مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

ثورة الشباب وتحولاتها الثقافية
مصطفى حجازي

ثورات الربيع العربي وأسئلة الفكر السوسيولوجي
مصطفى محسن

من تحقيق الذات إلى تنمية الابتكار
عبدالواحد أولاد الفقيهي

سيكولوجية المرأة
خلود السباعي

ثلاثة مداخل لإصلاح المنظومة التربوية المغربية
عبد الوهاب صديقي

الإدارة المدرسية من منظور الإصلاح التربوي
مصطفى بتي

العدد الخمسون - دسمبر 2011

من أجل مقاربة موجهة في المدرسة

المبادئ والغايات

المختار شعالي
مفتش في التوجيه التربوي

عرف التوجيه تطورا هاما منذ بدايته، وقد ارتبط هذا التطور بتطور طرق إدراك الناس للواقع وفهمه وتفسيره. حيث تميز كل عصر بالطريقة التي يفسر بها الإنسان المحيط، إذ يصوغ إشكالاته وأسئلته وممارساته ونماذجه انطلاقا من عدد من المنطلقات والمسلمات. لذا يسود الاعتقاد، في كل عصر، في طريقة معينة لإدراك الواقع وتفسيره، ويرتكز مجهود الناس في الحفاظ على ذلك التفسير لزمن طويل، إذ يساءلون الواقع فقط من أجل الحصول على إجابات تؤكد ذلك التفسير. وعندما تتوفر شروط تفرض التغيير فإنه يتم عبر وضع منطلقات ومسلمات جديدة تتأسس عليها ممارسات جديدة. لماذا نحن اليوم في حاجة إلى التغيير؟ وما هي الشروط التي توفرت تجعلنا في حاجة إلى إعادة التفكير في المدرسة؟ هذه الأسئلة طرحها «بيليتيي» Denis Pelletier عند تناوله مسألة المدرسة الموجهة في كتابه «المقاربة الموجهة: مفتاح النجاح الدراسي والمهني » (2004).

يرى «بيليتي» أن تبرير اقتراح مقاربة جديدة في التربية وفي التوجيه أي المقاربة الموجهة، ينبثق بالأساس عن حاجاتنا في العصر الحالي إلى مفاهيم وممارسات جديدة في التربية وفي التوجيه تواكب الحركية المتجددة في التفكير وفهم الواقع وإدراكه التي فرضتها معطيات العصر التي تتمثل في سرعة التغييرات التي تطال كل شيء، تطال المعرفة والاقتصاد والبيئة والجغرافية السياسية والعلوم والتكنولوجيات واللائحة طويلة.

ويمكن وصف هذا التطور في التفكير انطلاقا من الأبعاد الثلاثة التي اعتمدها «بياجي» Jean Piaget في فهم وإدراك ومعرفة الأشياء والظواهر، حيث يرى أنه يمكن معرفة الشيء انطلاقا من ثلاثة أبعاد :

البعد الأنطولوجي

يسعى هذا البعد إلى معرفة الطبيعة الحقيقية للشيء، مما يتشكل وما هي مكوناته وبنيته؟ يتعلق الأمر إذن بتحديده ووصفه واستيعاب مكوناته. وتنبثق هذه المعرفة عن السؤال: ما هو هذا الشيء؟

البعد الوظيفي :

يهتم هذا البعد بالميكانيزمات والعمليات والسيرورات والأنساق التي تفسر ما يقع وراء الظاهر. وتنبثق هذه المعرفة عن السؤال كيف يشتغل هذا الشيء؟ وما هي وظيفته؟

البعد التطوري :

وتنبثق هذه المعرفة عن سؤال المآل أي كيف يصير هذا الشيء؟ وإلى أين يقود؟ ويفترض هذا السؤال أن الشيء المراد معرفته يخضع إلى تغيرات، أي يتحول ويتطور حسب ظروف متغيرة مثل الزمان والمكان والسياق. ويهتم التساؤل خاصة بالتجليات المختلفة لظاهرة معينة تحت تأثير الأفعال والتأثيرات التي تمارس عليها.

في الواقع لم يتمكن الإنسان، منذ ظهور التوجيه في بداية القرن العشرين، من اعتماد هذه الأبعاد الثلاثة في نفس الآن وبنفس الحدة في تفسيره للعالم وإنتاجه للمعرفة، بل تدرج في ذلك عبر مراحل. لقد ارتكزت المعرفة في النصف الأول من القرن العشرين على البعد الأنطولوجي، حيث انصب الاهتمام أكثر على وضع تعارف لكل شيء. وعليه قد أضحت كل الحقائق محصورة في تعارف شكلت الأسس الثابتة للمعرفة والاعتقادات. وبذلك ساد الاعتقاد أن معرفة الإنسان للشيء تكتمل حينما يسميه ويصف طبيعته ومكوناته. وتعتبر هذه المعرفة قطعية ونهائية، كون التعريف يعبر عن حقيقة الشيء الخالدة. وقد أنتج هذا الأسلوب في احتوائه للعالم والإحاطة به، معرفة أمنت استقرار المجتمع وحافظت على تراتبيته وسلطته. وساهمت هذه الطرق في الإدراك والفهم وإنتاج المعرفة في خلق مجتمع توافقي ذو البعد الواحد على حد تعبير هربرت ماركوس.

عملت المدرسة في هذا العصر من جانبها على تكريس هذا النوع من التفكير والإدراك والتفسير، حيث سعت من خلال برامجها ومناهجها وأساليب تقويمها على تمرير تلك التعارف والمفاهيم الجاهزة وتقييم مدى استيعابها من خلال امتحانات زجرية تهدف إلى مراقبة مدى مطابقة إنتاج التلاميذ للنصوص الرسمية والمقررات المرخص لها من طرف السلطات التربوية. هكذا إذن شكلت المحتويات الجاهزة والمطلقة محور العملية التربوية.

من هذا المنطلق وعلى هذا الأساس انبثق النموذج الأول للتوجيه الذي سعى إلى مطابقة الفرد مع مواصفة الشغل، حيث كان الاعتقاد السائد حينئذ أن معرفة السمات والعوامل المرتبطة بالشخص تشكل حقائق ثابتة ودائمة تؤمن صلاحية الاستشارة التي يقدمها خبير يدعى الموجه. إذ يعمل هذا الخبير على معرفة الفرد وخصائصه

المتصلة بشخصيته واهتماماته ومؤهلاته من خلال استمارات واختبارات بسيكومترية، ويقابل هذه الخاصيات بمتطلبات الشغل التي تعتبر أيضا ثابتة، ويصدر مشورته التي تتعلق بوضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

إن الفكرة السائدة حينئذ أن كل فرد له مكانة محددة في المجتمع تحددها آليات الانتقاء في التوجيه. وتفترض أن الفرد مطالب بالانخراط في القيام بهذا الدور المحدد له مدى الحياة. ويعتبر الفرد في هذه الممارسة موضوعا للتوجيه وليس معنيا وفاعلا في تحديد مصيره، وبالتالي لا مكانة للاختيار والتعبير عن محتويات ذاتية ووجدانية التي لا تعمل لا المدرسة ولا المجتمع على انبثاقها.

