العلاقات البيداغوجية في التعليمين الصفي والرقمي مدخلا لتأهيل المدرس والمتعلم

Pedagogical relationships in face-to-face and online education as an entry point for qualifying both teacher and learner

د. رشيد بن محمد الوهابي
Rachid Ben Mohamed El Ouahabi
طالب باحث بسلك الدكتوراه
rouahabi78@gmail.com

مُلخّص البحث:

تروم هذه الورقة البحثيّة تأكيد تطوُّر مفهوم العلاقات البيداغوجيّة الّذي شمل النّشاطين: المعرفيّ والتّطبيقيّ للمُدرِّس، والعلاقة التّفاعليّة مع المتعلِّم في التّعليمين: الصفيّ والرقميّ، فنجاح المدرِّس فيها رهين بتكوين أساس ومُستمرّ يبني كفاياته المهنيّة، وتقويم ذاتيّ وبيْنيّ مع الزملاء لتجربته التّدريسيّة، وامتلاك القدرة على إكساب المُتعلّم إستراتيجيّات التَّعلُّم الذّاتيّ الصفيّة والرقميّة، لبناء المعارف، والمهارات، والقيم، وتحقيق النّجاح في مساره الدراسيّ والمهنيّ والحياتيّ، بمشاركة واعيةٍ وفاعلةٍ من الأسرة في مواكبته.

إنّ رهان التّوجُّه نحو الرّقمنة في السِّياقات المألوفة أو المفاجئة، في مراحل الأزمات والأوبئة والجوائح، يفرض أولويّة صياغة إطار/دليل بيداغوجيّ مرجعيّ للتّعليم الرقميّ، يُدقِّق في الأنموذج البيداغوجيّ، والمقاربات، والطّرائق البيداغوجيّة الملائمة، ويُمكّن من تحيين المناهج الدّراسيّة، والبرامج التّعليميّة على أساسي التّخفيف في المحتويات، والتدرُّج في بناء التعلمات، ومن تأطير عمليّة إنتاج الموارد الرقميّة، وتوظيفها في التعليم الحضوريّ أو مِن بُعد، وعمليّة تأهيل المُدرِّس والمُتعلِّم.

الكلمات المفتاحيّة: العلاقات البيداغوجيّة- التّعليم الصَّفيّ- التّعليم الرقميّ- تأهيل المُدرِّس والمتعلِّم.

Abstract:

This research paper is intended to emphasize the evolution of the concept of educational relationships, which included the cognitive and applied activity of the teacher and the interactive relationship with the learner in face-to-face and online environments. the success of the teacher in these relations depends entirely on a basic and continuous training that builds their professional competence, self-evaluation and interpersonal experience with colleagues, the ability to empower learners with autonomous-learning, class and digital strategies to build knowledge, skills and values and to seek excellence in their studies and in their lives as well. This can be achieved with help of family support and follow-up.

The challenge of opting for digitization in education in familiar or sudden contexts, such as crises, epidemics and pandemics, really mandates the formulation of a Pedagogic Reference or a Framework for Digital Education that scrutinizes the Pedagogic Model to be adopted, review Approaches and Appropriate School Methods and enables the upgrading of curricula, educational programs on the basis of content mitigation, step-by-step construction of learning and framing the production of digital material that would be used alongside a constant plan of training teachers and learners.

Keywords: pedagogical relations, face to face learning, digital learning, training teacher and student.

مُقدّمة

يعرف الحقل التربوي تحوّلات معرفيّة وبيداغوجيّة بشكل مُطَّرِد ومُتسارع تسارع الأحداث، وتغير السِّياقات الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والعلميّة، والتّكنولوجيّة، والثقافيّة في العالم؛ ففرض السّياقين: العولميّ والرقميّ اللّذين عرفهما مجتمع المعرفة طرح أسئلة تربية المستقبل في البراديغمات المعرفيّة، والنّماذج والمقاربات البيداغوجيّة، وفي المناهج الدراسيّة، والبرامج التعليميّة، على مستوى التّنظير التّربويّ، والممارسة المهنيّة.

لقد شكّلت المفاهيم التربويّة شاغلًا فكريًّا، وتحدّيًا عمليًّا للمُنظِّرين لتطوير المنظومات التّربويّة والتّعليميّة، بما تمثّل المفاهيم من أوعية لغويّة تكتنز دلالات علميّة، وتختزل أنساقًا معرفيّة، وأُطرًا ثقافيّة، وتؤشر على مناحٍ إجرائيّة. ومن المفاهيم الّتي حظيت باهتمامٍ كبيرٍ عبر سيرورة التّنظير التّربويّ والبحث التّجريبيّ، مفهوم العلاقات البيداغوجيّة لارتباطه الوثيق بالممارسة التّعلميّة للمُتعلّم، والمهنيّة للمدرِّس، وما تعرفه من صعوبات وتحدّيات التوجُّه نحو التّعليم الرقميّ. فهل تسهم العلاقات البيداغوجيّة في تطوير الممارسة المهنيّة للمُدرّس، والتعلميّة للمُتعلّم في التعليمين الصفيّ والرقميّ؟ ينتظم الجواب عن السُّؤال إلى جانب المدخل المفهوميّ في ثلاثة محاور:

- العلاقات البيداغوجيّة بوصفها مدخلًا لتطوير الممارسة المهنيّة للمُدرِّس
- العلاقات البيداغوجيّة في التّعليم الصّفيّ بوصفها مدخلًا لتطوير الممارسة التّعلميّة للمُتعلِّم
- العلاقات البيداغوجيّة في التّعليم الرقميّ بوصفها مدخلًا لتأهيل المُدرِّس والمُتعلِّم

1- التّحديد الإجرائيّ للمفاهيم:

تكتسي المفاهيم أهمّيّة كبرى في حقل التّربية والتّعليم، فلا يمكن مقاربة موضوع ما دون التحديد الإجرائيّ لمفاهيمه. وتُؤطّر هذه الورقة البحثيّة ثلاثة مفاهيم هي: العلاقات البيداغوجيّة، والمدرِّس، والمُتعلّم.

1-1- مفهوم العلاقات البيداغوجيّة:

من الوجيه عند المقاربة المفهوميّة للعلاقات البيداغوجيّة استحضار عائلة المفاهيم ذات الصّلة كالأنموذج البيداغوجيّ، والنّظريّة البيداغوجيّة، والمقاربة البيداغوجيّة، والتّيّار البيداغوجيّ[1]، وتعني كلمة بيداغوجيا ذات الأصل اليونانيّ قيادة الطّفل وتوجيهه. ومع التّطوّر الدلاليّ للكلمة، أصبحت تحيل على النّشاط المعرفيّ والتطبيقيّ المنتهج من المدرِّس في وضعيّات تعليميّة وتعلُّميّة عبر إستراتيجيّات مُتعدّدة، تُمكّنه حسب "جون هوساي Jean Housaye" من القدرة على قيادة القسم بنَفَس تغييريّ يرفض الواقع الثّابت، ويتمرّد عليه، ولعل التعريف المختصر ل"فرانك موراندي Franc Morandi " الذي عدَّ البيداغوجيا "دراسة شروط وضعيّات التعلُّم

[1]. هيئة التّحرير، مفاهيم مفتاحيّة، دفاتر التّربية والتّكوين، المجلس الأعلى للتربية والتّكوين والبحث العلميّ، العدد 12، أكتوبر 2017، ص 98-107.

وتطبيقه"[2] يوضح ارتباط المفهوم بالممارسة المهنيّة، والفضاء الصّفيّ تدريسًا وتعلُّمًا. أمّا مفهوم العلاقة المستعمل في علم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعيّ، وعلم التواصل،...فيعني الارتباط القائم، والتّفاعل الحاصل بين شخصين أو موضوعين أو ظاهرتين أو أكثر، ومِنْ ثَمَّ يعكس نسقيّة العناصر الّتي يوجد بينها تعالق. فالفصل الدراسيّ فضاء للتّواصل والتّفاعل بين عناصر المثلّث البيداغوجي: مُدرّس-مُتعلّم- معرفة.

تأسيسًا على ما سبق، وسعيًا إلى تحديدٍ إجرائيٍّ لمفهوم العلاقات البيداغوجيّة، يمكن القول بأنّها علاقات تربويّة تفاعليّة بين المدرّس والمتعلّم، وبين المتعلّمين بعضهم بعضًا، تتمّ في الفضاء الصّفيّ، وقد تنتقل إلى الفضاء الرقميّ عبر التعليم عن بُعد. وما دامت العلاقات بين قطبي العمليّة التّعليميّة إنسانيّة[3] بامتياز، فهي لا تقتصر على البُعْد التعليميّ التعلُّميّ عبر الوضعيّات التعلميّة البانية للمعارف والمهارات والمواقف؛ بل تتعدّاه إلى تأسيس تفاعلات نفسيّة وجدانيّة واجتماعيّة ديناميّة تتبادل التأثير والتأثّر مُشكّلة القيم والاتّجاهات "في عمليّة تواصل مركّبة، وتبليغ للرسائل، وتبادلات وجدانيّة، وعمليّات استكشاف ومقاومة"[4]، ومِنْ ثَمَّ تشكّل ثنائيّة المكانة والدور أساسًا مُحدّدًا لطبيعة العلاقة البيداغوجيّة داخل الجماعة الفصليّة، خصوصًا النّهج البيداغوجيّ الّذي يسلكه المدرِّس[5]، ويطبع به المسار التعليميّ التعلُّميّ.

1-2- مفهوم المدرِّس:

لم تعرف عناصر المثلث البيداغوجيّ الثّبات النّظريّ بفعل التطوّر الّذي عرفته التربية؛ بل طال تلك العناصر التغيير تبعًا لتفكير رُوَّاد التربية ومُنظّريها في ارتباط بالسّياقات السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة الحاكمة التي يكون لها أثر في تغيير المنظومات التربويّة من حيثُ المناهجُ والبرامجُ والبِنْياتُ والإجراءاتُ وأدوارُ الفاعلين التّربويِّين، وقد يشمل التّغيير أحيانًا الفلسفة التّربويّة المؤطّرة للفعل التّربويّ رسمًا لمواصفات الفرد والمجتمع المنشودين.

اختلفت النّظرة إلى المدرِّس كونه أحد عناصر المُثلّث البيداغوجيّ، والمنفّذ المباشر للمناهج الدّراسيّة والبرامج التعليميّة، والممارس التّربويّ المتّصل اتّصالًا مباشرًا بالمتعلّمين، فكان المنظور التّقليديّ يحسب المدرّس/المعلّم "نائب الوالدين في تربية جسم الطفل وعقله وأخلاقه"[6]، و"بديل الأب في المدرسة"[7] تأسيسًا

---

[2]. المرجع نفسه، ص 99.

[3]. شفيق اكريكر، العلاقة البيداغوجيّة في العصر الرقميّ، تحدّيات التعلّم الذاتيّ والتفكير النقديّ، العلاقات البيداغوجيّة في المنظومة التربويّة المغربيّة، نحو مقاربات جديدة (كتاب جماعي)، تنسيق: عادل ضباغ، أحمد الفراك، منشورات مفاد، سلسلة ندوات ومؤتمرات 1، 1441ه/2020م، ص 229-232.

