئياً وقد يسهم في تعزيز التركيز الذاتي، بينما تتطلب إزالة القلب عناية ولطفًا. عقب ذلك، تُدعم البصمة الجبسية قبل الشروع في عملية التحويل وانشاء الشخصية المنشودة، تكمن أهمية هذه البصمة في أنها تتطابق مع الوجه بدقة بالغة. في هذا السياق، يؤدي القناع وظيفته المرأة الداخلية Miroir Intérieur التي تعكس خصائص الفرد الذاتية. بالتالي يتبدى العمل الفني عبر القناع بوصفه تفاعلاً ديناميكياً بين تمظهرين للجسد: أحدهما جسد خيالي (يتمثل في صورة القناع)، والآخر جسد واقعي ملموس (صورة الذات المنعكسة). إن هذا المواجهة البصرية بين الصورتين قد تثير مستويات متفاوتة من القلق لدى المستفيدين فبينما يجد البعض صعوبة في التماهي مع ذواتهم عبر البصمة الجبسية لوجوههم قد ينغمس آخرون في تأمل هذه الصورة الحميمة إلى حد الاغتراب، حيث يصبح المريض أسيراً لانعكاسه الذاتي مما قد يفضي إلى نوع من الانفصال عن المحيط الخارجي.

تتجلى فاعلية هذا التمرين في سياق العلاج بالفن من خلال عملية "إعادة التغليف" باستخدام الضمادات الجبسية وما تتيحه من ملائمة حسية لهشاشة المادة وتكرار للفعل الترميمي، كما يمكن توظيف العجينة الطينية لإنتاج نسخ متعددة تعزز من سيروية التعبير وتعد هذه التقنية ذات أثر بالغ لا سيما في مرحلة المراهقة. وتستشهد الباحثة سيلفي باستي Sylvie Basté بحالة "فيوليتا" (19 عاماً) التي أنتجت خلال ورشة علاجية سبعة أقنعة كان من أبرزها قناع "الأمير العربي" وقناع "ميتاليكور". وعلى الرغم من افتقار "فيوليتا" للمهارة التقنية الطوعية في تطويع الخامات إلا أن منجزها كان غزيراً بالرؤى التصويرية حول شخصية القناع التي تتشكل تدريجياً، فقد اتسم القناع الأول بسمات تدميرية تجسدت في وجود ندبة وعين مغلقة وأخرى مفتوحة إحالةً إلى إصابة صادمة مع اعتماد ألوان تمنح إيجاءً بالجلد المحروق وتوجيه بعمامة مرتفعة (صورة 12). أما القناع الثاني فقد استغرق وقتاً طويلاً في صياغة هيئته الهجينة وتلوينه بتضاد لوني حاد بين الأحمر والأسود (صورة 13).



صورة 13: القناع الثاني.



صورة 12: القناع الأول.

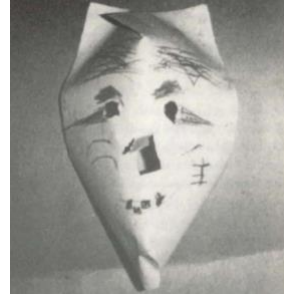
إن هذه الوجوه الغرائبية، وبالرغم من انفصالها الظاهري عن واقع الطفلة تم استثمارها في ألعاب الأفعنة كآلية إسقاطية كشفت عن رواسب من طفولتها إذ وصفت تلك المرحلة بأنها كانت تعيش "في خضم حرب صوتية" (58 : Basté et autre) وهو تعبير استعاري يشير إلى بيئة مشبعة بالضجيج أو العنف اللفظي والانفعالي، مما يجعل من القناع وسيطاً رمزياً لتصريف تلك الصراعات الدفينة. يُستشف من تعبير فيوليتا عن طفولتها بوصفها حرباً صوتية حالة من الانتهاك الحسي الذي أعيد تدويره تشكلياً عبر مسام القناع. فالندبات والحروق البصرية التي أسبغتها على منحرجها الفني ليست إلا انعكاساً لندبات نفسية غير مرئية سببتها البيئة الصوتية العنيفة. إن القناع في هذه الحالة يعمل كغلاف جلدي ثانٍ يسعى لترميم الذات التي تفتت بفعل الصدمة محولاً العجز عن الكلام إلى قدرة على التجسيد المرئي. في هذا التمرين يمكن أيضاً استعمال دعائم أخرى غير بصمة الوجه وذلك من خلال تشكيل الهيئة التقريبية له باستخدام شبكة سلكية تُغطى لاحقاً بلصق الورق أو باستعمال ضمادات جبسية أو مواد أخرى متنوعة كالصوف والأقمشة، وذلك لابرز الملامح يدويا. كما يمكن تطبيق هذه الضمادات أو الملصقات على قناع بلاستيكي أو بالون أو وعاء لتسهيل تشكيل تعابير الوجه. إن هذا النوع من الأفعنة غير قابل للارتداء إنما يُستخدم كنموذج مجسم يُوضع بعيداً لعدم اريحته.

تقنية التشكيل بالأوراق الكرتونية:

تعدُّ هذه التقنية وسيلةً علاجيةً وترفيهيةً قيّمةً للأطفال حيث تتيح لهم إمكانية ابتكار أفعنة بسيطة باستخدام علب كرتونية، وذلك عن طريق إحداث فتحتين مخصصتين للعينين والفم فيها ومن ثم تشكيلها باستخدام الملصقات الورقية المتنوعة. يمكن كذلك إضافة تفاصيل وعناصر أخرى لابرز ملامح القناع مثل الأنف والتجاعيد أو حتى البثور والقرون، مما يضفي طابعاً خصوصياً على العمل، "كما في حالة الفتاة المصابة بفقدان الشهية العصبي التي قد تضيفي على قناعها سماتٍ قتاليةً كجمجمة بارزة تعكس استثمارها الفكري المفرط." (59 : Basté et autre)

يتميز تمرين صنع الأفعنة بهذا الأسلوب بسهولة وفاعليته خاصةً الشكل المكعب الذي يلقي استحساناً لدى الأطفال إذ يذكرهم بالروبوت ويمكن ارتداؤه على الرأس كهيئة الخوذة. كما يمكن أن يُمثل القناع "قريناً" يعتبر إسقاطاً لاضطراب داخلي أو صراع أو شعور بالذنب، حيث يلجأ المريض إلى حماية ذاته بالانفصال عن أجزاء منها واسقاطها على ذات أخرى هي "القرين" الذي يمثله القناع. وبمجرد الدخول

في اللعب المقنع، يخطر المريض و"قرينه" في علاقة تهدف إلى مواجهة التخيلات الخاصة من خلال آليات الإخفاء والإظهار. في هذا الإطار نستحضر عينة من ورشة جوديث آرون روبن Judith A. Rubin، لوري كانت طفلة في عمر الخمس سنوات وتحب لعبة الغميضة لذلك تم ادماجها ضمن هذا التمرين على انه لعبة اختباء اخرى لكنها خلف قناع. وتبعاً لذلك صنعت البنت قناعاً من الكرتون لوحش غاضب ورسمت على ظهره صورة آخر مبتهج (صورة 14)، ثم استخدمته للتمثيل فكانت تقلب القناع تارة تجسد دور وحش سعيد يحاول مصالحي وتارة أخرى تمثل دور وحش مخيف يكرر التهديد بالقتل. انخرطت لوري في تقمص دوري الغضب والرضا من خلال القناع، وخلال ذلك التمثيل عبرت عن استيائها بخصوص حالة الغضب الشديد وبدا عليها الخوف من أن يكون ذلك سبباً في تخلي أمها عنها كما فعل أبوها. من أول جلسة في ورشة الأقنعة ظهر القلق من الفقد وتحلى الغضب من خلال دراما القناع. بالتالي تمكنت الطفلة من التعبير عن مشاعرها الداخلية المعقدة والمتضاربة بطريقة آمنة وغير مباشرة. فالقناع الكرتوني الذي يحمل وجهي الغضب والرضا أصبح بمثابة وسيط سمح للوري بتجسيد أدوار مختلفة تعكس صراعاها الداخلي.



صورة 14: ثنائية قناع الوحش الغاضب والمبتهج، ورق كارتون.

اذن تعد تمارين الأقنعة أسلوباً علاجياً يتجاوز حدود اللعب، حيث يُمكن الأفراد من التعبير عن مشاعرهم المكبوتة. وتُمارس هذه التمارين ضمن مجموعات، على غرار الألعاب المسرحية، اذ تبدأ الجلسة باحماءات تهدف إلى تعزيز وعي المشاركين بأجسادهم ليتمكن كل فرد من تجسيد شخصيته المقنعة. فارتداء القناع يتطلب هيئة حسية من خلال عدة تجارب ملمسية لتكييفه مع وجه حامله، وهي غالباً لحظة تتسم بالحساسية فقد يشعر البعض بضيق أو اختناق في البداية، ويمكن تجاوز ذلك الشعور بتوسيع فتحات العينين أو تبطين الأجزاء الداخلية غير المريحة بالقطن أو قص الزوائد والتنوءات الداخلية لتخفيف التصاق القناع بالوجه. كما يمكن استخدام القناع على أجزاء أخرى من الجسم كاليد أو القدم أو الركبة أو البطن،

وفي هذه الحالة يكتسب التعبير الجسدي أهمية مضاعفة نظرًا لاختلاف تنظيمه في الشخصية. ويُقترح هذا النوع من الأساليب الإبداعية للأفراد الذين يخشون ارتداء القناع بشكل مباشر حيث يمكنهم استخدامه كدمية.

صفوة القول، يمثل القناع وسيطًا فريدًا يقع في منتصف الطريق بين الفنون التشكيلية وفنون الأداء إذ يتصالح الجسد مع الوجه الجامد للقناع عن طريق تحريكه على غرار الدمى التي تستلزم تفكيكًا بين جسد الممثل المحرك و"جسد الدمية" الذي يثبت فيه الحياة.

3.2 الفنون الأدائية:

❖ دمي العرائس Les marionnettes

منذ الخطوات الأولى للحضارة، حضرت الدمى في مختلف أساليب التمثيل الإنساني مما يثير التساؤلات حول جوهر إنسانيتنا إذ نجد أنها تدمج ضمن الأساطير في كل عصر وفي كل مجتمع. وفي علم النفس أيضًا، يلاحظ ميل الأطفال التلقائي للتحدث مع دمائمهم ويمكن استغلال هذا السلوك كوسيلة للتعبير فحتى الأطفال الأكثر صمتًا يمكنهم أن يعبروا بطلاقة من خلال الفن، وخاصة فكرة الدمى حيث تحمل قوة تأثيرية من خلال مرور الفرد بمراحل تشكيل الشخصية والتعايش معها في بيئة تفاعلية مرحية مما يمنحه الوقت للتكيف والتأقلم معها.



يعتبر هذا النشاط أداة علاجية قيمة، إذ يتيح الوصول إلى جوانب قد لا يبلغها المعالج بالطرق التقليدية فالدمى تعيدنا إلى حميميتنا الحسية والعاطفية وتجبرنا على التفكير في أجسادنا كما يتطلب تصميمها تقنيات فنية وحرفية متنوعة كالنحت والتشكيل والرسم والخياطة والمسرح. وكما هو الحال في الفنون التشكيلية والأقنعة، يمارس المعالج بالفن فن الدمى حسب الحالة وتعتبر دمي القماش الخاصة بميشيل نيدجار Michel Nedjar (صورة 15) مصدر إلهام في الورشات العلاجية الفنية حيث توحى هذه الأشكال بمعاناة عميقة عبر المواد المستخدمة (ملابس قديمة، وأقمشة ملطخة، وممزقة، ومثقوبة، ومربوطة) حيث يقوم نيدجار بعجن هذه الدمى ويغمرها بالطين ليتصبح بالكاد تتخذ شكلًا بشريًا. وفي ورشات الدمى كذلك قد يسيء الأطفال معاملة دمائمهم

صورة 15: دمية جسد الروح لميشيل نيدجار (1976)، متحف الفن الحديث والمعاصر، تولوز.

بإسقاط العدوانية ومشاعر الغضب والخوف عليها وحتى في بعض الأحيان تجارهم الأليمة كأطفال تعرضوا للعنف.

ينطوي صنع الدمى على تقنيات متعددة، بدءاً من رسم الشكل وتشكيل الهيكل وتغطيته مروراً بالتواصل الحميمي مع المواد لتكوين أجزاء الجسم، وصولاً إلى تلوين الوجه وصناعة الملابس. وبفضل تعدد أشكالها وموادها وقدرتها على الحركة وإثارة فضاء اللعب، توفر الدمى مساحة للتعبير عن الذات وتستدعي قدرات وآليات متنوعة لدى المريض كالنقد والتجريب والمجازفة والملاحظة وإدراك الذات والتفكير. وتتعدد أشكال الدمى لتناسب التلاعب والمساحة التعبيرية من أبرزها دمى القفاز (Marionnette à gaine) التي تعتمد على يد ومعضم محركها فهما اللذان يخلقان حجم الدمى داخل غلاف قد يكون جوربا يشكل الجسم والرأس مع أطراف مخيطة، تتميز هذه الدمى ببساطتها وسرعة إعدادها للعب الحركي. أما دمى الخيوط (Marionnette à fil) فتعد الأكثر تعقيداً وتكاملاً، حيث تُصنع أجزاء الجسم منفصلة ثم تجمع المفاصل بدقة، ليتم تحريكها بواسطة خيوط يمسك بها الحرك فوق الدمى مما يتيح تحكماً دقيقاً بحركاتها. هذا النوع ذو قيمة علاجية خاصة إذ يتطلب تقنيات دقيقة في تشكيل وتنظيم عناصر الدمى ويستدعي تصوراً للجسد وتاريخه الحميم وأحياناً النظرة التي يحملها الشخص عن نفسه. في حين أن الدمى ذات العصا (Marotte) تتميز بشكل مجسم وأطراف متحركة بواسطة عصا مثبتة في الرأس أو مقبض خلف الظهر، مما يسهل التلاعب بها على مستوى مرئي أو خلف ستار. قد يكون بناء هذه الدمى أسهل بالنسبة للأطفال إلا أن حركتها قد تكون محدودة مقارنة بدمى الخيوط. مهما كان شكل الدمى فإنها مثل أي عمل فني، تشارك في خلق عالم وقصة تنطلق من إدراكنا لأجسادنا حتى تصبح وسيلة تعريفية ذات أهمية خاصة للأطفال الذين يجدون صعوبة في بناء هويتهم وتنظيم فضائهم النفسي من أفكار ومشاعر. فمن خلال تحليل شخصية محددة الهوية سواء كانت بشرية، حيوانية، خيالية أو وحشية، ومنحها ملامح مميزة وسمات اجتماعية وثقافية ثم إحيائها في فضاء مسرحي للتعبير والتفاعل، يصبح تمثيل هذا العالم تحدياً خاصة لمن يعانون من اضطرابات نفسية حادة أو اضطراب طيف التوحد. ويساهم تنظيم جسد الدمى في إرساء هذا الفضاء النفسي لدى المراهقين الذين يعانون جسداً مضطرباً بفعل التحولات والضغط العرزي الذين يمرون به، ولدى البالغين الذين تنعكس صراعاتهم عبر اضطرابات جسدية. كما أن تفاعل الدمى مع شخصيات أخرى وتبادل الكلمات والإيماءات يسمح بالتعبير عن جوانب يصعب البوح بها مباشرة. بالتالي، يعزز اللعب المشترك مع هذه الشخصيات تمثيل المشاعر والصراعات مما يساعد في تنظيم الفضاء النفسي للذات خاصة بالنسبة للأطفال والأفراد ذوي الإعاقة. إن صنع الدمى هو خلق جسد، وبما أنها مُعدة للتلاعب بها وتحريكها في فضاء ما فإنها تستحضر

أحاسيس المريض وخياله وصورة جسده مشيرة إلى تجارب حميمة، فتعكس الدمى جوانب وحشية أو تكون مساحة لإسقاط المخاوف والصراعات أو تمثل أشخاصاً من المحيط للتفاعل معهم مثل الأم أو الجدة فتحفز الفرد للتعبير عن الآلام من خلال التحدث معها، هذا ما يساهم في تطوير اللغة واستكشاف أنماط تواصل مختلفة. اذن تساهم ورشة الدمى العلاجية في جعلنا نتأمل العلاقة بين الحي والميت والإنساني وغير الإنساني والواقع والخيال، ثم تقبل هذا التناقض. ورغم البساطة الظاهرية التي غالباً ما تجعلها تعتبر فناً طفولياً إلا ان الدمية تتيح لمن يعانون هشاشة نرجسية الانخراط بسهولة في صنعها والتفاعل معها. بالتالي، تشارك الدمية في خلق عالم وقصة تبدأ بالجسد الذي يجب تمثيله وتحريكه والتعبير به عن المشاعر وسرد الحكايات، وهو ما يربطها بفن المسرح.

المسرح Le théâtre

يستثمر اختصاصي العلاج بالفن قوة المسرح في تحقيق أهداف نفسية علاجية من خلال تصميم برنامج متكامل، بدءاً من كتابة القصة وتصميم عناصرها المحيطة التي تشمل الفضاء والملابس وإشراك بعض المرضى في أدوار ثانوية لتعزيز تفاعلهم وفهمهم. يتم عرض العمل على المجموعة المشاركة في العلاج ثم يعدل السيناريو ليناسب الحالة النفسية لكل مريض، كذلك يقرأ المريض نصه ويتعمق في معانيه مدركاً أهمية النشاط في رحلة تعافيه وذلك بمساعدة مرافقه ثم يتم تحديد موعد للعرض أمام جمهور واعٍ بأهداف البرنامج العلاجية. في هذه المرحلة يشجع المريض على تقمص الدور بشكل كامل حيث تتبع العرض جلسة علاجية جماعية لمناقشة التجربة وما اكتسبه المشاركون ليتم بعدها تقييم النتائج. يركز العلاج المسرحي على التمثيل الرمزي والتواصل والتحويل مستفيداً من تقنيات مسرحية متنوعة ضمن إطار آمن وممتع. تهدف الورشة إلى تجاوز الواقع اليومي عبر اللعب بالذات والآخر، وبما انه ليس من السهل دائماً العودة إلى اللعب عندما لم نعد أطفالاً تتضمن التمارين احماءات جسدية وحسية وعاطفية لتفعيل التعبير الحركي وإدراك الجسد وحدوده وقدراته. يعقب ذلك عمل مسرحي ارتجالي باستخدام مواد ملموسة كالنصوص لتحفيز الإبداع بمختلف اشكاله. ورغم صعوبة إقناع بعض المرضى بأهمية الإحماء إلا أنه ضروري لاكتساب الأدوات اللازمة للاندماج في العمل المسرحي وتقمص الشخصيات. اذ تعمل التمارين التي تشمل التقليد مثلاً على تعزيز صورة الجسد وتوحيدها والانتقال من الذات اليومية إلى الذات التمثيلية الخيالية. يعتمد العمل في الورشة على الارتجال عبر أدوات ووسائط ملموسة لدعم التواصل والتعبير عن المشاعر والقلق وتعزيز الانفتاح العاطفي وتوفير دعائم للدخول إلى العمل الخيالي والخروج منه، مما يساعد على الفصل بين الشخصية والذات. فبناء الشخصية هو بمثابة رسم بالجسد، انه خلق لذات أخرى ولكن

بصورة مختلفة. وعلى خشبة المسرح هو مواجهة للنقص والغياب مما يحفز التفكير والتفاعل بين المشاركين. أما في الإطار العلاجي، يعد المسرح أداة تتيح للمرضى استكشاف أجسادهم وقدراتهم التعبيرية المختلفة، وتكسبهم مرونة أكبر في التكيف مع الذات والآخر والواقع. كما يمنحهم فرصة فهم بيئتهم بشكل مختلف وتعلم التواجد معًا واحترام الذات والآخر، وتجربة أشكال تواصل جديدة في فضاء علاجي آمن. بالنسبة لمن يواجهون صعوبات لغوية يعيد العمل المسرحي معنى الكلمات والإيماءات والحركات ويربطها بالعواطف والأحاسيس ويوفر طرقًا بديلة تعتمد على تحريك الحواس وتنفيذ أشكال استعارية، مما يوفر دعائم قوية للذات والآخر ويعزز التقارب العاطفي.

الموسيقى La musique

تعد إتاحة الفرص للأطفال للتعبير عن آرائهم وميولهم من خلال الأنشطة المتنوعة كالرسم والتشكيل والتمثيل والموسيقى، أمرًا ضروريًا لتعزيز احترامهم لذاتهم وثقتهم بأنفسهم، مما يساهم في تكوين شخصية سوية ومتوازنة. وتؤكد عواطف عبد الكريم على "الدور الخاص للموسيقى في تحقيق النمو الشامل للطفل في مختلف النواحي الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية، بالإضافة إلى دورها في تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة وتعزيز المفاهيم الدينية والقومية، فضلاً عن تنمية الاعتماد على النفس والشعور بالقيمة. (عبد الكريم، 1982: 16)

وفي مرحلة المراهقة، تتجلى أهمية الموسيقى في حضورها القوي في حياة الشباب حيث تتجاوز كونها مجرد تناغم صوتي لتصبح الايقاعات وسيلة للتعرف والتلاقي وبناء الهوية الفردية والجماعية. وقد أثرت التقنيات الحديثة والرقمنة بشكل عميق على علاقة المراهقين بالموسيقى التي ترافقهم في مختلف أوقاتهم على مدار اليوم. أما في السياقات العلاجية، فتستخدم كجسر للمرضى الشباب في البيئة المدرسية المتغيرة مما يتيح لهم الحفاظ على مساحتهم الخاصة ويساعدهم على التكيف مع الواقع الانتقالي ودخول مرحلة البلوغ. كما يمكن أن يساهم الاستماع الموسيقي ضمن الورشات العلاجية في خلق فاصل بين باطن المراهق وخارجه الذي يمكن أن يكون عدوانياً أو منعزلاً مما يساعده على تحديد ذاته.

أذن العلاج بالموسيقى هو تعزيز للقدرات البشرية من خلال استثمار التأثيرات الموسيقية على وظائف الدماغ، مما يؤثر إيجاباً على الجوانب الإدراكية والانفعالية والعاطفية وقدرات الفرد بشكل عام. وتعد الموسيقى أسلوباً فعالاً وسهل القبول في الورشات العلاجية نظراً لتغلغل هذا الفن في ثقافة المجتمع المعاصر. وبناءً على ذلك يستطيع المعالجون بالفن تطبيق الموسيقى المناسبة كعلاج تكميلي للعديد من الأمراض بشكل أسرع وأكثر تأثيراً من الطرق غير الموسيقية. فعلى سبيل المثال يمكن للموسيقى أن تساعد في

إعادة تأهيل الكلام لدى مرضى الحبسة وفي التعبير العاطفي لدى الأشخاص المصابين بالاكتئاب، وقد أشار تشارلز جورجي Charles Gourgey إلى أن هذا الأسلوب يمثل دجما بين العلاج النفسي وفن الموسيقى، إذ "يراعى العلاج بالموسيقى خصوصية الحالة من حيث العمر والثقافة... وخاصة الأطفال الذين لم تتكون مهاراتهم الكلامية بعد، فهؤلاء مثلا يستجيبون بفاعلية أكبر إلى طرق العلاج التي لا تعتمد على الكلمات." (نجله، 2006: 21) وعلى الرغم من أن المعالجين هنا هم في الأساس موسيقيون، إلا أنهم يعملون على صياغة الأهداف العلاجية باستخدام النغمات لتلبية مختلف الاحتياجات مثل التدريب على الاندماج الاجتماعي واستخدام اللغة وتنمية المهارات الحركية. وقد يتعاون المختصون في العلاج بالموسيقى مع غيرهم من المعالجين والمعلمين لوضع برامج علاجية فردية تُستخدم فيها الموسيقى كمصدر دائم للمساعدة في إعادة تأهيل ونمو الأطفال خاصة منهم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يُساعد الدعم المناسب من الوالدين والمعلمين على ربط هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقات ببيئتهم من خلال الأصوات والتعامل مع مجموعة متنوعة من الآلات الموسيقية. كذلك أظهرت الدراسات مدى فعالية العلاج بالموسيقى في التعامل مع مختلف الحالات المرضية، مثل آلام الأطراف والأطفال المبتسرين أي المولودين قبل أوانهم وكذلك الأمراض المزمنة والإعاقات الجسدية والعقلية ومرض الزهايمر والأمراض الذهانية مثل التوحد. ويتم تشجيع الأفراد الخاضعين لبرامج العلاج بالموسيقى على الاستفادة من قدراتهم من خلال المشاركة في نشاطات موسيقية متنوعة بأهداف علاجية محددة، مما يساعدهم على توفير مستويات أعلى من الاستقلالية ويحفز استجابات سلوكية ونفسية واعية أكثر. كما يعد هذا الأسلوب ناجحاً في تسهيل وضمان نشاط مرضى الزهايمر حيث يستخدم المعالجون أنشطة أخرى مصاحبة للموسيقى لتعزيز الاستقلالية والمشاركة كالغناء والرقص. أما في المراحل المتأخرة من هذا المرض يزداد التركيز على تحسين جودة الحياة المتبقية للمريض، ويُعدّ نموذج "موسيقى علم الموت" جزءاً من تمارين العلاج بفن الموسيقى حيث عرفه شرودر (1994) على أنه "شكل طبي مسكن توظف الموسيقى فيه حتى تُخدم الاحتياجات الجسدية والروحية المعقدة" (نجله، 2006: 38) بالتالي يشير إلى دور الموسيقى في علاج الاضطرابات النفسية لدى مرضى الزهايمر، حيث يُعدّ وسيلة مؤثرة في الجوانب السلوكية وقد يُساعد في تخفيف أعراض الاكتئاب وتوفير الراحة للمرضى، خاصة الذين يرقدون في المستشفى فقد أصبح العلاج بالموسيقى أسلوباً شائع الاستخدام لمساعدتهم على إدارة مشاعر القلق لما يتمتع به هذا الفن من قدرة على تحسين الحالة المزاجية وصرف الانتباه عن الألم الجسدي.

الرقص La danse

إن تمارين الرقص أكثر ما يستقطب الأفراد في ورشات العلاج بالفن لقدرتها الفريدة على ملازمة أعماقهم الوجدانية من خلال تجربة حسية حركية مفعمة بالنشوة والانسجام والفيض العاطفي المتبادل مما يمنحهم شعورًا عميقًا بالرضا. في هذا السياق، يتجاوز فعل الرقص الغايات الوظيفية ليستمد قيمته من جوهره محددًا حالة انفعالية مميزة تؤدي إلى التقاء روحي بين الراقص والمتفرج. فعلى عكس النحات الذي يطوع مادة خارجية، نجد المادة الأساسية في هذا الفن هي جسد الراقص ذاته الذي يشكل أداة يتم من خلالها التعبير باتخاذ وضعيات متنوعة. فالجهاز الحركي والحسي يشكلان جزءًا لا يتجزأ من كيان الراقص وهما أساس قدرته على خلق صور حركية. تتضمن الحصص العلاجية في جزء منها ارتباطًا حركي موجه حيث تشكل التمارين السابقة قاموسًا إيمائيًا يستفيد منه المشاركون عند الحاجة فيستطيعون ببساطة إعادة أداء الحركات التي تم استكشافها سابقًا، مما يحررهم من هاجس الفراغ الإبداعي ويشجعهم على استكشاف حركاتهم الخاصة دون ضغط لتحقيق نجاح معين. كما تتطور التمارين نحو استخدام متعدد الاتجاهات للفضاء والتفاعل العفوي بين المشاركين للانتقال من تقليد حركات المعالج إلى الخيارات الشخصية، ومن الثبات المكاني إلى الحركة الحرة والتموقع داخل الفضاء، ومن الوعي بالجسد الخاص إلى الوعي بحضور الآخرين، وفي بعض الأحيان تستخدم ضخامات حسية كالأقمشة لمساعدة الفرد على الإصغاء إلى جسده. وتحفيز الحواس المختلفة وتعزيز التفاعلات بين المشاركين، مما يعزز الحرية والإبداع والانفتاح على العالم الخارجي. بالتالي لتمرين الرقص أثر علاجي تكميلي من منظور التجربة الحميمية والجسدية، حيث يوفر التعبير الجسماني وسيلة للتجارب والتنسيق الحركي ويعد الإحساس بالجسد معادلًا للشعور بالوجود والوعي الذاتي وتكوين الهوية، ويكتمل هذا الإدراك بالتفاعل مع العالم الخارجي مما يؤدي إلى تجاوز حالات الانطواء والاكتئاب وتعزيز متعة الوجود. كما يتمثل دور المعالج بالفن في مرافقة الفرد في رحلة إعادة اكتشافه لذاته وهويته من خلال الوعي الحسي الجسدي وذلك عبر تمارين يقترح فيها الرقص كوسيط فني، ولكن مع مراعات الاحتياجات الفردية لكل مشارك. في هذا الصدد تؤكد آني بوير-لابروش Annie Boyer-Labrousche أنه "من الضروري دراسة دواعي استخدام طريقة معينة لكل مريض بعينه، مع الأخذ في الاعتبار المقاومات المحتملة وتوقع نشوء عوامل القلق، علمًا أن الموسيقى تتيح قدرًا أكبر من العفوية." (63 : Boyer-Labrousche, 1992) أي أن التعبير الجسدي من خلال العلاج بالرقص قد يثير مقاومة ربما تكون ناتجة عن ضعف تقبل الجسم أو رفض نظرات الآخرين. في هذه الحالة، يتمثل دور المعالج بالفن في مساعدة المريض على تجاوز هذه

العوائق فمن ضمن أهداف الورشات العلاجية بالرقص هو تمكين الفرد من تقبل جسده والاستمتاع بما يقوم به من حركات.

3.3 الفنون الأدبية:

La lecture et l'écriture القراءة والكتابة

لقد أتاح الفنون التشكيلية والأدائية لبعض المرضى التعبير عن تصوراتهم الذاتية بأساليب غير لفظية متنوعة بينما يجد آخرون في تدوين الكلمات شعراً أو نثراً منفذاً أسهل للتعبير عن مكنوناتهم. ومن هذا المنطلق تبلورت فكرة إنشاء ورشة متخصصة في القراءة والكتابة بهدف خلق نمط بديل للكلام وتيسير انبثاق أساليب تعبير جديدة لدى المشاركين، وهو ما يتماشى مع بدايات الاهتمام بالعلاج بالقراءة حيث "اعترف قاموس دورلاند الطبي المصور لأول مرة بالعلاج بالقراءة عام 1941، وعرف مصطلح "بيبلوثيرابي" بأنه استخدام قراءة الكتب في علاج الأمراض العصبية". (شلتوت، 2019) لا تحمل هذه الورشة غرضاً أدبياً بل تنطوي على جملة من الأهداف العلاجية تتصددها مساعدة الأفراد على استشعار جمالية اللغة ومتعة الكلمات ودقتها ثم إقامة تفاعل حسي مع الكتابة، فضلاً عن تمكينهم من تقاسم قدراتهم الفكرية والإبداعية وتحفيزها، كما تهدف إلى توفير بيئة للتأمل وتحليل الذات وتنمية التفكير النقدي بالإضافة إلى تبادل التصورات والرؤى حول القضايا التي تشغلهم. ويجري التحضير لكل جلسة بعناية تشمل مراجعة دقيقة للنصوص المنتجة وتقديم تعليقات موجهة تهدف إلى تطوير أدائهم اللغوي والإبداعي. وتتخلل الورشة أنشطة كتابية متنوعة بدءاً من كلمات تصف عملاً فنياً وصولاً إلى صياغة قصائد تعكس المشاعر والأفكار أو سرد قصصي متكامل يحمل رؤاهم وتجاربهم ثم تنتقل هذه النصوص بين المشاركين لتعم الاستفادة. تمنح قراءة الحكايات بأسلوب الحكواتي الحياة للقصص ويغذي خيال الفرد ويعرفه على الهياكل السردية والشعرية الكامنة في اللغة بينما يحفز استحضارها في الكتابة فضوله ويمنحه نقاطاً مرجعية لهيكلة قصائده وقصصه الخاصة. كما أن صياغة الحكايات والسيناريوهات والنصوص الشعرية المصاحبة للإبداعات الفنية تتيح للمرضى مواجهة مواقفهم الصعبة والمؤلمة في فضاء إبداعي آمن، وتنمية الروح النقدية لديهم وقدرتهم على التعبير عن الذات في كلمات شعرية أو سردية، مما يعزز فهمهم لذواتهم وما يحيط بهم ويمنحهم صوتاً فريداً للتعبير عن عالمهم الداخلي. في هذا السياق قال بودلير عن الشاعر: "يتمتع بامتياز لا يُضاهى ألا وهو قدرته على أن يكون ذاته والآخرين كما يشاء." (Klein, 2012 : 69) أي أن العلاج بالفن من خلال الشعر يسمح لنا بلمس الآخر الكامن في أعماق الذات وإدراك الازدواجيات التي تتعايش وراء الهوية.

3.4 العلاج الفني الأسري:

يرتبط مصطلح "أسرة" أو "عائلة" في الوعي الاجتماعي بوجود الطفل، ويجمع المختصون على دورها المحوري في تشكيل شخصية الفرد إذ تمثل أول بيئة ينشأ فيها ويتأثر بها. ومن خلال تفاعل الطفل مع والديه تتشكل هويته وتنمو شخصيته مما يجعل سلوكياته انعكاسًا لبيئته الأسرية. بناءً على ذلك، يمكن إرجاع السمات الأساسية للسلوك الاجتماعي للفرد إلى علاقاته بأفراد أسرته، ومن الطبيعي أن يؤثر كل فرد في الأسرة على الآخرين حيث تحدث الاضطرابات النفسية التي تظهر منذ الطفولة تأثيرًا على الأداء الوظيفي للأفراد وعلى الإطار العائلي ككل. على سبيل المثال، يكون مستوى القلق والاكتئاب لدى آباء الأطفال المصابين باضطرابات أو إعاقات أعلى من المعدل الطبيعي وغالبًا ما يضطرون إلى تعديل مساراتهم المهنية لمواكبة متطلبات رعاية أطفالهم. وهذا يسلط الضوء على التأثير الكبير لاضطراب طيف التوحد ليس فقط على الفرد المصاب بل يمتد ليشمل أسرته والمجتمع أيضًا. فعلى الصعيد الأسري يواجه أولياء أمور الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ضغوطًا نفسية هائلة وتغيرات جذرية في نمط حياتهم اليومية، بالإضافة إلى أعباء مالية متزايدة إذ تتطلب هذه الفئة من الأطفال رعاية خاصة تستلزم القدرة على مرافقتهم وتخصيص الوقت لهم، وغالبًا ما يؤدي ذلك إلى تحولات في حياة الأسرة. أما على الصعيد المجتمعي، فتتزايد التكاليف المباشرة وغير المباشرة للرعاية الصحية والاجتماعية وتبرز الحاجة إلى توفير خدمات تعليمية وتأهيلية متخصصة.

وفي حالات أخرى، قد يؤدي هذا الكم من الضغط على الأسرة إلى نفور من الطفل. فعندما يستبد الألم بالوالدين ويقضي الاضطراب النفسي على الآمال ويمحو الآفاق المشرقة التي يتمنونها لأبنائهم، لا يبقى سوى شعور الألم يربط الآباء بالطفل في يأس يضطرون لمكافحته باستمرار وقد يأخذهم ذلك إلى التخلي عن طفلهم المضطرب ليعيش في ظروف مغايرة. بالتالي، لا بد أن تتشكل شخصيته على نحو يعكس الأثر الذي يسببه غياب الدعم العائلي فأثر الوالدين يكون واضحًا خاصة اتجاهاتهما الشعورية واللاشعورية نحو أبنائهما، فالسلوك الأبوي ليس ذا أهمية فقط في التأثير على كيفية إدراك الطفل لعالمه كالحب والعدوان ولكنه أيضا عامل أساسي يؤثر في كيفية إدراك وتقييم الطفل لذاته. وما من شك في أهمية المكانة التي تلعبها العائلة لضمان النمو المتوازن للطفل حيث يكون بحاجة لتواجدها كمصدر للمحبة والعاطفة وكمصدر للإحساس بالأمن، وهي كذلك مصدر رئيسي لاكتساب المعايير والقيم الاجتماعية والأخلاقية. كما يخلف فقدانها آثارًا سلبية على مستوى تقدير الذات وعلى حمل صورة سلبية عنها تؤدي لتصاعد المشكلات والصراعات الداخلية لديه، كما يمكن أن تخلف ظهور سلوكيات عنيفة موجهة نحو الذات،

كما ينجر عن فقدان السند العائلي الإحساس بالذنب. "وترى آنا فرويد Anna Freud أن للفصل عن العائلة آثار سلبية حيث يحدث هزة عنيفة ناجمة عن الحرمان من الإتصال الوجداني بوالدية وهو مؤثر أيضا على مسألة الإحساس بالأمن. كما يؤثر فقدان العائلة على مستوى تأمين حاجيات الطفل الأساسية ، ويعتبر غيابها تهديدا للكيان يخلف عديد الاضطرابات السلوكية." (بن عبد الله، 2016: 44)

يواجه بعض المعالجين بالفن صعوبات جمة في التكيف مع سلوكيات الأطفال المختلفة خلال ورش العلاج حيث يتعلق الطفل احيانا بمعالجيه أكثر من أسرته، مما يجعلهم يميلون إلى التماهي مع دور الوالدين وهو ما قد يدفعهم دون وعي إلى التنافس مع الأم على مكانتها. هذا التنافس يخلق لدى الطفل وهما بوجود أم معالجة جيدة مقابل أم سيئة في الواقع الخارجي مما يثير لديهم مشاعر القلق. لذلك يستحسن أن يكون هناك حد أدنى من المعلومات حول الأسرة قبل عملية التشخيص باعتبارها البيئة الأولى للطفل وتحمي الظروف اللازمة لتكوين حياته النفسية. فالإطار العائلي الذي يعاني من صدمات لا يكون قادرا على توفير حاضنة نفسية سليمة لاحتواء طفلها. هنا يبرز دور المعالجين الذين تكمن مهمتهم في تخفيف حدة هذا الإحباط وإضفاء ألوان زاهية على هذا الوضع الرمادي.

يمكن للتدخل العلاجي المناسب أن يحسن جودة حياة الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية وأن يحرر آبائهم من آلامهم، حيث أصبحت الورشات الفنية العلاجية لا تقتصر على المرضى إنما تشمل عائلاتهم أيضًا. فالعلاج الأسري حسب ما ورد في قاموس التحليل النفسي: "هو أسلوب علاج نفسي جماعي ينطلق من التاريخ العائلي للفرد ويستند على اشراك أسرته في معالجة الاضطرابات النفسية، بالتالي تُعتبر العائلة إما بنية تُشكل هوية الفرد أو بيئة مُمرضة تقيمن عليها قيود نظامية وتحكمها قواعدها الخاصة. (Roudinesco et Plon , 1997: 1075) لذلك تعمل هذه العلاجات على توفير راحة للآباء وتساعدهم على التعامل بفعالية أكبر مع وضع أبنائهم ويقلل من تأثير اضطرابات الأبناء على جودة حياتهم. وهذا ما أكدته دراسة بونترى 2001 Ponter التي بحثت في تأثير العلاج بالفن الجماعي على الحالة النفسية للأمهات وطبيعة تفاعلهن مع أطفالهن، "شارك في الجلسات العلاجية أربع أمهات وأطفالهن، وكانت الأمهات لديهن أعراض اكتئابية أثرت على رعايتهن لأطفالهن، واتضح من الدراسة أن الأمهات سجلن مستويات عالية من تقدير الذات، وصورة ذات موجبة أكثر بعد العلاج بالفن، وأصبح لديهن اتجاهات تفاؤل انعكست على علاقتهن

بأطفالهن." (عبد النبي، 2008: 9) وتنوع تمارين العلاج بالفن المخصصة للأسرة، منها تمثيل صورة عائلية شخصية أو العمل الجماعي على جدار مشترك.

صورة شخصية للأسرة:

يعتبر تمثيل العائلة في العلاج بالفن أداة تشخيصية وتحليلية، يعكس الفرد من خلالها علاقاته الأسرية ويبين تصورات ونظراته الخاصة تجاهها. عادة ما يجسد الأطفال الأبوين بترتيب يعكس أهميتهما ويبرز تهمين الشخصية من خلال تكبير حجمها والإهتمام بتفاصيلها مقارنة ببقية الشخص، كما أن إهمال أو حذف شخصيات أخرى قد يكون تعبيراً عن المشاعر السلبية تجاهها، وأيضاً من المهم ملاحظة التوزيع المكاني للشخصيات ومدى قرب أو بعد الشخصيات عن بعضها. وهو الذي يعتبره المختصون مهماً لذلك يطلب في هذه الورشة من كل فرد في العائلة أن يمثل صورة شخصية للأسرة، إن كانت واقعية أو يتخيلها، من خلال عمل ثنائي أو ثلاثي الأبعاد باستخدام وسائط فنية متنوعة كالرسم أو النحت. هذا النوع من التمارين يعد بمثابة اختبارات نفسية تكشف عن أحاسيس ودوافع لا واعية للفرد وتقيم العلاقات الأسرية، كما يمكن أن تكشف عن صورة الفرد نفسه لذاته في الوسط العائلي. في هذا السياق "يرى كل من بولونجي ومورفال (1975) أن رسم العائلة يمكننا من تقييم تمثله الداخلي لها من حيث تنظيمها وبنية ونوعية علاقاتها الداخلية وهو يعكس بعض الخصائص المميزة لعائلة كل طفل." (بن عبد الله، 2016: 35-36)

هذا التمرين يكشف عن تمثيلات كل فرد تجاه وسطه العائلي وقد أثبتت الدراسات وجود فروقات بين رسومات الأطفال ذوي الدعم الأسري المستقر وأولئك الذين يفتقرون إليه. ففي حين تميل الفئة الأولى إلى تصوير العائلة بصورة متماسكة وسعيدة تظهر الأخرى قلقاً واضطراباً وهو ما يصور آثار هذا الحرمان. على سبيل المثال نذكر دراسة باناريس فاسكيز وريفا مارتنيز؛ بورتيجو & Banares Vasquez (1969) (portejo & Rivas Martinez) "الذين درسوا رسم العائلة مع أطفال فاقدون للسند العائلي بميتم بالبرتغال في سن 9 سنوات، أطفال حرموا من آبائهم وأمهاتهم منذ الولادة حيث بينت النتائج أن الأطفال يرسمون عناصر غريبة ليست لها علاقة بموضوع الرسم الأساسي وهو العائلة مع وجود عناصر دالة على العنف والقلق وتضخيم صورة الأب." (بن عبد الله، 2016: 37).



صورة 16: بعض النماذج من رسومات الأطفال.

الجدار المشترك:

يُعد هذا التمرين بمثابة منصة تفاعلية تجمع أفراد الأسرة في نشاط فني واحدة حيث يُطلب منهم التعاون لإنتاج عمل مشترك على جدار أو لوحة كبيرة. بالتالي يتجاوز هذا التمرين مجرد التعبير الفني فيتيح لأفراد العائلة فرصة للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بطريقة أفضل ويسهل التواصل فيما بينهم، كما يساهم في تعزيز الروابط الأسرية من خلال العمل الجماعي المشترك ويشجع على التعاون والتفاهم المتبادل. أما بعد الانتهاء من العمل الفني يُشجع أفراد الأسرة على مناقشة تجربتهم الجماعية وتبادل الآراء حول المنتج النهائي مما يساعد في فهم ديناميكيات الأسرة وتحديد نقاط القوة والتحديات وتساهم في تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع المشكلات الأسرية. ويكتسب هذا النشاط بعداً إضافياً عندما يُطبق في سياق العلاقة بين الأم وطفلها إذ أثبتت الدراسات أن الأمهات والأطفال الذين يعانون من صعوبات نفسية يستفيدون بشكل خاص من ورشة العلاج بالفن، فمن خلال استخدام مواد فنية بسيطة والتلوين واللعب معاً يتمكنون من بناء علاقة ارتباطية أقوى وأكثر إيجابية ويكتشفون طرقاً جديدة للتواصل في بيئة خالية من الضغوط. حيث يبدي الأطفال اهتماماً بالمشاركة مع أمهاتهم في هذه الأنشطة وهو ما يحفز تجاوب الأمهات. كما أن إنتاج الصور ومشاهدتها يدعم معنى الهوية والانتماء لدى كل من الأم والطفل، فالتعبير المباشر عن الأحاسيس من خلال محتوى العمل الفني وطريقة تنفيذه يساعد كلا منهما على فهم بعضهما البعض بشكل أفضل. بالتالي تعدّ الصور بمثابة راع للذكريات والأنشطة المشتركة إذ يُشعر التصوير في عمل مشترك الأفراد بالمساواة، ويمكن حتى للأطفال الصغار إنتاج صور بارزة مثل البالغين مما يترك تأثيراً قوياً حتى وإن لم يتم التعبير عنها لفظياً. إذن هذا النوع من الأنشطة يركز أساساً على الاتصال الجسدي إذ يميل الأطفال إلى التفاعل المباشر مع المواد إلى جانب الاستجابة الحسية للألم.

صفوة القول، تكمن القيمة العلاجية للفن بمختلف مجالاته في عملية الإبداع نفسها وليس في المنتج النهائي. فمن خلال التعبير الحر عن الذات يكتشف الفرد جوانب متعددة من شخصيته ويعزز ثقته بنفسه، لذا يتجاوز اعتماد الوساطة الفنية حدود التنشيط والترفيه ليصبح نهجاً علاجياً شاملاً يسهم في تطوير جوانب متعددة من شخصية الفرد سواء كان طبيعياً أو من ذوي الاحتياجات الخاصة فهو يستهدف تنمية القدرات الكامنة وتمكينه من النمو والتطور على المستوى النفسي والعاطفي والأسري. كما أن الفنون تدعم انماط التعلم المختلفة حيث تترسخ المعلومات لدى من يعانون من صعوبة التعلم المباشر من خلال الصور والرسومات والبراعات اليدوية، هذا بالإضافة لدورها في دعم المهارات الحسية الحركية الكبرى والدقيقة من خلال أنشطة المسرح والتعبير الإيقاعي والتشكيلي. تعتمد التقنيات المستخدمة في العلاج بالفن على اتصال مباشر بالمادة مع اشراك البصر واللون والخيال والحركة مما يوفر مصدراً للتجريب والاستكشاف. ففي العلاج بالفن لا توجد قواعد ثابتة بل يعتمد الأمر على التجريب والحدس في إطار مساحة الورشة، حيث يساعد المعالج بالفن الأفراد على استعادة عوالمهم الداخلية تدريجياً وإعادة تشكيلها بطريقة أكثر احتمالاً للعيش. ومن خلال الرسم والتلوين والنحت والتشكيل والكولاج والتجميع والموسيقى والرقص والمسرح والقراءة والكتابة، يوفر العلاج بالفن مساحة آمنة للأفراد للتعبير عن أنفسهم واستكشاف مشاعرهم وتطوير مهاراتهم في التأقلم والتواصل. إنها رحلة نحو الشفاء والنمو الشخصي حيث يتحول الفن إلى لغة للتعبير عن الذات وتحقيق التوازن النفسي. كما أن المشاركة في التجارب الفنية المناسبة والتفاعل معها تمنح الفرد فرصة للتأمل في تجاربه الخاصة ومقارنتها بتجارب الآخرين والاستفادة من الاختلاف، بالإضافة إلى تنمية الحس الجمالي والذوق السليم مما يساعدهم على الاندماج الاجتماعي والاستعداد ليكونوا فاعلين في النسيج المجتمعي. ومن هنا ننتقل إلى الإطار العام وطبيعة الورشة الفنية العلاجية التي قد تكون جماعية أحياناً وفردية أحياناً أخرى وقد تنجز في فضاء مغلق أو مفتوح على حسب الحالة.

الإطار العام وطبيعة الورشة الفنية العلاجية

تعد الورشة الفنية العلاجية مساحة للتعبير عن الذات واستكشاف المشاعر والمكونات الداخلية من خلال الإبداع الفني، وللغوص في تفاصيلها لا بد من تحديد الإطار الذي يوجه مسارها ويشكل قوامها المنهجي.

فمصطلح "الإطار" Le cadre المشتق لغوياً من الفعل الفرنسي "أطر" cadrer والذي يعود أصله إلى الكلمة الإيطالية "quadro" بمعنى شكل المربع، يتجاوز في سياق الورشة الفنية مجرد كونه حدوداً

مادية. ففي الفنون التشكيلية، يُعرف الإطار بكونه الحيز الذي يحتضن الأعمال ثنائية الأبعاد، ويفصلها عن الفضاء المحيط بها، مانحاً إيها استقلاليتها وتركيزاً خاصاً سواء كانت لوحة، صورة فوتوغرافية أو نقش بارز. وتحديداً في الرسم، أشار سامي بن عامر إلى أن "الإطار يفصل الصورة المرسومة عن الفضاء الموضوعية فيه بطريقة تجعلها مستقلة عنه مثلما هو شأن القاعدة في النحت، وبذلك يتسنى التركيز عليها باعتبارها فضاءً موحدًا مختلفًا عن الفضاء الواقعي." (بن عامر، 2021: 74) كما عُرِفَ في معجم مفردات الجماليات Vocabulaire d'esthétique على أنه "ما يحيط مباشرة بشخص أو شيء ما في الإدراك الحسي له، أي ما يحيط به بطريقة تُبرزه تمامًا كما يُشكّل المنظر الطبيعي إطاراً للمبنى، ويمثل إطار حياة الشخص مجموع الأشياء التي تُشكّل بيئته اليومية." (Souriau, 1990: 310) ويمتد مفهوم الإطار في علم النفس ليشمل النسق أو المخطط الذي يحدد موضوعاً أو تصميم فكرة عمل. (Doron et Parot, 1991: 287) وقد أسهمت المدرسة الأرجنتينية للتحليل النفسي، خاصة خوسيه بليجر في تعميق فهم ديناميكيات هذا الإطار موضحةً أنه "ليس مجرد خلفية محايدة بل هو موقع لإيداع المريض وربما المحلل النفسي لتثبيتاته التكافلية المبكرة" (Kaës et autres, 1997: 205) "Fixations symbiotiques" أي أنه يمثل مساحة آمنة تُودع فيها المشاعر العميقة واحتياجات التعلق والاعتماد على الآخر، المرتبطة غالباً بالتجارب الأولية في الحياة. إذن يتطلب المسار العلاجي في علم النفس سواء كان فردياً أو جماعياً، تأسيس إطار ثابت ومحدد مسبقاً تبلور ضمن حدوده إمكانية نشأة وتطور العملية التحليلية النفسية وإحداث تغيير جوهري في بنية الذات. حيث يصبح هذا الإطار بمثابة حاوية آمنة تمكن المعالج من المضي قدماً في عملية التحليل وتتيح للمريض الانخراط بفاعلية في المسار العلاجي لاضطراباته. ومع فهم ديناميكية الإطار التحليلي النفسي والوعي بأهمية التغيير تم بناء مساحات علاجية جديدة كورش العلاج بالفن، فعدم قدرة المريض على التكيف مع الإطار التقليدي تستدعي ضرورة ابتكار إطار خاص يمثل وسيطاً بين الإطار العلاجي الكلاسيكي والإطار التكميلي الذي يضبط لتعويض نواقص المريض. في هذا السياق يصبح الفضاء العلاجي الذي توفره الورشة الفنية حاضنة للإبداع وإطاراً محركاً للتعبير عن الذات إذ يستهدف مختلف الحواس مساهماً في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لكل فرد، وكما تشير آني بوير-لابروش Annie Boyer-Labrousche في كتابها "Manuel d'art-thérapie": "هذا الفضاء الذي ستحدث فيه الأفعال هو من نفس طبيعة ما يسميه وينيكوت 'الفضاء الانتقالي'. إنه المساحة الوحيدة التي يُمكن فيه اللعب، وهذا اللعب يؤدي إلى ضبط النفس

وثبات الأشياء." (Boyer-Labrousche, 1992 : 67) ويتجلى ذلك في مختلف الفنون فمن خلال الرسم يتم تنشيط حاسة البصر وعلاقتها بالجسد أثناء التلاعب بالمواد، أما جلسات العلاج بالموسيقى فتتضمن حاسة السمع وكذلك الجسد عبر الحركة مع الإيقاع، بينما في العلاج بالرقص يكون الهدف هو تحرير الجسد والتعبير من خلال حركاته وإيماءاته.

اذن الإطار هنا لا يقتصر على تحديد الزمان والمكان بل يصبح بمثابة القاعدة النظرية والعملية التي تُبنى عليها الورشة. "يتكون الإطار الذي يقترحه المعالج بالفن من مجموعة من العناصر التي تسمح بوضع آلية علاجية للفرد أو المجموعة ويعتبر بمثابة وعاء غير توجيهي يهدف إلى تعزيز التعبير، ويجب أن يكون مرناً وصلباً في آن واحد لاحتواء الشخص دون تقييده. (Zerroual , 2017 : 9) أي أن كل شيء يحدث تلقائياً، فيشعر المشاركون ويدركون أنهم موجودون للتعبير عن أنفسهم، وهذا يُمثل أحد الفروق الجوهرية بين الورشة التعليمية والورشة العلاجية. فالأخيرة لا تتضمن تعلم تقنيات فنية متقنة بل تسمح بالاستكشاف والتعبير الحر. فتجمع الورشة بين الإطار الفني والعلاجي، الإطار الداخلي والخارجي، المحكم والمرن في الوقت ذاته بما يكفي لاستيعاب التعبير الفني الفردي والجماعي.

بالتالي، يهدف هذا الإطار العام إلى توضيح طبيعة الورشة ومكوناتها الأساسية، بدءاً من تحديد الفضاء الذي ستقام فيه وصولاً إلى تحديد شكل الورشة ذاتها. ولكن كيف يتجلى هذا الإطار في تحديد طبيعة الفضاء الذي تحتضنه الورشة، هل يُفضل أن يكون مغلقاً لتعميق التركيز أم مفتوحاً لتشجيع التفاعل؟ وكيف يؤثر ذلك على اختيار الورشة كجماعية لتبادل الخبرات أم فردية لتقديم دعم مخصص يُناسب الاحتياجات الدقيقة لكل فرد؟

4.1 الفضاء: مغلق أم مفتوح؟

يُعدّ اختيار الفضاء المناسب لورشة العلاج بالفن عنصراً يؤثر مباشرةً في ديناميكية التعبير وتفاعل المشاركين. فالمساحات المغلقة توفر بيئة آمنة تشجع على التعبير الفردي دون تشتت مما يمنح المشاركين لا سيما الأطفال حرية وطمأنينة أكبر في الكشف عن مشاعرهم وتجاربهم في فضاء خاص. بالإضافة إلى ذلك، تتعدد الخيارات المتاحة للوسائط الفنية والموضوعات التعبيرية وتنوع معها بيئات العمل السيكلوجي مما يمنح المرضى مرونة في استغلال الحيز المكاني بأساليب تعكس حالتهم الوجدانية وطبيعة تفاعلاتهم البنّية مع المعالج. فعلى سبيل المثال تبرز المسافة المكانية لدى الطفل سواء بالاقتراب أو الابتعاد وموضعية الجسد بالمواجهة أو الإعراض كمؤشرات دلالية على نمط العلاقة العلاجية، إذ يميل البعض إلى الثبات الحركي في موقع محدد بينما يفضل آخرون التنقل الحر داخل الفضاء وتجدر الإشارة إلى أن

استراتيجية عدم المواجهة المباشرة غالبًا ما تعزز من شعور المستفيد بالاسترخاء مما يقلل من حدة المقاومة النفسية ويسهل عملية التدفق الإبداعي. وتُبرز حالة دانيال كما أشار مرافقه في كتاب "العلاج بالفن للأطفال" أهمية هذا الجانب، إذ كان يُظهر سلوكًا خياليًا مبالغًا فيه تجاه الملاحظين له ويظل طوال الجلسة مُديرًا ظهره مُبررًا ذلك بقوله: "إنهم قد يتجسسون علي". وعند سؤاله عن هويتهم همس للمعالج: "الأمهات". ورغم طمأنته قضى دانيال الوقت المتبقي في تغطية نافذة الملاحظة بورقة رسم عليها قضبانًا فولاذية لمنع أي رؤية أو سماع لما يحدث داخل الغرفة. (روبن، 2021: 214) وفي سياق مشابه ورد في كتاب "فن الطفل"، تُظهر حالة عائشة المصابة باضطراب طيف التوحد حساسيتها تجاه الفضاء فقد كانت تلتف حول أجساد الآخرين مولدة مشاعر عدوان ورفض. وفي الورشة كانت يداها غالبًا مثقلتين بالفرش وكانت تعض اللوحة أحيانًا، خاصةً إذا كان عليها لون أحمر. "وطالما أن باب الورشة ليس مغلقًا تغمر عائشة حالة من الرعب، فترتجف وتتحرك كفراشة محبوسة في كوب وترتمي على الجدران. ولكن بمجرد إغلاق الباب كانت تهدأ وكأنها حيوان صغير يمكن ترويضه، وأنها نجت من الفوضى الاضطهادية." (Nakov et al., 2013 : 90)

بالتالي، تُجمع هذه الحالات بمجملها على الدور الجوهري لهندسة الفضاء في إرساء دعائم بيئة علاجية حاضنة تمنح المشاركين الأمان النفسي اللازم للتعبير الحر عن الذات إذ يتيح هذا الشعور بالاستقرار انفتاحًا على آفاق سيكولوجية جديدة تتماهى فيها الحدود بين الممارسة الفنية والعملية العلاجية مما يفضي بالتدريج إلى سبر أغوار العوالم الداخلية حيث تتردد أصداًء تمثيلاتهم الإبداعية وتستثير تفاعلات نفسية عميقة. وفي هذا السياق يبرز طرح دونالد ميلتزر Donald Meltzer الذي يؤكد فيه أن: "الجوهر يكمن في الدلالة النفسية للإطار، وفي حالة ذهن الحلل النفسي، وفي جو الغرفة..." (Nakov et al., 2013: 25) مؤكدًا بذلك أهمية البيئة المحيطة والتفاعل النفسي في العملية العلاجية.

على النقيض، يمكن أن يكون الفضاء المفتوح أكثر تعزيزًا للتفاعل لما يتيح من حرية في الحركة والتعبير الجسدي، الأمر الذي يجعله أكثر ملائمة للورش الفنية التي تهدف إلى التعبير الجماعي وبناء العلاقات وتنمية المهارات الاجتماعية. على سبيل المثال، في ورشات الفنون الأدائية يوفر هذا النوع من الفضاءات مجالًا رحبًا ومساحة كافية تمكّن المشاركين من التفاعل بحرية مما يساهم في تطوير مهارات التواصل غير اللفظي وتوثيق روابط العلاقات بينهم. كما يُعدّ هذا الفضاء مناسبًا للأنشطة القائمة على العمل الجماعي إذ يُسهّم في الحد من الشعور بالازدحام ويمنح شعورًا بالراحة والانفتاح، ما يُشجّع على المشاركة النشطة

وتبادل الأفكار بشكل أكثر عفوية. وفضلاً عن ذلك، يسهّل الفضاء المفتوح عمليات التعبير التلقائي ويُسهّم في تقليل الحواجز النفسية مما يتيح للمشاركين استكشاف أساليب فنية جديدة والانخراط في ممارسات وتجارب جماعية مبتكرة.

بناءً عليه، فإن اختيار طبيعة الفضاء سواء كان مغلقاً أم مفتوحاً يعتمد على الأهداف العلاجية المحددة لكل ورشة وعلى طبيعة التعبير الفني المراد تحقيقه. ولكن بما أن الفضاء ليس سوى أحد أبعاد الإطار العلاجي الشامل فكيف يتحدد شكل الورشة بحد ذاتها؟ وما مدى فعالية الدعم العلاجي المُقدّم فيها، هل يكون أكثر تأثيراً في السياقات الفردية أم الجماعية؟

4.2 شكل الورشة: فردية أم جماعية ؟

تُعد البنية التنظيمية للورشة العلاجية محدداً رئيساً لآليات تقديم الدعم السيكولوجي حيث يتأرجح الخيار بين الورشات الفردية والجماعية بناءً على طبيعة الاضطرابات والأهداف العلاجية المرجوة ومدى جاهزية المرضى للتفاعل البيئي.

تمنح الورشة الفردية إطاراً علاجياً خصوصياً يركز بدقة على الاحتياجات الذاتية مما يساهم في توطيد التحالف العلاجي مع المختص ويسمح باستغوار القضايا الشخصية في بيئة آمنة، وفي هذا الصدد "يعتمد نموذج المرافقة الفردية على أسلوب العلاج النفسي التقليدي الذي يعمل فيه الشخص على تطوير ذاته باتخاذ نفسه موضوعاً للتأمل، ويكمن الاختلاف بينه وبين العلاج بالفن في تقديم الوسائط الفنية لكن الهدف واحد." (Klein, 2012 : 105) فبدلاً من الاتكاء الكلي على الخطاب اللفظي حول السلوك والذاكرة يتم التركيز ابتداءً على التمثيلات غير اللفظية التي تجسد كينونة الشخص عبر الوسيط الفني دون إكراهه على كشف أسرارهِ بشكل مباشر.

يُعد هذا النمط مثاليّاً للحالات التي تتطلب رعاية مركزة أو تعاني من ممانعة في الاندماج الجماعي، فبالنسبة لمرضى الرهاب الاجتماعي مثلاً من الضروري إرجاء الانخراط الجماعي لصالح بيئة فردية تهدف إلى استعادة الطمأنينة وتوطيد الثقة تمهيداً للانتقال المستقبلي نحو المجموعات العلاجية لتوسيع النطاق العلاقي. إن التفاعل داخل هذا الإطار يحاكي العلاقة الأولية بين الطفل والأم حيث يتم إعادة إدماج الفرد في مسار الحياة عبر حوار متبادل وهو ما اصطلحت عليه آني بوير-لابروش Annie Boyer-Labrousche بـ "الوظيفة الأمومية" (Boyer-Labrousche, 1992 : 66) ويُقصد

بها قدرة المعالج على خلق فضاء نفسي احتوائي يوفر الدعم والحماية، بما يشبه دور الأم في احتواء عالم طفلها الداخلي، دون أن يقتصر ذلك على البعد العاطفي المجرد.

في المقابل، تُعدّ الورشة الجماعية شكلاً من أشكال التفعيل الجماعي للعمل الفني اذ تخرجه من إطاره الفردي لتضعه ضمن نسق اجتماعي متكامل يُسهّم فيه كل فرد من خلال معارفه وكفاءاته التقنية في تكوين فريق لا يقتصر على مجرد تجميع الأشخاص، بل يُمثّل بنية نفسية اجتماعية مترابطة. وهذا التفاعل لا يعني بالضرورة تماثلاً أو تطابقاً في الأعمال المنجزة، بقدر ما يُفضي إلى تكامل إبداعي يُغني التجربة الفنية الجماعية. في هذا السياق، يُعرّف الفريق وفق "معجم مفردات علم نفس الطفل والطب النفسي" بأنه اجتماع لعدد محدود من الأفراد، ويُستعمل في مجال إعادة التأهيل كمفهوم مرادف لمصطلحات مثل "القسم" أو "المجموعة". ويمكن تصنيف الفرق إلى نوعين رئيسيين: الفريق العمودي الذي يضم أطفالاً من أعمار مختلفة فيحاكي بذلك ديناميكية الأسرة المصغرة. والفريق الأفقي، الأكثر شيوعاً في المؤسسات ويتكون من أطفال متقاربين في السن أو من الجنس نفسه أو خليط من كليهما. (: Lafon, 2010 389) وغالباً ما لا يتجاوز تشكيل هذه المجموعات ستة إلى ثمانية أفراد لضمان جودة الرعاية واستدامة الروابط الاجتماعية بين المشاركين، ولهذا يُفضّل الحفاظ على تركيبة المجموعة المشكلة منذ بداية الورشات حتى نهايتها لتعزيز استقرارها.

