تحديات تجديد الفعل التربوي:
من التنشئة الاجتماعية العفوية
إلى إقرار احتياجات الطفل النمائية والمهارات الرقمية

الدكتور موسى برلال

باحث في علم الاجتماع - المغرب

مقدمة

لم تظهر فئة الأطفال إلا حديثا بوصفهم موضوعا للتشريع القانوني والتنظير التربوي، بعدما كان المربون قديما يمتلكون سلطة مطلقة تفرض عليهم الخضوع والتزام الصمت دون مراعاة خصوصياتهم. ورغم حداثة الدراسة العلمية للطفل؛ فإن الممارسات التربوية قطعت عدة أشواط، على مستوى فهم شخصيته والاستجابة لاحتياجاته النمائية المختلفة (النفسية، والمعرفية، والاجتماعية).

صاحب هذه الفتوحات العلمية والبيداغوجية الأطر القانونية التي جعلت للطفل من الحقوق الأساسية ما للراشدين من حقوق، ما دفع المجتمعات إلى توفير المؤسسات والبرامج التربوية اللازمة لضمان النمو السليم للأطفال وحفظ حقوقهم الكونية، بما في ذلك إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في نظام التربية والتعليم. لقد غدت تربية الطفل مهمة ملقاة على كاهل المتخصصين، سواء في دور الحضانة أو في المدارس والأندية والجمعيات.

أما في القرن الواحد والعشرين، عصر الثورة الصناعية الرابعة؛ فأصبحت المدرسة مطالبة بتجديد طرقها البيداغوجية وتصورها للمتعلم، الذي أصبحت ثقافته بصرية وذات اتصال بالفضاءات الرقمية. وعليه، لم تعد المشكلة المركزية لعلوم التربية مقتصرة على دراسة الطفل ككيان مستقل، أو دراسة العلاقة بينه وبين المجتمع وأشكال التفاوت واللامساواة في الولوج للتعليم؛ بل انضاف إلى ذلك دور آخر وهو دراسة العلاقة بين المتعلم/الطفل والفضاء الرقمي، الذي ينهل منه القيم ويمضي فيه أوقات فراغه، ما فرض الحاجة لإدماج مهارات رقمية جديدة.

ترى الاتجاهات الحديثة في التربية أن الأساليب التقليدية، التي تعتبر الأستاذ مالك المعرفة؛ تحد من إمكانيات المتعلم وتجعله مجرد متلقي سلبي. من هنا جاءت الدعوة إلى توظيف

التكنولوجيات التربوية تحديدا، بغرض تكوين الكفايات الرقمية لدى المتعلم وتحفيزه وجعله فاعلا في عملية التعلم[1].

على هذا الأساس، يحاول بحثنا معالجة التحديات التي يطرحها تجديد الفعل التربوي، بدءا من التنشئة الاجتماعية العفوية، ومرورا بالمقاربة السيكولوجية الحديثة المتعلقة باحتياجات الطفل النمائية، إلى غاية بروز البيداغوجيات الرقمية. غالبا ما يكمن التحدي الذي يواجه الفعل التربوي؛ في غياب أي قطيعة بين مختلف أنماط التربية والمقاربات البيداغوجية، إذ قد تتعايش الأنماط التقليدية مع الأنماط الحديثة، كما قد توجد معيقات تحول دون إمكانية تطبيق نظرية أو تصور بيداغوجي معين. وإجمالا، نسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما ملامح التنشئة الاجتماعية التقليدية على الصعيدين المحلي والعالمي؟
- كيف نشأ المنظور الحديث في التربية؟
- ما تصور علم النفس لاحتياجات الطفل النمائية؟
- وما التحديات التي يطرحها إدماج المهارات الرقمية في النظام التربوي المغربي؟

1- التربية العفوية والتنشئة السلطوية

يقصد بالتنشئة الاجتماعية (La socialisation) في تعريفها الكلاسيكي تلك السيرورة التي تقود الفرد للاندماج في مجموعة اجتماعية معينة. وعليه، فهي مرتبطة بإطار محلي ووطني يقود إلى تشكيل هويات عاجزة عن تجاوز ذلك الإطار من أجل بلوغ إطار كوني[2]. التنشئة الاجتماعية، إذن، هي العملية التي ينقل المجتمع بموجبها قيمه وتراثه الثقافي من جيل إلى جيل. تضرب هذه العملية بجذورها في تاريخ المجتمعات البشرية، «فالإسبارطيون والرومان والصينيون وسكان العالم الجديد وأوروبا القديمة، كل هؤلاء لم تكن رغبتهم فيما يتعلق بأطفالهم منصبة إلا على نقل الحقائق التي كانوا يعتقدون أنهم أهلا لها والأمناء عليها»[3].

لقد تأسست التنشئة الاجتماعية التقليدية على سلطوية الكبار، حيث كان الآباء قديما يقدمون للمربين الوصية الآتية: «لقد أتيتك بولدي لتصنع منه رجلا، وبإمكانك أن تضربه أو تحرمه من طعامه، وعليك بتطبيق كل ما تراه مناسبا كي تستطيع في يوم من الأيام أن تعيده لي رجلا يعرف

1. رجاء لوحيدك، التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 70، 2020، ص.168.

2. Vincenzo Cicchelli, Pluriel et commun: Sociologie d'un monde cosmopolite, Presses de Sciences po, Paris, 2016, p.125.

3. أنجيلا، ميديسي، التربية الحديثة، ترجمة علي شاهين، منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة2، 1977، ص24.

معنى الحياة»[1]. ذلك هو نموذج التنشئة السائد في العالم العربي، حيث تقول جاكلين صفير في هذا الإطار: «يميل العرف التربوي في فلسطين، كغيرها من البلدان العربية، إلى التفكير التقليدي»[2]. يرجع أحد أسباب ذلك إلى «العمق التاريخي حين حُسم الجدل بين تيار «النقل» وتيار «العقل» لصالح النقل في القرن الحادي عشر. وطغى تيار النقل على الفكر العربي مدى أجيال تعاقبت، وتولد عنه ما نسميه بالنمط «التلقيني» في التعليم»[3].

تتأسس التنشئة الاجتماعية السلطوية، كما تحضر في المجتمعات العربية، على مبدأ دونية الصغار، حيث «تقوم بنية العائلة الهرمية على أساس العمر كما تقوم على أساس الجنس، فالصغار تقليديا عيال على الكبار وتوجب عليهم الطاعة شبه المطلقة في علاقة سلطوية»[4]. وعليه، فإن التواصل تقليديا بين الكبار والصغار ليس أفقيا بل عموديا، فيتخذ من فوق إلى تحت طابع الأوامر والتبليغ وتوجيه التعليمات والتلقين والمنع والتحذير والتخويف والتهديد والتوبيخ والتنديد والتخجيل والاستهزاء والإذلال والشتم والتحريم وتوليد الشعور بالذنب والقلق...إلخ. كما قد يقترن هذا التواصل من فوق إلى تحت بالعقاب والحرمان والغضب والصفع والإخضاع وكسر الأنف أو الشوكة[5].

أما التواصل من تحت إلى فوق، أي من الصغار إلى الكبار، «فيتخذ طابع الترجي والإصغاء ورفع التقارير والانصياع والاسترحام والتذلل والاستعلام والترديد والاستجابة مقترنا بالبكاء والكبت والصمت والانسحاب وإحناء الرأس والمراقبة الذاتية وإخفاء الأسرار والمشاكل والتكتم والتخفي والتحجج والمكر والمسايرة والاستغابة والحذر والإحساس بالذنب والقلق والخوف والرضوخ...إلخ. ويتأسس ذلك نتيجة الاستبداد الذي تعتمده فلسفة تربوية تقوم على الترهيب والترغيب وليس على الإقناع»[6].

