د. عبد الجليل أميم

الأستاذية:
قضايا بيداغوجية برؤية تركيبية

- **الأستاذية وتحدياتها: الأستاذية هي الصانعة للفرق بين الأنظمة التعليمية، الجيل الجديد من الأساتذة**
- **التبصر والتمكين البيداغوجي والتركيب**
- **اختبار الملاءمة لمهنة الأستاذية**
- **المدارس العليا للتربية والتكوين والآفاق المستقبلية**
- **الكفاية التبصرية / التأملية**
- **أدب الأطفال: تساؤلات بيداغوجية وتوجيهية.**

www.abdeljalilmime.com

سلسلة نحو مغرب عالم عامل 9

الأستاذية
هي: الصانعة للفرق بين الأنظمة التعليمية
الجيل الجديد من الأساتذة

www.abdeljalilamime.com

ما الذي يميز مهنة الأستاذية عن غيرها؟ ما الذي يجعلنا نعطيها مسمى مهنة؟ ولماذا هناك من لا يعتبر الأستاذية مهنة بمعناها السيوسيولوجي؟

ولماذا نتحدث عن أستاذ مهني أو محترف وآخر غير مهني أو غير محترف؟

يتم تكوين الأساتذة عبر مرحلتين أساسيتين:

- مرحلة التكوين الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي؛
- مرحلة التكوين البيداغوجي المهني ر في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

تتخلل هذين المرحلتين تداريب ميدانية في المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها وأنواعها.

ويتضمن التكوين ، شقا نظريا وآخر تطبيقيا.

المفروض حسب ما نعتقد أن يتمكن خريجو المدارس العليا للتربية والتكوين من :

إدراك مدى تعقيد مجال مهنة الأستاذية من منظور مهني احترافي بالأساس، وإدراك كيفية الانتقال والذهاب والإياب بين النظرية والتطبيقات الواقعية والتبصر في الأداء المهني والأساس النظري.

وبناء عليه، يحتاج أساتذة المستقبل إلى تكوين علمي بيداغوجي رصين، ومعرفة عميقة بالنظريات التربوية البيداغوجية والديداكتيكية، لأنهم بدون خلفية نظرية علمية سينساقون وراء الانطباعات الشخصية والأحكام الجاهزة التي تريح العقول، وتخفف العبء وهميا، وتجعل المعتنق لها معتقدا أنه ليس في الإمكان إلا ما كان. إن التكوين النظري المبني على التراكم المعرفي والتجريبي يجعلهم يتخذون القرارات الصائبة أو الأقرب إلى الصواب، ويميزون بين السلوك المؤصل علميا، والسلوك المبرر انطباعيا، فالأستاذ ذو الخلفية النظرية البيداغوجية يعرف جيدا مباني تفسيراته النظرية والتطبيقية، ويدرك الآثار المترتبة على أفعاله، ويرفض الانسياق أمام الانطباعات والعادات العقلية والسلوكية العامية السائدة عند عموم الناس، لأنه ارتقى بمعرفة البيداغوجية إلى مستوى المعرفة العالمة.

لذلك، نرى أنه في المرحلة الأولى من تكوين جيل الأساتذة الجدد وجب التركيز على النظريات العلمية الرصينة والمعاصرة في حقلين معرفيين أساسين: **حقل التخصص، وحقل البيداغوجيا بدلالتها العامة.**

بمعنى أنه في هذه المرحلة هناك عملية تعليمية تكوينية بالمعنى الدقيق للكلمة، وتتضمن بسط النظريات وفحصها ومقارنتها والاطلاع على الانتقادات الموجهة إليها سواء في التخصص أو في البيداغوجيا والديداكتيك، وكذلك في نظريات المعرفة والعلم، مع طرق وأساليب التفكير في العلوم الحديثة، والقدرة على تطوير الفحص الذاتي للحقائق المدهشة المتمثلة في حقيقة أن إدراك الواقع والعمل فيه بنجاح يعتمد على بالأساس على النظرية المعنية (أ) أو (ب) أو (ج). إنهم يدركون بذلك حقيقة أن النظريات مثل النظارات التي تجعل شيئًا مرئيًا وتخفي شيئًا آخر حسب زاوية النظر، وتجعل الرؤى متباينة بتباين الخلفيات النظرية، ويستوعبون أنه لا بد من تعدد نظري ليخلق تعددا عمليا متسقا وفعالا.

إن المدارس العليا والتكوين البيداغوجي في الجامعات هي المكان المناسب لتنظيم اكتساب النظريات العلمية بخلفية منهجية تفكيكة ونسقية، إذ الهدف من الجمع بين البحث والتكوين البيداغوجي هو التأكد ليس فقط من المخزون النظري لدى الأساتذة المتدربين، أي المنهجيات السابقة، ومسلمات مجال المعرفة التي يتم نقلها في الفصل الدراسي، **ولكن أيضا الوقوف عند ومع الحالة النظرية، أي الوقوف مع كيفية التفكير في المشاكل المعرفية والبيداغوجية، ووصلها بالواقع العملي باستحضار تحدياته السياقية. إنها كفاية تأولية مهمة تحيل على فهم الحالات أو الوضعيات التربوية الفردية والثنائية والجماعية والمؤسساتية في ارتباط وثيق وحاسم بالمعرفة النظرية الشاملة والسليمة منهجيًا والواقع التربوي المعقد،** إنها كفاية جوهرية يتجنب من خلالها المتدربون التنميط والركون للسهل الاعتباطي، وتتم إعادة تأهيلهم لاستحضار الخاص في العام، والعام في الخاص، والاستثناء، **والقاعدة العامة، فكلما توفرت المعرفة البيداغوجية المتخصصة العميقة، زاد ثراء تفسيرات المشاكل التطبيقية التي يواجهها الأساتذة الجدد في واقعهم العملي، فالفعل البيداغوجي المهني ليس مجال استعجال واسترخاء بل أعتبره سياق انتباه وتأن وإبداع.**

يواجه الأساتذة في حياتهم المهنية تحديات متعددة ومستمرة ومتغيرة ومعقدة، سواء ما تعلق منها بالجانب المعرفي أو المنهجي أو التواصلي أو فك النزاعات أو ما تعلق بالجوانب الإدارية، زد على هذا كل ما يتعلق بحياتهم الخاصة. إن مهنة التعليم مهنة شاقة، ومشقتها متغيرة، ومتطورة، ومتعددة الأبعاد. وعليه،

كان التكوين الاحترافي أساسيا ليطور الداخل إلى هذا المجال الكفايات التي تساعده على التعامل الناجح مع هذا التركيب خصوصا وأن توقعات الدولة والمجتمع من المدرسين تبقى دائما جد مرتفعة وفي كل المجتمعات، ودرجة منسوب التسامح معهم من طرف المجتمع تبقى دائما جد ضعيفة. وتحيل كل هذه العوامل على منسوب الإجهاد العالي الذي تتعرض إليه نفوس الأساتذة والأستاذات، مما يزيد من مسؤولية مؤسسات التكوين البيداغوجي والأكاديمي في تطوير برامج دقيقة تؤهل هذه الفئة المهمة تأهيلا احترافيا يساعدها على مواجهة واقعها المهني باحترافية عالية، فلا يتعلق الأمر بتكوين تقني بل بتكوين شخصية الأستاذية في كل أبعادها، وهذا هدف يلامس عمق الشخصية الإنسانية.

أولا: في تحديات مهنة الأستاذية

يعتبر الأساتذة من الناحية الإحصائية أكبر مجموعة مهنية نشيطة في الوظيفة العمومية، وتناط بهم وظيفة مركزية أساسية وهي تأهيل الأجيال اللاحقة ومساعدتها على الاندماج الاجتماعي، وتحريك استعداداتها للإبداع والابتكار لاستمرار تقدم البلد ومواجهة تحدياته. إنها مهمة من المهام السيادية حسب اعتقادنا، فلا نسلم أبناء الوطن الذين يمثلون مستقبله السيادي إلا لمن نثق في سلامتهم النفسية وكفاياتهم الاحترافية. كما لا يمكنهم أن يستجيبوا لهذه الانتظارات إلا إذا نالوا الاعتراف المجتمعي من جهة، والمادي من جهة ثانية، وتلقوا تأهيلا عميقا وجيدا وشموليا من جهة ثالثة، وبناء عليه، دعونا الآن ننظر فيما يُنتظر من الأساتذة على مختلف الأصعدة:

- **ينتظر المجتمع بمؤسساته المختلفة من الأساتذة تقديم المعرفة والاستشارات والمساعدة والتوجيه للمتعلمين؛ وعليه فالأستاذ أخصائي واستشاري، ومساعد ونموذج يحتذى به، أي أنه قدوة للمتعلمين وموجه لهم؛**
- **تنتظر الأسرة بالخصوص من الأساتذة أن يعينوها ويخففوا عنها في سيرورة تربية أبنائها وبناتها، بل هناك من الآباء والأمهات من أوكل كل العمل التربوي للمدرسة ناسيا أو متناسيا مسؤوليته المباشرة. وتبعا لذلك، تريد الأسرة من الأستاذ أن يكون خبيرًا في التدريس، ومرافقا للأبناء،**

وشريكًا في التربية.
▪ **ينتظر الزملاء في المهنة والمؤسسة من الأستاذ أن يتعاون ويتفهم ويتضامن معهم ويشارك في أنشطتهم ويدعمها بل ويمارس دور الزميل الناشط والنشيط.**
▪ **تتوقع إدارة المدرسة أن يكون الأستاذ موثوقًا به، وراغبًا في العمل، ومخلصًا لدوره، وراغبًا في الخضوع لمزيد من التدريب والتكوين.**
▪ **ينتظر من الأستاذ في السياق المغربي أن يكون إضافة إلى الاحترافية المهنية إنسانيا، ومساعدا، ومقاوما لأشكال الإحباط، صابرا على أنواع الحيف، متجاوزا لأشكال الهشاشة والتخلف والأمية.**
▪ **تريد الدولة من الأستاذ دوام العطاء المتميز أيا كانت الظروف مع تغليب مصلحة الوطن على مصالحه الشخصية.**

تبعا لكل ما سبق يمكن القول أن الأستاذية باعتبارها مهنة مؤسساتية لها من الخصائص ما يلي:

- **الأستاذية مهنة تثقيفية** إذ تحرص على تعريف الأجيال اللاحقة بأشكال الحياة الثقافية الماضية والمعاصرة، وتعمل على تثقيف المجتمع، ورفع منسوب الثقافة بين مكوناته، ويعتبر الأساتذة في أغلب دول العالم حراس الثقافة ومنتجوها.
- **تعتبر الأستاذية مهنة اجتماعية** بامتياز إذ تساعد على تحقيق التنشئة الاجتماعية من خلال المؤسسات التعليمية، والمضامين الاجتماعية بإكساب المتعلمين المعايير والقيم والقواعد الاجتماعية التي تؤطر مجتمعهم بمختلف فئاته الاجتماعية. وغالبا ما يتعين على الأطر التعليمية أن يغطوا الفراغات التي تتركها الأسر في جانب أدائها لوظيفتها التربوية إما جهلا بها، أو تعبا منها، أو إغفالا لها، فالأسرة رغم كل شيء تضع ثقة كبيرة في الأساتذة وتتمنى لو أنهم غطوا عجزها أو جهلها.

- **الأستاذية مهنة أخلاقية** إذ نعمل من خلالها على إقدار المتعلم وغيره على إتيان الأفعال الإيجابية التي تستحضر الذات الإنسانية في بعدي الحق والواجب، إذ لا حقوق بدون واجبات؛ مع استحضاره لتركيب السلوك الإنساني. إننا نعتبر أن الأخلاق هي مدار الفعل التربوي، إذ الأخلاق هي ما يجعل من الإنسان إنسانا، وليست الأخلاق عندنا إلا ما أجمع عليه الفلاسفة والأديان من معايير نميز من خلالها بين الجميل والقبيح، فلا وجود لعلم ولا لتبليغ بدون أخلاق أي بدون Ethos .

www.abdelhamid

- **الأستاذية مهنة معرفية بالأساس**، هذا الجانب المعرفي هو جانب مضموني، مداره حول تبليغ معلومة أو تصحيحها أو تعميقها، ويهدف إلى إكساب المتعلمين الكفايات المعرفية التي تؤهلهم إلى الاندماج الناجح في الحياة والمساهمة في تطوير المعرفة الإنسانية.
- **مهنة الأستاذية مهنة أكاديمية** تتطلب تعليما عاليا، وممارسة للبحث العلمي في التخصص، والاطلاع الدائم على مستجدات العلمية في البيداغوجيا والديداكتيك والتخصص، فالأستاذ باحث في أصله، وعمله ميداني ونظري بامتياز.
- **الأستاذية مهنة إدارية كذلك**، لأنها تتم في إطار مؤسسات إدارية ووفق تشريعات قانونية إدارية وتبعا لتراتبية إدارية دقيقة.

وتجدر الإشارة إلى أن القليل من المهن تتطلب الكفاية المركبة والمعقدة التي تتطلبها مهنة الأستاذية، إذ أن الأستاذ مطالب باكتساب المعرفة الضرورية، وحضور الشخصية القوية بيداغوجيا، والمتحصلة على كاريزما تربوية، والمتزنة في ردود أفعالها في الوضعيات التربوية المعقدة والمتغيرة باستمرار، بالإضافة إلى دوام استعدادها للتطور، لفهم شخصيات المتعلمين المتعددة، وتدبير الأزمات الفصلية باقتدار، أي القيادة المحترفة لشخصيته وشخصيات متعلميه ووضعيات تعليمه مع الحرص التام على مصلحة المتعلمين وتوازنهم النفسي.

نعتقد أن مهنة الأستاذية تواجهها كثير من التحديات نجملها فيما يلي:

- **تحديات ذاتية:** أسميها بمنظومة القناعات والمعتقدات التي تؤثث نفسية الأستاذ وتتحكم في سلوكاته تجاه نفسه وتلامذته ومؤسسته والمجتمع، وهي رزمة من المسلمات غير الواعية أو الواعية التي تجعله يتصرف بالشكل الذي يتصرف به، وغالبا لا نخضعها للسؤال إلا عند من يمارس التفكر في ذاته وسلوكاته.

وفي مهنة الأستاذية قد تسيطر على الوافدين الجدد قناعات مثالية أو سلبية أو تشاؤمية تعيق تطور شخصيتهم.

ومعلوم أننا بدون وعي نعمل على التقليل من قيمة المعتقدات والقناعات الداخلية خصوصا ذات الطبيعة السلبية ودورها الحاسم في تعاملنا مع أنفسنا ووظيفتنا المهنية، إنها معتقدات اكتسبناها منذ وقت طويل، ولا يمكننا تجاوزها بين عشية وضحاها، لذلك، من المهم أن نتحلى بالصبر والنفس الطويل في تعاملنا مع معتقداتنا السلبية، وألا نسقط أنفسنا في دوامة مدمرة من اللوم والعقاب النفسي. إننا في مهنة التعليم لا نعتقد بالكمال بل بالمثابرة في إعادة برمجة نظام التشغيل الداخلي لدينا، فكل خطوة صغيرة نقوم بها تقودنا حتما نحو شخصية أكثر إيجابية وفعالية، لذلك فمهما صغرت خطواتنا فإن لها قيمة بنائية مهمة. وبناء عليه،

فإن تكوين الأساتذة عليه أن يتوجه إلى دواخل نفوس الأساتذة المتدربين لحمايتها من قناعاتها السلبية، ومساعدتها على بناء نفوس إيجابية أقدر على مواجهة الواقع ومفاجآته والتعامل معه باحترافية.

www.abdelilamine.com

وفي إطار المساهمة في تجويد التكوين والتدريب نقترح على المؤسسات والمكونين والأساتذة في المدارس العليا للتربية والتكوين، والمدارس العليا للأساتذة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين استحضار المعيقات الذاتية في التكوين والتدريب بالعمل على برمجة تداريب لاكتساب آليات التعامل مع هذه المعيقات وأهمها:

- تكوينهم في كيفية استثمار **الحوار الداخلي مع الذات** لبناء مناعة قوية ضد المعيقات السلبية، فما نقوم به من سلوكات هو ما جال في خاطرنا لمدة معينة من الزمن وترجمناه بعد ذلك إلى سلوك.
- **كيف تتحدث مع نفسك؟ ما طبيعة حديثك مع نفسك؟ هل هو إيجابي أم سلبي؟ هل تعاقب نفسك؟** هل يسيطر عليك التفكير في نفسك لدرجة تنسى معها واجباتك؟ هل تدون حديثك مع نفسك؟ كل هذه الأسئلة وغيرها تساعدك على الوصول إلى عمق قناعاتك ومعتقداتك حول نفسك وتلامذتك ومهنتك. نتعلم من خلال تأملنا في أحاديثنا مع أنفسنا كيف نحد من التفكير السلبي وتأثيره علينا، وكيف نسائل تلك الأحاديث مساءلة عقلانية حتى نعود دماغنا على التفكير الإيجابي.

لذلك نعتقد أنه من المفيد أن يتعلم أساتذة المستقبل الدخول مع أنفسهم في حوار للوصول إلى عمق شخصيتهم، فنحن ما نفكر فيه ونؤمن به.

وفي هذا الإطار يدخل التساؤل التالي الذي نود أن ننبه عليه:

ما هي الصورة التي يطورها الأستاذ المتدرب عن نفسه ومهنته؟

أ. في التناقض بين الصورة الذاتية والصورة المجتمعية

يتم إنشاء الصورة الذاتية حول نفسك ومهنتك من خلال تجارب الحياة ومواقف الآخرين منك ومن مهنة الأستاذية، وعموما فالصورة الذاتية هي مجموع الأفكار والمشاعر التي لديك تجاه نفسك ومهنتك والتي لها مصدر خارجي وآخر داخلي، فكل أشكال الحكم عليك وعلى مهنتك من قبل الآخرين (الثناء، واللوم، والمكافأة، والعقاب) تشكل صورتك الذاتية التي توجهك في حياتك المهنية.

هذه الصورة الذاتية التي يبنيها الأستاذ من خلال سيرته الذاتية تقابلها صورة أخرى مثالية هي التي نقيس بها مدى قربنا أو بعدنا من الوضع المثالي لمهنة الأستاذية.

وقد يكون بينهما تقارب أو تباعد أو تناقض أو تماثل.

وقد يطور الأستاذ نتيجة علاقاته الاجتماعية مع الآخرين الصورة الاجتماعية المفترضة التي يريدها الناس من الأستاذ، أي الافتراضات التي يضعها المرء حول الصورة التي يُفترض أن تكون لدى الآخرين عن شخصية الأستاذ، وتختلط هذه الصورة مع الصورة الذاتية التي طورناها، والتي نعمل بدون شعور على مقارنتها بالصورة الذاتية للأستاذ حول نفسه ومهنته، **وعلى العموم فأنت باعتبارك أستاذا تريد أن تكون كما تريد وفق قناعاتك المهنية الاحترافية، والمجتمع يريدك أن تكون كما يريد هو، وبين ما تريد أنت وما يريده المجتمع تشابه، أو اختلاف، أو تناقض أو تماثل،** وستسعى مع مرور الزمن إلى تشكيل صورة معينة عن نفسك تُغَلِّب فيها ما تريد على ما يريده المجتمع لكنك لن تنفصل إطلاقا أو تقطع بالمطلق مع انتظارات المجتمع خصوصا في جانبها

المعياري والمهني. إذ لا يجب أن ننسى أنه في علم النفس يتطابق مفهوم الصورة الذاتية جزئيًا مع مفهوم الهوية الشخصية، ولكنه يشير بقوة أكبر إلى الجوانب النفسية والمزاجية، ويخضع لتغييرات وتقلبات أكبر. تستند الصورة الذاتية إلى الإدراك الذاتي؛ **أما الصورة الخارجية فهي صورة الشخص كما يدركها الآخرون من الخارج. وبناء عليه، يصبح من وظائف تكوين الأساتذة توعيتهم بعمق صورتهم الذاتية وصورة المجتمع حولهم وما يريدهم أن يكون عليه، ويتعلموا كيف يوفقوا بين صورتين تبدوان متناقضتين لكن يمكن الجمع بينهما.**

ب. وظائف الصورة الذاتية

لماذا يجب أن نركز سيكولوجيا على الصورة الذاتية للأستاذ أثناء التكوين والتدريب؟

يكمن السبب العلمي لهذا التركيز في كون الصورة الذاتية هي التي تتحكم في تفكير الشخص وشعوره وسلوكه إلى حد كبير[1]. ذلك أن مطابقة الصورة الذاتية أو قربها من الصورة المثالية وكذلك الصورة الذاتية والصورة الخارجية هي متطلبات أساسية للأداء المهني المحترف، والضامن للصحة النفسية/العقلية، والمؤدي إلى التعامل البيداغوجي المناسب في الوضعيات المهنية بل في الحياة اليومية. كلما كانت الصورة الذاتية أكثر وضوحًا وقربا من المطلوب في اعتقاد الأستاذ المتدرب كلما كان ذلك حافزا قويا لتطور الشخصية وجودة سلوكاتها البيداغوجية.

ويعتبر التكوين والتدريب عاملان أساسيان في تعزيز وتقوية الصورة الذاتية الإيجابية، ولهذا فإن مرحلة التكوين حاسمة في هذا الأمر خصوصا إذا تبنت آلية التغذية الراجعة التعديلية أو التصحيحية، فالتوجيهات التي يتلقاها المتدربون من المكونين فيما يخص مقارنة صورهم الذاتية بالصور الأخرى، وتأكيد المكونين على تصحيحها إذا لزم الأمر هدف مركزي في إنماء وتطوير شخصية الأستاذية في جانبها السيكولوجي. ويتم تعزيز الصورة الذاتية الإيجابية من خلال بيئة تقديرية احترافية في المدارس العليا للتربية والتكوين والمراكز الجهوية للتربية والتكوين، ويمكن أن تؤثر ردود الفعل الإيجابية بشكل خاص على سيرورة اكتشاف الأستاذ المتدرب لذاته وتمثلاته حول نفسه ومهنته سواء الإيجابية أو السلبية. وهذا أمر مطلوب في سيرورة تكوين شخصية الأستاذ المحترف المتوازن سيكولوجيا.

ولأن الصورة الذاتية تتكون من أبعاد مختلفة، وجب الاشتغال في التكوين على ثلاث منها على الأقل وهي:

- **البعد المعرفي؛**
- **والبعد العاطفي/الوجداني؛**
- **والاجتماعي السلوكي.**

[1] S.-H. Filipp (Hrsg.): *Selbstkonzeptforschung.* Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
Carol Dweck: *Selbstbild – Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Piper, 2009,

إن الاشتغال على هذه الأبعاد عليه أن يطور الصورة الذاتية الإيجابية لدى الأستاذ والتي تمكنه من إدراك مزاياه وإمكاناته، وفي نفس الوقت تجعله واقعيا بشأن نقاط ضعفه وحدوده. فلا يرى الضعف نقصا بل حاجة وجب الاشتغال عليها، ولا يرى أنه كامل تام في كل شيء، بل لا يسعى أصلا إلى الكمال لأنه وهم لا وهم بعده، فالتطور مسلمة أنثروبولوجية وجب التسليم بها، أي أننا مخلوقات تتطور باستمرار ويتطور بل يتغير محيطها بشكل سريع لذلك فالاعتقاد بالكمال حاجز سيكولوجي وجب تجاوزه.

إن الصورة الذاتية الإيجابية التي نريد أن يطورها أساتذة المستقبل هي التي تزيد من قوة أمنهم النفسي وإمكاناتهم العقلية والاجتماعية والعاطفية والروحية، وبالعكس فإن الصورة الذاتية المضطربة والسلبية التي تركز على أخطائهم، ونقاط ضعفهم وتشوه إدراكهم لأنفسهم، نخطط من خلالها لفشلهم وتطوير عقد نقص مركبة لديهم. إذ يمكن أن تؤثر على رضاهم على أنفسهم ومهنتهم، وقدرتهم على العمل في مجالات مختلفة من الحياة التعليمية المعقدة والمركبة. **إن مرحلة التكوين هي مرحلة بناء الجهاز النفسي المتوازن للأستاذ معرفيا وسلوكيا واجتماعيا ووجدانيا، وإذا لم تكن كذلك أخرجت عاهات أو أحدث عاهات في نفوس شابة مقبلة على العمل في نفوس أخرى صغيرة وأكثر هشاشة.**

وعليه، سيكون من المطلوب إضافة وحدات تكوينية في فهم الذات، وتطويرها، والتعامل مع تحديات إكراهات المهنة.

ويجب أن تتضمن هذه الوحدات كل ما يتعلق بالتنمية الذاتية بالاستناد على البيداغوجيا، وفلسفة التربية. وعلم الاجتماع، وعلم النفس بمختلف مدارسه وكذلك بالبناء على المعتقدات الإسلامية الدافعة إلى العمل، والمدافعة، والإتقان، والإحسان، لأن المنظومة الإسلامية القيمية منفتحة على المستقبل القريب والبعيد، وتجعل من الأداء وحسن الإنجاز، واستحضار مكانة العلم والتعلم، أهدافا إنسانية عالية ومطلوبة، كما تستحضر دوام العمل عوض انقطاعه. ولا يمكن تأثيث جوانية أهل أي بلد إلا بما يستقر فيه وجودهم السيكولوجي.

ج. تحديات ظروف وسياق العمل وتعقدها:

يمكن تقسيم هذه التحديات إلى تحديات التلاميذ، وتحديات مكان العمل، وتحديات الإدارة، وتحديات زمان العمل، وتحديات موضوع العمل، إضافة إلى تحديات طريقة العمل.

✓ تحديات التلاميذ :

إن أكبر تحد يواجهه الأساتذة هو تحد التلاميذ حسب أغلب الدراسات البيداغوجية التي اطلعنا عليها[2]. وتتجلى بالخصوص فيما يلي:

- سلوكات التلاميذ المخالفة للنظام العام والجانحة في بعض الأحيان؛
- انعدام الرغبة في التعلم عند التلاميذ؛

[2] https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1313398/umfrage/herausforderungen-an-schulen-aus-sicht-derlehrkraefte/#:~:text=Im%20Juni%202023%20gaben%2034,der%20Lehrkr%C3%A4ftemangel%20(21%20Prozent). 07/01/2024. 14h.26mn.

- عدم انضباط التلاميذ؛
- الأداء المتدني للمتعلمين؛
- عدم التجانس أو لنقل التنوع والاختلاف بين مستويات المتعلمين في طباعهم وخلفياتهم الاجتماعية؛
- الاكتظاظ الذي يعيق أي أداء احترافي عالي الجودة.

لا شيء يوصل الأساتذة إلى حدودهم القصوى مثل ما يواجهونه من سلوكات صعبة يقوم بها التلاميذ، حتى أن الأساتذة أنفسهم يحتاجون في هذا الإطار إلى الدعم النفسي العاطفي، واكتساب كفايات التعامل مع هذه الوضعيات الحرجة والصعبة داخل مؤسساتهم وأقسامهم. بل يحتاج الأمر لتطوير دلائل توجيهية لكيفية تدبير العلاقات التربوية مع المتعلمين ذوي السلوكات الصعبة، بل وجعل الاشتغال عليها أثناء التكوين في المراكز الجهوية والمدارس العليا للتربية والتكوين وفي إطار دورات تكوينية في المؤسسات أمرا وهدفا جوهريا في سيرورة إعداد أساتذة الغد.

تتجلى صعوبة هذه التحديات في تبعاتها الشخصية والموضوعية، إذ غالبًا ما يعتمد السلوك على مجموعة متنوعة من الأسباب، وعادة ما يكون اكتشاف الأسباب الحقيقية غير ممكن. إذ ترتبط اضطرابات السلوكات الصعبة باضطرابات عقلية، واضطرابات العلاقة والتعلق بالآخرين، وكذلك بالأوضاع الأسرية الصعبة أو العنيفة. كما أن هناك مشاكل تلامس انخفاض منسوب الاهتمام والتركيز، أو صعوبات الأداء أو آثار الصدمات والصراعات في المدرسة والبيئة الاجتماعية. **ولأنه لا توجد وصفات بسيطة وجاهزة للتعامل مع السلوك الصعب، فإنه يصبح من الضروري وجود رؤية منهجية مؤسساتية وفردية تنبنى بالأساس على التكوين المستمر الذاتي والمؤسساتي.**

لكن في نفس الوقت يجب الانتباه إلى أن تحدي التلاميذ يمكن أن يكون عند كثير من الأساتذة دافعا كبيرا للعطاء والسلامة النفسية لاقترانه بالاعتراف والمكانة الاجتماعية. وليس السياق الآن مناسبا للتفصيل في هذه النقطة.

وبناء عليه، يصبح لزاما على التكوينات في المدارس العليا للتربية والتكوين، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أن تدرج بين وحدات التكوين كل ما يتعلق بتدبير المنازعات، وتدبير النفس، وتطور دلائل توجيهية لكيفية التعامل مع الوضعيات الصعبة داخل الفصول الدراسية بل داخل المؤسسات التعليمية.

✓ **تحديات مكان العمل:**

يتعلق الأمر في هذه النقطة بازدواجية مكان العمل وازدواجية التحديات الناتجة عنه، **فالأستاذ يشتغل في المدرسة وفي البيت،** وغالبا لا يعترف المجتمع إلا بما يقوم به الأستاذ من جهد في القسم، ويعتقد الناس أن الأستاذ له وظيفة عمل بنصف يوم أو بعدد الساعات التي يقدمها في فصله، وأنه مستريح جدا وعطله طويلة، أما الواقع فيقول غير ذلك، إذ أن الأساتذة يقومون بإعداد الدروس ومتابعتها أو تصحيحها في المنزل، وهذا يمثل جزءا أساسيا من نشاطهم المهني. وغالبًا ما يكون الفصل بين العمل والحياة اليومية/وقت الفراغ صعبًا للغاية، بل حتى في وقت تمتعه بسويعات خاصة به قد يرن هاتفه لتقديم استشارة لتلميذ أو أسرة أو قريب، أو بعيد، أو زميل أو جمعية أو أية مؤسسة تحتاج إلى توجيه وإرشاد يخص التربية والتعليم خصوصا في مجتمعنا حيث تنعدم الحدود

بين وقت العمل ووقت الراحة عند عموم الناس. وكلها استشارات لا تخرج عن وظيفته التربوية التعليمية، وعليه، يبقى مكان عمل الأستاذ في الظاهر هو القسم وفي الحقيقة الواقعية هو المجتمع.

إن هذا التعدد المكاني يشكل ضغطا على السير العادي لحياة الأساتذة وتوازن نفسياتهم، ويضعهم دوما أمام تحديات تدبير أمكنة اشتغالهم بشكل يحافظون من خلاله على توازنهم النفسي، ويجنبون أنفسهم ضغوط المجتمع المتعددة والمرتبطة بمهنتهم. أما إذا ما أضفنا إلى كل هذا تحد الأسرة وضرورة قيامهم بالمهام التربوية والتعليمية داخل بيوتهم، ومع أبنائهم وزوجاتهم، وأزواجهن...، فإن درجة التركيب والتعقيد تصبح في أعلى مراتبها، ويصبح منسوب الضغط في حدوده القصوى، أما إذا كان مكان العمل بعيدا عن مكان السكنى أو في بادية أو في مدينة أخرى فإن التحديات تصبح مضاعفة وقد تؤدي إلى استسلام الأستاذ أو انهياره. **وبناء عليه،**

يصبح من الضروري اكتساب الأستاذ لكفاية التدبير وخاصة تدبير منحنياته السيكولوجية، أي قدرته الاحترافية على تهدئة نفسه وقيادتها بشكل ناجع يحفظها من الإجهاد النفسي المدمر، ويصبح استحضار هذه الأبعاد في تكوين الأطر التعليمية أمرا جوهريا، وإلا فإن تكويننا يبقى مدخولا من جانب جودته النفسية.

✓ **تحديات إدارية:**

يشتغل الأستاذ في سياق إداري تربوي، ويؤدي واجبه الوظيفي في التزام تام بالقوانين الجاري بها العمل تحت سلطة مدير مؤسسته، وينفذ مخرجات اجتماعات مؤسسته ذات الطبيعة التدبرية البيداغوجية والإدارية، إضافة إلى المشاركة في مجالس المؤسسة وتفعيل برامجها، زد على ذلك مراعاته للمذكرات الوزارية المختلفة التي تلامس عمله بشكل مباشر، وتتدخل في تحديد كثير من تفاصيله سواء على المستوى الذاتي أو الممارسة البيداغوجية أو المضامين أو المهام الجديدة التي تنتج عن التزامات الدولة مع المؤسسات الدولية والوطنية، وكذلك مجموع التدابير المتتالية التي يأتي بها الإصلاح بشكل مستمر. زد على ذلك كله كتابته للتقارير ومسكه للنقط ...

هذه الوظائف وغيرها تشكل كذلك عبئا وجب الانتباه إليه والعمل على استحضاره أثناء تكوين الأستاذة في المراكز الجهوية وفي المدارس العليا للتربية والتكوين خصوصا إعدادهم نفسيا وتقنيا للتعامل من مختلف أشكال الضغوط اليومية ذات الطبيعة المؤسساتية، والتشريعية ذات العلاقة بالسير الطبيعي الإداري للمؤسسة، أي أن يفهم أن العمل المؤسساتي عمل منظم ومسيج بضوابط بيداغوجية من جهة، وقانونية من جهة أخرى. ومن أهم ما يساعد الأستاذ هو فهمه للعلاقة التراتبية القانونية على اعتبارها علاقة مؤسساتية لا علاقة تفوق ذاتي لمسؤول معين على غيره، ولا يجب أن يستدخل عقد نقص تجاه المسؤولين الإداريين ولا عقد كره، بل إن العمل المؤسساتي يستوجب تضافر جهود العاملين في أية مؤسسة بحس تعاوني كل حسب موقعه ومسؤوليته، فالمجتمعات المعاصرة مجتمعات مؤسساتية منظمة، وممارسة السلطة فيها ثانوية وتدبير العلاقات أولوية.

