منهاج تدريس
علم القراءات بالمغرب الأقصى

مريم المرابط
طالبة باحثة في سلك الدكتوراه
مختبر "قضايا التجديد في الدراسات الإسلامية والإنسانية"،
الكلية متعددة التخصصات بالناظور
بإشراف: د. الميلود كعواس

ملخص:

تهدف هذه المقالة، بصفة عامة، إلى إبراز مكانة علماء الغرب الإسلامي في تاريخ العلوم، وذلك من خلال بيان معالم منهاج تدريس أحد هذه الأخيرة، وهو علم القراءات، في المغرب الأقصى؛ عن طريق وصف عناصره في أبعادها الخمسة: الأهداف، والمحتوى، ووسائل التدريس، وطرق التدريس، وأساليب التقويم. وقد اعتمدت في ذلك على المنهج الوصفي، واستخلصت نتائج الدراسة، في أعقاب مطالعة مجموعة من المؤلفات والمظان القديمة، وتناولها وتحليلها، وأبرزها ما يأتي:

أ) إسهام علماء الغرب الإسلامي في إثراء علم القراءات، وتطويره .

ب) اهتمام المغاربة بتدريس هذا العلم.

ت) اشتمال منهاج تدريسه على عناصر مُتنوعة (الأهداف، المحتوى، وسائل التدريس، طرق التدريس، أساليب التقويم).

كلمات مفتاحية: المنهاج ـ التدريس ـ علم القراءات ـ المغرب الأقصى.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

المرابط، مريم. (2024، نونبر). منهاج تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، المجلد 1، العدد 8، السنة الأولى، ص 317-332.

Abstract:

This study aims to highlight the significant role of Western Islamic scholars in the history of science by examining the curriculum for teaching the science of Quranic readings (Qira'at) in Morocco. It achieves this by describing the curriculum's five dimensions: objectives, content, teaching aids, teaching methods, and evaluation methods. The study employed a descriptive analytical approach, and its findings were derived through analyzing various historical texts and references.

The study arrived at a set of key findings, including:

(a) The contribution of Western Islamic scholars to enriching this science.

(b) Moroccans' keen interest in teaching Qira'at.

(b) The diversity of elements within the Qira'at curriculum.

Keywords : Curriculum - Teaching - Science of Quranic readings - Morocco.

مقدمة

أولى المغاربة عناية خاصة لكتاب الله تعالى، حفظا وفهما ودرسا وتأليفا. ومن أبرز العلوم القرآنية، التي نالت الحظوة عندهم، علم القراءات، الذي كان مؤسَّسا على نظام تعليمي متكامل، يجمع بين التلقين الشفوي والتطبيق العملي على تجويد القرآن ورسمه وضبطه. وقد أثمر هذا الاهتمام انتشار الكتاتيب بالمغرب الأقصى، التي اعتنت. إلى جانب تحفيظ القرآن. بتعليم قواعد الرسم والضبط. ومع ازدياد الاهتمام بعلم القراءات، ظهرت مدارس تُعْنَى بهذا الفن؛ كـ"مدرسة إدامنو الهشتوكية"، و"المدرسة الوكاكية"، و"المدرسة البونعمانية"... التي أسهمت في تخريج أجيال من العلماء والقراء، وهذا ما جعل المغرب مركزاً مرموقاً لعلم القراءات، وقِبلة للمهتمين به، ووِجهة للقراء من كل حدب وصوب. وقد أفرز هذا الاهتمام حركة علمية نَشِطة على مستويي التأليف والتدريس، أدّت إلى ازدهار هذا العلم وانتشاره.

انطلاقا من هذا الاهتمام المتأصل بالقرآن وعلومه، فإنّ هذه الدراسة تهدف، بعامّةٍ، إلى إظهار مكانة علماء الغرب الإسلامي في تاريخ العلوم؛ من خلال التركيز على بيان معالم منهاج تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى؛ عن طريق إبراز أهداف تدريس هذا العلم، والمحتوى المعتَمَد فيه، ووسائله، وطرق تدريسه، وأساليب تقويمه. ولتحقيق ذلك، ستحاول هذه الدراسة معالجة الإشكالية الآتية: ما هي معالم تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى؟، التي يمكن الإجابة عنها بتفريعها إلى أسئلة؛ من قبيل: ما هي أهداف تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى؟ وما هو محتواه ووسائل تدريسه؟ وما هي طرق تعليمه؟ وما هي أساليب تقويمه؟

أما عن الدراسات السابقة في الموضوع، فإني لم أظفر. في حدود اطلاعي. بمصدر أو مرجع اهتم بمنهاج تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى، ما عدا بعض الدراسات التي تحدثت عن تدريس علم القراءات عامة، والتي يمكن تقسيمها إلى:

أولا- الدراسات التي اهتمت بعلم القراءات في مناطق مُحددة من المغرب؛ من مثل:

- "برنامج التُّجيبي" للقاسم بن يوسف التجيبي، الذي ذكر كتب القراءات التي تلقّاها عن مشايخه بسبتة، والتي أجازوه فيها.
- "بيداغوجية تحفيظ القرآن الكريم: تافيلالت نموذجا" لعبد الله غازيوي، الذي تحدث فيها عن كيفية تحفيظ القرآن الكريم في تافيلالت، مبرزا بعض الأدوات المُستخدمة في هذا السياق.

- "جامع القرويين: المسجد والجامعة" لعبد الهادي التازي، الذي ذكر هنا كراسي فاس العلمية التي اهتمت بعلم القراءات، وطرق تدريسه في جامع القرويين.

- "الجامعة اليوسفية بمراكش" لمحمد عثمان المراكشي، الذي أورد فيها نماذج من كتب القراءات التي كانت معتَمَدة في التدريس بهذه الجامعة.

- "سوس العالمة" لمحمد المختار السوسي، الذي استعرض فيه بعض العلوم التي اهتم بها السوسيون، ومنها علم القراءات بطبيعة الحال.

- "مدارس سوس العتيقة: نظامها - أساتذتها" للمختار السوسي كذلك، ومما ذكره في الكتاب نظام تعليم القرآن بسوس، والمدارس السوسية التي اهتمت بالعلوم الشرعية؛ كعلم القراءات...

- "الدراسات القرآنية بالمغرب في القرن الرابع عشر الهجري" لإبراهيم الوافي، الذي أبرز فيها مدى عناية المغاربة بالقرآن الكريم، واهتمامهم بعلم القراءات في القرن 14؛ وذلك من خلال التأليف فيه، وتدريسه في مدارس سوس الإقرائية على أيدي كبار شيُوخها.

- Fas, son université et l'enseignement supérieur musulman, G. Delphin: ونجد فيه حديثا عن المواد المدرسة بجامع القرويين، وطرق تدريسها، ونظام الامتحانات فيه.

ثانيا- الدراسات التي اهتمت بعلم القراءات عامّةً؛ مثل:

- "الحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديين" لمحمد حجي، الذي تحدث فيها عن الكتاتيب القرآنية، وبعض الوسائل المستخدمة في تلقين علم التجويد والرسم؛ كالألواح والمتون...

- "القراء والقراءات" لسعيد أعراب، الذي توقف عند قضية دخول القرآن والقراءات إلى المغرب، وأبرز المقْرَأ المعتَمَد عند المغاربة.

- "المدرسة القرآنية في المغرب: من الفتح الإسلامي إلى ابن عطية" لعبد السلام الكنوني، الذي استعرض فيه القراءات القرآنية المُختلفة وأعلامها في المغرب.

بناء على ما سبق، فإنّ الجِدّة في هذه الدراسة تتمثل في:

- إبراز معالم منهاج تدريس القراءات القرآنية بالمغرب الأقصى، في أبعاده الخمسة: الأهداف، والمحتوى، ووسائل التدريس، وطرق التدريس، وأساليب التقويم.

- التركيز على المغرب الأقصى حصرًا؛ فمن المعلوم أن بعض الدراسات المذكورة اهتمت بتدريس علم القراءات في مناطق مُحددة من المغرب؛ كسبتة وتافيلالت وسوس، أو في جامعات معينة؛ كجامع القرويين والجامعة اليوسفية. في حين أن مقالتي هذه ستُركز على المغرب الأقصى ككل، وستحاول تقديم صورة وافية عن منهاج تدريس علم القراءات في مختلف مناطقه، ومؤسساته التعليمية.

- ربط ذلك المنهاج التدريسي بمكانة علماء الغرب الإسلامي؛ بحيث ستهدف هذه الدراسة إلى تبيان هذه المكانة في تاريخ العلوم، وذلك من خلال إيضاح ملامح منهاج تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى.

أما المنهج المعتمد في هذه الدراسة، فهو المنهج الوصفي، الذي يتيح، بنجاعةٍ، إمكانية وصف عناصر المنهاج المختلفة؛ من أهداف ومحتوى ووسائل وطرق وأساليب تقويم، مع تحليل بعض النصوص المتعلقة بتدريس علم القراءات؛ في أفق بناء صورةٍ لمنهاج تدريس علم القراءات في المغرب الأقصى.

وستستقي هذه الدراسة مادتها من المؤلفات الآتية:

- فهرسة محمد بن الحسن الحجوي.

- "حياة الوزان الفاسي وآثاره" لمحمد المهدي الحجوي.

- "الأنصاص القرآنية" لعبد العزيز العيادي العروسي.

- "سوس العالمة" لمحمد المختار السوسي.

- "برنامج التجيبي" للقاسم بن يوسف التجيبي.

- "المدرسة القرآنية في المغرب: من الفتح الإسلامي إلى ابن عطية" لعبد السلام أحمد الگنوني.

- "الدراسات القرآنية بالمغرب في القرن الرابع عشر الهجري" لإبراهيم الوافي.

- "الغنية" للقاضي عياض.

- "معلمة القرآن والحديث في المغرب الأقصى" لعبد العزيز بنعبد الله.

- فهرس ابن غازي.

وستنتظم هذه الدراسة في مقدمة، وثلاثة محاور، وخاتمة؛ بحيث ستُخصَّص المقدمة لبيان أهمية موضوع البحث، وإشكاليته، والمنهج المُتّبع فيه، ومظانّه، علاوة على خطة البحث. في حين

سينصرف المحور الأول إلى تعريف "علم القراءات"، وبيان أهداف تدريسه في المغرب الأقصى. وسيهتم المحور الثاني بتجلية محتوى تدريس هذا العلم، والوسائل المُعتمدة في ذلك. وسيُفرَد المحور الأخيرُ لرصد طرق التدريس، وأساليب التقويم المُستخدمة في المغرب الأقصى منذ القديم. أما الخاتمة، فستكون معقودة لتسجيل أهم نتائج الدراسة وتوصياتها.

المحور الأول: مفهوم "علم القراءات"، وأهداف تدريسه في المغرب الأقصى

المطلب الأول: تعريف "علم القراءات"

القراءات، لغةً، جمعُ قراءة؛ مصدر: قرأ يقرأ. وتدور معاني هذه اللفظة، في لغة العرب، على الضم والجمع[1]. ومنه، قولك: "قرأت الشيء قرآنا: جمعته وضمَمْت بعضه إلى بعض"[2]. وقد سمي القرآن قرآنا؛ لأنه "يجمع السور ويضمها"[3]. قال تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ﴾ [القيامة: 16]؛ أي: قراءته[4].

أما في الاصطلاح، فقد قُدّمت للقراءات عدة تعريفات، منها:

1. تعريف ابن الجَزَري (ت 833هـ): "علم بكيفية أداء كلمات القرآن، واختلافها بعزو الناقلة"[5].

2. تعريف السيوطي (ت 911هـ): "مما يشبه هذا التقسيم، الذي لأهل الحديث، تقسيمُ القراء أحوال الإسناد إلى قراءة ورواية وطريق ووجه؛ فالخلاف إن كان لأحد الأئمة السبعة أو العشرة أو نحوهم، واتفقت عليه الروايات والطرق عنه، فهو قراءة..."[6].

3. تعريف الزرقاني (ت 1367هـ): "مذهب يذهب إليه إمامٌ من أئمة القراء، مخالِفا به غيره في النطق بالقرآن الكريم، مع اتفاق الروايات والطرق عنه، سواء أكانت هذه المخالفة في نطق الحروف أم في نطق هيئاتها"[7].

4. تعريف عبد الفتاح القاضي (ت 1403هـ): "هو علم يُعرف به كيفية النطق بالكلمات القرآنية، وطريق أدائها اتفاقا واختلافا، مع عَزْوِ كل وجه لناقله"[8].

بناءً على هذه التعاريف المنتقاة، يمكن القول إن:

- القراءات علمٌ يركز على كيفية أداء كلمات القرآن.
- الاختلاف في الأداء لا يُعد تطاولًا على الشريعة، ما دامت تُنقَل بسند صحيحٍ عن الرسول صلى الله عليه وسلم.

- ثمة اتفاقٌ في الطرق والروايات المتعلقة بالقراءات.

المطلب الثاني: أهداف تدريس علم القراءات في المغرب الأقصى

اعتنى المغاربة، منذ زمن بعيد، بتدريس علم القراءات، متوخّين تحقيق مجموعة من الأهداف، أهمّها:

ضبط القراءات القرآنية؛ إذ استهدف تدريس علم القراءات في المغرب الأقصى ضبط القراءات القرآنية؛ من خلال التدريب على مخارج الحروف وصفاتها، وضبط أحكام التجويد. ولتحقيق هذا الهدف، حرَصَ شيوخُه على توجيه الطلاب، وتصحيح أخطائهم لدى التلاوة؛ صيانةً لكلام الله من اللحن، وسعيا إلى فهم معانيه ومراميه. وقد أكد الحجوي، رحمه الله، أهمية هذا الضبط والإتقان بقوله: "كنت أملي عليه . أي: على شيخه أبي عبد الله محمد بن الفقيه البقالي . كلَّ يوم أحزابا من القرآن العظيم، يصحح ويضبط. وكان أستاذا عظيما في علم القراءات..."[9].

.ضبط الأراجيز والمتون المتعلقة برسم القرآن ووقفه وتجويده[10]، علمًا بأن هذه المتون؛ مثل الشاطبية في القراءات ومتن الجزري في التجويد، تشكل ركيزةً أساسيةً في التراث العلمي المغربي؛ لما لها من دورٍ فعّال في تسهيل ضبط القراءات، وحفظ قواعد التجويد، وسلامة تطبيقها.

.تعليم مبادئ الرسم القرآني، الذي يُعدّ أحد الأهداف الأساسية لتدريس علم القراءات في المغرب الأقصى؛ من حيث إنه يُسهم في تدقيق الكتابة القرآنية، ويحافظ على سلامة القرآن الكريم من الخطإ والتحريف. وقد ذكر الوزان الفاسي (ت 957هـ) أن من بين المهام التي كانت منوطةً بالمعلم في فاس تعليم الغلمان "مبادئ من قواعد الرسم"[11].

المحور الثاني: تعليم القراءات بالمغرب الأقصى: المحتوى ووسائل التدريس

المطلب الأول: المحتوى الدراسي

يُعْنى علم القراءات بضبط تلاوة القرآن الكريم، وفهم معانيه ومقاصده. ولذا، أولى المغاربة هذا العلم عناية خاصة، واعتمدوا في تدريسه على كتب متنوعة، يمكن تصنيفُها كالآتي:

- كتب خاصة بالقراءات السبع:

اعتمد الشيوخ المغاربة، في تدريسهم علم القراءات، على:

- كتاب "حرز الأماني ووجه التهاني" (= الشاطبية) للإمام الشاطبي: ويعد مرجعا تعليميا معتمدا في المغرب إلى الآن[12]. ومن الأمصار المغربية، التي عُنيت بتدريس هذا المؤَلَّف لأبنائها، فاس[13] وسوس[14]. وقد دُرست الشاطبية بشرح ابن القاصح البغدادي[15].

- كتاب "الكافي في القراءات السبع" لابن شريح: وهو عمدة في تدريس علم القراءات بالمغرب؛ لاستيعابه الروايات المشهورة. وقد ذكر التجيبي أنه قرأه كاملا، بسبتة، على أبي الحسن بن أبي الربيع القرشي[16].

- كتاب "التيسير لحفظ مذاهب القراء السبعة" لأبي عَمْرو الداني؛ بحيث اهتم المغاربة بتدريس علم القراءات اعتمادا على كتاب التيسير، إلى جانب شرحه وتلخيصه وترجيزه[17].

.كتب خاصة بعلم الرسم:

اعتمد المغاربة، في تعليم فن الرسم القرآني، على:

- كتاب "المقنع" لأبي عمرو الداني، الذي يُعدّ ركيزةً أساسيةً في تعليم فن الرسم بالمغرب الأقصى. وقد أخذ به الناس، وعَوَّلوا عليه[18]. واعتمده المغاربة في مختلف مؤسساتهم التعليمية؛ كالجامعة اليوسفية بمراكش[19].

- "نظم مورد الظمآن في رسم القرآن" للخراز؛ بحيث يحظى هذا الكتاب، المشهور بـ"نظم الخراز"، بشرحه "فتح المنان" لابن عاشر[20]، بمكانة متميزة بين الكتب الدراسية في بلاد المغرب؛ فهو يضاهي - في الأهمية - كتبًا، تعد عُمَدًا في أبوابها؛ كالمرشد المعين، والآجرومية، وألفية ابن مالك، ورسالة ابن أبي زيد القيرواني، وتحفة عاصم. ولذلك، فقد أقبل عليه الطلاب، وحرصوا على حفظه في اللوح، قبل الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي[21].

.كتب خاصة بعلم التجويد:

أتقن المغاربة علم التجويد، الذي كان يتم بالتوازي مع حفظ القرآن الكريم، وتشددوا في قواعده، حتى إنهم نهوا عن الصلاة خلف من يُخطئ فيها عمدًا! بل كان الخطأ فيها دافعًا إلى قيام بعضهم برحلات علمية؛ كما حصل مع أحمد البخاري البعمراني، الذي ترك بلدته، عندما عجز عن معرفة حكم الراء في كلمة "بِرَٰزِقِينَ" [الحجر: 20]، ولم يعد إليها حتى أتقن القراءات السّبع والعشر[22]. وقد اعتمد المغاربة، في تدريس علم التجويد، على مجموعة من الكتب، من أبرزها:

- منظومة ابن الجزري بشرح زكريا الأنصاري[23]، التي تعد من أهم المتون التي كانت معتمدةً في تعليم أصول التجويد وقواعده. وقد أغناها زكريا الأنصاري بشرحه، الذي زادها إيضاحا وبيانا.

- منظومة "الدرر اللوامع في مقرإ الإمام نافع" لابن برّي الرباطي[24]: وقد عُقدت مجالس علمية بالمغرب الأقصى لتدريس هذه المنظومة، منها دروس أبي القاسم بن إبراهيم، التي كانت تقام يومَ الخميس بجامع القرويين[25].

المطلب الثاني: وسائل تدريس علم القراءات

اعتُمدت، في تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى، عدة وسائل، منها:

- **الكتب المتعلقة بفن من فنون علم القراءات تأليفا وشرحا وتلخيصا**؛ ومن ذلك:

- الشروحات والحواشي والتعليقات، التي كان بعض المدرسين، في جامع القرويين بفاس، مثلا، يكتبونها عن الكتب التي يدرسونها[26]؛ فكانوا يستندون إليها، كذلك، في تدريس علم القراءات.

