International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

واقع تدريس الحكاية التربوية بالمدرسة الابتدائية بالمغرب ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية

بوحبة حفيض
باحث في سلك الدكتوراة بجامعة محمد الأول، وجدة، المغرب
https://orcid.org/0009-0005-1497-9672
bouhaba75@gmail.com

الطيب بركان
أستاذ مؤهل بجامعة محمد الأول، وجدة، المغرب
taib-52@hotmail.com

بلقاسم الجطاري
أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد الأول، وجدة، المغرب
https://orcid.org/0000-0003-3084-3255
eljattari.bel@gmail.com

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تدريس الحكاية ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية وتطويرها لدى متعلمي ومتعلمات المدرسة الابتدائية بالمغرب، ووصف الصعوبات البنيوية والديدكتيكية التي تعترض الأساتذة أثناء تقديم النصوص الحكائية وتحليلها.

وللإجابة عن الأهداف المسطرة تقصّت الدراسة في شقها الوصفي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول توظيف الحكاية التربوية في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية الكفايات اللغوية، وتكونت عينة الدراسة من مئة أستاذة وأستاذ من أساتذة السلك الابتدائي، تمثل القطاعين العمومي والخصوصي وتغطي مؤسسات بالوسطين الحضري والقروي. وقد أسفر تحليل نتائج الدراسة عن غياب معرفة كافية ببنية الحكاية التربوية ومنهجية تقديمها، كما أكد على الدور المحوري للحكاية في مساعدة المتعلمات والمتعلمين على اكتساب الكفاية اللغوية وتطويرها.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

وفي ضوء نتائج الشق الوصفي أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تكوينية تتناول منهجية تقديم النصوص الحكائية وتعرف ببنيتها، والتركيز على التكوين الأساس بمراكز التكوين لتشجيع أستاذات المدرسة الابتدائية وأساتذتها على استخدام مكون الحكاية التربوية كأداة تعليمية تعلمية.

وختاماً تم تسطير نقط قوة الدراسة وحدودها، واقتراح مجموعة من التوصيات لتجاوز الوضعية الحالية وتجويدها.

الكلمات الدالة: الحكاية التربوية، اكتساب اللغة، الكفاية اللغوية.

The Reality of Storytelling Teaching in Moroccan Primary Schools and its Role in the Acquisition of Linguistic Competence

Bouhaba Hafid
Culture, Heritage and Communication, Mohamed First University, Oujda, MOROCCO
Orcid No : https://orcid.org/0009-0005-1497-9672
bouhaba75@gmail.com

Barkane Taib
Culture, Heritage and communication, Mohamed First University, Oujda, MOROCCO
taib-52@hotmail.com

ELJETTARI Belkacem
Culture, Heritage and communication, Mohamed First University, Oujda, MOROCCO
Orcid No: https://orcid.org/0000-0003-3084-3255
eljattari.bel@gmail.com

Abstract

This research seeks to identify the reality of storytelling teaching and its role in the acquisition and development of linguistic competence for primary school children in Morocco, as well as describe and analyse the structural and didactic difficulties faced by school teachers when using storytelling.

To attain the aims of our research, a questionnaire was administered with a sample of 100 teachers from public and private schools, covering both urban and rural settings. The analysis of the findings uncovers a lack of knowledge of storytelling structure and an almost total absence of teacher training in storytelling didactics.

In light of the findings, it appears that the role of storytelling in teaching is significant for the acquisition and development of linguistic competence; hence, teachers must be well qualified in this area, both in the pre-service and in-service (continuing) training.

Finally, we have outlined the study's strengths and limitations and proposed several recommendations to improve the current situation.

Keywords: Educational Storytelling, Acquisition of Language, Linguistic Competence.

مقدمة

"في البدء كانت الحكاية"

ظل الإنسان المعاصر ينظر إلى التربية نظرة واقعية، ويعتمدها آلية أساسية في تقدمه في مختلف مناحي الحياة. وتتجسد تلك النظرة المميزة – التي تحظى بها التربية - من خلال السعي الدؤوب الذي تمارسه العملية التربوية في سبيل تطوير مفاهيم الإنسان ووعيه وإدراكه، فضلاً عن تنمية قدراته العقلية الناقدة وكفاياته المعرفية والمهارية والانفعالية بهدف تحقيق ذاته، وتفعيل دوره الاجتماعي.

يحتاج الطفل إلى فهم الكثير من الأشياء المحيطة به؛ ليغدو قادراً على التوفيق بين متطلباته النمائية الداخلية والواقع الخارجي. ويستدعي هذا من التربويين تقديم المساندة للطفل ومنحه الثقة كي يستطيع التعامل مع مشاعره وانفعالاته ولتحقيق هذا الأمر لدى الطفل، بدأ المغرب بإعادة النظر في نظامه التربوي في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين، وما تزال عمليات الإصلاح التربوي مستمرة حتى الوقت الحالي، بهدف إيجاد نوعية متميزة من التعليم للأجيال المستقبلية ومواكبة الثورة المعرفية والرقمية الذي تعرفها البشرية. وإذا كانت المهارات اللغوية تشكل المدخل الرئيس لبناء المعرفة؛ فإن تنميتها في السنوات الدراسية

الأولى باتت أمراً ضرورياً لضمان التدرج عبر الأسلاك بسلاسة، فالمخزون المعرفي الذي يتشكل في المرحلة التعليمية المبكرة لا يمكن تعويضه في مرحلة أخرى. وقد أصبح موضوع تنمية المهارات اللغوية في المراحل العمرية المبكرة يحظى بعناية فائقة في المجتمعات المتقدمة؛ التي وعت ما لتلك المهارات من إسهام فاعل في نمو شخصية المتعلم وتطورها، من خلال منحه القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حيال المواقف التي يتعرض لها، والأفعال التي يمارسها. وتعتمد تنمية المهارات اللغوية عند المتعلمين والمتعلمات، على نوعية البيئة الصفية التي يتعلمون من خلالها، إذ إنها تعد من أهم العوامل المؤثرة في تعلمهم وضمان عدم تسربهم.

يلج الطفل المدرسة وتقع القطيعة النهائية مع مكتسباته السابقة ويُفرض عليه الجلوس لساعات شاقة أمام السبورة دون حركة، فنقتل فيه حبه للعب ونجبر أنفسنا على تعليمه ضداً عن طبيعته. فتكون نتائج التحصيل صادمة تعكسها التقارير الدولية والوطنية. عندها نجد أنفسنا مجبرين على إعادة النظر في فضاءات مدارسنا ومناهجنا وطرق تدريسنا والمقاربات المعتمدة والبيداغوجيات الموظفة، كما يجدر بنا مساءلة الواقع التربوي في شموليته والانطلاق منه لنقده والعمل على تأسيس البدائل الممكنة. وتأتي هذه المحاولة - النابعة من سنوات عديدة داخل الفصول الدراسية ومن مجموعة من التجارب والمشاريع التربوية داخل المؤسسات التعليمية؛ مساهمة في إيجاد الحلول المناسبة للرفع من قدرات المتعلم المغربي التحصيلية عموماً واللغوية على وجه التحديد.

إن الحكاية موروث ثقافي وتراث لا مادي ينبغي الحفاظ عليه، وقد عملت الحكاية لفترات طويلة على تفسير الواقع ونقل القيم وتربية الأجيال. وإيماناً منا بأهميتها كان السؤال الذي أطر دراستنا هاته وقمنا بصياغته على الشكل الآتي: إلى أي حد يمكن للحكاية أن تساهم في اكتساب الطفل للكفاية اللغوية وتطورها في واقع يجمع كل المختصين على وصفه بأزمة المدرسة؟

إن الرغبة التي حصلت لدينا قبل الشروع في هذه الدراسة سرعان ما تبددت جذوتها بريح الخشية والتوجس. هذه الخشية ولدتها في النفس كثرة القضايا وتشعبها. فقد كنا نحسب دراسة أدوار الحكاية نبعاً صغيراً، يمكن أن نغترف منه شربة ماء، فإذا بنا نجد الفاعل الأساس في المنظومة التربوية يحتاج مزيداً من التحسيس والتكوين في مادة يجمع الباحثون على دورها في الاستقرار النفسي للمتعلم وحصول التعلم لديه، لنتمكن بعد جهد جاهد من أن نحصر الدراسة في قضايا وصف واقع تدريس الحكاية بالمدرسة الابتدائية والتأصيل لأدوارها في اكتساب اللغة وتطويرها من خلال استقراء آراء الفاعلين التربويين وتحليلها. مع العلم أننا استغرقنا

الجهد المضني في عملية التتبع الميداني نتيجة الصعوبات والعراقيل التي تعترض التواجد المستمر بالمؤسسات العمومية وملء الاستمارات يدوياً بحكم عدم تمكن فئات عريضة من الأساتذة والأستاذات من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تيسر عمل الباحث.

1. دوافع الدراسة

يرجع الإحساس بالمشكلة إلى ما تم الوقوف عليه وتسجيله أثناء الزيارات الصفية التي نقوم بها لعدد من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، حيث لاحظنا ما يلي:

أ- حضور الحكاية بالبرامج الدراسية والتأكيد عليها باعتبارها مكوناً أساسياً لدعم جيل مدرسة النجاح، والتعامل معها كنصوص قرائية.

ب- قلة وعي الأستاذات والأساتذة بأدوار الحكاية تربويا وبيداغوجيا.

ج- عدم التوفر على منهجية واضحة تيسر التعامل مع الحكاية.

ومما شجعنا على التفكير في الموضوع والبحث فيه، ما وقفنا عليه انطلاقاً من المشاريع التربوية التي اتخذت من الحكاية إحدى أهم أسسها أو أرضية للاشتغال من:

- شغف المتعلمات والمتعلمين بالحكي، بالإضافة للآثار النفسية الإيجابية التي تحدثها لديهم والقدرات المعرفية المهمة التي تكسبها إياهم.
- الانعكاس الإيجابي للحكاية على التحصيل الدراسي من خلال تنميتها لمهارات التذكر كما أنها تكسب المتعلمين والمتعلمات رصيداً معجمياً وأسلوبياً وتركيبياً؛ الشيء الذي يساهم بشكل كبير في الرفع من مستوى التعبير الشفهي والكتابي لديهم.
- الإقبال على متابعة الدراسة مع معالجة ظاهرة الهدر المدرسي وخوف التلميذات والتلاميذ الجدد نتيجة لتفعيل هذه المشاريع التربوية المبنية على مدخل الحكاية.

2. تحديد الإشكالية

اعتماداً على ما تقدم من ملاحظات أمكن لإشكالية البحث أن تنطلق من المعطيات الأساسية الآتية:

- **المعطى الأول:** ضعف مستوى تدريس اللغات حيث لا تتلاءم الوضعية الحالية مع الكفايات اللغوية المتوخاة وهو ما تؤشر عليه مختلف التقويمات الدولية والوطنية، كما أن رؤية الإصلاح المنهاجي الحالي استندت إلى نتائج التقويمات الوطنية والدولية التي انخرط فيها المغرب، أهمها:

- الدراسة الدولية لتطوير الكفايات القرائية PIRLS شارك المغرب في دورات 2001-2006-2011-2016 وهو اختبار قياس دولي يظهر مدى تقدم الطلبة في القراءة بلغتهم الأم يهم المستوى الرابع ابتدائي. يحصر الإطار المرجعي أغراض القراءة في هدفين أساسيين هما: اكتساب الخبرة الأدبية (بوزن 50%) واستخلاص المعلومات واستخدامها (بوزن 50%) ويركز التقويم على صنفين اثنين من النصوص: حكائية وإخبارية معلوماتية.
- برنامج تقويم مهارات القراءة الأساسية EGRA وتدخل ضمن عملية تقويم التعلم في بلدان مبادرة المسار السريع والتعليم للجميع وتقويم القراءة في الصف المبكر على نطاق ضيق في أكثر من 60 بلداً.
- اختبار بيزا PISA الاختبار الدولي الموحد لتقويم الطلبة، والذي تقيمه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وقد انطلق في صيغته الحالية منذ 2000 بمشاركة 43 دولة، ويقيس مهارات الطلبة في عمر 15 سنة في مجالات المعرفة في القراءة والرياضيات والعلوم.
- البرنامج الوطني لتقويم المكتسبات PNEA في إطار شراكة بين وزارة التربية الوطنية والمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ويدرس مدى تحكم التلاميذ المغاربة في الأهداف المسطرة في اللغات والعلوم. وقد كشفت معطيات مستقاة من دراسة عينات من التلاميذ على الصعيد الوطني سنة 2019 مثلاً، أن 22% فقط من تلاميذ القسم السادس من التعليم الابتدائي يتحكمون في اللغة العربية (الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019).