[4]. محمد آيت موحى، العلاقة التربويّة: طبيعتها وأبعادها، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتّربية والتّكوين والبحث العلميّ، العدد 1، نونبر 2009، ص 11.

[5]. يحدّد "دانييل غاييت" تسعة أنواع من صفات المدرّس في سياق علاقته التفاعليّة بالمتعلّمين، وهي: المدرِّس المرعب (المتسلّط)، والمدرّس الصارم العادل، والمدرّس الصديق (المقنع)، والمدرّس الأمومي (العاطفيّ)، والمدرّس الحالم (غير المقيّد لحرّيّة المتعلّم)، والمدرّس المتحمّس (المعتمد على شخصيّته فقط)، والمدرس المهرج (المستميل لتلاميذه ضدّا على شخصيّته)، والمدرّس القلق (المكلّف نفسه فوق طاقتها)، والمدرّس المقاوم للموت (منتظر الجرس لمغادرة الوضعيّة التواصليّة). العربي اسليماني، التواصل التربويّ مدخل لجودة التربية والتعليم، شركة نداكوم ديزاين، 2005م، ص 23.

[6]. نجيب مخول، فنّ التربية والتعليم في المدرسة الحديثة، المطبعة التعاونيّة اللّبنانيّة، درعون-حريصا، 1966م، ص 24.

لأُبوّة مدرسيّة[8] تعلي مكانة المدرّس، وتُعنى بالتربية الجسميّة والعقليّة والخلقيّة، انسجامًا مع مواصفات إعداده الّتي تفترض امتلاكه "شخصيّة متكاملة جسميًّا وعقليًّا ومزاجيًّا وخلقيًّا" .[9]

رافق المنظور الحديث للمدرّس تعديلٌ في وظائفه "التقليديّة"، ليؤسّس لمهامّ جديدة تنسجم مع المقاربات البيداغوجيّة الجديدة، ومع مجتمع المعرفة وتكنولوجيا الاتّصال والإعلام، ويوسع دائرة فعله التّربويّ، ويعزّز فعاليّته المهنيّة. إنّ الانتقال من الدّور التّلقينيّ إلى الدّور البنائيّ للتّعلُّم[10]، والانخراط في مشروع المؤسّسة تنشيطًا للحياة المدرسيّة، وانفتاحًا على محيطها السوسيو-اقتصاديّ والثّقافيّ، احتفظ للمدرّس بمكانته التربويّة، وغيّر وظائفه التّخطيطيّة والتّدبيريّة للتعلّم وتقويمه.

لقد فرضت التّغيرات المطّرِدة في المجال الاقتصاديّ تمهين التعليم ليكون رافعة محقّقة للمردوديّة والنّجاعة، عبر ربط مخرجات التربية والتعليم بمُتطلّبات سوق الشغل والحاجات التنمويّة. وبهذا التّوجُّه "الاستثماريّ" في التّعليم صار المدرس المهنيّ مسؤولًا عن تحسين جودة التعلمات، ومواكبة المستجدّات بذكاء عمليّ ينبني على خبرة تربويّة، وتجربة مهنيّة تُمكّنه من توظيف كفاياته في وضعيّات تعليميّة تعلُّميّة مختلفة يخطّط لها بدقّة، وتُتيح له المرونة والتكيف في ممارسته المهنيّة مزاوجة بين التأمل التقويميّ للذات، والفعل التجديدي للممارسة، والتجويديّ لتعلُّم المتعلّم.

1-3- مفهوم المتعلِّم:

كان لمفهوم التلميذ حضورًا قويًّا في الطرائق البيداغوجيّة "التقليديّة"، والتصق دوره بالتتلمذ على يد المعلم اكتسابًا للمعرفة، واسترجاعًا لها، لتطبع العمليّة التعليميّة التعلُّميّة بطابع التلقين القائم على حشد المعارف، وعلى الدور المركزيّ للمُدرّس في تمريرها بعد الاختيار البيداغوجيّ لها.

إنّ سيادة استعمال مفهوم التلميذ في المنظومة التربويّة المغربيّة لعقود من الزمن، واكتساءَه سُمعة وهيبة – لتخرُّجِ أفواج من التلاميذ، وتمكُّنِ العديد منهم من ولوج سوق الشغل لتغطية الحاجات التنمويّة–، احتفظت للمفهوم في المخيال الجمعيّ بقيمته ووظيفته، على الرّغم من استبداله بمفهوم المتعلّم في ظل التّجديد التّربويّ، وسياق العولمة، والتطوُّر العلميّ والتكنولوجيّ لمجتمع المعرفة الذي فرض تحدّيات جديدة على المنظومات التربويّة في العالم.

---

[7]. محمد السرغيني، محمد علي الهمشري، محمد عبد الحميد الدميري، محمد العالم، التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلّاب الكفاءة، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، دون تاريخ، ص 82.

[8]. الحسن الساسيوي، الأُبوّة التربويّة ودورها في بناء شخصيّة المتعلّم، مجلّة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 68، ماي 2017، ص 7.

[9]. محمد السرغيني، محمد علي الهمشري، محمد عبد الحميد الدميري، محمد العالم، علم النفس وآداب المهنة لطلبة المعلّمين والمعلّمات وطلّاب الكفاءة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، بفبراير 1963م، ص 178.

[10]. لا يعني هذا الانتقال غياب الدور البنائيّ للتعلم في الأنموذج البيداغوجيّ المرتكز على المدرّس؛ بل كان له حضور على مستوى النَّظَر والممارسة، "والمعلم يهتمّ بالتربية العقليّة للتلميذ فيعلّمه طريقة التّفكير السّليم، ويدربه على حلّ المشكلات" محمد السرغيني، محمد علي الهمشري، محمد عبد الحميد الدميري، محمد العالم، علم النّفس وآداب المهنة لطلبة المعلّمين والمعلّمات وطلّاب الكفاءة، مرجع سابق، ص 174.

حمل المنظورُ الجديد للمتعلِّم إعادةَ الاهتمام لمكانته ودوره، ليؤشّر على أهمّيّة تعلُّمه الذاتيّ، وبحثه المستمر عن الموارد المؤهّلة له لمتابعة مساره الدراسيّ باقتدار، وتحقيق طموحه المهنيّ. وإذا كان الحديث عن مهنة التدريس في الأدبيّات التربويّة يراهن على تخريج المدرّس المهنيّ ذي المواصفات المتنوّعة[11] المرتكزة على اكتساب المعارف والكفايات المهنيّة، وعلى الذكاء العمليّ، فإنّ المتعلِّم يتحمّل مسؤوليّة التّعلُّم الذاتيّ، ويتكلّف بالعمل المدرسيّ بما له من دلالات بيداغوجيّة ترتبط بموقفه منه؛ انخراطًا فيه بجدّيّة، أو تملّصًا منه، وحسابات سوسيو-اقتصاديّة تتّصل بمحيطه الاجتماعيّ والاقتصاديّ الذي ينحدر منه، وبتمثّله لمستقبله المهنيّ، ووجوده الاجتماعيّ[12]؛ ما يستلزم مراعاة الوضع السيكو-سوسيولوجيّ للمُتعلّم، وقدراته التعلُّميّة، بما يؤسّس لنجاح العلاقات البيداغوجيّة التي عرفت تصنيفاتٍ مُتعدّدة[13]، منها:

- التصنيف الرباعيّ ل"لويس دينو Louis D'Hainaut": محوريّة المدرِّس وسلبيّة المُتعلِّم، ومحوريّة المتعلم وتوجيهيّة المدرِّس، وتحفيزية وتيسيريّة المدرس، وتعلُّميّة المدرِّس.

- التصنيف الثلاثي ل"جون دوكلو John Duclos": علاقة أوتقراطيّة قوامها فاعليّة المدرِّس والتزام المتعلم بقواعد النظام، وعلاقة تقنوقراطيّة مُتمحورة حول محتويات التعلُّم، ومتدثرة بقيم العقلانيّة والفعاليّة، وعلاقة ديمقراطيّة مُتمركزة على المتعلم، وقائمة على قيم الحرّيّة والاستقلاليّة والإبداعيّة.

- التصنيف المثّنوي المصنِّفِ للعلاقة التربويّة إلى علاقة تقليديّة، للمدرس الدور المركزيّ فيها، وعلاقة حديثة تبوئ المتعلم وجماعة المتعلمين مكانة محوريّة تجعل المدرس يمارس أدوار: التنشيط، والتوجيه، والتيسير للتعلم.

بغضِّ النَّظَر عن تنوُّع التصنيفات للعلاقات البيداغوجيّة بين المدرس والمتعلِّم التي تتأسّس بمرجعيّات علميّة، وتُؤطّر تبعًا لذلك بمرجعيّات/وثائق تربويّة، فإنّ ارتباط التأسيس العلميّ للمفهوم بالتطبيق في سياقات تربويّة مختلفة، يطرح أسئلة التَّجديد في الممارسة المهنيّة للمُدرِّس، والممارسة التعلميّة للمُتعلِّم، في علاقة تفاعليّة بينهما دون تغييب لطبيعة المعرفة المدَرَّسة والمحَصَّلة.

2- العلاقات البيداغوجيّة مدخلًا لتطوير الممارسة المهنيّة للمُدرِّس

تولي المنظومات التّربويّة أهمّيّة قصوى للمرشحين لامتهان التعليم، وحمل رسالته إقدارًا على أداء المهنة/المهمّة النبيلة، والوظيفة القطاعيّة التي تمدّ كل القطاعات بالكفاءات، وتغذّي جميع المجالات. ويكون حسنُ الانتقاء[14]عاملًا مُقدَّرا وحاسمًا في الإدماج في سلك التربية والتعليم، يُؤهّل المرشحين لتكوين أساسي

[11]. صار المدرِّس في منظور دعاة المهنيّة مثل المنظّم والمرافق والمصاحب والمقوّم والوسيط والمعدل والمنشط...، الحسن اللحية، دليل المدرّس (ة) التكوينيّ والمهنيّ، دار الحرف، القنيطرة، 2008م، ص 21.

[12]. فيليب بيرنو، مهنة التلاميذ أو العمل المدرسي بين التّعليمات والنّشاط الحقيقيّ، ترجمة: عز الدين الخطابي، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، العدد 10، نونبر 2013، ص 62.

[13]. محمد آيت موحى، العلاقة التربويّة: طبيعتها وأبعادها، دفاتر التّربية والتّكوين، مرجع سابق، ص 12-13 (بتصرّف).

[14]. بول روبر، الأستاذ في المنظومة التعليميّة في فلندا: الانتقاء ومسار التكوين، مقتطف من كتاب فلندا: نموذج تربوي لفرنسا، أسرار النجاح، ترجمة: ربيع حمو، مجلة النداء التربويّ، مطبعة دار القلم، الرباط، العددان 21-22، 1439هـ-2018م، ص 102-103.