✓ **تحديات أزمنة العمل:**

يشعر غالبية الأساتذة بأنهم مثقلون بعدد ساعات العمل والتهيئ والتصحيح والاجتماعات والتكوينات، والتي إن جمعناها فقد تصل إلى أزيد من 50 ساعة في التعليم الابتدائي. وهذا تحدي تتشارك فيه كثير من أنظمة التعليم[3]. وأعتقد شخصيا أن التدريس لا يمثل فعليا إلا ثلث الأنشطة التي يقوم بها رجل التعليم. فكل أستاذ يحتاج إلى نفس الوقت تقريبًا لإعداد ومتابعة الدروس والامتحانات. تستنزف منهم بالإضافة إلى ذلك الأنشطة غير التعليمية زمانا إضافيا آخر في الوظائف التي يتولونها داخل المدرسة، سواء تعلق الأمر بالاجتماعات أو التكوينات، أو الاستشارات، أو أنشطة الدعم أو غيرها.

وما يهمنا في هذا الإطار هو أن ننبه على أن التحدي الزمني يشكل عبئا ملموسا وقويا وجب الانتباه إليه واستحضاره أثناء التكوين ليكتشف الأساتذة الجدد كفايات التعامل مع تحديات عملهم المتنوعة بما فيها زمن التدريس، وأن يتعلموا في تكوينهم كيفية إدارة أزمنتهم وأوقاتهم المهنية والشخصية بترتيب أولوياتهم وتصنيف واجباتهم واستبعاد لصوص الوقت الذين قد لا ننتبه إليهم ولا أثر إيجابي لهم في حياتنا المهنية والشخصية.

✓ **تحديات فعل التدريس أو موضوع العمل وطريقته**

إن متطلبات الجودة التي يسعى إلى تحقيقها أي نظام تعليمي تضع الأساتذة أمام تحديات تلامس بالخصوص أداءهم المهني بحرفية عالية، وعليه نجد الأستاذ أمام عدد من النوازل المهنية التي تجعله مطالبا بأداء بيداغوجي /ديداكتكي عالي الجودة.

إذ يحتاج الأستاذ إلى معرفة وضبط جزئيات محتويات المواد التي سيدرسها، والعمل على تخطيطها وتدبيرها وتقويمها، فضلاً عن تملكه للقدرة على نقلها نقلا مهنيا إلى مواقف تعليمية ملموسة تساعد المتعلمين على استيعابها واكتساب الكفايات العملية المرجوة منها.

كما لا يجب إغفال الكفايات الاجتماعية والتربوية والنفسية التي يجب تفعيلها بكفاءة في كل الوضعيات التعليمية أثناء أداء مهمة التدريس، لكي يتمكن الأستاذ باعتباره فاعلا تربويا محترفا من إدراك التفاعلات في الفصل الدراسي وتوجيهها ومرافقتها وتقييمها والبناء عليها، مع ما يشكل ذلك من تحد نفسي ومعرفي عالي التركيب والتعقيد.

يدخل في هذا الإطار كذلك ما يحتاجه الأساتذة باعتبارهم جزءا من نسق المؤسسة من مهارات التعاون المتصلة بالنسق والسياق الاجتماعي الذي يشتغلون فيه، وتحدي استحضارهم لانتظارات الدور الذي يلعبونه ومدى وعيهم به. كل هذا يحيل مباشرة على الكفاءات الشخصية الذاتية للأستاذ ومدى توفقه في التوفيق بين النشاط المهني للأستاذية والموارد الفردية والاجتماعية التي يمتلكها

[3] https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1313398/umfrage/herausforderungen-an-schulen-aus-sicht-derlehrkraefte/#:~:text=Im%20Juni%202023%20gaben%2034,der%20Lehrkr%C3%A4ftemangel%20(21%20Prozent). 07/01/2024. 14.28mn.

كي يمارس فعلا تدريسيا فعالا، ويتسنى له بذلك تنظيم عمله وإدارته بشكل جيد وناجح. زد على ذلك موقفه التأملي التَّبَصُّري[4] الناقد لأدائه المهني سعيا للتطوير الذاتي والمهني.

ثانيا: التحديات المهنية وصحة الأساتذة5

يرتبط الأداء التعليمي الجيد بالصحة الجيدة للأساتذة، وعليه، وجب التنبيه على أن وقع هذه التحديات وغيرها مما لم نذكره من الصعوبات على الأساتذة مختلف باختلاف درجات تحملهم واستعدادهم وتكوينهم وكفاياتهم، والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو التالي:

أي الأساتذة أكثر عرضة للمشاكل الصحية الناجمة عن تأثير الصعوبات التعليمية؟

نظرا لغياب أية دراسة تهم صحة الأساتذة عندنا في المغرب حسب ما أعلم، فإنني سأجيب عن هذا السؤال بالرجوع إلى دراسة ألمانية توجد فيها كذلك مقارنة على الصعيد الأوروبي[6].

رغم أنني لا أرى أن الدراسة بنتائجها تهم السياق المغربي، إلا أنني أعتقد أنها قد تلامس بعض متعلقات موضوعنا ولو من باب الاستئناس، كما يمكن أن تكون دافعا للبحث في هذا السياق.

يمكن تلخيص أهم النتائج الواردة في الدراسة المعتمدة في كون النساء أكثر عرضة للخطر من الرجال، وكلما زادت سنوات العمل في المهنة، كلما كانت الأمور أسوأ فيما يخص تداعياتها الصحية.

لذلك، ومن الناحية الإحصائية، يمثل الأساتذة الذين قضوا سنوات كثيرة في العمل التعليمي أكبر مجموعة معرضة للخطر. ومع ذلك، فإن الأمر المثير للقلق هو أن كل واحد من ثلاثة متدربين في تكوين وتدريب الأساتذة يتأثر نفسيا بكثرة الأعباء حتى قبل أن يمارسها بشكل رسمي ومستدام خصوصا في سيرورة سعيه ليكون في المستوى المطلوب بناء على الصورة التي كونها عن الأستاذ الناجح. وبالتالي، فإن مرحلة بداية **المهنة هي أيضًا مرحلة حساسة للغاية**، ويتعين فيها على المكونين والمسئولين استحضار هذا الجانب وتقويته أثناء التداريب، كما على المتدربين إيجاد طريقهم إلى لعب دورهم وهم على وعي تام **بتحدياته وبأقل درجة من التوتر.**

وفي إطار توضيح هذه العناصر تتم الاستعانة بالاختبار التصنيفي العلمي البيداغوجي للأنواع الأربعة لشخصيات الأساتذة، والمسمى باختبار AVEM (مقياس أنماط السلوك والخبرة المتعلقة بالعمل) لتقييم المخاطر الصحية للأساتذة[7].

---

[4] سنخصص لهذا العنصر مبحثا خاصا نظرا لأهميته.

[5] https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrergesundheit-baerbel-wesselborg-was-den-lehrerberuf-so-stressig-macht/07/01/2024.20h:30mn.

[6] https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Burnout.pdf 8/6/2024 . 14h29mn.

[7] **AVEM** (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, vgl. Schaarschmidt/Fischer. 2008a)
AVEM (أنماط السلوك والخبرة المتعلقة بالعمل، انظر
Schaarschmidt/Fischer 2008a)

للتفصيل في هذا النموذج أنظر:

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

ويستند إلى مبدأ مهم مقتضاه، أن النظر في الاستراتيجية التي يتبناها الأستاذ للتعامل مع تحديات فعل التدريس اليومي هو المعيار الأساسي والحاسم للنظر في السلامة الصحية باعتبارها نتيجة لطريقة التعاطي مع تحديات المهنة.

ويستحضر ثلاثة أبعاد أساسية للنظر في العلاقة بين شخصية الأستاذ ومتطلبات دور الأستاذية، وهي:

- **الالتزام المهني؛**
- **والمرونة المهنية أو المقاومة النفسية؛**
- **والعواطف المرتبطة بأداء الدور المهني.**

ويتحقق **مجال الالتزام المهني** من خلال مجموعة من المؤشرات كأهمية العمل عند الشخص وطموحه المهني نحو الارتقاء، والاستعداد لاستثمار مزيد من الوقت والجهد في الأداء المهني، والقدرة على التموقع بين حالة الكمال وحالة التخلي والانسحاب. وكلما اتسمت الشخصية بهذه الصفات مجتمعة كانت أقوى التزاما، وينقص هذا الأخير بغياب بعضها.

أما بالنسبة **للمرونة المهنية أو المقاومة النفسية** فيقصد بها القدرة على وضع المسافة بينك وبين المشاكل والأشخاص والأشياء، ومقاومة الميل إلى الانسحاب في حالة الفشل، والقدرة على إدارة المشاكل الهجومية، وكذلك السعي إلى السلام الداخلي والتوازن. تتطلب المقاومة الفعالة للتوتر قدرة متوسطة لحماية النفس بإبعادها عن المشاكل، وميلًا منخفضًا للاستقالة والهروب، ودرجة أعلى من إدارة المشاكل الهجومية بالإضافة إلى السلام والتوازن الداخليين. وهذه كلها كفايات نحتاج في مراكز التكوين والمدارس العليا للتربية والتكوين لإكسابها للأساتذة الجدد.

يتميز **نطاق العواطف والمشاعر بخصائص النجاح في المهنة**، والرضا عن الحياة، وخبرة الدعم الاجتماعي. ويتم التعبير عن المشاعر الإيجابية بقوة أكبر في جميع الخصائص الثلاث.

ويتبنى هذا الاختبار تصنيفا من أربعة أنواع من الشخصيات التي يتوزع عليها الأساتذة على العموم. نوعان صحيان وهما صنف (G و S)، ونوعان معرضان للخطر بل ومعرضان للأمراض وهما (A وB).

ولقد تم تطويره في الأصل للأساتذة وهو الآن اختبار معترف به عالميًا وكثيرًا ما يستخدم لتشخيص الإرهاق لدى الأساتذة. وتجدر الإشارة إلى أن الأستاذ إذا كان واعيا ومتأملا أي يمارس التبصر في أدائه المهني، وفي شخصيته فيمكنه الانتقال من صنف مهدد في صحته إلى صنف صحي، والعكس صحيح، فقد نبدأ عملنا بطريقة صحية وننجر إلى تبني منهجية غير صحية توصلنا إلى المرض والاضطراب.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2003). AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung. Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Swets & Zeitlinger. (Computerform: Mödling b. Wien: Schuhfried.)
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz. 2. Auflage.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). Was Lehrern hilft. Psychologische Unterstützungsangebote für den Arbeitsplatz Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

يحيل حرف (G) إلى الصحة (Gesundheit) وخصوصا إلى نعت صحي، حرف (S) إلى الراحة (**S**chonung) أو نعت مريح، وحرف (A) إلى الإجهاد (**A**nstrengung)، وحرف (B) إلى سيرورة الإرهاق (**B**urnoutProzesses) .

- **النمطان الصحيان:**

  - **نمط (G) - صحي وملتزم**

يُظهر النمط (G) موقفًا صحيًا تجاه العمل، والذي يتميز بالتزام مهني أقوى، ولكن ليس مبالغًا فيه، ومرونة أعلى ومشاعر إيجابية. والأساتذة ذوو هذا النمط مناسبون بشكل خاص لإكساب المتعلمين كفاياتهم وإيصال معارفهم ومهاراتهم المكتسبة ومعتقداتهم ومقاصدهم التربوية بنجاح. هذا النمط ينجح بشكل كبير بيداغوجيا وديداكتيكيا، فخاصيات الالتزام والمرونة والمعتقدات الإيجابية، والاعتدال في التعامل مع مختلف الوضعيات يؤهلانه ليكون موفقا في أداء مهنة التدريس تقريبا بدون صعوبات وتبعات صحية، بل ربما يستطيع قلب الصعوبات والمشاكل إلى وضعيات تحفيزية له ولغيره من المتعلمين. وعموما فإن هذا النموذج صحي ومستعد للأداء ويتميز بالتزام كبير ولكن ليس بشكل مفرط، ومقرون بالمرونة اللازمة والمشاعر الإيجابية.

  - **نمط (S) - صحي، منخرط بلطف ويحمي نفسه بشكل احترافي**

يمثل النمط (S) الشخصية ذات الميل/الحس أو الوعي الوقائي، إذ تمارس هذه الشخصية مهنة التدريس بتؤدة يغلب عليها الالتزام المؤدي إلى قليل من الأضرار. أي أنها تبتعد ابتعادا واعيا مقصودا عن الالتزامات المضرة. إنها شخصية ناجحة نسبيا في أداء مهامها المهنية، والتزامها متعلق بمنسوب الضرر الذي عليه أن يبقى في حدود منخفضة، فهي واعية بتحدياتها وقدرة تحملها، ولها جهاز إنذاري ذاتي فعال.

- **النمطان غير الصحيان:**

  - النمط (A) - منخرط ولكنه غارق

يُظهر نمط المخاطر (A) فرطًا في العمل المهني، مع ما يستتبع ذلك من مسؤوليات متعددة والتزامات متباينة، زد على ذلك عدم توفره على المرونة الكافية، وارتباطه بعواطف سلبية إلى حد ما. وعدم سماحه لنفسه بمقاومة الضغط، إنه نموذج يُفْرط في الالتزامات والأعمال المؤدية إلى الإجهاد. إن العامل الحاسم مع هذا النمط هو أن الجهد الكبير الذي تقوم به هذه الشخصية في عملها لا يتوافق مع الموقف الإيجابي تجاه الحياة: تتميز الصورة بالالتزام المفرط مع انخفاض مقاومة التوتر والعواطف السلبية إلى حد ما. فهو يحمل التزاما بالعمل ممزوجا بانخفاض حس مقاومة الشحنات السلبية، وتكمن المخاطر الصحية في الإفراط في الجهد المؤدي إلى مشاكل صحية متعددة بعد وصوله إلى درجة الإشباع.

  - النمط (B) - منهَك ومتشظ جوانيا أي نفسيا

www.abdeljalim.com

يعتبر النمط (B) الأكثر إشكالية وخطورة، إذ يتميز بالإفراط الدائم في الانخراط في العمل والإرهاق، مع قيود كبيرة في مقاومة التوتر والشحنة المرتفعة للمشاعر السلبية، مما قد يوصل هذا النموذج إلى أن يستقيل في نهاية الأمر، وقد يبتعد نهائيا عن الوظيفة. وتعتبر الاستقالة من خصائص هذا النمط، ونقصد بها انخفاض المشاركة مع انخفاض كبير في التعافي والمرونة والإرهاق الموصل إلى الاكتئاب. هذا النموذج قد يتدمر ويدمر نفسه ويسوء أداؤه.

وبناء على ما سبق، نعتقد أن المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والمدارس العليا للتربية والتكوين تحتاج إلى وحدات تكوينية ذات طبيعة سيكولوجية عميقة، ودينية، وفلسفية لتقوية الأبعاد السيكولوجية من نظام القناعات إلى الإجراءات والتقنيات والمهارات العملية لإكساب الأساتذة المتدربين أدوات فعالة للتعامل مع تحديات واقعهم المهني وإدارة تحدياته، والحفاظ على توازنهم النفسي، فالنفوس المعتلة تنشر العلل، والنفوس المتوازنة تنشر التوازن. تحتاج مؤسسات التكوين إلى وحدات بناء الأجهزة النفسية الإنذارية للأساتذة حتى يتمكنوا من تحليل وضعياتهم ومعرفة حدودهم.

www.abdeljalilamime

التبصر والتمكين البيداغوجي والتركيب

تقديم

يتسم العمل البيداغوجي في بعده التعليمي بخاصية عدم اليقين[8]، لذلك، يحتاج الفاعل البيداغوجي دائما إلى استراتيجيات مرنة لحل المشكلات غير المتوقعة والتي لا يمكن التنبؤ بها، وبناء عليه، ينبغي أن يكتسب الفاعل البيداغوجي كفايات احترافية لمواجهة ما يفاجئه به الواقع التعليمي من تحديات، إذ لا يمكن أن يكون لديه مرجع شامل لحل كل المشاكل التي تواجهه، والتي

[8]Claudia von Aufschnaiter, Amina Fraij1 & Daniel Kost : Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung . In : C. v., Fraij, A., & Kost, D., (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2 (1), 144–159. https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144 .
Wilbers, K. (2010). Berufs- und Wirtschaftspädagogische Didaktik: Teil I. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.16 und 34.-S. 1516

لا يمكنه أصلا أن يحددها بدقة عالية، ولا أن يعرف طبيعتها في عمقها وجزئياتها. إن العمل التعليمي باعتباره عملا بيداغوجيا متفلت في طبيعته، ولا يمكن الإمساك به في كل جزئياته لدرجة أن الأساتذة يصلون معه إلى حدودهم القصوى[9].

وبناء عليه، **وحسب Helsper** وجب أن نركز على الكفاءة الذاتية أساسا[10]، والتي يعتبر التأمل أو التبصر حسب تقديرنا بؤرتها المركزية، إذ تشكل هذه الكفاية التي نطلق عليها مسمى الكفاية التبصرية حلقة وصل بين النظرية والتطبيق والتجربة الذاتية، كما أنها تستجيب لخاصية اللولبية التي نصف بها طبيعة الفعل التعليمي خصوصا والفعل البيداغوجي عموما في ما نطلق عليه بيداغوجيا التركيب[11]، إذ نعتبره فعلا أو عملا شبه دائري ولا يمكن أن يكون بأي حال من الأحوال خطيا ولا مغلقا. ولأننا ننطلق من رؤية تركيبية للفعل البيداغوجي عموما فإننا نراه يعانق كل أشكال التعقيد التي تتسم بها الأنساق المركبة على العموم، إذ أن مكوناته متعددة، ومتنوعة، وديناميةـ ومتأثرة ببعضها ومتغيرة، ولها أطر معيارية وسياقات مختلفة كما أنها تتغير وتتطور، ويصعب التنبؤ بها. وبناء عليه، يصبح التأمل أو التبصر كفاية لا غنى للأستاذ عنها.

يعتبر مبحث التبصر أو التأمل مما تم التركيز عليه منذ نهاية الثمانينيات والتسعينيات في عدد من الأبحاث والدراسات البيداغوجية في عدد من الدول في ما سمي آنذاك بالمنعطف التأملي[12]، لكن لا أعلم شخصيا دراسة مغربية منشورة تناولته بالبحث والتحليل في السياق المغربي المركب. وهذا ما يجعلني في بداية مداخلتي أنبه على أننا في بيداغوجيا التركيب نعتقد في تأثير السياق الثقافي في مجمل مكونات العملية التعليمية التعلمية بما فيها الكفاية الذاتية عموما والتبصر خصوصا[13]، ولتطوير أداء أساتذتنا وجب أن نحترس من إعادة إنتاج ونقل تجارب غيرنا التي نعتبرها للاستئناس لا للاستنساخ، أي أن عملية التبصر التي نطالب بها غيرنا من العاملين في المدارس وجب أن نمارسها نحن كذلك كباحثين إزاء المعرفة البيداغوجية التي تنتمي لسياقات ثقافية واجتماعية مختلفة.

1. مفاهيم مركزية

[9] عبد الجليل، أميم: مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019. ص 167.

[10] Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwort-lichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Un-tersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

[11] عبد الجليل، أميم: مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019. ص 62 و ص 305.

12 Schon, D. A. (Ed.) (1991): The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice. New

York: Teachers′ College Press, Columbia University. In : Christian Reintjes ; Ingrid Kunze (Hrsg.) : Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. In : Jahrbuch Grundschulforschung Band 26. Bad Heilbrunn 2022. S.94. Band 26. S.94.

[13] شاركت بهذه المداخلة -التي كانت محاضرة افتتاحية - في ماي 2023.في الندوة الدولية المتنقلة التي عقدت بالتوازي في المدرسة العليا للتربية والتكوين التابعة لجامعة بن طفيل، ومكناس والجديدة تحت عنوان: التبصر والتكوين على التمكين. الوضع الراهن. تفكير وابتكار.

نستهل مداخلتنا هذه بتحديد للمفاهيم المفتاحية المركزية بشكل جد مركز، والتي حددناها في التبصر، التكوين، التمكين، بيداغوجيا التركيب، ونقول ما يلي:

أ. المفهوم الأول: التأمل /التبصر، Reflexivität / La réflexivité

إننا نعتقد أن المراد بالتبصر هو العملية التي يفكر من خلالها الفاعلون التربويون - المقصود هنا الأساتذة- في ممارساتهم التعليمية من أجل دراسة فعالية أدائهم المهني، والوقوف عند هفواتهم البيداغوجية والديداكتيكية بغاية التحسين أو التغيير في الطرق التدريسية نزولا عند مقتضيات نتائج عملية التأمل والمراقبة التحليلية النقدية، إنها بذلك عملية واعية وموجهة نحو المستقبل في الزمن والجودة في الأداء.

وتتم هذه العملية باستدعاء الخلفية النظرية والمنهجية والتجربة الذاتية للأستاذ. وأعتقد شخصيا أنها تتموقع ضمن دائرة السؤالين البيداغوجيين الكبيرين: ماذا أُدرس؟ وكيف أُدرس؟ إن هذين السؤالين يمنحاننا سلطة على أدائنا التعليمي. إذ بضبطهما نتمكن من السيطرة على أفعالنا المهنية بدرجة عالية ومحترمة.

ويعتبر مصطلح التبصر في عمقه وأصله مصطلحا بيداغوجيا، لكن ومن باب مراعاة تركيب قضايا التربية نستحضر في التعامل معه الخلفية الثقافية لأساتذة المغرب، لأن الفعل البيداغوجي فعل تثقيف وتنشئة اجتماعية سياقية، ويتم في كل ثقافي له مكوناته، وإطاره المعياري باعتباره نسقا مركبا، ونعتقد أنه ليجد هذا المفهوم قوته وفعاليته، ويصبح مؤثرا في النسق التربوي المغربي فإنه من المستحسن ربطه بمفهوم معياري قيمي مبثوث في الثقافة المغربية، وهو مفهوم المحاسبة أو المراقبة الذاتية، ويعتبر حقل الدراسات التربوية الإسلامية غنيا بهذا البعد البيداغوجي، فقد قسم العلماء فعل مراقبة الأعمال إلى ثلاثة مراحل، مراقبة قبل العمل، وأثناء العمل وبعد العمل، وقسموا مجالاتها إلى البحث في الهفوات التالية: تقصير فيما يجب عمله، ترك لما يجب فعله، إغفال لمعتاد أو إضافة يمكن فعلها[14] . وتبعا لذلك يمكن تطوير بيداغوجية للتبصر تستدمج هذه العناصر التي تنتمي لحقل معرفي أصيل، وتمتح من الأبحاث البيداغوجية المعاصرة.

ويستبطن مفهوم التبصر عناصر أخرى متعددة لا مجال للتفصيل فيها ولكن لا بأس من استحضارها[15]:

---

[14] لمن يريد أن يتعمق يمكنه البحث في النصوص التأسيسية في الفلسفة والفقه والحديث...

[15] أنظر ما يلي : فقد استفدنا من الكتابات التالية لتطوير مفهوم التبصر.

- Häcker, H. & Stapf, K.-H. (1998). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 13., überarb. Und erw. Aufl. Bern: Huber.

- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. In bwp @ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (8): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung . Verfügbar unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf [03.10.2011].

- Hager, C. (2009). Selbstreflexion. Pädagogische Hochschule Wien. Verfügbar unter: http://teachers-ipp.eu/Selbstreflexion.html/6.%20Selbstreflexion%20-%20DE.pdf [26.01.2010].

- ✓ **التبصر يعني مواجهة ماضي تجاربنا ومساءلتها في الوضعيات المستجدة؛**
- ✓ **التبصر يعني التوجه إلى المستقبل لأن غايته هي التطوير المستمر؛**
- ✓ **التبصر يعني توسيع المكتسبات ومراكمتها؛**
- ✓ **التبصر يعني ممارسة النقد الذاتي؛**
- ✓ **التبصر يخالف الجمود ويعانق النسبية لأنه ديناميكي يدور مع التطور والتغير أينما دارا بغاية ممارسة التفكير في التفكير، والتفكير في الفعل.**

أعتقد أن التبصر يعني جماع كل ذلك، ويمكن القول إنه سيرورة مواجهة نفسك بنفسك من خلال هفواتك ونجاحاتك، إنه مسار مركب من مواجهة إيجابية نقدية مع أدائنا قصد بلوغ أعلى مرحلة من تطور الأستاذية، أطلق عليها مسمى مرحلة الأداء البيداغوجي الحكيم، فأعلى درجات تطورنا أن نصل في أقوالنا وأفعالنا البيداغوجية إلى مستوى الحكمة وقيادة النفس بنفسها برشاقة واحترافية. ولا حكمة بدون فعل التبصر، ذلك أن الحكمة البيداغوجية هي مزيج من العلم النظري، والتجربة التطبيقية، والقدرة على استحضار ذلك في الوضعيات المهنية المختلفة، وعليه، فالكفاية التبصرية كفاية مركبة ونسقية ومركزية في الأداء التربوي.

ب. التكوين

نقصد به مجمل الإجراءات والمضامين العلمية والعملية التي تهدف إلى إكساب الأستاذ المبتدئ قدرات متعددة تؤهله لأداء محكم ومتقن لوظائفه البيداغوجية على العموم ظافرا بما يقتضيه شرط المهنية والاحترافية في مهنة الأستاذية من علم بسؤال ماذا؟ وسؤال كيف؟

ج. بيداغوجيا التركيب

وهو تصور بيداغوجي/ديداكتيكي يعتبر الفعل البيداغوجي أيا كان وفي أي مستوى كان، معانقا للتعقيد وذا طبيعة نسقية، ويستدعي بناء على ذلك استحضار قواعد التركيب. وسيتم التفصيل في جزئياتها وقواعدها لاحقا في هذا المقال[16].

د. التمكين

- Dauber, H. (Hrsg.). (2006). Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber (Hrsg.), Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie, S. 11-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

[16] فصلنا في هذا التصور في كتبنا:
- عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016.
- عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019

www.abdeljalilamim.com

ماذا نقصد بالتمكين البيداغوجي؟

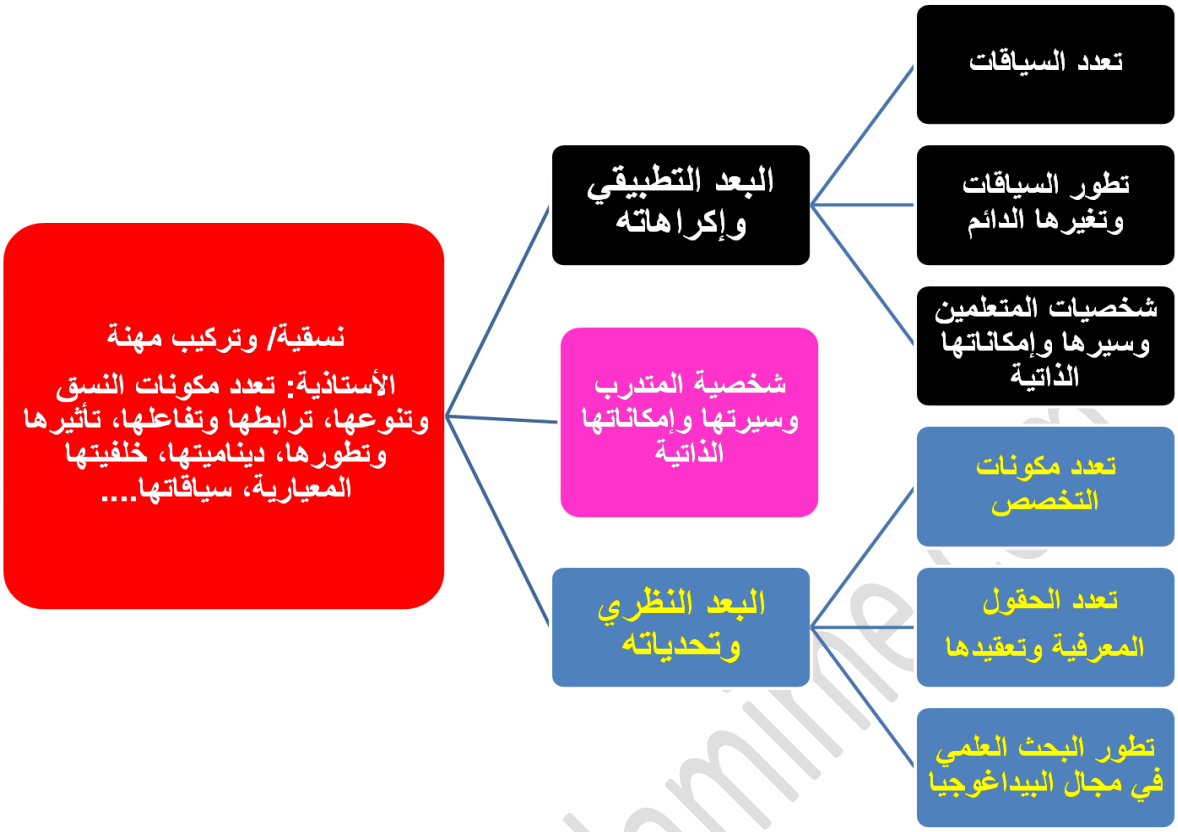
أعطت حقول معرفية مختلفة تعاريف متعددة للتمكين، سواء بخلفية بيداغوجية أو سيكولوجية أو سيكوسوسيولوجية أو لغوية، بل وتناولته حقول السياسة والاقتصاد وغيرها، وعلى العموم فتعريفه يحدده بالأساس سياق استعماله، وما دمنا في سياق البيداغوجيا وبالضبط في سياق تكوين الأساتذة فإن التمكين يعني بالأساس حسب فهمنا **إقدار المتدربين على ممارسة مهنة التعليم باحترافية عالية عن طريق تطوير كفاياتهم المعرفية، والمنهجية، والتواصلية الاجتماعية والذاتية. وعليه، فالتمكين نسق كفاياتي يتكون من قدرات ومهارات متعددة، ولا يكون الأستاذ متمكنا إلا إذا استوفى مجمل الكفايات التي تجعله يأتي دوره كأستاذ بمهنية واحترفية، وهي كفايات تلامس العلم وهو على ضربين: علم بالتخصص وعلم بالبيداغوجيا، ومتقن للتواصل، وممنهج في أدائه ديداكتيكيا وبيداغوجيا، ومجدد في فعله. ولقد أضفنا في بيداغوجيا التركيب كفايتين مهمتين تستدمجان التأمل بشكل مقصود وهما: كفاية القناعات الإيجابية، والكفاية الأخلاقية**[17].

ولكم مني هذه الترسيمة التبسيطية لتركيب سياق كفاية التمكين:

[17] عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016. ص 48.

عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019. ص 327-338.

www.abdeljalilamine.com



2. من المفاهيم إلى النموذج التركيبي للتبصر البيداغوجي:

كل هذه المفاهيم لها علاقة مباشرة بجوهر ما نقوم به ونريد أن نطوره وهو: الفعل البيداغوجي

فمتى يكون الفعل بيداغوجيا؟

الفعل البيداغوجي كما نفهمه هو فعل تثقيف وفعل تنشئة اجتماعية، إنه فعل في الآخر بغرض إنمائه وتطويره، لكنه رغم كونه فعلا اجتماعيا فإنه ليس أي فعل اجتماعي، بل إنه الفعل النوعي من الأفعال الاجتماعية، أي ذاك الذي يتميز حسب فهمنا بخمس خصائص أساسية [18] :

- أنه فعل إيجابي؛
- أنه فعل منظم؛
- أنه فعل هادف؛
- أنه فعل مقصود؛
- أنه فعل انتقائي.

لكن لتحقيق هذه الخصائص وجب على الفاعل البيداغوجي أن يتمكن من كل الأدوات النظرية والتطبيقية الممكنة التي تسمو بأفعاله من مستوى أفعال عامة الناس، إلى أعمال

[18] عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016. ص 48.

البيداغوجيين، أي التي تخرجه من دائرة الهواية إلى الاحتراف والعادة. وأعتبر شخصيا أن التأمل أو التبصر أحد أدواتها المركزية.

لكن هل ممارسة التبصر من أجل التمكين أمر عادي أو في متناول أي أحد؟ بمعنى هل كفاية التبصر معطى جاهز؟

بغض النظر عن مختلف النظريات التي ميزت بين التبصر وأنواعه، ومستوياته فإن التساؤل الذي انطلقت منه يدفعني إلى التمييز بين نوعين من التبصر[19]، الأول أسميه **التبصر التلقائي** الهاوي والجاهز أو الآلي والذي يقوم به أي أحد، والنوع الثاني هو **التبصر الاحترافي** والذي ألبسه شخصيا خصائص الفعل البيداغوجي من زاوية تركيبية، وأطلق عليه مسمى **التبصر البيداغوجي المركب**، أي ذاك التأمل الذي يستحضر في سيرورته ما يلي:

- **أن كل شيء مركب أي نسقي، بما فيه الفعل البيداغوجي؛**
- **أن التبصر البيداغوجي لا ينفصل عن سياقه ثقافيا واجتماعيا؛**
- **أن التبصر البيداعوجي تبصر اجتهادي يروم التجديد والإبداع؛**
- **أن التبصر البيداغوجي يراعي اختلاف الأنساق التي يتعامل معها؛**
- **أن التبصر البيداغوجي تحويلي القصد: أي أن غايته تحويل نقط الضعف إلى نقط قوة؛**
- **أن التبصر البيداغوجي إيجابي تجاه الذات والآخر؛**
- **أن التبصر البيداغوجي: منظم وهادف ومقصود وانتقائي.**

وعليه، يمكن أن نساهم في تناول التبصر البيداغوجي المركب على المنوال التالي:

التبصر هو فعل الذات في الذات ومع الذات في تفاعل ديناميكي مع المحيط، أو فعل النفس في النفس ومع النفس بغية السمو بها وصولا إلى الحكمة في القول والفعل التي هي أعلى أشكال الأداء البيداغوجي المنشود حسب اعتقادنا.