يعتبر العمل الجماعي ممارسة رائجة في المؤسسات وذلك لضرورته خاصة في الورشات الفنية التي تتطلب التفاعل المباشر مثل المسرح أو الرقص أو الموسيقى. ويكتسب هذا النمط أهمية خاصة بالنسبة للأفراد الذين يعانون اضطرابات في التواصل إذ يسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم ورغباتهم وانفعالاتهم بعفوية داخل المجموعة مما يُخفّف من حدة الشعور بالذنب أو الخوف من المواجهة. بالتالي، يهدف هذا العمل الجماعي إلى تنظيم التوترات بين الأطفال وتنمية قدراتهم على المبادرة والتعبير عن الذات كما يمنح كل مشارك فرصة لقبول الآخر وخلق مكانه ضمن العلاقة مع المجموعة التي قد تمثل سنداً للفرد وبيئة حاضنة له. هذا التفاعل يعزز الشعور بالانتماء ويقلص الاحساس بالعزلة، ويمكن للمجموعة من خلال انعكاساتها النفسية أن تكون بمثابة مرآة يبصر من خلالها الشخص جوانب في ذاته يصعب إدراكها فردياً. كما يمكن أن تشكل حافزاً له فيقلد ما يلاحظه من تجارب فنية ليرز هنا دور المعالج بالفن كموجه يرشد كل فرد نحو اكتشاف أسلوبه الخاص. وفي هذا الاطار، تشير المعالجة بالفن "ليمان" Liebmann إلى أن "العلاج ضمن الجلسات الجماعية ضروري لتعزيز التفاعل والتواصل اللفظي وغير اللفظي بين الأشخاص وهو مفيد للمجموعات التي تعمل نحو أهداف متشابهة، وكذلك تعتبر

أن العمل الجماعي يسمح للأشخاص الذين لديهم حاجات مشتركة أن يمنحوا التدعيم القوي لبعضهم البعض." (عبد النبي، 2008: 7) وعليه، فإن العلاج بالفن ذو فاعلية خاصة مع المجموعات التي تتقاسم أهدافاً علاجية مشتركة حيث يتيح للأفراد تطوير مهاراتهم والتقدم في المسار العلاجي من خلال تبادل الخبرات والتجارب. وتعدّ المجموعة في هذا السياق العلاجي حاملة لوظيفة مزدوجة تتمثل في احتواء الأفراد واحتواء العملية العلاجية نفسها، إذ تتيح الأنشطة الفنية الجماعية فرصاً للتجربة والتخيل مع الإبقاء على درجة من الحماية والاختباء الضروريين للشعور بالأمان. فمثلاً، في ورشة عمل المسرح تكون المجموعة عنصراً أساسياً لإنشاء فضاء مسرحي وفضاء للمتفرجين إلا أنه قد يبقى بعض الأفراد متفرجين لأسابيع قبل المخاطرة بالصعود إلى خشبة المسرح ومواجهة الجمهور بجرأة.

إجمالاً، يتضح أن العلاج بالفن هو إطار علاجي يتجاوز الحدود المادية ليجتمع فيه الفن وعلم النفس مؤسسين بيئة آمنة للإبداع والتعبير. ويعد اختيار المجال الفني والفضاء سواء كان مغلقاً لتعزيز التركيز أو مفتوحاً لتشجيع التفاعل، بالإضافة إلى تحديد زمن الورشة وشكلها بين الدعم الفردي المخصوص والتفاعل الجماعي، قرارات تعتمد أساساً على الأهداف العلاجية وتؤثر فيها بشكل مباشر. لهذا السبب يُعدّ تحديد الإطار أمراً بالغ الأهمية فالمعالج هو ضامن المساحات الزمنية والاستمرارية، وبغض النظر عن التقنية المستخدمة من الضروري احترام الإطار المختار ليتم تحفيز القدرات التعبيرية لكل فرد. هذا الفهم المنهجي لأسس الورشة الفنية العلاجية يمهّد الطريق لاستكشاف كيفية تطبيقها في علاج حالات معينة وكيف يمكن لوسائل فنية محددة أن تُحدث فرقاً في المسار العلاجي خاصة بالنسبة للفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

References:

Abdel Aziz Hassan, M. M. (2014). Psychology of artistic expression in children. (n.ed.). Anglo-Egyptian Bookshop. (In Arabic).

Abdel Aziz, M. M., & Farraj, A. A. M. (2023). Introduction to art therapy. (n.ed.). Anglo-Egyptian Bookshop. (In Arabic).

Abdel Karim, A. (1982). The nursery child and music : Studies and research on Egyptian children and music. (n.ed.). Faculty of Music Education in Zamalek – Helwan University (The First Scientific Conference). (In Arabic).

Abdel Nabi, S. M. S. M. (2008). The effectiveness of using drawing therapy in alleviating psychological loneliness among a sample of university students : « A clinical-therapeutic study ». Journal of the Faculty of Education, 2(39). (In Arabic).

Al-Quraiti, A. A. (2012). Art therapy : Concept, foundations, goals, and techniques. Egyptian Journal of Psychological Studies, (77). (In Arabic).

Atkins, Beryl T. et autres, (1995), Dictionnaire le Robert & Collins Senior : français anglais- anglais français, 4ème éd, Dictionnaires Le Robert, Paris, p. 48.

Basté, Sylvie et autre, (2017), Pratiques d'une art-thérapeute, 1re éd, Les éditions d'ithaque, Paris, p. 25, 28, 31, 58, 59.

Ben Abdallah, A. (2016). A field study : Characteristics of family drawing among children without family support. Supervised by Mohamed Ammar. (n.ed.). Hadeel Publishing House. (In Arabic).

Ben Abdallah, A. (2024). Employing artistic media to support children's acquisition of life skills. (1st ed.). Hadeel Publishing House, Sfax. (In Arabic).

Ben Amer, S. (2021). Dictionary of visual arts terms. (n.ed.). Dar Al-Muqaddima. (In Arabic).

Blanchet, Marie-Soleil, (2015), Le livre-textile: Un outil d'intervention facilitant l'expression et la communication de l'enfant sourd gestuel en art-thérapie, (N.D), Université Concordia (Maîtrise és arts), Canada, p. 24, 30.

Boyer-Labrousche, Annie, (1992), Manuel d'art-thérapie, 1er éd, Dunod, Paris, p. 63, 66, 67.

Doron, Roland et Parot, Françoise, (1991), Dictionnaire de psychologie, 1^{er} éd, Presses Universitaires de France, Paris, p. 61, 287.

Gillis, Alain, (1994), Peinture D'origine : rencontre esthétique avec des enfants présentant des troubles de la communication, (N.R), Société Nouvelle Adam Biro, Paris, p. 79.

Kaës, René et Anzieu, Didier et autres, (1997), *Crise Rupture et Dépassement*, 1^{er} éd, Dunod, Paris, p. 205.

Klein, Jean-Pierre, (2012), *Penser l'art-thérapie*, 1^{er} éd, Presses Universitaires de France, Paris, p. 69, 86, 105, 106.

Lafon, Robert, (2010), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, 3^{ème} édition, PUF, France, p. 389.

Lesoeurs, Guy, (1985), *Analyse d'ouvrage « Le MOI-PEAU : Didier Anzieu »*, (N.R), Editions Dunod (Psychanalyse.com), Paris.

Nagla, A. (2006). *Psychotherapy with music*. (1st ed.). Alam Al-Kutub, Cairo. (In Arabic).

Nakov, Anastasia, Bablet, Dominique et Desnot, Dominique, (2013), *L'art de l'enfant ; l'enfance de l'art : art-thérapie ; autisme ; supervision*, (N.R), Presses Universitaires de France, Paris, p. 25, 90.

Nuseir, T. (2019). The effectiveness of using drawing therapy in reducing psychological stress among a sample of high school female students in Bani Kinana district. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, (2). (In Arabic).

Roudinesco, Élisabeth et Plon, Michel, (1997), *Dictionnaire de la Psychanalyse*, (N.R), Librairie Arthème Fayard, (N.D), p. 1075.

Rubin, J. A. (2021). *Art therapy for children*. Translated by Shaker Abdel-Hamid. (1st ed.). Dar Maana for Publishing and Distribution. (In Arabic).

Shaltout, A. R. (2019). *The art of searching for the human... Readings in the novel*. (n.ed.). Arabian Press Agency, Egypt. (In Arabic).

Souriau, Étienne, (1990), *Vocabulaire d'esthétique*, 1^{er} éd, Presses Universitaires de France, Paris, p. 310.

Zerroual, Naima, (2017), *Intervention en Art-thérapie : Médiation Tissage*, (N.R), l'association Art-Thérapie Virtus (Formation DEAES), (N.D), p. 9.

***Effectiveness of the Intensive Treatment Program Based on the TaRL
Approach in Improving Basic Arabic Language Skills Among Students at Al-
Riyada Preparatory Schools in Morocco***

Ahmed Atzaki *

**Researcher in Language Didactics and Discourse Analysis, Regional Academy of
Education and Training, Souss-Massa, Morocco**

outizgui@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-5727-5621>

Received: 10/03/2026, Accepted: 25/03/2026, Published: 30/03/2026

Abstract: This paper addresses the limited mastery of foundational learning in the Moroccan school, particularly in the Arabic language at the lower secondary level, and its impact on academic achievement, repetition, and dropout rates. It examines an intensive remediation program implemented in “Pioneer” middle schools, based on the Teaching at the Right Level (TaRL) approach, which aligns instruction with students’ actual proficiency rather than grade level. Using a descriptive-analytical methodology, the study draws on TaRL’s theoretical framework and analyzes pre- and post-assessment data from the TBS platform, focusing on reading fluency and comprehension.

The findings suggest that TaRL-based remediation is a promising and scalable support strategy, provided that assessment practices, teacher coordination, and alignment with explicit and active learning principles are strengthened.

Keywords: intensive remediation, Teaching at the Right Level (TaRL), Arabic language, foundational learning, school dropout.

**Corresponding author*

فعالية برنامج المعالجة المكثفة وفق مقارنة طارل TaRL في تحسين الكفايات الأساس
في اللغة العربية لدى تلاميذ إعداديات الريادة بالمغرب
د. أحمد أتزكي*

باحث في ديداكتيك اللغات وتحليل الخطاب، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة - المغرب

outizgui@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-5727-5621>

تاريخ الاستلام: 2026/03/10 - تاريخ القبول: 2026/03/25 - تاريخ النشر: 2026/03/30

ملخص: تتناول هذه الورقة إشكالية ضعف التحكم في التعلّات الأساس في المدرسة المغربية، خاصة في مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي، وما يترتب عنه من تدني التحصيل الدراسي وارتفاع معدلات التكرار والهدر المدرسي. وهو الأمر الذي استدعى تجريب مقاربات بيداغوجية مكنت من معالجة تلك التعثرات والحد من تأثيرها قبل إرساء التعلّات الجديدة.

وترصد الدراسة تجربة برنامج المعالجة المكثفة بإعداديات الريادة، المستند إلى مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL)، باعتبارها استراتيجية للدعم التربوي تقوم على إعادة تنظيم التعلم انطلاقاً من المستوى الفعلي للتلميذ بدل مستواه الدراسي الشكلي.

وقد اعتمدت الدراسة منهجاً وصفيًا تحليليًا؛ واستندت إلى الإطار النظري لمقاربة TaRL، وإلى تحليل المعطيات الإحصائية المستخرجة من منصة لوحة القيادة الاستراتيجية TBS لنتائج الروائز القبلية والبعدية في اللغة العربية، مع التركيز على كفاياتها الأساس: الطلاقة، والفهم القرائي (المباشر والضمني).

وخلصت الدراسة إلى أن برنامج المعالجة المكثفة وفق مقارنة TaRL يمثل استراتيجية واعدة للدعم التربوي، يوفر نموذجاً عملياً قابلاً للتعميم، شريطة تعزيز جودة تمرير الروائز، وتقوية التنسيق البيداغوجي بين المدرسين، وتكييف الأنشطة الصفية مع مبادئ التعليم الصريح والتعلم النشط لضمان تعلّم فعّال وشامل.

الكلمات المفتاحية: المعالجة المكثفة، التدريس وفق المستوى المناسب TaRL، اللغة العربية، التعلّات الأساس، الهدر المدرسي..

*المؤلف المرسل

1. المقدمة

يعد ضعف مستوى التحكم في التعليمات الأساسية أحد التحديات الكبرى التي تواجه المنظومة التربوية المغربية؛ خاصة في المواد الأساسية مثل اللغة العربية، إذ يؤدي هذا الوضع إلى تدني التحصيل الدراسي وارتفاع معدلات التكرار والهدر المدرسي.

لذلك اختارت خارطة الطريق 2022-2026 لإصلاح منظومة التربية والتكوين اعتماد برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة التدريس بالمستوى المناسب المعروفة اختصاراً بـ **TARL** (Teaching at the Right Level)، من بين برامج مؤسسات الريادة، والذي يروم تعزيز اكتساب التلاميذ للمعارف والكفايات الأساسية، وكذا مضاعفة نسب المتحكمين منهم من التعليمات الأساس.

ويقوم هذا البرنامج على استحضار المستوى الفعلي للتلاميذ بدلاً من التركيز على مستواهم الدراسي الرسمي، خلال فترة المعالجة المكثفة في بداية السنة الدراسية في المواد الدراسية الأساسية، كالرياضيات والعلوم واللغة الفرنسية واللغة العربية في المدرسة الإعدادية، قبل الانتقال إلى إرساء التعليمات الجديدة، ثم فترات للدعم وتصفية الصعوبات.

وقد استطاع هذا البرنامج بعد العام الأول من تطبيقه بالسلك الإعدادي خلال الموسم الدراسي 2024-2025 الحصول على نتائج مشجعة، ففي اللغة العربية مثلاً تطور معدل تمكن التلاميذ من الكفايات الأساس بعد فترة المعالجة المكثفة بـ 1.6x مرة بالقياس إلى معدل ذلك التمكن في نتائج الرائد التشخيصي.

وتبعاً لذلك تسعى هذه الورقة إلى تسليط الضوء على أهمية مقاربة TaRL استراتيجيةً للدعم التربوي، وتحليل أثر تطبيقها على تطوير التعليمات الأساس في اللغة العربية بالسلك الإعدادي خلال الموسم الدراسي 2025-2025، بناءً على النتائج التي حققها التلاميذ خلال فترة المعالجة المكثفة بإعداديات الريادة، بالتركيز على الفارق بين وضعية الرائد القبلي ووضعية الرائد البعدي، تأسيساً على المعطيات الإحصائية التي تقدمها منصة لوحة التحكم الاستراتيجية TBS.

وستركز الورقة بشكل خاص على تحليل ما يتعلق بنتائج التلاميذ في اللغة العربية، أي على مستوى نسب التحكم أو نسب الاتقان العامة، وكذا نسب التحكم أو الاتقان الدنيا، ثم نسب التقدم

التي حققها التلاميذ بين رائر الموضوعة القبلي والرائز البعدي. قبل أن نخلص إلى تقديم اقتراحات لتفعيل أمثل لهذه المقاربة في الفصول الدراسية بما يضمن لجميع التلاميذ تعليما فعالا وشاملا.

2. إشكالية الدراسة وأهدافها ومنهجيتها ونتائجها

2.1. إشكالية الدراسة

كيف يتم توظيف مقاربة TaRL في برنامج المعالجة المكثفة لتعزيز التحصيل الدراسي ومضاعفة نسب المتحكمين من التعلّيمات الأساس في اللغة العربية بالسلك الإعدادي؟ وما مدى فعالية هذه المقاربة في تحسين التعلّيمات والحد من الهدر المدرسي؟

2.2. أهداف الدراسة

- تسليط الضوء على أهمية مقاربة TaRL استراتيجيةً للدعم التربوي بشكل عام وخلال فترات المعالجة المكثفة بشكل خاص؛
- تحليل أثر تطبيق مقاربة TaRL على تطوير التعلّيمات الأساس في اللغة العربية بالسلك الإعدادي؛
- تقديم توصيات لإدماج هذه المقاربة في البرامج الدراسية والممارسات الصفية لضمان تعلم فعال وشامل.

2.3. منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لرصد الإطار النظري لمقاربة TaRL، إضافة إلى دراسة تحليل نتائج تطبيق برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة TaRL في تحسين مستوى تحسين تعلم الكفايات الأساس في اللغة العربية بالسلك الإعدادي.

2.4. النتائج المتوقعة من الدراسة

- إبراز دور التعليم وفق المستوى المناسب في تقليص فجوات التعلم وتحقيق تكافؤ الفرص؛
- تحديد أثر برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة TaRL على تحسين الكفايات الأساس في اللغة العربية: الطلاقة والفهم القرائي.

- تقديم اقتراحات وتوصيات لضمان فعالية المعالجة المكثفة في بداية السنة الدراسية ضمن برنامج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

3. المقصود ببرنامج المعالجة المكثفة

يعد برنامج المعالجة المكثفة خطوة أولى ضمن التدخلات التربوية داخل إعداديات الريادة، التي تشكل بدورها إحدى الآليات الأساسية للأجراً الميدانية لخارطة الطريق 2022-2026 الرامية إلى تحقيق تحول نوعي في أداء المؤسسات التعليمية العمومية، وإلى تقليص الهدر المدرسي، وإلى زيادة فرص نجاح التلاميذ، وتعزيز غموم الذاتي من خلال توفير شروط مادية جيدة، ومحيط جذاب يُسهم في تحسين ظروف عمل الفاعلين بالمؤسسة التعليمية الرائدة. (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مارس 2024).

ويشكل بذلك برنامج المعالجة المكثفة أحد المرتكزات الأربعة الرئيسة لإعداديات الريادة، إلى جانب مواكبة الأساتذة وتمكينهم من الممارسات البيداغوجية الناجعة، ومواكبة إعداد مشروع المؤسسة المندمج وتنفيذه، إضافة إلى تعزيز تفتح التلاميذ وغموم الذاتي من خلال الأنشطة الموازية؛ حيث تقوم المعالجة المكثفة على تدخلات علاجية دقيقة ومركزة تُنفَّذ لفائدة التلاميذ الذين لم يتمكنوا من تحقيق الكفايات أو التعلّيمات الأساس الضرورية لمواصلة مساهمهم الدراسي، وذلك بهدف استدراك الفائد التعليمي بشكل سريع ومنظم، قبل الانتقال إلى إرساء التعلّيمات الجديدة، تبعاً للنتائج التي يكشف عنها الرائر القبلي.

ويرتبط البرنامج بتخصيص إعداديات الريادة لفترة للمعالجة المكثفة في مستهل كل سنة دراسية للدعم وتثبيت المكتسبات الأساسية في مواد اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات والعلوم في تمتد من 05 إلى 07 أسابيع، وذلك اعتماداً على مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب TaRL.

ويتسم البرنامج بقدرته على التكيف مع حاجات التلاميذ ومستوياتهم الفعلية؛ حيث تتبع كل مجموعة من التلاميذ مساراً للمعالجة يتناسب مع مستواهم وحاجياتهم من المعالجة والمساعدة على استدراك الثغرات التعليمية المتراكمة خلال مساهمهم الدراسي السابق.

4. أهداف برنامج المعالجة المكثفة

يهدف برنامج المعالجة المكثفة، باعتباره جزءاً من برنامج الدعم التربوي المندمج الذي تعتمد "إعداديات الريادة" في إطار تنزيل النموذج البيداغوجي الجديد للمدرسة المغربية، إلى الرفع من مستوى

تحكم التلاميذ في المكتسبات الأساسية الضرورية للنجاح في المواد الأدائية بالسلك الإعدادي، باعتماد مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب، وفق ما يأتي:

- اللغة العربية: الطلاقة والفهم المباشر والضمني؛
 - اللغة الفرنسية: الطلاقة والفهم المباشر والضمني؛
 - الرياضيات: الترتيب والعمليات الأساسية؛
 - علوم الحياة والأرض: المتغيرات، والجداول، والرسوم البيانية؛
 - الفيزياء والكيمياء: المفاهيم الأساسية، والتحويلات.
- وذلك، من خلال:

■ تحديد المستوى الفعلي للمتعلمين في بداية السنة الدراسية، باعتماد رائر تشخيصي لتفقيء التلاميذ؛

■ استدراك التعثرات التعليمية المراكمة خلال السنوات السابقة؛

■ الاستعداد الجيد لاكتساب التعلم الجديدة وتحقيق النجاح الدراسي.

5. دواعي اعتماد فترة للمعالجة المكثفة بإعداديات الريادة

لقد أظهرت الدراسات الدولية والوطنية المتعلقة بتحكم التلاميذ المغاربة في اللغة العربية مثلاً نتائج غير مشجعة، خاصة ما تعلق منها بالمهارات القرائية، فقد احتل التلاميذ المغاربة المرتبة ما قبل الأخيرة بين 57 دولة في تقييم الكفاءة القرائية، بحسب الدراسة الدولية PERLS 2021 (4) (Sassi, 2022, para. 4)، كما أظهر البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلاميذ "PNEA" 2019 أن هناك ضعفاً في مستوى التحكم في اللغة العربية، مما يؤكد وجود أزمة تعليمية تتطلب تبني مقاربات بيداغوجية جديدة وأكثر فعالية. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021).

وقد حصل تلاميذ الصف الرابع مثلاً، على 372 نقطة فقط، في تقييم الكفاءات القرائية مقابل نظرائهم في دول أخرى؛ إذ إن 59% من التلاميذ المغاربة لا يتقنون الحد الأدنى من الكفاءات القرائية، كما لم يستطع 5% من التلاميذ الإجابة عن أي بند من بنود الرائر، أي أنهم لم يحصلوا على أي مكتسب في التعليم الابتدائي ولا على المستلزمات اللغوية الضرورية للتمكن من متابعة برنامج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

وإلى جانب ذلك نجد أن 30% فقط من تلاميذ المرحلة الإعدادية، استطاعوا التحكم في ثلثي 2/3 برنامج اللغة العربية، أي حوالي من 67% منه. ويتعلق الأمر تحديدًا بمهارات:

- تعرف الشخصية الرئيسة في النص؛

- تحديد معنى كلمة في سياقها؛

- تعرف مكان الأحداث في السرد؛

- كتابة جملة تلخص المعنى.

وقد أظهرت هذه التقييمات أيضًا أن الفارق بين مكتسبات التلاميذ في كفايات اللغة العربية بين الثانويات الإعدادية العمومية والثانويات الإعدادية الخصوصية يصل إلى 51 نقطة في السنة الثالثة إعدادي لصالح المؤسسات الخاصة. ويكشف هذا التفاوت عن اختلال واضح في جودة التعليمات وظروفها، كما يبرز عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين الفئتين. وهو ما يطرح تحديات حقيقية أمام السياسات التربوية العمومية الهادفة إلى تحقيق الإنصاف والرفع من مردودية التعليم العمومي.

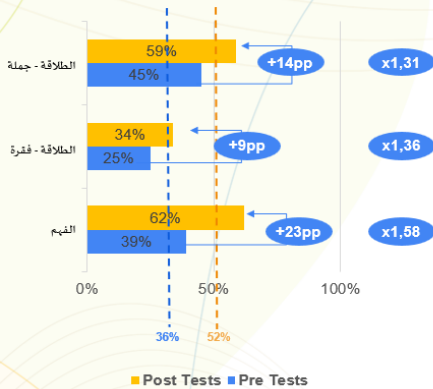
أما نتائج رائز التشخيصي المنجز في الإعداديات العمومية خلال أبريل 2024، فقد أظهرت أن تلاميذ هذا السلك يبدؤون السنة الدراسية الجديدة وهم لا يتحكمون في المستلزمات أو المكتسبات الدراسية الأساس التي ستمكنهم من الاستمرارية والنجاح الدراسي؛ فأكثر من 40% من هؤلاء التلاميذ لا يتمكنون من قراءة نص قصير بطلاقة وفهمه فهما مباشرًا.

وأظهر الرائز نفسه أن مستوى تحكم تلاميذ السلك الإعدادي في مهارات القراءة في اللغة العربية يظل ضعيفًا؛ إذ يعاني 20% منهم من ضعف القدرة على مستوى التهجئة أو فك التشفير، بينما يواجه 35% إلى 40% منهم ضعفًا واضحًا في الطلاقة، في الوقت الذي لا يتحكم 40% إلى 50% منهم في مهارة الفهم المباشر لنص قصير.

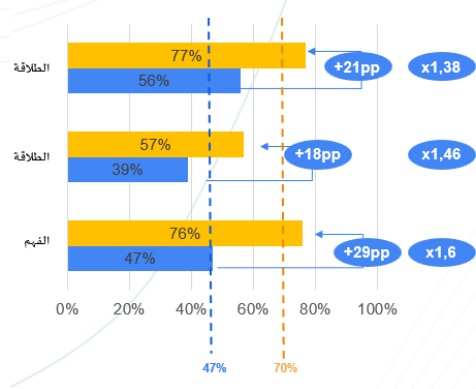
وقد استدعت كل هذه المعطيات تدخلا علاجيا لاستدراك المكتسبات الأساس قبل انطلاق فترة التعلم الجديدة في جميع مستويات السلك الإعدادي، فأعطي بذلك الضوء الأخضر لاعتماد برنامج المعالجة المكثفة في بداية السنة الدراسية ضمن إعداديات الريادة بالمغرب¹.

وقد كشفت نتائج العام الأول من برنامج المعالجة المكثفة خلال الموسم الدراسي 2024-2025، ووفقا لمعطيات الرائد البعدي، عن تحسن ملحوظ في مستوى التلاميذ بلغ متوسط تطور ب $1.6 \times$ من معدل التمكن من الكفايات الأساس بعد انتهاء فترة المعالجة المكثفة، أي ما يناهز [49-35] ساعة من الدعم والمعالجة.

العربية – الأولى إعدادي (49h)



العربية – الثانية والثالثة إعدادي (35h)



تطور نسب التحكم في الكفايات الأساس للغة العربية خلال الموسم الدراسي 2025-2024

وقد تمت هيكلة فترة المعالجة المكثفة وفق ثلاث مراحل وست عمليات، هي:

¹ - يسعى برنامج "إعداديات الريادة" إلى تقليص الهدر المدرسي، وإلى زيادة فرص نجاح التلاميذ وتعزيز تفهمهم الذاتي، من خلال توفير شروط مادية جيدة، ومحيط جذاب يساهم في تحسين ظروف العمل لمجموع الفاعلين بالمؤسسات التعليمية المستهدفة. ويرتكز على أربعة محاور، وهي: - مواكبة وإعداد وتنفيذ مشروع المؤسسة المندمج؛ - توفير معالجة وقائية ودعم ومواكبة شخصية للتلاميذ؛ - مواكبة الأستاذة وتمكينهم من الممارسات البيداغوجية الناجحة؛ - تعزيز تفتح التلاميذ وتفهمهم الذاتي من خلال الأنشطة الموازية والرياضية. وقد انطلق البرنامج في مرحلته الأولى على مستوى 230 ثانوية إعدادية، ابتداء من الدخول المدرسي 2025/2024. (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مارس 2024).

قبل:

- اختبارات **الموضوعة**: قصد تحديد المستوى الحقيقي لكل تلميذ قبل انطلاق برنامج المعالجة المكثفة، باعتماد رائر قبلي للموضوعة ورائز بعدي للتحقق²؛
- **تشكيل المجموعات**: بعد تحديد المستوى الحقيقي لكل تلميذ تبعا لنتائج رائر الموضوعة، يتم تشكيل مجموعات التلاميذ ذات المستوى نفسه من مستويات الأداء المفترضة في التقويم، باعتماد منظومة مسار (MASSAR)؛

أثناء:

- **تنفيذ برنامج المعالجة**: عبر استفادة مجموعات التلاميذ من عدد معين من حصص دعم مناسبة لكل مجموعة؛
- **تتبع منتظم لتقدم التلاميذ**: تخضع مجموعات التلاميذ للتحقق منتظم من مدى تمكنهم من التعلمات والتقدم المحقق في ذلك؛

بعد:

- **اختبارات بعدية**: تحديد المستوى الجديد لكل تلميذ، باعتماد الرائر البعدي؛
- **قياس الأثر**: قياس المستوى المحرز من طرف التلاميذ بين مرحلتي ما قبل الدعم وما بعده، عبر قياس المسافة بين نتيجة الرائر القبلي ونتيجة الرائر البعدي.

6. مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب TaRL في برنامج المعالجة المكثفة

تُعد مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب (TARL)، من أنجع المقاربات التربوية الموجهة لمعالجة التعثرات الدراسية الأساس في القراءة والكتابة والحساب. وقد طوّرتها المنظمة الهندية (Pratham) بهدف الاستجابة للفتاوتات الكبيرة بين المستوى الدراسي الاسمي للمتعلمين ومستواهم الحقيقي في التعلمات الأساسية. (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

² - رائر **الموضوعة** هو أداة تقييمية تُستعمل في بداية مرحلة دراسية أو تكوينية، وتهدف إلى تحديد مستوى كل تلميذ بدقة، من خلال قياس مدى تحكمه في المعارف والكفايات الأساسية المرتبطة بمجال معين. ويسمح هذا الرائر بتحديد موضع التلميذ داخل مسار التعلم، وبناء خطة معالجة أو دعم مناسبة لحاجاته. كما يُسهم في توجيه الأستاذ(ة) أو أصحاب القرار التربوي نحو اتخاذ قرارات بيداغوجية تستند إلى معطيات موضوعية.

وترتكز هذه المقاربة على مبدأ جوهري يتمثل في الانطلاق من المستوى الفعلي للتلاميذ لا من المستوى المفترض أن يكونوا عليه تبعاً للسلك الدراسي الذي ينتمون إليه؛ فيُقَسَّمون إثر ذلك إلى مجموعات وفق مستوياتهم الفعلية، سواء كانت مجموعات للمستوى أو مجموعات داخل الفصل نفسه. ووفقاً لذلك يَتِمُّ إعادة ترتيب التعليمات وفق حاجات التلاميذ، بما يمكنهم من تجاوز تعثراتهم عبر تدريس موجه ومكثف يركز على المهارات الأساسية القرائية منها، والحسابية، والعلمية.

وتنطلق المقاربة بمرحلة أولية حاسمة تتمثل في التشخيص؛ حيث تُمرر روائز الموضوعة للكشف عن المستوى الحقيقي لكل تلميذ في المهارات والمواد الدراسية المستهدفة. وبعد ذلك، يُعاد تقييـم التلاميذ وتنظيمهم في مجموعات متجانسة وفق أدائهم، بدل تنظيمهم التقليدي اعتماداً على المستويات الدراسية فقط. وهو ما يسمح بتقديم أنشطة تعليمية مركزة تتلاءم مع قدرات كل مجموعة من مجموعة الدعم، ويمكن من تجاوز تعثرات التلاميذ عبر تدريس موجه ومكثف يركز على المهارات الأساسية القرائية منها والحسابية، والعلمية. وتتضمن أداة التقييم أو روائز الموضوعة عدداً من المجالات والمستويات المهارية، الرامية إلى تحديد مستوى الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، مما يساعد المدرسين على العمل مع مجموعات متجانسة نسبياً، توازيها تقييمات منتظمة ومحددة زمنياً، تجمع معطياتها لتتبع التقدم المحرز. وبناءً على هذا التقدم، يُعاد توزيع التلاميذ في مجموعات جديدة كلما تقدموا أو ارتقوا إلى مستوى أعلى. (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

كما تقوم هذه المقاربة على قطيعة بيداغوجية مع كل الممارسات المتصلة بالتلقين والإلقاء، معتمدة بدلاً من ذلك أنشطة تعلّم لعبية أو حياتية يومية بسيطة، مع "الحرص على أن تكون [هذه الأنشطة] جذابة، وممتعة، وخلاقة، تُناسب كل مستوى أو مجموعة تعليمية". (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

وتُجسّد الأنشطة الموجهة جوهراً مقاربة TARR؛ إذ تعتمد على أنشطة تفاعلية ووظيفية قصيرة المدى، ثبت دولياً أنها تُسهم بفعالية في تطوير مهارات التلاميذ كالطلاقة والفهم، وتنمية كفاياتهم الأساس، مثل: القراءة والكتابة والحساب. وتُقاس مراحل التقدم بشكل دوري، بحيث ينتقل التلميذ تدريجياً من مستوى إلى آخر وفق تقدمه، لا وفق الزمن المدرسي وحده. (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

أما التجربة المغربية في برنامج المعالجة المكثفة، فقد قامت على تكييف مقاربة TaRL وتطويرها، بما ينسجم مع السياق التربوي الوطني، باعتماد منهجية CAMEL³ التي تقوم على "الأنشطة التوليفية لتعزيز التعلم"، والموجة أساساً إلى استدراك المفقود التعليمي بشكل سريع ومنظم؛ حيث تتكامل مجموعة متنوعة من الأنشطة والممارسات التعليمية داخل الحصة الواحدة بصورة متناسقة ومتكاملة، بما يتيح للمتعلمين اكتساب المهارات المستهدفة بفعالية أكبر. فبدل الاعتماد على نشاط واحد أو عدد من الأنشطة المتشظية وفق أسلوب تدريسي ثابت، تُدمج مثلاً الأنشطة القرائية، والأنشطة الشفهية، والأنشطة الكتابية، ثم الأنشطة اللعبية والتعاونية في الحصة الواحدة بطريقة تُحفّز مشاركة التلاميذ وتزيد من تركيزهم.

ويُسهم هذا التنوع في الأنشطة خلال الحصة الواحدة في الاستجابة لاختلاف أنماط التعلم، كما يضمن انتقالاً سلساً بين المهارات والقدرات، ويُعزّز التعلم النشط القائم على منهجية التعليم الصريح: النمذجة - الممارسة الموجهة - الممارسة المستقلة. وذلك بالنظر إلى أنها في عمل مجموعها على تعظيم الأثر التعليمي وتحقيق أفضل النتائج في وقت وجيز، مع خلق بيئة صفية ديناميّة ومشجّعة على التعلم المستمر. (Gauthier & Bissonnette, 2024, pp. 73-78)

وحري بنا أيضاً الإشارة إلى أن من خصوصيات التجربة المغربية في برنامج المعالجة المكثفة تضافر عدد من المواد الدراسية واشتغالها في أقطاب لدعم ومعالجة الثغرات ذات الصلة بالتعلمات الأساس أو المستلزمات الضرورية لكل متعلم في مواصلة مساره الدراسي بالسلك الإعدادي، ومثال ذلك تضافر مواد اللغة العربية والاجتماعيات والتربية الإسلامية في قطب اللغة العربية، ويرمي إلى تعزيز التعلمت الأساس في اللغة العربية: الطلاقة والفهم المباشر، مع اختلاف السياقات التعليمية ومضامين المعالجة تبغا لخصوصيات كل مادة على حدة. ويرجع ذلك بالأساس إلى أن كفايات القراءة والفهم تظل كفايات أساس في المواد الثلاثة، باعتبار اللغة العربية لغة مُدرسة ولغة تدريس لمواد التربية الإسلامية والاجتماعيات بالمرحلة الإعدادية.

7. مبادئ برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة التدريس TaRL

³ - Combined Activities for Maximized Learning : الأنشطة المدمجة لتحقيق الحد الأقصى من التعلم، هو منهج مبتكر للتعليم والتعلم طوّره مؤسسة برثام، يهدف إلى تعزيز المهارات الأساسية، ويعتمد على أنشطة ممتعة ومنظمة ومنخفضة التكلفة، بالإضافة إلى الألعاب والعمل الجماعي، لمساعدة الأطفال على الانتقال من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم الأكثر تعقيداً. (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

تقوم مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب، باعتبارها خلفية نظرية ومنهجية لبرنامج المعالجة المكثفة في إعداديات الريادة، على ستة مبادئ، وهي:

1-مقاربة علاجية: تقوم على تنشيط واستدعاء المكتسبات القبلية الوظيفية، وذلك بهدف رصد ومعالجة الثغرات المتراكمة، ولا يتعلق الأمر بإرساء موارد جديدة، بل التركيز على المكتسبات القبلية الضرورية، وذات الأولوية لبناء التعلّيمات الجديدة كالقراءة بطلاقة والفهم المباشر في اللغة العربية على سبيل المثال.

2-بيئة حاضنة وداعمة: يحرص الأستاذ على توفير بيئة داعمة وحاضنة للتلاميذ، وتُكثّر من حفزهم على التعلم، وعلى التعبير عن الصعوبات التي تواجههم والنجاح في تجاوزها. ويتعين على المدرس الالتزام في تدبير التفاعلات الصفية بخطاب إيجابي ومشجع على التعلم، وكذا تقديم تغذية راجعة لا تعالج الأخطاء فحسب، بل تكشف عن أسبابها، وذلك اعتمادا على جملة من الإجراءات والأنشطة:

- أ- أنشطة تذويب الجليد في بداية الحصة؛
- ب- أنشطة اعتيادية تعزز علاقات العطف والتعاطف مع التلاميذ؛
- ت- قواعد خاصة بمرحلة المعالجة ناظمة للممارسة الصفية؛
- ث- تقنية المناقشات التلقائية (غير الرسمية)؛
- ج- مكافأة الأجوبة الصحيحة وتثمينها، وحسن تدبير مهارتي السؤال والجواب؛
- ح- تحفيز التلاميذ الذين يواجهون صعوبات، وتشجيعهم على المبادرة والمحاولة، دون توجس من الخطأ؛

خ- تحليل أخطاء التلاميذ وبيان أسبابها، وعدم الاكتفاء بتصحيحها فقط.

3-أنشطة جاذبة ومحفزة لانخراط التلميذ: تتميز مقارنة TaRL باعتماد أنشطة ممتعة ومسلية، يمكنها أن تستقطب التلاميذ وتحفز انخراطهم في التعلم؛ عبر:

- أ- أنشطة لعبية وأنشطة التحديات والتنافس الصفّي؛
- ب- تنويع لصيغ العمل الصفّي: عمل فردي- عمل ثنائي- عمل المجموعات؛
- ت- تنويع الدعامات الديدكتيكية: صور -رسوم متحركة -دعامات سمعية بصرية..؛
- ث- تغيير تصميم الفصل الدراسي على شكل U أو شكل دائري أو شكل الجزر المتفرقة، بحسب طبيعة الأنشطة والهدف منها؛

ج- توفير فضاء تعلم نشيط ودينامي في إطار ما تتيحه الأمكنة الخاصة بالمؤسسة: القسم- الساحة - المكتبة...

4- **أهداف واضحة ومتدرجة:** إن أهداف برنامج المعالجة المكثفة ينبغي أن تكون واضحة ومحددة، وقابل للقياس، كما ينبغي أن تكون مفهومة لدى كل من المدرس والتلميذ على السواء، حينما يحرص المدرس على إعلانها والتعبير عنها بشكل صريح. لذلك فالهدف من مرحلة المعالجة المكثفة ليس هو تغطية البرنامج الدراسي فقط، بل الهدف منه إنما هو معالجة فعلية للتعثرات المرصودة لدى التلاميذ. لذلك فالشرط المعياري للانتقال إلى مرحلة ما بعد المعالجة المكثفة وإرساء التعليمات الجديدة، لا يتصل باستكمال برنامج المعالجة المكثفة وتغطية مفرداته فحسب، وإنما هو المعالجة الفعلية للتعثرات.

5- **التحقق والمراقبة المنتظمة:** التحقق المنتظم من مدى تحكم التلاميذ في الكفايات المستهدفة من خلال ملاحظة ممارساتهم الصفية وتتبع الأنشطة المنجزة خارج الفصل. وهو ما يسمح بثمين جهود جميع التلاميذ، وعدم الاقتصار على المتحكمين منهم، بهدف فحص مستوى الفهم والتعلم المتحقق لديهم؛

6- **تبسيط الخطاب:** عبر توظيف لغة بسيطة لضمان الفهم وتوضيح التوجيهات أو التعليمات المقدمة للتلاميذ، لذلك يتعين ألا تكون اللغة الموظفة من قبل المدرسين حاجزا بين التلاميذ والمطلوب إنجازه. وهو ما يستدعي اعتماد التدرج من الملموس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب.

وحرى بنا أن نشير إلى أن مبادئ مقارنة طارل (TaRL) تتوافق بشكل واضح مع أسس بيداغوجيا التعليم الصريح؛ إذ تقومان معاً على تقديم حمولة معرفية مخففة تناسب قدرات التلاميذ وتيسر استيعابهم، وعلى اعتماد تدخلات فارقية تستجيب لاختلاف مستوياتهم وتنوع ذكاءاتهم. كما تشددان على أهمية التغذية الراجعة المنتظمة والبناء التي توجه التعلم وتدعم تقدمه بشكل مستمر.

8. **تقويم أثر المعالجة المكثفة من رائر الموضوعة إلى الرائر البعدي**

يكتسي التقويم التشخيصي والتقويم البعدي أهمية كبرى ومكانة محورية في تقويم أثر المعالجة المكثفة وضمان نجاعة أجزائها؛ إذ يُمكنُ تقرير رائر الموضوعة من الكشف عن المستوى الحقيقي لكل تلميذ، ثم وضعه ضمن مجموعة أو مسار محدد للدعم ومعالجة الصعوبات المحتملة لدى أفراد المجموعة؛ بما يسمح بتحقيق انسجام وتماسك كبيرين بين مسارات المعالجة وبين حاجات مجموعات التلاميذ، وكذا تحقيق درجة قصوى من التطابق بين مستويات رائر الموضوعة وبين المهام والأنشطة المقترحة في البرنامج، سواء على مستوى حجم المقروء أم مستويات الفهم المستهدفة في حصص اللغة العربية مثلاً.

وينسجم هذا الإجراء مع مَنطق تحديد منطقة التطور القريب (ZDP) لكل تلميذ، أي "المسافة بين مستوى النمو الفعلي الذي يحدده حلّ المشكلات بشكل مستقل، ومستوى النمو الممكن الذي يحدده حلّ المشكلات تحت توجيه الراشد أو بالتعاون مع أقران أكثر كفاءة". (Vygotsky, 1978, p. 86)، حيث يتم الحرص على تحقيق الحد الأدنى من التعلّيمات الأساس في كل مادة من المواد المستهدفة بالبرنامج في المرحلة الإعدادية.

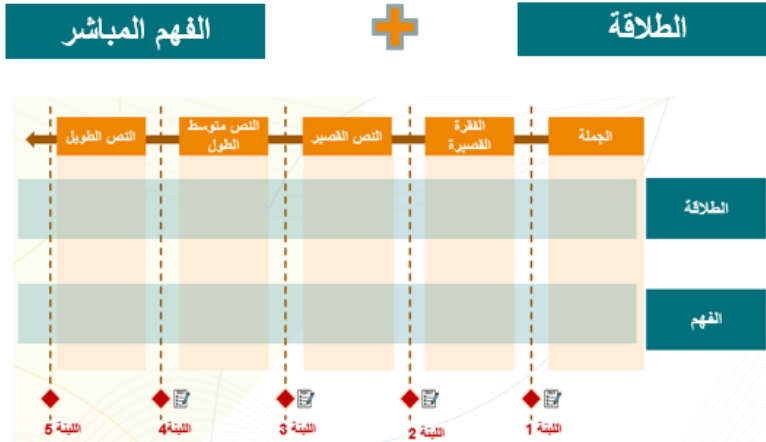
لذلك، فإن أي موضوعة خاطئة للتلميذ ضمن سلم الأداء الخاص برائز الموضوعة، وخاصة حين تكون الموضوعة أعلى من مستواه الحقيقي، فإنها تحرمه من فرصة حقيقية لملاءمة الأنشطة المقترحة بما يتوافق مع حاجاته الفعلية. وقد يتسبب ذلك في اهتزاز ثقته بقدرته على تجاوز تعثراته، ويجعل البرنامج غير قادر على بلوغ النتائج المتوقعة منه.

وبالنظر إلى الدور المحوري الذي تنهض به عمليات تمرير روائز الموضوعة، وكذا الروائز البعدية، فإنها تخضع لتصنيف دقيق للمجالات والمستويات المستهدفة؛ بما يُمكن من تفيّي التلاميذ ضمن مجموعات متجانسة وفق لبنات ومسارات واضحة، بالرغم من صعوبة تحقيق ذلك التوفيق بين المواد الخمس المستهدفة بالبرنامج دفعة واحدة وفي الوقت ذاته. كما أن دلائل التمرير توضح التوجيهات التي يتعين على الأساتذة الممررين لهذه الروائز التقيد بها، ضماناً لموضوعية نتائج الروائز وموثوقيتها.

9. مرتكزات برنامج المعالجة المكثفة في اللغة العربية وهندسته

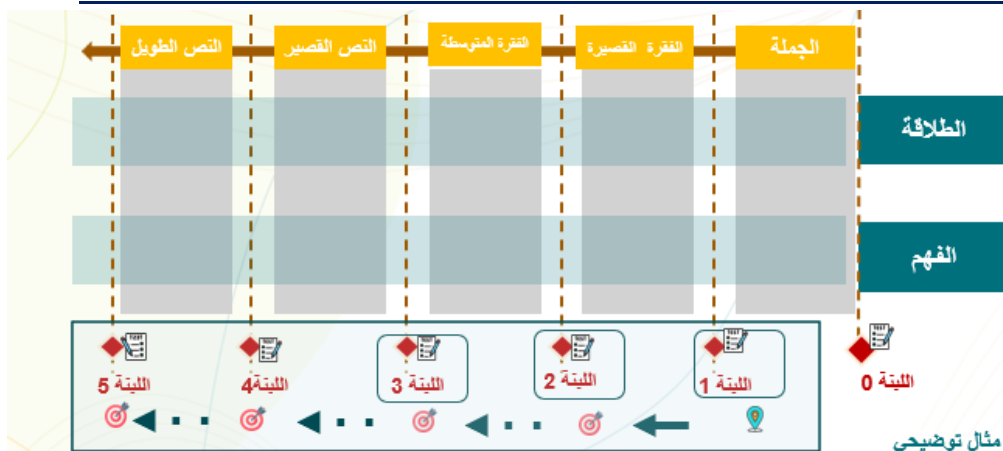
يستهدف برنامج المعالجة المكثفة في اللغة العربية إنماء كفايتين أساسيتين، بشكل نسقي على مدى فترة المعالجة المكثفة، انطلاقاً من أسناد مختلفة تبدأ من مستوى الجملة ثم الفقرة القصيرة والنص القصير، وبعدها مستوى النص المتوسط الطول، وانتهاءً بمستوى النص الطويل، تبعاً للبنية مؤسّعة كل تلميذ أو مجموعة صفية.

كفاياتان أساسيتان:



هندسة البرنامج المعالجة المكثفة في قطب اللغة العربية خلال الموسم الدراسي 2024-2025

وبعد توزيع التلاميذ إلى مجموعات للدعم أو المعالجة الوقائية بناء على رائر الموضوعة الذي يحدد بدقة مستوى كل تلميذ ضمن مستويات الكفايات الأساس المستهدفة، تخضع كل مجموعة لبرنامج للمعالجة يتوافق مع المسار الذي حدد لها اتباعه، ضمن لبنات ومسارات البرنامج. ويصبح الهدف الأدنى لكل مجموعة معالجة هو تمكين جميع تلاميذ المجموعة من بلوغ المستوى الموالي على الأقل لمستوى موضعتهم. ويصبح انتقال مجموعة التلاميذ من لينة إلى أخرى مشروطا بمراقبة التحكم من أهداف اللينة من قبل الأستاذ(ة)، وقياس مدى تحكم تلاميذ المجموعة في المعارف والكفايات الأساسية المرتبطة بالمسار المتبع من قبلها.



مثال توضيحي لمسارات الانتقال بين لبنات برنامج المعالجة المكثفة في قطب اللغة العربية خلال الموسم الدراسي 2025-2024

حينما تكون مجموعة تلاميذ معينة متحكممة في مستوى الجملة أي في اللبنة الأولى، فإن هدفها خلال برنامج المعالجة المكثفة هو جعل مجموع تلاميذ المجموعة يتحكمون في اللبنة الموالية أي التحكم في اللبنة الثانية: مستوى الفقرة القصيرة⁴.

اللبنة الأولى	الجملة	الطلاقة + الفهم المباشر
اللبنة الثانية	الفقرة القصيرة	الطلاقة + الفهم المباشر
اللبنة الثالثة	النص القصير	الطلاقة + الفهم المباشر + الفهم الضمني
اللبنة الرابعة	النص المتوسط	الطلاقة + الفهم المباشر + الفهم الضمني
اللبنة الخامسة	النص الطويل	الطلاقة + الفهم المباشر + الفهم الضمني + الفهم النقدي

الهندسة البيداغوجية لبرنامج المعالجة المكثفة وتثبيت الكفايات الأساس في اللغة العربية

⁴ - كما يمكن للتلاميذ المتقدمين في مجموعات المعالجة السعي إلى التحكم في اللبنة التي تأتي بعد اللبنة الثانية أي الفقرة المتوسطة بما يحقق تفريدا خلال حصص المعالجة .

تنظم هذه اللبنة ضمن أربعة مسارات تتبّعها كل مجموعة تلاميذ، على أن كل مسار يتألف من لبنة دخول ولبنة خروج، ويقضي التلاميذ في كل منها عددا معينا من الأسابيع قبل الانتقال إلى اللبنة الموالية، وفق ما يأتي:

لبنة الخروج	لبنة الدخول	
اللبنة الثانية	اللبنة الأولى	المسار 1
اللبنة الثالثة	اللبنة الثانية	المسار 2
اللبنة الرابعة	اللبنة الثالثة	المسار 3
اللبنة الخامسة	اللبنة الرابعة	المسار 4

أما مجموع حصص المعالجة المكثفة، فيصل في برنامج اللغة العربية مثلا إلى ما مجموعه 42 ساعة، بمعدل 07 ساعات أسبوعيا، ولمدة 06 أسابيع، موزعة بين حصص للطلاقة والفهم، وحصص للفهم الاستماعي، ثم حصص توليفية، وأخرى لاختياز رائر اللبنة، بعد كل أسبوعين أو ثلاثة.

وتمثل كل حصة في برنامج اللغة العربية حلقة من حلقات التدرج بالتلميذ للتحكم في مهارة القراءة بطلاقة، وكذا التحكم في مستويات فهم المقروء، بمقاربة متدرجة ومتكاملة، تتنوع فيها أنماط النصوص وتتعدد صيغها التعبيرية، وتشاكل مع مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته⁵.

وإذا كان برنامج المعالجة المكثفة في اللغة العربية يتدرج من الجملة إلى النص الطويل على مستويي الطلاقة والفهم، فإنه يستهدف الكفايات النوعية ذاتها في كل مسار أو لبنة. وتتوزع هذه الكفايات النوعية على ثلاث محاور تتقاطع فيما بينها لتشكل الهندسة العامة للبرنامج، وهي على النحو الآتي:

⁵ - اعتمد في توصيف مستويات الفهم القرائي في برنامج المعالجة المكثفة على الدراسات الدولية لتطوير المهارات القرائية، وبشكل خاص الدراسة الدولية PIRLS والإطار العالمي للكفايات الخاصة بالقراءة Global Proficiency Framework for Reading باعتبارهما مرجعين دوليين متكاملين في تقويم وتنمية الكفاءة القرائية؛ إذ يركّز الأول، على قياس أداء المتعلمين في نهاية المرحلة الابتدائية من خلال أربع عمليات للفهم (الاسترجاع، الاستنتاج، التفسير، التقييم)، بينما يقدّم الثاني، تصورا تدرجيا لمستويات الكفاءة القرائية يمتد من التعرف الأولي على الحروف إلى الفهم العميق للنصوص المعقدة. ويتقاطع الإطاران في كونهما ينظران إلى القراءة بوصفها عملية بنائية نشطة تتطلب تشغيل استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، كما يشتركان في التأكيد على الانتقال من الفهم الحرفي إلى النقدي ثم الفهم التأويلي. غير أن PIRLS يركّز أساسا على التقويم المقارن للأداء في سياق دولي، في حين يهدف GPF إلى توجيه السياسات التربوية وبناء مسارات تعلم واضحة تدعم اكتساب مهارات القراءة تدريجيا. (UNESCO Institute for Statistics [UIS], 2019) - (IEA, 2019)

الفهم المباشر- الفهم الضمني- الفهم النقدي	محور مستويات الفهم
الجملة - الفقرة القصيرة- النص القصير- النص المتوسط -النص الطويل	محور حجم المقروء
النمط السردى- النمط الوصفى- النمط التفسيري- النمط الحجاجي	محور أنماط النصوص

تقوم هذه الهندسة على بناء نسقي متكامل، تتفاعل داخله ثلاثة محاور كبرى هي: مستويات الفهم، وحجم المقروء، ثم أنماط النصوص. ولا يشتغل كل محور منها بمعزل عن الآخر، بل تنتظم ضمن شبكة من العلاقات الوظيفية التي تجعل من هذه الهندسة إطارًا منسجمًا لدعم التعليمات الأساس في برنامج المعالجة المكثفة للغة العربية بالسلك الإعدادي.

ويحدد محور مستويات الفهم طبيعة العمليات الذهنية التي يمارسها المتعلم أثناء القراءة؛ من الفهم المباشر إلى الفهم الضمني ثم الفهم النقدي، بما يعكس تدرجًا في بناء المعنى والارتقاء بمهارات المعالجة القرائية. أما محور حجم المقروء، الممتد من الجملة إلى الفقرة ثم إلى النص القصير فالمتوسط فالطويل، فلا يمثل مجرد تدرج كمي في المادة المقروءة، بل يجسد تدرجًا وظيفيًا في التدريب على القراءة بطلاقة والفهم في آن واحد؛ إذ يتيح للمتعلم أن ينمي تدريجيًا مهارات الدقة والسرعة، ثم الاسترسال، فالنبر والتنغيم، بالتوازي مع تنمية قدرته على التقاط المعنى وفهم وحدات النص وبنائه العام. ويأتي محور أنماط النصوص فيغني هذا البناء النسقي من خلال تنويع أنماط المقروء بين النصوص السردية والنصوص الوصفية، ثم التفسيرية والحجاجية، بما يتيح للمتعلم الاحتكاك ببنى نصية متعددة، واكتسابه المرونة اللازمة للتعامل مع مختلف أشكال الخطاب.

وعلى هذا الأساس، فإن الطابع النسقي لهذه الهندسة يتجلى في كون هذه المحاور لا تتجاوز فقط، بل تتضافر وتتفاعل وتتكامل، بحيث يسند بعضها بعضًا في بناء جملة المهارات والقدرات القرائية. كما أن التدرج في مستويات الفهم، والتدرج في حجم المقروء، والتنوع في أنماط النصوص، يجعل منها مداخل متكاملة تُسهّم في تشكيل الكفايات الأساسيتين في البرنامج، وهما: القراءة بطلاقة والفهم المباشر، بوصفهما المدخل المركزي لمعالجة التعثرات القرائية وتمكين المتعلم من الاندماج السلس في إرساء التعليمات الجديدة.

10. تحليل نتائج برنامج المعالجة المكثفة في اللغة العربية خلال الموسم الدراسي 2025-2026

لقد شكل التتبع الفردي للتلاميذ عبر ملاحظة أدائهم في الفصل وتتبّع الأنشطة المنجزة خارج الفصل، وكذا معايير التقويم الذاتي إضافة إلى روائز نهاية كل لبنة، أدوات للرصد المستمر لوتيرة تقدم التلاميذ نحو التحكم في هذه المهارات والكفايات، فسمح بتتبع تطور التلاميذ ورصد مدى تحكمهم في التعلّمات المستهدفة. كما كان ذلك في الوقت ذاته وسيلة لملاءمة وتيرة التعلّم لحاجات الفئات المستهدفة، من خلال ربط الانتقال من لبنة إلى أخرى مشروطا بتحكم 80% من تلاميذ مجموعة المعالجة المكثفة على الأقل في الكفايات المستهدفة.

وقد شكلت نتائج الرّائز البعدي أداة لقياس درجة التحكم في المهارات والكفايات المستهدفة من البرنامج والحكم على فعاليته ونجاعته. وانطلقنا في ذلك مما توفره المعطيات الإحصائية للوحة القيادة الاستراتيجية TBS التي أحدثتها الوزارة الوصية ابتداء من شتنبر 2025، مركزين على تحليل نتائج التلاميذ في اللغة العربية، سواء على مستوى نسب التحكم أو الاتقان العامة، أو نسب التحكم أو الإتقان الدنيا، ثم نسب التقدم⁶ بين الرّائز القبلي والرّائز البعدي، أي ما قبل TaRL وما بعدها.

1- المؤشرات العامة⁷

نسبة التحكم العامة	نسبة التحكم الدنيا	نسبة التقدم	نسبة النتائج	نسبة مسك	نسبة التطابق الداخلي	نسبة مسك التحقق	نسبة التطابق الخارجي
73.14%	84.01%	1.25	98.49%	89.71%	62.18%	90.41%	

وتأتي هذه المؤشرات في إطار قراءة نتائج الرّائز البعدي لتُظهر أن نسبة التحكم الإجمالي في الكفايات الأساس للغة العربية قد بلغت 73.14%، لدى تلاميذ إعداديات الريادة على المستوى

⁶ - توضح لوحة القيادة الاستراتيجية TBS أن طريقة احتساب هذه المؤشرات تعتمد على ما يأتي:

- نسبة الإتقان العامة (المتوسط): عدد التلاميذ الذين يتقنون المهارات الأساسية / العدد الإجمالي للتلاميذ الذين اجتازوا الاختبار.
- نسبة الإتقان الدنيا (المتوسط): عدد التلاميذ الذين أبدّوا المهارات الدنيا الواجب اكتسابها / عدد التلاميذ الذين اجتازوا الاختبار.
- نسبة التقدّم: نسبة الإتقان بعد - TaRL نسبة الإتقان قبل TaRL.
- نسبة إدخال النتائج: عدد الإدخالات المستهدفة / عدد الإدخالات المنجزة.
- نسبة نقطة التحقق: مجموع النقاط التي تم التحقق منها من طرف المفش (أكثر من 0 تساوي نقطة للمفش) / مجموع النقاط.

⁷ - تعرف لوحة القيادة الاستراتيجية TBS المؤشر بأنه: "معدل التلاميذ الذين يتقنون الكفايات الأساسية في مواد: العربية، الفرنسية، الرياضيات، علوم الحياة والأرض، والفيزياء-الكيمياء، وذلك بالاعتماد على نتائج الاختبار القبلي و/أو الاختبار البعدي، في السلك الإعدادي. تقيم الكفايات الأساسية وفق مستويين فقط: متحكم أو غير متحكم."

الوطني، وهو ما يوضح أن مستوى التمكن العام بعد مرحلة المعالجة المكثفة قد تحسّن بشكل ملموس مقارنة بالمعطيات القبلية. ويعكس ذلك الأثر الإيجابي للبرنامج على كفايات التلاميذ، بالرغم من الحاجة المستمرة لتعزيز بعض جوانبه المنهجية والإجرائية. ونوضح ذلك من خلال ما يأتي:

أ- تجانس التحسن بين التلاميذ

سجل معدل التحكم الأدنى نسبة مرتفعة بلغت **84.01%**، وهو معطى ذو دلالة تربوية قوية؛ إذ يكشف أن أدنى مستوى تحكم داخل المجموعة قد ارتفع بشكل ملحوظ، مما يشير إلى تقليص الفروق بين التلاميذ من حيث مكتسباتهم الأساس. ويعكس هذا الارتفاع في الحد الأدنى للتمكن نجاح المقاربة الوفاقية في الوصول إلى الفئة الأقل تحكّمًا، وهي الفئة المستهدفة أساسًا بالمعالجة.

ب- معدل التقدم (1.25)

يمثل معدل التقدم أحد أهم مؤشرات برنامج المعالجة المكثفة، ويعني أن التلاميذ قد حققوا تقدمًا يعادل 1.25 مرة مقارنة بنتائجهم في الرائد القبلي. وهذا يدل على أن البرنامج أدى إلى تحسن نوعي في الكفايات الأساس للتلاميذ في اللغة العربية، وأن برنامج المعالجة المكثفة كان فعالًا بما يكفي لرفع المنحنى العام للتمكن. ورغم أن هذه القيمة لا تعبّر عن قفزة كبيرة، فإنها تُعد مؤشرًا إيجابيًا على فعالية البرنامج خصوصًا أن الأمر يتعلق بكفايات أساس يصعب تحسينها في وقت وجيز.

ت- جودة مسك النتائج ومصادقية التقويم

تُظهر نسبة مسك النتائج (**98.49%**) درجة عالية من الانضباط في التوثيق الرقمي، مما يعكس التزام الأطر التربوية من أساتذة ومفتشين بمتطلبات التتبع الدقيق. أما نسبة التطابق الداخلي (**89.71%**) والخارجي (**90.42%**) فتؤكد انسجام نتائج الرائد البعدي مع باقي أشكال التقييم الداخلي والخارجي، مما يعزز موثوقية القياس ودقة الأدوات المعتمدة في البرنامج.

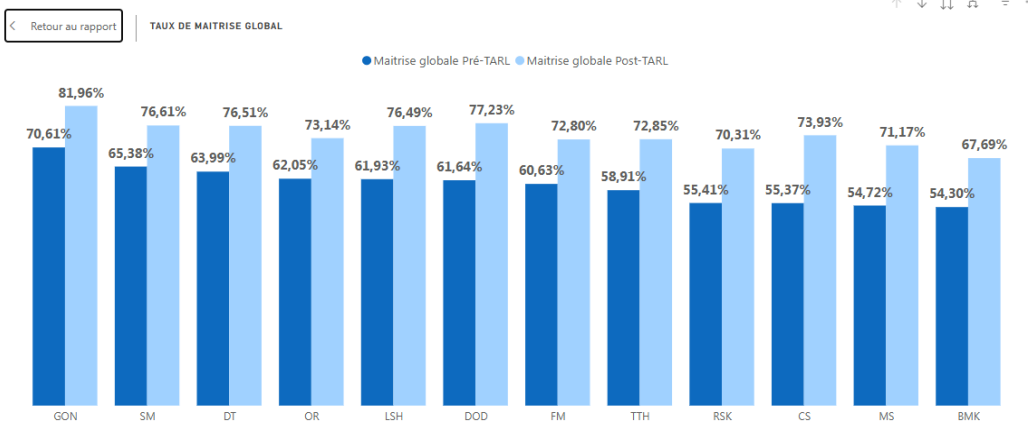
ث- التحقق الداخلي

رغم المؤشرات الإيجابية، يظل معدل مسك التحقق الداخلي (**62.18%**) نقطة تستدعي الانتباه؛ إذ يشير إلى أن عملية مراجعة البيانات وجودة التحقق لم تصل بعد إلى المستوى المرغوب. ويُصبح بتقوية آليات التحقق الجماعي، وتوحيد معايير المسك، وتحسين التنسيق بين المتدخلين لضمان جودة أعلى للمعطيات.

ج- استنتاج

وتكشف هذه النتائج البعديّة للبرنامج أن هذا التدخل البيداغوجي أسهم في رفع مستوى تحكم التلاميذ من الكفايات الأساس في اللغة العربية وتقليص الفروق بين نتائج التلاميذ في الرّائز القبلي ونتائجهم في الرّائز البعدي، وتحقيق تقدم مميز في الكفايات الأساسيّة، مدعومًا بانسجام بين التّقييمات الداخليّة والخارجيّة. ومع ذلك، يبقى يتعين تعزيز التحقّق الداخلي من نتائجه وتحسين مساطر الإدماج البعدي للنتائج لضمان أرقى مستويات الجودة. وتؤكد هذه المؤشرات، مجتمعة، أن البرنامج يسير في الاتجاه الصحيح، وأن أثره التربوي يظهر بشكل واضح وملحوس على مستوى مكتسبات التلاميذ.