تشير أنجيلا ميديسي إلى أن هذا النمط من التسلط الذي يفرض الخضوع؛ غرضه تحقيق المربي لنوع من التكافؤ نظرا لما تعرض له من تسلط في ماضيه الشخصي[7]. ويقول سعد إسماعيل

---

1. نفسه، ص176.
2. جاكلين، صفير، أي تربية نريد لأطفالنا؟، مجلة رؤى تربوية، العدد16، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله-فلسطين، 2005، ص5.
3. نفس المرجع، نفس الصفحة.
4. حليم، بركات، المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط7، 2001، ص190.
5. نفسه، نفس الصفحة.
6. نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.
7. أنجيلا، ميديسي، التربية الحديثة، مرجع سابق، ص ص165-166.

علي بهذا الخصوص: «إن سيكولوجية التخلف الإنسانية تبدو لنا على أنها أساسا سيكولوجية الإنسان المقهور»[1]. ففي هذه الحالة، حيث تقوم التنشئة على أساس التسلط؛ يحاول المربي التعويض عن القهر الذي يعيشه بتسلطه على من هو أضعف منه، أي الطفل.

إن المربين في المجتمعات العربية لا يمارسون سلطة مشروعة، بل هي سلطة جائرة وعفوية يمنحها إياهم المجتمع دون شرط أو قيد، حتى وإن كانت قائمة على الجهل والخرافة والكذب والتخويف، فهم يكذبون على الطفل في إجاباتهم حتى لا يجشموا أنفسهم عناء الشرح، أو حتى يغطوا جهلهم، وكأن هناك ما يشبه مؤامرة مستمرة على الطفل. غالبا ما «تمتزج المعلومات الملقنة بالأفكار الخرافية، أو أنها تأتي لتكون قشرة خارجية تسقط عند أول اختبار أمام الأزمات الحياتية، بينما تظل التجربة الخرافية للوجود متأصلة في الأعماق»[2]. هذا في الوقت الذي «يعتبر التعليم التلقيني من أخطر الصور المناخية التي تشيع وتدعم القهر، ذلك أن أهم ما يميز هذا التعليم هي لهجته المتعالية وعدم قدرته على إحداث التغيير»[3].

ينظر النظام التربوي الذي يعتمد التلقين للطفل كمخزن للمعلومات، فيصبح التعليم «مجرد منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعرفونها. غير أن إضفاء صفة الجهل على الآخرين هو في حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتي بحث مستمر»[4]. وفي ظل هذا النظام التعليمي البنكي، «يقدم المعلم نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم. وهو بإضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم، وعند هذه المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستبعادهم»[5].

إن الفعل التربوي بمعناه الحديث ليس مجرد أوامر توجه إلى الطفل أو معلومات تشحن في ذهنه، إنما هي عملية تطوير وتفجير لقدرات الطفل، لجعله ينمو بشكل سوي ويفيد مجتمعه. من البديهي «أن إعداد الطفل للحياة يجب أن لا يكون بالضغط ولكن بتنمية حساسيته الطبيعة إزاء القواعد التربوية متجهين بعد ذلك إلى العديد من العوامل الاجتماعية حسب درجة التطور عنده»[6].

---

1. سعد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، عدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995، ص196.
2. نفسه، ص203.
3. نفس المرجع، نفس الصفحة.
4. نفس المرجع السابق، ص205.
5. نفس المرجع، نفس الصفحة.
6. أنجيلا، ميديسي، التربية الحديثة، مرجع سابق، ص161.

بهذا المعنى، «فالمعلمون هم «وكلاء المجتمع» إن صح هذا التعبير «ينشئون» التلاميذ صغارا حتى يتهيأوا للانخراط في المجتمع كبارا»[1].

غير أن عملية التلقين المتفشية في الأنظمة التربوية العربية؛ تعتبر أن مهمة الطفل تكمن في تخزين أكبر عدد ممكن من المعلومات في إطار علاقة تسلطية، نظرا لغياب الحوار المتكافئ، «فسلطة المعلم لا تناقش (حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها، وليس من الوارد الاعتراف بها) بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل»[2].

هكذا، يصبح الفعل التربوي فعلا عفويا ينشئ عقولا تؤمن بالخرافات بدل الفكر العلمي. ومن ثمة «تكمن العلة في الوطن العربي، كما في العديد من أقطار العالم الثالث، في نوعية التعليم ومدى تأثيره في تغيير العقلية. (...) فهو يظل في الكثير من الأحوال قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية»[3]. ذلك لأن العلم يبقى لدينا مجرد شعار وخطاب فارغ، فهو «لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز. إن العلم مازال في ممارسة الكثيرين لا يعدو أن يكون قميصا أو معطفا يلبسه حين يقرأ كتابا أو يدخل مختبرا أو يلقي محاضرة، ويخلعه في سائر الأوقات»[4].

لعل منشأ هذا النمط من التنشئة المبني على التفكير غير العقلاني هو أن القائمين عليها يعانون من الجهل والأمية، حيث يتعرض «الطفل منذ الصغر لتأثير الأم الجاهلة معظم الأحيان، والتي نظرا لوضعيتها المقهورة تتأثر إلى درجة خطيرة بالتفكير الخرافي، وتتسلط عليها معتقدات لا علمية (الجن والشعوذة والشياطين...إلخ). وموطن الخطورة هنا أنها تنقل هذه الأفكار إلى طفلها، مما يجعل نظرته إلى العالم منذ البداية خرافية ولا علمية»[5]. بيد أن هذا النمط من التفكير لا يقتصر على الأم فقط، بل يساهم فيه أيضا الإطار الحياتي العام للطفل «الذي يعيش فيه قبل سن الدراسة، والذي تتفشى فيه الأفكار البائدة والممارسات الخرافية والنظرة الغيبية (من غول وعفاريت وجن وأشباح وأرواح). ومن النادر أن يجيب هذا المحيط عن تساؤلات الطفل، بعد الثالثة من العمر، حول أسرار الوجود وقوانين ظواهره المختلفة إجابة علمية رصينة»[6].

تكمن الخطورة هنا؛ في كون الأنظمة التربوية العربية لم تجعل من التنشئة العقلانية والواعية

---

1. سعد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص35.
2. نفسه، ص206.
3. نفسه، ص202.
4. نفس المرجع، نفس الصفحة.
5. نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.
6. نفسه، ص203.

للطفل همها الأساسي، بل أصبح التعليم التقني المؤدي لسوق الشغل هو الذي يأخذ الحيز الأكبر من الاهتمام دونما التفات لقيم وتمثلات الإنسان العربي عن ذاته وعالمه. بل أصبح التعليم سلعة فوضتها بعض الدول للقطاع الخاص. وهذا التسليع التربوي «هو أحد مظاهر السلطوية التربوية العربية التي تعمل على تحويل التربية من رسالة سامية إلى سلعة تجارية. وهو عملية تؤدي إلى تشييء التربية بعد تشييء الإنسان نفسه، حيث إنه يحول التربية إلى بضاعة استهلاكية تباع وتشترى، وتخضع لقانون العرض والطلب، ويستطيع البعض الحصول عليها بينما يعجز البعض الآخر عن ذلك، وتتعرض في بعض الحالات للغش كأي سلعة أخرى. وفي هذه العملية يصبح الهدف الأسمى للتربية هو تحقيق الربح، ويتم تسويقها والترويج لها بأساليب شتى مشروعة وصادقة في بعض الأوقات، وينتابها الكذب والتزوير في أوقات أخرى»[1].