- **المعطى الثاني:** اختلالات على مستوى الممارسة الصفية في تدبير حصص الحكاية. قد يقف الباحث على جداول حصص تتضمن هذا المكون، لكنها للأسف تظل حبراً على ورق، هذا مع وجود فئة عريضة من الأساتذة الذين عبروا في أكثر من مناسبة عن اهتمامهم بالحكاية التربوية إلا أنهم في المقابل يشتكون من قلة الحكايات الهادفة والنقص الكبير من حيث التعامل الديدكتيكي والمنهجي معها.

- **المعطى الثالث:** رغبة السلطات الوصية على القطاع في إقرار الحكاية التربوية من خلال العمل على تضمين مختلف البرامج الدراسية لحكايات مناسبة لأعمار المتعلمين تراعي الجانب القيمي والتربوي للمجتمع المغربي. هذا مع التأكيد في البرنامج الاستعجالي على تحسين التحكم في اللغات لدى متعلمي المدرسة الابتدائية من خلال مجموعة من الإجراءات التنظيمية والبيداغوجية (وزارة التربية الوطنية، 2008). كما انطلقت عملية المراجعة والتحيين للبرامج والمناهج، وقد شكل مشروع "القراءة من أجل النجاح" ورشة مهمة لمعالجة أسباب تراجع مستوى القراءة لدى المتعلمات والمتعلمين، وفرصة للوقوف على مكامن الضعف في تعليم الحكاية وتعلمها بالمدرسة المغربية.

بناء على ما سبق ارتأينا أن يكون بحثنا إسهاماً في هذه الأوراش المفتوحة ومواكباً لها. وعليه اخترنا السؤال العام للإشكالية: **إلى أي مدى يمكن الاستفادة من الحكاية التربوية في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي السلك الابتدائي في ظل الصعوبات الديدكتيكية التي يواجهها الأساتذة في الموضوع؟**

وللإحاطة بمختلف جوانب هذه الإشكالية تم تفريعها إلى سؤالين محوريين:

- كيف تساهم الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها لدى متعلمي المدرسة الابتدائية؟
- إلى أي حد يساهم جهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها، في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها؟

ورغبة منا في اقتفاء واقع الممارسة الصفية، والوقوف عند مدى توظيف الأساتذة لتقنيات الإعلام والتواصل في تقديم الحكاية التربوية من جهة وحدود استغلال الحكاية الشعبية من جهة أخرى، ارتأينا إضافة السؤالين الآتيين للاستمارة:

- ما أثر توظيف تقنيات الإعلام والتواصل في تقديم مكون الحكاية التربوية وتحقيق أدوارها؟
- هل يمكن توظيف الحكاية الشعبية تربويا باعتبارها موروثا للذاكرة الجمعية؟

3. فرضيات الدراسة

سيتم اختبار الفرضيات الآتية:

1- تساهم الحكاية عموماً والتربوية خصوصاً في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها بالمدرسة الابتدائية من خلال تطوير المهارات اللغوية (مهارة الاستماع؛ التواصل الشفهي؛ القراءة؛ التعبير الكتابي).

2- يساهم الحضور المتواضع للنصوص الحكائية في البرنامج الدراسي، من جهة، وجهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها، من جهة أخرى، في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها.

3- تساهم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحسين مردودية التدريس باستراتيجية الحكاية التربوية.

4- يمكن توظيف الحكاية الشعبية توظيفا تربويا باعتبارها موروثا للذاكرة الجمعية.

4. موضوع الدراسة

تتمحور هذه الدراسة حول موضوع الحكاية التربوية وتعرف دورها في التحصيل الدراسي بالمدرسة الابتدائية وتنمية قدرات المتعلمين اللغوية والتواصلية، وسبل تحسين التعامل المنهجي للأساتذة في تقديمها.

إن الطرق التقليدية المعتمدة لحد الآن والتي تركز على تلقين الطفل المعارف الأساسية كالرياضيات والقراءة والكتابة، تضرب بعرض الحائط نتائج الأبحاث النفسية التي تحث على خصوصية مراحل النمو والأخذ بعين الاعتبار الإيقاعات البيولوجية والنفسية للمتعلمين، الشيء الذي يحد من إمكانات تجديد الممارسة الصفية والتفكير في البدائل. وإذا كانت بعض الدراسات تؤكد أهمية الحكاية في الحياة النفسية والمعرفية للمتعلمين إلا أننا لاحظنا بقاءها على مستوى التنظير مما دفع بنا إلى نقل هذه الأفكار إلى الفصل الدراسي وتتبع الأثر. ولما كان من بين أهم خصائص البحث العلمي التجدد واستمرارية السؤال، فإننا بمجرد الشروع في الديباجة استوقفنا متغير أساس كان لابد من طرحه على طاولة التمحيص والتنقيب ألا وهو متغير التعامل المنهجي مع مكون الحكاية التربوية التعليمية لما له من دور محوري في نجاح التجربة أو فشلها. وبالتالي فإن موضوعنا سيحاول مساءلة أدوار الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها لدى المتعلمات والمتعلمين، من جهة، والوقوف على مدى حضور الحكاية بالمدرسة الابتدائية المغربية والتعامل المنهجي مع هذا المكون وإمكانية تغييره نحو الأفضل، من جهة أخرى.

5. أهداف الدراسة

يتضمن البحث أهدافاً مباشرة ترتبط بالانعكاس الإيجابي لمكون الحكاية التربوية على التحصيل الدراسي وخصوصا المتعلق باللغات، وهي:

- مواكبة الرؤية الاستراتيجية 2030/2015 والقانون الإطار 17/51 في الشق المتعلق بتعزيز التحكم في اللغات. (الجريدة الرسمية، 2019)
- إبراز دور الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية لدى المتعلمين وتطويرها.
- التعرف على تصورات الأساتذة في تدبير مكون الحكاية التربوية والصعوبات التي تواجههم.

كما يتضمن البحث أهدافا غير مباشرة تتمثل في تحسيس الأساتذة بمنهجية مقاربة النصوص الحكائية بما يخدم تجويد التعلمات، وهي:

- التطلع إلى تخصيص حيز زمني قار للحكاية التربوية ضمن باقي مكونات المنهاج الدراسي وفي مختلف المستويات الدراسية.
- اقتراح توظيف تقنيات الإعلام والاتصال في تقديم الحكاية التربوية.
- تعرف إمكانية استغلال الحكاية الشعبية بوصفها موروثاً ثقافياً بالمدرسة الابتدائية.

6. أهمية الدراسة

بما أن اللغة تعد هوية الأمة والوسيلة الحاضنة لفكرها وتراثها وحضارتها، فإن الأنظمة التربوية التي تسعى لتطوير أفرادها يجب أن تركز جاهدة من خلال مناهجها على تطوير الكفاية اللغوية لدى النشء. وعليه، تستمد هذه الدراسة أهميتها من حداثة موضوعها وأصالته، إن البحث في أدوار الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها وكذا في رصد تصورات أساتذة الابتدائي لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجية الحكاية يعد من القضايا الملحة التي ينبغي على التربويين التصدي لها؛ فتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال في مراحلهم التدريسية المبكرة أمر في غاية الأهمية، لأنه يسهم بشكل فاعل في توسيع مدارك الطفل، وهذا يؤثر على تعلمه بصورة عامة.

وقد جاءت الدراسة الحالية متناغمة مع الاهتمام التربوي بدور أدب الطفل في تطور الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى الطفل، وإشباع حاجاته النفسية. وتتزامن هذه الدراسة مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية الوطنية، لتطوير المناهج المدرسية. كما تسعى هذه الدراسة إلى تقديم رؤى جادة حول الدور التربوي والتكويني للحكاية التربوية وإلى إطلاع أصحاب القرار في الوزارة على تصورات الأساتذة وممارساتهم

الفعلية في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية باعتماد استراتيجية الحكاية، مما قد يدعو وزارة التربية الوطنية إلى إعادة النظر في مضامين الدورات التكوينية ومجزوءات التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بغية تمكين الأساتذة من الآليات التي من خلالها يتمكنون من توفير بيئات صفية داعمة للمهارات اللغوية عند المتعلمين والمتعلمات.

كما تتجلى أهمية الدراسة في إبرازها لدور الحكاية التربوية في إكساب الكفاية اللغوية وتنميتها، وفي مساءلتها للممارسة التربوية في أفق الخروج بالفعل التربوي من مستوى التنميط إلى مستوى التجديد والمبادرة الواعية، وفي دعوتها إلى تكريس الحيوية والدينامية على مستوى المضامين، وإلى تخصيص حيز مناسب للنصوص الحكائية بالبرنامج الدراسي للمستويات الستة بالتعليم الابتدائي، وكذا في اقتراحها منهجيات مناسبة لمقاربتها.

7. حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

- **حدود بشرية:**

– اقتصرت الدراسة في شقها الوصفي على أساتذة المستويات الستة بالتعليم الابتدائي ببعض المؤسسات التعليمية الابتدائية بالمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية وجدة أنجاد، وغطت المدارس العمومية الحضرية والقروية والمدارس الخصوصية.

– التركيز على أساتذة المستويات الثلاثة الأولى باعتبار مكون الاستماع والتحدث مدخلاً للتعلمات، دون إغفال أساتذة المستويات الثلاثة المتبقية بالرغم من اعتماد القراءة مدخلاً للتعلمات وغياب تدريجي لمكون الحكاية.

- **حدود مكانية:**

تقتصر الدراسة الحالية على بعض المؤسسات التابعة للمديرية الإقليمية وجدة أنجاد وهي تتضمن مؤسسات تمثيلية عمومية وخصوصية في الوسطين القروي والحضري.

- **حدود زمانية:**

تم إجراء الدراسة خلال الموسم الدراسي 2021-2022.

8. صعوبات الدراسة

أما عن الصعوبات التي واجهتنا خلال إعدادنا للدراسة فنجد على رأسها:

- قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت التوظيف التربوي والتعليمي للحكاية في المناهج والبرامج التعليمية.
- عدم تحمس أساتذة وأستاذات المستويات الرابع والخامس والسادس ابتدائي لملء الاستمارات بدعوى عدم استفادتهم من التكوينات الخاصة بمشروع التعليم المبكر للقراءة.
- عدم تمكن الأساتذة من الوسائل التكنولوجية الحديثة صعب مهمة تفريغ الاستمارات.

وقد كان لزاماً تحديد مصطلحات الدراسة لأخذ نظرة شمولية ومحاولة تأطير دراستنا هاته وذكر الإضافات التي يمكن أن تسهم بها.

9. تحديد مصطلحات الدراسة

لا شك أن الوقوف على تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة يسهل على القارئ فهم مضمونه، وسنحاول التركيز على مقاربة الكلمات المفاتيح الآتية: الحكاية واكتساب اللغة والكفاية اللغوية.