ولأن الأمر متعلق بفعل تأملي تحليلي ونقدي وموجه بالأساس إلى النفس باعتبارها مصدر السلوك البيداغوجي الخاطئ أو الصائب وجب من باب استحضار مسلمة التعقيد/التركيب أن نتساءل أولا، ما مظاهر التركيب التي تعترض فعل التبصر موضوعيا؟

دعونا نتفق أولا على ما يلي:

التبصر البيداغوجي المركب يقتضي استحضار ما يلي أثناء التكوين:

[19] Thomas Häcker :Reflexive Lehrer*innenbildung Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In : Christian Reintjes ; Ingrid Kunze (Hrsg.) : Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. In : Jahrbuch Grundschulforschung Band 26. Bad Heilbrunn 2022. S.94. Band 26.

www.abdeljalilamine.com

- الأستاذ إنسان وهذا الأخير **نسق مركب دينامي**

تركيب شخصية الأستاذ في بعدها الاحترافي: لا يأتي الطالب إلى مؤسسات التكوين أستاذا- بل يأتي باعتباره مشروع أستاذ، يحمل معه سمات شخصيته التي لها وصل بما هو اجتماعي وثقافي وسيكولوجي وجيني. وسيصبح أستاذا بالتكوين، زد على ذلك أن هؤلاء المترشحين لمهنة الأستاذية لا يشكلون فئة متجانسة بل تختلف خصائصهم الفردية اختلافًا كبيرًا من عينة إلى أخرى حسب النسق العلمي والاجتماعي والثقافي الذي ينتمون إليه، بحيث لا يمكن إطلاقا رسم صورة موحدة لسمات شخصية الأساتذة المحتملين. ويعتبر هذا في حد ذاته تحديا كبيرا أمام البيداغوجيين في مؤسسات التكوين.

- الأستاذ نسق سيكولوجي مركب؛

- الأستاذ يتمتع بقدر معين من الحرية عن باقي أنساق الثقافة والمجتمع؛

- الأستاذ فاعل ومتفاعل مع سياقه فهو **متأثر به ومؤثر** فيه.

يمكن أن نرسم صورة مثالية لماهية أستاذ المستقبل أو صورة واقعية تقنية، أو نجمع بين التصورين. لكن لا خلاف بين الباحثين حتى في أحدث دراسة لجون هاتي **John Hattie** على أن شخصية الأستاذ جد مؤثرة في نجاح العملية التعليمية التعلمية[20]، والتكوين يساعد في تشكلها، لكن ليس لوحده المحدد الأساسي. وعليه، يمكن طرح سؤال مهم الآن:

ما طبيعة التكوين البيداغوجي الذي يمكن أن يساعد في تكوين الأستاذ الناجح المتبصر تبصرا مركبا في ضوء هذه التحديات السيكولوجية والاجتماعية والثقافية المعاصرة؟

نتناول الآن كيفية ممارسة فعل التبصر كفعل بيداغوجي بناء على مصفوفة علمية جرمانية أدخلنا عليها ما رأيناه يناسب سياقنا، ونقول ما يلي:

3. ممارسة فعل التبصر من خلال مصفوفة Adl-Amini & Seifert. :

نشير بداية إلى أننا لن نفصل في المصفوفة بقدر ما نود التنبيه والتعريف بمكوناتها قصد استثمارها من طرف المهتمين بالبحث البيداغوجي.

تتحدد مهمة مؤسسات تكوين الأساتذة والأستاذات في إكساب الوافدين الجدد الاحترافية في النظر والفعل البداغوجيين/التعليميين، ومن أساسيات هذه الكفاية القدرة على ممارسة التبصر في الأفعال التعليمية التي نأتيها في أقسامنا التعليمية

لننظر الآن في مراحل وأشكال ممارسة فعل التأمل/التبصر كما وردت في كتاب جماعي جد مهم تناول التأمل/التبصر والتكوين عليه، وهو كتاب لمجموعة من المتخصصين في الرقعة الجرمانية، والكتاب صدر في السنة الماضية ويحتوي على دراسات متنوعة المناهج تناولت كلها

[20] انظر: عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019. ص 250 و256.

سؤال التبصر والتكوين على التبصر في مؤسسات وشعب تكوين الأساتذة. عنوان الكتاب ترجمناه كالتالي[21] :

التأمل والتبصر في الدرس والمدرسة وتكوين المدرسين.
Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung

ونركز بالخصوص على مصفوفة التأمل الانعكاسي أو التبصر وفقًا لاجتهادات Adl-Amini & Seifert

نشرع بتقديم مصفوفة التبصر خاصة مراحل التبصر /الانعكاس (الأفقي)، ومعايير التمييز بين مستويات الجودة/أشكال التبصر) في كل مرحلة. ونشير إلى لأن الباحثين قسموا التبصر إلى:

- ✓ **تبصر ذاتي أحادي البعد**، يتميز بالتركيز على وجهة النظر الخاصة بالأستاذ، ويسعى فيها إلى البحث عن أكثر إجابة أو حل واضح وممكن منذ مرحلة الانطباع الأولي.
- ✓ **تبصر حواري متعدد الأبعاد**، ويتميز بخطوة عملية تبصرية تستهدف الابتعاد التدريجي عن الموقف الخاص الأولي، ويستحضر فيها تقييم وجهات النظر المغايرة أو المتعددة.
- ✓ **التبصر المعرفي النقدي**، ويتضمن النظر في منظور المعرفة والحجج العلمية واستحضار النقد الاجتماعي في فهم الوضعية خصوصا على المستوى الميزو أي داخل المؤسسة.
- ✓ **التبصر الاجتماعي النقدي:** يتضمن التفكير في العوامل المؤثرة في الوضعيات المشكلة والتي يكون مصدرها خارجيا خصوصا على المستوى الخارجي الماكرو، سواء تحديات المهنة وقوانينها وبرمجتها وسياقها أو غير ذلك...

وأشير إلى أنه من باب استحضار السياق الذي نشتغل فيه، فإن الأمر في المغرب يتعلق بمأسسة المستوى الأول على المستوى التكوين المهني في المدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا للتربية والتكوين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. لذلك أعتقد شخصيا أن تركيزنا في تبني بيداغوجيا للتبصر، عليه أن يتوجه إلى بناء نموذج يستهدف استنبات الكفاية التبصرية ببرامج بسيطة ودقيقة، ونحتاج في هذا الإطار إلى دراسات ميدانية تتناول كفاية التبصر في السياق المغربي بالبحث والتحليل، إن وجودا أو عدما، مع تبيان خصائص الأنساق التي لها علاقة بها.

وفيما يلي نموذج Adl-Amini & Seifert للتبصر:

[21] *Katja Adl-Amini, May Jehle, Philipp McLean,Stefan Müller und Anne Seifert. :* Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In : Christian Reintjes ; Ingrid Kunze (Hrsg.) : Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. In : Jahrbuch Grundschulforschung Band 26. Bad Heilbrunn 2022. S.26. Band 26.

مراحل فعل التبصر/التأمل ---------- ----أشكال التبصر/التأمل	توصيف تجربة/ أو حالة مختارة تعتبر إشكالية أو أمرا مزعجا	تفسير مبني على التجربة وهو تفسير أولي مبني على الافتراضات الأولية	تطوير الإشكالات عن طريق تضييق نطاق المشكلة/التهيج وتحديدها كسؤال مفتوح	المعرفة العلمية اعتماد منهجية معينة تجربة/حالة/سؤال عرض/فهم استحضار الحقول المعرفية المساعدة	الاستنتاجات بمعنى الجمع بين عملية المعرفة وتشكيل الحكم النهائي، مما قد يؤدي إلى إجراءات بديلة
التبصر الذاتي أحادي البعد	وصف التجربة/الحالة سطحي وقد يشمل تقييمات ذاتية.	عند التفسير الأول للتجربة/الحالة ذات الخبرة، يظل رأي المرء هو المهيمن	تشير صياغة السؤال إلى توقع التوصل إلى حل أو أنها تظل عامة	اختيار الأدبيات العلمية بشكل مختصر وانتقائي.	تجاوز الافتراضات الأصلية الأولية في عملية تشكيل الحكم، وتطوير أشكال التدخل .
التبصر الحواري متعدد الأبعاد	وصف التجربة/الحالة متباين وموضوعي	عند التفسير الأول للتجربة/الوضع الحالة تصبح المشكلة مضاءة من وجهات نظر مختلفة	السؤال محدد بوضوح ويشير إلى الرغبة في فهم جوهر الوضعية بشكل أفضل بناءً على وجهات نظر جديدة	إن اختيار المراجع المتنوعة يفتح الباب للبحث عن وجهات نظر جديدة/اضافية بشأن المشكلة/التجربة، تعدد المراجع يراعي تعقد الوضعية محل التبصر الحواري.	وعلى الرغم من النظر في الافتراضات الأولية من منظور متعدد، فإن تنوع وجهات النظر غير وارد في الاستنتاج أي يتم العمل على تغليب حل معين بالأساس.
التبصر المعرفي النقدي	يتضمن وصف الحالة/التجربة إشارات صريحة إلى منظور العرض الخاص	في التفسير الأول للتجربة/الحالة، يتم تسمية محدودية أو حالة المنظورات صراحة	تجعل صياغة السؤال المنظور/التنوع والحد من المعرفة الموضوع	عند استنساخ المصادر، يتم تناول البناء الاجتماعي للمعرفة العلمية	يؤدي تقييم وجهات النظر إلى تطوير الحكم الخاص، والذي يوصف بأنه بناء في تقييده ومؤقت
التبصر الاجتماعي النقدي	يشهد وصف الحالة/التجربة على الوعي بالعوامل المؤثرة الاجتماعية/السياسية	في التفسير الأول للتجربة/الحالة، ترد أيضا المنظورات الهيكلية و/أو الاجتماعية	يهدف السؤال أيضًا إلى المنظورات الاجتماعية و/أو الانتقادية للسلطة	يشمل اختيار الأدب واستنساخه أيضًا مصادر تنتقد المجتمع والسلطة	يتم تقييم الافتراضات الأصلية باستخدام عوامل السياق الاجتماعي والسياسي والتاريخي ويتم تضمينها في الاستنتاج المستقل

www.abdelialamine

تتميز مصفوفة هذا النموذج بكونها منفتحة إذ أنها لا تحدد موضوع التبصر ولا أية متطلبات خاصة بنوع الوضعيات التي يجب تفعيل القدرة التبصرية فيها، بل تترك الأمر منفتحا على تقديرات الأستاذ وما يراه من أولويات تدبيره لدروسه سواء من حيث تناوله لسؤال ماذا أي المضامين، أو سؤال كيف أي منهج التدريس وخطواته الديداكتيكية.

وتأسيسا على ذلك، فإننا باعتبارنا بيداغوجيين نعتقد أيما اعتقاد بأن فك التركيب لا يكون إلا بالمنهج التكاملي المركب، الذي يخالف النظر التحليلي الأحادي الذي يركز على استحضار جزئيات لتناول وتفكيك كليات. ولا يمكن تحقيق مراحل وأشكال التبصر إلا بمراعاة تكوين يستجيب لسياق الفعل التبصري الذي هو سياق مغربي جد مركب، وعليه نقترح أن ننفتح على القواعد العشرة للتركيب للتعامل مع الوضعيات المعقدة والتي يمكن أن تكون لها مساهمة في إكساب الأساتذة الجدد الاحترافية في الأداء البيداغوجي الذي تعتبر كفاية التبصر من عناصره المهمة. ولكن قبل ذلك سنعرض **شبكة تقييم الأداءالبيداغوجي بولاية زاكسن**[22] نظرا لكونها تتضمن الكفاية الذاتية التي ركز عليها **Helsper** فيما أوردناه سابقا، ونرى أن الاستفادة من هذا النموذج في مجال البيداغوجيا جد إيجابي خصوصا في عملية تفكيك الكفاية إلى وحدات من قدرات ومهارات، وكذالك ضبط مؤشراتها مما يساعدنا على فهمها وتوظيفها في البحث العلمي البيداغوجي، إلا أننا أضفنا إلى القدرات الواردة في نموذج زاكسن، القدرة التبصرية، وفككناها إلى مؤشراتها بالاستناد على الأدبيات العلمية في هذا المجال[23].

الكفاية الذاتية	تجلياتها
القدرة على التحمل: **يتم في هذا المستوى تقييم القدرة على تحمل التحديات المادية والمعرفية**	✓ **يظهر استعداده للعمل الإضافي في حالة زيادة عبء العمل** ✓ **يمكن أن يظل هادئا في المواقف العصيبة.** ✓ **ليس مزاجيا، بل متوازن.** ✓ **لا يظهر أي انخفاض في الأداء تحت ضغط الموعد النهائي.** ✓ **يتفاعل مع الشكاوى بهدوء، وليس بشكل عدواني.**

[22]https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1185-Saechsische-Beurteilungsverordnung. 03/04/2019. 18h.09mn.

[23] أنظر في هذا الإطار مجموع الأدبيات البيداغوجية العلمية التي استندنا عليها في هذه المقاربة.

www.abdeljalilramine.com

والاجتماعية والعاطفية ومدى درجة الصمود في المواقف الصعبة وأشكال الضغط المتنوعة.	✓ **لا يستسلم في حالة النكسات.** ✓ **يعترف بأخطائه ونقاط ضعفه، ويتعرف عليها ويحسن التعامل معها.** ✓ **لا تزيده التحديات المتزايدة إلا إصرارا.**
<u>القدرة على العمل الواعي بالمسؤولية:</u> **يتم في هذا المستوى تقييم مدى الوعي بالمسؤولية والالتزامات الناجمة عنها**	✓ **يظهر استعداد لتحمل المسؤولية.** ✓ **يدرك أهمية المسؤولية والأفعال ويتحملها بوعي.** ✓ **يتحمل مسؤوليته عن أعماله ونتائجها ولا يبحث عمن يحمله. مسؤوليتها صوابا أو خطأ.**
<u>القدرة على تفعيل إمكانات الابتكار:</u> **يتم في هذا المستوى تقييم القدرة على تطوير الأفكار الخاصة بتغيير الظروف الحالية وإدماجها بشكل بناء في عمليات العمل الحاضر أو المستقبلي.**	✓ **يطور البدائل.** ✓ **يقدم اقتراحات للتحسين.** ✓ **يضع الإجراءات الروتينية وغيرها تحت مجهر السؤال.** ✓ **يعبر عن انتقاداته بشكل واقعي.** ✓ **مستعد داخليا للعمل ويوظف إمكاناته الذاتية.** ✓ **يرى التغيير فرصة وليس مشكلا.** ✓ **منفتح على الأشياء الجديدة.** ✓ **يشارك بشكل بناء في تحقيق مشاريع جديدة ودعم عمليات التغيير.**
<u>القدرة على التعلم</u> **يتم في هذا المستوى تقييم مدى الاستعداد لمواجهة المهام المتغيرة في وضعيات العمل والقدرة على التكيف والتعلم المستمر.**	✓ **يستخدم وسائل الإعلام المختلفة لتوسيع معارفه وتجاربه على سبيل المثال: الإنترنت، المجلات....** ✓ **يسعى ذاتيا لمعانقة معارف وخبرات جديدة وبشكل دائم.** ✓ **يهتم بالمشاركة في الأنشطة التكوينية الموجهة ويرغب في حضور الدورات التكوينية والتكوين المستمر.** ✓ **منفتح على التخصصات المختلفة وخصوصا تلك التي تصب في مجال اشتغاله أو التي تقترب من مجاله.**
<u>القدرة التبصرية[24]</u>	✓ **يتأمل قبل العمل، أثناء العمل وخصوصا بعد العمل[25].**

[24] استحضرنا لتطوير هذه القدرة تصورات في الثقافة الإسلامية وتصورات غربية من حقول معرفية مختلفة لعدد من الباحثين جمعها الباحث Bernhard Trager: في رسالة للدكتوراه بجامعة

Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.:

وعنوان الرسالة غير المنشورة هو:

Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios.

وعليه استلهم تصورنا للتبصر كتابات سبق أن أحلنا عليها، إضافة إلى كل من:

- Offermanns, M.(1998). Das systemische Konfliktgespräch. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Osnabrück.

- Offermanns, M. (2004). Braucht Coaching einen Coach. Eine evaluative Pilotstudie. (1.Aufl.). Stuttgart: ibidem-Verlag.

- Tisdale, T. (1998). Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation. Reihe: Fortschritte der psychologischen Forschung: Band 39. Weinheim: Beltz.

www.abdelilahlamine.com

	✓ **يتأمل باحثا عن المنسي، والمهمل، والمناسب وما لم يكن مناسبا.** ✓ **يتأمل مراقبا بشكل نقدي قناعاته البيداغوجية ويعدلها حس السياقات.** ✓ **يتأمل بشكل نقدي مراقبا أفكاره ويطورها حسب السياقات.** ✓ **يتأمل بشكل نقدي مراقبا عواطفه ويتكيف سيكولوجيا حسب الوضعيات.** ✓ **يتأمل بشكل نقدي مراقبا سلوكاته ويغيرها حسب الوضعيات وما تستدعيه.** ✓ **يفرق بين مثالياته، أوهامه، والواقع العملي.** ✓ **يستحضر في تأمله الأنساق الخارجية المؤسساتية والاجتماعية والثقافية، أي يتبصر بشكل تركيبي/نسقي.**

وتبعا لتصورنا التركيبي الذي نلتقي فيه مع **Offermanns** ، يمكن أن نستجمع بناء نسقيا للقدرة التبصرية يستحضر حقولا معرفية مختلفة على المنوال التالي:

نعتقد أن القدرة التبصرية باعتبارها جزءا من الكفاية الذاتية هي:

التعامل المحترف مع القناعات والمعتقدات والتفسيرات الذاتية المؤطرة للفاعل البيداغوجي من أفكار ودوافع وأوهام ومثاليات وما يرتبط بها من مشاعر، وما تؤدي إليه من سلوكات بتبعاتها الإيجابية والسلبية، مع مراعاة القناعات والتفسيرات الذاتية للمتعلمين من جهة، واستحضار

www.abdellahlamine.com

- Dörner, D. (1994). Selbstreflexion und Handlungsregulation: Die psychologischen Mechanismen und ihre Bedingungen. In W. Lübbe (Hrsg.), Kausalität und Zurechnung. Über Verantwortung in komplexen kulturellen Prozessen (S. 199-222). Berlin: de Gruyter.

- Greif, S. (Hrsg.). (1998). Handbuch selbstorganisiertes Lernen (2., unveränd. Aufl.). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

- Greif, S. (1998). Aufgaben, Regeln und Selbstreflektionen. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), Handbuch selbstorganisiertes Lernen (2., unveränd. Aufl., S. 69-76). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

- Greif, S. (2000). Selbstorganisierende Prozesse beim Lernen und Handeln.)eue Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung und ihre Bedeutung für die Wissensgesellschaft. Universität Osnabrück. Verfügbar unter: http://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fach/aopsych/ 15.03.2009].

- Greif, S. (2005). Mehrebenen-Coaching von Individuen, Gruppen und Organisationen. Eine umfassende und genaue Definition von Coaching als Förderung der Selbstreflexion. Verfügbar unter: http://www.psycho.uniosnabrueck.

de/fach/aopsych/Downloads/texte/Mehrebenencoaching.pdf [13.09.2010].

- Greif, S. (2008). Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe.

Greif, S. & Kurtz, H.-J. (1999). Angstkontrolle in turbulenten Innovationsprozessen. Über Betonköpfe und Schwarze-Peter-Spiele. In J. Freimuth (Hrsg.), Die Angst der Manager (S. 33-68). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

[25] عبد الجليل، أميم: مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019. ص 62 .

ضوابط العمل المؤسساتي التي تؤطر الوظيفة المنوطة بالبيداغوجي في محيط اجتماعي وثقافي معين من جهة أخرى.

ونعتقد أنه من المثير للاهتمام منهجيا أن هذه العملية العقلية للتبصر التركيبي مقصودة ونافعة بشكل كبير في الواقع، إذ يتعلق الأمر فيها بربط التفسيرات والفهوم الذاتية للأستاذ المتدرب والممارس بما تنتجه من سلوكات في الواقع مع ما يترتب عليها من عواقب، وربطها بسلوك الآخرين وتفسيراتهم الذاتية. وفي كل ذلك، يجب أيضا مراعاة السياق المجتمعي والثقافي موضوع الفعل البيداغوجي، إن الفهم التركيبي متطور ومتجاوز للتبسيط والاختزال والأحادية، ومناف لكل مقاربة خطية للفعل البيداغوجي، فالأستاذ عنصر من النسق الاجتماعي والثقافي، ويشترك مع غيره في المعايير والقيم والقواعد التي تؤطر الأنساق الاجتماعية على الصعيدين المهني والخاص بما فيها المؤسسات التعليمية،

إننا نعتقد أنه بفضل هذه **القدرة التبصرية التركيبية التي بسطناها**، والتي علينا إكسابها للأساتذة يمكن أن نجنب الفعل البيداغوجي -كما نفهمه في تصورنا النسقي التركيبي- الرؤية الخطية ويصبح لولبيا، أي أن أداء الأستاذ يغدو متنقلا بين خلفيته النظرية، وتجربته الشخصية، وكفايته الذاتية التبصرية، والأنساق الاجتماعية التي يشتغل فيها وبها ومعها، ومداوم بذلك على التطوير والتغيير.

لكن وجب التأكيد على أن التبصر أو التأمل الذاتي النقدي الانعكاسي عملية هامة لكنها شديدة التعقيد، ولا يجب السقوط في أية نظرة تبسيطية لإشكال معقد ومركب، خصوصا وأن لها علاقة بالثقافة، والمجتمع، والمؤسسات، والإمكانات الذاتية للفرد، والسياق العام، والسيرورات السيكولوجية لجميع الأطراف وخصوصا الأستاذ. **تحتاج هذه الكفاية إلى تطوير برامج تدريبية دقيقة وعميقة.**

وسيكون من المفيد أن أحيل على بعض أشكال ومظاهر تعقيد الفعل التعليمي التي تجعل فعل التبصر ضروريا من جهة وصعبا من جهة أخرى، ويحتاج إلى رؤية ثاقبة واستراتيجية علمية لجعله في صلب تكوين الأساتذة. وبناء عليه، فمظاهر التعقيد يمكن إجمالها على الأقل في ما يلي[26]:

تعدد أبعاد الدرس: يجب إتقان مجموعة متنوعة من المهام في فصل الأستاذ والتي تدخل في خانة التدبير والتقويم، وفي هذا الإطار عليه أن يتعامل مع كم هائل من الأحداث المتسقة وغير المتسقة، الإيجابية والسلبية، مما يحيل على صعوبة اتخاذ القرارات.

تزامن الأفعال في الدرس: تعتبر سيرورة الدرس معقدة بالنظر إلى خاصية تزامن الأحداث في الفصل الدراسي، إذ تحدث أشياء كثيرة في نفس الوقت وبطرق مختلفة ومن أفراد مختلفين، مما يجعل تنظيم عملية التدريس صعبًا ومعقدا.

[26] Herzog, Walter: Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 3, S. 253-273.

تعقد المعرفة المدرسة: إن طبيعة المعرفة معقدة في ذاتها وتزداد صعوبة وتعقدا عند من يتعلمها ويعلمها، فالمعرفة بالنسبة للمتعلمين شيء جديد أعمق مما تعلموه، فكل درس جديد يتضمن عناصر جديدة أكثر عمقا ودقة من سابقاتها.

الدينامية السريعة: يعتبر الفصل الدراسي حلبة أحداث متسارعة مما يتطلب استجابة سريعة. وبناء عليه، نادرًا ما يكون لدى الأستاذ الوقت الكافي لتقييم قراراته بعناية واتخاذ القرارات المناسبة.

عدم القدرة على تنبؤ مسار الدرس: غالبًا ما تأخذ الدروس مسارًا غير متوقع، فقد تشوبها الانقطاعات أو الاضطرابات أو الانحرافات، مما يجعل من الصعب التنبؤ بها أو التخطيط لها على المدى الطويل وبشكل دقيق.

تنوع المتعلمين: يعتبر الفصل الدراسي مجتمعا مصغرا، يعرض فيه الأستاذ نفسه لجمهور معين وخاص، يتأثر بسلوكه أقوالا وأفعالا، ويراقب قدرته على شرح مضامين درسه وتدبير إشكالاته التفاعلية، وقدرته على الحفاظ على النظام العام، ومدى احترامه للضوابط المتفق حولها.

التاريخية أو الاستمرارية في الزمن: رغم أن الدرس محدود في الزمن إلا أن تأثيره ممتد في الزمن امتدادا بعيد الأمد في الأفراد والمجتمع.

4. فعل التبصر والقواعد العشرة لبيداغوجيا التركيب

تعتبر بيداغوجيا التركيب تصورا بيداغوجيا/ديداكتيكيا ينطلق من كون الفعل البيداغوجي - أيا كان وفي أي مستوى كان- معانق للتعقيد وذو طبيعة نسقية، ويستدعي تبعا لذلك استحضار قواعد التركيب. وسيتم التفصيل في جزئياتها وقواعدها لاحقا في هذا المحور[27].

أما التبصر فنعتقد كما سبق أن وضحنا أن المراد به هو العملية التي يفكر من خلالها الفاعلون التربويون - المقصود هنا الأساتذة - في ممارساتهم التعليمية من أجل دراسةِ فعاليةِ أدائهم المهني، والوقوف عند هفواتهم البيداغوجية والديداكتيكية بغاية التحسين أو التغيير في الطرق التدريسية نزولا عند مقتضيات نتائج عملية التأمل والمراقبة التحليلية النقدية، إنها بذلك عملية واعية وموجَّهة نحو المستقبل في الزمن والجودة في الأداء.

تتم هذه العملية باستدعاء الخلفية النظرية والمنهجية والتجربة الذاتية للأستاذ. وأعتقد شخصيا أنها تتموقع ضمن دائرة السؤالين البيداغوجيين/الديداكتيكيين الكبيرين: ماذا أُدرّس؟ وكيف أُدرّس؟

---

[27] فصلنا في هذا التصور في كتبنا:
- عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة. مراكش 2016.
- عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019

إن هذين السؤالين يمنحاننا سلطة على أدائنا التعليمي، إذ بضبطهما نتمكن من السيطرة على أفعالنا المهنية بدرجة عالية ومحترمة.

أود أن أشير بدابة إلى أن الأستاذية مراحل[28]، هناك من جعلها ثلاث مراحل، وهناك من اعتبرها خمس مراحل، لكن الذي يهمنا هنا هو أن التكوين أو التدريب لوحده لا يصنع لنا الأستاذ المحترف، بل ممارسة المهنة والتبصر المستمر في الأداء، والتكوين المستمر هو الذي يصنع الفرق بين الأساتذة، فلأستاذية صفة بيداغوجية وكفاية دينامية تكتسب باستمرار، لا حدود للتعلم، ولا نصل مستوى الحكمة في الأداء إلا بعد طول تكوين وممارسة وتبصر. والتصور التركيبي يعتبر الكفاية التبصرية نسقا نفسيا وسلوكيا يمتد في الزمن.

لننظر الآن إلى التبصر في علاقته بقواعد التركيب التي نستأنس بها ونعتبرها مهمة في أي أداء بيداغوجي:

✓ **<u>يستدعي التبصر بناء النظرة الإيجابية في نفوس المتدربين:</u>**

يستدعي التكوين على التبصر أن يحترم التكوين البيداغوجي للأساتذة المتدربين في مؤسسات التكوين قاعدة النظرة والقناعات الإيجابية: ومقتضاها:

النظرة الإيجابية لنفسي، وتخصصي، ودرسي، وتلامذتي، ومؤسستي والمحيط الذي أشتغل فيه، والجهة التي تم تعييني فيها.

يقتضي التلبس بالنظرة الإيجابية والحفاظ عليها ممارسة فعل التبصر فيها على الدوام، والهدف هو الكشف عن التراجعات أو الاضطرابات التي يمكن أن تؤثر سلبا على نظرتنا الإيجابية لفعلنا البيداغوجي، وتسقطنا في تراجعات نفسية سلبية تؤثر على سلوكنا التربوي. وتعتبر الاستزادة من العلم وتوسيع المدارك جوهر الفعل البيداغوجي بما فيه القدرة التبصرية، فمن لا يعرف إيجابيات التبصر وآثاره لا يمكن أن يمارسه، وعليه، نؤثث قناعات الأساتذة المتدربين أولا بقناعات إيجابية حول مجمل مكونات نسق التعليم.

<u>وهذا البعد من شخصية الأساتذة يستدعي تكوينا سيكولوجيا تكامليا مع تخصصات أخرى لها وصل بالبناء الوجداني/العاطفي لشخصية الأستاذ، خصوصا استراتيجيات بناء القناعات الإيجابية ودعمها.</u>

يمكن لعلم النفس الايجابي ومنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية، وأخلاقيات المهنة، وفلسفة التربية أن تكون محور التكوين الذي يستهدف تطوير النظرة والقناعات الإيجابية. إن الهدف من

---

[28] Krappmann, L. : Soziologische Dimensionen der Identitat. Stuttgart 1988.

ونشير إلى أن الكتاب طبع طبعات جديدة متعددة، اطلعت على آخرها والتي تعود لسنة 2010، لكنني لم أعتمدها لعدم توفري عليها. لكن الأهم هوأن Krappman لم يغير فيما أوردناه أي شيء يذكر.

Andreas Böss-Ostendorf Holger Senft. : Einführung in die Hochschul-Lehre. 3, überarbeitete Auflage 2013. S.17-19.

ونشير إلى أن هذا المؤلف طبع طبعة جديدة سنة 2018 لكننا مع الأسف لا نتوفر عليها، فاعتمدنا طبعة 2013.

www.abdellahlamine.com

التكوين الصلب التكاملي هو اختراق فهوم وتمثلات المتدربين حول التعليم، ورفع منسوب المراقبة الذاتية لديهم خصوصا تجاه التناقضات والهفوات التي يمكن لوعينا أن يلبس من خلالها على أدائنا.

- ✓ **تستدعي القدرة التبصرية وضوح الإطار المعياري[29].**

يعتبر الإطار المعياري هو الضامن للتفاعل السلس بين مكونات النسق التعليمي، وينضبط النسق التربوي بمعايير أو ضوابط ثقافية اجتماعية، وضوابط بيداغوجية احترافية، وضوابط قانونية، وفعل التبصر يتم في هذا النسق المركب. وبناء على ذلك، يتساءل الفاعل التربوي عن نوعية المعايير التي تحكم فعله، وبالأساس التي يحتكم إليها المجتمع الذي يشتغل فيه، كما يكون واعيا بالضوابط البيداغوجية والقانونية التي تؤطر فعله التربوي. ولا يكون فعله تربويا إلا إذا فعَّل ونشَّط المعايير لتطوير الشخصيات التي يشرف على بنائها وتطويرها. إن معرفة الحدود الثقافية والاجتماعية والقانونية تجعل فعل التبصر فعلا منضبطا غير تائه، فالأمر في التبصر البيداغوجي متعلق بتطوير الفعل التعليمي في سياق اجتماعي ثقافي قانوني معين، وليس **الهدف هو التبصر في حد ذاته في أي موضوع وفي أي مجال وبأي شكل.**

إن التأكيد على تعزيز القدرة التبصرية ينطوي على خطر الوقوع في فخ الكمال المطلق في الفعل البيداغوجي ولا سيما عندما نركز في فعل تبصرنا على ضرورة كمال الأفراد وسلوكاتهم البيداغوجية، ونغفل أو نعمل في نفس الوقت على إخفاء سياقات وشروط العمل، وعليه، فأهم معيار **يستند على التبصر التركيبي كما نعتقد هو الواقعية ومراعاة السياق والإمكانات الذاتية والمؤسساتية**، فقد تستهوينا التنظيرات البيداغوجية، لكن الأقسام توقفنا عند حدودنا القصوى، زد على ذلك أن ممارسة فعل التبصر عليه أن لا يؤدي إلى إجهاد الأستاذ ورفع منسوب الضغط عليه وتشكيكه في قدراته، لذلك نرى التبصر التركيبي فعلا بيداغوجيا يلامس النسق كاملا، أستاذا وتلاميذ وظروف عمل وتكوين ....**لا نريد من خلال التبصر أن يستدخل الأستاذ المبتدئ قناعة خاطئة مفادها أنه لوحده قادر على تغيير كل شيء في منظومة مركبة وشديدة التعقيد. التبصر يستند إلى إطار معياري واقعي لا مثالي.**

بناء على ما سبق يصبح من الضروري في تكوين الأساتذة استحضار المعرفة السوسيولوجية والقيمية المعيارية والقانونية التشريعية في علاقتها بتأطير فعل التبصر، حدوده، مجالاته، سياقه، مع التركيز على الخصوصيات الاجتماعية والإمكانات المؤسساتية والمادية والذاتية للأستاذ والتلاميذ. التبصر فعل في سياق له قوانين وضوابط اجتماعية قيمية معيارية تراعي السلامة النفسية للأستاذ والمتعلم.

- ✓ **فعل التبصر فعل في الذات من أجل تطوير النسق وعليه فتوجيهه يستدعي قاعدة الرؤية الشمولية.**

29 تظهر قيمة الإطار المعياري كما لاحظناها في مصفوفة التبصر في نموذج Adl-Amini & Seifert عندما ينتقل فعل التأمل إلى مستوى التبصر الاجتماعي النقدي. ولقد تناولناها في إطار بيداغوجيا التركيب في الجزء الثاني الخاص بالديداكتيك في الصفحات 291-292-293.

لا مجال لممارسة التبصر الاختزالي في التصور التركيبي، بمعنى، أن فعل التبصر باعتباره فعلا احترافيا يستدعي استحضار النظرة الشمولية على مستوى القسم والمادة المعرفية والسياق. ومقتضاه أن يُبقي المتبصر النسق العام تحت نظره أثناء تبصره في فعله البيداغوجي، ومكونات القسم باعتباره نسقا هي: الأستاذ، المتعلم، المادة المعرفية. والسياق الاجتماعي والثقافي والمؤسساتي، وسيرة الدرس الماضية وما نستشرفه في المستقبل. **لكن ما معنى أن أكون متبصرا بمنظور شمولي؟ معناه:**

أن أتجنب الحلول الجزئية والتجزيئية. فكل عنصر لا يفهم إلا داخل الكل و في إطاره، إذ أن التبصر أو التأمل في إشكال معرفي متعلق بمضمون درس معين مثلا، لا يكون فقط باستحضار الجانب المعرفي لوحده، بل لمتعلقاته البيداغوجية مجتمعة، مثل طريقة عرض المادة، والتواصل الجيد، واحترام المتعلمين، وتوفير الوسائط الضرورية، ومشاركة التلاميذ...والنظرة الشمولية لا تعني التحكم في كل العناصر لأن هذا مستحيل وغير ممكن، بل تعني بالأساس الحرص على ممارسة التبصر في استحضار أغلبها، وفي هذا يختلف الأستاذ المبتدئ عن المحترف.

