التربية الدامجة كخيار استراتيجي للإصلاح: مقارنة تحليلية بين المغرب وفرنسا

د. خديجة صنيهجي
أستاذة زائرة بكلية الاقتصاد والتدبير بسطات
أستاذة زائرة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالرباط
المملكة المغربية

الملخص:

تتمحور هذه الدراسة حول تحليل التحول النوعي الذي عرفته المنظومة التربوية المغربية في تعاملها مع فئة الأطفال في وضعية إعاقة، من خلال الانتقال من نموذج "الإقصاء" و"العزل" إلى نموذج "التربية الدامجة". يهدف البحث إلى استكشاف مدى مواءمة المخططات الوطنية، وعلى رأسها البرنامج الوطني للتربية الدامجة (2019) والقانون الإطار 51.17، مع التطلعات الميدانية لإرساء مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص .

تعتمد الدراسة منهجاً وصفياً تحليلياً مدعوماً بمقارنة سوسيو–بيداغوجية مع التجربة الفرنسية، لكونها تمثل نموذجاً مرجعياً في مأسسة مرافقة التلاميذ (AESH). تخلص النتائج إلى أن المغرب حقق مكاسب إحصائية وتشريعية مهمة، إلا أن التنزيل الميداني لا يزال يصطدم بمعيقات بنيوية (الاكتظاظ، ضعف التكوين المتخصص) وسوسيولوجية (تمثلات الإعاقة). توصي الدراسة بضرورة الانتقال من "الدمج المكاني" إلى "الإنصاف المعرفي" عبر مأسسة مهنة المرافق المدرسي وتعميم بيداغوجيا التفريد.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة، الإعاقة، القانون الإطار 51.17، المرافقة المدرسية، بيداغوجيا التفريد، مدرسة الإنصاف، قاعات الموارد.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Transitioning from Integration to Inclusion: A Socio-Pedagogical Comparison of Inclusive Education for Children with Disabilities in Morocco and France

Abstract

This study focuses on analyzing the qualitative shift that the Moroccan education system has undergone in its approach to children with disabilities, moving from a model of "exclusion" and "isolation" to one of "inclusive education." The research aims to explore the extent to which national plans, particularly the National Program for Inclusive Education (2019) and Framework Law 51.17, align with the practical aspirations for establishing a school system based on equity and equal opportunities.

This study employs a descriptive-analytical approach, supported by a socio-pedagogical comparison with the French experience, which serves as a benchmark model for institutionalizing student support (AESH). The findings conclude that while Morocco has achieved significant statistical and legislative gains, its implementation on the ground continues to face structural obstacles (overcrowding, inadequate specialized training) and sociological challenges (perceptions of disability). The study recommends a shift from "spatial inclusion" to "cognitive equity" through the institutionalization of the school support profession and the widespread adoption of individualized pedagogy.

Keywords: Inclusive Education, Disability, Framework Law 51.17, School Support, Individualized Pedagogy, Educational Equity, Resource Rooms.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

مقدمة البحث:

تعد التربية الدامجة (Inclusive Education) أحد أسمى تجليات الديمقراطية التعليمية في العصر الحديث، حيث لم يعد الحق في التعليم يقتصر على مجرد "الولوج" إلى المؤسسة، بل أضحى يمتد ليشمل "الحق في النجاح" وضمان بيئة تعليمية تحترم الاختلاف الإنساني كقيمة مضافة لا كعائق.

انخرطت المملكة المغربية في ورش إصلاحي طموح يهدف إلى رد الاعتبار للمدرسة العمومية باعتبارها رافعة للارتقاء الاجتماعي. وفي هذا السياق، شكلت فئة الأطفال في وضعية إعاقة حجر الزاوية في السياسات التربوية الجديدة. فبعد عقود من المقاربة "الإحسانية" التي حصرت تمدرس هؤلاء الأطفال في مراكز متخصصة أو أقسام معزولة، جاءت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 لتعيد صياغة العقد التربوي على أساس "مدرسة للجميع"، حيث يصبح الدمج قاعدة وليس استثناءً.