- **الحكاية التربوية:**

إنّ البحث اللغوي في مصطلح "حكاية" يستدعي منا الوقوف عند أهم ما جادت به معاجم العربية المختلفة، ونظراً لضيق الوقت المخصص للدراسة ارتأينا الاقتصار على ما جاء في لسان العرب: "حكي: الحكاية: كقولك حكيت فلاناً وحاكيته: فعلت مثل فعله أو قلت مثل قوله سواء لم أجاوزه، وحكيت عنه الحديث حكاية... وحكوت عنه حديثاً في معنى حكيته، وفي الحديث ما سرني أني حكيت فلاناً وأنّ لي كذا وكذا أي فعلت مثل فعله. يقال: حكاه وحاكاه وأكثر ما يستعمل في القبيح المحاكاة، والمحاكاة المشابهة... وحكيت عنه الكلام حكاية وحكوت لغة؛ حكاها وأحكيت العقدة أي شددتها...". (ابن منظور، 1956)

أما الحكاية اصطلاحاً، فهي شكل من أشكال السرد القصصي يتداوله الناس بشكل كبير قصد الترفيه أو المعرفة أو اكتشاف العوالم الخيالية الساحرة، أو كل هذا وأكثر نظراً لبساطتها اللغوية بناءً وأسلوباً، وعجائبية مضامينها التصويرية، وبيان مقاصدها الأخلاقية والإنسانية. (مصطفى يعلى، 1999)

وباعتبار الحكاية التربوية صنفاً من الحكاية بمعناها العام، فإنها تستبعد ما لا يتماشى وأهداف التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية المغربية. كما تمتاز، بشكل رئيس، بالتصاقها الشديد بعوالم الطفولة تصويراً وتشخيصاً، وبقدرات هذه المرحلة العمرية معرفياً وعقلياً وقيمياً ووجدانياً، قصد فتح آفاق معرفية وتخييلية لإدراك المحيط وتفاعلاته، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتحقيق التوازن النفسي.

إن الحكاية التربوية، تعتمد الأسس التي تنبني عليها وحدة اللغة العربية كمجال اهتمام المتعلم (المجالات الستة بالنسبة لكل مستوى دراسي بالتعليم الابتدائي) ومكونات البنية اللغوية للوحدة على المستوى الدلالي والتركيبي والتداولي، من أجل توظيفها واستغلالها لإبداع نصوص حكائية ذات تفرد، أو عند استلهام التراث أو الوقائع والأحداث بشكل يربط مجال الاهتمام بخبرات تراعي المرحلة العمرية للمتعلمات والمتعلمين بهدف تعزيز التحكم في اللغة العربية وتحسينها ودعم الجودة التربوية بالمدرسة الابتدائية.

ونعني بالحكاية التربوية في هذه الدراسة جميع الإجراءات التعليمية التعلمية. القائمة على نص حكائي تربوي. التي يقوم بها أساتذة التعليم الابتدائي؛ بغرض توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، كما تعني نشاطا يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، لتمكنهم من أداء مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها من قبل وليساعدهم على نمو الكفايات اللغوية المقصودة في الدراسة واكتسابها. إنها خطة عمل تتضمن سلسلة من الإجراءات موزعة على مجموعة من الحصص للتحقق من أثرها.

- **اكتساب اللغة:**

تعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية، يتعلمها الطفل عن طريق الاحتكاك اللغوي بالغير، ويقصد باكتساب اللغة العملية غير المقصودة، التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك. في هذا الإطار "تلعب علاقة الطفل بأمه دوراً هاماً في نموه اللغوي؛ فبقدر ما تتآصر علاقة الطفل بأمه ويكتسب نحوها اتجاهاً عاطفياً، بقدر ما يختزن أصواتها فيقلدها حتى ولو لم يرددها بسرعة." (أحمد أوزي، 2003)

إن معظم البحوث التي أجريت في مجال اللغة، كان محورها معرفة كيفية اكتساب اللغة وتطورها وممارسة تدريسها على أسس لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية. ففي الخمسينيات من هذا القرن ظهرت نظريتان مؤطرتان لمفهوم اكتساب اللغة. واعتبرت أن نمو اللغة عند الطفل كالنمو الاجتماعي والعقلي والانفعالي يتأثر بعاملي البيئة والوراثة. الأولى عرفت بالنظرية السلوكية ترى أن اللغة تتطور نتيجة عوامل ومؤثرات بيئية، أما

النظرية الثانية وهي النظرية الفطرية فتؤكد على أن اكتساب اللغة يكون بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، في حين توفق النظرية التفاعلية بين النظريتين السابقتين من خلال التركيز على العلاقة بين البيئة اللغوية والقدرات العقلية للطفل. إن البحث في اكتساب اللغة يستدعي بسط مختلف المواقف والنظريات وهو ما لا يسمح به المقام ولتحقيق فهم موحد يخدم دراستنا لابد من استحضار منطق التكامل بين النظريات لأنه لم يثبت إلى الآن أن منحى واحداً أنجح بمفرده في تفسير هذا السلوك دون أن يعاني من بعض نقاط الضعف والقصور.

إن الحصيلة اللغوية التي يكتسبها الطفل لا ينبغي النظر إليها باعتبارها كلمات معزولة. إن الكلمة التي يتلفظ بها تستدعي في ذهنه صور الأشياء أو تمثلاتها، فينمو نسقه اللغوي مع التقدم في العمر ويتمكن من فهم أوسع للتراكيب اللغوية وكذلك إنتاجها. فلغة الطفل في البداية تختلف عن لغته في نهايتها بفعل عوامل مختلفة يتعرض لها كالنمو والنضج والتمدرس والاحتكاك مع الأقران...

- **الكفاية اللغوية:**

ظهر مفهوم الكفاية (compétence) ابتداءً في مجال اللغة وأول من وظف هذا المفهوم بشكل واضح هو الفيلسوف واللساني الأمريكي نعوم تشومسكي (N. Chomsky) ويقصد بها المعرفة الضمنية غير الشعورية بقوانين اللغة التي تمكن الإنسان من إنتاج الجمل وفهمها. أما الإنجاز (performance) فهو الأداء الفعلي لهذه الكفاية. وتستدعي ثنائية الكفاية والإنجاز إلى الذهن عادة ثنائية فردناند دوسوسير المعروفة بـ "اللغة langue، والكلام parole". فاللغة هي نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطاً، ويستخدمها الفرد للتعبير عن أغراضه والتواصل مع الآخرين. أما الكلام فهو التحقق الفعلي لتلك العلامات عند عملية التخاطب. فاللغة إذن ظاهرة اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع اللغوي، بينما الكلام نشاط فردي. إن تعريف تشومسكي يندرج بصفة عامة ضمن التيار المعرفي، إذ يعرف الكفاية اللغوية بـ "أنها نظام ثابت من المبادئ المولدة" والتي تمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة، حتى وإن كان غير قادر على تقديم تفسير لذلك. إن هذه القدرة، حسب تشومسكي، غير قابلة للملاحظة الخارجية، ويكون الشخص خلالها عاجزاً عن ذكر كيف يتمكن من إنتاج جمل مفهومة وتوليدها، ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته، في حين نجد أن ابن خلدون قد تنبه للفرق بين الملكة اللغوية وصناعة اللغة العربية عندما رأى "أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية".

ولتدقيق مفهوم الكفاية اللغوية في السياق المدرسي عملت وزارة التربية الوطنية على إصدار دليل "الكفايات المتعلقة بسلك التعليم الابتدائي" تضمن لائحة الكفايات، والملاحظ "أن عدد هذه الكفايات محدود للغاية مقارنة مع ما كان يروج في السابق، ويرجع ذلك إلى طبيعة بيداغوجيا الإدماج التي تسعى إلى الدمج بدل التجزيء". (وزارة التربية الوطنية، يوليوز2009) ومع إصلاح المنهاج الدراسي الحالي فقد تم حصر كفايات نهائية خاصة بكل مستوى دراسي، ويمكننا أن نمثل لذلك بمنطوق الكفاية الخاصة باللغة العربية بالنسبة للمستوى الأول: "يكون المتعلم، في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، قادراً على حل وضعية مشكلة و/أو إنجاز مهمات مركبة من خلال فهم نصوص مسموعة تتراوح كلماتها بين 100 و150 كلمة، وفهم نصوص مقروءة تتراوح كلماتها ما بين 40 و50 كلمة، وإنتاج نصوص شفهية وكتابية قصيرة وبسيطة يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه، وذلك بتوظيف رصيده المعرفي والمعجمي والقيمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية بطريقة مستضمرة." (وزارة التربية الوطنية، يوليوز2020)

لقد أحدثت نظرية تعلم اللغة تحولاً كبيراً في النظرة إلى اللغة على أنها كل متكامل وغير قابل للتجزيء، ولهذا فاللغة تكون لغة في حالة عدم تجزئة مهاراتها، وتدريس اللغة يجب أن يتضمن فهم الكلمات والمعاني والأصوات والجمل. ويعتمد هذا على بيئة التعلم؛ فالطفل الذي يجد نفسه في بيئة لا تعطي قيمة لأفكاره في تشكيل المعنى اللغوي، سواء المكتوب أو الملفوظ، تتولد لديه معوّقات حول تطوير مهاراته اللغوية، لاسيما وأن تعلم اللغة في جوهره هو بناء للمعنى، فتعلم المهارات اللغوية يعد إنجازاً اجتماعياً شخصياً متكاملاً.

وتعرف الكفاية اللغوية إجرائيا لغايات هذه الدراسة بأنها كل ما يكتسبه الطفل من النواحي اللغوية المختلفة التي تتضمن الإرسال والاستقبال كالاستماع والتحدث والتواصل الشفهي والقراءة والكتابة. فلكي يتمكن المتعلم والمتعلمة من استخدام اللغة العربية الفصحى كأداة أساسية للتواصل والتفاهم - على الأقل داخل القسم- لا بد من إتقان المهارات اللغوية التي تعتبر أساسية، وهي: السماع والفهم الجيد والقراءة الصحيحة، والتعبير السليم بشقيه الكتابي والشفوي.

المحور الأول: الحكاية التربوية ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية

مما لا شك فيه أن اكتساب الكفاية اللغوية يتحدد لدى المتعلم من خلال القدرة على فهم المسموع والإنتاج الشفهي من جهة وفهم المقروء والإنتاج الكتابي من جهة أخرى. وقد أكدت مجموعة من الدراسات أن الحكاية التربوية تساهم في الرفع من قدرات المتعلمين والمتعلمات على حسن الإصغاء والاستماع وفق مراحل (تنطلق

من مرحلة ما قبل الاستماع والتعامل مع الصورة المصاحبة للنص الحكائي وعتباته الأخرى ومرحلة أثناء الاستماع ومرحلة ما بعد الاستماع) مما يمكن من ترسيخ ثقافة الاستماع والتعبير الشفهي. كل ذلك سينعكس بشكل إيجابي على تعامل الطفل مع النصوص القرائية ويمكن المتعلم من الارتقاء من الوعي الصوتي إلى تحقيق الطلاقة والفهم بنوعيه الصريح والضمني. إن التدرج من الاستماع إلى التعبير الشفهي مروراً بالقراءة سيمكن الطفل من ولوج عالم الكتابة الأرحب وهو غاية المنظومة التربوية وذلك باعتماد مجموعة من المهارات والتقنيات التي تتخذ النص الحكائي منطلقا لها.

إن حصة التعبير الشفهي وممارسة مواقف اللغة الشفهية في المدرسة الابتدائية تستدعي اهتمام الباحثين في اللغة العربية وطرق تدريسها، ومن هنا جاء التفكير في استغلال الحكاية في تدريس التعبير الشفهي، حيث تزود الأطفال بالرصيد اللغوي والأسلوبي وبالأفعال التواصلية المناسبة للمواقف الحياتية. والتعبير الشفهي مهارة أساسية خلال دروس المحادثة ومختلف الأنشطة الأخرى التي يتواصل فيها الطفل بأستاذه وبزملائه. وقد أشار أحمد الحامدي أن "درس التعبير يتكون من لحظتين منفصلتين:

- الأولى يتم فيها وضع الطفل في موقف لغوي يستضمر من خلال التعبير عنه جملة من البنيات اللغوية الأساسية، ويتشكل فحوى هذا التعبير من الترديد الآلي للنصوص، والنسج على منوال التراكيب والأساليب والجمل، والقيام بالتحويلات الصرفية.