- الأراجيز والمتون؛ وذلك لتسهيل حفظ قواعد الرسم والوقف والتجويد؛ كالمنظومات التي تجمع المتماثِلات في الكلمات القرآنية[27].

- اللوح والقلم:

يعتبر اللوح والقلم من أهم الوسائل المستخدمة في المغرب الأقصى لحفظ القرآن الكريم، وتعلم علومه. وقد ثبت أن الطلبة كانوا، مثلاً، يحفظون "مورد الظمآن في علوم القرآن" في اللوح[28].

السبورة، التي تُعدّ وسيلة حديثة، تُستخدم - إلى جانب الألواح - من أجل حفظ القواعد وشرح المتون[29].

المحور الثالث: تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى: طرقه، وأساليب تقويمه

المطلب الأول: طرق تدريس علم القراءات

تنوعت الطرق التي استخدمها المغاربة في تدريس علم القراءات، ومنها:

- **القراءة:**

انتشرت طريقة القراءة في المغرب؛ بحيث كانت تُتْلى "فقرات من المتن، ثم يردفها الشيخ بشرح لما غَمُض من النصوص"[30]. وقد ذكرها التجيبي لدى حديثه عن التآليف المدرّسة بسبتة؛ حيث قال عن:

.كتاب "الكافي في القراءات السبع": "قرأت جميعه كاملا على العلّامة الفاضل أبي الحسن ابن أبي ربيع القرشي رحمه الله..."[31]. و"حدّثنا، أيضًا، به ابن صالح... عن أبي الحسين ابن السراج قراءةً عليه لبعضه..."[32].

.كتاب "التيسير لحفظ مذاهب القراء السبعة" لابن الصيرفي: "قرأت من أول الكتاب إلى الفصل الأول... على الشيخ... الكناني"[33].

.منظومة "حِرْز الأماني ووجه التهاني" للشاطبي: "قرأت طائفة منها على الخطيب الصالح أبي عبد الله ابن صالح"[34].

- **- السماع:**

اعتمد الشيوخ المغاربة، كذلك، طريقة السماع في تدريس علم القراءات. وفي هذا السياق، ذكر القاضي عياض أنه تلقى مخارج الحروف، عن شيخه أبي الحسن علي بن محمد بن دري (ت 520هـ)، قائلا: "سمعت منه بعض كتابه في مخارج الحروف، وحدّثني بجميعه"[35].

- **- طريقة المشافهة:**

أخذ الكثير من المغاربة علم القراءات مشافهةً، ومنهم التجيبي، الذي قال عن كتاب الكافي: "وأخبرنا، أيضا، بهذا الكتاب، فيما **شافهنا** به من إذنه. وأقرَّ لنا بروايته الشيخ المقري... المعمَّر أبو الحسين... المعروف بابن القاري"[36].

- **العرض والاستظهار:**

علاوة على ما تقدم، اعتمد المغاربة، أيضا، طريقة العرض والاستظهار في تدريس علم القراءات؛ بحيث كان الطالب يعرض ما حفظَهُ من المتون والأراجيز على الشيخ، الذي يقوم - بِدوره - بِمُناقشته، وتصحيح أخطائه. وقد أشار ابن غازي إلى هذه الطريقة لدى حديثه عن:

.كتاب التيسير؛ حيث قال: "عرضت عليه .النيجي .صدْرًا منه"[37].

.كتاب "الدرر اللوامع"؛ حيث قال: "عرضْتُها عليه في مجلس واحد"[38].

وتُعدّ هذه الطريقة من الطرق الفعّالة في تدريس علم القراءات؛ لأنها تُساعد الطالب على فهم المادة العلمية المدروسة، وترسيخها في ذهنه، كما تُتيح للشيخ التأكد من مدى إتقان الطالب علْمَ القراءات.

- **- طريقة التباري:**

شهد المغرب الأقصى انتشار روح التنافس بين طلبة علم القراءات، الذين كانوا يتبارون في إتقان هذا الأخير، وضبط قواعده. وقد برز هذا التنافس بين طلبة مناطق مُختلفة؛ مثل هشتوكة وهوارة وماسّة وآيت باعمران، الذين تباروا في دراسة نصوص التجويد، وحفظها عن ظهر قلب؛ مثل: حرز الأماني، وأرجوزة الخراز، وابن بري، والحصري، بالإضافة إلى حفظ القراءات السّبع أو العشر[39]. وقد أسهم هذا التنافس في رفع مستوى الطلبة معرفيا، وتحفيزهم على التّميّز والإبداع في دراسة علم القراءات.

- **طريقة الحفظ:**

فقد أقبل الأطفال في المغرب الأقصى على حفظ "الكراريس، وهي أراجيز ومتون صغيرة، تتعلق برسم القرآن ووقفه وتجويده"[40]، ساعدتهم على إتقان تلاوة القرآن الكريم، وفهم أحكامه. وقد وُصف الكثير من المهتمين بعلم القراءات بحفظ مؤلفات هذا الفن؛ كأبي عبد الله محمد بن مجبر المساري (ت 984هـ)، الذي أتقن حفظ حرز الأماني، والدرر اللوامع وذيله، مع فهمها[41]. كما كان "يحفظ السبع حفظا يفوق فيه أقرانه"[42]. واعتنى الطلبة بحفظ المنظومات، التي تجمع المتماثلات في الكلمات القرآنية، وغيرها[43]؛ مما يُؤكد أهمية هذه الأراجيز والمتون في تدريس علم القراءات، وترسيخ قواعده في أذهان الطلاب.

- **طريقة المناقشة:**

فقد حرص الأساتذة في جامع القرويين، وغيره من المؤسسات العلمية، على استخدام الحوار والمناقشة في تدريس علم القراءات؛ وذلك من خلال طرح الأسئلة، وتشجيع الطلاب على المشاركة والتعبير عن آرائهم؛ مما يُسهم في تحقيق "الفهم والإفهام"[44].

المطلب الثاني: أساليب تقويم تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى

تتنوع أساليب تقويم عملية تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى، ولعل من أهمّها:

- **الإجازة:**

بحيث كان الشيوخ يُجيزون طلبتهم في علم القراءات، بعد سماع الأسانيد منهم؛ وذلك بكتابة الإجازات التي تُوثّق نقل العلم بين الأجيال. ومن أمثلة هذه الإجازات:

.إجازة شيوخ التجيبي له: قال التجيبي عن إجازة أحد شيوخه له كتابَ "الكافي في القراءات": "قرأت جميعه كاملا على العلامة... أبي الحسن... القرشي... بحق سماعه لبعضه على... أبي القاسم... القرطبي البقوي، وإجازته لسائره منه... وحدثنا أيضا به شيخنا أبو الحسين... عن المقري أبي عمرو التميمي سماعا، بالإسناد المتقدم في القراءات، سواء إلى أبي عبد الله بن شريح مؤلّفه... وكله باتصال سماع بعضهم من بعض. وبالله التوفيق. والطريق الأولى طريق عالية، وبقرب الإسناد حالية"[45].

.إجازات شيوخ ابن الغازي له: قال ابن الغازي عن كتاب التيسير: "عرضت عليه .عن شيخه النيجي .صدرا منه، وأجاز لي جميعه"[46].

- **اختبار الطلبة من قبل السلطان:**

اِهتم سلاطين المغرب باختبار طلبة علم القراءات؛ فكانوا يقفون بأنفسهم على اختبارهم وامتحانهم[47]. فعلى سبيل المثال، كان الخليفة، في عهد الموحدين، يُشرف مُباشرةً على اختبار التلاميذ، كما كان السلطان مولاي سليمان العلوي يُحبّ أن يختبر الطلبة بِنَفسه، ويُكافئ مَن أرضَته إجابته مُكافأةً مهمة. وقد شجّع هذا الاهتمامُ من قِبل السلاطين الطلبةَ على التّميّز والإبداع في دراسة علم القراءات؛ فكان منهم مَن يستظهر القرآن، وما يتعلق به من دروس[48].

- **- التصحيح:**

فبعد كتابة الطالب القرآن الكريم، يعرضه على الفقيه ليقوم بتصحيحه[49]، مُنبّهًا إياه إلى الأخطاء التي وقع فيها في الرسم والضبط[50].

خاتمة:

نتائج الدراسة:

أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج المهمة بشأن تدريس علم القراءات في المغرب الأقصى، يمكن تلخيص أهمّها في الآتي:

- اهتمام المغاربة، على نحو جليّ، بتدريس علم القراءات.
- اشتمال منهاج تدريس علم القراءات بالمغرب الأقصى على: الأهداف، والمحتوى، ووسائل التدريس، وطرق التدريس، وطرق التقويم.
- إسهام علماء الغرب الإسلامي عامة، والمغرب الأقصى خاصة، في إثراء العلوم الإسلامية والإنسانية، ومنها طبعًا علم القراءات؛ وذلك من خلال التدريس، وتطوير مناهج التعليم.

توصيات الدراسة:

ارتأيت إنهاء دراستي هذه بتقديم مقترحات خاصة؛ من أجل تطوير منهاج تدريس علم القراءات بالمغرب حاليا؛ كما يأتي:

- إثراء المحتوى الدراسي المعني بِاستخدام الوسائط المُتعددة، والبرامج التفاعلية، التي تُساعد على تملُّك القراءات، وتطبيق أحكام التجويد تطبيقا سليما.
- تنويع وسائل التدريس، ها هنا، باستعمال التقنيات الحديثة.
- تأسيس مختبرات للقراءات، مجهزة بأحدث الأدوات والبرامج، التي تُسعف الطلبة على تسجيل أصواتهم، ومقارنتها بقراءات المشايخ، والتمرن على أحكام التجويد.
- تدريب الأساتذة على استخدام الطرق الحديثة في تدريس علم القراءات، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتعامل بنجاعةٍ مع الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- تشجيع الباحثين على إنجاز دراسات وأبحاث معمقة في ديدكتيك علم القراءات، وتوفير الدعم اللازم لهم.

لائحة المصادر والمراجع

- "الإتقان في علوم القرآن" للسيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ.
- "الأنصاص القرآنية" لعبد العزيز العيادي العروسي، ط.5، 2006.
- "البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة من طريقي الشاطبية والدرة" لعبد الفتاح القاضي، دار الكتاب العربي، بيروت، د. ت.
- تاريخ ابن خلدون، تح: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، 1401هـ.
- "تعليم القرآن في المؤسسات القرآنية وأثره العلمي والتربوي" لعيسى بن ناصر الدريبي، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، ع.13، جمادى الآخرة 1433هـ.
- "الجامعة اليوسفية بمراكش في تسعمائة سنة" لمحمد عثمان المراكشي، المطبعة الاقتصادية، الرباط، 1356هـ.
- "الحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديين" لمحمد حجي، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، سلسلة التاريخ، رقم 2، د. ت.
- "حياة الوزان الفاسي وآثاره" لمحمد المهدي الحجوي، المطبعة الاقتصادية الرباط، 1354هـ.
- "الدراسات القرآنية بالمغرب في القرن الرابع عشر الهجري" لإبراهيم الوافي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.1، 1420هـ.
- "سوس العالمة" لمحمد المختار السوسي، د. ت.
- "الغنية: فهرست شيوخ القاضي عياض" للقاضي عياض، تح: ماهر زهير جرار، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.1، 1402هـ.
- "فهارس علماء المغرب منذ النشأة إلى نهاية القرن الثاني عشر للهجرة: منهجيتها، تطورها، قيمتها العلمية" لعبد الله المرابط الترغي، من منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان، سلسلة الأطروحات، رقم 2، ط.1، 1420هـ.
- فهرس أحمد المنجور، تح: محمد حجي، دار المغرب للتأليف والترجمة، الرباط، 1396هـ.

- "فهرس ابن غازي" لابن غازي، تح: محمد الزاهي، دار بوسلامة، تونس، د. ت.
- فهرسة محمد بن الحسن الحجوي، المسماة بـ"مختصر العروة الوثقى في مشيخة أهل العلم والتقى"، تأليف: الحجوي الثعالبي، تح: محمد بن عزور، دار ابن حزم، بيروت، ط.1، 1424هـ.
- "الكتاب المغربي وقيمته" لمحمد إبراهيم الكتاني، مجلة "الحكمة"، السعودية، 1997، ع.12.
- "لسان العرب" لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط.3، 1414هـ.
- "مختار الصحاح" لابن أبي بكر الرازي، تح: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط.5، 1420هـ.
- "المدرسة القرآنية في المغرب من الفتح الإسلامي إلى ابن عطية" لعبد السلام أحمد الگنوني، مكتبة المعارف، الرباط، ط.1، 1401هـ.
- "معلمة القرآن والحديث في المغرب الأقصى" لعبد العزيز بنعبد الله، دار الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المدينة المنورة، 1405هـ.
- "المن بالإمامة: تاريخ بلاد المغرب والأندلس في عهد الموحدين" لعبد الملك بن صاحب الصلاة، تح: عبد الهادي التازي، دار الغرب الإسلامي، ط.3، 1987م.
- "مناهل العرفان في علوم القرآن" لمحمد عبد العظيم الزرقاني، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط.3، د. ت.
- "منجد المقرئين ومرشد الطالبين" لمحمد بن الجزري، دار الكتب العلمية، بيروت، 1400هـ.
- Fas: son université et l'enseignement supérieur musulman, G. Delphin.

الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي

صعوبات بنائها وسبل تجاوزها

د. عبد المجيد باباابريك

أستاذ زائر بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فرع الخميسات

الخميسات، المغرب

ملخص:

تجِد الوضعية المشكلة في الدرس العقدي أهميتها وقيمتها في كونها تزود المتعلم بحصانة علمية وتصور فكري مقنع في معركة الهوية والإيمان التي تجري رحاها في الواقع والمواقع، مما يقتضي الإعداد العلمي الدقيق لوضعية الدرس العقدي بشكل يجعله مواكبا لحاجيات المتعلم ومحققا لتطلعاته في بناء تصوره حول النفس والخالق والمخلوق، مع استحضار تحديات عصره وقدرات إدراكه؛ وهي بهذا الاعتبار مستصحبة في جميع مراحل الدرس، كما أنها حاسمة وحاكمة على نجاح الدرس أو إخفاقه. وقد أثبتت الممارسة العملية أن بناء الوضعية في درس العقيدة قد تواجهها عدة صعوبات تحتاج إلى تشخيص وبلورة حلول لها.

كلمات مفتاحية: الوضعية المشكلة- الدرس العقدي- التعليم الثانوي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

باباابريك، عبد المجيد. (2024، نونبر). الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي: صعوبات بنائها وسبل تجاوزها. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، المجلد 1، العدد 8، السنة الأولى، ص 333-352.

Abstract:

The problematic situation in the doctrinal lesson holds its significance and value in providing the learner with scientific immunity and a convincing intellectual perspective in the battle of identity and faith, which unfolds in both reality and digital platforms. This necessitates meticulous scientific preparation of the doctrinal lesson situation, ensuring it aligns with the learner's needs and fulfills their aspirations in constructing a perception of the self, the Creator, and creation, while considering the challenges of their era and their cognitive abilities. In this context, it is integral throughout all stages of the lesson and is decisive in determining its success or failure. Practical experience has shown that constructing the situation in the creed lesson may encounter several difficulties that require diagnosis and the development of solutions.

Keywords : Problematic situation, doctrinal lesson, secondary education.

مقدمة

إن من الأمور التي حسم فيها منهاج مادة التربية الإسلامية للثانوي؛ اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس والتقويم، كما أنه لا اختلاف -يعتد به- عند أصحاب الشأن التربوي في أهمية الوضعية المشكلة في تدريس مادة التربية الإسلامية عموما، إلا أن هذه الأهمية تزداد وتبرز عندما يتعلق الأمر بالدرس العقدي؛ بما يكتسيه من مركزية ومحورية بين باقي دروس المادة، ولما له من أثر في تصور وتصرف المتعلم في مختلف مناحي حياته.

وما دامت الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بهذه الأهمية؛ فإنها تستحق أن تنصب عليها دراسات وبحوث للوقوف على التحديات الي تعتريها، ابتغاء تجاوزها، وبلورة حلول لها، وتجويد الدرس العقدي من خلالها. ومن أجل الإسهام في ذلك؛ جاء هذا البحث الموسوم ب " الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي: صعوبات بنائها وسبل تجاوزها ".

أهمية الموضوع:

تجِد الوضعية المشكلة في الدرس العقدي أهميتها وقيمتها؛ في كونها تزود المتعلم بحصانة علمية وتصور فكري مقنع في معركة الهوية والإيمان التي تجري رحاها في الواقع والمواقع، مما يقتضي الإعداد العلمي الدقيق لوضعية الدرس العقدي، بشكل يجعله مواكبا لحاجيات المتعلم، ومحققا لتطلعاته في بناء تصوره؛ حول النفس والخالق والمخلوق، مع استحضار تحديات عصره وقدرات إدراكه.

والوضعية المشكلة بهذا الاعتبار هي ليست فقط مرحلة مهمة في الدرس؛ بل هي منهجية مستصحبة من بداية الدرس إلى نهايته؛ تعطي للدرس المعنى بالنسبة للمتعلم، فهي إذن حاسمة وحاكمة على نجاح الدرس أو إخفاقه.

كما أن الوضعية المشكلة في الدرس العقدي تكسب المتعلم مهارة التفكير؛ باعتبارها إحدى المطالب القرآنية المهمة التي دعا لها الله في آيات كثيرة من كتابه؛ من مثل قوله سبحانه: ﴿وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[51].

والتفكير لا يمكن تعليمه للمتعلم بكثرة الحديث عنه، وبيان أهميته وقيمته، بقدر ما يمكن أن يكتسبه بوضعه في حالة تفرض عليه ممارسة التفكير والغوص فيه، كما يقول هايدجر "فهو

كالسباحة، لا يغني أي درس فيها عن الارتماء في الماء وخوض غماره"[52]، والسبيل إلى ذلك إنما هو اعتماد الوضعية المشكلة في الدرس.

إشكالية البحث

لا شك في أن الممارسة الصفية لتدريس الدرس العقدي بالتعليم الثانوي من شأنها أن تجلي جوانب التميز وكذا مناحي القصور في صيغ تدريسه، وقد أثبتت الممارسة العملية؛ أن بناء الوضعية في درس العقيدة تواجهها عدة صعوبات تحتاج إلى تشخيص وبلورة حلول لها.

وبناء على ذلك جاءت هذه الورقة البحثية لمعالجة هذا الإشكال من خلال جملة من الأسئلة المنبثقة عليه، ومن أبرزها: ماهي خصائص ومميزات الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي؟ وما هي أبرز الصعوبات التي تواجه الفاعل التربوي في بلورة وضعية مشكلة للدرس العقدي؟ ماهي أنجع المقاربات البيداغوجية التي يمكن التوسل بها في إعداد وإنجاز الوضعية المشكلة للدرس العقدي؟ ما مؤشرات تقويم جودة الوضعية المشكلة؟ كيف يمكننا الاستفادة من النصوص الشرعية في بناء الوضعية المناسبة للدرس العقدي؟

أهم ما كتب في الوضعية المشكلة في علاقتها مع الدرس العقدي.