بقدر ما سعى المجتمع إلى تطويع الأفراد للحفاظ على استقراره وسلطته وإديولوجيته، بقدر ما انتبه الأفراد منذ الستينيات من القرن الماضي إلى اكتشاف سلطة التعبير الشخصي وإمكانية توظيف المجتمع لأغراضه الشخصية. إذ انتقل الفرد إلى وضعية المعني الذي يجرب ويكتشف ويختار، وبالتالي أضحت المعرفة تنبثق أيضا عن التجربة الشخصية، حيث صار الفرد مدعوا للتعبير عن وجهة نظره بناء على ما يدركه ويختبره. لقد أضحى المنع غير ممكن بل ممنوعا تحت تأثير تطور المسلسل الديموقراطي والتطور العلمي والتكنولوجيات الجديدة للإعلام. إذ لم يعد ممكنا هيمنة وقبول التفسير الوحيد والقطعي بل انبثق عن ذلك تعددية في التفسير والتعبير وأضحت السلطة للخيال والمبادرة والإبداع. في هذا السياق برز الاهتمام أكثر بالجانب الوظيفي للأشياء عوض التركيز على المحتويات الأنطولوجية، وبرز معها سؤال الكيف: كيف تتطور الأشياء وكيف نتعلم وكيف ندرك الأشياء وكيف ينمو الذكاء والشخصية وكيف ننظم أساليب ومنهجية اشتغالنا؟ لقد ساد الاعتقاد أن النتائج الجيدة تنبثق عن المنهجية الجيدة. هكذا انصب الاهتمام أكثر على الميكانيزمات والسيرورات والمراحل التي تفسر ما يقع وراء الظاهر. لقد أضحت المعرفة تنبثق عن اكتشاف البعد الوظيفي للشيء لذا ينبغي دعم التحكم في السيرورات والمناهج أكثر من تملك المحتويات.

على هذا الأساس عملت المدرسة على إعادة تعريف مهامها ومحتويات برامجها ومناهجها لتتمحور حول الإنماء الكامل للشخص والسيرورات والمراحل التي تحدد نمو ذكائه وشخصيته وسيرورة إدراكه للأشياء والأحداث والظواهر، لذا دعته إلى المشاركة والإبداع لإيقاظ الرغبة لديه للتعلم والاكتشاف باعتبارهما سيرورات تستلزم انخراطه في قيادة مراحل بنائها وإنمائها.

عرف التوجيه أيضا تحولا في منظوره للأمور في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، حيث انتقل من التركيز على محاولة مطابقة الفرد مع العالم القائم، إلى إدراج إجراءات التوجيه ضمن التطور والنمو الشخصي للفرد. هكذا ارتكز التوجيه أساسا في هذه المرحلة على السيكولوجية

المعرفية والسيكولوجية الإنمائية التي أفرزت نماذج لإنماء الميول المهنية، التي تتشكل من سيرورات ومراحل تقود إلى نضج الاختيار واتخاذ القرار في التوجيه. إن المبدأ الذي ساد في هذه المرحلة أن الفرد يمتلك بداخله كل ما يمكنه من توجيه ذاته، وأن كل ما يحتاجه هو مساعدته على إبراز ميوله وإمكانياته الكامنة وخلق وضعيات تمكنه من تحديد شكلها والتعبير عنها والوعي بها عبر سيرورة إنمائية حددتها عدة نظريات في التوجيه.

في هذا الإطار ناد «كارل روجرز» حينئذ باعتماد المقاربة اللاتوجيهية إيمانا منه في القدرات الذاتية للإنسان والتطور التلقائي للشخصية. وفي هذا السياق برزت السيكولوجية ذات النزعة الإنسانية، التي اعتبرت القوة الثالثة بعد التحليل النفسي والسلوكية، وتتمحور هذه السيكولوجية حول تحيين الذات وإبراز الطاقة والإمكانيات البشرية الكامنة. وقد تميزت خصوصا بمنظورها الإنساني للفرد حيث تعتبره كائنا فريدا يستلزم احترام أصالته وخصوصيته وفردانيته وتاريخه الشخصي وطموحاته العميقة. وبناء على ذلك فإن النشاط اللاتوجيهي لا يسمح بتمرير محتويات إلى التلميذ بل خلق وضعيات تمكنه من التوظيف الأقصى لطاقاته لبلورة طموحاته وتطلعاته وتحقيقها.

في هذا السياق أضحى توجيه الفرد معناه إرجاع هذه المسؤولية للفرد نفسه لأنه في وضع أحسن يمكنه من معرفة ذاته واهتماماته وميله وإمكانياته. وينبني منطق الاستشارة في التوجيه والمقابلة الفردية على منح الفرد مكانة المعني الذي يمتلك كل المقومات لتحقيق ذاته. وتتمثل هذه المقومات في قدرات إنمائية حددتها عدة دراسات في نماذج وسيرورات ومراحل التي تؤطر النمو الكامل للشخص بما فيه نمو الميل المهني والمعرفي.

ارتكز التوجيه إذن في السبعينيات والثمانينيات أساسا على نماذج إنمائية تتشكل من سيرورات مرتبطة بمختلف المراحل التي تستوجبها إجراءات نمو الميل المهني. لذا شكل نضج الميول المهنية هدفا وركيزة لبرنامج التربية على الاختيار، التي بدت حينئذ مقاربة ناجعة كونها مبنية على أسس سليمة ومبررة ببعدها التربوي والوقائي الذي يسعى إلى تسليح وتهييء التلاميذ للاختيار واتخاذ القرار في التوجيه وفي الحياة. هكذا أضحى الاختيار الجيد، في هذه الممارسة، ينبثق عن إعداد جيد يقود إلى نضج الميول الدراسية والمهنية.

ومجمل القول فإن البراديكم الأنطولوجي قد فرض محتوياته الجاهزة والقطعية في بداية القرن، ثم فرض بعد ذلك البراديكم الوظيفي سيروراته الفعالة. إلا أن البراديكم الأول واجه رفضا واسعا في ما بعد، نظرا لدوكمائيته التي لا تساير التغيير والتطور الذي يفرضه الواقع، في حين أن البراديكم الثاني الذي أهمل المحتويات واهتم أكثر بالسيرورات والميكانيزمات، قد طرح مسألة المعنى والاتجاه، أي إلى أين يقود هذا؟ كما

طرح مسألة الجدوى سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع.

انصب الاهتمام في العصر الحالي بالبحث عن إجابات لسؤال المآل وسؤال الجدوى: إلى أين يقود هذا؟ وكيف يصير؟ وما الجدوى من ذلك؟ لقد فرض البراديكم التطوري نفسه على تفكيرنا بإلحاح، حيث أن القناعة السائدة اليوم تتمثل في أن الواقع ليس فقط متغيرا بل فإن التغيير أضحى واقعنا. إن التغيير يشمل كل شيء حولنا، يشمل العلوم والاقتصاد والمجتمع والمناخ . لقد صار التغيير شعارا اجتماعيا وسياسيا وتربويا، كونه أضحى قيمة في حد ذاته، وشكل موضوع انشغالاتنا النظرية والعملية بل أفق طموحنا أي كيف نكون وكيف نصير؟ وكيف نحين باستمرار ذواتنا ومعلوماتنا عن المحيط ؟

لم يعد ممكنا الآن حصر هذا الواقع الغامض والمركب والمتغير في مصطلحات وصيغ ومفاهيم ثابتة وقطعية، كونه عالم يتحول تحت تأثير الفعل المتجدد، ولا يمكن معرفته إلا من خلال الفعل ورد الفعل. هكذا أضحت المعرفة مرتبطة بالفعل: أعرف الشيء وأكتشفه أكثر حينما أفعل فيه وأختبر مختلف مظاهره والظواهر المرتبطة به. وتتطلب هذه المعرفة الناتجة عن الفعل قوة الملاحظة والتجريب والإحاطة بالشيء من كل الجوانب وفي مختلف الظروف والسياقات، إذ ينبغي تناول الشيء في السياق الموجود فيه، مع استحضار مسلمة تعقده وتعدده عوض تجريده وانتزاعه من واقعه. ليس المهم اليوم تعريفه والوقوف على ماهيته فقط بل إدراك التغييرات والتحولات والتطورات التي تحدث له والمآل التي تتجه إليه. إننا في خضم سرعة التحولات مما يحفزنا على اعتماد مفاهيم مفتوحة تترك مكانة لتداعيات وانعكاسات غير المتوقعة، ينبغي أن نتحدد باستمرار من خلال التحولات والإبداعات والأحداث التي نحدثها أو التي تطرح نفسها على تفكيرنا وتثيرنا وتسائلنا.

