الأدوار البيداغوجيّة للمورد البشري- المعلّم -

د. فوزية زنقوفي[1] أ.د ابراهيم بلعادي[2]

1- جامعة 8 ماي 1945م قالمة، fzenkoufi@yahoo.fr

2- جامعة 8 ماي 1945م قالمة، b_belaadi@yahoo.fr

تاريخ الإيداع:2015/02/08 تاريخ المراجعة: 2018/10/10 تاريخ القبول: 2018/12/20

ملخص

يعتبر قطاع التعليم من أكبر القطاعات الخدماتيّة التي تشغّل الطاقات البشرية وتشتغل على الموارد البشرية، كأهّم عناصر الإنتاج التي يتطلّب بناء مكّوناتها على أسس صحيحة، مناهج بيداغوجيّة حديثة، مربّين ومعلّمين ذوي خبرات وتجربة وتكوين. وهذا من شأنه أن يسهم في جعل الموارد البشرية تأخذ بكلّ المستجدّات المعرفيّة والمعلوماتيّة، لأنّ الاهتمام بالتنمية البشريّة يعدّ بمثابة رافعة أساسيّة للتنمية المستدامة، والذي يتّضح أكثر في طبيعة المقاربات المعتمدة في تعديل البرامج التعليميّة. ومراعاةً للتغيّرات العميقة التي تشهدها مهنة التدريس لم تعد أدوار المعلّم تنحصر في مهام التعليم والتربية والتكوين، ذلك أنّه يضطلع اليوم بمهامّ معقّدة، بالنظر إلى كونه فاعلا أساسيّا في نقل المعارف وترسيخها، ومكّونا للمتعلمّين في عالم يتطلّب المزيد من القدرات والكفاءات. فالمورد البشري –المعلّم– هو بالدرجة الأولى طاقة ذهنيّة وقدرة فكريّة ومصدر للمعلومات والاقتراحات والابتكارات، وعنصر فاعل قادر على المشاركة الإيجابيّة بالفكر والرأي.

الكلمات المفاتيح: تعليم، مورد بشري، معلّم، مقاربات، بيداغوجيّة.

The pedagogical role of the human resource -the teacher-

Abstract

No doubt that the sector of education is one that counts as an important number of workers. It must therefore place these human resources at the centre of its interests by giving them the adequate formation that goes in harmony with the modern pedagogical approaches. To achieve this, these resources, especially the teachers, should be continuously trained and their knowledge updated in matters related to their domain. The human component is the lever that enables a permanent evolution, especially when it comes to the adoption of new approaches to carry out reforms in the sector.

Key words: Education, human resources - teacher, approaches, pédagogie.

Les rôles pédagogiques des ressources humaines, l'enseignant-

Résumé

Le secteur de l'éducation est sans doute l'un des secteurs qui recrute le plus de personnels et qui, par conséquent, doit mettre ces ressources humaines, notamment les enseignants au centre de ses intérêts en leur prodiguant une formation adéquate, en harmonie avec les approches pédagogiques modernes. Pour cela, il est crucial que ces ressources soient au courant de toute nouveauté relative à leur domaine, car l'attention portée à la composante humaine est le levier qui garantit une évolution permanente, a fortiori quand il s'agit d'approches nouvelles adoptées pour mener des réformes dans le secteur.

Mots-clés: Education, ressources humaines -enseignant, approches, pédagogie.

المؤلف المرسِل: فوزية زنقوفي،:fzenkoufi@yahoo.fr

توطئـــة

لقد تكاملت مفاهيم حديثة في إدارة الموارد البشرية، تتناول قضايا استثمارها بصفة شاملة ومتكاملة ومتجدّدة، بحيث تعكس كلّ الإسهامات والإضافات الإيجابيّة في ظلّ النموذج الفكري الجديد للإدارة المواكبة لحركة المتغيّرات وظروف عالم العولمة.

فإشكاليّة التربية والتكوين هي قضيّة مجتمعيّة، تتطلّب مقاربة سياسيّة تعليميّة منفتحة، تنظر إلى العاملين في هذا الحقل كطاقات بشريّة وجب تنميتها وتدعيمها واستثمارها في كلّ عمل إصلاحيّ أو تنمويّ، ممّا يستلزم خلق ديناميّة جديدة وفعّالة في إصلاحاتها، بحيث تكون هذه الأخيرة شموليّة، تبدأ بتنمية الموارد البشريّة من خلال تلبية احتياجاتها وإمدادها بالإمكانيات الضروريّة والأدوات المعرفيّة والتربويّة، لتتجاوز كلّ العوائق والحلول الترقيعيّة التي كانت سببا في استمرار الظواهر الاحتجاجيّة.

وبالاعتماد على دليل المؤسّسات التعليميّة الصادر من وزارة التربية الوطنيّة، من مديرية التربية لولاية قالمة ومن مصلحة البرمجة والمتابعة للسنة الدراسيّة 2012-2013م، تمّ تطبيق دراسة ميدانيّة خلال سبتمبر 2012م على جميع معلّميّ التعليم الثانوي لولاية قالمة (1255 معلّم) موزّعين على 34 ثانوية. ولقد دعّمنا هذا المقال ببعض نتائج هذه الدراسة.

1- موقف المورد البشري – المعلّم – من مدخلات ومخرجات التدريس:

يرى كلّ من **دنكن وبيدل Dunkin, Biddle** أنّ العمليّة التدريسية نشاط يتضمّن مرحلة تخطيطية تنظيمية، مرحلة التدخل التي تضمن الاستراتيجيّات التعلّميّة والتدريسية ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم والأساليب التقنية، إضافة إلى مرحلة تحديد وسائل وأدوات القياس وتفسير البيانات ليصل إلى مرحلة التقويم وما يترتّب عنها من تغذية راجعة تزود المعلّم بمدى ملاءمة الإجراءات والأساليب والأنشطة وما مدى ملاءمة الأسئلة التي تضمنتها أدوات التقويم، وما يترتّب عن ذلك من تعديل أو تغيير التخطيط.

نفهم من ذلك أنّ التدريس بالكفاءات يراعي مبدأ التفرد في مدخلاته وممارساته، حيث يوظّف في هذا الصدد المفاهيم الآتية:

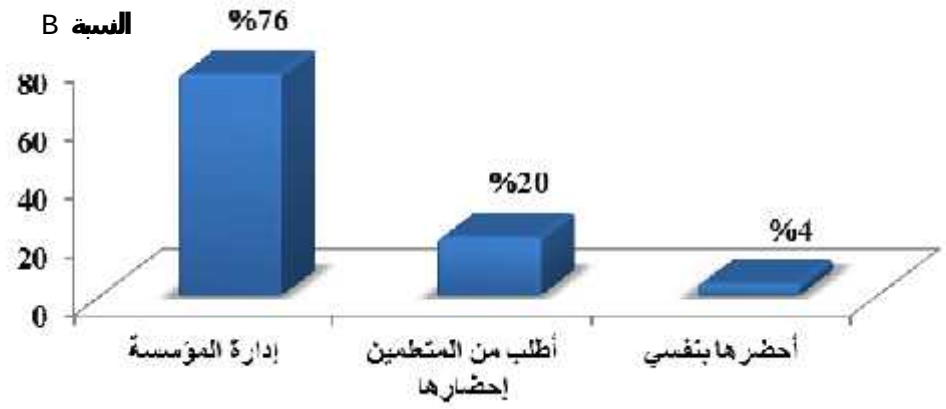
- معرفة خصائص المتعلّمين الفكرية والجسمية والقيمية.
- توفّر التجهيزات المدرسية وتنوّعها.
- تنوّع الأنشطة والخبرات التربويّة التي تحفّز المتعلّمين على المشاركة والإقبال على التعليم.
- استعمال المعلّم لوسائل تعليميّة متنوّعة يقرّر بنوع ومقدار التعلّم وفاعليّة العمليّة التربويّة بشكل عام، سواء كان مصدر هذه الوسائل والتقنيّات التعليميّة المستخدمة في سير الدرس من إدارة المؤسّسة أو يطلب من المتعلّمين إحضارها[1]، وفي هذا السياق صرّح المعلّمون عن مصدر هذه الوسائل كالآتي:

جدول رقم 01: مصدر الوسائل والتقنيّات التعليميّة المستخدمة في سير الدرس

الفئات	التكرار	النسبة٪
إدارة المؤسّسة	1112	76
أطلب من المتعلّمين إحضارها	290	20
أحضرها بنفسي	64	04
المجموع	*1466	100

* فاق المجموع العيّنة لتعدّد الاختيارات.