2- نسب التحكم العامة في اللغة العربية بحسب الأكاديميات



نسب التحكم العامة بحسب الأكاديميات بين الرّائز القبلي والرّائز البعدي

تُظهر المعطيات العامة لنسب التحكم في الكفايات الأساسيّة للغة العربية بحسب الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

بين الرّائز القبلي والرّائز البعدي وجود تحسن واضح في جميع الأكاديميات دون استثناء، حيث ارتفعت نسب التحكم العام من الرّائز القبلي إلى الرّائز البعدي بشكل يعكس الأثر الإيجابي للتدخل البيداغوجي المعتمد. وقد تراوح هذا التحسن تقريبًا بين 10 و15 نقطة في معظم الأكاديميات، وهو فارق مهم في سياق كفايات أساس غالبًا ما تكون بطيئة التحسن. وتبعا لذلك نسجل الملاحظات الآتية:

- إن جميع الأكاديميات سجلت تحسناً بين الرائزين بنسبة تتراوح بين +11 و +19 نقطة. وهذا يؤكد فعالية برنامج المعالجة المكثفة في رفع مستوى التحكم من الكفايات الأساس للغة العربية.
 - إن الأكاديميات ذات المستوى القبلي المتدني حققت أعلى مستويات التحسن، مثل: CS – MS – TTH – RSK، وهذا ينسجم مع منطق المعالجة الذي يستهدف التعثرات الأساس.
 - إن الأكاديميات ذات الانطلاقة الجيدة خلال الموسم الدراسي 2024-2025 قد حققت بدورها تحسناً معتبراً، مثل: SM – DT – GON، وهو ما يشير إلى أن البرنامج ناجح بغض النظر عن مستوى الانطلاق.
- وتبعاً لما سبق نجد أن المعطيات تؤكد أن برنامج المعالجة الوقائية كان ذا أثر واضح وفعال في جميع الأكاديميات، حيث ارتفع مستوى التحكم العام في الكفايات الأساس للغة العربية بدرجات مهمة تُظهر تحسناً حقيقياً في أداء التلاميذ. وهذا النجاح يعكس، ما يأتي:
- ✧ فعالية المقاربة البيداغوجية المعتمدة؛
 - ✧ انسجام التتبع والتنفيذ داخل المؤسسات؛
 - ✧ قدرة البرنامج على تقليص الفروق بين التلاميذ بمختلف المستويات؛
 - ✧ استجابة البرنامج لخصوصيات كل أكاديمية.

3- تحليل التقدم بحسب المستويات

تُظهر المؤشرات أن معدلات التحكم في الكفايات الأساس قد ارتفعت بشكل ملحوظ في جميع المستويات الثلاثة، وتم التعبير عن هذا الارتفاع بمعاملات المضاعفة (Facteurs de multiplication)، مما يكشف مقدار التحسن مقارنة بنتائج الرائز القبلي. ويظهر ذلك بشكل واضح من خلال:

أ- مستوى الأولى إعدادي — (1AC) مضاعفة التحكم بـ $1.29 \times$

سُجِّل تلاميذ الأولى إعدادي أعلى معامل مضاعفة بين المستويات الثلاثة، حيث ارتفعت الكفايات الأساس للغة العربية لديهم بما يعادل 1.29 مرة مقارنة بنتائج الرائز القبلي. ويعكس هذا التحسن الملحوظ قدرة التلاميذ الأصغر سناً على الاستفادة السريعة من الدعم، وفعالية المعالجة في بناء الكفايات الأساسيات: الطلاقة- الفهم المباشر على مستويي الفقرة والنص القصير، إضافة إلى تجاوبهم الكبير مع أنشطة البرنامج.

ب- مستوى الثانية إعدادي — (2AC) مضاعفة التحكم بـ 1.23×

حقق تلاميذ أقسام الثانية إعدادي معامل مضاعفة بلغ 1.23، وهو تقدم جيد يدل على تأثير واضح للتدخل البيداغوجي، رغم أن حاجيات هذا المستوى تبقى مرتبطة بتعزيز مستويات أعلى من مهارات الطلاقة والفهم بعد تجاوز مرحلة التأسيس الأولى.

ت- مستوى الثالثة إعدادي — (3AC) مضاعفة التحكم بـ 1.23×

يلاحظ أيضا أن تلاميذ الثالثة إعدادي قد سجلوا بدورهم معاملا مضاعفا مماثلاً ب: (1.23)، مما يكشف على قدرة مقارنة TARL على إحداث أثر إيجابي حتى في المستويات العليا، رغم طبيعة التعثرات المتجذرة عند تلاميذ هذا المستوى.

وتُبرز هذه النتائج، في مجموعها، فعالية برنامج المعالجة الوقائية في تحسين المهارات والكفايات الأساس للغة العربية لدى جميع التلاميذ، مع طفرة أكبر في مستوى الأولى إعدادي، مما يؤكد أهمية التدخل المبكر في ترسيخ التعلّيمات الأساس، واستمرار الأثر الإيجابي للبرنامج بشكل متوازن في المستويين الثاني والثالث.

4- تحليل نسب التقدم بحسب الكفايات الأساس والمستويات الدراسية

أظهرت المعطيات أن جميع المستويات الإعدادية حققت نسب تقدم مضاعفة في برنامج المعالجة الوقائية في الكفايات الأساسية للغة العربية، غير أن مستوى الأولى إعدادي سجّل أكبر طفرة، بينما حقّق مستويا الثانية والثالثة إعدادي تقدماً مهماً يعكس فاعلية المقاربة في معالجة التعثرات والصعوبات التي يشكو منها التلاميذ، سواء على مستوى الطلاقة أم الفهم. وتؤكد نسب التقدم، خصوصاً في كفايات الطلاقة والفهم في النصوص القصيرة، أن المقاربة المعتمدة قادرة على تحقيق أثر ملموس وممتد عبر مختلف الفئات العمرية.

الملاحظة الأساسية	3AC	2AC	1AC	الكفاية/ المستوى الدراسي
1AC الأفضل أداءً	1.19	1.14	1.22	الطلاقة على مستوى الفقرة
3AC التطور يرتفع تدريجياً	1.27	1.19	1.18	الفهم على مستوى الفقرة
3AC الأعلى تحسناً	1.36	1.27	1.30	الفهم على مستوى النص القصير
أعلى نسب التقدم في جميع المستويات	1.55	1.50	1.49	الطلاقة على مستوى النص القصير

أ- مستوى السنة الأولى إعدادي (1AC)

سجل تلاميذ السنة الأولى إعدادي أعلى نسب التقدم في الكفايات الأساس للغة العربية، حيث حققت الطلاقة والفهم بمستوياتهما معاملات مضاعفة بلغت $1.22 \times$ على مستوى الفقرة، و $1.30 \times$ في فهم النصوص القصيرة، بينما بلغت الطلاقة على مستوى النص القصير $1.49 \times$ ، وهي من أعلى نسب التقدم المسجلة. ويعكس هذا التحسن القوي قدرة التلاميذ الأصغر سناً على الاستفادة السريعة من الدعم والمعالجة المكثفة، وكذا فعالية هذه المقاربة البيداغوجية في تحسين الكفايات القرائية الأساس. كما يؤكد ذلك أن التدخل المبكر يحدث أثراً تربوياً كبيراً في تنمية التعلّيمات الأساسية.

ب- مستوى السنة الثانية إعدادي (2AC)

عرف مستوى السنة الثانية إعدادي تقدماً متوازناً في مختلف الكفايات الأساس للغة العربية، حيث تراوحت معاملات التطور بين $1.14 \times$ في الطلاقة على مستوى الفقرة و $1.27 \times$ في فهم النص القصير، بينما بلغت الطلاقة على مستوى النص القصير $1.50 \times$ ، وهو مؤشر مهم على فعالية التدخل في تحسين المهارات التأسيسية. ويعكس هذا المستوى انتقال التلميذ من بناء الأساسيات نحو تعزيز الفهم على مستوى النصوص القصيرة والمتوسطة.

ت- مستوى السنة الثالثة إعدادي (3AC)

لقد سجل تلاميذ السنة الثالثة إعدادي تحسناً ملحوظاً، بالرغم من طبيعة الصعوبات المتجذرة في نهاية السلك؛ حيث بلغت معاملات مضاعفة التقدم $1.19 \times$ في الطلاقة على مستوى الفقرة، و $1.27 \times$ في الفهم على مستوى الفقرة، و $1.36 \times$ في فهم النص القصير. كما حققت الطلاقة على

مستوى النص القصير أعلى نسبة تقدم عبر المستويات الثلاثة ($1.55 \times$). وتبرز هذه النتائج قدرة التدخل البيداغوجي على إحداث أثر واضح حتى في المستويات العليا.

11. خلاصات وتوصيات

11.1. خلاصات

كشف تحليل نتائج المعالجة المكثفة في اللغة العربية عن تحسن ملحوظ في مستوى تحكم المتعلمين في الكفايات الأساس؛ إذ بلغت النسبة العامة 73.14% بعد الرائز البعدي، وهو ما يؤكد فعالية التدخل البيداغوجي وقدرته على رفع المستوى العام رغم استمرار الحاجة إلى تعزيز بعض جوانبه. كما برز أثر البرنامج في تقليص الفروق بين التلاميذ، حيث وصلت نسبة التحكم الدنيا إلى 84.01%، وهو مؤشر قوي على نجاح المقاربة في دعم الفئة الأضعف ومعالجة التعثرات الجذرية لديها.

وقد أظهر معامل التقدم، الذي بلغ 1.25، حدوث تطور نوعي يعادل مرة وربع مقارنة بالوضع القبلي، مما يعكس أثرًا حقيقيًا للبرنامج رغم طبيعة الكفايات الأساس التي تحتاج عادة وقتًا أطول للتحسن. وأسهمت جودة التوثيق في تعزيز مصداقية النتائج؛ إذ بلغت نسبة مسك النتائج 98.49%، وتجاوز التطابق الداخلي والتطابق الخارجي 90%، وهو ما يعكس انسجام أدوات القياس ودقة عمليات التتبع. ومع ذلك، ظلّ التحقق الداخلي نقطة ضعف قائمة بنسبة 62.18%، وتستدعي التفكير في تحسين آليات المراجعة وضبط جودة البيانات.

كما سجل البرنامج تحسنًا عامًا في كل الأكاديميات دون استثناء؛ إذ ارتفعت نسب التحكم بين 11 و19 نقطة، وكانت أكبر الطفرات لدى الأكاديميات ذات المستوى القبلي الأضعف، مما يدل على فعالية المعالجة في معالجة التعثرات الأساسية.

كما أظهرت المستويات الدراسية تفاوتًا إيجابيًا في التقدم؛ إذ حقق تلاميذ الأولى إعدادي أعلى مضاعفة في التحكم ($1.29 \times$)، يليهم تلاميذ الثانية والثالثة إعدادي ($1.23 \times$)، وهو ما يبرز أهمية التدخل المبكر ويؤكد في الوقت ذاته قدرة البرنامج على إحداث أثر حتى في المستويات العليا.

أما على مستوى الكفايات، فقد سجلت جميع المهارات الأساسية تقدمًا مضاعفًا، خصوصًاطلاقة على مستوى النص القصير، التي حققت أعلى نسب تقدم ($1.49 - 1.55$)، إضافة إلى التحسن الواضح في الفهم على مستوى النص القصير خاصة لدى تلاميذ

الثالثة إعدادي. وتبرز هذه النتائج قوة مقارنة TaRL و CAMaL في تحسين المهارات
القراءة الجهرية لدى مختلف الفئات العمرية.

11.2. توصيات

أولاً: توصيات بيداغوجية

استحضار تكامل المهارات اللغوية داخل برنامج المعالجة المكثفة

ينبغي ألا يقتصر التدخل على تنمية مهارات القراءة فحسب، بل يتعين دمج مهارات
الاستماع والتحدث والكتابة باعتبارها مكونات مترابطة يعزز بعضها بعضاً. فتنويع المهارات
اللغوية يرفع من جودة التعلم، ويساعد التلاميذ على تثبيت الطلاقة والفهم بطريقة شمولية.

الارتقاء بمستويات الفهم نحو الفهم الضمني والنقدي والإبداعي

يتطلب تطوير الفهم القرائي الانتقال من الفهم المباشر إلى بناء مهارات الاستنتاج والتحليل
والمساءلة النقدية، ثم تشجيع الفهم الإبداعي الذي يسمح بإعادة بناء المعنى وصياغة قراءات
وتأويلات جديدة. ويعد هذا المسار مدخلاً أساسياً للارتقاء بجودة القراءة.

تعزيز الاشتغال على أنماط النصوص وبنائها اللغوية والأسلوبية

تعزيز الاشتغال على الأنماط النصية الأساسية: السرد، الوصف، الإخبار، الحجاج، التفسير؛
مع تمكين التلاميذ من فهم وظائفها وتنظيمها الخطابي وخصائصها الأسلوبية، بما يساهم في
تحسين قدراتهم على التحليل والتفسير والنقدي والتفاعل الواعي مع النصوص.

معالجة صعوبات الطلاقة بجميع مستوياتها

يظلّ تطوير الطلاقة (الدقة- السرعة والاسترسال- النبر والتنغيم) شرطاً أساسياً لتحسين
الفهم. لذا يتعين تثمين ذلك باعتماد أنشطة موجهة إلى تحسين مختلف مهارات الطلاقة القرائية
في تدرجها وتبعاً لمؤشرات المعيارية، لما لها من أثر مباشر على جودة القراءة والفهم.

ضمان الاستدامة البيداغوجية للدعم أثناء بناء التعلم الجديدة

يُستحسن تقديم دعم مستمر للتلاميذ ذوي الصعوبات العميقة خلال فترة إرساء التعلم
الجديدة، مع اعتماد فلسفة TaRL وخلفياتها البيداغوجية في تصميم الدروس اللاحقة، بحيث
يصبح الدعم مدججاً في الممارسات الصفية وليس تدخلاً ظرفياً فقط.

ثانيًا: توصيات منهجية

تدقيق رائر الموضوعة لضبط التدرج وتشكيل مجموعات متجانسة

تستلزم مرحلة التشخيص تحسين رائر الموضوعة من حيث الدقة والقدرة على التمييز بين مستويات المتعلمين، مما يساعد في تكوين مجموعات علاجية متجانسة، وبالتالي ضمان تدخل أكثر فاعلية واستهدافًا لحاجات المتعلمين.

الرفع من المدة الزمنية المخصصة لفترة المعالجة الوقائية

نظرًا لفعالية التدخل المبكر، يُوصى بزيادة المدة الزمنية المخصصة لفترة المعالجة الوقائية في بداية السنة الدراسية، بما يسمح بثبيت الكفايات الأساس قبل الشروع في بناء التعلمات الجديدة.

توجيه دعم إضافي للأكاديميات ذات المستويات القبلية المتدنية

تكثيف الجهود البيداغوجية والميدانية مع خصوصيات بالأكاديميات التي تعاني من ضعف قبلي، مع تعزيز المراقبة الميدانية وتنظيم حملات علاجية إضافية، لضمان الحدّ من الفروق وتحقيق أثر أكبر في السياقات الهشة بيداغوجيًا.

تعزيز التنسيق المؤسسي وضبط آليات المتبع

إرساء آليات عمل واضحة بين الإدارة والأساتذة والمفتشين، ووضع خطط تتبع أسبوعية موحدة، يضمنان انسجامًا في تنفيذ البرنامج ورصدًا دقيقًا لمواطن القوة والضعف.

ثالثًا: توصيات تنظيمية

تطوير أدوات التقييم والمتبع

يتعين إعطاء مساحة كبرى للتقييم الذاتي عبر إدراج معايير ومؤشرات التقييم الذاتي في مختلف أنشطة البرنامج، بالنظر إلى أن ذلك سيسهم في إثناء وعي التلاميذ بأهدافهم التعليمية ويحفزهم على تطوير استراتيجيات ذاتية في تحقيقها. ويتعين أيضا جعل روائر نهاية اللبنت أكثر قدرة على قياس الفروق الدقيقة في مستوى تقدم المتعلمين.

تعميق التكوين المستمر حول منهجية TaRL

يتعين تطوير برامج للتكوين المستمرة لفائدة الأساتذة حول منهجية المعالجة المكثفة، خاصة منها مساقات التكوين عن بعد، تشمل بناء الأنشطة المتدرجة، وإدارة مجموعات المستوى، واستراتيجيات تعليم الطلاقة والفهم، وتحليل النصوص وفق أنماطها المتعددة، مما سيعزز جودة التدريس ويزيد من أثر البرنامج.

تعزيز آليات التواصل وتبادل الممارسات الجيدة

تنظيم لقاءات دورية بين الأطر التربوية، وتفعيل منصات تشاركية لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة، يساهم في تطوير الأداء الجماعي وضمان استدامة أثر البرنامج داخل المؤسسات التعليمية.

References:

Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2024). Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école. Chenelière Education.

Higher Council for Education, Training and Scientific Research, National Program for the Assessment of Acquisitions of Sixth Grade Primary and Third Year Lower Secondary Students (PNEA 2019): Analytical Report, Rabat, 2021.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2019). PIRLS 2021 assessment framework. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>

Lev Vygotsky (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Ministry of National Education, Preschool and Sports, Memorandum No. 24-138 dated March 18, 2024, concerning the implementation of the “Pioneer Secondary Schools” Program for the 2024–2025 academic year.

National Center for Human Resources Development, Assessment Framework for the Progress in International Reading Literacy Study 2021 (PIRLS), Amman, 2023.

Pratham., (s.d.). Teaching at the Right Level (TaRL). Consulté sur : <https://www.pratham.org/teaching-at-the-right-level/>

Sassi, M. (2022). Education policy and curriculum in reading: Morocco. In K. A. Reynolds, E. Wry, I. V. S. Mullis, & M. von Davier (Eds.), PIRLS 2021 encyclopedia. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://pirls2021.org/morocco>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2019). Global Proficiency Framework for Reading and Mathematics. https://uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/08/Global-Proficiency-Framework-18Oct2019_KD%20%281%29.pdf

The Representation of Women in Middle and High School History Textbooks in Morocco: A Field Study in the Oriental Region and a Content Analysis of School Textbooks

RABHI RADOUAN*

High School Teacher at the Regional Academy of Education and Training (Oriental Region). He is a Visiting Professor at the Regional Center for Education and Training Professions (CRMEF) and holds a PhD in Medieval History from Ibn Tofail University in Kenitra - Morocco.

rabhiradouanoujda@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-2657-696X>

Received: 15/03/2026, Accepted: 28/03/2026, Published: 30/03/2026

Abstract: Interest in women's representation in historical writing has increased since the mid-twentieth century, aiming to re-evaluate their contributions after decades of marginalization in traditional narratives. In Morocco, studies show that women's presence in history textbooks remains weak, with male figures dominating texts, illustrations, and biographical indexes.

This study evaluates the representation of women in middle and high school history textbooks in Morocco) Oriental Region(through content analysis and a survey of teachers' perspectives. Findings attribute this underrepresentation to the patriarchal nature of historical sources, the curricula's focus on political and military history, a lack of rights-based awareness among authors, and limited female participation in authorship committees.

To address this, the study proposes integrating educational materials that highlight women's historical roles and implementing gender-sensitive activities. It also emphasizes the necessity of training teachers on the gender approach and revising curricula to ensure a more balanced and inclusive representation reflecting women's diverse historical contributions.

Keywords: Women's Representation, History Subject, Textbook, Middle and High School.

**Corresponding author*

تمثيل المرأة في كتب مادة التاريخ بالثانوي الإعدادي والتأهيلي بالمغرب، دراسة ميدانية
بجهة الشرق وتحليل محتوى كتب مدرسية

رابحي رضوان*

أستاذ الثانوي التأهيلي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة الشرق، أستاذ زائر بالمركز الجهوي
لمهن التربية والتكوين، حاصل على شهادة الدكتوراه في تخصص التاريخ الوسيط من جامعة ابن طفيل
بالقنيطرة، المغرب

rabhiradouanoujda@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-2657-696X>

تاريخ الاستلام: 2026/03/15 - تاريخ القبول: 2026/03/28 - تاريخ النشر: 2026/03/30

ملخص: برز الاهتمام بدراسة تمثيل المرأة في التأليف التاريخي منذ منتصف القرن العشرين، في إطار
إعادة تقييم مساهمة النساء في الفعل التاريخي بعد عقود من التهميش في الكتابات التقليدية. وفي المغرب،
أظهرت دراسات أن حضور المرأة في الكتب المدرسية لمادة التاريخ يظل ضعيفاً، إذ تقتصر الإشارات إلى
أدوارها على أمثلة محدودة، بينما تهيم أدوار الرجال في النصوص والصور وفهارس الأعلام.

وانطلاقاً من هذا الواقع، هدفت الدراسة إلى تقييم حضور المرأة في كتب التاريخ بالثانوي الإعدادي
والتأهيلي بجهة الشرق بالمغرب، من خلال تحليل محتوى عينة من الكتب المدرسية واستطلاع آراء
المدرسين حول الموضوع. وأرجعت النتائج ضعف تمثيل المرأة إلى عدة عوامل، منها الطابع الذكوري
للمصادر التاريخية، وتركيز المناهج على التاريخ السياسي والعسكري، فضلاً عن غياب وعي حقوقي لدى
واضعي الكتب وضعف حضور النساء في لجان التأليف.

ولتجاوز هذا الوضع، تقترح الدراسة إدماج دعائم تعليمية تبرز أدوار المرأة التاريخية، وتفعيل أنشطة
مناسبة، مع تكوين المدرسين حول مقاربة النوع الاجتماعي ومراجعة المناهج لضمان تمثيل أكثر توازناً.

الكلمات المفتاحية: تمثيلات المرأة، مادة التاريخ، الكتاب المدرسي، الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

*المؤلف المرسل

مقدمة

انبتق الاهتمام بموضوع المرأة في التأليف التاريخي، منذ منتصف القرن العشرين، مع ظهور الحركات النسوية في الغرب، التي عملت على إعادة تقييم المساهمة النسائية في الفعل التاريخي، بعد عقود من التهميش في الكتابات التاريخية التقليدية. وتطور هذا التوجه أكثر خلال السبعينات من خلال عدد من الأعمال، أبرزها تلك التي أنجزتها الباحثة النمساوية- الأمريكية "جيردا ليرنر" Gerda Lerner التي تعد واحدة من أبرز مؤسسي مجال "تاريخ المرأة"، ومطوري مناهجه وطرائق تدريسه (Lerner, 1993)، إلى جانب عدة دراسات وأبحاث قاربت الموضوع في أوروبا، نذكر منها على الخصوص أعمال كل من جورج دوبي Georges Duby و ميشيل بيرو Michelle Perrot (Perrot, 1985; Duby, 1991-1992). وفي وقت لاحق، سارت المساهمات العربية في الاتجاه ذاته من خلال عدة دراسات رامت إعادة بناء تاريخ المرأة. (أبو بكر، 2007؛ البوحسيني، 2023)

في المغرب، تبقى الأعمال التي أنجزتها الباحثة السعودية بن محمود (بن محمود، 1994، 2018، 2021)، أهم وأشمل هذه الدراسات، وقد عملت من خلالها على رصد صورة المرأة وتشخيص وضعيتها في التاريخ العالم والتاريخ المدرسي بالمغرب. علاوة على ذلك، ثمة عدة دراسات قامت بها مؤسسات عمومية مغربية نذكر منها على الخصوص الدراسة التي أنجزتها وزارة التربية الوطنية (2005) في عينة من خمسين كتابا مدرسيا من كافة التخصصات والأسلاك (صابر وكاك، 2006)، ودراسة وزارة التضامن التي تضمنت فقرات حول المرأة في الكتاب المدرسي (وزارة التضامن، 2010)، ودراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول المساواة بين الجنسين في ومن خلال المنظومة التربوية (2024). خلصت هذه الدراسات إلى الحضور الباهت للمرأة في تأليف الكتب المدرسية، التي تستمر في إعادة إنتاج الصور النمطية نفسها حول النوع الاجتماعي.

على الرغم من المجهود المبذول خلال العقود القليلة الأخيرة، إلا "أن البحث المغربي في حقل كتابة تاريخ النساء لم يغط كل الحقب التاريخية، ولا كل المجالات والقضايا التي من شأنها إضاءة ماضي المجتمع من زاوية مكانة النساء والرجال في تركيبته، وفي مؤسساته" (البوحسيني، 2023)، ينعكس ذلك بشكل مباشر على حضور المرأة في التاريخ المدرسي، الذي يتميز بالسطحية والاقتصار على شخصيات نسائية محدودة. بمعنى أن ضعف حضور المرأة في الكتاب المدرسي سيظل نتيجة طبيعية ما لم يتحقق تراكم علمي وأكاديمي في موضوع دور المرأة في صناعة التاريخ.

بالموازاة مع هذه التطورات، ما فتئت مسألة المساواة بين الجنسين ومقاربة النوع الاجتماعي تثير جدلا بين المهتمين في المغرب رغم وضوح خيار المغرب، حسب الفصل 19 من دستور 2011، الذي ينص على أن الرجل والمرأة يتمتعان "على قدم المساواة بالحقوق والحريات المدنية والسياسية والاقتصادية والثقافية والبيئية"، حيث تسعى الدولة إلى تفعيل مقاربة النوع الاجتماعي وتحقيق مبدأ المناصفة في إطار احترام المقتضيات المتضمنة في المرجعية القانونية الوطنية والدولية، كما صادق عليها المغرب.

في هذا الإطار، تهدف هذه الدراسة إلى رصد قيمة المساواة بين الجنسين ومدى حضور مقاربة النوع الاجتماعي، في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي من خلال استجواب عينة من مدرسي مادة الاجتماعيات، كما تسمى في الثانوي الإعدادي، أو التاريخ والجغرافيا، كما يطلق عليها في الثانوي التأهيلي، وتحليل حضور المرأة في عينة من كتب التاريخ للسلك الثانوي، بهدف بلوغ **الأهداف** الثلاثة الآتية:

- رصد مدى حضور مقاربة النوع الاجتماعي، في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، وتبيان كيفية عرضها فيه،

- تعرف الإكراهات التي تعترض التنزيل الديداكتيكي لمقاربة النوع الاجتماعي من قبل المدرسين،
- آليات تعزيز حضور المرأة درس التاريخ.

وذلك من خلال التفاعل مع **التساؤلات الآتية**:

إلى أي مدى يعكس حضور المرأة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في التعميم الثانوي بالمغرب دورها الفعلي في صنع الأحداث التاريخية؟ وما العوامل المؤثرة على هذا الحضور؟ وكيف يمكن تعزيز حضور المرأة في التاريخ المدرسي بشكل يعكس دورها الحقيقي تاريخيا؟
منهجيا:

- نوظف استمارات خاصة توزع على عينة تتكون من 100 مدرّسا ومدرّسة بجهة الشرق، من أجل سبر آراء المدرسين حول حضور المرأة في الكتب المدرسية ورصد الإكراهات التي تعيق التنزيل الديداكتيكي لقيمة المساواة بين الجنسين، مع إمكانية اقتراح حلول مناسبة لها.

- علاوة على ذلك، نستعين في هذا العمل بالمنهج التحليلي من خلال استنطاق عينة من الكتب المقررة لتدريس الاجتماعيات، عبر تحليل مختلف محتوياتها (نصوص، صور، أعلام...) وهي: كتاب التجديد في الاجتماعيات (الثالثة ثانوي إعدادي)، وكتاب منار الاجتماعيات (الثالثة ثانوي إعدادي)، وكتاب مورد التاريخ والجغرافيا (الأولى باكوريا) وكتاب الشامل في التاريخ (الثانية باكوريا)، باعتماد

مقاربة كمية تتضمن إجراء مقارنات إحصائية بتحديد المؤلفات والمصادر والنصوص النسوية، وجرّد للصور واللوحات التي خصّصت للمرأة وحضرت فيها، بهدف تقييم مدى التوازن أو الانحياز في تمثيل الجنسين.

- الإطار المفاهيمي والمنهجي للبحث

مفاهيم مهيكلّة للبحث

يُعدّ تحديد المفاهيم الأساس وتعريفها مسألة ضرورية باعتبارها نقطة انطلاق يقوم عليها البحث، غير أننا نكتفي بتعريفات موجزة مرتبطة بالسياق الذي توظف فيه. وسنقتصر على المفاهيم الآتية: المنهاج والكتاب المدرسي - مادة التاريخ أو التاريخ المدرسي - التمثيلات حول المرأة - صورة المرأة في الكتاب المدرسي - قيمة المساواة بين الجنسين في المنهاج التربوي المغربي.

- المنهاج والكتاب المدرسي

يُعدّ المنهاج مفهومًا شاملاً يتجاوز نطاق الكتاب المدرسي أو المقرر الدراسي، حيث يدمج إلى جانب المحتويات المعرفية، مختلف الأنشطة التعليمية والتعلّمية (التوجيهات التربوية، 2009) التي تهدف إلى تطوير الكفايات والمهارات والقيم لدى المتعلمين. أما الكتاب المدرسي، فيراد به الكتاب المخصص لمادة التاريخ الذي وضعته الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية رهن إشارة المتعلم المغربي، بعد مصادقتها عليه، وقد عرف تطوراً مهماً على مستوى وظائفه ومضامينه، حيث انتقل من مجرد وسيلة لنقل المعارف إلى أداة بيداغوجية تُمكن المتعلم من تنمية الكفايات الأساسية، بما في ذلك القدرات، المهارات، الاتجاهات، والمواقف.

على الرغم من الجهود المبذولة ضمن الإصلاحات التربوية في المغرب، والتي ركزت على تحديد المناهج والبرامج الدراسية، لا تزال الدراسات تؤكد محدودية حضور المرأة في الكتب المدرسية لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي، مما يثير تساؤلات حول شمولية هذه الإصلاحات ونجاحاتها في معالجة الأبعاد الاجتماعية والثقافية.

- مادة التاريخ أو التاريخ المدرسي

تشكل مادة التاريخ جزءاً مهماً من مواد أو مكونات مادة الاجتماعيات في الثانوي الإعدادي، ومادة (أو مادتي) التاريخ والجغرافيا في الثانوي التأهيلي، وقد عرف درس التاريخ في المغرب تحولاً جذرياً، في إطار المقاربة الإصلاحية التي اتبعتها نظام التربية والتكوين عبر إعادة تحديد مهام المدرسة، ومكانة المتعلم، ووظيفة المواد اجتماعياً وتربوياً، حيث أصبح موضوع التاريخ "دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة باستحضار التفاعلات بين الاقتصادي والاجتماعي والسياسي و"الذهني"

والديموغرافي" (التوجيهات التربوية، 2009: 12). وتتجلى وظيفة التاريخ المدرسي في المنهاج التربوي المغربي، في تنمية الذكاء الاجتماعي للمتعلم وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل (التوجيهات التربوية، 2009).

- التمثلات حول المرأة

نوظف عبارة التمثلات في هذا البحث بمعنى القوالب النمطية أو التصورات والأفكار التي يحملها الأفراد أو المجتمعات عن النساء. هذه التمثلات تشكل نتيجة التفاعل بين مجموعة متداخلة من العوامل الاجتماعية (النظام الأبوي) والثقافية (العادات والتقاليد) والاقتصادية (دور المرأة في العمل غير المأجور). هذه التمثلات السائدة في المجتمع سرعان ما تنتقل إلى المدرسة مما يجعل المنظومة التربوية بالمغرب تواجه "أشكال اللامساواة نفسها السائدة في المجتمع، وفي الواقع" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2024: 19)

تتأثر صورة المرأة والتمثلات حولها بالطريقة التي يختار بها مؤلفو الكتب والمقررات الدراسية تقديم المرأة، وتعد المدرسة، من خلال الكتب المدرسية، مرتعا خصبا لإنتاج وإعادة إنتاج الصور النمطية التي تملئها الأعراف الاجتماعية.

- صورة المرأة في الكتاب المدرسي

نقصد بصورة المرأة في الكتاب المدرسي الكيفية التي يتم بها تصوير النساء في الكتب المدرسية، سواء كفاعلات في المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أو كمجموعة مهمشة لا يُعترف بدورها في التاريخ. يتعلق الأمر بالصورة التي يحملها الكتاب المدرسي في مختلف المقاطع والأنشطة التي يقدمها، وكذا اللغة والرموز والتعبيرات الإيقونية (خاصة الصور والرسومات) التي يوظفها، وهو ما يؤثر على تشكيل الوعي الفردي والجماعي لدى الأجيال حول مكانة المرأة وأدوارها التاريخية.

- قيمة المساواة بين الجنسين في المنهاج التربوي المغربي

تنتقل قيم المواطنة من جيل إلى جيل، وترتبط ارتباطا وثيقا بحقوق الإنسان وواجباته، كما تعد صمام أمان المجتمع ودعامة استقراره، لذلك فقد حظيت باهتمام متزايد، من قبل دارسين من تخصصات متنوعة، خاصة في ظل الأخطار المحدقة بمنظومة القيم والهوية والتحديات التي تواجهها. وبالمثل. تندرج ضمن هذه القيم، قيمة المساواة بين الجنسين التي تعد خيارا لا رجعة فيه بالنسبة إلى المغرب، مثلما سبقت الإشارة، كما أن تعزيز التربية على ثقافة المساواة ومحاربة التمييز والصور النمطية والتمثلات السلبية عن المرأة، تمثل إحدى المجالات الأساس لمدخل التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي باعتباره من صميم وظائف المدرسة، ورافعة لتنمية وتأهيل الرأسمال البشري.

وتمثل المساواة بين الجنسين مطلباً حقوقياً وقيماً جوهرياً بالمدرسة المغربية من خلال المحتويات والممارسات التعليمية الخالية من الصور النمطية المتحيزة جنسياً (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2024)

الإطار التطبيقي للبحث

1- منهجية البحث الميداني وتحليل نتائجه

1-1 الجوانب المنهجية

أ- منهج البحث الميداني

اعتمد البحث، في جزء منه، على الأسلوب الميداني القائم على تعبئة استمارات الاستبيان من أجل رصد آراء المبحوثين في شأن حضور المرأة في كتب التاريخ بالثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي.

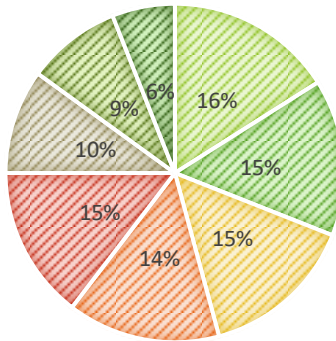
ب- مجتمع البحث وعينته

يمثل مدرسو ومدرسات مادة الاجتماعيات في الثانوي الإعدادي والتأهيلي في مؤسسات التعليم العمومي، بجهة الشرق من المملكة المغربية، مجتمع البحث لهذه الدراسة، من خلال عينة من 100 من مدرسي ومدرسات المادة. وجاءت عناصر العينة موزعة كما يلي:

- الجنس: الذكور: 67 % - الإناث 33 %
- سلك التدريس: الثانوي الإعدادي بنسبة 60 % ، والثانوي التأهيلي بنسبة 40 %.
- التوزيع حسب المديرية الإقليمية:
- وجدة أنكاد: 16 % - الناظور: 15 % - بركان: 14.8 % - تاوريرت: 14.6 % - جرسيف: 14.6 % - جرادة: 10 % - الدريوش: 9 % - بوعرفة: 6 %

توزيع النسب المئوية للعينات المستجوبة حسب المديريات الإقليمية

بوعرفة ■ الدريوش ■ جرادة ■ جرسيف ■ تاويرت ■ بركان ■ الناظور ■ وجدة أنكاد



ج- أدوات البحث والمعالجة الإحصائية

تم استخدام استمارات غوغل Google Forms التي سهلت وصول الاستمارة إلى كل أفراد العينة. وتألّفت الاستمارة من اثنين وعشرين (22) سؤالاً منها سبعة (7) أسئلة مفتوحة، من خلال ثلاث محاور، عُني أولها بحضور المرأة في الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي، بينما عالج المحور الثاني العوامل المفسرة لهذا الحضور الباهت. في حين خصص المحور الثالث للمقترحات العملية لتجاوز ضعف حضور المرأة في كتب مادة التاريخ. أما المعالجة الإحصائية للاستمارات فقد تمت بالاعتماد على جداول بيانات جوجل Google وعلى Microsoft Word chart.

1-2- تفريغ المقابلات و تحليل نتائجها

أ- المحور الأول من الاستمارة: المرأة في الكتب المدرسية لمادة التاريخ

رامت أسئلة المحور الأول تشخيص واقع حضور المرأة في الكتب المدرسية لمادة التاريخ بالسلوك الثانوي، وصرحت نسبة 85 % من العينة المستجوبة أن المرأة تظل الغائب الأكبر عن هذه الكتب، مؤكدة أن الكتب المدرسية للمادة لا تلتزم بمبدأ المساواة بين الجنسين، مقابل نسبة 18 % من العينة التي

ترى أن الكتب المدرسية لمادة التاريخ في الثانوي تراعي، أو تراعي نسبيا (إلى حد ما) المساواة بين الجنسين.

جدول يوضح أبرز مظاهر عدم المساواة بين الجنسين في الكتب المدرسية لمادة التاريخ في الثانوي

مظاهر أوردناها كاقترحات في الاستمارة وتم تأكيدها من قبل جزء من العينة المدروسة	مظاهر ذكرتها العينة المدروسة تفاعلا مع سؤال مفتوح حول مظاهر أخرى لعدم المساواة
- غياب ذكر النساء وتمييز دورهن في الأحداث الكبرى - تصوير المرأة كعنصر ثانوي في تاريخ الإنسانية - استخدام لغة منحازة تعطي الأفضلية للرجال - توظيف صور ورسومات توحى بأن الرجال هم المحركون الأساسيون للتاريخ - هيمنة المصادر والمراجع المؤلفة من قبل الذكور مقارنة بالإناث في الكتب المدرسية.	- تغييب دور المرأة ومشاركتها في المقاومة المغربية في عهد الحماية - فيما يخص الدروس المرتبطة بصناعة تاريخ المغرب ثمة نوع من عدم الاهتمام من قبل الأسطوغرافيا المغربية بدور المرأة في تاريخ المغرب. - في بعض الحالات يتم الإشارة إلى دور النساء السلي خاصة في إطار الصراع حول السلطة. -إغفال دور المرأة في الكفاح ضد المستعمر على سبيل الذكر

وفي تفاعلها مع السؤال: هل ترى (ين) أن هناك نساء فاعلات تاريخيا لم تتم الإشارة إليهن في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ؟

أجابت 66 % من العينة بالإيجاب (نعم)، وأجابت 34 % بالنفي (لا)

وجاءت مقترحات العينة حول النساء اللواتي يجب إبراز حضورهن في الكتاب المدرسي كالتالي:

تاريخ المغرب والعالم الإسلامي	تاريخ باقي العالم
زينب النفزاوية- خديجة أم المؤمنين- فاطمة الفهرية- عائشة أم المؤمنين- نساء المقاومة بالمغرب- خناتة بنت بكار- السيدة الحرة- الملكة ديهيا- كنزة الأوربية-	فيكتوريا- كليوباترا- روزا لوكسمبورغ- الملكة إيزابيلا- ماري انطوانيت

وفيما يتعلق بحضور المرأة في النصوص التاريخية، أكدت نسبة 61 % من العينة المستجوبة أن النصوص لا تبرز دور المرأة في الأحداث التاريخية بشكل منصف. الأمر نفسه ينسحب على الصور الرسومات حيث صرحت 53 % من العينة المبحوثة أن الصور والرسومات في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ لا تعكس المساواة بين الجنسين.

في رأيك، هل النصوص التاريخية في الكتب المدرسية تبرز دور المرأة في الأحداث التاريخية بشكل منصف؟

نعم 10 % إلى حد ما: 29 % - لا 61 %

هل ترى أن الصور والرسومات في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ تعكس المساواة بين الجنسين؟

نعم 15 % أحيانا 32 %

ب- المحور الثاني: العوامل المفسرة لضعف حضور المرأة في الكتب المدرسية لمادة التاريخ

في المحور الثاني من الاستمارة، أكدت العينة تعدد العوامل المفسرة لضعف حضور المرأة في كتب مادة التاريخ، وتنوعها، ومن أبرزها:

العوامل المفسرة لضعف حضور المرأة في كتب مادة التاريخ	النسبة المئوية من العينة
غلبة الذكور على لجان تأليف الكتب المدرسية	51 %
ضعف دورها في تاريخ الإنسانية مقارنة بالرجل	19 %
غياب المعطيات في المصادر حول دور المرأة تاريخيا	18 %
عوامل أخرى	12 %

أشارت العينة المستجوبة إلى وجود عوامل أخرى، في مقدمتها ضعف الثقافة الحقوقية لدى بعض مؤلفي الكتب المدرسية، إضافة إلى تركيز المقررات على التاريخ السياسي والعسكري، وهو مجال ظل في الغالب مرتبطاً بالفاعلين الذكور. كما أن حضور النساء في بعض الفترات كان يتم بطرق غير رسمية أو غير ظاهرة، وهو ما لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبل واضعي المقررات الدراسية.

ج- المحور الثالث: المقترحات والحلول العملية لتجاوز ضعف حضور المرأة في دروس التاريخ

كشفت الدراسة عن أهم الصعوبات والإكراهات التي تواجه المدرسين أثناء التنزيل الديداكتيكي لقيمة المساواة بين الجنسين في مادة التاريخ، وجاءت كالاتي:

- غياب قيمة المساواة في المناهج والكتب
 - قلة الأنشطة التعليمية التي تسلط الضوء على أدوار المرأة تاريخيا
 - افتقار المدرسين إلى تكوين خاص حول كيفية التنزيل الديداكتيكي للمساواة بين الجنسين
 - وجود تصورات مسبقة لدى المتعلمين
- وبشأن طرق التعامل مع هذه الإكراهات، تفاعلت العينة المستجوبة مع السؤال: **كيف تعمل (ين) على إبراز دور المرأة في التاريخ؟ كما يلي:**

- تقديم شروحات حول أدوارها التاريخية، بنسبة 31 % من العينة المستجوبة
 - تكليف المتعلمين- المتعللمات بإنجاز بحوث أو عروض حول شخصيات نسائية، بنسبة 24 %
 - توظيف موارد أو دعائم من خارج الكتاب المدرسي، بنسبة 20 %
 - الاكتفاء بالكتب المدرسية المعتمدة، بنسبة 20 %
 - تصحيح المعطيات من خلال إعطاء أمثلة تاريخية بنسبة 5 %.
- تجاوبت العينة المستجوبة مع سؤال رام رصد الأثر السلبي لضعف حضور المرأة في الكتب المدرسية لمادة التاريخ على نظرة المتعلمين لدور المرأة في المجتمع، كما يلي:

نعم يؤثر سلبا 55 %	يؤثر نسبيا 30 %	لا يؤثر إطلاقا 15 %
--------------------	-----------------	---------------------

هذه الأرقام، التي توضح نسب استجابات المدرسين حول طرق إبراز دور المرأة في التاريخ، تعكس بوضوح إدراكهم العميق لخطورة تغييب المرأة في كتب التاريخ المدرسي، وما لذلك من أثر سلبي محتمل على تصورات المتعلمين حول مكانتها في المجتمع، وهو ما يؤكد الحاجة إلى تطوير المناهج ووسائل التدريس لتوفير تمثيل أكثر عدالة وتوازنا لدور المرأة عبر العصور.

2- حضور المرأة في كتب التاريخ في السلك الثانوي، من خلال نماذج من الكتب المدرسية: منار الاجتماعيات والتجديد في الاجتماعيات (ثانوي إعدادي) والشامل في التاريخ ومورد التاريخ والجغرافيا (ثانوي تأهيلي)

إلى جانب البحث الميداني المرتكز على الاستمارات، حُصص المحور الثاني من هذه الدراسة لتشخيص حضور المرأة في الكتاب المدرسي من خلال عينة مختارة من كتب التاريخ للسنتين الثالثة ثانوي إعدادي، والثانية باكالوريا ثانوي تأهيلي.

في ضوء نتائج تفريغ الاستمارات تبين أن الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي لا تساعد المدرسين على إبراز دور المرأة في الأحداث التاريخية، ومن أجل إثراء النقاش الدائر حول إصلاح الكتب المدرسية ومراجعتها وقع الاختيار في هذا العمل، على كتابي منار الاجتماعيات والتجديد في الاجتماعيات للسنة الثالثة ثانوي إعدادي، وكتابي مورد التاريخ والجغرافيا (الأولى باكالوريا) والشامل في التاريخ (الثانية باكالوريا)، عبر التفاعل مع السؤال الآتي: أي حضور للمرأة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ؟

أ- بطائق تقنية للكتب المدرسية المعتمدة في هذا البحث

عنوان الكتاب:	منار الاجتماعيات، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثالثة ثانوي إعدادي
دار النشر مكانه	TOP EDITION – – الدار البيضاء.
لجنة التأليف:	محمد عز الدين قادري (مفتش تربوي للتعليم الثانوي، منسق الفريق) – ميلود بكريم – محمد الأسعد (أستاذ التعليم العالي) – حميد لحنيكات (أستاذ باحث بالتعليم العالي) – أحمد مومين (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – محمد صهود (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – الزيتوني حمدون (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – مبارك الدربوش (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – عبد المولى بلفقيه (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – إبراهيم مؤنس (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – الحاج عبد الحميد عفان (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – شكير عكي (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – حسن الكرن (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) – عبد الكريم جناني (مفتش تربوي للتعليم الثانوي).
الطبعة المعتمدة	2019
عدد الصفحات	224 صفحة

عنوان الكتاب:	التجديد في الاجتماعيات، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثالثة ثانوي إعدادي
دار النشر مكانه	دار التجديد للنشر والتوزيع - الرباط.
لجنة التأليف:	علي الحمومية (مفتش تربوي للتعليم الثانوي، منسق الفريق)- عبد العزيز باحو (أستاذ باحث بالتعليم العالي)- عبد الإله الدحاني (أستاذ باحث بالتعليم العالي)- محمد ابن يعقوب (أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي) - محمد شجيع (مفتش تربوي للتعليم الثانوي)- محمد زين العابدين الحسيني (مفتش تربوي للتعليم الثانوي)
الطبعة المعتمدة	2021
عدد الصفحات	224 صفحة

عنوان الكتاب:	- مورد التاريخ والجغرافيا، كتاب التلميذ والتلميذة، - السنة الأولى من سلك البكالوريا،
دار النشر مكانه	دار التجديد للنشر والتوزيع، الرباط.
لجنة التأليف:	علي الحمومية (مفتش تربوي للتعليم الثانوي، منسق الفريق)- عبد العزيز باحو (أستاذ التعليم العالي)- عبد الإله الدحاني (أستاذ مؤهل)- محمد ابن يعقوب (أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي) - محمد شجيع (مفتش التعليم الثانوي)
الطبعة المعتمدة	2019
عدد الصفحات	248 صفحة

عنوان الكتاب:	الشامل في التاريخ، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثانية من سلك البكالوريا- جميع المسالك
دار النشر مكانه	الناشر الأطلسي، الدار البيضاء.
لجنة التأليف:	المصطفى لخصاضي (مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي)- عبد الهادي لكلاعي (مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي)- عيسى حسان (مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي)- أحمد سهوات (مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي)- محمد سلمات (أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي)- حسن أبو القاسم (أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي)
الطبعة المعتمدة	2023م
عدد الصفحات	224 صفحة

ب- حضور المرأة في لجان تأليف الكتب المدرسية، وعلى مستوى مضمونها من خلال دفاتر التحملات

يتضح أن لجان التأليف في الكتب الأربعة معا لا تضم أي امرأة، وهو معدل أقل مما سجلته دراسات سابقة. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2024)

كما يظهر أن دفاتر التحملات الخاصة بتأليف الكتب المدرسية لا تعبر حضور المرأة في لجنة التأليف أي اهتمام، حيث تقتصر على الحث على ضرورة إثبات أسماء وصفات المؤلفين في الصفحة الأولى من الكتاب، مع إسناد مهمة التأليف إلى فريق تربوي متخصص. أما على مستوى مضمون الكتاب المدرسي، فقد دعا دفتر التحملات الإطار المتعلق بإنتاج وتأليف الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، إلى "مراعاة مبدأ المساواة بين الجنسين وعدم التمييز على مستوى تمثيلية الشخوص في الصور والرسوم والملصقات... ونبذ العنف ضد النساء" (دفتر التحملات، 2011: 5). كما أكد دفتر التحملات على ضرورة "إدراج مساهمات إبداعية نسائية في ثنايا الكتب المدرسية لمفكرات وكاتبات وشاعرات ومؤرخات وفقهات وباحثات وفنانات تشكليات" (دفتر التحملات، 2011: 10).

ج- تعداد نسبة النصوص والعدد الإجمالي للمراجع المؤلفة من قبل الذكور والإناث

جدول رقم 1: نسبة النصوص المكتوبة من قبل الذكور والإناث

المستوى	الكتاب المدرسي	مجموع عدد النصوص	عدد النصوص المؤلفة من قبل نساء	نسبة التأليف النسائي
الثالثة ثانوي إعدادي	منار الاجتماعيات	83	4	% 4.81
الثالثة ثانوي إعدادي	التجديد في الاجتماعيات	66	6	% 9.09
الأولى باكالوريا	مورد التاريخ والجغرافيا	136	11	% 8.08
الثانية باكالوريا	الشامل في التاريخ	272	7	% 2.57
المجموع		557	28	% 5.02

جدول رقم 2: نسبة المصادر والمراجع المؤلفة من قبل نساء الواردة في الكتب المدرسية

الكتاب المدرسي	العدد الإجمالي للمراجع والمصادر	عدد المراجع المؤلفة من قبل نساء	النسبة المئوية
التجديد في الاجتماعيات	19	1	% 5.26
مورد التاريخ والجغرافيا	41	5	% 12
منار الاجتماعيات	73	3	% 4.10
الشامل في التاريخ	57	1	% 1.75
المجموع	190	10	% 5.26

ج- نسبة حضور المرأة على مستوى كشاف الأعلام

اسم الكتاب المدرسي	العدد الإجمالي للأعلام ذكورا وإناثا	عدد النساء	النسبة المئوية
الشامل في التاريخ	71	00	00 %
منار الاجتماعيات	25	00	00 %
مورد التاريخ والجغرافيا	25	1	04 %
التجديد في الاجتماعيات	16	00	00 %
المجموع	137	1	0.72 %

على مستوى التعريف بالأعلام، سجلت الدراسة غيابا تاما للمرأة، اللهم من علم واحد هو الملكة فيكتوريا، إضافة إلى إشارة عابرة إلى روزا لوكسمبورغ ضمن تعريف للسبارتاكين (مورد التاريخ والجغرافيا، 2019: 72)

د- المرأة في الصور والرسومات واللوحات في الكتاب المدرسي

- كتاب منار الاجتماعيات (الجزء المخصص لمادة التاريخ)

موضوع الصورة	ترقيم الوثيقة والصفحة في الكتاب المدرسي
أسرة بورجوازية	الوثيقة 9 ص 13
أسرة عمالية	الوثيقة 10 ص 13
ممهدة لدرس الحرب العالمية الأولى ص 27: صورة مقتل ولي عهد النمسا وزوجته في سرايفو 28 يونيو 1914م	تمهيد ص 27
معمل للأسلحة، وتظهر فيها امرأة عاملة إلى جانب بعض الرجال	الوثيقة 5 ص 28
مشاركة المرأة المغربية في المسيرة الخضراء 6 نونبر 1975	الوثيقة 17 ص 64

العدد الإجمالي للصور: 21	عدد الصور التي تظهر فيها المرأة: 5	النسبة المئوية: 23.8 %
--------------------------	------------------------------------	------------------------

- كتاب التجديد في الاجتماعيات (الجزء المخصص لمادة التاريخ)

موضوع الصورة		ترقيم الوثيقة والصفحة في الكتاب المدرسي
الطبقة البورجوازية خلال أوقات الترفيه		الوثيقة 3 ص 13
بؤس عائلة بروليتارية خلال القرن 19م		الوثيقة 4 ص 13
اغتيال ولي عهد النمسا		الوثيقة 4 ص 27
خطاب طنجة 1947		الوثيقة 6 ص 64
العدد الإجمالي للصور: 37		عدد الصور التي تظهر فيها المرأة: 4
		النسبة المئوية: 10.81 %

- كتاب الشامل في التاريخ

موضوع الصورة		ترقيم الوثيقة والصفحة في الكتاب المدرسي
امرأة في مظاهرة مطالبة باستقلال جمهوريات البلطيق		الوثيقة 4 ز، ص 10
احتلال ألمانيا لأوكرانيا (حضور هامشي للمرأة)		الوثيقة 3 ص 49
مركز البريد بالرباط (حضور هامشي للمرأة)		الوثيقة 12 ص 78
مظاهرة: المطالبة بالكف عن العدوان على فيتنام		الوثيقة 14 ص 129
العدد الإجمالي للصور: 65		عدد الصور التي تظهر فيها المرأة: 4
		النسبة المئوية: 06.15 %

- مورد التاريخ والجغرافيا (الجزء المخصص لمادة التاريخ)

موضوع الصورة	ترقيم الوثيقة والصفحة في الكتاب المدرسي
صورة بيت بورجوازي	الوثيقة 1 ص 22
خروج المرأة للعمل (نساء عاملات)	الوثيقة 5 ص 22
بعض الأسلحة الألمانية خلال القرن 19م (حضور شكلي للمرأة)	الوثيقة 4 ص 29

33 الوثيقة 4 ص	تذكير كل من يعارض قيم الحرب في فرنسا بجمعة 1870 أمام ألمانيا	
33 الوثيقة 1 ص	اغتيال ولي عهد النمسا	
67 الوثيقة 2 أ ص	لوحة تبين آثار المجاعة في ألمانيا (سكان متجمعون أمام محل لبيع اللحوم)	
69 الوثيقة 4 ص	لوحة إنشاء عصبة الأمم	
106 الوثيقة 3 ص	نساء مشاركات في المسيرة الخضراء	
110 الوثيقة 4 ص	الفقر والامية (تحديات العولمة)	
111، الوثيقة 5 ص	مظاهرة مناهضة للعولمة	
النسبة المئوية: 14.9 %	عدد الصور التي تظهر فيها المرأة: 10	العدد الإجمالي للصور: 67

جدول تركيبي: حضور المرأة في الصور والرسومات حسب الأدوار التي منحت لها

النسبة المئوية	عدد مرات تكراره	الدور الممنوح للمرأة
% 21.73	5	داخل الأسرة (ربة بيت) - أسرة بورجوازية - أسرة بروليتارية...
% 8.69	2	خروج المرأة للعمل
% 30.44	7	حضور سياسي هامشي إلى جانب الرجل
% 13.05	3	توظيف المرأة في أدوار دعائية
% 26.09	6	أدوار نضالية
% 100	23	المجموع

يتبين أن القضايا التي تناولتها الصور التي تحضر فيها المرأة تعكس قضايا ذات طابع اجتماعي، مع اختلاف انتماءاتها الطبقية. تظهر المرأة في هذه الصور في دور ربة بيت في أسرة بروليتارية، أو كامرأة عاملة في مصنع للأسلحة، أو كمرأة بورجوازية، كما تُظهر في صورة المرأة المدافعة عن بلدها، مثل المرأة المغربية في المسيرة الخضراء، بينما تظهر في سياقات سياسية كشخص ثانوي تابع، مثل زوجة ولي عهد النمسا، أو في صورة الضحية أو الطرف الضعيف (ضحيات الفقر والكوارث...). إجمالاً، يظل تمثيل المرأة محدود للغاية ويقتصر غالباً على أدوار اجتماعية أو هامشية.

- نماذج من الصور الواردة في عينة الكتب المدرسية المعتمدة في البحث



كتاب الشامل في التاريخ، 129:2023



مورد التاريخ والجغرافيا، 2019: 22



كتاب منار الاجتماعيات، 2019: 13



كتاب التجديد في الاجتماعيات، 2021: 13

توصيات

- ضرورة التخلص من النظرة التقليدية للمنهاج أثناء تنزيهه
- ضرورة تناول التاريخ الاجتماعي والثقافي

- تخصيص محاور لها قابلية لاستيعاب حضور المرأة

- الانفتاح على تكنولوجيا التدريس

- مواصلة البحث في التاريخ النسائي.

خاتمة

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف تمثيل المرأة في كتب مادة التاريخ في الثانوي الإعدادي والتأهيلي من خلال استطلاع آراء المدرسين بجهة الشرق وتحليل محتوى عينة من الكتب المدرسية. ركز البحث على تشخيص واقع حضور المرأة في كتب التاريخ، والعوامل المفسرة لضعف هذا الحضور، والإكراهات التي تعترض التنزيل الديدانكي لمقاربة النوع الاجتماعي، في مادة التاريخ، من قبل المدرسين، مع اقتراح حلول عملية لمعالجة الإشكالات المطروحة.

كشفت الدراسة عن الحضور الخافت للمرأة في كتب التاريخ بصفة عامة، حيث أظهرت الدراسة أنها لا تعكس مبدأ المساواة بين الجنسين بشكل كافٍ. إذ يتم تهميش المرأة في المصادر والمراجع والنصوص والصور، وفي فهرس التعريف بالأعلام، مع اقتصار الإشارة إلى أدوارها التاريخية على أمثلة محدودة وهامشية.

من بين العوامل المفسرة لضعف حضور المرأة في الكتاب المدرسي، برزت هيمنة الطابع الذكوري في المصادر التاريخية التقليدية، وتركيز الكتب المدرسية على التاريخ السياسي والعسكري الذي يغلب عليه دور الرجال، إلى جانب غياب الوعي الحقوقي لدى واضعي المقررات الدراسية. كما أن لجان تأليف الكتب المدرسية، التي تخلو من العنصر النسائي، تسهم في تعزيز هذا التوجه.

اقترح المشاركون في الدراسة عدة حلول لتجاوز محدودية تمثيل المرأة في الكتاب المدرسي، من بينها تعزيز النصوص والصور التي تسلط الضوء على دور المرأة التاريخي، وإدماج أنشطة تعليمية تعليمية تُبرز النساء الفاعلات في مختلف الحقب التاريخية. كما تم التأكيد على أهمية توفير تكوين خاص للمدرسين حول كيفية تنزيل قيمة المساواة بين الجنسين في دروس التاريخ.

خلصت الدراسة إلى أن ضعف تمثيل المرأة في الكتاب المدرسي يكرس الصور النمطية السائدة في المجتمع ويؤثر على تصورات المتعلمين والمتعلمات لدور المرأة في التاريخ والمجتمع. لذا، هناك حاجة ملحة لإعادة النظر في المناهج الدراسية وإصلاح الكتب المدرسية بما يضمن حضورًا متوازنًا للمرأة، يعكس أدوارها الحقيقية والمتنوعة في مختلف المجالات والحقب التاريخية.

References:

Abou-Bakr, O. (2007). Historical and documentary excavation and reconstructing women's history. In *Contemporary Discourses on Women: Towards a Civilizational Perspective* (pp. 319-326). Faculty of Economics and Political Science, Cairo University; Dialogue of Civilizations Program.

Al-Bouhassini, L. (2023). Echoes of women in Moroccan historical writings: A preliminary assessment of historical research and its conclusions. *Ostour Journal for Historical Studies*, (18), 257-271.

Ben Mahmoud, S. (1994). The image of women through school historical discourse in history subjects in primary and secondary education [Unpublished Higher Education Diploma Thesis]. Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University.

Ben Mahmoud, S. (2018). Moroccan women and national history: The problematic of female action between formal history and school history. Publications of the High Commission for Former Resistance Fighters and Former Members of the Liberation Army.

Ben Mahmoud, S. (2021). Women and general history: The static and the changing in school textbooks. Publications of the High Commission for Former Resistance Fighters and Former Members of the Liberation Army.

Duby, G., & Perrot, M. (Eds.). (1993). *Femmes et histoire* [Actes de colloque, Sorbonne, 13-14 novembre 1992]. Librairie Plon.

Fraisse, G., & Perrot, M. (Eds.). (1991). *Histoire des femmes en Occident: Le XIXe siècle* (G. Duby & M. Perrot, Gen. Eds.; Vol. 4). Plon.

Higher Council for Education, Training and Scientific Research. (2024). Gender equality in and through the education system (Thematic Report). Rabat.

Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness* (Vol. 2). Oxford University Press.

Ministry of National Education, Higher Education, Executive Training and Scientific Research. (2009). Educational directives and programs for social studies in secondary middle education. Directorate of Curricula and School Life.

Ministry of National Education, Higher Education, Executive Training and Scientific Research, & the Human Rights Education Association. (2006). Results of reviewing new textbooks from the perspective of human rights and equality: Final Report. Rabat.

Ministry of Solidarity, Women, Family and Social Development. (2010). A study on the dissemination of the culture of inequality in Morocco. Rabat.

Perrot, M. (1985). Où en est en France l'histoire des femmes ?. Matériaux pour l'histoire de notre temps, (1), 1-20.

Saber, A., & Ouakak, M. (2006). The image of women in school textbooks in Morocco: An evaluative study of new textbooks from the perspective of human rights and equality. Ministry of National Education, Higher Education, Executive Training and Scientific Research.

The influence of sign lexicon language mediation (MSL) on enhancing reading comprehension in deaf and hard of hearing students: a semi-empirical study based on the double coding theory.

Lahoussine OUBAHA*

Mohammed V University, Faculty of Educational Sciences, Rabat, Morocco.

Lalla Asmae Foundation for Deaf and Hard of Hearing, Rabat- Morocco.

ou.hussine@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0009-6135-9758>

Received: 18/03/2026, Accepted: 28/03/2026, Published: 30/03/2026

Abstract: The purpose of this study is to identify the effect of acquiring sign lexicon (MSL) vocabulary in the development of reading comprehension skills among (DHH) students, which is essentially for decoding written text and constructing meaning during the reading process according to the mechanisms of linguistic mediation. For this purpose I adopted two methods; Descriptive and quasi-experimental and 20 students were divided into experimental and control groups. The study instruments were: a pre- and post-reading test for reading comprehension, and a list of the most important vocabularies of the sign lexicon to be developed by students from the study committee according to a training program, which enabled the committee to link the sign lexicon's vocabulary to written text based on the principle of double coding. The statistical results showed a significant difference at the (α 0.05) level between the mean retrieved notes of the experimental and control groups in the dimensional test in favor of the experimental group, and showed a strong relationship between the retrieval of suggestive lexicon and the ability to perform deep reading comprehension of text instead of superficial semantic encoding. Thus, the validity of the study hypotheses was confirmed, and it was recommended to adopt a teaching strategy based on enriching the sign lexicon as input for learning to read and encouraging teachers to use mental translation techniques to overcome the language gap between signed and written text for this category of students.

Keywords: deaf and hard of hearing, Dual coding, Linguistic Mediation, Reading Comprehension, Sign Language Lexicon.

**Corresponding author*

أثر الوساطة اللسانية للمعجم الإشاري (MSL) في تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع: دراسة شبه تجريبية في ضوء نظرية الترميز المزدوج.

الحسين أوباها*

جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط. المغرب

مؤسسة للا أسماء للصم وضعاف السمع، الرباط، المغرب

ou.hussine@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0009-6135-9758>

تاريخ الاستلام: 2026/03/18 - تاريخ القبول: 2026/03/28 - تاريخ النشر: 2026/03/30

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف أثر اكتساب المعجم الإشاري (MSL) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع (DHH)، باعتباره أداة مُعينة على فك ترميز النصوص المكتوبة وبناء المعنى أثناء عملية القراءة وفق آليات الوساطة اللسانية. ولبلّوغ هذا الهدف تم اعتماد المنهجين؛ الوصفي وشبه التجريبي، وعينة من المتعلمين الصم وضعاف السمع (20) يتابعون دراستهم بمؤسسة للا أسماء للصم وضعاف السمع، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار قبلي وبعدي خاص بالفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي)، ولائحة بأهم مفردات المعجم الإشاري المراد تنميته لدى المتعلمين من عينة الدراسة وفق برنامج تدريبي مصمم لتمكينها من ربط المفردات المعجمية الإشارية بالمكتوبة استناداً إلى نظرية الترميز المزدوج. وقد أظهرت النتائج الإحصائية فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha 0.05$) بين متوسطي النقط المكتسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وارتباطاً قوياً بين اكتساب المعجم الإشاري والقدرة على الفهم القرائي العميق للنص بدل التفسير الدلالي السطحي، أي الانتقال من مجرد القراءة الآلية إلى الفهم العميق للنص وبنائه. وبذلك تم التأكد من صحة فرضيات الدراسة، والتوصية بضرورة اعتماد استراتيجية في التدريس قائمة على إثراء المعجم الإشاري مدخلاً لتعلم القراءة لدى الصم وضعاف السمع، وتشجيع المدرسين على فهم تقنيات الترجمة الذهنية وتوظيفها تجاوزاً للفجوة اللغوية الكائنة بين الإشارة والنص المكتوب عند هذه الفئة من المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الترميز المزدوج، الصم وضعاف السمع، الفهم القرائي، المعجم الإشاري، الوساطة اللسانية.