يتميز العصر الحديث أيضا بالاستعجال في إيجاد حلول سريعة وفعالة لوضعيات متجددة من خلال الفعل الآني والفعال. لم يعد الاستعجال وضعية طارئة بل أضحى أسلوب حياتنا، وبالتالي لم يعد هناك زمن للتفكير وزمن للفعل، بل نعرف من خلال الفعل، إذ أضحى الفعل معرفة. إن وضعية الاستعجال التي يوجد عليها العالم تقتضي منا تحيين معلوماتنا عن آخر تجليات الشيء الذي يتغير من أجل امتلاك القدرة على الفعل الملائم. لذا أضحت المعلومة معرفة مفتوحة على التحيين الدائم.

وتندرج المقاربة الموجهة في هذا السياق باعتبارها مفهوما مفتوحا يلائم تفكير وحركية هذا العصر. إن الممارسة الجديدة المنبثقة عن هذا المنظور تندرج في إطار إجراءات مفتوحة على المستجدات والمتغيرات المرتبطة بالتطورات الجارية. في هذا السياق أضحى توجيه الفرد معناه البحث عن اتجاه عام ينتج عن قراءة متجددة و محينة باستمرار عن وضعيته، حيث يبني الفرد قراراته في التوجيه تبعا لتجاربه والسياقات

التي تحيط بوضعيته. يهدف التوجيه إذن إلى إعداد الفرد إلى عالم تكويني ومهني مفتوح ومتغير بتغيير الوسط والسياقات. إن مهنة التسويق مثلا في سياق شركة عالمية ذات تكنولوجيات عالية تختلف عن نفس المهنة في شركة محلية ذات خدمات اجتماعية. إنهما عالمان مختلفان تماما سواء على مستوى قيم العمل أو على مستوى أنماط العيش أو على مستوى المؤهلات الشخصية المطلوبة.

في هذا الإطار فإن المقاربة الموجهة تتوافق مع هذا الواقع المتغير والمتعدد الذي يفرض تفكيرا معاصرا يستوعب المستجدات ويساير المعلومة الجديدة التي تمكن من امتلاك قدرة عالية على التكيف والتموقع الاستراتيجي الملائم. إن التعرف عن الذات، من منظور المقاربة الموجهة، تعني اكتشافها من خلال الفعل والاحتكاك بالأوساط والسياقات وعبر رفع تحديات في وضعيات متنوعة تتطلب الفعل وتعبئة الذات وحشدها. ويعني فهم عالم الشغل استيعاب حركيته واتجاهاته ومتطلباته المتجددة من خلال معاينة ومواكبة تجليات ذلك في الواقع المعيش. ويعني النجاح المهني إيجاد أوساط الشغل والسياقات التي تمكن الفرد من توظيف كفاياته وتطويرها سيما تطوير مهاراته «السياقية «إذا صح التعبير.

ومجمل القول إن البراديكم التطوري يمنحنا اليوم المفتاح لفهم حاجات الشباب في التوجيه. إنهم يرغبون في التواجد في أوساط الفعل ليتمكنوا من الوقوف على التطور الحاصل في الواقع وفهمه، ويرغبون في التواجد في السياقات المؤطرة للفعل ليتمكنوا من كشف واكتشاف ذواتهم وتحيينها. إنهم يرغبون في ملاحظة أوساط العمل في الواقع الملموس من خلال المشاركة في تداريب داخل مؤسسات الإنتاج، ويشاركون في أيام تكوينية حول عالم الشغل والتكوين والمهن وحول القيم والكفايات التي يتطلبها الاندماج والتكيف والفعل في هذا العالم المتحرك. ويتطلعون إلى مدرسة متصلة بهذا العالم المركب لا مفصولة عنه، مدرسة موجهة تقوم بوظيفتين متزامنتين ومنصهرتين، وظيفة التربية والتكوين ووظيفة التوجيه. ولا تعني وظيفة التوجيه فرض الاختيارات أو التأثير عليها، بل عكس ذلك تماما، تعني هذه الوظيفة تحرير التلاميذ من الاختيارات النمطية السائدة ومن الجهل السائد في المدرسة عن العالم الخارجي وعن مستجدات العصر ومحدداته وعن احتمالات وتنبؤات عن المستقبل والمآل.

تتوفر المدرسة الموجهة، في مقابل ذلك، على برامج ومناهج تدمج أهداف التوجيه بأهداف التعلم، وتتمثل أهداف التوجيه في جعل التلميذ يتعرف على ذاته ومقوماتها والتعرف على عالم التكوين وعالم الشغل، ويمتلك كفايات تمكن من القدرة على وضع اختيارات واتخاذ قرارات تنتج عن احتكاك وتفاوض واع وممفهم بين الفرد والمحيط الدراسي والمهني. هكذا ستتمكن المدرسة الموجهة من إعداد التلميذ للحياة المعيشة بشكل عام والحياة الدراسية والمهنية بشكل خاص، كونها مجالات لتحقيق الذات وتفتحها

وتحرير طاقاتها وفرصة للفرد للإتيان بمساهمته في تحويل محيطه وتشكيله، وفرصة للتعبير عن أسلوبه في رسم ملامح مستقبله. إن أحسن طريقة لمنح أبنائنا هذه الفرصة تتمثل في ردم دعائم المدرسة التقليدية المنغلقة على الماضي العتيق، وإرساء دعائم المدرسة الموجهة المنفتحة على العصر وعلى المستقبل وعلى المآل، ومنفتحة خصوصا على حاجات التلاميذ المتجددة واهتماماتهم وتعابيرهم الذاتية وتطلعاتهم وأحلامهم. ويبدو أن أحسن وسيلة لفهم أبنائنا تتمثل في قدرتنا على استيعاب عقلية هذا العصر، كون «طفلك ليس ملكك، إنه ابن زمانه» هكذا تحدث كنفوسيوس Confucius منذ زمان.

المبادئ التي ترتكز عليها المدرسة الموجهة

تندرج المقاربة الموجهة ضمن البراديكم التطوري باعتبارها مفهوما مفتوحا على التطور والملاءمة مع السياقات والأهداف والرؤى المحلية. غير أنه يمكن تقديم إطار يحدد التوجه العام لهذه المقاربة. تنبثق فكرة المدرسة الموجهة عن الحاجة إلى ضمان وتأكيد ودعم النجاح الدراسي والمهني للتلاميذ بإعطاء معنى للتعلمات من خلال إقامة علاقة بينها وبين عالم الشغل من جهة، وبينها وبين الإجراء الذاتي في التوجيه من جهة أخرى. إن ربط التعلم بعالم الشغل يبين قيمة الفائدة من كل تعلم، في حين أن ربط التعلم بالتوجيه الذاتي يشكل باعثا شخصيا على التعلم. ويرتكز هذا الإجراء على المسلمة التي ترى أن حافزية التلميذ ستزداد إذا ما تمكن من إدراك وتقدير المغزى والجدوى المستقبلية لتكوينه الدراسي، حيث ستمنح المدرسة الموجهة للتلميذ فرصا أثناء دراسته لاستيعاب العلاقات بين المادة الدراسية وما يحدث في الخارج بشكل عام وفي الشغل بشكل خاص. وبذلك يصبح المدرس بمثابة «موجه» ـ إن صح التعبير. حينما يتبنى في مادته الدراسية مبدأ الإدماج بين أهداف الدرس وأهداف التوجيه الذي يعتبر أحد المبادئ التي ترتكز عليها المدرسة الموجهة.