رغم الترسانة القانونية المتطورة، تبرز فجوة بين "النص التشريعي" و"الممارسة البيداغوجية". تكمن إشكالية هذا البحث في تساؤل جوهري: إلى أي حد استطاعت المنظومة التربوية المغربية أنسنة المسار الدراسي للأطفال في وضعية إعاقة بفعالية؟ وينبثق عن هذا التساؤل قضايا فرعية تتعلق بمدى جاهزية المدرس المغربي بيداغوجياً ونفسياً، ومدى قدرة البنية التحتية (قاعات الموارد) على تعويض النقص في التأهيل الطبي، وأخيراً، أين يتموقع المغرب في رحلته نحو الدمج الشامل عند مقارنته بالتجارب الدولية الرائدة كفرنسا؟

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تسلط الضوء على "الجانب الإنساني" في الإصلاح التربوي، متجاوزة لغة الأرقام الصماء لتلامس المعاناة الميدانية للمدرسين والأسر. وتهدف الدراسة إلى:

- تحليل المرجعيات الحقوقية والتشريعية التي تؤطر التربية الدامجة بالمغرب.
- رصد المعيقات السوسيو-بيداغوجية التي تحول دون تحقيق دمج نوعي حقيقي.
- تقديم قراءة مقارنة مع التجربة الفرنسية لاستلهام أفضل الممارسات في مجال مأسسة المرافقة المدرسية.

لتحليل هذه الظاهرة المعقدة، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لاستنطاق النصوص القانونية والإحصائيات الرسمية، والمنهج المقارن لإبراز التمايزات بين النموذج المغربي (الذي يعتمد على الشراكة الجمعوية) والنموذج الفرنسي (الذي يعتمد على المأسسة الحكومية للمرافقة).

ينقسم البحث إلى فصول متكاملة؛ تبدأ بالإطار المفاهيمي، ثم قراءة في الإحصائيات الوطنية، تليها الدراسة المقارنة، وصولاً إلى الفصل السوسيولوجي الذي يحلل التمثلات والممارسات الصفية، لنختم بتوصيات استراتيجية لتجويد مسار التربية الدامجة بالمغرب.

I. التربية الدامجة: الإطار المفاهيمي والمرجعي

1. التطور المفاهيمي: من الإقصاء إلى الدمج

شهد مفهوم التربية الدامجة في المغرب تحولاً عميقاً؛ فمن الناحية التاريخية، كان تدبير ملف الإعاقة يندرج ضمن مجال "الإحسان" أو "المساعدة الاجتماعية" (المقاربة الطبية). أما اليوم، فقد انتقل إلى مقاربة حقوقية محضة:

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

الإدماج (التسعينيات – 2010): كان النظام يطالب الطفل بـــ "التكيف" مع المدرسة. وكانت أقسام الإدماج المدرسي (CLIS)غالباً ما تشكل "جزراً معزولة" داخل المؤسسات.

الدمج (ما بعد 2019): أصبح من واجب المدرسة أن تتغير لتستوعب التنوع. وحسب معايير اليونسكو (2020)، فإن الدمج هو عملية استجابة لتنوع احتياجات جميع المتعلمين عبر تعزيز المشاركة وتقليل الإقصاء.

2. **المرجعية الدولية: التزام اتفاقي**

يستند المرتكز الأساسي للسياسة المغربية إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة(CIDPH) ، التي صادق عليها المغرب سنة 2009. تلزم المادة 24 من هذه الاتفاقية الدول الأطراف بضمان نظام تعليمي دامج على جميع المستويات، مما شكل حافزاً لملاءمة التشريع الوطني مع المعايير الدولية

3. **المرتكز التشريعي الوطني: القانون الإطار 51.17**

يعتبر القانون الإطار 51.17 بمثابة "الدستور التربوي" للمدرسة المغربية الحديثة. وقد هيكل هذا القانون التربية الدامجة من خلال رافعتين:

المادة 25: تنص صراحة على التزام الدولة بوضع "مخطط وطني متكامل للتربية الدامجة"، مع ضمان أدوات بيداغوجية مكيفة وتأطير متخصص.