يحتاج تكوين الأساتذة على التبصر باستحضار النظرة الشمولية أن يستند على نظرية الأنساق باعتبارها نموذجا نظريا يساعد على استحضار مكونات الأنساق الاجتماعية وديناميتها وإطارها المعياري وسيرورتها المعرفية وغير ذلك، كما يستوجب التكوين على التبصر بمراعاة النظرة الشمولية ربط وحدات التكوين ربطا تكامليا تركيبيا، فلا ندرس وحدة إلا ونستحضر مكونات الوحدات الأخرى. وباستحضار الرؤية الشمولية نساعد الأساتذة الجدد على ممارسة التبصر في مستواه النقدي كما هو عند **Adil Amini seifert .**

- ✓ **القدرة التبصرية تراعي قاعدة تكامل مكونات الفعل البيداغوجي:**

الدرس نسق تتكامل عناصره ولا تتنافر، وفعل التبصر نسقي كذلك لذلك حاذر اختزاله في أحد عناصره فقط، وتبخيس عناصر أخرى. إن عملية التبصر عليها أن تستحضر المعرفة النظرية، والتداريب الميدانية، والتجربة الشخصية وسيرورة التفكير فيهم، لا مجال لتبصر لا يستحضر مكونات فعل التبصر مجتمعة، فلا نتبصر في النوازل البيداغوجية متسلحين فقط بالتجربة، أو مكتفين فقط بالنظريات البيداغوجية بل إن القدرة التبصرية هي القدرة على الانتقال بين التجربة الذاتية والنظريات البيداغوجية والتداريب الميدانية لصناعة الحلول الصائبة الموافقة للسياق. إن الفعل التبصري يسائل الذات والنظريات والتجربة، ويمزج بينها لإبداع الحلول. نعتقد في التصور التركيبي أن المعرفة النظرية لوحدها لا تكفي لممارسة التبصر الممنهج، والتجربة لوحدها كذلك لا تكفي، والإرادة الذاتية بدون خلفية معرفية بيداغوجية وتجربة ميدانية قاصرة كذلك، زد على ذلك أن المعرفة النظرية عليها أن تتضمن مختلف ما أنتج حول التبصر من رؤى علمية وبحوث ميدانية، وعليه، فالتكامل هو السبيل الأنجع لتطوير فعل تبصري فعال.

بناء عليه، يصبح نهج المزاوجة بين التكوين النظري، والتداريب الميدانية، والتجربة الذاتية والتبصر في الميدان باستثمار النظريات أمرا لا مفر منه. كما أن التكوين عليه أن يخصص وحدة تكوينية للتبصر في سيرورة التكوين النظري والتداريب الميدانية.

www.abdelhalimamine.com

- ✓ **غاية فعل التبصر هي استمرار منسوب الانسجام بين الأداء البيداغوجي والتحديات الواقعية التي تفاجئنا بها الوضعيات التعليمية**

يروم التبصر إيجاد نوع من الانسجام بين انتظارات دور الأستاذية منا من جهة، وانسجام دواخلنا مع سلوكاتنا من جهة ثانية، وانسجامنا مع تلامذتنا ومؤسستنا وسياقها الاجتماعي من جهة ثالثة، وعليه، نعتبر التبصر وفقا لهذه القاعدة التركيبية قدرة ملهمة للحفاظ على انسجام مكونات نسق درسنا. نحاول من خلال التبصر العثور على إجاباتنا الخاصة الممنهجة عن أسئلتنا المهنية الموضوعية، لذلك فإن التبصر وسيلة فعالة لبناء المعرفة الداخلية الذاتية، ومسلك منهجي لرفع منسوب الثقة في أدائنا. نقوم بذلك من خلال النظر في المواقف التعليمية الملموسة والتركيز على الموضوعات والمسائل التي تهمنا والتي اكتشفنا هفواتها، ونحاول بناء على ذلك تكييف أدائنا مع احتياجات مهنتنا وتطوير استراتيجيات وإجراءات التأقلم الاحترافي. تقودنا رحلة التبصر البيداغوجي إلى موضوعات جديدة، وتقربنا تدريجياً من التغييرات المرجوة. إن غاية التبصر هي استمرار منسوب الانسجام بين الأداء البيداغوجي والتحديات الواقعية التي تفاجئنا بها حصص التعليم المتعددة.

نتنقل في عملية التبصر بين مراحل معرفية تراتبية بشكل منهجي، إذ نبدأ باكتشاف غموض أو هفوة أو نقص أو زيادة ...هذا الاكتشاف المفاجئ نسميه إدراكا أوليا، ثم ننتقل إلى تحليله لمعرفة عناصره وتحديده في شكل سؤال مركزي، ثم نعمل على استحضار النظريات المتخصصة في المجال وتجربتنا الخاصة، لننتقل إلى إبداع حل يوافق الوضعية التي انطلقنا منها، ثم نعمل على تفعيله في الواقع وننظر في نتائجه لتقييمها وتقويمها، وهكذا دواليك. وعليه فالتبصر الاحترافي يستدعي انسجاما سيكولوجيا، ونظريا، ومنهجيا لينتج سلوكا بيداغوجيا منسجما مع الإشكال محل التبصر.

- ✓ **التبصر البيداغوجي فعل دينامي.**

يعتبر التبصر فعلا ديناميا إذا ما تناولناه من زاوية تركيبية، فسيرورة التفكير نسقية، وتطور وتغير العناصر المكونة لتبصرنا في كل مرحلة من مراحل التبصر بداية من ملاحظة المشكل مرروا بتحديده وتحليله واستحضار خلفيته النظرية والتجربة الذاتية، وتطوير نموذج التعديل أو التدخل، حركية أو دينامية مستمرة تتعمق معها معرفتنا وتجربتنا. إن المتبصر بخلفية تركيبية يعلم أن إدراك التحولات مهم لتطوير استراتيجية جديدة للتعامل مع نسق العمل الديداكتيكي تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما. فالتبصر يمكن من إدراك التغيرات والتطورات والمراحل التي قد يتيه فيها الدرس، ويفقد معها معناه وينزاح بها عن غاياته، كما يُمَكِّن التبصر من التدخل في اللحظة المناسبة وبالطريقة المناسبة لدعم سيرورة تطور النسق نظرا لطبيعته الدينامية المتحركة.

وعليه، فبيداغوجي التركيب ينظر الى النسق في حركيته ويتتبعه بما يمكنه من فهمه وإدراكه في ديناميته بما في ذلك شخصيته كبيداغوجي متبصر.

وتأسيسا على ذلك، يطرح المتبصر بخلفية تركيبية، الأسئلة التالية ويستحضرونها أثناء ممارسة فعل التبصر:

www.abdeljalil-nime.com

- ✓ ماهي الوضعية التي انطلقتُ منها وشكلت لي مشكلا ما؟
- ✓ ماهي المراحل التي مررت منها؟
- ✓ ماهي الوضعية التي وصلت اليها؟
- ✓ ماهي التغييرات التي حصلت على مستوى أدائي /معارفي/ أداء التلاميذ ومعارفهم؟
- ✓ ماهي التغيرات التي حصلت على مستوى تعاملي مع المعرفة أو الدرس؟ وما هي التغيرات التي لامست التلاميذ؟
- ✓ كيف أعمل على جعل درسي ديناميا حتى وإن بلغ منتهاه...؟

وإليكم الشكل الذي اخترناه لتوضيح التبصر منطلقا من نقطة انطلاقه أفقيا وعموديا، شكلا وحجما.

تعتبر حركية فعل التبصر حركة لولبية مسكونة بالزيادة والتوسع المعرفي من جهة، وحركة توسع في الخبرة، وحركة إنماء لخاصية الأستاذية في دواخل الأستاذ المتبصر، إذ أن كل إشكال نتبصر فيه يغني شخصيتنا بل إن هذا التوسع يصبح متعديا إلى كل أنساق العملية التعليمية التعلمية، إذ ستتأثر به كل مكونات دروسنا ومؤسساتنا التعليمية.

- ✓ **<u>التبصر يهدف إلى التأثير الإيجابي على أنساق الفعل البيداغوجي</u>**

إن ممارسة التبصر بخلفية تركيبية تهدف أساسا إلى إحداث التأثير الإيجابي على مجمل العملية التعليمية التعلمية بكل أنساقها. وتجدر الإشارة إلى أن التأثير واقع لا محالة كيفما ما كان سلوكنا الاجتماعي لكن في الفعل البيداغوجي وبممارسة التبصر **<u>لا يجب أن يكون إلا إيجابيا</u>**، وفي هذا الإطار سيتأثر الأستاذ والتلميذ والمادة المعرفية والطريقة البيداغوجية بمخرجات التبصر البيداغوجي المركب، بل وسيتأثر تخطيطنا وتدبيرنا وتقويمنا بممارسة التبصر الباني للجودة والأداء البيداغوجي النوعي. إن التبصر ذو الخلفية التركيبية يراعي قاعدة التأثير الإيجابي ذلك أن الأستاذ؛ يعلم أن الدرس نسق، وتتأثر عناصره ببعضها، وأي تأثير إيجابي أو سلبي سيلامس باقي العناصر لأن طبيعة الدرس تتمثل في كونه ديناميا من جهة، وتفاعليا من جهة ثانية، وتفاعله يلامس المكونات النفسية وكذلك العناصر الخارجية من جهة ثالثة. لا نبتغي من خلال فعل التبصر

www.abdeljalilamine.com

إلا إحداث التأثير الإيجابي على العملية التعليمية التعلمية، وكل خروج عن الإيجابية يستدعي مراجعة موضوع التبصر أو منهجه أو مضمونه أو شكله أو هذا كله أو بعضه.

- ✓ **التبصر تفكير استراتيجي ويدخل كذلك في إطار استراتيجية تطوير الأداء البيداغوجي.**

يبحث الأستاذ المتبصر وفق الرؤية التركيبية في كل الوضعيات التي تثير تساؤلاته في ممارسته البيداغوجية/الديداكتيكية تخطيطا أو تدبيرا أو تقويما عن الآثار القصيرة الأمد وعن الآثار البعيدة الأمد لفعل التبصر، ذلك أن التبصر المركب نعتبره فعلا استراتيجيا بالأساس.

إن الغرض من التكوين على التبصر استراتيجيا هو مساعدة الأساتذة المتدربين على الصعود في مستويات الاحترافية وتطوير كفايات الأستاذية، ولقد سبق أن قسمنا الكفاية إلى خمس مستويات من مستوى العجز إلى مستوى الاحتراف بالرجوع إلى كل من Hattie ;Hilbert mayer ; Zimmer.[30]

كما أن التكوين على التبصر يطور التفكير الاستراتيجي لدى الأستاذ، إذ عليه أن يتبصر في نفسه، وفي سلوكات التلاميذ، وفي طرق التدريس، وفي مجمل مكونات نسق الدرس لأن غايته هي تطوير استراتيجيات للتدخل تنتقل من مستوى الابتداء في الكفاية إلى مستوى الاحتراف أي تصبح جزءا من السلوك العادي لديه. التبصر طريق بناء العقل الاستراتيجي لدى الأستاذ. إنه العقل الذي يتبصر من أجل بناء استراتيجيات التدخل وفق خطة تنظم طرق التعامل مع تحديات نسق الدرس مع مراعاة زمانه ومكانه وإمكانيات السياق.

- ✓ **التبصر فعل مرن ويوصل إلى المرونة**

ليس فعل التبصر فعلا متسرعا أو حكما جاهزا، بل إنه القدرة على اتخاذ القرارات بعد تفكير رصين نسقي استراتيجي تركيبي، وهذه القرارات هي نفسها نسبية، وتظل قابلة للمراجعة في الوقت المناسب وحسبما تمليه طبيعة المتغيرات وعلاقاتها بالعناصر الثابتة في النسق لأن المرونة خاصية مركزية في التعامل مع الأنساق في مجال الإنسانيات. إن البيداغوجي المتبصر مرن ويتخذ قراراته وفق تفكير رصين ومنفتح. بل يخضع تفكيره للتفكير. إن المرونة تعني البقاء منفتحا على متغيرات النسق البيداغوجي، فالفعل التربوي ليس دوغمائيا ومنغلقا، والقدرة التبصرية هي وسيلتنا الأساسية في مراجعة قراراتنا التي ربما تكون منطقية لكنها ليست واقعية بعد أن أثبت عدم جدواها في الواقع الملموس بفعل التبصر فيها.

يدفعنا فعل التبصر البيداغوجي إلى استدعاء تجاربنا وتجارب غيرنا واستشارة المتخصصين لإنتاج أفضل طرق التدخل، فالتبصر يمكن أن يكون فرديا أو ثنائيا أو جماعيا..

وبناء عليه، تعتبر خاصية المرونة تأقلما مع المستجدات العملية والعلمية، وتكيفا مع المتغيرات الواقعية، وانفتاحا على كل ما يجعل العملية التعليمية التعلمية أقوى وأنجح وأكثر فاعلية.

---

[30] انظر: عبد الجليل أميم: ندخل غلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019 ص 199.

والمرونة في التبصر تلامس الفعل البيداغوجي كما تشمل أيضا مرونة في الفكر، فلا مرونة لمتحجر. وعليه، فالتخطيط المرن، والتدبير المرن، والتقويم المرن ناتج عن تبصر مرن، والتبصر المرن معانق لمبدأ الانفتاح.

✓ يهدف فعل التبصر إلى قاعدة التجديد والتميز والإبداع في الفعل البيداغوجي.

إن الهدف من فعل التبصر هو إنتاج سلوكيات بيداغوجية جديدة، أي إبداع حلول للوضعيات المتجددة، بل أكثر من ذلك يسعى التوجه التركيبي الذي ندعو إليه إلى عدم الاكتفاء بسير الدروس بشكل طبيعي، ولا يقنع بالسير العادي، بل يتجاوز ذلك الى جعل سير الدرس؛ تخطيطا وتدبيرا وتقويما سيرا متميزا ومتجددا فيه إبداع وابتكار، والتبصر والإبداع لا يفترقان، إذ التبصر طريق الإبداع. إن المشتغل بالتوجه التركيبي مطالب بالسعي الدائم إلى الإبداع والتجديد للابتعاد بممارسته البيداغوجية/الديداكتيكية عن الرتابة، والاجترار، والتكرار والنمطية. ويهدف باستمرار إلى السعي الدائم لجعل درسه متجددا ومتميزا، ويمكن لسيرورة التبصر أن تفيد في إبداع الجديد في مكونات العملية التعليمية التعلمية سواء تعلق الأمر بالطرق البيداغوجية، أوالمضامين المعرفية، أوالتقويم والتدبير والتخطيط والوسائط وغيرها.
يعتبر الابتكار أو الإبداع بالنسبة للعديد من الباحثين هو[31]:

- ✓ القدرة على توليد منتجات جديدة؛
- ✓ أو تصور أفكار أو أشياء فريدة ومبتكرة مفيدة ومناسبة؛
- ✓ وينطوي الإبداع على الملاحظة، والقدرة على رؤية الاحتمالات الواردة في النظر في أية وضعية؛
- ✓ القدرة على إيجاد المشكلات أو اكتشافها؛
- ✓ المجازفة بارتكاب الأخطاء لحل المشكلات بل حتى الفشل في حلها؛
- ✓ التفكير وإعادة التفكير المستمرة؛
- ✓ تجريب أشياء جديدة وحل المشكلات؛
- ✓ وتقاسم العملية والتجارب التي تعايشها ومشاركة غيرك لمنتوجك الخاص.

كل هذا له علاقة جد عميقة وقوية بالقدرة على التبصر في مجمل مكونات العملية التعليمية التعلمية.

[31] انظر مثلا:

- Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking. Personnel Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1(2), 73-79.
- Torrance, E. P. (1977). Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher. Washington DC: NEA.

www.abdeljalilammor.com

www.abdeljalilamime.com

مراحل التبصر من منظور تركيبي ----------الأنساق المتفاعلة في سيرورة التبصر وقواعد التركيب	مستوى العجز	المستوى الأولي	المستوى المتقدم	المستوى المتفوق	مستوى الاحتراف
التبصر في إطار رؤية نسقية ومركبة الأستاذ/ التلميذ/ المادة المعرفية/ المستوى الدراسي/ الفئة العمرية/ الزمن/المؤسسة المدرسية/الإدارة/ /التفتيش أو التأطير/ المراسالات الوزارية/السياق الاجتماعي الأسري/ السياق الثقافي/	الأستاذ متدرب يحمل معه عجزا، والعاجز في ذاته، عاجز في غيره، ونظرته تجزيئية، هذا إن كان يمتلك أصلا نظرة، تانه بين مكونات نسق الدرس، عاجز عن الإمساك بعناصره. لا مفر من له من التكوين النظري والتدريب ليدرك أهمية النسقية بما فيها التبصر لا يدرك ما التبصر ولا ما الأنساق، خلفيته النظرية في التبصر ضعيفة إلى منعدمة، تجربته منعدمة، تداريبه في بدايتها .	يدرك المبتدئ نظريا أن الدرس نسقي، لكنه لا يرقى بعد إلى تفكيكه عمليا، وفهم تعقيد عناصره، ولا يستطيع استحضار التبصر بشكل سلس رغم معرفته به نظريا، يحاول في تخطيطه وتدبيره وتقويمه استحضار ما تعلمه عن التبصر، وقد يوفق في بعض الأحيان ويعانق الإخفاق في أحايين أخرى. ويخلط بين ميولاته ومعتقداته ولا يعي في كثير من الأحيان أنها جزء موضوعي يجب التحكم فيه، يلجأ إلى التبسيط معتقدا في قوة وصحة انطباعاته، يعتبرها حقائق. خلفيته النظرية لازالت في بدايتها وتجاربه وتداريبه غير كافية ويحتاج إلى مزيد من التكوين والتدريب	لديه وعي بالنسقية وأهمية التبصر، ويفعل هذه القدرة، ويستحضر مكونات الدرس مجتمعة، وينظر إلى الأبعاد النفسية والسياق الاجتماعي، ويفكر في مضامين درسه، ويخطط، ويدبر ويقيم برؤية تبصرية. تعتري أعماله أخطاء غير مقصودة، لكنها قليلة. يستحضر التبصر الفردي والحواري باستدعاء تجربته الذاتية والتكوين النظري وتداريبه الميدانية.	ضابط لنسقية دروسه بشكل كبير تخطيطا وتدبيرا وتقويما، يستحضر الذات والموضوع،و النفس والمجتمع، والمعرفة والواقع في عملية تبصره، يميز جيدا بين قناعاته وقناعات غيره، أفقه واسع، وتدبيره محكم، ويمارس النقد على أدائه وملم بالإطار النظري لتخصصه وله تجربة ميدانية كافية يؤسس من خلاله رأيه وطرقه في التبصر وإيجاد الحلول، نسقي النظر والعمل، ويسعى باستمرار إلى الاستزادة من العلم والعمل للوصول إلى مرتبة الاحتراف.	يصبح الأستاذ المحترف مجتهدا في المعايير والضوابط البيداغوجية مجتمعة بما فيها كفاية التبصر، يفهم النوازل التربوية والمستجدات الواقعية ويكيف معرفته معها ويوسعها، أصبح ينتقدها باستحضار النظريات والأبحاث التجريبية وتجربته الذاتية، ويعطي البدائل عن علم وخبرة وتجربة، كما أضحى مرجعا في طرق التعامل مع الوضعيات التي تحتاج التبصر. درسه يكاد يكون كل يوم جديدا وبضوابط غاية في الدقة والنجاح في البناء النفسي والمعرفي. إنه منظر ومدرب في مجال استحضار المعايير بيداغوجيا وديداكيتيكا. أصبح التبصر جزءا من شخصيته وسلوكاته البيداغوجية مستحضرا المستوى الميكرو، الميزو والماكرو.
- قاعدة النظرة الإيجابية. - قاعدة وضوح الإطار المعياري. - قاعدة الرؤية الشمولية. - قاعدة النظرة التكاملية. - قاعدة الانسجام. - قاعدة الحركية أو الدينامية. - قاعدة التأثير. - قاعدة الرؤية الاستراتيجية. - قاعدة التجديد والتميز والإبداع. - قاعدة المرونة	الفاقد لإدراك النسقية لا يمكنه معرفة هذه القواعد ولا استعمالها لا في التبصر ولا في غيره من الأدوات البيداغوجية. المبتدئ فاقد للأهلية النظرية والعملية لاستحضار هذه القواعد	المبتدئ يدرك أن الدرس نسقي وأنه محتاج للقواعد المساعدة على التعامل مع الانساق لتجاوز تعقيدها بقدرة تبصرية، لكنه لا يستطيع استحضار كل القواعد ولا تنزيلها على الانساق بطريقة ناجحة باستثمار التبصر، ذلك أنه لازال حتى في كفايته التبصرية مبتدئا، لازال في مستوى أولي نظريا وتطبيقيا ويختلط تبصره بأوهامه وانطباعاته.	يدرك نسقية العملية التعليمية التعلمية، ويدرك أهمية قواعد التركيب في تفعيل تبصر فعال في العمل البيداغوجي، يطبق القواعد التركيبية في عمله ويستبصر بطريقة تركيبية، لازال يرتكب بعض الأخطاء البسيطة وسائر في طريق التفوق	متمكن من النسقية في جزئياتها ومشتغل بها في كل أشكال تبصره البيداغوجي ومستحضرا للقواعد التركيبية بشكل دقيق، يربط تبصره بعناصر كل القواعد .	محترف في النسقية في أشكل تبصره، ومحترف في التعامل مع قواعد التركيب وتوظيفها في تبصره، بل يضيف إليها أو ينقص منها أو يغنيها أو ينتقدها بعلم نظري وتطبيقي وتجربة ذاتية/ مجتهد في مجال التبصر المركب.

www.abdeljalil-ameur.com

www.abdeljalilamime.com

مراحل التبصر من زاوية بيداغوجيا التركيب

عناصر نسق العملية التعليمية التعلمية في علاقتها بالتبصر	مراحل التبصر	الهدف العام للتبصر
استحضار ما يلي أثناء فعل التبصر: ✓ **ماهية المشكلة محل التبصر؟** ✓ **من المعني بها أو المعنيين بها؟** ✓ **هل هي ذات طابع معرفي/وجداني/سلوكي/ جتماعي أو كل هذا أوبعضه؟** ✓ **ما علاقتها بالأستاذ؟** ✓ **ما علاقتها بالمادة المعرفية؟** ✓ **ما علاقتها بالمستوى التعليمي؟** ✓ **ما علاقتها بالفئة العمرية؟** ✓ **ما علاقتها بالمنهاج؟** ✓ **هل هي مشكلة خاصة أو عامة؟** ✓ **ما علاقتها بالسياق المدرسي؟** ✓ **ما علاقتها بالسياق الاجتماعي /الأسري؟** ✓ **هل لها علاقة بالمستوى الماكرو: قرارات الدولة الفوقية؟**	✓ **مرحلة مواجهة مشكل ما أو الإحساس به: وضعية؟ سؤال؟ حدث؟** ✓ **مرحلة وصف المشكل بشكل نسقي كما هو دون الحكم عليه: (الفنومنولوجيا): يعني بـ"الانتقال بالوعي من العالم النظري إلى العالم المعيش".** o ماذا هناك؟ يساعد على تصنيف الظواهر من حيث مكوناتها o استجلاء خصائصها الظاهرة، تغيرها أو ثباتها في الزمن o تغيرها أو ثباتها في المكان o البحث في المشترك الظاهر بين ظواهر مختلفة تشبهها يتهددنا خطر انطباعاتنا الأولى أو سيطرة معرفتنا النظرية علينا أو عواطفنا ومشاعرنا قبل النزول إلى الواقع والبحث في ماهية المشكل كما هو في الواقع لا كما يتخيله وعينا. ✓ **مرحلة تحديد المشكلة بالضبط** o ماهي المشكلة بالضبط؟ كيف يحدث ما حدث؟ ولماذا يحدث؟ ما هي الأسباب الممكنة؟ لماذا تسير الأمور بهذا الشكل؟ أي لماذا تتطور هذه الظاهرة بهذة الطريقة؟ وكيف؟ o صياغة سؤال واضح يحدد مسار التبصر عن الإجابات والحلول ويجعل عملية التشاور متسقة بوضوح o يساعدنا هذا التحديد على ضبط طريقنا وتطوير خطة عملنا المستقبلية ✓ **مرحلة تحديد دوري أنا كأستاذ في الحالة (الجانب الشخصي):** o لماذا أتصرف بالطريقة التي أتصرف بها الآن؟ o ما الذي يحركني ويلامسني عاطفيا؟ كيف يحدث ذلك؟ o ما هي التجارب السابقة التي عشتها ولها أثر علي؟ o ما هي السلوكيات التي أكررها في مثل هذا الموقف بدون تبصر؟ ما الذي يدفعني للقيام بذلك؟ o ما هي الأهمية العاطفية لهذه الأنماط بالنسبة لي؟ o أين النقاط العمياء يعني ما لم أعره اهتماما لكنه أثر في؟ o لماذا أفكر بالطريقة التي أفكر بها؟ o ما هي الأفكار الجديدة التي أجنيها من النظر إلى نفسي؟ ✓ **مرحلة تحديد الخطوات لتطوير الأداء المهني**[32] كيف على أن أطور ذاتي لتجنب هذا الحدث مستقبل؟ o هل بالاشتغال على الجانب المعرفي؟ o هل بالأشتغال على الجانب النفسي؟ o هل بالاشتغال على الجانب الاجتماعي؟ o هل بالاشتغال على الجانب التقني الوسائطي في التدريس o هل بالاشتغال على هذا كله أم بعضه. **غاية التبصر هي أن نتطور.**	✓ **النقطة المركزية للتأمل الذاتي هي الخيط الداخلي للمعلم:** ✓ **ما هي معاييري الخاصة لتقييم نفسي ونوعية عملي؟** ✓ **ما هو التركيز المهني الذي أضعه لنفسي؟** ✓ **ما هي موضوعات الحياة التي أربط مهنتي بها؟** ✓ **كيف أضمن تنفيذ الجوانب المهمة لأنشطتي المهنية بما يرضيني؟** ✓ **كيف يمكنني جعل أفعالي المهنية مسؤولة وذات مغزى ؟**

أشير بداية أن المنهجية أعلاه استثمرنا فيها المنهج الفينومنولوجي.

وخاتمة القول التركيبي ما يلي:

[32] Krenz, A. (2016): Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis. Berlin: Cornelsen.

www.abdelhalime.com

إننا نسعى إلى أن يدرك الفاعل التربوي/الأستاذ وغيره أن المعرفة النظرية والتطبيقية لا ينفصلان، وأنه لا تطور بدون تبصر، وأنه لا تبسيط بدون فهم المركب المعقد، ونعتقد أن على الأستاذ أو الإطار التربوي أيا كان عمله في المنظومة التربوية أن يدرك أنه أمام السيرورة التالية من المستويات البيداغوجية لزوما:

- ✓ **المستوى الأول: التكوين. يجب أولا أن نتعرف على النظريات المختلفة في تخصص البيداغوجيا بحقولها المعرفية المختلفة، فلا كفاية لجاهل.**
- ✓ **المستوى الثاني : الاحتكاك. أن تعرف الواقع، فلا كفاية لواهم.**
- ✓ **المستوى الثالث: العمل، أي تنزيل النماذج على الواقع، فلا كفاية لعاجز عن التنزيل.**
- ✓ **المستوى الرابع: التبصر/التأمل، اكتشاف حدود النماذج في تفكيك قضايا الواقع، فلا كفاية لمن لا يتبصر.**
- ✓ **المستوى الخامس: التعديل، ممارسة التعديل على المعرفة النظرية بمحاولة تبييء ما يمكن تبييئه، وحذف ما لا يصلح، وإضافة الجديد/، فلا كفاية لكسول.**
- ✓ **المستوى الأخير: الاجتهاد. تطوير نموذج خاص بك يجمع بين العلم النظري، والتطبيقي، والتجربة الذاتية ومستجدات البحث، فلا كفاية لفاقد الثقة بنفسه واجتهاداتها.**
- ✓ **المستوى الدائم: الانفتاح، أي البقاء منفتحا على التعديل، فالواقع متغير وعليك أن تبقى مرنا فلا حلول مطلقة ودائمة. وعليه، لا كفاية لجامد.**

هذه السيرورة لا يبلغها الإطار التربوي/البيداغوجي إلا بعد سنوات من العمل وليس في اليوم الأول أو السنة الأولى من التكوين. والإطار الذي لم يدرس شيئا، ولم يعرف نظريات ولا بحوث، ولم يقارن بين التنظير والواقع، ولم يجدد، ولم ينفتح لن يمر من هذه السيرورة أبدا لأنه جاهل بمقتضياتها في علاقة التنظير بالتطبيق والتجربة الذاتية، بل سيخبط خبط عشواء ويحسب أنه يحسن صنعا، وهؤلاء هم من يتهربون من المساءلات البيداغوجية.

www.abdelilamine.com

اختبار الأستاذية أو اختبار الملاءمة لمهنة الأستاذية

لم تكن عملية اختيار الأساتذة أمرا سهلا أو قضية مهمة أو غير مهمة في التاريخ التربوي في مختلف الحضارات، بل تضمنت كل الثقافات توجيهات مهمة اختلفت باختلاف الزمن والمكان والثقافة. وتضمنت الكتب العربية الإسلامية وهي كثيرة معايير متعددة لاختيار من يتصدر الناس بالتعليم، وقامت أبحاث علمية بخلفيات متعددة في بسط معايير اختيار الأساتذة، وليس هدفنا في هذه المحاولة بسط مختلف التوجهات التي تناولت مواصفات الأستاذ الملائم لممارسة مهنة التعليم،

سواء نظريات بخلفيات دينية أو فلسفية أو سيكولوجية أو اجتماعية، لكن لابد من الحديث بشكل مقتضب عن هذا الجانب.

كانت الاجتهادات السابقة تاريخيا التي تناولت مهنة الأستاذية أو معايير الأستاذ الجيد ذات صبغة معيارية بالأساس، أي أنها تركز وتتضمن بالأساس مواصفات الشخصية التي ستتصدر الناس بالتعليم، وفي هذا الإطار تدخل كل الكتب الإسلامية الفقهية، والحديثية وغيرها المتعلقة بالعالم والمتعلم أو الشيخ والمريد، ويسري هذا الامر على كل الكتب التقليدية في أوروبا.

لكن التطورات العلمية المعاصر في علوم التربية أو البيداغوجيا بمتعلقاتها السيكولوجية والسوسيولوجية والبيولوجية والأنثربولوجية... وغيرها أضافت إلى الجانب المعياري شروطا علمية ناتجة عن البحث التجريبي في موضوع الشخصية، فلم تعد الشخصية شيئا مبهما أو تصورا غامضا ومعياريا فقط بل أضحت عبارة عن مجموعة من التصرفات أي السلوكات المستقرة نسبيًا، والتي تعتبر مركزية في الأداء المهني والاستقرار النفسي للأستاذ.

تشمل التعاريف الجديدة للشخصية كل ما يتعلق بسمات الشخصية كمزاجها، وقدرتها على الأداء، وذكائها وقدراتها المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية، وكفاياتها اللغوية، وعمقها العقدي أي جودة قناعاتها حول نفسها ومحيطها ووظيفتها، إضافة إلى قدرتها على تحريك استعداداتها وتحفيز نفسها بنفسها، وتسلحها بالقيم والأخلاق البانية لاستمرار السلوك المهني المحترف.

دأبت الدراسات البيداغوجية المهتمة بطرق ومنهجيات اختيار أفضل الأشخاص الملائمين للأستاذية على التركيز المنفصل على مقاربة من المقاربات الثلاث المشهورة، وهي النظر إلى الشخصية بالأساس باعتبارها ثابثا جينيا ومكتسبا، أو النظر إلى السلوكات العملية بالأساس باعتبارها مكتسبات تتجاوز الوراثة، أو النظر إلى ما سمي في التسعينات مع التحول نحو النموذج المعرفي بالأستاذ باعتباره خبيرا، ويتم التركيز في هذا النموذج على الجوانب المعرفية والاحترافية والتداريب[33].

هكذا فإن قضية تحديد كيفية اختيار وتقييم الأستاذ الجيد والملائم لها تقليد قديم طو طابع معياري لا يزال مستمرا حتى في الدراسات التجريبية التي تنتج هي نفسها معايير جديدة. وتعتبر النماذج الثلاثة التي أوردناها بدون تفصيل أقصى ما وصل إليه البحث العلمي المعاصر- إذ ميز بين نموذج الاختيار المبني على الشخصية الذي يركز في دراساته على مواقف الشخصية المستقرة والخصائص الفطرية للأساتذة، أما الدراسات التي يشكل السلوك بؤرتها فتنظر إلى مجموع ما ينتجه الأستاذ من أفعال في الفصل الدراسي وتقيس بها ملاءمته من عدم ملاءمته بغض النظر عن شخصيته، فيما ذهب نموذج الخبراء إلى التركيز على التمكن المعرفي والكفايات المهنية. ولا

[33] -Weinert, F.E. Entwicklung im Kindesalter (ausgewählte Kapitel). Weimheim: Beltz PVU.

- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). Pädagogische Psychologie (Kap. 7.3.). Weinheim: Beltz PVU.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. &
- Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Unterrichtswissenschaft, 35, 15-47.
- Ball, D.L. & Bass, H. (2003). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. In B. Davis & E. Simmt (ed.). Proceedings of the 2002 annual meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group. - Edmonton, 3-14.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469-520.

يحتاج المرء إلى كثير عناء وتدبر لمعرفة أن هذه النماذج جزأت المركب والمعقد، ومحفوفة بمخاطر الاختزال والتبسيط الناتج عن اعتماد الرؤية الأحادية للأنساق المركبة، وعليه، فإن الجمع بين هذه النماذج هو ما نعتبره مطلوبا، فكل نموذج له وزنه وقوته ونقط ضعفه.