ترتكز المدرسة الموجهة إذن على ثلاثة مبادئ : مبدأ الإدماج ومبدأ الشراكة ومبدأ التعبئة :

مبدأ الإدماج

يقترح مبدأ الإدماج إدماج أهداف الدرس بأهداف التوجيه، حيث يدمج المدرس مثلا محتويات دروسه بمعرفة لها علاقة بعالم الشغل وقيمه وحركيته ومتطلباته المعرفية والمهارية، وخلق وضعيات وسياقات مستوحاة من الحياة المعيشة الاجتماعية والمهنية تساعد على استيعاب المفاهيم المستهدفة من المادة الدراسية مع تنمية كفايات ذاتية تتعلق باكتشاف الذات والتربية على الاختيار واتخاذ القرار وكفايات مستعرضة أخرى تساعد على حل مشكلة الاختيار في التوجيه باعتبارها مشكلة من مشكلات التعلم التي ينبغي على التلميذ أن يتدرب أثناء التعلم على إيجاد حلول لها.

في الواقع يعتبر مبدأ الإدماج إجراء بيداغوجيا أكثر منه عبئا ينضاف إلى المدرس، حيث يساعد أكثر على استيعاب المفاهيم الدراسية إذا ما وضعت في سياق ممارسة مهنية في الواقع، كون التلميذ سيستوعب المفهوم الدراسي أكثر مما يستوعب معرفة عن المهن، لأنه سيدرك فائدته في الحياة. غير أن هذه المعرفة الأخيرة ستثير فقط اهتمام التلميذ الذي لديه ميل وحاجة للتعرف عن معطيات عن هذه المهنة أو تلك.

إن مبدأ الإدماج يسعى إلى ردم تلك الهوة والطلاق القائم اليوم بين المدرسة والحياة المهنية من جهة والقطيعة القائمة بين التفكير في التوجيه والتفكير في الدراسة من جهة أخرى، حيث أن التفكير في حل المشاكل الدراسية يكون غالبا مفصولا عن التفكير في حل مشكلة التوجيه، إذ يتم التفكير فيهما في أزمنة منفصلة، مما جعل التجربة الدراسية لا تفيد في شيء التجربة المهنية كما لا تفيد في صيرورة اتخاذ القرار في التوجيه. لذا تسعى المدرسة الموجهة من خلال مبدأ الإدماج إلى جعل التعلم يستفيد من أهداف التوجيه باعتباره يعطي معنى للتعلم كما يرفع من حافزية الاهتمام بالدراسة حينما يدرك ارتباطها وعلاقتها بالحياة المهنية. كما يمكن أن تقود تجربة الحياة الدراسية إلى الحياة المهنية إذا ما مكنت المواد الدراسية التلميذ من الانفتاح على إمكانيات مهنية، وترسخ لديه عادات وقيما وتفكيرا ومنطقا له علاقة بالنجاح المهني، مما يجعل التجربة الدراسية مفيدة للتجربة المهنية بل مهيئة لها.

مبدأ التشارك

لاشك أن إدماج المقاربة الموجهة في مشروع المؤسسة سيجعلها في صلب اهتمام مجموع الفرقاء التربويين وشركاء المدرسة، كونها تدعو إلى الانفتاح على إسهامات كثير من المتدخلين من المحيط المباشر للتلميذ ومحيط المدرسة. بداية يفترض مبدأ الإدماج بالضرورة إشراك المدرس، حيث ينتظر منه إدماج معطيات متعلقة بالحياة المهنية بمحتويات دروسه. لذلك تعتبر المقاربة الموجهة الأساتذة الشركاء الرئيسيين لإرساء دعائم المدرسة الموجهة، لذا فإنهم مطالبون بالتنسيق فيما بينهم وبين المستشار في التوجيه، لجعل أهداف التوجيه والكفايات المرتبطة به تنضم وتترتب إلى جانب كفايات المواد الدراسية، للاستجابة إلى كل حاجات التلميذ باعتباره ليس فقط مقبلا على التعلم بل مقبلا أيضا على الاختيار واتخاذ قرارات في التوجيه وفي الحياة.

إن مبدأ التشارك يهم أيضا الآباء الذين لا يعرفون كيف يساعدون أبناءهم لاتخاذ قرارات في التوجيه تلائم شخصيتهم وإمكانياتهم. في الواقع يعتبر الآباء «أشخاص مصادر» يستطيعون إفادة المدرسة والتلاميذ من خلال عرض تجاربهم في الحياة المدنية والمهنية، لذا يقتضي منحهم الفرصة لعرض

تجاربهم سواء في حصة الدرس أو في حصة الإعلام أو في الأنشطة الموازية، لمقابلة تمثلاتهم حول الشغل وحول الحياة بشكل عام بتمثلات الأبناء وتقاسم الآراء والأفكار بينهم حول الماضي والحاضر والمستقبل والمآل المفترض والمحتمل.

يقتضي مبدأ التشارك أيضا الانفتاح على المحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال خلق شراكات مع المؤسسات الإنتاجية والخدماتية والنقابات والمجتمع المدني لتبادل الخبرات وتبادل المعلومات عن هذه الأوساط، كون المدرسة الموجهة تدعو إلى الولوج إلى المعلومة الحية والمعيشة والملاحظة المباشرة للمهن والوظائف والأوساط والأوضاع القائمة في الواقع. إن هذه الأوساط يمكن أن تشكل مصدرا للتربية والتكوين والإعلام والمساعدة على التوجيه في إطار التكوين المستمر سواء بالنسبة للأستاذ أو التلميذ أو المستشار في التوجيه. مما يجعل من هذه الأوساط فضاء مألوفا يسهل الولوج إليه، مما يوسع الإحساس بالانتماء لهذه الأوساط لدى التلاميذ و بالتالي تسهل سيرورة اندماجهم مستقبلا.

مبدأ التعبئة

إن مبدأ الإدماج ومبدأ التشارك إجراءان ضروريان لإرساء دعائم المدرسة الموجهة، إلا أنهما غير كافيين لتحفيز التلميذ للتعلم والاهتمام بمسألة الاختيار والمشاركة في سيرورة اكتشاف ذاته وإمكانياته ومحيطه.

إذ بدون الرفع من حافزيته وتعبئة إرادته وإمكانياته سوف لا يكون للمقاربة الموجهة أي مفعول، حيث أكدت عدة دراسات أن انطلاق سيرورة التعلم والتوجيه تفترض موقفا محفزا للتلميذ.

يعتبر مبدأ التعبئة إذن وسيلة للتدخل لإيقاظ الرغبة لدى التلميذ في النجاح والتقدم في توجيه ذاته نحو المجالات التي تمكنه من تحقيق هذا النجاح، من خلال الرفع من حافزيته للتعلم والاهتمام بمصيره. هذا الأمر يجعلنا نثير أسئلة جوهرية: كيف يمكن إذن جعل التلميذ يتعبأ ويتحرك من أجل ذاته ومن خلالها في علاقة بمصيره ومستقبله؟ أي كيف يمكن جعل تلميذنا يهتم بمستقبله وينخرط في إجراءات ذاتية لرسم ملامح هذا المستقبل ؟ ما الذي سيجعله ينتقل إلى معني وفاعل ومسؤول؟ إن الأمر يتعلق في نهاية الأمر بفهم كيفية خلق موقف محفز لدى التلميذ .