الرافعة الرابعة من الرؤية الاستراتيجية: تؤكد على الحق في تعليم ذي جودة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، بجعل "الإنصاف" مبدأً من مبادئ الحكامة.

4. **البرنامج الوطني للتربية الدامجة(PNEI)**

أُطلق رسمياً في يونيو 2019، ويمثل مرحلة الانتقال من "التجريب" إلى "التعميم". يرتكز هذا البرنامج على ثلاث دعائم:

تكييف المحيط: الولوجيات المعمارية والتقنية.

العرض البيداغوجي: إحداث "قاعات الموارد للتأهيل والدعم.(SRRS) "

الحكامة: عقد شراكات مع قطاعي الصحة والتضامن لضمان المواكبة الشبه طبية.

II. واقع التربية الدامجة في المغرب (تحليل إحصائي)

I. التطور العددي للمتمدرسين

وفقاً لتقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2021) وبيانات وزارة التربية الوطنية:

- انتقل عدد المتمدرسين من (2019) 16,000 إلى ما يفوق .(2025/2026) 110,000
- عدد المؤسسات الدامجة انتقل من 700مؤسسة إلى أزيد من 3,500مؤسسة.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

II. قاعات الموارد للتأهيل والدعم(CRAS)

تعتبر هذه القاعات العمود الفقري للتربية الدامجة بالمغرب، حيث تقدم دعماً تربوياً ونفسياً موازياً للفصل العادي. (الاستشهاد:

بنعلية، 2022، "سوسيولوجيا الإعاقة بالمغرب").

III. دراسة مقارنة بين النموذج المغربي والنموذج الفرنسي

تعد المقارنة مع التجربة الفرنسية ضرورة منهجية، نظراً لتشابه المرجعية التشريعية (Code de l'éducation) وتأثر الهندسة البيداغوجية المغربية بالنماذج الفرنكوفونية. ومع ذلك، تظهر المقارنة تمايزات جوهرية في طرق "تنزيل" مفهوم الدمج.

1. البنية المؤسساتية: "قاعات الموارد" مقابل "وحدات"ULIS

تعتمد التجربة المغربية على قاعات الموارد للتأهيل والدعم(SRRS) ، بينما تعتمد فرنسا على وحدات التوطين المدرسي للإدماج.(ULIS – Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)

- في المغرب: تعمل قاعات الموارد كفضاء "دعم موازي"؛ حيث يقضي الطفل معظم وقته في الفصل العادي وينسحب لساعات محددة لتلقي دعم تربوي مكيف. الهدف هنا هو "الدمج الكلي.(Full Inclusion) "
- في فرنسا: وحدات ULIS هي نظام "نصف دامج"؛ حيث يسجل الطفل في وحدة متخصصة داخل مدرسة عادية، ويتم "دمجه" في الفصول العادية فقط في المواد التي تسمح بها قدراته.

2. مهنة المرافقة المدرسية: مأسسة الدولة مقابل تدبير الجمعيات

تعتبر قضية المرافق المدرسي نقطة الارتكاز في نجاح الدمج، وهنا تظهر الفجوة الأبرز:

- النموذج الفرنسي: انتقلت فرنسا من الهشاشة إلى المأسسة عبر إحداث مهنة AESH (مرافق التلاميذ في وضعية إعاقة)، وهم موظفون تابعون لوزارة التربية الوطنية بعقود قانونية وتكوين أكاديمي.
- النموذج المغربي: لا تزال مهنة المرافق المدرسي (AVS) تفتقر للإطار القانوني داخل الوظيفة العمومية. التدبير حالياً يقع على عاتق الأسر أو الجمعيات الشريكة (عبر صندوق دعم التماسك الاجتماعي)، مما يخلق تفاوتاً في جودة المرافقة واستمرارية الخدمة.