وتبعا لكل ما سبق، يمكن اعتبار اختبار الأستاذية أداة نوظفها لقياس الكفايات أو مؤشرات الكفايات التي يتملكها المترشحون أو المؤهلون لمهنة التعليم. والغرض منه هو ضمان انتقاء أفضل الأساتذة المحتملين الذين يستوفون شروط ممارسة مهنة الأستاذية، ويجب بناء عليه أن تكون هذه الاختبارات مركبة لا اختزالية تبسيطية.

يمكن أن يغطي اختبار الاستاذية بناء علي كل ما سبق جوانب مختلفة من شخصية المترشح حسب المرحلة التي يتواجد فيها، أي هل يتعلق الأمر بمترشح من مستوى الباكالوريا مقبل على الولوج إلى المدارس العليا للتربية والتكوين، أو مترشح أنهى تكوينه بها ونجح في مباراة التعليم في جزئها الكتابي. إن الاختبارين متشابهان من حيث البناء العام، ومختلفان من حيث عمق مكوناتهما.

وشخصيا أعتقد أن الاختبارات من هذا النوع سياقية أي لها وصل بالبلد والمنظومة والمكان والزمن من جهة، وفيها مشترك علمي كوني من جهة ثانية.

سأبدأ بالحديث عن الاختبار الأول الخاص بالمترشحين المقبلين على مهنة التعليم في المدارس العليا للتربية والتكوين، وسأقول ما يلي:

إن الغرض من هذا الاختبار عموما هو أن يقيس عند المترشحين ما له علاقة مباشرة بمنتهم المستقبلية، أي أنه اختبار للملاءمة مع مهنة الأستاذية، أي أنه يقيس مدى ملاءمة شخصية المترشح مع مهنة التعليم، ويتم عن طريق المقابلة الشفوية، وعليه فمن والمفروض أن تستهدف هذه المقابلة قياس مؤهلات المترشحين التالية:

- ✓ **قياس دوافع المترشح الذاتية؛**
- ✓ **قياس خصائصه الشخصية/الذاتية؛**
- ✓ **قياس معارفه الأولية المكتسبة في التخصص الذي اختاره.**

لا أطلق على هذه المؤهلات نعت الكفايات في مرحلة اختيار المترشحين لمهنة الاستاذية بعد الباكالوريا لولوج المدارس العليا للتربية والتكوين، لأن كفاية الأستاذية أعمق وأقوى مما اكتسبه هؤلاء المترشحون في تعليمهم الثانوي، وبناء عليها لا يمكن قياس ما ليس موجودا أصلا، إذ أن كفاية الاستاذية هي جماع كثير من المؤهلات والقدرات والمهارات التي سيكتسبها المترشح في المدارس العليا للتربية والتكوين، وفي المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وفي التداريب التطبيقية في المؤسسات التعليمية. وعليه، لا يمكن تبني التصور الكفاياتي وقياسه إلا في المرحلة الموالية بعد الخضوع للتكوين الاحترافي في المدارس العليا للتربية والتكوين.

لننظر فيما يمكن قياسه في الخصائص الثلاث السابقة:

قياس الدافعية لمهنة الأستاذية: تسعى لجان الانتقاء من خلال المقابلة الشفوية لفهم سبب رغبة

www.abdeljalaime.com

مقدم الطلب في أن يصبح أستاذا، ويمكن أن تتعلق الأسئلة بالدوافع الشخصية، والاهتمامات ذات الصلة بالتعليم. إنه نوع من التشخيص التحفيزي الاحترافي المستند على نظريات علم النفس بالأساس وغيرها مما له وصل بقياس دافعية المترشح.
وعلى العموم يشير مصطلح الدافع إلى الأسباب التي تجعل الشخص يقوم بعمل ما، أو يسعى لتحقيق هدف محدد، أو يؤدي نشاطًا معينًا، وفي سياق مهنة التدريس، يعني الدافع أن مقدم الطلب يبدي اهتمامًا والتزامًا قويًا بمهنة التدريس، ويمكن أن يتجلى ذلك في الرغبة في تعليم التلاميذ، ودعمهم وإلهامهم، لتحقيق أهدافهم التعليمية، وكذلك في الحماس للبيئة التعليمية، والاستعداد لإحداث تأثير إيجابي على حياة المتعلمين.

لقد ارتأينا في هذا الإطار الاستعانة بشبكة منهجية تم تطويرها في ألمانيا لاختيار الأساتذة الملائمين لممارسة مهنة التعليم[34]، وسنعمل على تكييف ما نراه بعيدا أو غير مناسب في هذه الشبكة والتي تقيس بالأساس مستوى الدافعية لدى المترشحين. كما سنضيف لها بعض المكونات التي تجعلها أكثر نسقية وتركيبا تماشيا مع نظرتنا التركيبية للفعل البيداغوجي. والسبب في التركيز على الدوافع هو كونها تكون سببا مباشرا في أداء تعليمي جيد مستقبلا، كما يكون لها أثر واضح في تطوير الإحساس بالرضا على التكوين والمهنة ما لم تكن هناك تغيرات موضوعية أو شخصية تؤثر بالسلب على أساتذة المستقبل، لذلك يكون من وظائف التكوين في هذا المجال تقوية الجانب السيكولوجي للأساتذة ليستطيعوا مواجهة مشاكلهم اليومية وما يفاجئهم به الواقع.

تتكون الشبكة التي نقترح من الأبعاد التالية للدافعية:

<u>البعد الأول: القناعات المعيارية الأخلاقية والنظرة الإيجابية لمهنة التعليم وما يدور في فلكها:</u>

يمكن استنتاجها من مؤشرات واضحة أثناء المقابلة الشفوية، من مثل:

- أفتخر بمهنة التعليم وأحس بأهميتها؛
- أقدر نفسي وأحبها وأعمل على تطويرها في قطاع التعليم؛
- أحب العلم والعلماء والمتعلمين والمؤسسات التعليمية؛
- أقدر شخصية المتعلمين وأسرهم والناس في محيطهم وغيرهم؛
- أعتبر العلم وتعليمه عبادة لأن الله جعل للعلماء والمتعلمين مكانة مهمة؛
- أعتبر العلم وتعليمه عملا إنسانيا رائعا أساهم من خلاله في تطور المجتمع؛
- أحب الجهة التي سأختارها لأشتغل فيها؛
- حبي لمكونات التعليم المختلفة مبني على تفكير عقلاني وواقعي وعن تجربتي الشخصية رغم قصرها؛
- أنظر إلى الناس بشكل إيجابي لأنني أعرف تبعات أفعالي الإيجابية أو السلبية على غيري.

<u>البعد الثاني: الاهتمام بالتعليم وقضاياه</u>

[34] Pohlmann, Britta/Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24 (1), S. 73–84.

www.abdeljalilamine.com

ويمكن أن نستشف هذا الميول من خلال المؤشرات التي تسكن التصريحات التالية التي يمكن أن تأتي في المقابلة الشفوية إن بشكل غير مباشر أو من خلال أسئلة مباشرة. مع ما يرتبط بذلك من تفاعل للجسد أثناء الإجابة كأن يقول المترشح مثلا:

- أستمتع بالعمل مع الأطفال والشباب، أو أجد متعة في العمل مع الصغار والمراهقين.... ؛
- أهتم بشكل كبير بكفية تطوير الشخصيات، وأقلق عندما لا أستطيع تقديم مساعدة حقيقية، واقرأ عن تطوير الناس، بل وقمت بتلقي دورات في تطوير شخصيتي؛
- أحب أن أمارس مهنة أُعَلِّم فيها علما أحبه وأميل إليه؛
- علاقتي بالأطفال منذ صغري جيدة وأحبهم وأتفاهم معهم.... ؛
- أتابع مواضيع التعليم في الأخبار وأعرف بعض مشاكله؛
- أعرف كذلك بعض مؤسساته مثل الأكاديمية والمديرية والوزارة وبعض الوزراء الذين تعاقبوا عليه؛
- .....

البعد الثالث: الاهتمام بالتخصص

يتجلى هذا البعد من خلال المؤشرات التي تتضمنها التصريحات التالية مثلا:

- أجد مضامين تخصصي مهمة وتثير اهتمامي وفضولي؛
- أريد أن أتعلم أكثر وأتعمق أكثر في تخصصي؛
- قرأت عددا من الكتب في التخصص الذي اخترته؛
- مستعد أو مستعدة لاستثمار الوقت في أي نشاط تكويني في تخصصي؛
- لدي مكتبة خاصة بتخصصي كونتها عبر مراحل، أو سأكونها عبر مراحل؛
- ...

البعد الرابع: القدرة على الإقناع

يمكن أن نستشف هذا البعد من خلال المؤشرات التي تتضمنها التصريحات التالية مثلا:

- أعتقد أنني مدرس جيد أو سأكون مدرسا جيدا؛
- جربت أن اشرح الدروس وأتقنت الأمر بشكل جيد؛
- أنقل وأشرح بطريقة جيدة فقد قالها لي زملائي سابقا؛
- غالبًا ما تتم الإشادة بي، وبصبري في شرح كثر من الأمور حتى في بيتنا ومع أصدقائي؛
- أقوم بشرح الدروس لإخوتي الصغار ويتعلمون مني ويحصلون على نقط جيدة؛
- والدي يكلفاني بالنيابة عنهما في شرح بعض الأمور للعائلة أو للجيران أو لإخوتي؛
- أستطيع كشف التناقض وأعرف كيف أجد الدليل المناسب؛
- .....

البعد الخامس: المنفعة والإحساس بالأمان المادي

نصل إلى استخراج هذا البعد من خلال المؤشرات التالية:

- أحس أن مهنة الأستاذية تمدني بالأمان المادي لأنني أحصل عاى راتب ثابت وبشكل منتظم؛
- تمكنني مهنة التعليم من الحفاظ على الاتصالات الاجتماعية؛

www.abdeljalil.com

- تتميز مهنة التعليم بساعات العمل المرنة؛
- عطل مهنة التعليم ثابتة ومنتظمة وأكثر عددا بالمقارنة مع غيرها من المهن؛
- تساعدني مهنة التعليم على تربية أبنائي، وكذلك يكون لدي الوقت لرعايتهم؛
- يمكنني أن أجمع بين مهنة التعليم وهواياتي المفضلة وأصدقائي؛
- قد تساعدني مهنة التعليم على ربط علاقات اجتماعية متواصلة؛
- أستطيع أن أختار في مهنة التعليم الجهة التي أشتغل فيها كما تمكنني من تغييرها إن اضطررت إلى ذلك بسبب الزواج أو القرب من الأسرة الكبيرة.

البعد السادس: التأثير الاجتماعي في اختيار المهنة

يمكن أن نستشف هذا البعد من خلال التركيز على المؤشرات التي تتضمنها التصريحات التالية مثلا:

- نصحني الأصدقاء والمعارف بمهنة التعليم؛
- نُصحت من طرف عائلتي باختيار منة التعليم؛
- أعتقد أن والديّ يؤيدان أن أصبح أستاذا؛
- أعتقد أن عائلتي وأصدقائي يعتقدون أن مهنة التدريس هي الأفضل بالنسبة لي؛
- كل الأقرباء نصحوني بالتعليم واعتبروه ملائما لي؛
- أعتقد أن معظم أصدقائي ومعارفي وعائلتي لهم موقف جيد من ممارسة مهنة التعليم؛
- بعض أساتذتي في الثانوي رشحوني لمهنة التعليم.

البعد السابع: مهنة التعليم أقل صعوبة من غيرها

نستشف هذا البعد من خلال المؤشرات التي تتضمنها التصريحات التالية مثلا:

- تكوين الاساتذة أسهل من غيره؛
- الدراسة والتكوين ليست مرهقة للغاية؛
- التعليم أسهل من غيره من المهن؛
- أعتقد أن التكوين في المدارس العليا للتربية والتكوين، واكتساب المهنية في هذا المجال أمر في المتناول بالنسبة لي؛
- أعتقد أنه يمكنني اجتياز هذه التكوينات والتداريب دون جهد كبير.

البعد الثامن: فرص التطوير الوظيفي مستقبلا

- أعتقد أنني في مهنة التعليم منفتح على المستقبل بشكل كبير؛
- تمكنني مهنة التعليم من مواصلة تكويني ودراستي إن أردت؛
- تمنحني مهنة التعليم الفرصة لاجتياز مباريات مهنية متنوعة في مجال التعليم كالتفتيش والإدارة وغيرها؛
- مع مهنة التعليم يمكن أن أهيئ دكتوراه وقبلها ماستر وأن أتحول إلى أستاذ للتعليم العالي.

www.abdeljalilma.com

لو عمقنا النظر في هذه الأبعاد من جهة طبيعتها وأهدافها لتبين لنا أن لها وصل بما هو داخلي وخارجي في شخصية المترشح، فالقناعات الإيجابية والميول للعلم والتعليم والتخصص وتطوير الذات وحب المهنة ومتعلقاتها وغيرها تحيل على الدوافع الداخلية، وتأثير الأسرة والأصدقاء والجوانب المادية والفرص الوظيفية هي أسباب خارجية، وكلما كانت الأسباب الداخلية أعمق وأقوى كلما ارتفعت نسبة الصمود أمام تحديات المهنة مستقبلا، فلا يتعلق الأمر في بناء كفاية التحمل فقط على الأسباب الخارجية، بل إن العوامل الداخلية المرتبطة بجوانية الأفراد وقناعاتهم مفصلية وهي التي تقوي درجة الصمود أمام تبعات المهنة، وهذا لا يعني أن العوامل الخارجية غير مهمة بل مهمة كذلك وبشكل قوي، كما أن الفصل بين هذه العوامل لا يمكن بل أعتبره مسألة بيداغوجية للشرح فقط، أما الحقيقة التي لا يمكن إغفالها وهي نسقية وترابط هذه الأبعاد. وتبعا لكل ذلك، أرى ضرورة إعطاء العوامل الداخلية قيمة أعلى في التنقيط أثناء اختيار المترشحين، بل يمكن كذلك ترتيبها من المهم إلى الأهم. وأحذر من إغفالها وعدم الاهتمام بها، كما أنبه على عنصر آخر هو مقارنة الجيل الذي نريد الاختيار منه بالأجيال التي سبقته أو بجيل الممتحنين، فالسياق زمانا ومكانا وتطورات وخصائص من جوهر الرؤية المركبة.

ويمكن أن نضيف العناصر التالية عندما يتعلق الأمر بانتقاء الأساتذة من الذين خضعوا للتكوين في المدارس العليا للتربية والتكوين أو في مسالك التربية.

البعد التاسع: قياس الكفاية المعرفية: والمقصود به التمكن من حقلين معرفيين أساسين: التخصص وعلوم التربية أو البيداغوجيا

وجب هنا أن تلجأ اللجنة الممتحنة بعد قياس العوامل الداخلية والخارجية المتعلقة بالميول النفسية للمهنة إلى اختبار المترشحين الذين تكونوا في المدارس العليا للتربية والتكوين أو في المسالك التربوية في ما يلي:

- ✓ مدى تمكنهم من المعارف الضرورية في تخصصاتهم بأسئلة معرفية محددة وجوهرية؛
- ✓ مدى تمكنهم بعد تكوينهم من المعارف البيداغوجية الضرورية التي تعتبر وسيلتهم لإنجاح فعلهم التعليم، فمسمى أستاذ مسمى بيداغوجي بالأساس.

البعد العاشر: قياس الكفاية الديداكتيكية

يتعلق الأمر بقياس كفاية التخطيط والتدبير والتقويم بالأساس حسب مؤشرات تقوم اللجنة بتحديدها حسب كل مادة معرفية وكل مستوى دراسي. وتشمل أسئلة متعلقة بالتخطيط، وأخرى بالتدبير وثالثة بالتقويم. إضافة إلى استعمار الوسائط الديداكتيكية والتقنيات الجديدة. وأعتقد أن أسئلة كيف؟ هي جوهر هذه الكفايات، أي أن نطرح على المترشح أسئلة من مثل:

كيف تخطط لدرسك؟ كيف تدبر درسط؟ كيف تقوم درسك؟

البعد الحادي عشر: الكفاية التواصلية

www.abdeljalilamine.com

يمكن للجنة أن تعتمد أسئلة تحمل مؤشرات قياس التمكن من كفاية التوصل على الأقل ما يلامس

- ✓ الضابط النفسي للمتعلم والأستاذ؛
- ✓ الضابط اللغوي للمتعلم والأستاذ؛
- ✓ الضابط الثقافي الاجتماعي للمتعلم والأستاذ؛
- ✓ الضابط الزماني والمكاني للمتعلم والأستاذ.

أي أن الاسئلة تقيس مدى وعي والتزام المترشح بما يلي:

- ✓ بالأبعاد النفسية له ولغيره ووقع طريقته التواصلية على المتعلمين وعلى نجاح فعله التعليمي؛
- ✓ ومدى وعيه واحترامه للضابط اللغوي أي اختياره للكلام الموافق لمهنة الاستاذية التي تعتبر قدوة عند المجتمع والتلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى موافقته لغته لمستوى التلاميذ؛
- ✓ مدى استحضاره للبعد الثقافي والاجتماعي للسياق الذي يشتغل فيه أثناء فعله التواصلي، أي استحضاره للثقافة المجتمعية للمنطقة أو الجهة التي يشتغل فيها أو سيشتغل فيها؛
- ✓ وأخيرا مدى استحضاره ووعيه بزمن التدريس وأثره في إنجاح العملية التواصلية البيداغوجية، (الفترة الصباحية، الزوالية، المساء، الصيف الشتاء، الخريف، الربيع، ...أول ساعة، آخر ساعة.....)، إن زمن التدريس أزمنة وجب أن يكون المترشح واعيا بها.

البعد الثاني عشر: قياس وعيه بأهمية فعل التبصر الموصل للتطور والتصحيح والتجديد: Réflexivité

يمكن في هذا الإطار قياس مدى وعي المترشح بأهمية فعل التبصر في أعماله وأدائه البيداغوجي ليبقى حيا مراقبا لنفسه حسب قدراته غير مستكين للعادة التي قد تستحكم فينا، وهي كفاية ستتطور معه مع مرور الزمن وغنى التجربة، لكن في بداية المسار وجب خلق وتطوير الوعي بفعل التبصر والعمل أو المراجعة النفسية، ولهذا قد تشمل أسئلة التبصر حسب وجهة نظرنا ما يلي: **التأمل قبل العمل، أثناء العمل وخصوصا بعد العمل**[35]

- ✓ هل يعرف المترشح معنى أن يتأمل ويتبصر في أدائه المهني؟
- ✓ هل اطلع على هذا المجال للتعرف عليه؟
- ✓ هل يعرف أن الدرس هو تجربة للتأمل؟
- ✓ هل عندما يتأمل يبحث عما نسيه أو أهمله أو عما قام به وهو غير مناسب؟
- ✓ هل هو مقتنع بأن مراقبة أدائه بشكل نقدي ومراقبة قناعاته البيداغوجية غرضها أن نغيرها لما هو أفضل؟
- ✓ هل يتأمل السياق والأدوات والأمكنة التي يشتغل فيها ويحاول فهمها لتطوير أدائه؟
- ✓ هل هو مستعد للتأمل ومراقبة عواطفه ويتكيف سيكولوجيا حسب الوضعيات حفاظا على توازنه النفسي وتوازن المتعلمين؟
- ✓ هل هو مستعد للتأمل بشكل نقدي مراقبا سلوكاته ويغيرها حسب الوضعيات وما تستدعيه؟
- ✓ يفرق بين مثالياته، أوهامه، والواقع العملي؟
- ✓ هل يستحضر في تأمله الأنساق الخارجية المؤسساتية والاجتماعية والثقافية، أي يتبصر بشكل تركيبي/نسقي؟

[35] عبد الجليل، أميم: مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية. رؤية تربوية مغايرة. في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة. النظريات والنماذج الديداكتيكية. مراكش 2019. ص 62 .

نعتقد بناء على كل ما سبق أن ما قدمناه في هذه الشبكة سيساعد اللجان على تطوير آليات للانتقاء أكثر فعالية. وبه وجب أن نختم والسلام.

www.abdeljalilamime.com

المدارس العليا للتربية والتكوين
في الوظائف الحقيقية والمستقبلية

مقدمة

إذا كان النموذج التنموي قد حدد في الصفحة 49 منه ومن خلال الرسم البياني أدناه خلاصة ما يريده المغاربة، فإن الرهان معقود لزوما على قطاع التعليم الذي من المنتظر أن يبني النفوس ويكون الكفاءات التي ستخلق مغربا مزدهرا وتنمية مستدامة لبلوغ الهدف المنشود وهو تحقيق طموح المغرب باعتباره قوة رائدة بفضل قدرات مواطنيه وفي خدمة رفاهيتهم، **فلا ريادة ولا رفاهية ولا قدرات بدون أداء تعليمي وتكويني احترافي.**

رسم بياني 2: طموح المغرب في أفق 2035

وفي هذا الإطار، ننطلق في بسط تصورنا حول وظائف المدارس العليا للتربية والتكوين- المدارس العليا للأساتذة من استحضار النموذج التنموي الجديد وخصوصا ما ورد في الصفحة 105 منه فيما يتعلق بتطوير الرأسمال البشري الذي له صلة مباشرة بالتربية والتكوين ويحيل مباشرة على أهمية المؤسسات التعليمية والتكوينية بكل مستوياتها، وعليه، وبالنظر إلى ما ورد في التقرير التنموي يصبح التعليم الاختيار الاستراتيجي الأول الذي يجب أن يتسم أداؤه بالجودة وأن يكون متاحا للجميع، زد على ذلك أن يرتكز على حسن الأداء حكامة وتخطيطا وتدبيرا وتقويما.

جدول تلخيصي للاختيارات الاستراتيجية للمحور الثاني وللأثر المنتظر منها على المواطن

الاختيارات الاستراتيجية والتوصيات	الأثر على المواطن
المحور الثاني- رأسمال بشري معزز وأكثر استعدادا للمستقبل	
الاختيار الاستراتيجي الأول: تعليم ذو جودة للجميع	
المقترح الأول: الاستثمار في تكوين وتحفيز المدرسين ليصبحوا ضامنين للتعلمات.	مدرسة عمومية مغربية تستعيد ثقة الأسر المغربية من كل الفئات الاجتماعية، وتلقن القدرات الأساسية لجميع التلاميذ وتغدو ضامنة لتكافؤ الفرص.
المقترح الثاني: إعادة تنظيم المسار الدراسي ونظام التقييم لضمان نجاح كل متعلم.	
المقترح الثالث: تجديد المحتويات والطرق البيداغوجية لتعليم فعال ومحفز.	
المقترح الرابع: تحمل المسؤولية من قبل المؤسسات وجعلها محركا للتغيير ولتعبئة الفاعلين.	
المقترح الخامس: تعزيز قدرات التخطيط والتنفيذ لأجل إنجاح الإصلاحات.	
الاختيار الاستراتيجي الثاني: نظام للتعليم الجامعي والمهني والبحث العلمي يرتكز على حسن الأداء وعلى حكامة مستقلة ومحملة للمسؤوليات	
المقترح الأول: ضمان التمكين الذاتي لمؤسسات التعليم العالي وتعزيز حكامتها.	نظام للتعليم العالي يحضّر كل شاب لإدماج سوسيو مهني ناجح، من خلال تطوير مؤهلاته الأكاديمية والأفقية ومواكبته في كل مرحلة من مساره.
المقترح الثاني: وضع الطالب في صلب الإصلاحات وإجراءات حسن أداء التعليم العالي والمهني.	
المقترح الثالث: تعزيز تثمين التكوين المهني وتطوير طرق التكوين بالتناوب وبواسطة التدرج في الوسط المهني على نطاق واسع.	
المقترح الرابع: تطوير بحث متميز في الجامعات عبر إحداث آلية مستقلة للتمويل والتقييم.	
الاختيار الاستراتيجي الثالث: ضمان الولوج لخدمات صحية ذات جودة وللحماية الصحية باعتبارها حقوقا أساسية للمواطنين	
المقترح الأول: دعم طلب العلاجات من خلال تعميم الولوج إلى التغطية الصحية وإعداد سلة علاجات قابلة للتطور.	جميع المواطنين، كيفما كان مركزهم السوسيو مهني ومكان إقامتهم، متساوون أمام الخدمة الصحية، ويستفيدون من تغطية صحية حمائية وعرض صحي جيد.
المقترح الثاني: الاستثمار المكثف في الموارد البشرية وتثمينها.	
المقترح الثالث: إعادة تنظيم مسار العلاجات من المستوى الجماعاتي إلى المستوى الجهوي وتسريع رقمنة النظام الصحي.	
المقترح الرابع: دعم المستشفى العمومي وتشجيع التعاون بين القطاعين العام والخاص.	
المقترح الخامس: مراجعة عميقة لحكامة النظام الصحي على جميع المستويات، مع تقوية البعد الترابي لهذه الحكامة.	
المقترح السادس: وضع سياسة مندمجة وبين-قطاعية فيما يخص الوقاية والتربية الصحية.	
المقترح السابع: تعزيز قدرة النظام الصحي على الصمود أمام مخاطر الأزمات الصحية في المستقبل وتطوير السيادة الصحية.	

الإطار رقم 19 : رهانات النموذج التنموي الجديد
المغرب قطب للتعليم العالي والبحث والابتكار

يهدف المغرب إلى أن يصبح قطبا للتعليم العالي والبحث يستقطب الطلبة من المغرب ودول الجوار والقارة من خلال عدد من المؤسسات المتميزة. وسيتأتى ذلك من خلال انبعاث جيل جديد من الجامعات، يشتغل بمعايير التميز، وبنماذج متجددة للحكامة، معززة بالإمكانيات الملائمة للقيام بالمهام المنوطة بها. ويمكن لهذه الجامعات أن تضم المؤسسات العمومية الحالية بعد إصلاحها إصلاحا عميقا ودعم استقلاليتها، وكذا مؤسسات جديدة مدعومة بمنظمات غير ربحية على غرار بعض الجامعات الكبرى في العالم.

وستكون هذه المؤسسات، بالإضافة إلى تجذرها في محيطها وانفتاحها على العالم، موجهة في نفس الوقت نحو التكوينات الأكاديمية النظرية والتكوينات المهنية التطبيقية. ويجب أن تصبح هذه الجامعات مستقلة وتضع الطالب في صلب أولوياتها قصد تأهيله وتنمية قدراته العلمية والثقافية لاسيما من أجل إنجاح اندماجه في سوق الشغل.

وبوضعه للجامعة في صلب المنظومة الترابية، يطمح المغرب إلى تطوير مقاربة جديدة للتعليم العالي ترتكز على البحث والتطبيق وثيق الصلة بالواقع، تكون فيها مواضيع البحث متمحورة حول تحديات التنمية الوطنية والمحلية، بدعم وتعاون مع القطاع الخاص. ومن شأن هذا التحدي أن يحقق قفزة نوعية في مجال التكوين والبحث العلمي والابتكار من خلال إدراجها ضمن دينامية مستمرة للنمو.

ما رؤيتنا للمدارس العليا للتربية والتكوين؟

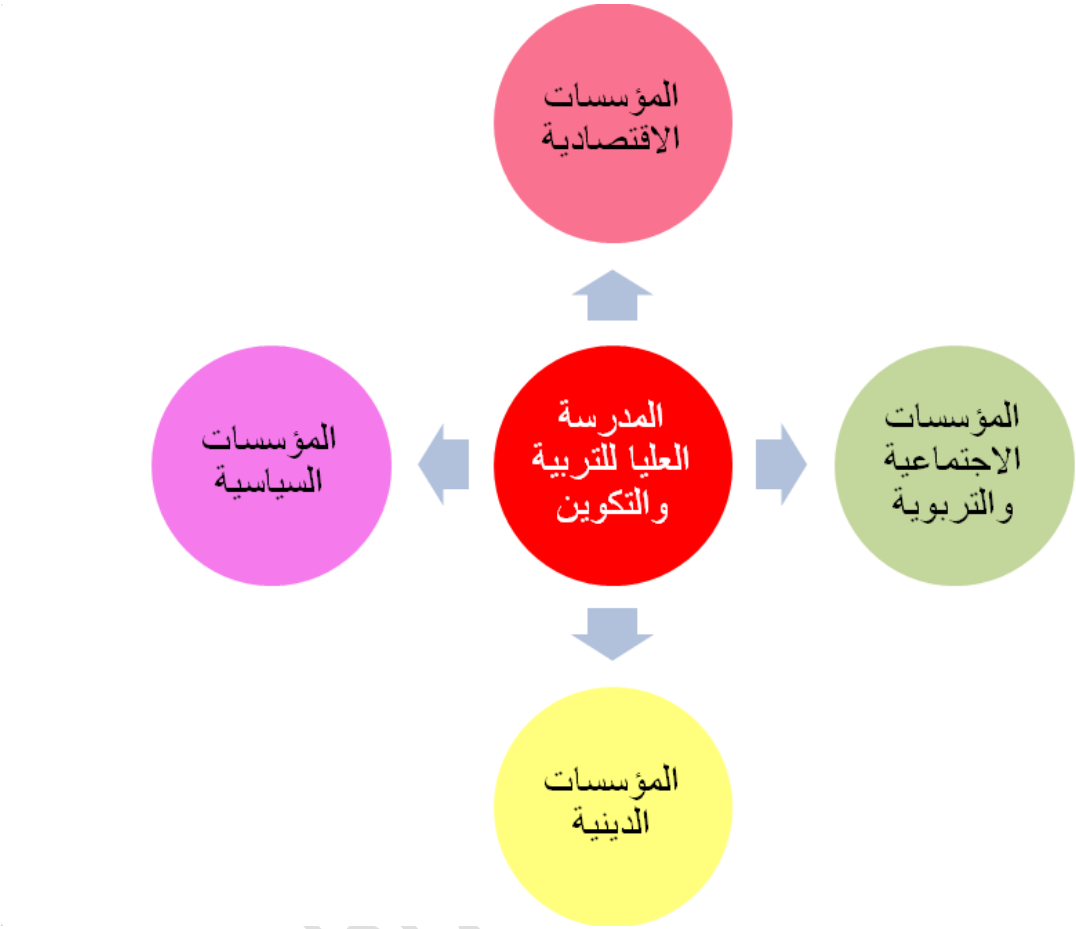
ماذا تعني لنا المدرسة العليا للتربية والتكوين/الأساتذة؟

إننا نعتبر المدارس العليا للتربية والتكوين قفزة نوعية في مجال التكوين والتدريب البيداغوجيين، ولقد كنا قد نادينا بتأسيسها قبل 2012 باعتبارها مؤسسات بيداغوجية جامعية احترافية للتربية والتكوين والتدريب النظري والمهني في مجالات البيداغوجية المتنوعة إضافة إلى التكوين المستمر، كما أننا نعتبرها مجالا للتفكير والإبداع البيداغوجيين إن على مستوى الأفراد أو المؤسسات أو البرامج والمناهيج التعليمية والتكوينية أو التداريب الميدانية.

إن الوظيفة الاجتماعية للمدارس العليا للتربية والتكوين كما نتصورها انسجاما مع أهداف إنشائها، وتوصيات النموذج التنموي الجديد والرؤية الاستراتيجية والميثاق الوطني للتربية والتكوين هي أنها تساهم وتتخصص في إعداد الأطر البيداغوجية في كل المجالات وليس فقط في مجال التمدرس، وإن كان هذا الأخير يعتبر من أولوياتها الأساسية. وتناط بها أساسا المساهمة النوعية في تطوير جودة نظام التعليم والتكوين في المغرب من خلال التكوين العلمي الجيد والعالي للأطر البيداغوجية في مختلف أسلاك التعليم والمؤسسات التكوينية والقطاع الخاص وغيرها. إنها تقدم عرضا بيداغوجيا نظريا وعمليا تطبيقيا، بل بإمكانها حسب فهمنا وأملنا أن **تصبح مؤسسات مرافقة للأطر المتخرجة منها طوال حياتهم المهنية إن تكوينا أو استشارة.** إن زبناء هذه المؤسسات الفتية هم مؤسسات الدولة، والقطاع الخاص والمجتمع المدني، فكلهم يستفيدون من

www.abdeljalil.a

مخرجاتها. إنها حسب اعتقادنا وأملنا مؤسسات تلامس كل مجالات الحياة، فأينما وجد الإنسان وجدت إشكاليات العلم والمعرفة والتطوير ومواجهة المشاكل التي يطرحها مجال نشاطه.



ونضيف إلى ما سبق أن هذه المؤسسات التكوينية تنتمي إلى الجامعة أي إلى التعليم العالي، وبناء عليه، يقع لزوما على عاتق المدارس العليا للتربية والتكوين مهمة زيادة وتطوير المعرفة البيداغوجية بل وإتاحتها في المجتمع، وإنتاجها في المختبرات وبنيات البحث العلمي، والعمل من خلال ذلك على إدماج نتائج البحوث العلمية في المسالك التكوينية بغرض تأهيل المتخرجين للتعامل الاحترافي مع المستجدات الواقعية وتحدياتها. إنها مؤسسات تضمن نقل المعرفة العلمية إلى الممارسة التربوية العملية من خلال تضمين أحدث النتائج من البحوث المتخصصة في الشق النظري والتطبيقي للتكوينات والتداريب البيداغوجية. وفي هذا الإطار عليها أن تطور ابتكاراتها في مجال تخصصها.