- الثانية: ويتم فيها استعمال ما استضمره الطفل من خلال إبداع جمل ونصوص، كما تتم فيها تنمية قدرته اللغوية في حل الألغاز والتعبير عنها باستعمال حصيلته اللغوية." (الحامدي، 2000) إنها القدرة على المزاوجة بين فهم المسموع والإنتاج الشفهي باعتماد الحكاية التربوية لدورها المحوري في جعل القسم الدراسي: "البيئة المثالية لتنشيط عملية الكلام، لأنه نشاط ديناميكي واجتماعي يصطلح على تسميته بالتواصل... وهذا بطبيعة الحال لا يتحقق إلا بوجود مجموعة أشخاص تجمعهم وضعية مشتركة، ويتبادلون معاني ودلالات معينة في موقف أو مواقف محددة". (بوشوك، 1994)

إن نمو الحصيلة اللغوية عبر الفهم لا يبقى محصوراً في مجرد الاستعمال في المواقف التعبيرية، ولكن أثره ينعكس أيضاً على النشاط اللغوي وخصوصاً نشاطه القرائي. وفي هذا الصدد يشير المعتوق إلى أن: "الثراء اللغوي اللفظي يعين الفرد على إدراك واستيعاب ما يقرأ وذلك يدفعه إلى الاستمرار في القراءة، ولا شك أن الاستمرار في القراءة يكسبه ثقافة وعلماً، كما يعينه على توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه". (المعتوق، 1996)

باعتبار القراءة أداء فهي تلتقي فيها مختلف المهارات الأخرى، ويتحقق خلال القراءة الجهرية التي يمارسها الطفل تفكيك رموز الرسالة الكتابية، وفهمها وتفسير فكرها، حيث يتعلق بحسن هذا النطق أو سوئه جودة عملية التواصل أو نقصها، لها أهميتها البالغة في مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والمجتمع وهي أدوات التزود بالمعرفة والثقافة والاطلاع على نتائج العقل البشري، ثم إنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. (شحاتة، 1984)

إن التدريب على مهارات الإصغاء يحسن مهارات القراءة حيث إن المفردات المكتسبة لدى أطفال المرحلة الابتدائية عن طريق الأذن تفوق المفردات التي تم حفظها عن طريق البصر، كما أن حجم الكلمات المكتسبة من خلال السمع يساعد بدرجة أكبر على القراءة. (ظافر وحمادي، 1984) ومن خلال حسن الإصغاء والاستماع في المواقف الحياتية المختلفة والدراسية يستطيع الفرد أن يتقن مخارج الألفاظ ونطقها الصحيح ويتعرف عليها من خلال الاستماع الذي ينمي لديه الاستعداد للقراءة، وعن طريق القراءة ونموها يتعرف الفرد على شكل الكلمة ووضعها وسط الجملة مما يكسبه مهارة الكتابة. وتمكن الحكاية من الاشتغال على الرصيد المعجمي من خلال تكثيف الاستراتيجيات المساعدة على فهمه كخريطة الكلمة (نوعها ومرادفها وضدها وتركيبها في جملة) وعائلة الكلمة والمعاني المتعددة للمفردة الواحدة في اللغة العربية واعتماد مفاتيح السياق لفهمها، وشبكة المفردات... أما بخصوص عملية الفهم فيستوجب الأمر إعمال استراتيجيات متنوعة بدءً من التوقع استناداً لعتبات النص كالصورة المصاحبة والعنوان ليتم أثناء القراءة الوقوف عند العلاقة بين المفردات والجمل لاستخراج المعاني الصريحة والضمنية وبالتالي فتح آفاق النص من خلال استثمار أفكاره وتلخيصها والنسج على منوالها وإبداء الرأي حولها.

إن خبرة التأسيس للتعبير الكتابي وبناء نصوص لغوية لا تنحصر في تنمية الثروة المعجمية لدى التلميذ وحسب بل موازاة مع ذلك هناك التأسيس على خبرة في التأليف والنسج باعتبار النص في هذه المرحلة "كلا مركبا يسهل تفكيكه للكشف على مكوناته، تلك التي يتم على أساسها نسجه وبناؤه، وباعتبارها خبرة سابقة على البناء، وهي أولى إذ لا ينبغي للطفل أن يغادر المدرسة الابتدائية وهو يجهلها". (عمراوي، 2009)

وتبقى الحكاية التربوية في نظرنا من بين أهم هذه الأنشطة الداعمة لاكتساب الكفايات اللغوية وتطويرها. وفي هذا الإطار نشير إلى دراسة "جيليغ" حيث يؤكد تمكن المتعلمين الذين يعانون صعوبات في التعلم من مقارنة الحكايات التي استمعوا لها داخل قاعات الدرس واستنتاج العناصر المشتركة بينها والعمل على محاكاتها بل وإبداع حكايات من نسج خيالهم. (GILLIG, 1997)

إن التعامل مع الحكايات داخل الفصول الدراسية والاشتغال اليومي على عناصرها (الزمان والمكان والشخصيات والأحداث) وتعرف بنيتها (البداية والتحول والمشكل والحل والنهاية) يمكن المتعلمين من استضمارها وبالتالي النسج على منوالها وإنتاج حكايات على غرارها. وبالاعتماد على هذه البنيات تعطى للأساتذة إمكانات مهمة لابتكار حكايات متنوعة تساعد على التنويع والخروج من الرتابة التي أضحت السمة الغالبة على أنشطة المدرسة.

المحور الثاني: واقع تدريس الحكاية التربوية بالمدرسة الابتدائية من خلال تصورات الأساتذة

رغبة منا في التحقق من الفرضيات السابقة المتمحورة حول واقع تدريس الحكاية التربوية وإمكانية إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها، قمنا بتفريغ الاستمارة المعتمدة في الدراسة في شقها العملي.

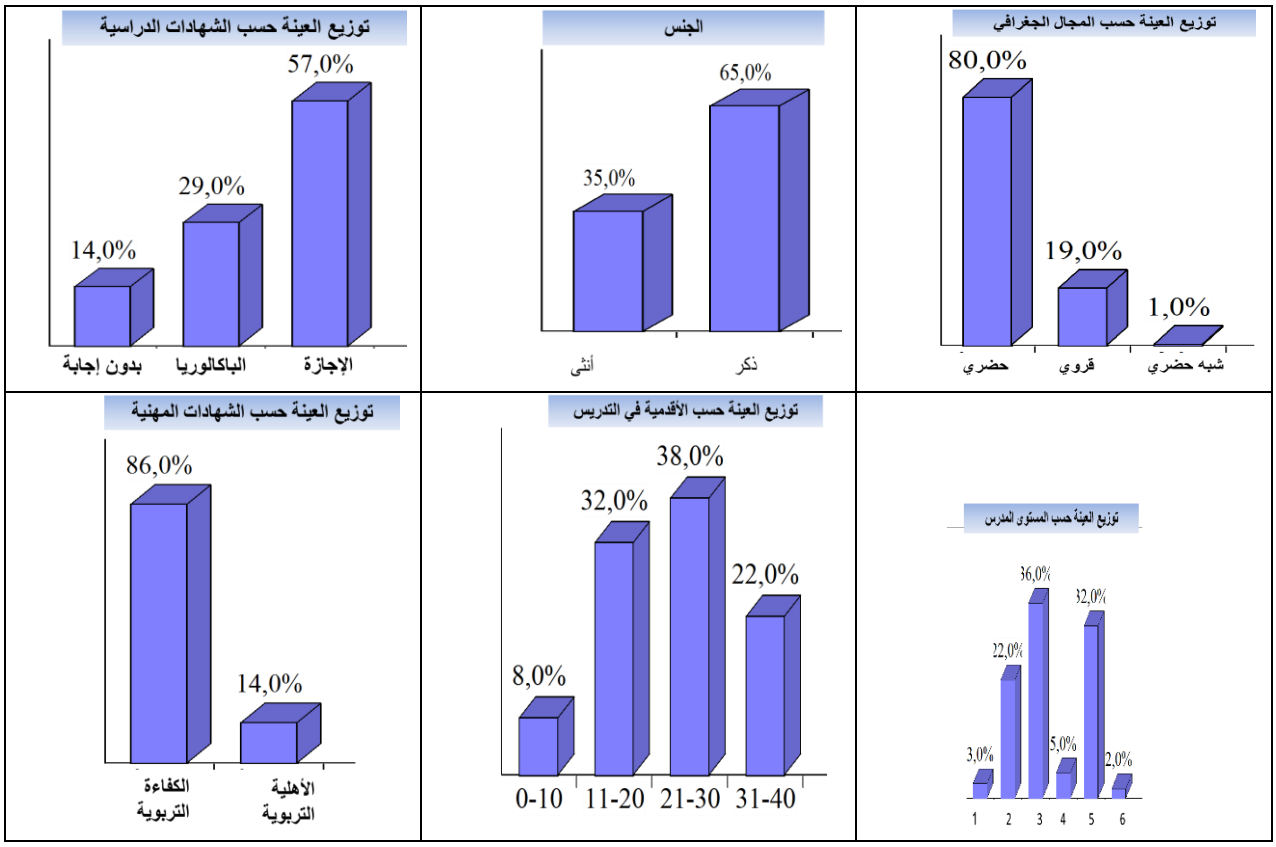
1. منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لتغطية أكبر عدد ممكن من المستجوبين وبالتالي تعرف تصوراتهم المنهجية ومعارفهم حول موضوع الدراسة.

2. مجتمع الدراسة وعينته

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة المستويات الدراسية بالسلك الابتدائي في مدارس عمومية وخصوصية قروية وحضرية، التابعة للمديرية الإقليمية وجدة أنجاد، في حين تكونت عينة الدراسة من أساتذة وأستاذات المستويات الستة في المديرية الإقليمية وجدة والبالغ عددهم 100 أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ومن خلال الرسوم البيانية الآتية سيتضح لنا تمثيلية العينة لمجتمع الدراسة من حيث توفرها على مختلف سماته فيما يخص الجنس والشهادات الجامعية والمهنية والمستويات الدراسية التي يزاولون عملهم بها ونوع التعليم والمجال الجغرافي الذي يشتغلون به، إضافة إلى سنوات الخبرة في مجال التربية والتعليم. والواضح أننا حاولنا من خلال اختيار أفراد العينة أن نراعي قدر الإمكان تمثيليتها لمجتمع الدراسة الأصلي حيث نجد العينة ممثلة للأساتذة الذكور والإناث والحاصلين على مختلف الشهادات المهنية والجامعية والمشتغلين بالمجالين القروي والحضري وبالتعليمين العمومي والخصوصي كما راعينا في سنوات الخبرة أن تكون ممثلة للخصائص المتوفرة في المجتمع الأصلي من خلال استهداف مختلف الفئات العمرية في عينة البحث.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)



الرسم البياني رقم (1): معلومات عامة عن العينة التي شملتها الدراسة

3. أدوات جمع البيانات

قمنا بجمع البيانات باستخدام الأسلوب الكمي عبر أداة الاستمارة التي أعددناها من خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة والاستفادة من خبرات العديد من المختصين.

4. خطوات تصميم الاستمارة

- تحديد هدفها من خلال أهداف الدراسة، ومشكلة الدراسة الرئيسة، وصياغتها في سؤال واضح.

-تحويل سؤال الدراسة إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية ترتبط بجوانب مشكلة الدراسة (محاور الدراسة).

- وضع عدد من الأسئلة لكل محور من محاور الاستمارة...

وقد تم حصر أهداف الاستمارة في:

- جمع المعطيات والبيانات من عينة الدراسة للجواب عن أسئلة الدراسة.

- التأكد من الفرضيات التي تم وضعها كأجوبة مؤقتة عن أسئلة الدراسة وخصوصاً الفرضيات المتعلقة بمساهمة الحكاية عموماً والتربوية خصوصاً في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها بالمدرسة الابتدائية من خلال تطويرها للمهارات اللغوية (الاستماع، والتعبير الشفهي والقراءة والتعبير الكتابي)، ومساهمة الحضور المتواضع للنصوص الحكائية في البرنامج الدراسي من جهة، وجهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها من جهة أخرى؛ والفرضية التي تذهب إلى مساهمة تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحسين مردودية التدريس باستراتيجية الحكاية التربوية. وإمكانية توظيف الحكاية الشعبية توظيفاً تربوياً باعتبارها موروثاً للذاكرة الجمعية للمغاربة.