اهتم الدارسون بالدرس العقدي وصنفت فيه مؤلفات وكتبت فيه مقالات، كما اهتموا بالوضعية المشكلة وكتب في شأنها الكثير؛ لكن موضوع الوضعية المشكلة المتعلقة بالدرس العقدي لم تجد العناية المكافئة لأهميتها وخطورتها –في حدود اطلاعي- إلا ما كان من إشارات متضمنة في بعض البحوث دون أن تفرد لها دراسات مستقلة، ومن البحوث التي تشير إلى بعض جوانب هذا الموضوع قيد الدراسة نذكر على سبيل المثال:

مداخل تطوير الدرس العقدي من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي. لعمر مبركي من منشورات مجلة إسلامية المعرفة العدد 97 صيف 1440هـ/2019م؛ وهو مقال تناول فيه الأستاذ عمر مبركي جملة من العلل التي يعاني منها الدرس العقدي؛ مثل التعقيد والتجريد والبعد عن المنهج القرآني وكذا مشكل الانفصال عن الواقع. وهي علل تعود بالأساس إلى الانغلاق على قوالب قديمة لم تعد قادرة اليوم على أداء وظائف الدرس العقدي.

وفي الشق الثاني وقف المقال مع بعض المداخل التي من شأنها أن تطور أداء الدرس العقدي وتنفخ فيه الروح، والتي جعلها الباحث في ثلاثة مداخل؛ تقابل المشاكل الثلاث التي يعاني منها الدرس العقدي، فبيَّن أن مدخل التقريب والتيسير هو سبيل تجاوز مشكل التعقيد والتجريد،

واعتماد المنهج القرآني بدلا عن البعد عنه، ودعا إلى الواقعية بدل الانفصال عن الواقع. وضَمَّنَ الباحث هذه المداخل نماذج مضيئة من التراث العقدي بالغرب الإسلامي؛ والتي يرى أنها قدمت خطابا عقديا فيه تجاوز للإشكالات التي أشار إليها ويمكن للدرس العقدي المعاصر الاستفادة منها؛ مثل ابن جزي الغرناطي (ت741هـ)، والإمام السنوسي (ت895هـ)، وابن باديس (ت1358هـ).

إن مقال الأستاذ عمر مبركي؛ هو إسهام مهم في تشخيص إشكالات الدرس العقدي وتقديم حلول لتجاوزها، وإن كان يتقاطع مع هذا البحث في جانب الاهتمام بالدرس العقدي، غير أنه يختلف عنه في كون هذا البحث من جهة يتناول الوضعية المشكلة في الدرس العقدي. ومن جهة أخرى فإنه خاص بالتعليم الثانوي.

ومن البحوث التي لها تقاطع مع هذا البحث؛ نجد ما كتب في موضوع الوضعية المشكلة؛ ومنها على سبيل المثال بحث: "**الوضعية المشكلة في درس التربية الإسلامية**" وهو بحث من إنجاز الأستاذ عبد الرزاق لحلو في مرحلة تدربه بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الرباط سلا زمور زعير الرباط مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي شعبة التربية الإسلامية السنة الدراسية 2014/2013م. تحت إشراف :الدكتور محمد بولوز، وقد نشرت هذا البحث الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية ضمن ملفاتها التربوية.

انقسم هذا البحث إلى فصلين؛ خصص الأول لتعريف الوضعية المشكلة وبيان مكوناتها ووظائفها ومميزاتها وأنواعها وبعض شروطها. أما الفصل الثاني فقد أجرى فيه الباحث دراسة ميدانية عن الوضعية المشكلة مع تحليل وصياغة نتائجها على شكل أرقام تبرز مدى إعمال أو إهمال الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية.

وجدير بالذكر أن هذا البحث تضمن أمثلة متنوعة، وأغناه صاحبه بمعطيات رقمية إحصائية قريبة من واقع مادة التربية الإسلامية، مما جعل عنصر الواقعية بارزا فيه، وقد شكل قيمة مضافة في موضوع التدريس بالوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية، وبالأخص أنه بحث أنجز قبل صدور منهاج المادة لسنة 2016م الذي ينص صراحة على اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس والتقويم.

وأما الاختلاف مع موضوع هذا البحث فيتجلى في كون الوضعية المشكلة التي يتناولها بحث الأستاذ لحلو عامة؛ في حين أن هذا البحث يحاول تسليط الضوء على الوضعية المشكلة في الدرس العقدي على وجه الخصوص.

أهداف البحث:

من جملة أهداف البحث نذكر:

- الوقوف على أبرز خصائص الوضعية المشكلة في الدرس العقدي؛
- تشخيص صعوبات بناء الوضعية المشكلة في الدرس العقدي؛
- تحديد أفضل المقاربات المعينة على بناء وضعية مشكلة للدرس العقدي؛
- الإسهام في تجويد الدرس العقدي من مدخل الوضعية المشكلة؛
- التأصيل للوضعية المشكلة في الدرس العقدي من خلال نصوص شرعية من القرآن الكريم.

منهج العمل:

اعتمدت في هذا البحث على المنهج الوصفي والتحليلي أساسا، وعلى المنهج النقدي استئناسا، فالوصف يسعف في عرض ما يرتبط بالوضعية المشكلة في علاقتها مع الدرس العقدي سواء من حيث صعوباتها وخصائصها ومن ثمة تحليلها، ومنهج التحليل قائم هنا على تفسير مميزات الوضعية في الدرس العقدي وكذا أبرز مداخلها البيداغوجية ومؤشرات تقويمها، بالإضافة إلى تحليل بعض النصوص الشرعية التي شكلت نماذج وضعيات عقدية، وأما النقد فيسمح بالوقوف على بعض الاختلالات والنقائص التي تعتري بناء الوضعية المشكلة في الدرس العقدي تمهيدا لمعالجتها واقتراح الحلول لها.

خطة البحث:

بعد هذه المقدمة يتناول البحث موضوعه من خلال خمسة مباحث الأول كان للوقوف على خصائص ومميزات الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي، وأما المبحث الثاني فخصص للحديث عن أبرز الصعوبات التي تواجه الفاعل التربوي في بلورة وضعية مشكلة للدرس العقدي، في حين كان المبحث الثالث لبيان أنجع المقاربات البيداغوجية التي يمكن التوسل بها في إعداد وإنجاز الوضعية المشكلة للدرس العقدي، وأما المبحث الرابع فقد تضمن جملة من مؤشرات تقويم جودة الوضعية المشكلة، والمبحث الخامس فقد عالج كيفية الاستفادة من النصوص الشرعية في بناء الوضعية المناسبة للدرس العقدي مع نموذج تطبيقي، خاتمة هذا البحث تضمنت أهم الخلاصات والنتائج.

تقريب مختصر لمفاهيم البحث.

يتمحور عنوان هذا البحث حول مفهومين أساسيين هما:

الأول: الوضعية المشكلة. والثاني: الدرس العقدي.

أما الوضعية المشكلة فمقصودنا بها في هذا البحث؛ هو ذلك السياق التعليمي الذي يوضع فيه المتعلم ابتغاء تدريبه على استخدام كفاءاته واستدماج معارفه ومهاراته من أجل حل مشكل يواجهه بالاعتماد على ذاته وبإنتاج حلول يظهر فيها أثره ومجهوده.

وجدير بالذكر، أنها الصيغة التعليمة الأكثر ملاءمة لمدخل الكفايات، ولهذا فقد نص عليها منهاج مادة التربية الإسلامية (2016) باعتبارها من أبرز المقاربات التي تنطلق من المتعلم وتتمركز حوله وتقصد إلى تنمية كفاياته وتعلماته ودعمها وفق مستواه وحاجياته ومحيطه[53].

واستنادا لذلك فالوضعية المشكلة؛ هي أكثر من محطة للانطلاق فهي مستصحبة في جميع مراحل بناء الدرس، فمن خلالها يتم توظيف المعرفة، وعبرها تتحقق الدربة على حسن استخدام المعارف والمهارات من أجل التغلب على صعوبة ما أو رفع مشكل ما.

والوضعية أنواع عديدة؛ فمنها الوضعية البنائية أو المرحلية، والوضعية الإدماجية، والوضعية التقويمية، والوضعية المشكلة الانطلاقية، وهي المقصودة عندنا في هذا البحث.

ومن ناحية أخرى؛ فالوضعية المشكلة الانطلاقية، قد تكون جزئية أو كلية دامجة، فأما الجزئية فهي التي يُعالج إشكالها موضوعا واحدا يرتبط بمدخل من مداخل المادة مثل التزكية/العقيدة أو الاقتداء....

وإما أن تكون الوضعية كلية دامجة، وهذه تضم إشكالا مركبا تشترك المداخل الخمسة للمادة في معالجته وحله، بحيث يُفكك إشكال الوضعية الكلية إلى إشكالات جزئية، تصبح كل واحدة منها مهمة يُجاب عليها في مدخل من المداخل الخمسة؛ وهذه هي الوضعية المشكلة التي تعنينا ونعنيها في هذا البحث، ولعل مبررات اختيار هذا النوع من الوضعيات هو في الحقيقة نفس مبررات اعتماد الوضعية بصفة عامة؛ باعتبار أن المعاني الأساسية للوضعية لا تتحقق إلا في هذا الصنف، ومن ناحية خاصة فإن تقويم المادة ينبغي أن يكون من جنس تدريسها، ولما كان تقويم المادة يكون من خلال وضعية مركبة دامجة، وجب أن يكون تدريسها أيضا على المنوال نفسه.

أما الدرس العقدي؛ ففي نظر الدكتور عبد الكريم القلالي "هو طرق بيان العقيدة وتبليغها للناس (باختلاف مسائلها وقضاياها) شرحا وتعليما وتأليفا وردا على شبهات... بمسالك يقتدر بها

على جعل المخاطَب قادرا على فهم واستيعاب ما يخاطب به، وسائل ومسائل وغاية بحيث يدرك المخاطِب ما يناسب المخاطَب لتحقيق الفهم والإفهام وتأسيس ذلك تأسيسا علميا سليما منطلقه صحة النقل وسلامة الفهم"[54].

وإن كان هذا التعريف فيه شيء من العموم؛ بحيث لا ينطبق تماما على الدرس العقدي في مستوى التعليم الثانوي، إذ يشمله ويشمل غيره من أنواع تدريس العقيدة في كافة المستويات.

وأما المقصود بالدرس العقدي في سياق هذا البحث؛ هو عملية تعليمية تعلمية تستهدف فئة المتعلمين في المستوى الثانوي؛ لأجل بناء ما يرتبط بتصورات المتعلم المتعلقة بخالقه ونفسه ومحيطه في سياقه الاجتماعي، وبما يتناسب مع مراحل نموه وحاجاته.

والوضعية المشكلة في الدرس العقدي إذن؛ هي ذلك السياق الذي يوضع فيه المتعلم من أجل الانخراط في بناء تصوراته العقدية؛ بتوظيفه لتعلماته السابقة مع تطويرها وتصحيحها من أجل رفع التحدي الذي يوضع فيه.

المبحث الأول: خصائص ومميزات الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي.

بالنسبة لخصائص الوضعية المشكلة في الدرس العقدي، فهي نفس خصائص الوضعية المشكلة عموما؛ بالإضافة إلى تأثرها بشكل كبير بخصائص الدرس العقدي، ومن جملة خصائها نذكر:

1. مركبة: تركب من عدد من المواقف والمعطيات التي تثير الإشكال عند المتعلم؛
2. تتضمن عائقا: وهو ما يشكل التحدي الذي يطلب من المتعلم رفعه وبلورة حل له؛
3. واقعية: فارتباطها بواقع المتعلم هو ما يضمن لها معنى بالنسبة له، وتحفزه على التفاعل معها؛
4. إدماجية: بمعنى يمكن للمتعلم أن يدمج معارفه ويوظف مهاراته ومكتسباته المعرفية السابقة أثناء حلها؛
5. قابلة للحل أو لحلول عديدة: وبهذه الخاصية يتحقق في الوضعية أمران؛ الأول عدم عجز المتعلم عن حلها أو استسلامه أمامها، والثاني هو ترسيخ مبدأ التربية على الاختيار في حالة ما كانت الوضعية قابلة لأكثر من حل؛

6. قابلية الوضعية للصياغة بأشكال متعددة: فقد تكون نصا نثريا أو مسرحية أو فلما أو قصيدة شعرية أو مقطع فيديو أو صورة.

وأما جانب تأثرها بالدرس العقدي؛ فيتجلى في كونها تتضمن منسوبا مهما من التجريد؛ باعتباره إحدى خصائص الدرس العقدي فوضعية هذا الدرس يحضر فيها الجانب التصوري، بل قد يكون الغالب عليها.

وتتسم وضعية الدرس العقدي كذلك بشيء من التعقيد؛ وإن كان هذا الأخير مطلوبا في الوضعية عموما، لكن للتعقيد في الدرس العقدي خاصية تنسحب على وضعيته غالبا.

المبحث الثاني: أبرز الصعوبات التي تواجه الفاعل التربوي في بلورة وضعية مشكلة للدرس العقدي.

من المعلوم أن الوضعية المشكلة باعتبارها من أبرز آليات الدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية تمر بالمراحل نفسها التي يمر بها بناء الدرس؛ أقصد مرحلة التخطيط والإنجاز والتقويم، وفي كل مرحلة من هذه المراحل تعتري الوضعية المشكلة جملة من الصعوبات، لكن غالبها -في تقديري- ينصب على المرحلة الأولى؛ وهي مرحلة التخطيط لهذه الوضعية؛ إذ إن هذه المرحلة هي المسؤولة-غالبا- عن كثرة أو قلة الصعوبات في المراحل الموالية لها، لأجل هذا سينصب غالب البيان للصعوبات التي تعتري الوضعية المشكلة في الدرس العقدي في مرحلة التخطيط.

ويمكن أن نجلي أبرز الصعوبات في الآتي:

• عدم اقتناع بعض الفاعلين التربويين بجدوى الوضعية المشكلة، بل الوضعية المشكلة في تصور بعضهم ليست سوى مضيعة للوقت ولا فائدة منها؛ وبعضهم يشتغل بها ظاهريا لكنها فارغة المحتوى، بمعنى أنه يبرئ الذمة ولا يؤدي المهمة، واشتغاله بها إنما لكونها الصيغة القانونية في التدريس والتقويم، وليس باعتبار أهميتها ولا فائدتها.

ولا شك في أن هذا الاشتغال لا ينفع الدرس ولا يفيد المتدخلين فيه، وهذا الإشكال يحيلنا على إشكال آخر مرتبط بالمنهاج الضمني الذي يوجد عند بعض الفاعلين التربويين، والذي لا اعتبار فيه للكفايات بل يقوم على أساس الإلقاء والتلقين ومركزية المعرفة؛ والاشتغال بالوضعية وبباقي عناصر مقاربة الكفايات إنما هو أمر شكلي وظاهري فقط.

• طبيعة الدرس العقدي الذي يتسم بالتجريد تجعل صياغة وضعية مشكلة تلائمه؛ فيها صعوبة تزيد عن باقي المداخل الأخرى.

• حاجة المدرس لمجهود مضاعف من أجل بناء وضعية تحقق الانسجام بين المداخل الأخرى والمدخل العقدي في وضعية كلية مركبة؛ وبالأخص على مستوى تحديد المعنى الذي تُنْسَج وفقه الوضعية، فلا بد لكل وضعية من فكرة تكون مناط باقي عناصر الوضعية المشكلة.

• كون بعض القضايا التي تتكون منها الوضعية المشكلة في هذا الدرس هي محل خلاف علمي معتبر عند علماء الكلام، وهذا الأمر بقدر ما هو خادم للتربية على الاختيار بقدر ما هو عائق أمام بلوغ الوضعية لمرامها وغاياتها.

• مشكل المعرفة العالمة والحمولة الكلامية التي يمكن أن تتضمنها الوضعية المشكلة، والتي يستعصي على الفاعل التربوي أحيانا ممارسة النقل الديداكتيكي فيها بشكل سليم مثل بعض المفاهيم العقدية.

• مشكل الإطناب والتفصيل في عرض المشكلة في الوضعية والتي قد تُكَوِّن شبهة، مما يجعل رفعها ودفعها في مهام الدرس أمرا عسيرا أو غير ممكن؛ فتتحول الوضعية المشكلة من وسيلة تعليمية لخدمة الدرس العقدي إلى وسيلة هادمة له ومشككة في مضامينه وقضاياه، وبالأخص عند المتعلم في سن المراهقة الذي يكون أحيانا شغوفا بمخالفة المعهود ومعارضة المألوف حتى من ثوابت العقيدة.

• الرفع من مستوى الصعوبة والتعقيد في الوضعية المشكلة للدرس العقدي لدرجة تفوق مستوى إدراك المتعلم، ولا يستطيع مواكبتها ولا التفاعل معها فينسحب فكريا من أجواء الوضعية، أو تبسيط الوضعية وتسطيحها لدرجة تجعل المتعلمَ يستخفُ بها وتفقد معنى التحدي ولا تستفز معارفه ومهاراته.

• غياب الواقعية؛ فالوضعية المشكلة في الدرس العقدي تعاني بشكل كبير من الانفصال عن الواقع والإيغال في الجانب النظري، وإدراج مباحث ليس تحتها عمل مثل مناقشة نظرية الكسب عند الأشاعرة في درس التوحيد والحرية من دروس العقيدة في السنة الثانية باكالوريا، وما شابه ذلك.

• عدم مواكبة الوضعية المشكلة للتحديات الخاصة بالدرس العقدي؛ مثل بعض شبه الإلحاد المعاصرة المشككة في عقيدة المسلم، فإذا كانت التحديات قديما تقوم على شبه المنطق الأرسيطو طاليسي والفلسفة اليونانية؛ فإن الشبه المعاصرة تستند على أفكار تدعي "العلمية" مما يقتضي الإلمام بهذه الشبه وسبل دحضها وتفنيدها.

• الاشتغال بالوضعية الجزئية المرتبطة بمدخل واحد؛ فهذا التجزيء لا يتناسب ومقصد التكامل بين المداخل الذي جاء به المنهاج، فالوضعية المشكلة ينبغي أن تسهم في بيان أثر الجانب العقدي في باقي الجوانب الأخرى التي تمثلها باقي المداخل، ومن زاوية أخرى فإن الوضعية الجزئية تتعارض مع طريقة التقويم، التي يُقوم فيها المتعلم انطلاقا من وضعية مركبة من المداخل كلها، فالأنسب هو أن يدرس بالطريقة التي سيقوم بها.

هذه جملة من الصعوبات والإشكالات التي تواجه الوضعية المشكلة على مستوى التخطيط، أما على مستوى الإنجاز فإننا نسجل أمورا منها:

• مشكل تمليك الوضعية المشكلة للمتعلم؛ وهذا الإشكال يتداخل فيه المدرس والمتعلم؛ فطريقة عرض الوضعية والأساليب المستخدمة لتوضيحها ومستوى تعقيدها عوامل قد تجعل التمليك غير كامل؛ بحيث يقع المتعلم في فهم لم يُقصَد، ويقع المعلم في قصد لم يُفهم، والدرس العقدي من أكثر الدروس التي يقع فيها هذا التحدي نظرا لطبيعته النظرية، ولمستوى المتعلم دور كبير في ذلك.

• مشكل السؤال؛ أو غياب فن صناعة السؤال الموجِّه للمقصود؛ وسؤال الدرس العقدي له خصوصية؛ حيث يحتاج إلى تحضير مسبق، ومصطلحات هادفة تجنب الدرس التأويل غير

المرغوب فيه؛ فرب سؤال يختصر على المعلم الجهد والوقت ويحقق الغاية والمبتغى، ورب سؤال يضلل عن الهدف ويبعد عن المراد ويبدد الوقت والجهد، ويذهب بالدرس مذاهب لا هي من لبه ولا من قشوره.