وختاما فرؤيتنا للمدارس العليا للتربية والتكوين باعتبارنا متخصصين في هذا المجال تلامس ما يلي:

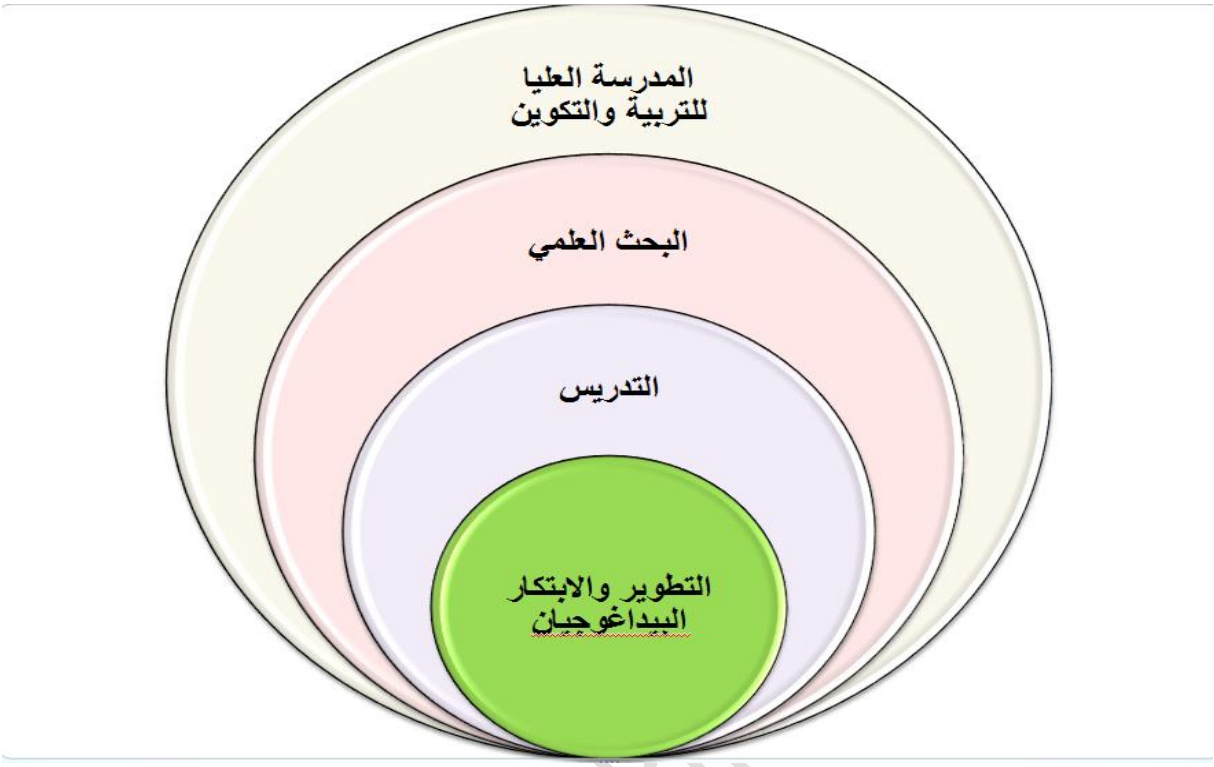
- ✓ **مركزية الطلبة والتدريس:** نعتقد أن المدارس العليا للتربية والتكوين باعتبارها مؤسسات جامعية تؤطرها الوظائف المنوطة بها قانونيا وعلميا وعرفيا، وأولها تقديم خدمات

التدريس والبحث والدعم في المقام الأول لاحتياجات طلبتها وزبنائها من المجتمع والمحيط الاقتصادي والثقافي ومؤسسات الدولة، وتبعا لذلك، فمركزية التدريس في السلك الأول والثاني وفي مسالك الدراسات العليا وفي مرحلة الدكتوراه وكذلك في التكوين المستمر توجد في قلب ما أولوياتها.

- ✓ **البحث والتطوير والابتكار:** تقع المدارس العليا للتربية والتكوين باعتبارها مؤسسات للتعليم العالي في قلب البحث العلمي، ومشاريعها البحثية تلامس البحث الأساسي، وتتجاوزه إلى تطوير الابتكارات البيداغوجية باعتبارها مجال تخصصها، كما أننا نعتقد أن تطوير الأداء التعليمي والتكويني بمختلف المؤسسات ذات الصلة بتخصص البيداغوجيا يقع في صلب مهامها، زد على ذلك أن كل مشاريع التنمية في الوطن قد تساهم فيها هذه المدارس باعتبار وظيفتها البيداغوجية، فالتربية هي التطوير والإنماء على جميع المستويات، والمستهدف بالفعل البيداغوجي هو الفاعل في التنمية، ولا تنمية بدون تنمية الرأسمال البشري.
- ✓ **إدارة الجودة المستمرة:** نعتقد أن الجودة في مؤسسات المجتمع رهينة بالجودة في الإجراءات البيدغوجية في التدريس والبحث العلمي والتطوير المستمر، فالرأسمال البشري الجيد ينتج مؤسسات اجتماعية واقتصادية وسياسية جيدة والعكس صحيح. وعليها فالمدارس العليا للتربية والتكوين مسئولة عن ضمان جودة تكويناتها وبحوثها وتدريباتها وبالتالي مخرجاتها، فلا نعتقد أن الجودة والبيداغوجيا ينفصلان أبدا. زد على ذلك أن عليها تقديم الخبرة في مجال تخصصها لمن هم في حاجة إليها.
- ✓ **المسؤولية الاجتماعية:** إننا نؤمن أيما إيمان بأن كل المؤسسات في الأصل هي مؤسسات اجتماعية، بل إن الفعل التربوي البيداغوجي فعل اجتماعي، لكن مسئولية المدارس العليا للتربية والتكوين في شقها الاجتماعي جد مركبة ومعقدة وعميقة، فهي تشتغل على مستوى النفوس من أجل تطويرها، وعلى مستوى الجماعة من أجل إنمائها، وعلى مستوى المؤسسات من أجل تقويتها، وعلى مستوى الجهة والوطن من أجل المساهمة في تطوره، وتتحمل في ذلك مسئولية تربوية وعلمية وتطويرية من خلال أدائها العلمي والبيداغوجي .إن مسؤوليتها الاجتماعية لا تتوقف فقط عند إكساب طلبتها الكفايات المعرفية والعملية في مجال البيداغوجيا، ولكن أيضًا من خلال مساهمتها المباشرة في حل المشكلات الاجتماعية في التدريس، والبحث العلمي البيداغوجي، في مؤسسات التكوين والتدريس والأسرة وغيرها ممن تعاني من الهشاشة. ولا يمكن أن ننسى مسؤوليتها في إبداء الرأي وتصحيح الاختلالات عند الحاجة إلى خبرتها في مجال تخصصها.
- ✓ **التعاون - المحلي والدولي:** إن المدارس العليا للتربية والتكوين جزء من نسق الجامعة، ونعتقد يقينا أن مسؤوليتها تتجلى كذلك في توسيع مجال خبرتها وعملها من خلال التعاون مع شركاء محليين وإقليميين ودوليين. إنها تواجه تحديات المواطنة العالمية. وشعار أهل البيداغوجيا هو الانفتاح كما وكيفا، والاستفادة من التطورات الدولية في حقلها المعرفي نظريا وعمليا.

www.abdellahmine.com

هكذا نرى وظائف المؤسسات العليا للتربية والتكوين.



www.abdeljalil

التموقع الجغرافي وتبعاته على المدارس العليا للتربية والتكوين/الأساتذة

ونتساءل أولا: ما المدارس العليا للتربية والتكوين ؟

تندرج المدارس العليا للتربية والتكوين/الأساتذة ضمن البنيات البيداغوجية الجديدة التي تقرر تأسيسها في إطار الرؤية الجديدة للخريطة الجامعية التي تروم تحديث وتجويد العرض البيداغوجي الجامعي بمؤسسات جامعية من جيل جديد يواكب تطور الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، وكذلك تخفيف الضغط الذي تعرفه الجامعات ذات الولوج المفتوح.

إذن فهذه المؤسسات لازالت في مرحلة البناء والتأسيس بصيغتها الجديدة على جميع المستويات، رغم وجود صيغتها القديمة أي المدارس العليا للأساتذة. ونعتبرها بذلك محاولة من الدولة لإنزال الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والتي أعطت دفعة مهمة لقضايا التربية والتكوين. وطبيعة هذه المؤسسة أنها ذات ولوج محدود.

تقوم المدارس العليا للتربية والتكوين بتكوين مهنيين للتدخل في المجال التربوي ومهن التربية والتكوين. والمفروض أن توفر هذه المؤسسات عرضا تكوينيا متنوعا يركز على التميز والابتكار والاستجابة الواضحة لاحتياجات المجتمع.

وترتكز مهمة هذه المدارس على التكوين الأساسي لمربي المستقبل، وتوفير التكوين المستمر للمهنيين العاملين في مجال التعليم. وبالتالي، فإنها مخصصة لتدريب الأساتذة والباحثين وغيرهم من المتخصصين في البيداغوجيا على العموم أو في الوظائف المستجدة ذات الصلة بهذا الحقل المعرفي.

تتوزع المدارس العليا للتربية والتكوين على مجموع جهات المملكة تقريبا، وهو توزيع بالغ الأهمية بالنظر إلى المهام المنوطة بهذه المؤسسات للمساهمة في تكوين أجيال من الأطر البيداغوجية التي تغطي الحاجيات الجهوية والوطنية الأساسية من الكفاءات العلمية البيداغوجية، وهذا التموقع يحيل مباشرة إلى حقيقة تنوع الجهات وبذلك تنوع التحديات. مما يضع المشتغلين والمسئولين داخل هذه المؤسسة أمام تحديات تواصلية غاية في التعقيد، ويفرض عليهم تملك أعلى كفايات التواصل والانفتاح والمرونة الممكنة من جهة، ومن جهة أخرى العمل على تكوين أطر تستطيع التفاعل مع محيطها بابتكار الحلول المناسبة لسياقها.

وفي هذا الإطار لا يجب أن ننسى نسبة الشباب المرتفعة في كل الجهات، ومعنى ذلك أنها جهات تحتاج إلى تطوير تكوينات عملية وعلمية مرتبطة بسوق الشغل المحلية والوطنية والدولية كذلك، ويتضح ذلك من خلال الإحصاءات الرسمية التالية الخاصة بتطور الساكنة، فإلى حدود 2044 سيتضاعف تقريبا عدد السكان مرتين، مما سيجعل الطلب على مؤسسات التكوين يرتفع في كل الجهات تقريبا مع ما يتطلبه ذلك من إحداث تكوينات جديدة تستجيب لحاجات الواقع وتحدياته.

إذا نظرنا إلى التطور الديموغرافي في الإحصاءات الصادرة عن المندوبية السامية للتخطيط.
سيصل عدد السكان في سن النشاط، 15-59 سنة، 25,6 مليون نسمة سنة 2050 بدل 21,1 مليون سنة 2014. كما سيعرف السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 سنة، والذين يعتبرون الوافدون الجدد على سوق الشغل، تزايدا طفيفا، لينتقل عددهم من 4,3 مليون سنة 2014 الى 5,4 مليون نسمة سنة 2032، ليسجل بعد ذلك انخفاضا ملموسا ليصل 3,8 مليون سنة 2050، مسجلا انخفاضا نسبيا بحوالي 10 %خلال فترة الاسقاطات.

ستساهم خمسة جهات بحوالي ثلاثة أرباع التزايد الديموغرافي العام، إن اسقاطات السكان حسب الجهات والأقاليم قد أنجزت حتى سنة 2030 فقط ، وذلك لاعتبارات تقنية مرتبطة باستقرار التطورات التي تعرفها المتغيرات الديموغرافية. ومن نتائج هذه الاسقاطات، استمرار الجهات الخمس، الأكثر اكتظاظا بالسكان سنة 2014، في المحافظة على هذا التفوق في أفق 2030، بحيث ستساهم لوحدها بحوالي 74,3 %من النمو الديموغرافي العام على الصعيد الوطني وهي كالتالي:

- الدار البيضاء-سطات 26,2%
- الرباط-سلا-القنيطرة 13 %
- طنجة-تطوان-الحسيمة 12 %

- سوس-ماسة 11,6%
- مراكش-آسفي 11,4%

وعليها نطرح السؤال التالي:

ما وظائف المدارس العليا للتربية والتكوين/والمدارس العليا للأساتذة وتحدياتها؟

ونجيب كما يلي حسب فهمنا واجتهادنا

أولا: المدارس العليا للتربية والتكوين/الاساتذة ودورها إزاء التطور الديموغرافي في كل الجهات

يتضح من خلال الإحصائيات التي اعتمدناها أنه خلال العشرين سنة المقبلة سترتفع نسبة نمو السكان خصوصا الشباب ذكورا وإناثا، وتبعا لذلك[36]، سيطرح مشكل التربية والتكوين نفسه بقوة، وهو ما يستدعي تطوير تكوينات جديدة تلامس هموم أبناء الوطن، وتشجعهم على الابتكار والتفاعل مع محيطهم بطريقة إيجابية وإبداعية. وهنا بالضبط يأتي دور مؤسسات التربية والتكوين التي نعتبر أن من أهم وظائفها العمل المحترف على إنماء الشخصية وتطويرها وتعليمها ومساعدتها على أن تقود نفسها بنفسها لتفعل في واقعها وتبتكر الحلول للمشاكل التي ستواجهها. ويجب أن تكون هذه التكوينات جديدة ودقيقة وتلامس المجالات الجديدة بل المهن الجديدة في عالم البيداغوجيا.

ثانيا: مساهمة المدرسة العليا للتربية والتكوين في مواجهة مشكل الأمية في مختلف الجهات

تشير منشورات الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية المعتمدة على الإحصاء العام للسكان لسنة 2014 إن العمل على خفض الأمية في الأوساط القروية يلقي على مؤسسات التربية والتكوين مهمة كبيرة تتجلى في تكوين متخصصين بداغوجيين في محاربة الأمية بوتيرة أسرع وأدق وببعد احترافي يروم التميز، وذلك بتعاون مع مختلف الفاعلين المحليين والإقليميين والوطنيين بهدف القضاء على الأمية في مختلف الجهات، والعمل على تصدير خبراء إلى الجهات الأكثر هشاشة، ذلك أن محو الأمية على شكله الحالي المعمول به وطنيا لا يقوم به متخصصون إلا استثناء، ومن هنا وجب أن تساهم المدارس العليا للتربية والتكوين في مختلف الجهات على الرفع من جودة الأداء البيداغوجي في هذا المجال واقتراح دورات وتكوينات للأطر المشتغلة في محو الأمية بتنسيق مع

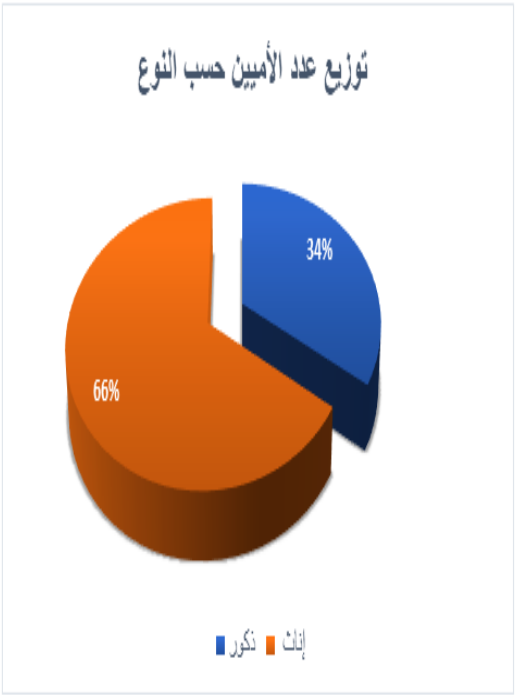
[36] نعتمد في كل ما نورده على إحصائيات الوزارة، وتقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين الأخيرة خصوصا:
- التعليم العالي بالمغرب. فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المحدود 2019.
- الأطلس المجالي الترابي للإنقطاع الدراسي 2019.
- إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030.
- رأي المجلس في موضوع :مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث آفاق للتطوير والتجديد 2019
- إصلاح التعليم العالي آفاق استراتيجية. 2019.
- الإحصائيات المنشورة على موقع وزارة التعليم العالي.

المؤسسات الفاعلة في هذا الإطار. ويكفي أن نلقي نظرة على الإحصاءات المبثوثة في الجدول أدناه لنتوصل إلى استيعاب قضيتين اثنتين:

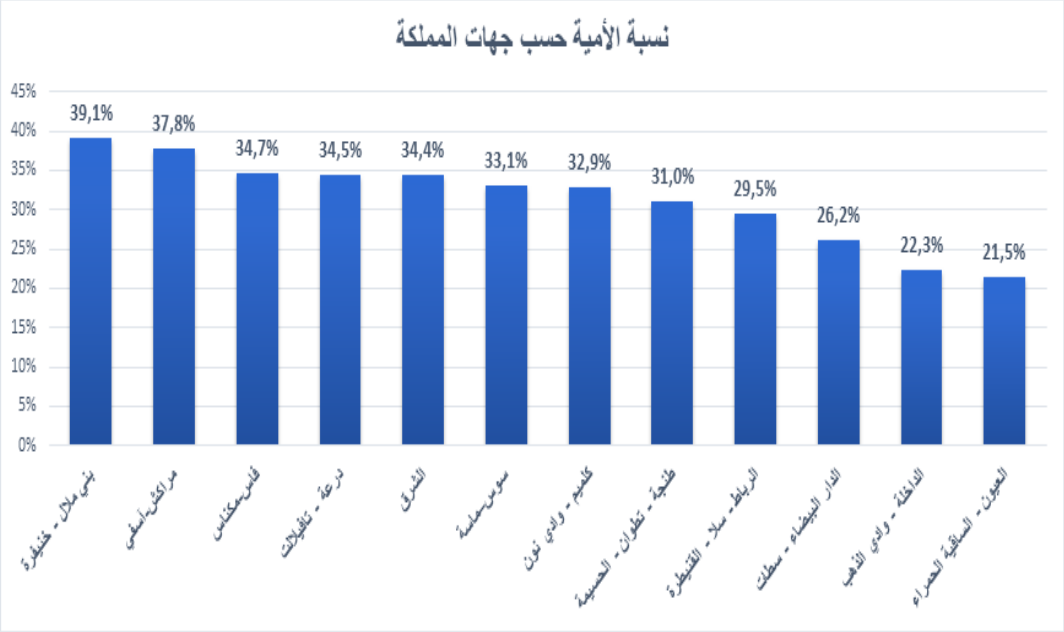
- الأولى: أهمية تأسيس هذه المؤسسات البيداغوجية نظرا لدورها الأساسي في التطوير.

- الثانية: ضرورة استجابتها لتحديات محيطها بالاستثمار في العنصر البشري وفي المؤسسات إنماء وتطويرا وتكوينا.

أما على مستوى توزيع الأميين حسب النوع، خلال سنة 2014، فقد بلغت نسبة الفتيات والنساء الأميات 66 % من المخزون الإجمالي للأمية مقابل 44 % لدى الذكور.

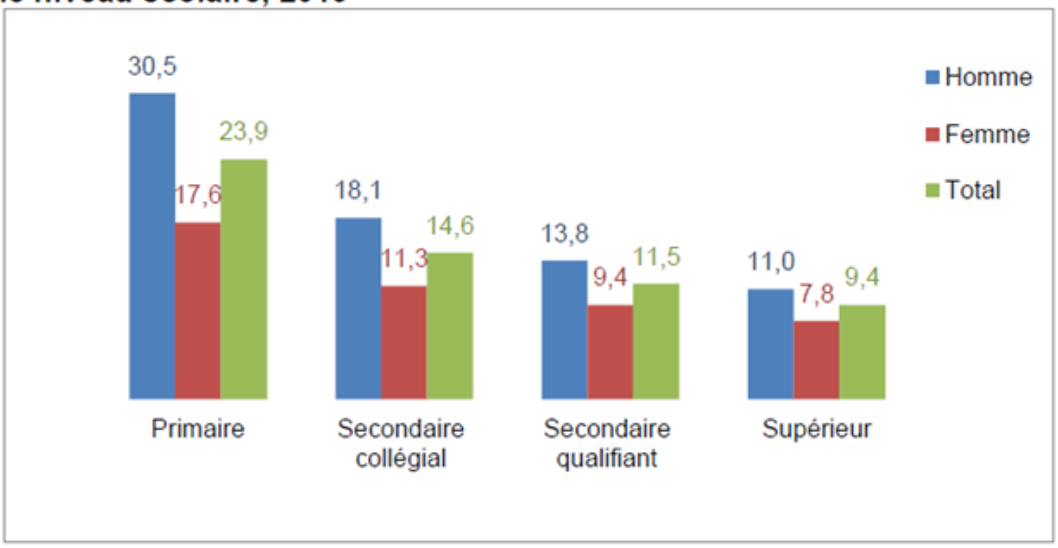


www.abe



أما إذا ما أضفنا إلى كل ذلك المستوى الدراسي للساكنة في المغرب على العموم، ونسبة التكوين العالي للسكان، فيتضح مدى قوة التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في صناعة أمة ليس فقط متعلمة ولكن أيضا تتمتع بتعليم عال وجيد، فللنظر إلى النسبة على الصعيد الوطني:

Figure.1 : Structure (%) de la population âgée de 25 ans et plus selon le niveau scolaire, 2019



إن تقرير المندوبية السامية للتخطيط لسنة 2020 والخاص بالتطورات حتى 2019 خصوصا العدد الخاص بالمؤشرات الاجتماعية يحيل على أن إن مجموع المتعلمين تعليما عاليا لا يتجاوز 9.4 %على الصعيد الوطني، وهي نسبة متدنية تلقي علينا في المؤسسات التربوية مسؤولية جسيمة لتدبير جيد لهذه المؤسسات للرفع من نسبة العلماء داخل الوطن، والمساهمة في تطور مجتمع المعرفة المغربي.

ثالثا: المدارس العليا للتربية والتكوين في مواجهة المجتمع وإشكالاته الأسرية والاجتماعية والنفسية والتربوية

ليست المدارس العليا للتربية والتكوين/الأساتذة نسخة طبق الأصل أو مشوهة من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لأن من مهامها الإبداع في التكوينات وتأطير المؤسسات، والبحث العلمي، واقتراح التكوينات والمساهمة في تطوير الحلول لمشاكل المحيط الاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي تتواجد فيه، وعليه، فهي في تصورنا واعتقادنا ليست مؤسسات تخدم فقط وزارة التربية الوطنية، بل إن انتماءها لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي يميزها من جهة، ويلقي عليها مسؤولية كبرى من جهة ثانية. إننا نعتبر المدارس العليا للتربية والتكوين مؤسسات تكوينية بيداغوجية علمية بحثية بالأساس، وعليه، فإنها معنية بالمساهمة المباشرة في تأهيل العنصر البشري، ومواكبة المؤسسات المحلية والجهوية في كل ما يدخل في اختصاصاتها كمؤسسة بيداغوجية تربوية تكوينية تطورية احترافية وبحثية، وتعتبر المشاكل التربوية والأسرية والاجتماعية والبحث العلمي في إشكالاتها محورا مركزيا في وظائفها، وعليه، فإن الهدف يجب أن يكون هو جعل هذه المؤسسات منارات في قضايا التربية والتكوين في بعدها البيداغوجي اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا.

إن الإحصاءات التي تهم الجهات الوطنية التي تتواجد فيها المدرسة العليا للتربية والتكوين توضح بما لا يدع مجالا للشك مدى جسامة المهمة الملقاة على عاتق هذه المؤسسات. ويكفي أن نلقي نظرة لنسب المتزوجين، والعزاب، والأرامل، والمطلقات، وما تنطوي عليه وتخفيه تلك الأرقام من أزمات أسرية، ونفسية، وتربوية، واجتماعية من عنف ومخدرات وهدر مدرسي وتشرد واكتئاب وانتحار وهجرة... إن هذه المؤسسة البيداغوجية وأقصد المدارس العليا للتربية والتكوين/الأساتذة يمكنها أن تخرج أطرا بيداغوجية متخصصة في التربية في بعدها الاجتماعي لمواجهة إشكالات المجتمع علميا لا اعتباطيا، فمجال التكوين البيداغوجي يتجاوز المدرسة إلى المجتمع بكل مكوناته ومؤسساته حسب فهمنا وتكويننا الذي تلقيناه والذي يجعل البيداغوجيا علما للإنماء والتطوير في كل المؤسسات التي تعنى بذلك. أي أينما وجد الناس ووجدت مشاكلهم وجد الفعل البيداغوجي المحترف.

لن نفصل في تبعات الإحصاءات، ولكن يكفي أن نعلم أنها تتكلم لغة الواقع وبالضبط لغة الهشاشة والحاجة إلى التكوين. إن رجل البيداغوجيا والمتخصص في هذا الحقل المعرفي عندما يقارب الهشاشة من زاوية تخصصه، فإنه لا يتردد في القول:

إن هشاشة الواقع فرع عن هشاشة الفاعل في هذا الواقع، وأن تجاوز الهشاشة يستوجب تجاوز التفكير الهش حول الهشاشة، والتفكير الهش يحيل على كل مقاربة تبسيطية لواقع مركب. إن الظروف الموضوعية أو الواقع المعيش هو مجال من صنعنا، هشاشته من هشاشتنا، صلابته من صلابتنا، هشاشة الواقع لها وصل بهشاشة من يعيشون هذا الواقع، ورفع هشاشة الواقع يبدأ برفع هشاشة الشخصيات التي تصنع هذا الواقع. إننا نعتقد أن الذوات التي لم نستثمر في بنائها الداخلي من خلال التعليم والتكوين بطريقة احترافية وناجعة ساهمنا بشكل من الأشكال في هشاشتها. وتتجلى النجاعة والاحترافية في البناء الذاتي للأشخاص في التركيز على تقوية الأبعاد الأساسية للشخصية الإنسانية في المجتمعات الهشة خصوصا على المستوى الجواني كما أسميه، أي البناء

www.abdeljalil-anime.com

الداخلي للنفسية الهشة. لأننا نعتقد أن الهشاشة تبدأ في الداخل وتتجلى في المحيط، فالذوات القوية تجابه تحديات الواقع الهش، والذوات الهشة تصبح جزءا من هشاشته، فهي تابعة له وغير فاعلة فيه.

وعليه، فمعالجة الفرع تنطلق من فهم الأصل، والعلم طريق ذلك كله، والمدرسة العليا للتربية والتكوين هي مجال صناعة الأطر المحترفة التي تبني الشخصيات القوية والصلبة.

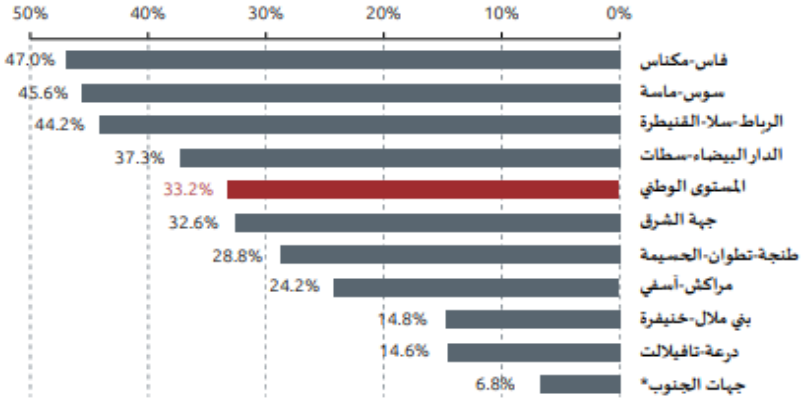
رابعا: المدارس العليا للتربية والتكوين/الأساتذة ضمن نسق القضايا التربوية البيداغوجية الوطنية

✓ الرفع من نسبة ومستوى التأطير

تعتبر المساهمة في الرفع من نسبة التأطير والتكوين البيداغوجي في المغرب وظيفة جوهرية من وظائف المدارس العليا للتربية والتكوين/الأساتذة بمختلف الجهات، وسنوضح ذلك من خلال أخذ نموذج واحد نظرا لشساعة الموضوع وخصائص الجهات، وسأكتفي بجهة الدار البيضاء سطات كمثال توضيحي

إن اختيار جهة الدار البيضاء سطات لتأسيس المدرسة العليا للتربية والتكوين لا نعتقد أنه كان اعتباطيا أو مجانيا، بل أملته الحقائق الواقعية وأهمها ما ظهر من خلال التقارير المختلفة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين التي تؤكد أن نسبة تأطير طلبة الجهة المتراوح أعمارهم ما بين 18 و22 سنة جد ضعيفة لأن أغلبهم ينتقل إلى جهات أخرى لاستكمال دراسته نظرا لانعدام عروض التكوين في جميع التخصصات بما فيها تخصص البيداغوجيا أو علوم التربية، وعليه، فإن تأسيس المدرسة العليا للتربية والتكوين في هذه الجهة يعتبر مهما لتقريب كثير من التخصصات البيداغوجية من أبناء الجهة كما أنه يُمَكِّن من توفير عروض تكوينية جديدة مشجعة ومغرية لأبناء الجهة . وبإلقاء نظرة على المبيان أدناه يتبين لنا كل ما ذكرناه سابقا تتمثله جهة الدار البيضاء سطات باعتبارها أكثر الجهات حيوية اقتصاديا مما يجعل حاجتها للأطر العالية والمحترفة كبيرة، كما أنها الجهة التي ترتفع فيها نسبة السكان النشطين وتوجد بها المراكز المالية والاقتصادية الكبرى. وكل هذا يلقي بتبعاته على التعليم العالي خصوصا المدارس العليا للتربية والتكوين.

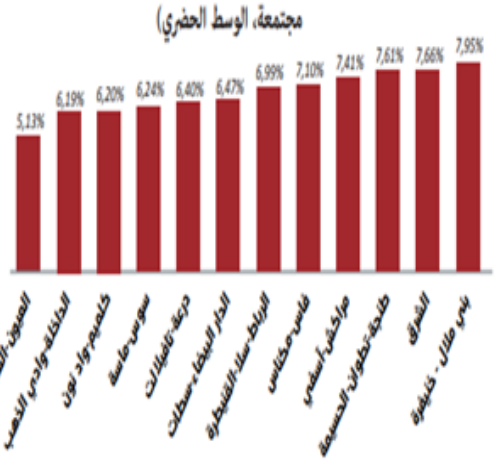
الشكل 2: النسبة الخام للتمدرس بالتعليم العالي سنة 2017



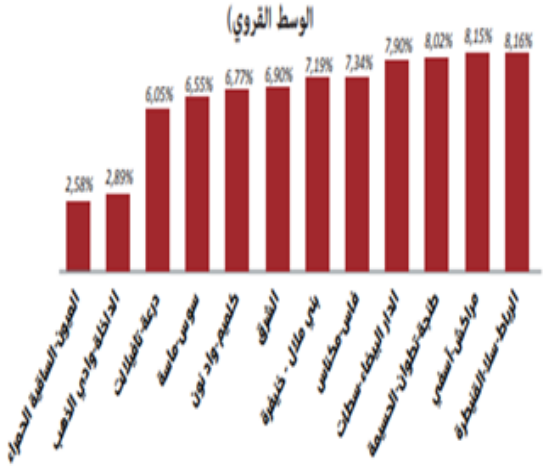
✓ الانقطاع الدراسي ودور المدرسة العليا للتربية والتكوين في جهة الدار البيضاء سطات كمثال

إذا ما دققنا النظر في تموقع جهة الدار البيضاء سطات في المرتبة السادسة من حيث نسبة الانقطاع الدراسي بالمقارنة مع باقي الجهات بنسبة قرابة 100/7 من المتمدرسين خصوصا في الوسط الحضري، والمرتبة التاسعة في الوسط القروي، وبنسبة عالية لا تبعد كثيرا عن صاحبة المرتبة الأولى جهة الرباط سلا القنيطرة، فإن تبعات ذلك على المدرسة العليا للتربية والتكوين لا تخفى على مهتم بالقضايا التربوية، وتأسيا على ذلك، فإن من واجب هذه المؤسسات أن تساهم في تطوير آليات بيداغوجية عملية مصاحبة للأساتذة والأسر، فالفعل البيداغوجي ليس فقط فعلا في القسم، بل يتجاوز ذلك إلى مؤسسة الأسرة. وفي هذا الإطار وللرفع من جودة تكوين الأساتذة يجب جعل التصور البيداغوجي أكثر شمولية وتركيبا متجاوزا بذلك أية مقاربة اختزالية للفعل البيداغوجي.

رسم بياني 7. نسب الانقطاع الدراسي حسب الجهات سنة2018 (التعليم العمومي، كل الأوساط مجتمعة، الوسط الحضري)



رسم بياني 8. نسب الانقطاع الدراسي حسب الجهات سنة 2018 (التعليم العمومي بكل أسلاكه، الوسط القروي)

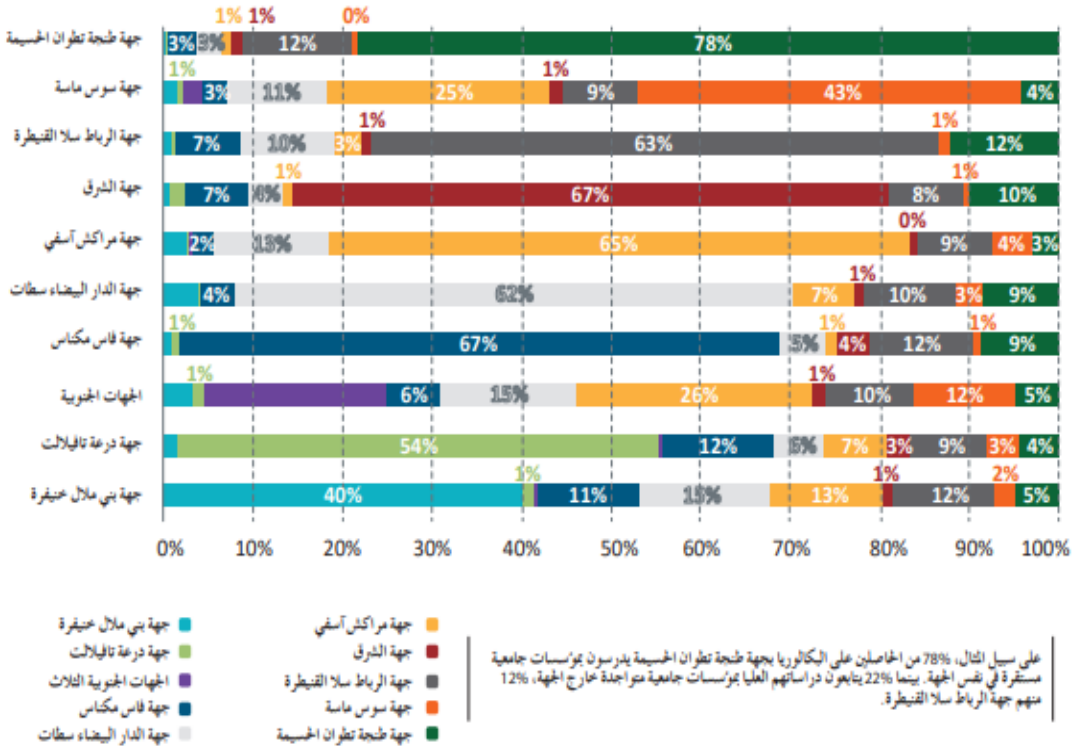


✓ مؤسسات الولوج المحدود والمكانة المركزية للمدارس العليا للتربية والتكوين

من خلال تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين يظهر جليا أن المدارس ذات الولوج المحدود مطالبة بتكوين أطر متخصصة ومحترفة خصوصا أن الإقبال عليها في تزايد مستمر. وبناء عليه، يصبح من واجبها تطوير تكوينات تستجيب للواقع الاقتصادي والاجتماعي لتتمكن من جذب مزيد من اهتمام الطلبة المتفوقين في الباكالوريا. إن الحاجة تغدو ماسة إلى الابتكار والجودة والتنويع في العرض التكويني في بعده المهني. فقد عرفت التسجيلات في المؤسسات ذات الولوج المحدود ارتفاعا صاروخيا ظهرت معه أهميتها ومكانتها في النسيج البيداغوجي المغربي. إذ تضاعف عدد المسجلين في هذه المؤسسات خمس مرات كما ارتفع عدد المسجلين في سلك الماستر والدكتوراه في هذه المؤسسات بنسبة 100/258، وعليه يصبح لزاما علينا توسيع القدرة الاستيعابية وتنويع التكوينات. ولا يمكن استثناء المدارس العليا للتربية والتكوين من هذه التطورات، فبعد

تأسيسها مباشرة بدا الإقبال عليها واضحا، ويبدو أن الجهة تستقبل 100/62 من المقبلين عليها والباقي يتوزع على مؤسسات أخرى خارج الجهة.