وبفعل طابعها السلطوي، تغدو المدرسة أشبه بثكنة عسكرية كما كان الفيلسوف ميشيل فوكو قد بين في كتابه «المراقبة والمعاقبة: ولادة السجن»[2]. في ظل هذا الوضع يظهر المعلم فيها بمظهر الضابط رغما عنه. «ومثل هذا الجو المدرسي الذي لا يزال موجودا في مجتمع تطور كثيرا في مدى قرن من الزمن، سوف لا يخلو من عيوب خطيرة بالنسبة للطلاب والمعلمين.. فلكي يتطور الطفل في الحقل النفساني والعاطفي والعقلي، عليه أن يعرف جوا من الطمأنينة. وإن كل ضغط زائد على الطفل يترك في نفسه الخوف ويمنعه من التفتح والانطلاق. وهذا ما يحدث عادة لأكثر التلاميذ الخاضعين لنظام متسلط»[3].

أمام هذه الاضطرابات التي تنشأ عن جو مدرسي قاس، يمكن أن يتولد لدى التلميذ النفور والهروب من الوسط المدرسي. كما «أن النظام المتسلط القاسي للمدرسة-الثكنة يجبر المعلم على توطيد احترام النظام وعلى فرض احترامه بواسطة الضغط، ومن هنا ينشأ جو من العداء بين زمر الطلاب والمعلم القاسي ذلك المعلم الذي يسعى لأن يُهاب ليحصل على طاعة الطلاب»[4]. في هذا السياق تحديدا تظهر مختلف أشكال العنف التربوي، كتهجم الطلاب على أساتذتهم الذين يجعلون من الجو التعليمي شاقا ومتعبا. هذا فضلا عن «تعدي المعلم الذي يكون دائما على شكل تهديدات مضنية... وأخيرا فالإنهاك العصبي الذي يصيب المعلم ينعكس على صحته»[5].

---

1. يزيد عيسى، السروطي، السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، عدد 362، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب- الكويت، أبريل 2009، ص125.
2. أنظر: ميشيل، فوكو، المراقبة و المعاقبة: ولادة السجن، ترجمة علي مقلد، مراجعة وتقديم مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1990.
3. أنجيلا، ميديسي، التربية الحديثة، مرجع سابق، ص111.
4. نفسه، ص112.
5. نفس المرجع، نفس الصفحة.

ينتج عن هذه العلاقة التربوية الصراعية، عدم قدرة الطفل على تنمية قدراته وعلاقاته الإنسانية بشكل سليم، الشيء الذي يرشح ضعف المدرسة المتزايد إلى حد مقلق أن يكون «من أعظم الأخطار التي تهدد مدينتنا الحاضرة خاصة وأن المدرسة قد وجدت لبناء الشخصية الإنسانية وتثقيفها بكل ما في الكلمة من معنى»[1].

معنى ذلك أن السلطوية التي تخترق النظام التربوي العصري تخلق صعوبات جمة للطفل، الذي أصبح في حاجة للاعتراف بكيانه وتفجير طاقاته. لهذا سنحاول، فيما يلي؛ إبراز المنظور الحديث للطفل الذي يقر بفاعليته واحتياجاته العديدة.

2- التربية الحديثة : تحرير الطفل والاهتمام باحتياجاته النمائية

شكل ظهور الإعلان العالمي لحقوق الطفل سنة 1989 حدثا تاريخيا مهمّا وضع، على الصعيد القانوني؛ حدا لمعاناة الأطفال، وجعل العناية باحتياجاتهم النمائة وصحتهم النفسية حقا من حقوق الطفولة. لقد غدت الصحة النفسية للأطفال من أولويات الفعل التربوي، مهما كان المتدخلون فيه، وهي «حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا (شخصيا وانفعاليا واجتماعيا أي مع نفسه وبيئته) ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن»[2].

يأتي الاهتمام بالطفل، بحسب حنا أرندت، في سياق سيرورة تحرر بدأت خلال العصر الحديث، حيث تم تخليص «حياة الأفراد وكل الأنشطة التي تحافظ عليها وتغنيها؛ من سر الحميمية، وعرضها تحت أضواء العالم العمومي. وذلك هو المعنى الحقيقي لتحرر النساء، والعمال، ليس بوصفهم أشخاصا، وإنما باعتبارهم أصحاب وظيفة ضرورية داخل السيرورة الحيوية للمجتمع. وكان الأطفال آخر من همتهم عملية التحرر تلك»[3].

تمثل رعاية الأطفال من قبل متخصصين في مجال التربية، منذ الطفولة المبكرة، ضرورة فرضها عمل المرأة أساسا، إذ ظهر الاهتمام برياض الأطفال بسبب عملها، الذي يلبي احتياجات المجتمع وسوق الشغل والخطابات الداعلية إلى المساواة بين المرأة والرجل[4].

لم يكن تصور علم الاجتماع الكلاسيكي منصفا للطفل، حيث كان عالم الاجتماع الفرنسي

---

1. نفسه، ص113.
2. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، دار المعارف، 1986، ص.425
3. حنا، أرندت، أزمة التربية، ترجمة حماني أقفلي و عز الدين الخطابي، مجلة المدرسة المغربية، العدد 1، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، ماي 2009، ص135.
4. عبد الرزاق، مدحت، سايكولوجية الطفل في مرحلة الروضة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، دار الحرية للطباعة، بغداد، العراق، 1979، ص12.

إيميل دوركهايم يعتبر الطفل بمثابة صفحة بيضاء أو إناء فارغ ينبغي على المجتمع أن يملأه. هناك نتيجة أساسية نستخلصها من منظور دركهايم التربوي الذي لا يوافق أبدا سيكولوجية الطفل الصغير وخصوصياته. «فالتربية بالنسبة للعالم الاجتماعي الفرنسي، يجب أن تمارس من أعلى، وبواسطة تدخل خارجي، وهكذا فإن ماهية القيم العامة تفرض عملا أرفع من الناحية الفردية»[1].

وعليه، بقي التصور السوسيولوجي سلطويا وبعيدا عن حقيقة الطفل وحقوقه واحتياجاته النمائية. هذا في الوقت الذي تعتبر التربية بمثابة إجراءات عملية وخطوات تنفيذية، كما تستند إلى وجهة نظر، إلى فكرة، وفلسفة، وإيديولوجيا وإلى إطار فكري[2]، وهو الإطار الذي أصبح علم النفس يوفر جزءا كبيرا منه.

إن علم النفس -إلى جانب بعض المقاربات الفلسفية- هو الذي كان سباقا لاكتشاف عالم الطفل وما يزخر به من تعقيدات. لذلك فالسوسيولوجيا الكلاسيكية تحتاج لانفتاح كوني لكي تجعل التنشئة الاجتماعية، ليست ترسيخا للقيم السائدة في بيئة الطفل؛ بل عملية خصبة ومنفتحة على البعد الكوني[3].

إذا كانت التمثلات الاجتماعية التقليدية ترى أن الطفل يحتاج للتغذية وتعلم القيم والمعايير الاجتماعية فقط؛ فإن علم النفس أبرز أن هناك حاجيات نفسية أخرى عديدة لا ينبغي تجاهلها في تعاملنا معه. في هذا الصدد، يحصر أحمد عزت راجح هذه الحاجات الأساسية للطفل في سبع حاجات كالآتي[4]:

1- الحاجات العضوية.

2- الحاجة إلى الأمن.

3- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي.

4- الحاجة إلى توكيد الذات والتعبير عنها.

5- الحاجة إلى الحرية والاستقلال.

6- الحاجة إلى الاستطلاع والظفر بخبرات جديدة.

7- الحاجة إلى اللعب.

---

1. أنجيلا، ميديسي، التربية الحديثة، مرجع سابق، ص162.

2. سعد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص24.

3. Vincenzo Cicchelli, Pluriel et commun: Sociologie d'un monde cosmopolite, Ibidem, p133.

4. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، مرجع سابق، ص 604.