الموقف المحفز

يعتبر الموقف المحفز اتجاها عاما للأشخاص للاشتغال بمشاريع في حياتهم، كون بناء مشروع وتحقيق أهدافه يخلق إرادة وحاجة إلى النجاح في المستقبل. ويعتبر هذا الاتجاه مجموعة تتكون من ثلاثة مكونات: الإرادة الشخصية والحاجة إلى النجاح والبعد الزمني. إن حضور هذه المكونات الثلاثة تضع الفرد في وضعية قصدية (لها قصد) ومحفزة.

• **الإرادة الشخصية :**

إن الاعتقاد في إمكانية الفعل في المحيط والاعتقاد في إمكانية ممارسة تأثيرات على مجريات الأمور في الحاضر وفي المستقبل يخلق لدى الفرد الرغبة في الاهتمام بالمستقبل وحافزية لقيادة مسيرة توجيهه الذاتي. في حين أن الشخص الذي يرى أن كل ما يقع له ناتج عن الصدفة أو الحظ أو القدر، ويرى أنه تابع لقدرة وإرادة خارجية فقط، أو غير قادر على تنبؤ وتوقع تصرفاته بشكل كلي، سوف لا يكون له أي استعداد للانخراط في توجيهه الذاتي ولا الإرادة في النجاح، لأن اعتقاداته تقوده إلى عكس ذلك أي إلى قصور ذاتي وبالتالي إلى التراجع والاستقالة. إن التحفيز على النجاح في الحياة المدرسية والحياة المهنية يرتكز على مدى إحساسنا بمسؤوليتنا على النتائج والمردودية التي نحصل عليها من خلال الفعل والجهد الذي وظفناه من أجل ذلك.

ينتج النشاط المحفز عندما يشعر التلميذ بتقدير الذات ويكون له ثقة في قدرته على الفعل وقدرة على توقع انعكاسات هذا الفعل، ويعترف لنفسه بإمكانية بلوغ الأهداف التي حددها من خلال مهاراته ومؤهلاته. إن التلميذ يجرب إرادته عندما يوضع في وضعية اختيار أو فعل، أو حل مشكلات أو التعبير عن رأي أو ممارسة حكم نقدي وإبراز خبرته وتعلماته. عندما يقوم بذلك من مكانة المعني والمسؤول والفاعل يصبح مرشحا للنجاح أكثر، كونه ينسب إلى نفسه الاستحقاق والنتائج المحصل عليها ويرغب في تحسين مردوديته وتوسيع طموحه.

• **الحاجة إلى النجاح**

تعني الحاجة إلى النجاح طموح لتحقيق أهداف واقعية، وتطلع إلى تجاوز صعوبات تجعل الفرد يشعر بالقدرة على التحكم أكثر في الموارد التي تتطلب ذلك، والتقدم في بدل الجهد والمثابرة المطلوبة. ليس الحاجة إلى النجاح مجرد تمني بل استثمار سلوك وجهد حقيقي والانخراط في نشاط موجه يهدف إلى أجرأة غايات والتخطيط إلى فعل إرادي. إن النشاط الموجه يجعل التلميذ في مشروع سواء قصد النجاح في الدراسة أو في الحياة المهنية.

تحافظ الإرادة الشخصية والحاجة إلى النجاح على الشعور بالفعالية وتقدير الذات وإرادة في التكوين الذاتي، ويخلقان جاهزية لدى الفرد لوضع أهداف ورفع تحديات ورهانات للتقدم نحو بلوغ الغايات التي يتطلع لها.

• **اعتبار البعد الزمني**

لاشك أن معطيات المستقبل وإكراهاته حاضرة بثقلها عند بلورة الاختيارات في الحاضر. حينما يتساءل التلميذ على المسالك الدراسية المؤدية إلى الفضاءات المهنية التي تثير اهتمامه، وعندما يحاول إدراك المسافة التي تفصله عن المهنة التي يتطلع إليها، وعندما يسعى إلى معرفة النظام التكويني ومساراته الممكنة ويبحث عن التعلمات والإجراءات الإستراتيجية التي توصله إلى المهن التي يفضلها. كل ذلك يدل

على حضور البعد الزمني في إجراءات الفعل في الحاضر، والذي يمكن أن يشكل دعامة محفزة لهذا الفعل من خلال إعطاء أهمية أكثر إلى الإمكانيات المستقبلية والتفكير بشكل استراتيجي واستباقي للاستفادة من الممكن في اتجاه رسم مستقبل مختار عوض الخضوع لمستقبل مفروض. ويقتضي هذا التفكير وهذا الإجراء ترتيب الماضي والحاضر والمستقبل باعتباره ليس مهارة سهلة بل إنها كفاية تكتسب من خلال التمرين والتمرس على الاستباق وعلى رؤية الذات عبر الأزمنة الثلاثة، ورؤية المستقبل من خلال ما هو منظور وما هو قابل للمراقبة وما هو غير قابل لذالك.

إن الإرادة الشخصية والحاجة إلى النجاح واعتبار المنظور الزمني تشكل كلها موقفا محفزا يكاد يكون نفسه قوة الذات بل الاستقلالية المطلوبة في التربية التي تمنح الفرد مكانة المعني الذي يتعلم من تلقاء ذاته ويتكيف ويختار ويفعل ويتصرف.

ومجمل القول فإن المدرسة، التي تضع في مركز مهامها نجاح كل التلاميذ، لا تستطيع تأهيلهم جميعا دون منحهم فرصة بناء وتحقيق مشاريع لها علاقة بتكوينهم وهويتهم ودوافعهم ومحفزاتهم. وبناء عليه ألا يمكن اعتبار أن الموقف المحفز يشكل حجر الزاوية للإصلاح في التربية؟ لماذا إذن التركيز على التمرن على الكفايات المستعرضة والتحكم فيها، ولماذا كل هذه الآمال في البيداغوجية التشاركية إذا لم نجعل أغلب التلاميذ في وضعية محفزة للتكوين وفي دينامية مشروع تطوير مساراتهم الدراسية والمهنية؟

يوجد في قلب الإجابة عن هذه التساؤلات مبدأ التعبئة لأنه يمنح الرغبة في التعلم ويعطي توق للمستقبل ومعنى للتفكير فيه والتطلع إلى التحكم في رسم ملامحه.

