مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

العدد الرابع والخمسون - يناير 2013

مهنة المدرس

◆ محمد أمزيان*

إن مزاولة مهنة المدرس Métier enseignant، كما هو الشأن بالنسبة لباقي المهن، تعني القيام بمجموعة من المهام المحددة وفق مرجعية مهنية معينة. لذلك، فمهنة المدرس تقتضي، من جهة، ليس فقط القيام بإنجاز الدروس بل أيضا العمل على توظيف خبراته ومهاراته، كفاعل اجتماعي، في توطيد العلاقة بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي. كما يتوقع من المدرس، من جهة أخرى، أن يتحكم بما فيه الكفاية في تقنيات وأساليب التدريس لمساعدة وتوجيه المتعلمين أثناء تعلمهم. وإذا كانت الغاية من التدريس هي بالأساس إدماج الفرد في المجتمع، فهي تساهم في تربية النشء، وتغرس فيه قيم المواطنة الحقة، وتبني علاقات وسلوكات بين أفراد المجتمع تقوم على الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان والحكامة الجيدة لضمان كرامة المواطنين وعيشهم الكريم...

إن التحكم في المعارف العلمية المرتبطة بمادة التدريس (الرياضيات، الفيزياء والكيمياء، اللغة...)، يعتبر شرطا أساسيا لكنه لوحده غير كاف. لذا ترتبط مهنة المدرس بالقدرة على اكتساب المعلومات الجديدة والمتطورة باستمرار لمواكبة المستجدات العلمية والتربوية والبيداغوجية، وكذا التحكم في هذه المعارف وإبداء القدرة على توظيفها في مختلف الوضعيات الديداكتيكية؛ وذلك من أجل مواجهة مختلف الوضعيات التعليمية والتعلمية التي لا تتوانى في طلب المزيد والجديد.

ويمكن أن نلخص مهنة المدرس، على الرغم من تعقد المهام الموكولة للمدرس، في علاقتها بأربعة أبعاد أساسية: البعد الأول سياسي والثاني اجتماعي، والثالث تنظيمي، والرابع تدبيري. وسنتناول كل بعد على حدة بشيء من التفصيل، على أساس أن نركز على البعد التدبيري

* باحث في علوم التربية

الذي يخص تدبير التعلمات داخل فضاء الفصل الدراسي.

أ- البعد السياسي

إن تكوين المدرس ليس مجرد تصور معرفي أو مهاري بقدر ما هو في العمق إرث سياسي وثقافي. فتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم منذ فجر الاستقلال، وتوالي مخططات الإصلاح وما استلزمت من ميزانيات ضخمة، ثم الوعي بضرورة ربط التعليم بعجلة التنمية، ليوضح بجلاء الأهمية الاستراتيجية التي يحظى بها القطاع. كما حظي القطاع أيضا باهتمام كبير من لدن النخب السياسية وكذا المنظمات غير الحكومية سواء منها الوطنية أو الإقليمية أو الدولية. وخصصت العشرية (2000-2009) للتعليم، واعتبر الميثاق الوطني قضية التعليم قضية وطنية ذات أولوية قصوى. وتم بموجبه إحداث المجلس الأعلى للتعليم. وجاء البرنامج الاستعجالي (2009-2012) لتسريع وتيرة الإصلاح وتفعيل مقتضيات الميثاق بعد أن كشفت تقارير مختلف الأحزاب والهيآت النقابية والمنظمات غير الحكومية عن ضعف المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة التعليمية.

وينص الميثاق الوطني (الدعامة 13)، على ضرورة ربط مؤسسات تكوين أطر التربية والتكوين بالجامعة لتمكينهم من تكوين فعال وملائم، قبل استلامهم لمهامهم، ثم تدعيم البحث التربوي في جميع ميادينه وتسخيره لخدمة جودة التربية والتكوين. وقد تم تنزيل عدة جديدة لتأهيل المدرسين المتدربين خلال السنة التكوينية الحالية في إطار تفعيل المرسوم 672.11.2 المتعلق بإحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. ومما تجدر الإشارة إليه هو كون عدة التكوين المنزلة هذه، لم تستند إلى دراسة تقويمية لعدة التكوين السابقة، كما أن الظروف التي تم فيها تهيئ العدة، وكذا المنهجية المتبعة في الإنجاز لا تنم عن رؤية استراتيجية واضحة المعالم.

فلا يكفي لتأهيل المدرس وإعداده لمزاولة المهنة، ترتيب وتنظيم عمليات اكتساب المعارف والمهارات المهنية في حلقات أو دورات تدريبية أثناء مرحلة التكوين الأساس. فمنهاج تكوين المدرس يتجاوز ذلك التنظيم أو التخطيط لمسار التعليم، لكي يعكس في نهاية المطاف نموذجا من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية ومنظومة من القيم التي تميز المجتمع في لحظة تاريخية من تطوره.