المبحث الثالث: أنجع المداخل البيداغوجية التي يمكن التوسل بها في إعداد وإنجاز الوضعية المشكلة للدرس العقدي.

صرح منهاج التربية الإسلامية بمناسبة حديثه عن مرجعيات وأسس بناء منهاج المادة؛ أنه يستند إلى مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم[55]. ومن ثم فالوضعية التعليمة لا بد أن تؤسس على هذا الأساس.

ومن البيداغوجيات الخادمة لهذا الأمر، بيداغوجيا التعاقد؛ والمقصود في هذا الصدد التعاقد الديداكتيكي على أن تكون العملية التعليمة التعلمية باستخدام الوضعيات المشكلة الخادمة لها؛ مما يجعل المتعلم مسؤولا بموجب هذا التعاقد عن الإسهام في الوضعية؛ إما بتحديد إشكالها، أو اقتراح فرضيات لحلها، أو تمحيص هذه الفرضيات وتعميمها وهكذا...

ومما يعين على انخراط المتعلم بشكل فعال في الوضعية المشكلة للدرس العقدي على وجه التحديد، حرص المدرس على تحقيق المعنى عند المتعلم في الدرس، مما يقتضي اجتناب الوضعية المشكلة التي لا تلامس معنى عند المتعلم، حتى وإن كانت ذات معنى عند المدرس، وهذا الأمر يؤكد في وضعية الدرس العقدي الذي يحتاج إلى مجهود إضافي في ربط وضعيته المشكلة بمعنى يهتم به المتعلم، وربما قد تكون ذات معنى عند متعلم وليس لها معنى عند متعلم آخر، نظرا لاختلاف الوسط الاجتماعي أو الظروف الزمانية والمكانية.

وعليه فإن بحث الفاعل التربوي عن المعنى؛ الذي يجعله مناط وضعيته يقتضي منه التوسل بتشخيص التمثلات واستكشاف الخريطة الذهنية عند المتعلم، ويتأكد هذا المطلب ونحن أمام وضعية مشكلة تقصد بناء مفهوم عقدي؛ بما له من خصوصيات التجريد والتعقيد، وبما للمتعلم حوله من تمثلات وتصورات مسبقة فيها السليم الذي ينبغي أن يرسخ، أو الخاطئ الذي ينبغي أن يصحح ويقوم.

إن وطأة المعرفة في الدرس العقدي –عند المدرس- قد تجهز على المعنى عند المتعلم –من حيث لا يقصد المدرس- فتفقد الوضعية المؤسسة على الزخم المعرفي المتخصص أهميتها عند المتعلم، فتصبح لا معنى لها عند المعني عندنا، فيقع انفصال ذهني بين المعلم والمتعلم، وتضيع

معه مقاصد الوضعية ومرامي الدرس العقدي، فلا بد إذن من التخفيف من تركيز المعرفة ونقلها ديداكتيكيا بما يتناسب ومستوى المتعلم.

إن اعتماد التربية على الاختيار من خلال الوضعية المشكلة مفيدة جدا في الدرس العقدي؛ حيث يتبنى المتعلم الاختيار المبرهن عليه، ويتشبث به باعتباره مسؤولا عن اختياره ويندرج ضمن قناعاته؛ وهكذا يكون تجاوز منهج التقليد في بناء التصورات العقدية، وكذا منهج المعطيات المسلمة بها وغير القابلة للنقاش، أو المفروضة بشكل صريح أو ضمني، وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت الوضعية تحتمل حلولا متعددة يستطيع من خلالها المتعلم ممارسة هذا الاختيار.

الاستعانة ببداغوجيا الخطأ؛ باعتبار الخطأ وسيلة كاشفة عن تمثلات المتعلم، والوضعية فرصة مناسبة للمتعلم وللمعلم للوقوف على الخطأ وما يخفيه من ارتسامات وتصورات حول المفهوم العقدي، ومن ثم يتيح إمكانية بناء تصورات مؤسسة على البرهان والدليل المقنع يقول طاغور: "إذا أوصدتم بابكم أمام الخطأ فالحقيقة ستبقى خارجه[56]"، يقول باشلر: "الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه"[57].

من المعينات المهمة في بناء الوضعية المشكلة عموما وفي الدرس العقدي على وجه الخصوص؛ اتقان فن السؤال على مستوى الصياغة والإعداد، وعلى مستوى الإنجاز والكيفية والتوقيت الذي يطرح فيه السؤال، مع القدرة على تبسيطه وتفكيكه أو تركيبه حسب مستوى المتعلمين واختلاف قدراتهم على استيعاب السؤال، مع تحضير السؤال والأسئلة البديلة في كل محطة من محطات معالجة وتحليل الوضعية المشكلة.

المبحث الرابع: مؤشرات تقويم جودة الوضعية المشكلة.

1. تحقيق امتلاك الوضعية من خلال فهم المتعلم لقضيتها أو قضاياها وإدراك إشكالها الكلي وما يتفرع عنه من إشكالات جزئية، وهو ما يتضح من خلال أسئلة تحليل الوضعية ومناقشة موضوعها.

2. حصول حالة من الاهتمام بمشكل الوضعية من طرف المتعلم، والتطلع لحله باعتباره تحديا لفكره ومعارفه.

3. إنتاج المتعلمين لمجموعة من الفرضيات المعبرة عن الفهم السليم للوضعية.

4. المشاركة في تمحيص الفرضيات بعد إنجاز المهام الجزئية المرتبطة بكافة المداخل التي تشملها الوضعية.

5. قدرة المتعلمين على الدفاع عن آرائهم التي تبنوها في موضوع الوضعية، وتمسكهم بوجهة نظرهم دون تعصب.

6. إحداث خلخلة في البنية المعرفية للمتعلم، ودفعه نحو التفكير العميق في بعض قناعاته ومعتقداته، ثم الإسهام في إعادة بنائها وترسيخها، وتصحيح التصورات والتمثلات العقدية غير المسنودة بحجج وبراهين.

7. شعور المتعلم أنه في مأزق ويحتاج إلى حل؛ فيستدعي مكتسباته المعرفية وتوظيف المناسب منها لحل الوضعية قيد المعالجة.

8. القدرة على بلورة حلول من خلال المبادرة لأنشطة يسهمون عبرها في إنتاج حل للوضعية المشكلة تحضر فيه شخصيتهم، دون انتظار الحلول الجاهزة، وهذا من مقتضيات مقاربة الكفايات.

9. القدرة على حل وضعيات تقويمية مماثلة، وتعميم ذلك مما يدل على اكتسابهم للكفايات المستهدفة من الوضعية.

10. استحضار المتعلم لوضعيات أو إشكالات مماثلة من واقعه، وإعادة النظر فيها أو إعادة تقييمها وفقا لمخرجات العملية التعليمة التعلمية ووضعيتها.

11. تعبير المتعلم عن رغبته في الاستزادة والبحث في مشكل الوضعية، وذلك ما يكسبه كفاية التعلم الذاتي.

هذه جملة من المؤشرات الدالة على جودة الوضعية المشكلة في الدرس العقدي، قد يوجد بعضها دون بعض، وبقدر وجود هذه المؤشرات بقدر ما تكون الوضعية مبنية بناء صحيحا وسليما، وتغيب هذه المؤشرات بقدر غياب البناء السليم للوضعية المشكلة.

المبحث الخامس: كيفية الاستفادة من النصوص الشرعية في بناء الوضعية المناسبة للدرس العقدي.

أ- الوضعية المشكلة التي عاشها موسى عند اتباعه للخضر عليهما السلام.

قال تعالى: ﴿قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلۡ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمۡتَ رُشۡدٗا ٦٦ قَالَ إِنَّكَ لَن تَسۡتَطِيعَ مَعِيَ صَبۡرٗا ٦٧ وَكَيۡفَ تَصۡبِرُ عَلَىٰ مَا لَمۡ تُحِطۡ بِهِۦ خُبۡرٗا ٦٨ قَالَ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرٗا وَلَآ أَعۡصِي لَكَ أَمۡرٗا ٦٩ قَالَ فَإِنِ ٱتَّبَعۡتَنِي فَلَا تَسۡـَٔلۡنِي عَن شَيۡءٍ حَتَّىٰٓ أُحۡدِثَ لَكَ مِنۡهُ ذِكۡرٗا ٧٠ فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا رَكِبَا فِي ٱلسَّفِينَةِ خَرَقَهَاۖ قَالَ أَخَرَقۡتَهَا لِتُغۡرِقَ أَهۡلَهَا لَقَدۡ جِئۡتَ شَيۡـٔٗا إِمۡرٗا ٧١ قَالَ أَلَمۡ أَقُلۡ إِنَّكَ لَن تَسۡتَطِيعَ مَعِيَ صَبۡرٗا ٧٢ قَالَ لَا تُؤَاخِذۡنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرۡهِقۡنِي مِنۡ أَمۡرِي عُسۡرٗا ٧٣ فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا لَقِيَا غُلَٰمٗا فَقَتَلَهُۥ قَالَ أَقَتَلۡتَ نَفۡسٗا زَكِيَّةَۢ بِغَيۡرِ نَفۡسٖ لَّقَدۡ جِئۡتَ شَيۡـٔٗا نُّكۡرٗا ٧٤ قَالَ أَلَمۡ أَقُل لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسۡتَطِيعَ مَعِيَ صَبۡرٗا ٧٥ قَالَ إِن سَأَلۡتُكَ عَن شَيۡءِۭ بَعۡدَهَا فَلَا تُصَٰحِبۡنِيۖ قَدۡ بَلَغۡتَ مِن لَّدُنِّي عُذۡرٗا ٧٦ فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَيَآ أَهۡلَ قَرۡيَةٍ ٱسۡتَطۡعَمَآ أَهۡلَهَا فَأَبَوۡاْ أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارٗا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ فَأَقَامَهُۥۖ قَالَ لَوۡ شِئۡتَ لَتَّخَذۡتَ عَلَيۡهِ أَجۡرٗا ٧٧ قَالَ هَٰذَا فِرَاقُ بَيۡنِي وَبَيۡنِكَۚ سَأُنَبِّئُكَ بِتَأۡوِيلِ مَا لَمۡ تَسۡتَطِع عَّلَيۡهِ صَبۡرٗا ٧٨ أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتۡ لِمَسَٰكِينَ يَعۡمَلُونَ فِي ٱلۡبَحۡرِ فَأَرَدتُّ أَنۡ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَآءَهُم مَّلِكٞ يَأۡخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصۡبٗا ٧٩ وَأَمَّا ٱلۡغُلَٰمُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤۡمِنَيۡنِ فَخَشِينَآ أَن يُرۡهِقَهُمَا طُغۡيَٰنٗا وَكُفۡرٗا ٨٠ فَأَرَدۡنَآ أَن يُبۡدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيۡرٗا مِّنۡهُ زَكَوٰةٗ وَأَقۡرَبَ رُحۡمٗا ٨١ وَأَمَّا ٱلۡجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَٰمَيۡنِ يَتِيمَيۡنِ فِي ٱلۡمَدِينَةِ وَكَانَ تَحۡتَهُۥ

كَنزٌ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَٰلِحاً فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَّبْلُغَآ أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ ۚ وَمَا فَعَلْتُهُۥ عَنْ اَمْرِىۚ ذَٰلِكَ تَاوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْراً)[58].

هذه وضعية قرآنية مشكلة وُضِع فيها كليم الله موسى عليه السلام، جعلته ينخرط بفكره ووجدانه في التفاعل معها ومحاولة فهمها، مع حضور عنصر المبادرة منه عليه السلام في مختلف مراحلها؛ فرغم الاتفاق/التعاقد الذي كان بين موسى عليه السلام والخضر على عدم السؤال حتى يُعرض عليه الجواب، إلا أن موسى في هذه الوضعية كان أمام أمور فرضت عليه التفاعل معها وفق إيمانه ومبادرته للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حسب ما يراه معروفا وما يراه منكرا، وفي ذلك توظيف لمعارفه ومهارات في التمييز بين المعروف والمنكر؛ حيث إن خرق السفينة وقتل الغلام حسب معرفة موسى عليه السلام ليس إلا أمرا نكرا إمرا.

وهكذا يصبح موسى -والمتتبع للقصة- في تحد يحتاج لرفعه، وفي شوق لتفسير الأحداث التي لم تعد المعارف المكتسبة قادرة على تفسيرها، فيتدخل الخضر –عليه السلام- بتأويل ما لم يستطع موسى –ونحن معه- تأويله، ليبين مفهوما إيمانيا غيبيا يتعلق بعلم الله وحكمته ورحمته، وكل هذا مضمن في قضائه وقدره سبحانه، فيتشكل من هذا كله مفهوما عقديا كانت الوضعية المشكلة قطب الرحى في بنائه، والمتعلم فاعلا أساسيا في إدراكه، بعد ما انخرط في إشكالية الوضعية بحثا عن تفسيرها.

هذه نظرة مختصرة حول هذه الوضعية التي تحتاج إلى مزيد من الاستثمار التربوي والمعرفي.

وضعية إبراهيم عليه السلام وقومه

قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَآ إِبْرَٰهِيمَ رُشْدَهُۥ مِن قَبْلُ وَكُنَّا بِهِۦ عَٰلِمِينَ ﴿٥١﴾ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِۦ مَا هَٰذِهِ ٱلتَّمَاثِيلُ ٱلَّتِىٓ أَنتُمْ لَهَا عَٰكِفُونَ ﴿٥٢﴾ قَالُوا۟ وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا لَهَا عَٰبِدِينَ ﴿٥٣﴾ قَالَ لَقَدْ كُنتُمْ أَنتُمْ وَءَابَآؤُكُمْ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٥٤﴾ قَالُوٓا۟ أَجِئْتَنَا بِٱلْحَقِّ أَمْ أَنتَ مِنَ ٱللَّٰعِبِينَ ﴿٥٥﴾ قَالَ بَل رَّبُّكُمْ رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ٱلَّذِى فَطَرَهُنَّ وَأَنَا۠ عَلَىٰ ذَٰلِكُم مِّنَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴿٥٦﴾ وَتَٱللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَٰمَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا۟ مُدْبِرِينَ ﴿٥٧﴾ فَجَعَلَهُمْ جُذَٰذًا إِلَّا كَبِيرًا لَّهُمْ لَعَلَّهُمْ

إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ﴿٥٨﴾ فَالُواْ مَن فَعَلَ هَـٰذَا بِـَٔالِهَتِنَآ إِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلظَّـٰلِمِينَ ﴿٥٩﴾ فَالُواْ سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُۥٓ إِبْرَٰهِيمُ ﴿٦٠﴾ فَالُواْ فَاتُواْ بِهِۦ عَلَىٰٓ أَعْيُنِ ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَشْهَدُونَ ﴿٦١﴾ فَالُوٓاْ ءَأَنتَ فَعَلْتَ هَـٰذَا بِـَٔالِهَتِنَا يَـٰٓإِبْرَٰهِيمُ ﴿٦٢﴾ فَالَ بَلْ فَعَلَهُۥ كَبِيرُهُمْ هَـٰذَا فَسْـَٔلُوهُمْ إِن كَانُواْ يَنطِقُونَ ﴿٦٣﴾ فَرَجَعُوٓاْ إِلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ فَفَالُوٓاْ إِنَّكُمْ أَنتُمُ ٱلظَّـٰلِمُونَ ﴿٦٤﴾ ثُمَّ نُكِسُواْ عَلَىٰ رُءُوسِهِمْ لَفَدْ عَلِمْتَ مَا هَـٰٓؤُلَآءِ يَنطِقُونَ ﴿٦٥﴾ فَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَا لَا يَنفَعُكُمْ شَيْـًٔا وَلَا يَضُرُّكُمْ ﴿٦٦﴾ أُفٍّ لَّكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَفَلَا تَعْفِلُونَ ﴿٦٧﴾ فَالُواْ حَرِّفُوهُ وَانصُرُوٓاْ ءَالِهَتَكُمْ إِن كُنتُمْ فَـٰعِلِينَ ﴿٦٨﴾ فُلْنَا يَـٰنَارُ كُونِى بَرْدًا وَسَلَـٰمًا عَلَىٰٓ إِبْرَٰهِيمَ ﴿٦٩﴾ وَأَرَادُواْ بِهِۦ كَيْدًا فَجَعَلْنَـٰهُمُ ٱلْأَخْسَرِينَ ﴿٧٠﴾[59].

تبرز هذه الآيات الكريمات أن نبي الله إبراهيم عليه السلام وضع قومه أمام مشكلة تستدعي تفكيرهم وإخراجهم من النمطية والتقليد واتباع ما وجدوا عليه آباءهم إلى إيمان مبني على البرهان، فبعد الأسئلة الوجيهة والدقيقة التي وجهها نبي الله إبراهيم لأبيه وقومه: ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون؟ وإجابتهم بجواب ينم عن عجز في التفكير وركون مطلق للتقليد بما يلغي عمل العقل بالكلية، انتقل نبي الله إبراهيم إلى مستوى آخر يبتغي به دفع أبيه وقومه لإعمال الفكر فخرج عن المعهود من الأسئلة ليجعلهم في وضعية عملية تجسدت في كسر أصنامهم وجعلها جذاذا إلا كبيرهم.

إن هذا أمر كان من المفروض أن تتولد عنه أسئلة في أذهانهم مثل: ألا تستطيع هذه "الآلهة" أن تدافع عن نفسها؟ وإذا لم تستطع فكيف تستطيع أن تدافع عنا وتحمينا؟ وما جدوى كبير الآلهة هذا؟ الذي لم يدافع عن بقية الأصنام ولم يستطع حتى الكلام؟ كان من المفروض أن تعصف هذه الأسئلة وغيرها بأذهانهم، وتعيد العقول للاشتغال.

صحيح أن الآيات أشارت إلى وقوع شيء من محاولات التفكير، لكنها لم تستمر؛ حيث إنهم لما رجعوا إلى أنفسهم كانت محاولة لإعمال الفكر، لكن سرعان ما تراجعوا عنها حينما نُكسوا على رؤوسهم وقالوا: لقد علمت ما هؤلاء ينطقون، ليجد نبي الله إبراهيم الفرصة مواتية لوضع سؤال استنكاري من شأنه كسر جمودهم العقلي وإنعاش تفكيرهم؛ فقال: أفتعبدون من دون الله ما لا ينفعكم شيئا ولا يضركم؟..

وما زال في طيات هذه الوضعية التي وضع فيها نبي الله إبراهيم قومه معاني كثيرة من شأنها تجويد الوضعية المشكلة للدرس العقدي وتطويره.

نموذج تطبيقي لوضعية كلية تتضمن الدرس العقدي بالتعليم الثانوي التأهيلي

الوضعية هي لمستوى الأولى باكالوريا للدرس (الوحدة) الرابعة أي المداخل الخمسة الأخيرة من المقرر.

وهي تشمل المداخل الخمسة الآتية: التزكية (الإيمان وعمارة الأرض) والاقتداء (الرسول صلى الله عليه وسلم في بيته)، والاستجابة (الأسرة نواة المجتمع)، والقسط (التوسط والاعتدال في استغلال البيئة)، والحكمة (السبعة الذين يظلهم الله في ظله).