بمدخلات، ومخرجات مُحدّدة، تعصم من الوقوع في محاذير: الإدماج المباشر، أو التكوين الهزيل المُتقطّع الذي يُنسي لاحقُه سابقَه، أو التكوين الموغل في الجانب النَّظريّ، والمهمل للجانب التّطبيقيّ. يقول "كاستون ميالاري Gaston Mialaret": "ليس من حقنا اليوم أن نضع رهن إشارة أساتذة عديمي التجربة وبدون تكوين بيداغوجي أجيالا من الشباب نريد أن نهيئهم في ظروف حسنة قدر الإمكان لمجابهة المشاكل من كل نوع، والتي يمكن أن يضعها مجتمع الغد".[15]

2-1- التّكوين الأساس وسُلَّم الأولويّات في تأهيل المُدرِّس:

نصَّ الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين على حقّ المدرِّس في الاستفادة من تكوين أساسي[16]، عدَّه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ في الرؤية الإستراتيجيّة للإصلاح 2015م-2030م "إلزاميًّا ومُمهننا"، داعيًا إلى الإتقان والحفز، وإعادة الاهتمام بالأدوار، وتحسين ظروف مزاولة العمل، في سياق التشبيب التدريجيّ الّذي تشهده هيئة التدريس إلى جانب هيئة التكوين والبحث.[17]

يفرض التغيير في البنية العمريّة لهيئة التدريس، والتغير المُتسارع في مجتمع المعرفة، والتَّحوُّلات السوسيو-ثقافيّة التي يعرفها المجتمع المغربيّ، طرح سؤالي المراجعة والتجديد لهندسة تكوين المكونين والمدرسين على حدٍّ سواء، استباقًا لحاجاتهم، واستشرافًا للمواصفات الجديدة لتكوين الأجيال القادمة[18]. ومِنْ ثَمَّ، تبدو الضرورة الملحّة لتشكيل مرصد خبرة واستشارة يجعل من أولويّاته تجميع مقترحات الباحثين والباحثات في مجال تكوين المُدرِّسين، ورصد التجارب والمبادرات التكوينيّة والتدريبيّة المختلفة-خاصة الناجحة منها- في هندسات التّكوين السّابقة، من أجل دراستها وتقويمها مضمونًا، ومنهجًا، وتصريفًا، ومُدَدَ تنزيل واعتماد، أو تجريب واختبار، ونتائج ومخرجات، إلى جانب فحص التجارب العالميّة الرائدة، والاستفادة منها بما يتلاءم مع الحاجات التكوينيّة للمرشحين لمهنة التعليم في المغرب، وحاجاته التّنمويّة، ذلك أنّ التقويم المؤَسَّسُ علميًّا بمعايير مضبوطة، من شأنه تقديم خلاصات ومقترحات ناجعة وكفيلة ب"صياغة مرجعيّة مهنيّة وطنيّة مُوحّدة، تُمكِّن من إعادة تعريف مواصفات المدرس، وتحديد المهامّ والأدوار والوظائف الجديدة المنوطة به، والكفايات المنتظرة منه"[19]. وارتباطًا بموضوع الورقة البحثيّة، فإنّ التكوين الناجح للمرشّح للتّدريس ينبغي أن يستحضر العلاقات البيداغوجية بكونها مُحدّدًا أساسيًّا يمكن في ضوئه وضع سُلَّم أولويّات التكوين بأنواعه، والتدريب بوضعيّاته:

التّكوين العلميّ: يطول إحكام التخصُّص العلميّ للمواد الدراسيّة بعُدَّة تكوينيّة تراعي ربطها بالديداكتيك الخاص بها للتمرّن على النقل الديداكتيكيّ من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة والمُدَرَّسة إلى المعرفة المُحصّلة؛ لأنّ غياب هذا الربط يوقع المتدرّب/المدرّس خلال ممارسته التدريبيّة والمهنيّة لاحقًا في السَّبْحِ

[15]. لحسن مادي، تكوين المدرسين، نحو بدائل لتطوير الكفايات، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، 2001م، ص 49.

[16]. الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، دار الحرف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، سلسلة التشريع المدرسيّ، أكتوبر 2006، ص 11.

[17]. المجلس الأعلى للتربية والتّكوين والبحث العلميّ، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجيّة للإصلاح 2015م-2030م، ص 24.

[18]. المرجع نفسه، ص 24.

[19].عبد الله الخياري، مهام المدرس وكفاياته، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، العددان 8-9، يناير 2013، ص 22.

المعرفيّ غير الموائم للمرحلة النّمائيّة للمتعلّم. كما يندرج ضمن التكوين العلميّ المتين اكتشاف الحقول العلميّة وثيقةِ الصلة بعمل المدرس مثل علم نفس النُّموّ، وعلم نفس الطفل والمراهق، وعلم النفس المعرفيّ، وسوسيولوجيا التربية، وسوسيولوجيا المهنة، والتّشريع المدرسيّ وغير ذلك، فلا نجاح للعلاقات البيداغوجيّة بين المدرس والمتعلّم في غياب دراسة خصائص المراحل العمريّة للمتعلّمين، لمعرفة نفسياتهم، واستعداداتهم، وتفكيرهم، وميولهم، واتّجاهاتهم، ومواقفهم...

التّكوين البيداغوجيّ: يتمّ التركيز في تكوين المدرّسين على ما يهمّ العلاقات البيداغوجيّة بأبعادها المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، وما تستلزمه من معرفة بالبراديغمات، والنّماذج، والتيّارات، والمقاربات البيداغوجية، والبيداغوجيّات النشيطة والفعالة كالبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيات الخطأ، واللّعب، والاكتشاف، والتعاقد، والمشروع، وحل المشكلات...، واكتساب إستراتيجيّات التعلم، واستيعاب تقنيّات التنشيط الخاصّة بديناميّة الجماعات[20]، لكون التواصل بأنماطه وشروطه[21] وأبعاده يكتسي أهمّيّةً بالغةً في التنشيط الصفيّ والرقميّ. ويتعزّز هذا البعد التواصلي مع الفاعلين التربويّين، والمُتعلّمين بأنشطة الحياة المدرسية، والأندية التربويّة. ومن التكوينات البيداغوجية الأكثر إلحاحا في عالم اليوم التكوين في تكنولوجيا المعلومات والاتصال والإعلام، تأهيلًا للمدرّسين لإنتاج الموارد الرقميّة التعليميّة التعلمية الجامعة بين الحوامل المضمونية الملائمة للتواصل مِنْ بُعْد مع المتعلّمين، والجماليّة الشكليّة، والدّقّة التّقنية. ويفيد في ذلك صياغة إطار بيداغوجيّ مرجعيّ، أو دليل إنتاج الموارد الرقمية كما سيأتي بيانه.

التدريب المهنيّ: من الوجيه في تكوين المدرّسين إكسابهم المعرفة اللّازمة بالمرجعيّات النّظريّة لعلوم التربية، والتواشج المعرفيّ والمنهجيّ الحاصل بينها، وتزداد الوجاهة بشفع التكوين بالتدريب المهنيّ، تأهيلًا للممارسة المهنيّة للتّدريس، الّتي من أهمّ عوامل نجاحها الاستعداد النّفسيّ، والحافزيّة الذاتيّة، والرّضى المهنيّ - الحاصل قبل الممارسة- والمُؤهّلات العلميّة والتّواصليّة. فتساعد تلك العوامل على قياس الفارق بين وضعيّة ولوج مراكز مهن التربية التكوين ووضعيّة التّخرُّج منها.

يتطلّب التّدريب المهنيّ العمل الجماعيّ، والعمل التفريديّ، فإذا كان المدرّس مدعوًّا لتأهيل المتعلّم بناءً وتطويرًا لكفاياته عبر اقتراح و/أو بناء وضعيّات تعلميّة مُنشِّطة، وتمليك القدرة على تحويل المكتسبات واستثمارها في سياقات مختلفة، تُمكّن من تقويم درجة نماء الكفاية[22]، فمن باب أولى أن تستهدف التّكوينات والتّدريبات المهنيّة في المدرّس بناء الأنشطة والخبرات التّعليميّة، والأوضاع التّكوينيّة، وتحديد الوسائل والتّقنيّات

[20]. محمد الشيخي، التنشيط والتواصل داخل الجماعة، تنشيط الجماعات، مجلة سيكوتربوية 1، العدد 1، سيكولوجيّة التربية، 1999م، ص 66-94.

[21]. العربي اسليماني، التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 37-55.

[22]. وزارة التربيّة الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، دجنبر 2009، ص 38.

الدّيداكتيكيّة لتعلّم الكفايات، تفريدًا للتّكوين والتّدريب، وردمًا للفجوة بين النّظريّة والممارسة، دون تقييد حرّيّة المُتدرِّب الإبداعيّة، وإغفال التّدقيق المنهجيّ في صياغة معايير تقويم الأداء.[23]

تروم العلاقة التّفاعليّة بين المُكوِّن والمُتدرِّب بناء معرفة تربويّة، ومِراسًا بالوضعيّات المهنيّة المساعدة له على خوض تجربته، وتكوين خبرته بالاختبار الميدانيّ في الممارسة المهنيّة، فلا قيمة لبناء نظريٍّ لا يجد طريقه نحو الاختبار ليثبت جدواه، واستمرار جِدّته وراهنيّته.

2-2- الممارسة المهنيّة والتّأهيل المستمرّ للمدرِّس:

لقد بات التفكير بشكل جدّيّ وتجديديّ في الدّيداكتيك المهني المطور للممارسات المهنية، كونه إطارًا علميًّا وتطبيقيًّا يتّكئ على نتائج أبحاث علم النفس التطويريّ (التطبيقيّ)، والتحليل العلمي لبيئة العمل، والديداكتيك، ويهدف إلى تحليل الكفايات المهنيّة، واقتراح الوضعيّات المهنيّة الملائمة لاكتسابها وتطويرها، والمنهجيّات لتدريسها، بناء للتعلمات[24]. وتتنوع الوضعيّات المهنيّة الّتي يمارسها المدرس إلى وضعيات مهنيّة اعتياديّة مثل: إعداد دفتر النصوص، ووضعيات مهنية مركبة مثل: تخطيط الدروس، ووضعيات مهنية صعبة مثل: وقوع حدث معيق لسير الدرس في الفصل الدراسي[25]، يرتبط استيعابه بامتلاك كفاية التدبير الصّفيّ.

يُشكّل الانتقال من التدريب المهنيّ بمراكز مهن التربية والتكوين إلى الممارسة المهنيّة بالمؤسّسات التعليميّة مِحكًّا اختباريًّا لحصاد تجربتيْ: التّكوين والتّدريب اللّتين خضع لهما المتخرجّ، فيُجَنِّد حصيلته المعرفيّة، وتجربته التدريبيّة في التدريس، ويستصحب تمثّلاته عن المهنة وبيئتها، والمتعلّم واستعداده وقدرته، وهيئة التدريس والإدارة، والمحيط السوسيو-اقتصاديّ والثقافيّ للمؤسّسة التعليميّة. لذلك، يُشكّل نجاح المدرّس في بداية ممارسته المهنيّة حافزًا على العطاء، وعامل أمان، ودافع استمرار، يتعزّز بنجاحات في مقدّمتها نجاح العلاقات البيداغوجيّة بأبعادها المُتعدّدة في الفضاء الصفيّ، والتي تفتقد إلى جملة شروط، أهمّها:

- الافتحاص الذاتيّ المنتظم للتجربة المهنيّة مساءلة لها، ونقدًا لمكامن الخلل فيها، واستعدادًا للتّغيير، فتأمل الممارسة المهنية تجذُّر الوعي بأهميّتها، وبالحاجة إلى تطويرها، لتجاوز العادة الموقِعة في الرّتابة والملل والفشل.