واستنادا إلى المبدأ المتمثل في كون منهاج تكوين المدرس عبارة عن مجموعة من الممارسات والخبرات التربوية ذات البعد الاجتماعي والإنساني الهادفة إلى تحقيق غايات نبيلة، فإن حصره في إطار برامج ومقررات تعتمد أساسا على المحتويات والفقرات التعليمية، وكذا المهارات التقنية

لمزاولة مهنة التدريس، سيزج به في خانة النموذج المغرق في التقنية Techniciste. ولعل ما يميز هذا المنظور ذي النزعة التقنية في تصور وبناء المناهج هو تركيزه الشديد على الجانب العملي والمهاري في التكوين. وهذه النزعة التقنية هي التي تختزل عملية التأهيل في نقل المهارات والتقنيات الخاصة بمهنة التدريس إلى المتدربين الذين سيزاولون المهنة. وهذا الحرص الشديد على تزويد المتدربين من المدرسين بميكانزمات وأساليب مزاولة المهنة، يجعل من سيرورة التكوين عملية آلية ميكانيكية، تغيب فيها مواصفات المنهاج التكويني، ومقتضيات تصوره وبنائه كسيرورة دينامية، تتفاعل مكوناتها بهدف الاستجابة لحاجيات المتدربين من جهة، ولانتظارات المجتمع وقيمه من جهة أخرى.

فتكوين المدرسين الذين سيعنون بتربية وتثقيف أجيال المستقبل يحتل مكانة بارزة ضمن المنظومة التربوية بأكملها، باعتبار عملية التكوين هاته سيرورة معقدة تساهم في إنتاج المعرفة والرموز الثقافية وتوجيه عمليات التعليم والتعلم للأجيال الصاعدة. فكل منهاج هو بالأساس تصور لرجال الغد في مجتمع الغد. فهو بذلك جزء لا يتجزأ عن موروثه الثقافي الذي يؤسس للمستقبل. والحديث عن المنهاج، لا يجب حصره في شخص المدرس لوحده، بل يجب ربطه بكافة الفاعلين والمتدخلين في مجال التربية والتكوين. ففي غياب تصور متكامل لمختلف المكونات التي يقوم عليها منهاج التكوين، وخاصة منها وضوح الأهداف والمنطلقات الأساسية التي يبنى عليها، تجعل من تكوين المدرسين عملية آلية تفتقر لتصور واضح المعالم حول المدرس الذي نود تكوينه وحول ظروف عمله واشتغاله كممارس تربوي من جهة، ثم باعتباره من جهة أخرى فاعلا اجتماعيا يستند إلى قيم مرجعية تؤسس لعلاقاته مع كافة المتدخلين في المجتمع (آباء وأولياء التلاميذ، وسائل الإعلام، نوادي، جمعيات ...).

واستنادا إلى ما سبق، نستخلص أن تكوين المدرس حسب عدة التأهيل الحالية لا يقوم على رؤية استراتيجية واضحة، وذلك للاعتبارات التالية (محمد أمزيان، 2010):

عدم إدماج تكوين المدرسين في سياسة استراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين،

تدبير الأزمة الحالية المتمثلة في النقص المهول للموارد البشرية باللجوء إلى تدابير آنية أو استعجالية (كالتوظيف المباشر للأطر دون تكوين أساس...)،

غياب تدبير توقعي للموارد البشرية (مدرسون، مشرفون، مسيرون إداريين...)

فصل التكوين الأساس عن التكوين المستمر في علاقتهما باستشراف آفاق المستقبل المهني للمدرس،

عدم إدماج البحث التربوي ضمن نسق

شمولي يستهدف تطوير المهنة،

غياب قنوات العبور والتنسيق بين مراكز التكوين الجهوية ومراكز البحث العلمي،

انحسار عملية التكوين في الجانب التقني التطبيقي للمهنة،

غياب مخططات مديرية على مستوى الأكاديميات والمراكز الجهوية لوضع خرائط تدبير الموارد والحاجيات،

طغيان النزعة الآلية في تدبير تكوين وتأهيل المدرسين.

ب- البعد الاجتماعي

يعتبر قطاع التعليم قطاعا اجتماعيا بامتياز، فهو رافعة التنمية بالنسبة للقطاعات الاقتصادية والعلمية التكنولوجية والثقافية. فرهان التنمية الشاملة والمستدامة يتوقف على الرأسمال البشري أكثر مما يستلزم التوفر على الثروات الطبيعية. فتزايد الإقبال الاجتماعي على التعليم، يوضح أهمية التعليم بالنسبة لمختلف الفئات الاجتماعية، وخاصة الفقيرة منها التي لم تستفد من خدماته بالقدر الكافي. وقد أكدت التقارير الوطنية والدولية على دور التربية والتكوين كمؤشر من مؤشرات التنمية البشرية في تحديد موقع بلادنا مقارنة مع البلدان المتقدمة.

إن أهمية انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي، يقتضي من المدرس العمل ضمن أنشطة الحياة المدرسية على تعزيز الروابط الاجتماعية بين المتعلمين ومحيطهم الثقافي والاجتماعي. ومن شأن تعزيز وتنظيم هذه الروابط في إطار الشراكة أن يعمق وعي المدرس بأهداف وغايات وقيم التربية المدرسية (الحفاظ على البيئة، العمل الخيري، التسامح الثقافي، التربية على المواطنة وحقوق الإنسان ...).