*المؤلف المرسل

مقدمة:

تعتبر اللغة وعاءاً للفكر ووسيلة لإدراك العالم وتفسير ما يحيط بالفرد من ظواهر ومثيرات، ووظيفتها لا تنحصر فقط في مجرد التواصل بل تتعداه لبناء وعي الإنسان، وتنظيم عملياته الذهنية بمستوياتها الدنيا والعليا، باعتبارها نظاماً رمزياً يقوم على تفسير المدخلات الحسية وتشكيل الأهداف، إلى جانب الاستدلال وبناء العوالم الذهنية الافتراضية (Hagoort, 2023). وفي السياق التربوي تمثل القراءة مدخلاً ضرورياً لولوج أفاق المعرفة الذاتية بالنسبة للمتعلم، وضبط إوالياتها يُعد من الأهداف الكبرى التي يطمح إلى الوصول إليها أغلب المدرسين والمتعلمين. إلا أن هذه المهارة _على أهميتها_ فهي تتسم بنوع من التعقيد السيكو-لساني خاصة لدى فئة المتعلمين الصم وضعاف السمع. ففي الوقت الذي يكون فيه الوعي الفونولوجي Phonological Awareness معيئاً على تحويل الترميز الكتابي إلى أصوات منطوقة تُستدعى من الذاكرة السمعية المخزنة عند المتعلمين السامعين نلاحظ بأن المتعلم الأصم خلافاً يقف أمام عقبة كؤود تتمثل اختصاراً في تشفير اللغة المكتوبة وفك ترميزها. فهي _اللغة المكتوبة_ بالنسبة إليه ليست انعكاساً لأصوات مسموعة ومألوفة مكتسبة ومخزنة في ذاكرته، بل هي أشكال صورية ورموز مجردة فوق-حسية (Zaccarella, 2020). وهذا الاختلاف في التعرض للغة أثناء عملية القراءة والفهم يجعل من القراءة نفسها عملية بصرية-معرفية معقدة، تراهن على جودة التمثيل المعرفي للإشارات في ذهن المتعلم الأصم وكفايته في استدعاء المعاني بصرياً ودون وساطة صوتية (Mayer, 2020)، (الهويدي، 2023).

إن من الجدير ذكره أن الفعل القرائي لا يقوم على مجرد التشفير الميكانيكي للحروف Decoding وإنما هو سيرورة نسقية لبناء المعنى، تستلزم معجماً لغوياً ودلالياً يتيح للمتعلم إمكانية ربط التمثيل الحرفي المكتوب بمفهومه الذهني المجرد، وهنا تبرز الأهمية التربوية للمعجم الإشاري Sign Lexicon الذي يعد بمثابة المرجع الدلالي الذي يضم مجمل المفردات، المصطلحات، المفاهيم المجردة، والتصورات التي يمثّلها المتعلم الأصم عن نفسه وما يحيط به من مثيرات العالم حوله (Marshall, 2017). وتشير الدراسات اللسانية الحديثة (Hoffmeister & Scott, 2017) إلى أن نجاح عملية القراءة يقوم بالأساس على الطلاقة اللغوية/الإشارية Sign Fluency، ذلك أن المتعلمين الصم _خاصة من يمتلكون معجماً إشارياً غنياً في لغتهم الطبيعية الأولى (L1) _ لغة الإشارة _ يظهرون تحاوياً أكبر في معالجة مفردات اللغة المكتوبة _ اللغة الثانية (L2) _، وهذا هو ما يُعرف بالكفاءة اللغوية المشتركة Common Underlying

Proficiency؛ ذلك أن امتلاك المتعلم الأصم معجماً إشارياً دقيقاً للمفردات اللغوية المكتوبة هو دليل على تمكنه من مفهوم ما يقرأ وامتلاكه، مما يعني قدرته على القيام بعمليات الترجمة الذهنية الفورية للمكتوب أثناء مباشرته فعل القراءة، وبالتالي نجاحه في التقليل من نسبة التعثر الإدراكي/العبء المعرفي والتفكير الزائد (Hrastinski & Wilbur, 2016).

وعلى الرغم من هذا التفوق يبقى نشاط القراءة الخاصة بالمتعلمين الصم وضعاف السمع في السلك القانوني ضعيفاً جداً مقارنة بأقرانهم السامعين، إذ أثبتت الدراسات (Scott, 2017) (أوباه، و الفران، 2022) أنهم يعانون فقراً لغوياً ومعجمياً يحول دون قدرتهم على التواصل الصفي البناء والتحصيل الدراسي رغم التطور التكنولوجي الملحوظ في مجال المعينات السمعية وعمليات التدخل المبكر لاكتشاف الصمم وزراعة القوقعة... التي كان هدفها دعم المتعلمين الصم وضعاف السمع للاندماج في الأوساط التعليمية والاجتماعية السامعة. والمقصود بالفقر المعجمي هنا هو تدني مستوى المعجم اللغوي الإشاري الأكاديمي/الميتا-لغوي Academic meta-language signs lexicon الذي لا يضم مفردات التواصل اليومي البسيط فقد بل يتعداها إلى المفردات المعجمية الخاصة بمواد المقررات الدراسية ومكوناتها والمناهج التربوية الخاصة بكل مادة تعليمية على حدة التي تعينه على فهم الدروس التي يتلقاها في حصصه التعليمية واستيعابها. لأن المتعلم الذي يفتقر إلى الإشارات الدقيقة الواصفة للمعرفة يجد صعوبة كبيرة تصل إلى درجة العجز لتعرف المعنى العام للنصوص القرائية وربط الأفكار والسياقات ببعضها، وكذا القيام بالعمليات المعرفية المعقدة... مما يجعل قراءته سطحية وبسيطة تُغيب روح النصوص القرائية ومعانيها الضمنية (الزريقات، 2021)، وهذا ما يدفع بوقوعه إلى تبني "وساطة لسانية Linguistic Mediation" متمثلة في معجم لغوي إشاري يعمل على تقليل الفجوة القرائية لدى الصم، وذلك بقدرته على تمثيل المعاني المجردة للمفاهيم المكتوبة في ذهن المتعلم الأصم وضعيف السمع، وتعزيز دافعيته نحو القراءة.

إن المعجم اللغوي الإشاري Sign Language Lexicon ليس مجرد انعكاس بصري/حركي للمفردات اللغوية المكتوبة/الجامدة، بل هو أكثر من ذلك؛ وسيط ذهني ينقل الرموز الحرفية المكتوبة Graphic symbols من داليتها الصامتة المجردة إلى دلالتها المفاهيمية الحية. وامتلاكه يقوي العلاقات المعرفية/الإدراكية التي ينسجها القارئ مع النص، في حين أن غيابه يحول دون القدرة على توليد تمثيلات ذهنية للمقروء/المكتوب لدى المتعلم الأصم (Qi & Mitchell, 2023)، وهو الأمر الذي يجعل من القراءة عبء معرفياً (Cognitive Load) بالنسبة له،

حيث تُلزمه _على مستوى الذاكرة العاملة_ عناء فك رموز اللغة وشيفراتها بحثاً عن المرادفات الإشارية للكلمات المكتوبة ثم ربطها بالسياق العام للنص تشكياً للمعنى الكلي ذهنياً.

لهذا فامتلاك المتعلم الأصم وضعيف السمع لوساطة المعجم الإشاري اللسانية سيساعده _لا محالة_ على تمثيل المفردات المعجمية بشكل سريع، والتقليل من الجهد الذهني الذي تقوم به الذاكرة العاملة والانتقال إلى التركيز على العمليات القرائية الصعبة ومستويات الفهم العليا كالربط بين الأفكار، والاستنتاج والنقد (Hall & al., 2017). وبالتالي فإن الوعي بهذه العملية هو أمر بالغ الأهمية وجب مراعاته عند كل تخطيط تعليمي تعليمي حديث للرفع من أزمة القراءة التي عمقتها مناهج تعليمية أغفلت أهمية الربط المنهجي للوساطة اللسانية عبر المعجم الإشاري فأنشأت متعلماً أصم قادر على قراءة مفردات اللغة دون فهم حقيقي وعميق لمعانيها (عمران وآخرون، 2025).

وتأسيساً على ما تقدم تأتي هذه الدراسة لتخطو خطوة نحو المسار اللساني الإشاري بديلاً عن الاتجاه النطقي العلاجي، تنطلق من اعتبار لغة الإشارة لغة طبيعية أولى للصم، ووسيطاً معرفياً لا غنى عنه في التواصل والتعلم، وتؤكد على ضرورة إحداث معاجم إشارية مهيكلية وقائمة على أسس علمية موجهة للصم وجميع الفاعلين التربويين في مجال التربية الدامجة؛ معاجم تقوم بالربط بين مفردات اللغة المكتوبة ومفهومها الإشاري الخاص والدقيق، وربطه بسياقاته الدلالية مختلفة الاستخدام. وذلك بالبحث عن مدى فاعلية المعجم الإشاري MSL في تقليص الفجوة القرائية التي تشهدها أوساطنا التعليمية، وكذا تبيين الممارسة التربوية بأداة إجرائية تسهم في تنمية كفايات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة (الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي) لدى فئة المتعلمين الصم وضعاف السمع تجويداً للممارسة التعليمية التعليمية، وتحقيقاً لمبادئ الإنصاف، والإتقان والاستقلالية في التعلم حسب ما تنص عليه الأدبيات التربوية والمذكرات الوزارية في ذات الشأن (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015).

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في تدني مستويات المتعلمين الصم وضعاف السمع في المهارات اللغوية خاصة ما يتعلق منها بمهارة الفهم القرائي، إذ تشير الاستطلاعات والتقارير التربوية التي أجريت بمؤسسة للا أسماء للصم وضعاف السمع طيلة ثلاثة أشهر إلى أن أغلب المتعلمين يقفون عاجزين أمام النصوص القرائية المكتوبة، ويجدون صعوبة في التعامل معها، صعوبة تتجاوز مجرد التعرف على معاني

الألفاظ والمفردات بل وتتجاوزها لتشمل معاني النص القرائي كلياته، والربط الدلالي لعباراته وفقراته المتسقة. وتُعزى أسباب هذه المشكلة القرائية في ضعف الحصيلة المعجمية للمتعلمين الصم وهشاشتها، إذ يبلغ متوسط المخزون الإشاري الأكاديمي المرتبط بالمفردات المجردة والروابط المنطقية التي تزخر بها المقررات والمناهج الدراسية لأغلب المتعلمين في أحسن الظروف نسبة 40% وهي نسبة ضعيفة لا تساعد على بلوغ الأهداف التربوية المتوخاة من عملية القراءة،

إن هذا التدني في مستوى الكفاية القرائية الناجم عن الفقر المعجمي يؤدي بدوره إلى حدوث شرح دلالي أثناء القراءة وتوقف تام عن محاولة بناء المعنى خاصة عندما يعجز المتعلم الأصم وضعيف السمع عن تمثيل المعاني المجردة للكلمات المكتوبة، وذلك بسبب غياب تام لمقابل ذهني إشاري لها الشيء الذي يعطل مسار القراءة ويكرس من حدة العبء المعرفي عند المتعلم الأصم ويجعل من القراءة والفهم عملية مجهددة ومنفرة لديه. ولهذا فإن المشكلة لا تكمن في عملية القراءة بحد ذاتها وإنما في غياب الوسيط اللساني الإشاري الذي يعطي للمفردات الجامدة المكتوبة دلالتها، وهو ما تراهن عليه هذه الدراسة، إذ تسعى إلى تعرّف مدى فاعلية المعجم اللغوي الإشاري MSL باعتباره وسيطاً لسانياً في تعزيز مستوى الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي) لدى المعلمين الصم وضعاف السمع.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- ما أثر البرنامج التدريبي القائم على تنمية المعجم الإشاري MSL في تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع؟
- 2- هل توجد فروق دالة إحصائية عند توظيف المعجم الإشاري MSL في تعزيز الفهم القرائي تعزى إلى طريقة التدريس المعتمدة؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التحقق من فرضيتين اثنتين:

- 1- الفرضية الأولى: يمكن تقسيمها باعتبار مستويات القراءة الثلاثة إلى:
1.1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي نقط المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي الحرفي؟

2.1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha 0.05$) بين متوسطي نقط المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي الاستنتاجي (استنتاج المعاني والروابط المنطقية في النصوص القرائية)؟

3.1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha 0.05$) بين متوسطي نقط المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي الناقد (استنتاج المعاني والروابط المنطقية في النصوص القرائية)؟

2- الفرضية الثانية: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha 0.05$) بين تطور الحصيلة المعجمية الإشارية وسرعة المعالجة الذهنية للنص المكتوب لدى المتعلم الأصم وضعيف السمع؟
أهداف البحث:

تحدد أهداف هذه الدراسة في ما يأتي:

1- الإسهام بدراسة تربط بين لسانيات لغة الإشارة وعلم النفس التربوي في مجال المعالجة الذهنية للنصوص القرائية لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع.

2- التأكيد على ضرورة اعتماد المعجم الإشاري تربوياً باعتباره المرجع الأساس للتواصل الميتا-لغوي، وبلوغ مستويات الفهم العليا (الاستنتاج/ النقد/ التجريد...) لدى المتعلم الأصم وضعيف السمع.

3- تقديم إطار نظري يوضح تلازمية العلاقة بين كفاية لغة الإشارة (باعتبارها لغة أولى للصم L1) واكتساب مهارة القراءة في لغة ثانية (L2) وفق نظرية الترابط اللغوي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1- تقديمها أداة قياسية تتمثل في اختبار الفهم القرائي (بمستوياته الثلاثة) تتناسب وخصائص المتعلم الأصم وضعيف السمع السيكو- لسانية.

2- اقتراحها نهجاً في التدريس يقوم على أساس تنمية المعجم اللغوي الإشاري MSL لتعزيز الفهم القرائي لدى فئة من المتعلمين ترى في القراءة عقبة كؤود تعجز عن خوض تجربتها.

3- خروجها بتوصيات تؤكد على أهمية دمج المعجم اللغوي الإشاري MSL في المناهج والمقررات الدراسية الخاصة بالمتعلمين الصم وضعاف السمع.

I- مفاهيم الدراسة:

1- الترميز المزدوج Dual Coding:

هي نظرية معرفية قام بتطويرها الكندي آلان بايفيو Allan Paivio، مفادها أن الذاكرة البشرية تقوم على أساس نظامين فرعيين مترابطين بنوياً لمعالجة المعلومات؛ نظام لفظي يعالج اللغة المكتوبة والمنطوقة ويتمثلها، وآخر غير لفظي يعالج الصور والأشكال والأحداث البصرية. وأن الفكرة التي يتم ترميزها من خلال هذين النظامين تترسخ في الذاكرة وتحسن التعلم. يقصد بالترميز المزدوج إجرائياً تلك الطريقة التربوية التي تعتمد على المجموعة التجريبية لربط الكلمة المكتوبة بالإشارة الاصطلاحية الدالة عليها. أي تحويل الدال الصامت إلى مفهوم/مدلول عبر وساطة المعجم الإشاري MSL.

2- الصم وضعاف السمع (Deaf & Hard of Hearing):

الصم Deafs هم الأفراد الذين فقدوا السمع لأسباب وراثية أو خلقية أو مكتسبة، فحرموا من متابعة الدراسة وتعلم تجارب الحياة مع أقرانهم السامعين بالطرق المعتادة. أما ضعاف السمع Hard of hearing فهم الأفراد الذين يعانون ضعفاً سمعياً أو لديهم بقايا سمعية، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تعمل إلى حد ما، ويمكنهم تعلم اللغة والكلام إما بمساعدة معينات سمعية أو بدونها (hadba, 2014).

يُعرف الأشخاص الصم وضعاف السمع إجرائياً بأنهم مجموعة من المتعلمين تتراوح قدراتهم السمعية بين الصمم العميق وضعف السمع، ويتابعون دراستهم بمؤسسة للأسماء للصم وضعاف السمع بالرباط، الذين شكلوا العينتين؛ التجريبية والضابطة لهذه الدراسة.

3- الفهم القرائي (Reading Comprehension):

الفهم القرائي هو قدرة القارئ على بناء معنى مترابط من النص، وذلك بتعرفه على الكلمات، والتذكر، والاستدلال، وربط الأفكار. وهو عملية تتأثر بقدرات المعالجة المعرفية لدى المتعلم، وتتكامل مع مهارات اللغة الأخرى (العنزي، س. والرابعة، أ، 2022) تتجاوز لدى الصم مجرد فك الرموز الصوتية لتصبح معالجة بصرية مباشرة تربط الكلمة المكتوبة بالتمثيل الإشاري الذهني المقابل لها في الدماغ (الهويدي، 2023).

يُقصد بالفهم القرائي إجرائياً قدرة المتعلم الأصم وضعيف السمع على فهم معاني النص المكتوب، واستخلاصها. ويُقاس هذا الفهم بالمعدل العام الذي يحصل عليه المتعلم بعد اجتياز اختبار الفهم القرائي _إعداد الباحث_ بمستوياته الثلاثة؛ الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي.

4- المعجم الإشاري (Sign Language Lexicon):

هو معجم بصري للغة الإشارة يتكون من علامات منظمة مصاحبة بتعابير الوجه والحركات للدلالة على معنى المفردات اللغوية، ويتم تصنيف هذه الوحدات المعجمية ضمن مكونات أساسية (إشارية) أو غيرها (إملائية بالتهجئة الأصعبية Finger Spelling) (Sehyr, 2021)، كما يعتبر الأساس اللغوي الذي تتشكل من خلاله هوية الصم المعرفية وقدرتهم على معالجة المعلومات المكتسبة (الزريقات، 2021).

ويدل المعجم الإشاري إجرائياً على مجموعة الرموز الإشارية اللغوية التي يوظفها المتعلم الأصم وضعيف السمع، وتكون مزيجاً من الإشارات الاجتماعية والأكاديمية المكتسبة من خلال المقرر الدراسي، ويقاس إجرائياً بمعدل المتعلم المكتسب من خلال اختبار المعجم الإشاري المعد _من قبل الباحث_ لهذه الدراسة.

5- الوساطة اللسانية Linguistic Mediation:

تعد الوساطة في الإطار الأوروبي المشترك للغات ¹(CEFR) وضعاً تواصلياً (إلى جانب الاستقبال والانتاج والتفاعل)، محوراً المتعلم، وتتخذ جوانب مختلفة مثل وساطة النصوص والمفاهيم والتواصل... (الإطار المرجعي الأوروبي للمشارك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016).

والوساطة اللسانية إجرائياً هي عملية تحويل الدوال اللغوية المكتوبة إلى مدلولات بصرية- حركية عبر المعجم اللغوي الإشاري MSL، حيث تُسهم في فهم المقروء وتساعد المتعلم الأصم وضعيف السمع على بناء معاني السياقات اللغوية، وتخزينها في ذهنه.

II- إجراءات الدراسة:

1. منهج البحث:

1-1: المنهج الوصفي التحليلي: من خلال الكشف عن الظاهرة المراد بحثها، ووصف الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة وموادها وأدواته، وكذلك عند تحديد مشكلات البحث وتوضيحها عند تحليل النتائج.

¹ -Common European Framework of Reference for Languages

1-2: المنهج شبه التجريبي: من خلال دراسة التأثير الرئيس للوساطة اللسانية للمعجم الإشاري (MSL) في تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلمين الصم وضعاف، وذلك عبر تقسيم عينة البحث إلى مجموعة تجريبية تلقت تدريباً للمعجم الإشاري (MSL) لمعرفة أثره في الفهم القرائي، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. وقد خضعت المجموعتان لاختبار قبلي وبعدي لمهارات الفهم القرائي ضماناً لدقة النتائج الإحصائية.

2- حدود الدراسة:

1-2: الحدود الزمنية: ابتداءً من شهر نونبر إلى غاية نهاية شهر فبراير من الموسم الدراسي 2025-2026.

2-2: الحدود البشرية: تتألف من 20 متعلماً يمثلون قسم الجذع المشترك علوم.

2-3: الحدود المكانية: مؤسسة للا أسماء للصم وضعاف السمع. الرباط. المملكة المغربية.

3- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية تتكون من (20) متعلماً ومتعلمةً متجانسين من حيث درجة فقدان السمع (شديد إلى العميق جداً/صمم)، والاعتماد الكلي على لغة الإشارة، إضافة إلى خلوهم من أي إعاقات مصاحبة (عقلية/بصرية)... وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (10 متعلمين) ومجموعة ضابطة (10 متعلمين)، موزعين على الشكل التالي:

جدول (01) يمثل خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة/الخاصية	مج. تجريبية	مج. ضابطة	المجموع	النسبة
الجنس	ذكور	06	05	11	55%
	إناث	04	05	09	45%
درجة فقدان السمع	شديد إلى عميق جداً/صمم	10	10	20	100%
لغة التواصل	لغة الإشارة MSL	10	10	20	100%
الحالة الصحية	بدون إعاقات مصاحبة	10	10	20	100%
المستوى	الجذع المشترك علوم	متجانس	متجانس	---	---

4- متغيرات الدراسة:

- 4-1: المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريبي القائم على تنمية المعجم اللغوي الإشاري MSL، الذي تم توظيفه لإحداث تغيير في الظاهرة المدروسة (تعزيز الفهم القرائي).
- 4-2: المتغير التابع: يتحدد في مهارة الفهم القرائي، أي مستوى فهم المتعلم للنصوص القرائية المكتوبة، ويعبر عنه بمعدل المتعلم في اختبار الفهم القرائي ذي المستويات الثلاث؛ الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي.
- 4-3: المتغيرات الدخيلة: تم ضبط هذه المتغيرات في العمر، ودرجة فقدان السمع، الكفاءتين العقلية واللغوية.

III- أدوات الدراسة:

1- اختبار المعجم اللغوي الإشاري (إعداد الباحث):

يهدف إلى قياس حجم الحصيلة اللغوية في لغة الإشارة MSL للمتعلمين من عينة الدراسة، ويتضمن (40) مفردة إشارية موزعة على أربعة محاور؛ الأفعال/الأحداث، الأسماء، الصفات، والروابط. وقد تم الاعتماد في بنائه على ما يلي:

- الأدبيات النظرية والدراسات المتعلقة بنماذج الفهم القرائي لدى الصم، خاصة نموذج ماير Mayer وتريزك Trezek (Mayer & Trezek, 2018) في المعالجة البصرية المباشرة Direct Visual Processing، وأبحاث كل من سكوت وهوفميستر (Scott & Hoffmeister, 2017) حول أثر مفردات لغة الإشارة في تنمية الطلاقة اللغوية والقراءة.
 - تحليل المقرر الدراسي للغة العربية الخاص بمستوى الجذع المشترك علوم (الكامل في اللغة العربية)، واستخراج المفردات الأكاديمية والتراكيب اللغوية الأكثر استعمالاً التي ستوظف لاحقاً في الاختبار.
 - نصوص قرائية منتقاة من المقررات الدراسية مناسبة لمستوى المتعلمين من عينة الدراسة.
 - قواميس إشارية "العربي الإسلامي الإشاري/الفرنسي الإشاري LSF" معتمدة في التدريس بمؤسسة للا أسماء للصم وضعاف السمع.
- وفي ما يلي توضيح لفقرات الاختبار:

جدول (02) يوضح فقرات اختبار المعجم اللغوي الإشاري MSL

المحاور اللسانية للاختبار			الجزء المشترك علوم
النسبة	عدد المفردات اللغوية		
25%	10	الأفعال	
25%	10	الأسماء	
25%	10	الصفات	
25%	10	الروابط المنطقية	
100%	النسبة الكلية		

2- اختبار الفهم القرائي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس درجة فهم المتعلم الأصم وضعيف السمع للنصوص القرائية المكتوبة. وقد روعي أثناء تصميمه ما يلي:

- انتقاء نصوص قرائية قصيرة تتضمن معجماً أكاديمياً تمت دراسته مسبقاً، ترافقه أسئلة الفهم المتنوعة التي تراعي خصائص الصم السيكو- لسانية (صل بسهم/اختيار من متعدد ... تقليلاً للعبء الكتابي على المتعلم الأصم، وتركيزه فقط على العمليات الذهنية والفهم).

- اشتماله على مستويات القراءة الثلاثة؛ المستوى الحرفي (بمعدل عشرة أسئلة) لقياس قدرة المتعلم على تذكر أفكار النص ومعلوماته. والمستوى الاستنتاجي (بمعدل عشرة أسئلة) لقياس قدرة المتعلم على الربط بين أفكار النص واستخلاص معانيه الضمنية، والمستوى الناقد (بمعدل خمسة أسئلة) لقياس قدرة المتعلم على نقد فكرة النص وإبداء رأيه حول مضامينه.

- مناسبة لعينة الدراسة ولزمن الاختبار؛ حيث تم عرضه على مجموعة من الأساتذة والمشتغلين في مجال التربية الدامجة وتعليم الصم للنظر في نصوصه وطرائق عرض أسئلته، ودرجة الصعوبة أو السهولة في عناصره التقييمية، وتم الأخذ بتقييماتهم ونصائحهم من حيث تغيير صياغة بعض الأسئلة وحذف بعض الفقرات. كما تم عرض الاختبار على عينة استطلاعية من المتعلمين بهدف تحديد الزمن الذي استغرقوه في الإجابة عن أسئلته واستخلاص زمنه الذي حُدد في (90) دقيقة مع مراعاة مبدأ التكيف وظروف اجتياز الاختبار كما تنص عليه الوثائق التربوية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015).

وفي ما يلي توصيف للاختبار حسب المعايير السالف ذكرها:

جدول (03) يوضح مواصفات اختبار الفهم القرائي.

مستوى الاختبار	نوع السؤال	نسبته	عدد الأسئلة	هدفها
<u>1</u> م. الفهم الحرفي	- اختبار من متعدد.	40%	10	- تحديد الأحداث/الأفكار. - التعرف على الشخصيات. - جرد الأزمنة والأمكنة.
<u>2</u> م. الفهم الاستنتاجي	- صل - بسهم.	40%	10	- تحديد طبيعة العلاقات. - استخلاص النهايات غير المعلنة. - تحديد المواقف والمشاعر الضمنية.
<u>3</u> م. الفهم الناقد	- املاء الفراغ - رتب -	20%	05	- التمييز بين الواقعي والمتخيل. - إبداء الرأي حول الأفكار والسلوكات. - إقتراح مواقف/أفكار/سلوكات بديلة.
النسبة الكلية		100%	25	قياس كفاية الفهم القرائي

2-1: صدق الاختبار وثباته:

تم التأكد من صدق اختبار الفهم القرائي بعد عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في تدريس اللغة للصم وضعاف السمع، والتربويين (أساتذة وباحثين) في مجال التربية الدامجة واللسانيات، فتم الإبقاء على الأسئلة التي لا تقل نسبتها عن (80%) وتغيير تلك التي حصلت على نسبة مئوية أقل لتناسب الأهداف التي صيغت من أجلها.

كما تم حساب معدل ثبات الاختبار وذلك باستخدام معاملي "التجزئة النصفية spearman brown" و "ألفا كرونباخ" وقد بلغت نسبته (0.82) وهي نسبة عالية، وعليه يكون الاختبار قد حقق نسبة ثبات يمكن الوثوق بها، وبالتالي يجوز تطبيقه.

أ- حساب معدل الثبات بواسطة التجزئة النصفية Spearman Brown:

جدول (04) يوضح ثبات أداة الدراسة باستخدام التجزئة النصفية

اختبار الفهم القرائي	عدد الأسئلة	العينة	قيمة الارتباط قبل التعديل	قيمة الاختبار بعد التعديل
	25	10	0.76	0.84

ب- حساب معدل الثبات بواسطة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

جدول (05) يوضح ثبات أداة الدراسة باستخدام ألفا كرونباخ

اختبار الفهم القرائي	عدد الأسئلة	العينة	قيمة الارتباط
	25	10	0.82

3- البرنامج التدريبي لإثراء المعجم اللغوي الإشاري:

تم تصميم هذا البرنامج التدريبي بهدف إغناء الرصيد المعجمي للمتعلم الأصم وضعيف السمع الخاص بالمفردات المبتا-لغوية والأكاديمية التي يتلفاها في سلسلة دروس المقرر الدراسي للجذع مشترك علوم؛ الكامل في اللغة العربية. وقد اعتمد في تصميمه على المقاربة ثنائية اللغة Bilingual Approach، ونظرية الترميز المزدوج Dual Coding Theory لـ: ألان بايفيو Allan Paivio.

يشمل هذا البرنامج (20) حصة تدريبية، يتعرض فيها المتعلم الأصم وضعيف السمع لمعجم إشاري مرتبط بنص قرائي معين عبر استراتيجية الربط البصري (صور/فيديو/خرائط ذهنية) تسهلاً لربط الكلمة المكتوبة ودلالاتها الصورية/البصرية بعلامتها الإشارية.

كما تم توظيف اختبار جون رافن John Raven المتقدم للمصفوفات المتتابعة المملون (الذي يناسب الفئة العمرية لأفراد العينة) وذلك لضمان تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء غير اللفظي ونفياً لأي فروق ناتجة عن تفاوت القدرات العقلية لعينة الدراسة.

IV- مراحل تنفيذ الدراسة:

مرت عملية دراسة أثر الوساطة اللسانية للمعجم الإشاري MSL في تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع عبر مراحل عديدة متسلسلة، يوضحها الشكل الآتي:

حلة الأولى: مراجعة الأدبيات، واختيار أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها

مرحلة التطبيق القبلي: تمرير الاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية

مرحلة البرنامج التدريبي: خضعت له المجموعة التجريبية فقط في حين

استمر تدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية

مرحلة التطبيق البعدي: إعادة اختبار الفهم القرائي على المجموعتين

معا وقياس درجة تطور المهارة

المرحلة النهائية: المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج

الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واختبار الفرضيات

V- تطبيق أدوات الدراسة، وتجربتها:

1- الإجراءات الميدانية:

شملت الإجراءات الميدانية تنفيذ التطبيق القبلي لاختباري "المعجم الإشاري" و"الفهم القرائي" الذي كان بداية شهر نونبر من الموسم الدراسي 2025-2026، وخضعت له المجموعتان _من عينة الدراسة_ التجريبية والضابطة (20 متعلماً ومتعلمة). وقد استثمرت نتائجه في المعالجة الإحصائية الأولية بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في مستويات الفهم القرائي وكذا حجم المفردات المعجمية الإشارية قبل الشروع في البرنامج التدريبي الذي ستخضع له المجموعة التجريبية فيما بعد.

ودرءً للفوارق الذهنية لأعضاء المجموعتين تم توظيف اختبار "جون رافن" للمصفوفات المتتابعة المتقدم، بعد ذلك خضع الجميع للاختبار القبلي، وقد تميز بالالتزام التام بلغة الإشارة MSL (لغة) (التدريس) مع الشرح الواضح للتعليمات ومحاور الاختبار، والتفديد بزمه المحدد.

2- تطبيق أدوات الدراسة:

1.2: التطبيق القبلي:

تم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة بعد استكمال عمليات الحصر والقياس المختلفة، مع التأكد من صدق اختبار الفهم القرائي وثباته، وقد أسفرت نتائجه عن المعطيات الآتية:

جدول (06) يظهر نتائج الاختبار القبلي لاختباري "المعجم الإشاري" و "الفهم القرائي" لمتعلمي الجذع مشترك علوم الصم وضعاف السمع

الدلالة الإحصائية	Sig,126	القيمة "T"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	
غير دالة إحصائياً	0.705	0.368	2.30	14.50	التجربة	اختبار المعجم الإشاري
			1.96	13.60	بيئة الضابطة	
غير دالة إحصائياً	0.617	0,514	1.88	10.80	التجربة	اختبار الفهم القرائي
			1.69	11.09	بيئة الضابطة	

يبين الجدول (06) أن القيمتين "T" و "Sig." غير دالتين إحصائياً عند مستوى (0.05α) ما يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري "المعجم الإشاري" و "الفهم القرائي"، كما أن الفروق ستظهر في التطبيق البعدي بفعل أثر البرنامج التدريبي الذي سيمهر عليه أفراد المجموعة التجريبية.

1.2. التطبيق البعدي:

بعد انتهاء الفترة التدريبية/التجريبية التي دامت قرابة أربعة أشهر (20 حصة تدريبية) تم إخضاع المجموعتين؛ التجريبية والضابطة مجدداً لاختباري "المعجم اللغوي الإشاري" و "الفهم القرائي" وفق نفس الظروف التي تم فيها الاختبار القبلي ضماناً للموضوعية، وكان ذلك يوم 24 فبراير 2026 بهدف دراسة الفروق في أداء المتعلمين من عينة الدراسة، ثم تصحيحه واستخلاص نتائجه لمعالجتها إحصائياً.

1.1.2. نتائج التطبيق البعدي:

بعد اجتياز عينة الدراسة للاختبارين البعدين تم تصحيحهما ومعالجتهما إحصائياً فأُسفرت نتائجهما عن المعطيات أدناه:

جدول (07) يظهر نتائج الاختبار البعدي لعينة الدراسة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة "T"	Sig,127	الدلالة الإحصائية
مستوى الجدع مشارك علوم	التجربة	26.50	2.45	0.004	دالة إحصائية
	المعجم				
	الإشاري	15.00	2.12		
مشارك علوم	التجربة	24.60	1.98	0.002	دالة إحصائية
	الفهم				
	القرائي	12.40	1.80		

تظهر معطيات الجدول (07) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05 α) بين متوسطات نقط المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة الدلالة (Sig.) معدل (0.004) في اختبار المعجم الإشاري، و(0.002) في اختبار الفهم القرائي، وهما قيمتان أقل بكثير من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05 α) مما يؤشر على أنها قيمة دالة إحصائية.

كما أن ارتفاع معدل المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي من معدل (10.80) في الاختبار القبلي إلى معدل (24.60) في الاختبار البعدي يثبت نجاعة التدريب الذي خضع له المتعلمون الصم وضعاف السمع بخصوص المعجم اللغوي المبتا-لغوي الإشاري خلال فترة التدريب الميداني. حيث ساهم فعلاً في تقليل نسبة العبء المعرفي بالنسبة للمتعلمين وساعدهم على تخطي مرحلة البحث عن معاني المفردات المكتوبة والإشارات البصرية إلى فهم المعنى العميق للنصوص القرائية المكتوبة. وبخلاف ذلك نلمس ثبات مؤشرات المجموعة الضابطة التي أظهرت تطوراً بسيطاً وغير

دال إحصائياً ذلك أن الطريقة الاعتيادية في التدريس وحدها لا تكفي لسد الفجوة المعرفية المعجمية لدى هذه الفئة من المتعلمين.

أما بخصوص اختبار المعجم الإشاري فيلاحظ ارتفاع معدل القيمة "T" (12.34) مما يدل على حدوث أثر إيجابي ملموس سببه البرنامج التدريبي لإغناء الرصيد المعجمي الإشاري لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع من المجموعة التجريبية، الشيء الذي يمنح الدراسة مصداقية وموثوقية لتجربتها في سياقات تعليمية مختلفة.

VI- نتائج الدراسة: عرضها وتفسيرها.

يعرض هذا الحيز من الدراسة مجمل النتائج للتفسير والمناقشة وفقاً للفرضيات الأولية منطلق البحث، وهي كالآتي:

1- الفرضية الأولى: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05α) بين متوسطي نقط المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الفهم القرائي القبلي والبعدي بمستوياته الثلاثة؛ الحرفي والاستنتاجي والناقد، ومتوسط نقط المجموعتين المكتسبة، والقيمة "T"، وقيمة الدلالة (Sig.) كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (08) يوضح العلاقة بين متوسط تقط المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة

الجموعه	مستوى الاختبار	المتوسط الحسابي		متوسط النقط المكتسبه	الانحراف المعياري	القيمة "T"	مستوى الدلالة (Sig.)	الدلالة الإحصائية
		القبلي	البعدي					
اختبار الفهم القرائي	التجريبية	الحرفي	12.1 9	27.82	1.98	14.0 7	0.002	دالة إحصائية
		الاستنتاجي	9.06					
		الناقد	9.20					
	الضابطة	الحرفي	12.0 0	12.80	1.31			
		الاستنتاجي	10.8 0					
		الناقد	10.4 7					

تظهر معطيات الجدول (08) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05α) بين متوسطي النقط المكتسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية عند قيمة الدلالة (Sig.).

فبالنسبة للقيمة "T" التي بلغت "14.07" دليل أنها ذات قيمة إحصائية مرتفعة مقارنة بمستوى الدلالة المعتمد (0.05α) . وهذا مؤشر دال على تفوق المجموعة التجريبية التي أظهر متوسطها الحسابي في الاختبار البعدي ارتفاعاً ملحوظاً مقارنة بالاختبار القبلي في مستويات الفهم القرائي الثلاثة بفارق (13.08) نقطة بخلاف المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي كان (1.31)، وذلك عائد بالتأكيد إلى دور البرنامج التدريبي الذي خضع له أفراد المجموعة التجريبية حول تنمية المعجم اللغوي الإشاري.

وهكذا تم التأكد من صحة الفرضية الأولى للدراسة، ذلك أن امتلاك المتعلم الأصم وضعيف السمع لمعجم إشاري ميثا-لغوي له تأثير إيجابي على تنمية مهارة الفهم القرائي لديه. تأثير يثبت فائدة الربط البصري للإشارة والكلمة المكتوبة في امتلاك مفاتيح القراءة للنصوص وبالتالي فهمها وتمثل مضامينها.

2- الفرضية الثانية: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05α) بين تطور الحصيلة المعجمية الإشارية وسرعة المعالجة الذهنية للنص المكتوب لدى المتعلم الأصم وضعيف السمع

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للنقط المكتسبة، والمدة الزمنية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي، والانحراف المعياري، والقيمة "T"، ومستوى الدلالة (Sig.) كما يوضح الجدول التالي:

جدول (09) يبين العلاقة بين تطور الحصيلة المعجمية الإشارية وسرعة المعالجة الذهنية للنص المكتوب لدى المتعلم الأصم وضعيف السمع

الدالة الإحصائية	مستوى الدلالة (Sig.)	القيمة "T"	الانحراف المعياري	المدة الزمنية للاختبار	المتوسط الحسابي	المجموعة التجريبية
دالة إحصائية	0.004	17.70	1.88	90.00 $\geq$ د	10.80	التطبيق القبلي للاختبار
			1.98	75.00 $\leq$ د	24.60	التطبيق البعدي للاختبار

يوضح الجدول (09) نتائج اختبار "T" للمجموعات المترابطة للكشف عن دلالة الفروق في مهارة الفهم القرائي والمدة الزمنية التي استغرقها المتعلمون في الاجابة عن أسئلة اختبار الفهم القرائي في المرحلتين؛ القبلي والبعدي.

وقد أظهرت نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتطوراً ملحوظاً على مستوى المعالجة الذهنية للمعلومات أثناء مزاوله فعل القراءة. إذ نلاحظ تقلص المدة الزمنية المستغرقة في إنجاز الاختبار بنسبة تقارب (15.00د) بين الاختبارين القبلي والبعدي ، وهذا مؤشر على نمو في الفهم والاستجابة

بمعدل (16%) في الاختبار البعدي (75.00 د ≤) مقارنة بالاختبار القبلي (90.00 د ≥) الذي استغرق انجازه المدة المخصصة للاختبار كاملة ناهيك عن الوقت الذي استغرقته عملية توثيق المعلومات الفردية والشرح التمهيدي للاختبار.

كما وتدل القيمة الإحصائية "T" المرتفعة "17.70" على نجاعة التدريب الخاص بالمعجم الإشاري الذي تبينت فائدته في سرعة الاستجابة لأسئلة الاختبار البعدي، وكفاية المتعلم الذهنية سواء المرتبطة منها باستحضار المعلومة، أو الربط الدلالي بين الصورة الحرفية المكتوبة ومعناها المجرد الشيء الذي انعكس إيجاباً على التخفيف من العبء المعرفي لدى المتعلم الأصم، وسرعته في الإنجاز، وتقليص مدة الاختبار البعدي.

إن تطور كفاية الفهم القرائي لدى المتعلم الأصم دليل على امتلاكه للأدوات اللسانية الصحيحة متمثلة في المعجم الإشاري MSL الذي يقوم على مبدأ الترميز المزدوج فيجعله قادراً على تخطي مشكلات القراءة والانتقال بها من المستوى الحرفي إلى المستوى الدلالي والفهم القرائي الجيد، وذلك بفضل عمليات الربط البصري التي يقوم بها المتعلم، والتي تحيل المكتوب مرئياً ومفهوماً عبر لغة الإشارة.

وهكذا نتأكد من صحة الفرضية الثانية التي تقضي بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05α) بين تطور الحصيلة المعجمية الإشارية وسرعة المعالجة الذهنية للنص المكتوب لدى المتعلم الأصم وضعيف السمع.

استنتاجات وخلاصات:

تبين من خلال عرض النتائج السابقة لاختباري "الفهم القرائي" و"المعجم الإشاري" في مختلف مراحلهما _القبلية والبعدية_ والتطور الملحوظ في كفايات الفهم، والتذكر، والاستيعاب لدى المتعلم الأصم وضعيف السمع أنها تتفق نسبياً مع ما ذهب إليه ألان بايفيو Allan Paivio في نظريته حول الترميز المزدوج Dual Coding Theory حيث سعى البرنامج التدريبي الذي خضعت له المجموعة التجريبية من عينة الدراسة إلى جعل المتعلم قادراً على الربط بين التمثيل الصوري للكلمة المكتوبة والتمثيل الإشاري لها في آن. ولقد كانت لهذه العملية آثاراً محمودة تجلت في سهولة استرجاع معاني المفردات والسياقات اللغوية المقروءة في النصوص المكتوبة، وربط الأفكار والمفردات ببعضها

لتكوين المضمون العام للنص، وبلوغ هذه الكفاية لم يكن متيسراً لولا التدخل التدريبي الذي تعرض لها المتعلمون فساهم إلى جانب عوامل أخرى في تعزيز هذه القدرة والكفاية اللغوية.

إن تطور كفايات الفهم القرائي لدى المتعلم الأصم وضعيف السمع حسب ما أظهرته نتائج هذه الدراسة دليل على تقليل العبء/الثقل المعرفي Cognitive Load حسب منظور جون سويلر John Sweller الذي كان يعانيه سابقاً، فقد كان في مرحلة ما قبل خضوعه للتدريب الميداني يستغرق وقتاً أطول في التعرف على المعلومات ومعالجتها، ومجهوداً كبيراً للربط بين التراكيب اللغوية وفهمها، ومحاولة تذكر الإشارات الصحيحة المقابلة للكلمات وتأشيرها مما لا يترك مجالاً للذاكرة العاملة لبناء المعنى. بخلاف قدرته على الربط السريع بين الكلمة والإشارة بعد تدريبه على المعجم الإشاري، وقدرته على الفهم وبلوغ مستوياته العليا كالاستنتاج والنقد. ولعل هذا تأكيد على الارتباط الوثيق بين ثراء المعجم اللغوي الإشاري وتطور كفاية القراءة لدى المتعلم حسب ما بينته الدراسة وأشادت به دراسات سابقة من مثل دراسة سكوت وهوفمايستر Scott & Hoffmeister حول ماهية العلاقة بين لغة الإشارة وتطور الكفاية القرائية لدى الصم.

إن التطور الذي أظهرته العينة التجريبية من الصم وضعاف السمع في تعزيز كفاية الفهم القرائي لديها دليل على أن مشكل الضعف اللغوي والمعرفي الذي يعانيه المتعلم الأصم وضعيف السمع في مؤسساتنا التربوية ليس مرده فشل المتعلم ذاته أو قصوره عن الفهم والاستيعاب، وإنما سببه؛ عدم تمهيد المتعلم على وسائل لسانية مناسبة تعينه على تجاوز مشكلاته القرائية، وتوفير الولوجيات إليها في المناهج الدراسية عبر برامج إشارية محكمة – كفيل بتطوير مستوى التحصيل لديه، وبلوغ مستويات الفهم العليا.

خلاصة:

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول بأن هذه الدراسة التي بحثت في "أثر الوساطة اللسانية للمعجم الإشاري (MSL) في تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع: دراسة شبه تجريبية في ضوء نظرية الترميز المزدوج" كانت نتيجة خبرة ميدانية في مجال تدريس الصم وضعاف السمع، اختبرت فيها نوعاً من التدريس له خصوصيات عديدة لم تؤخذ بعين الاعتبار في السياسات التعليمية الميدانية بل ظلت حبيسة مذكرات وزارية وتقارير تربوية لم تر النور بعد، ولعل هذه الدراسة

ستسهم من جانبها في التفكير بجد في المشكلات اللسانية والمعرفية التي يواجهها متعلمونا الصم وضعاف السمع خاصة أثناء مباشرة فعل القراءة.

لقد أثبتت الدراسة الميدانية أن المتعلم الأصم وضعيف السمع لا يعاني مشكلات ذهنية بقدر ما يعاني من فقر معجمي يمكنه من التواصل البناء مع النصوص المكتوبة، معجم ينبغي أن يلي حاجاته التربوية/المعرفية المتنوعة، معجم ميتا-لغوي خاص يرتقي به من مجرد شخص يتواصل بلغة إشارية اجتماعية إلى متعلم يتواصل بلغة أكاديمية تبني معارفه وتسهل عليه التلقي في الفضاءات التربوية الدامجة مما يعزز حضوره كمتلقي إيجابي مشارك في العملية التعليمية التعلمية. ولن يتأتى ذلك إلا بخضوعه لبرنامج تدريبي يستند إلى نظرية الترميز المزدوج Dual Coding Theory الذي يجعله قادراً على أن يحول الكلمة من مجرد رسم بصري مكتوب إلى إشارة دالة وحيّة ذات معنى تستقر في بنية المتعلم الذهنية، ليستدعيها أثناء مزاولته فعل القراءة.

وعليه، فإن نجاح البرنامج التدريبي القائم على نظرية الترميز المزدوج عبر الوساطة اللسانية للمعجم الإشاري (MSL) في تخفيف العبء المعرفي لدى المتعلم الأصم وضعيف السمع وتعزيز مهارة الفهم القرائي لديه يثبت إلى جانب نجاحته التربوية قاعدة لسانية رئيسة مفادها أن لغة الإشارة (Msl) ليست مجرد أداة للتواصل الاجتماعي فقط، بل إنها المفتاح الأول للمعرفة لدى الأصم وضعيف السمع، بها يبني مفهومه عن ذاته والعالم من حوله، واستثماره إياها في عملية الربط البصري مع الكلمة المكتوبة يجعل من عملية القراءة والفهم متيسراً، فيخفف من الثقل المعرفي لديه، وينتقل به إلى مستويات من الفهم عليا؛ يناقش، يستنتج وينقد ما يقرأ. وهكذا فإن الإيمان بالنموذج الثنائي اللغوي نهجاً في تدريس الصم وضعاف السمع هو خيار استراتيجي ضروري لتمكين هذه الفئة من المتعلمين من الاستفادة من تعليم جيد، فعال، منصف، وذي جودة كما نصت عليه الأدبيات التربوية ببلادنا ورعّبت فيه الرؤى الاستراتيجية للإصلاح (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015).

وعلى ضوء هذه النتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- اعتماد برامج تدريبية للمعجم الإشاري في مختلف مكونات مادة اللغة العربية وباقي المواد الدراسية الأخرى.

- العمل على إعداد معاجم وقواميس إشارية أكاديمية وإلزامها ضمن مقررات تدريس الصم وضعاف الصم ضماناً لتعليم جيد وانتقال سلس بين أسلاكه.
- تطوير لغة الإشارة المغربية (MSL) معجمياً وتركيبياً لتكون قادرة على احتواء المعرفة الأكاديمية والارتقاء بها من مجرد أداة للتواصل الاجتماعي إلى أداة للمعرفة الميتا-لغوية والتواصل الأكاديمي.
- تشجيع المدرسين على فهم تقنيات الترجمة الذهنية (الدلالية التي تركز على المعنى بدل الترجمة الحرفية التي تغييه) وتوظيفها في الممارسة التعليمية تجاوزاً للفجوة اللغوية الكائنة بين الإشارة والنص المكتوب عند هذه الفئة من المتعلمين.
- التفكير في إحداث بيئة محفزة بصرياً توظف الوسائط التكنولوجية الحديثة لتسهل في التخفيف من العبء المعرفي عند فئة الصم وضعاف السمع تكون بالموازاة مع المقررات الدراسية لتعزيز فعل القراءة والتعلم.

References:

Al-Anzi, S., & Al-Rababah, A. (2022, November). The relationship between reading comprehension and information processing level among students with learning disabilities and their ordinary peers. *Special Education and Rehabilitation*, 14(51/3), 229–271.

Al-Huwaidi, Z. (2023). Curricula and teaching strategies for people with special needs [Manahij wa-istratijiyat tadris dhawi al-ihtiyajat al-khasah]. University Book House.

Alzureigat, I. A. (2021). Hearing disability: Principles, instructional and educational guidelines [Al-i'aqah al-sam'iyah: Al-mabadi' wa-al-tawjihah al-irshadiyah wa-al-tarbawiyah]. Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Council of Europe. (2016). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment [Al-itar al-marji'i al-urubbi al-mushtarak li-ta'allum al-lughah wa-ta'limiha wa-taqyimiha] (Umm Al-Qura University, Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Trans.). Council of Europe. (Original work published 2001).

hadba, J. A. (2014). The effectiveness of a program base on developing certain metacognitive skills in hearnig imaired adolescents in terms of their self esteem. Damascus: Damascus University, Faculty of Education, Department of Special Education.

Hagoort, P. (2023, january). The language marker hypothesis. *Cognition*, 230.

Hall & al. (2017, february 16). Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52, 761–776.

Higher Council for Education, Training and Scientific Research. (2015). For a school of equity, quality, and excellence [Min ajl madrasat al-insaf wa-al-jawdah wa-al-itqan]. Kingdom of Morocco.

Hoffmeister & Scott. (2017, January 1). American Sign Language and Academic English: Factors Influencing the Reading of Bilingual Secondary School Deaf and Hard of Hearing Students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 59-71.

Hrastinski & Wilbur. (2016, february 10). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students. Routledg. the *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 156-170.

Imran & al. (2025). Speech and language disorders among primary school students. *Journal of Intelligence Research*, 19(40).

Marshall C. R & all. (2017, July 10). Semantic fluency in deaf children who use spoken and signed language in comparison with hearing peers. *Internationa Journal Of Language & Communication Disorders*, 53(5), 1-14.

Mayer & Trezek. (2018). Literacy Outcomes in Deaf Students with Cochlear Implants: Current State of the Knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 01(23), 1-16.

Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning* (Vol. 3rd ed). Cambridge University Press.

Oubaha, L., & Al-Farran, M. (2022, July). The impact of metacognitive strategies on developing linguistic competence for secondary school students with hearing disabilities: 5E's learning cycle

and self-questioning as a model. *Journal of Languages & Translation*, 2(2), 178–203.

Qi & Mitchell. (2023). *Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students*. Routledge.

Scott & Hoffmeister. (2017, January). American Sign Language and Academic English: Factors Influencing the Reading of Bilingual Secondary School Deaf and Hard of Hearing Students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1-1), 59-71.

Scott, J. A. (2017). American Sign Language and Academic English: Factors Influencing the Reading of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 22(1), 59-71.

Sehyr, Z. S. (2021, february 18). The ASL-LEX 2.0 Project: A Database of Lexical and Phonological Properties for 2,723 Signs in American Sign Language. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(2), 263-277.

Zaccarella, P. C. (2020, octobre 9). Functional neuroanatomy of language without speech: An ALEmeta-analysis of sign language. *Willy online library*, 699–712.

Cartographic Competence in School Geography at the Upper Secondary Level in Morocco: Pedagogical Reality and Pathways for Enhancement

Ridouane Kessabi

**Educational Inspector of History and Geography, Sidi Bernoussi Directorate,
Morocco**

ridouane.kessabi@usmba.ac.ma

 <https://orcid.org/0000-0003-3960-7961>

Mustapha El Majdoub

**Educational Inspector of History and Geography, Sidi Kacem Directorate,
Morocco**

majmustapha28@gmail.com

Lamfaddal El Hani*

**Senior Secondary School Teacher (Outstanding Grade), Guercif Directorate,
Morocco**

elhani.lamfaddal@usmba.ac.ma

 <https://orcid.org/0000-0002-3217-5951>

Chakir Akki

**Higher Education Professor at the Training Center for Education Inspectors,
Rabat, Morocco**

akki.chakir@gmail.com

Received: 20/03/2026, **Accepted:** 28/03/2026, **Published:** 30/03/2026

Abstract: This article examines the state of cartographic competence within the geography curriculum at the upper secondary level by analyzing the presence of maps in textbooks and their contribution to developing students' skills in reading, analysis, and construction, in addition to drawing on teachers' perspectives to improve their use. It is guided by a central question regarding the effectiveness of cartographic materials and associated activities in fostering this competence. The study adopts a descriptive-analytical approach based on textbook content analysis and a questionnaire administered to teachers. The findings show that the strong presence of maps is not matched by sufficient didactic use, highlighting the need to enhance activities and strengthen teacher training. The study contributes by providing a precise diagnosis and proposing practical didactic approaches to improve cartographic competence.

Keywords: Learner, Textbook, School Curriculum, Maps, Cartographic Document, Cartographic Performance

*Corresponding author

الكفاية الكرطوغرافية في الجغرافيا المدرسية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب:

الواقع البيداغوجي ومداخل الارتقاء

رضوان كسابي

مفتش تربوي لمادة التاريخ والجغرافيا، مديرية سيدي البرنوصي، الدار البيضاء، المغرب

ridouane.kessabi@usmba.ac.ma



<https://orcid.org/0000-0003-3960-7961>

مصطفى المجدوب

مفتش تربوي لمادة التاريخ والجغرافيا، مديرية سيدي قاسم، المغرب

majmustapha28@gmail.com

لمفضل الحاني*

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي من الدرجة الممتازة، مديرية جرسيف، المغرب

elhani.lamfaddal@usmba.ac.ma



<https://orcid.org/0000-0002-3217-5951>

شكير عكي

أستاذ التعليم العالي بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، المغرب

gmail.com@akki.chakir

تاريخ الاستلام: 2026/03/20 - تاريخ القبول: 2026/03/28 - تاريخ النشر: 2026/03/30

ملخص: يشخص هذا المقال واقع الكفاية الكرطوغرافية في منهاج الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي، من خلال تحليل حضور الخرائط في الكتب المدرسية ومدى إسهامها في تنمية مهارات القراءة والتحليل والبناء لدى المتعلمين، إضافة إلى استثمار تصورات الأساتذة لتطوير توظيفها. وينطلق من إشكالية تتعلق بمدى فاعلية الدعامات الكرطوغرافية والأنشطة المصاحبة لها في تنمية هذه الكفاية. واعتمدت الدراسة مقارنة تحليلية وصفية قائمة على تحليل مضمون الكتب المدرسية واستبيان موجه للأساتذة. وتظهر النتائج أن كثافة حضور الخرائط لا يقابلها توظيف ديداكتيكي كاف، مما يستدعي تطوير الأنشطة وتعزيز التكوين. وتتمثل إضافة المقال في تقديم تشخيص دقيق واقتراح مداخل عملية للارتقاء بالكفاية الكرطوغرافية.

الكلمات المفتاحية: المتعلم، الكتاب المدرسي، المنهاج الدراسي، الخرائط، الوثيقة الكرطوغرافية، الأداء الكرطوغرافي.

* المؤلف المرسل

1. مقدمة

تشكل الخريطة إحدى الأدوات المعرفية الأساسية في بناء الفهم الجغرافي للعالم، فهي لا تقتصر على تمثيل المعطيات المجالية فحسب، بل تتجاوز ذلك لتصبح وسيلة للتحليل والتفسير وإبراز العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية داخل المجال الجغرافي. لذلك ارتبط تعلم الجغرافيا تاريخيا بتنمية القدرة على قراءة الخرائط وفهم رموزها وتوظيفها في تفسير التنظيمات المجالية المختلفة (Cholley, 1938: 27-23) وفي هذا السياق برز مفهوم الكفاية الكرتونوغرافية بوصفه مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي تمكن المتعلم(ة) من قراءة الخريطة وتحليلها وإنتاجها واستثمارها في فهم الظواهر الجغرافية (Board, 1984: 27).

وتؤكد الدراسات الديدانكتيكية أن التحكم في الأدوات الكرتونوغرافية يسهم في تنمية التفكير المجالي لدى المتعلمين، إذ تسمح الخريطة بتمثيل المعطيات المجالية بشكل منظم يساعد على إدراك العلاقات المكانية بين الظواهر المختلفة. ومن هذا المنظور لا تعد الخريطة مجرد دعامة تعليمية مرافقة للدرس، بل تشكل أداة معرفية أساسية في بناء التعلم الجغرافي وتنمية مهارات التفكير المكاني لدى المتعلمين (Audigier, 1993: 58).

وقد عرف تدريس الجغرافيا بالمغرب تحولات مهمة في إطار إصلاحات المنظومة التربوية التي اعتمدت المقاربة بالكفايات وأعدت تنظيم المناهج الدراسية بمختلف الأسلاك التعليمية، خاصة بالسلك الثانوي التأهيلي. وقد أكدت التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات على ضرورة تنمية الكفايات المنهجية لدى المتعلمين، ومن بينها الكفاية الكرتونوغرافية التي تعد عنصرا محوريا في تعلم الجغرافيا المدرسية (وزارة التربية الوطنية، 2005).

غير أن الممارسات الصفية تكشف في كثير من الأحيان عن استمرار حضور الخريطة بوصفها مجرد وسيلة إيضاح أو دعم بصري للدرس، دون استثمار كاف لإمكاناتها في تنمية مهارات التحليل المجالي لدى المتعلمين. كما تشير بعض الدراسات الميدانية والتقارير الوطنية إلى وجود صعوبات لدى المتعلمين في قراءة الخرائط وفهم دلالاتها واستثمارها في تفسير الظواهر الجغرافية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2016: 15). وهو ما يطرح تساؤلات حول واقع الكفاية الكرتونوغرافية في الجغرافيا المدرسية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب.

انطلاقا من ذلك، يسعى هذا المقال إلى تشخيص الواقع البيداغوجي للكفاية الكرتونوغرافية في الجغرافيا المدرسية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، اعتمادا على دراسة ميدانية تروم الوقوف على

حضور هذه الكفاية في المنهاج الدراسي وفي الممارسات الصفية داخل المؤسسات التعليمية. كما تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الصعوبات التي تعترض تنمية الكفاية الكارطوغرافية لدى المتعلمين من خلال تحليل المعطيات الميدانية المرتبطة بتدريس الجغرافيا، فضلا عن اقتراح بعض المداخل الديدانكتيكية والبيداغوجية الكفيلة بالارتقاء بهذه الكفاية وتعزيز توظيف الخريطة في بناء التعلم الجغرافي، وذلك وفق اقتراحات الأساتذة الممارسين وتجربتنا الشخصية في الميدان.

2. منهجية الدراسة

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لدور الكفاية الكارطوغرافية في تيسير تعلم الجغرافيا، من خلال تعزيز مهارة الأداء الكارطوغرافي لدى المتعلمين بالثانوي التأهيلي، من خلال الأدبيات التربوية والتوجيهات الرسمية، واعتمادا على قراءة نقدية تحليلية لتوظيف الخريطة في الكتب المدرسية، كما اعتمدنا على العمل الميداني للإحاطة بالموضوع بشكل أشمل، من خلال الوقوف على واقع الممارسة الصفية بخصوص الاشتغال على الكفاية الكارطوغرافية في الدرس الجغرافي.

1.2. مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من أستاذات وأساتذة مادتي التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي بالمديرية الإقليمية لسليمان، التي أتاحت لنا فرصة استكشاف مؤسسات بمجالات جغرافية متنوعة، حيث تضم جماعتين حضريتين وتسع جماعات قروية.

2.2. عينة الدراسة وأدواتها

اعتمدت الدراسة أداتين بحثيتين رئيسيتين؛ وهما شبكة تحليل مضمون الكتب المدرسية، واستمارة وجهت لأستاذات وأساتذة ممارسين بالثانوي التأهيلي. وقد عملنا على حصر العينة المعتمدة في كل أداة من خلال ما يلي:

الأداة الأولى: شبكة تحليل مضمون الكتب المدرسية

تهدف هذه الأداة إلى تحليل المضامين الكارطوغرافية التي تقدمها الكتب المدرسية المعتمدة في تدريس الجغرافيا للشعبة الأدبية بالمرحلة الثانوية التأهيلية بالمديرية الإقليمية لسليمان؛ وهي ثلاثة كتب تغطي سنوات المرحلة كاملة وهي:

- كتاب المسار في الجغرافيا للجذع مشترك؛
- كتاب الأساسي في الجغرافيا للأولى باكالوريا؛
- كتاب الأساسي في الجغرافيا للثانية باكالوريا.

وقد تم تدقيق البنود المكونة للشبكة حتى يتم التمكن من الإلمام بكل الجوانب المتعلقة بالكفاية المشتغل عليها، ليصل عدد تلك البنود إلى 25 بندا موزعة على أربعة محاور أساسية وهي:

- الشروط العامة لاستثمار دعامة الخريطة في الدرس الجغرافي؛
- علاقة الأسئلة المذيلة للخريطة بالنهج الجغرافي والمفاهيم المهيكلية للمادة؛
- المهام المتضمنة في الأسئلة والكفاية الكرطوغرافية؛
- المهام المطلوبة في الأسئلة والأداء الكرطوغرافي للمتعلم(ة).

الأداة الثانية: الاستمارة الموجهة إلى الأساتذات والأساتذة الممارسين

شملت هذه الاستمارة عدد مهم من المدرسين المشتغلين بالمديرية الإقليمية لسيدي سليمان، وقد وصل عدد من عبء الاستمارة إلى 100 أستاذة وأستاذ ينتمون إلى مؤسسات متواجدة بالوسطين الحضري والقروي.

وقد تكونت هذه الأداة من ثلاثة عشر بندا وفق مجالات كبرى، مست جانب التكوين الأكاديمي للأستاذ في الكرطوغرافية وتمثلاته حول كيفية بنائها، ثم جانب الأداء البيداغوجي - الديدكتيكي داخل الفصول الدراسية في سبيل تعزيز تمكن المتعلم(ة) من المهارات الأساسية للكفاية، إضافة إلى ما يتعلق بواقع المؤسسة المشتغل فيها ومدى تشجيعه على بناء الكفاية الكرطوغرافية، من خلال طبيعة البنيات التي توجد بها.

3. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

-الكفاية الكرطوغرافية: هي مُركَّب مُكون من ثلاث مهارات كبرى وهي قراءة الخريطة، استعمالها والتمكن من بنائها وفق خطوات. تتجزأ هذه المهارات الثلاث إلى عدة قدرات. أي أن الكفاية الكرطوغرافية هي القدرة على قراءة وفهم وتمثل الرسالة التي تحملها الخرائط بمختلف أنواعها، والقدرة على تحليل المعطيات المجالية التي تتضمنها، ثم القدرة على بناء الخريطة من الخطوات التحضيرية الأولى حتى الإخراج النهائي.

-الأداء الكرطوغرافي: يقصد به مجموع القدرات والمهارات التي يوظفها المتعلم(ة) عند التعامل مع الدعامة الكرطوغرافية في لبناتها الثلاثة، أي القدرة على القراءة والفهم، والقدرة على التحليل والمقارنة، والقدرة على الإنتاج والبناء.

-الجغرافيا المدرسية: هي المعرفة الجغرافية التي يتم بناؤها ونقلها داخل المؤسسة التعليمية في إطار المناهج والبرامج الدراسية، بهدف تمكين المتعلمين من فهم التنظيمات المجالية للظواهر الطبيعية والبشرية وتنمية

قدرتهم على تحليل المجال الجغرافي واستيعاب تحولاته. وهي بذلك تمثل صيغة تربوية مبسطة للمعرفة الجغرافية العلمية، يتم تكييفها وفق أهداف التعليم وخصائص المتعلمين.