وقد جَعَلْتُ من الدرس العقدي **(الإيمان وعمارة الأرض)**؛ مناط الوضعية المشكلة، وباقي الدروس/المداخل تدور في فلكه.

نص الوضعية المشكلة الكلية:

"في بداية حصة دراسية وقف التلميذ محمد موجها كلمة نصح واحتجاج على زملائه؛ بسبب ما تكرر منهم من كسر لنوافذ القسم وتخريب لأبوابه، مع إشارته لحالة مؤسستهم؛ التي قُطعت أغصان شجرها ولوثت ساحتها بالنفايات، معتبرا هذه التصرفات إفسادا في الأرض معارضا للإيمان مستشهدا بقوله تعالى: (وَلاَ تُفْسِدُواْ فِي ٱلأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَٰحِهَا)[60]، وبقوله: (إِنَّ ٱللَّهَ لاَ يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ)[61].

لكن خالدا رد على صديقه محمد باستغراب: ما علاقة الإيمان بهذه الأفعال التي وقعت في القسم، وما هي إلا نوع من اللعب الذي يستمتع فيه الشباب بحياتهم؟

وشاركت خولة في النقاش بقولها: إن هذه التصرفات ناجمة عن اختلالات في الأسر وضعف صلاحها؛ فكلما تمسَّكت هذه الأسر بتعاليم الشرع كلما كان أفرادها صالحون في المجتمع ولا يفسدون في الأرض.

وقاطعتها صديقتها كوثر متسائلة: أي علاقة لتعاليم الشرع بهذه التصرفات؟ ولماذا في الغرب نجد أسرا لا تتبع تعاليم الشرع ورغم ذلك لا يخربون البيئة ولا يلوثونها؟ في حين أن في مجتمعنا أسر مسلمة؛ لكن أبناءها يدمرون البيئة ويفسدون في الأرض.

وأما عثمان الذي استمع لآراء أصدقائه بتمعن فقد علق قائلا: إن الإيمان يقتضي منا أن نجعل رسول الله صلى الله عليه وسلم هو القدوة؛ سواء في ترسيخه لقيم الصلاح والخير في أسرته، أو حثه أفراد المجتمع على ذلك؛ كما فعل في حديث السبعة الذين يظلهم الله في ظله؛ ففيه من الخصال والصفات ما يجعل مجتمعنا وأفراده في أعلى مراتب الصلاح.

وما إن انتهى عثمان من كلامه حتى قال له يوسف: وهل يمكن للاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم رغم موته منذ قرون أن يحل مشاكلنا ويصلح أحوالنا ونحن في القرن الواحد والعشرين؟

وفي هذه اللحظة دخل الأستاذ للقاعة، واستمع لآراء تلامذته؛ فاقترح عليهم إنجاز نشاط على شكل مائدة مستديرة؛ يمكن فيه لكل واحد منهم أن يعبر عن رأيه ويدافع عنه بالأدلة والبراهين المناسبة).

خاتمة: خلاصات البحث ونتائجه.

- ضرورة الاهتمام بالنصوص الشرعية في بناء الوضعية المشكلة الخادمة للدرس العقدي، فهي تضم غنى فكريا على مستوى القضايا والمناهج مع ربطه بالواقع ونقله ديداكتيكيا بالصيغة الملائمة للمتعلم.

- ضرورة الانفتاح على ما جد في الساحة العلمية من كتابات في العقيدة وتحدياتها المعاصرة من أجل مسايرة الواقع ومواكبة مستجداته.

- التعاقد الديداكتيكي مع المتعلمين على أن تكون العملية التعليمة التعلمية باستخدام الوضعيات المشكلة الخادمة لها؛ أمر مفيد في تطوير الاشتغال بالوضعية المشكلة في الدرس العقدي.

- أهمية حرص المدرس على تحقيق المعنى عند المتعلم في الدرس العقدي باعتماد وضعيات مرتبطة بواقعه.

- بحث الفاعل التربوي عن المعنى الذي يجعله مناط وضعيته؛ يقتضي منه التوسل بتشخيص التمثلات واستكشاف الخريطة الذهنية عند المتعلم.

- أهمية الاستعانة ببيداغوجيا الخطأ؛ باعتبار الخطأ وسيلة كاشفة عن تمثلات المتعلم، والوضعية فرصة للمتعلم وللمعلم للوقوف على الخطأ، وما يخفيه من ارتسامات وتصورات حول المفهوم العقدي، ومن ثم يتيح إمكانية بناء تصورات مؤسسة على البرهان والدليل المقنع.

- من المعينات المهمة في بناء الوضعية المشكلة عموما وفي الدرس العقدي على وجه الخصوص؛ اتقان فن السؤال على مستوى الصياغة والإعداد، وعلى مستوى الإنجاز والكيفية.

- ينبغي عدم الاعتماد على الجانب العاطفي بشكل كبير في بناء الوضعيات التي تشكل تصورات وقناعات المتعلم، بل ينبغي أن يؤسس ذلك على صحة الأدلة وقوة البرهان.

- الحذر من الوقوع في منزلق الغرور أو التكبر المعرفي عند المتعلم بسبب تمحور الوضعية المشكلة حوله، وكونه من يقترح حلولها ويسهم في بلورة فرضياتها، وقد تعتمد بعض هذه الفرضيات كحل بعد تمحيصها وتكون بذلك صالحة للتعميم على وضعيات مماثلة.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية الإمام ورش عن نافع.
- التلواتي رشيد، ما هي بيداغوجيا الخطأ ؟ وما هو الخطأ البيداغوجي؟ بيداغوجيا، مفاهيم https://www.new-educ.com نشر بتاريخ 22/11/2014 وتصفحته بتاريخ 2023/12/24.
- السملالي المحفوظ مقال بعنوان: " هل الفلسفة في حاجة إلى ديداكتيك؟ من موقع https://couua.com/2018/11/10 تصفحته بتاريخ 2023/12/17.
- القلالي عبد الكريم، بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة؛ أهميته معالمه خطواته، منشورات مركز تفسير للدراسات القرآنية دون ذكر تاريخ النشر.
- لحلو، عبد الرزاق، الوضعية المشكلة في درس التربية الإسلامية، تحت إشراف: الدكتور محمد بولوز، وقد نشرت هذا البحث الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية ضمن ملفاتها التربوية.
- مبركي عمر، مداخل تطوير الدرس العقدي من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي، من منشورات مجلة إسلامية المعرفة، العدد 97 صيف 1440هـ/2019م.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016.
- موحتي لحسن، الخطأ البيداغوجي في التقويم-نحو وضع جديد للخطأ- مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 1 العدد1 (176-181) فبراير 2018.

التربية الدامجة وتحقيق الاندماج المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نحو إرساء آليات دامجة للحد من ظاهرتي الوصم والاستبعاد الاجتماعي

د. فريد العماري
دكتوراه في علوم التربية وديدكتيك التاريخ
أستاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
لجهة فاس مكناس
المغرب

ملخص:

تعترض عملية إرساء التربية الدامجة في المدرسة المغربية صعوبات وتحديات تحتاج إلى المزيد من المثابرة والحرص على تعبيد الطريق أمام تجويد تعلمات الأطفال في وضعية إعاقة، بمستوياتها المختلفة، وتيسير وتحفيز إدماجهم المدرسي والاجتماعي. ولتجاوز بعضا من هذه الإكراهات التي تحد من فعالية ونجاعة السيرورات الدامجة اقترحت الدراسة العمل على تفعيل إستراتيجية سوسيو-تربوية لضمان فعالية ونجاعة المشاريع المؤسساتية الدامجة والمندمجة بواسطة الانخراط في العمل التكاملي بين كل الفاعلين والمتدخلين، بما يقتضيه ذلك من عقد شراكات، وإرساء الفرق الطبية والتربوية المتعددة التخصصات، والوسائل والتجهيزات والولوجيات... وهو ما سيسهم لا محالة في الحد من ظاهرتي الوصم والاستبعاد الاجتماعي، وإرساء آليات الإنصاف وتكافؤ الفرص.

كلمات مفتاحية: التربية الدامجة، الاندماج المدرسي، ذوي الاحتياجات الخاصة، مشروع المؤسسة الدامج.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

العماري، فريد. (2024، نونبر). التربية الدامجة وتحقيق الاندماج المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نحو إرساء آليات دامجة للحد من ظاهرتي الوصم والاستبعاد الاجتماعي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، المجلد 1، العدد 8، السنة الأولى، ص 353-379.

Abstract:

The implementation of inclusive education in Moroccan schools faces numerous challenges and obstacles. To overcome these barriers and ensure the quality of learning for children with disabilities, a more persistent and focused approach is needed. This study proposes the activation of a socio-educational strategy to guarantee the effectiveness and efficiency of inclusive school projects. This strategy involves fostering collaboration among all stakeholders, establishing multidisciplinary medical and educational teams, and providing necessary resources and accessibility. These actions will undoubtedly contribute to reducing stigma and social exclusion, and promoting equity and equal opportunities.

Keywords : Inclusive education, school integration, special needs, inclusive school project.

مقدمة

شكل إصدار "دليل التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة" (2019)، من طرف مديرية المناهج بالوزارة الوصية، بداية تحول نوعي في التعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة في المدرسة المغربية. فقد أدى التكفل التربوي بهذه الفئة إلى تعميم مفهوم جديد للتربية الدامجة، والذي يمكن تحديده بأنه نمط تربوي متخصص، يتأسس على تفعيل حق الجميع في تربية ذات جودة، وتمكين الفئات في وضعية إعاقة من الاستفادة من نموذج تربوي يعتمد آليات التكييف والملاءمة، في أفق القطيعة مع التمييز والاستبعاد والإقصاء، والعمل على تفعيل آليات دمج جميع فئات المتعلمين في النظام التربوي، وذلك تحقيقا للإنصاف وتكافؤ الفرص.

لقد تمحورت الدراسة التي أنجزها د. أمحدوك في بلورة "مشروع المؤسسة الدامج " كإطار جديد لتفعيل الإصلاحات التربوية الدامجة للأطفال في الوضعيات الخاصة، وهو إطار منفتح على دعامات واشتراطات ينبغي أن تتوفر منذ المنطلق: كالمشروع الشخصي للمتعلمين؛ ومشروع الفصل الدراسي؛ مرورا بتكييف وملاءمة المناهج التعليمية مع الحاجيات الخاصة بالمتعلمين في وضعية إعاقة، وتفعيل المشروع الدامج للمتعلم، الذي يستجيب لحاجات وخصوصيات التلميذ في وضعية إعاقة؛ وأخيرا تقديم الخدمات الطبية والشبه طبية والرعاية النفسية الاجتماعية الملائمة لمختلف وضعيات الإعاقة التي يعاني منها المتعلمون.

تساوقا مع ذلك انطلقت الدراسة من مجموعة من التساؤلات المرتبطة بمفهوم التربية الدامجة والأطر المرجعية الوطنية والدولية المؤسسة لهذا المفهوم، مع التركيز على أهم المقاربات والموجهات المفهومية ذات الصلة بالموضوع كمفهوم المشروع البيداغوجي الفردي؛ ومفهوم القسم الدامج؛ ومفهوم المشروع المدرسي الدامج، وقد كان الهدف منها رصد آليات تدبير التربية الدامجة على مستوى السياسات العمومية وصعوبات الأجرأة والتنزيل على المستوى المدرسي، بما فيها الإكراهات الفضائية والمجالية والإكراهات المرتبطة بالتمثلات والاتجاهات والمواقف، وباقي الإكراهات ذات الطبيعة التنظيمية والبيداغوجية والتواصلية... فبعد بسط مفهوم الإعاقة في بعده العلمي والاجتماعي، وتحديد مستويات الإعاقة وأنواعها الحركية والحسية وغيرها، انتقل المؤلف إلى المحور الذي يشكل حقا قيمة مضافة بالنسبة للدراسة، ويتعلق الأمر باقتراح جيل جديد من المشاريع المؤسساتية للتربية الدامجة، مع رصد وتتبع شروط نجاح مشروع المؤسسة الدامج وتدقيق معايير جودته تخطيطا وتنفيذا وتقييما. وفي الختام حرص المؤلف على إعطاء

نفس جديد لدينامية التغيير، التي بدأ يشهدها مجال إرساء مقاربة جديدة لضمان حق جميع الأطفال في تربية ذات جودة، وذلك بواسطة بلورة واقتراح براديغم عام لمشروع مؤسسة تربوي يكون مندمجا ودامجا.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تساهم في تقديم بدائل تقنية ومنهجية ووظيفية من شأنها ضمان التنزيل الفعال لبراديغم التربية الدامجة، وذلك انطلاقا، كما أسلفنا، من تشخيص موضوعي لمحدودية خطة العمل المعتمدة في تنزيل إستراتيجية التربية الدامجة. كما تأتي أهمية هذه الدراسة في مواكبة الفاعلين التربويين، بواسطة تذليل الإكراهات التي تعترض مشاريعهم في التربية الدامجة على المستوى المجالي والمواقفي والتعليمي والاجتماعي والتنظيمي، وتقديم أطر معرفية ومقاربات منهجية وإجراءات تقنية من شأنها أن تكون بمثابة خارطة طريق للتفعيل الأمثل لمشاريع التربية الدامجة وضمان أجرأة فعالة وناجعة لها؛ وبالتالي تحقيق العدالة التربوية لفائدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومناهضة العنف والوصم الاجتماعي الذي تعاني منه هذه الفئة من الأطفال داخل المدرسة المغربية.

أسئلة الدراسة

تتوخى الدراسة تقديم الجواب عن الأسئلة التالية:

- كيف يمكن ضمان نجاح حق التربية والتعليم للجميع، لاسيما حق الأطفال في وضعية إعاقة؟
- ما العوامل الكامنة وراء عجز النظام التعليمي المغربي عن توفير التمدرس لمختلف فئات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة؟
- إلى أي حد يمكن مشروع المؤسسة الدامج من تخطي كل العقبات والعوائق الاجتماعية والاقتصاديّة والثّقافيّة والإدارية... وبلورة مخططات إصلاحيّة ذات أبعاد مندمجة ودامجة؟
- هل بالإمكان تجاوز العنف "الرمزي الاجتماعي" المتمثل في الوصم والاستبعاد الاجتماعي الذي يتعرض له الأطفال في وضعية خاصة داخل المؤسسات التعليمية؟

1. الموجهات المفهومية للدراسة

يتألف الجهاز المفهومي للدراسة من حزمة من المصطلحات الأساسية التي تفترض الدراسة تفكيكها وفحص بنيتها النظرية والوظيفية، والوقوف على أبعادها التطبيقية والعملية. وهذه المصطلحات هي:

1.1. التربية الدامجة

التربية الدامجة (éducation inclusive)، فهي تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمات والمتعلمين. ولأنها تخص الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل كل الأفراد. ولذلك كانت الغاية منها هي إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز مختلف أشكال التماسك الاجتماعي[62]. ومن ثمّ فهي تتأسس على المقومات الآتية:

- التربية الدامجة نظام تربوي يأخذ بعين الاعتبار، في مجال التعليم والتعلم، الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. ويستهدف إزالة التهميش وتحسين شروط التربية للجميع[63].

- التربية الدامجة دينامية فعالة تسعى إلى محاربة الإقصاء بالتربية، وبناء مجتمع دامج (société inclusive). ولأنها تعتمد طرقا ومنهجيات متطورة ومتكيفة مع السياقات والوضعيات المختلفة، فهي لا تستهدف الطفل في وضعية إعاقة فقط، لكن حتى فئات كبيرة من الأطفال (أطفال الشوارع، والفتيات في الوسط القروي، وأطفال الرحل، والأطفال ضحايا الكوارث، وأطفال الأقليات العرقية...).

- تستدعي التربية الدامجة مقاربة نسقية تقوم على الانفتاح على المحيط، وتقوية قدرات الأطفال في وضعيات خاصة، والحد من الحواجز الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والسياسية التي تحول دون ولوجهم للمدرسة واستمرارهم بها.

- لا تعتبر التربية الدامجة مجالا حصريا تتدخل فيه المنظومة التربوية وحدها، تقنيا وإداريا وتشريعيا، بل هي مشروع مجتمعي يستمد نجاحه من انخراط الجميع، ويهم البلاد بأسرها، بحكم ما تشتغل عليه من قيم تؤسس للقبول بالاختلاف والتسامح والعيش المشترك، ولقيامها على أبعاد دينامية تجيب بشكل إيجابي على التعددية والاختلاف بين المتعلمات والمتعلمين.

- تمكن التربية الدامجة من توليد مشاريع مؤسساتية مختلفة حسب موقعها الوظيفي (مشروع وطني، ومشروع جهوي أكاديمي، ومشروع مديري أو إقليمي (على صعيد المديرية الإقليمية)، ومشروع المدرسة الدامجة، ومشروع القسم الدامج، والمشروع البيداغوجي الفردي، والمشروع الأسري، والمشروع الجمعوي...). مما يستلزم حضور البعد الاشتقاقي في صياغتها، نزولا وصعودا، لتأمين تنزيلها الواقعي. خاصة أنها لا تقتضي إجراءات جديدة، بل تغييرا جذريا في القناعات والتمثلات، وهو ما لن يتم دون تعبئة مجتمعية واسعة واشتغال كبير على الذات.

التربية الدامجة، إذن، مقاربة تربوية جديدة لها، مقتضياتها التشريعية والمؤسساتية والتنظيمات البيداغوجية التي تمكن من أجرأة حق الطفل في وضعية إعاقة في تربية دامجة ضمن الفضاء المدرسي والمجتمعي الخاص به، بما يكفل إزالة العوائق المادية والمعنوية أمام هذا الحق الطبيعي. مما يحتم على المجتمع، بكل مكوناته الذاتية والمعنوية، وخصوصا على النسق التربوي، تكييف مقارباته ومناهجه وإجراءاته التنظيمية والإدارية وكل مقارباته البيداغوجية لكي يحقق نجاعته بالنسبة لهذه الفئة الخاصة من الأطفال.

1.2. الاندماج المدرسي

يقصد بالاندماج المدرسي دمج التلاميذ من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة المدرسية، وذلك من حلال الانتقال من المقاربة التي تقوم على إحداث ما يسمى بالأقسام الدامجة؛ وهي أقسام خاصة بهذه الفئة، إلى المقاربة التي تقوم على إدماج هؤلاء التلاميذ في أقسام عادية مع بقية التلاميذ، ولكن مع مراعاة خصوصياتهم واحتياجاتهم. ولهذا ظهر ما يسمى بالمدرسة الدامجة باعتبارها مؤسسة مؤهلة بما يناسب من البنيات التحتية والأطر الإدارية والتربوية والوسائل الديدكتيكية لاستقبال وإدماج الأطفال في وضعية إعاقة، وتمدرسهم مثل إخوانهم العاديين[64]. وتقوم على مجموعة من الأسس[65]:

- تيسير إجراءات تمدرس هذه الفئة من الأطفال عبر تبسيط المساطر الإدارية للتسجيل وضمان مقاعدها المدرسية، وتوفير الولوجيات والشروط اللوجستيكية والبنيات التّحتيّة والوسائل الديدكتيكية الضّروريّة لإنجاح مسارات دمجها التربوي.

- إرساء مشروع المؤسسة الدامج بإشراك جميع الشّركاء والمتدخلين في تمدرس وتربية الأطفال في وضعية إعاقة من إدارة تربوية إقليمية، وهيئة تفتيش، ومدير مؤسسة، وفريق طبي وشبه طبي، ومدرسين، وجمعية آباء، وجمعيات المجتمع المدني.