ولا تزال صورة المدرسة العمومية قاتمة في وعي المواطنين بمختلف فئاتهم. وهذا ما يتضح في عزوف الفئات الميسورة والمتوسطة عن تعليم أبنائها بالمدارس العمومية من جهة، ثم فقدان ثقة أهالي القرى والبوادي لمصداقية خدماتها. فالنقص الكبير في التجهيزات وضعف التأطير التربوي والإداري بالوسط القروي، كل هذا يجعل من المدرسة مؤسسة دخيلة تبقى معرضة في كثير من الأحيان للتخريب والإهمال. فالمشاكل التي رصدتها مختلف التقارير الإقليمية والدولية منذ الثمانينات من القرن الماضي هي ذات بعد اجتماعي كارتفاع نسبة الأمية وتفاقم نسبة الهدر المدرسي وتدني مستوى التعليم لعدم ملاءمته نتيجة ضعف مردوديته الداخلية والخارجية. وقد أكدت الدراسات التقويمية سواء الوطنية منها (PNEA) أو الدولية (TIMSS، PIRLS) ضعف إنجازات المتعلمين في تحصيل الرياضيات والعلوم والقرائية مقارنة بنظرائهم في العديد من الدول المتقدمة.

ج- البعد التنظيمي

التنظيم هو تصور للمستقبل المرغوب فيه وللموارد الكافية لبلوغه. فهو، كما يلاحظ لورينو (Lorino, Ph 2001)، لا ينحصر في التوقع فحسب، بل يشمل أيضا الرغبة في التغيير والتأثير في المستقبل. ويشير لوبترف (Le boterf, G. 2004) إلى أن اتخاذ القرارات الآنية على مستوى التنظيم، يكتسي خطورة كبيرة لما ينطوي عليه من توقعات ومجازفات. أما بلاك وموتون (Blake, R. et Mouton, J. 1975) فينظران إلى أن التنظيم هو مجموع العمليات التي تستهدف بناء المخططات وتحديد الميزانيات من جهة، ثم العمل على تنفيذها من جهة أخرى،

ونقصد به الإطار المنهجي الذي يوجه عمل المدرس وينظمه داخل الفصل الدراسي. ويعتبر هذا الإطار التنظيمي بمثابة الحلقة الوسطى بين البعدين السابقين (السياسي والاجتماعي) اللذين يعبران عن غايات وأهداف عامة من جهة، والبعد التدبيري باعتباره إجرائيا من جهة أخرى. وإذا كان كل من البعد السياسي والبعد الاجتماعي المرتبطين بمهنة المدرس غير مجمعين في وثيقة رسمية واضحة المعالم، فإن الإطار التنظيمي يكون مجمعا في وثيقة أو وثائق محدودة. وذلك عكس التوجهات السياسية والاجتماعية العامة التي تخص منظومة التعليم بكاملها، والتي تكون متناثرة في العديد من المصادر (ميثاق، برامج ومخططات عامة، خطب سياسية، مواثيق دولية مصادق عليها ...).

ويعنى هذا البعد التنظيمي بترجمة التوجهات والقرارات السياسية إلى خطط وبرامج قابلة للإنجاز. وبذلك، تصبح النوايا المعبر عنها سياسيا عبارة عن برامج ومناهج تصبو إلى تحقيق أهداف على المدى القريب أو المتوسط. فتنتقل الغايات والأهداف العامة إلى أهداف قابلة للتحقيق اعتمادا على موارد في ظل شروط محددة جغرافيا أو زمنيا بحيث يسهل تتبع وتقويم إجراءاتها. وتستند جودة البرمجة إلى مجموعة من المؤشرات الدالة على طبيعة التدابير المتخذة، كما يشير إلى ذلك ويل (Weill (2001).

ويمكن أن نذكر من هذه المؤشرات على الخصوص، ما يلي:

وضوح وشفافية الأهداف المعلن عنها،

القدرة على تلبية حاجات الأفراد والجماعات من خلال علاقة الخدمات بالتكاليف،

ملاءمة الطرائق والمنهجيات المقترحة لبلوغ الأهداف المتوخاة،

جودة تكوين المدرسين والمشرفين التربويين والمسيرين الإداريين،

احترام معايير الجودة أثناء إعداد التنظيم التربوي (نسبة التأطير لكل مدرس، توفير التجهيزات والوسائل...)

مراعاة خصوصيات بعض الفئات المستهدفة حسب النوع الاجتماعي،

نجاعة وسائل التتبع والتقويم المرصودة.