الشكل رقم 01: مصدر الوسائل والتقنيّات التعليميّة المستخدمة في سير الدرس



وهذا من أجل إعطاء المعلّم الفرصة للمتعلميّن للقيام بالدور الذي يتوافق مع خصائصهم وقدراتهم، ثمّ اختيار النشاط التربويّ الذي يتلاءم مع هذه الخصائص والقدرات، إضافة إلى تنوّع أسئلة المعلّم من حيث النوع والمستوى واللغة والأسلوب والموضوع من متعلّم لآخر.

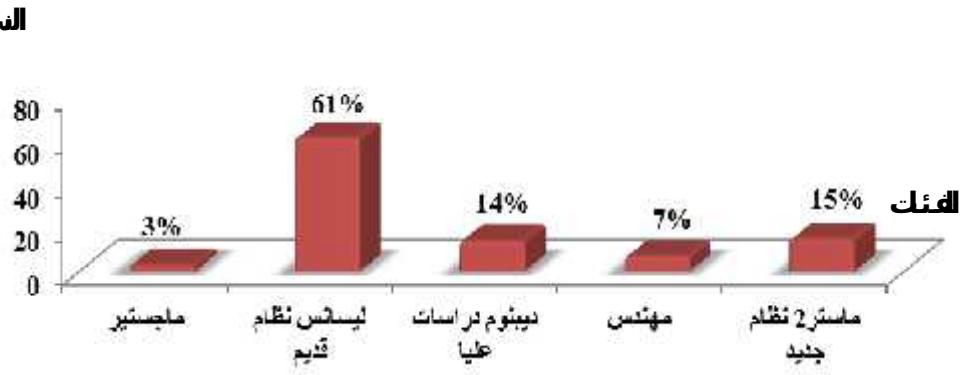
وعليه فإنّ المورد البشري –المعلّم– كان ولا يزال العنصر الأساسي في الموقف التعليمي باعتباره موردا بشريا محركا لدوافع المتعلّم والمشكّل لاتّجاهاتهم عن طريق اساليب التدريس المتنوّعة، والعامل الحاسم في مدى فاعليّة عمليّة التدريس، رغم مستحدثات التربية وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العمليّة التعليميّة.

فهذا المورد البشري الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتّجاه الأهداف المحددة لكلّ منها، من الضروري أن تتوافر لديه خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصّصه المرتبط بنوعية الشهادة المحصل عليها، حيث رأينا في الدراسة الميدانيّة ما يأتي:

جدول رقم 02: يوضّح توزيع العيّنة حسب الشهادة المحصّل عليها

الفئات	التكرار	النسبة٪
ماجستير	43	3
ليسانس نظام قديم	767	61
ديبلوم دراسات عليا	173	14
مهندس	83	7
ماستر2 نظام جديد	189	15
المجموع	1255	100

الشكل رقم 02: أعمدة بيانية تبيّن أفراد العيّنة حسب الشهادة المحصل عليها



إلى جانب تمكّنه من حصيلة بعض المعارف في المجالات الحياتيّة لتحقيق التكيف الذي يسمح للمتعلميّن خلال تفاعلهم من إدراك علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلميّة، وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.

إنّ التخطيط لعمليّة التدريس يعني القدرة على الاستخدام الأمثل للأدوات والمواد التعليميّة المتاحة، قصد تحقيق أفضل مخرجات تعليميّة ممكنة.

وفي هذا السياق، لقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية بتكوين المعلّمين، حيث تنص **المادة 49** على ما يأتي: "التكوين عمليّة مستمرّة لجميع المربّين على جميع المستويات، ومهمّته أن يتيح الحصول على تقنيّات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والتقانة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المعلّم"[(2)]. فالتدريس بالكفاءات يتطلّب تكوينا مستمرّا، ممّا يبيّن لنا حاجة المعلّم للتكوين المستمرّ وهذا ما أكّدته الدراسة الميدانيّة:

جدول رقم 03: حاجة المعلّم للتكوين المستمرّ في الكفاءات

الفئات	التكرار	النسبة٪
نعم	1218	97
لا	37	03
المجموع	1255	100

الشكل رقم 03: دائرة نسبيّة توضّح حاجة المعلّم للتكوين المستمرّ في الكفاءات

فهل يمكن ترجمة القدرة أو الكفاءة الفكرية لمعلّم إلى فعاليّة مؤثرة إيجابية؟

نفهم من ذلك أنّ هناك جدلا تربويّا إنسانيّا يدور حول كيفيّة توظيف المعلّمين وتكوينهم، حيث يتساءل العديد من المربّين وصانعي القرارات عن ما إذا كانت برامج التكوين تعدّ معلّمين يستطيعون الحفاظ على برامج تعليميّة تزيد من كفاءات المعلّمين.

2- المورد البشري وحاجات المجتمع:

تسعى النظم التربويّة كافّة إلى تحقيق أهداف وطنيّة تتمثّل في تنمية شخصيّة الأطفال والمواطنين، وإعدادهم للحياة والعمل بإكسابهم المعارف العامّة والعلميّة التي تمكّنهم من الاستجابة لتطلعاتهم ولآمالهم، فضلا عن أهداف تتجسد في غرس قيم التفاهم والتعاون، وصيانة السلم واحترام سيادة الأمم، وتلقين مبدأ العدالة والمساواة بين الشعوب.

وهذا يقتضي جهدا متواصلا وتجديدا يعي خصوصيات المجتمعات، كما يعي الآليات التي تؤهّل الأجيال لمواكبة العصر وإحراز الرهانات في سائر مجالات الحياة. وهو بذلك أشبه ما يكون بفلاحة أرض جرداء يقوم استصلاحها على معرفة طبيعة تربتها وخصوصيات مركباتها، علاوة على العناية الدائمة والجهد المتواصل وتوفير الأدوات الكفيلة بالحفظ على خصوبتها وتطوير إنتاجها[3].

إنّ الهدف الأسمى لأي نظام تربويّ يتمثّل في إعداد النشء وتربية الأفراد وتأهيلهم للقيام بدورهم والشعور بانتمائهم إلى جماعة معيّنة.

وبذلك تكون النظم باختلاف أشكالها بمثابة وسائل لضبط سلوك الأفراد وتوجيه طاقتهم ونشاطاتهم بما يشبع حاجاتهم ويحفظ للمجتمع توازنه واستقراره، كما يضمن بصفة خاصّة استمراره بما يمكنه من المساهمة في تشييد الحضارة الإنسانية.

ولمّا كانت التربية هي المجال الذي تعلق عليه آمال المجتمع وتطلعاته والقالب الذي يشكّل بناءه وتوجيهاته، فإنّ نشأة النظام التربويّ وتطوّره قد ارتبطت بحاجات المجتمع وبمدى اتساع دائرة هذه الحاجات على مدى العصور.

فالواقع يفرض علينا جميعا أن ينطلق النظام التربويّ من ماضينا ليستطيع أن يستجيب إلى آمال وآفاق مستقبلنا، وتحقيق هذه الأغراض مرتبط بالتركيز على أربعة أبعاد أساسية:

***البعد الاجتماعيّ:** ويتمثّل في مجموعة من القواعد والقوالب التي يقرّها المجتمع، سواء كانت مكتوبة في شكل قوانين أو لوائح تنظيمية أو غير مكتوبة، لكنها تمارس سلطة واضحة على أنشطة الأفراد والجماعات وعلاقتهم ببعضهم.

***البعد السلوكي:** وهو مجموعة القواعد والقوالب السلوكية التي تتبنّاها الجماعة ويخضع لها الأفراد، لتكون جزءا من البناء الداخلي لسلوكهم.

***البعد التربويّ:** ويتمثّل في عمليّة إعداد النشء وتأهيلهم للقيام بأدوارهم كأفراد ينتمون إلى جماعة معينة، وككيان يمثل أمة بين الأمم الأخرى في بناء صرح الإنسانية.

***البعد المؤسّساتي:** ويتعلق بالمؤسّسات التي تتولى إعداد الأفراد وتأهيلهم وفق سياسة معينة، ومعايير ثابتة، وفلسفة واضحة، وأساليب تخضع لشروط العصر والمتطلّبات الحضاريّة والعلميّة والثقافيّة [4].

3- دور المعرفة الاجتماعيّة في تكوين المورد البشري:

لقد ظهر علم الاجتماع والسوسيولوجيا في سياق أحداث وتحوّلات تاريخيّة في الدول الغربية، وفق شروط فكرية واجتماعيّة وحضاريّة تتعلق أساسا بما يأتي:

* الانتقال من المجتمع البسيط إلى المجتمع المركّب الذي تكثر فيه النظم والمؤسّسات.
* ظهور نمط متطوّر من تقسيم العمل الاجتماعيّ بسبب تراكم الخبرات، وذلك لتسهيل عمليّة التحكّم في الإنتاج وتدبير شؤون ومجالات المجتمع.
* تطوّر أشكال العمل الاجتماعيّ من النمط الوراثي البسيط إلى النمط التخصّصي الوظيفي.
* بروز الممارسة الديمقراطية في المجتمعات الغربية وتبلور مفاهيم كالقومية والعدالة الاجتماعيّة [5].