من هذا المنطلق، ينبغي على كافة العاملين في الحقل التربوي الوعي بمراحل نمو الطفل، والتطور الذي يلازمه من الناحية البدنية، والعقلية، والاجتماعية وغيرها، وما يترتب عن ذلك من فرص للتعلم وبناء شخصيته[1]. إن إدراك الخصائص النمائية للطفل تفرض على القائمين على عملية التربية تلبية متطلبات النمو الخاصة بكل مرحلة، ما يساعده على الاستمرار السليم في عملية النمو[2].

إذا كان علم نفس النمو يطبق بشكل تخصصي من قبل علماء النفس لمساعدة الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ في مجال العلاج النفسي؛ فإن رهاناته التربوية كثيرة ولا محيد عنها في الفعل التربوي، إذ تساعد نظرياته المربين في عدة جوانب، من قبيل[3]:

1- معرفة خصائص الأطفال والمراهقين التي تؤثر في نموهم وسلوكهم، ما يوجه بناء المناهج وطرق التدريس.

2- يمكّن فهم النمو العقلي وقدرات الطفل من تكييف طرق التدريس مع كل مرحلة من مراحل نموه.

3- إدراك الفروق الفردية بين المتعلمين، ما يوجه المدرس إلى مراعاة قدرات كل فرد بدل الاكتفاء بالتربية الجماعية.

إذا كان الأطفال يتقاسمون عدة احتياجات؛ فإن التغيرات التي تحصل لدى المراهقين خلال البلوغ يصاحبها بروز حاجيات جديدة لديهم، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي[4]:

1- الحاجة إلى الحب والقبول وبناء علاقات اجتماعية.

2- الحاجة إلى مكانة للذات والانتماء.

3- الحاجة إلى التربية الجنسية والتخلص من التوتر.

4- الحاجة إلى النمو العقلي وتنمية القدرات.

5- الحاجة إلى تحقيق الذات.

لقد غدت حتى التربية الجنسية مطلبا أساسيًا في التعليم، إذ «نحتاج في مدارسنا وفي أسرنا إلى برامج علمية مخططة بخصوص التربية الجنسية والحياة الأسرية، ينصب فيها التأكيد على

1. هشام أحمد غراب، علم نفس النمو من الطفولة إلى المراهقة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2015، ص.8.
2. نفسه، ص.23.
3. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو...، مرجع سابق، ص.ص.14-13.
4. نفس المرجع، ص.ص.402-401.

العلاقات الاجتماعية من الجوانب الأخلاقية والنفسية للحياة الجنسية، يباركها المجتمع ويشارك فيها الآباء ويرضى عنها الله»[1].

واضح إذن أن للطفل حاجيات نفسية ومعرفية عديدة، فضلا عن الحاجيات الطبيعية، التي تترجَم على شكل حقوق للطفل ينبغي علينا احترامها وضمانها. من أجل إقرار تميز الطفل وحقوقه، هدف اتفاق الأمم المتحدة حول حقوق الطفل سنة 1989 إلى تحرير الطفل من هيمنة الكبار واختياراتهم[2]. ذلك نظرا لكون الطفل ليس ملكا لنا وليس ب»رجل كبير» كما كان يُنظر إليه سابقا.

بيد أن التحدي يكمن في التمثلات الثقافية التقليدية حول الطفل، التي تحول عائقا دون الإيمان بقدراته واعتباره أهلا لنفس الحقوق التي نتمتع بها، كالاختيار والتعبير عن الرأي، والمناقشة...إلخ. في هذا الصدد، تقر روزا باروسيو أن «أولئك الذين ورثوا الاستبدادية ويصرون على تطبيقها هم خارجون عن الموضة وعتيقو العقلية وهم إلى ذلك غارقون في مياه عميقة لأن شباب اليوم يسألون ويناقشون ويثورون بقوة مدهشة. لدى هؤلاء دافع واحد فقط هو اكتساب الاحترام، فهم يريدون من الآخرين أن يحترموهم وأن يحسبوا حسابهم»[3].

الواقع أن الطفل أشبه بفيلسوف صغير العمر، فهو يتساءل عن كل شيء ويبحث عن تفسير منطقي لما يدور حوله من أحداث، «ولو تعمد أي واحد منا أن يرجع بذاكرته وقت أن كان طفلا، فإن لم تسعفه الذاكرة فليسح بنظره بين أطفال صغار في محيط الأسرة أو الأقارب أو الجيران، إذ سوف يجد نفسه أمام «مشروع» فيلسوف كبير.. فيلسوف يبدأ بذرة صغيرة، يتصور نموها وتطورها، فإذا بها- بفعل تربية غبية مخربة- تُجهض في المهد لينمو الإنسان مبرمجا على مجموعة أفكار ليس له إلا أن يرددها دون نقد أو فحص واختبار»[4]. تكمن الخطورة، إذن، في كون التربية غير الواعية تغلق باب التساؤل في وجه الطفل والحال أن هذا المدخل هو الطريق المؤدي إلى النمو الفكري، وهي الطريق إلى التمايز والابتكار والإبداع[5].

إن العملية التربوية ليست مجرد أوامر توجه للطفل أو معلومات تشحن في ذهنه، إنما هي عملية تطوير وتفجير لقدرات الطفل، لجعله ينمو بشكل سوي. من البديهي إذن «أن إعداد الطفل للحياة يجب أن لا يكون بالضغط ولكن بتنمية حساسيته الطبيعة إزاء القواعد التربوية متجهين بعد ذلك

---

1. نفس المرجع، ص. 421.

2. Marin, Segalen, Sociologie de la famille, Armand Colin, paris, 6e édition, 2008, p169.

3. باروسيو، روزا، هل نربي أطفالنا أم نفسدهم، ترجمة آمال الأتات، دار الفراشة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، 2011، ص149.

4. سعد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص25.

5. نفسه، ص26.

إلى العديد من العوامل الاجتماعية حسب درجة التطور عنده»[1]. بهذا المعنى، «فالمعلمون هم «وكلاء المجتمع» إن صح هذا التعبير «ينشئون» التلاميذ صغارا حتى يتهيأوا للانخراط في المجتمع كبارا»[2]. لهذا ينبغي تنشئة الطفل على قيم الحرية والمسؤولية، حتى وإن كان مفهوم الحرية «يفهم على نحو خاطئ بأنه طريقة التربية المتساهلة، ذلك أن الحرية تصبح هكذا بالنسبة للطفل تحررا سلبيا وتصبح بالنسبة للراشد افتقارا إلى تحمل المسؤولية»[3].

غير أن معنى الحرية الحقيقي هو قدرة الفرد على الاختيار وتحمل مسؤولياته. لهذا ينبغي أن تقوم غايات التعليم على إعداد الطفل للحياة وجعله قادرا على التصرف العقلاني الذي لا يتنافى مع المبادئ الإنسانية. ولأن الفرض والتسلط يتنافى واحتياجات الطفل وتحريره، ادعى البعض «بأن الطفل إذا ما ترك حرا فسيجد طريقه، وكل ما يُطلب من المربي هو السهر على تفتح الطفل وليس فرض منهاج معين عليه»[4]. ذلك هو تصور جون جاك روسو للتربية تحديدا.

وباعتبار أن المدرسة هي المؤسسة التربوية الأساسية الكفيلة بتنمية قدرات الطفل، منذ السنوات الأولى من حياته إلى حين سنوات البلوغ والمراهقة[5]، فإن هذا النظام التربوي الحديث جعل غايته الدفاع عن الطفل وتنشئته كوحدة لا تتجزأ لتأمين توازنه وسعادته في الحياة، وليس لإعداده لمهنة معينة فقط[6]. بعبارة أخرى، إن المدرسة مسؤولة عن التربية والتعليم معا، فهي «ذلك المحيط الذي ليس عليه فقط أن ينقل المعارف بل يفكر أيضا بخلق التوازن الطبيعي بين الكائنات التي أوكل أمرها إليه»[7]. لهذا، لا يجب الاقتصار على الجانب الجمالي في البيئة المدرسية، «بل المهم في الأمر أن يشعر الطالب بأنه يعيش في صف بالمعنى الصحيح، وأن يشعر أيضا بوجود عوامل الاستقرار والإمكانات التي تساعده على التجديد، وأخيرا على الطالب أن يدخل كل صباح إلى مدرسته ونفسه عامرة بالثقة والطمأنينة»[8].