ويعتمد الإطار التنظيمي على وضع هندسة للتربية والتعليم، أي وضع تصور وخطط عمل ملائمة لحاجات المتعلمين بمختلف الأسلاك التعليمية. ويعتبر الكتاب المدرسي الموجه للتلميذ والدليل المنهجي الموجه للمدرس تجسيدا لهذا التخطيط المنهجي. ويمكن أن نلخص أهم المبادئ الموجهة لهندسة التربية والتكوين فيما يلي:

تحديد منظومة مرجعية للكفايات المراد تحقيقها لدى المتعلمين،

تحديد مهام واختصاصات كافة المتدخلين في تنفيذ السياسة التعليمية،

وضع برامج دراسية ملائمة لحاجات المتعلمين وفق دفاتر تحملات واضحة ودقيقة،

تحديد المعارف والمهارات والخبرات والمواقف المنتظر اكتسابها من لدن المتعلمين،

أهمية الانفتاح على كافة الفاعلين والمتدخلين أثناء البرمجة والتخطيط،

الحرص على التماسك الداخلي للمنظومة وفق مخطط إستراتيجي يمتد لعدة سنوات.

واستنادا إلى مجموعة من التقارير الإقليمية والدولية التي تناولت بالدراسة والتحليل قضايا التربية والتكوين ببلادنا (محمد أمزيان، 2005)، نستنتج أن هندسة البرامج والمناهج اهتمت بالجانب الكمي (توفير المقاعد والحجرات الدراسية وإعداد المدرسين والوسائل التعليمية...)، ولم تعن بما فيه الكفاية بالجانب الكيفي (ملاءمة المناهج لمتطلبات سوق الشغل، تحسين طرائق التدريس والتعلم، ملاءمة المضامين مع خصوصيات الفئات والجهات...).

د - البعد التدبيري

يشمل البعد التدبيري لعمل المدرس مجموعة من الإجراءات Procédés البيداغوجية والديداكتيكية التي تسمح للمدرس بإنجاز عمله والقيام بدوره كمدرس. ويمكن تلخيص أهم الإجراءات في ثلاثة أنماط: إجراءات التخطيط للدرس Planification، وإجراءات التنفيذ Réalisation ثم إجراءات التتبع والتقويم Suivi évaluation.

1 - إجراءات التخطيط

اعتمادا على الإطار المنهجي للبرامج المعمول بها والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التدريس، فإن المدرس يركز في إعداده للدرس على التعلمات والأنشطة البيداغوجية التي سينجزها. ويعتبر الدرس المزمع إنجازه

حلقة ضمن نسق عام (التخطيط السنوي). فمفهوم "انتشار الضوء" مثلا باعتباره موضوع الدرس، يدخل ضمن الجزء الثاني من المقرر الخاص بمادة الفيزياء والكيمياء الموجه للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي. هذا المقرر أو البرنامج الذي يشمل كلا من المادة والضوء والكهرباء. ويقوم التخطيط للدرس على مبدأ التدبير الزمني للحصة في علاقتها بباقي الحصص المدرجة ضمن نفس الجزء أو المقطع.

لكن، كيف للمدرس أن يتحكم في خطاطة درسه؟

إن التخطيط للحصة الدراسية هو بمثابة إجراء توقعي لأنشطة التعليم والتعلم. لذلك، فعمل المدرس لا يبدأ بدخوله قاعة الدرس، بل تسبقه إجراءات عديدة قام بها من أجل تصور سيناريو واحد على الأقل لإنجاز الدرس. إنه يخطط بشكل مسبق للدرس الذي سينجزه بمعية المتعلمين. ويشمل التخطيط العناصر التالية.

تحديد المضمون الدراسي، أي المعلومات والمعارف التي ينتظر من المتعلمين اكتسابها، ثم مختلف الإنجازات كالتمارين التي سيقترحها عليهم... ويسهل على المدرس تحديد المضمون الدراسي ورسم الأهداف الخاصة بالحصة إن هو عمد في البداية إلى تشخيص معارف ومهارات ومواقف المتعلمين القبلية. فالتشخيص القبلي سيمكنه من معرفة مكامن القوة والضعف لدى المتعلمين بالنسبة لموضوع الدرس أو الحصة. فيعمد المدرس إلى توظيف معارفهم ومكتسباتهم لبناء معارف ومهارات جديدة. كما أن تعرفه التمثلات التي يكونونها حول الظاهرة (تعاقب الفصول، البراكين، الدورة المائية...) من شأنه أن يساعده في اختيار الوضعيات التعلمية المناسبة لتصحيح التمثلات الخاطئة أو غير الدقيقة، وتعويضها بتمثلات جديدة تكون علمية وموضوعية.

اختيار طريقة تنشيط الفصل الدراسي، أي أن المدرس يختار بروية الأسلوب المناسب لبلوغ الأهداف المرسومة للدرس أو للحصة (إلقاء، حوار، مناقشة، تحليل وثائق، وضعية مشكلة...). فإذا كانت الوضعية الديداكتيكية تتطلب منه اختيار أسلوب الحوار، ما هي إذن الأسئلة التي سيطرحها، وكيف يرتبها ... أما إذا كانت الوضعية الديداكتيكية تقتضي اختيار العمل ضمن مجموعات صغيرة، فما هي التعليمات التي سيعطيها لكل مجموعة، وما نوعية المهام التي ستنجزها كل مجموعة، وكيف ستتم عملية التقاسم عند انتهاء الأشغال...