كل هذه التحوّلات تعبر عن مشروع فكري جديد، قادته البرجوازية في مواجهتها للفكر الكنيسي والإقطاعي في محاولة لتأسيس فكر حداثي جديد متكون من بنيات ومؤسّسات وتوجهات.

وهكذا، فالمسألة العلميّة – ظهور السوسيولوجيّة – قد ارتبطت بالمسألة الاجتماعيّة – السياق والأحداث –، فالسوسيولوجيا – المعرفة *الاجتماعيّة* – المرتبطة بقضايا الانسان والمجتمع، ظهرت في إطار هذه التحوّلات، لتفهم وتفسر وتساهم في التغيير المجتمعي والثقافيّ والحضاريّ[6].

لو طرحنا السؤال الآتي: كيف تعتبر المؤسّسة التربويّة أداة لتحقيق التخصّص الوظيفي وتقسيم العمل العلميّ الناتج عن تراكم المعارف والأفكار والخبرات؟

تفهم مباشرة أنّ المؤسّسة التربويّة تبث تكوينا استثماريا لخلق المواطن النموذجي، الذي يخدم – في مجتمع طبقي – المصالح الاقتصادية لفئة معينة، فأصبحت بذلك مجال صراع بين نخب مختلفة تتنافس على التحكم في السيرورة التربويّة.

لهذا يعتبر الحقل التربويّ من أهم الحقول الاجتماعيّة والسياسية والاقتصادية والثقافيّة، لما تمثله المعرفة الاجتماعيّة من أهمية خاصّة في التعرف على طبيعة الدوافع. فهي معرفة تمكن من:

* المواءمة بين حاجات المتكونين (معلّم، متعلّم، متدرب) وبين التكوين المناسب لهم ولمهامهم المنتظرة.
* البلورة الدقيقة للكفاءات والأهداف الصريحة والمضمرة للمؤسّسة التكوينية التي تعمل على مساعدة الإطار التربويّ في تجاوز المنظور الكلاسيكي الذي يختزل وظائف التربية في تلقين عدد من المعارف والمعطيات، وهذا ما يوضّح أهمية بلورة رؤية فلسفية تبنى عليها السياسة التربويّة ثم الوعي بالدور السياسي والإديولوجي لمؤسّسات التعليم والتربية والتكوين، بكل أنماطها ومستوياتها.
* الوعي بالجانب التربويّ اللامؤسّسي – الموازي – الذي يتمثّل في مؤسّسات اجتماعيّة متعددة، كالمسجد ووسائل الاعلام، حيث يبرز الدور هنا إلى جانب الفضاء التربويّ المؤسّسي.
* الوعي بضرورة تقوية وتأهيل المدرسة بمقومات الفعاليّة والتأثير في ظل العولمة الكاسحة.
* الوقوف على أهمية التواصل الاجتماعيّ الإنساني داخل المؤسّسات التربويّة من خلال تفعيل مراكز الإنصات، كآلية للتواصل من أجل الكشف عن أسباب الهدر والعنف والغش[7].

لقد اعتدنا في رسالتنا التدريسيّة التربويّة على إعطاء الدور الأوّل والمباشر للمعلّم، حيث يبذل المعلّم بدوره الجهود الكبيرة لإيصال المعرفة إلى المتعلّم بأساليب وطرق مختلفة ومتنوّعة، دون أن يكون للمتعلّم في أغلب

الأوقات دورٌ رئيسيٌّ سوى الاستماع والإنصات وتدوين الملاحظات، وهذا ما يؤدي إلى التبعية لأغلبيتهم بعدم بذل الجهود الكافية للتفكير البنّاء والناقد.

وفي هذا المجال يشير **جون ديوي** في كتابه **التعليم والتجربة** عام 1938م أنّ المعلّم يعتبر مسؤولا عن المعلومات الخاصة (المعلومات التي يلقّنها للأشخاص) وعن المعلومات المتعلّقة بالمواضيع التي ستساعد على اختيار النشاطات التي ستصبح جزءاً من التنظيم الاجتماعيّ الذي يتيح الفرصة لجميع الأفراد بالمشاركة في بنائه[8].

وعلى هذا الأساس فقد تبلورت الكثير من النظريّات التربويّة المعاصرة لبناء المتعلّم وتطوير المجتمع، حيث أثبتت نجاعتها وفعاليتها في العمليّة التعليميّة- التعلّميّة لبناء الإنسان المتوازن في التعليم البنائي بمعنى بناء المعرفة.

4- دور المورد البشري – المعلّم – اتّجاه المتعلّم:

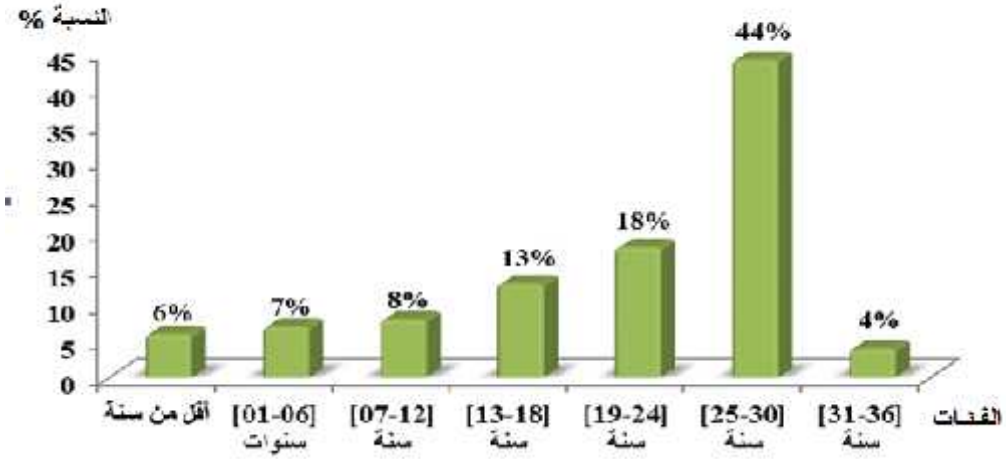
الحديث عن العنصر البشري يعني الحديث عن رأس مال المؤسّسة الذي يتمثّل دورها في إنتاج عقول مفكرة ناضجة تؤهّل أصحابها للحياة العامّة. ويبقى المعلّم رجل الميدان والممارس الفعلي والمباشر في العمليّة التربويّة كمورد بشري فعال ومتميز بأدواره.

وباعتبار أنّ وظيفته تقتضي توفّر جملة من الكفاءات المعرفية القاعدية التي تمثّل رأس ماله الثقافيّ، فهي تتضمّن المعارف العامّة والمتخصّصة وكلّ المهارات والخبرات، وهذا ما يعرف بالتكوين القاعدي. وقد بيّنت الدراسة الميدانيّة ما يأتي:

جدول رقم 04: يوضّح توزيع العيّنة حسب عدد سنوات التدريس

الفئات	التكرار	النسبة٪
أقل من سنة	77	06
[01-06] سنوات	88	07
[07-12] سنة	103	08
[13-18] سنة	159	13
[19-24] سنة	229	18
[25-30] سنة	545	44
[31-36] سنة	54	04
المجموع	1255	100

الشكل رقم 04: أعمدة بيانية توضّح أفراد العيّنة حسب عدد سنوات التدريس



وهذه العمليّة بدورها تحتاج إلى جملة من الكفاءات الإدارية، المتعلّقة بأخلاقيّات المهنة.

ومن هنا جاءت الحاجة الماسة للتكوين المستمرّ الذي يهتم بالجوانب البيداغوجيّة، والمنهجية، والتواصلية والمعرفية، إنّه تكوين يهدف إلى إعادة التأهيل، وتحسين الأداء، وتطوير القدرات، وإكساب الخبرة وصقل المواهب.

إنّ عمليّة التدريس لم تعد مجرّد عمليّة تلقين أحاديّة القطب، بل أصبحت تعني بناءً متماسكاً لمختلف المعارف وبتطوير هذا البناء ما يلزمه من مهارات ذهنية ثقافيّة، واجتماعيّة وجدانيّة، وسلوكيّة حضاريّة، أي أنّ التدريس بهذا المعنى هو تمكين المتعلّمين من الكفاءات التي يمكنهم توظيفها في مختلف المجالات لمواجهة المواقف والوضعيات.

من هذا المنظور نكشف أنّ التدريس غدا مهمة أكثر تركيبا وتعقيدا، لأنّ النوعية في عالم التعليم إمّا أن تكون كاملة أو ناقصة، فضلا على أن الفعل هوما يكرّسها، فهي صفة دائمة التطوّر وغير مستقرة، إضافة إلى ذلك فهي نتاج كافّة مراحل النظام التعليمي من خلال نوعية الكفاءات المستهدفة والبرامج ونوعية الطرائق والتكوين والتسيير والتقويم كلّ هذه المراحل بمثابة حلقة في سلسلة التعلّم.