تكونت أداة الدراسة من 18 سؤالاً موزعة على أربعة محاور وهي:

حضور الحكاية التربوية في البرامج الدراسية وديدكتيك الحكاية التربوية ومحور توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تقديم الحكاية التربوية وأخيراً التوظيف التعليمي والتربوي للحكاية الشعبية باعتبارها موروثاً ثقافياً. وبعد عرض الاستمارة على عدد من الأساتذة حذفنا العبارات التي لم يجمعوا عليها فوضعنا الاستمارة بصورتها النهائية مشتملة على 18 سؤالاً موزعاً على أربعة محاور.

5. التجربة الاستطلاعية

قمنا بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من خارج عينة الدراسة لإجراء المعاملات العلمية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة في الفترة الأولى من الموسم الدراسي 2022/2021 والتي امتدت من 04 أكتوبر 2021 إلى 4 نونبر 2021.

6. التجربة الفعلية

أجرينا الدراسة الحالية، وجمعنا البيانات في المدة الزمنية الواقعة ما بين 07 مارس 2022م و07 أبريل 2022م.

7. المعالجة الإحصائية

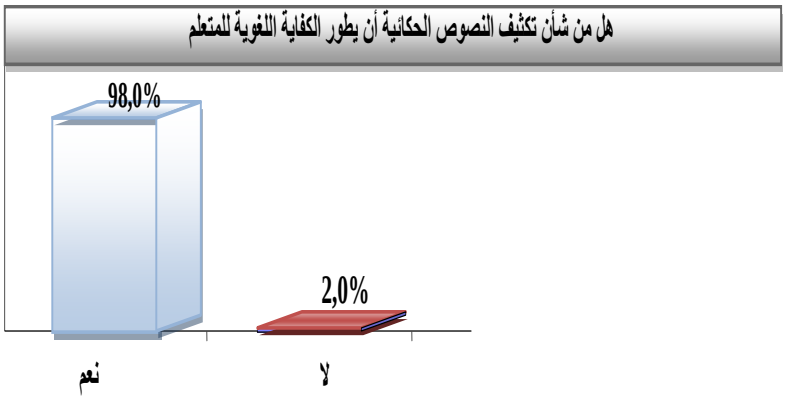
تم استخدام المعالجة الإحصائية لتحليل البيانات حيث تم حساب النسب المئوية.

8. تحليل النتائج وتفسيرها

فيما يلي عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته والتي ستمكننا من اختبار الفرضيات التي قمنا بطرحها:

السؤال الأول: إلى أي مدى يمكن الاستفادة من الحكاية التربوية في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي السلك الابتدائي؟ بعبارة أخرى: ما أثر الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها لدى متعلمي المدرسة الابتدائية؟

وهو السؤال المركزي الذي تدور حوله إشكالية الدراسة، وقد حاولنا طرحه مجدداً على الأساتذة الذين شملتهم الدراسة في شقها الوصفي من خلال أسئلة الاستمارة، إيماناً منا بقدرتهم على الإجابة عن هذا السؤال اعتماداً على تجربتهم وخبرتهم الميدانية التي راكموها على مدى سنين طويلة.



الرسم البياني رقم (2): هل من شأن تكثيف النصوص الحكائية أن يطور الكفاية اللغوية للمتعلم

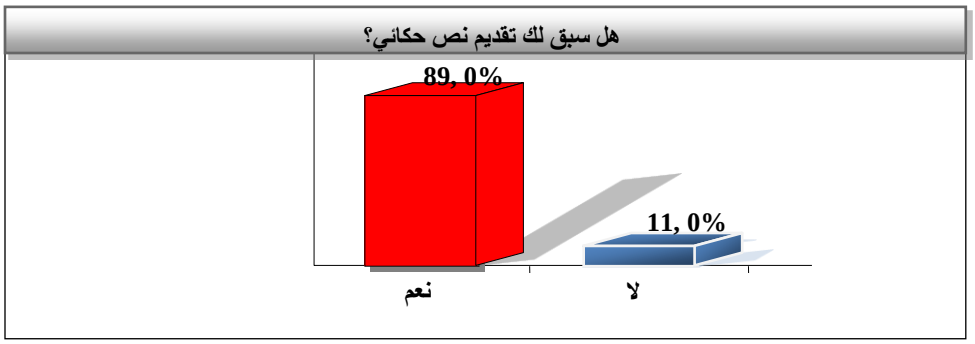
تكشف نتائج الأجوبة عن هذا السؤال أن أغلبية المستجوبين الذين شملتهم الدراسة والذين تقدر نسبتهم ب 98% يجزمون بأهمية تكثيف النصوص الحكائية في البرنامج الدراسي ويقرون بدورها في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها. والأكيد أن هذه القناعة قد ترسخت لديهم نتيجة تجربتهم الميدانية الطويلة في تدريس اللغات بمختلف مستويات المدرسة الابتدائية وبناء على قياسهم للأثر الذي تحدثه النصوص الحكائية على

مردودية المتعلمين وكذا نتيجة إحساسهم بأن عدد النصوص الحكائية المقترحة في البرنامج السنوي لمختلف الوحدات الدراسية خصوصاً بالسنوات العليا لا يكفي لإحداث الأثر المرغوب.

السؤال الثاني: "إلى أي حد يساهم الحضور المتواضع للنصوص الحكائية في البرنامج الدراسي من جهة وجهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها؟

وهو سؤال مركب من شقين: الأول إلى أي حد يساهم الحضور المتواضع للنصوص الحكائية في البرنامج الدراسي في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها؟ أما الثاني فهو: إلى أي حد يساهم جهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها؟

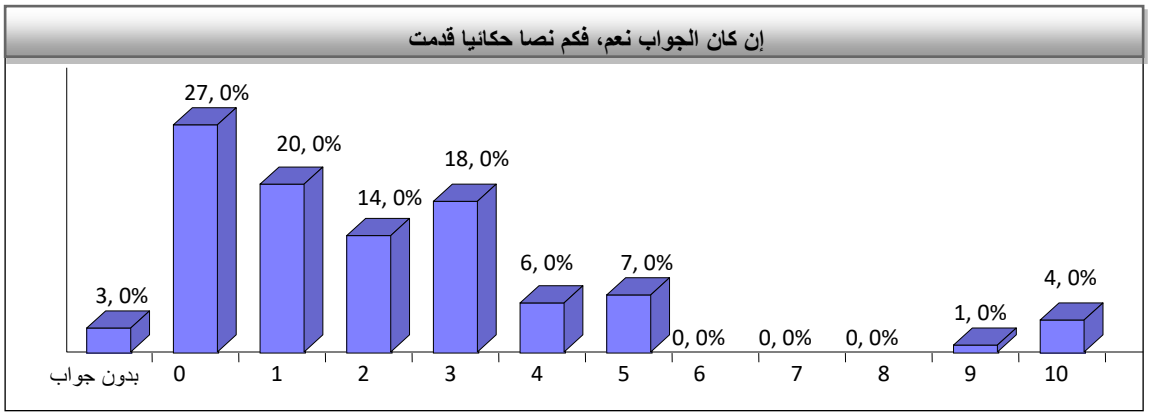
وسنبدأ بعرض البيانات المتعلقة بالجزء الأول من هذا السؤال:



الرسم البياني رقم (3): هل سبق لك أن قدمت نصاً حكائياً؟

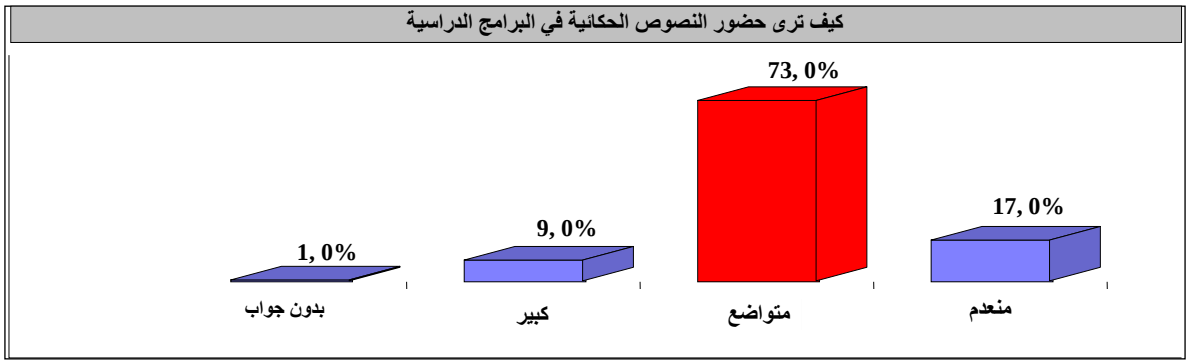
يتضح أن أغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم ب 89% سبق لهم أن قدموا نصوصاً حكائية للمتعلمين سواء أكانت مقررة في البرنامج الدراسي أم كانت من اختيار الأساتذة في حصص الأنشطة الموازية والأنشطة التي تمارس خلال حصص الدعم والتي للأساتذة مطلق الحرية في برمجة الأنشطة الأنسب لمتعلميهم. غير أن نسبة لا يستهان بها والمقدرة بـ 11% عبرت عن أنها لم يسبق لها أن قدمت نصاً حكائياً منذ بداية السنة.

وسيكشف لنا الرسم البياني الموالي حجم حضور الحكاية في الفصول الدراسية التي يشرف عليها الأساتذة الذين شملتهم الدراسة، كما سيتيح لنا الحكم على حجم هذا الحضور، ويبين إن كان كافياً أو لا لإحداث الأثر المرغوب من إدخال متغير الحكاية التربوية.



الرسم البياني رقم (4): عدد النصوص الحكائية التي تم تقديمها خلال الأسدوس الأول من السنة الدراسية

يتبين من خلال الرسم البياني أعلاه أن 30% من الأساتذة لم يقدموا أية حكاية للمتعلمين خلال الأسدوس الأول من السنة الدراسية كما أن 52% منهم لم يتعد عدد الحكايات التي قدموها خلال نفس الفترة من السنة الدراسية ثلاثة نصوص حكائية، وهي نسبة كافية للحكم بأن حضور الحكي في المدرسة الابتدائية جد متواضع، وبالتالي فهو غير كاف لإحداث الأثر المرغوب فيه من خلال إدخال متغير الحكاية ألا وهو اكتساب الكفاية اللغوية وتطويرها لدى متعلمي المدرسة الابتدائية. ولتأكيد هذه الحقيقة وجهنا سؤالاً مباشراً للأساتذة عن حجم حضور الحكاية التربوية في البرامج الدراسية، كانت نتائجه كالآتي:

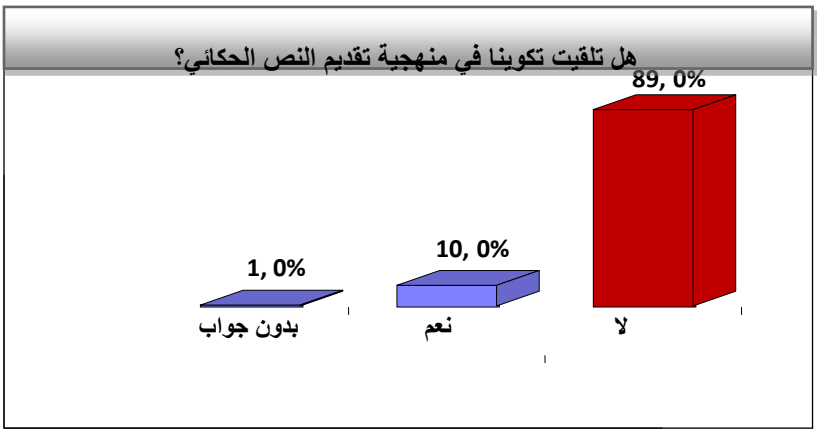


الرسم البياني رقم (5): حضور النصوص الحكائية في البرامج الدراسية

أفادت أغلبية المستجوبين والمقدرة بـ 73% أن حضور النصوص الحكائية في البرامج الدراسية لمختلف الوحدات الدراسية حضور متواضع بالرغم من اعتماد مشروع التعليم المبكر للقراءة والذي دعا إلى إدراج نصوص حكائية خاصة بمكون الاستماع والتحدث في المستويات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، بل الأكثر من ذلك نجد أن نسبة مهمة منهم وتقدر بـ 17% ترى أن الحكاية منعدمة في البرامج والمقررات الدراسية وهو ما يؤكده اعتماد مدخل القراءة بالنسبة للمستويات العليا من التعليم الابتدائي والتركيز على النصوص التوجيهية والحجاجية. وهذه النسب والأرقام تؤكد ما ذهبنا إليه في الفرضيات التي طرحناها من أن حضور الحكاية في البرامج الدراسية المغربية هو حضور متواضع، وبالتالي فإنه يحد من أثر الحكاية في إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية وتطويرها.