لهذا الاعتبار، أصبح الطفل يحضا باهتمام خاص من طرف التشريعات القانونية ومن طرف الدراسات العلمية حول خصوصياته وحاجياته ونموه العاطفي والمعرفي والبيولوجي. وقد أقرت مدونة الأسرة المغربية في المادة 54 مجموعة من الحقوق والواجب على الآباء ضمانها لأبنائهم

1. أنجيلا، ميديسي، التربية الحديثة، مرجع سابق، ص161.
2. سعد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص35.
3. باروسيو، روزا، هل نربي أطفالنا أم نفسدهم، مرجع سابق، ص152.
4. أنجيلا، ميديسي، التربية الحديثة، مرجع سابق، ص ص24-25.
5. نفس المرجع السابق، ص114.
6. نفسه، ص7.
7. نفسه، ص169.
8. نفسه، ص116.

من قبيل: حماية حياته، وصحته، وتسجيله في الحالة المدنية، واحترام هويته، وحقه في الإسم، والنسب، وحمايته، وتوفير تغذيته وتربيته وتكوينه[1].

وأمام ما أصبح الطفل يتمتع به من حقوق تترجِم احتياجاته النمائية؛ أصبح من الضروري اعتماد ما يسمى بالتعليم النشط بدل التعليم الإلقائي. من مزايا هذا التعليم النشط، أنه يسمح للطفل بالتفتح والانطلاق، وبإثبات وجوده[2]. تقول أنجيلا ميديسي بهذا الخصوص: «إن صفّا نشيطا يقوده معلم ماهر، يستطيع بكل تأكيد أن يعالج كل اعوجاج أو نقص، وعلى كل حال ففي مثل هذا الصف نرى نوعا من الشخصية الاجتماعية تبنى في جوه، ودون أن يهيمن على تلك الشخصية نظام تقليدي يعتمد من ناحية الراشد على سوء الظن والقسوة ومن ناحية الطفل على الملاحقة الدائمة والمبادرة بالظلم»[3].

بهذا المعنى فالحديث عن الوسائل التربوية النشيطة هو حديث عن مبادئ التربية الحديثة بكاملها، «فبفضل الوسائل التربوية النشيطة يحصل التلميذ الصغير على كل حاجاته الأساسية لبناء شخصيته وتقدمها، وبهذا تكون قيمته قد ارتفعت»[4]. بعبارة أخرى، إن التربية النشيطة تجعل الحياة الاجتماعية حاضرة في المدرسة[5]. كما أن تفجير طاقات الطفل تجعله حتما يندمج في مجتمعه بدل أن يتصارع معه، «فبقدر ما نتلاءم نحن، مع التلميذ الطفل بقدر ما نتوصل إلى غرس الروح الاجتماعية عنده، وباستطاعتنا أن نؤكد بأن الاتجاه في التربية الحديثة إلى الفردية يجعلنا نحصل على اجتماعية الطفل»[6].

ذلك ما أكدته العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة، حيث «برهنت بأن شخصية كل طفل هي خلاصة تاريخه، كما أنه للوصول إلى اجتماعية الكائن الذي نربيه علينا أن نعتبره قبل كل شيء ضمن مستقبله الفردي الذي ينتظره»[7]. غير أن التحدي يكمن فيما كشفته نتائج دراسة مسحية طبقت على بعض الدول العربية، والتي توصلت إلى «أن النموذج المرغوب فيه للطفل هو الطفل المنقاد والخاضع لأوامر الكبار ونواهيهم، والذي لا يعارض أو يناقش الأسرة حتى في أدق شؤون»[8].

---

1. .Michèle Zirari Devif, Protection de l'enfance : www.rdh50.ma

2. أنجيلا، ميديسي، التربية الحديثة، مرجع سابق، ص128.

3. نفسه، ص129.

4. نفس المرجع السابق، ص129.

5. نفسه، ص133.

6. نفسه، ص161.

7. نفسه، ص170.

8. . يزيد عيسى، السروطي، السلطوية في التربية العربية، مرجع سابق، ص 10.

هكذا، تقوم التربية الحديثة على إعطاء أهمية قصوى لوظيفة المربي في تنشئة الطفل بشكل يضمن حقوقه ويرعاه حتى يبلغ توازنه ونضجه المطلوب. هذا على العكس من التربية القديمة التي بقيت بعيدة كل البعد عن الحياة، واكتفت بإخضاع الأطفال. من أجل تجاوز هذا الخلل يبرُز دور التربية الحديثة، التي تسعى إلى تنشئة أفراد قادرين على مسايرة العالم الجديد[1]. غير أن بلوغ المبدأ الحديث القائم على مركزية المتعلم في كل فعل تربوي ليس من السهل بلوغه. ومهما كانت العوائق، يجب علينا ترسيخ هذا المبدأ وجعله شغلنا الشاغل في كل أنشطتنا التربوية[2].

في هذا الصدد، يميز الباحث التربوي سعد إسماعيل علي بين التعليم من أجل التحرير والتعليم من أجل التطويع. يتميز التعليم من أجل التحرير بالتفاؤل وبكونه يسعى لتحقيق الكمال البشري وبلوغ سعادة الفرد، وهنا ليس ثمة معرفة كاملة يمتلكها المعلم، وإنما هناك موضوع معروف يتوسط بين المعلم والمتعلم كطرفين في عملية المعرفة، والعلاقة بينهما هي علاقة قائمة على الحوار والاعتراف المتبادل. مقابل ذلك يدعي التعليم من أجل التطويع أنه يمتلك المعرفة الكاملة، وهي التي يتوفر عليها المعلم وينقلها إلى المتعلم، وفي هذه الحالة ينتفي الحوار وتظهر السلطوية التي تلغي حرية الطفل[3].

إن التعليم المؤهل لتحرير الأفراد هو التعليم القائم على الحوار[4]. يعتبر الحب أساس الحوار، بل هو الحوار نفسه، على العكس من السيطرة التي تعتبر آفة ضد الحب؛ لأنها نزعة سادية يمارسها القاهر ومازوشية يتمثلها المقهور. إن الحب موقف شجاع «يعترف بالآخرين وحقهم في الحياة، وهو حق يتمثل في تحقيق الحرية لهم، وبما أن الحب موقف شجاع فإنه لا يمكن أن يقوم على مبدأ الاستغلال، بل يجب أن يولّد في الآخرين الرغبة في تحقيق الحرية»[5].

لقد أصبح الفعل التربوي بمثابة شرط إنساني أساسي ينبغي أن تتكاثف وتتوحد جهود الجميع من أجل أدائه في جو خال من الحقد والكراهية. وقد أصبح عالمنا، أكثر من أي وقت مضى، في حاجة إلى استراتيجية عمل مشترك بغية التخلص من كل ما يضر بالإنسان والحضارة الإنسانية. في هذا الصدد، يؤكد إدغار موران أن «كل تربية مستقبلية لا بد أن تتجه نحو تعليم أولي وشامل، يرتكز على ضرورة فهم شروط الوجود الإنساني، لأننا نعيش في مرحلة تاريخية تتسم بالكونية،

1. نفسه، ص182.
2. نفسه، ص176.
3. سعد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص215.
4. نفسه، ص217.
5. نفسه، ص218.