وهذا ما يعطي الأهمية البالغة للإصلاحات التربويّة في منظومتنا التربويّة، كاستراتيجيّة قائمة على المقاربة بالكفاءات، باعتبارها منهجية جديدة لرفع مختلف تحديات العصر.

فهذه البيداغوجيّة تقوم على أساس هدف واحد هو التمحور حول المتعلّم والإحاطة به ومساعدته على التعلّم. غير أن الاهتمام به – المتعلّم – وجعله في لبّ العمليّة التعليميّة / التعلّميّة، وحرصها على إكسابه الكفاءات التي تمكّنه من إدماج معارفه النظريّة وتحويلها إلى معارف أدائية وسلوكية، لا يعني أنّ بيداغوجيا الإدماج لم تمنح المعلّم ما يستحق من عناية واهتمام، أو أنّها تكون قد حالت تماما دون الدور المنوط به في العمليّة التربويّة، بل العكس فهذه البيداغوجيا القائمة على المقاربة بالكفاءات تشترط أن يكون المعلّم طرفا فيها وصاحب استراتيجيّة دقيقة لتنفيذها، وهذا ما **سمّاه جاك تاريف Jacques Tardif بالمدرّس الاستراتيجيّ من خلال وصفه لـــه** بصورة: **مفكّر ← صاحب قرار ← محفّز على التعلّم ← نموذج ← وسيط ← مدرّب**[9].

5- التعلّم الاستراتيجيّ والمعلّم الاستراتيج:

إنّ **التعلّم الاستراتيجيّ** يستمدّ مدلوله من مفهوم الاستراتيجيّة ذاتها، وقد وردت عدة تعاريف لهذا المفهوم نذكر منها:

– أنّه المنحنى والخطة والإجراءات والطريقة التي يتّبعها المعلّم للوصول إلى مخرجات ونواتج تعلم محددة، منها ما هو عقلي/معرفي أو ذاتي/نفسي أو اجتماعيّ/حركي، أو لمجرد الحصول على معلومات.

الأنماط السلوكية وعمليّات التفكير التي يستخدمها المتعلّم، وتؤثر في ما تعلّمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليّات الميتامعرفية.

– الذي يمكن فيه للمعلّم أن يكيّف تعليمه وفق خصائص المتعلّمين.

– الذي يهدف إلى تعليم المتعلّم كيفيّة التصرف في المعلومات ومعالجتها بشكل مجد، وفي استقلالية تامّة، غايته في ذلك أن يساعد المتعلّم على تنمية استخدامه لـ: ماذا؟ كيف؟ وخاصّة: لماذا؟وهذا هو جوهر التدريس بالكفاءات[10].

وبما أنّ عمليّة التعلّم تتّسع لتشمل كافّة الأهداف التعليميّة فالتركيز على بعضها دون الآخر وتفضيله عن سواه إنّما هو مسألة استراتيجيّة ليس إلّا. لأنّ تحديد الأهداف عمل يأتي في صدارة أي مشروع تعليمي/تعلميّ، باعتباره الأساس الذي يقوم عليه اختيار الخطّة الكفيلة بضمان مخرجات معيّنة.

ومن هنا يتّضح أنّ التعلّم الاستراتيجيّ هو التعلّم الذي يثبت جدارته في حسن التّكيّف مع الوضع الدراسي، وإيجاد الخطط الأنسب لمعالجته عبر تنفيذ الفعل التعلّميّ بما يضمن تحقيق أهداف الدرس أو مخرجاته مستعملاً في ذلك البدائل اللائقة بكلّ مخرج.

أمّا **المعلّم الاستراتيجيّ** فهومن يأخذ بالحسبان العوامل الحقيقية للتعلّم ويتكفّل بمسؤولية إثارة دافعية المتعلّم من خلال الأعمال التي يقوم بها بشكل معتاد، علما أنّ دوره في ظلّ استراتيجيّة التحليل والتركيب والنقد والتنظيم يكون فعّالاً وإيجابيّاً للغاية، حيث يقوم بإعداد وضعيّة التعلّم القائمة خاصّة على تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة، وهنا تظهر مهارة المورد البشري –المعلّم– في عمليّة تقسيم المتعلّمين، وتوفير الشروط والأدوات اللائقة بما يناسب البحث والاكتشاف. وقد وضّحت الدراسة الميدانيّة ما يأتي:

جدول رقم 05: كيفيّة تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة

الفئات	التكرار	النسبة٪
يختارون بأنفسهم	24	01
على أساس اختلاف القدرات	821	29
بصورة عشوائية	64	02
حسب عدد المتعلّمين في القسم	1001	35
حسب نوع النشاط والهدف منه	948	33
المجموع	*2858	100

* فاق المجموع العيّنة لتعدّد الاختيارات.

الشكل رقم 05: كيفيّة تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة

حينئذ يحقّق المورد البشري –المعلّم– التعلّم بالتدرج اللائق بقدرات المتعلّم، كما يقوم بتوجيه النشاط العقلي للمتعلميّن باستعمال الحوار والتساؤل والاستدلال والبحث والتجريب من أجل تحقيق الأهداف المسطّرة.

لكن لو حلّلنا أسس التعلّم الاستراتيجيّ لوجدناها مبنيّة على:

1.5- التحفيز والتعزيز في التعلّم الاستراتيجيّ:

إنّ **التحفيز** هو ذلك العامل الذي يمدّ السلوك بما يحتاج إليه من وقود وطاقة. فكلّ ما يقوم به الفرد يخضع للتحفيز أو لقدر معيّن منه ويعتمد عليه. وهذا ما أسفرت عنه نتائج البحوث التي أجريت في هذا الميدان، وفي هذا المجال أكّد العالم **Howe** "لديّ شعور عميق بأنّ العوامل التحفيزية تلعب دوراً أساسيًّا في كلّ مرّة يقوم فيها الإنسان بإنجاز شيء، كنتيجة للتعلّم أو التفكير، ولا أكاد أجد استثناء لذلك"[(11)].

وقد ذهب إلى أبعد من ذلك في قوله: "إنّ المدى الحقيقي للتأثيرات التحفيزية، على الأقلّ بالنسبة لبعض مراحل نمو الشخص، يبدو أكثر أهمية من بعض العوامل الأساسية كالخبرة التقنية للمدرّسين"[(12)].

وقد أثبتت الدراسات الميدانيّة في هذا المجال أنّ أكثر الناس إنجازاً وتفوّقاً هم الأكثر تحفيزاً، وعلى سبيل المثال فقد أورد **بلوم Bloom** في كتاب له نشره سنة 1989م أنّ عدداً من الدراسات التي أجريت على عيّنة من أقدر وأكفأ وألمع الشباب الأمريكي الممثّل لتخصّصات مختلفة كالفنون والرياضيات وعلم الأعصاب، أبان وبشكل واضح بأنّ أولئك الشباب كانوا كلّهم يمتلكون مستوىً عالياً من التحفيز.

كذلك أنّ عدداً من الدراسات والأبحاث بيّن أنّ النجاح المدرسي للمتعلميّن لا يرجع دائماً إلى دافع واحد بعينه، وإنّما يرجع إلى تفاعل جملة من الدوافع تنتظم في ثلاثة مجالات:

الأوّل=**المجال العاطفي**/الثاني=**المجال العقلي**/الثالث=**المجال الأخلاقي**[(13)].

حيث يحتوي المجال الأوّل أو النطاق العاطفي على الحنان ويتعلّق أساسا بالحاجة إلى الدفء العائلي الممنوح من قبل الأبوين، كما يحتوي على التقمّص المرتبط بالمعلّمين، وعلى الميل الاجتماعيّ الذي يسعى المتعلّم من خلاله إلى أن يكون عضواً مقبولاً وفاعلاً.

أمّا المجال الثاني أو النطاق العقلي فيتضمّن البحث عن الاستقلالية والكفاءة والاهتمام.

وأمّا المجال الثالث أو ما يسمى بالنطاق الأخلاقي فيحتوي على الثقة والامتثال والمسؤولية.

نصل إلى البناء الثاني بعد عمليّة التحفيز وهو **التعزيز:**

إنّ للتعزيز داخل الفصل الدراسي أهميّة كبرى في تيسير التعلّم وتحسين مخرجات التدريس. فهو وسيلة فعّالة لزيادة مشاركة المتعلّمين والأنشطة التعليميّة المختلفة والتي بدورها تؤدّي إلى الرفع من فعاليّة التعلّم. كما يزداد الانغماس في الخبرات التعليميّة عن طريق المشاركة وزيادة الانتباه ممّا ييسّر عمليّة التعلّم. إضافة إلى ذلك فإنّ عمليّة التعزيز تساعد في حفظ النظام وضبطه داخل الفصل.