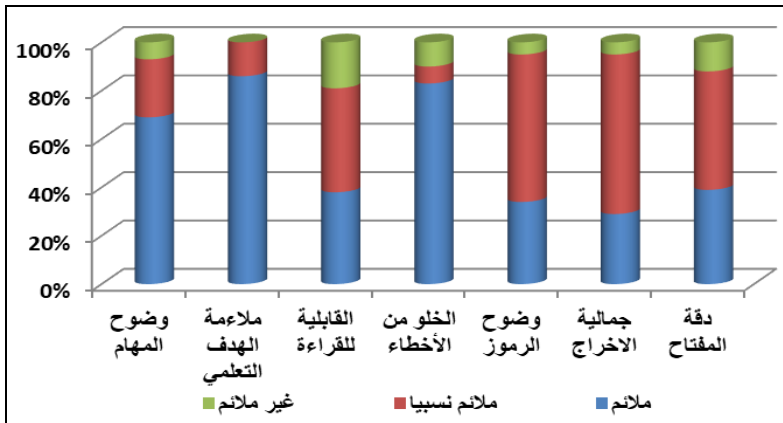
-السلك الثانوي التأهيلي: هي المرحلة التعليمية التي تلي التعليم الثانوي الإعدادي، وتمتد لثلاث سنوات دراسية (الجنع المشترك، السنة الأولى، السنة الثانية بكالوريا). تشكل هذه المرحلة محطة أساسية في بناء الكفايات المنهجية والمعرفية، ويهدف هذا السلك إلى تعميق المعارف والمهارات المكتسبة في المراحل السابقة، وإعداد المتعلمين للاندماج في التعليم العالي أو الحياة المهنية.

4. واقع الكفاية الكرطوغرافية بمنهاج مادة الجغرافيا بالثانوي التأهيلي

تعتبر الكتب المدرسية مرتكزا مهما للوقوف على واقع الكفاية الكرطوغرافية من منظور واضعيها، وتحديد الدور الذي أريد من مادة الجغرافيا أن تلعبه في سبيل إكسابها للمتعلم (ة) مهارات وقدرات تجعل من الدرس الجغرافي درسا كرطوغرافيا ينصب على تمهير المتعلمين/المتعلقات على القدرات المتعلقة بالبناء والإنجاز.

1.4. الشروط العامة للاستثمار الكرطوغرافية في الدرس الجغرافي

يرتكز الدرس الجغرافي الحالي على مجموعة من الدعامات الديدانتيكية، يتم الاستناد عليها لبناء التعلقات المنتظر اكتسابها من طرف المتعلم (ة)، لذا فإن سلامة هذه الدعامات ومدى مقروئيتها ومناسبتها للفئات العمرية المستهدفة تشكل شروطا أساسية لذلك... ورغبة منا في الاطاعة بكل تلك الجوانب خصصنا هذا المحور من التحليل لقياس مدى سلامة الوثيقة الكرطوغرافية من خلال سبع مؤشرات يوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم 1: مؤشرات إحصائية حول مدى سلامة الوثيقة الكرطوغرافية

المصدر: نتائج تفريغ شبكة تحليل مضمون الكتب المدرسية

تتيح قراءة المعطيات الواردة في الشكل أعلاه استخلاص مجموعة من النتائج التي تعكس مستوى قابلية الوثيقة الكرتونوغرافية للاستثمار الديداكتيكي داخل الدرس الجغرافي، ويمكن عرضها كما يلي:

أ- وضوح المهام وملاءمة الدعامات الكرتونوغرافية للهدف التعليمي - التعليمي

تظهر نتائج تفريغ شبكة تحليل المضمون أن غالبية المهام المرتبطة بالدعامات الكرتونوغرافية الواردة في الكتب المدرسية المدروسة تتميز بدرجة مهمة من الوضوح؛ إذ تشير المعطيات إلى أن أزيد من ثلثي هذه المهام تصنف ضمن المهام الواضحة والقابلة للفهم، في حين تبقى نسبة أقل من الثلث ضمن المهام الملائمة نسبيا أو غير الملائمة، وهو ما يعكس وجود بعض الصعوبات المحدودة المرتبطة بصياغة المهام أو بطبيعة الوثائق المعتمدة. وقد تم اعتماد معيار وضوح المهام انطلاقا من مدى قابلية المدرس لتوظيفها أثناء الاشتغال الديداكتيكي مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي.

وبالرغم من كون غالبية المهام تبدو واضحة وقابلة للتنفيذ، فإن وضوح الصياغة لا يعني بالضرورة فعاليتها في بناء التعلّيمات. فجزء من هذه المهام يظل محصورا في جمع المعلومات دون أن يفتح المجال أمام المتعلم(ة) لتطوير قدراته التحليلية أو النقدية. وهذا يطرح إشكالية في طبيعة المهام نفسها، إذ إنها تركز على الجانب الوصفي أكثر من الجانب البنائي للكفايات.

أما فيما يتعلق بمدى ملاءمة الدعامات الكرتونوغرافية للهدف التعليمي - التعليمي، فتظهر النتائج أن معظم الدعامات تتلاءم مع الأهداف المسطرة، حيث تتجاوز نسبة الدعامات الملائمة 86%، مقابل نسبة محدودة من الدعامات التي تبقى ملاءمتها نسبية أو غير ملائمة. غير أنه يلاحظ أن هذه الأهداف يغلب عليها الطابع المعرفي الكمي على حساب تنمية المهارات القيمة والمنهجية. وهذا يعكس استمرار هيمنة المقاربة التقليدية في صياغة الأهداف، رغم تبني الإصلاحات التربوية للمقاربة بالكفايات، مما يستدعي إعادة النظر في طبيعة الأهداف لتكون أكثر شمولا وتوازنا.

ب- قابلية الدعامات للقراءة وخلوها من الأخطاء

تتضمن الكتب المدرسية المدروسة مجموعة من الدعامات الصعبة القراءة وغير القابلة للاشتغال الديداكتيكي لعدد من الأسباب، من أبرزها احتوائها على معطيات وأرقام متجاوزة وغير محينة. كما أن بعض الدعامات لا تتلاءم من حيث البناء المعرفي الذي تقدمه مع طبيعة الفئة العمرية المستهدفة، مما يجعل تحقيق التفاعل المنشود بين المتعلم(ة) والأستاذ مسألة صعبة. وعلى العموم، فقد بين تحليل المعطيات المستخلصة من الشكل رقم (1) أن أكثر من نصف الدعامات الكرتونوغرافية الواردة في الكتب تدخل ضمن الدعامات غير الملائمة أو الملائمة نسبيا بنسبة بلغت 52%، في حين أن 38% منها فقط تعد قابلة للقراءة.

رغم أن نسبة مهمة من الدعامات الكرتونية تبدو غير قابلة للقراءة أو ملائمة نسبيا، فإن استمرار اعتمادها في الكتب المدرسية يعكس خللا في آليات المراجعة والتحسين، إذ إن غياب التحسين المنتظم للمعطيات والأرقام يجعل الوثيقة عاجزة عن مواكبة التحولات المجالية والاقتصادية، ويضعف من قيمتها التربوية ويجعلها إلى مجرد وسيلة شكلية لا تحقق التفاعل المطلوب داخل الفصل الدراسي. كما أن عدم ملائمة بعض الدعامات للفئة العمرية المستهدفة يطرح إشكالا بيداغوجيا يرتبط بضعف مراعاة الخصائص المعرفية والنفسية للمتعلمين، فالدعامة التي يصعب قراءتها أو فهمها لا يمكن أن تسهم في بناء الكفايات الجغرافية، بل قد تتحول إلى عائق أمام التعلم. وهذا يستدعي إعادة النظر في معايير إنتاج الدعامات الكرتونية، من خلال التركيز على وضوح المعطيات، بساطة الرموز، وتكييف المحتوى مع مستوى المتعلمين، حتى تصبح الوثيقة أداة فعالة في تنمية التفكير المجالي والنقدي.

ج- دقة المفتاح المعتمد في الدعامات الكرتونية وشكل إخراجها

يشكل المفتاح عنصرا رئيسيا في الدعامة الكرتونية، إذ بواسطته نستطيع التعبير عن المعطيات واختزالها، لهذا فإنه يشكل مفتاحا للتعرف على ما تحمل الدعامة من معطيات ومعارف. وبالرجوع إلى ما تم جمعه من خلال الشبكة تبين أن أزيد من 60% من الدعامات المشتغل عليها في الكتب المدرسية لا تتوفر فيها شروط الدقة التامة على مستوى المفتاح، حيث وجدنا عددا منها قدم بمفتاح يتضمن رموزا وألوانا غير موجودة في الدعامة الكرتونية، ووجدنا عددا آخر يضم مجموعة من الرموز المتشابهة كثيرا، مما يصعب مهمة التمييز بينها وفهم علاقاتها وتحليلها. هذا الوضع يعكس خللا في معايير إعداد الوثائق التعليمية، إذ إن غياب الضوابط الموحدة في بناء المفاتيح يؤدي إلى إنتاج دعامات غير دقيقة، ويجعلها عاجزة عن أداء وظيفتها البيداغوجية في تبسيط المعطيات وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستيعاب.

وبالرجوع إلى المعطيات المحصل عليها من شبكة تحليل مضمون الكتب المدرسية يبرز أن 34% من الدعامات هي التي تتوفر على رموز واضحة وقابلة للقراءة والتحليل، بينما تبقى النسبة المتبقية للدعامات المتضمنة لرموز غير واضحة نسبيا أو بشكل تام، مما يعكس بشكل سلبي على عملية الاشتغال اليداكتيكي مع المتعلمين ويحد من تحقيق الأهداف المنتظرة من توظيف الدعامة.

يتحكم مفتاح الدعامة وشكل ترميزها في إخراجها العام، بل إن الإخراج العام للوسيلة الكرتونية يرتبط بمختلف المؤشرات التي أشرنا إليها سابقا، حيث إن شكل الترميز المعتمد ومقروئية الدعامة كلها عناصر تساهم في شكل إخراجها العام. وباستحضار كل ذلك أبرزت المعطيات المحصل عليها في المبيان أن أقل من 30% من الدعامات المشتغل عليها تحقق فيها هذا المؤشر، بينما حوالي 70%

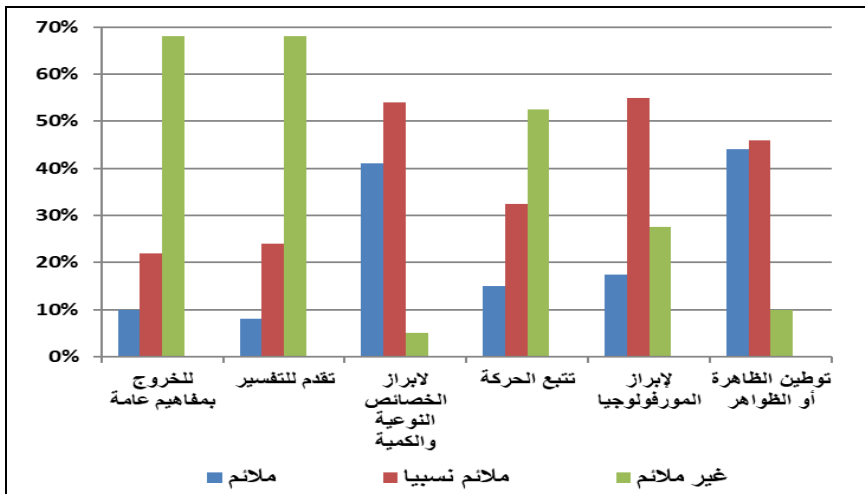
منها توجد في وضع إخراج مقبول نسبيا أو غير مقبول تماما، الأمر الذي يحد من الاستغلال الجيد لهذه الدعامات، بل قد يؤدي في أحيان كثيرة إلى وجود صعوبة كبيرة في اشتغال المتعلمين عليها.

إن استمرار محدودية وضوح الرموز والإخراج العام للخرائط يحد من القيمة الديداكتيكية للوثيقة الكارطوغرافية، ويجعلها في كثير من الأحيان عائقا أمام التعلم بدل أن تكون أداة لتطوير الكفاية الكارطوغرافية. لذلك يصبح من الضروري إعادة النظر في معايير الإخراج والتميز، واعتماد ضوابط دقيقة وموحدة تضمن وضوح الرموز ودقة المفاتيح وجودة الشكل العام، بما يحقق التوازن بين البعد المعرفي والبعد الجمالي في الوثيقة التعليمية.

2.4. علاقة الأسئلة المذيلة للدعامة الكارطوغرافية بالنهج الجغرافي والمفاهيم المهيكلية للمادة

تشكل الأسئلة المذيلة للدعامات الكارطوغرافية أحد المداخل الأساسية التي يعتمد عليها الأستاذ في توجيه الاشتغال الديداكتيكي مع المتعلمات والمتعلمين، إذ تسهم في تأطير عملية قراءة الوثيقة الكارطوغرافية واستثمار معطياتها داخل الدرس الجغرافي. وفي ظل محدودية بعض وسائل التأطير البيداغوجي، مثل التكوين المستمر أو دلائل الأستاذ، تكتسي هذه الأسئلة أهمية خاصة باعتبارها أداة لتوجيه التفاعل الصفّي وبناء التعلّيمات المرتبطة بالوثيقة الكارطوغرافية.

وانطلاقا من ذلك، سعينا إلى جرد الأسئلة المرتبطة بالدعامات الكارطوغرافية الواردة في الكتب المدرسية المدروسة وتصنيفها وفق ستة مؤشرات أساسية، بما يسمح بتحليل طبيعة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ومدى ارتباطها بتنمية الكفاية الكارطوغرافية لدى المتعلمين، كما يوضحه الشكل أسفله.



الشكل رقم 2: توزيع أسئلة الكتب المدرسية المتعلقة بالخرائط الجغرافية حسب أهدافها

المصدر: نتائج تفريغ شبكة تحليل مضمون الكتب المدرسية

انطلاقا من المعطيات التي يقدمها الشكل رقم 2 يمكن استخلاص مجموعة من النتائج، وذلك وفق المؤشرات الستة المعتمدة في تصنيف الأسئلة المرتبطة بالدعامات الكرتونية في الكتب المدرسية المدروسة:

أ- أسئلة التوطن

يعد التوطن من المفاهيم الأساسية المهيكلية للخطاب الجغرافي، إذ يرتبط بتحديد الموقع المجالي للظواهر الجغرافية والإجابة عن سؤال "أين؟" (لخصاصي، 2012: 46). غير أن تحليل الأسئلة المرتبطة بالدعامات الكرتونية يبين أن حضور هذا البعد يبقى محدودا نسبيا، حيث لا تتجاوز نسبة الأسئلة الملائمة لقياس مهارة التوطن حوالي 44%، في حين تدرج النسبة المتبقية ضمن الأسئلة الملائمة نسبيا أو غير الملائمة، وهو ما يعكس تركيزا أكبر على استخراج المعلومات بدل تنمية القدرة الفعلية على توطن الظواهر المجالية.

ب- أسئلة إبراز المورفولوجيا

يرتبط مفهوم المورفولوجيا بدراسة الخصائص الشكلية والبنوية للظواهر الجغرافية، بما يشمل الشكل والبنية والأبعاد (الشرقاوي، 2010: 138). وتظهر نتائج التحليل أن الأسئلة المرتبطة بهذا البعد تظل محدودة الفاعلية، إذ يتبين أن أكثر من 80% من الأسئلة لا تمكن المتعلم(ة) من إبراز الخصائص المورفولوجية للظواهر بشكل دقيق، مقابل نسبة تقل عن 20% فقط من الأسئلة التي تقيس هذا الجانب بشكل ملائم.

ج- أسئلة إبراز الحركة

يعد إبراز الحركة من العناصر الأساسية في تحليل التحولات المجالية للظواهر الجغرافية. غير أن المعطيات الواردة في الشكل تبين أن هذا البعد يحظى بحضور ضعيف في الأسئلة المرتبطة بالدعامات الكرتونية، حيث أن أزيد من 85% من الأسئلة لا تبدو ملائمة لإبراز مفهوم الحركة، بينما لا تتجاوز نسبة الأسئلة الملائمة لهذا الهدف حوالي 15%.

د- أسئلة إبراز الخصائص النوعية والكمية

تسهم الأسئلة المرتبطة بإبراز الخصائص النوعية والكمية للظواهر الجغرافية في تدريب المتعلمين على تحليل المعطيات وتصنيفها وتنظيمها. وتظهر نتائج التحليل أن حوالي 41% من الأسئلة تدرج ضمن الأسئلة الملائمة لتحقيق هذا الهدف، في حين تبقى النسبة المتبقية أقل قدرة على دعم هذا الجانب، مما يعكس محدودية توظيف الدعامات الكرتونية في تنمية مهارات التحليل الكمي والنوعي.

هـ- أسئلة التفسير

يمثل التفسير مرحلة أساسية في النهج الجغرافي، إذ يعبر عن قدرة المتعلم(ة) على فهم الظاهرة الجغرافية وربط عناصرها المختلفة. غير أن نتائج التحليل تبين أن حضور هذا البعد في الأسئلة المرتبطة بالدعامات الكارطوغرافية يبقى ضعيفا، حيث لا تتجاوز نسبة الأسئلة الملائمة للتفسير 10%، مقابل 24% من الأسئلة الملائمة نسبيا و68% من الأسئلة غير الملائمة، وهو ما يحد من إمكانية تنمية مهارة التفسير لدى المتعلمين.

تكشف النتائج السابقة عن هيمنة واضحة للأسئلة ذات الطابع الوصفي أو المرتبطة باستخراج المعطيات المباشرة من الدعامات الكارطوغرافية، مقابل حضور محدود للأسئلة التي تستهدف تنمية قدرات التفسير أو إبراز الحركة أو تحليل الخصائص المورفولوجية للظواهر الجغرافية. ويعكس هذا المعطى استمرار هيمنة المقاربة التقليدية في توظيف الوثيقة الكارطوغرافية داخل الدرس الجغرافي، حيث يتم التعامل معها أساسا كمصدر للمعلومات بدل اعتبارها أداة تحليلية تساعد المتعلم(ة) على بناء فهم أعمق للظواهر الجغرافية.

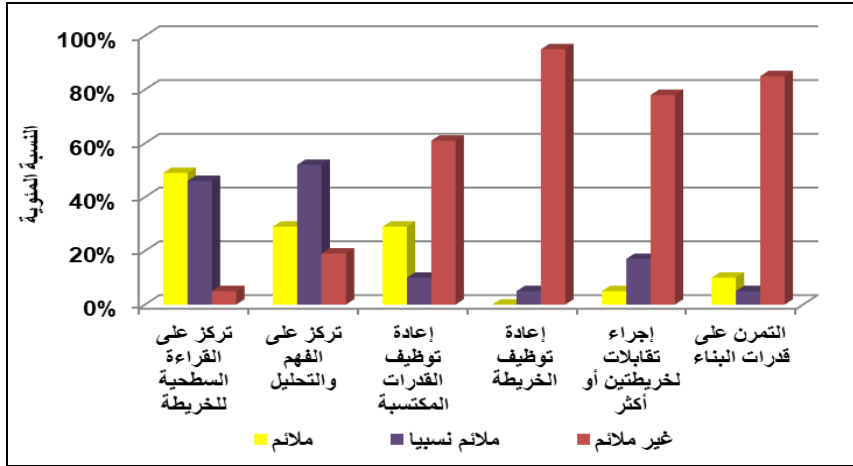
كما تشير هذه النتائج إلى وجود نوع من الاختلال بين الأهداف المعلنة للمنهاج الجغرافي وبين طبيعة الأسئلة المصاحبة للدعامات الكارطوغرافية في الكتب المدرسية. ففي الوقت الذي يؤكد فيه المنهاج على أهمية اعتماد النهج الجغرافي القائم على الوصف والتفسير والتعميم، فإن الأسئلة المقترحة تظل في أغلبها موجهة نحو عمليات معرفية بسيطة، مثل تحديد المواقع أو استخراج المعلومات المباشرة. وهو ما قد يحد من قدرة المتعلمين على تطوير مهارات التحليل الجغرافي وبناء التفكير الجغرافي، ويجعل من توظيف الخريطة داخل الدرس الجغرافي توظيفا جزئيا لا يستثمر كامل إمكاناتها الديداكتيكية.

3.4. المهام المتضمنة في الأسئلة والكفاية الكارطوغرافية

تعتمد الكتب المدرسية المدروسة على مجموعة من الدعامات التعليمية المتنوعة التي تُذيل بأسئلة موجهة تروم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة في الوحدات الدراسية. وتشكل دقة هذه الأسئلة وتدرجها المنطقي، إضافة إلى مدى ملاءمتها لخصائص المتعلمين، عناصر أساسية في دعم بناء التعلمات المرتبطة بالكفاية الكارطوغرافية.

وفي هذا السياق، يلاحظ أن طبيعة الأسئلة تختلف باختلاف القدرات التي تستهدف تنميتها لدى المتعلم(ة)، سواء تعلق الأمر بمهارات قراءة الخريطة أو تحليل معطياتها أو تفسيرها. ومن أجل ضبط هذا

الجانب وتحليله، قمنا بتصنيف المهام المتضمنة في هذه الأسئلة اعتمادا على ستة مؤشرات أساسية، أسفر تحليلها عن النتائج التالية.



الشكل رقم 3: مدى ملائمة المهام المتضمنة في الأسئلة بالكفاية الكرطوغرافية

المصدر: نتائج تفريغ شبكة تحليل مضمون الكتب المدرسية

يمكن استخلاص مجموعة من النتائج من المعطيات التي يقدمها الشكل أعلاه، وذلك وفق طبيعة المهام التي تستهدفها الأسئلة المذيلة للدعامات الكرطوغرافية في الكتب المدرسية المدروسة.

أ- تركيز المهام على القراءة السطحية للدعامة

يبين تحليل المعطيات أن الأسئلة المذيلة للخريطة في الكتب المدرسية تركز بدرجة كبيرة على القراءة السطحية للدعامة، حيث تتجه معظم المهام نحو استخراج المعلومات المباشرة والأرقام والحقائق الواردة في الخريطة. ومع ذلك، فإن نسبة الأسئلة الملائمة لهذا النوع من المعالجة لا تتجاوز 49%، في حين تدرج النسبة المتبقية ضمن الأسئلة الملائمة نسبيا أو غير الملائمة، مما يدل على وجود قدر من عدم الدقة في توجيه الأسئلة نحو هذا المستوى من القراءة.

ب- مهام الفهم والتحليل

تسعى مادة الجغرافيا في التعليم الثانوي التأهيلي إلى تنمية قدرات المتعلم(ة) في الفهم والتحليل وربط الظواهر الجغرافية بأسبابها ونتائجها. غير أن تحليل الأسئلة المرتبطة بالدعامات الكرطوغرافية يبين أن هذه المهام، رغم حضورها النسبي، لا تصاغ في الغالب بطريقة تمكن من تحقيق هذا الهدف، حيث يتبين أن أزيد من 70% من الأسئلة تدرج ضمن الأسئلة غير الملائمة أو الملائمة نسبيا، مقابل 29% فقط من الأسئلة التي تبدو ملائمة لتنمية مهارات الفهم والتحليل.

ج- إعادة توظيف القدرات المكتسبة أو الدعمة الكارطوغرافية

يعد إعادة توظيف القدرات المكتسبة من العناصر الأساسية في ترسيخ التعلمات المرتبطة بالكفاية الكارطوغرافية. غير أن نتائج التحليل تبين أن حضور هذا البعد يبقى محدودا في الأسئلة المذيلة للدعامات الكارطوغرافية، حيث لا تتجاوز نسبة المهام التي تستهدف إعادة توظيف القدرات الكارطوغرافية حوالي 29%، في حين تركز باقي المهام أساسا على معالجة المعطيات المباشرة المتضمنة في الدعمة، وهو ما قد يحد من فرص ترسيخ القدرات المنهجية المرتبطة باستثمار الخريطة.

د- إجراء مقابلة بين خريطين والتدرب على قدرات البناء

تشكل المقابلة بين الخرائط والتدرب على مهارات البناء الكارطوغرافي من المداخل الأساسية لتنمية التفكير المجالي لدى المتعلمين. غير أن نتائج التحليل تشير إلى ضعف حضور هذه المهام في الأسئلة المرتبطة بالدعامات الكارطوغرافية، حيث لا تتجاوز نسبة الأسئلة التي تنص على إجراء مقابلة بين خريطين 5%، كما أن الأسئلة التي تستهدف تدريب المتعلم(ة) على قدرات البناء الكارطوغرافي لا تتجاوز 10%. وفي المقابل، تبقى النسبة الغالبة من الأسئلة غير موجهة نحو هذا النوع من المهام، مما يحد من فرص تطوير مهارات الإنتاج الكارطوغرافي لدى المتعلمين.

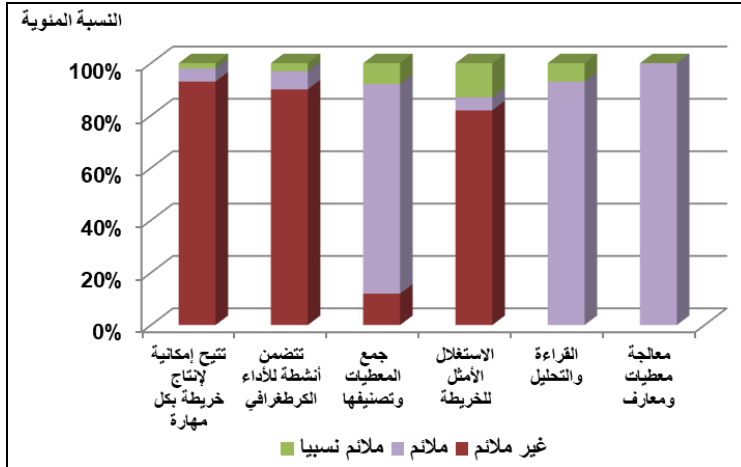
تكشف النتائج عن هيمنة واضحة للمهام المرتبطة بالمعالجة السطحية للوثيقة الكارطوغرافية، مقابل حضور ضعيف للمهام التي تستهدف إعادة توظيف القدرات أو تنمية مهارات البناء الكارطوغرافي. ويعكس هذا الوضع توجهها بيداغوجيا يركز أساسا على استخراج المعلومات المباشرة من الخريطة، بدل استثمارها كأداة لبناء التفكير الجغرافي وتنمية الكفايات المنهجية لدى المتعلمين.

كما يبرز ضعف حضور مهام المقابلة بين الخرائط والتدرب على قدرات البناء وجود فجوة بين الأهداف المعلنة للمنهج الجغرافي، الذي يؤكد على تنمية الكفايات والقدرات المنهجية، وبين طبيعة الأنشطة المقترحة في الكتب المدرسية. وهو ما يستدعي إعادة النظر في صياغة الأسئلة المصاحبة للدعامات الكارطوغرافية، بما يسمح بتعزيز دور الخريطة كوسيلة تحليلية وتكوينية في بناء التعلم الجغرافي.

4.4. المهام المطلوبة في الأسئلة والأداء الكارطوغرافي للمتعلم(ة)

تحتل الكفاية الكارطوغرافية مكانة مركزية في تدريس الجغرافيا، باعتبارها من أهم الوسائل التي تمكن المتعلم(ة) من قراءة المجال الجغرافي وفهم تنظيم الظواهر داخله. ومن هذا المنطلق، يشكل تنويع المهام المرتبطة بالخرائط في الكتاب المدرسي مدخلا أساسيا لتنمية قدرات المتعلم(ة) في تحليل المعطيات الجغرافية وتنظيمها واستثمارها في بناء معرفة مجالية متكاملة. وفي هذا الإطار، عملنا على تحليل طبيعة المهام التي تستهدفها الأسئلة المذيلة بالدعامات الكارطوغرافية في الكتب المدرسية المشتغل عليها، وذلك

من خلال تصنيفها وفق مجموعة من المؤشرات المرتبطة بالأداء الكارطوغرافي للمتعلم(ة). وقد مكن هذا التحليل من إبراز درجة حضور هذه المهام ومستوى ملاءمتها لتنمية الكفاية الكارطوغرافية، كما توضح ذلك المعطيات الإحصائية التي يقدمها الشكل الآتي:



الشكل رقم 4: الأداء الكارطوغرافي المنتظر من المتعلم(ة) إنجازه وفق ما تتضمنه الأسئلة

المصدر: نتائج تفريغ شبكة تحليل مضمون الكتب المدرسية

انطلاقا من المعطيات الإحصائية التي يقدمها الشكل أعلاه، يمكن إبراز النتائج الآتية:

أ- مهام مرتبطة بقراءة المعطيات وتحليلها وتصنيفها

توضح النتائج أن الأسئلة المرفقة بالدعامات الكارطوغرافية تركز بدرجة كبيرة على المهام المرتبطة بمعالجة المعطيات المتضمنة في الخريطة. فقد تبين أن جميع الأسئلة تقريبا (100%) تستهدف معالجة معطيات ومعارف واردة في الخريطة، في حين تحضر مهام تحليل المعطيات بنسبة مرتفعة بلغت حوالي 93%. أما المهام المرتبطة بتصنيف المعطيات وترتيبها فقد بلغت حوالي 80%. وتعكس هذه النتائج هيمنة واضحة للمهام المرتبطة باستخراج المعلومات وتنظيمها، مقابل ضعف نسبي في تنويع الأنشطة التي تسمح بتطوير مستويات أعلى من الاشتغال على الخريطة، مثل التفسير أو التركيب أو بناء استنتاجات مجالية.

ب- الاستغلال الأمثل والمنطقي للخريطة

تكشف المعطيات الواردة في المبيان عن محدودية حضور المهام التي تستهدف الاستغلال المنطقي والأمثل للخريطة في تحليل الظواهر الجغرافية. إذ تبين أن حوالي 82% من الأسئلة المرفقة بالخرائط لا تسهم بشكل فعلي في توجيه المتعلم(ة) نحو استثمار الخريطة في تفسير الظواهر المدروسة أو ربطها بسياقها المجالي. ويعكس ذلك هيمنة الأسئلة التي تركز على الوصف واستخراج المعطيات المباشرة، في

حين يقل حضور الأسئلة التي تدفع المتعلم(ة) إلى التفكير في أسباب الظاهرة أو نتائجها أو التعبير عن رأي مبني على تحليل المعطيات الكارطوغرافية.

ج- أنشطة الأداء الكارطوغرافي وإنتاج الخرائط

تشكل أنشطة الأداء الكارطوغرافي، بما في ذلك إنتاج الخرائط أو إنجاز بعض عناصرها، من المؤشرات الأساسية على مدى تمكن المتعلم(ة) من الكفاية الكارطوغرافية. غير أن تحليل الأسئلة المرفقة بالدعامات الكارطوغرافية يبرز ضعفا واضحا في هذا الجانب، حيث نادرا ما تتضمن هذه الأسئلة مهام تدعو المتعلم(ة) إلى إنتاج خريطة أو بناء مفتاحها أو تمثيل المعطيات الجغرافية تمثيلا كارطوغرافيا. ويؤدي هذا الوضع إلى الحد من فرص تدريب المتعلمين على توظيف أدوات التعبير الجغرافي بشكل عملي، مما ينعكس سلبا على قدرتهم على بناء تمثيلات مجالية دقيقة والانخراط في تحليل قضايا المجال.

تكشف النتائج المتوصل إليها عن هيمنة واضحة للمهام المرتبطة باستخراج المعطيات ومعالجتها على حساب المهام التي تستهدف تنمية الأداء الكارطوغرافي لدى المتعلم(ة). فرغم الأهمية التي توليها الأدبيات الديدانكتيكية لتعلم مهارات قراءة الخريطة وتحليلها وبناءها، فإن الأسئلة المرفقة بالدعامات الكارطوغرافية في الكتب المدرسية المشتغل عليها تظل في الغالب حبيسة مستوى الوصف واستخراج المعلومات. ويعكس هذا الوضع نوعا من الاختزال في توظيف الخريطة داخل الممارسة التعليمية، حيث يتم التعامل معها أساسا باعتبارها دعامة لتقديم المعطيات، بدل اعتبارها أداة منهجية لبناء التفكير المجالي وتنمية قدرات التحليل والتركيب لدى المتعلم(ة).

كما تبرز هذه النتائج وجود فجوة بين التوجهات المعلنة في المنهاج الدراسي والتوجيهات التربوية من جهة، والممارسات الديدانكتيكية التي تقترحها أسئلة الكتاب المدرسي من جهة أخرى. فبينما تؤكد الوثائق الرسمية على ضرورة تمكين المتعلم(ة) من الكفاية الكارطوغرافية والتدريب على إنتاج الخرائط واستثمارها في تحليل الظواهر المجالية، تكشف المعطيات الإحصائية عن ضعف حضور الأنشطة المرتبطة بالأداء الكارطوغرافي وبناء الخرائط. ويؤدي هذا الوضع إلى الحد من فرص اكتساب المتعلمين للمهارات المنهجية المرتبطة بقراءة المجال وتمثيله، مما قد ينعكس سلبا على قدرتهم على فهم القضايا المجالية والتفاعل معها بشكل نقدي وواع.

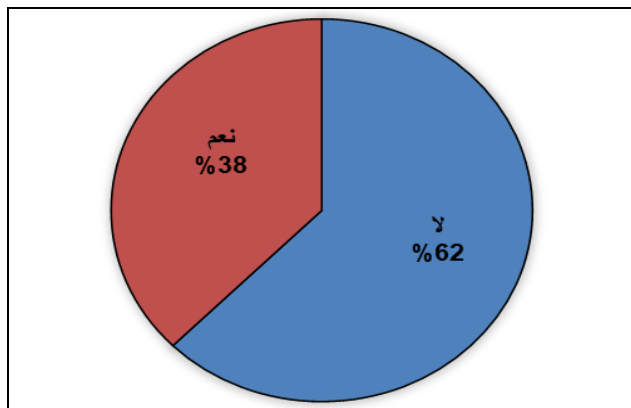
5. مداخل الارتقاء بالكفاية الكارطوغرافية بالمنهاج الحالي لمادة الجغرافيا

أبرز تحليل طبيعة المهام المرتبطة بالدعامات الكارطوغرافية في الكتب المدرسية وجود مجموعة من الاختلالات التي تحد من تنمية الكفاية الكارطوغرافية لدى المتعلمين. ولا ترتبط هذه الاختلالات بطبيعة الأسئلة المرفقة بالخرائط فقط، بل تتجاوز ذلك لتشمل عددا من العوامل المرتبطة بالمنهاج

الدراسي، والتكوين البيداغوجي للأساتذة، إضافة إلى الإكراهات المرتبطة بالبنية المادية للمؤسسات التعليمية. وفي هذا السياق، حاولنا الوقوف على بعض المداخل الممكنة للارتقاء بالكفاية الكرطوغرافية في الدرس الجغرافي، انطلاقا من نتائج الاستبيان الموجه لأساتذة المادة، ومن ومن تجاربنا الشخصية في الميدان. وتنصب هذه المداخل أساسا على أربعة مستويات رئيسية تتعلق بالكتاب المدرسي، والتكوين البيداغوجي للأساتذة، والشروط المادية والتنظيمية المرافقة لعملية التعلم، ثم تكييف إيقاعات التعلم مع حاجيات الكفاية الكرطوغرافية.

1.5. تعزيز الأنشطة الكرطوغرافية في الكتاب المدرسي مدخلا لتنمية الكفاية الكرطوغرافية في الدرس الجغرافي

يعد الكتاب المدرسي من أهم الوثائق المنهجية التي توجه عمل الأستاذ داخل الفصل الدراسي، كما يشكل مصدرا أساسيا للدعامات المعتمدة في بناء التعلّمات، وعلى رأسها الخرائط. ويظل الاشتغال بالكتاب المدرسي النشاط الأكثر حضورا في الدرس الجغرافي، إذ يعتمد عليه الأساتذة بشكل كبير في تنظيم أنشطة التعلم، في حين يظل اللجوء إلى دعامات خارجية أمرا محدودا في كثير من الحالات. وانطلاقا من هذه المكانة التي يحتلها الكتاب المدرسي في الممارسة الصفية، تم إدراج سؤال في الاستبيان الموجه لأساتذة المادة قصد استجلاء مدى كفاية الخرائط المتضمنة فيه لتنمية الكفايات التي تستهدفها مادة الجغرافيا. وقد صيغ السؤال على النحو الآتي: "هل تعتقد أن الخرائط الموجودة في الكتاب المدرسي كافية لتعلم الكفايات التي تستهدفها المادة؟". ويهدف هذا السؤال إلى الوقوف على تقييم الأساتذة للدور الذي يلعبه الكتاب المدرسي في تنمية الكفاية الكرطوغرافية لدى المتعلمين، خاصة في ظل محدودية الأنشطة المرتبطة ببناء الخرائط أو إنتاجها داخل الدعامات التعليمية المعتمدة.



الشكل رقم 5: رأي المدرسين حول كفاية خرائط الكتاب المدرسي في تحقيق الكفايات المستهدفة
المصدر: نتائج تفرغ الاستمارة الموجهة للأساتذات / الأساتذة الممارسين

أظهرت نتائج الاستبيان الموجه لأساتذة مادة الجغرافيا (الشكل رقم 5) أن غالبية المستجوبين يرون أن الخرائط المتضمنة في الكتاب المدرسي لا تستجيب بشكل كافٍ لمتطلبات تنمية الكفايات التي تستهدفها المادة. فقد تبين أن 62% من الأساتذة يعتبرون أن الخرائط الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافية لتعلم الكفايات الجغرافية المنشودة، مقابل 38% فقط يرون أنها كافية لتحقيق هذه الأهداف. وتكشف هذه النتائج عن وجود تصور نقدي لدى نسبة مهمة من الأساتذة تجاه طبيعة الدعامات الكارطوغرافية المعتمدة في الكتب المدرسية، خاصة من حيث تنوعها وحدائها معطياتها وقدرتها على دعم الأنشطة التعليمية المرتبطة بتنمية الكفاية الكارطوغرافية.

سعى إلى استقصاء تصورات الأساتذة حول السبل الكفيلة بالارتقاء بالكفاية الكارطوغرافية في تدريس الجغرافيا، تم طرح سؤال مفتوح على أفراد العينة جاء على النحو الآتي: "ماذا تقترح، انطلاقاً من تجربتك الشخصية، للنهوض بالكفاية الكارطوغرافية في الدرس الجغرافي؟". وقد أسفرت الإجابات عن مجموعة من المقترحات المتنوعة التي تعكس وعياً مهنيًا متزايداً بأهمية تطوير الممارسات الديدانكتيكية المرتبطة بتوظيف الخرائط في بناء التعلّيمات الجغرافية. وبعد تجميع هذه الاقتراحات وتحليلها، أمكن تصنيفها في مجموعة من المحاور الأساسية كما يلي:

أ- تنوع الدعامات الكارطوغرافية وتحيينها

أكد عدد من الأساتذة ضرورة تنوع مصادر الخرائط وعدم الاقتصار على تلك الواردة في الكتاب المدرسي، وذلك من خلال الاستفادة من الموارد الرقمية المتاحة على شبكة الإنترنت أو من الخرائط المنشورة في الكتب والمجلات العلمية المتخصصة. كما شدد بعض المستجوبين على أهمية تحيين الخرائط المعتمدة في المقررات الدراسية، بالنظر إلى التحولات المحلية السريعة التي يشهدها العالم، حيث إن العديد من الخرائط المدرسية أصبحت لا تعكس التحولات الاقتصادية أو الديمغرافية أو الجيوسياسية الراهنة، مما يحد من فعاليتها في دعم التعلّيمات الجغرافية. وفي السياق ذاته تمت الدعوة إلى توفير خرائط جدارية حديثة داخل المؤسسات التعليمية لتعزيز الاشتغال البصري على الظواهر المحلية داخل الفصل الدراسي.

ورغم أهمية هذا المقترح، فإن تنوع مصادر الخرائط لا يحقق بالضرورة تنمية حقيقية للكفاية الكارطوغرافية إذا ظل استعمال هذه الخرائط محصوراً في القراءة والوصف فقط. فالقيمة الديدانكتيكية للخريطة لا تكمن في حدائها معطياتها أو تعدد مصادرها فحسب، بل في طبيعة الأنشطة التعليمية المرتبطة بها، والتي ينبغي أن تمكن المتعلم(ة) من تحليل المعطيات المحلية ومقارنتها وبناء تمثيلات الكارطوغرافية بشكل تدريجي.

ب- تطوير البنية التكنولوجية والتجهيزات الديدانكتيكية

من بين المقترحات المتكررة في إجابات المستجوبين الدعوة إلى تحسين البنية التكنولوجية للمؤسسات التعليمية، من خلال تزويدها بالوسائل الرقمية الضرورية مثل الحواسيب والسيرورات التفاعلية وربط المؤسسات بشبكة الإنترنت، إلى جانب تخصيص قاعات مجهزة لتدريس مادة الاجتماعيات. ويعكس هذا التوجه وعيا بأهمية إدماج الوسائل الرقمية في تدريس الجغرافيا، بما يسمح للأساتذة بإعداد الخرائط وتعديلها وتوظيفها في الأنشطة التعليمية بصورة أكثر مرونة وفعالية.

ومع أهمية تطوير البنية التكنولوجية داخل المؤسسات التعليمية، فإن الاعتماد المفرط على الوسائل الرقمية قد يخفي إشكالا أعمق يرتبط بطبيعة الممارسات الديدانكتيكية المعتمدة في تدريس الجغرافيا. فتوفر التجهيزات لا يضمن في حد ذاته تحسن جودة التعليمات ما لم يصاحبه توظيف بيداغوجي واع يسمح بتحويل هذه الوسائل إلى أدوات داعمة لبناء الكفاية الكرطوغرافية لدى المتعلمين.

ج- تعزيز التكوين في مجال الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية

برز ضمن إجابات الأساتذة تأكيد واضح على أهمية تمكينهم من تكوين متخصص في مجال الخرائطية، ولا سيما في استعمال نظم المعلومات الجغرافية. فهذه الأدوات توفر إمكانيات كبيرة لإنتاج الخرائط الرقمية وتحميل معطياتها بسهولة، كما تتيح الاستفادة من قواعد البيانات الجغرافية المفتوحة في إعداد دعامات كرطوغرافية ملائمة للوضيعات التعليمية المختلفة. غير أن ضعف التكوين في هذا المجال يظل من بين العوائق الأساسية التي تحد من استثمار هذه الإمكانيات داخل الممارسة الصفية.

غير أن التركيز على التكوين التقني في نظم المعلومات الجغرافية لا ينبغي أن يحجب الحاجة إلى تكوين ديدانكتيكي أعمق في مجال تدريس الخرائط. فإتقان الأدوات التقنية لا يكفي بمفرده لتنمية الكفاية الكرطوغرافية لدى المتعلمين، ما لم يقترن بقدرة الأستاذ على تحويل هذه الأدوات إلى وضيعات تعليمية تسمح ببناء التفكير المجالي وتطوير مهارات التحليل الكرطوغرافي.

د- مراجعة المنهاج الدراسي وتعزيز البعد المهاري

إقترح عدد من الأساتذة تقليص حجم المنهاج الدراسي بما يسمح بتخصيص وقت أكبر لتنمية المهارات الكرطوغرافية لدى المتعلمين. فقد دعا بعض المستجوبين إلى تقليص عدد الوحدات الدراسية والتركيز بدرجة أكبر على الأنشطة التطبيقية المرتبطة بقراءة الخرائط وتحليلها ورسمها. كما تم التأكيد على ضرورة اعتماد تصور متدرج لتنمية هذه المهارات عبر مختلف الأسلاك التعليمية، بما يسمح بترسيخ الكفايات الكرطوغرافية لدى المتعلم (ة) بشكل تدريجي وتراكمي. وتعكس هذه المقترحات توجهها واضحا نحو إعادة التوازن بين البعد المعرفي والبعد المهاري في تدريس الجغرافيا.

ورغم وجهة الدعوة إلى تقليص المضامين المعرفية وتعزيز البعد المهاري، فإن هذا التوجه يطرح تحديا مرتبطا بكيفية تحقيق التوازن بين المعرفة الجغرافية والمهارات المنهجية. فتنمية الكفاية الكارطوغرافية لا تعني التقليل من أهمية المعارف الجغرافية، بل تستدعي إعادة تنظيمها وتقديمها في إطار أنشطة تعليمية تجعل الخريطة أداة لفهم هذه المعارف وتحليلها.

هـ- تعزيز حضور الخريطة في بناء الدرس الجغرافي

ركزت مجموعة أخرى من الاقتراحات على ضرورة إعادة الاعتبار للخريطة داخل الدرس الجغرافي، ليس باعتبارها مجرد دعامة توضيحية، بل بوصفها أداة مركزية في بناء المعرفة الجغرافية. وفي هذا السياق اقترح بعض الأساتذة تخصيص درس مستقل للكفاية الكارطوغرافية، أو توظيف الخريطة في مختلف مراحل بناء الدرس الجغرافي، بدءا من الوصف وصولا إلى التفسير والتعميم. كما تمت الدعوة إلى تخصيص حصص تطبيقية للتدرب على قراءة الخرائط وتحليلها وبنائها، وتنويع طرق عرضها داخل الفصل الدراسي بما يعزز توظيفها اليداكتيكي.

غير أن إعادة الاعتبار للخريطة داخل الدرس الجغرافي لا ينبغي أن تقتصر على تكثيف حضورها الشكلي في مختلف مراحل الدرس، بل ينبغي أن ترتبط بتغيير حقيقي في طبيعة الممارسات الصفية. فالتوظيف الفعال للخريطة يقتضي الانتقال من اعتبارها مجرد وثيقة داعمة للشرح إلى اعتمادها أداة مركزية لبناء المعرفة الجغرافية وتنمية التفكير المجالي لدى المتعلمين.

و- تطوير أنماط التقويم المرتبطة بالكفاية الكارطوغرافية

لم تقتصر المقترحات على تطوير المنهاج وبنية الدروس، بل شملت كذلك الدعوة إلى مراجعة أنماط التقويم المعتمدة في مادة الجغرافيا. فقد أكد بعض الأساتذة ضرورة تحقيق توازن بين تقييم المعارف النظرية والمهارات التطبيقية، من خلال إدراج تمارين وأنشطة تقويمية تستهدف قراءة الخرائط وتحليلها أو إنتاج بعض عناصرها. كما تمت الإشارة إلى أهمية تعزيز حضور الخريطة في الامتحانات الإشهادية، بما في ذلك امتحانات البكالوريا، حتى تكتسب الكفاية الكارطوغرافية مكانتها الحقيقية داخل العملية التعليمية.

ومع أن إدماج مهام كارطوغرافية في التقويم يعد خطوة مهمة لتعزيز مكانة الخريطة في الدرس الجغرافي، فإن فعالية هذا التوجه تظل رهينة بمدى انسجامه مع طبيعة الأنشطة التعليمية المقدمة خلال سيرورة التعلم. فالتقويم لا يمكن أن يقيس مهارات لم يتم تدريب المتعلمين عليها بشكل منتظم داخل الفصل الدراسي.

ز- إدماج المقاربات الكرطوغرافية المعاصرة في المنهاج

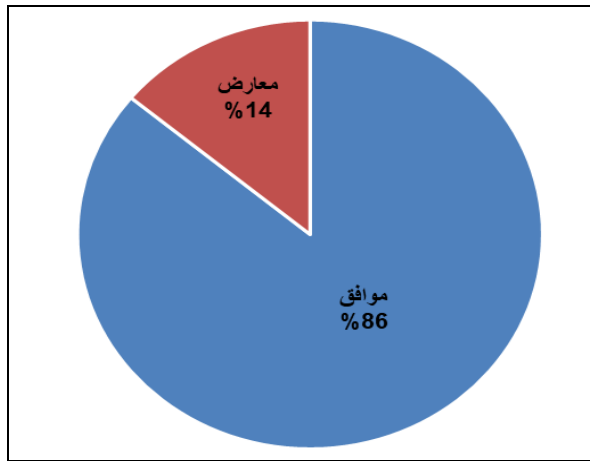
في ضوء هذه المقترحات، تبرز الحاجة إلى تطوير المنهاج الدراسي ليواكب التحولات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها حقل الجغرافيا. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إدراج موضوعات مرتبطة بالمقاربات الكرطوغرافية المعاصرة، مثل تتبع الموارد الطبيعية وفق مقارنة خرائطية، وتعلم المبادئ الأساسية لنظم المعلومات الجغرافية ومعالجة المعطيات الإحصائية، إضافة إلى تحليل التحولات الجيوسياسية والاقتصادية للعالم من خلال تمثيلاتها الكرطوغرافية. ويقتضي ذلك اعتماد أنشطة تطبيقية تمكن المتعلمين من تمثيل المعطيات الكمية والنوعية على الخرائط وتحويل البيانات الإحصائية إلى تعبيرات كرطوغرافية، بما يساهم في تنمية الكفاية الكرطوغرافية لديهم بشكل منهجي ومتدرج.

غير أن إدماج المقاربات الكرطوغرافية المعاصرة داخل المنهاج يطرح بدوره تحديات مرتبطة بمدى جاهزية المنظومة التربوية لاستيعاب هذه التحولات، سواء من حيث التكوين المتخصص للأساتذة أو من حيث توفر الموارد الديدانكتيكية الملائمة. لذلك فإن إدراج هذه المقاربات ينبغي أن يتم بشكل تدريجي يراعي خصوصيات السياق التعليمي ويضمن إمكانية تنزيلها فعليا داخل الممارسة الصفية.

ح- إعداد أطلس كرطوغرافي موجه للمتعلمين

من بين أهم المقترحات التي برزت في إجابات المستجوبين الدعوة إلى إعداد أطلس كرطوغرافي موجه لتلاميذ التعليم الثانوي، يكون مكتملا للكتاب المدرسي، ويضم خرائط صماء وخرائط موضوعاتية متنوعة على المستويات المحلية والوطنية والعالمية. ومن شأن هذا الأطلس أن يشكل دعامة مرجعية تساعد المتعلم(ة) على التدرب على قراءة الخرائط وتحليلها وبنائها من خلال أنشطة تعليمية متنوعة.

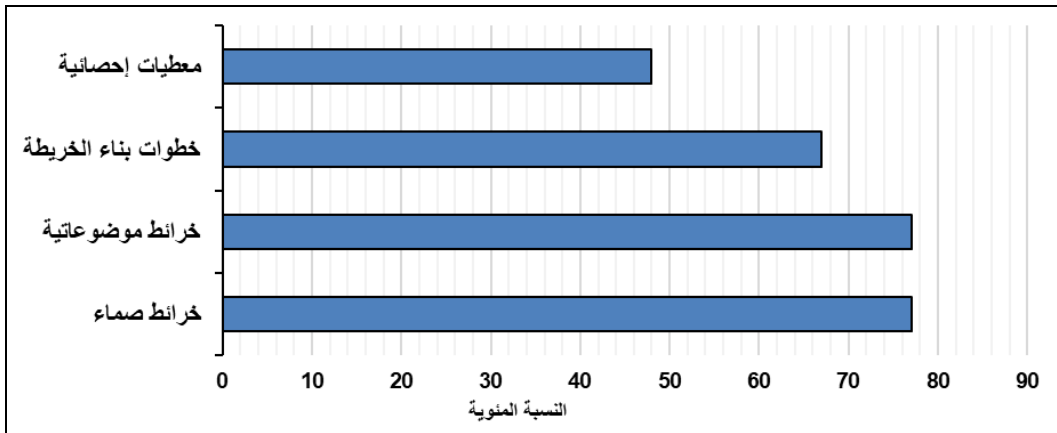
وفي هذا السياق، طرحنا سؤالا مباشرا على المستجوبين حول موقفهم من ضرورة طبع أطلس كرطوغرافي للمتعلمين ودوره في تنمية الكفاية الكرطوغرافية، وجاء السؤال على النحو التالي: هل تعتقد أن طبع أطلس كرطوغرافي للمتعلمين سيساعد في تنمية الكفاية الكرطوغرافية؟ (الشكل رقم 6). وقد أظهرت النتائج أن 86% من الأساتذة والأساتذات عبروا عن موافقتهم الإيجابية على الفائدة العلمية والديدانكتيكية لمثل هذا الأطلس، مقابل رفض 14% من المستجوبين. وهي نسبة لا يستهان بها بالنظر إلى موقفها من قضية أساسية مثل الكفاية الكرطوغرافية في مادة الجغرافيا.



الشكل رقم 6: توزيع مواقف الأساتذة من طبع أطلس كارتوغرافي للمتعلمين

المصدر: نتائج تفريغ الاستمارة الموجهة للأستاذات/ الأساتذة الممارسين

وفي سياق استطلاع آراء الأساتذة دائما تم تعزيز السؤال السابق بآخر حول تصورهم لمحتويات الأطلس المقترح، وكان السؤال على النحو التالي: " في نظرك ماذا يجب أن يتضمنه هذا الأطلس الكارتوغرافي؟ " حيث وضعت أربع اختيارات كما يوضح المبيان أدناه.



الشكل رقم 7: توزيع آراء الأساتذة حول محتويات الأطلس الكارتوغرافي المقترح

المصدر: نتائج تفريغ الاستمارة الموجهة للأستاذات/ الأساتذة الممارسين

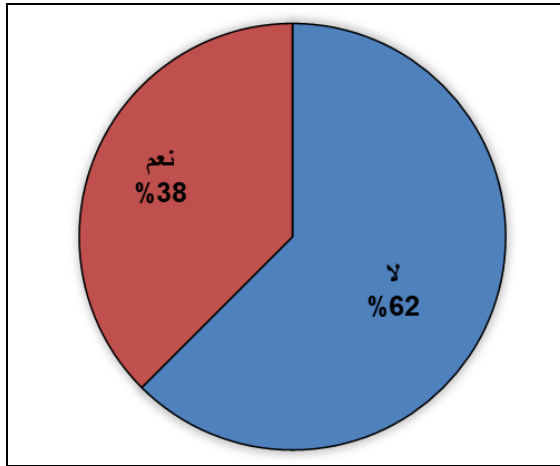
حظيت الخرائط الصماء والخرائط الموضوعية بالنسبة الأعلى من إجابات العينة المستجوبة، حيث بلغت 76% لكل واحدة منهما، متبوعة بالخطوات اللازمة لبناء الخريطة بنسبة 67%، وفي الأخير نجد المعطيات الإحصائية التي حصلت على 48% من آراء المستجوبين. علما أن جميع المستجوبين كان بإمكانهم اختيار العناصر الأربعة مجتمعة، إلا أن الكثيرين لم ينتبهوا لذلك، لكنهم أشاروا إليه عند

سؤالهم عن العناصر الأخرى المقترحة في إطار السؤال المفتوح الذي تلا السؤال السابق. وتبرز هذه الإشكالية الحاجة إلى تعلم أوليات بسيطة في نظم المعلومات الجغرافية، أو حتى إنشاء بنك للخرائط على موقع إلكتروني كما اقترح بعض الأساتذة خلال الاستبيان، وهي فكرة تمت الإشارة إليها سابقا. وفي السياق نفسه، جاءت اقتراحات أخرى متنوعة، حيث طالب أحد المستجوبين بـ "خرائط نضدية، خرائط المناخ، خرائط هيدرولوجية، توفير خرائط طبوغرافية وخرائط جيولوجية بالمختبر"، كما اقترح آخر "قرص يتضمن كل هذه المعطيات". واثبت البعض إلى أهمية خرائط المجال المحلي وطالبوا بـ "خرائط للمجال المحلي للمتعلم(ة)"، بالإضافة إلى المطالبة بـ "خرائط طبوغرافية". وبالاطلاع على أسئلة أخرى مرتبطة بتجهيز المؤسسات التعليمية بالقاعات والمختبرات الخاصة بالمادة، تبين حجم الخصائص الكبير الذي تعاني منه هذه المؤسسات، إذ إنها في الغالب لا تتوفر على خرائط، وإن وجدت فهي في وضع مهترئ وغير صالحة للاستعمال التربوي.

وإن كانت نسبة مهمة من المستجوبين قد طالبت بضرورة تضمين الأطلس الموجه للتلاميذ لخرائط صماء، فإننا لا نرى ضرورة لذلك بقدر ما نقترح أن يعالج الأطلس الكارطوغرافي موضوعات جغرافية بمقاربة خرائطية إبداعية، يقدم للمتعلم(ة) وثيقة منهجية بجودة عالية تسمح له بإدراك المجال وفهم التفاعلات التي تحدث فيه، انطلاقا من المستوى المحلي وصولا إلى المستوى العالمي مروراً بالمستوى الوطني والإقليمي. ولا شك أن إنتاج مثل هذه الوثيقة ليس بالأمر السهل، لكن اعتماد التبسيط خلال النقل الديداكتيكي والتركيز على موضوعات بعينها سيساعد على اختيار تيمات تمس حياة المتعلم(ة) باعتباره مواطن الغد.

2.5. اقتراح مصوغات تكوينية حول الكفاية الكرطوغرافية

يعد التكوين الأساس للمدرس عنصرا حاسما في تحديد قدرته على بناء وضعيات تعليمية تستهدف تنمية الكفايات التي تسعى المادة إلى ترسيخها لدى المتعلمين، ومن بينها الكفاية الكرطوغرافية. وانطلاقا من ملاحظة محدودية التكوين المزدوج الذي يتلقاه أساتذة المادة، والذي غالبا ما يكون في أحد التخصصين فقط (التاريخ أو الجغرافيا)، تم إدراج سؤال ضمن الاستبيان يهتم التكوين الأكاديمي أو التربوي في مجال الكرطوغرافية ونظم المعلومات الجغرافية. وقد صيغ السؤال على النحو التالي: هل سبق لك أن تلقيت تكوينا أكاديميا أو تربويا في الكرطوغرافية أو في نظم المعلومات الجغرافية؟ وجاءت النتائج كما يلي:



الشكل رقم 8: توزيع إجابات الأساتذة حول مدى الاستفادة من التكوينات

المصدر: نتائج تفريغ الاستمارة الموجهة للأستاذات/ الأساتذة الممارسين

تبين من خلال النتائج أن نسبة 62% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بأنهم لم يتلقوا أي تكوين في الكارطوغرافية أو نظم المعلومات الجغرافية، مقابل 38% أفادوا بأنهم سبق أن تلقوا تكويناً في هذا المجال. وتكشف هذه المعطيات عن وجود نسبة مهمة من الأساتذة الممارسين الذين لا يتوفرون على تكوين أكاديمي أو مهني في مجال الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية. ويرتبط هذا الوضع، من جهة، بكون عدد من الأساتذة حاصلين على تكوين جامعي في التاريخ، ومن جهة أخرى بوجود قصور نسبي في التكوينات الأكاديمية التي يتلقاها الطلبة في مسالك الجغرافيا، فضلاً عن محدودية حضور هذا المجال ضمن التكوينات المقدمة في مراكز التربية والتكوين.

ولتدقيق المعطيات المرتبطة بالسؤال السابق، تم طرح سؤال تكميلي على المستجوبين الذين أجابوا بنعم، مفاده: إذا كان جوابك بنعم، فما طبيعة التكوين الذي تلقيته؟ وقد أوضحت الإجابات أن بعض الأساتذة تلقوا تكوينهم في إطار وحدات دراسية في سلك الماستر، أو في إطار التكوين الجامعي المرتبط بدروس الكارطوغرافيا والطبوغرافيا. كما أشار بعضهم إلى تلقي تكوينات مرتبطة باستعمال برامج نظم المعلومات الجغرافية مثل MapInfo و ArcGIS، أو إلى الاستفادة من تكوينات مرتبطة بأساسيات الاستشعار عن بعد.

في المقابل، أشار بعض الأساتذة إلى أن تمكنهم من هذه البرامج تم أساساً عبر التعلم الذاتي. كما بينت بعض الإجابات أن عدداً من الأساتذة، خصوصاً من الجيل الأقدم، تلقوا تكويناً في الكارطوغرافيا والطبوغرافيا خلال دراستهم الجامعية في ظل النظام القديم. غير أن السؤال الذي يطرح في هذا السياق يتعلق بمدى قدرة هذه المعارف والمهارات على الاستمرار والاستثمار في بناء وضعيات

تعليمية تساهم في تنمية الكفاية الكارطوغرافية لدى المتعلمين، خاصة في ظل التحولات المتسارعة التي يعرفها مجال الخرائطية الرقمية ونظم المعلومات الجغرافية.

ومن هذا المنطلق يبرز دور التكوين المستمر للأساتذة باعتباره آلية أساسية لمواكبة التطورات التي يعرفها هذا المجال. وقد أكدت العديد من اقتراحات الأساتذة الواردة في الاستبيان أهمية هذا الجانب، حيث ركزت نسبة مهمة منهم على ضرورة تطوير التكوينات المهنية المرتبطة بالكارطوغرافية ونظم المعلومات الجغرافية. وتتمحور هذه المقترحات أساسا حول تعزيز التكوين المستمر، وتشجيع المبادرات التشاركية بين الفاعلين التربويين، إضافة إلى الانفتاح على إمكانات التكوين الذاتي والموارد الرقمية المتاحة. ويمكن تلخيص أهم هذه المقترحات فيما يلي:

- إحداث مجموعات للبحث التربوي على مستوى المديريات الإقليمية يشرف عليها مفتشون تربويون، تعمل على إنتاج خرائط تعليمية قابلة للتوظيف في الدرس الجغرافي وتنمية الكفاية الكارطوغرافية لدى المتعلمين؛

- تعزيز التكوين المستمر للأساتذة في مجال الكارطوغرافية ونظم المعلومات الجغرافية، خاصة لفائدة الأساتذة الذين لا يتوفرون على تكوين جامعي متخصص في الجغرافيا؛

- مواكبة الأساتذة المتخصصين في الجغرافيا بالتكوينات المستمرة التي تمكنهم من متابعة المستجدات التقنية المرتبطة بالخرائطية الرقمية ونظم المعلومات الجغرافية؛

- تشجيع التكوين الذاتي عبر المنصات الرقمية المفتوحة التي توفر دورات تكوينية في مجال الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية؛

- دعم الخراط الأساتذة في المجموعات العلمية والتربوية المتخصصة في الخرائطية عبر شبكات التواصل الاجتماعي أو الجمعيات المهنية، بما يسمح بتبادل الخبرات وتقاسم الموارد التعليمية.

وبناء على ما سبق، يمكن التأكيد على أهمية وضع مصوغات تكوينية موجهة لفائدة أساتذة المادة، تستهدف تنمية الكفاية الكارطوغرافية في مختلف أبعادها. ويتطلب ذلك تمكين الأساتذة من أدوات رقمية حديثة تساعدهم على إنتاج الدعامات الكارطوغرافية وتوظيفها في بناء وضعيات تعليمية ملائمة. ومن بين الأدوات الأساسية التي ينبغي إتقان حدها الأدنى برامج نظم المعلومات الجغرافية مثل ArcGIS أو MapInfo أو QGIS ، إذ تسمح هذه البرامج بإنتاج خرائط تعليمية قابلة للتوظيف في الدرس الجغرافي.

كما يمكن الاستفادة من الإمكانيات التي توفرها قواعد البيانات الجغرافية المتاحة على شبكة الإنترنت، والتي تتيح خرائط جاهزة لمختلف المستويات الترايية، سواء على المستوى العالمي أو الوطني أو

المحلي. ففي حالة المغرب، تتوفر العديد من المعطيات الخرائطية المرتبطة بالتقسيمات الترابية المختلفة، من مستوى الدواوير إلى مستوى الجهات وفق التقسيم الترابي لسنة 2015، وهو ما يمكن للأساتذة استثماره في بناء وضعيات تعليمية متنوعة. ويتطلب ذلك فقط امتلاك مهارات أساسية في البحث عن المعطيات ومعالجتها عبر برامج نظم المعلومات الجغرافية.

إلى جانب ذلك، يمكن توظيف بعض البرامج البسيطة الموجهة للرسم الرقمي مثل Inkscape، خاصة في المستويات التعليمية الأولى، حيث يسمح هذا البرنامج بإنجاز خرائط مبسطة بسرعة وسهولة، رغم أنه لا يتيح معالجة قواعد البيانات الجغرافية كما هو الحال في برامج نظم المعلومات الجغرافية.

وتؤكد التجربة الميدانية، سواء من خلال التدريب العملي أو من خلال آراء الأساتذة الممارسين، أن التكوين المستمر يمثل شرطا أساسيا لتطوير الممارسات الديداكتيكية المرتبطة بتوظيف الخرائط في الدرس الجغرافي. ومن هذا المنطلق، يمكن اقتراح إعداد مصوغة تكوينية متخصصة ترافق إعداد أطلس كارتوغرافي تعليمي موجه لتلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، بما يساهم في تطوير تدريس الجغرافيا داخل المدرسة المغربية.