ونعيشها كمغامرة مشتركة تهم البشر في كل مكان. هذه هي الحقيقة التي يجب الاعتراف بها في أبعادها الإنسانية المشتركة، وفي الوقت ذاته لا بد من الاعتراف بالتعدد الثقافي المميز للإنسانية»[1].

لقد حصلت تحولات أساسية خلال القرن العشرين فرضت علينا مساءلة وجودنا الإنساني ووضعنا في العالم، حيث أسهم تدفق المعارف «في توضيح وضعية الوجود الإنساني بطريقة جديدة، تغيرت معها التصورات السائدة خلال الستينيات والسبعينيات حول الكون والأرض والحياة، بفعل الطفرات التي حققتها علوم الكوسمولوجيا وعلوم الأرض وعلوم البيئة والبيولوجيا وعلوم ما قبل التاريخ»[2].

وأمام هذه التحولات أصبح البعد الكوني يفرض ذاته، وصار من الضروري الاعتراف بانتمائنا المزدوج إلى الكون المادي وإلى المحيط الحي[3]. ذلك الكون الذي أصبح مهددا بحروب فتاكة وبتغيرات مناخية قد تضع حدا لإمكانية العيش على هذا الكوكب، وهو الأمر الذي يفرض الحاجة لتنشئة اجتماعية تعي المصير الإنساني المشترك، وتغير تصورنا حول الآخر، طفلا كان أم راشدا، قريبا أم غريبا.

علاوة على ذلك، أصبح إدماج التكنولوجيات الرقمية في التعليم حاجة ماسة فرضتها التحولات التي عرفتها هذه التقنيات وآفاقها التربوية العديدة. وهذ ما سنعالجه في المحور الآتي.

3- تكنولوجيات التعليم وتحدي إدماج البيداغوجيا الرقمية في المدرسة المغربية

إذا كانت النظريات السوسيولوجية الكلاسيكية حول النظام التعليمي قد انشغلت بالكشف عن أبعاد وأسباب التفاوت بين المتعلمين وأزمة النظام التعليمي التقليدي (ريمون بودون، بيير بورديو، إضافة إلى إسهام إيفان إليتش وغيره من الفلاسفة)؛ فإن بعض الخطابات علقت الأمل على التكنولوجيا في محو هذا التفاوت. لقد اعتُبر التعليم الرقمي وتكنولوجيات التعليم مدخلا لتجديد العملية التعليمية والرفع من كفاءة وتحصيل المتعلم دون إلغاء نمط التعليم التقليدي[4].

من المؤكد أن المدرسة ملزمة بألا تتخلف عما يعيشه المجتمع من حراك وثورة رقمية، كما لا ينبغي للمتعلم أن يسبق المدرسة في استخدام وسائل الاتصال الحديثة، دون تسليحه بعدة معرفية نقدية تمكنه من الوعي بإيجابيات وسلبيات هذه التقنيات[5].

---

1. إدغار، موران، فهم الشّرط الإنساني: رهان تربية المستقبل، ترجمة عزيز مشواط، مجلة رؤى تربوية، العدد29، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله-فلسطين، 2009، ص124.
2. نفسه، ص ص124-125.
3. نفس المرجع السابق، ص125.
4. رجاء لوحيدك، التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية...، مرجع سابق، ص.167.
5. الحبيب استاذتي زين الدين، المدرسة المغربية في ظل التحولات التكنولوجية والقيمية، مجلة تبين، العدد 4/16، ربيع 2016، ص.179.

لقد أكدت الدراسات المتعلقة بإدماج التقنيات الحديثة في مجال التربية «أن الوسائل الرقمية والتكنولوجية تساهم في الرفع من جودة التعليم وتحسين التعلمات وتجويدها، حيث تنمي لدى المتعلم اتجاهات إيجابية حول المقرر الدراسي، كما تنمي لديه دافع التعلم والرغبة في تطوير مهاراته وكفاياته، خاصة وأن التكنولوجيات الرقمية اكتسحت جل مناحي الحياة وأصبحت تأخذ جل أوقات الأفراد»[1].

في هذا السياق، اعتُمدت تكنولوجيا الإعلام والاتصال بوصفها أداة أساسية في بعض البلدان (الدانمارك، والمملكة المتحدة، وفنلندا، وبلجيكا، وإيرلندا، وإسبانيا، وإيطاليا، وهنغاريا) من أجل الاستجابة «للحاجيات الخاصة بثلاث فئات من التلاميذ: تلاميذ يعانون من صعوبة في التعلم، وآخرون معوزون اجتماعيا وجغرافيا، وفئة في وضعية إعاقة»[2].

تجدر الإشارة أيضا إلى أن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال قطع أشواطًا كبيرة في أوروبا الشمالية (الدانمارك، والنرويج وفنلندا) مقارنة بباقي الدول، مع تباين طرائق استعمالها (إلزامية الاستعمال في الدانمارك، وممارسات أكثر حرية في فنلندا). وقد ركزت هذه الدول على تكوين المدرسين لتوظيف الأدوات والبيداغوجيات الرقمية، ما يدل على اقتناعها بمزاياها في مجال التعليم[3].

يقصد بالبيداغوجيا الرقمية تطبيق نظريات التعليم والتعلم في سياق استخدام التكنولوجيا الرقمية والوسائط الرقمية المتنوعة، بهدف الاستفادة من الموارد الرقمية التي تسهم في تحفيز المتعلمين وجعلهم يتفاعلون مع المحتوى التعليمي[4].

من مزايا التكنولوجيات الرقمية أنها «تساعد المدرسين على تخطيط وإعداد المواد الدراسية بطرق أكثر اقتصادا في الجهد والوقت، كما تسمح لهم باختيار المواد التعليمية وتعديلها وإنتاجها، والمشاركة في بناء وتكييف أدوات التعلم»[5].

علاوة على ذلك، توفر التكنولوجيا الرقمية المزيد من التعلم النشط من خلال تهيئة بيئات تعلم

---

1. رجاء لوحيدك، التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية...، مرجع سابق، ص.167.
2. تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، المدرسة، التكنولوجيات الجديدة والرهانات الثقافية، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، مطبعة سيباما، 2014، ص.45.
3. المرجع نفسه، ص.ص.46-45.
4. رشيد، باعلي، البيداغوجيا الرقمية في منظومة التربية والتكوين بالمغرب: معايير الإدماج وفرص تجديد الممارسة التربوية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، شتنبر 2024، ص.161.
5. مراد جدي، اللامساواة في المدرسة المغربية ووعود التحول الرقمي من منظور سوسيولوجي نقدي، مجلة تحولات تربوية، العدد1، 2024، ص.63.

فعالة وعالية الجودة، ما يقلص من عوائق التعلم وجها لوجه. في هذا الإطار، يرى «بعض التربويين أنه يمكن عن طريق استخدام التكنولوجيا الرقمية تعميق التعلمات وتبسيط المعارف المعقدة عبر توظيف التقنيات الدينامية ومقاطع الفيديو والرسوم التوضيحية، ليترك الأمر للمتعلم من أجل بناء الديناميات اللازمة للتعلم ذهنيا»[1].

تمثل المهارات الرقمية (digital skills) جزءا أساسيا من مهارات القرن الواحد والعشرين، التي يحتاجها المتعلمون للنجاح في عصر التكنولوجيا الرقمية، كما «تشتمل مهارات القرن الواحد والعشرين على مجموعة من الكفاءات الحياتية التي يحتاجها سواء المعلم، المتعلم، المختصون التربويون...إلخ، للمساهمة في النجاح الفردي والمجتمعي الذي بات يفرضه التطور الرقمي السريع»[2].