منهجية المقاربة الموجهة

أثرنا في السابق ثلاثة تيارات رئيسية في التوجيه ينبثق كل تيار عن طريقة إدراك المحيط وتفسيره، وترتب عن ذلك تحديد ثلاثة منهجيات في التوجيه، سعت المنهجية الأولى إلى تطابق الفرد الكلي مع العالم الموجود والثابت. وارتكزت المنهجية الثانية على إدراج توجيه الفرد في سيرورة تطور وإنماء شخصيته. أما المقاربة الموجهة فتسعى إلى وضع الفرد في شموليته في تفاعل بعالم يتحرك في سياقات. تعتبر السياقات مسألة جوهرية في المقاربة الموجهة بل إنها المنهجية ذاتها، إذ تشكل وسيلة لتوجيه الفرد أي جعله في مواجهة تفسيرات مفتوحة وقراءات مرتبطة بالسياقات التي يجري فيه الحدث. إن هذه المقاربة تجعلنا ننتقل من توجيه تمثلي وافتراضي إلى توجيه فعلي، لأنه سينتج عن الفعل والتجريب وليس ناتج عن تمثلات فقط، كما لا يعتبر إجراءا نهائيا ومنتهيا بل مشروعا مفتوحا على التطور الحاصل للفرد وللمحيط، باعتبار أن كل معرفة وكل كفاية وكل تعلم ينكشف في وضعيات حقيقية ومحسوسة وناتجة عن التجريب. تتوقف إذن المعرفة وتمر، في العصر الحديث،

عبر سياقات مرئية ومتغيرة عوض معرفة محصورة في تعارف قطعية وثابتة ووحيدة. ويفترض أن تعمل المدرسة الموجهة على خلق سياقات متعددة ومتنوعة مستوحاة من الواقع، إذ ينبغي أن تتضمن برامجها ومناهجها على كفايات وموارد معرفية ومهاراتية ووجدانية وتواصلية مرتبطة بسياقات واقعية ومعيشة وحية تعطي للدرس معنى مختلفا، وتفتح آفاقا للتلاميذ لإبراز وإيقاظ اهتمامات وميول معرفية ومهنية تحفز على الاكتشاف. ولا ينحصر الاكتشاف على مستوى التصور والتمثل كما كان سائدا في المنهجيات التقليدية بل إنه اكتشاف فعلي. لذا تقتضي المدرسة الموجهة أن تتجه مهمة الفاعلين داخل المؤسسة وخارجها نحو خلق سياقات وسيناريوهات ووضعيات للأنشطة الموجهة تجعل التلميذ يحتك بذاته ويكتسب معلومات عنها وعن الواقع كما يجري ويصير، من خلال إعطاء الكلمة للآباء والعمال والمهنيين والمقاولين داخل المدرسة لطرح تجاربهم ورؤيتهم للواقع وللمصير. كما يمكن، من خلال مبدأ التشارك، أن يهيء الشركاء السوسيو اقتصاديين سياقات تضع التلميذ في قلب الحركية الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية الجارية من خلال أبواب مفتوحة أو تداريب في قلب المؤسسات الإنتاجية أو الاجتماعية. ويحتم المبدأ البيداغوجي الملائم لهذه الإجراءات خلق سياقات متنوعة ومتعددة تسمح لكل التلاميذ بتلبية حاجاتهم واكتشاف ذواتهم كونهم مختلفين من حيث القيم والحاجات والانتظارات. إن منهجية السياقات تقر بأهمية الفعل والتفاعل وتمنح للتلميذ فرصا للاحتكاك بذاته ويكتشفها ويكتشف طرق التكيف والتعبئة وحشد موارده في سياقات متعددة لهذا الفعل سواء عند مشاركته في حدث أو إنجاز مشروع.

غايات المقاربة الموجهة

يمكن أن تتجه بعض القراءات إلى كون غايات المدرسة الموجهة تتمثل في إعداد التلاميذ بعقلية الاقتصاد الجديد وعقلية العولمة، حيث تعتبر التلميذ بضاعة تعرض في السوق، وينبغي أن تتوفر فيه الشروط المسهلة لتسويقه. صحيح أن الانفتاح على عالم الشغل معناه امتلاك القدرة على التكيف مع متطلبات سوق الشغل والتقلبات التي يعرفها على مستوى الكفايات المطلوبة، حيث يفرض بالضرورة الحركية والمرونة وتعدد الكفاءات والتكوين المستمر.

وقد حددت بالفعل بعض المقاولات مواصفات الطالب المرغوب فيه مستقبلا والتي تمنحه قابلية أكثر للاندماج في سوق الشغل. حيث ترى أن يكون للطالب المتخرج من الجامعات مستوى دراسي عالي ومتعدد اللغات وله استئناس بأوساط ثقافية وإثنية مختلفة، ويتحكم في استعمال الإعلاميات وله خبرة في الاشتغال مع الجماعة، ويندمج في ثقافة المقاولة ويمتلك حسا مقاولاتيا يحسن تقديم الخدمات إلى الزبناء ويتواصل بسهولة. إن هذه المواصفات أضحت تمثل

المؤهلات والجانبية التي يتطلبها عالم الشغل والملائمة له. ويروج بالفعل في أوساط الحرم الجامعي ومالكي القرار في عالم التربية أن مطابقة التكوين بعالم الشغل تقتضي جعل هذه الجانبية وهذه المواصفات غايات للتربية والتكوين.

ويمكن أن يعتقد البعض أيضا أن غاية المدرسة الموجهة تركز على إعداد التلاميذ إلى المهن فقط، سيما أنها تدمج في برامجها ومناهجها محتويات وأنشطة حول التعريف بالمهن لترسخ بشكل مبكر مهنة في ذهن التلميذ. وبذلك فإنها تتناقض مع مبدأ رئيسي في التوجيه الذي لا يوصي بالتوجيه المبكر، باعتبار أن التلميذ غير الراشد ما زال غير قادر على بلورة اختيارات مسؤولة و مصيرية ستؤثر على كل مستقبله.

في الواقع إن غايات المدرسة الموجهة،عكس ما قيل، تتمثل في تطوير الوضعية الشخصية للفرد وفي نفس الوقت إنماء ميوله الدراسية والمهنية، حيث يهيء المحيط المباشر للتلميذ فضاء موجها ويوفر الشروط والدعائم والسياقات المستوحاة من الواقع لجعل التلميذ يحتك بذاته وبمحيطه لإعداد شخصية واعية بذاتها ومحيطها، تمكنه من استخلاص الاختيارات والقرارات التي تمكنه من التموقع الاستراتيجي الذي يمكنه من الفعل لرسم مستقبل تتوافق فيه مصلحته ومصلحة مجتمعه.

تتمثل الغاية من المدرسة الموجهة في تمكين التلميذ من التقدم في إنماء قدرته على الاختيار. إن الاختيار الذي نتحدث عنه ينتج عن الإرادة التي لدى التلميذ التي يمكن أن تتقوى من خلال الوظيفة التوجيهية التي تهدف إليها كل البرامج الدراسية. لا شك أن هذه البرامج التي تحتوي على معلومات عن العالم المهني يمكن أن توقظ لدى التلميذ الميل والاهتمام والتطلع إلى ممارسة مهنية، بل يمكن أن تشكل أيضا فرصة لممارسة تجديد هذا التطلع والحلم عبر سير الحياة المدرسية وتشكل فرصة أيضا لإنضاج هذا الحلم من خلال البحث ولعب الأدوار والتجريب التي ستسمح به المدرسة الموجهة .إنها في نهاية الأمر مناسبات لتحيين طموحات التلميذ وهويته وتقييم ذاته، كما أنها مناسبة أيضا لتحقيق أهداف التربية والتكوين.

إن هذه الغاية بهذا المعنى تبدو إجراء مندرجا في الحاضر من أجل المستقبل، ولا عيب في أن تبتدئ هذه الإجراءات مبكرا كونها لا تهدف إلى التوجيه المبكر بقدر ما تسعى إلى تطوير إدراكاته عن ذاته وعن العالم الخارجي وإبراز إمكانياته وهويته وتملك كفايات مستعرضة تمكنه من التقدم في إنجاز ذلك عبر الزمن المدرسي.

تتمثل الغايات الحقيقية للمدرسة الموجهة إذن في إعداد التلميذ ليقود عملية توجيهه الذاتي عبر تجاربه في الحياة المدرسية، من خلال خلق شروط ووضعيات وسياقات مرتبطة بالتطور الجاري في الواقع لإيقاظ الموقف المحفز للنجاح الذي يفتقده تلاميذنا، عبر منح التلميذ فرص تجريب كفاياته الدراسية والكفايات المستعرضة من خلال الفعل.