ورغم أهمية المقترحات المرتبطة بتعزيز التكوين في مجال الكرطوغرافية ونظم المعلومات الجغرافية، فإن فعاليتها تظل مرتبطة بمدى إدماجها ضمن رؤية مؤسسية واضحة لتطوير تدريس الجغرافيا. فالتكوينات المتفرقة أو المبادرات الفردية، رغم أهميتها، قد لا تكون كافية لإحداث تحول حقيقي في الممارسات الصفية إذا لم تواكبها إصلاحات منهجية تشمل تطوير الكتاب المدرسي، وتوفير الوسائل الديداكتيكية اللازمة، وتكييف الزمن المدرسي مع متطلبات الأنشطة التطبيقية. كما أن إدماج أدوات رقمية متقدمة مثل نظم المعلومات الجغرافية في الممارسة الصفية يقتضي توفير بنية تحتية مناسبة داخل المؤسسات التعليمية، إضافة إلى مواكبة بيداغوجية مستمرة للأساتذة. لذلك فإن النهوض بالكفاية الكرطوغرافية في الدرس الجغرافي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال مقاربة شمولية تجمع بين تطوير التكوين، وتحديث الموارد التعليمية، وتحسين شروط الممارسة التربوية داخل الفصل الدراسي.

3.5. تجهيز المؤسسات بالعدة الخرائطية والأجهزة الضرورية

إلى جانب الإشكالات المرتبطة بالمنهاج والكتاب المدرسي، وكذا تلك المتعلقة بالتكوين الأساس والمستمر للأساتذة، يبرز عامل ثالث لا يقل أهمية في تطوير تدريس الجغرافيا وتنمية الكفاية الكرطوغرافية، ويتمثل في توفر التجهيزات الديداكتيكية والبنية المادية الملائمة داخل المؤسسات التعليمية. فقد أظهرت اقتراحات الأساتذة المستجوبين أن غياب القاعات المتخصصة وضعف توفر

الوسائل الخرائطية يشكّلان عائقا أساسيا أمام توظيف الخرائط في الأنشطة الصفية. وفي هذا الإطار قدم الأساتذة مجموعة من المقترحات الرامية إلى تحسين شروط الممارسة البيداغوجية المرتبطة بالدرس الجغرافي، ويمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

- توفير قاعات متخصصة لتدريس مادة التاريخ والجغرافيا مجهزة بالخرائط التعليمية والوسائل الديدانكتيكية الضرورية؛

- تزويد المؤسسات التعليمية بخرائط محبنة ومتنوعة (خرائط عامة، خرائط موضوعاتية، خرائط صماء) تسمح بتدريب المعلمين على القراءة والتحليل والتوطين؛

- توفير عدة ديدانكتيكية خاصة بالأنشطة الكارطوغرافية تساعد الأساتذة على إنجاز تمارين تطبيقية مرتبطة ببناء الخرائط وتمثيل المعطيات المحلية؛

- إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس الجغرافيا مثل الخرائط الرقمية والتطبيقات الجغرافية وبرامج نظم المعلومات الجغرافية؛

- الاستفادة من التطبيقات الجغرافية الرقمية مثل GoogleMaps و GoogleEarth، لما توفره

من إمكانات في استكشاف المجالات الجغرافية وتدريب المتعلمين على قراءة المعطيات المحلية؛

- تقليص الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية بما يسمح بتفعيل الأنشطة التطبيقية المرتبطة بالخرائط داخل الدرس الجغرافي.

ورغم أهمية هذه المقترحات المرتبطة بتجهيز المؤسسات التعليمية، فإن تنزيلها على أرض الواقع يظل رهينا بتوفير شروط مادية وتنظيمية ملائمة داخل المدرسة المغربية. فتنمية الكفاية الكارطوغرافية لا تعتمد فقط على توفر الوسائل والتجهيزات، بل تتطلب أيضا تكاملا بين مكونات المنهاج والتكوين البيداغوجي للأستاذ والموارد الديدانكتيكية المتاحة. لذلك فإن أي محاولة للنهوض بالدرس الجغرافي تقتضي اعتماد مقاربة شمولية تجمع بين تطوير التجهيزات، وتأهيل الموارد البشرية، وتحديث الوثائق المنهجية، بما يسمح بتوظيف الخرائط بوصفها أداة أساسية في بناء التعلّيمات الجغرافية.

4.5. تكييف زمن التعلم في الدرس الجغرافي

لا تقتصر مقترحات الأساتذة المستقاة من الاستبيان على تطوير المنهاج أو تعزيز التكوين أو تحسين التجهيزات، بل تمتد أيضا إلى مسألة تنظيم الزمن التعليمي داخل الدرس الجغرافي. إذ يرى عدد من الأساتذة أن تنمية الكفاية الكارطوغرافية تتطلب إيقاعات تعلم خاصة تسمح بإدماج أنشطة تطبيقية مرتبطة بقراءة الخرائط وتحليلها وبنائها. فرغم أن الوثائق التربوية الرسمية تحدد الأغلفة الزمنية

السنوية للمواد الدراسية، فإنها تتيح في المقابل هامشا من المرونة يسمح بتكييف الزمن التعليمي بما ينسجم مع طبيعة الكفايات المستهدفة.

وفي هذا السياق، اقترح الأساتذة مجموعة من التدابير التي يمكن أن تسهم في ملائمة زمن التعلم مع متطلبات تنمية الكفاية الكرتونوغرافية، من أبرزها:

- تخصيص غلاف زمني كاف للأنشطة الكرتونوغرافية داخل الدرس الجغرافي، بما يسمح بتدريب المتعلمين على مهارات قراءة الخرائط وتحليلها وبنائها؛

- إحداث حصص تطبيقية موجهة للاشتغال على الخرائط من حيث البناء والتوطين والتحليل، مع تنويع طرائق عرض الخرائط وتوظيفها ديداكتيكيا؛

- إحداث حصص مستقلة مخصصة للكفاية الكرتونوغرافية ضمن استعمال الزمن، تمكن من الاشتغال على المهارات التطبيقية المرتبطة بالخرائط؛

- إعادة التوازن بين المعارف والمهارات داخل المقرر الدراسي عبر تعزيز الأنشطة التطبيقية المرتبطة ببناء الخرائط وتمثيل المعطيات المجالية؛

- تقليص حجم المقرر الدراسي الحالي لإفساح المجال أمام إدماج حصص تطبيقية موجهة لتنمية الكفاية الكرتونوغرافية؛

- تثمين مكانة الخريطة داخل أنشطة التقويم والامتحانات الإشهادية من خلال إدماج أسئلة توظيف وتحليل الخرائط ضمن الاختبارات؛

- إدماج أنشطة بناء الخرائط ضمن مختلف الوحدات التعليمية بدل الاقتصار على درس واحد خاص بالكرتونوغرافية؛

- تخصيص حصص للدعم التربوي موجهة للاشتغال على الخرائط وتنمية المهارات التطبيقية لدى المتعلمين.

تكشف هذه المقترحات عن وعي متزايد لدى الأساتذة بأهمية الزمن التعليمي في تطوير تدريس الجغرافيا وتنمية الكفاية الكرتونوغرافية. غير أن تحقيق هذه المقترحات يظل رهينا بإعادة النظر في تنظيم الزمن المدرسي وبنية المقرر الدراسي، بما يسمح بإدماج أنشطة تطبيقية بشكل منتظم داخل الدرس الجغرافي. فالكفايات المهارية، وعلى رأسها الكفاية الكرتونوغرافية، لا يمكن تنميتها في إطار الزمن التعليمي الحالي الذي يغلب عليه الطابع المعرفي واللفظي. لذلك فإن النهوض بهذا البعد من التعلم يقتضي اعتماد تصور بيداغوجي يوازن بين نقل المعارف الجغرافية وتنمية المهارات التطبيقية لدى المتعلمين.

6. خاتمة

سعى هذا المقال إلى تشخيص واقع الكفاية الكرطوغرافية في منهاج مادة الجغرافيا بالسلوك الثانوي التأهيلي بالمغرب، من خلال تحليل مضمون الكتب المدرسية واستقراء تصورات الأساتذة حول توظيف الخرائط في الدرس الجغرافي. وقد انطلقت الدراسة من التساؤل حول مدى إسهام هذه الدعامات البيداغوجية والممارسات الصفية المرتبطة بها في تنمية الكفاية الكرطوغرافية لدى المتعلمين.

أظهرت نتائج التحليل أن الخريطة تحضر بشكل ملحوظ داخل الكتب المدرسية، غير أن هذا الحضور يظل في كثير من الحالات محدود الفاعلية من حيث إسهامه في تنمية الكفاية الكرطوغرافية. كما تبين أن عددا من الخرائط يعاني من اختلالات مرتبطة بمقروئية الوثيقة الكرطوغرافية ودقة مفاتيحها وجودة إخراجها. ومن جهة أخرى كشفت نتائج تحليل الأسئلة المذيلة بالدعامات الكرطوغرافية عن هيمنة المهام المرتبطة باستخراج المعطيات والوصف المباشر، مقابل ضعف المهام التحليلية والتركيبية التي تسهم في تنمية التفكير المجالي لدى المتعلمين.

كما أبرزت نتائج الإستبيان وعيا مهنيا لدى الأساتذة بأهمية تطوير توظيف الخرائط في الدرس الجغرافي، واقترحوا مجموعة من التدابير التي تهم تعزيز حضور الأنشطة الكرطوغرافية في الكتاب المدرسي، وتطوير التكوين البيداغوجي للأساتذة، وتحسين التجهيزات الديداكتيكية داخل المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تكييف زمن التعلم بما يسمح بإدماج أنشطة تطبيقية موجهة لتنمية مهارات قراءة الخرائط وتحليلها وبنائها.

وعموما فإن النهوض بالكفاية الكرطوغرافية في تدريس الجغرافيا يقتضي اعتماد مقاربة متكاملة تجعل من الخريطة أداة مركزية لبناء التعلّات وتنمية التفكير المجالي لدى المتعلمين.

References:

AL Sharqawi, A. (2010). The Evolution of Geographical Research in Morocco. *Dafatir Jughrafiya Journal*, Issue 7.

Audigier, F. (1993). *Didactique de la géographie*. INRP, Paris, France.

Board, C. (1984). *Maps and Cartographic Communication*. Routledge, London, United Kingdom.

Cholley, A. (1938). *Les cartes et l'enseignement de la géographie*. *L'information géographique*, 3(1), 23-27.
<https://doi.org/10.3406/ingeo.1938.4856>

Higher Council for Education, Training and Scientific Research. (2016). *National Program for Assessing the Achievements of Common*

Core Students. National Authority for the Evaluation of the Education, Training and Scientific Research System.

Lakhsadi, M. (2012). Teaching History and Geography, Intellectual Reference and Didactic Practice: The Field of Geography. Afrique Orient Publications, Morocco.

Ministry of National Education. (2005). Programs and Pedagogical Orientations for Teaching History and Geography.

The Level of Creative Leadership Practice Among Secondary School Principals in Palestine from Teachers' Perspectives.

Yaman Mohammed Ali *

Al Quads University, Jerusalem-Palestine

Yamanaliali1995000@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0001-8260-0012>

Mohammed A. Shuibat

Al Quads University, Jerusalem-Palestine

Received: 22/03/2026, Accepted: 28/03/2026, Published: 30/03/2026

Abstract: The study aimed to identify the level of creative leadership by secondary school principals in Palestine. The descriptive. The study population consisted of all male and female teachers working in secondary schools in the 2024/2025 academic year, totaling 10,288 teachers. A random cluster sampling method was used and the sample included 371 teachers, representing 3.6% of the study population. The researcher developed a questionnaire as the study instrument, which consisted of two sections. The first section included the demographic. The second section, in its final form, comprised 41 items.

The findings revealed that the level of creative leadership practiced by secondary school principals in Palestine, was high from the teachers' perspective. The results also indicated that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha < 0.05$) in the mean responses of the study sample regarding the degree of creative leadership attributed to the variables of academic qualification across all domains and the overall score. However, statistically significant differences were found at the significance level ($\alpha < 0.05$) attributed to years of experience on the overall score, in favor of teachers with 5 years of experience conducting future studies that address creative leadership in educational institutions, in a way that contributes to deepening the understanding of its impact on improving school performance.

Keywords: Leadership, Creative Leadership.

** Corresponding author*

مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين

يمان محمد سليم محمد علي*

كلية العلوم التربوية-جامعة القدس-القدس - فلسطين

Yamanaliali1995000@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0001-8260-0012>

محمد عوض شعيبات

كلية العلوم التربوية-جامعة القدس-القدس - فلسطين

تاريخ الاستلام: 2026/03/22 - تاريخ القبول: 2026/03/28 - تاريخ النشر: 2026/03/30

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، إذ تم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في المحافظات الشمالية في فلسطين، في العام الدراسي 2025/2024 والبالغ عددهم (10,288) معلماً ومعلمة. اختار الباحثان العينة العنقودية العشوائية والتي اشتملت على (371) معلماً ومعلمة بنسبة (3.6%) من مجتمع الدراسة، وقام الباحثان بتطوير أداة الاستبانة بحيث تكونت من قسمين: القسم الأول، ويمثل المعلومات (الديمغرافية) لأفراد عينة الدراسة، القسم الثاني: وتضمن على (41) فقرة موزعة لقياس درجة القيادة الإبداعية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة القيادة الإبداعية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والمديرية التعليمية، على جميع المجالات والدرجة الكلية. لكن تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية، وذلك لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية تتناول القيادة الإبداعية في المؤسسات التربوية، بما يسهم في تعميق فهم أثرها في تطوير الأداء المدرسي.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة الإبداعية

*المؤلف المرسل

مقدمة:

في زمن تتسارع فيه التغيرات، وتتعاظم فيه التحديات، على مختلف الأصعدة، لم تعد القيادة التربوية مجرد وظيفة تقليدية تعنى بتنظيم الشؤون الإدارية ومتابعة المهام الروتينية، بل أصبحت جوهرًا فاعلاً في تطوير التعليم وصناعة التغيير الحقيقي، إنها ممارسة واعية تتطلب من القائد التربوي أن يكون صاحب رؤية ثاقبة، يحمل فكرة الإبداع، في سلوكه الإلهام، وفي قراراته الحكمة، فالقائد التربوي الناجح هو من يشعل شرارة التحفيز في نفوس معلميه، ويخلق بيئة داعمة تسودها الثقة والانتماء، ويسر سبل الابتكار والتجديد، لتتحول المدرسة إلى مساحة نابضة بالحياة.

وتعد المدرسة بمثابة النواة الأساسية في بناء المجتمعات وتطورها، حيث تضطلع بدور حيوي في إعداد الأجيال القادمة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات العصر، فيمثل مدير المدرسة ركيزة أساسية في تحقيق الأهداف التعليمية، حيث يتوقف نجاح المدرسة إلى حد كبير على كفاءته القيادية، وقدرته على توجيه المعلمين وتحفيزهم (العاروري، 2024).

وتعد بيئة العمل في المدارس أحد العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية، ويمكن للقيادة الإبداعية أن تسهم بشكل كبير في تحسين هذه البيئة. فالقيادة الإبداعية تركز على توفير بيئة تعليمية تشجع على التعاون بين المعلمين وتعزز من روح الفريق، من خلال تبني أساليب مبتكرة، يمكن للمديرين تعزيز المناخ التعليمي الذي يشجع المعلمين على المبادرة والابتكار في التدريس، وتكمن أهمية هذه القيادة في تحفيز المعلمين وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تؤثر في العملية التعليمية، مما يسهم في تحسين الأداء العام للمدرسة (سعيد، 2021).

فالقيادة الإبداعية (Creative Leadership) هي من المفاهيم الحديثة التي يتم تطبيقها في مختلف المؤسسات التعليمية بهدف تحسين جودة التعليم وزيادة كفاءة العاملين فيها، وتشير القيادة الإبداعية إلى القدرة على تقديم حلول مبتكرة وغير تقليدية للتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية، بما في ذلك المدارس الثانوية، ويتطلب هذا النوع من القيادة من المديرين أن يكونوا قادرين على التفكير النقدي، واتخاذ قرارات استثنائية، وتحفيز الموظفين لتقديم أفكار جديدة وغير تقليدية، فالقيادة الإبداعية لا تقتصر فقط على الابتكار في أساليب التدريس ولكن تشمل أيضاً الابتكار في إدارة الأزمات وتطوير المهارات القيادية لدى المعلمين (فريوان، 2022).

وتعتبر القيادة الإبداعية (Creative Leadership) أيضا من الأساليب القيادية التي تركز على إلهام وتحفيز الأفراد على التفكير المبدع والتفاعل مع التحديات بشكل غير تقليدي، فيقوم القائد الإبداعي بتوجيه الفريق نحو البحث عن حلول مبتكرة وفعالة، مع تعزيز بيئة تشجع على تبادل الأفكار وتجربة طرق جديدة، وهذه القيادة لا تقتصر على تحسين الأداء الفردي فحسب، بل تسهم أيضا في تعزيز التعاون الجماعي وتحقيق الأهداف التنظيمية بطريقة أكثر فاعلية، وبما أن التغيرات السريعة والتحديات المستمرة تتطلب مرونة وابتكارا، فإن القيادة الإبداعية تمثل أداة أساسية في تحقيق التميز والنمو في بيئات العمل المختلفة (Amabile, et al, 2004).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها المجال التربوي، باتت القيادة الإبداعية من الأساليب الإدارية المهمة التي يمكن أن تسهم في تطوير الأداء داخل المؤسسات التعليمية، ومن خلال ما تتيحه من فرص لتعزيز الابتكار وتحفيز المعلمين ورفع كفاءتهم، وهو ما ينعكس إيجابا على جودة البيئة المدرسية. ومن هذا المنطلق، تأتي هذه الدراسة للوقوف على واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الإبداعية في المدارس الثانوية الفلسطينية، من وجهة نظر المعلمين، بهدف فهم مستوى تطبيق هذا النمط القيادي داخل المدارس الثانوية. وعليه فقد صاغ الباحثان مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الإبداعية تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

- تقدم نتائج الدراسة مجموعة من المؤشرات العلمية التي يمكن أن تسهم في تطوير استراتيجيات القيادة المدرسية، بما يعزز من كفاءة الأداء المدرسي ويرتقي بجودة التعليم.
- تساعد الدراسة مديري المدارس على تبني ممارسات قيادية إبداعية تسهم في رفع أداء المعلمين.
- تساهم الدراسة في إثراء الأدبيات النظرية التربوية المتعلقة بالقيادة الإبداعية في البيئة المدرسية.

محددات الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية في فلسطين.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الواقعة ضمن مديريات التربية والتعليم في دولة فلسطين، التي تنقسم إلى ثلاث مناطق وهي: منطقة الشمال تشمل نابلس، ومنطقة الوسط تشمل محافظات رام الله والقدس، ومنطقة الجنوب تشمل الخليل، وتم اختيار مديرية بطريقة عشوائية من كل منطقة.

الحدود الزمانية: سيتم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2026/2025

مصطلحات الدراسة

القيادة

القيادة (Leadership) هي العملية التي يؤثر من خلالها لفرد على مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك، من خلال توجيههم، تحفيزهم وتنظيم جهودهم نحو تحقيق رؤية أو أهداف محددة. وفقا لنورثاوس (Northouse, 2019: 2)، تعرف القيادة بأنها "عملية تفاعلية يقوم فيها القائد بتوجيه وتحفيز الأفراد لتحقيق الأهداف من خلال التأثير المتبادل في سياق معين".

وورد مفهوم القيادة في اللغة العربية لابن منظور "من الفعل يقود قودا وقيادة، واسم الفاعل منها قادة، والقود نقيض الشوق، فالقود من الامام والسوق من الخلف، ويطلق على أنف الخيل القائد أي مقدمته" (ابن منظور، 2019: 370).

أما القيادة (Leadership) في اللغة الإنجليزية، هي الاسم من الفعل (Lead)، والذي تتضمن معانيه: يقود، ويتقدم غيره، ويحتل المركز الأمامي، ويملك قيادة شخص، ويسيطر على شخص سيطرة تامة، ويحمل شخص على أن يتبعه من غير تفكير، ويدل على الطريق (السعود، 2013).

وعرفها (البدرى، 2002: 25) بأنها "الجهود المبذولة للتأثير على أو تغيير سلوك الناس من أجل الوصول إلى أهداف المنظمة والأفراد".

مما سبق يتضح أن القيادة هي القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين، وتوجيههم لتحقيق أهداف مشتركة، مما ينمي روح المسؤولية، وتشجع على الإبداع، وتعزز من التعاون بين الأفراد.

القيادة الإبداعية

القيادة الإبداعية هي القدرة على تشجيع وتحفيز الأفراد على التفكير المبدع والتعامل مع التحديات بطرق مبتكرة، مع تعزيز بيئة العمل التي تشجع على التجربة والابتكار، وهي تتضمن استخدام استراتيجيات غير تقليدية لتحفيز الأداء وزيادة فعالية المنظمة (Northouse, 2019).

أما (ستراك، 2003: 291) يعرفها بأنها "القدرة على التغيير والتجديد والإصلاح في مجالات التفكير والممارسات لإحداث تطورات كمية ونوعية في مجالات العمل والإنجاز داخل المؤسسة، مع العمل على اكتشاف المشكلات، بهدف حلها وتهئية المناخ الفعال، وتلبية احتياجات المرؤوسين والبيئة المحيطة".

كما يعرفها (حسنية، 2009: 321) إلى أنها "القيادة القادرة على مواجهة التحديات المعاصرة، وذلك من خلال خطط استراتيجيات وبرامج تتضمن مجموعة من القيم والمبادئ والتوجيهات الإبداعية التي تلتزم بها المنظمة قولاً، وفعلاً".

ويعرفها (القنديل، 2010: 161)، أنها "القيادة القادرة على جمع الأفكار الجديدة سواء عن طريق القائد نفسه أو عن طريق العاملين معه، أم من مصادر خارجية، وتحليل هذه الأفكار وتبني الفكرة المفيدة منها، وتدعيمها، ومساندتها، وترويجها داخل المؤسسة، وتنفيذها والبحث عن المصادر التي تؤدي إلى تغيير هذه الفكرة، وتحويلها إلى مبرح مادي واجتماعي وتنظيمي، وتستخدم في ذلك قدرتها الاستكشافية، والاستطلاعية، وأصالتها الفكرية، وقدرتها التأثيرية في إثارة حماس الآخرين للإبداع والابتكار".

مما سبق يتضح أن القيادة الإبداعية بأنها تلك القوة الخفية التي يمتلكها مديرو المدارس الثانوية في فلسطين، حيث يتحول القائد من مجرد موجه إلى ملهم يزرع بذور الأفكار الجديدة في عقول معلميه، ويغذيها برؤية مبتكرة، لتزهر إبداعاً في ساحات التعليم، حيث يتحول القائد من دور الموجه التقليدي إلى مصدر للإلهام، يزرع الأفكار المبتكرة ويكسر القيود التقليدية في العملية التعليمية، مما يسهم في تحسين بيئة العمل التعليمية.

أهمية القيادة الإبداعية

تمثل القيادة الإبداعية دوراً محورياً في تعزيز القوى الإيجابية داخل المنظمة، والعمل على الحد من الجوانب السلبية التي قد تؤثر على الأداء المؤسسي، فهي تشكل المحور الأساسي لبناء المنظمة، وضمان نجاحها واستمراريتها على المدى الطويل، من خلال وضع أسس قوية تساهم في تطوير بيئة عمل متوازنة ومحفزة، فالقيادة الإبداعية أهمية في قدرتها على مواجهة العقبات وإزالتها، وحل الخلافات والإشكاليات التي قد تنشأ في سياق العمل، مع القدرة على الترويج بين الآراء المختلفة واختيار الحلول البناءة التي تخدم مصلحة المنظمة، مما يعزز كفاءة العمل ويضمن تحقيق أهدافها بفعالية واستدامة (العلاق، 2010).

وتبرز القيادة الإبداعية أهميتها في المؤسسات الخاصة والعامة والتعليمية من خلال إسهامها في تحفيز فرق العمل ودعم قدرتها على توليد الأفكار الجديدة عبر بيئة تنظيمية قائمة على التشجيع المستمر للإبداع، كما تساهم في توجيه المؤسسة نحو تحقيق أهدافها الإستراتيجية بكفاءة. وتعد عاملاً أساسياً في تمكين المؤسسات من مواكبة التغيرات المتسارعة في البيئة المحيطة وتوظيفها بما يخدم استدامة العمل، إلى جانب دورها في التطوير والتحسين المستمر عبر تعزيز الطرح الإبداعي وتبني الأفكار المبتكرة، كما تعمل القيادة الإبداعية على توسيع قدرة المؤسسة على بناء علاقات فعالة مع الأطراف الخارجية بفضل ما يمتلكه القادة من مهارات التواصل والتفاوض، فضلاً عن قدرتها على استشراف المستقبل بشكل متميز مقارنة بالمنافسين، وصياغة رؤية مبتكرة تتيح اكتشاف منتجات أو خدمات جديدة تدعم تميز المؤسسة وتعزز من قدرتها التنافسية (المهنا، 2020).

وقد ذكر (الصومالي وآخرون، 2020) أن هناك أسباب عدة تجعل المؤسسات تمارس القيادة الإبداعية في عملها، وذلك على النحو الآتي:

- تعتبر القيادة الإبداعية عنصراً مهماً وأساسياً في جميع أنشطة المؤسسات، وذلك لرفع كفاءة عملها وفعاليتها وجودة عملها.
- فرضت الظروف المعقدة والمتغيرة التي تعيشها المؤسسات الحديثة، الحاجة إلى ممارسة القيادة الإبداعية.
- ظهور العولمة وثورة المعلومات والتقنيات الحديثة وما تنتجه من تحديات ومشكلات تواجه هذه المؤسسات، يتطلب وجود قيادة إبداعية لحل تلك المشكلات والتحديات.

- كثرة المشكلات الإدارية والتحديات التي تطرأ عليها المؤسسات الحديثة، ومن خارجها من خلال ظهور المنافسين التي تحتم بممارسة هذا النمط الذي يميزها عن غيرها في المؤسسات.

- إحدى وسائل التجديد والتطور، وحل المشكلات القائمة من خلال طرق وحلول ابتكارية.

ويضيف (السعود، 2021) على أهمية القيادة الإبداعية في المؤسسات التربوية على مستوى الفرد والجماعة والمؤسسات التربوية بما يأتي:

- القيادة الإبداعية تزيد من دوة المؤسسة التعليمية على المنافسة وتقديم خدماتها بشكل أفضل لمتلقي الخدمة.

- القيادة الإبداعية تسهل عملية التكيف مع المتغيرات والمستجدات المتسارعة التي تواجه المؤسسة التعليمية بسبب المرونة في عملياتها الإدارية والفنية.

- القيادة الإبداعية توفر المناخ الملائم للمعاملين للإبداع مما يسهم في الشعور بالإنجاز وتحقيق الذات.

- القيادة الإبداعية تعمل على الكشف عن القدرات الذاتية للأفراد ودعمها لتطوير المؤسسة التعليمية، وتدعم إعادة تحديد أهدافهم وتصوراتهم عن العمل والظهور بصورة متجددة دوماً.

- القيادة الإبداعية تساعد على تطوير معارف المعلمين وتنمية مهاراتهم، وتأثير في اتجاهاتهم، وبالتالي تسهل دخولهم في منافسات التحدي والتميز مع الآخرين.

ويتضح مما سبق ذكره أن القيادة الإبداعية تشكل عنصراً حيوياً في المؤسسات التعليمية، حيث تسهم في دعم بيئة تعليمية محفزة، وتطوير أساليب الإدارة المدرسية، وتعزيز روح المبادرة لدى العاملين، وتنمي المهارات الشخصية في التفكير الإبداعي. فالفائدة يتسم بقدرته على توجيه الطاقات البشرية نحو الابتكار، وخلق مناخ قائم على التعاون والتجديد، مما ينعكس إيجاباً على مستوى الأداء التعليمي وجودته.

2.4 أبعاد القيادة الإبداعية

هنالك مجموعة من الأبعاد للقيادة الإبداعية التي لا بد أن يتصف بها القادة المبدعون، وتتجلى هذه الأبعاد في الممارسات القيادية التي تتسم بالتجديد في المؤسسات تسعى إلى التقدم المستمر. وقد أشار إليها (المهنا، 2020) على النحو الآتي:

الحساسية بالمشكلات Sensivity to Problems:

تعني الوعي بوجود مشكلات أو حاجات، أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة. والتحقق من وجودها في الموقف، ولا شك أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها. ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية، أو الشاذة، أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها، وإثارة تساؤلات من حولها، والأشخاص الذين تزداد حساسيتهم لإدراك أوجه القصور في المواقف المختلفة. تزداد فرصتهم لخوض غمار البحث فيها، لذا فإن الاحتمال سيزداد أمامهم نحو الإبداع الخلاق.

الطلاقة Fluency:

تعني القدرة على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار، تفوق المتوسط العام، خلال فترة زمنية محددة، فالفرد المبدع يتميز بالطلاقة في التفكير مقارنة بذوي التفكير التقليدي، وتقسم الطلاق تبعاً لما ذكره إلى:

- أ- الطلاقة الفكرية: وهي قدرة القائد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في قدرة زمنية محددة.
- ب- الطلاقة اللفظية: وهي قدرة القائد على إنتاج أكبر قدر من الجمل والألفاظ ذات المعاني المختلفة.

ت- الطلاقة التداعي: وهي القدرة القائد على التوصل إلى أفكار ترتبط بفكرة ما.

ث- الطلاقة التصورية: وهي قدرة القائد على إنتاج تصورات ترتبط بموقف ما.

المرونة Flexibility:

القدرة على التفكير بطرق مختلفة، أو بتصنيف مختلف عن التصنيف العادي، والنظر للمشكلة من أبعاد مختلفة، وهي درجة السهولة التي يعبر بها الفرد موقفاً، أو وجهة نظر معينة، وعدم التعصب لأفكار يحد ذاتها، كما تعني النظر إلى الأشياء من عدة زوايا، ورؤية المشكلة من زوايا مختلفة، ويمكن تقسيم المرونة إلى عنصرين:

أ- المرونة التلقائية: وهي التي تظهر عند الفرد دون حاجة ضرورية يتطلبها الموقف، فيعطي الشخص عدداً من الاستجابات لا تنتمي إلى فئة واحدة، وإنما تنتمي إلى عدد متنوع من الفئات.

ب- المرونة التكميلية: وهي قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة، وتسمى تكميلية، لأن الفرد يحتاج لتعديل مقصود في السلوك ليتفق مع الحل السليم.

الأصالة :Originality

وهي القدرة على توليد الأفكار الجديدة النادرة والمفيدة، وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة، وهي إنتاج غير المؤلف، وبعيد المدى، وأن الأصالة هي القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار داخل الجماعة، التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة ازدادت درجة أصالتها.

ويتضح مما سبق ذكره، إن أبعاد القيادة الإبداعية تعد إطارا مرجعيا يجسد التوجهات السلوكية والفكرية للقائد المبدع داخل المؤسسة.

تحديات القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية

تواجه المؤسسات التعليمية تحديات كبيرة تقفا عائقا أمام تحسيد مفهوم القيادة الإبداعية، ما ينعكس على كفاءة الأداء المؤسسي وجودة المخرجات التربوية، وتظهر هذه التحديات في صورة فجوات بين النظريات المعاصرة في القيادة ومتطلبات التطبيق العملي داخل بيئات العمل التعليمية. فقد أشار (الخطيب، 2015) إلى عدة تحديات تواجه المؤسسات التعليمية منها:

- مقاومة التغيير من قبل العاملين: يعد مقاومة التغيير من أبرز التحديات التي تواجه القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية، فالمعلمون والإداريون غالبا ما يفضلون التمسك بالأساليب التقليدية بسبب الخوف من الفشل أو عدم الثقة في الرؤى الإبداعية الجديدة، وهذه المقاومة تنبع من نقص الوعي بأهمية الإبداع أو الافتقار إلى الحوافز التي تشجع على تبني التغيير.
- نقص الموارد والإمكانيات: نقص الموارد المادية والبشرية يمثل عائقا كبيرا أمام تطبيق يعيق توفير التكنولوجيا الحديثة أو برامج التدريب اللازمة لدعم الأفكار الإبداعية.
- ضعف التدريب على المهارات الإبداعية: ضعف المهارات القادة والعاملين في المؤسسات التعليمية يشكل تحديا رئيسيا، غالبا ما يفتقر القادة والمعلمون إلى التدريب الكافي على التفكير الإبداعي أو استراتيجيات حل المشكلات بطريقة مبتكرة، وهذا الضعف يحد قدرة القادة على إلهام فرقهم وتطوير بيئة تعليمية تحفز الإبداع.
- التغيرات التقنية المتسارعة: إن التطورات التكنولوجية السريعة تمثل تحديا كبيرا للقيادة الإبداعية، حيث يتطلب من القادة مواكبة هذه التغيرات ودمجها في العملية التعليمية، فنقص الكفاءات التقنية لدى العاملين يجعل من الصعب تطبيق أدوات تكنولوجية جديدة بفعالية.

- ضغوط العولمة والمنافسة العالمية: إن العولمة ومتطلبات المنافسة العالمية تضع ضغوطا كبيرة على القادة الإبداعيين لتطوير مناهج تعليمية تتماشى مع المعايير الدولية مع الحفاظ على الهوية الثقافية الحلية.
 - إدارة الأزمات غير المتوقعة: منها الكوارث الطبيعية أو الأزمات الصحية، كعامل يعيق القيادة الإبداعية، وهذه الأزمات تتطلب من القادة اتخاذ قرارات سريعة ومبتكرة في ظل الظروف الغامضة، مما يضع ضغطا إضافيا على قدراتهم.
- ويتضح مما سبق ذكره أن القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية ما زالت تواجه من التحديات التي تحد من فاعليتها، وهذه التحديات قد تؤثر على قدرة القيادة الإبداعية في تفعيل الاستراتيجيات المبتكرة وتحقيق الأهداف داخل المؤسسة التعليمية، مما قد يستدعي تطوير آليات وإستراتيجية تدعم البيئة الإبداعية وتضمن استمرارية التطوير الإداري.

الدراسات السابقة

دراسة عطون (2024) هدفت الدراسة الكشف عن دور التمكين في تعزيز الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في منطقة القدس الشرقية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة للحصول على نتائج الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من المديرين كافة في المدارس الحكومية في منطقة القدس الشرقية والبالغ عددهم (59) مديرا ومديرة، ولصغر حجم العينة وتوظيف الاستبانة الالكترونية وبلغت نسبة الاستجابة 85%، بواقع (44) استجابة، وأظهرت النتائج الدراسة: أن حصول مجال التمكين الإداري على موافقة عالية بمتوسط حسابي (3.61) ووزن نسبي 72.15%، كما حصل الإبداع الإداري على موافقة عالية بمتوسط حسابي (3.57) ووزن نسبي 71.23%، وجود علاقة ارتباطية قوية بلغت (833) بين مجالي التمكين الإداري والإبداع الإداري، ووجود فروق دالة إحصائية على مجال الإبداع الإداري تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة: ضرورة العمل على تمكين المديرين إداريا عبر توفير وسائل التعزيز كافة، وإخضاعهم لدورات تدريبية غايتها تعزيز الإبداع الإداري.

وقام بدر (2024) بدراسة هدفت إلى التعرف لدرجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت من وجهة نظر المعلمين في فلسطين، والتعرف إلى الفروق في درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات

الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وقد اشتملت الدراسة على عينة مكونة من (314) معلما ومعلمة، وقد استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات (الأصالة، المرونة، وحل المشكلات، والطلاقة)، وقد أظهرت النتائج الدراسة: أن ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصل مجال الأصالة على أعلى متوسط حسابي يليه الطلاقة ثم المرونة وأخيرا حل للمشكلات، وأيضا أنه لا يوجد فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لكل من متغير المؤهل العلمي، في حين أن هناك فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال حل المشكلات لصالح الإناث، كما أن هناك فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من عشر سنوات)، كما أوصت الدراسة: بأهمية الاستفادة من نتائج الدراسة من قبل المسؤولين في مديرية بيرزيت بهدف التحسين والتطوير، والعمل على توفير دورات تدريبية لمديري المدارس الحكومية تساعد على تطوير المهارات القيادية الإبداعية لديهم.

هدفت دراسة مين، وراپونجات (Min & Woraponapat, 2023) إلى تعرف على القيادة الإبداعية والإدارة المدرسية في كلية تشنغار المهنية والتقني في الصين، من خلال قياس مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس ومستوى أدائهم الإداري، واستخدم الباحثان منهج البحث الكمي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان موجه إلى (152) معلما، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، وأظهرت النتائج الدراسة: أن مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس كان مرتفعاً، وكذلك مستوى أدائهم الإداري، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الإبداعية والإدارة المدرسية، وأوصت الدراسة: بأهمية تطوير برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، وضرورة دمج استراتيجيات إبداعية في إدارة المؤسسات التعليمية لتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة والتميز في الأداء المدرسي.

أما دراسة كل من أوجار وصغلام (Ucar & Saglam, 2022) هدفت إلى فحص العلاقة بين أبعاد القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية ومستويات الذكاء التنظيمي، واستخدم الباحثان الاستبيان كأداة الدراسة، وشملت العينة على (451) معلما ومعلمة في ولاية فان في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية قوية بين أبعاد القيادة الإبداعية وأبعاد الذكاء التنظيمي، حيث فسرت القيادة الإبداعية (73%) من التباين في الذكاء التنظيمي، وأوصت الدراسة: بتعزيز مهارات المديرين في إدارة التغيير والابتكار.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع "القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين"، إذا انسجمت مع ما توصلت إليه دراسة (بدر، 2024) التي أظهرت أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية جاء بدرجة متوسطة، وكذلك تتوافق الدراسة الحالية مع دراسة (عطون، 2024) التي أوضحت أن التمكين الإداري يسهم في تعزيز الإبداع القيادي لدى المديرين، كما أكدتا كل من دراسة (Min & Woraponapat, 2023) و (Ucar & Saglam, 2022) أن القيادة الإبداعية تسهم في تحسين الأداء الإداري، مما يدل على اتفاق الاتجاهات البحثية الحديثة على أن القيادة الإبداعية تعد عاملاً محورياً في رفع فاعلية أداء المؤسسات التربوية.

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي وذلك لأنه يلاءم طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية، في المحافظات الشمالية، من فلسطين والبالغ عددهم (10,288) معلم ومعلمة، وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2025/2024.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على عينة عنقودية عشوائية من (371) استمارة، أي بنسبة (3.6%) من مجتمع الدراسة، والجداول (1)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

وصف متغيرات أفراد العينة

يبين الجدول (1) توزيع يبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 5.1% أقل من بكالوريوس، ونسبة 67.9% بكالوريوس، ونسبة 27% أعلى من بكالوريوس. ويبين متغير سنوات الخبرة أن نسبة

21.6% أقل من 5 سنوات، ونسبة 18.3% من 5-10 سنوات، ونسبة 60.1% لأكثر من 10 سنوات.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	19	5.1
	بكالوريوس	252	67.9
	أعلى من بكالوريوس	100	27.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	80	21.6
	من 5-10 سنوات	68	18.3
	أكثر من 10 سنوات	223	60.1

أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) وإعدادها، وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات، التي اهتمت بالبحث عن القيادة الإبداعية، كدراسة عطون (2024)، ودراسة بدر (2024)، وذلك لقياس واقع القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين.

حيث تكونت الاستبانة من قسمين، وذلك على النحو الآتي:

القسم الأول: اشتمل على البيانات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، وتمثلت في (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

القسم الثاني: تضمن (41)، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، موزعةً على خمس مجالات، لقياس واقع القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين، على النحو الآتي:.

- المجال الأول: الحساسية بالمشكلات، من الفقرة (1-10).
 - المجال الثاني: الطلاقة الفكرية، من الفقرة (11-19).
 - المجال الثالث: المرونة الإدارية والفكرية، من الفقرة (20-26).
 - المجال الرابع: الأصالة والابتكار، من الفقرة (27-34).
 - المجال الخامس: إدارة البيئة الإبداعية، من الفقرة (34-41).
- وقد قام الباحثون، بالإجابة عن الفقرات، بعد توزيعها عليهم، إلكترونياً، وفق تدرج (ليكرت) الرباعي، الذي يعبر عن مدى تطبيق كل فقرة، كما يأتي: موافق بشدة وأعطيت درجة (4)، موافق وأعطيت بدرجة (3)، ومعارض أعطيت درجة (2)، ومعارض بشدة أعطيت درجة (1).

صدق أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، حيث وزعت الاستبانة على عدد من المحكمين وعددهم عشرة. حيث طلب منهم إبداء الرأي في أسئلة وفقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً حسب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات، والجدول اللاحق يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجالات مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه.

جدول (2)

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.507**	0.000	15	0.717**	0.000	29	0.708**	0.000

0.000	0.601**	30	0.000	0.685**	16	0.000	0.570**	2
0.000	0.671**	31	0.000	0.650**	17	0.000	0.593**	3
0.000	0.701**	32	0.000	0.769**	18	0.000	0.622**	4
0.000	0.781**	33	0.000	0.781**	19	0.000	0.655**	5
0.000	0.704**	34	0.000	0.717**	20	0.000	0.544**	6
0.000	0.691**	35	0.000	0.657**	21	0.000	0.672**	7
0.000	0.782**	36	0.000	0.674**	22	0.000	0.598**	8
0.000	0.697**	37	0.000	0.772**	23	0.000	0.695**	9
0.000	0.698**	38	0.000	0.655**	24	0.000	0.742**	10
0.000	0.712**	39	0.000	0.653**	25	0.000	0.718**	11
0.000	0.695**	40	0.000	0.700**	26	0.000	0.645**	12
0.000	0.667**	41	0.000	0.692**	27	0.000	0.741**	13
0.000	0.629**	42	0.000	0.712**	28	0.000	0.721**	14

** داله إحصائية عند 0.001

* داله إحصائية عند 0.050

ثبات الأداة

قام الباحثان من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب معامل الثبات كرونباخ ألف للدرجة الكلية لمجالات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (0.972)، و(0.957)، لدى مديري المدارس في المحافظات الشمالية، في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3)

نتائج معامل الثبات لمجالات ومجالات الأداة

معامل الثبات	عدد الفقرات	المحور الأول: مجالات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس
0.884	10	الحساسية بالمشكلات
0.926	10	الطلاقة الفكرية
0.880	7	المرونة الإدارية والفكرية
0.895	7	الأصالة والابتكار
0.904	8	إدارة البيئة الإبداعية
0.972	42	الدرجة الكلية لمجالات القيادة الإبداعية

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع الاستمارة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجاباتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي (371).

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقام معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

نتائج الدراسة

يتضمن عرض نتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحثان عن موضوع الدراسة وهو "مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين"، وبيان وجود الفروق في المتوسطات لجميع المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.00 فأقل
متوسطة	3.00-2.01
عالية	3.01 فأعلى

نتائج أسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات وفقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما مبين في الجدول رقم (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	إدارة البيئة الإبداعية	3.1332	0.4682 1	عالية	78.3
2	الطلاقة الفكرية	3.1086	0.4567 6	عالية	77.7
3	المرونة الإدارية والفكرية	3.1067	0.4366 5	عالية	77.7
1	الحساسية بالمشكلات	3.1016	0.4034 3	عالية	77.5
4	الأصالة والابتكار	3.0644	0.4654 7	عالية	76.6
	الدرجة الكلية	3.1039	0.3998 8	عالية	77.6

يلاحظ من الجدول رقم (4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.10) وانحراف معياري (0.399) وهذا يدل على أن مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (77.6%).

وتبين أيضاً أن مجال إدارة البيئة الإبداعية حصل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.13)، يليه مجال الطلاقة الفكرية بمتوسط حسابي (3.108)، ومن ثم مجال المرونة الإدارية والفكرية بمتوسط

حسابي (3.106)، ومن ثم مجال الحساسية بالمشكلات بمتوسط حسابي (3.101)، ويليه مجال الأصالة والابتكار بمتوسط حسابي (3.06).

وقام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي للمجتمع كمعلمة من خلال المتوسط الحسابي للعينة وباستخدام التقدير بفترة، ولمعرفة مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين والمجالات؛ تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)، وذلك عند القيمتين المحكيتين (2.01) و(3.00) كونهما تمثلان أطراف التقدير المتوسط في نظام تصحيح ليكرت الرباعي، وتم مقارنة متوسطات العينة في مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين ومجالاته مع هاتين القيمتين المحكيتين، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط مجالات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (ن = 371).

المجالات	العينة		درجات الحرية	القيمة المحكية = 2.01	مستوى الدلالة	القيمة المحكية = 3.00	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
الحساب	3.1016	0.40343	370	52.118	**0.000	4.852	**0.000
سبة بالمشكلات							
الطلاقة الفكرية	3.1086	0.45676	370	46.329	**0.000	4.581	**0.000
المرونة الإدارية والفكرية	3.1067	0.43665	370	48.378	**0.000	4.708	**0.000
الأصالة والابتكار	3.0644	0.46547	370	43.631	**0.000	2.664	**0.008
إدارة البيئة الإبداعية	3.1332	0.46821	370	46.208	**0.000	5.481	**0.000
الدرجة الكلية	3.1039	0.39988	370	52.690	**0.000	5.004	**0.000

** داله إحصائية عند 0.001

* داله إحصائية عند 0.050

يلاحظ من الجدول رقم (5) عند مقارنة متوسط الدرجة الكلية مع القيمة المحكية (2.01) جاءت قيمة (ت) المحسوبة موجبة ودالة إحصائياً (ت = 52.69، $\alpha > 0.001$)، وعليه فإن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاء أكبر من القيمة المحكية (2.01) بشكلٍ جوهري، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية لمستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مع القيمة المحكية (3.00) جاءت قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياً (ت = 5.004، $\alpha > 0.001$)، وعليه فإن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاء أكبر من القيمة المحكية (3.00) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاء تقديره مرتفعاً، وكذلك للمجالات.

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

أولاً: مجال الحساسية بالمشكلات: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الحساسية بالمشكلات، ويبينها الجدول رقم (6) مرتبة تنازلياً.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحساسية بالمشكلات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	يتعامل مع شكاوى الطلبة بعقلانية وتفهم.	3.25	0.569	عالية	81.3
1	يشجع المدير المعلمين على طرح المشكلات بدون خوف.	3.19	0.520	عالية	79.8
3	يستخدم نتائج التقييم بما فيها الملاحظات لاكتشاف نقاط الضعف في العمل.	3.12	0.511	عالية	78.0
2	يتعامل مع المشكلات بروح إيجابية خالية من الانفعال.	3.11	0.625	عالية	77.8
8	يتعامل مع النقد والشكاوى بطريقة بناءة.	3.10	0.588	عالية	77.5
7	يضع خططا وقائية لمنع تكرار الأخطاء السابقة.	3.08	0.612	عالية	77.0
10	يتابع المدير مؤشرات الأداء المدرسي لاكتشاف المشكلات مبكراً.	3.08	0.603	عالية	77.0
9	يعرض الحلول بطريقة تشاركية مع المعلمين.	3.07	0.624	عالية	76.8
5	يكشف المشكلات قبل أن تتفاقم.	3.04	0.598	عالية	76.0
6	تكشف المشكلات قبل أن تتوصل إلى اتفاقهم	2.97	0.503	متوسطة	74.3
	الدرجة الكلية	3.1016	0.40343	عالية	77.5

تشير النتائج في الجدول رقم (6) أن (9) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يتعامل مع شكاوى الطلبة بعقلانية وتفهم" على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.25)، يليها فقرة "يشجع المدير المعلمين على طرح المشكلات بدون خوف" بمتوسط حسابي مقداره (3.19). وحصلت الفقرة "تكتشف المشكلات قبل أن تتوصل إلى اتفاقهم" على أقل متوسط حسابي (2.97)، يليها الفقرة "يكتشف المشكلات قبل أن تتفاهم" بمتوسط حسابي (3.04).

ثانياً: مجال الطلاقة الفكرية: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الطلاقة الفكرية، ويبينها الجدول رقم (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الطلاقة الفكرية بالعمل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
7	يختار الأفكار التي تحقق أفضل النتائج بأقل التكاليف.	3.18	0.532	عالية	79.5
6	يحرص على أن تكون أفكاره واقعية قابلة للتطبيق.	3.17	0.539	عالية	79.3
2	يمتلك القدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى بسهولة عند النقاش.	3.15	0.562	عالية	78.8
5	يتبنى مبادرات تطويرية جديدة في المدرسة.	3.14	0.621	عالية	78.5
4	يظهر حماساً كبيراً عند طرح أفكار جديدة.	3.11	0.612	عالية	77.8
1	يطرح مدير المدرسة أفكاراً جديدة متنوعة لتحسين الأداء المدرسي.	3.10	0.598	عالية	77.5
10	يشجع على تجربة أفكار جديدة.	3.09	0.569	عالية	77.3
3	يشجع المعلمين على التفكير بطرق غير تقليدية.	3.08	0.614	عالية	77.0

76.8	عالية	0.620	3.07	يتحدث بلغة تحفز التفكير الإبداعي لدى المعلمين.	8
74.8	متوسطة	0.617	2.99	يستخدم التفكير الإبداعي في معالجة الأمور الإدارية اليومية.	9
77.7	عالية	0.45676	3.1086	الدرجة الكلية	

تشير النتائج في الجدول رقم (7) أن (9) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يختار الأفكار التي تحقق أفضل النتائج بأقل التكاليف " على أعلى متوسط حسابي (3.18)، يليها فقرة " يحرص على أن تكون أفكاره واقعية قابلة للتطبيق " بمتوسط حسابي (3.17). وحصلت الفقرة " يستخدم التفكير الإبداعي في معالجة الأمور الإدارية اليومية " على أقل متوسط حسابي (2.99)، يليها الفقرة " يتحدث بلغة تحفز التفكير الإبداعي لدى المعلمين " بمتوسط حسابي (3.07).

ثالثاً: مجال المرونة الإدارية والفكرية: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المرونة الإدارية والفكرية، ويبينها الجدول رقم (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المرونة الإدارية والفكرية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	يحرص على تحقيق الأهداف رغم تغير الظروف.	3.16	0.499	عالية	79.0
2	يتقبل ملاحظات المعلمين بصدر رحب.	3.15	0.576	عالية	78.8
1	يتعامل مدير المدرسة مع المواقف المختلفة بمرونة.	3.12	0.546	عالية	78.0
4	يوازن بين الحزم والمرونة في إدارة المواقف المدرسية.	3.12	0.584	عالية	78.0
3	يتبنى أساليب إدارية تتناسب مع تغير المواقف.	3.09	0.547	عالية	77.3

76.3	عالية	0.593	3.05	يعدل أسلوبه في القيادة عندما يلاحظ عدم فاعليته.	6
76.3	عالية	0.649	3.05	يراعي اختلاف ظروف المعلمين عند توزيع المهام.	7
77.7	عالية	0.43665	3.1067	الدرجة الكلية	

تشير النتائج في الجدول رقم (8) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "يحرص على تحقيق الأهداف رغم تغير الظروف" على أعلى متوسط حسابي (3.16)، يليها فقرة " يتقبل ملاحظات المعلمين بصدر رحب" بمتوسط حسابي (3.15). وحصلت الفقرة " يراعي اختلاف ظروف المعلمين عند توزيع المهام" والفقرة " يعدل أسلوبه في القيادة عندما يلاحظ عدم فاعليته " على أقل متوسط حسابي (3.05)، يليها الفقرة " يتبنى أساليب إدارية تتناسب مع تغير المواقف" بمتوسط حسابي (3.09).

رابعاً: مجال الأصالة والابتكار: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الأصالة والابتكار، ويبينها الجدول رقم (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأصالة والابتكار مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يشجع المعلمين على تطوير أساليب تعليمية جديدة.	3.15	0.620	عالية	78.8
4	يبتكر طرقاً جديدة للتواصل مع أولياء الأمور.	3.13	0.574	عالية	78.3
6	يحرص على تحديث الأفكار بما يتلاءم مع متطلبات العصر.	3.08	0.508	عالية	77.0
1	يطبق مدير المدرسة ابتكارات تربوية تسهم في رفع جودة التعليم.	3.06	0.607	عالية	76.5
3	يرفض تكرار الأفكار القديمة التي لم تعد فعالة.	3.02	0.624	عالية	75.5
5	يطور أساليب حديثة لتقييم أداء المعلمين.	3.02	0.613	عالية	75.5

74.8	متوسطة	0.608	2.99	يبتكر أساليب جديدة لجعل الاجتماعات أكثر فاعلية.	7
76.6	عالية	0.46547	3.0644	الدرجة الكلية	

تشير النتائج في الجدول رقم (9) أن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يشجع المعلمين على تطوير أساليب تعليمية جديدة" على أعلى متوسط حسابي (3.15)، يليها فقرة "يبتكر طرقاً جديدة للتواصل مع أولياء الأمور" بمتوسط حسابي (3.13). وحصلت الفقرة "يبتكر أساليب جديدة لجعل الاجتماعات أكثر فاعلية" على أقل متوسط حسابي (2.99)، يليها الفقرة "يطور أساليب حديثة لتقييم أداء المعلمين" والفقرة "يرفض تكرار الأفكار القديمة التي لم تعد فعالة" بمتوسط حسابي (3.02).

خامساً: مجال إدارة البيئة الإبداعية: قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال إدارة البيئة الإبداعية، وبينها الجدول رقم (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال إدارة البيئة الإبداعية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
8	يشجع على استخدام التكنولوجيا كوسيلة لتوليد أفكار جديدة.	3.29	0.584	عالية	82.3
4	يشجع بيئة عمل تقوم على الثقة والاحترام المتبادل.	3.25	0.549	عالية	81.3
3	يمنح المعلمين حرية التعبير عن آرائهم دون خوف.	3.18	0.627	عالية	79.5
2	يهيئ بيئة عمل محفزة على التجريب والتطوير.	3.13	0.592	عالية	78.3
6	يتعامل مع الأخطاء كفرص للتعلم وليس العقاب.	3.08	0.594	عالية	77.0
5	يشجع تبادل الخبرات المبدعة بين المدارس الأخرى.	3.06	0.630	عالية	76.5

76.5	عالية	0.627	3.06	يهيئ الإمكانيات المادية اللازمة لتنفيذ الأفكار الإبداعية.	7
75.3	عالية	0.632	3.01	يقلل مدير المدرسة من القيود الإدارية التي تحد من الإبداع.	1
78.3	عالية	0.46821	3.1332	الدرجة الكلية	

تشير النتائج في الجدول رقم (10) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "يشجع على استخدام التكنولوجيا كوسيلة لتوليد أفكار جديدة" على أعلى متوسط حسابي (3.29)، يليها فقرة "يشجع بيئة عمل تقوم على الثقة والاحترام المتبادل" بمتوسط حسابي (3.25). وحصلت الفقرة "يقلل مدير المدرسة من القيود الإدارية التي تحد من الإبداع" على أقل متوسط حسابي (3.01)، يليها الفقرة "يهيئ الإمكانيات المادية اللازمة لتنفيذ الأفكار الإبداعية" والفقرة "يشجع تبادل الخبرات المبدعة بين المدارس الأخرى" بمتوسط حسابي (3.06).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي،

سنوات الخبرة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالتالي:

نتائج الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ($\alpha \geq$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحساسية بالمشكلات	أقل من بكالوريوس	19	3.2421	0.21684
	بكالوريوس	252	3.0980	0.39261
	أعلى من بكالوريوس	100	3.0840	0.45254
الطلاقة الفكرية	أقل من بكالوريوس	19	3.2947	0.27381
	بكالوريوس	252	3.0909	0.43313
	أعلى من بكالوريوس	100	3.1180	0.53189
المرونة الإدارية والفكرية	أقل من بكالوريوس	19	3.2101	0.23993
	بكالوريوس	252	3.1010	0.40988
	أعلى من بكالوريوس	100	3.1015	0.52347
الأصالة والابتكار	أقل من بكالوريوس	19	3.2251	0.29849
	بكالوريوس	252	3.0579	0.42573
	أعلى من بكالوريوس	100	3.0501	0.57337
إدارة البيئة الإبداعية	أقل من بكالوريوس	19	3.3887	0.35347
	بكالوريوس	252	3.0982	0.43953
	أعلى من بكالوريوس	100	3.1730	0.53812
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	19	3.2745	0.18680

0.37554	3.0901	252	بكالوريوس	
0.47712	3.1061	100	أعلى من بكالوريوس	

يلاحظ من الجدول رقم (11) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات المبحوثين مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12).

جدول(12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الحساسية بالمشكلات	بين المجموعات	0.409	2	0.205	1.259	0.285
	داخل المجموعات	59.810	368	0.163		
	المجموع	60.219	370			
الطلاقة الفكرية	بين المجموعات	0.746	2	0.373	1.796	0.167
	داخل المجموعات	76.446	368	0.208		
	المجموع	77.192	370			
المرونة والفكرية الإدارية	بين المجموعات	0.214	2	0.107	.560	0.572
	داخل المجموعات	70.332	368	0.191		
	المجموع	70.546	370			
الأصالة والابتكار	بين المجموعات	0.522	2	0.261	1.205	0.301
	داخل المجموعات	79.642	368	0.216		

			370	80.164	المجموع	
0.020	3.956	0.854	2	1.707	بين المجموعات	إدارة البيئة الإبداعية
		0.216	368	79.405	داخل المجموعات	
			370	81.113	المجموع	
0.153	1.890	0.301	2	0.601	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.159	368	58.563	داخل المجموعات	
			370	59.164	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.890)، ومستوى الدلالة (0.153)، أي أنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال إدارة البيئة الإبداعية. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الأولى. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (13)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
إدارة البيئة الإبداعية	أقل من بكالوريوس	0.29049*	0.009
		0.21568	0.064
	بكالوريوس	-0.29049*	0.009
		-0.07481	0.174

0.064	-0.21568	أقل من بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس	
0.174	0.07481	بكالوريوس		

يلاحظ أن الفروق كانت بين (أقل من بكالوريوس) و(بكالوريوس) لصالح (أقل من بكالوريوس).

نتائج الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ($\alpha \geq$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (14).

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.39426	3.2512	80	أقل من 5 سنوات	الحساسية بالمشكلات
0.42095	3.0265	68	من 5-10 سنوات	
0.38950	3.0709	223	أكثر من 10 سنوات	
0.41295	3.2400	80	أقل من 5 سنوات	الطلاقة الفكرية
0.51368	2.9971	68	من 5-10 سنوات	
0.44406	3.0955	223	أكثر من 10 سنوات	
0.35143	3.2447	80	أقل من 5 سنوات	المرونة الإدارية والفكرية

0.51200	2.9747	68	من 5-10 سنوات	
0.42712	3.0975	223	أكثر من 10 سنوات	
0.36284	3.1893	80	أقل من 5 سنوات	
0.61435	2.9580	68	من 5-10 سنوات	الأصالة والابتكار
0.43715	3.0520	223	أكثر من 10 سنوات	
0.43764	3.2176	80	أقل من 5 سنوات	
0.50506	3.0299	68	من 5-10 سنوات	إدارة البيئة الإبداعية
0.46302	3.1345	223	أكثر من 10 سنوات	
0.34177	3.2308	80	أقل من 5 سنوات	
0.46196	3.0000	68	من 5-10 سنوات	الدرجة الكلية
0.38888	3.0900	223	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول رقم (14) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات المبحوثين مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (15).

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الحساسية بالمشكلات	بين المجموعات	2.386	2	1.193	7.592	0.001
	داخل المجموعات	57.833	368	0.157		

			370	60.219	المجموع	
0.004	5.563	1.133	2	2.265	بين المجموعات	الطلاقة الفكرية
		0.204	368	74.927	داخل المجموعات	
			370	77.192	المجموع	
0.001	7.395	1.363	2	2.726	بين المجموعات	المرونة الإدارية والفكرية
		0.184	368	67.821	داخل المجموعات	
			370	70.546	المجموع	
0.008	4.833	1.026	2	2.052	بين المجموعات	الأصالة والابتكار
		0.212	368	78.113	داخل المجموعات	
			370	80.164	المجموع	
0.052	2.990	0.648	2	1.297	بين المجموعات	إدارة البيئة الإبداعية
		0.217	368	79.816	داخل المجموعات	
			370	81.113	المجموع	
0.001	6.658	1.033	2	2.066	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.155	368	57.098	داخل المجموعات	
			370	59.164	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (6.658)، ومستوى الدلالة (0.001)، أي أنها أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال إدارة البيئة الإبداعية. وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

(16) الجدول

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الحساسية بالمشكلات	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.001
		أكثر من 10 سنوات	0.001
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.001
		أكثر من 10 سنوات	0.420
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.001
		من 5-10 سنوات	0.420
الطلاقة الفكرية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.001
		أكثر من 10 سنوات	0.014
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.001
		أكثر من 10 سنوات	0.116
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.014
		من 5-10 سنوات	0.116
المرونة الإدارية والفكرية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.000
		أكثر من 10 سنوات	0.009
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.000

0.040	-0.12273*	أكثر من 10 سنوات		
0.009	-0.14718*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
0.040	0.12273*	من 5-10سنوات		
0.003	0.23126*	من 5-10سنوات	أقل من 5سنوات	
0.023	0.13732*	أكثر من 10 سنوات		
0.003	-0.23126*	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	
0.142	-0.09394	أكثر من 10 سنوات		
0.023	-0.13732*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
0.142	0.09394	من 5-10 سنوات		
0.000	0.23085*	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.006	0.14076*	أكثر من 10 سنوات		
0.000	-0.23085*	أقل من 5 سنوات	من 5-10سنوات	
0.100	-0.09009	أكثر من 10 سنوات		
0.006	-0.14076*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
0.100	0.09009	من 5-10سنوات		

يلاحظ أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات).

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول:

بعد استعراض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبين أن مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.1039) بانحراف معياري (0.39988)، ونسبة مئوية (77.6%)، كما بينت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن جميع مجالات القيادة الإبداعية جاءت عالية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.0644-3.1332).

ويرى الباحثان، أن حصول محور القيادة الإبداعية على مستوى عال يعكس إدراك مديري المدارس وفق تقديرات المعلمين يمارسون القيادة الإبداعية بوصفها نمطا قياديا داعما لبيئة مدرسية محفزة، ويظهر ذلك في تبنيهم ممارسات تنظيمية وتشجيعية تتيح مساحة للمبادرة وتحسين الأداء، كما يمكن أن يعزى هذا الارتفاع إلى طبيعة البيئة المدرسية الفلسطينية التي تفرض تحديات متسارعة، ما يدفع المديرين إلى تبني أساليب أكثر مرونة وتحديدًا في الإدارة والتعامل مع المواقف، وهو ما ينعكس على تقييم المعلمين لمستوى القيادة الإبداعية.

وجاء ترتيب مجالاتها بحسب الأوزان النسبية مرتبة كالآتي:

- إدارة البيئة الإبداعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.1332) وانحراف معياري (0.46821)، وترى الباحثة إلى أن تقدم هذا المجال يعكس اهتمام المديرين بتوفير مناخ مدرسي داعم للإبداع (مثل تعزيز التعاون، وتهيئة ظروف العمل)، وهو ما يجعل المعلمين يلمسون بصورة مباشرة أثر الإدارة المدرسية في خلق بيئة تعليمية أكثر حيوية.

- الطلاقة الفكرية بمتوسط حسابي (3.1086) وانحراف معياري (0.45676)، ويفهم منها قدرة المديرين على توليد بدائل وأفكار متعددة عند التعامل مع القضايا المدرسية، وتشجيع تعدد الحلول، وعدم الاكتفاء بالحلول النمطية.

- المرونة الإدارية والفكرية بمتوسط حسابي (3.1067)، وانحراف معياري (0.43665)، وهو ما يعكس استعداد المديرين لتعديل أساليبهم وقراراتهم وفق الموقف، وتقبل وجهات النظر المختلفة، والتكيف مع المستجدات داخل المدرسة.