هكذا انضافت المهارات الرقمية إلى المهارات الأساسية لمواجة تحديات القرن الواحد والعشرين وخوض غماره. فقد أصبحت من ضمن أهم المهارات الحياتية الضرورية في مختلف مجالات الحياة، التي فرضتها الثورة الرقمية، ما يؤكد الحاجة إلى إدماجها في النظام التعليمي. يمكن تصنيف هذه المهارات وفق ثلاثة أصناف، كما يلي[3]:

1- **المهارات الأساسية:** وتتمثل في التعلمات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب)، وتشمل استخدام لوحة المفاتيح، وتشغيل البرمجيات لمعالجة الكلمات وإدارة الملفات في الحواسيب، والقيام بالعمليات الأساسية عبر الانترنيت، ما يمكن من التواصل الجيد مع الآخرين والاستفادة من الخدمات التجارية.

2- **المهارات المتوسطة:** وهي مهارات عملية تؤهل الفرد لمزاولة عمل أو مهام معين، من قبيل النشر المكتبي والتصميم والتسويق الرقميين، وهي مهارات عمومية لازمة للمواطنين.

3- **المهارات المتقدمة:** هي مهارات يحتاجها المتخصصون في مهن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كالبرمجة وإدارة الشبكات.

غير أن التحدي المطروح يتمثل في كون المدرسة، في الفترة الراهنة؛ لا تواكب فعليا هذا التحول، رغم وجود تشريعات مهمة في هذا الشأن. لقد توجت الرؤية الإصلاحية لميثاق التربية والتكوين بالفعل، خصوصا المادة العاشرة والحادية عشر التي تنص على تعميم تكنولوجيا

1. المرجع نفسه، ص.65..
2. رجاء لوحيدك، التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية...، مرجع سابق، ص.170.
3. المرجع نفسه، ص.ص.170-169.

المعلومات والاتصالات في التربية والتكوين؛ بميلاد ورش جيني GENIE (2006/2008)، الذي سن مجموعة من التدابير تمركزت في ثلاثة محاور، هي[1]:

1- **محور التجهيز:** يشمل تجهيز المؤسسات بقاعات متعددة الوسائط وربطها بشبكة الإنترنيت.

2- **محور التكوين:** يخص تكوين الأساتذة وتحفيزهم على توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس بمختلف الأسلاك، وإثارة التلاميذ إليها من خلال إدماج الحاسوب كوسيلة ديداكتيكية في التعليم، والاستفادة من الوسائط التكنولوجية في بناء هندسة البيداغوجيا الرقمية.

3- **محور تطوير المضامين الرقمية:** هو محور يروم تشجيع المدرسين المجددين على تطوير مضامين تربوية رقمية متعددة تلائم المنهاج التعليمي.

نصت الرؤية الاستراتيجية من جهتها على إدماج التكنولوجيا ومواكبة المستجدات الرقمية للنهوض بجودة التعلمات، من خلال البرمجيات التربوية الإلكترونية، والوسائل التفاعلية، والحوامل الرقمية. فضلا عن مراجعة الكتب المدرسية ومختلف المعينات التربوية، وتعزيز التعلمات المستندة إلى البرامج الرقمية، وتنويع أنماط التعلم والتكوين (حضوري/ عن بعد)...إلخ[2]. لقد ورد مصطلح التكنولوجيات التربوية في ثلاثة فصول من الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم (من ضمن أربعة فصول)، وفي عشر رافعات من أصل 23 رافعة[3].

ذلك ما يؤكد الوعي بأهمية البيداغوجيا الرقمية وإدماج تكنولوجيات التعليم في النظام التربوي. غير أن المناهج الدراسية لم تتغير (مقررات التعليم الثانوي مثلا) رغم ما اقترحه ورش جيني من رهانات جديدة، ورغم ما تبعه من رؤى إصلاحية مجددة، خصوصا المخطط الاستعجالي، والرؤية الاستراتيجية 2015/2030. إذ لم تدمج دروس أو مواد تخص التربية الإعلامية، كما لم تتوفر الشروط اللوجيستيكية لاعتماد تكنولوجيا المعلومات في النظام التربوي (سبورات تفاعلية، أجهزة لوحية ذكية...) إلا في نطاق وتجارب محدودة (مدارس الريادة مثلا).

إن المقاربة المعتمدة في مرجعيات العمل التربوي بالمغرب تنظر إلى التكنولوجيات كمعدات بيداغوجية مساعدة على التعلم فحسب، في الوقت الذي هبت رياح الذكاء الاصطناعي وأصبحت تقنياته تمثل مرجعا بالنسبة للمتعلمين، بما في ذلك ChatGPT، بل أصبحت هذه التكنولوجيات

---

1. رشيد، باعلي، البيداغوجيا الرقمية...، مرجع سابق، ص.162.
2. المرجع نفسه، ص.ص.163-162.
3. فاطمة الزهراء أجريش، التعليم الرقمي: استراتيجيات دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، شتنبر 2024، ص.40.

تمثل نمط حياة بالنسبة لهم. يواجه إدماج الذكاء الاصطناعي في قطاع التربية والتعليم عدة تحديات، من ضمنها[1]:

1- **ضعف البنية التحتية التكنولوجية:** وذلك بسبب ضعف أو غياب هذه البنى في العديد من المدارس، خصوصا في المناطق النائية والريفية. إضافة إلى نقص البرامج التدريبية الموجهة للمدرسين، والمتعلقة بالذكاء الاصطناعي.

2- **عدم مسايرة المناهج الدراسية للتحولات الرقمية:** وذلك بسبب عدم تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل كاف في المناهج الدراسية، ما يفرض الحاجة لتطوير محتوى تعليمي يساير تطور التقنيات الحديثة.

3- **التحديات الثقافية والاجتماعية:** ذلك لأن هناك بعض الفئات تقاوم تبني تقنيات جديدة، مخافة تغير الأساليب التعليمية التقليدية.

لقد أكد تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي أن التجديد التكنولوجي في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال؛ لم يؤدي إلى التجديد البيداغوجي. فقد ساد الاعتقاد لمدة طويلة أن المدرسين سيستوعبون، تلقائيا، التكنولوجيات الجديدة وسيوظفونها في ممارسات بيداغوجية مجددة[2]. والحال أن لكل بيداغوجيا جديدة أدوات جديدة، فلا يمكن اعتماد بيداغوجيات حديثة دون إدماج الوسائل الحديث، وفق منظور عملي لا يُغلب الوسيلة ولا يستبعدها في الآن نفسه. فقد تعتمد الوسائل التكنولوجية الحديثة، لكن وفق منظور تقليدي يجعل المتعلم مجرد متلقي.

ليس إدماج الرقمنة في التدريس مجرد عملية ميكانيكية، بل تتطلب توظيفا حذرا، مع ضرورة ربطها بأهداف الدرس وفق سيناريو بيداغوجي محدد. غير أن إدماج الرقمنة في التدريس يكون أحيانا «مجرد تأثيث المشهد بوسائط رقمية دون توظيف تربوي أو ربط بأهداف الدرس، وفي أحيان أخرى يصبح المورد الرقمي محور العملية التعليمية فيحل محل الأستاذ وننتقل من سلطوية الأخير إلى سلطوية المورد الرقمي، فينعدم التفاعل داخل الفصل»[3].

لا يقتصر هذا التحدي على المغرب، إذ تواجه العديد من الدول المتقدمة على صعيد نظام التعليم هذا العائق. على سبيل المثال، توصلت دراسة ميدانية، شملت 6000 مدرس؛ أنجزها برومليهيوس (Brummelhuis) وفريقه بخصوص توظيف الإنترنيت في المدارس الهولندية إلى «أن

1. المرجع نفسه، ص.46.
2. تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي...، مرجع سابق، ص.43.
3. سيد عبد الواحد السديري، وسلام أبريش، الرقمنة وتدريسية القيم، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، شتنبر 2024، ص.198.