الكفايات المستعرضة

إن الفكرة الأساسية في الإصلاح الهادف إلى إرساء دعائم المدرسة الموجهة تتمثل في إبراز إمكانيات الفرد وهويته وتملك الكفايات المستعرضة، باعتبارها كفايات سياقية تجعل التلميذ يفكر ويفعل بشكل استراتيجي لحل مشاكله ويعتمد في ذلك على موارده الذاتية، ويتدخل بفعالية ويتواصل ويفاوض ويتعاون ويعالج الإعلام ويوظف موارد مصادر وسطه. إنها كفايات تؤمن دينامية إنماء ذاته بشكل عام وإنماء ميوله وقدراته وإمكانياته الدراسية والمهنية في علاقة بما ستؤول إليه الأوساط التكوينية والمهنية مستقبلا.

إن المدرسة الموجهة والإصلاح الذي تدعو إليه يجعل الكفايات المستعرضة في قلب التعلمات تمكن التلميذ من تملك هذه الكفايات بشكل دائم، حيث يستطيع توظيفها ونقلها وتحويلها في وضعيات أخرى داخل المدرسة وخارجها. وتتمثل هذه الكفايات في القدرة على معالجة المعلومة وحل المشكلات والقدرة على الاختيار الملائم وإنتاج وخلق الجديد، ويشتغل بمنهجية وصرامة ويتواصل بفعالية ويتعاون ويمارس القيادة، إضافة إلى ذلك فإنه يتعرف على ذاته ويعترف بها ويؤكدها ويبني هويته.

لا يمكن أن تمارس الكفايات المستعرضة وتتقوى إلا في إطار فعل استبطاني يندرج داخل شخصية التلميذ ومن خلالها أوفي «وعيه الاستبطاني» حسب تعبير بياجي .

لذلك تعتبر الكفايات المستعرضة مؤسسة للهوية. وعليه تعتبر المقاربة الموجهة أن النجاح في المسار الدراسي والمهني مرتبطان، بدون شك، بمدى تملك الكفايات المستعرضة، إذ ستمكن الفرد من بناء ذاته كشخص مستقل، لكنه في تفاعل دائم مع محيط موجود يقتضي الفعل فيه والمساهمة في ضبطه والاستفادة منه. ما هي إذن الكفايات المستعرضة التي تقترحها المدرسة الموجهة؟ ونقدم فيما يلي نظرة موجزة عن بعض هذه الكفايات .

حل المشكلات

يتطلب امتلاك كفاية حل المشكلات عدة قدرات تتمثل في القدرة على تحليل عناصر الوضعية، وذلك بحصر سياق هذه الوضعيةعبر إدراك العناصر المتحكمة فيها والروابط التي تجمعها، والتحقق من التشابه الحاصل بينها وبين وضعيات سبق أن واجهها التلميذ. كما تتطلب امتلاك مهارات اختبار وتجريب حلول عديدة، حيث ينبغي بداية إبداع وجرد عدة حلول، واختبار مدى مواءمتها وتقدير متطلباتها وانعكاساتها، واختيار من بينها الحل الذي يبدو صائبا والبدء في تنفيذه والحكم على فعاليته. وتقتضي هذه الإجراءات تبني تدبيرا مرنا، حيث يمكن الرجوع إلى المراحل التي قطعها البحث عن الحل ومراجعة بعضها عند الحاجة، والتأكد من عناصر النجاح وتحليل الصعوبات التي يواجهها.

امتلاك مناهج فعالة للعمل

تتطلب منهجية العمل الفعالة بداية تصور المهمة في مجملها، عبر فهم واستيعاب الهدف المقصود، وتقييم تعقيداته وتحديد الموارد المتاحة وتخيل طرق مختلفة للفعل، واستباق الخطوات التي ينبغي إتباعها، وتمثل الطريقة المثلى للتصرف. وتتطلب هذه الكفاية أيضا تنظيم وضبط منهجية للفعل، من خلال تعبئة وحشد الموارد المطلوبة (الموارد الذاتية والمادية والزمن الخ)، وتكييف منهجية العمل مع المهمة والسياق، وتعديل التدخلات عند الحاجة ثم إنجاز المهمة. وينبغي بعد ذلك تحليل المنهجية المعتمدة بإعادة تفحصها والتحقق من فعاليتها وحدودها وتقييم متطلباتها وتخيل سياقات لإعادة استثمار هذه المنهجية.

استثمار الإعلام

تتمثل كفاية استثمار الإعلام في القدرة على البحث على المعلومة ومعالجتها بشكل نسقي. وذلك من خلال وضع استراتيجيات للبحث، والتحقق من مدى صلاحيتها وملاءمتها، وحصر فائدة كل إستراتيجية. كما تتمثل هذه الكفاية في القدرة على تملك الإعلام، عبر انتقاء المصادر الملائمة ومقارنة المعلومات الصادرة من مصادر متنوعة، والحكم على صلاحيتها انطلاقا من معايير محددة، وقدرة التلميذ على استخلاص الروابط بين معارفه واكتشافاته الجديدة، والتمييز بين المعلومة الرئيسية والثانوية، ثم إعادة البحث على المعلومات الإضافية عند الحاجة. كما تتمثل هذه الكفاية أيضا في القدرة على الاستفادة من الإعلام، إذ ينبغي أن يجيب عن تساؤلات التلميذ ويستثمرها في سياقات جديدة، ويقر بنسبية كل معارفه السابقة لتظل مفتوحة على التحيين.

استثمار تقنيات الإعلام والاتصال

تتمثل كفاية استثمار تقنيات الإعلام والاتصال في القدرة على انتقاء واستعمال التقنيات الملائمة للحاجات. وعليه ينبغي إنجاز مهام متنوعة باللجوء إلى الموارد التكنولوجية المناسبة انطلاقا من تقييم القدرات والإمكانيات التكنولوجية والشبكات المتوفرة، مع اختيار الأدوات الأكثر تكيفا للوضعية، حيث يمكن اعتماد استراتيجيات التفاعل أو التواصل أو الترميم حسب حاجات المهمة. وتتمثل هذه الكفاية أيضا في القدرة على الانتفاع من استعمال هذه التكنولوجية، وذلك بتنويع استعمال تقنيات الإعلام والتواصل واستثمار هذه الموارد والوظائف في تعلمات متعددة، والتحقق من المفاهيم والسيرورات التي سبق التعرف عليها، باستعمالها في سياقات جديدة مع امتلاك القدرة على استباق استعمالات جديدة. وتتمثل هذه الكفاية أيضا في امتلاك التلميذ قدرة على تقييم فعالية استعمال التكنولوجية، وذلك من خلال مقارنة طرق اشتغاله على هذه التكنولوجية مع طرق

اشتغال الآخرين والاحتكاك بها، والتحقق من نجاحاته وصعوباته، والسعي إلى تحسين طرق الاشتغال هاته، وذلك باقتراح مناهج للرفع من فعالية هذه الطرق، واختبار مدى مواءمة ونجاعة اللجوء إلى هذه التكنولوجية انطلاقا من مردوديتها في أداء المهمة.