لدينا التعزيز الإيجابي وهو تقديم الشيء المرغوب فيه للمتعلّم نتيجة لاستجابته المرغوب فيها، شرط أن تؤدّي مثل هذه المعززات إلى زيادة احتمال تكرار السلوكات المرغوب فيها وإلاّ فلن تسمّى هذه معزّزات إذا لم تؤد إلى هذه النتيجة.

أمّا التعزيز السلبي فهو إزالة مثير مزعج بعد أداء نمط سلوكي مرغوب فيه من طرف المتعلّم، ممّا يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار مثل هذه السلوكات. ومن أمثلة التعزيز السلبي إلغاء نتيجة اختبار العلامات المتدنّية للمتعلمّين إذا أظهروا سلوكات إيجابية، ممّا يؤدي إلى زيادة احتمال السلوكات المرغوب فيها.

2.5- الممارسة البيداغوجيّة:

إنّ واقع تهميش المتعلّم في ظل الممارسات البيداغوجيّة التقليدية وعدم الأخذ بعين الاعتبار لمؤهلاته ورغباته، أفضى إلى تكوين نشء متشبع بثقافة السلطوية، والتلقي السلبي، والتواكل على الغير والتخوف من المسؤولية.

فبيداغوجيا التدريس بالكفاءات تشكّل الجوهر في التوجّهات الإصلاحيّة التي تعرفها مناهج التعليم كاختيار استراتيجيّ وظيفي وكمركز رئيسي تتمحور حوله كلّ الاهتمامات المرتبطة بالفعل التربويّ.

فالكفاءات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتّجاهات مندمجة، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها.

فأغلبية المعاينات الميدانيّة أثبتت بأنّ المعلّمين ولأسباب موضوعية مثل التكوين، والتأطير وظروف العمل، يولون أهمية نسبيّة لهذه المقاربة التي كثيرا ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإداري في بداية تعاملهم معها على الأقل.

لذلك فإنّ المناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة باعتمادها عمليّا على المقاربة بالكفاءات، التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيصا لإطارها المنهجي والعلميّ من حيث وضوحها وإمكانية ملاحظتها وقياسها وتقويمها. لكن بالرغم مما بُذل من مجهودات في إعداد تلك المناهج، إلّا أنّ التفكير في من يقوم بتنفيذها (المورد البشري–المعلّم–) لم يرقَ إلى مستوى تلك المجهودات تكوينًا وإعدادًا، الأمر الذي جعل عامل التردّد بارزاً لدى أغلبية المعلّمين خاصّة في المراحل الأولى.

وبالتدريج شُرع في قراءتها وتحليلها، ممّا أسفر عن ذلك محاولات عديدة للتنفيذ، حيث مازال العديد منهم يستعينون في إعداد تحضيرهم بما توفّر لديهم من مراجع أو على توجيهات وإرشادات المشرفين عليه، وتبقى حاجاتهم أكيدة إلى من يترجم لهم المناهج ويحولها إلى مناهج علميّة واضحة، بسيطة وقابلة للتنفيذ، بمعنى آخر يريد المعلّم أن يعرف ماذا يعلّم؟ كيف يعلّم؟ ومن يعلّم؟ (لغة المعلّمين المتداولة بينهم).

إنّ مسألة تنمية الممارسة البيداغوجيّة تُعتبر مكوّنا غير قابل للاختزال وبنية متكاملة يحكمها نسق محدد، فهي تعدّ مشروعا بيداغوجيًّا ومطلبًا أساسيًّا للنهوض بالأوضاع التعليميّة، وبهذا ظهر التعليم الاستراتيجيّ على ساحة الممارسة البيداغوجية كبديل للتعليم التلقيني الذي عمل على إجهاض كلّ ممارسة تربويّة.

لقد فرض هذا التعليم الاستراتيجيّ نفسه كنمط حديث وفعل بيداغوجي جديد يرقى بمردودية عمليّات التدريس وبأداءات المعلّم كمورد بشري فعال أو كممارس بيداغوجي يعمل على تحسين جودة نشاطاته التدريسية وتأهيل ظروف اشتغاله أثناء معالجة وضعية تعليميّة/تعلميّة معينة.

فهذا النوع من التعليم من شأنه أن يحقّق قفزة نوعية كبيرة في مجال التدريس بالكفاءات، ويرفع من وتيرة التحصيل الدراسي، كما يعمل على تحقيق المنتجات المعرفية الثقافيّة/الوجدانية القيمية/الحركية المهارية ذات الجودة العالية والتي تصبو إليها مختلف النظريّات السيكوبيداغوجية.

فهذا المورد البشري –المعلّم– أو الممارس البيداغوجي يعدّ حجر الزاوية في كلّ تجديد وإصلاح والمنفذ الأول للخطط الاستراتيجيّة المرسومة من أجل النهوض بوضعية الممارسة البيداغوجيّة من تغيير الفعل التلقيني إلى الفعل الاستراتيجيّ، وبهذا يصبح المعلّم وسيطا ومشخصا، لأنّ أدواره كممارس بيداغوجي ضمن الموارد البشرية، تعرف دينامية وحركية كبيرة، جعلته يتقلد المهام الصعبة داخل الفضاء المدرسي بكل مكوناته، والتي تتلخص في:

1.2.5- مرحلة التخطيط البيداغوجي:

إنّ التخطيط من أهمّ الأمور التي تسهم في تحقيق جميع أنواع المشاريع التي يضعها الفرد في حياته اليومية. فالتخطيط مصدر خُطّة، وهي جملة الأساليب والتدابير التي يمكن القيام بها لأجل تحقيق هدف معين. والتخطيط البيداغوجي لا يخرج عن هذه الدائرة، إذ يتضمّن بدوره مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تتطلب من المعلّم التحلي بالصبر والمسؤولية من جهة، واستحضار مهاراته الخاصة وإبداعاته الشخصيّة من جهة أخرى.

كما يعمل قبل مواجهة المتعلّمين بشكل مباشر على:

- تحديد الكفاءات المطلوب اكتسابها من خلال الوضعية التعليميّة /التعلّميّة المطروحة.
- تحديد الهدف التعلّميّ أو الكفاءات المستهدفة وفق مكتسبات وقدرات المعلّمين.
- تدريس القدرات والمهارات والاستعدادات الخاصة لتحقيق الهدف والغرض الوجداني/القيمي من الوضعية المدروسة.
- تحديد بعض الصعوبات التي يمكن أن يصادفها المتعلّم خاصّة تلك التي ترتّبط بالتصورات أو بضعف التحكم اللغوي.
- تحليل المعارف النظريّة والإجرائية وانتقاء أنسب المشكلات لتحقيق التواصل في الحوار التعليمي/ التعلّميّ.
- اختيار النشاط الملائم للكفاءة والهدف المسطّر من قبل وفق الفئة العمرية للمتعلميّن وتماشيا مع تصوراتهم وتمثّلاتهم ومعارفهم السابقة كقيمة بيداغوجية إضافية.

2.2.5- مرحلة مواجهة المتعلّمين:

تكتسي هذه المرحلة صبغة خاصّة باعتبار الخصوصية التي تعرفها ثنائية التعلّم/الانتباه، موازاةً مع المواقف السيكولوجية التي تحكم علاقة المعلّم بالمتعلّم، فهناك عامل يؤثر في انتباه وتعلم المتعلّم الذي يتحدد في طبيعة العلاقة التفاعليّة ين المعلّم والمتعلّم، ذلك أنّ العمل الجماعي داخل حجرة الدراسة يتيح للمراهق فرص تكوين

شخصيّته وإعدادها من خلال التعامل مع غيره وفق علاقة ومبادئ محددة، فضلا عن العطف والحنان اللذين يسهمان في إقباله على عمليّة التعلّم، ممّا يساعده على التخلص ممّا يضايقه ويعرقل دراسته.

تستلزم هذه المرحلة من المعلّم كمورد بشري وممارس بيداغوجي، الكثير من المرونة في الأداء، والضبط الإيجابي للصف أثناء التدريس، والروح العمليّة، والنفس الطويل، والرغبة في التعليم، والحرص الشديد على الالتزام بمواعيد الدروس والأمانة في تنفيذ ذلك.

حيث يُعتبر المعلّم فعالا عندما يستطيع أن يجابه المواقف الطارئة ويتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وبالتالي يساهم في تطوير آليات الممارسة البيداغوجيّة نحو الأفضل(14).