- الانخراط الجِدّي في التكوين المستمر[26] بأشكاله المُتعدِّدة:

---

[23]. محمد مومن، تكوين المدرِّسين المبني على الكفاية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 25، أكتوبر 2003، ص 91-92.

[24]. طارق الفاطمي، الاشتغال بالوضعيّات المهنيّة وتطوير الديداكتيك المهنيّ في مجال التربية والتكوين، مجلة النداء التربويّ، مطبعة دار القلم، الرباط، العددان 21-22، 1439هـ-2018م، ص 93.

[25]. المرجع نفسه، ص 95.

[26]. عبد الرحيم الضاقية، الجودة في التعليم والتكوين، منشورات صدى التضامن، أكتوبر 2004، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 53-77.

- التكوين الذاتيّ استمرارًا في الاطّلاع على الأبحاث والدراسات الجديدة في علوم التربية، سواء النظريّ منها أو التطبيقيّ، خاصة ما يُهمُّ العلاقات البيداغوجية بين عناصر المثلّث البيداغوجي، ومتابعة مُستجدّات التربية والتكوين من وثائق مرجعيّة، ومذكّرات تربويّة...
- التّقويم البينيّ مع الزملاء في العمل عبر مجالس المؤسّسة المختلفة، وبشكل خاص المجالس التعليميّة، لعائدها الإيجابيّ المتمثّل في تطوير الكفاية المهنيّة عبر التّنسيق بين أساتذة المادّة، لتجسير العلاقة بين المواد الدراسيّة في الكفايات المشتركة المقربة بين خصائصها المعرفيّة والمنهجيّة، والخادمة لبناء تعلُّم المتعلِّم.
- التأهيل المستمر من الوزارة الوصيّة[27] في المقاربات والنّماذج البيداغوجيّة المعتمدة، وفي التكنولوجيا التربويّة والتعليميّة للتّأسيس للتدريس الرقميّ وتطويره. وقد دعا المجلس الأعلى للتّعليم ضمن توصيات وآفاق البرنامج الوطنيّ لتقويم التحصيل الدراسي 2008م إلى "إطلاق برامج ناجعة ودوريّة للتّكوين المستمرّ، كفيلة بالمزيد من تأهيل الفاعلين التربويِّين، مع تشجيعهم وحفزهم. وذلك من منطلق أنّ تجديد المدرسة رهين بجودة عملهم والتزامهم بأداء مَهمّتهم التربويّة والتّعليميّة على النّحو الأمثل"[28]، وتستهدف برامج التكوين المستمر "مجالات المقاربة بالكفايات، والبيداغوجيا الفارقيّة، وأساليب التّقويم، ومعالجة تعثّرات التلاميذ، والانفتاح على المقاربات التعليميّة المجدّدة".[29]
- التأهيل المستمر للمدرِّسين من هيئة المراقبة التربويّة، بعد رصد حاجاتهم التكوينيّة والتدريبيّة ودراستها عبر الزيارات الصفيّة، والاستمارات القائمة للحاجات، ليتمّ استثمار نتائجها في اللّقاءات التأطيريّة، والدروس التطبيقيّة، تأهيلًا في ديداكتيك المواد، والاختيارات البيداغوجيّة الملائمة للمستوى المعرفيّ والمهاري للمتعلّم، والطرائق البيداغوجيّة المنتهجة في تصريف المنهاج الدراسيّ، وتدبير العلاقة التواصليّة الصّفيّة. كما يمكن لهيئة التأطير التربويّ تشكيل فرق تربويّة تضمّ المدرِّسين الجُدد والقدامى، وتشتغل على تقاسم التجارب المهنيّة في التواصل الصفيّ، وفي بناء الوضعيّات التعليميّة التعلُّمية المُنمِّية لكفاية المتعلِّم، وتستثمر مخرجات التواصل المهنيّ الهادف بين أعضاء الفرق – عبر اللّقاءات المباشرة، أو المنصّات التربويّة الرقميّة، ومختلف التطبيقات- في إنجاز الأبحاث التربويّة التي تؤطّر المشكلات التدريسيّة بمعرفة علميّة، ومسح ميداني تسهم نتائجه في تطوير الممارسة المهنيّة.

إنّ التكوين المُستمرّ بكونه مطلبًا مُلحًّا للتجديد في الممارسة المهنيّة، لا يعود بالنفع على المدرِّس فقط؛ بل يكون مدخلًا لتجويد التعلم، وتطوير الممارسة التعلُّميّة للمتعلِّم في عالم مُتغيّر، يعرف طوفانًا معرفيًّا يحكم على المعارف بالتقادم السريع المقتضي للتجدُّد المستمر.

3-العلاقات البيداغوجيّة في التّعليم الصفيّ مدخلًا لتطوير الممارسة التعلُّميّة للمتعلّم

[27]. من المبادئ التي أرست بها الرؤية الإستراتيجيّة 2015-2030 النّهوض بأداء الفاعلين التربويِّين بمن فيهم المدرِّسين مبدأ "نهج تكوين مستمر ومؤهّل مدى الحياة المهنيّة". المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجيّة للإصلاح 2015-2030، ص 24.

[28]. المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الموضوعاتيّ لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطنيّ لتقويم التحصيل الدراسي 2008 (التقرير التركيبي)، ماي 2009، ص 30.

[29]. المرجع نفسه، ص 31.

يفتقد النّمط التّقليديّ للتعلُّم المبنيّ على الصّدمات، والهادف إلى الصّيانة، القدرة على مواجهة التعقيدات العالميّة، والسَّيطرة على الأحداث، وتفادي كلّ أشكال الأزمات المتعاقبة، كما يفقد الكرامة الإنسانيّة وتحقّق الذّات؛ بسبب العجز عن التوفيق السّريع بين القيم المتصارعة تحت ضغط الأزمات[30]؛ يُرجّح التوجُّه نحو "التعلّم المجدّد" القائم على:

- التوازن بين القيم والعلاقات الإنسانيّة والتصوُّرات.

- القيم لكونها إنزيمات عمليّة التعلُّم المجدّد، لتدب فيها الحياة.

- زيادة قدرة الفرد على التصرُّف، وعلى تناول الأحداث غير المألوفة؛ لامتصاص تشكيلة كبيرة من السّياقات. فإذا تحدد عدد السّياقات، فإنّ احتمال التعلم بالصدمة يزيد، لكونها حدثًا مفاجئًا يقع خارج السّياقات المألوفة.[31]

يطرح توجّه "التعلم المجدّد" أسئلة البناء المعرفيّ والقيميّ والعلائقيّ في المنظومة التربويّة، فيشكل التّجديد التربويّ في تعلُّم المتعلِّم تحدّيًا في مجتمع المعرفة، لتحقيق رباعيّة: تعلّم لتعرف، ولتعمل، ولتعيش، ولتكون[32]، والملاءمة مع المعايير المعرفيّة والمهاريّة والقيميّة للاندماج فيه، في ظلِّ ممارسة مهنيّة تحكمها سياقات مُتعددة ومُتغيّرة ومُتجدّدة، وتدخل فيها عناصر المثلث البيداغوجي في علاقات مفتوحة على عوالم نفسيّة ومعرفيّة واجتماعيّة واقتصاديّة وتكنولوجيّة...، لا تنحصر في الفضاء الصفيّ، وتشكل فيها معرفة تمثّلات المدرِّس عن المتعلّم، وتمثّلاته عن نفسه وعنه، مؤشرًا للانخراط الإيجابيّ في العلاقة التربويّة المستهدفة لبناء التعلمات، والتدرُّب على المهارات، والتربية على القيم، في ظلّ تطوُّر علوم التّدريس، وانتقالها في البحث في عمل المدرس وتقويم أدائه، ووصف ما يجري في الفصل الدراسيّ.[33]

3-1- العلاقات البيداغوجيّة في التّعليم الصّفيّ وتنمية معارف المتعلّم ومهاراته:

يُحتّم المنظور الجديد للتّدريس ارتكازه على التعلُّم النّشط والبنائيّ الّذي يُنمي آليّات الاشتغال الذهنيّ للمتعلِّم، في سيرورة تعلّميّة تفاعليّة مع المدرِّس والجماعة الصفيّة. وقد حظي هذا البُعْد التجديديّ للتعلُّم باهتمامٍ بارزٍ في حقل السيكولوجيا المعرفيّة، فتركّزت أبحاثه على كيفيّة معالجة المعلومات من المتعلّم بشكلٍ تفريديّ يكشف الفروق الفرديّة بين المتعلِّمين، بما يسهم في تحديد المدرّس لطرائق التدريس المناسبة، ومساعدة المتعلِّم على

[30]. المهدي المنجرة، قيمة القيم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، مارس 2007، ص 37.

[31]. المرجع نفسه، ص 38-41.

[32].أحمد أوزي، المدرسة والتكوين ومُتطلّبات بناء مجتمع المعرفة، مجلة المدرسة المغربيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، العددان 4-5، أكتوبر 2012، ص 119.

[33]. عبد العزيز العلوي الأمراني، نحو تكوين مهنيّ مُتمركز حول تطوير الكفايات المهنيّة للمدرِّسين، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 58، يناير 2014، ص 91.

تنمية سيرورة تعلمه الذاتيّة، واكتشافه للأساليب والإستراتيجيّات التي تُقدره على الربط بين المعطيات الجديدة في وضعيّات التعلُّم والموارد المكتسبة.[34]

إنّ تنمية المعارف البنائيّة والوظيفيّة تحدّ مزدوج يختبر قدرة المدرِّس، وقدرة المتعلم على حدٍّ سواء في إنجاح العلاقة البيداغوجيّة بينهما، بما يحقّق تعلّمه عبر إستراتيجيّات تعدّدت تصنيفاتها:[35]

- تصنيف "ميكايل أومالي Michael O'Malley1985, " الثلاثيّ الّذي يضمّ الإستراتيجيّات المعرفيّة بناء للتعلّمات بمهارات عقليّة وكتابيّة، والإستراتيجيّات الميتامعرفية تدبيرًا للتعلّمات، وضبطًا لمسارها، والتقويم الذاتيّ لها، والإستراتيجيّات السوسيو-انفعاليّة التي تهمّ علاقته التفاعليّة مع غيره مدرسًا ونظراء، واتجاهه التعلُّميّ.

- تصنيف "ونستن كلير، وماير ريشارد 1986,Weinstein Claire et Mayer Richard": يقوم على إستراتيجيّات التكرار الأوليّة، والمتطوّرة الّتي يُوظّف فيها المتعلّم مهارة التمييز بين الأهمّ والمُهم والثّانويّ، وإستراتيجيّات البناء الأوّليّة المعتمدة على الربط المعرفيّ، والمتطورة ،مثل: التلخيص، والاسترجاع الكتابيّ، وربط المعارف الجديدة بالسّابقة، وإستراتيجيّات التنظيم المتطوّرة الهادفة إلى ترتيب المعارف بالرسوم التّوضيحيّة، والتصنيف الذاتيّ لها في جداول أو عرائض، وإستراتيجيّات ضبط عمليّة الفهم مساءلة للذات في ما تمّ اكتسابه، والإستراتيجيّات الانفعاليّة والتحفيزيّة إدارة للاستعدادات، وتحكمًا في الانفعالات، وطردًا للمشوشات.