-الحساسية بالمشكلات بمتوسط حسابي (3.1016)، وانحراف معياري (0.40343)، وترى الباحثة أن هذا المجال رغم ارتفاعه جاء بعد المجالات السابقة بفارق بسيط، بما يوحي أن ملاحظة المشكلات واستشعارها موجود بدرجة جيدة، لكن قد تسبقها في الظهور العملي ممارسات "إدارة البيئة" و "الطلاقة" و"المرونة"، لأنها أكثر ارتباطا بالتفاعل اليومي مع المعلمين.

-الأصالة والابتكار في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.0644)، وانحراف معياري (0.46547)، وترى الباحثة أن تأخر هذا المجال نسبيا مع بقائه ضمن المستوى العالي قد يرتبط بأن الابتكار يتطلب دعما تنظيميا وموارد ومساحة تجريب أكبر، وقد تحده أحيانا طبيعة الأنظمة واللوائح أو ضغط العمل، مقارنة بمجالات يسهل ملاحظتها سريعا منها إدارة البيئة والمرونة.

تتباين نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه بعض الأدبيات التي ذكرت أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية جاء متوسطا في دراسة (بدر، 2024). وفي المقابل، تنسجم النتيجة العامة للدراسة الحالية (ارتفاع القيادة الإبداعية)، مع الاتجاه البحثي الذي يؤكد مركزية القيادة الإبداعية في تحسين فاعلية المؤسسات التربوية ودعم أداء المعلمين، إذ أكدت دراسة (Min & Woraponapat, 2023)، ودراسة (Ucar & Saglam, 2022)، أن القيادة الإبداعية تسهم بشكل فاعل في تحسين الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية. فإن هذه النتائج مجتمعة تدعم منطقيا ما توصلت إليه الدراسة الحالية من ارتفاع مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتؤكد انسجامها مع الاتجاهات البحثية الحديثة في هذا المجال.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الإبداعية تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات، وفيما يأتي مناقشة نتائجها:

نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج الفرضية الأولى، عدم وجود فروق، في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة القيادة الإبداعية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير

المؤهل العلمي، إذ بلغت الدرجة الكلية (1.890)، ومستوى الدلالة بلغ (0.153)، أي أن الفروق غير دالة إحصائياً، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

ويرى الباحثان، أن هذه النتيجة تشير إلى وجود توافق في إدراك المعلمين لممارسات القيادة الإبداعية، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، إذ إن هذه الممارسات تتجسد في سلوكيات إدارية واضحة مثل (تشجيع المبادرات، المشاركة في اتخاذ القرار)، وهي سلوكيات يمكن ملاحظتها وتقييمها من قبل جميع المعلمين دون الحاجة إلى خليفة أكاديمية متخصصة في القيادة، واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (بدر، 2024) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات المعلمين للقيادة الإبداعية.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

أظهرت نتائج الفرضية الثانية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة القيادة الإبداعية، لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين، من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت الدرجة الكلية (6.658)، ومستوى الدلالة بلغ (0.001)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية، وذلك لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل (أقل من خمس سنوات)، وذلك مقارنة بفئتي (من 5-10 سنوات)، وأكثر من (10 سنوات).

ويرى الباحثان، أن المعلمين الأقل خبرة لمستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس قد تعزى إلى أن هذه الفئة تكون أكثر تفاعلاً مع الأساليب القيادية الحديثة، وأكثر تقبلاً للممارسات الإبداعية داخل المدرسة، كما تميل إلى النظر بإيجابية إلى المبادرات الإدارية الجديدة والداعمة للتجديد، وأيضاً حداثة الخبرة المهنية لدى هؤلاء المعلمين قد تجعلهم أقل نقدية وأكثر انفتاحاً على توجيهات المديرين وأساليبهم القيادية، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأطول الذي تشكل لديهم توقعات مهنية أعلى وخبرات تراكمية أوسع، مما قد ينعكس على تقديراتهم لمستوى القيادة الإبداعية. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (بدر، 2024) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من عشر سنوات.

التوصيات

- إدراج معايير القيادة الإبداعية ضمن أسس اختيار وتقييم مديري المدارس الثانوية، وعدم الاكتفاء بالخبرة الإدارية التقليدية.

- توجيه برامج إعداد وتأهيل مديري المدارس الثانوية، نحو التطبيق العملي لمهارات القيادة الإبداعية، استنادا إلى دورها الفاعل في تحسين البيئة المدرسية.
- تعزيز ثقافة الحوار المفتوح والتغذية الراجعة المستمرة بين الإدارة والمعلمين والطلبة لاكتشاف المشكلات في مراحلها الأولى.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول القيادة الإبداعية في المؤسسات التربوية، بما يسهم في تعميق فهم أثرها في تطوير الأداء المدرسي.

References:

Al-Allaq, B. (2010). *Administrative Leadership*. (1st ed.). Amman: Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution.

Al-Arouri, S. (2024). The Role of School Leadership in Developing Creativity for Sustainability among Lower Basic Stage (Government) Teachers in Birzeit from Teachers' Perspectives. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 40 (5): 138-171.

Al-Badri, T. (2002). *Fundamentals of Leadership Management Science*. (1st ed.). Amman: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Battah, A. (2017). *Contemporary Issues in Higher Education*. (1st ed.). Amman: Dar Wael for Publishing and distribution.

Al-Khateeb, M. A. (2015). Creative Leadership in Educational Institutions. *Modern Education Journal*, 10(2): 1-30.

Al-Muhanna, M. F. (2020). The Degree of Practicing Creative Leadership among Secondary School Principals in Kuwait from Teachers' Perspectives and Ways to Improve It. *Journal of Educational Sciences*, 3(1): 250-261.

Al-Qandeel, A. M. (2010). *Administrative Leadership and Innovation Management*. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Al-Samadoin, I. (2007). *Emotional Intelligence: Foundations, Applications, and Development* (1st ed.). Amman: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Saud, R. S (2013). *Educational Leadership: Concepts and Prospects*. Amman: Dar Safaa for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Saud, R. S. (2021). *Contemporary Issues in Educational Leadership*. Amman: Tareq Library Services.

Al-Somali, S. D., & Bajnid, A. (2020). The Role of Creative Leadership in Improving Employees' Performance: An Applied Study on Private Sector Hospitals in Jeddah, Saudi Arabia. *Islamic University Journal of Economic and Administrative Studies*, 28 (3): 234-261.

Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15 (1): 16-32.

Atwan, W. I. (2024). The Role of Administrative Empowerment in Enhancing Administrative Creativity from the Perspective of School Principals in East Jerusalem. *Al-Quads Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 15(45): 30-34.

Bader, D. M. (2024). The Degree of Practicing Creative Leadership among Public School Principals in Birzeit Directorate from Teachers' Perspectives. *Young Researchers Journal in Educational Sciences*, 3(23): 316-326.

Freiwan, S. (2022). The Degree of Practicing Creative Educational Leadership among Government Basic School Principals from Teachers' Perspectives in Bani Kenana District. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 38(10): 176-206.

Hassina, S. I. (2009). *Creative Management toward Building on Organizational Approach*. Damascus: Dar Shams.

Ibn Manzur, J. D. (2019). *Lisan al-Arab* (Vol. 2). Beirut: Dar Sader.

Khairallah, J. A. (2009). *Administrative Creativity*. Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Min, Y., & Worapongpat, N. (2023). Creative leadership and school of Zhonghar Vocational and Technical College. *International Journal of Multidisciplinary in Educational & Cultures Studies*, 1 (1): 3-13.

Ministry of Education and Higher Education (2025). *Annual Statistical Book of General Education 2024/2025*. Retrieved from <http://www.mohe.pna.ps>

Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13 (6): 705-750.

Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and Practice* (8th ed.). SAGE Publications.

Saeed, M. A. (2021). Challenges of Educational leadership in Palestine Schools: A Field Study. *Journal of Education and Social Sciences*, 29 (3): 77-98.

Strak, R. (2003). *Studies in Educational Administration*. (1st ed.). Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Vcar, R., & Saglam, E. (2022). The relationship between school administrators' organizational intelligence levels. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9 (4): 1133-1147.

The Role of Knowledge Industry in Developing a Digital Economy for Educational Assessment: Automated Correction of Expression and Composition Skills as a Model

LIMAM MOURAD*

Educational Inspector in Secondary Qualifying Education (Arabic Language Subject)

Ministry of National Education and Early Childhood Education: Casablanca-Settat Regional Academy - Morocco

Doctoral Researcher

**Laboratory of Literary and Linguistic Studies and Media and Communication Sciences
Sidi Mohamed Ben Abdellah University - Fez/Morocco**

mourad.limam@usmba.ac.ma



<https://orcid.org/0009-0009-9282-9329>

Received: 22/03/2026, **Accepted:** 28/03/2026, **Published:** 30/03/2026

Abstract: In this paper, we will attempt to describe the practices associated with integrating information and communication technologies (ICTs), while also addressing the challenges posed by adaptive testing. We will employ a descriptive-analytical approach, identifying the motivations behind using ICTs in assessment practices and the methods employed for their integration. We will also analyze how technology impacts the correction and assessment of expression and composition skills, as well as the methods used to process outputs related to these skills during automated correction. More specifically, we will detail how to develop software applications for automated correction of expression and composition skills, highlighting some of the most common ones. Finally, we will present methods for verifying the reliability and validity of the results obtained from these software programs in the assessment process.

Keywords: Technology, Integration, Correction, Skill, Creation, Software.

**Corresponding author*

دور صناعة المعرفة في تطوير اقتصاد رقمي للتقويم التربوي:

-التصحيح الآلي لمهارة التعبير والإنشاء نموذجاً-

مراد ليمام*

(مفتش تربوي بالتعليم الثانوي التأهيلي (مادة اللغة العربية

وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي: أكاديمية جهة الدار البيضاء - سطات/ المغرب

طالب باحث في سلك الدكتوراه

بمختبر الدراسات الأدبية واللسانية وعلوم الإعلام والتواصل

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

mourad.limam@usmba.ac.ma



<https://orcid.org/0009-0009-9282-9329>

تاريخ الاستلام: 2026/03/22 - تاريخ القبول: 2026/03/28 - تاريخ النشر: 2026/03/30

ملخص: سنحاول في هذه الورقة وصف الممارسات المرتبطة بصيغ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مع الوقوف على التحديات التي تطرحها صياغة الاختبارات المكيفة. وسنعمد في عرض تلك القضايا على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحديد الدوافع الكامنة وراء اللجوء إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسة التقويمية، والصيغ المعتمدة في إدماجها. كما سنتناول بالتحليل كيف تؤثر التكنولوجيا على عملية التصحيح والقياس في مهارة التعبير والإنشاء، فضلاً عن الطرائق التي تتم بواسطتها معالجة الإنتاجات المتعلقة بهذه المهارة أثناء التصحيح الآلي. وبتعبير أدق: سنفصل القول في كيفية إعداد البرمجيات التطبيقية (logiciels) لمباشرة التصحيح الآلي في مهارة التعبير والإنشاء، مع ذكر أشهرها. وفي الأخير، سنقدم سبل التحقق من درجة مصداقية نتائج تلك البرمجيات وصلاحياتها في عملية القياس.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا، إدماج، التصحيح، مهارة، الإنشاء، البرمجيات.

*المؤلف المرسل

مقدمة

لم تُبق التكنولوجيا المعرفة الإنسانية خارج مداها، بل أصبحت مقام تلك المعرفة لأنها الحامل لعدة الإنسان والناطق باسم صلاحيات تهذيبه وتثقيفه. أصبح هذا المقام بمثابة نقطة الارتكاز لتشديد صلاحيات مفهوم "صناعة المعرفة" (Perriault, 2015, p. 100) الذي ظهر في تسعينيات القرن الماضي جراء "توسيع قاعدة نشر المعارف والمهارات" (Beaupré & autres, 2019, p. 11). وأتاحت الأعمال المرتبطة بهذا التصنيع اكتشاف أن الإنتاج الواسع الانتشار للوسائط التقنية ساهم في تزايد عدد المستفيدين من اكتساب المهارات والكفايات، وفي تحويل طريقة تنظيم أنماط التعليم بأكمله. ولم يكن التقويم التربوي بمنأى عن هذه التبدلات، إذ شهد طفرة نوعية تمثلت في الانتقال من النموذج الحرفي أو التقليدي للتقويم نحو "النموذج الصناعي" (Beaupré & autres, 2019, p. 11). جاء هذا التحول إثر استشعار الأنظمة التربوية للكم الهائل من المعلومات المتنوعة، واستجابة للربحية في توسيع قاعدة المهارات والكفايات التي تعكس القيمة الرمزية للرأسمال البشري المتوقع امتلاكه في المجتمع لدخول سوق العمل.

ساهم تصنيع المعرفة في بناء "اقتصاد رقمي للتقويم" (économie numérique de l'évaluation) (Capelle, 2017, p. 41) تحولت معه المعرفة والمهارات والكفايات إلى سلع ثقافية تخضع للتقويم والمصادقة مقابل شواهد تُمنح للأفراد. ويثير هذا المعطى الجديد قضايا أخلاقية ذات صلة بالشركات الرقمية التي تمتلك المعطيات الثمينة عن المتعلمين/المُمتحنين وتعمل على تنويع العروض بخصوص الشواهد الممنوحة وفق رؤية استهلاكية لكيفية تنظيم المعرفة والمهارات. لذلك "لا يمكن أن تنشأ الحاجة إلى التكنولوجيا ويتم التعبير عنها إلا إذا تم بناء الممارسات من خلال إمكانيات هذه التكنولوجيا وقبورها" (Guillemet, 2004, p. 95).

وعلى الرغم من ذلك، يمكن أن يساهم دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل المؤسسات التعليمية في القطع مع وحدات الزمن والمكان والفعل التي تتحكم في التعليم والتقويم التقليديين، وأن يسمح استعمالها في تعزيز "تقدير الذات، والكفايات التكنولوجية، ومهارات العمل التعاوني، والمعارف التخصصية، ومهارات معالجة المعلومات، والكفايات الميتا-معرفية" (Pelgrum & Law, 2004, p. 40). كما أبرز التقرير الصادر عن "مهمة فوركو" (Fourgous, Jean Michel, 2012) بفرنسا 2012 أن عام 2012 أن المعالجة الإلكترونية للتقويم الذاتي من شأنها

أن تسهل تنفيذ المهام المرتبطة بالتقويم التكويني عن طريق تكنولوجيا المعلومات والاتصال. تسهل هذه الأخير برأي 87% من المدرسين -بحسب التقرير- تقويم المتعلمين وتبعضهم، بينما يرى 75% من المدرسين أنها مساعدة في عمليات التقويم الذاتي. تسمح -أيضا- التكنولوجيا من اقتصاد الجهد والزمن لأنها "تعفي المدرس من جهد إضافي في العمل، والذي يمكن استثماره في تقويم المهارات المعقدة التي تتطلب وقتا" (Fourgous, Jean Michel, 2012, p. 138).

من هذه المنطلقات سنحاول في هذه الورقة وصف الممارسات المرتبطة بصيغ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مع الوقوف على التحديات التي تطرحها صياغة الاختبارات المكيفة. مسترشدين بالتساؤلات الآتية:

ما الدوافع الكامنة وراء اللجوء إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسة التقويمية؟ وما الصيغ المعتمدة في إدماجها؟ وكيف تؤثر التكنولوجيا على عملية التصحيح والقياس في مهارة التعبير والإنشاء؟ وما الطرائق التي تتم بواسطتها معالجة الإنتاجات المتعلقة بهذه المهارة أثناء التصحيح الآلي؟ وبعبارة أدق: كيف يتم إعداد البرمجيات التطبيقية (logiciels) لمباشرة التصحيح الآلي في مهارة التعبير والإنشاء؟ وما أشهر هذه البرمجيات؟ وكيف يمكن التحقق من درجة مصداقيتها وصلاحياتها في عملية القياس؟ وما مزاياها وحدودها؟

1- صيغ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال

يمكن تفسير تسارع وتيرة تطور أساليب التقويم المرتبطة بالامتحانات الإشهادية في السنوات الأخيرة بالعديد من البلدان انطلاقا من إشكاليتين رئيسيتين: التكلفة المادية للامتحانات -والتي أصبحت تشكل عبئا اقتصاديا كبيرا-، والقضايا الأمنية المهددة لمبادئ المساواة وتكافؤ الفرص عند اجتياز الامتحانات. تطلب هذا الأمر التفكير بشكل جدي وعميق في مراجعة الأساليب التنظيمية للتكوين والتقويم قصد ترشيد النفقات المرصودة للامتحانات، والرفع من مصداقية التقويم وصلاحيته وشرعيته في ظل تزايد حالات تسريب الامتحانات المنجزة على الحامل الورقي.

وبذلك تم اللجوء إلى الحلول التكنولوجية لترشيد ميزانية النفقات المتعلقة بتكاليف النسخ، وسفر المراجعين، والطاقم التربوي والإداري للحراسة والتصحيح، فضلا عن التغلب على المشاكل الأمنية.

فالمعالجة الإلكترونية للاختبارات تساهم في عمليات الحساب، والمقارنة، والتصنيف، وتتبع جميع الممارسات المتعلقة بسيروية الاختبار بشكل يكشف عن الطريقة التي يُجرى بها تصحيح الأوراق.

غير أن إدماج التكنولوجيا وتوظيفها يتطلب ضرورة تعديل ممارسات التقويم من قبل المدرسين بناء على الوحدات أو المجزوءات المقدمة لهم، لأن المعارف والمهارات تخضع للتقويم عبر الأجهزة التي تحدد نموذج التوقعات والبرمجة الخاصة وفق خصوصية المنصات أو البرمجيات التطبيقية (Logiciels) المعتمدة. كما أن الصلات البن-شخصية التي تطبع علاقة المدرس بالمتعلمين تصبح شبه منعدمة مما يلغي حضور ذاتية المصحح أثناء مراحل القياس وإحاطة النقط العددية أو التقديرات اللفظية. فالتحول الذي يفرضه إدماج التكنولوجيا في الممارسة التقويمية يستوجب أشكالا جديدة يتم إنشاؤها من قبل مجموعة من الجهات الفاعلة التي تتدخل في تحديد الهيكل العام لسيروية التقويم من إداريين، ومدرسين، ومبرمجين، وتقنيين...

إضافة إلى كون الطريقة التي يتم بواسطتها إدماج التكنولوجيا أثناء بناء التعليمات أمر في غاية الأهمية، لأن التقويم لم يعد عملية خارجية أو لاحقة لمرحلة التعليمات. فالوظيفة التكوينية للتقويم تهدف إلى "ضمان تتبع مسار تقدم كل فرد أثناء سيروية التعلم، مع تعديل وضعية هذا المسار أو إيقافه بشكل قصدي" (Scallon, 1988, p. 155). إن برنامج هذه الوظيفة موسع يتضمن برامج تخص المعالجة والدعم، كما يحمل معطيات بخصوص وضعية العمل التربوي باعتباره لحظة حوار حقيقي واللحظة التي سنختار فيها كيفية مواصلة البرنامج البيداغوجي. لذا حاول توندور (Tondeur) حصر تصنيف ثلاثي بناء على نتائج استبيان أنجزه رفقة فريقه حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالفصول الدراسية. ويدعم هؤلاء الباحثون أهمية صياغة نموذج جديد لإدماج التكنولوجيا بالمؤسسات التعليمية، فعلى الرغم من أن كل دراسة جديدة تثري المشهد، لكن المشهد الكلي يظل مفقودا: فقد ركزت بعض الدراسات على استخدام البرمجيات التطبيقية (logiciels)، بينما ركزت دراسات أخرى على أنواع الاستخدام فقط: يكون الموضوع في بعض الدراسات هو المدرس، بينما الموضوع في دراسات أخرى هو التلاميذ. "هناك دراسات قليلة فقط ركزت على مهارات التدريس في استخدام الحاسوب" (Tondeur, Van Braak, & Valcke, 2007, p. 200). ونوضح في الخطاطة أسفلة التصنيف الثلاثي المقترح من قبل المؤلفين لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال:

خطاطة 1: صيغ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال



لعل صيغ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وفق الخطاطة أعلاه يُظهر تصنيفا ثلاثيا لكيفية استخدام الأجهزة ومكوناتها التي من الممكن أن تتحول إلى:

- موضوع في حد ذاته أو أداة ذات صلة بالكفايات والمهارات المتعلقة باستخدام الحواسيب (basic computer skills): يهدف إدماج هذه الأجهزة إلى التحكم في المهارات الأساسية لتوظيفها. وبتعبير أدق: "تُعَلِّم الوظائف الأساسية لإدارة نظام التشغيل، والمعجم التقني، ومختلف البرمجيات التطبيقية المتاحة، وكيفية استعمال لوحة المفاتيح... " (Bernet & Karsenti, 2013, p. 50).

- أداة للبحث عن المعلومة أو لتدريس التكنولوجيا (computer as a information tool): من الممكن أن يكون الغرض من استعمال الحواسيب البحث عن المعلومة ومعالجة النصوص وتصنيفها، وتوظيف التطبيقات في عرض المعرفة...

- أداة تعليمية مساهمة في بناء التعلّيمات (computer as a Learning tool): تُشرك هذه الأداة المتعلم عند استخدامها في اكتساب المهارات والكفايات، وتتبع العمليات ذات الصلة بالسيرورات المعرفية والميتا-معرفية في بناء التعلّيمات وتقويمها. كما تندخل هذه الأجهزة في بناء السيرة الديدكتيكية لتحويل سجل الموارد والمعارف المراد إرساؤها حتى تصبح قابلة للتعلّم الذاتي.

لكن يصعب التمييز بين التصنيفات لأنها متداخلة عند المستخدم، خاصة في مهارة التعبير الكتابي التي يوظّف من خلالها المتعلم الحاسوب باعتباره أداة تعليمية، ووسيلة لتطوير الكفايات التكنولوجية لحظة انخراطه في بناء المعارف. فالتصنيفات المقترحة يمكن أن تكون حاضرة في نشاط واحد، أو يمكن استخدامها إحداها فقط دون أن يعني ذلك أفضليتها على الأخرى لأن "هذه الأنواع من الاستخدام لا تحمل حكما قيميا على الممارسات الجيدة" (Van Braak, Tondeur, و Valcke, 2007، صفحة 205).

فمن جهة، يتيح الفصل المنطقي والمنهجي - بين الأنواع الثلاثة لصيغ إدماج التكنولوجيا- الانطلاق من تصور شمولي لفهم الاختلافات الحاصلة بين كيفية توظيف المدرسين والخبراء للأجهزة، وإقامة دراسة وصفية للممارسات التربوية الموظفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال. ضمن هذا المنظور أُجريت دراسة لصيغ إدماج هذه الأخيرة باعتماد التصنيف الثلاثي المذكور من قبل باحثين* بجامعة موريال في كندا عام 2013. لاحظ الباحثان أن المدرسين يوظفون التكنولوجيا بوصفها أداة تعليمية بخلاف المتعلمين الذين يتعاملون معها بوصفها أداة للترفيه. وتبقى التمثيلات التي يحملها المدرسون بخصوص سبل توظيف التكنولوجيا محددا أساسيا لكيفية استخدامها بطريقة مفيدة داخل الفصول الدراسية. بينما "يرى بعض الدارسين أن توظيفها يسمح لهؤلاء بتعديل تصورهم ورؤيتهم للتعلم" (Bernet & Karsenti, 2013, p. 62). وبغض النظر عن تمثيلات المدرسين، يزعم العديد من الباحثين أن "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال كان مفيدا في إدارة الفصول الدراسية... قاد هذا الوضع نحو تأكيد هؤلاء على القدرة في الاستعمال المتكرر والملائم للتكنولوجيا، وهي مرحلة مهمة للشروع في التغيير" (Bernet & Karsenti, 2013, p. 16).

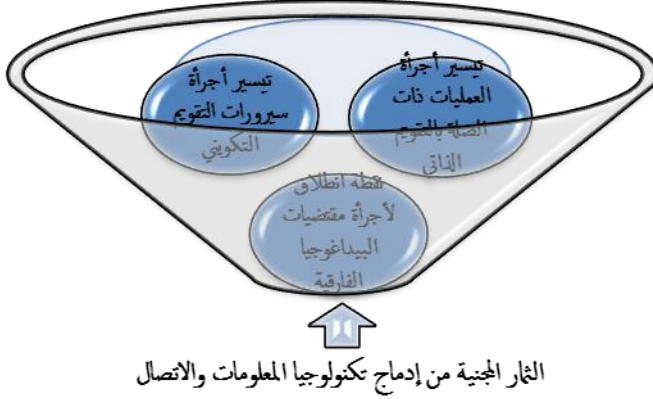
ومن جهة أخرى، تسهّل المعالجة الآلية للاختبارات من إرساء سيورة التقويم الذاتي بوصفها طريقة تعزز إشراك المتعلمين في بناء التعلّيمات والرفع من الثقة في النفس. فهناك العديد من الانتظارات والتوقعات بخصوص تطوير التكنولوجيا الرقمية باعتبارها عاملا قاعديا في تحسين إجراءات التقويم. ويحصر كل من راي (Ray) وفايفانت (Feyfant) "فوائد إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال" (Ray & Feyfant, 2014, p. 33) أثناء العملية التقويمية في الآتي:

*- راجع:

- Bernet. E., Karsenti, T., Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire : une étude multi cas, op, cit, 2013, pp 44-68.

- تقديم تغذية راجعة فورية من أجل التعديل الاستباقي للتعلمات.
 - تيسير تعلم مبني على المعالجة الذاتية
 - دعم التعلم التعاوني
 - تقديم وضعيات تقويمية دالة
 - تنويع البيانات القابلة للتقويم
 - تقديم إجابات ملائمة وأكثر مرونة
 - جعل عملية التصحيح أكثر فعالية والتقليل من أعباء العمل لدى المدرسين
 - إثراء عملية التقويم وإثارة التلاميذ
 - تحسين أداء التلاميذ بفضل مشاركة أفضل في الأنشطة
 - إيجاد تفصلات أحسن بين البعد التكويني والإجمالي في التقويم
 - الرفع من مصداقية التقويم وصلاحيته.
- عموما، يمكن للتطورات في مجال الصناعة الرقمية أن تُحدث تغيرات عميقة لنظام التعليم والتعلم والتقويم أكان تكوينيا أم إجماليا. فبفضل هذه الصناعة يمكن -وباختصار- أن نشهد انعطافة في مجال التقويم من خلال ما يلي:

خطاطة 2: فوائد إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال



2- التأثير التكنولوجي في تصحيح مهارة التعبير والإنشاء

يُعتبر التصحيح اليدوي من المهام الشاقة والمعقدة خصوصا عندما يتعلق الأمر بقياس الأداءات المتصلة بالمهارات العليا التي تتطلب إدماج مجموعة من الموارد وتداخلها. فبناء شبكات التصحيح وتطبيقها ليس بالأمر الهين لتعدد الجوانب التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار من محتوى، وخطاب، ولغة...

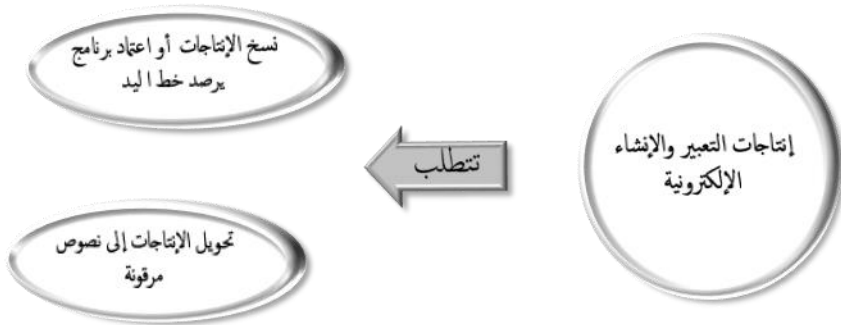
ونظرا للوقت والمجهود الذي يتطلبه تصحيح الإنتاج المكتوب على الحامل الورقي، يُقدم التصحيح المنجز بواسطة الحاسوب بديلا مغريا يقلل من العوامل الخارجية المؤثرة على مصداقية التقويم الكلاسيكي اليدوي: خاصة الأمراض الذاتية (المزاجية، والانطباعية...)، والتصحيحية (التسرع، والخلفيات، والتناقض...)، والمنهجية (عدم الدقة، وعدم التجانس...). لكن اللجوء إلى التكنولوجيا واستخدامها في عمليات التصحيح واكمه -أيضا- تخوفات ترتبط بمدى ضمان موثوقية التقويم وصلاحيته وشموليته. فإذا كانت الآلة ستقلل من خطر الإصابة بأمراض التقويم، وستجنب عمليات التصحيح إعجاب المدرس بإخراج القلم من غمدته والتنفيس عن تأوهات اللحظية في علامات حمراء، فإن التساؤل بخصوص كيفية برمجة هذا النوع من التصحيح آليا والقيمة المضافة التي من الممكن أن يحملها بات يقض مضجع المتخصصين والباحثين في هذا المجال.

ففي نهاية الثمانينيات "نشرت شركة خدمة الاختبارات التعليمية (Educational Testing Service Princeton: ETS) المتخصصة عالميا في صناعة الاختبارات دراسة تخص الاحتمالات الجديدة للتقويم المنجز بالحاسوب" (Fishbach, Greiff, Cardoso Leite,

(Koeing, 2021, p. 136)، وتم تقديم توقعات بخصوص التطورات المستقبلية. ويمكن حصر "أجيال التقويم المنجز بالحاسوب" (ليمام، 2022) في خمسة: لقد كانت بداية التقويم المنجز بالحاسوب إحصائية، ثم غدت دينامية بعد إدماج الوسائط المتعددة. أخلت السيورة الخطية في إنجاز الاختبارات المكان لإجراءات يتم من خلالها تكييف صعوبات المهمة بشكل تلقائي مع كفايات المعلمين، وذلك بفضل التطورات الأخيرة في نماذج الإجابة عن الاختبارات.

وينطلق التصحيح الآلي في تقويم مهارة التعبير والإنشاء من تحويل إنتاجات المعلمين من الصيغة المكتوبة إلى الصيغة المرقونة أو المصورة بواسطة الماسح الضوئي وفق ما يلي:

خطاطة3: طريقنا تحويل الإنتاجات المكتوبة من الحامل الورقي إلى الحامل الإلكتروني



هناك طريقتان لاستخدام التصحيح الآلي: أولاً، عن طريق نسخ الإنتاجات وتصويرها بواسطة الماسح الضوئي أو اعتماد برنامج للتعرف على خط اليد إذا كانت مكتوبة على الحامل الورقي. ثانياً، معالجة إنتاجات المعلمين إلكترونياً برقنها. ففي الحالة الثانية تكون النصوص التي أنتجها المعلمون مرقونة من قبلهم باستخدام الحاسوب. لذلك يستدعي التصحيح الآلي لإنتاجات المعلمين معالجتها إلكترونياً في تقويم مهارة التعبير والإنشاء: "أضحى فعل الكتابة مقروناً بالحاسوب. فالتحكم في مهارة الكتابة بالحاسوب عوض الحامل الورقي أمر مرغوب، بل -وفي غالب الأحيان- أساسي لكل فرد في بعض المجتمعات" (Laurier & Diarra, 2009, p. 79).

تتناسل من اختلاف طريقة الكتابة على الحامل الورقي والحامل الإلكتروني قضايا تتصل بالجوانب المتعلقة بعملية الكتابة في حد ذاتها والفروق الكامنة بين الكيفية التي يباشر بها المتعلم ذلك وينفذه في

رقن النصوص. كما ترتبط بالجوانب ذات الصلة بمقارنة النتائج المحصل انطلاقاً من إجابات المتعلمين. فالمقارنة بين الإستراتيجيات المعتمدة في الكتابة على الحامل الورقي والإلكتروني أظهرت أن الكتابة الثانية تدفع المتعلم إلى تطوير مهارات أخرى مساعدة على استخدام الحاسوب. إضافة إلى كون معالجة النص على الحاسوب مدعومة بوظائف (مثل الحذف، أو إعادة تنظيم النص، أو تحويله...)، فهي شبيهة بالطريقة الخطية المعتمدة في النموذج اليدوي.

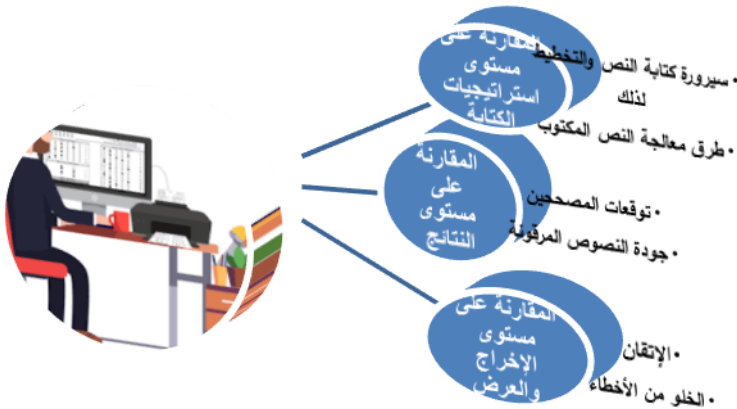
ومن القضايا القاعدية للتصحيح مدى مصداقية النتائج المحصل عليها ودقتها مقارنة بالتصحيح اليدوي الذي يقوم به المدرسون، ناهيك عن مدى تكافؤ النقط بين الإنتاج المكتوب يدوياً والمرقون. لقد تم إجراء بعض الدراسات المقارنة التي تنطلق من افتراض أن سلوك المصحح يختلف باختلاف النسخة التي أمامه (مرقونة أم يدوية). فقد أظهر التحليل الإحصائي الذي قام به مانالو (Manalo) وولف (Wolfe) (Wolfe & Manalo, 2000) وجود تباين، إذ حصّلت الإنتاجات المكتوبة على درجات أعلى مقارنة بالإنتاجات المرقونة، وذلك بفارق ست درجات. ويعزو الباحثان السبب إلى كون توقعات المصححين بخصوص النصوص المرقونة كانت أعلى من تلك المكتوبة يدوياً. لكن الدراسة التي أُنجِزت عام 2006 من قبل بورك (Burk) (Burke & Cizek, 2006) - وفريق من الباحثين - على 205 متعلم يدرسون في السنة السادسة توصلت إلى نتائج مغايرة. لقد تم تقسيم إنتاجاتهم الكتابية إلى أربعة أقسام، وذلك بحسب الطريقة المعتمدة في الكتابة: يدوي/يدوي، ويدوي/مرقون، ومرقون/يدوي، ومرقون/مرقون. النتيجة التي توصل إليها البحث تتمثل في كون المتوسطات المحصل عليها في الإنتاجات المرقونة أعلى بقليل من تلك المحصل عليها في الاختبارات المكتوبة يدوياً على الحامل الورقي. استنتج فريق البحث أن الإنتاجات المرقونة ذات جودة أفضل لكون أولئك الذين اختاروا استخدام الحاسوب أداؤهم أفضل نظراً لظروفهم الاجتماعية والاقتصادية المساعدة على التعلّم.

تجدر الإشارة إلى قضية أخرى مرتبطة باختلاف طريقة الكتابة بين الحامل الورقي والحامل الإلكتروني، وتتعلق باعتماد طريقة عرض الإنتاج الكتابي وإخراجه كميّار من لدن المصحح. وبالفعل، أثبتت الدراسات وجود تباين في الدرجات المحصل عليها بحيث حازت النسخ المرقونة درجات أعلى من اليدوية: وتُرجح هذه الدراسات أن الفرق يعود إلى كون "النسخ المكتوبة يدوياً غير مُتقنة أو تتضمن أخطاء إملائية مما يؤثر في عملية التصحيح" (Laurier & Diarra, 2009, p. 84).

والخطاطة أسفله تلخص مجمل القضايا التي عرضناها سابقا والمتناسلة من الدراسات المقارنة بين طريقة الكتابة على الحامل الورقي والحامل الإلكتروني:

خطاطة 4: القضايا المتناسلة من الدراسات المقارنة بين طريقة الكتابة على الحامل الورقي

والإلكتروني



تفضي المقارنة بين الإنتاجات المنجزة على الحامل الورقي وبين الإنتاجات المنجزة على الحامل الإلكتروني إلى التحقق من الفرضيات المتعلقة بالتصحيح: فبعض الباحثين يفترض أن توقعات المصححين بخصوص الإنتاجات المرقونة تكون ذات جودة عالية بفضل المعالجة الإلكترونية للنصوص - والتي يتيحها الحامل الرقمي-، بينما البعض الآخر يفترض أن المصححين يشككون في الإنتاجات المكتوبة يدويا -على الحامل الورقي- لأنها تتضمن أخطاء لغوية أو ناقصة من ناحية الإخراج والعرض. في حين يفترض طرف ثالث أن النصوص المكتوبة يدويا تدفع المصححين إلى التعاطف مع مُنتجها لأنهم يشعرون بقرهم من كتابها ولأن المنتج اليدوي يعبر عن الصوت الفردي للمُنتج عن كتب.

3- المعالجة الرقمية للإنتاجات في مهارة التعبير والإنشاء أثناء عملية التصحيح الآلي

ترجع البذور الجنينية للتصحيح الآلي إلى منتصف ستينيات القرن الماضي، وبالضبط مع الجيل الأول من التقويم المنجز بالحاسوب. فالميزة الأساسية التي يمكن معاينتها في هذا الجيل هي "المعالجة الآلية أثناء تحليل النتائج بعد عملية جمع المعطيات. وبالفعل، سمحت حوسبة الاختبارات، من جهة، بتجنب الترميز اليدوي للإجابات. ومن جهة أخرى، مكنت من التنفيذ السريع والآلي لكل المعالجات المطلوبة عند حساب النتيجة" (Romain, Busana, & Latour, 2009, p. 16). لكن سرعان

ما تطورت الأبحاث والتطبيقات في هذا المجال، ويكفي إلقاء نظرة سريعة على أدبيات التقويم الإلكتروني والتصحيح المنجز بالحاسوب.

ضمن هذا المنظور، يعتمد التصحيح الآلي لمهارة التعبير والإنشاء على نموذج عملية تحاكي سيرورة التصحيح لدى الإنسان. وتجمع الإجراءات المعتمدة في هذه الأخيرة العديد من الجوانب ذات الصلة بالإنتاج المكتوب (مثل الوحدات المعجمية، وعلامات الترقيم وإخراج النص وعرضه...)، وبإنجازات اللسانيات الحاسوبية في معالجتها للغات الطبيعية على نحو يسمح بإلحاق نقطة عددية موافقة لتلك المحصل عليها في التصحيح اليدوي لاختبارات التعبير والإنشاء. كما أن فهم هذه السيرورة يستوجب دراسة وصفية لعملية التصحيح لأن هناك تشابها بين نشاط التصحيح ونشاط مراجعة ورقة التحرير بحسب دراسة قام بها ديسو (Dessus) ولومير (Lemaire): "يياشر قارئ النص العملية بغرض المراجعة أو التقويم لفهمه ورصد المشكلات المحتملة من أجل اقتراح بدائل" (Dessus & Lemaire, 2017). يقود هذا الأمر إلى ضرورة بناء جهاز للتقويم والتصحيح شبيه بـ "الجهاز التقويمي الذي يوجد داخل كل فرد" (Nunziatti, 1990, p. 51). فإعداد هذا الجهاز يستوجب بداية التمييز بين تصحيح يُركز على النص وآخر يركز على المحتوى: موضوع الأول هو جودة الخط، والقواعد الإملائية والتركيبية، وعلامات الترقيم، وطول الفقرات... بينما موضوع الثاني هو الملامح المميزة لمحتوى النص.

داخل هذا الإطار، يمكننا استحضار التطور الذي شهدته البرمجيات التطبيقية (logiciels) المخصصة لعملية التصحيح الآلي نتيجة تقدم الأبحاث في اللسانيات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغات الطبيعية، فضلا عن التطور في مجال تقنيات معالجة المعلومة. ويعتمد لوريي (Laurier)، وميشال (Michel)، ولوك (Luc) على ثلاثة "معايير لتصنيف البرمجيات المخصصة للتصحيح الآلي" (Laurier & Diarra, 2009, p. 88):

أ- التمييز بين أنظمة التصحيح الآلي التي تركز على النص وبين الأنظمة التي تركز على حكم الخبر (المحتوى).

ب- ترتيب تطبيقات التصحيح الآلي وفق المقاربة الموظفة في قياس الخصائص الأسلوبية أو في قياس المحتوى.

ج- التمييز بين البرمجيات التطبيقية للتصحيح الآلي بحسب التقنيات المستعملة.

وقد استند الباحثون في إجراء هذا التصنيف على أربع برمجيات تطبيقية (logiciels) معتمدة في أدبيات التصحيح الآلي،-إذ تُعتبر الأكثر شيوعاً في الأوساط الأمريكية- وهي: نظام التصنيف الآلي للدرجات (PEG*) الذي اعتمد أواسط ستينيات القرن الماضي، ونظام التقويم الذكي للمقالات (IEA*) ابتداء من أواخر تسعينيات القرن الماضي، ونظام التصحيح الآلي (IntelliMetric) المستخدم منذ عام 2003، ونظام التصحيح الإلكتروني للمقالات (E-Rater*) ابتداء من أواخر تسعينيات القرن الماضي ونسخته المطورة (E-Rater2) التي ابتدأ العمل بها في بدايات القرن الأحد والعشرين. وفي الجدول أسفله وصف للجوانب التي تعتمد عليها تلك البرمجيات في عملية التصحيح، وطرق القياس وأدواته:

جدول 1: تصنيف البرمجيات التطبيقية (Logiciels) بحسب النهج المعتمد في عملية التصحيح الآلي

نوع البرمجيات التطبيقية	موضوعات التصحيح	إجراءات القياس	أدوات القياس
PEG	النصوص	مؤشرات غير مباشرة	الإحصاء
IAE	المحتويات	مؤشرات (السمات أو الملامح) غير مباشرة	الجبر/ المعالجة الآلية للغات الطبيعية (TALN*)
IntelliMetric	المحتويات	مؤشرات واقعية	المعالجة الآلية للغات الطبيعية
E-Rater	المحتويات	مؤشرات واقعية	المعالجة الآلية للغات الطبيعية

ولإيضاح المعلومات الواردة بالجدول سنقدم لمحة -لا تخلو من غلو وتعميم- عن النهج المعتمد في كل البرمجيات التطبيقية أعلاه، مع الحرص على أهم خصائص كل منها أثناء عملية التصحيح الآلي للمهارة التعبير والإنشاء:

- * - Projet Essay Grader
- * - Intelligent Essay Assessor
- * - Electronic Essay Rater
- * - Traitement automatique des langues naturelles

برمجية (PEG)

ظهر هذا النظام عام 1966 بتحديد السمات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالنقطة الممنوحة للمتعلم من قبل المدرس. وتقتصر هذه السمات على الجوانب الأسلوبية في النصوص مثل المقرئية، والتركيب، وعلامات الترقيم... وتُقاس هذه السمات انطلاقاً من مؤشرات غير مباشرة من قبيل حجم النص المنجز من قبل المتعلم باعتماد عدد الكلمات، وحروف الجر، وعلامات الترقيم، وطبيعة المعجم الموظف (قديم/حديث) ... "وتُقدَّر نسبة التضاييف الحاصل بين الدرجات الممنوحة آلياً وتلك الممنوحة من قبل المصحح يدوياً في نسبة 0,78% التي تُعتبر مُشجعة... لكن الممارسين كانوا مُترددين" (Laurier & Diarra, 2009, p. 89). ومن أسباب هذا التردد هو سياق الاكتشاف، حيث لم يكن التوفر على الحاسوب -في تلك الفترة- متاحاً للجميع، ناهيك عن عدم تغطية كل المؤسسات التعليمية بتكنولوجيا المعلومات والاتصال. أما حدود هذا النظام فتتمثل في عدم قدرته قياس الجوانب المتعلقة بجودة الكتابة من ناحية المحتوى الدلالي للنص وتنظيمه.

برمجية (IEA)

يعتمد هذا النظام مقارنة التحليل الدلالي الكامن (LSA*) الذي طوره فريق من الباحثين الأمريكيين في نهاية تسعينيات القرن الماضي. وتحاكي هذه المقاربة الطريقة التي ينهجها القارئ في التعرف على معاني النص أي: تحديد معنى الكلمة انطلاقاً من سياقها داخل الجملة. كما يتم تمثيل كل كلمة -وفق هذه المقاربة- بمُتجهَة (Vecteur) داخل فضاء مُتجهٍ متعدد الأبعاد. مما يعني إلحاق مجموعة من القيم الرقمية لكل كلمة على نحو يتيح تمثيل النص بإضافة متجهات كل الكلمات التي تُكوِّنه.

مكنت مقارنة التحليل الدلالي في بناء برمجية (IEA) للتصحيح الآلي الذي اقتصر في بدايته على الملخصات، ثم امتد ليشمل مواضيع التعبير والإنشاء أو الإنتاجات المكتوبة بصفة عامة. تتم العملية بمقارنة النصوص المكتوبة بواسطة متجهات تُخصَّص لها درجات وفق طريقتين:

- "الطريقة الشمولية: مقارنة نسخٍ بسلسلة من النسخ الأخرى التي تم تنقيطها مُسبقاً من قِبل لجنة. تمثل النقطة الممنوحة لنسخةٍ ما الإجماع الحاصل نتيجة التقارب بين التصحيح الآلي واليدوي.

* - Latent Semantic analysis

- الطريقة المعيارية أو المعيار الذهبي (gold standard): مقارنة نسخة المتعلم بنسخة نموذجية تم إعدادها من قبل المدرس مثلاً" (Dessus & Lemaire, 2017, p. 6).

برمجية (IntelliMetric)

يياشر هذا البرنامج عمله بمحاكاة عملية التصحيح اليدوي اعتماداً على منجزات نظريات المعالجة الآلية للغات الطبيعية (TALN) والعلوم المعرفية (cognitive processing)، واللسانيات الحاسوبية، والتصنيف الإحصائي. وقد حدد إليوت سكوت (Eliott Scott) ثلاث خطوات لعملية التصحيح الآلي وفق برمجية (IntelliMetric):

أ- "بداية يتم إخضاع النسخ المصححة يدوياً من قبل أشخاص لنظام التصحيح الآلي. بعدها، يرصد النظام الخصائص المميزة لكل درجة من درجات سلم التنقيط: فإذا كان سلم التنقيط يتكون من ست درجات مثلاً، "فسيعمل النظام على تحديد الخصائص المميزة لكل درجة. يحلل النظام أزيد من 300 ملمح ذي صلة بالجانب الدلالي والتركيب، فضلاً عن أوجه الخطاب" (Scott, 2003, p. 80). ويحصر إليوت هذه الملامح في خمسة: الاتساق، والتطوير/البناء، وبنية الخطاب، والبنية التركيبية للجمل، والسنن اللغوي (جودة اللغة).

ب- في المرحلة الثانية يتم تجريب النموذج الذي تم بناؤه -انطلاقاً من العينات المصححة والمجربة سابقاً- على عينة جديدة من النسخ المحدودة العدد، علماً أنها تتضمن معدلات محصل عليها سابقاً. يسمح هذا الاختبار من تحديد صلاحية النموذج وصحته.

ج- في الأخير، وبعد تأكيد جدوى النظام وفعاليته يتم تعميمه وتطبيقه على أوراق الامتحان غير المصححة مسبقاً.

طبق نظام (IntelliMetric) في تصحيح العديد من النصوص المكتوبة في كل من اللغة الإنجليزية، والإسبانية، والعبرية. كما أن هناك وظائف متوفرة لتصحيح النصوص المكتوبة باللغة الفرنسية، والألمانية، والهولندية، البرتغالية، والإيطالية، والعربية، واليابانية. لقد تم إجراء أزيد من مئة وأربعين دراسة للتحقق من صلاحية النموذج.

برمجية (E-Rater)

يعتمد هذا البرنامج الآلي لتصحيح على البرمجة اللغوية العصبية (Neuro-Linguistic Programming: NLP) والإحصاء، والذي أنتجته شركة خدمة الاختبارات التعليمية* (Educationnal Testing Service) بهدف التحليل التلقائي لجمال النصوص المنتجة واستخراج السمات اللسانية الملائمة والمحددة للمعدلات المتوقعة إلحاقها في التصحيح اليدوي.

يعتمد هذا البرنامج -في البداية- على عينة كبيرة تتضمن المفاتيح من النسخ المصححة يدويا: تتضمن هذه الأخيرة النقط الممنوحة من قبل المصححين. وتخضع تلك العينات -فيما بعد- للتحليل وفق التقنيات المعتمدة في المعالجة الآلية للغات الطبيعية (TALN) على نحو يسمح برصد السمات الملائمة والمساعدة على محاكاة النقط الممنوحة في التصحيح اليدوي بوصفها المثل الأعلى. يحتفظ النظام بهذه السمات ويُخزنها لإنشاء نموذج التصحيح الآلي. بعد إعداد النظام وبرمجته -وفق الاختبار المراد تصحيحه- يتم تطبيقه على نسخ جديدة، بحيث يعمل النظام على البحث عن أوجه التشابه مع عينة النسخ المصححة سابقا. ومن ميزات هذا النظام إمكانية إعداداته لتصحيح نماذج مغايرة من الاختبارات، كما أنه يقدم ملاحظات بخصوص العينات المصححة.

برمجية (E-Rater2)

في الجيل الجديد من برنامج (E-Rater2) تم تعديل سيرورة التصحيح الآلي عبر تقليص عدد السمات المساعدة على إصدار الحكم وإلحاق النقط العددية. فإذا كانت البرمجيات التطبيقية السابقة (PEG) و (IEA) و (IntelliMetric) والجيل الأول من (E-Rater) تستخدم أزيد من ستين سمة أو مؤشرا مساعدا في التنقيط، فإن الجيل الجديد من هذا البرنامج قلص عدد المؤشرات إلى "عشرة" (Attali & Burstein, 2006, pp. 10-12):

- النحوى: المطابقة بين الفعل والفاعل وما إلى ذلك...

- التوظيف: أخطاء في المقال، والكلمات غير مناسبة...

*- للمزيد من المعلومات يُرجى الاطلاع على الموقع الرسمي للشركة: [en line]
<https://www.ets.org/erater.html>

- الإملاء: الأخطاء الإملائية

- الأسلوب: تكرار الكلمات، عدد الجمل القصيرة والطويلة...

- التنظيم: التصميم المنهجي، وترتيب الأفكار...

- العرض: الحجج، والأطروحة، الأمثلة...

- المعجم: مستوى اللغة انطلاقاً من المفردات الموظفة

- الطول المتوسط للكلمات

- المفردات المعجمية الشائعة والمتداولة: مدى التشابه بين المفردات الموظفة على ورقة التصحيح وبين المفردات المتداولة.

- المفردات المعجمية المرتبطة بالموضوع: التشابه بين معجم النسخة المصححة مع النسخة المثالية.

لعل المؤشرات المستخدمة في الجيل الجديد من هذا البرنامج مباشرة وواقعية ومُختزلة تعكس المقاييس التي يستخدمها المصححون الآدميون عند مباشرة عملية التصحيح. وهذا يعني أن نظام التصحيح البشري والتصحيح الآلي على وشك التطابق، إذ من الممكن الاعتماد على الاتفاق بين البرنامج ومصحح بشري واحد كمعيار لصلاحية التصحيح الآلي ومصادقته.

4 - مصادقية التصحيح الآلي وصلاحيته

تثير قضية الصلاحية والموثوقية قلقاً حقيقياً لدى الساهرين على سيرورة الممارسة التقويمية في التصحيح اليدوي. فالمنظور الباثولوجي لأمراض التقويم دفع بالعديد إلى التشكيك في نتائج التصحيح اليدوي بفعل تقلبات مزاج المصححين، أو اختلاف القرارات بخصوص نفس الموضوع بعد تغيير الوضعيات أو المواقف. فالتفكير في سلوك أو خلفيات تاريخ أمراض التقويم يندرج ضمن مقارنة إبستمولوجية وتكنولوجية وأخرى علاجية. فالمنظور الباثولوجي يفرض ذاته في موضوع التقويم من زاوية تشخيصية لعوائق منهجية وتنظيمية، وأخرى موضوعية تتعلق بمدى خلو القائمين على سيرورة التقويم من الأمراض التخطيطية والتصحيحية والذاتية. لذا تم اللجوء إلى التصحيح الآلي بوصفه سبيلاً للتقليل من خطر الإصابة بتلك الأمراض حتى ترقى أحكام التقويم والقرارات المتخذة من المستوى المرضي إلى المستوى

الإستراتيجي. وقد تحقق هذا الأمر -نسبيا- مع التصحيح الآلي، إذ تبقى التقديرات المقدمة من قبل النظام ثابتة رغم اختلاف الوضعيات أو الظروف. كما تستمد البرمجيات التطبيقية المعتمدة في التصحيح الآلي موثوقيتها من التشابه القائم بين أنظمتها ونماذج التصحيح اليدوي للمصححين. فمعدلات الاتفاق بين التصحيح الآلي والبشري -بحسب- الدراسات "تجاوزت 97% انطلاقا من 750000 نص مصحح" (Laurier & Diarra, 2009, p. 94) وذلك باعتماد برمجية (E-Rater). نفس الأمر -تقريبا- بحسب الدراسة التي أجراها بريدجمان (Bridgeman) ومانكان (Manghan) عام 2005: "وصلت نسبة التوافق بين المصحح الآلي (E-Rater) والمصححين البشريين ما بين 94% و 94,2%" (Monaghan & Bridgeman, 2005, p. 3).

تتوفر العديد من أنظم التصحيح الآلي على أداء موثوق فيه وفعالية انطلاقا من معايير مضبوطة مقارنة بأداء القائمين على عملية التصحيح اليدوي. كما يتيح هذا التصحيح إمكانية ترشيد الزمن وعقلنة العمل بشكل أدائي لأنه يُخلص المدرسين من أعباء التصحيح مع إعطاء هامش من الحرية حتى يفكر هؤلاء في ممارستهم المهنية لفعل التقويم. هذا الأمر يمكنه أن يشكل موضوعا للتأمل في كفاءات تطوير أدائهم، أو التفكير في تحسين مستواهم المهني عن طريق التكوين الذاتي أو المؤسسي: "التخطيط لمشروع مدرس ذي كفاءة عالية" (Fishbach, Greiff, Cardoso Leite, & Koeing, 2021, p. 138).

فالثبات ودرجة الدقة التي يقيس بها التصحيح الآلي الاختبارات تعطي نفس النتائج رغم تكرار تلك الاختبارات لنفس المجموعة في ظروف مشابهة. وبهذا لا يحصل خلاف حول تلك النتائج لكونها تأتي مطابقة مع ما يقدمه المصححون. وتثير النقطة الأخيرة مسألة الصلاحية في التصحيح الآلي أثناء عملية القياس ومدى ثبات النتائج وتشابهها عند التطبيق عدة مرات. ومن بين البحوث المهمة في هذا السياق، الدراسة التي أنجزها أطالي (Attali) و Yig و بورستين (Burstein) و (Attali & Burstein, 2006). استطاع هؤلاء التمييز بين ثلاث مقاربات كبرى تتناول مسألة صلاحية التصحيح الآلي وهي:

- يستمد التصحيح الآلي صلاحيته من التطابق الحاصل بين النقط المحصل عليها في برنامج التصحيح الآلي والتصحيح اليدوي. فالمقاربة المقارنة تظل "غير كافية لإثبات صحة التصحيح الآلي (Attali & Burstein, 2006, p. 22).

- تقوم المقاربة الثانية على دراسة العلاقات بين نتائج التصحيح الآلي للاختبارات بواسطة مقاييس محددة وبين اختبارات مشابهة تعتمد مقاييس مغايرة لنفس المتعلمين من أجل قياس درجة التحكم في مهارة التعبير والإنشاء. هناك دراسة قارنت بين نظام التصحيح الآلي (IntelliMetric) ونتائج اختبار كتابي آخر باستخدام أسئلة الاختيار من متعدد (QCM) فضلا عن أحكام المدرسين بخصوص مختلف مستويات مهارة الكتابة لدى نفس المتعلمين. توصلت هذه الدراسة إلى كون "النتائج المسجلة باستخدام نظام (IntelliMetric) متضاربة مع نتائج القياس المحصل عليها من الاختبار ذي أسئلة الاختيار من متعدد، وتلك الممنوحة في التصحيح اليدوي" (Scott, 2003, p. 75).

- يرى أصحاب المقاربة الثالثة أن دليل صلاحية التصحيح الآلي ينبغي أن يكون مستقلا عن المقارنات المعقودة بينه وبين نتائج التصحيح اليدوي. ويركز هؤلاء على فهم سيورة التصحيح الآلي في ذاته: تستخدم البرمجيات التطبيقية (logiciels) لذلك سلايم وصفية خاصة بكل معيار من المعايير باعتماد مؤشرات دقيقة. فالنموذج المعتمد بتلك البرمجيات شبيه بالنموذج القياسي للشبكات المنجزة من قبل المدرسين.

عموما، لازالت قضايا الصلاحية والموثوقية موضوع نقاش رغم التقدم الكبير الذي شهده التقويم الإلكتروني، حيث أضحت التصحيح الآلي بديلا عمليا له مزايه وسلبياته. فإذا كان التصحيح اليدوي يتأثر بعوامل مثل الإرهاق، ومزاجية المصحح، ومدة التصحيح... فقد أتاح التصحيح الآلي الرفع من مصداقية التقويم والكشف عن السرقات الأدبية (Plagiat)، ناهيك عن خفض كلفة تنظيم الامتحانات.

لكن التصحيح الآلي له حدود، إذ هناك اعتراضات بخصوصه. فلقد أثبتت الدراسات التي أجراها باورز (Powers) وفريقه إمكانية "خداع النظام من قبل التلاميذ ذوي الخبرة للحصول على درجات أعلى" (Powers, Burstein, Chodorow, Fowles, & Kukich, 2001). ومن أوجه القصور التي يعرفها التصحيح الآلي صعوبة تقديم تغذية راجعة عن المتعلم، خصوصا عند

التركيز على وظائف مهمة مثل التوجيه، والضبط، والتعديل، والمعالجة... في التقويم التشخيصي أو التكويني. فالمقاصد الكبرى لهذين النوعين

-والمتمثلة في تمكين المتعلمين من تحسين مهاراتهم الكتابية- صعبة المنال في التصحيح الآلي. وتنطلق الأصوات الأكثر تشددا واعتراضا على تعميم التصحيح الآلي من منظور إنساني. يفترض هذا الأخير قصور التصحيح الآلي وعدم قدرته على فهم نص مكتوب وتقديره مثلما يفعل الإنسان ويتفاعل معه: فقد ينزاح أسلوب نص مكتوب وتنظيم محتواه عن المعيار المحدد في إعداد النظام. وتعبير أدق، تعجز -إلى حدود الآن- أنظمة التصحيح الآلي عن رصد الجانب الإبداعي في تقويم أداء المتعلمين، فذلك من أهم الصفات في تقويم أداء الكاتب/ المتعلم.

خاتمة

ممكن إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال من توحيد المعايير بخصوص الممارسة التقييمية، وإنتاج بيانات أكثر تنظيما وتجانسا، والمعالجة الإحصائية الجماعية التي تتطلب حكمة جماعية. وتختلف النماذج الصناعية الرقمية المعدة بحسب وظائف كل نوع من أنواع التقويم أكان تشخيصيا أم تكوينيا أم إجماليا. ونعني بذلك التصورات التي يحملها المستخدمون عن الجهاز أو النظام، والمصنعون.

وعلى الرغم من ذلك، لازال الغموض يُلْفُ أساليب التقويم الموظفة داخل المدارس: نجد نموذجا عموديا يتكون من شبكات لقياس درجة التحكم في الكفايات انطلاقا من معايير ومؤشرات موحدة في نهاية السلك الدراسي. و"يتعايش النموذج الأول مع نموذج ثان أفقي مطبوع بممارسات غير متجانسة خلال الموسم الدراسي. يمثل غياب التمهصلات بين النموذجين عائقا أمام تجديد الممارسات، والنابع من العادات الثقافية للمكونين وتمثيلاتهم" (Cros, 2002). ولعل ما يؤكد هذا التوتر الحاصل بين النموذجين الدراسة المنجزة من قبل مركز البحوث والتجديد التربوي (CERI) لفائدة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE). تبرهن الدراسة على أن الشرح بين التقويم التكويني المنجز بالفصول والتقويم الإجمالي (الإشهادي) الوطني عائق أمام انتشار التقويم التكويني... "ويشير المدرسون إلى عائق ثان يتمثل في كون سيرورة التقويم التكويني معقدة مقابل حجم مفردات البرنامج الدراسي الواجب إنجازها" (OCDE, 2005, p. 3)). فتحت هذه الدراسة الباب وسيعا أمام الانتقادات التي وُجّهت للتقويم والنقاش المحموم في فرنسا حول عملية التصحيح والتنقيط، بل هناك من طالب بحذف النقطة في التقويم التكويني في بداية العشرية الثانية. ويرجع النقاش حول إلحاق النقطة العددية في التقويم

التكويني إلى منتصف تسعينيات القرن الماضي مع الباحث أيلوين (Aylwin) الذي اقترح "إلغاء
التقويم الإجمالي خلال الدورات الثلاث للموسم الدراسي والاحتفاظ بها حتى نهاية السنة. فالتقويم
المنجز أثناء التكوين -من وجهة نظرنا- يندرج ضمن التقويم التكويني" (Aylwin, 1995, p. 24).
ومن ثمة دعا أيلوين إلى " أن يُجرى التقويم التكويني بشكل سريع ومختصر دون أن يتدخل
المدرس في عملية التصحيح على نحو يتيح لكل متعلم أن يياشر عملية التصحيح: خاصة في ضبط
المفاهيم" (Aylwin, 1995, p. 28).

References:

(OCDE), l. d. (2005). *L'évaluation formative: POUR UN MEILLEUR APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES SECONDAIRES*. Paris: Edition OCDE. Consulté le 25, 2026, sur https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2005/01/formative-assessment_g1gh4c28/9789264007420-fr.pdf

Attali, Y., & Burstein, J. (2006, 2 1). Automated Essay Scoring With e-rater. (M. Russell, Éd.) *Journal of technology, Learning, and assessment*, 4(3).

Attali, Y., & Burstein, J. (2006, 2 1). Automated Essay Scoring With e-rater. (M. Russell, Éd.) *Journal of technology, Learning, and assessment*, 4(3).

Aylwin, U. (1995, 3 1). - Aylwin. U., Apologie de l'évaluation formative, *Pédagogie collégiale*, vol8, n°3, Mars, 1995,. (A. q. (AQPC), Éd.) *Pédagogie collégiale*, 8(3), pp. 24-32. Consulté le 4 12, 2026, sur https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21100/aylwin_ulric_08_3.pdf?sequence=1

Beaupré, C., & autres. (2019). *L'enseignement à distance, enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. Québec: Fneeq csn. Consulté le 1 &à, 2026, sur https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistance-FINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf

Bernet, E., & Karsenti, T. (2013, 4). Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire: une étude multicas, Education et Francophonie. *Spring*, 41(1), pp. 44-68.

Burke, J., & Cizek, G. (2006). Effects of composition mode and self-perceived computer skills on essay scores of sixth graders. (L. Hamp-Lyons, Éd.) *Assessing Writing*, 11(3), pp. 148-166.

Capelle, C. (2017, 9 29). l'évaluation scolaire face à l'industrialisation numérique des connaissances, n°78. *Hermès*(78).

Cros, F. (2002, 1 1). L'innovation en éducation et formation, topiques et enjeux. *recherches: les logiques de l'innovation*(118), pp. 211-240.

Dessus, P., & Lemaire, B. (2017, 6 5). *Assistance informatique à la correction de copies*. Consulté le 3 25, 2026, sur Hal autorisation v1: <https://hal.science/hal-01533013v1/document>

Dessus, P., & Lemaire, B. (2017, 6 5). *Assistance informatique à la correction de copies*. Consulté le 3 25, 2026, sur Hal autorisation v1: <https://hal.science/hal-01533013v1/document>

Fishbach, A., Greiff, S., Cardoso Leite, P., & Koeing, V. (2021). *Rapport national de l'éducation Digitalisation du diagnostic pédagogique : de l'évolution à la révolution*. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT). Luxembourg: Université du Luxembourg (Uni.lu).