ويتّبع المعلّم في هذه المرحلة بعض الخطوات الرئيسية:

*أثناء التحضير: يُشكّل التحضير الجيّد للدروس العمود الفقري لأي ممارسة بيداغوجية ناجحة ضمن التدريس بالكفاءات. فكلما كانت الممارسة البيداغوجيّة ناجحة، كان فعل التعلّم ناجحا، حيث يُعتبر التعلّم ناجحا إذا كان يُنشئ جسوراً مع عناصر المعرفة الأخرى المكتسبة.

فيقوم المعلّم بتنظيم مجال الفصل ويدبر الزمن المدرسي وفق الأنشطة المسطرة مع تحسين إيقاعات تعلم المتعلّمين/إثارة المعارف المكتسبة السابقة على اختلافها/تنظيم هذه المعارف وفق ما تستلزمه ظروف الممارسة البيداغوجيّة/تدبير الأساليب البيداغوجيّة المختلفة وفق تعدد المهام وفئات العمر/البحث عن العلاقات التي تربط التعلّمات المنجزة بعضها ببعض/الاعتماد على تقنيّات التنشيط المؤدية إلى رفع وتيرة التحصيل والتفكير في تنويع وضعيات التعلّم.

*أثناء الإنجاز: يقتضي فعل الإنجاز ضمن سيرورة الممارسة البيداغوجيّة الفعلية جعل المتعلّم محور الاهتمام والتفكير خلال العمليّة التربويّة، فضلا عن اتباع نهج تربويّ نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلّم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي(15).

كما يستلزم هذا الفعل توفّر المتعلّم على مجموعة من القدرات والمهارات والأدوات والتقنيّات البيداغوجيّة التي توقظ مَلكاته واستعداداته وتثير رغبته في التعلّم وتمزج بين تمثّلاته ودافعيته لمختلف المشكلات التي تصادفه، لأنّ الفرد على حدّ تعبير **جون ديوي john dewey** يتعلم عن طريق حل المشكلات التي تواجهه، بالإضافة إلى أنّ المتعلّم يتعلم، ليس لأنّ الواقع موجود ويجب البحث عن فهمه، لكن لأنّ الفرد في بحثه عن فهم الواقع يُحدث هذا الواقع(16).

3.2.5- مرحلة الإدماج:

تكتسي بدورها هذه المرحلة صبغة خاصّة باعتبارها المرحلة النهائية لمسار الممارسة البيداغوجيّة في التدريس بالكفاءات، فهي تشكل الملامح الحقيقية للأداء الفعال.

يعرّف **كازافيي روجيرس** الإدماج بأنه عمليّة نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى. كما أنّه نشاط ديداكتيكي من أجل استدراج المتعلّم إلى تحريك المكتسبات التي هي موضوع تعلّمات منفصلة(17).

وفي هذه المرحلة يصل المعلّم بالمتعلّمين إلى ملاحظة ومعاينة إنجازاتهم من خلال (ماذا تعلّم/كيف تعلّم/طريقة التعلّم/صعوبات التعلّم/استراتيجيّات التعلّم/ما يجب تحسينه) فهذه الأسئلة من شأنها تعمل على ضبط عمليّة الإدماج من طرف المعلّم بالشكل المناسب الذي يضمن مسارا جيّدا لمراحل الفعل التعليمي / التعلّميّ.

نخلص مما سبق إلى أنّ تجديد المنظومة التربويّة وكذا تحقيق فعاليّة التدريس بالكفاءات مرهون بجودة عمل المعلّم كمورد استراتيجيّ ضمن الموارد البشرية وإخلاصه والتزامه. فنجاح أي إصلاح أو أي برنامج تعليمي يتوقف على كفاءات وقدرات المعلّم.

3.5- المعالجة البيداغوجيّة ومساراتها:

إنّ قانون التربية المؤرخ في 23 جانفي 2008م يوجّه نحو تربية فردية "لا ينبغي الاكتفاء بتربية واحدة للجميع بل يجب أن نتطلّع إلى تربية أفضل لكلّ فرد"[18]. وبعبارة أخرى النجاح للجميع هو الهدف ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إلّا باستغلال إمكانيات كلّ واحد أقصى استغلال.

على ضوء هذه الفكرة يظهر مفهوم المعالجة البيداغوجيّة كعمليّة من العمليّات التربويّة التي تعمل على تقليص الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون وتحدّ من النقائص التي يعانون منها، والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق. حيث يتحقّق ذلك بإجراءات مختلفة يتصدّرها التدخّل البيداغوجي المستمرّ، فنجاح المعالجة البيداغوجيّة مرتبط بأهمية التعلّم.

ولكونها تحدّ من الفشل المدرسيّ إلّا أنّها تتميّز عن الاستدراك دون أن تحلّ محلّه، فالاستدراك يكون ضروريّا عندما تكون النقائص بحجم يستلزم معالجة خاصّة وتسخيرا لعدد من الوسائل المجدية.

أمّا المعالجة فهي تمارس بصفة دائمة عن طريق تصحيحات مدمجة في المسار البيداغوجي حتى لا تتحوّل النقائص الملاحظة إلى نقائص غير قابلة للعلاج.

وبهذا المعنى فإنّ المعالجة تتطلب استخدام أدوات للملاحظة والتحليل تكون ذات فعاليّة أكبر وقابلة للتنفيذ من قبل المعلّم.

فالمعالجة بهذا التصور تندرج في المسار العام للضبط والتعديل، أي أنّ المطلوب هو الحد من آثار النظام على التعلّمات، بغرض ضمان نوعية التعليم والتعلّم وذلك بالتأثير في العوامل الرئيسية (تكوين المعلّمين/المناهج والبيداغوجيا/الكتب المدرسية والوسائل البيداغوجيّة الأخرى/تنظيم المؤسّسات).

إنّ المعالجة موجّهة إلى المتعلّمين الذين يعانون من صعوبات، لكنّنا نفضل عبارة **لم يستطع المتابعة** عن عبارة **متعلّم ضعيف**، لأنها أكثر موضوعية وأقلّ إدانة للمتعلّم، خاصّة أنّها تشير إلى الصعوبة.

فالصعوبة ملازمة لكلّ تعلم، لأنّ كلّ متعلّم يمكن أن يجد نفسه في موقف ما ولأسباب مختلفة أمام صعوبة دراسية، ولهذا السبب فإنّ التساؤل عن الأسباب التي تجعل المتعلّم يجد صعوبة أفضل من أن تحكم عليه مسبقا بالفشل، مع تفادي أن تتحول الصعوبة في لحظة من لحظات التعلّم إلى فشل دراسي قد يتعذّر علاجه.

إنّ المعالجة في الوقت المناسب تمنع الوصول إلى ما لا يعالج وتمنع تحول الصعوبة الدراسية إلى فشل مدرسي[19].

لكن ماذا نعني **بالمعالجة** عندما نستعملها في بيداغوجيا التعلّم؟ بمعناها الطبيّ تتجه إلى الدواء الذي يحدده الطبيب **لشفاء** مريض أو **سدّ** بعض نقائص الفيتامينات أو **المحافظة** على الصحة بتقديم بعض المقويات أو استدراك تأخر ما، مثلا في نمو الانسان أو **دعم** نقاهة إنسان.

هذه العبارات (شفاء/سد/محافظة/دعم) نجدها في العمليّات البيداغوجيّة بنفس الوظيفة: **الاستدراك المدرسي، الدعم المدرسي، مساعدة تشخيصية، المعالجة** وهذا معناه جعل نجاعة المتعلّم في مجال المعارف والمهارات

والمواقف في مستوى الكفاءات المسطرة للمؤسّسة التعليميّة، وإلى حدّ ما باستعمال التمايز البيداغوجي الذي يأخذ بعين الاعتبار ذاتية المتعلّم الخاصة.

فالمعالجة في المجال البيداغوجي تحافظ على معناها الطبي الذي يعني فعلا العلاج، وهي في مجال التعلّم مرادفة للتصحيح وتتعداه إلى التعديل. فهي جهاز شكلي إلى حدّ ما، مهمته تقديم نشاطات تعلميّة للمتعلّم حسب الفوارق البيداغوجيّة لتمكينه من استدراك نقائصه التي أظهرها التقويم التشخيصي. وتستخدم لذلك طرائق بيداغوجية مختلفة عن الطرائق المختلفة في المرحلة الأولى من التعليم والتعلّم لكي تكون ناجحة، إذ لا ينبغي أن تكون العمليّة مجرد إعادة نفس الدرس بنفس الطريقة والمساعي بل يتطلّب ذلك استخدام وسائل وطرائق مختلفة ترتّبط أكثر بالمعنى الطبي للمعالجة، إنَّها علاج بدواء خاص.