- تصنيف "جون طوماس، وويليام روهور JohnThomas et William Rohwer, 1986": يستند إلى الإستراتيجيّات ذات الوظائف المعرفيّة المتمثّلة في انتقاء المعلومة، وفهمها، وحفظها، وإدماجها، ومراقبتها، وعلى إستراتيجيّات التّدبير الذّاتيّ لزمن التعلّم، والجهد في إنجاز المطلوب، إلى جانب إستراتيجيّة مراقبة التدبير الذّاتيّ خلال الإنجاز.

-تصنيف "ألبر بولي، لورين سافوا زاجك، جاك شوفغيي Albert Boulet , Lorraine Savoie-Zajc,Jacques Chevrier ,1996 ,Québec": تتوزع فيه إستراتيجيّات التعلُّم على أربع فئات: الإستراتيجيّات المعرفيّة (التكرار، البناء، التنظيم، التعميم، التمييز، الربط)، والإستراتيجيّات الميتامعرفيّة (التخطيط، المراقبة، الضبط)، والإستراتيجيّات الوجدانيّة/العاطفيّة (دعم التحفيز وتطوير الفاعليّة، تقوية التركيز والانتباه، مراقبة الانفعالات والقلق)، والإستراتيجيّات الخاصّة بتدبير الموارد (تدبير الزمن، المراقبة، الضبط).

تسجّل على تلك التصنيفات جملة ملاحظات:

- استهداف الاكتساب الذهنيّ، والجانب الوجداني الانفعالي، والبُعْد التدبيري للتعلم.

- عدم إغفال البُعْد التواصلي للمتعلم مع المدرِّس، ومع زملائه.

[34]. عبد العزيز العلوي الأمراني، تدريس إستراتيجيّات التعلُّم للمتعلّمين: مدخل بيداغوجي فعّال لتطوير القدرة على التعلُّم، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 47، مارس 2011، ص 94-95.

[35]. المرجع نفسه، ص 99-103.

- تطوير المتعلم المهارات والإستراتيجيّات التعلُّميّة بشكلٍ ذاتيّ، سواء العقليّة أو الكتابيّة المنظِّمة للمعارف، والميسِّرة لعملية الاسترجاع الذاتي خلال المراجعة الفردية أو الجماعية مع الزملاء، أو خلال إجراء الامتحانات.

- إقدار المتعلم على التحصيل الدراسيّ[36] المرقي له في مساره الدراسيّ، والمحقّق لطموحه المهنيّ الّذي يمكنه من الاندماج في محيطه السوسيو-اقتصاديّ.

يُعدُّ الحوار التعليمي[37] طريقة محوريّة من طرائق التواصل البيداغوجي بين المدرس والمتعلم، وبين المتعلمين؛ إذ يحقّق وظائف مُتعدِّدة: نفسيّة بعثًا للحافزيّة التعلّميّة، وتوجيهيّة لطاقات المتعلمين وقدراتهم لبناء التعلّم، وتدليلية إنماء للقدرة على التدليل على صحّة المعلومات والمعارف، وتواصليّة تُنمّي المهارات التواصلية من ملاحظة، وفهم، وتحليل، واستنتاج، وتركيب، عبر لغتي الجسد والكلام اللّذين يحقّقان الوظيفة التبليغيّة بالتخاطب التواصليّ الشفويّ والكتابيّ[38]. لكن غياب الممارسات التعليميّة الصفيّة المؤهّلة للمتعلّم لبناء تعلّماته، والتحكم في مهاراته التعلُّميّة الخاصة بكل مادّة دراسيّة، تنتج عنها سلبيّات عديدة، أهمّها:

- تكريس السُّلطة المعرفيّة للمدرس، وتغييب الإشراك للمتعلّم الذي يحفزه على الانخراط الفاعل في التعلم، والمشاركة التنافسيّة فيه مع نظرائه، ويتيح له فرص اكتساب المعارف الأساسية، وتطوير المهارات والملكات، وإنماء الكفايات المعرفيّة والتواصليّة والمنهجيّة.

-ترسيخ السلبية في سلوك المتعلم النفسيّ والعقليّ، فتنتكس دافعيّته التعلميّة، ولا تلبّي حاجاته، وميوله، ولا تنمّي قدراته العقليّة، ومستوياته المعرفيّة والمهاريّة.

- نفور المتعلّم من التعلُّم، لعدم القدرة على مسايرة الاستيعاب والفهم للدروس، ونزوعه إلى الشغب في الفصل الدراسي وخارجه، أو إلى الحضور الهادئ غير الفاعل فيه الذي يكرس الخجل.

- فشل المتعلّم في متابعة مساره الدراسيّ الذي قد يكون عاملًا من عوامل الانقطاع عن الدراسة، ورفع نسبة الهدر المدرسيّ.

---

[36]. عبَّر البرنامج الوطنيّ لتقويم التحصيل الدراسيّ 2008 عن عدم تمكّنه من إبراز الأثر الحقيقيّ للسّمات الشخصيّة والمهنيّة للمدرِّس في مستوى التحصيل الدراسيّ لدى التلاميذ، للاختيارات المنهجيّة المتحكّمة في تحديد عيّنات الدراسة، مقتصرًا على سمات المدرِّس وخصوصيّاته المرتبطة بالجنس، والأقدميّة، والتكوين الأساسيّ، والتكوين المستمر، والتحفيز، والميولات الخاصّة بتدريس المادّة. وقد سجّل وجود ترابط بين مُتغيّر ميولات المدرس واتجاهاته الإيجابيّة نحو تدريس المادة وبين نتائج التحصيل الدراسيّ. كما فسر البرنامج الوطنيّ لتقويم التحصيل الدراسي النتائج المتوصّل إليها بعوامل متعدّدة، مثل: افتقار المنظومة التربويّة إلى إطار مرجعيّ للكفايات، وتضخم مضامين المواد الدراسيّة، وفقدها التدريجي لدلالتها ومعناها بالنسبة إلى المتعلم، وغياب منهجية واضحة للتقويمين: التشخيصيّ والتكوينيّ، ونقص آليّاته التي تُمكّن من رصد التعثّرات ووضع خطط المعالجة والدعم...، المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009م حول نتائج البرنامج الوطنيّ لتقويم التحصيل الدراسي للعام 2008 م(التقرير التركيبيّ)، مرجع سابق، ص 23-26.

[37]. الحسين زاهدي، أسلوب الحوار التعليميّ وإنماء الفكر النّاقد، مقاربة نقديّة، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 58، يناير 2014، ص 21-22.

[38]. كشفت نتائج البرنامج الوطنيّ لتقويم التّحصيل الدّراسيّ في العام 2008م عن تدنّي مستويات التّحصيل الدراسيّ في مهارات التّحليل والتّركيب، والتّعبير الكتابيّ والإنشاء في اللّغتين: العربيّة والفرنسيّة، المجلس الأعلى للتّعليم، التّقرير الموضوعاتيّ لسنة 2009م حول نتائج البرنامج الوطنيّ لتقويم التّحصيل الدراسيّ 2008م (التقرير التركيبيّ)، مرجع سابق، ص 24.

إنّ تأهيل المتعلّم مرافقة لتعلّمه ومواكبته يمكنه من المهارات القاعديّة للتّفاعل مع مجتمع المعرفة المُتمثّلة في مهارات التّفكير التّحليليّ والتّركيبيّ والنّقديّ، ومهارات الإبداع وحلّ المشكلات، ومهارات تدبير المواقف[39]، كما يمكنه من تجاوز صعوباته التّعلُّميّة، وتعثّراته المُتردِّدة، ويقيه من الفشل الدراسيّ، وبهذا تتفتح شخصيّته، لتتأهّل للحياة، وتواجه مختلف السّياقات المألوفة وغير المألوفة.

3-2- العلاقات البيداغوجيّة في التّعليم الصّفيّ والتربية على القيم:

يُعدُّ مدخل التربية على القيم من المداخل الّتي بُني عليها المنهاج الدراسيّ المغربيّ، وأُولِيَ هذا المدخل اهتماماً كبيرًا على مستوى البرامج التّعليميّة، وأنشطة الأندية التّربويّة، وعلى مستوى تقويم الأثر؛ إذ أصدر المجلس الأعلى للتّربية والتّكوين والبحث العلميّ تقريره حول "التربية على القيم بالمنظومة الوطنيّة للتّربية والتّكوين والبحث العلميّ" مُثمّنًا مكتسبات المنظومة التّربوية المغربيّة في مجال التّربية على القيم، ومُسجّلًا في تشخيصه له "تنامي الظواهر المُخلّة بمختلف الحقوق لدى الأطفال والفتيان والشباب، ذكورًا وإناثًا، داخل المدرسة وخارجها"[40]، إلى جانب صعوبات واختلالات عامّة تتمثّل في:

- تعدّد برامج التّربية على القيم، مع الافتقار إلى التّنسيق، وترصيد المكتسبات، ومحدوديّة الملاءمة المنتظمة لأغلب المضامين والوثائق المرجعيّة مع المُستجدّات التشريعيّة والمؤسّساتية والمعرفيّة الحاصلة في البلاد وفي الصعيد العالميّ.

- التفاوت بين أهداف البرنامج الدراسيّ وواقع الممارسة التربويّة في المدرسة، وضعف الانسجام بين القيم الّتي تتمحور حولها المواد الدراسيّة.

- محدوديّة نجاعة الطرق التربويّة المعتمدة في تحقيق الأهداف المتوخّاة.

- ندرة الشراكات بين المدرسة وبين المحيط في ما يتعلّق ببرامج التربية وأنشطتها على القيم.[41]

اتّساع الهُوّة بين الخطاب والممارسة، وندرة أو شبه غياب التّقويمات المنتظمة لبرامج التربية على القيم، وضعف التّكوين الأساس والمستمرّ للفاعلين التربويّين، ومحدوديّة الشراكات مع المحيط؛ كانت هذه أهمّ ملامح "أزمة القيم" وإشكال بناء منظومة قيميّة مُتّسقة ومنسجمة بالمنظومة التّربويّة المغربيّة، أو ما اصطلح عليه ب "أنموذج مرجعيّ منسجم" للتربية على القيم الّتي عدّها التقرير "مسؤوليّة مشتركة بين المدرسة وبين باقي الفاعلين الاجتماعيّين والمدنيّين والمؤسّساتيّين، قائمة على تكامل الأدوار، والاستدامة، وتقويم الأثر" .[42]

[39]. عبد الله الخياري، المعرفة المدرسية ومجتمع المعرفة، حالة المغرب، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 52، يونيو 2012، ص 39.

[40].المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، "التربية على القيم بالمنظومة الوطنيّة للتّربية والتّكوين والبحث العلميّ" (ملخّص تقرير)، يناير 2017، ص 5.