انتقاء الوسائل والدعامات الديداكتيكية، بحيث أن تحديد المضمون واختيار أسلوب التنشيط يرتبطان منطقيا باختيار الدعامات. فالمدرس يكون على وعي تام بما قد يطرحه هذا الاختيار أو ذاك من مخاطر أو إكراهات ترتبط بتدبير الزمن أو الجهد أو المجال... وبالتالي فهو يدرك ما قد

يترتب عن اختياره من نتائج في التحصيل. فاختيار مختبر أو قاعة متعددة الوسائط أو قاعة عادية لإنجاز الحصة الدراسية يجب أن يكون لدى المدرس ما يبرره. كما أن اعتماد الكتاب المدرسي أو اللجوء إلى استنساخ وثيقة، يحدد ما إذا كان المدرس سيلجأ إلى تقنية الإلقاء أو العمل بالمجموعات...

تحديد الأنشطة البيداغوجية، ويقصد بها مجموع الأنشطة التعليمية التعلمية التي ترتبط بالأهداف المخصصة للدرس. فالمدرس يبرمج مختلف الأنشطة الموجهة للمتعلمين سواء بشكل فردي أو جماعي. وتقوم هذه البرمجة على مبادئ كالتدرج من السهل إلى الصعب أو الترابط المنطقي بين الأنشطة المقترحة أو التسلسل الزمني ... فعملية انتقاء الأنشطة البيداغوجية الملائمة لخصوصيات المتعلمين والملبية لحاجاتهم إلى التعلم، ثم القدرة على تنظيمها وفق معايير محددة سلفا من شأنه أن يرفع من كفاية المدرس على التخطيط.

ومن أهم مزايا التخطيط، يمكن أن نذكر:

الرفع من درجة التنظيم العقلاني وتجنب الارتجالية والعشوائية في العمل،

القدرة على ضبط الوقت بمراعاة التصريف الزمني لكل مرحلة من مراحل الدرس،

رسم خطة عمل تكون بمثابة خارطة طريق لأنشطة المدرس وأنشطة المتعلمين،

القدرة على مواجهة الحالات الطارئة،

سهولة تصور سيناريوهات مختلفة لتحقيق الأهداف،

توفر المدرس على وثيقة مساعدة يرجع إليها عند الحاجة،

وسيلة فعالة لتطوير أداء المدرس المبتدئ.

إن عملية التخطيط تساهم في الرفع من كفاية المدرس على مواجهة الحالات غير المعتادة. وهذا ما يجعل من المدرس ذلك الشخص القادر على وضع مسافة معقولة بينه وبين قراراته؛ أي أن يكون متبصرا ما دام يطرح على نفسه الأسئلة الصريحة التي قد تواجهه أثناء تنفيذه للدرس. فهو بذلك، يتصور السيناريوهات الممكنة لمواجهة الصعوبات المحتملة. ويكتسي الوقت الذي يخصصه المدرس لتخطيط درسه أهمية بالغة في ضبط مسار الدرس والقدرة على مواجهة بعض الأحداث الطارئة أثناء الإنجاز.

2 - إجراءات التنفيذ

ويقصد بإجراءات التنفيذ كل القرارات التي يتخذها المدرس سواء في علاقته بالمتعلم أو في علاقته بمادة تدريسه من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، أو التي خطط لها قبل دخوله إلى الفصل الدراسي. فهي مرحلة

التطبيق الفعلي للخطط والبرامج، ويتم خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم. كما يتم أيضا بناء الوضعيات التي تسمح بنقل المعارف والخبرات والقيم للمتعلمين وفق طرائق وأساليب بيداغوجية ملائمة. فمرحلة التنفيذ إذن تبدأ بمجرد دخول المدرس إلى الفصل وشروعه في إنجاز وتدبير الوضعيات الديداكتيكية. وتستند هذه الإجراءات على مبادئ أساس، نذكر منها على الخصوص:

التحكم في المعلومات والمعارف التي يرغب المدرس في نقلها إلى المتعلمين،

فهم وتحليل العلاقة البيداغوجية التي تربطه بالمتعلمين داخل مجموعة الفصل الدراسي،

تحديد الشروط التي يتم فيها الإنجاز (الوسائل والدعامات الديداكتيكية)،

تدبير الفروق الفردية بين المتعلمين،

ملاءمة الطرائق البيداغوجية لحاجات المتعلمين.

وللحكم على فعالية ونجاعة هذه المرحلة، يتم تقويم نوعية الوضعيات الديداكتيكية لبناء المعرفة، وكذا طبيعة الوسائل والدعامات المتوفرة، ثم أشكال العلاقات والتفاعلات داخل الفصل الدراسي. ويلاحظ لوبران Lebrun، M. 2007)) أن تدبير الوضعيات الديداكتيكية يرتبط بعدة إكراهات، منها ما هو مرتبط بخصوصية المضامين المعرفية المراد نقلها أو اكتسابها، ومنها ما هو مرتبط بأصالة المواقف التعليمية داخل الفصل الدراسي، ومنها ما يتعلق بسيرورات اكتساب المعارف.