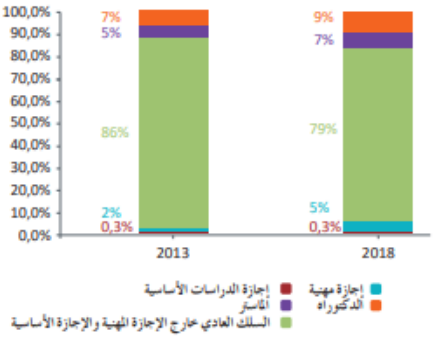
الرسم البياني 13. توزيع أعداد حاملي شهادة البكالوريا من كل الجهات التي يتابعون بها دراستهم، حسب الجهة التي توجد فيها مؤسسة جامعية ذات الولوج المحدود 2017[10]



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

www.abo

الرسم البياني 11. توزيع طلبة الولوج المحدود حسب السلك



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

- **تملّك الإجازة المهنية**

لم يتوقف عدد الطلبة المسجلين في الإجازة المهنية في مؤسسات الولوج المحدود عن التزايد بين سنتي 2013 و2018. فقد تضاعف عدد الطلبة المسجلين في الإجازة المهنية في هذه المؤسسات خمس مرات تقريبا خلال هذه المدة، وانتقل من 1.056 إلى 5.292 طالبة وطالب. وفي الوقت نفسه، انخفض عدد هؤلاء الطلبة بما يقارب 6% في مؤسسات الولوج المفتوح، إذ انتقل من 10.686 إلى 10.013 طالبة وطالب. ويمكن تفسير هذا المعطى بكون الطلبة، إجمالا، يفضلون مؤسسات الولوج المحدود بسبب سمعتها الإيجابية.

وتعود هذه الزيادة المهمة في عدد طلبة الإجازة المهنية إلى الزيادة المطردة في عدد المسجلين في إجازة العلوم والتقنيات في كليات العلوم والتقنيات، والذي يمثل 77,6% من مجموع طلبة الإجازة بالولوج المحدود سنة 2018.

- **الماستر والدكتوراه، مكاسب الولوج المحدود الجديدة**

عموما، سجل عدد طلبة المؤسسات ذات الولوج المحدود في الماستر والدكتوراه، بين سنة 2009 (تاريخ انطلاق إصلاح الدكتوراه) وسنة 2018، زيادة قدرها 258% بالنسبة للماستر، و206% بالنسبة للدكتوراه.

شهدت السنة الجامعية 2008-2009 تطبيق إصلاح الدكتوراه في الهندسة البيداغوجية[4] إجازة-ماستر-دكتوراه، وشكلت سنة 2012-2013 انعطافا في الاهتمام الذي أولاه الولوج المحدود للتكوين في الدكتوراه.

انتقل عدد الطلبة المسجلين في الماستر في مؤسسات الولوج المحدود من 3.781 إلى 7.134 طالبة وطالب بين سنتي 2013 و2018. ويمثل عدد المسجلين سنة 2018 ثلاث مرات ضعف عددهم سنة 2009. وقد ولد نمو الماستر في هذه المؤسسات، زيادة على الإجازة، ازدواجية في تنظيم التكوينات: نظام إجازة-ماستر-دكتوراه والسلك العادي[5].

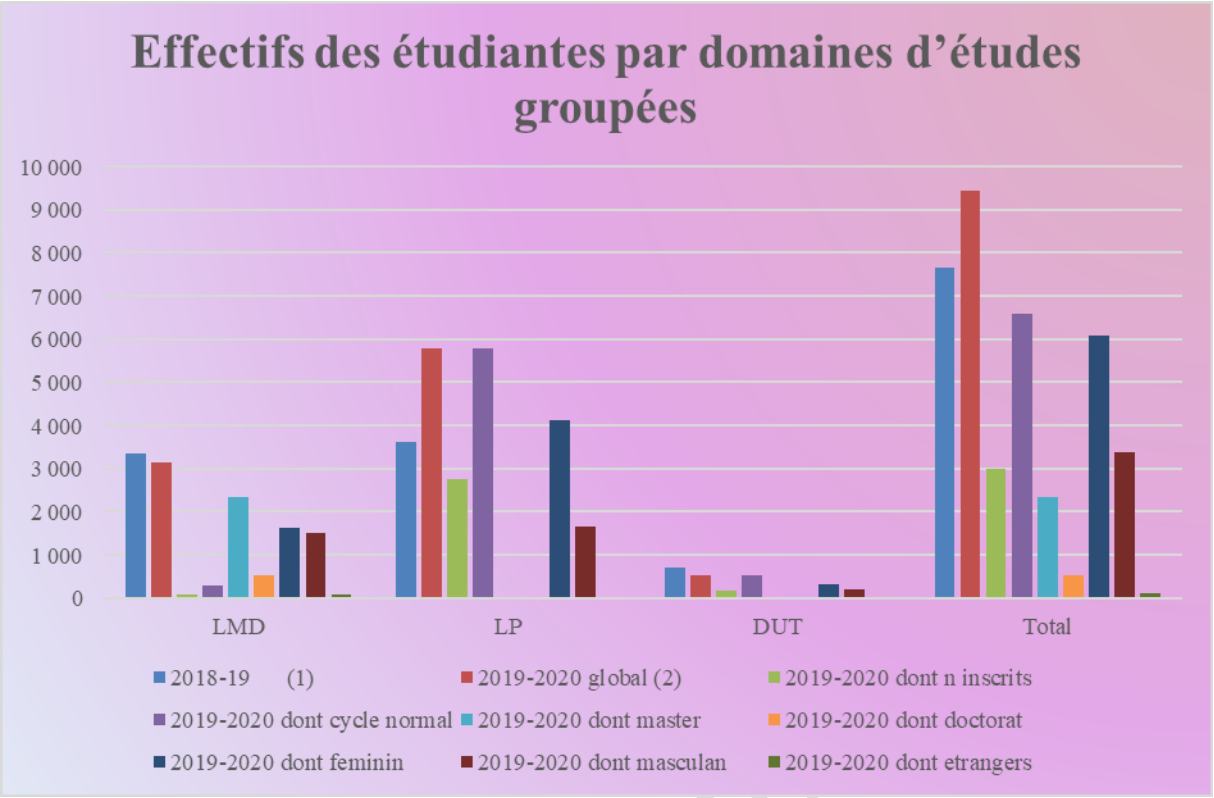
أما طلبة الدكتوراه، فقد عرف عددهم بدوره زيادة مهمة، وانتقل من 4.822 إلى 9.602 طالبة وطالب، بين سنة 2013 وسنة 2018. وتعود هذه الزيادة، ضمن أسباب أخرى، إلى عملية تحويل مناصب الأطر الإدارية الحاصلين على الدكتوراه إلى مناصب الأساتذة الباحثين[6]، والتي شرع فيها سنة 2012. وبالفعل، فقد همت هذه العملية تحويل 2.530[7] منصب إطار إداري إلى إطار الأساتذة الباحثين بين سنة 2016 وسنة 2019. ويضاف إلى هذه المناصب، 300 منصب أحدثت سنة 2012، وتمت تسوية وضعيتها سنة 2013.

✓ نسبة المسجلين في تخصص علوم التربية على الصعيد الوطني من 2018 إلى 2020 وأهمية التكوينات البيداغوجية ودور المدارس العليا مستقبلا

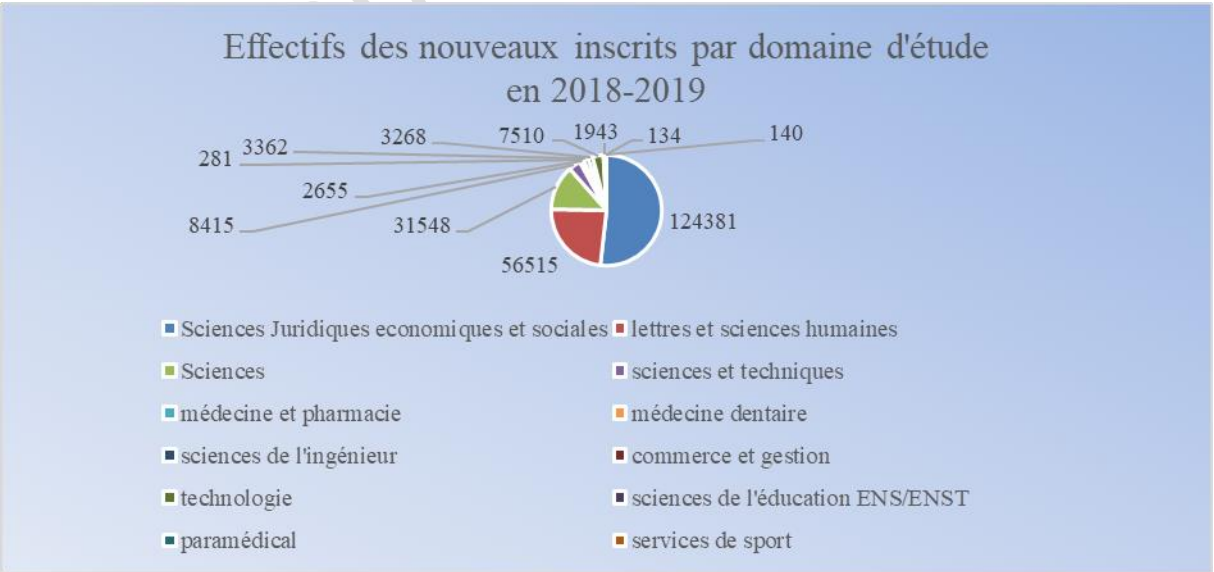
بناء على آخر الإحصائيات المنشورة يمكن لنا أن نتناول واقع تدريس علوم التربية وفق الأرقام أدناه، ونقول ما يلي:

Effectifs des étudiants par domaine d'études groupé

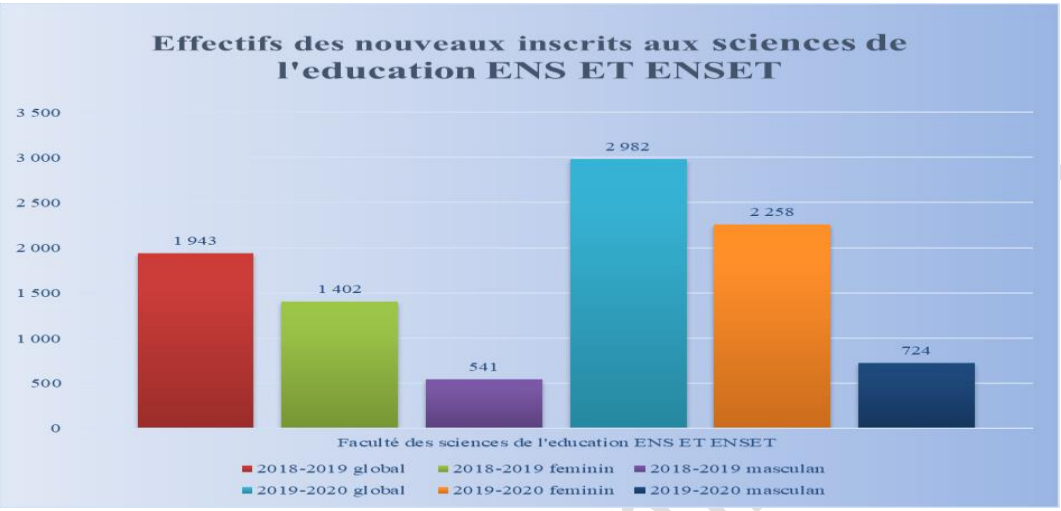
Domaine d'études groupé		2018-19 (1)	2019-2020							Var en % (2)-(1)/ (1)
			Global (2)	Dont						
				N.Inscrits	Cycle normal	Master	Doctorat	Féminin	Etrangers	
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales		**424 262**	**462 085**	138 298	431 667	20 596	9822	225 349	5 177	8,92
Lettres et Sciences Humaines		**224 931**	**224 769**	58 495	206 450	10 545	7 774	115 761	1 259	-0,07
Sciences		**115 139**	**113 638**	31 708	94 989	9 937	8 712	56 667	2 380	-1,30
Accès ouvert		**764 332**	**800 492**	**228 501**	**733 106**	**41 078**	**26 308**	**397 777**	**8 816**	**4,73**
Sciences de l'Ingénieur, Technologie et Sciences Techniques	ING	**21 648**	**23 243**	4 042	20 793	789	1 661	10 608	728	7,37
	LST	**28 560**	**28 994**	7 691	21 229	3 314	4 451	16 187	937	1,52
	LP	**2 317**	**2 157**	11	2 157	0	0	1089	11	-6,91
	DUT	**12 789**	**14 492**	7 524	14 492	0	0	8 136	111	13,32
	Total	***65 314***	***68 886***	***19 268***	***58 671***	***4 103***	***6 112***	***36 000***	***1 787***	***5,47***
Sciences de la Santé	MED	**18 873**	**20 958**	2 650	17 228		3 730	12 230	1632	11,05
	PHA	**950**	**1 243**	182	1 243	0	0	859	129	30,84
	MD	**1 515**	**1 543**	272	1 480		63	968	134	1,85
	LP&M	**561**	**806**	104	366	440	0	563	29	43,67
	DUT	**102**	**114**	71	114	0	0	75		11,76
	Total	***22 001***	***24 664***	***3 279***	***20 431***	***440***	***3 793***	***14 695***	***1 924***	***12,10***
Commerce et Gestion	DCG	**15 936**	**17 828**	3 655	16 350	1371	107	10 865	430	11,58
	LP	**113**	**23**		23			17	1	-79,65
	Total	***16 049***	***17 851***	***3 655***	***16 373***	***1 371***	***107***	***10 882***	***431***	***11,23***
Sciences de l'Education,ENS/ ENSET/ESEF	LMD	**3 345**	**3 142**	82	273	2 339	530	1 628	86	-6,07
	LP	**3 617**	**5 774**	2 745	5 774	0	0	4 121	14	59,64
	DUT	**697**	**525**	155	525	0	0	318	2	-24,68
	Total	***7 659***	***9 441***	***2 982***	***6 572***	***2 339***	***530***	***6 067***	***102***	***23,27***
Traduction		**274**	**291**			291		152		6,20
Sport		**376**	**319**	97	223	96		131		-15,16
Accès régulé		**111 673**	**121 452**	**29 281**	**102 270**	**8 640**	**10 542**	**67 927**	**4 244**	**8,76**
Total		**876 005**	**921 944**	**257 782**	**835 376**	**49 718**	**36 850**	**465 704**	**13 060**	**5,24**



تحظى تكوينات علوم التربية خلال السنتين المنصرمتين بإقبال مهم من طرف الطلبة والمهتمين، ولا يمكن ملاحظة هذا الإقبال إذا ما قورنت بالتكوينات ذات الولوج المفتوح لأنها تنتمي إلى التكوينات ذات الولوج المحدود. لكنها على العموم بدأت تأخذ مكانتها في النسيج التكويني العام، ونعتقد أن المدارس العليا للتربية والتكوين ستساهم في هذا الأمر من حيث عدد التكوينات وجودها وعدد المقبولين فيها.



هذه الإحصائيات لا تدخل فيها المدارس العليا للتربية والتكوين بل فقط كلية علوم التربية والمدارس العليا للأساتذة و المدرسة العليا للتعليم التقني L'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique. والثابت من خلال هذه المبيانات أن التسجيل في هذه المؤسسات يعرف تزايدا من جهة، ومن جهة أخرى يعرف تذبذبا بين 2018 و2020، وهذا ما يتضح من خلال المبيان التالي:



Effectifs des nouveaux inscrits par domaine d'études

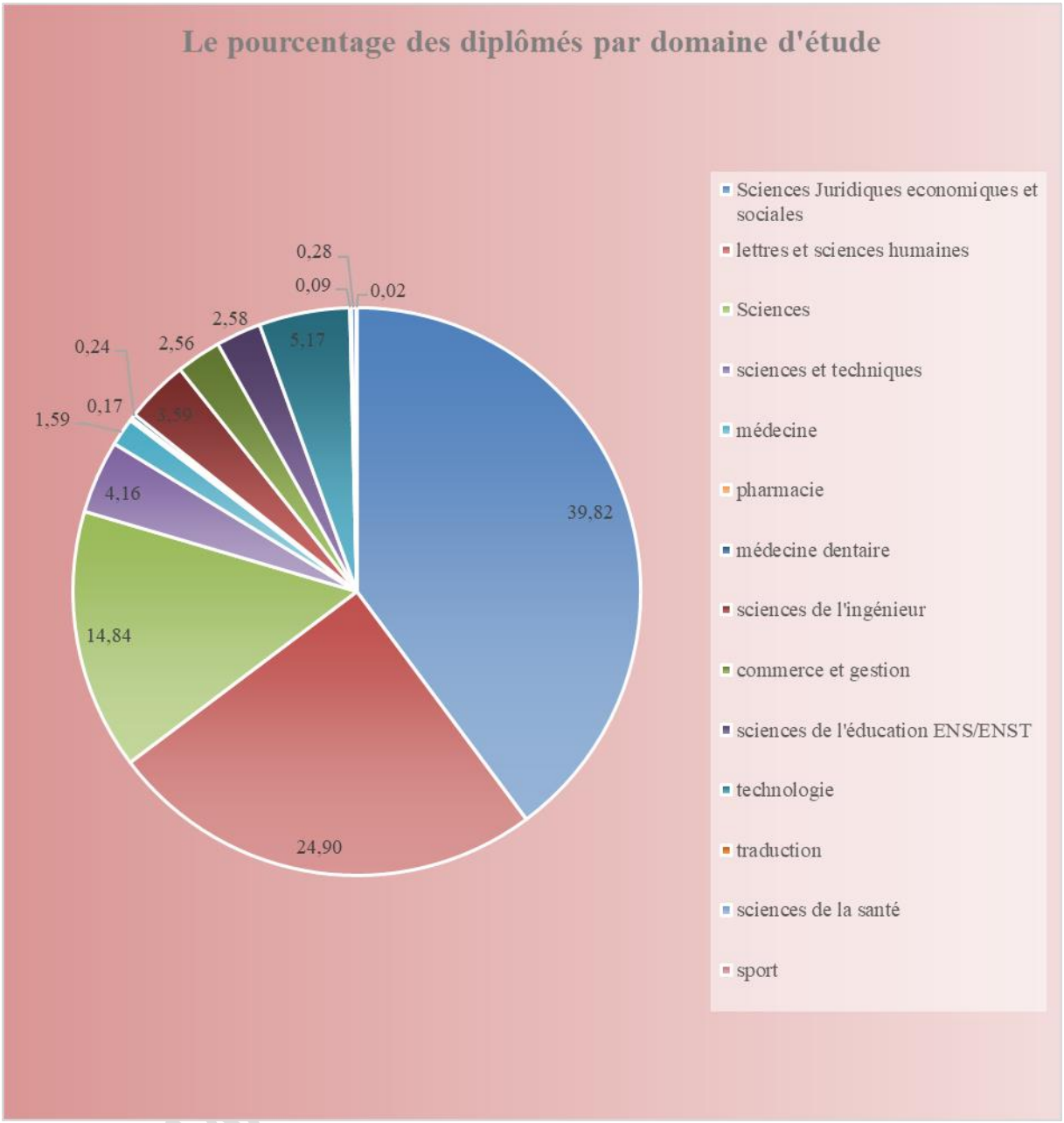
Domaine d'études	2018-2019		2019-2020		Var en %	
	Global	Féminin	Global	Féminin	Global	Féminin
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	124 381	61 298	138 298	68 603	11,19	11,92
Lettres et Sciences Humaines	56 515	30 089	58 495	31 773	3,50	5,60
Sciences	31 548	15 936	31 708	16 246	0,51	1,95
Accès ouvert	**212 444**	**107 323**	**228 501**	**116 622**	**7,56**	**8,66**
Sciences et Techniques	8 415	5 108	7 691	4 566	-8,60	-10,61
Médecine et pharmacie	2 655	1 556	2 832	1 616	6,67	3,86
Médecine Dentaire	281	155	272	169	-3,20	9,03
Sciences de l'Ingénieur	3 362	1 621	4 053	1 941	20,55	19,74
Commerce et Gestion	3 268	1 957	3 655	2 143	11,84	9,50
Technologie	7 510	4 142	7 524	4 307	0,19	3,98
Sciences de l'Education, ENS et ENSET	1 943	1402	2 982	2258	53,47	61,06
Paramédical	134	106	175	139	30,60	31,13
Sciences de Sport	140	47	97	48	-30,71	2,13
Accès régulé	**27 708**	**16 094**	**29 281**	**17 187**	**5,68**	**6,79**
Total	**240 152**	**123 417**	**257 782**	**133 809**	**7,34**	**8,42**

كما يلاحظ ارتفاع واضح لعدد الطالبات بالمقارنة مع الطلبة الذكور، لكننا لا نريد الدخول في شرح أسباب ذلك في أبعادها الاجتماعية والثقافية. إلا أنه يحيل على أزمة خفية ظاهرة وهي عزوف الشباب الذكور عن التركيز والتفوق، وسعي الإناث نظرا لما يواجهنه من تحديات مجتمعية من إثبات ذواتهن والتحرر من سيطرة الأسرة والبحث عن الاستقلالية، لكن ألا يطرح هذا الوضع تحديات بيداغوجية تربوية على المدارس العليا للتربية والتكوين/الاساتذة بكل مستوياتها وعلى الأسرة كذالك؟ ألا يجب أن نفكر بطريقة أخرى أكثر عمقا في إشكالات الشباب خصوصا الذكور؟ إنها قضايا بيداغوجية بامتياز. ألا يمكن أن يكون ذلك دال على بحث الذكور عن مهن أكثر قوة وجاذبية ومردودية؟

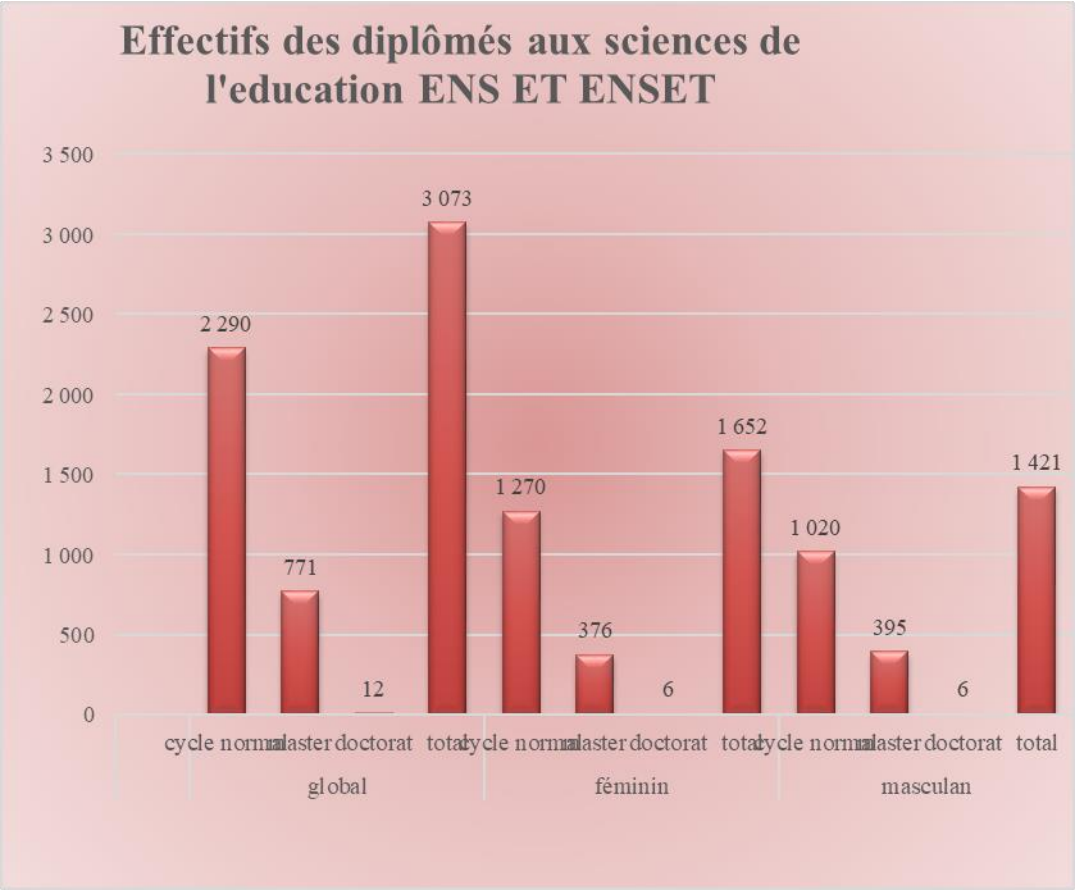
Effectifs des diplômés par domaine et par cycle d'études 2018-2019

Domaine d'études	Global				Féminin			
	Cycle normal	Master	Doctorat	Total	Cycle normal	Master	Doctorat	Total
Sciences Juridiques, Economiques et Sociales	41 370	5 443	676	**47 489**	21 456	2 384	191	**24 031**
Lettres et Sciences Humaines	26 457	2 488	751	**29 696**	14 085	1 013	197	**15 295**
Sciences	13 492	3 522	680	**17 694**	6 698	1 610	325	**8 633**
Accès ouvert	**81 319**	**11 453**	**2 107**	**94 879**	**42 239**	**5 007**	**713**	**47 959**
Sciences et Techniques	3 466	1 228	268	**4 962**	2 059	631	106	**2 796**
Médecine	1 377	23	493	**1 893**	925	11	244	**1 180**
Pharmacie	199			**199**	143			**143**
Médecine Dentaire	269		23	**292**	197		20	**217**
Sciences de l'Ingénieur	3 765	385	130	**4 280**	1 729	149	53	**1 931**
Commerce et Gestion	2 467	576	10	**3 053**	1 486	352	7	**1 845**
Sciences de l'Education, ENS et ENSET	2 290	771	12	**3 073**	1 270	376	6	**1 652**
Technologie	6 164			**6 164**	3 293			**3 293**
Traduction		104		**104**		62		**62**
Sciences de la Santé	205	132		**337**	156	82		**238**
Sport	27			**27**	12			**12**
Accès régulé	**20 229**	**3 219**	**936**	**24 384**	**11 270**	**1 663**	**436**	**13 369**
Total	**101 548**	**14 672**	**3 043**	**119 263**	**53 509**	**6 670**	**1 149**	**61 328**

يلاحظ بعد تحويلنا لهذه المعطيات إلى مبيان جامع أن نسبة الخريجين في تخصص علوم التربية لا تتجاوز 2.95 % من مجوع الخريجين في الوطن، وهذا يعني أن الحاجة ملحة لمزيد من بذل الجهد وتكوين أطر متخصصة في مجال البيداغوجيا، وتعتبر المدارس العليا للتربية والتكوين إضافة نوعية في هذا المجال إذ ستساهم بجانب باقي المؤسسات في الرفع من عدد الخرجين من جهة والرفع كذلك من جودة التكوينات وأنواعها.


Le pourcentage des diplômés par domaine d'étude
39,82
24,90
14,84
4,16
1,59
0,17
0,24
2,56
2,58
5,17
0,09
0,28
0,02
Sciences Juridiques economiques et sociales
lettres et sciences humaines
Sciences
sciences et techniques
médecine
pharmacie
médecine dentaire
sciences de l'ingénieur
commerce et gestion
sciences de l'éducation ENS/ENST
technologie
traduction
sciences de la santé
sport

www



وبإلقاء نظرة سريعة على عدد الخريجين من الأطر العليا خصوصا الدكتوراه نلاحظ أنه لم يتخرج في مجموع الوطن في تخصص علوم التربية خلال ثلاث سنوات إلا 12 إطارا بمعدل أربع دكاترة في السنة، ومعلوم أن الأزمة كبيرة، والخصاص مهول في الأطر العليا في هذا التخصص، وتقاعد المتخصصين سيكون بنسب عالية خلال السنوات الخمس المقبلة، ونعتقد أن المدرسة العليا للتربية والتكوين من واجبها أن تساهم من جهتها في تكوين الخلف العلمي المتخصص في البيداغوجيا أو علوم التربية. هذا مع العلم أن هذا العدد لا يمكن أن يكون موزعا على كل التخصصات في علوم التربية مما يعقد الوضع مستقبلا في هذا الحقل المعرفي ويدفع الدولة إلى إطالة أمد سياسة سد الفراغ والترقيع.

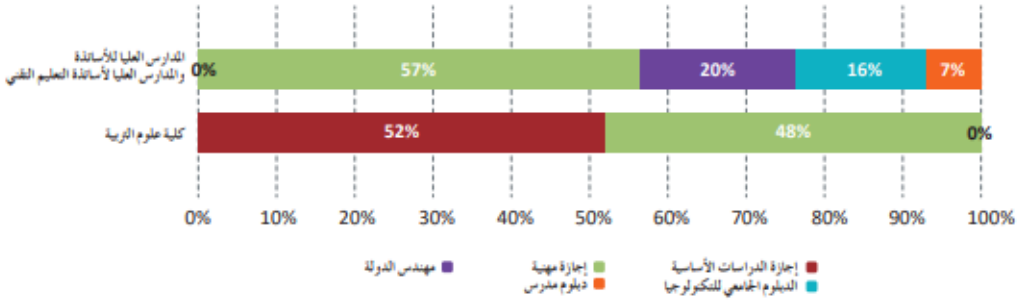
ولو ألقينا نظرة على أنواع الدبلومات التي تمنحها المؤسسات المختلفة المشتغلة في حقل التكوين البيداغوجي لعلمنا أنها أربعة أنواع كما يتضح من خلال المبيان أدناه:

- دبلوم مدرس؛
- الدبلوم الجامعي للتربية؛
- مهندس دولة؛
- إجازة مهنية.

www.abdelali

ونحن نعتقد أن المدارس العليا للتربية والتكوين يمكنها أن تجمع ما تشتت في غيرها مستقبلا، لكن لا يمكننا أن نستبق الأحداث نظريا، بل يجب في المرحلة الأولى التعاون مع كل هذه المؤسسات لسد الخصاص من جهة، وتطوير تكوينات مبتكرة وجديدة تستجيب لتحديات المغرب. وأكيد أن هذه المؤسسات ستمنح في المستقبل شهادة الدكتوراه في البيداغوجيا.

الرسم البياني 10. توزيع العدد الإجمالي لطلبة مؤسسات الولوج المحدود المعنية بعلوم التربية حسب الدبلوم، 2018



المصدر: قطاع التعليم العالي- معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ومما يزيد من أهمية التكوين البيداغوجي وبالتالي أهمية المدارس العليا للتربية والتكوين/الاساتذة ما نلاحظه من إقبال مرتفع الذي تشهده مباريات الأساتذة باعتبارها منفذا للمتخرجين لعالم التوظيف مع ما يرتبط بذلك من تحديات تكوينية خصوصا وأنه حسب الإحصائيات فإن 288000 مترشحة ومترشح (خريجي الجامعات) اجتازوا هذه السنة الاختبارات الكتابية لمباريات الخاصة بقطاع التربية الوطنية (انتهت يوم 25 نونبر(2020 ، ويتبارون على [17,000]منصب. كل هذه العناصر وزيادة تحيل على المسؤولية الملقاة على كل المؤسسات البيداغوجية التي تعنى بالتكوين البيداغوجي الأكاديمي للأطر.

- ✓ **المدارس العليا للتربية والتكوين مطالبة بمواكبة الإصلاح التربوي الوطني، وتطوير علوم التربية كحقل معرفي، وخلق عرض تكويني يستجيب للإستراتيجية الوطنية لإصلاح منظومة التعليم والنموذج التنموي الجديد.**

يظهر من خلال تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين مدى أهمية التكوين البيداغوجي في المغرب وأولويته الوطنية وخصوصا مطالبته الواضحة من مؤسسات التعليم الجامعي ذات الولوج المحدود المتخصصة في البيداغوجيا المساهمة في التكوين التربوي من جهة، وفي البحث العلمي البيداغوجي من جهة ثانية، قصد تلبية حاجات الإصلاح التربوي في الوطن. وتؤكد التقارير على عنصر جد مهم تحدثنا عنه سابقا **وهو أن المدارس العليا للتربية والتكوين ليست نسخة من المراكز الجهوية للتربية والتكوين، فهذه الأخيرة تكاد تكون وظيفتها تقنية تلبي حاجيات وزارة التربية الوطنية من الأطر التعليمية وفق برنامج جاهز لا يجوز أن يحيد عنه أي أحد، لكن المدارس العليا للتربية والتكوين فطبيعتها تكوينية تطويرية وبحثية ومواكبة للإشكالات المنظومة الوطنية وتتمتع بقدر من الحرية مما يمكنها من الإبداع والابتكار من خلال الأبحاث النظرية والميدانية التي يمكن أن تقوم بها، زد على ذلك أنه بإمكانها أن تربط بين العلم النظري وأشكال إنزاله على أرض الواقع بتجريب الابتكارات البيداغوجية التي يمكن أن تنتجها،** لذلك نعتقد أن

www.abdelilamiri.ma

المدارس العليا للتربية والتكوين يمكنها أن تقوم بهذا الدور أيما قيام إذا ما كانت رؤيتها واضحة وتدبيرها جيدا.