[41]. المرجع نفسه ص 7.

[42]. المرجع نفسه، ص 9.

لا يمكن إنكار إسهام الفاعلين الاجتماعيّين والمدنيّين والمؤسّساتيين في التربية على القيم من خلال الشراكة مع المدرسة الّتي يناط بها الدور المُهمّ في تربية المتعلّم على القيم الإيجابيّة الّتي تبني شخصيّته إلى جانب بنائه معرفيًّا ومهاريًّا. ومن القيم الّتي ينبغي لها أن تضطلع بها المدرسة والمدرّس بشكل أساس بالتربية نظريًّا وممارسةً:

- المسؤوليّة والمبادرة، والتّعلُّم التعاونيّ والعمل الجماعيّ، ففاعليّة المتعلّم، واندماجه مع جماعة القسم، وباقي المُتعلّمين، وانخراطه في أنشطة الحياة المدرسيّة، علامة على اكتساب القيم، وتصريفها في البيئة المدرسيّة.

- حُرّيّة النّقد: تعبيرًا عن الرّأي، واحترامًا لآراء الآخرين، وهذا ممّا ينبغي له أن يتربّى عليه المدرّس أوّلًا، فمن لم يتربَّ على حرّيّة النّقد، والحرّيّة الفكريّة، كيف به أن يُربّي المتعلّمين على ذلك، فبدل تحريرهم فكريًّا، يدجنهم لإعادة إنتاج -بتعبير بورديو- القهر للإرادة الحُرّة، والهدر للطّاقة الكامنة، فتتوارث "التربية السُّلطويّة" عبر الأجيال، فيحوّل المدرّس "الدراسة إلى عمليّة تدجين...لا يسمح للتلميذ أن يُعمل فكره، أو أن ينتقد، ويُحلّل، ويتّخذ موقفًا شخصيًّا، أو يختار[43]، لا يسمح له ببساطة أن يكون كائنًا مستقلًّا ذا إرادة حُرّة"[44]. فمن التّحدّيات المطروحة على التّربية والتّعليم "تدريس الفهم والتّفاهم"[45]، اللّذين يبنيان العلاقات الإيجابيّة داخل المجتمع، وفي العالم، وينطلق أساسًا من الأسرة والمدرسة الّتي يُشكّل الفصل الدراسي مجتمعًا مصغرًا لتحقيق الفهم والإفهام والتّفاهم بما ينجح العلاقات البيداغوجيّة.

- التقدير الإيجابي للذّات: لكونه يُشكّل عاملًا مهمًّا في التّحصيل الدراسيّ للمتعلّم، والتّوازن النّفسيّ، والتّوافق الاجتماعيّ[46]، وقد ركّز علم النفس الإيجابيّ -بوصفه من الفروع الجديدة لعلم النفس- اهتمامه على "اكتشاف الإيجابيّات، وأوجه الاقتدار وتنمية الإمكانات لدى الفرد والجماعة والمجتمع"[47]، للإقدار على التعامل مع مختلف السّياقات، والأوضاع، والأحداث المألوفة والمفاجئة.

4- العلاقات البيداغوجيّة في التعليم الرقميّ بوصفها مدخلًا لتأهيل المدرّس والمُتعلّم

فرض تفشّي وباء كوفيد 19 على المنظومات التّربويّة في العالم تعطيل المرفق التعليميّ، وتجنيد الطّاقات والكفاءات للتّفكير في البديل عن الحصص الحضوريّة. فكان اللّجوء إلى خيار التّعليم عن بُعْد، الّذي نهجته أيضًا المنظومة التّربويّة المغربيّة ببثّ دروس في القنوات الرّسميّة، ووضعها في منصّات رقميّة، إلى جانب التّواصل بين المُدرّسين والمتعلّمين عبر وسائل التّواصل الاجتماعيّ. وقد طرح التعليم عن بُعد أسئلةً مُتعدّدةً تهمّ التّغطية،

---

[43]. من المداخل التي بُني عليها المنهاج الدراسيّ المغربيّ في العقدين الأخيرين إلى جانب مدخل القيم ومدخل الكفايات العرضانية مدخل التربية على الاختيار، ينظر الحسن اللحية، دليل المدرس (ة) التكويني والمهني، مرجع سابق، ص 262-273.

[44]. مصطفى حجازي، التخلّف الاجتماعيّ مدخل إلى سيكولوجيّة الإنسان المقهور، المركز الثقافيّ العربيّ، بيروت، 2005م، ص 84.

[45]. إدغار موران، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur , Edgar Morin. 1999 Unesco. ، قراءة وتلخيص العربي اسليماني، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 25، أكتوبر 2003، ص 158-159.

[46]. إسماعيل علوي، تقدير الذات والصّحّة النفسيّة المدرسيّة، أيّ علاقة؟، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 58، يناير 2014، ص 41.

[47]. مصطفى حجازي، إطلاق طاقات الحياة، قراءات في علم النّفس الإيجابيّ، التنوير، بيروت، 2012م، ص 9.

ودرجة الاستفادة من المتعلمين، وطبيعة المنتج الرقميّ، وجودته، والتّكوين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال والإعلام، والعلاقة البيداغوجيّة بين المدرِّس والمتعلِّم في الفضاء الرقميّ...؛ تحتاج هذه الإشكاليّات وغيرها إلى مقاربة الجواب عنها بشكل علميّ يستند إلى دراسات نظريّة وميدانيّة يمكن البناء على نتائجها في التّأسيس لإطار بيداغوجيٍّ مرجعيٍّ للتعليم مِن بُعْد سواء في الحالات الاستثنائيّة مثل: حالة وباء كوفيد 19، أو في التّعليم التّناوبيّ بين الحصص الحضوريّة وحصص التّعلُّم الذاتيّ بوصفه بديلًا عن التعليم عن بُعْد في ظلِّ استمرار الجائحة، أو في توظيفه وإدماجه مستقبلًا في المنظومة التربويّة بشكلٍ مُقنّن.

4-1- إدماج التّكنولوجيّة التّربويّة في المنظومة التّعليميّة وشروط النّجاح:

تقف دون إدماج التكنولوجية التربويّة في المنظومة التّعليميّة المغربيّة عقبات وإكراهات بنيويّة، ومادّيّة، وتكوينيّة للفاعلين التربويِّين بمن فيهم المدرِّسين...، وما كشف عنه خيار التوجُّه الاضطراري نحو التّعليم عنْ بُعْد في ظلّ انتشار وباء كورونا، يؤكّد أنّ التّعليم الرقميّ في المغرب طارئ، ولم يعرف سيرورة متدرّجة نحو التّمكين له في مؤسّسات التّربية والتّكوين، على الرّغم من الإعلان المبكر عنه، والتّبشير به في المرجعيّات التّربويّة الوطنيّة؛ فقد قرّر الميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين في مطلع الألفيّة الثالثة بأن "التكنولوجية التربويّة تقوم بدورٍ حاسمٍ ومتنامٍ في أنظمة التعليم ومناهجه"[48]، ودعت الرؤية الإستراتيجيّة لإصلاح التعليم 2015م-2030م إلى "تعزيز إدماج التكنولوجيّات التّربويّة في النّهوض بجودة التعلّمات، وإعداد إستراتيجيّة وطنيّة لمواكبة المُستجدَّات الرقميّة، والاستفادة منها في تطوير مؤسّسات التربية والتّكوين والبحث، وخاصّة على مستوى المناهج والبرامج والتكوينات منذ المراحل الأولى من التّعليم، بإدماج البرمجيّات التربويّة الإلكترونيّة، والوسائل التّفاعليّة، والحوامل الرقميّة، في عمليّات التدريس وأنشطة التعلّم والبحث والابتكار".[49]

إنّ إدماج التكنولوجية التربويّة في المنظومة التربويّة المغربيّة يتوقّف على شروط نجاح، لتفعيل التّعليم الرقميّ بكونه توجُّهًا ضروريًّا في عالم اليوم الذي يتّجه بشكلٍ سريعٍ نحو الرقمنة الّتي تعرف إقبالًا مُتزايدًا من الأطفال والشباب[50]، ومن شروط النّجاح المقترحة:

-تهيئة البِنْية الرقميّة الملائمة في المؤسّسات التّعليميّة، مع تحقيق رهانات التّغطية، والصّيانة، والتّجديد في الأجهزة الإلكترونيّة، واستفادة المدرِّسين والمتعلِّمين منها.

---

[48]. الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص 69.

[49]. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجيّة للإصلاح 2015م-2030م، ص 35.

[50]. أكّدت منظمة الأمم المتّحدة للطفولة (اليونسيف) في تقريرها "الأطفال في عالم رقميّ" للعام 2017م الصّادر بنيويورك (الولايات المتحدة الأمريكية) أنّ الشباب (ما بين 15 إلى 24) يُمثّل الفئة الأكثر استعمالًا للإنترنيت بنسبة ٪ 17 مقابل ٪48 بالنسبة إلى مجموع السُّكّان، وأنّ الأطفال والمراهقين دون 18 سنة يمثّلون ثلث مستخدمي الإنترنيت في مختلف أنحاء العالم. خالد صالح حنفي، عرض تقرير حال الأطفال لعام 2017م: الأطفال في عالم رقميّ Children in a Digital Age، مجلة سناد للدراسات والبحوث التربويّة والأسريّة، المركز الدوليّ للإستراتيجيّات التربويّة والأسريّة، لندن، المملكة المتحدة، العدد 1، يناير 2020، ص 252.

-صياغة إطار بيداغوجيّ مرجعيّ للتّعليم الرقميّ[51] سواء في الحالات العادية، أو الحالات الاستثنائيّة كالأوبئة والجوائح؛ وذلك بالتّدقيق في الأنموذج البيداغوجيّ، والمقاربات، والطرائق البيداغوجيّة الملائمة لهذا النّوع من التّعليم، وتجديد المناهج الدراسيّة، والبرامج التّعليميّة مراعاة للتّخفيف والتّبسيط والمرونة والتكيُّف[52]، فمرونتها وقابليّتها للتّكيّف تُمكّن من تحيين المقرّرات الدراسيّة في المراحل الاستثنائيّة مثل: الأوبئة، كما تسمح بإدماج الموارد الرقميّة في العمليّة التّعليميّة بما يُحقّق جودة التعلمات، بناء على قاعدة المعارف والمهارات والكفايات المأمول تمكين المُتعلّم منها.