- ضبط الصيغ التقويمية والتتبعية الملائمة لمسار تمدرس الطفل في وضعية إعاقة، بما يكفل رصد درجات تقدمه وضبط تعثراته، واقتراح أنماط التّدّخل الممكنة.

- تفعيل الآليات التربوية والبيداغوجيّة المسهمة في الدمج المدرسي في مشاريع الأقسام والمشاريع الفرديّة للمتعلمات والمتعلمين، وتكييف برامج ومضامين التعلمات.

وتوجد، في هذا الإطار، أربعة أنماطٍ متمايزةٍ من التربية، يعكس كل نمطٍ منها فلسفةً خاصّةً في التّعاطي مع الظّاهرة التربوية من جهةٍ، ومع المستفيدين منها من جهةٍ أخرى. فمن التربية العادية التي لم تكن تعيّر اهتماماً ملحوظاً للأطفال في وضعية إعاقة، إلى التربية الخاصة التي أفردت لهم فضاءً ورعايةً "خاصّين"، إلى التربية الإندماجية التي مكّنتهم من مكانٍ داخل المدرسة العادية، لكن مع إرغامهم على التّكيّف مع أنظمتها الاعتياديّة على مستوى البرامج والطّرائق وإجراءات التقويم، إلى التربية الدامجة التي حاولت تجاوز نقائص التربية الإندماجية وبناء تصوّرٍ جديدٍ للاشتغال مع هذه الفئة من داخل فصلٍ دراسيٍّ عادي. ويبين الجدول أسفله أبرز الفروقات الممكنة بين هذه النّماذج الأربعة، تبعاً لنمط التّعامل مع الأطفال وطبيعة الخدمات التربوية المقدّمة لهم.

1.3. ذوي الاحتياجات الخاصة

اعتمدت الأمم المتحدة في تعريفها لذوي الاحتياجات الخاصة (الأطفال في وضعية إعاقة) على تعريف الحكومة الأمريكية والذي جاء فيه: هو أي فرد يعاني من إعاقة جسدية أو عقلية تقيد بشكل كبير واحدة أو أكثر من أنشطته الحياتية أو يعتبر الفرد مصابًا بمثل هذا الإعاقة[66].

يرجع سبب الإعاقة إلى الإصابات أو الأمراض أو الحالات الطبية أو العوامل العصبية أو الكيميائية أو التنموية، وتؤثر على وصوله للخدمات العامة أو اندماجه بالمجتمع أو تقيد ممارسة حياته الطبيعية.

في عام 1992 خصصت الأمم المتحدة يوما خاصا للاحتفاء بذوي الاحتياجات الخاصة، وأقرت في عام 1993 تعريف المعاق ووضعت عدد من الأمراض والإعاقات التي يستحق أن يكون الحامل لها أو المتصف بها بحاجة لعناية وخدمة خاصة، وهذه الأنواع:

- **إعاقة جسدية – بدنية**، أي تكون الإعاقة على مستوى الجسد، ويندرج تحتها أمراض كثيرة، هي: شلل الأطراف السفلى الذي يسبب عدم القدرة على التنقل، واستخدام محدود للأيدي الذي يتسبب بفقدان القدرة على إنجاز الأعمال، وصعوبة الكلام حيث يضعف تواصل المصاب

وقدرته في إجراء الحديث المستمر مع الناس. بالإضافة لمشاكل الظهر أو المفاصل المزمن، والألم المزمن، وصعوبات السمع أو الصمم، وصعوبات الرؤية أو العمى.

- **إعاقة عصبية، أي لها علاقة بالجهاز العصبي، وتشمل** الصداع النصفي المزمن، والصرع والتوحد، والقيود الفكرية والمعرفية التي تسبب العزلة وضعف الاندماج في المجتمع.

1.4. مشروع المؤسسة الدامج

إطار منهجي يستشرف من خلاله الفاعلون التربويون الوضعية المستقبلية للمؤسسة في إطار رؤية موحدة تيسر نجاح المسار التعلمي للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة ومشاركتهم الكاملة في كل مناحي الحياة، وذلك من خلال وضع الترتيبات التيسيرية والتكييفية الملائمة والمعقولة[67]. وتبدو أهميته في كونه:

- خطة عمل هدفها الأساس الدمج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة؛

- خارطة طريق واضحة ومحددة لمسارات التدبير الإداري والمادي واللوجيستيكي والتنظيمي والتربوي للمؤسسة التعليمية؛

- حزمة من التوافقات والخيارات التي تم الإجماع عليها من طرف كل المتدخلين في المدرسة الدامجة، ولذلك لا يعد وثيقة إدارية كسائر الوثائق المكتبية، ولا يختزل فقط في الأهداف والتعلمات والعمليات العامة الفارغة من أي أثر موضوعي أو واقعي على حياة المؤسسة والمتعلمات والمتعلمين؛

- الطريق السريع لترسيخ فلسفة التربية الدامجة، التي جعلت من أولوياتها اعتبار المدرسة حاضنة تربوية لكل الأطفال، وضامنةً بكل إنصاف لحقهم في التمدرس دون تمييز أو إقصاء، خاصة أنها تستند إلى مرجعيات حقوقية وسياسية واجتماعية كثيرة.

2. أجرأة التربية الدامجة على مستوى المنظومة التربوية المغربية

2.1- محاور واستراتيجيات أجرأة التربية الدامجة على المستوى المدرسي

لتطوير البعد المدرسي للتربية الدامجة، وبلورة فلسفتها ورؤيتها الاجتماعية والحقوقية اعتمدت الوزارة الوصية محاور كبرى واستراتيجيات خاصة:

1.2-1. المحاور الكبرى لتنزيل التربية الدامجة

عملت وزارة التربية الوطنية على تنزيل مضامين التربية الدامجة من خلال أربعة محاور استراتيجية، يهيكلها "البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة"[68]:

- **المحور الأول (العرض المدرسي):** يرتبط بتحضير خريطة تربوية استشرافية وطنية، وجهوية، وإقليمية، ومحلية، وتأهيل الفضاءات والتجهيزات على مستوى المؤسسات التربوية الدامجة، وتأمين بعض الخدمات الاجتماعيّة الميسّرة للولوج والاحتفاظ بالتلاميذ في وضعية إعاقة بالوسط المدرسي.

- **المحور الثاني (النموذج البيداغوجي):** يتعلّق أساسا بتكييف المناهج الدراسية، وتوفير الخدمات التّصحيحيّة والتقويمية والتأطيرية (الوسائل الديدكتيكية المناسبة، وقاعات الموارد للتأهيل والدّعم...).

- المحور الثالث (الحكامة): يقوم على تطوير الشركات الداعمة للتربية الدامجة، وتطوير وملاءمة النّظام المعلوماتي...

- المحور الرابع (التعبئة الاجتماعية): يعتمد على تحسيس وتعبئة مختلف المتدخلين والشركاء...

1.2-2. استراتيجيات خاصّة لإنجاح تنزيل مضامين التربية الدامجة على المستوى المدرسي

يمكن نهج استراتيجيّات كثيرة للحدّ من استفحال ظاهرتي الميز والإقصاء التي يعرفها الأطفال في وضعية إعاقة على المستوى المدرسي عبر:

- اعتماد المقاربة التشاركية، وتبادل وفهم وتحليل قيم وفلسفة التربية الدامجة والتشبع بمبادئها؛

- إرساء مشروع المؤسسة الدامجة بشراكة مع جميع المتدخلين والشركاء (إدارة إقليمية، وهيئة التفتيش، ومدير المؤسسة، والفريق الطبي وشبه الطبي، والمدرسين، وجمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ، وجمعيات المجتمع المدني...)؛

- تغيير المواقف والاتجاهات وإعداد الصيغ التنظيمية والتدبيرية للزمن المدرسي عبر اللقاءات التحسيسية؛

- توفير الشّروط الموضوعية والمادية والماليّة لتحويل المؤسسة التعليمية إلى مدرسة دامجة (الولوجيات، والبنية التحتية، والوسائل التعليمية، والمناهج المكيفة...)؛

- ضبط الصيغ التتبعية والتقويمية لمسار تمدرس الطفل في وضعية إعاقة، والإشراف على برمجة المشاريع البيداغوجيّة الفرديّة (P.P.I) تبعا لأنواع الإعاقات المدمجة في المدرسة، فضلا عن مشروع القسم الدامج وأنشطة الحياة المدرسية المقترحة ضمن عمليّات الدمج المدرسي؛

- الاسترشاد، قدر الإمكان واللزوم، بالتجارب الدولية الناجحة في إغناء وتطوير السياسات التربوية والتكوينية عند تصميم وتنفيذ السّياسات التربوية الوطنية المتعلقة بتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، وتكثيف التعاون مع الهيئات الدولية والمنظمات الأممية النشيطة في هذا المجال، على مستوى إجراء البحوث، وتبادل الخبرات، وبناء المشاريع، وتكييف التدابير والخطط الإجرائية، وتتبع الآثار والتقييم.

- التّنسيق الدائم بين الفرق التربوية والطبية وشبه-الطبية من أجل إنجاح التمدرس الدامج للأطفال في وضعية إعاقة وإشراكهم في عملياته. وفي إطار انفتاح المؤسسة على محيطها، يمكن الاستعانة بنماذج منهم ممن استطاعوا تحقيق الذات والنجاح؛

- تحويل أقسام الدمج المدرسي (CLIS) إلى قاعات للموارد والتأهيل والدعم السيكوبيداغوجي، تعمل على توفير خدمات التدخل الطبي وشبه الطبي والسيكواجتماعي والسيكومعرفي.

- تفعيل الآليات التربوية والبيداغوجية للدمج المدرسي من داخل مشاريع الأقسام، والمشاريع البيداغوجية الفرديّة للأطفال، وتكييف برامج ومضامين التعلمات، وجعل الطفل في قلب الحياة المدرسية.

- تجنيد مجالس المؤسسة والفرق التربوية من أجل توفير الشروط اللازمة لإنجاح التمدرس الدامج، والقيام بحملاتٍ تعبوية وتحسيسية واسعة؛

- توسيع مجال الخبرات المهنية المتعلقة بطرائق وأساليب التعامل مع فئات الأطفال في وضعية إعاقة، أو ذوي الاحتياجات الخاصة، عبر التكوين الذّاتيّ، وإرساء التكوينات المنظّمة في الموضوع من خلال الانفتاح على شراكات أكاديمية مع مؤسسات جامعية أجنبية ومغربية من قبيل كلية علوم التربية بالرباط.

- إدماج محاربة التّمثلات السلبية والصور النمطية عن الإعاقة في الإعلام بمختلف أنواعه وقنواته، وفي التربية على القيم وحقوق الإنسان؛

- اعتماد تدابير حمائيّةٍ داخل المؤسسات التعليمية والتكوينيّة ومراكز التربية وإعادة التربية، أو خارجها ضد كل أشكال العنف والتحرش وسوء المعاملة والاستغلال، بما في ذلك العنف القائم على أساس الإعاقة أو النوع؛

- تجاوز النقص الذي يشهده الجانب التأطيري للممارسات الإدارية والتربوية. فإلى حدود تحبير هذه الأوراق، تنعدم برامج التكوين المستمرّ لمختلف الفئات المتدخلة في التربية الدامجة من أطر المراقبة والإدارة التربوية، والمدرسين والمدرسات؛

- تأهيل وتشغيل مَن هم/هن في وضعية إعاقة في أسلاك التعليم، ليعملوا مدرّسين أو مدربين أو باحثين أو مؤطرين، مما سيضاعف من حظوظ وإمكانات نجاح السيرورات التعليمية الخاصة بذه الفئة. لأن وجودهم سيحمل خبرة عملية وكفايات فريدة للبيئة التعليمية، وسيسهم في تجاوز الكثير من المعيقات القائمة.

ورغم الجهود التي بذلتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهنيّ والتّعليم العالي والبحث العلمي من أجل توفير بعض الصيغ التنظيمية لتنزيل مقتضيات البرنامج الوطني للتربية الدامجة، بدءا من تغيير هيكلة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وإحداث مصلحة التربية الدامجة، بناءً على المراسلة 19/530، إلى تنزيل مشروع اتفاقية الشراكة حسب المذكرة 19/134، ومرورا بعملية استقبال وتسجيل المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة من خلال إصدارها للمذكرة رقم 19/656، فأن هذا المشروع التربوي ما يزال في حاجةٍ إلى ضبط أدوار مختلف الفاعلين التربويين، خاصّةً من هم في مواجهةٍ مباشرةٍ مع الطفل في وضعية إعاقة (المدرس والمدير).

2.2- أدوار بعض الفاعلين التربويين في بلورة مضامين المقاربة الدامجة

يقتضي العمل بتوجهات المقاربة الدامجة في الوسط المدرسي تنمية سبل التعاون بين العديد من المتدخلين والشركاء، وتطوير أدائهم التربوي والإداري والاجتماعي، لا سيما منهم المدرس والمدير الدامجان.

2.2-1. أدوار ومواصفات المدرس الدامج

يعد المدرس عنصرا بارزا في سيرورة إنجاح مشروع التربية الدامجة لأنه الخيط الناظم للتدخلات والمبادرات المختلفة التي تنجز لفائدة جميع الأطفال الموجودين في الفصل الدراسي، والضامن لحقهم في التربية والتكوين والتعليم داخل المدرسة، ولذلك يتعين عليه الإلمام بكل

الأدوار والمهام التربوية المنوطة به، حتى يكون في مستوى التحديات الكثيرة التي يطرحها الاشتغال في مجال التربية الدامجة، وفي طليعتها التركيز على كل ما يتعلق بهذا النمط الخاص من المتعلمات والمتعلمين (حاجاته، وإمكاناته، وصعوباته، ووتيرة تعلمه...)، والوضعية المركبة للفصل الدراسي، وما يستلزم ذلك من مرونةٍ وتكييف لأساليب التدخل المعتمدة.

وترتبط الأدوار الأساسية للمدرس الدامج بمشروع التربية الدامجة ككل، لأن عمله ليس سوى حلقة من حلقات عديدة تستلزم تدخل أطراف مختلفة بشكل تكاملي (مدير المؤسسة، والطاقم التربوي، والمتعلمات والمتعلمين، وأمهات وآباء وأولياء التلاميذ، والجمعيات الشريكة، والفريق الطبي وشبه الطبي...). ومن ثمة تتحدد أدواره المحورية في[69]:

- الاشتغال على الذات من أجل تطوير وظيفته من ملقن للمعارف والمعلومات للمتعلمات والمتعلمين إلى وسيط ومنشط ومحفز يساعدهم على اكتساب المعارف وفهمها وتوظيفها.
- تخطيط العمل التربوي على أساس التمركز حول المتعلم(ة)، وذلك بمراعاة طبيعة وحاجات جميع الأطفال في الفصل الدراسي، وجعلها في قلب الأنشطة التربوية التي ينجزها المدرس.
- تكييف المحتويات الدراسية وطرائق الاشتغال وتفريدها بما يلائم الفروق الفرديّة القائمة بين المتعلمين، وخلق الفرص المتنوعة للتعلم، والتي من شأنها مساعدة المتعلمات والمتعلمين على استثمار إمكاناتهم وتطويرها، والارتقاء بالتعلمات بشكل تدريجي بما يعزز تقدير الذات، ويحفز الاستزادة من التعلم بإيجابية وفعالية.
- القدرة على التواصل مع الجميع بالتزام ومسؤولية، والتعاون مع مدير المؤسسة من أجل تعبئة جميع الأطراف المعنية من داخل المدرسة وخارجها، وحثها على الانخراط في مشروع المؤسسة والإسهام في الارتقاء به.
- التواصل مع جميع المتدخلين والشركاء في الوسط المدرسي لدعم مشروع الدمج المدرسي وتحقيق تمدرس ذي جودة لكل متعلم كيفما كانت وضعيته الفيزيولوجية أو النفسية أو السوسيوثقافية...
- التوفر على الكفايات الأربع التالية:
  - ✔ كفاية التشخيص وتحليل الحاجات الخاصة؛
  - ✔ كفاية تكييف المحتويات والأنشطة مع خصوصيّات المتعلمات والمتعلمين؛

- ✔ كفاية التدخل التفريقي، والقدرة على إظهار إمكانات المتعلم(ة) وتقديرها، وتعزيز التّعلمات ومواكبتها؛
- ✔ كفاية التعاون المشترك مع المتعلمات والمتعلمين والمدرسين والشركاء والفريق الطبي وشبه الطبي...

ورغم جدارة دور المدرس في إنجاح مشروع التربية الدامجة، فإن الحاجة إلى تدخل أطراف أخرى تظل مطروحة بشكل كبير، لأن العمل التشاركي يبقى رافعة قوية لتسهيل مهامه وتوفير مستلزمات الارتقاء بالتعلمات. ويقتضي هذا العمل تنمية إطارات الشراكة والتعاون والانفتاح والتتبع والتواصل مع مختلف والفاعلين التربويين والاجتماعيّين، لا سيما مع رئيسه المباشر، مدير المؤسسة الدامجة.

2-2-2. مواصفات وأدوار المدير الدامج

أن تنفيذ مهام المدير الدامج ليس مسألة إجراءات روتينية بيروقراطية مكتبية، بقدر ما هو عمل ميداني يقتضي التخلي عن أنماط التدبير العمودي وتبني المقاربة التشاركية لإنجاح مسار التمدرس الدامج للطفل في وضعية إعاقة. ولذلك ينبغي أن يكون متمثلا ومتمكنا، نظريا وإجرائيا، من مختلف الممارسات والإجراءات المتعلقة بإنجاح وتدبير مشروع المؤسسة الدامجة، والتي تتحدد في[70]:

- ✔ مراجعة مواقفه وتمثلاته بالنسبة إلى الطفل في وضعية إعاقة وحقه في التمدرس الدامج، وتوعية كل العاملين بمؤسّسته بضرورة تجاوز التمثلات السّلبيّة والأحكام النمطية الخاطئة نحوه.
- ✔ جعل المؤسسة المدرسية فضاء مفتوحا أمام كل الأطفال في وضعية إعاقة، وحاضنة لتمدرسهم الدامج، ومفعلة لهذا الحق.
- ✔ حفز شركاء المؤسسة على البحث عن الآليات المؤسساتية والإدارية والتنظيمية والتربوية الضّروريّة لإنجاح هذا النّوع من التمدرس.
- ✔ تجنيد مجالس المؤسسة والفرق التربوية من أجل توفير الشروط التربوية الضرورية لإنجاح التمدرس الدامج.

- ✔ العمل على إعداد مشروع المؤسسة الدامجة عبر تحديد أهدافه ومقارباته التدبيرية والإجراءات التربوية والتنسيق مع مصالح المديرية الإقليمية وهيئة التفتيش التربوي والمصالح الصحية الإقليمية والأسر والجمعيّات من أجل إنجاحه.
- ✔ الإشراف على إعداد وتأطير الحملات التعبوية والتحسيسية من أجل تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.