الإمكانات التي تنطوي عليها الشبكة العنكبوتية وألعاب التعلم ليست مستغلة بما فيه الكفاية، وأن المدرسين ما زالوا يفضلون تلقين المعارف عوض أن يجعلوا التلميذ يساهم في بنائها»[1].

وقد تبين في فرنسا أيضا أن هناك تباينا كبيرا في تجهيز معاهد التكوين والجامعات. ورغم توفرها جميعها على تجهيزات كافية من حيث التوفر على الحواسيب وشبكة الإنترنيت؛ إلا أنها غالبا ما تفتقد لسبورات رقمية تفاعلية. بالموازاة مع هذا النقص في التكنولوجيات الحديثة، اتضح أن المدرسين لا يستخدمون كثيرا الأدوات الرقمية، كما صرح 50٪ منهم أن استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية ليس إلزاميا، ولا يوجد في منهاج تكوين المدرسين. ووفق الدراسة التي أنجزتها Ipsos Média CT؛ تبين أن مدرسي الإعدادات والثانويات يستعملون كثيرا الأدوات الرقمية لتحضير دروسهم والتعاون مع زملائهم، كما أن 97٪ منهم واعون بمزايا هذه الأدوات لتطوير الدروس وتحسين الكفايات الرقمية للتلاميذ. إلا أنهم رغم وعيهم هذا نجد أن نسبة 5 بالمائة فقط هم الذين يستعملونها يوميا، مقابل 45 بالمائة ممن لا يستعملونها أبدًا في التدريس[2].

من أجل تجاوز قصور إدماج تكنولوجيات التعليم في المدرسة المغربية تحديدا؛ اقترح تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي عدة مقترحات، من ضمنها[3]:

1- تعميم إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المؤسسات التعليمية.

2- وضع برنامج لتطوير الدروس المفتوحة على الخط للجمهور، من أجل تقوية التلاميذ للمعرفة التي يكتسبونها في القسم.

3- إعادة تنظيم المؤسسات التعليمية وفق نوعين:

أ- نوع يجمع غالبية المؤسسات، حيث يعمم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال بالتدريج، مع إدماج التجارب الرقمية للمدارس الرائدة.

ب- نوع ثان، يتكون من مؤسسات نوعية (مدارس رائدة) تعمل على تحسين وتعزيز ممارساتها، ما يمكنها من إعطاء المثال للمؤسسات الأخرى.

غير أن التحدي يكمن في النظر إلى هذه المؤسسات بوصفها مثالا سوف تقتدي به المؤسسات الأخرى تلقائيا. والحال أن إصلاح المنظومة التربوي يقتضي توفير شروط ووسائل وتكوينات جديدة.

---

1. تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي...، مرجع سابق، ص.43.
2. المرجع نفسه، ص.44.
3. المرجع نفسه، ص.51.

خاتمة

إن إجراء بحث تاريخي حول واقع الطفولة في مختلف المجتمعات سيبرز بالملموس العديد من أشكال الإقصاء والتسلط اللذين بصما تاريخ الطفولة على الصعيدين المحلي والعالمي. ورغم بروز مقاربات تربوية ونظريات سيكولوجية حديثة حول الطفل واحتياجاته النمائية؛ إلا أنها تجد صعوبات في تطبيقها أحيانا.

لقد شهد النظام التربوي على المستوى العالمي تحولات جذرية، وصار من اللازم على الممارسات البيداغوجية ترجمة ما أقرته العلوم الإنسانية (خصوصا علم النفس وعلم الاجتماع) من حقائق جديدة حول خصوصيات الطفل النمائية واحتياجاته النفسية والاجتماعية. فلم تعد التربية فعلا عشوائيا وعفويا تولي أهمية لقيم المجتمع على حساب احتياجات الطفل النمائية، إنما صارت الصحة النفسية للأطفال من أولويات الفعل التربوي.

من جهة أخرى؛ فالتقدم الذي حصل على المستوى التكنولوجي فرض ضرورة العمل على ترسيخ كفايات جديدة لمسايرة هذه التحولات. إن هبوب رياح العصر الرقمي جعل المدرسة في حاجة لإعادة النظر في أدوار التكنولوجيا وآليات توظيفها في مجال التعليم، للتحكم في زمامها وتكوين المهارات الأساسية المرتبطة بها.

غير أن هذه التحولات وما أتاحته من رهانات جديدة لم تأت أكلها في النظام التربوي المغربي إلا بشكل محدود، رغم التشريعات والإصلاحات المهمة التي أجريت في هذا الشأن. ذلك ما يجعل البحث التربوي ملزما بتكريس جهوده لرصد مجموع المعيقات التي تحول دون تطبيق الرؤى التربوية الحديثة، عبر إشراك مختلف الفاعلين في الحقل التربوي، الأمر الذي من شأنه أن يقود إلى مقترحات عملية لتجويد الفعل التربوي.

لائحة المراجع

- أجريش، فاطمة الزهراء، التعليم الرقمي: استراتيجيات دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، شتنبر 2024.

- أرندت، حنا، أزمة التربية، ترجمة حماني أقفلي و عز الدين الخطابي، مجلة المدرسة المغربية، العدد 1، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، ماي 2009.

- باروسيو، روزا، هل نربي أطفالنا أم نفسدهم، ترجمة آمال الأتات، دار الفراشة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، 2011.

- باعلي، رشيد، البيداغوجيا الرقمية في منظومة التربية والتكوين بالمغرب: معايير الإدماج وفرص تجديد الممارسة التربوية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، شتنبر 2024.

- بركات، حليم، المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2001 ،7.

- تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، المدرسة، التكنولوجيات الجديدة والرهانات الثقافية، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، مطبعة سيباما، 2014.

- جدي، مراد، اللامساواة في المدرسة المغربية ووعود التحول الرقمي من منظور سوسيولوجي نقدي، مجلة تحولات تربوية، العدد2024 ،1.

- حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، دار المعارف، 1986.

- الحبيب استاذتي زين الدين، المدرسة المغربية في ظل التحولات التكنولوجية والقيمية، مجلة تبين، العدد 4/16، ربيع 2016.

- السديري، سيد عبد الواحد، وسلام أبريش، الرقمنة وتدريسية القيم، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، شتنبر 2024.

- السروطي، يزيد عيسى، السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، عدد 362، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب- الكويت، أبريل 2009.

- سعد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، عدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995.

- صفير، جاكلين، أي تربية نريد لأطفالنا؟، مجلة رؤى تربوية، العدد16، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله-فلسطين، 2005.

- غراب، هشام أحمد، علم نفس النمو من الطفولة إلى المراهقة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2015.

- فوكو، ميشيل، المراقبة و المعاقبة: ولادة السجن، ترجمة علي مقلد، مراجعة وتقديم مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1990.

- لوحيدك، رجاء، التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 70، 2020.

- مدحت، عبد الرزاق، سايكولوجية الطفل في مرحلة الروضة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، دار الحرية للطباعة، بغداد، العراق، 1979.

- موران، إدغار، فهم الشّرط الإنساني: رهان تربية المستقبل، ترجمة عزيز مشواط، مجلة رؤى تربوية، العدد29، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله-فلسطين، 2009.

- ميديسي، أنجيلا، التربية الحديثة، ترجمة علي شاهين، منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة1977، 2.

- Cicchelli, Vincenzo, Pluriel et commun: Sociologie d'un monde cosmopolite, Presses de Sciences po, Paris, 2016.

- SEGALEN, Marin, Sociologie de la famille, ARMAND COLIN, paris, 6e édition, 2008.

- ZIRARI DEVIF, Michèle, Protection de l'enfance: www.rdh50.ma