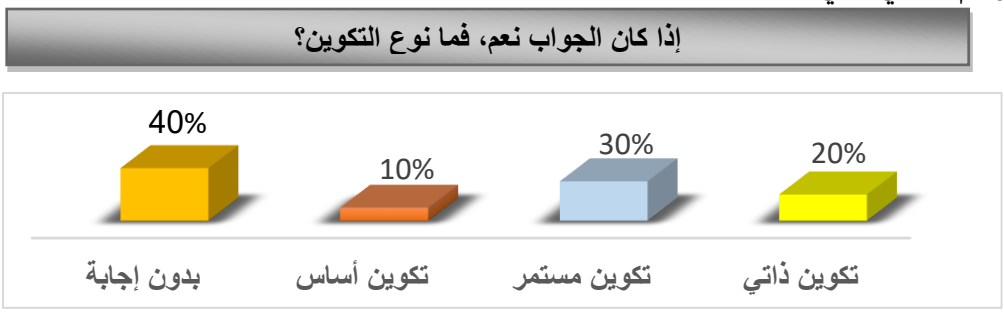
القسم الثاني من السؤال الثاني: بعد أن أنهينا عرض البيانات المتعلقة بالجزء الأول من السؤال الثاني، نعرض فيما يلي البيانات المتعلقة بالشق الثاني الذي نتساءل فيه إن كان جهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها يساهم في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)



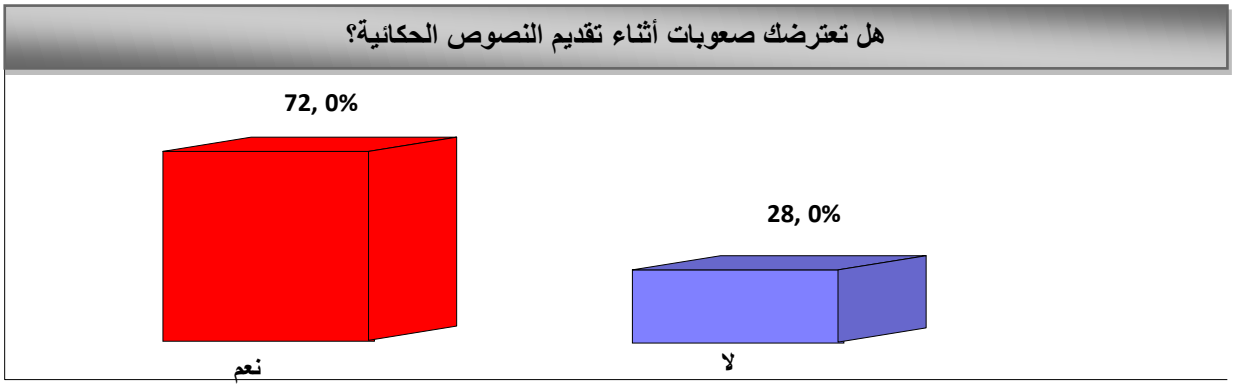
الرسم البياني رقم (6): هل تلقيت تكويناً في ديدكتيك الحكاية؟

أفاد أغلب المستجوبين والمقدرة نسبتهم ب 89% بأنه لم يسبق لهم أن تلقوا تكويناً في منهجية تقديم الحكاية التربوية سواء أكان هذا التكوين تكويناً أساسياً في مراكز التكوين قبل الشروع في الخدمة أم تكويناً مستمراً خلال الخدمة. وهناك فئة قليلة لا تتعدى نسبتها 10% أشارت إلى أنها تكونت في مجال الحكاية التربوية خصوصاً تلك التي تدرس بالمستويين الأول والثاني ابتدائي، وبفضل جهود ذاتية في إطار التكوين الذاتي، وإذا كنا لا ننكر أهمية التكوين الذاتي في إثراء خبرات الأساتذة وفي تطوير أدائهم المهني، فإن هذا النوع من التكوين الموكول إلى اجتهاد الأفراد يبقى غير كاف، ومن هنا بات لزاماً على المسؤولين عن هندسة التكوين بشقيه الأساس والمستمر أن يفكروا مستقبلاً في إعداد مصوغات تفيد في تكوين الأساتذة في مادة الحكاية التربوية، الرسم البياني الآتي يبين ما ذهبنا إليه.



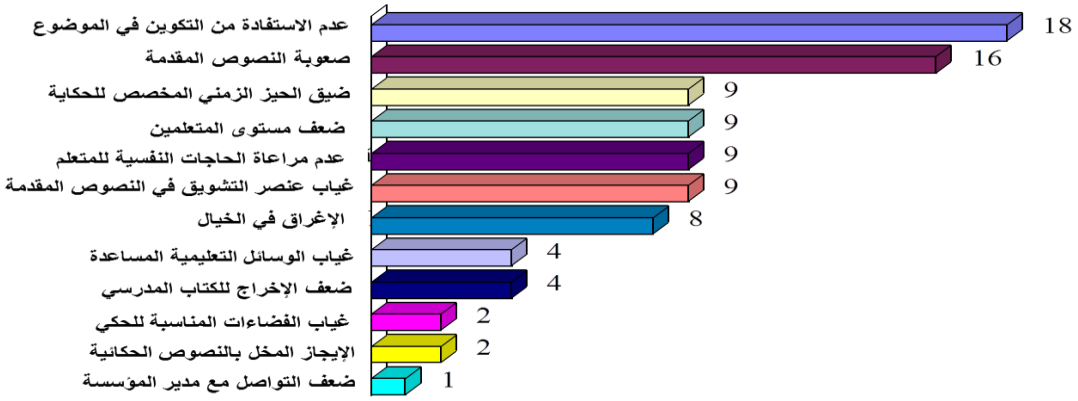
الرسم البياني رقم (7): نوع التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ديدكتيك الحكاية

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)



الرسم البياني رقم (8): هل تعترضك صعوبات أثناء تقديم النصوص الحكائية؟

يتضح لنا من خلال الرسم البياني أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يعانون من صعوبات معرفية ومنهجية أثناء إعدادهم للنصوص الحكائية وتقديمها قد بلغت % 72 من العينة التي شملتها الدراسة. ومنشأ هذه الصعوبات في اعتقادنا وكما صرح به عدد مهم من الأساتذة هو: جهلهم ببنية الحكاية من جهة، وغياب إطار منهجي رسمي واضح يحدد طريقة التعامل المنهجي مع هذا النوع من النصوص، وعدم تلقي معظمهم لأي نوع من أنواع التكوين في موضوع الحكاية التربوية طيلة مسارهم المهني من جهة أخرى. وفيما يلي بيان لأهم الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في تعاملهم مع موضوع الحكاية التربوية.

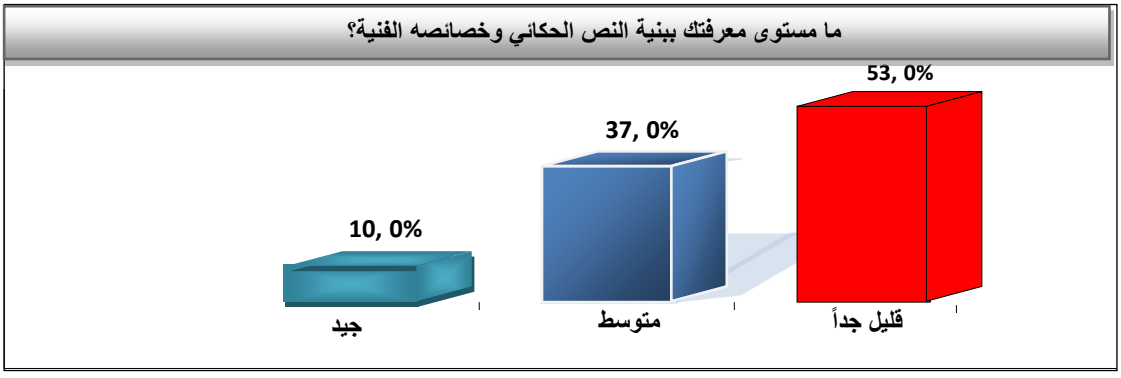


الرسم البياني رقم (9): طبيعة الصعوبات التي تعترض الأساتذة في تعاملهم مع الحكاية التربوية

من خلال قراءة في أهم الصعوبات التي ذكرها أفراد العينة، نجد أن منها ما يرجع إلى الخصائص الفنية للنصوص المقترحة في الكتب المدرسية، كصعوبة النصوص وتعقيدها اللفظي والمعنوي، وعدم مراعاة واضعيها للمستوى المعرفي والعقلي والثقافي لمتعلم المرحلة الابتدائية، وعدم الأخذ بعين الاعتبار لخصائصه وسماته النفسية. وفي هذا الصدد أشاروا (إلى صعوبة النصوص، وطولها، وغياب عنصر التشويق عن الحكايات المقترحة، والإغراق في الخيال، والإيجاز المخل). وهناك صعوبات مردها إلى الأساتذة، كجهلهم ببنية الحكاية وبمنهجية تقديمها. وهي الصعوبات التي تؤكد ما ذهبنا إليه عندما افترضنا أن جهل الأساتذة ببنية الحكاية وبمنهجية تقديمها يحد من أثرها في إكساب الكفاية اللغوية وتطويرها لدى المتعلمين.

كما أننا وجدنا صعوبات أرجعها الأساتذة المستجوبون إلى المتعلمين وذلك حين أقروا بضعف مستوى المتعلمين عموماً وفي اللغات على وجه الخصوص وبعدم قدرتهم على الاستماع، غير أن هذه الصعوبات هي من بين الرهانات التي نتوخى كسبها من خلال تبويء الحكاية التربوية المكانة اللائقة بأدوارها التربوية والتعليمية ضمن باقي المواد الدراسية، وبالتالي فإن الرفع من مستوى المتعلمين ومن قدرتهم على الاستماع وعلى التعبير بنوعيه الكتابي والشفوي وعلى القراءة هي من الأهداف التي تسعى إليها الحكاية.

كما أن هناك صعوبات أخرى أرجعها الأساتذة لواضعي المناهج الدراسية وللإدارة التربوية، وذلك حينما تحدثوا عن ضيق الحيز الزمني المخصص للحكاية، وغياب الفضاءات الملائمة للحكي، وعدم توفر المؤسسات التعليمية على الوسائل المساعدة على تقديم الحكاية وإحجام رؤساء المؤسسات عن صرف مداخيل جمعية دعم مدرسة النجاح في كل ما هو تربوي.