3. المشروع الشخصي للمتعلم(PPS vs PEI)

- فرنسا": (PPS) مشروع التمدرس الشخصي" هو وثيقة قانونية ملزمة تحددها لجنة طبية بيداغوجية(MDPH) ، تفرض على المدرسة توفير وسائل تقنية أو بشرية محددة تحت طائلة المساءلة القانونية.
- المغرب": (PEI) المشروع التربوي الفردي" يعتمد أكثر على اجتهاد الفريق التربوي بالمؤسسة (المدرس، المدير، المفتش). ورغم أنه يحدد الأهداف البيداغوجية، إلا أنه يفتقر أحياناً إلى القوة القانونية الإلزامية التي تضمن توفر الموارد المالية للمشروع في حالة غياب الشريك الجمعوي.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

وجه المقارنة	التجربة المغربية (البرنامج الوطني)	التجربة الفرنسية / Loi 2005 ULIS
التشريع	قانون إطار 51.17 حديث نسبياً)	قانون 2005 (أكثر نضجاً ومأسسة)
المرافقة	الاعتماد على جمعيات المجتمع المدني AVS	مهنة مقننة AESH تابعة للدولة
التكييف البيداغوجي	في طور التجريب والتعميم	برامج فردية PPS ملزمة قانوناً
التمويل	صندوق دعم التماسك الاجتماعي	ميزانية مخصصة ضمن "وزارة التربية الوطنية"

IV. التحليل السوسيو-بيداغوجي: معيقات التنزيل الميداني

من خلال تحليل المقارنة، يمكن رصد ثلاثة تحديات كبرى تواجه التجربة المغربية للوصول إلى النضج الفرنسي:

- المعطى الديموغرافي والاكتظاظ: بينما لا يتجاوز عدد التلاميذ في الفصل الدامج في فرنسا (في حالة وجود إعاقة) 20 إلى 25 تلميذاً، يعاني المدرس المغربي من فصول قد تتجاوز 40 تلميذاً، مما يجعل "التفريد البيداغوجي Differentiated Instruction" تحدياً فيزيقياً وذهنياً.
- التكوين الأساسي: في فرنسا، يخضع المدرسون لتكوين معمق في "الاضطرابات النمائية العصبية". في المغرب، لا يزال التكوين في المراكز الجهوية (CRMEF) يعتمد على مجزوءات قصيرة المدى، مما يبقي المدرس في مواجهة مباشرة مع صعوبات لا يملك أدواتها العلمية.
- المسار الإشهادي: تكييف الامتحانات في المغرب خطى خطوات كبيرة (توفير مرافق، زيادة الوقت)، لكنه لا يزال يركز على الإعاقة الجسدية أكثر من الاضطرابات الذهنية وصعوبات التعلم (Dys)، بينما النموذج الفرنسي يوفر مسارات "مهنية مكيفة" تضمن التشغيل لاحقاً.

هنا ننتقل من الأرقام إلى "المعيش المدرس". تشير الدراسات الميدانية إلى أن المدرس المغربي يواجه "قلقاً بيداغوجياً" ناتجاً عن:

- ✓ الاكتظاظ داخل الفصول الدامجة.
- ✓ غياب تكوين متخصص ومعمق في "علم النفس العصبي".

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

✓ صعوبة التوفيق بين زمن التعلم العادي وزمن التأهيل الخاص بالطفل ذي الإعاقة.