-تعزيز مكانة المدرّس، وعدم إلغائها في زمن المدرسة- المقاولة[53]، وفي ظلّ التوجُّه نحو التّقانة والرقمنة، لذلك لا يستقيم أن تكون الوسائط التكنولوجية بديلًا عن العلاقة الأصيلة والحيّة الّتي يقوم عليها الفعل التربويّ بين المدرّس والمتعلّم[54]، والّذي يُحتّم على المدرّس إعداد سيناريوهات بيداغوجيّة لاستعمال الموارد الرقميّة في الممارسات الصّفيّة[55]، والتّدرُّب المستمرّ على إنتاجها تجديدًا لتخطيط التعلُّم، وتوظيفًا منتظمًا لما استجدّ من تطبيقات رقميّة، مع مراعاة البُعْد التواصليّ والتفاعليّ الإنسانيّ والقيميّ مع المتعلّم، في "بيئة تعليميّة تعلُّميّة تفاعليّة مُتعدّدة المصادر، بطريقة متزامنة في الفصل الدراسيّ، أو غير متزامنة مِنْ بُعْد، اعتمادًا على التعلُّم الذاتيّ والتّفاعل المتبادل مع المتعلّمين" .[56]

-تأهيل المتعلّم للانخراط في التّعليم الرقميّ الّذي يُشكّل بالنسبة إليه فرصة لاكتشاف قدراته التعلميّة، وبناء مهاراته وكفاياته التّواصليّة والرقميّة، وذلك بإدراج مادّة دراسيّة عن التربية الإعلاميّة[57]، وتعميمها في مختلف الأسلاك التعليميّة، مع مراعاة السنة المناسبة لتدريسها في السّلك الابتدائيّ.

-تحفيز الأُسر على الانخراط في متابعة أبنائها ومواكبتهم دراسيًّا، بعد استعادتها جانبًا من أدوارها في العلاقة بالمدرسة زمن التعليم عنْ بُعْد، بَعْدَ توقيف الدراسة الحضوريّة في ظلّ جائحة كورونا.

---

[51]. يمكن تطوير الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلوميات والاتصالات في التعليم الذي نكّر ببرنامج Genie المشتغل على محاور أربعة: البنية التحتيّة، والتكوين، والموارد الرقميّة، وتطوير الاستعمالات، أجرأة وتفعيلًا للإستراتيجيّة الوطنيّة لتعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم المدرسي العمومي، كما بسط الدليل أهدافه التي جعل في مقدّمتها توفير وثيقة مرجعيّة رسميّة، يسترشد بها الأستاذ في عمليّة إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، إلى جانب توفير سيناريوهات تربويّة إرشاديّة للإسهام في إنجاح عمليّة استثمار الموارد الرقميّة داخل الفصل وخارجه. وزارة التربية الوطنية (المملكة المغربيّة)، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطنيّ للموارد الرقميّة، يوليوز 2012، ص 6-7.

[52]. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجيّة للإصلاح 2015م-2030م، ص 33.

[53]. مصطفى شكري، التعليم عن بُعْد بالمغرب في زمن كورونا، حقائق الواقع وآمال المستقبل، جائحة كورونا والمجتمع المغربي، فعاليّة التدخّلات وسؤال المآلات (مؤلف جماعي)، تنسيق: ميلود الرحالي، منشورات المركز المغربيّ للأبحاث وتحليل السياسات، الإصدار 1، يونيو 2020، ص 138-139.

[54]. الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص 68.

[55]. وزارة التربية الوطنية (المملكة المغربيّة)، ورقة تقديمية حول الدليل البيداغوجيّ لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقميّة، شتنبر 2012، ص 1.

[56]. وزارة التربية الوطنيّة (المملكة المغربيّة)، الدليل البيداغوجيّ لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التّعليم، مرجع سابق، ص 9.

[57]. قد تُعوّض المادّة الدراسيّة المقترحة مادّة المعلوميات المدرسة بشكل غير مُعمّم في السّلك الثانوي الإعداديّ في المدرسة المغربيّة.

4-2- العلاقات البيداغوجيّة في الفضاء الرقميّ مدخلًا لتأهيل المُدرِّس والمُتعلِّم

حمل السِّياق الرّقميّ تحوُّلًا من اللُّغة الشّفهيّة أو المكتوبة إلى لغة اللّمس[58] واللُّغة البصريّة في عالم التّقانة والرّقمنة، الّذي يُدخل الأجيال الجديدة في طوفان معلوماتيّ يُحتِّم "رؤية العالم الافتراضيّ، أعني ذلك التّدفُّق الغريب للبيانات التي توجه دفّة أحداث الحياة"[59]، ويفرض على المدرسة مواكبة ذلك التحوُّل لإدماج التكنولوجية التربويّة في الواقع المدرسيّ[60]، وفي العمليّة التّدريسيّة، بما يضفي على العلاقات البيداغوجيّة تجدُّدًا وحيويّةً.

بعد توقيف الدراسة الحضوريّة، وتبنِّي خيار التّعليم عنْ بُعْد في سياق احترازيٍّ من الوباء، دخل المدرِّس في سباق محموم مع الزمن لإنتاج الموارد الرّقميّة، فلم يكن مؤهّلًا لخوض التّجربة في غياب التّأهيل والتّكوين، والورقة الإطار للاشتغال، وافتقاد العدَّة المساعدة على الإنتاج الرّقميّ...

لكن على الرّغم من تلك العوامل غير المشجّعة، أظهر بعض المُدرِّسين قدراتهم في إعداد الدروس التّفاعليّة، وإنتاج الموارد الرّقميّة، سواء من كانت له مبادرات سابقة، أو من خاض التّجربة مع معطى الوباء. فتمَّ توظيفها في التّواصل مع المتعلِّمين، وأنشأ بعضهم قنواتهم على اليوتيوب، ووضعت بعض الإنتاجات على منصّة "Telmid Tice"، ووظّفت منصّة "Teams" المحدثة في وضع منتجات رقميّة، والتواصل مع المتعلِّمين عبر الأقسام الافتراضيّة، ونظّم المفتشون لقاءات تأطيريّة لفائدة المدرِّسين، وورشات تدريبيّة وتقاسميّة للتّجارب.

إنّ مُبادرات المدرِّسين في إنتاج الموارد الرّقميّة، وجهود المفتّشين في تأطيرها ورش تفكير وتدريب يلزم أن يبقى مفتوحًا على آفاق التّطوير الرّقميّ لتدريسيّة المواد في مختلف الأسلاك التعليميّة، وتستحقّ تلك الورش من الوزارة التّثمين والتّقدير، والدّراسة والتّقويم، وتنظيم دورات تأهيليّة نظريّة وتدريبيّة على إنتاج الموارد الرقميّة بما يراعي الحامل المضموني، والإخراج الجماليّ، والحامل الرقميّ، وما يستلزمه من جوانب تقنيّة.

وإذا كان التواصل في الفضاء الصفيّ تواصلًا مباشرًا يُؤسّس لعلاقة إنسانيّة وجدانيّة ومعرفيّة واجتماعيّة، قوامها التّفاعل والتّبادل للمشاعر والمعارف والمواقف والاتّجاهات، فإنّ العلاقة البيداغوجيّة في الفضاء الرقميّ تفتقد لمقومات ذلك التّبادل في ظلّ التّباعد بين المُدرِّس والمتعلِّم. ومِنْ ثَمَّ، يطرح سؤال السيناريو البيداغوجيّ المنتهج في التّعليم عنْ بُعْد، بكونه تخطيطًا وتدبيرًا لمراحل الدرس، بأهدافه وأنشطته، ووسائله، وأدوار المدرِّس

---

[58]. بنعيسى زغبوش، الثقافة "الرقميّة" والسيرورات المعرفيّة أو من "اللُّغة المكتوبة" إلى "لغة اللّمس"، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 60، أكتوبر 2014، ص 76.

[59]. هال أبلسون هاري لويس، وكين ليدين، الطوفان الرقميّ، كيف يؤثر على حياتنا وحُرّيّتنا وسعادتنا، ترجمة: أشرف عامر، مراجعة: محمد فتحي خضر، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثقافة، القاهرة، 2014م، ص 20.

[60]. نصّ الميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين على تعهّد "السّلطات المكلفة بالتّربية والتّكوين في إطار الشراكة مع الفعاليّات ذات الخبرة على التصوّر والإرساء السريعين لبرامج التكوين عن بعد، وكذا على تجهيز المدارس بالتكنولوجيّات الجديدة للإعلام والتواصل"، ودعا مؤسّسات التّربية والتّكوين إلى العمل على "تيسير اقتناء الأجهزة المعلوماتيّة، ومختلف المعدّات والأدوات التربويّة والعلميّة عن طريق الاقتناء الجماعيّ بشروط امتيازيّة، لفائدة الأساتذة والمتعلمين والإداريّين" من أجل "إدماج تلك التقنيّات في الواقع المدرسيّ، على أساس أن يتحقّق لكل مؤسّسة موقع معلومياتيّ وخزانة مُتعدّدة الوسائط، في أفق العشريّة القادمة، بدءًا من السّنة الدّراسيّة 2000م-2001م"، الميثاق الوطنيّ للتّربية والتّكوين، مرجع سابق، ص 68-69.

والمتعلّم، ومعايير التّقويم، وزمن التّصريف[61]، في سياق التوجُّه نحو بيداغوجيّة الفصل المقلوب، أو المعكوس التي حملت شعار "الدّرس في البيت" و"التّمارين في الفصل الدراسيّ"، وجعلت المتعلّم فاعلًا في بناء التّعلم، ومسؤولًا عنه، فهي "بيداغوجيّة تختصر البيداغوجيّات الحديثة والفعّالة، مثل: البيداغوجيّة الرقميّة، والفارقية، والفعّالة، والتّعلُّم الذاتيّ، والتعلُّم بالنّظائر، والتعلُّم التّعاونيّ، وغيرها"[62]. ومِنْ ثَمَّ، يلزم المدرِّس المراهنة على نجاح العلاقات البيداغوجيّة في الفضاء الرقميّ بحسن التّخطيط للسيناريو البيداغوجي، وحسن تدبيره، بمراعاة الشروط البيداغوجيّة الآتية:

- إنتاج عروض بالصوت والصورة، تضمّ أنشطة بنائيّة للتعلُّم بشكل مجزّأ ومتدرّج، وأنشطة تطبيقيّة اختباريّة للحصيلة التعلميّة معارف ومهارات ومواقف.

- اعتماد النّقل الديداكتيكيّ بشكلٍ دقيقٍ، لانتقاء المعارف الأساسيّة القابلة للتّدريس، والبُعد عن تكثيف الشرائح في العروض الرقميّة، أو تقديم الملخّصات الجاهزة، مع إمكانيّة إيراد الملخّصات الجامعة في نهاية المورد الرقميّ بعد البناء التفاعليّ للدرس (معارف بنائيّة للتعلم، ووظيفيّة في سياقات مختلفة).

- المزاوجة بين الاشتغال الفارقي، والاشتغال الجماعيّ عبر مجموعات، فيعتمد المدرس الأنشطة الفرديّة للمتعلّم لتتبّعه فرديًّا، والأنشطة الجماعيّة من خلال السبورات الإلكترونيّة التّفاعليّة، أو المجموعات التّفاعليّة مِنْ بُعْد، أو بشكلٍ حضوريّ للتّفاعل الجماعيّ.[63]

- حضور التّفاعليّة في بناء التعلّمات، استحضارًا للمتعلّم ومرحلته النمائيّة، وتدرجًا في بناء سيرورته العقليّة في التعلّم، وكشفًا عن الذكاءات الّتي يسهم التنويع في العرض التعليميّ الرقميّ في بروزها.