3. التربية الدامجة ومشروع المؤسسة؛ نحو بناء مشروع مؤسساتي دامج للحد من ظاهرتي الوصم والاستبعاد الاجتماعي

3.1. مراحل إعداد مشروع المؤسسة الدامج باعتماد تقنية (DEPART)

تعد تقنية (DEPART) بمثابة منهجية عمل خاصة بإعداد المشاريع المدرسية المندمجة، تم اعتمادها في إطار مشروع التعليم الثانوي (ثانوية التحدي) بشراكة بين وزارة التربية الوطنية ووكالة تحدي الألفية بالمغرب، ولا تختلف كثيرا عن منهجية (EPAR) السابقة؛ فما هي إلا تطوير وتوضيح مفصل لمضامينها. حيث تتكون من ست خطوات مترابطة ومتناسقة، حسب المذكرة 21/087[71]: الانطلاقة (D)، والتشخيص (E)، والأولويات (P)، والعمليات أو الأجرأة (A)، والتّعديل والتتبع (R)، والانتقال (T):

يقتضي نجاح إعداد وتدبير مشروع المؤسسة المندمج احترام مجموعة من التوجهات والضوابط المنهجيّة، من قبيل:

✔ الانتقال من وثيقة المشروع الكلاسيكيّة المبنية على الإنشاء والإطناب في التأصيل النظري إلى وثيقة تقنية مضبوطة المراحل، ومشتملة على مؤشرات واضحة تضمن له الانسجام والشمولية والنسقية؛

✔ التركيز على المرحلتين (الأولى والأخيرة) في الإعداد للمشروع المندمج، لأنهما المرحلتان المغبونتان في منهجيّة (EPAR)؛ إذ أن عدداً من المشاريع المدرسية تبنى دون تفعيل أجهزة التّدبير والحكامة بالمؤسسات، أو تنطلق من معطياتٍ تشخيصية حدسية أو غير متناسبة مع وضعيتها، أو لا تتتبع أو لا تقوم بشكل مرحلي انتقالي يضمن فعاليّة الأنشطة المبرمجة؛ فتكون مخرجاتها غير متناسقة مع الأهداف المسطرة، وتزيد من صعوبة انتقالها، بعد 03 سنوات، إلى مشروع آخر، تختلف أولوياته وأهدافه عما تم الاشتغال عليه سلفا؛

✔ إعداد بطاقات تقنية ولوحات قيادة لمختلف مراحل مشروع المؤسسة المندمج بشكل يسمح بتتبّع وتنزيل أنشطته المختلفة.

3.2. من مشروع المؤسسة العامة إلى مشروع المؤسسة الخاصة (الدامجة)

لما كان من أهداف مشروع المؤسسة تحقيق المدرسة لغاياتها وتعزيز تعلم ذي جودة ومعالجة التعثر والهدر المدرسيين والارتقاء بالحياة المدرسية والحد من مختلف الظواهر الاجتماعية السلبية، وكان الأطفال في وضعية خاصة[72] من أهم أصناف المتعلمات والمتعلمين المعنيين بهذه الظواهر والممارسات، ومن أبرز المستهدفين من مختلف البرامج الإصلاحية الأخيرة، انفتحت المشاريع المدرسية في السنوات الأخيرة على ما يكتنفها من مشكلات تربوية واجتماعية وثقافية وطبية مختلفة... فسعت إلى دمجها في المنظومة التربوية والاستفادة من كل المخططات المحلية والوطنية؛ بيد أن ذلك يستلزم، عمليا، مقومات وشروطا كثيرة:

3.3. شروط نجاح مشروع المؤسسة الدامجة

لعل من أبرز هذه الشروط:

- تفادي أنماط التسيير العمودي وتبني المقاربة التدبيرية الأفقية التشاركية؛
- تعزيز التنسيق بين القطاعات المتدخلة في تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة على أساس التقائية السياسات العمومية ووحدة الأهداف وتوزيع الأدوار جهويّاً ووطنيّاً، مع تحديد الاختصاصات والمسؤوليات ومجالات العمل، وتقييم سير الأجهزة الموجودة من حيث نجاعة وفعاليّة أنشطتها؛
- استبعاد كل المساطر الإدارية التي قد يترتب عنها رفض طلب تسجيل طفلٍ في وضعية إعاقة بإحدى المؤسسات التعليمية أو التكوينية، كتلك الاختبارات التي تتحول إلى آلية للتمييز والإقصاء؛ إلا إذا تعلق الأمر بالتموقع أو التوجيه أو بلورة المشروع الشخصي للتعلم أو التكوين؛
- الإنصات للأشخاص في وضعية إعاقة والأخذ بمقترحاتهم مباشرة أو عن طريق من يمثلهم؛
- تعبئة المتعلمات والمتعلمين والمدرسات والمدرسين للتضامن معهم، ومساعدتهم، وحسن استقبالهم، والاعتناء بهم؛

♦ تخصيص حصص للتمدرس المنزلي أو الاستشفائي، وتكييف حصص للتعلم في عين المكان، بما في ذلك التعليم عن بعد، بمساعدة أطر مرافقة مختصة، بالنسبة للحالات المستعصية، لا سيما ذات مستوى الإعاقة العميقة، التي تفترض البقاء في المنزل أو فضاء الاستشفاء[73]؛

♦ استفادة الأشخاص في وضعية إعاقة، أو من ينوب عنهم، من حق التمثيلية في مجالس المؤسسات التربوية، والهيئات الجهوية، والمجالس الوطنية المعنية بالتنمية البشرية والتعليم وحقوق الإنسان، تفعيلا لحقهم في الإنصاف والاستشارة والمشاركة وإبداء الرأي؛

♦ تمكين المؤسسات التعليمية الدامجة، في إطار استقلاليتها، من تشكيل لجن داخلية تختص بتأطير تمدرس وتعلم الأطفال في وضعية إعاقة، من حيث التتبع والتوجيه والتقييم والمساهمة في بلورة المشروع الشخصي أو (الفردي) تحت إشراف المديرين، وتأطير المدرسين الذين يتولون تعليمهم وأعضاء آخرين من هيئة التفتيش والتوجيه، وبالتنسيق مع الأسر وجمعيات المجتمع المدني المهتمة والمديرية الإقليمية؛

♦ إحداث بنية مؤسساتية وطنية موحدة تعمل على تحقيق الالتقائية في إعداد وتتبع وتقييم السياسات والبرامج العمومية المتعلقة بتربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة على غرار مصلحة التربية الدامجة على مستوى الأكاديميّات الجهويّة للتّربية والتكوين التي تم إحداثها بموجب المذكرة 19/530 بتاريخ 03 يوليوز 2019[74]؛

♦ التنسيق التنظيمي المستمر للمؤسسات التعليمية الدامجة مع المديرية الإقليمية وهيئة التفتيش التربوي والشركاء وكل المتدخلين؛

♦ التتبع الدقيق لتطور الإجراءات والأنشطة والنتائج المنتظرة، وصياغة تصورات واقعية ودقيقة لمختلف الضوابط الإدارية والقانونية لكل هذه العمليات، وتحديد طبيعة المتدخلين والشركاء ومهامّهم وأدوارهم؛

♦ التعبئة الإعلامية والاجتماعية الواسعة وإحداث شبكات مناصرة لدمج وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة وهيئات للدعم والموارد تشمل المؤسسات التعليمية بالمنطقة التربوية نفسها، ومراكز التكوين والجامعات، وجمعيات المجتمع المدني، والمراكز والمؤسسات البحثية الوطنية والدولية المهتمة بهذا الشأن؛

♦ التركيز على عدد محدود من الأولويات: الولوجيات، وجودة التعلمات، والسيولة بين المستويات والأسلاك، والمشاركة الفاعلة في أنشطة الحياة المدرسية...؛

♦ تكوين الأطر التربوية والإدارية في التربية الدامجة وتوفير مختصين في الصحة المدرسية على مستوى المديريات الإقليمية وإحداث بنيات تحتية ملائمة؛

♦ اعتماد المقاربات البيداغوجية النشيطة وتكييف التعلمات والطرائق والوسائل والتقنيات والمناهج والبرامج وأنظمة التقويم والإشهاد مع قدرات هؤلاء المتعلمات والمتعلمين وخصوصيات كل صنف من أصناف الإعاقة؛

♦ عقد شراكات مختلفة مع القطاع الحكومي وجمعيات المجتمع المدني والمنظمات الأجنبية قصد إحداث وحدات صحية متخصصة تساعد على تشخيص حالات هذه الفئة، وتمكنهم من الرعاية الطبية اللازمة.

3.4. مرتكزات ومعايير جودة مشروع المؤسسة الدامجة

لأنه أبعد ما يكون من مشروع قسم الإدماج المدرسي (CLIS)، الذي ما انفكت التقارير الوطنية والتجارب الدولية تبين قصوره على مستوى تطوير تعلمات المستفيدين منه ونموّ شخصياتهم في إطار التفاعل الكامل مع أقرانهم في الأقسام العادية[75]، وطالما أنه في الأصل مشروع عرضاني (transversal) يستحضر في كل إجراءاته التربوية والمادية والاجتماعية حضور الطفل في وضعية إعاقة وإدماجه في الوسط السوسيومدرسي، وحتى يتعدى أيضا أسوار المدرسة، ويحقق الإشعاع المنتظر منه، يعتمد مشروع المؤسسة الدامجة على أربعة مرتكزات أساسية (تربوية - ديدكتيكية، ومادية - تقنية، وتكوينية - تأهيلية، وأخلاقية - مبدئية)، وتتحدد معايير جودته في جملةٍ من المقومات الأساسية:

3.4.1. مرتكزات مشروع المؤسسة الدامجة[76]

المرتكز التربوي-الديدكتيكي: يرتبط أساسا بوضع هندسة خاصة لدمج الأطفال في وضعية إعاقة، عبر بناء مشاريع أقسام تنطلق من مشاريع شخصية، يتم فيها تحديد طبيعة الكفايات والمضامين اللازمة والمناسبة، فضلا عن تكييف طرائق التقويم والدعم.

المرتكز المادي-التقني: يتأسس هذا المرتكز على الإمكانات المادية واللوجيستيكية والتقنية الضامنة لتنزيل وإرساء التعلمات الملائمة لطبيعة الاضطراب الذي يشكو منه الأطفال في وضعية إعاقة كتوفير الولوجيات والمناهج والعدد والوسائط الديدكتيكية المتكيفة...

المرتكز التكويني-التأهيلي: يتعلق بالتكوينات الخاصة بالتربية الدامجة التي يمكن أن يستفيد منها المدرسون والإداريون والأمهات والآباء والأولياء وجمعيات المجتمع المدنيّ وكل الشركاء والمتدخلين بالوسط المدرسي الدامج.

المرتكز الأخلاقي–المبدئي: يرتبط بتصحيح الاتجاهات السلبية التي يحملها بعض المتدخلين في المدرسة الدامجة، والمتمحورة على عدم قدرة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبينهم الأطفال في وضعية إعاقة، على مسايرة الإيقاعات التعليمية التعلميّة والمشاركة في ديناميّة الحياة المدرسية.

3.4.2. معايير جودة مشروع المؤسسة الدامجة

تتحدد هذه المعايير في النقط الكبرى الآتية: الفعالية (تحقيق النتائج)، والنجاعة (استعمال الموارد والوسائل)، والملاءمة (علاقة النتائج بالحاجات)، والانسجام (تنظيم الأنشطة وتسلسلها المنطقي)، والاستدامة (النظرة الاستشرافية)، والواقعية في الآثار (على المدى القريب والمتوسط والبعيد). ويوضح الجدول أسفله بعض جوانبها العملية والميدانية:

جدول حول معايير جودة تدبير مشروع مؤسسة دامجة

المعيار	موضوعه	المتوقع	المنجز
الفعاليّة	تحقيق النتائج المسطرة	تمكين (10) متعلمين في وضعية إعاقة من إنهاء سلك التّعليم الابتدائي[77]	حصول (10) متعلمين في وضعية إعاقة على الشهادة الابتدائية
		تسجيل (30) طفلا في وضعية إعاقة على الأقل خلال مدة المشروع	تسجيل (30) طفلا في وضعية إعاقة على الأقل خلال مدة المشروع
النّجاعة	استعمال الموارد والوسائل	تخصيص تمويل جمعية دعم مدرسة النّجاح لتغطية الأنشطة الخاصة بالدمج المدرسي	تنظيم (04) لقاءات تنشيطيّة تحسيسيّة لفائدة المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة، بمعدّل نشاطين كل دورة.
الملاءمة	علاقة النّتائج بالحاجات	اكتساب المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة لمهارات قرائية واجتماعية	قراءة نص باللغة العربيّة في استقلال تام عن المدرس
الانسجام	التنظيم الإجرائي للأنشطة وفق تسلسلها المنطقي	التحديد الدقيق للأهداف – وتوزيعها إلى أنشطة وممارسات وإجراءات متسلسلة - حصر النتائج - تقويمها	
الاستدامة	دوام المشروع (تحديد مستقبل المشروع في ضوء رؤية تراكمية)	تُراكم المؤسسة إنجازات كثيرة وترصد للحفاظ عليها وتثمينها الخبرات المحلية	قيام مدير المؤسسة الدامجة بنقل تجربة المشروع الدامج إلى باقي أعضاء جماعة الممارسات المهنيّة
الوقع	على المدى القريب والمتوسط	متعلمون في وضعية إعاقة مندمجون	تحديد عدد معيّن من المتعلمات والمتعلمين (90) في وضعية إعاقة تتحقق فيهم أهداف التربية الدامجة
الأثر	على المدى البعيد	تكريس التمدرس الدامج	تحديد عدد معيّن من المتعلمات والمتعلمين (270) في وضعية إعاقة تتحقق فيهم أهداف التربية الدامجة

3.4.3. مجالات مشروع المؤسسة الدَامجة

تستهدف برامج التربية الدامجة فئات واسعة من المتعلمات والمتعلمين، غير أن مشروع المؤسسة الذي يسعى إلى بلورتها وتطويرها يركّز، فضلا عن المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة الذين يتابعون سيرورات إدماجهم بأقسام الإدماج المدرسي (CLIS)، على أربعة أصناف أخرى من هؤلاء المتعلمات والمتعلمين:

- الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسون الذين لا يستفيدون من الترتيبات التيسيرية؛
- الأطفال في وضعية إعاقة الذين انقطعوا عن الدراسة؛
- الأطفال في وضعية إعاقة الذين التحقوا متأخرين بالمدرسة؛
- الأطفال في وضعية إعاقة الذين لم يتمكنوا من التمدرس.

حيث يعمل على تمكينهم من الاستفادة من مختلف الخدمات التي تقدمها المدرسة عبر الاشتغال على ثلاثة محاور كبرى: محور الدعم الطبي وشبه الطبي، ومحور الدعم البيداغوجيّ، ومحور الدعم السيكولوجي والسيكوسوسيولوجي، ومن خلال تقسيمها إلى المجالات الثلاثة الآتية:

أ- أنشطة الوساطة المدرسية: من خلال الإنصات والدعم النّفسي لهؤلاء الأطفال وتقوية دور الأسر في مواكبة تمدرسهم؛

ب- أنشطة الدعم الاجتماعي: عبر القيام بمبادرات نوعية على مستوى الداخليات والمطاعم المدرسية والنقل المدرسي، لا سيما بالوسط القروي...

ت- أنشطة الحياة المدرسية: تمثل هذه الأنشطة بعدا أساسيا من أبعاد الفعل التربوي وجانبا رئيسا من مهام وأدوار المدرسة الدامجة، لأنها تضمن جعل المتعلم(ة) في وضعية إعاقة في صلب دينامية المجتمع المدرسي، فتنقله من الدائرة الضيقة للفصل الدراسي إلى الدائرة الرحبة للحياة السوسيو-مدرسية، عبر تفعيل الأندية التربوية ومختلف الأنشطة الموازية للحصص التعليمية التعلمية (الأنشطة الرياضية، والرحلات المدرسية، والزيارات الاستكشافية، واللقاءات التربوية، والبستنة، والمكتبة، والاحتفال بالأعياد الدينية والوطنية...). بيد أنها الوجه المغبون من عمليات الدمج المدرسي، لأن التركيز يقع أكثر على وضع الطفل في وضعية إعاقة داخل الفصل الدراسي، ومحاولة تكييف المناهج والبرامج والأنشطة مع خصوصيات إعاقته، ومتابعة مسار ارتقائه في المستويات والأسلاك الدراسية. وإن كانت في الأصل فضاء تربويا محوريا ثانيا إلى جانب

الحصص الفصلية، ورافعة موازية يمكن من خلالها تحقيق أهداف المدرسة في النمو والتعلم والاندماج الاجتماعي.

3.5. دور مشروع المؤسسة الدامج في الحد من ظاهرتي الوصم والاستبعاد الاجتماعي

يهدف مشروع المؤسسة الدامجة إلى جعل كل مكونات وعمليات الحياة المدرسية في خدمة فلسفة الدمج المدرسي، وذلك عبر البرامج العلمية والاجتماعية والرياضية والثقافية والتربوية والترفيهية التي تتم داخل المدرسة أو خارجها. وترتبط فعاليته وتنوع أنشطته بالإمكانات المادية والمالية والتقنية والأطر المتدخلة ونوعية الشراكات المبرمة...

يرتبط نجاح تعليم وتأهيل الأطفال في وضعية إعاقة بالوعي الراسخ بوضعياتهم المختلفة والتشخيص الدقيق لحالاتهم المتمايزة، إضافة إلى إدراك قدراتهم المعرفية والحسية-الحركية، وتقويم مسارات تطوير مهاراتهم. ويقتضي ذلك منظورا شموليا قائما على ترتيب الأولويّات، وتناولا نوعيا لعمليات التعليم والتعلم، وتفعيلا حثيثا لإمكاناتهم وذكاءاتهم الخاصة. كما يستلزم أيضا التقويم العميق والمكيّف لطبيعة إعاقاتهم، والوقوف على حاجاتهم التربوية خلال المراحل التعليمية المختلفة.

يعتبر، في هذا الإطار، مشروع المؤسسة الدامج آلية سوسيوتربوية وإدارية ضرورية لمواكبة المسار الدراسي والاندماج الاجتماعي لهذه الفئة من المتعلمات والمتعلمين. ومن ثمّة جاءت فكرة إعداد أنموذجٍ عامٍّ لها يستجيب لآخر المستجدّات البيداغوجية والتنظيمية، ويتمحور حول المقاربة الدامجة، وقادر على بلورة مختلف التّوجّهات الإصلاحية التي تباشرها المؤسسات التعليمية في هذا المستوى، ومستند إلى دراسات عميقة للأبعاد التربوية والصحية والسوسيو-ثقافية للأطفال في وضعية إعاقة، بما يسمح بالرصد المستمر والمبكر لإمكاناتهم المعرفية والوجدانية-الاجتماعية والحس-حركية، فضلا عن كل الصعوبات التي تحول دون دمجهم في الوضعيات العادية، سواء من حيث التنشئة الاجتماعية أو اكتساب التعلمات. ويمكن أن تستأنس به الأطر الإدارية والفعاليات التربوية المختلفة عند شروعها في بناء هذا النمط الخاص من المشاريع.