فالمدرس الذي يحسن تدبير التعلمات أثناء الإنجاز، هو الذي يتوقع منه أن يكون قادرا على انتقاء المضامين المناسبة بحيث لا تكون مغرقة في التفاصيل والجزئيات الدقيقة فتبعد المتعلم عنها، ثم لا تكون عامة ومجردة فيستعصي فهمها واستيعابها من لدن المتعلم. ومهما بلغت مرحلة التخطيط من الدقة والضبط، فإن المدرس لا يمكنه أن يتنبأ بكل ما قد يحدث أثناء الشروع في إنجاز الدرس. لذلك، ففي كل مرحلة أو خطوة يخطوها يبقى معرضا للطوارئ التي تعرقل السير العادي للحصة الدراسية. وللتقليص من عوامل الفشل، فالمدرس مطالب بالانتباه جيدا ليس فقط إلى ما يحدث في الفصل الدراسي، بل إلى ما يقع أيضا في محيط المدرسة من أحداث ووقائع (مقابلة في كرة القدم، أمطار غزيرة، سوق أسبوعي ...) قد تؤثر سلبا على مجريات الحصة الدراسية. والمدرس في هذه الحالات، يكون قادرا على استخدام تقنيات أو اللجوء إلى بدائل تمكنه من تجاوز الصعوبات والتعثرات.

هناك مجموعة من الكفايات المهنية التي يصعب قياسها أو تقويمها لدى المدرس. ونذكر بالخصوص قدرته على المرونة Flexibilité في العمل والملاءمة Pertinence بين ما خططه لدرسه من جهة، وما تفرضه

عليه الوضعية الديداكتيكية الراهنة. وهنا نجد اختلافات كبيرة بين المدرسين في تجاوز هذه الصعوبة. فهناك من يلجأ إلى التزود من معين تجاربه الشخصية التي لا تنضب، وهناك من يستند إلى أمثلة حية تكون نموذجية، وهناك أيضا من يلجأ إلى المقارنة والاستدلال بالتشبيه والانتقال من وضعية بسيطة ومعروفة إلى وضعية مركبة وغير مألوفة... وكلما كان المدرس قادرا على تنويع أساليب تدخله لمعالجة وتدبير صعوبات الوضعية الديداكتيكية، كلما أبان عن كفايته في خلق جو من التواصل البناء بعيدا عن كل روتينية محبطة ومثبطة لهمم المتعلمين.

إن تدبير التعلمات يقتضي من المدرس معرفة وتحليل سيرورات التعلم لدى المتعلمين أثناء بنائهم للمكتسبات والسلوكات داخل الفصل الدراسي. فهو مثلا، يتعرف تمثلات المتعلمين في مرحلة التشخيص، ثم يعمد إلى بناء الوضعيات التعلمية المناسبة التي تساعدهم على تصحيح التمثلات الخاطئة وتعويضها بأخرى تكون موضوعية ودقيقة. وهذا ما سيسمح لهم بتطوير مكتسباتهم القبلية لكي تتلاءم والأهداف المتوخاة.

إن تجربة المدرس تلعب دورا أساسيا، على مستوى تدبير التعلمات، في تعديل وتكييف المخططات السابقة التي يضعها مع مقتضيات الإنجاز أثناء التدبير الفعلي للحصة الدراسية. فالمدرس المتوفر على تجربة وخبرة مهنية راكمها بعد عدة سنوات من العمل، لا يجد صعوبة كبيرة في الاستجابة لمتطلبات الوضعية الديداكتيكية سواء تعلق الأمر بالتدرج السلس عبر مراحل الحصة أو تبسيط مفهوم أو فك نزاع تواصلي أو البحث عن مثال توضيحي أو الاستعانة بوسيلة ديداكتيكية غير مألوفة. وعلى العكس من ذلك، فالمدرس المبتدئ تواجهه صعوبات كثيرة أثناء تدبيره للتعلمات. فهو كثيرا ما يتدخل لإجراء تعديلات متكررة على مخططاته. هذه التعديلات التي كثيرا ما تؤثر في طبيعة الأهداف المرسومة سلفا للحصة. والتعديلات التي يقوم بها المبتدئ غالبا ما تكون بشكل متسرع، كما أنها لا تكون في الغالب ناجعة أو فعالة. وهذا ما يجعل المدرس المبتدئ لا يحسن في الغالب عملية الارتجال Improviser عندما يلاحظ أن المخطط الأولي للحصة لا يتناسب مع الواقع الحالي للفصل الدراسي أو مجريات الأمور الراهنة؛ الشيء الذي ينعكس سلبا على الهدف أو الأهداف المحددة للحصة.