إن الانتقال من "الإدماج (Integration)" إلى "الدمج (Inclusion)" في المدرسة المغربية ليس مجرد تغيير في المصطلحات، بل هو ثورة في العلاقات السوسيو-تربوية .يرتكز هذا التحليل على جدلية "الذات الحاملة للإعاقة" و"المحيط المدرسي" من خلال ثلاثة أبعاد أساسية:

1. أنسنة التعلمات: بيداغوجيا الفوارق كمدخل للكرامة

تعتمد التربية الدامجة في جوهرها على مفهوم "التصميم العالمي للتعلم .(UDL)" من الناحية السوسيو-بيداغوجية، الأنسنة تعني ألا يُنظر للطفل ذي الإعاقة كـــ "عبء" على وتيرة الفصل، بل كمؤشر على مرونة المنظومة.

- المشروع التربوي الفردي :(PEI) هو الأداة التي "تؤنسن" التعلم، حيث يتم تكييف الأهداف التعليمية لتناسب "إمكانات" الطفل لا "عجزه". هنا يتخلى المدرس عن دور "الملقن الموحد" ليلعب دور "المهندس البيداغوجي" الذي يبني مسارات تعلم متعددة داخل نفس الفصل.

2. واقع "المعاناة الصامتة" للمدرس (تمثلات الكفاية)

عند ملامسة الواقع الميداني في المغرب، نجد أن "أنسنة" التجربة تصطدم بـــ القلق البيداغوجي .المدرس المغربي غالباً ما يجد نفسه في مواجهة إعاقات مركبة (توحد، اضطرابات نمائية، إعاقات حسية) دون "حقيبة أدوات (Toolkit)" "كافية.

- الإرهاق النفسي :السوسيولوجيا التربوية ترصد نوعاً من "المقاومة اللاشعورية" لدى بعض المدرسين، ليس رفضاً للطفل، بل خوفاً من الفشل في تحقيق النتائج. هذا القلق يؤدي أحياناً إلى "عزلة بيداغوجية" للطفل داخل الفصل (وجود جسدي بلا تفاعل تعليمي).

- التكوين الميداني :يفتقر المدرسون إلى تكوين في "سيكولوجية الإعاقة"، مما يجعل التعامل مع نوبات الغضب أو صعوبات التواصل لدى أطفال التوحد مثلاً مهمة شاقة تستنزف طاقة المدرس وباقي التلاميذ.

3. المناخ المدرسي وسوسيولوجيا "الأقران"

الأنسنة لا تكتمل إلا بدمج الطفل في النسيج الاجتماعي للفصل.

- التثقيف بالنظير :أثبتت الدراسات الميدانية في المدارس الدامجة بالمغرب أن وجود طفل في وضعية إعاقة يرفع من منسوب "الذكاء العاطفي" لدى زملائه. الأقران يتحولون إلى "مساعدين بيداغوجيين" بالفطرة، مما يقلل من ظواهر التنمر ويخلق بيئة دامجة سوسيولوجياً قبل أن تكون دامجة تربوياً.

- تحدي "الوصم :"رغم ذلك، لا يزال "الوصم الاجتماعي" يتربص بالطفل في الساحات المدرسية، حيث تبرز الحاجة إلى "وساطة سوسيو-تربوية" تقودها أطر الدعم الاجتماعي والنفسي لتصحيح التمثلات الخاطئة لدى التلاميذ وآبائهم.

4. الفجوة بين "النص" و"الإمكان" (المعيقات البنيوية)

لا يمكن تحليل الأنسنة بمعزل عن الظروف الفيزيقية:

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

- الاكتظاظ :هو "العدو اللدود" للتربية الدامجة. فمن المستحيل سوسيولوجياً وبيداغوجياً تحقيق دمج ناجح في فصل يضم 45 تلميذاً بينهم طفلان في وضعية إعاقة.
- غياب المرافق :(AVS) غياب مرافق متخصص يجعل المدرس مشتتاً بين "التدريس" و"الرعاية الجسدية/السلوكية" للطفل، مما يفرغ مفهوم الأنسنة من محتواه ويحوله إلى "إيداع" لا "إدماج"

الأنسنة في السياق المغربي تتطلب الانتقال من "بيداغوجيا الشفقة "إلى "بيداغوجيا الحق ."الواقع يؤكد أن النجاحات المحققة هي "نجاحات إرادية" مرتبطة بأشخاص (مدرسين ومديرين متطوعين) أكثر مما هي ناتجة عن نظام مؤسساتي متكامل. لذا، فإن الحل يكمن في مأسسة "المرافقة" وتخفيف العبء الديموغرافي عن الفصول الدامجة.