هذه العمليّة في المجال البيداغوجي هي على سبيل المثال استخدام المعلوماتية إذا توفّرت البرمجيات، والعمل التعاوني في أفواج محدودة العدد، والتعلّم الفردي والمساعدة الشخصيّة عندما يكون عدد المتعلّمين المعنيين قليلا. فالعمليّة تتلخص في وضعيات تعلميّة متمايزة حسب طبيعة الصعوبة المراد تجاوزها وحسب أسلوب التعلّم الخاص بالمتعلّم. وفي هذه الحالة تكون المساعدة التي يقدّمها الأخصائيّ في مجال علم النفس التربويّ أمرا مستحسنا.

وتتشكل المعالجة من خلال:

- تفاعل قبلي proactive.
- تفاعل داخلي intéractive.
- تفاعل رجعي أو بعدي rétroactive [20]

فالتفاعل القبلي يكون عند انطلاق المتعلّم في نشاط أو وضعية تعلميّة جديدة، والتفاعل الداخلي مرافق لمسار التعلّم، أمّا التفاعل الرجعي يكون في نهاية وصلة تعلميّة قصيرة نسبيا انطلاقا من تقويم آني.

وما ينبغي معرفته أنّ الصعوبة ملازمة للتعلّم، ولا وجود لتعلّم دون صعوبة. وفي هذا السياق توضّح **evelyne charmeux** بأنّ التعلّم معناه وجود حواجز، والدخول في صراع مع الذات ولكي نتمكن من تحويل معرفة شخصيّة يجب أن نكسر شيئا ما[21]. وإنّ اكتساب معارف جديدة يكون على حساب معارف قديمة هي في الوقت ذاته موارد وحواجز، وهنا تكمن دلالة الصراع المعرفي –الصراع مع الذات–.

فالصراع المعرفي يتولد من المواجهة بين معارف قديمة ومعارف جديدة، تكتسب عندما يصطدم المتعلّم بمعطيات تجبره على مراجعة وتصحيح مفاهيمه أو تمثّلاته القديمة، حتى يتمكّن من قبول المعرفة الجديدة والوصول إلى ما يسميه **بياجيه Piajet** بالتوافق.

إنّ فائدة الحاجز البيداغوجي الذي تشكله الوضعية المشكلة مقارنة بالحاجز الابستيمولوجي G.Bachelard هي خلق صراع معرفي عن طريق صعوبة ما أو مشكل ينبغي حلّه.

ومن مسارات المعالجة البيداغوجيّة:

- **الملاحظة:**

ترتكز المعالجة البيداغوجيّة على الملاحظة التي تعني المعاينة الدقيقة للظواهر، وبعبارة أخرى فإنّ الملاحظة هي المعاينة باستخدام وسائل وطرق وأدوات ملائمة لهدف الملاحظة.

وفي هذا المعنى يتمّ التمييز بين الملاحظة التي هدفها الوصف والتجربة التي تكمن وظيفتها في التنبّؤ. وفي رأي De landsheere فإنّ التضاد بينهما ليس ملائما[22].

فأهداف الملاحظة البيداغوجيّة هي بالتأكيد الإدراك والمعرفة، لكن هي أيضا التنبّؤ بالوقائع المتعلّقة بالأنظمة والمسارات والإجراءات التربويّة.

وبمعنى أكثر شمولية فإنّ الملاحظة لا تقتصر على المعاينة فقط، بل هي أيضا التنبّؤ من أجل أخذ الاحتياط. أمّا عند perrenoud فإنّ الملاحظة هي بناء تصور واقعي عن التعلّمات، شروطها، وأحكامها، وآلياتها ونتائجها، وتكون الملاحظة تكوينية عندما تمكّن من توجيه التعلّمات وضبطها دون التفكير في انتقائها وترتيبها واعتمادها.

لكن ما معنى ذلك لدى المورد البشري –المعلّم–؟

عند المعلّم صاحب التجربة والحسّ البيداغوجي فإنّ معاينة الوقائع المعزولة وتسجيلها لا يكفي بل ينبغي إيجاد علاقات بين هذه الوقائع والبحث عن العوامل التي تسببت فيها وتقديم فرضيات عن تلك الأسباب قصد بناء أنظمة تفسيرية تمكّنه من التنبّؤ وبالتالي من التعميم وتسمح له بإجراء التصحيحات اللازمة، لأنّ الملاحظة هي من أجل المعاينة، والفهم، والتفسير وإيجاد الحلول الملائمة للمشكل المطلوب حله.

فالتساؤل الذي ينبغي طرحه دائما لا يتعلق فقط بـ **ماذا؟** بل يتعداه إلى **لماذا؟** فالسؤال **ماذا؟** يمكن التمييز من خلاله بين الخطأ والهفوة، و**لماذا؟** يمكّن من إيجاد التفسير بالبحث عن الأسباب وفتح آفاق إعادة التصحيح والتصحيح الذاتي، لتجنّب ذلك مستقبلا.

فالملاحظة مسار هدفه جمع المعلومات حول شيء ما وليس مجرد معاينة وكذا تحليله لإيجاد تفسيرات قابلة للتعميم قصد الاحتياط من النتائج غير المرغوب فيها، ولا تعني الملاحظة النظر فقط، إنّما تحلّل وتنظّم ما حصل عليه من معلومات.

وفي هذا السياق يصف لنا marcel postic et jean marie de ketel في كتابهما observer les situations éducatives puf 1988 الملاحظة بأنها عمليّة أخذ عينة من المعطيات وهيكلتها بشكل يبرز شبكة من الدلائل[23].

مما سبق نصل إلى أنّ كلّ مسعى أو إجراء في الملاحظة يتعلّق بتساؤلين رئيسيّين:

- ماذا نريد ملاحظته؟
- لماذا نريد الملاحظة؟

وذلك بملاحظة:

– وضعيّة القسم بكامله لاختبار مثلا نجاعة إجراء جديد قد استخدمه المعلّم ويريد تعميمه لتغيير طريقة تدريسه، أو اختبار ملاءمة وضعيات المشكلة التي يقترحها مع مستوى المتعلّمين.

– ملاحظة فرديّة لتصرف متعلّم أثناء العمل.

– تصرّف فوج من المتعلّمين في عمل تعاوني، حيث يفترض مساهمة كلّ واحد منهم.

– مواقف إزاء التعلّم.

– أعمال المتعلّمين.

– الاستراتيجيّات المستخدمة لتجاوز صعوبة من الصعوبات أو تجنّبها.

– الإنتاجات الكتابيّة أو الشفاهيّة.

– آثار المحاولات والأخطاء على المسودّة.

– التعرّف على المتعلّمين الذين يعانون صعوبات في إطار المعالجة وتمييز طبيعة هذه الصعوبات.

– التحقّق من فكرة أو فرضية تتعلق بالأسباب الممكنة للتأخّر في التعلّمات.

- **التقويم:**

ونقصد به "إسناد قيمة لوضعية حقيقية على ضوء وضعيّة مرغوب فيها، وذلك بمقابلة مجال الحقيقة الواقعة بمجال المنتظرات"[(24)].

فالتقويم وسيلة ضرورية لتقديم حصيلة من الظواهر التي حدثت في عمليّة التعلّم، مع العلم أنّه توجد عدة أصناف من التقويم حسب الهدف المسطّر:

* قبل التعلّم ← وهو تشخيصي، لأنه يمكّن من معرفة مدى تحقيق المتعلّمين للأهداف المسطرة، ويمكن أن يكون تكهنيا إذا تعلق بأهداف ستتحقّق في المستقبل في حالة التوجيه مثلا.

* أثناء التعلّم ← وهو تكويني للمتعلّم لأنه يمكّنه من التعرف على مسارات التعلّم وتحليلها. كما أنّه تكويني أيضا للمعلّم الذي يضع تحليل الأخطاء في تصميمات بيداغوجية وفي تنظيم الفوارق. ويفيد هذا النوع من التقويم في جعل المتعلّم قادرا على اكتشاف أنواع الأخطاء المرتكبة، وليس ذلك لمجرد تمييز الصحيح من الخطأ فقط، بل من أجل فهم ما حدث عندما لا تتحقّق التعلّمات من أجل تصحيحها.

* بعد التعلّم ← وهو تحصيلي –إشهادي– هدفه فحص درجة بلوغ الأهداف التي يسطّرها المنهاج، والتي تتحدّد حاليا ضمن الكفاءات المستهدفة من أجل التأكّد من المكتسبات.

من خلال هذه الأصناف، نركّز تحليلنا على التقويم التشخيصي لكونه مساراً تحليليًا وظيفته اكتشاف عمليّة التعلّم:

– العناصر الإيجابية التي ينبغي دعمها.

– العناصر السلبية والنقائص والثغرات.

– الأسباب التي أدّت إلى ذلك.