ممارسة الحكم النقدي

يتطلب امتلاك كفاية ممارسة الحكم النقدي بداية بناء الرأي الشخصي. ويتطلب هذا البناء حصر المسألة موضوع التفكير، وتوضيح وتقدير الرهانات الممكنة على المستوى المنطقي والأخلاقي والجمالي، واعتماد الوقائع عند الحكم بالرجوع إليها والتحقق من صحتها ودقتها، واكتشاف مختلف الآراء ووجهات النظر القائمة أو الممكنة، ثم تبني رأيا خاصا بالارتكاز على معايير منطقية وأخلاقية وجمالية. وتقتضي هذه الكفاية أيضا القدرة على التعبير عن هذا الرأي وذلك بإيصال وجهة النظر هاته بشكل واضح مع تبرير هذا الموقف. كما تتطلب كفاية الحكم النقدي الاقتناع بنسبية هذا الرأي من خلال مقارنته بآراء الآخرين وبالأفكار المسبقة وإعادة النظر فيه، وتقييم الجانب المنطقي منه والجانب العاطفي عند عملية بناء الرأي، ثم إعادة هذه العملية إذا تتطلب الأمر ذلك.

استخدام التفكير الإبداعي

يقتضي استخدام التفكير الإبداعي بداية استيعاب عناصر الوضعية بحصر أهدافها ورهاناتها، والانفتاح على طرق مختلفة لتناولها والتفكير فيها بشكل إبداعي من خلال إطلاق المبادرات للمخيلة والحدس، وذلك لإعداد وتمثل مختلف السيناريوهات الممكنة ووضع تصميم لمختلف طرق الإنجاز. كما يتطلب استخدام التفكير الإبداعي الانخراط في الاكتشاف عبر التحقق من عناصر الحل التي تطرح، وتحويل الإكراهات إلى مصادر، والانفتاح على أفكار وحلول جديدة والتحقق منها، وقبول المجازفة والمجهول والغموض الذي يحيط بكل حقيقة. كما تتطلب هذه الكفاية تبني أسلوبا مرنا في الاشتغال من خلال اختبار أساليب مختلفة في العمل واكتشاف أفكار واستراتيجيات وتقنيات جديدة، والتعبير عن هذه الأفكار بصيغ جديدة ومقنعة وإبداعية.

تحيين الإمكانيات والقدرات الكامنة

تتمثل هذه الكفاية في قدرة الفرد على التحقق من خاصياته الشخصية من خلال تحديد أحاسيسه الوجدانية وقيمه ومرجعياته وإمكانياته، واكتشاف مكامن قوته وحدودها، والحكم على جودة وملاءمة اختياراته المتعلقة بالفعل، والتحقق من انعكاسات أفعاله على نجاحاته وصعوباته، وتقييم إنجازاته وتقدمه وتطوره. وتتمثل هذه الكفاية أيضا في القدرة على إيجاد موقع بين الآخرين من خلال الإقرار بالانتماء إلى الجماعة، ومقابلة قيمه وإدراكاته بقيم وإدراكات الآخرين، وإدراك تأثير الآخرين

على قيمه واختياراته، والتعود على التعبير عن الرأي وتأكيد اختياراته مع احترام الآخرين. كما تتمثل هذه الكفاية في القدرة على استثمار والاستفادة من موارده الشخصية من خلال حصر أهداف على المدى القصير والمدى الطويل، وتحديد معايير للنجاح الشخصي والدراسي والمهني، والقيام بالجهد والمثابرة الضروريين لتحقيق هذه الأهداف مع تأكيد الاستقلالية في إنجاز ذلك.

كفاية التعاون

تتمثل كفاية التعاون في المساهمة في عمل تعاوني، كالمساهمة في أنشطة القسم والمدرسة بشكل نشط وبروح تعاونية. وتستدعي هذه الكفاية القدرة على تقييم نوع التعاون والتشارك التي تتطلبه كل مهمة والقيام بالمهمة وفق المساطر التي وضعتها الجماعة، كما تستدعي الاستفادة من الفوارق والتباينات القائمة بين الأقران لتحقيق هدف مشترك، والتخطيط لإنجاز ذلك مع احترام قواعد الجماعة وحسن تدبير النزاع والمنافسة القائمة. كما تتمثل هذه الكفاية في القدرة على الانتفاع من العمل المشترك من خلال التحقق من الوضعيات التي تتأقلم مع العمل التعاوني، واختبار وتقدير التحديات أو الرهانات التي تقتضيها، وتقدير انعكاسات العمل التعاوني على الفرد وعلى الجماعة، وقدرة التلميذ على تقييم مساهمته ومساهمة أقرانه وحصر، على إثر هذا التقييم، التحسن والتقدم المرغوب فيه من طرف الفرد ومن طرف الجماعة. ويتطلب اكتساب هذه الكفاية القدرة على التفاعل بروح الانفتاح في مختلف السياقات من خلال حسن استقبال الآخر وقبول شخصيته، والاعتراف بمجالات اهتماماته وحاجاته، والمشاركة في تقاسم وجهات النظر والإصغاء للآخر واحترامه، وقدرة التلميذ على تكييف سلوكه مع الأشخاص والمهمة.

إن ممارسة الكفايات المستعرضة في التعلمات تمنح تلميذ اليوم فرصا متنوعة ومتكررة لبناء هوية خاصة، وتمكنه من امتلاك مهارات يتعلم من خلالها كيف يكون وكيف يصير وكيف يختار، حيث ينتقل إلى شخص معني يفكر ويفعل ويتصرف من تلقاء ذاته ويتحول إلى ناقد ومسؤول ومدبر واستراتيجي ومبادر ومبدع ومنهجي واجتماعي ومفكر.

وخلاصة القول فإن المقاربة الموجهة تسعى إلى توفير محيط يجعل التلميذ في وضع أفضل وظرفية مواتية ترفع من جاهزيته للفعل وحل مشكلاته عبر التجربة في سياقات متنوعة للاكتشاف والتعلم، عبر امتلاك كفايات تكيفية وسياقية، ومن خلال قراءة جيدة لتفاعلاته مع المحيط (سواء الوسط العائلي أو الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي)، وعبر امتلاك موقف محفز للنجاح ومنح نفسه سلطات على مراقبة الحاضر والمستقبل. إذ تحثه على امتلاك أهداف ورهانات في السياقات الدراسية وخارج المدرسة. إنها توجيه تفاعلي يجعل التلميذ في علاقة بالوضعيات الواقعية

التي يتطلب اكتشافها بل يمكن تجريبها ويستخلص منها معرفة عن الذات وفهم جيد للمتطلبات والكفايات المرتبطة بالنجاح الدراسي والمهني.

إن المدرسة الموجهة بهذا المعنى تسعى إلى توافق هدفين : التفكير في النجاح في الحياة المدرسية والتفكير في النجاح في الحياة المهنية في نفس الآن، بحيث تصبح تجربة الحياة المدرسية تفيد في الحياة الاجتماعية والمهنية، عكس ما هو قائم الآن في المدرسة التقليدية. كون النجاح المهني يتطلب أن يختار الفرد مجالا مهنيا ملائما لشخصيته وهويته وكفاياته، حيث يمكنه من التعبير عنها بل إنمائها وتفتحها. إذ تصبح الحياة المهنية مجالا للشعور بالانتماء والرضا وحب العمل والحياة.

المراجع:

- Denis Pelletier : L'Approche Orientante : La Clé de la Réussite Scolaire et Professionnelle . Septembre édieur , 2004.
- D.pelletier, R.bujold et col « pour une approche educative en orientation » Gaeten morin,chicoutimi, Quebec 1984
- Charles Bujold, « choix professionnel et developpement de carriére »(théorie et recherche), Gaetan morin,Québec 1989
- Jaky Charpentier et Coll : de l'orientation au projet de l'élève , Hachette, 1993

إصدار جديد