V. التحديات السوسيولوجية وتمثلات المجتمع المدرسي نحو الإعاقة:

لا يمكن فصل نجاح التربية الدامجة عن البنية الثقافية للمجتمع المغربي. فالمدرسة ليست فضاءً بيداغوجياً معزولاً، بل هي مرآة تعكس تمثلات الآباء، المدرسين، والأقران تجاه "الاختلاف."

1. سوسيولوجيا الوصم (Stigmatisation) في الفضاء المدرسي

رغم الترسانة القانونية، لا يزال "الوصم الاجتماعي" يشكل عائقاً صامتاً. تشير الدراسات الميدانية في السياق المغربي إلى أن الطفل في وضعية إعاقة غالباً ما يُنظر إليه من خلال "عجزه" لا من خلال "إمكاناته."

تمثلات الأقران: يعاني الطفل الدامج أحياناً من العزلة داخل الساحة المدرسية نتيجة غياب ثقافة الاختلاف لدى زملائه، مما يؤدي إلى "إقصاء رمزي" حتى وإن وجد داخل الفصل.

مقاومة التغيير لدى الأسر: يواجه مشروع الدمج أحياناً مقاومة من آباء التلاميذ "الأسوياء" الذين يتخوفون –عن غير قصد– من تأثير وجود طفل ذي احتياجات خاصة على "إيقاع التعلم" العام للفصل، وهو ما يستدعي مقاربة تواصلية واسعة لتصحيح هذه التمثلات.

2. "القلق البيداغوجي" لدى المدرس

يعتبر المدرس الفاعل المحوري في التربية الدامجة، إلا أن سوسيولوجيا المهن التربوية بالمغرب تكشف عن حالة من "الإرهاق النفسي" أو القلق أمام الإعاقة:

تحدي الكفاية: يشعر المدرس بأنه غير مؤهل معرفياً للتعامل مع اضطرابات معقدة (مثل التوحد أو عسر القراءة الحاد)، مما يولد لديه شعوراً بالعجز يترجم أحياناً إلى "تجاهل تربوي" للطفل الدامج داخل الفصل.

العبء المزدوج: مطالبة المدرس بإنهاء المقرر الدراسي الموحد مع "تكييف" التعلمات لطفل واحد أو اثنين، يضعه في صراع قيمي وزمني بين مصلحة الجماعة ومصلحة الفرد.

3. دور الأسرة بين "الإنكار" و"المساندة"

تعتبر أسرة الطفل في وضعية إعاقة شريكاً بيداغوجياً استراتيجياً. في المغرب، نجد نوعين من الاستجابات السوسيولوجية:

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

الأسر المساندة: وهي غالباً أسر في الوسط الحضري، ذات مستوى تعليمي يسمح لها بالوعي بحقوق الطفل والضغط على الإدارة لتوفير التكييفات اللازمة.

الأسر في حالة إنكار أو هشاشة: خاصة في الأوساط القروية، حيث قد يُنظر للإعاقة كـــ "قدر محتوم" أو "عبء"، مما يؤدي إلى الانقطاع المبكر عن الدراسة وغياب المواكبة المنزلية للمشروع الفردي للطفل.