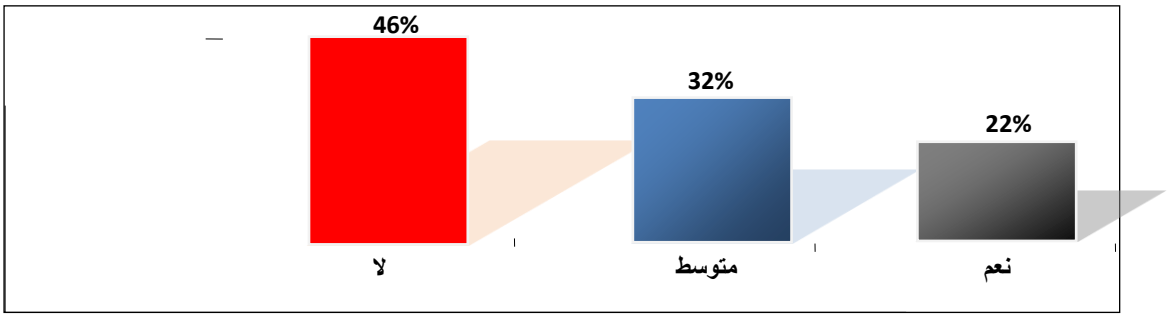


الرسم البياني رقم (10): ما مستوى معرفة الأساتذة ببنية النص الحكائي وخصائصه الفنية؟

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

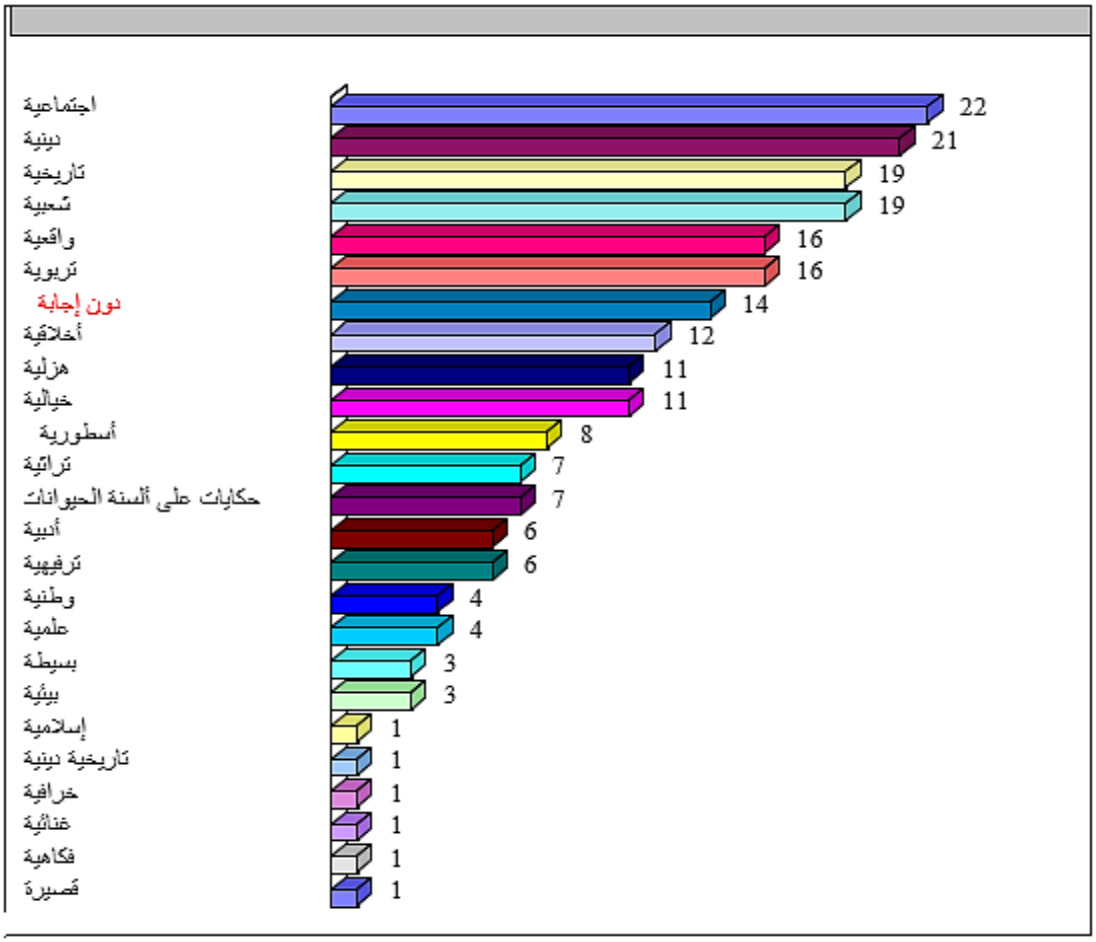
أكد أغلب المستجوبين والمقدرة نسبتهم بـ 53% أن معرفتهم ببنية الحكاية وبخصائصها الفنية قليلة جداً. ولا غرابة في ذلك، فهم لم يتعرفوا على ذلك لا عن طريق الدراسة الجامعية ولا عن طريق التكوين الأساس في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي التي لا تتضمن مقرراتها أية مصوغة تعنى بالحديث عن أدب الطفل أو الأجناس الأدبية التي يمكن أن يعتمد عليها في خلق بيئة مساعدة على اكتساب الكفايات اللغوية وتنميتها، كما هو الشأن بالنسبة للمسرح والشعر والحكاية والقصة ومختلف فنون القول. والملاحظة نفسها تنطبق على دورات التكوين المستمر التي تمت برمجتها في السنوات الثلاث الأخيرة في إطار تفعيل مشروع التعليم المبكر للقراءة والتي تشير إلى ديدكتيك الحكاية لكنها وللأسف لم تشمل جميع أساتذة وأستاذات التعليم العمومي والخصوصي. وفي ظل هذا الفراغ المهول في التكوين النظامي يعول على اجتهادات الأساتذة في إطار التكوين الذاتي لتدارك القصور المعرفي والمنهجي في موضوع الحكاية التربوية.

وقد بادرت الوزارة من خلال مبادرة دلائل جيل النجاح إلى تدارك هذا القصور عندما ألفت دليلاً للحكاية التربوية لفائدة أساتذة المستويين الأول والثاني، وضمنته ما يكفي من المعلومات المعرفية والمنهجية والمتون الحكائية التي يحتاج إليها الأستاذة ليقدموا درس الحكاية وفق ما تذهب إليه أحدث التوجيهات التربوية، لكن استغلالها لم يرق للمستوى المطلوب لعدم مواكبته بمذكرات وزارية تنظيمية. وتأكدت لنا حقيقة القصور المعرفي والمنهجي للأساتذة الذين شملتهم الدراسة من خلال الأسئلة الموالية في الاستمارة والتي حاولنا من خلال إدراجها أن نقيس درجة معرفة الأساتذة ببنية الحكاية وبخصائصها الفنية.



الرسم البياني رقم (11): نتائج قياس معرفة أفراد العينة ببنية الحكاية

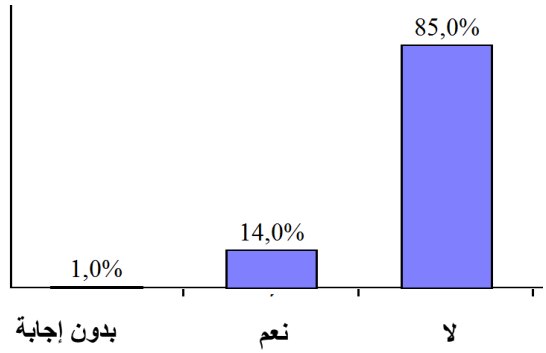
يوضح الرسم أعلاه نتيجة معرفة الأستاذة الذين شملتهم الدراسة. ببنية الحكاية وذلك من خلال إجابتهم في الاستمارة على السؤال الآتي: ماهي مكونات النص الحكائي؟ وهي الأجوبة التي نستشف منها أن نسبة مهمة من الأساتذة الذين شملتهم الدراسة وتقدر بـ 46% لم يتمكنوا من تحديد دقيق وكاف لعناصر النص الحكائي (الزمان والمكان والشخصيات والأحداث) وبنيته (البداية والتحول والمشكل أو العقدة والحل والنهاية) والتي يعتبر الإلمام بها شرطاً ضرورياً لكي يؤدي درس الحكاية أهدافه التعليمية والتربوية. وهو ما يؤكد الطرح الذي ذهبنا إليه من أن جهل الأساتذة ببنية الحكاية يحد من أثرها في تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلمين.



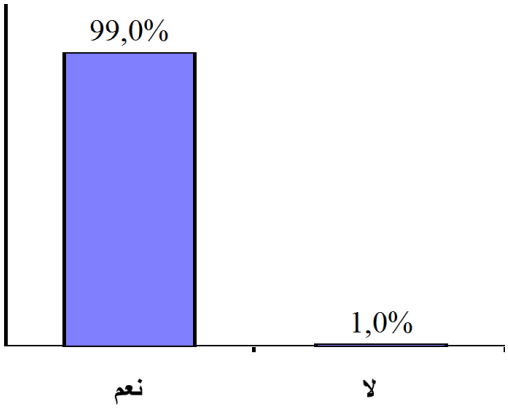
الرسم البياني رقم (12): أنواع الحكايات التي يمكن توظيفها في المقرر الدراسي لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية

يكشف لنا الرسم عن أن هناك نسبة من أفراد العينة لا علم لها بأنواع الحكايات التي يمكن توظيفها تربوياً وتعليمياً في البرامج الدراسية (14%)، كما أن منهم من يخلط بين أنواع الحكايات والأغراض المتوخاة منها.

السؤال الثالث: ما أثر توظيف تقنيات الإعلام والتواصل في تقديم مكون الحكاية التربوية وتحقيق أدوارها التي نعمل على التحقق منها؟



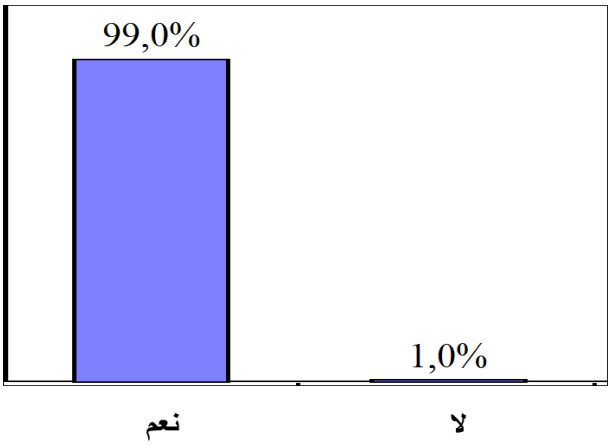
الرسم البياني رقم (13): الأساتذة الذين سبق لهم تقديم حكايات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال



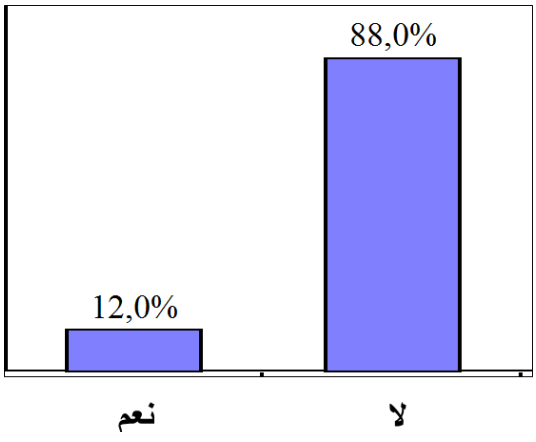
الرسم البياني رقم (14): رأي الأساتذة في جدوى تقديم الحكاية التربوية باعتماد تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

يجمع الأساتذة المستجوبون على أهمية استعمال التكنولوجيا الحديثة في تقديم الحكاية التربوية خاصة، وفي بناء التعلمات بطريقة تفاعلية على وجه العموم. غير أن نسبة من استعملوا ويستعملون هذه التكنولوجيات، تبقى ضعيفة جداً ولا سيما في التعليم العمومي. وغير خاف المجهودات المبذولة من قبل الوزارة في إطار برنامج جيني وتزويد المؤسسات التعليمية بأحدث العتاد المعلوماتي والموارد الرقمية مع العمل على توفير عدد كبير من القاعات متعددة الوسائط. وقد كان لظهور فيروس كوفيد 19 وما نتج عنه من توقف للدراسة حضورياً في 16 مارس 2020 والحاجة الملحة للتعليم عن بعد، الأثر الإيجابي في تغيير تمثلات مختلف الفاعلين في القطاع وساهم في الدفع من أجل تعميم إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في سيرورة بناء التعلمات، وكذا من خلال انخراط العديد منهم في الاستفادة من برامج التكوين ليصبحوا قادرين على تخطيط سيناريوهات بيداغوجية تعتمد تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتنفيذها مع تقويم أثرها على التعلمات.

السؤال الرابع: ما سبل توظيف الحكاية الشعبية تربوياً باعتبارها موروثاً للذاكرة الجمعية للمغاربة؟



الرسم البياني رقم (15): رأي الأساتذة في الأهمية التربوية للحكاية الشعبية



الرسم البياني رقم (16): نسبة الأساتذة الذين يستثمرون الحكاية الشعبية في التدريس

يتضح أن الأساتذة مقتنعون بالأهمية التربوية والتعليمية للحكاية الشعبية باعتبارها موروثاً للذاكرة الجمعية وذلك بنسبة 99%. غير أن فئة قليلة منهم هي التي سبق لها أن مررت بعض الحكايات الشعبية المستقاة من التراث الشعبي الشفوي وتقدر نسبة هذه الفئة من عينة الدراسة بـ 12% فقط.