- عدم تغييب الجانب النفسيّ عند المتعلّم في التّواصل الرقميّ (حافزيّته، انخراطه، حيرته، توقّفه، تردّده، خجله...)، فالعلاقة الوجدانيّة الإنسانيّة ينبغي لها أن تبقى حاضرة، بما تحمل من مشاعر المحبّة والتّقدير والاحترام والتّفاعل المتبادل.

- الحرص على الإنصاف في المتابعة والتّقويم في التعليم عنْ بُعْد، والتّحفيز المتكرّر للمتعلمين، ودعوتهم إلى الاستفادة المتبادلة من المزايا، ونقاط التّعزيز لديهم، ومن التعثّرات، وتدريبهم على التّصحيح الذاتيّ والبيْنيّ. ويبقى التّقويم مِنْ بُعد مستلزمًا لتفكيرٍ عميقٍ في منهج الإعداد، وأشكال الإجراء، وشروط الإنجاز، ومعايير الحكم.

من شأن هذه الشروط البيداغوجيّة لتدبير العلاقة التواصليّة والتفاعليّة رقميًّا بين المدرِّس والمتعلّم، أن ترسي قواعد التّعلُّم الذّاتيّ، والتّعلُّم التعاونيّ في الفضاء الرقميّ بشكلٍ علميٍّ يستحضر أبعاد شخصيّة المتعلّم، كما يراعي المواصفات التقنيّة والبيداغوجيّة لإنتاج الموارد الرقميّة.

---

[61]. نور الدين مشاط، التوظيف البيداغوجيّ للموارد الرقميّة، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 52، يونيو 2012م، ص 123-124.

[62]. أحمد أوزي، التّعليم والتعلُّم بعد وباء كورونا وتجديد البرادجم البيداغوجيّ، مجلّة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 73، أكتوبر 2020، ص 63.

[63]. يوسف خياط، المدرسة ورهان التعلُّم الرقميّ، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 73، أكتوبر 2020، ص 55.

خاتمة

بعد تناول موضوع "العلاقات البيداغوجيّة في التّعليمين الصّفيّ والرّقميّ مدخلا لتأهيل المُدرِّس والمتعلِّم" الّذي يكتسي راهنيّة البحث فيه، يمكن الخروج بالخلاصات والاستنتاجات الآتية:

- التّكوين الأساسي بعدَّته ومُدَّته مدخل لإنجاح الممارسة المهنيّة للمدرِّس، ومن الضّروريّ جعل العلاقات البيداغوجيّة محور التّكوين النّظريّ، والتّدريب المهنيّ، مع الإفادة في نجاحها من روائز واختبارات الشخصيّة التي تركز على ما يرتبط بالجانب التّواصليّ عند المترشحين لمهنة التعليم.

- التأهيل المستمرّ للمدرِّس من الوزارة الوصيّة، وهيئة التأطير التّربويّ، وبين زملاء المهنة في التدبير للفصل الدراسيّ، والتّواصل التّربويّ مع جماعته صفيًّا ورقميًّا، من العوامل المعزّزة للرضى المهنيّ للمدرِّس، وللتقدير الذّاتيّ للمتعلِّم، وتحصيله الدراسيّ، وللأمن المدرسيّ حدا من ظواهر الشغب، والعنف، والفشل، والهدر المدرسيّ.

- عَدّ العلاقات البيداغوجيّة الناجحة بين المدرِّس والمتعلِّم مدخلًا لتطوير الممارسة المهنيّة للمدرِّس، وتجويد الممارسة التعلميّة للمتعلّم، لمسؤوليّته عن بناء تعلماته، وفاعليّته فيها في التعليمين: الصّفيّ والرّقميّ؛ ذلك أنّ التّعلُّم قرارٌ ذاتيّ، فلا يمكن للمتعلّم تطوير ممارسته التعلميّة دون اكتساب إستراتيجيّات تعلميّة داعمة للحافزيّة، وبانية للسّيرورة العقليّة، ومربّية على القيم، ومُحقّقة لتحصيل دراسيٍّ مُتميّز.

- ضرورة استحضار الأبعاد الثلاثة في إنتاج الموارد الرقميّة: الحوامل المضمونيّة، الجماليّة الشكليّة، والجوانب التقنيّة، ومراعاة التدرّج في بناء التعلُّم بشكلٍ تفاعليٍّ يستحضر الجانب النفسيّ للمتعلِّم ويستضمره، وسيرورته العقليّة في الفضاءين: الصّفيّ، والرقميّ بشكل خاصٍّ، ويدمج البُعْد المهاريّ في بناء الدروس الرقميّة عبر مختلف الأسئلة الحواريّة، والتمارين، والأنشطة البانية للتعلّم؛ ليتحقّق الانسجام بين التعلُّم والتقويم بمبادئه وأغراضه.

- الحاجة إلى التّأسيس العلميّ لإطار/دليل بيداغوجيّ مرجعيّ للتّعليم مِنْ بُعْد، والتّأسيس العمليّ له بالتأهيل للفاعلين التّربويِّين، والإعداد المادّيّ واللُّوجستيّ لمُتطلّبات التّنزيل، دون إغفال التّأطير القانونيّ، ومأْسَسَة الإنتاج للموارد الرقميّة، والانفتاح والتّحفيز المُنظَّم والمنتظم للمُدرِّسين، والدَّعم الكامل لحرّيّة الإبداع والتّنافس بينهم.

المراجع:

1- أحمد أوزي:

- المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة، مجلة المدرسة المغربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، عدد 4-5، أكتوبر 2012.

- التعليم والتعلم بعد وباء كرونا وتجديد البرادجم البيداغوجي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 73، أكتوبر 2020.

2- إدغار موران، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Edgar Morin. 1999 Unesco. قراءة وتلخيص العربي اسليماني، مجلة علوم التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، العدد 25، أكتوبر 2003.

3- إسماعيل علوي، تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية، أية علاقة؟،مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 58، يناير 2014.

4- بنعيسى زغبوش، الثقافة "الرقمية" والسيرورات المعرفية أو من "اللغة المكتوبة" إلى "لغة اللمس"، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 60، أكتوبر 2014.

5- بول روبر، الأستاذ في المنظومة التعليمية في فلندا: الانتقاء ومسار التكوين، مقتطف من كتاب فلندا: نموذج تربوي لفرنسا، أسرار النجاح، ترجمة: ربيع حمو، مجلة النداء التربوي، مطبعة دار القلم، الرباط، المغرب، عدد 21-22، 1439هـ/2018م.

6- الحسن الساسيوي، الأبوة التربوية ودورها في بناء شخصية المتعلم، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 68، ماي 2017.

7- الحسن اللحية، دليل المدرس (ة) التكويني والمهني، دار الحرف، القنيطرة، المغرب، ط 1، 2008.

8- الحسين زاهدي، أسلوب الحوار التعليمي وإنماء الفكر الناقد، مقاربة نقدية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 58، يناير 2014.

9- شفيق اكريكر، العلاقة البيداغوجية في العصر الرقمي، تحديات التعلم الذاتي والتفكير النقدي، العلاقات البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية، نحو مقاربات جديدة (كتاب جماعي)، تنسيق: عادل ضباغ، أحمد الفراك، منشورات مفاد، سلسلة ندوات ومؤتمرات 1، ط 1، 1441ه/2020م.

10- طارق الفاطمي، الاشتغال بالوضعيات المهنية وتطوير الديداكتيك المهني في مجال التربية والتكوين، مجلة النداء التربوي، مطبعة دار القلم، الرباط، المغرب،عدد 21-22، 1439ه/2018م.

11- عبد الرحيم الضاقية، الجودة في التعليم والتكوين، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة أكتوبر 2004.

12- عبد العزيز العلوي الأمراني:

- نحو تكوين مهني متمركز حول تطوير الكفايات المهنية للمدرسين، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 58، يناير 2014.

- تدريس استراتيجيات التعلم للمتعلمين: مدخل بيداغوجي فعال لتطوير القدرة على التعلم، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 47، مارس 2011.

13- عبد الله الخياري:

- المعرفة المدرسية ومجتمع المعرفة، حالة المغرب، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 52، يونيو 2012.

- مهام المدرس وكفاياته، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، عدد 8-9، يناير 2013.

14- العربي اسليماني، التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم، شركة نداكوم ديزاين، ط 1، 2005.

15- فيليب بيرنو، مهنة التلاميذ أو العمل المدرسي بين التعليمات والنشاط الحقيقي، ترجمة: عز الدين الخطابي، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، عدد 10، نونبر 2013.

16- لحسن مادي، تكوين المدرسين، نحو بدائل لتطوير الكفايات، منشورات علوم التربية، الرباط، المغرب، ط 1، 2001.

17- محمد آيت موحى، العلاقة التربوية: طبيعتها وأبعادها، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، عدد 1، نونبر 2009.

18- محمد السرغيني، محمد علي الهمشري، محمد عبد الحميد الدميري، محمد العالم:

- التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءة، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، د. ت.

- علم النفس وآداب المهنة لطلبة المعلمين والمعلمات وطلاب الكفاءة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، نشر وتوزيع مكتبة الرشاد، بدون تاريخ، وتقديم الكتاب مؤرخ بفبراير 1963م.

19- محمد الشيخي، التنشيط والتواصل داخل الجماعة، تنشيط الجماعات، مجلة سيكوتربوية 1، العدد 1، سيكولوجية التربية، 1999.

20- محمد مومن، تكوين المدرسين المبني على الكفاية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 25، أكتوبر 2003.

21- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (المغرب):

- التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي (ملخص تقرير)، يناير 2017.

- من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.

22- المجلس الأعلى للتعليم (المغرب)، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 (التقرير التركيبي)، ماي 2009.

23- مصطفى حجازي:

- إطلاق طاقات الحياة، قراءات في علم النفس الإيجابي، التنوير، بيروت، لبنان، ط 2012.

- التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 9، 2005.

24- مصطفى شكري، التعليم عن بعد بالمغرب في زمن كورونا، حقائق الواقع وآمال المستقبل، جائحة كورونا والمجتمع المغربي، فعالية التدخلات وسؤال المآلات (مؤلف جماعي)، تنسيق: ميلود الرحالي، منشورات المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات، الإصدار 1، يونيو 2020.

25- المهدي المنجرة، قيمة القيم، ط 2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، مارس 2007.

26- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، دار الحرف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، سلسلة التشريع المدرسي، أكتوبر 2006.

27- نجيب مخول، فن التربية والتعليم في المدرسة الحديثة، المطبعة التعاونية اللبنانية، درعون-حريصا، لبنان، 1966.

28- نور الدين مشاط، التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 52، يونيو 2012.

29- هال أبلسونن، هاري لويس، وكين ليدين، الطوفان الرقمي، كيف يؤثر على حياتنا وحريتنا وسعادتنا، ترجمة: أشرف عامر، مراجعة: محمد فتحي خضر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، 2014.

30- هيئة التحرير، مفاهيم مفتاحية، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، عدد 12، أكتوبر 2017.

31- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (المملكة المغربية):

- الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، يوليوز 2012.

- دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، دجنبر 2009.

- ورقة تقديمية حول الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، شتنبر 2012.

32- يوسف خياط، المدرسة ورهان التعلم الرقمي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، عدد 73، أكتوبر 2020.