3 - إجراءات التتبع والتقويم

وتخص هذه الإجراءات مجموع القرارات المتخذة لمراقبة النتائج ومرافقة المتعلمين حرصا على بلوغ مستويات عليا أثناء التعلم. ويبقى الغرض من هذه الإجراءات ليس فقط تحديد مستويات الإنجاز والتحقق من بلوغ الأهداف المسطرة، بل أيضا تعديل المواقف لتجاوز الصعوبات.

ويقوم المدرس أثناء إنجازه للحصة بتتبع وتقويم أنشطة المتعلمين سواء اشتغلوا فرادى أو مجموعات صغيرة أو كان العمل جماعيا. إن طرحه لمجموعة من الأسئلة من قبيل: ما درجة فهمهم واستيعابهم؟، ما طبيعة الصعوبات التي واجهتهم؟، هل كانت الدعامات الديداكتيكية فعالة وناجعة؟، ما نتيجة الإجراءات التي قمت بها؟... تبقى كلها ذات أهمية بالغة بالنسبة للحصة الموالية. وكلما تقدم المتعلمون في اكتسابهم للمعارف والمهارات، كلما عمد المدرس إلى تعديل وضبط أساليب تدخله وفق الحاجات المعبر عنها. فهو يعيد صياغة السؤال عندما يتبادر إلى ذهنه أن كافة التلاميذ لم يستوعبوه؛ كما يعيد النظر في نوعية التمارين التي اقترحها أو في طبيعة الدعامات التي وظفها إذا ما تأكد أنه لم يحسن الاختيار...

وأثناء بناء التعلمات، يبقى من مهام المدرس اختيار الوضعيات التعليمية التعلمية المناسبة لأهداف الدرس ولمستويات المتعلمين. ويكون الغرض من التقويم التكويني في هذه المرحلة هو إعطاء تغذية راجعة لكل من المدرس والمتعلم. فهو فرصة سانحة للمدرس ليصحح الإجراءات والقرارات التي يتخذها حتى تتناسب والأهداف المتوخاة وتتلاءم مع سيرورات اكتساب المعارف والمهارات من لدن المتعلمين. كما يعتبر أيضا فرصة مواتية للمتعلم ليعيد النظر في وتيرة تعلمه أو مستوى تحكمه في الكفايات الأساس التي تعتبر شرطا لازما للانتقال إلى مهارات عليا. فأثناء تقويمه الذاتي للتعلمات المكتسبة عن طريق تصحيح ورقة إنجازه مثلا، يقف المتعلم على طبيعة الهفوات والأخطاء التي ارتكبها، فيعمد إلى تصحيحها وتداركها.

ومن خلال توظيف المدرس لمختلف أساليب وآليات التقويم، وفي علاقته بالمتعلمين، يكون حريصا كل الحرص على تشخيص الصعوبات والتعثرات لدى كل واحد منهم والوقوف عند أسبابها تفاديا للفشل وتجنبا لتفاقم المشاكل لدى المتعلمين. وهو بذلك يتعرف مختلف العوائق الإبستمولوجية والديداكتيكية من أجل مساعدة المتعلم على التعلم والتوجيه. فبناء الوضعيات التصحيحية أو العلاجية المناسبة، يتوقف على فهم وتحليل الهفوات والأخطاء المرتكبة، وكذا طبيعة الصعوبات والتعثرات التي اعترضت سيرورات التعلم لدى مختلف فئات المتعلمين.

فنوعية الأنشطة العلاجية تختلف باختلاف فئات المتعلمين سواء تعلق الأمر بمجموعات المستوى أو مجموعات الحاجة. ويقصد بالفئة الأولى تباين المتعلمين حسب مستويات التحكم في الكفاية المستهدفة من الدرس أو مجموعة الدروس. فهناك فئة التحكم الكلي، ثم فئة التحكم المتوسط، ففئة التحكم الضعيف. أما بخصوص مجموعات الحاجة، فتشير إلى تباين حاجات المتعلمين إلى الدعم والمعالجة بالنسبة للمواضيع

أو المكونات أو الأجزاء المتعلقة بالمادة الدراسية (الضوء، الكهرباء، المادة، الحركة والسكون...). ويمكن أن ترتبط هذه الأنشطة العلاجية بقرارات استعجالية موجهة لكافة المتعلمين نظرا لأهميتها في مسايرة التعلمات اللاحقة، كما يمكن أن تكون أنشطة استعجالية موجهة للبعض منهم فقط.

وتعتبر الحاجة إلى التعلم من الحاجات الثانوية بالنسبة للفرد مقارنة مع حاجياته الأساسية (الأكل، النوم، الراحة...)، لذلك يبقى دور المدرس كوسيط بين المتعلم والمعرفة من الأهمية بمكان لإبرازه. ويحس المتعلم بالحاجة إلى التعلم عند مواجهته لوضعية مشكلة تحفزه وفي نفس الوقت يستعصي عليه حلها باستعماله للموارد المتوفرة لديه حاليا. فهي تتطلب منه التزاما شخصيا وبذل جهد ذهني من أجل تلمس أهمية الوضعية التي يواجهها، والتي يمكن أن يصادفها مرة أخرى أو يقوم بنقل أثرها ليعممه على وضعيات مغايرة أو مشابهة لها. فعلى المدرس إذن أن ينتبه إلى الصعوبات التي يجدها بعض التلاميذ في فهم المطلوب منهم إنجازه أثناء مواجهتهم للوضعيات المشكلة.