التوصيات

انطلاقاً من الحاجة التي دعت إلى إجراء هذا البحث وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها نوصي بما يلي:

- إن نتائج البحث كانت في صالح استخدام الحكاية التربوية وهذا يدعم ضرورة اعتمادها كأسلوب عند التدريس في المرحلة الابتدائية بمختلف فصولها الدراسية وتشجيع الأساتذة على استخدامها وتبنيها في الممارسة الصفية.

- ضرورة أن تأخذ مادة الحكاية التربوية نصيباً مهماً ضمن فروع اللغة العربية في مراكز تكوين الأساتذة والمربيات وإعدادهم أو في الجامعات.

- تنويع الأساليب والأنشطة التدريسية المستخدمة في تدريس مواد اللغة العربية وعدم الاقتصار على أسلوب واحد.

- ربط درس التعبير الكتابي باستخدام الحكايات المصورة وبدروس أخرى كدرس التربية الفنية وتشجيع التلاميذ على إبراز قدراتهم الفنية من خلال رسم سلسلة الحكايات المصورة وإعدادها بأنفسهم، فكلما كانت الوسائل من صنع التلاميذ ومن إبداعهم وبمشاركتهم كانت النتائج حسنة.

- ضرورة توظيف تقنيات الإعلام والاتصال في تقديم الحكاية التربوية.

- توفير موارد رقمية تدمج الحكاية التربوية التعليمية، لغرض استخدامها من قبل المدرسين والمدرسات في تدريس مواد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

- وضع برنامج لتكوين الأستاذات والأساتذة وتدريبهم على استخدام الحكاية التربوية التعليمية مع إدماج تقنيات الإعلام والاتصال.

- وجوب اعتماد الحكايات الشعبية بعد تنقيحها وتكييفها قيمياً ولغوياً.

- العمل على أجرأة تكوين مستمر لجميع الأساتذة بالتعليم العمومي في موضوع الحكاية التربوية وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا نظراً لحركية الأساتذة التي تعرفها المنظومة التربوية سواء بين المديريات الإقليمية أو داخل المؤسسات بين المستويات.

- إدراج مصوغة خاصة بالحكاية وأدوارها وكيفية تدريسها بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إطار التكوين الأساس للأساتذة.

- تشكيل ورشة عمل من المتخصصين في إنتاج البرامج التعليمية، وبمساعدة المدرسين في المرحلة الابتدائية وبإشراف وزارة التربية الوطنية، لإعداد برامج تعليمية تتخذ من الحكاية التربوية أرضية للاشتغال...

المقترحات

إضافة إلى التوصيات السابقة، نقترح دراسات تنكب على ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول أثر استخدام الحكاية التربوية في كل مكون من مكونات اللغة العربية على حدة.

- إجراء دراسة تجريبية عن أثر استخدام إحدى الأنشطة التعليمية الأخرى (المسرح المدرسي والأناشيد والألعاب الكلامية...) في إكساب الكفاية اللغوية وتطويرها.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تشمل أثر الحكاية التربوية في دعم التحصيل الدراسي في المواد الأساس المدرسة بالسلك الابتدائي كالرياضيات ومواد التنشئة الاجتماعية كالتاريخ والتربية الإسلامية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول الأثر النفسي والعلاجي لاستخدام الحكاية التربوية في المدارس الابتدائية والمدارس التي تعنى بالأطفال في وضعية إعاقة.
- القيام بدراسة تجريبية تهدف إلى الكشف عن أثر استخدام الحكاية التربوية باعتماد تقنيات الإعلام والاتصال في التحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الابتدائية، خصوصاً مع ما كشفت عنه تداعيات جائحة كورونا والحاجة الملحة للتعليم عن بعد.

خاتمة

الحكايات لا تنتهي ما دامت قابلة لأن تروى

ختاماً نشير إلى أننا لم نستطع التطرق إلى جميع القضايا التي يطرحها توظيف الحكاية التربوية بالمدرسة العمومية بسبب ضيق مدة إنجازه. لكن مع ذلك كله فقد كانت كافة مراحل إنجازه مفيدة لنا، ونظن أننا استطعنا أن نخرج من هذه التجربة العلمية العملية بمجموعة من الاستنتاجات، تشبه الحكمة التي تخلفها دائماً التجارب العصيبة. ويأتي في مقدمتها الاقتناع التام بوجود تعالق بين الحكاية التربوية التعليمية والتحصيل الدراسي، لم تقف الدراسة الحالية على جميع أطرافه، فاكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها أمر في غاية التعقيد. إن اعتماد الحكاية التربوية في اللغة العربية كمدخل للتعلمات سيساعد لا محالة على الرفع من المستوى التحصيلي للمتعلم ويكسبه القدرة على فهم المسموع، ثم العمل على إتاحة الفرصة له للتعبير الشفهي الحر باعتباره زاد المتعلم حين قدومه للمدرسة، مما ينعكس إيجاباً على مهارة القراءة والإقبال عليها ليستطيع في النهاية تجاوز عقدة الخوف من الكتابي وهاجس الورقة البيضاء فيدخل غمار التعبير الكتابي بسلاسة. إلا أن الدراسة أثبتت أن تحقيق الكفاية اللغوية المبتغاة من إدماج الحكاية التربوية يصطدم بإكراهات تكوين الأساتذة وتعاملهم المنهجي مع مكون الاستماع والتحدث ومدى تمكنهم من أدبيات الحكي (بنية الحكاية والسرد وتقنيات التشخيص...) من جهة وبإكراهات الفضاء والوسائل التعليمية الملائمة للحكاية التربوية (ركن الحكاية المجهز، الصويرات، الوسائل الرقمية...) من جهة أخرى.

إن الطاقات التي تزخر بها مدارسنا من أطر تربوية وإدارية قادرة على رفع التحدي، إلا أن التفاؤل وحده لا يفي بالغرض، إذا لم يصاحبه العمل الجدي المخلص في التخطيط العلمي والعملي مع المتابعة الجادة لتقييم النتائج التي تم تحقيقها مرحليا والتدخل للتعديل والدعم، كل ذلك خدمة للمصلحة الفضلى للمتعلم المغربي الذي عليه أن يظل المحرك لكل الأبحاث والأعمال التي ترجع للمدرسة مكانتها وللتعلم لذته وللحياة جمالها.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (1956)، "لسان العرب"، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، المجلد الرابع والرابع عشر، ص: 196.
2. عبد الرحمان ابن خلدون، (1976)، "المقدمة"، بيروت، دار القلم، ط6، ص: 560.

ثانياً: المراجع

- **الكتب باللغة العربية:**

3. أوزي، أحمد، (2003)، "سيكولوجية الطفل، نظريات النمو النفسي"، منشورات مجلة علوم التربية، العدد، 14، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط 2، ص: 107.
4. بوشوك، مصطفى بن عبد الله، (1994)، "تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها"، الهلال العربية للطباعة والنشر، ص. 254.
5. الحامدي، أحمد (2000)، "التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي"، منشورات سلسلة التكوين التربوي، العدد 11، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ص: 101.
6. شحاتة، حسن، (1984)، "القراءة"، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، ص: 25.
7. ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (1984)، "التدريس في اللغة العربية"، القاهرة، دار المريخ للنشر، ص: 37.

8. عمراوي، مصطفى، (2009) "الأسس البيداغوجية في تعليم الإنشاء: تحقيق الكفاية في التعبير الكتابي"، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، ص: 10.

9. المعتوق، أحمد محمد (1996)، "الحصيلة اللغوية"، عالم المعرفة، الكويت، عدد 212، ص: 61.

10. يعلى، مصطفى (1999)، "امتداد الحكاية الشعبية"، سلسلة "موسوعة شراع الشعبية"، العدد الثالث، طنجة، وكالة شراع لخدمات الإعلام والاتصال، ص: 7-10.

References

11. Jean-Marie, GILLIG, Le conte en pédagogie et en rééducation, 1997, Paris: Dunod, nouvelle présentation 2005, P. 89.

- **التقارير والمذكرات الرسمية:**

12. الجريدة الرسمية، عدد 6805، 17 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019).

13. الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019، تقرير تحليلي، دجنبر 2021، ص: 13.

14. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، يوليوز2020، ص: 57.

15. وزارة التربية الوطنية، التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2011/2009، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ص: 67-68.

16. وزارة التربية الوطنية، يوليوز2009، الكفايات المتعلقة بالتعليم الابتدائي، ص: 3.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

ملحق

1

في إطار إنجاز دراسة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد الأول بوجدة، ضمن فريق البحث "ثقافة، تراث وتواصل" في موضوع: "واقع تدريس الحكاية التربوية بالمدرسة الابتدائية بالمغرب ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية".
حيث حدد مجال البحث الجغرافي في المديرية الإقليمية وجدة أنجاد، أكاديمية جهة الشرق.
نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة، وبذلك ستساهمون في تقديم خدمة جليلة للبحث العلمي، علما أن أجوبتكم ستستخدم لأغراض علمية محضة.

ولكم جزيل الشكر.

معلومات شخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الشهادات المهنية: .....
- الشهادات التعليمية أو الجامعية: .....
- المستوى المدرس: .....
- الأقدمية: .....
- المديرية الإقليمية: .....
- المجال الجغرافي: حضري ☐ قروي ☐ شبه قروي ☐

المحور الأول: حضور الحكاية بالمدرسة المغربية

1. هل سبق لك تقديم نص حكائي سواء أكان مقررا أم من اجتهادك؟ نعم ☐ لا ☐
2. إن كان الجواب نعم، فكم نصا حكائيا قدمت خلال الأسدوس الأول للموسم الدراسي 2021/2022؟
3. كيف ترى حضور النصوص الحكائية في البرنامج الدراسي؟ كبير ☐ متواضع ☐ منعدم ☐
4. هل من شأن تكثيف النصوص الحكائية أن يطور الكفاية اللغوية للمتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: ديدكتيك الحكاية التربوية

5. هل تلقيت تكوينا في منهجية تقديم النصوص الحكائية؟ نعم ☐ لا ☐
6. إن كان الجواب نعم، فما نوع هذا التكوين؟ تكوين أساس ☐ تكوين مستمر ☐ تكوين ذاتي ☐
7. هل تعترضك صعوبات أثناء تقديم النصوص الحكائية؟ نعم ☐ لا ☐
8. أذكر بعض الصعوبات:
   - .....
   - .....
   - .....
   - .....

1

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

9. ما مستوى معرفتك ببنية النص الحكائي وخصائصه الفنية؟ جيد ☐ متوسط ☐ قليل جدا ☐

10. ما هي أنواع الحكايات التي يمكن استغلالها في البرامج الدراسية؟
.....
.....
.....
.....

11. ما هي مكونات النص الحكائي؟
.....
.....
.....
.....

12. متى يستحسن تقديم النص الحكائي؟
- في حصص إرساء الموارد؟ نعم ☐ لا ☐
- في حصص التقويم والدعم؟ نعم ☐ لا ☐
- في فترات الأنشطة المندمجة (تفعيل الحياة المدرسية)؟ نعم ☐ لا ☐

13. في نظرك ولتطوير الكفاية اللغوية، ينبغي اعتماد الحكاية التربوية في:
- نصوص انطلاق الاستماع والتحدث والتواصل الشفهي نعم ☐ لا ☐
- النصوص القرائية نعم ☐ لا ☐
- حصة مستقلة نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تقديم الحكاية

14 هل سبق لك استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تقديم حكايات للمتعلمين نعم ☐ لا ☐

15 هل تعتقد أن تقديم الحكاية التربوية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال سينعكس إيجابا على مردودية المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: التوظيف التربوي والتعليمي للحكاية الشعبية

16 هل سبق لك أن قدمت لمتعلميك حكايات من التراث الشعبي المغربي نعم ☐ لا ☐

17 هل يمكن ان تحقق الحكايات الشعبية أهدافا تربوية وتعليمية لفائدة المتعلمين نعم ☐ لا ☐