كلّ هذا بهدف وضع جهاز للمعالجة، لأنّ وظيفة التقويم التشخيصي في إطار المعالجة، تكمن في إبراز الفوارق التي ينبغي تصحيحها بين الكفاءات المستهدفة والنتائج المحصّل عليها، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ التشخيص يحدّد طبيعة هذه الفوارق وأهمّيّتها لتكييف جهاز التصحيح ولكون هذه العمليّة مرتبطة بتكوين المرجعيات.

كما ينبغي أن نجعل من المعلومات المحصّل عليها بالملاحظة أو بالتقويم معلومات دالّة مع مقارنتها بمرجعيّة من المرجعيات، أي وصف الهدف أو الأهداف المقصودة في صيغة كفاءات ومعارف وكذا مستويات النجاح المرغوب فيها.

وهذه المرجعيّة ضروريّة لتحديد طبيعة وأهمّيّة التناقضات بين أهداف البرنامج والآثار الملاحظة، كذلك تمييز السياقات أو الظروف التي جرت فيها التعلّمات والمتمثلة في المضامين، والمدّة، والتنظيم، والإمكانيات والمساعي البيداغوجيّة المستعملة. فمعرفة الظروف التي جرى فيها التعلّم، تساعد على فهم أفضل للنتائج خاصّة عند التعرف على الأسباب.

وعلى اعتبار الآثار والنتائج كمؤشرات أداء ينبغي تحليلها من أجل كلّ هدف مقصود من عمليّة الاكتساب (كفاءة، موارد مستعملة في اكتساب الكفاءة، طرائق عمل) فعلى المعلّم أن يحلّل المنتوج الموجود، بمعنى آثار التعلّم وكل المعلومات المحصل عليها في مختلف الأوقات لإصدار حكم على الأداء والتقدم الذي أحرزه.

• التمايز البيداغوجي أو الفوارق:

تنطلق بيداغوجيا الفوارق من الواقع داخل القسم، حيث تستجيب لاختلاف القدرات وأساليب التعلّم في القسم الواحد من خلال القيام بممارسات تكيف المناهج والتعليم والوسط المدرسي مع كلّ متعلّم، وفي غالب الأحيان لا يعدّ المعلّم هو مركز القسم بل يجعل المتعلّم أو النشاط هو مركز الاهتمام.

وإذا حلّلنا مفهوم التمايز البيداغوجي، فهو يشير إلى مقاربة منظّمة، مرنة ونشطة، تمكّن من تصحيح التعليم والتعلّم الشامل لكلّ المتعلّمين لتمكينهم من تحقيق أقصى تقدُّم، وهذا بناء على ما جاء في قانون التربية المؤرخ في 23 جانفي 2008م.

وفي المقابل فإنّ المجلس الأعلى للتربية في مقاطعة الكيبيك بكندا يعرّف غاية التمايز البيداغوجي بأنها "تتعدى مكافحة الفشل المدرسي، فهي قبل كلّ شيء تعمل على إيصال كلّ متعلّم إلى أبعد ما يمكن في دراسته وبأقصى إمكانياته[25].

وأمّا **ف.بيرينو philippe perrenoud** فيرى أنّها تحدث قطيعة مع البيداغوجيا الرتيبة، أي أنّ الدروس والتمارين نفسها للجميع[26].

يتّفق أغلبية المؤلفين على أنّ التمايز البيداغوجي هو إعطاء كلّ متعلّم إمكانية التعلّم في الظروف التي تناسبه أكثر، فتمييز البيداغوجيا إذا هو وضع أجهزة سواء في القسم أو المؤسّسة التعليميّة للمعالجة الملائمة لصعوبات المتعلّمين قصد تيسير عمليّة بلوغ أهداف التعليم.

فبيداغوجيا التمايز أو الفوارق la pédagogie différenciée طريقة تسعى إلى استعمال مجموعة متنوّعة من الوسائل والإجراءات التعليميّة/التعلّميّة من أجل تمكين متعلميّن متفاوتي القدرات والكفاءات والمعارف من بلوغ الأهداف المشتركة بطرق مختلفة.

إنّ تمايز التعليم معناه تقديم مشاريع مختلفة وأهداف ملائمة ومسارات متنوّعة لمواضيع متعددة لتمكين المتعلّمين من الاستقلالية الثقافيّة.

ممّا سبق نفهم أنّ عمليّة إيجاد جهاز بيداغوجي متمايز، يتطلّب تنظيم المؤسّسة، حيث يقوم المعلّم أو مجموعة من المعلّمين في إطار العمل الجماعي بتحديد الهدف الذي ينبغي أن يبلغه مجموع المتعلّمين مع اختيار شبكة تحليل صعوبات المتعلّمين وتصور استراتيجيّات بيداغوجية حسب هذه الصعوبات للوصول إلى تنظيم النشاطات بتفويج المتعلّمين حسب نوع الاستراتيجيّة.

خاتمـــــة

إنّ الاهتمام بالموارد البشرية ينطلق من أنّ الفكر الإداري المعاصر يركّز على الجهد البشري الذي لا يمكن أن يصل إلى تحقيق نتائج ذات قيمة، دون توفّر تخطيط وإعداد وتوجيه وتنمية مستمرّة في إطار نظام متطوّر لإدارة الموارد البشرية وذلك بالتناسق مع استراتيجيّات الإدارة.

فالفرد إذا أُحسِن اختياره، وإعداده، وتكوينه وإسناد العمل المتوافق مع مهاراته ورغباته، يكفي بعد ذلك توجيهه ليزيد عطاؤه وترتفع كفاءته، خاصّة إذا عمل في فريق من الزملاء الذين يشتركون معه في تحمّل مسؤوليّات العمل وتحقيق النتائج المنشودة.

قائمة المراجع:

1- سلسلة موعدك التربويّ، المركز الوطني للوثائق التربويّة، العدد 1، الجزائر، 2008 م، ص 15.

2- صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، مصر، 1994م، ص 112.

3- جودة عزة عطوي، الإدارة التعليميّة والإشراف التربويّ – أصولها وتطبيقاتها – دار الثقافة، عمان–ا لأردن، 2004م، ص 98.

4– جايمس سترونغ، مميزات المدرس الفعال، الدار العربية للعلوم، بيروت– لبنان، 2008م، ص 71.

5- Douglas Sloan, Toward the Recovery of Wholeness: Knowledge, Education and Human values, Colombia University Teachers College Press New York, USA, 1984, p 21.

6- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجة، تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، دار الثقافة، عمان–الأردن، 2004م، ص 10.

7- Renate N, Caine and Geoffrey Caine, Education on the Edge of possibility, Alexandria, VA, ASCD, Egypt, 1997, p19.

8- صلاح الدين عرفة محمود وزملاؤه، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2000، ص 24.

9- جودة عزة عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة – مفاهيم النظريّة وتطبيقاتها العمليّة – دار الثقافة، عمان–الأردن، 2004م، ص 101.

10- التعلّم الاستراتيجيّ، المربّي، المركز الوطني للوثائق التربويّة، العدد01، الجزائر، أفريل–ماي 2004م، ص 15.

11- مولاي بودخيلي محمد، "نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004م، ص 116.

12- المرجع السابق، ص 220.

13- المرجع السابق، ص 317.

14- نور الدين الثريدي، البنائية والتعليم بواسطة المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، الجزائر، 2003م، ص 52.

15- المرجع السابق، ص 66.

16- صلاح الدين عرفة محمود وزملاؤه، مرجع سابق، ص 45 .

17- كزافيي روجيرس بالاشتراك مع الطاهر العامري، "دليل المكوّن"، الجزائر، 2007م، ص 19.

18- عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجيّة، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ديسمبر 2008م، ص 5.

19- المرجع السابق، ص 14.

20- Saïd Koutani, Le système d'enseignement entre rationalité et devenir, éd L'Harmattan, Paris-France, 1999, p 131.

21- Ibid., p148.

22- Jacques Jumentier, La gestion des ressources humaines dans les systèmes éducatifs, Centre régional de documentation pédagogique de Lyon, France, 1999, p 117.

23- عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان، مرجع سابق، ص 9–10.

– أخذ عينة من المعطيات واختيارها يمكن أن يأخذ أشكالا مختلفة حسب طريقة جمعها أو في فكرة مسبقة، وذلك قصد الحصول على أقصى ما يمكن من المعلومات التي ستعالج لاحقا بهدف التأكد من أهميتها بالنسبة للمشكلات المطروحة، سواء كان ذلك حسب فكرة سابقة أو فرضية قابلة للتحقّق أو بهدف البحث.

– هيكلة المعطيات تعني أنّ الأمر لا يكمن في اعتبار الوقائع الملاحظة منعزلة، بل يكمن في إيجاد علاقات بين هذه الوقائع، بمعنى علاقة زمنية أو علاقة سببية لفهم الهيكلة الوظيفية التي تحتويها.

24- المرجع السابق، ص 35.

25- المرجع السابق، ص 43.

26- المرجع السابق، ص 45.