Fishbach, A., Greiff, S., Cardoso Leite, P., & Koeing, V. (2021). *Rapport national de l'éducation Digitalisation du diagnostic pédagogique : de l'évolution à la révolution*. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT). Luxembourg: Université du Luxembourg (Uni.lu)..

Fourgous, Jean Michel. (2012). *apprendre autrement à l'ère numérique Mission parlementaire FOURGOUS (2012) citant une étude réalisée par . Etude sur les TICE et les enseignants*. ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris: Ipsos Média CT la demande du café pédagogique. Consulté le 1 10, 2026, sur <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/124000169.pdf>

Fourgous, Jean Michel. (2012). *apprendre autrement à l'ère numérique Mission parlementaire FOURGOUS (2012) citant une étude réalisée par . Etude sur les TICE et les enseignants.* ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris: Ipsos Média CT la demande du café pédagogique. Consulté le 10, 2026, sur <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/124000169.pdf>

Guillemet, P. (2004, 3 1). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme? *Distance et savoirs*, 2(1), p. 109.

Laurier, M., & Diarra, L. (2009). *L'apport des technologies dans l'évaluation de la compétence à écrire, Evaluation des apprentissages et technologie de l'information et de la communication (enjeux, applications et modèles de mesure).* Canada: Presse de l'Université Laval (PUL).

Limam Mourad. (2022). Guidelines for electronic assessment and its prospects, within the collective book Educational Research and Envisioning the School of the Future, International Center for Education and Scientific Research Issues, in partnership with Al-Zaytuna University and other institutions, published and distributed by GLD, Tunisia, 1st edition.

Monaghan, W., & Bridgeman, B. (2005, 4 1). E-Rater as a quality control on human scorers, in R and D Connection, Princeton. , *in R and D Connection, Princeton*(2), p. 4.

Consulté le 3 25, 2026, sur
https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections2.pdf

Monaghan, W., & Bridgeman, B. (2005, 4 1). E-Rater as a quality control on human scorers, in R and D Connection, Princeton. , in *R and D Connection, Princeton*(2), p. 4.
Consulté le 3 25, 2026, sur
https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections2.pdf

Nunziatti, G. (1990, 1 1). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*(280), pp. 47-64.

Official website of the Educational Testing Service Company: <https://www.ets.org/erater.html>

Perriault, J. (2015, 1 1). Les industries de la connaissance, entretien avec Benoit Le Blanc. *Hermès, La Revue*(71), pp. 100-105. Consulté le 03 10, 2026, sur
<https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2015-1-page-100?lang=fr>

Powers, D., Burstein, J., Chodorow, M., Fowles, M., & Kukich, K. (2001, 3 1). Stumping e-rater: challenging the validity of automated essay scoring,. *Computers in Human Behavior*, 18, pp. 103-134.

Powers, D., Burstein, J., Chodorow, M., Fowles, M., & Kukich, K. (2001, 3 1). Stumping e-rater: challenging the

validity of automated essay scoring,. *Computers in Human Behavior*, 18, pp. 103–134.

Rey, O., & Feyfant, A. (2014, 9 1). ., Evaluer pour mieux faire apprendre, dossier de veille. *Institut Française de L'éducation* , p. 44.

Romain, M., Busana, G., & Latour, T. (2009). *Vers une architecture de testing assisté par ordinateur pour l'évaluation des acquis scolaires dans les systèmes éducatifs orientés sur les résultats Dans le livre: Evaluation des apprentissages et technologie de l'information et de la communication*. Québec, Canada: Press Universitaire de l'Aval.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages, , La réflexion* (Vol. Tome 1). Canada: Les Presses de l'Université Laval.

Scott, E. (2003, 1 30). Automated Scoring and Annotation of Essays with the Intelligent Essay Assesso. (M. Shermis, & J. Burstein, Éd.) *Automated Essay Scoring A Cross-Disciplinary Perspective*, pp. 67–82.

Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2007, 1 12). Towards a typology of computer use in primary education, journal of computer Assisted Learning. *journal of computer Assisted Learning*, 23(3), pp. 197–206.

Wolfe, E., & Manalo, J. (2000). *A comparaison of word-processed and hand written for the Test of English as a Foreign*

Language. Michigan State University. New-Orleans USA:
ERIC Clearinghouse. Consulté le 2 15, 2026, sur
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443845.pdf>

إن التفكير في عملية التصحيح أثناء سيرورة التقويم التكويني دون إلحاق نقطة عددية من الأسس القاعدية الجوهرية لطُرُق أبواب تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما يمكن أن تساهم به في بناء شروط علمية لهذا النوع من التقويم وفق المقاربة الآتية التي تعتمد على الروايز. عموماً، يمكن إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال من إحداث تصدعات عميقة في أبعاديات التقويم التكويني والإجمالي لدى الساهرين على عمليات التقويم، ومن خلخلة يقينيات هؤلاء عبر رَجَّة سيكولوجية. فالأنظمة المتكاملة للاختبار والتعلم الذكي تطمس الحدود بين التعلم والتقويم، وتعمل بحسب تعريف فيكوتسكي (Vygotsky) في المنطقة القريبة من النمو: " المصطلح الشائع اليوم هو التعلم الذاتي القائم على معطيات وخوارزميات تقدم الإجابة المستدبة عن اللاتجانس بين مجموعات المتعلمين الذين يتزايد عددهم باستمرار" (Fishbach, Greiff, Cardoso Leite, & Koeing, 2021, p. 138).

***Teaching Communication Courses in Moroccan Universities and Institutes:
Pedagogical Approaches to Developing Communication Competencies in the
Context of Digital Transformation***

Mohamed Ouldali *

Doctor of science of Information & Communication USMBA - Université Sidi

Mohamed Ben Abdellah de Fès - Morocco.

mohamedouldali@gmail.com

Received: 21/03/2026, Accepted: 29/03/2026, Published: 31/03/2026

Abstract: Higher education in Morocco is undergoing significant pedagogical transformations aimed at improving the quality of university training and enhancing graduates' employability. Within this context, communication courses have become an essential component of academic programs in universities and higher institutes, given their role in developing students' communication, cognitive, and behavioral competencies. Communication is increasingly recognized as an interdisciplinary field that integrates communication studies, social sciences, and pedagogy, and contributes to strengthening students' ability to interact effectively in academic and professional environments.

This study aims to analyze the pedagogical approaches adopted in teaching communication courses in Moroccan universities and institutes and to examine their contribution to the development of students' communication competencies in the context of digital transformation. The research adopts a descriptive-analytical methodology based on a review of relevant literature in communication studies and higher education pedagogy, combined with a conceptual analysis of teaching practices related to communication courses in Morocco.

The analysis highlights the growing integration of competency-based learning, active learning strategies, project-based learning, and digital learning environments in communication teaching. However, several challenges remain, including large class sizes, limited practical training, and insufficient integration of digital tools. The study concludes by proposing pedagogical recommendations aimed at strengthening interactive learning, digital integration, and stronger links between communication training and labor market needs.

Keywords: Communication, Higher Education, Communication Competencies, Pedagogical Approaches, Digital Learning.

**Corresponding author*

مناهج تدريس مادة التواصل في الجامعات والمعاهد المغربية: تحليل بيداغوجي لتنمية

الكفايات التواصلية في ظل التحولات الرقمية

محمد ولد حلي *

دكتور في علوم الإعلام والتواصل، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس-المغرب

mohamedouldhali@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026/03/21 - تاريخ القبول: 2026/03/29 - تاريخ النشر: 2026/03/31

ملخص: يشهد التعليم العالي في المغرب تحولات بيداغوجية متسارعة تهدف إلى تحسين جودة التكوين الجامعي وتعزيز قابلية توظيف الخريجين في سوق العمل. وفي هذا السياق، برزت مادة التواصل باعتبارها أحد المكونات الأساسية في البرامج الجامعية والتكوينية داخل الجامعات والمعاهد العليا، نظراً لدورها في تنمية الكفايات التواصلية والمعرفية والسلوكية لدى الطلبة. ولم يعد التواصل يُنظر إليه باعتباره مجرد مهارة لغوية أو تعبيرية، بل أصبح مجالاً معرفياً متعدد التخصصات يجمع بين علوم الإعلام والاتصال والعلوم الاجتماعية والبيداغوجيا، ويهدف إلى تطوير قدرة الطلبة على التفاعل الفعّال مع مختلف السياقات الأكاديمية والمهنية.

شهدت مناهج تدريس مادة التواصل في المؤسسات الجامعية المغربية تطوراً ملحوظاً خلال السنوات الأخيرة، في سياق الإصلاحات البيداغوجية التي عرفها نظام التعليم العالي، لاسيما مع إدماج وحدات ومكونات تكوينية جديدة تهدف إلى تنمية المهارات العرضانية لدى الطلبة، مثل Soft Skills و Power Skills و Professional Communication و Entrepreneurial Skills و Personal Development، إلى جانب تبني المقاربة بالكفايات وإدماج استراتيجيات التعلم النشط والتعلم الرقمي في العملية التعليمية. وتسعى هذه المناهج إلى تحقيق توازن بيداغوجي بين الأبعاد النظرية التي تمكن الطلبة من استيعاب المفاهيم الأساسية لعلوم الاتصال، والأبعاد التطبيقية التي تتيح لهم اكتساب مهارات عملية في مجالات تحليل الخطاب، والتفاعل الاجتماعي، والعمل الجماعي، والتواصل المؤسسي والمهني.

وانطلاقاً من هذه التحولات، يهدف هذا المقال إلى تحليل المناهج البيداغوجية المعتمدة في تدريس مادة التواصل داخل الجامعات والمعاهد المغربية، مع إبراز الأسس النظرية التي تستند إليها والآليات التعليمية المعتمدة لتنمية الكفايات التواصلية لدى الطلبة. كما يسعى إلى تسليط الضوء على أبرز التحديات التي تواجه تدريس هذه المادة، خاصة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها المجال التعليمي. ولتحقيق ذلك، يعتمد المقال على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات العلمية المرتبطة بعلوم الاتصال والبيداغوجيا الجامعية، إضافة إلى دراسة الممارسات التعليمية المتعلقة بتدريس مادة التواصل في السياق المغربي.

الكلمات المفتاحية: التواصل، التعليم العالي، الكفايات التواصلية، المناهج البيداغوجية، التعلم الرقمي، المغرب.

* المؤلف المرسل

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحولات عميقة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو ما انعكس بشكل واضح على أنظمة التعليم العالي التي أصبحت مطالبة بإعداد خريجين يمتلكون كفايات متعددة تمكنهم من التكيف مع متطلبات مجتمع المعرفة وسوق العمل المتغير. وفي هذا الإطار، برزت مهارات التواصل كأحد المكونات الأساسية في تكوين الطلبة داخل الجامعات والمعاهد العليا، نظراً لدورها في تعزيز القدرة على التعبير، وإدارة التفاعلات الاجتماعية، وتبادل المعرفة داخل البيئات المهنية والمؤسسية.

لقد أصبحت الكفايات التواصلية اليوم من أهم المهارات التي يسعى التعليم العالي إلى تنميتها لدى الطلبة، خاصة في ظل التحولات التي يشهدها المجتمع الرقمي، حيث أصبحت القدرة على التواصل الفعال شرطاً أساسياً للاندماج في الحياة المهنية والاجتماعية. وفي هذا الإطار، تم إدراج مادة التواصل ضمن العديد من البرامج الدراسية في الجامعات والمعاهد المغربية، سواء في التخصصات المرتبطة بعلوم الإعلام والاتصال أو في التخصصات الأخرى التي تتطلب تنمية مهارات التعبير والتفاعل المهني.

كما أن تدريس مادة التواصل في التعليم العالي لا يقتصر على نقل المعارف النظرية المرتبطة بنظريات الاتصال ونماذجه، بل يهدف أيضاً إلى تنمية مجموعة من الكفايات التطبيقية التي تمكن الطلبة من توظيف مهارات التواصل في مواقف واقعية. ولذلك، تعتمد المؤسسات الجامعية المغربية على مجموعة من المناهج البيداغوجية الحديثة التي تركز على التعلم التفاعلي، والعمل الجماعي، وتحليل الخطاب، وتنمية مهارات العرض والتفاوض والإقناع.

وتأتي أهمية دراسة مناهج تدريس مادة التواصل في الجامعات والمعاهد المغربية من كونها تمثل مجالا تقاطعيا يجمع بين البعد المعرفي المرتبط بعلوم الاتصال، والبعد البيداغوجي المرتبط بطرق التدريس وأساليب التعلم. كما أن تحليل هذه المناهج يتيح فهم الكيفية التي يتم من خلالها بناء الكفايات

التواصلية لدى الطلبة، ومدى انسجام البرامج التعليمية مع التحولات التي يعرفها المجال الرقمي ومتطلبات سوق العمل.

انطلاقاً من ذلك، يسعى هذا المقال إلى تحليل المناهج البيداغوجية المعتمدة في تدريس مادة التواصل داخل المؤسسات الجامعية المغربية، من خلال الإجابة عن الإشكالية التالية: ما هي المناهج البيداغوجية المعتمدة في تدريس مادة التواصل في الجامعات والمعاهد المغربية، وكيف تسهم في تنمية الكفايات التواصلية لدى الطلبة؟

ولتفكيك هذه الإشكالية، ويعتمد هذا المقال على مقارنة تحليلية تستهدف استعراض الإطار المفاهيمي للتواصل في السياق الجامعي، وتحليل أهم المناهج البيداغوجية المعتمدة في تدريسه، إضافة إلى مناقشة التحديات التي تواجه تطوير تدريس هذه المادة في ظل التحولات الرقمية والمعرفية التي يشهدها التعليم العالي*.

المنهجية المعتمدة في الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه إطاراً منهجياً مناسباً لتحليل واقع مناهج تدريس مادة التواصل في مؤسسات التعليم العالي المغربي، واستكشاف الأبعاد البيداغوجية المرتبطة بتنمية الكفايات التواصلية لدى الطلبة أو المتدربين* في ظل التحولات الرقمية التي يشهدها المجال التعليمي. ويُعد هذا المنهج من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات التربوية والاجتماعية التي تهدف إلى وصف الظواهر التعليمية وتحليلها في سياقها الواقعي، من خلال دراسة الأدبيات العلمية وتحليل الممارسات البيداغوجية المرتبطة بموضوع الدراسة (Creswell & Creswell, 2018).

* يركز هذا المقال على تحليل تدريس مادة التواصل في مؤسسات التعليم العالي المغربية، لاسيما الجامعات والمعاهد التي تستقبل الطلبة والمتدربين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها. أما المستويات التكوينية الأخرى، مثل مستوى التأهيل أو التقني، فتتطلب مقاربات بيداغوجية مختلفة نظراً لخصوصية أهدافها التكوينية، وهو ما سيتم التطرق إليه في مقال لاحق.

* تم استخدام مصطلح "المتدربين" في هذا السياق لأن بعض المعاهد والمدارس في المغرب تعتمد هذه التسمية للإشارة إلى المستفيدين من التكوين، وذلك بحكم طبيعة هذه المؤسسات التي تهدف إلى تأهيلهم للاندماج في سوق الشغل، خاصة في المهن التقنية.

وفي هذا الإطار، اعتمدت الدراسة على تحليل الأدبيات العلمية (Literature

Review) المرتبطة بعلوم الاتصال والبيداغوجيا الجامعية، وذلك من خلال مراجعة مجموعة من الدراسات والأبحاث الأكاديمية التي تناولت تدريس مهارات التواصل في التعليم العالي، إضافة إلى تحليل المراجع النظرية المرتبطة بالمقاربات البيداغوجية الحديثة مثل المقاربة بالكفايات، والتعلم النشط، والتعلم القائم على المشكلات، والتعلم الرقمي. وقد مكنت هذه المقاربة من بناء إطار نظري يساعد على فهم الأسس المفاهيمية والبيداغوجية التي تقوم عليها مناهج تدريس مادة التواصل في الجامعات والمعاهد العليا.

كما اعتمدت الدراسة على التحليل المفاهيمي والنقدي (Conceptual and

Analytical Approach) للمقاربات البيداغوجية المعتمدة في تدريس مادة التواصل، من خلال دراسة المبادئ النظرية التي تستند إليها هذه المناهج وتحليل آليات توظيفها في تنمية الكفايات التواصلية لدى الطلبة. ويتيح هذا النوع من التحليل فهم العلاقة بين التصورات النظرية لعلوم التواصل والممارسات التعليمية داخل الفضاء الجامعي، إضافة إلى إبراز مدى انسجام هذه الممارسات مع التحولات التي يعرفها التعليم العالي في سياق الرقمنة وتطور مجتمع المعرفة.

ومن جهة أخرى، تم توظيف المقاربة التحليلية المقارنة من خلال استحضار بعض التجارب الدولية في تدريس مهارات التواصل في التعليم العالي، بهدف وضع التجربة المغربية في سياقها الأكاديمي الأوسع، وإبراز أوجه التقاطع والاختلاف بين النماذج البيداغوجية المعتمدة في مختلف الأنظمة التعليمية. ويساهم هذا التوجه في تعزيز البعد التحليلي للدراسة وتوفير رؤية أكثر شمولية حول تطور تدريس مادة التواصل في السياقات الجامعية المعاصرة.

وبناء على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تحليل بيداغوجي لمناهج تدريس مادة التواصل في التعليم العالي المغربي، من خلال ربط الإطار النظري بالممارسات التعليمية وتحليل التحديات التي تواجه تطوير هذه المادة في ظل التحولات الرقمية التي يشهدها التعليم العالي.

مفهوم التواصل في السياق الجامعي

يعد التواصل أحد المفاهيم المركزية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، نظرا لارتباطه الوثيق بمختلف أشكال التفاعل الإنساني داخل المجتمعات والمؤسسات. وقد تطور مفهوم التواصل بشكل ملحوظ عبر الزمن، حيث انتقل من كونه مجرد عملية نقل للمعلومات إلى كونه عملية اجتماعية معقدة تتداخل فيها الأبعاد الرمزية والثقافية والمعرفية. وفي السياق الجامعي، يكتسب التواصل أهمية خاصة باعتباره أداة أساسية في إنتاج المعرفة وتبادلها، وفي بناء العلاقات التفاعلية بين مختلف الفاعلين داخل المؤسسة الجامعية، سواء كانوا أساتذة أو طلبة أو إداريين.

من الناحية المفاهيمية، يُعرّف التواصل عادة بأنه العملية التي يتم من خلالها تبادل الرسائل والمعاني بين الأفراد عبر مجموعة من الرموز اللغوية وغير اللغوية، بهدف تحقيق الفهم المشترك والتفاعل الاجتماعي. فالتواصل لا يقتصر على مجرد نقل المعلومات، بل يشمل أيضاً عملية تأويل الرسائل وفهمها في سياقها الاجتماعي والثقافي (Littlejohn & Foss, 2011). كما يرى DeVito أن التواصل يمثل عملية ديناميكية مستمرة يتم خلالها تبادل المعاني بين المرسل والمتلقي عبر قنوات متعددة، وهو ما يجعل هذه العملية خاضعة لتأثير السياق الاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه. (DeVito, 2016)

وفي المجال الأكاديمي، يكتسب التواصل بعدا معرفيا وبيداغوجيا مهما، إذ يشكل أحد الآليات الأساسية التي يتم من خلالها نقل المعرفة وبنائها داخل المؤسسات الجامعية. فالمحاضرة الجامعية، والنقاش العلمي، والعمل الجماعي، والعروض الشفوية، كلها أشكال من التواصل الأكاديمي التي تساهم في تطوير القدرات الفكرية والتعبيرية لدى الطلبة. كما أن التواصل داخل الفضاء الجامعي لا يقتصر على العلاقة بين الأستاذ والطالب، بل يمتد ليشمل التفاعل بين الطلبة أنفسهم، وبين الجامعة ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي.

وقد ساهمت الدراسات الحديثة في علوم الاتصال في إبراز الدور المركزي للتواصل في العملية التعليمية، حيث لم يعد يُنظر إلى التعلم باعتباره عملية تلقين للمعرفة، بل باعتباره عملية تفاعلية يتم

خلالها بناء المعرفة بشكل جماعي من خلال الحوار والنقاش وتبادل الأفكار. وفي هذا السياق، يؤكد Freire أن التعليم الحقيقي يقوم على الحوار التواصلي بين الأستاذ والطالب، حيث يتحول المتعلم من مجرد متلقٍ سلبي للمعلومات إلى فاعل مشارك في إنتاج المعرفة (Freire, 1970). ويعكس هذا التصور تحولاً بيداغوجياً مهماً في فلسفة التعليم المعاصر، يقوم على تعزيز التفاعل والتواصل داخل الفضاء التعليمي.

كما أن التواصل في السياق الجامعي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية مجموعة من الكفايات الأساسية التي يحتاجها الطلبة في مسارهم الأكاديمي والمهني. وتشمل هذه الكفايات القدرة على التعبير الشفهي والكتابي، والقدرة على الاستماع الفعال، وتحليل الخطاب، وإدارة النقاشات العلمية، والعمل ضمن فرق متعددة التخصصات. وتعد هذه المهارات جزءاً مما يُعرف اليوم بالكفايات العرضية أو المهارات الناعمة (Soft Skills)، التي أصبحت تحظى بأهمية متزايدة في أنظمة التعليم العالي المعاصرة (Trilling & Fadel, 2009).

تمثل مهارات التواصل تبادلاً للمعلومات والتفاهم بين الأفراد، وتشمل التواصل اللفظي وغير اللفظي وشبه اللفظي، وهي مهارات أساسية لبناء العلاقات الاجتماعية وتعزيز التفاعل الفعال داخل المجتمع (Ouldali, 2025, p. 6) ويضيف لم يعد التفوق الأكاديمي وحده كافياً لضمان النجاح المهني والاجتماعي، بل أصبحت المهارات الناعمة مثل التواصل الفعال والتحدث أمام الجمهور والتفكير النقدي والعمل الجماعي عناصر أساسية لنجاح الطلبة في البيئات المهنية المعاصرة.

وفي هذا الإطار، أصبحت الجامعات الحديثة تسعى إلى إدماج مهارات التواصل ضمن برامجها التكوينية، إدراكاً منها للدور الذي تلعبه هذه المهارات في إعداد الطلبة للحياة المهنية. فالتواصل الفعال يُعدّ من بين الكفايات الأكثر طلباً في سوق العمل، إذ يحتاج الخريجون إلى القدرة على التعبير عن أفكارهم بوضوح، والتفاعل مع مختلف الفاعلين داخل المؤسسات، وإدارة العلاقات المهنية بشكل فعال. ولهذا السبب، تم إدراج مقررات خاصة بالتواصل في العديد من التخصصات الجامعية، سواء في العلوم الإنسانية أو العلوم الاقتصادية أو حتى في بعض التخصصات التقنية.

ومن جهة أخرى، يكتسب التواصل في السياق الجامعي بعداً تنظيمياً ومؤسسياً، حيث يشكل أحد العوامل الأساسية في ضمان فعالية التفاعل داخل المؤسسة الجامعية. فالجامعة باعتبارها منظمة معرفية تعتمد بشكل كبير على تدفق المعلومات وتبادل المعرفة بين مختلف مكوناتها، وهو ما يجعل التواصل الداخلي عاملاً حاسماً في تحقيق التنسيق والتكامل بين مختلف الوحدات الأكاديمية والإدارية. وقد أشار Weick إلى أن المنظمات الحديثة تقوم أساساً على عمليات تواصلية مستمرة يتم من خلالها إنتاج المعاني وتنظيم الأنشطة داخل المؤسسة (Weick, 1995).

كما أن تطور التكنولوجيا الرقمية ساهم في إعادة تشكيل أنماط التواصل داخل الفضاء الجامعي، حيث ظهرت أشكال جديدة من التواصل الأكاديمي المرتبطة بالبيئات الرقمية مثل التعليم الإلكتروني، والمنصات التعليمية، والمنتديات الأكاديمية، ووسائل التواصل الاجتماعي. وقد أدى هذا التحول إلى توسيع فضاءات التفاعل بين الأساتذة والطلبة، وإلى تعزيز إمكانيات تبادل المعرفة خارج حدود القاعة الدراسية التقليدية. وفي هذا السياق، يرى Castells أن المجتمعات المعاصرة أصبحت تقوم على ما يُعرف بـ "مجتمع الشبكات"، حيث تلعب تكنولوجيا الاتصال دوراً محورياً في تنظيم العلاقات الاجتماعية وإنتاج المعرفة (Castells, 2010).

وعلى الرغم من هذه التحولات، فإن التواصل داخل الجامعة يظل عملية معقدة تتأثر بعدة عوامل، من بينها السياق الثقافي، والخلفيات الاجتماعية للطلبة، وطبيعة التخصصات الأكاديمية. كما أن نجاح العملية التواصلية داخل الفضاء الجامعي يتطلب توفر مجموعة من الشروط، مثل وضوح الرسالة التعليمية، ووجود بيئة تعليمية تشجع على الحوار والمشاركة، إضافة إلى امتلاك الأساتذة والطلبة لمهارات تواصلية فعالة.

وانطلاقاً من ذلك، يمكن القول إن التواصل في السياق الجامعي لا يمثل مجرد وسيلة لنقل المعرفة، بل يشكل عنصراً أساسياً في بناء التجربة التعليمية للطلبة. فهو يساهم في تنمية التفكير النقدي، وتعزيز القدرة على التحليل والمناقشة، وتطوير المهارات الاجتماعية والمهنية التي يحتاجها الطلبة في حياتهم المستقبلية. ولذلك، أصبح الاهتمام بتدريس مهارات التواصل وتطويرها داخل المؤسسات

الجامعية أحد التوجهات الرئيسية في إصلاح أنظمة التعليم العالي في العديد من الدول، بما في ذلك المغرب.

أهداف تدريس مادة التواصل في التعليم العالي المغربي

يكتسي تدريس مادة التواصل في مؤسسات التعليم العالي المغربية أهمية متزايدة في ظل التحولات التي يعرفها المجتمع المعاصر، حيث أصبحت الكفايات التواصلية من العناصر الأساسية في تكوين الطلبة وإعدادهم للاندماج في الحياة المهنية والاجتماعية. ولم يعد دور الجامعة يقتصر على نقل المعرفة الأكاديمية، بل أصبح يشمل أيضاً تنمية المهارات العرضانية (Transversal Skills) التي تمكن الطلبة من التفاعل بفعالية مع مختلف السياقات المهنية والثقافية. وفي هذا الإطار، تشكل مادة التواصل أحد المكونات البيداغوجية التي تسهم في تحقيق هذا الهدف، من خلال تطوير قدرات الطلبة على التعبير، التفاعل، والتفكير النقدي (Tailassane, 2024).

1. تنمية الكفايات التواصلية لدى الطلبة

يُعَدّ تطوير الكفايات التواصلية من الأهداف الأساسية لتدريس مادة التواصل في التعليم العالي المغربي، نظراً للدور الذي تؤديه هذه الكفايات في دعم المسار الأكاديمي والمهني للطلبة. فهذه المادة تسعى إلى تمكينهم من اكتساب مهارات متعددة ترتبط بالتعبير الشفهي والكتابي، وتنمية قدرتهم على الحوار العلمي والتفاعل داخل الفضاء الأكاديمي. وتشمل هذه الكفايات مجموعة من المهارات الأساسية مثل الاستماع الفعال، وبناء الخطاب بطريقة منظمة، والقدرة على عرض الأفكار بوضوح، إضافة إلى إدارة النقاشات الجماعية داخل البيئات التعليمية. كما تسهم هذه المهارات في تعزيز قدرة الطلبة على تبادل المعرفة والتفاعل مع مختلف الفاعلين داخل الجامعة، بما يدعم عملية التعلم التشاركي ويعزز جودة العملية التعليمية.

وفي هذا السياق، يشير Nadri (2023) إلى أن تنمية الكفايات التواصلية داخل المؤسسات الجامعية تسهم بشكل مباشر في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة وتعزيز اندماجهم في الأنشطة التعليمية

التفاعلية. فامتلاك الطلبة لمهارات التعبير والحوار العلمي يمكّنهم من المشاركة الفعالة في النقاشات الأكاديمية، ويعزز قدرتهم على عرض أفكارهم وتحليل القضايا العلمية بطريقة منهجية ومنظمة، الأمر الذي يساهم في تطوير قدراتهم التحليلية والنقدية.

وفي السياق المغربي، تؤكد بعض الدراسات الحديثة أن الطلبة الجامعيين ما يزالون في حاجة إلى تطوير مهارات التواصل الفعال، خاصة فيما يتعلق بالتفاعل داخل الفصول الدراسية والعمل الجماعي وإدارة النقاشات الأكاديمية. وقد أبرزت دراسة منشورة في **EJC Journal** أن ضعف المشاركة الشفوية لدى بعض الطلبة يرتبط في كثير من الأحيان بغياب التدريب المنهجي على مهارات التواصل داخل البرامج الجامعية، وهو ما يجعل إدماج هذه المهارات ضمن المقررات الدراسية ضرورة بيداغوجية لضمان جودة التكوين الجامعي وتعزيز قابلية توظيف الخريجين في سوق العمل (EJC Journal, 2023).

وعليه، فإن تدريس مادة التواصل في التعليم العالي لا يقتصر على نقل المعارف النظرية المرتبطة بنظريات الاتصال، بل يتجاوز ذلك ليشمل تنمية كفايات عملية تمكّن الطلبة من التفاعل بفعالية داخل البيئات الأكاديمية والمهنية. ويؤدي تطوير هذه الكفايات إلى تعزيز قدرة الطلبة على التعبير عن أفكارهم بوضوح، والتفاعل مع الآخرين بطريقة بناءة، والمشاركة في بناء المعرفة داخل الفضاء الجامعي، بما ينسجم مع التحولات التي يعرفها التعليم العالي في ظل مجتمع المعرفة.

2. تنمية المهارات العرضية (Soft Skills)

من بين الأهداف الرئيسية لتدريس مادة التواصل في التعليم العالي المغربي تنمية ما يعرف بالمهارات العرضية أو المهارات الناعمة (Soft Skills)، والتي تشمل مهارات التواصل، التفكير النقدي، العمل الجماعي، وحل المشكلات. وقد أصبحت هذه المهارات تحظى باهتمام متزايد في السياسات التعليمية الحديثة، نظراً لأهميتها في تعزيز قابلية توظيف الخريجين في سوق العمل.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن المعرفة الأكاديمية وحدها لم تعد كافية لضمان نجاح الطلبة في البيئات المهنية المعاصرة، حيث أصبح من الضروري امتلاك مهارات تواصلية واجتماعية تمكن الأفراد من التفاعل مع الآخرين والعمل ضمن فرق متعددة التخصصات. (Elouaali et al., 2024)

وفي هذا السياق، تعمل الجامعات المغربية على إدماج تعليم المهارات الناعمة ضمن البرامج الدراسية، من خلال اعتماد مقاربات تعليمية تقوم على التعلم التفاعلي والمشاركة الفعالة للطلبة. ويهدف هذا التوجه إلى إعداد خريجين يمتلكون مهارات التواصل والتعاون والابتكار، بما يتماشى مع متطلبات الاقتصاد المعرفي وسوق العمل. (Democratic Arab Center, 2023)

3. تعزيز القدرة على العمل الجماعي والتفاعل الاجتماعي

يهدف تدريس مادة التواصل أيضاً إلى تنمية قدرة الطلبة على العمل ضمن مجموعات، وهو ما يعد من المهارات الأساسية في الحياة المهنية. فالعديد من الأنشطة التعليمية المرتبطة بهذه المادة تعتمد على العمل الجماعي، مثل المناقشات الجماعية، المشاريع المشتركة، والعروض الشفوية.

ويساهم هذا النوع من الأنشطة في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة، كما يساعدهم على تعلم كيفية إدارة الخلافات وتبادل الآراء بشكل بناء. كما أن العمل الجماعي داخل الفضاء الجامعي يشكل بيئة تعليمية تساعد الطلبة على اكتساب مهارات القيادة والتعاون، وهي مهارات ضرورية في العديد من المجالات المهنية.

وتشير بعض الدراسات التي تناولت واقع المهارات الناعمة في الجامعات المغربية إلى أن العمل الجماعي والتواصل الفعال يعدان من بين أكثر المهارات التي يطالب بها أرباب العمل في سوق الشغل، مما يعزز أهمية إدراج هذه المهارات ضمن المناهج الجامعية. (Elouaali et al., 2024)

4. تنمية الكفاءة التواصلية بين الثقافات

في ظل العولمة وتزايد التفاعلات بين الثقافات، أصبح من الضروري أن يمتلك الطلبة الجامعيون مهارات التواصل بين الثقافات. ولذلك، تسعى مادة التواصل في العديد من البرامج الجامعية إلى تطوير الوعي الثقافي لدى الطلبة وتعزيز قدرتهم على التفاعل مع أفراد ينتمون إلى خلفيات ثقافية مختلفة.

وقد أظهرت بعض الدراسات التي أجريت في الجامعات المغربية أن تطوير الكفاءة التواصلية بين الثقافات يشكل عنصراً أساسياً في تكوين الطلبة، خاصة في التخصصات المرتبطة باللغات والعلوم الإنسانية. وتشمل هذه الكفاءة مجموعة من الأبعاد، مثل المعرفة الثقافية، والوعي بالقيم الاجتماعية، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخر. (Hadri, 2022)

كما تسهم هذه المهارات في تعزيز انفتاح الطلبة على السياقات الدولية، وتمكينهم من التفاعل مع البيئات المهنية متعددة الثقافات، وهو ما أصبح مطلباً أساسياً في ظل التحولات التي يشهدها سوق العمل العالمي.

5. إعداد الطلبة للاندماج في سوق العمل

يعد إعداد الطلبة للاندماج في سوق العمل من الأهداف الاستراتيجية لتدريس مادة التواصل في التعليم العالي المغربي. فالكثير من المؤسسات المهنية أصبحت تولي أهمية كبيرة للمهارات التواصلية عند توظيف الخريجين، نظراً لدورها في تحسين الأداء المهني وتعزيز فعالية العمل داخل المؤسسات.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن أرباب العمل يفضلون المرشحين الذين يمتلكون مهارات تواصل قوية إلى جانب الكفايات التقنية، حيث تساعد هذه المهارات على تسهيل التفاعل داخل فرق العمل وتحسين جودة التواصل داخل المؤسسات. (Akrachi, 2024)

وفي هذا الإطار، تسعى الجامعات المغربية إلى ربط تدريس مادة التواصل بالواقع المهني، من خلال اعتماد أنشطة تعليمية تطبيقية مثل العروض المهنية، تحليل الخطاب المؤسسي، ومحاكاة مواقف التواصل

داخل المؤسسات. ويساهم هذا التوجه في إعداد الطلبة لمواجهة التحديات المهنية وتعزيز قدرتهم على الاندماج في سوق الشغل.

6. تطوير التفكير النقدي والقدرة على تحليل الخطاب

من بين الأهداف المهمة لتدريس مادة التواصل أيضاً تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة، خاصة فيما يتعلق بتحليل الخطابات الإعلامية والمؤسسية. فالتواصل لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يشمل أيضاً القدرة على تحليل الرسائل وفهم السياقات الاجتماعية والثقافية التي تنتج فيها.

كما أن تنمية التفكير النقدي تساعد الطلبة على تقييم المعلومات بطريقة منهجية، وهو ما يعد مهارة أساسية في عصر المعرفة الرقمية الذي يتسم بتدفق كبير للمعلومات.

وفي هذا السياق، تعتمد العديد من البرامج الجامعية في المغرب على مقاربات تعليمية تشجع الطلبة على تحليل الخطابات الإعلامية والنصوص التواصلية، بهدف تطوير قدراتهم النقدية وتعزيز وعيهم بدور التواصل في تشكيل الرأي العام.

المناهج البيداغوجية المعتمدة في تدريس التواصل

يشكل التواصل البيداغوجي أحد المكونات الأساسية للعملية التعليمية داخل المؤسسات الجامعية، إذ يمثل الإطار الذي تتم من خلاله عملية نقل المعرفة وبنائها والتفاعل حولها بين مختلف الفاعلين التربويين. ويقوم هذا النوع من التواصل على علاقة تفاعلية بين الأستاذ والطالب والمنهاج الدراسي، حيث يتجاوز دوره مجرد نقل المعلومات إلى بناء المعاني وتبادل الخبرات داخل الفضاء التعليمي. وفي هذا السياق، يُنظر إلى التواصل البيداغوجي باعتباره عملية ديناميكية يتم من خلالها تبادل الرسائل والمعاني والمعارف، مصحوبة بسياقات معرفية وانفعالية وثقافية تؤثر في عملية التعلم وتوجيهها. (DeVito, 2016)

وقد شهدت مناهج تدريس مادة التواصل في التعليم العالي خلال العقود الأخيرة تحولات بيداغوجية عميقة، نتيجة الانتقال من النماذج التقليدية للتعليم القائمة على التلقين ونقل المعرفة إلى

مقاربات تعليمية حديثة تركز على تنمية الكفايات والمهارات التطبيقية لدى الطلبة. ويرتبط هذا التحول بتطور النظريات التربوية المعاصرة التي تؤكد على أهمية التعلم النشط والتفاعل داخل الفضاء الجامعي، حيث لم يعد الطالب يُنظر إليه بوصفه متلقياً سلبياً للمعرفة، بل أصبح فاعلاً أساسياً في بنائها من خلال التفاعل والمشاركة في الأنشطة التعليمية. (Biggs & Tang, 2011)

وفي هذا الإطار، تعتمد الجامعات المعاصرة مجموعة من المناهج البيداغوجية الحديثة في تدريس مادة التواصل، والتي تهدف إلى تمكين الطلبة من تطوير مهارات تحليل الخطاب، وإدارة التفاعل الاجتماعي، والعمل الجماعي، والتواصل المؤسسي. ويمكن إبراز أهم هذه المناهج البيداغوجية في المقاربات التالية:

1. المقاربة بالكفايات (Competency-Based Approach)

تعد المقاربة بالكفايات من أبرز المناهج البيداغوجية المعتمدة في التعليم العالي المعاصر، حيث تقوم على الانتقال من التركيز على نقل المعرفة إلى التركيز على قدرة المتعلم على توظيف المعارف والمهارات في مواقف واقعية. وتُعرف الكفاية في هذا السياق بأنها قدرة الفرد على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية والمهارية والوجدانية من أجل حل مشكلة أو التعامل مع وضعية معقدة. (Tardif, 2017)

وتستند هذه المقاربة إلى التصورات البنائية للتعلم التي تؤكد أن المعرفة لا تُنقل بشكل مباشر من الأستاذ إلى الطالب، بل يتم بناؤها من خلال التفاعل بين المتعلم وبيئته التعليمية. وفي مجال تدريس التواصل، تهدف هذه المقاربة إلى تمكين الطلبة من تطوير مجموعة من الكفايات الأساسية، مثل القدرة على التعبير الشفهي والكتابي، وتحليل الخطابات الإعلامية والمؤسسية، وإدارة التفاعل داخل المجموعات المهنية.

كما تعتمد هذه المقاربة على تصميم أنشطة تعليمية تحاكي مواقف تواصلية واقعية، مثل إعداد عروض شفوية، أو تحليل حالات التواصل داخل المؤسسات، أو إعداد تقارير تحليلية حول خطابات إعلامية أو سياسية. ويساهم هذا النوع من الأنشطة في تعزيز قدرة الطلبة على توظيف المعارف النظرية

في مواقف تطبيقية، وهو ما يعد من الأهداف الأساسية للتعليم العالي المعاصر (Mulder, 2017).

2. التعلم النشط والتعلم التفاعلي (Active and Interactive Learning)

يعد التعلم النشط من المقاربات البيداغوجية التي اكتسبت أهمية كبيرة في التعليم العالي خلال السنوات الأخيرة، حيث يقوم على إشراك الطلبة بشكل فعال في عملية التعلم من خلال مجموعة من الأنشطة التفاعلية التي تشجع على التفكير والتحليل والنقاش. ويرتكز هذا المنهج على فكرة أن التعلم يصبح أكثر فعالية عندما يشارك الطلبة في بناء المعرفة بدلاً من الاكتفاء بتلقيها (Prince, 2004).

وفي تدريس مادة التواصل، يكتسي التعلم التفاعلي أهمية خاصة نظراً لطبيعة المادة التي تعتمد أساساً على الحوار والتفاعل بين الأفراد. ولذلك يتم اعتماد مجموعة من التقنيات البيداغوجية التي تعزز التفاعل داخل الفصل الدراسي، من بينها المناقشات الجماعية، والعروض الشفوية، وتمارين لعب الأدوار، وتحليل الحالات الدراسية.

وتتيح هذه الأنشطة للطلبة فرصة ممارسة مهارات التواصل في سياقات تعليمية واقعية، كما تساعد على تطوير قدراتهم على التعبير عن الأفكار، والاستماع الفعال، والتفاوض داخل الجماعات. وتشير الدراسات التربوية إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط يساهم في تحسين مستويات المشاركة لدى الطلبة، كما يعزز قدرتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات (Freeman et al., 2014).

3. التعلم القائم على المشكلات والمشاريع (Problem-Based and

Project-Based Learning)

يمثل التعلم القائم على المشكلات أحد المناهج البيداغوجية التي تركز على التعلم من خلال مواجهة الطلبة لمواقف أو مشكلات واقعية تتطلب البحث والتحليل والتعاون من أجل إيجاد حلول

مناسبة. ويقوم هذا النوع من التعلم على تشجيع الطلبة على التفكير النقدي والعمل الجماعي، مما يساهم في تطوير مهاراتهم المعرفية والتواصلية في آن واحد. (Hmelo-Silver, 2004)

أما التعلم القائم على المشاريع، فيعتمد على تكليف الطلبة بإنجاز مشاريع تطبيقية تتطلب البحث والتخطيط والعمل الجماعي، حيث يصبح الطالب مسؤولاً عن بناء المعرفة من خلال البحث والاستقصاء. وفي سياق تدريس مادة التواصل، يمكن أن تأخذ هذه المشاريع أشكالاً متعددة، مثل إعداد حملات تواصلية، أو تحليل خطاب إعلامي، أو إنتاج محتوى تواصل رقمي.

ويتيح هذا النوع من التعلم للطلبة فرصة الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، كما يساعدهم على تطوير مهارات العمل الجماعي والتفاوض وإدارة الحوار، وهي مهارات أساسية في مجالات التواصل والإعلام. (Bell, 2010)

4. التعلم الرقمي والتعليم الهجين (Digital and Hybrid Learning)

مع التحولات الرقمية التي يشهدها التعليم العالي على المستوى العالمي، أصبح التعلم الرقمي أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية. وقد أدى انتشار المنصات التعليمية الرقمية إلى ظهور نماذج تعليمية جديدة مثل التعليم الهجين، الذي يجمع بين التعلم الحضوري والتعلم عبر الإنترنت. (Garrison & Vaughan, 2008).

ويتيح هذا النموذج إمكانيات واسعة لتطوير مهارات التواصل لدى الطلبة، حيث يمكنهم المشاركة في النقاشات الإلكترونية، والعمل الجماعي عبر المنصات الرقمية، وتقديم العروض التفاعلية باستخدام الوسائط المتعددة. كما تسمح التقنيات الرقمية بتوظيف أدوات تعليمية مبتكرة مثل الفيديوهات التعليمية، والمنتديات النقاشية، والمحاكاة الرقمية.

ومن جهة أخرى، تساهم البيئة الرقمية في تعزيز التعلم الذاتي لدى الطلبة، حيث تتيح لهم إمكانية الوصول إلى مصادر معرفية متنوعة والمشاركة في مجتمعات تعلم افتراضية، مما يساهم في تطوير مهارات التواصل الرقمي التي أصبحت ضرورية في السياقات المهنية المعاصرة. (Means et al., 2014)

5. التعلم المتمركز حول الطالب (Student-Centered Learning)

إن التحولات التي عرفتھا بيداغوجيا التعليم العالي خلال العقود الأخيرة، خاصة مع انتشار مقاربات التعلم النشط والتعلم القائم على المشكلات والمشاريع، أسهمت في بروز نموذج بيداغوجي أكثر شمولية يتمثل في التعلم المتمركز حول الطالب (Student-Centered Learning) ويقوم هذا النموذج على إعادة تنظيم أدوار الفاعلين داخل العملية التعليمية، بحيث لم يعد الأستاذ المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح موجهاً وميسراً لعملية التعلم، في حين يتحول الطالب إلى فاعل أساسي في بناء المعرفة وتطوير كفاياته المعرفية والتواصلية. (Weimer, 2013)

ويمثل هذا التوجه امتداداً طبيعياً للمقاربات البنائية في التعلم، حيث يتم الانتقال من نموذج نقل المعرفة إلى نموذج بناء المعرفة من خلال التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي والبيئة الأكاديمية. وفي هذا السياق يؤكد Biggs و Tang أن فعالية التعلم في التعليم العالي ترتبط بمدى قدرة البرامج التعليمية على تصميم أنشطة تعليمية تحفز الطلبة على التفكير النقدي وتطبيق المعرفة في مواقف واقعية، وهو ما يُعرف بمبدأ المواءمة البنائية (Biggs & Tang, 2011) (Constructive Alignment).

وفي تدريس مادة التواصل، يكتسب هذا النموذج البيداغوجي أهمية خاصة نظراً لطبيعة هذه المادة التي تقوم أساساً على التفاعل الاجتماعي وتبادل المعاني داخل الجماعات. ولذلك يتم اعتماد مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تعزز مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، مثل التعلم التعاوني، والمناقشات المنظمة، وتحليل الخطابات الإعلامية والمؤسسية، إضافة إلى إعداد العروض الشفوية والبحوث الجماعية. وتسهم هذه الأنشطة في تطوير مجموعة من الكفايات الأساسية لدى الطلبة، من بينها القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح، والاستماع الفعّال، وإدارة الحوار داخل المجموعات، وهي مهارات تشكل جوهر الكفايات التواصلية المطلوبة في السياقات الأكاديمية والمهنية (Barr & Tagg, 1995).

كما يتكامل التعلم المتمركز حول الطالب مع التحولات الرقمية التي يشهدها التعليم العالي، حيث تسمح المنصات التعليمية الرقمية بخلق فضاءات جديدة للتفاعل والتعلم التشاركي من خلال النقاشات الإلكترونية والعمل الجماعي عبر الوسائط الرقمية. وتساهم هذه البيئات التعليمية في تعزيز استقلالية المتعلم وتطوير مهارات التواصل الرقمي، التي أصبحت تمثل أحد الأبعاد الأساسية للكفايات المهنية في مجتمع المعرفة المعاصر. (Means et al., 2014)

وعليه، فإن اعتماد المقاربة المتمركزة حول الطالب في تدريس مادة التواصل يساهم في بناء بيئات تعليمية تفاعلية تسمح للطلبة بتطوير مهاراتهم التواصلية بشكل عملي، كما يعزز قدرتهم على توظيف هذه المهارات في مختلف السياقات الأكاديمية والمهنية.

خلاصة

يتضح من خلال ما سبق أن تدريس مادة التواصل في التعليم العالي يعتمد على مجموعة من المناهج البيداغوجية الحديثة التي تسعى إلى تجاوز النماذج التعليمية التقليدية القائمة على التلقين. وتقوم هذه المناهج على تعزيز التفاعل داخل الفضاء الجامعي وتنمية الكفايات التواصلية لدى الطلبة من خلال التعلم النشط، والعمل الجماعي، واستخدام التقنيات الرقمية. ويعكس هذا التحول البيداغوجي توجه التعليم العالي المعاصر نحو إعداد خريجين يمتلكون مهارات تواصلية ومعرفية تمكنهم من التكيف مع متطلبات مجتمع المعرفة وسوق العمل المتغير.

التحديات التي تواجه تدريس مادة التواصل في الجامعات والمعاهد المغربية

رغم الأهمية المتزايدة التي تحظى بها مهارات التواصل في التعليم العالي، فإن تدريس هذه المادة داخل الجامعات والمعاهد المغربية يواجه مجموعة من التحديات البنوية والبيداغوجية التي تؤثر في فعالية العملية التعليمية وفي قدرة الطلبة على اكتساب الكفايات التواصلية المطلوبة. وتعود هذه التحديات إلى عوامل متعددة تتداخل فيها الأبعاد المؤسسية والبيداغوجية واللغوية والتكنولوجية، مما يجعل تطوير

تدريس مادة التواصل رهيناً بإصلاحات شمولية تشمل المناهج الدراسية وطرق التدريس والبيئة الجامعية بشكل عام.

1. الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية وتأثيره على التفاعل البيداغوجي

يعد الاكتظاظ من أبرز التحديات التي تواجه التعليم العالي في المغرب، حيث أدى التوسع الكبير في الولوج إلى الجامعة خلال العقود الأخيرة إلى ارتفاع ملحوظ في أعداد الطلبة مقارنة بالموارد البشرية والبنى التحتية المتاحة. وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن هذا الوضع يؤدي إلى ارتفاع نسبة الطلبة بالنسبة للأستاذ الواحد، مما يحد من إمكانيات التفاعل داخل الفصل ويؤثر على جودة العملية التعليمية. (Ezzahra, 2025)

وفي حالة مادة التواصل، يكتسي التفاعل داخل الفصل أهمية خاصة، لأن تدريس هذه المادة يعتمد أساساً على الأنشطة التطبيقية مثل النقاشات الجماعية، العروض الشفوية، وتمارين لعب الأدوار. غير أن الاكتظاظ داخل القاعات الجامعية يجعل من الصعب تنفيذ هذه الأنشطة بطريقة فعالة، إذ يتحول الدرس في كثير من الأحيان إلى محاضرة نظرية يغيب عنها التفاعل العملي الضروري لتنمية المهارات التواصلية لدى الطلبة.

كما أن الاكتظاظ يحد من قدرة الأستاذ على تتبع أداء الطلبة بشكل فردي وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لتطوير مهاراتهم التواصلية، وهو ما يؤثر سلباً على جودة التعلم وعلى تحقيق الأهداف البيداغوجية للمقرر.

2. هيمنة المقاربة النظرية على حساب الجانب التطبيقي

يتمثل أحد التحديات الأساسية في تدريس مادة التواصل في هيمنة الطابع النظري على بعض البرامج الجامعية، حيث يركز التدريس في كثير من الأحيان على عرض المفاهيم والنظريات المرتبطة بعلوم الاتصال، مثل نماذج الاتصال ونظريات الخطاب، دون إتاحة فرص كافية للتطبيق العملي لهذه المفاهيم.

وقد أظهرت عدة دراسات حول تعليم المهارات الناعمة في المغرب أن إدماج مهارات التواصل في البرامج الجامعية ما يزال في كثير من الحالات محدوداً من حيث الجانب التطبيقي، رغم الاعتراف المتزايد بأهميتها في سوق العمل. (Elouaali et al., 2024)

ويؤدي هذا التركيز على الجانب النظري إلى ضعف قدرة الطلبة على توظيف المفاهيم التواصلية في مواقف واقعية، مثل تقديم العروض أو إدارة الحوار أو العمل الجماعي. كما أن غياب الأنشطة التطبيقية يحد من فرص الطلبة لاكتساب الخبرة العملية التي تعد ضرورية لتطوير مهاراتهم التواصلية.

3. التعدد اللغوي وتأثيره على تعلم مهارات التواصل

يتميز السياق التعليمي المغربي بتعدد لغوي معقد يشمل العربية الفصحى والدارجة والأمازيغية والفرنسية، إضافة إلى تزايد حضور اللغة الإنجليزية في التعليم العالي. ويؤثر هذا التعدد اللغوي بشكل مباشر على تدريس مادة التواصل، إذ يجد العديد من الطلبة صعوبة في التعبير عن أفكارهم بشكل واضح في اللغة الأكاديمية المستخدمة داخل الجامعة.

وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن هذا التعدد اللغوي يخلق نوعاً من الفجوة بين اللغة المستعملة في الحياة اليومية واللغة الأكاديمية المستخدمة في التعليم، مما قد يؤثر على قدرة الطلبة على المشاركة في النقاشات الصفية والتعبير عن آرائهم بفعالية. (Akrachi, 2024)

كما أن تدريس مادة التواصل في بعض المؤسسات يتم بلغات مختلفة حسب التخصص، وهو ما يتطلب من الطلبة التكيف مع أنماط تواصلية متعددة، الأمر الذي قد يشكل تحدياً إضافياً بالنسبة للطلبة الذين يعانون من ضعف في الكفايات اللغوية.

4. محدودية إدماج التقنيات الرقمية في تدريس التواصل

في ظل التحولات الرقمية التي يشهدها التعليم العالي على المستوى العالمي، أصبح إدماج التقنيات الرقمية في العملية التعليمية أحد العوامل الأساسية لتطوير طرق التدريس. غير أن استخدام هذه

التقنيات في تدريس مادة التواصل داخل الجامعات المغربية ما يزال يواجه عدة تحديات، من بينها ضعف البنية التحتية الرقمية ونقص التكوين البيداغوجي للأساتذة في مجال التعليم الرقمي.

وقد أظهرت بعض الدراسات الحديثة أن التحول نحو التعليم الرقمي في المغرب يواجه صعوبات مرتبطة بضعف الموارد التقنية وعدم تكافؤ فرص الولوج إلى الوسائل الرقمية بين الطلبة (El Ferouali, 2023).

كما كشفت دراسات أخرى أن الطلبة ينظرون إلى وسائل التواصل الاجتماعي كأداة تعليمية محتملة يمكن توظيفها في تطوير التعلم التفاعلي، إلا أن إدماج هذه الأدوات في العملية التعليمية ما يزال محدوداً في كثير من المؤسسات الجامعية. (El Mamsaoui & Harrizi, 2024)

ويؤدي هذا الوضع إلى تفويت فرص مهمة لتطوير أساليب تدريس التواصل، خاصة أن التقنيات الرقمية توفر بيئات تعليمية تفاعلية يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الحوار والتعاون والعمل الجماعي بين الطلبة.

5. ضعف الارتباط بين التكوين الجامعي ومتطلبات سوق العمل

من التحديات الأخرى التي تواجه تدريس مادة التواصل في الجامعات المغربية ضعف الربط بين التكوين الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل. فقد أصبحت مهارات التواصل من الكفايات الأساسية التي يبحث عنها أرباب العمل في مختلف القطاعات المهنية، غير أن العديد من البرامج الجامعية لا تزال تركز على الجانب النظري دون تطوير المهارات التطبيقية المرتبطة بالتواصل المهني.

وقد أكدت دراسات حديثة حول تعليم المهارات الناعمة في المغرب أن تعزيز قابلية توظيف الخريجين يتطلب إدماج مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير النقدي بشكل أكبر في البرامج التعليمية. (Elouaali et al., 2024)

كما يشير بعض الباحثين إلى أن تطوير تدريس مادة التواصل يقتضي تعزيز الشراكات بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية، بما يسمح بتصميم برامج تعليمية تستجيب بشكل أفضل لمتطلبات البيئة المهنية المعاصرة.

الخاتمة والتوصيات

يتضح من خلال هذا التحليل أن تدريس مادة التواصل في الجامعات والمعاهد المغربية أصبح يحتل موقعا متقدما ضمن مسارات إصلاح التعليم العالي، نظرا للدور الذي تؤديه الكفايات التواصلية في دعم التكوين الأكاديمي وتعزيز قابلية توظيف الخريجين. فالتواصل لم يعد ينظر إليه بوصفه مجرد مهارة لغوية مرتبطة بالتعبير الشفهي أو الكتابي، بل أصبح مجالا بيداغوجيا متعدد الأبعاد يساهم في تنمية التفكير النقدي، وتعزيز القدرة على الحوار العلمي، وتطوير مهارات العمل الجماعي والتفاعل الاجتماعي داخل البيئات الأكاديمية والمهنية.

وقد أظهرت الدراسة أن مناهج تدريس مادة التواصل في مؤسسات التعليم العالي المغربية شهدت تحولات بيداغوجية مهمة خلال السنوات الأخيرة، خاصة مع تبني المقاربة بالكفايات وإدماج استراتيجيات التعلم النشط والتعلم القائم على المشكلات والمشاريع، إضافة إلى توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. وقد ساهمت هذه التحولات في نقل تدريس مادة التواصل من النموذج التقليدي القائم على التلقين إلى نموذج أكثر تفاعلية يركز على إشراك الطلبة في بناء المعرفة وتنمية مهاراتهم التطبيقية في سياقات تعليمية تحاكي الواقع المهني.

كما أبرزت الدراسة أن تدريس مادة التواصل يساهم في تحقيق مجموعة من الأهداف التكوينية المرتبطة بتنمية المهارات العرضانية لدى الطلبة، مثل مهارات التعبير والحوار العلمي والعمل الجماعي وتحليل الخطاب والتفكير النقدي. وتعد هذه المهارات من الكفايات الأساسية التي أصبح سوق العمل المعاصر يوليها أهمية متزايدة، خاصة في ظل التحولات التي يعرفها الاقتصاد الرقمي وتزايد الحاجة إلى خريجين يمتلكون قدرات تواصلية ومعرفية تمكنهم من التفاعل بفعالية داخل المؤسسات المهنية.

غير أن تحليل واقع تدريس مادة التواصل في الجامعات والمعاهد المغربية كشف أيضاً عن مجموعة من التحديات البنوية والبيداغوجية التي ما تزال تؤثر في فعالية هذه المادة وفي قدرتها على تحقيق أهدافها التكوينية. ويأتي في مقدمة هذه التحديات الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية، الذي يحد من إمكانيات التفاعل البيداغوجي ويجعل من الصعب تطبيق الأنشطة التعليمية التفاعلية التي تتطلبها طبيعة هذه المادة. كما يشكل الطابع النظري لبعض البرامج الجامعية تحدياً آخر، حيث يؤدي التركيز المفرط على المفاهيم النظرية إلى تقليص فرص الطلبة في ممارسة مهارات التواصل في سياقات تعليمية تطبيقية.

إلى جانب ذلك، يطرح التعدد اللغوي الذي يميز السياق التعليمي المغربي تحديات إضافية أمام تدريس مادة التواصل، إذ يجد العديد من الطلبة صعوبة في التعبير عن أفكارهم باللغة الأكاديمية المعتمدة في الجامعة، مما يؤثر على مستوى مشاركتهم في النقاشات والورشات التكوينية. كما أن محدودية إدماج التقنيات الرقمية في بعض المؤسسات الجامعية تشكل عائقاً أمام تطوير أساليب تدريس التواصل، رغم الإمكانيات الكبيرة التي توفرها البيئة الرقمية في دعم التعلم التفاعلي وتعزيز التواصل الأكاديمي.

وفي ضوء هذه المعطيات، يمكن القول إن تطوير تدريس مادة التواصل في التعليم العالي المغربي يقتضي اعتماد رؤية بيداغوجية شمولية تراعي التحولات التي يشهدها التعليم الجامعي في عصر الرقمنة ومجتمع المعرفة. فتعزيز دور هذه المادة داخل البرامج الجامعية وغيرها لا يرتبط فقط بتطوير مضامينها المعرفية، بل يتطلب أيضاً تحديث طرق تدريسها وتوسيع استخدام الأساليب التفاعلية التي تتيح للطلبة والمدرسين اكتساب مهارات التواصل بشكل عملي.

وانطلاقاً من نتائج هذه الدراسة، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي قد تساهم في تطوير تدريس مادة التواصل داخل الجامعات والمعاهد المغربية:

أولاً، تعزيز اعتماد المقاربات البيداغوجية التفاعلية في تدريس مادة التواصل، مثل التعلم القائم على المشاريع والتعلم التعاوني، بما يتيح للطلبة ممارسة مهارات التواصل في سياقات تعليمية تطبيقية تحاكي الواقع المهني.

ثانياً، يقتضي تطوير تدريس هذه المادة إرساء توازن بيداغوجي فعال بين البعدين النظري والتطبيقي، من خلال إدماج أنشطة تعليمية تطبيقية تمكن الطلبة من نقل المعارف النظرية إلى ممارسات تواصلية ملموسة. ويتحقق ذلك عبر توظيف تمارين المحاكاة، وتفعيل التعلم بالممارسة في مواقف واقعية أو شبه واقعية، إلى جانب تحليل الخطابات الإعلامية والمؤسسية ومحاكاة مواقف التواصل داخل المؤسسات المهنية، بما يعزز بناء الكفايات التواصلية ويقرب التعلم الجامعي من متطلبات الواقع المهني.

ثالثاً، توسيع توظيف التقنيات الرقمية في تدريس مادة التواصل، بما ينسجم مع التحولات التي يعرفها التعليم العالي في سياق الرقمنة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام منصات التعلم الرقمية مثل Moodle و Google Classroom و Microsoft Teams، إضافة إلى توظيف فضاءات التواصل التفاعلي مثل المنتديات التعليمية، والمدونات الأكاديمية، وقاعات النقاش الافتراضية، ومنصات المؤتمرات المرئية مثل Zoom و Webex و Teams. وتتيح هذه الأدوات فرصاً لتعزيز مشاركة الطلبة في النقاشات العلمية، وتطوير مهارات التواصل الكتابي والشفهي في البيئات الرقمية، فضلاً عن دعم التعلم التعاوني وإنتاج المحتوى التواصل الرقمي.

رابعاً، تعزيز الشراكات بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية والمهنية، بما يسمح بربط تدريس مادة التواصل بالسياقات المهنية الواقعية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إشراك الفاعلين المهنيين في تأطير بعض الأنشطة التطبيقية، وتنظيم لقاءات أو ورشات مهنية، إضافة إلى تشجيع التداريب الميدانية والمشاريع التطبيقية المشتركة التي تمكن الطلبة من ممارسة مهارات التواصل داخل بيئات العمل الحقيقية.

خامساً، دعم التكوين البيداغوجي للأساتذة في مجال تدريس مهارات التواصل، عبر توفير برامج للتكوين المستمر تركز على استراتيجيات التدريس التفاعلي وبيداغوجيا الكفايات وتوظيف

التقنيات الرقمية في التعليم. ومن شأن هذا التوجه أن يسهم في تطوير الممارسات التدريسية وتحسين جودة العملية التعليمية، بما يعزز قدرة الأساتذة على تصميم أنشطة تعليمية تطبيقية وتنمية الكفايات التواصلية لدى الطلبة.

References:

Akrachi, H. (2024). Soft skills and employability in Moroccan higher education: Challenges and perspectives. *International Journal of Education and Development*, 44(2), 65–78.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Democratic Arab Center. (2023). *Higher education and soft skills development in Arab universities*. Berlin: Democratic Arab Center for Strategic, Political and Economic Studies.

DeVito, J. A. (2016). *The interpersonal communication book* (14th ed.). Pearson.

El Ferouali, A. (2023). Digital transformation and e-learning challenges in Moroccan universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1–15.

El Mamsaoui, M., & Harrizi, K. (2024). Social media use in Moroccan higher education: Opportunities for interactive learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(1), 85–102.

Elouaali, A., Ait Haddou, M., & Berrada, K. (2024). Soft skills integration in Moroccan higher education curricula: Implications for graduate employability. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, 14(1), 112–126.

Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

Hadri, M. (2022). Intercultural communication competence among Moroccan university students. *Arab World English Journal*, 13(2), 315–328.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.

Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2011). *Theories of human communication* (10th ed.). Waveland Press.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.

Mulder, M. (2017). *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*. Springer.

Nadri, A. (2023). Communication skills development in higher education: Implications for student academic performance. *Journal of Education and Learning*, 12(2), 145–156.

Ouldhali, M. (2025). Communication skills and professional interaction in higher education contexts. *Journal of Human and Social Sciences (JHSS)* Vol 9, Issue 2 (2025) • P: 06.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.

Tailassane, S. (2024). Teaching communication skills in Moroccan universities: Pedagogical approaches and challenges. *Moroccan Journal of Educational Studies*, 9(1), 44–60.

Tardif, J. (2017). *L'approche par compétences: Pour une transformation pédagogique*. Chenelière Éducation.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Jossey-Bass.

Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. SAGE Publications.

Weimer, M. (2013). Learner-centered teaching: Five key changes to practice (2nd ed.). Jossey-Bass