إذا كانت أغلب مشاريع المؤسسات المدرسية الدامجة تستهدف، عموما، بلورة طموح جماعي للارتقاء بجودة الخدمات التي تقدمها، والمساهمة في تحقيق أهداف البرنامج الوطني للتربية

الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وتوفير الأجواء والظروف الملائمة لانفتاحها على محيطها، وبالتالي التأسيس لعلاقة جديدة مع الأسر والجمعيات الشريكة والمراكز المختصة قصد دعم الجهود المواكبة للمسارات الدراسية الخاصة بهذه الفئة من المتعلمات والمتعلمين. وتتوخى، خصوصا، الاحتفاظ بهم في المدرسة لاستكمال سنوات الدراسة بالسلك الابتدائي، والرفع من نسبة التمكن من الكفايات المرتبطة بالتعبير والتواصل والاستقلالية والحياة الاجتماعية، وتحقيق مؤشرات الاندماج والتّحصيل بمنحى تصاعدي، بغض النظر عن النقط والعلامات التي يتحصلون عليها، مراعاة لمبدإ التكييف ومقومات التقويم التطويري، إضافة إلى الرفع من عدد ونوعية الشراكات السوسيو اقتصادية والثقافية، بما يلبي حاجاتها المتزايدة. فإن تبني واستثمار المشاريع المؤسساتية الدامجة بإمكانه أن يساهم في الحد من ظاهرتي الوصم والاستبعاد الاجتماعي، التي من الممكن أن يعاني منها الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة داخل المؤسسات التعليمية، وذلك من هلال السعي نحو تحقيق ثلاث غايات رئيسية مرتبطة بتعليم الأطفال في وضعية إعاقة: الإدماج، والارتقاء، والتأهيل، من خلال استهداف أربعة أبعاد كبرى هي:

- **التمدرس**: من خلال مساعدتهم على تنمية تعلماتهم ومهاراتهم الأساسية والداعمة: الحساب، والقراءة، والكتابة...؛
- **التعلم والتدريب**: عبر بلورة إدراكاتهم، وترقية قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية، وتطوير أساليب تعاملهم مع الوضعيات التعليمية التعلمية التي يوضعون فيها (الاكتشاف، والتواصل، والتنظيم...)؛
- **التنشئة الاجتماعية**[78]: من خلال تمكينهم من الآليات المختلفة للاندماج الاجتماعي عبر الانخراط في أنشطة الحياة المدرسية (التواصل، والمشاركة، والانفتاح على الآخر...)؛
- **الادماج في الحياة المدرسية**: من خلال العمل على جعل الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة في قلب الحياة المدرسية، وليس مجرد عنصر من عناصرها.

كما يسعى هذا المشروع إلى تعزيز جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية، والارتقاء بأدائها، وربطها بمحيطها الاجتماعي. كما يتوق إلى تمكين جميع المتعلمات والمتعلمين من الاستفادة من كل الإمكانات التي تقدمها، وتجاوز تلك النظرة السطاتيكية والأفكار النمطية والمستهلكة للمشاريع التربوية التي دأبت المؤسسات التعليمية على اعتمادها، وبالتالي الدفع بها نحو تحقيق الشعار: "جميعا من أجل مدرسة للجميع".

خلاصة واستنتاجات

تهدف المقاربة التربوية الدامجة إلى تمكين الأطفال في وضعية خاصة، لا سيما من هم في وضعية إعاقة، إسوة بأقرانهم، من الالتحاق بالمدارس والتعلم ضمن البيئة المدرسية نفسها التي ينبغي أن توفر للجميع شروط النجاح والتطور والترقي، وذلك عبر تكييف التعلمات والطرائق الديدكتيكية وأشكال التقويم، وتزويدهم بتأهيل يواكب مساراتهم المتباينة في فضاءات متخصصة، يرتادونها حسب برمجة زمنية تنسجم مع مشاريعهم البيداغوجية الفردية. بيد أن ذلك اصطدم / يصطدم بمعيقات وصعوبات كثيرة مرتبطة ببعض الأنساق الاجتماعية، من جهة، وبطبيعة الخدمات والسياسات التربوية المعتمدة، من جهة أخرى؛ إذ ما تزال تهيمن مواقف اجتماعية وثقافية سلبية ومعتقدات وممارسات تقليدية، تنبني على الوصم والاستبعاد الاجتماعي، وتنتقص من قيمة وقدرة الأشخاص في وضعية إعاقة، تعززها مشاعر الخوف والعار، وتفاقمها الهشاشة والفقر ...

يشكل عدم تكييف عمليات التعليم والتتبع والدعم والمعالجة، وتعقيد البرامج التربوية المقررة، وقلة الوسائل والأدوات الديدكتيكية الملائمة، إضافة إلى غياب دليل منهجي رسمي للنموذج البيداغوجي المكيّف، ووسائل نقل خاصة، واتساع الهوة بين المخططات السياسية والواقع المدرسي الذي ما انفك يرزح تحت نير الوصم (Stigmatisation) السائد على نطاق واسع، فضلا عن استمرار الرؤية الخيرية والإحسانية في تدبير شؤون الأطفال في وضعية إعاقة، جعل هذه الفئة من المتعلمات والمتعلمين "شبه محرومة" من تربية دامجة حقيقية ذات جدوى وجودة.

فإذا كان من مقومات فلسفة الدمج المدرسي استقبال الأطفال في وضعية إعاقة في أقسام عادية تتسع مناهجها لكل المتعلمات والمتعلمين، مهما كانت حاجاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم، والجمع بين التأهيل في مجالي التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة من أجل الدمج الارتقائي في المستويات اللاحقة، ومحاربة التمثلات السلبية المرتبطة بالإعاقة، فضلا عن الحد من سيادة مختلف المواقف المعززة للتمييز، وتتبع المخطّطات التربوية الدامجة، وإشراك الآباء وجمعيات المجتمع المدني في مواكبة ودعم تمدرس أبنائهم وتدبير بعض أنشطة الحياة المدرسية؛ فإن الجيل الجديد من المشاريع المؤسساتية "المندمجة" يستحضر المقاربة "الدامجة"، ويحاول استدماج كل هذه المقومات، عبر الارتكاز على دعاماتها الأربع الأساسية (الدعامة المبدئية (المدرسة للجميع)، والتقنية، والتكوينية، والبيداغوجية).

لتجاوز الإكراهات المختلفة التي يمكن أن تقف أمام نجاح سيرورة الدمج المدرسي، اقترحت الدراسة تطوير البحث والعمل على مستوى فعالية المشاريع المؤسساتية المندمجة التي ترتكز أكثر على المقاربة الدامجة، من خلال الاسترشاد بالتوصيات التالية:

- الانخراط في العمل التكاملي بين جميع المتدخلين في تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة (الفرق التربوية، والإدارية، والطبية، وشبه الطبية، والأسر، والفعاليات الجمعوية الناشطة في مجال الإعاقة...) من أجل تقديم عرض تربوي يلائم خصوصيات وحاجات هؤلاء الأطفال، ويؤهلهم لمسار تربوي دامج ومنسجم مع أهداف التنمية المستدامة79؛

- إدماج مشروع المؤسسة في منظومة "مسار" لضمان استمراريته وتتبع مراحل تنفيذه، وتوفير قاعدة بيانات محينة تسهم في نجاح خطواته ونجاعة أنشطته؛

- تكوين فريق طبي وتربوي متعدد التخصصات، ووضعه رهن إشارة المديريات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، يكون من بين مهامه السهر على تتبع المشاريع المؤسساتية الدامجة؛

- تمتيع الأطفال في وضعية إعاقة بكل حقوقهم التربوية والإدارية والاجتماعية كاللعب وقت الاستراحة مع الأطفال الآخرين، وتوفير فضاءات رياضية وفنية خاصة، وتجهيزات مادية وتكنولوجية نوعية...؛

- توفير وسائل نقل خاصة، وتأمين المدرسين المرافقين أثناء الحصص الدراسية والخرجات الاستكشافية والتربوية، وتقنين عملية الدمج تفاديا لرفض المتعلمات والمتعلمين من طرف المدرسين المستقبلين؛

- تنظيم أنشطة إشعاعية نهاية كل طور دراسي تحضرها أمهات وآباء أولياء المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة وكل الفاعلين والمهتمين بمجال التربية الدامجة؛

- تحفيز فريق القيادة وتخصيص جوائز تشجيعية إقليمية وجهوية ووطنية للمشاريع المؤسساتية الدامجة المتميزة؛

- تفعيل أدوار جماعات الممارسات المهنية وتنظيم تكوينات دورية لفرق القيادة؛

- حث فرق قيادة المشاريع المؤسساتية الدامجة على إيلاء اهتمام بالغ لمرحلة التشخيص، لما تلعبه من دور حاسم في نجاح السيرورات اللاحقة من المشروع؛

- تخصيص حيز زمني في جداول حصص المدرسين والإداريين يُفرد لأنشطة الحياة المدرسية، على أن يستفيد الفاعلون التربويون والإداريون أعضاء فريق قيادة مشروع المؤسسة الدامج من جداول حصص مخففة؛
- تشجيع الدراسات الأكاديمية والأبحاث التدخلية المهتمة بمعالجة الإشكالات التي يشهدها تدبير المشاريع المؤسساتية (التشخيص، والتدبير المادي والمالي، والتقويم والتتبع...).

لائحة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- أمحدوك محمد والعماري فريد، 2023، المقاربة الدامجة في المشاريع المؤسساتية بالمغرب بين إكراهات الممارسة وآفاق التنزيل، تقديم عبد الله الخياري وأنور البوكيلي، منشورات مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية بالمغرب، فاس، الطبعة الأولى.
- قرار لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 19.047 بشأن التربية الدامجة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، صادر في 24 يونيو 2019.
- الكنوني رشيد، 2007، التنشئة الاجتماعية للطفل المعاق: دراسة نفسية-اجتماعية لقضايا الاندماج، سلسلة دراسات وأبحاث 4، منشورات فكر، الرباط، المغرب.
- المذكرة 19/530 بتاريخ 03 يوليوز 2019، بشأن التربية الدامجة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة.
- المذكرة الوزارية رقم 21/087 في شأن تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج، بتاريخ 6 أكتوبر 2021.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات التعليمية، مديرية المناهج، الرباط، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، الرباط، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرس، مديرية المناهج.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني وتكوين الأطر والبحث العلمي، أكتوبر 2021، مشروع المؤسسة المندمج، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس مكناس، المديرية الإقليمية مكناس، مصلحة تأطير المؤسسات التعليمية والتوجيه.

المراجع باللغة الفرنسية:

- UNESCO, 2010, Handicap International, in : **TESSA, Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo**, 2015.

[1] انظر:
- "مختار الصحاح" للرازي، تح: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط.5، 1420هـ، مادة "ق ر أ"، ص 249.
- "لسان العرب" لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط .3، 1414هـ، مادة "ق ر أ"، 128/1.

[2] لسان العرب، 128/1.

[3] مختار الصحاح، ص 249.

[4] نفسه.

[5] "منجد المقرئين ومرشد الطالبين" لمحمد بن الجزري، دار الكتب العلمية، بيروت، 1400هـ، ص 3.

[6] "الإتقان في علوم القرآن" للسيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ، 256/1.

[7] "مناهل العرفان في علوم القرآن" لمحمد عبد العظيم الزرقاني، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د. ت،412/1.

[8] "البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة من طريقي الشاطبية والدرة" لعبد الفتاح القاضي، دار الكتاب العربي، بيروت، د. ت، ص 7.

[9] فهرسة محمد الحسن الحجوي، المسماة بـ"مختصر العروة الوثقى في مشيخة أهل العلم والتقى" للحجوي الثعالبي، تح: محمد بن عزور، دار ابن حزم، بيروت، ط.1، 1424هـ، ص 23.

[10] "الحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديين" لمحمد حجّي، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، سلسلة التاريخ، رقم 2، د. ت، 339/2.

[11] "حياة الوزان الفاسي وآثاره" لمحمد المهدي الحجوي، المطبعة الاقتصادية، الرباط، 1354هـ، ص 87.

[12] "تعليم القرآن في المؤسسات القرآنية وأثره العلمي والتربوي" لعيسى بن ناصر الدريبي، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، ع.13، جمادى الآخرة 1433هـ، ص 96.

[13]- Fas: son université et l'enseignement supérieur musulman, G. Delphin, P 30.

[14] "سوس العالمة" لمحمد المختار السوسي، د. ت، ص 32.

[15] "الكتاب المغربي وقيمته" لمحمد إبراهيم الكتاني، مجلة "الحكمة"، السعودية ع.12، 1997، ص 348.

[16] برنامج التجيبي، تح: عبد الحفيظ منصور، الدار العربية للكتاب، ليبيا - تونس، 1981، ص 33.

[17] "فهارس علماء المغرب منذ النشأة إلى نهاية القرن الثاني عشر للهجرة: منهجيتها، تطورها، قيمتها العلمية" لعبد الله المرابط الترغي، من منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان، سلسلة الأطروحات، رقم 2، ط.1، 1420هـ، ص 434.

[18] تاريخ ابن خلدون، تح: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ط.1، 1401هـ/ 1981م، 553/1.

[19] "الجامعة اليوسفية بمراكش في تسعمائة سنة" لمحمد عثمان المراكشي، المطبعة الاقتصادية، 1356هـ، ص 196.

[20] الكتاب المغربي وقيمته، ص 347.

[21] "الأنصاص القرآنية" لعبد العزيز العيادي العروسي، ط.5، 2006، 98/1.

[22] "الدراسات القرآنية بالمغرب في القرن الرابع عشر الهجري" لإبراهيم الوافي، ط.1، 1420هـ، ص 107.

[23] الكتاب المغربي وقيمته، ص 347؛ سوس العالمة، ص 32.

[24] الكتاب المغربي وقيمته، ص 348.

[25] فهرس أحمد المنجور، تح: محمد حجي، دار المغرب للتأليف والترجمة، الرباط، 1396هـ، ص 36.

[26] الكتاب المغربي وقيمته، ص 350.

[27] "المدرسة القرآنية في المغرب من الفتح الإسلامي إلى ابن عطية" لعبد السلام أحمد الگنوني، مكتبة المعارف، الرباط، ط.1، 1401هـ، 58/1.

[28] الأنصاص القرآنية، 98/1.

[29] تعليم القرآن في المؤسسات القرآنية، ص 342.

[30] "المن بالإمامة: تاريخ بلاد المغرب والأندلس في عهد الموحدين" لعبد الملك بن صاحب الصلاة، تح: عبد الهادي التازي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.3، 1987م، ص 50.

[31] برنامج التجيبي، ص 35.

[32] نفسه، بتصرف.

[33] المصدر نفسه، ص 36.

[34] نفسه، ص 39.

[35] "الغنية: فهرست شيوخ القاضي عياض" للقاضي عياض، تح: ماهر زهير جرار، دار الغرب الإسلامي، ط.1، 1402هـ، ص 176.

[36] برنامج التجيبي، ص 33.

[37] فهرس ابن غازي، تح: محمد الزاهي، دار بوسلامة، تونس، د. ت، ص 35.

[38] المصدر نفسه، ص 36.

[39] "معلمة القرآن والحديث في المغرب الأقصى" لعبد العزيز بنعبد الله، دار الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المدينة المنورة، 1405هـ، ص 15.

[40] الحركة الفكرية بالمغرب: 339/2. وانظر أيضا: تعليم القرآن في المؤسسات القرآنية، ص 343.

[41] فهرس أحمد المنجور، ص 63-65.

[42] نفسه، ص 64.

[43] المدرسة القرآنية في المغرب، 58/1.

[44] المرجع نفسه، 429/2.

[45] برنامج التجيبي، ص 33.

[46] فهرس ابن غازي، ص 35.

[47] المن بالإمامة، ص 50.

[48] - Fas..., P 45.

[49] الأنصاص القرآنية: 49/1.

[50] تعليم القرآن في المؤسسات القرآنية، ص 344.

[51] سورة الحشر، الآية:21.

[52] نقلا عن السملالي المحفوظ مقال بعنوان: " هل الفلسفة في حاجة إلى ديداكتيك؟ من موقع https://couua.com/2018/11/10. تصفحته بتاريخ 2023/12/17.

[53] المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016. ص: 06.

54- القلالي، عبد الكريم، بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة؛ أهميته معالمه خطواته، منشورات مركز تفسير للدراسات القرآنية، دون ذكر تاريخ النشر، ص: 09.

55- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016. ص: 06.

56 موحتي لحسن، الخطأ البيداغوجي في التقويم-نحو وضع جديد للخطأ- مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 1 العدد1 (176-181)فبراير 2018 ص: 178.

57 التلواتي رشيد، ما هي بيداغوجيا الخطأ؟ وما هو الخطأ البيداغوجي؟ بيداغوجيا، مفاهيم

https://www.new-educ.com

نشر بتاريخ 2014/11/22 وتصفحته بتاريخ 2023/12/24.

58 سورة الكهف الآيات: 65-81.

59 سورة الأنبياء الآيات (51-69).

60 سورة الأعراف الآية:56.

61 سورة القصص الآية :77.

[62] UNESCO, 2010, Handicap International, in : TESSA, Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2015, p. 6.

[63] Op.cit. p. 12.

[64] الكنوني رشيد، 2007، **التنشئة الاجتماعية للطفل المعاق: دراسة نفسية-اجتماعية لقضايا الاندماج**، سلسلة دراسات وأبحاث 4، منشورات فكر، الرباط، المغرب. ص.ص 162-163.

[65] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، **الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة**، مديرية المناهج، الرباط، المغرب، ص. 32.

[66] أمحدوك محمد والعماري فريد، 2023، **المقاربة الدامجة في المشاريع المؤسساتية بالمغرب بين إكراهات الممارسة و آفاق التنزيل**، تقديم عبد الله الخياري وأنور البوكيلي، منشورات مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية فاس، المغرب، الطبعة الأولى، ص.ص. 47-53.

[67] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، **الإطار المرجعي في التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة**، م. س. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، **التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات التعليمية**، مديرية المناهج، الرباط، المغرب، ص. 45-46.

[68] ينظر بهذا الخصوص: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، **الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة**، مديرية المناهج. والموقع الالكتروني للوزارة الوصية: https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/EBS.aspx

[69] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، **التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرس**، مديرية المناهج، ص.ص. 29–37.

[70] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، **التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات التعليمية**، مديرية المناهج، م. س، ص.ص. 39–83.

[71] المذكرة الوزارية رقم 21/087 **في شأن تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج**، بتاريخ 6 أكتوبر 2021.

[72] تركز هذه الدراسة على حالة الأطفال في وضعية إعاقة دون باقي الفئات الأخرى المستفيدة من برامج التربية الدامجة.

[73] تقتصر جل العمليات والسيرورات الدامجة على الإعاقات الخفيفة والمتوسطة، ويستبعد، مدرسيا، الأطفال ذوو الإعاقة العميقة لحاجتهم أكثر للرعاية الطبية.

[74] ينظر: قرار لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 19.047 بشأن **التربية الدامجة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة**، صادر في 24 يونيو 2019. والمذكرة 19/530 بتاريخ 03 يوليوز 2019، بشأن **التربية الدامجة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة.**

[75] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر، **الإطار المرجعيّ للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة**، م. س ص. 37.

[76] أمحدوك محمد والعماري فريد، **المقاربة الدامجة في المشاريع المؤسساتية بالمغرب بين إكراهات الممارسة و آفاق التنزيل**، م. س.

[77] يمكن تغيير الأعداد حسب السياقات العامة للمشروع.

[78] حول قضايا التنشئة الاجتماعية للأطفال في وضعية إعاقة والتحديات التي تطرحها، ينظر: الكنوني رشيد، **التنشئة الاجتماعية للطفل المعاق: دراسة نفسية-اجتماعية لقضايا الاندماج**، م. س.

[79] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، **الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة**، م. س، ص. 92.