VI. الرقمنة والذكاء الاصطناعي: حلول تقنية للتحديات البيداغوجية

يشهد النظام التعليمي العالمي تحولًا عميقًا بفعل الثورة الرقمية، حيث لم تعد الرقمنة مجرد دعم تقني، بل أصبحت إطارًا بنيويًا يعيد تشكيل الفعل البيداغوجي وأدوار الفاعلين. وقد أكدت UNESCO (2021) أن الذكاء الاصطناعي قادر على "إعادة تصور التعليم بما يجعله أكثر إنصافًا وشمولًا"، شريطة توجيهه ضمن ضوابط أخلاقية واضحة تحمي المعطيات الشخصية وتحد من الانحياز الخوارزمي.

في السياق المغربي، تسارعت دينامية الرقمنة خاصة بعد جائحة كوفيد-19، حيث أطلقت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة منصة TelmidTICE لضمان استمرارية التعلم، كما تم توظيف منظومة مسار لتدبير الحياة المدرسية وتتبع الأداء التعليمي. غير أن هذا التحول كشف في الآن ذاته عن فجوة رقمية بين الوسطين الحضري والقروي، مما يطرح سؤال العدالة الرقمية.

1. التعلم المخصص ومعالجة الفوارق الفردية

من أبرز التحديات البيداغوجية إشكالية الفوارق الفردية بين المتعلمين. وهنا يبرز دور أنظمة التعلم الذكية التي تعتمد على تحليل البيانات (Learning Analytics) لتكييف المحتوى حسب مستوى المتعلم وإيقاعه.

يشير OECD (2020) إلى أن توظيف البيانات الضخمة في التعليم يتيح "تصميم مسارات تعلم مخصصة تعزز نجاعة التعلم وتقلص الهدر المدرسي". كما يرى Andreas Schleicher أن التحول الرقمي الحقيقي لا يكمن في توفير الأجهزة، بل في إعادة هندسة العملية التعليمية لتصبح أكثر تمركزًا حول المتعلم.

في المغرب، يمكن استثمار الذكاء الاصطناعي في دعم برامج "الدعم التربوي" عبر منصات تكيفية تقدم تمارين حسب مستوى المتعلم، خاصة في المواد الأساسية كالرياضيات واللغات، بما ينسجم مع أهداف خارطة الطريق 2022-2026 للإصلاح التربوي.

2. تحسين التقويم والتغذية الراجعة

التقوم يمثل أحد أعقد التحديات في الأقسام المكتظة. توفر أدوات الذكاء الاصطناعي إمكانية التصحيح الآلي وتحليل أنماط الأخطاء وتقديم تغذية راجعة فورية.

أظهرت تقارير World Bank (2022) أن إدماج التقويم الرقمي يساهم في تحسين جودة التعلم عندما يقترن بتكوين المدرسين. كما صنف John Hattie التغذية الراجعة ضمن أكثر العوامل تأثيرًا في التحصيل الدراسي، مؤكدًا أن فعاليتها تكمن في سرعتها ودقتها وارتباطها بأهداف التعلم.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

في التجربة المغربية، يمكن تطوير منظومة "مسار" لتشمل أدوات تحليل تنبؤية (Predictive Analytics) تساعد على الكشف المبكر عن التعثر الدراسي، مما يسمح بتدخلات بيداغوجية استباقية بدل الاقتصار على المعالجة العلاجية.

3. تجاوز إشكالية الاكتظاظ ونقص الموارد

خلال جائحة كورونا، لعبت المنصات الرقمية دورًا محوريًا في استمرارية التعلم، كما أكدت UNICEF أن التعليم الرقمي شكل حلًا مرحليًا حاسمًا رغم محدوديات البنية التحتية في عدة دول نامية.