فالمتعلم يمكنه الإقبال على البحث عن الحلول للمشكلة إذا ما أحس بهذه الحاجة إلى التعلم وبالرغبة الأكيدة لتجاوز الصعوبات، لأن هذا الإحساس هو مفتاح التعلم. فالحاجة إلى التعلم تصدر عن نوع من النفعية التي يستنتجها المتعلم من خلال مقارنته بين الوضعية الحالية التي تمثل صعوبات معينة، وهي مرغوب عنها والوضعية المأمولة التي تبقى مرغوبا فيها. وينجم التعلم، كما يشير إلى ذلك ريد (Reid، G. (2010)، عن توظيف سيرورة من الإجراءات والتعديلات التي يقوم بها المتعلم كالتنبؤ بالنتيجة وممارسة التبصر في وضعه لاستراتيجيات تفكيره موضع تساؤل وتقويم مقارنة مع الأهداف المتوخاة...

وإذا لم يكن بإمكان المدرس تلبية جميع حاجيات المتعلمين، يمكنه أن يصمم وضعيات لمساعدة المتعلمين المتعثرين سواء بشكل فردي أو على شكل مجموعات متجانسة محدودة العدد حسب نوع الصعوبات أو أشكال التعلم. وتعتبر هذه الوضعيات بمثابة فرصة تعطى للمتعلمين الذين واجهتهم صعوبات أثناء تعلمهم أو نتيجة تأخر في وتيرة تعلمهم. وتلعب وساطة المدرس وخبرته في انتقاء الوضعيات المناسبة دورا كبيرا في تقديم المساعدة الملائمة للمتعلمين. كما أن درجة انخراط هؤلاء، وطبيعة العلاقات والتفاعلات فيما بينهم، من شأنه أن يؤثر في نوعية النتائج المحصل عليها والقدرة على مواصلة التعلم في ظروف عادية. ويمكن أن تتخذ المساعدة المقدمة للمتعلمين عدة أشكال منها الإرشاد Guidance، الاصطحاب Accompagnement، الأنشطة الموجهة Activités dirigées، المشاركة

في مشروع القسم أو مشروع المؤسسة.

ويسهل على المدرس انتقاء وضعيات التعلم الموجهة لمساعدة المتعلمين، إذا ما أحسن الإنصات إلى التساؤلات التي يطرحونها أثناء تعلمهم، وكذا أساليبهم في قراءة وتحليل الوضعيات المعروضة عليهم وكيفية فهمهم للتعليمات، وكذا تحليل أخطائهم، ثم ملاحظة ردود أفعالهم أثناء المناقشة أو أثناء العمل في مجموعات صغيرة. ويمكن للمتعلم أن يساهم في عملية التعلم عن طريق تقويمه الذاتي لخطوات تعلمه ومقارنة الفارق بين ما أنجزه فعلا وما كان منتظرا منه. وكلما كان التعبير عن الأهداف المتوقع بلوغها واضحا، كلما ساعد ذلك المتعلم على تصور المهام المطلوب إنجازها، وفهم أن تقويم المدرس مبني على معايير إجرائية ومؤشرات دقيقة (برينو Perrenoud, 2001).

ومما تجدر الإشارة إليه أن احتفاظ المدرس بمسافة معقولة بينه وبين المقرر الدراسي، يسمح له بضبط أساليب تعليمه. وهذا ما يتيح له معرفة درجة التطابق بين الأهداف المرسومة في المقرر ونوعية الدعامات الديداكتيكية التي يستعين بها من جهة ودرجة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين من جهة أخرى. فهو يقوم بالضبط والتعديل لأساليب تعليمه وتقنيات تدريسه آخذا بعين الاعتبار حاجيات المتعلمين المتنوعة. لذلك فنجاعة وفعالية التقنيات والطرائق الديداكتيكية التي يعتمدها تستمد مصداقيتها من قرارات مجلس القسم أو مجلس التدبير ومن أهداف مشروع المؤسسة.

مراجع الاستئناس:

أمزيان محمد (2005) تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.

أمزيان محمد (2010) رهانات الحكامة في مجال التكوين، مسارات جديدة، العدد 2، 329-336، ماي 2010، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

Blake, R. et Mouton, J. (1975) Les deux dimensions du management, Ed. d'Organisation, Paris.

Le Boterf, G. (2004) Ingénierie et évaluation des compétences, Ed. d'Organisation, Paris.

Lebrun, M. (2007) Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre; de Boeck, Bruxelles.

Perrenoud, Ph. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique. ESF, Paris.

Migani, Ph. (1995) Les systèmes de management, Ed. d'Organisation, Paris.

Reid, G. (2010) Enfants en difficulté d'apprentissage; de Boeck, Bruxelles.

Weill, M. (2001) Le management de la qualité, Ed. La découverte, Paris.