في المغرب، أبرزت تجربة التعليم عن بعد الحاجة إلى:

- تحسين البنية التحتية الرقمية بالمؤسسات
- تعميم الربط بالإنترنت عالي الصبيب

تكوين الأساتذة في البيداغوجيا الرقمية فالرقمنة لا تحقق الجودة تلقائيًا، بل تتطلب ما تسميه European Commission ضمن إطار " DigCompEduكفاءة رقمية مهنية للمدرس" تشمل التخطيط، التنفيذ، والتقويم الرقمي.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

خاتمة:

خلصت هذه الدراسة المقارنة إلى أن التربية الدامجة، سواء في المغرب أو في فرنسا، لم تعد خيارًا بيداغوجيًا ثانويًا، بل أصبحت توجّهًا استراتيجيًا يعكس التحول من منطق الإدماج الظرفي إلى فلسفة مدرسة للجميع قائمة على الإنصاف واحترام التنوع. فقد أظهرت التجربة الفرنسية، في إطار سياسات Ministère de l'Éducation nationale ، تطورًا تدريجيًا في إرساء آليات مؤسساتية داعمة للدمج المدرسي، من خلال تعزيز الأطر المتخصصة، وتطوير مشاريع التمدرس الشخصي، وترسيخ ثقافة الشراكة مع الأسر والمؤسسات الصحية والاجتماعية.

في المقابل، يشهد المغرب دينامية إصلاحية متسارعة في ظل مبادرات وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة الرامية إلى تفعيل مشروع المدرسة الدامجة، غير أن تنزيل هذه السياسات ما يزال يواجه تحديات مرتبطة بالبنية التحتية، والتكوين المتخصص، والتمثلات الاجتماعية، وتباين الإمكانات بين الوسطين الحضري والقروي.

وقد بيّن التحليل المقارن أن نقاط الالتقاء بين البلدين تتمثل في الارتكاز على مرجعية حقوقية دولية، خصوصًا التوجهات الصادرة عنUNESCO ، والسعي إلى تكييف المناهج والممارسات الصفية بما يستجيب لحاجات المتعلمين في وضعية إعاقة. غير أن الاختلاف يكمن في درجة مأسسة الدعم البيداغوجي وتكامل الخدمات الموازية، وهو ما يمنح التجربة الفرنسية بعدًا تنظيميًا أكثر رسوخًا، مقابل تجربة مغربية لا تزال في طور البناء والتجريب.

إن الرهان الحقيقي للتربية الدامجة في كلا السياقين لا يرتبط فقط بإصدار النصوص القانونية، بل بتغيير الثقافة المدرسية ذاتها، عبر الانتقال من تصور يعتبر الاختلاف عبئًا إلى رؤية ترى فيه مصدر غنى تربوي. وعليه، فإن تفعيل التربية الدامجة يقتضي:

- تعزيز التكوين الأساس والمستمر للمدرسين في البيداغوجيا الفارقية والتصميم الشامل للتعلم؛
- توفير موارد بشرية متخصصة ودعم نفسي–اجتماعي داخل المؤسسات؛
- ترسيخ حكامة تربوية قائمة على التنسيق بين المدرسة والأسرة والفاعلين المجتمعيين؛
- تطوير آليات للتقويم المستمر لقياس أثر السياسات الدامجة على جودة التعلم.

ختامًا، يمكن القول إن التربية الدامجة تمثل مساراً تحوليًا طويل الأمد، يتجاوز حدود الإصلاح التقني نحو إعادة بناء المدرسة كفضاء عادل، منصف، ومُعترف بتنوع متعلميه. ويبقى نجاح هذا الورش رهينًا بمدى قدرة السياسات العمومية على ترجمة المبادئ الحقوقية إلى ممارسات صفية يومية تُجسد فعليًا شعار "مدرسة للجميع."

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المراجع والمصادر:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2021): تقرير حول تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.
- وزارة التربية الوطنية (2019): الرؤية الاستراتيجية وخارطة الطريق 2022-2026.
- UNESCO (2020): Global Education Monitoring Report – Inclusion and Education.
- Thomazet, S. (2008): L'école inclusive : des mots aux actes. Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation
- European Commission. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- OECD. (2020). Digital education outlook 2020: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots. OECD Publishing.
- UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2020). COVID-19 and school closures: One year of education disruption. UNICEF.
- World Bank. (2022). The state of global learning poverty: 2022 update. World Bank Publications.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/