ولو نظرنا إلى المؤسسات التي تساهم في هذا المجال لوجدناها جد متنوعة:

- المدارس العليا للتربية والتكوين؛
- المدارس العليا للأساتذة: التي ستتحول إلى مدارس عليا للتربية والتكوين؛
- كلية علوم التربية؛
- المراكز الجهوية للتربية والتكوين؛
- بعض المسالك التربوية التي اعتمدت في بعض الكليات الوطنية؛
- المدرسة العليا للتعليم التقني.

وتعتبر الإجازات المهنية في التربية من المسالك الجامعية المحدثة لتلبية احتياجات سوق الشغل خاصة في القطاع الخاص من أطر التدريس بمختلف الأسلاك التعليمية، سواء من خلال تجربة المشروع الحكومي لتكوين 10000 إطار تربوي والذي انتهى به العمل، وبروز الحاجة إلى ما يزيد عن 200 ألف أستاذ بمختلف أسلاك التعليم، وعليه، يغدو من أولويات المدارس العليا للتربية والتكوين إرساء رؤية وخطة تعاونية مع باقي المؤسسات المتدخلة في القطاع نظرا لشساعة ما يمكن أن يغطيه من مجالات تعجز أن تشبعها مؤسسة واحدة بعينها. بل إننا نعتقد أن المدارس العليا للتربية والتكوين/الاساتذة عليها أن تكون وتطور تكوينات في المهن البيداغوجية الجديدة عالميا.

وقد يطرح هذا الأمر عند البعض مشكل الهوية بالنسبة لهذه المؤسسات لكننا لا نراه إلا مجالا للتعاون حتى تكتمل سيرورة التطور وتستقر مختلف بنياته على هوية معينة يتجلى فيها هذا الحقل المعرفي المهم بكل خصائصه وامتداداته، ولا أظن أنها ستخرج عن احتمال التجمع في جامعات بيداغوجية أو على الأقل كليات جامعة كما هو الحال في التطورات الحاصلة في النمسا وألمانيا وغيرهما.

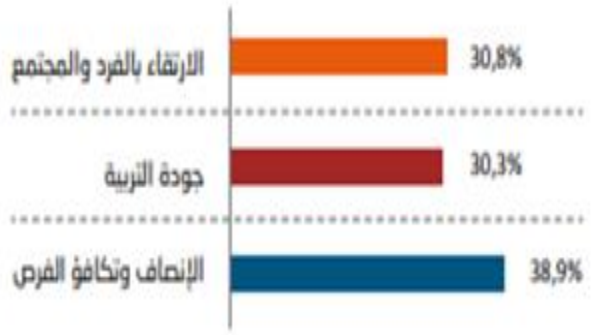
إن حقيقة كون المدارس العليا للتربية والتكوين المحدثة مؤسسات للتعليم العالي تابعة للجامعة وذات استقطاب محدود يدخلها مباشرة في التصور العام للرؤية الإستراتيجية للإصلاح، ويبوئها بذلك مكانة متميزة ضمن أدوار النهوض بالمدرسة المغربية والتكوين البيداغوجي والمهني، **حيث أن الرافعة الثانية عشرة المتعلقة بتطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار والذي يلامس كل ما يتعلق بالمراجعة المنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات وفق معايير الجودة يجعل هذه المؤسسات باعتبارها مجالا للبحث البيداغوجي مسئولة عن المساهمة النوعية في تقييم المناهج والبرامج والتكوينات الحالية**، في استحضار واضح للوظائف المرجعية المعرفية لأطوار التربية والتكوين وذلك في اتجاه الرفع من جودة التربية والتكوين بل واقتراح البدائل المبتكرة والجديدة.

www.abdellahmine.com

وبما أن الرؤية الاستراتيجية اعتبرت المقوم المؤسساتي من أهم المقومات التي يمكن أن تحقق هذه الغاية وذلك من خلال" إرساء بنيات وطنية وجهوية للبحث والابتكار البيداغوجي في المناهج والبرامج والتكوينات، من أجل تطوير سياسة الابتكار والتجديد في هذا المجال فإن المدارس العليا للتربية والتكوين هي المكان الطبيعي لمثل هذه المهام العالية التركيب باعتبارها مؤسسات أكاديمية، وسيظهر في تصورنا كيف نرى إرساء الأسس التي ستشكل منطلقا لإنجازات بيداغوجية تربوية في هذه المؤسسات.

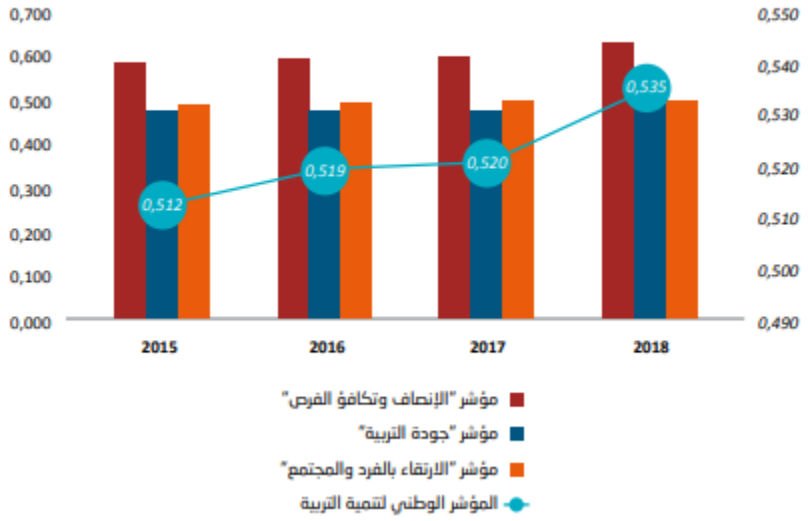
وبالنظر إلى المؤشر الوطني لتنمية التربية و الذي يتجلى في الأبعاد التي وضعتها الرؤية الاستراتيجية والمتمثلة في **الإنصاف والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع** فإن المدرسة العليا للتربية والتكوين ومثيلاتها على الصعيد الوطني تعد اليد اليمنى للدولة لتحقيق مؤشرات مرتفعة في هذا المجال، خصوصا وأن الارتقاء بالفرد، وجودة التربية يعتبران من الأسباب المركزية وراء إخراج المؤسسات التكوينية الجديدة ونقصد بها المدارس العليا للتربية والتكوين إلى الوجود، وسنوضح في حينه كيف ستكون مساهمتنا في إشباع هذه الحاجيات، و في إغناء العرض البيداغوجي الوطني.

رسم بياني 1. توزيع مؤشر تنمية التربية وفق الأبعاد الثلاثة (%) 2018



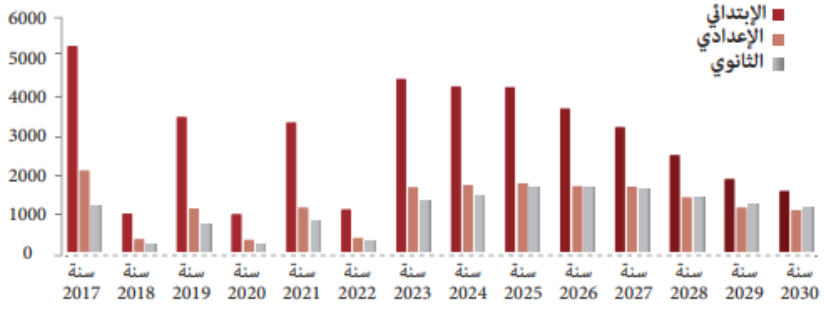
وهذا رسم بياني يوضح تطور مؤشر تنمية التربية في المملكة مما يحيل مباشرة على مدى قوة وعمق وعلو ما ينتظر المؤسسات التكوينية التربوية خصوصا المدارس العليا للتربية والتكوين.

رسم بياني 3. تطور المؤشر الوطني لتنمية التربية ومكوناته



وفي نهاية هذا المحور لا يجب أن ننسى أن الحاجة ملحة لمدرسي المستقبل بناء على التقارير الوطنية ومنها تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين، وهو ما يتضح من خلال هذا المبيان الذي يغطي نسبة الخصاص إلى 2030 بالنظر إلى نسبة المتقاعدين من سلك التربية والتكوين. وكل هذا يلقي بثقل المسؤولية على المدارس العليا للتربية والتكوين. ويوضح المبيان بجلاء أن التعليم الابتدائي سيشهد خصاصا مهولا وجب ملؤه عددا وجودة.

المبيان رقم 3: توزيع أعداد المدرسين(ات) المحالين على التقاعد خلال الفترة ما بين 2017-2030 حسب الأسلاك



المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2016 -2017)

المدارس العليا للتربية والتكوين رافعة للتنمية

كيف يمكن للمدارس العليا للتربية والتكوين أن تساهم في التنمية حسب تصورنا؟

أولا: المدارس العليا للتربية والتكوين قاطرة لتطوير البيداغوجية الجامعية /ديداكتيك التعليم العالي

لا نعتبر المدارس العليا للتربية والتكوين مركزا لمهن التربية والتكوين متخصصة فقط في تكوين الأساتذة، بل هي مؤسسات للتعليم العالي، تناط بها على الأقل خمس مهمات أساسية:

- **التدريس النظري والتطبيقي؛**
- **البحث العلمي وإيجاد الحلول لمشاكل الوطن ذات العلاقة بالتخصص؛**
- **التكوين الممهنن المحترف لتلبية حاجات سوق الشغل في مجالات تخصصها؛**
- **التطوير والتجديد في مجال تخصصها؛**
- **التأثير في المحيط الاجتماعي بإتاحة المعرفة ونشرها بين مكوناته.**

وبناء على المرتكز الخامس من الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي يؤكد على أن نظام التربية والتكوين يهدف بالأساس إلى الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم. كما يؤكد على أن التعليم العالي يرمي إلى تحقيق الوظائف الآتية:

- التكوين الأساسي والمستمر؛
- إعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية؛
- البحث العلمي والتكنولوجي؛
- نشر المعرفة.

يركز كذلك على التكوين المستمر للأطر البيداغوجية والإدارية، زد على ذلك المراجعة المستمرة للمناهج، وبالنظر إلى هذا كله، فإن تطوير الأداء البيداغوجي لمؤسسات التعليم العالي إن على مستوى التكوينات الديداكتيكية أو البيداغوجية أو تطوير الكتب الجامعية في التخصصات المختلفة بتعاون مع مختلف الباحثين نعتبره واجبا ورهانا يجب اقتحامه من طرف هذه المؤسسات البيداغوجية، إذ نعتقد أن المدارس العليا للتربية والتكوين مؤسسات بيداغوجية أكاديمية يمكن أن تلامس قضايا التربية والتكوين والبيداغوجيا والديداكتيك في كل المستويات بما فيها التعليم العالي.

إن مجمل الإصلاحات الوطنية والدولية في مجال تطوير أنظمة التعليم تشكل في جوهرها إصلاحات تصب في اتجاه تطوير بيداغوجيا واضحة للتعليم العالي إن عاجلا أو آجلا مع تبني فهم متسع لمصطلح البيداغوجيا، ففي نهاية التسعينيات حظيت مؤسسات التعليم العالي في ألمانيا

www.abdeljalil-amine.com

خصوصا وفي أوروبا عموما باهتمام كبير، ومع تنفيذ قرارات بولونيا بشأن إدخال نظام البكالوريوس والماجستير في جميع أنحاء أوروبا تم تعزيز هذه التغييرات التي كانت مطلوبة آنذاك، فتم تطوير وحدات برامج الدراسة، والامتحانات خلال الفصول الدراسية، كما تم التركيز على التقييم المنهجي للتدريس، وما إلى ذلك من الإجراءات البيداغوجية الديداكتيكية. ووصلوا حاليا إلى دمج أساليب التنشيط في المحاضرة كأعلى شكل من أشكال التدريس (الذي يحتاج إلى تكوين) .... وعليه، فإن كل هذا يجعلنا نطرح سؤالا جوهريا لا بد للمتخصصين والمسئولين أن يضعوا له جوابا يفي بانتظارات المرحلة التي نحن فيها وهو:

ما هو نوع أستاذ التعليم العالي الذي نحتاجه؟ ما تكوينه؟ ما مؤهلاته العلمية؟ما تجاربه؟ ما تداريبه؟ ما رصيده من بيداغوجيا التعليم العالي أو ديداكتيك التعليم العالي؟

وهنا يمكن للمدرسة العليا للتربية والتكوين أن تقدم عروضا جيدة واحترافية في هذا المجال بتعاون مع المتخصصين في الحقول المعرفية المختلفة.

أما إذا ما أضفنا حقيقة واقعية أخرى، وهي اعتماد الاستخدام المثمر بشكل متزايد للتعلم الإلكتروني في الجامعات، فإن ضرورة التفكير في مؤهلات الأساتذة الجدد من جهة، وتكوين القدامى من جهة ثانية يصبح في حكم (ما لا يكون الواجب إلا به فهو واجب). وهنا أيضاً، تظهر تحديات جديدة ذات طبيعة بيداغوجية وديداكتيكية أمام الجامعات. ونجد أن حاجتنا للديداكتيك أصبحت حقيقة لا وهما، **والمدارس العليا للتربية والتكوين هي الجهة المتخصصة في البيداغوجيا بكل مستوياتها، وعليه، يمكننا أن نساهم في هذا الجانب أيما إسهام.**

وفي سياق وضع وحدات (مشروع بولونيا) في الدول الأوروبية تم إدخال أساليب التدريس في التعليم العالي، وهي أساليب معروفة منذ الستينيات ولكنها كانت مخصصة في السابق لقطاع المدارس. وتم اعتمادها في التعليم العالي لكن بهوية أكاديمية علمية.

يسعى أساتذة التعليم العالي في أوروبا المعاصرة جاهدين لتطبيق إجراءات التقارير والتوصيات الأوروبية، و التي تتضمن نقل المعرفة بمقاربة كفاياتية **approche par compétences (APC)**، والغاية هي الرفع من مستوى التعليم العالي وجعله أكثر فعالية، وإبعاده التدريجي عن سكته التقليدية المتعالية والقمعية القديمة. وذلك من خلال استراتيجيات التعلم الحديثة.

أما في المغرب فأعتقد أن ديداكتيك التعليم العالي عبارة عن مشهد مشتت ومبعثر لم يتم الاهتمام به وإخراجه من اللاتنظيم إلى التنظيم، وأنه يتجلى فقط في بعض القرارات الفردية لبعض الجامعات مثل جامعة القاضي عياض التي اعتمدت في سنة أو سنتين متتاليتين تكوينا للأساتذة الجدد، لكنه كان مدرسيا أكثر منه جامعيا نظرا لأن القائمين عليه لم يستحضروا الفرق بين الجامعة والمدرسة.

كما يمكن أن ندعي أن كل المراكز وأماكن العمل وأقسام المعاهد والمسالك والشعب والمشاريع والبرامج العلمية والشبكات والعلماء الأفراد، الذين يجمع بينهم هم واحد هو الاهتمام بالتدريس الجامعي وتطويره ودراسة وفحص أوضاعه يتموقعون في هذا الإطار أي إطار بيداغوجيا التعليم العالي/أو ديداكتيك التعليم العالي، وهؤلاء يجب أن تعمل إدارات المدارس العليا

للتربية والتكوين قدر المستطاع على التنسيق معهم لبناء تصور وتصورات وبرامج للدرس الجامعي المغربي المعاصر.

ثانيا: المدارس العليا للتربية والتكوين ومواكبة إصلاح التعليم العالي

لا يجب أن ننسى أن مساهمة المدارس العليا للتربية والتكوين/الاساتذة في مواكبة تنزيل الاصلاحات الجامعية من المهام التي نعتقد جازمين بأن هذه المؤسسات هي المكان الأنسب لتفعيلها وتكوين متخصصين فيها خصوصا في مجال الكفايات الناعمة، وكل أشكال وأنواع التنمية الذاتية، وأهم الكفايات التي يتحدث عنها في هذا الإطار في المغرب هي:

- **الكفايات الدراسية الجامعية: Study Skills؛**
- **الكفايات الحياتية: Life Skills ؛**
- **الكفايات المهنية: Professional Skills ؛**
- **الكفايات الاجتماعية: Civic Skills.**

إن تطوير تكوينات في هذا المجال هدف في متناول المتخصصين في البيداغوجيا لأنهم أهل تطوير وبناء للشخصيات، وحمولتهم المعرفية وتجربتهم تؤهلهم أكثر من غيرهم لتبني أو المساهمة في تكوين أطر في هذا المجال.

www.abdelilamine.com

يتعلق الأمر في هذه الكفايات باكتساب الطلبة للمهارات العشر الأكثر طلبا في سوق الشغل والمتمثلة في حل المشاكل المعقدة، والتفكير النقدي، والإبداع، وروح المبادرة، تسيير الفرق وروح الفريق، الذكاء العاطفي، الحكم واتخاذ القرار، الحس الخدماتي، حس التفاوض، المرونة المعرفية.
وهذا مدار الفعل البيداغوجي عموما.

كما لا يجب أن ننسى أن تعليم اللغات الذي أضحى أولوية يمكن للمدارس العليا للتربية والتكوين أن تساهم فيه من خلال تأطير المكونين وتطوير برامج تكوينية خاصة بهذه الفئة خصوصا في اللغة الإنجليزية والفرنسية.

وعليه يمكن توضيح مساهمة المدارس العليا للتربية والتكوين في في ما سبق كما يلي:

ثالثا: المدارس العليا للتربية والتكوين والتجديد في المسالك:

بعض المسالك التي نقترح

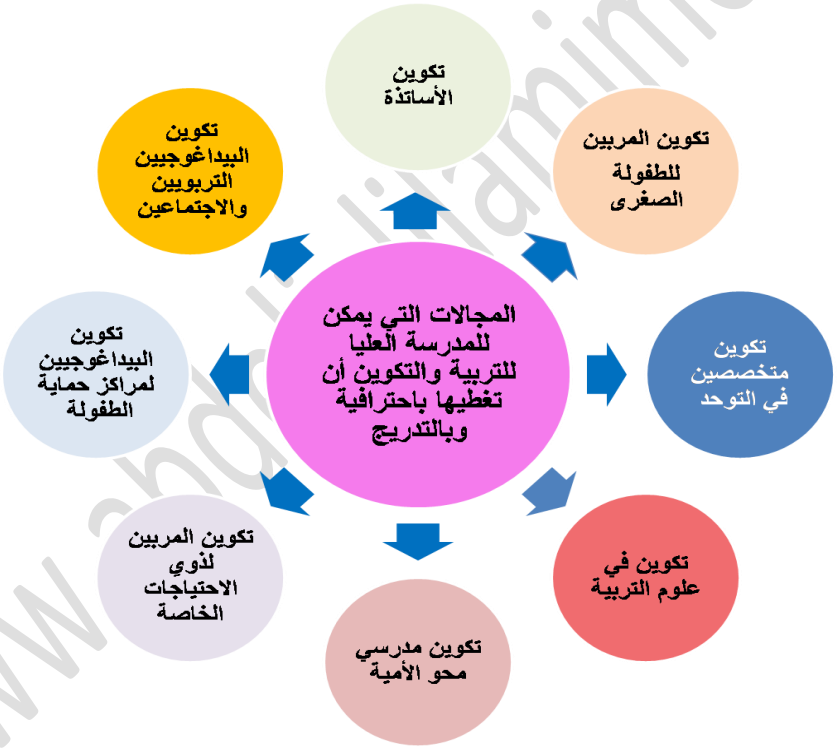
إضافة إلى مسالك تكوين الاساتذة المعروفة يمكن مستقبلا أن تقتحم هذه المؤسسات بحكم تخصصها المجالات التالية:

www.abdellahmime.com

ونشير في هذا الإطار إلى أن هوية المدارس العليا للتربية والتكوين ليست هي هوية المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. فوظيفة المدارس العليا هي التكوين والبحث العلمي وإبداع الحلول البيداغوجية وطرح تكوينات جديدة تواكب سوق الشغل. لذلك لا تحل هذه المدارس محل المراكز بل تتعاون معها.

- مسالك مهنية خاصة بالبيداغوجيين الاجتماعين والتربويين تماشيا مع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح واستجابة للتحديات التربوية والاجتماعية التي تواجه المؤسسات التعليمية والتكوينية المغربية – مسالك الاستشارة التربوية والأسرية -؛
- مسالك مهنية خاصة بالتربية الخاصة أو الإعاقات السمعية والبصرية؛
- مسالك لتكوين بيداغوجيين متخصصين في محو الأمية؛
- مسالك مهنية خاص بتكوين مربيات التعليم الأولي؛
- مسالك خاصة بالهندسة البيداغوجية للمعلومات والتعلم الإلكتروني والابتكار.

وعموما فإن المجالات التي يمكن أن تلجها المدارس العليا للتربية والتكوين وتجدد فيها بل تقترحها كمستجدات في مجال التكوين كثيرة ومتنوعة، ويمكن تجميع أغلبها في الترسيمة التالية:



نشير إلى أن ما نقترحه من تطوير ليس مثاليا، ويجب أن يكون طموح الدولة والمهتمين كذلك حسب قناعتنا الشخصية، وطموحنا هذا لا يغفل الواقع والصعوبات التي قد تعترض هذه المؤسسات، ومنها مثلا أننا لازلنا في مرحلة التأسيس، لكننا مؤمنون أشد ما يكون الإيمان بأن الطموح العالي العقلاني إذا لم يحقق كل أهدافه، فإنه سيحقق أكثرها أو أهمها، وهذا غاية ما نود إيصاله للمسؤولين، كما أننا نعتقد أن مرحلة التأسيس ليست مرحلة انتظار بل مرحلة عمل مستمر يؤسس لما بعده من جهة، ويسمح بربط الجسور مع باقي الفاعلين والمؤسسات في مختلف الحقول العلمية والعملية. فما لا يُدرك كله، لا يُترك أهمه أو بعضه.

www.abdelilamine.com

رابعا: المدارس العليا والتكوينات البيداغوجية والمهنية أو المستمرة أو تلك التي تحت الطلب

يتعلق الأمر بالتكوين البيداغوجي المستمر من خلال عروض تكوينية لمؤسسات مختلفة، ومن قطاعات متعددة وبشراكة مع متخصصين وفاعلين في مختلف المجالات:

- ✓ تكوين الطلبة الدكاترة، والراغبين في تطوير قدراتهم في الكفايات الناعمةSOFT SKILLS سواء في القطاع الخاص أو العام أو الأفراد الذاتيين؛
- ✓ تكوينات خاصة بالأساتذة الجدد في ديداكتيك التعليم العالي والبيداغوجيا الجامعية؛
- ✓ تكوينات خاصة بأطر مراكز حماية الطفولة في الجوانب البيداغوجية والاجتماعية والنفسية؛
- ✓ تكوينات خاصة بأطر المراكز النسوية في الجوانب البيداغوجية والاجتماعية والنفسية لمواجهة تحديات التي تواجهها المرأة في الجهة بمختلف تجلياتها؛
- ✓ تكوينات خاصة بأطر إدارة السجون في الجوانب المصاحبة البيداغوجية والاجتماعية والنفسية للتعامل مع السجناء وإعادة تأهيلهم النفسي والمعرفي والاجتماعي والتربوي؛
- ✓ تكوينات خاصة بأطر دور العجزة والمتشردين؛
- ✓ تكوينات خاصة بأطر دور الشباب ومآوي المهاجرين غير الشرعيين أو الشرعيين؛
- ✓ تكوينات في الكوتشين والاستشارات الأسرية والتربوية....

نشير مرة أخرى ونذكر بأن المدارس العليا للتربية والتكوين مؤسسات جديدة، ولهذا فإن من سيتحمل المسؤولية لتدبيرها عليه أن يؤسس لتقاليد بيداغوجية رفيعة تستجيب لمحيطها وتكون طموحة وواقعية لا مثالية.

خامسا: المدارس العليا للتربية والتكوين والبحث العلمي:

الهدف الاستراتيجي العام هو:

تأسيس ثم تطوير بنيات وهياكل البحث العلمي بالمدارس العليا للتربية والتكوين من خلال غرس لبناته من مختبرات وبنيات للبحث العلمي وتكوينات الدكتوراه المتخصصة في البحث البيداغوجي والتكوين والتطوير والابتكار.

من أصل [138] دولة احتل المغرب المرتبة 83 في تقرير 2020 لمؤشر المعرفة العالمي Global Knowledge Index) GKI). ، وجاء المغرب الذي حسن ترتيبه ب [9] درجات مباشرة في الترتيب بعد تونس المرتبة [82] ومتقدما بفارق كبير عن الجزائر الرتبة [103]. وقد تم وضع هذا التقرير من قبل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (PNUD) بالتعاون مع مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة. ويتم إصداره سنويًا منذ عام 2017 ويتتبع أداء المعرفة لكل بلد في سبعة مجالات رئيسية:

- ✓ التعليم قبل الجامعي؛
- ✓ التكوين التقني والمهني؛
- ✓ التعليم العالي؛
- ✓ البحث؛

- ✓ التطوير والابتكار؛
- ✓ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛
- ✓ الاقتصاد والبيئات التمكينية.

واعتبر واضعو التقرير أن أداء المغرب متوسط من حيث البنية التحتية المعرفية حيث يحتل المرتبة [3] بين [24] دولة ذات تنمية بشرية متوسطة. وعليه، فإن بذل الجهد في هذا الإطار نعتبره أولوية وطنية وجب على المدارس العليا للتربية والتكوين أن تساهم فيها، وغير بعيد عن هذا الموضوع، فقد أعطى القانون الإطار17-51 الذي تم التصويت عليه مؤخرًا في البرلمان مكانة هامة للبحث العلمي، والمؤسسات الجامعية بما فيه المدارس العليا للتربية والتكوين، وأصبحت هذه المؤسسات الجامعية مطالبة بإنزاله مقتضيات القانون الإطار على أرض الواقع، بحيث يجب أن يتم ذلك حول عدد معين من المبادئ التي تبدو أساسية بالنسبة للبحث العلمي في مجال البيداغوجيا، ومنها :

- ✓ ثقافة التعاقد والتقييم؛
- ✓ تعزيز مكانة الباحث والطالب بسلك الدكتوراه؛
- ✓ وتقوية مكانة المختبرات البحثية كوحدات أساسية في الهندسة الجامعية؛
- ✓ زد على ذلك العمل على تبسيط إجراءات التدبير المالي المتعلق بالبحث العلمي، وإشراك المحيط السوسيواقتصادي في تمويل البحث العلمي في مجال البيداغوجيا وغيرها مما يدخل في تخصص المدارس العليا للتربية والتكوين.

ونظرا لكون المدارس العليا للتربية والتكوين في مرحلة التأسيس فإنه ليس لدينا ما يمكن تشخيصه على مستوى البحث العلمي، لذلك فإن اهتمامنا يجب أن ينصب على وضع لبنات البحث العلمي الأولى من خلال العمل على جمع فرق البحث أو المختبرات المتخصصة في البحث البيداغوجي والتكوين والتطوير والابتكار تماشيا مع الرؤية الاستراتيجية من جهة، والبرنامج الحكومي ورؤية الجامعات المغربية من جهة ثانية.

في هذا الإطار وجب على هذه المؤسسات البيداغوجية أن تنفتح على المؤسسات الجامعية بدون استثناء، زد على ذلك كل المؤسسات المهتمة بقضايا التربية والتكوين كالمراكز الجهوية لمهن للتربية والتكوين، والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين..

كما أن عدم توفرنا على معطيات حول عدد أساتذة التعليم العالي، والأساتذة المؤهلين المشتغلين في هذه المؤسسات يجعل تحليلنا يعتريه نقصا في المعطيات، لكن حسب اعتقادنا فإن هذا النقص نفسه دليل حاجة للتأسيس والتطوير لهذا المجال داخل هذه المؤسسات الفتية.

إن التأسيس والتطوير الذي يجب أن يلامس هذه المؤسسات عليه أن يكون **كميا وكيفيا** حسب الإمكانات المتوفرة، وبناء عليه، فمشاريع التطوير عليها أن تتوجه في هذا الجانب إلى الأنشطة العلمية داخل هذه المؤسسات، والإنتاج العلمي، وتأطير الدكتوراه ومناقشاتها وكذلك مناقشة أعمال التأهيل الجامعي، وتطوير المشاريع البحثية البيداغوجية المؤسساتية.

بناء على ما سبق سيكون من الأفضل أن تكون أولوياتنا على مستوى البحث العلمي ما يلي:

www.abdelhamime.com

- **البحث العلمي على مستوى الكم**

- ✓ إرساء بنيات بحث قارة في القضايا البيداغوجية والديداكتيكية كأولوية وطنية والعمل من خلالها على تطوير المؤسسات الجامعية والمساهمة في معالجة قضايا التعليم من داخل البحث العلمي، وتطوير رؤى وطرق ونماذج بيداغوجية مبتكرة تراعي السياق المغربي وتستجيب لتحديات الجهة؛
- ✓ إصدار مجلات خاصة بالبحث البيداغوجي والديداكتيك برؤية جديدة سواء تعلق الأمر بمجلات ورقية أو إلكترونية؛
- ✓ الحرص على أن تنظم كل بنية على الأقل ندوة وطنية أو دولية أو يوما دراسيا في مجال اختصاصها؛
- ✓ العمل على نشر أعمال الندوات والمؤتمرات التي تنظم داخل المؤسسات؛
- ✓ تشجيع بنيات البحث للانخراط في مشاريع البحث التي تطلقها الوزارة من خلال المركز الوطني للبحث العلمي والتقني في كل ما يتعلق بالعلوم الإنسانية وخاصة البيداغوجيا والتربية والديداكتيك؛
- ✓ تشجيع وتطوير الأبحاث المتعددة التخصصات، والتي تتجاوز النظرة الأحادية في تناول قضايا الإنسان والثقافة والتراب وتتبنى الرؤية التكاملية بين الحقول المعرفية وتستحضر البعد البيداغوجي والتربوي؛
- ✓ تبني مشروع البحث السنوي الخاص بكل مدرسة من المدارس العليا للتربية والتكوين، والذي سيتناول إشكالا بيداغوجيا أو معرفيا أو إداريا ...آنيا إن جهويا أو وطنيا؛
- ✓ تأسيس وتبني تكوينات الدكتوراه في البيداغوجيا لأنه أولوية وطنية؛
- ✓ وضع برنامج قار للتكوينات المشتركة: اللغات، المنهجية، الإحصاء...للطلبة الباحثين؛
- ✓ تنظيم الندوة الوطنية السنوية للمدارس العليا للتربية والتكوين وجعله تقليدا راسخا يؤسس للتواصل العلمي والبيداغوجي لهذه المؤسسات الجديدة، ويدرس الصعوبات التي تواجهها ويتيح إمكانية تبادل التجارب وإجراء التعديلات؛
- ✓ تنظيم مؤتمر وطني كل سنتين يجمع كل المؤسسات التربوية والبيداغوجية لتدارس القضايا المشتركة ومتابعة أشكال التعاون؛
- ✓ تطوير نظام معلوماتي داخلي للأرشيف العلمي البيداغوجي الذي قد يكون جزء من خزانة المؤسسة.

- **البحث العلمي على مستوى الكيف**

- ✓ **ربط البحث** العلمي البيداغوجي بالتوجيه الاستراتيجي الوطني اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وخصوصا علميا؛

www.abdeljalilamine.com

- ✓ الاستمرار في الانخراط في الهيكلة الجديدة للبحث العلمي التي تعتبر الآن مشروعا وزاريا قيد الدراسة، مع الدفع ببنيات البحث إلى مزيد من التنسيق والتعاون؛
- ✓ تطوير مشاريع للبحث مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي للجهة التي تنتمي إليها المدرسة العليا للتربية والتكوين خصوصا ذات الطابع البيداغوجي، التربوي، الديداكتيكي... ؛
- ✓ العمل على الدفع بالباحثين للانخراط في قضايا الوطن ذات الطبيعة البيداغوجية والعمل من خلال أبحاثهم عن إيجاد وتطوير حلول عملية لها؛
- ✓ تسهيل صرف الاعتمادات المخصصة للبنيات؛
- ✓ تطوير قاعدة بيانات تهتم بمنشورات الأساتذة والطلبة الباحثين، ومشاركاتهم، ومؤلفاتهم؛
- ✓ تحسين ظروف إعداد البحوث العلمية؛
- ✓ إعداد ميثاق واضح ملزم للطلبة والأساتذة لتوحيد معايير التعامل مع البحوث والدراسات والأطاريح حسب التخصصات خصوصا في مرحلة التأسيس ليصبح عرفا وتقليدا متميزا؛
- ✓ المساهمة في تكوين الباحثين الشباب في قضايا البيداغوجيا في المؤسسات التابعة لجامعة الحسن الأول بسلك الدكتوراه ؛
- ✓ تشجيع الباحثين المتميزين في مجالات العلوم البيداغوجية واللغات بخلق جائزة التميز في كل تخصص عن كل بحث علمي متميز؛
- ✓ تبني نظام المصاحبة العلمية Tutorat ومأسسته؛
- ✓ توجيه الأساتذة والباحثين إلى استعمال قواعد البيانات العلمية التي يقدمها المركز الوطني للبحث العلمي للباحثين و هي: .Sciencedirect, Scopus, Springerlink.

ولتحقيق هذه الأأهداف وجب العمل على:

- ✓ تأسيس وتفعيل دور فرق البحث والمختبرات؛
- ✓ خلق خلايا عمل بين بنيات البحث ذات طبيعة موضوعاتية.
- ✓ تقسيم العمل على ثلاث خلايا على الأقل:
  - o خلية البحث البيداغوجي؛
  - o خلية التكوينات؛

www.abdeljalamine.com

- خلية التطوير والتقويم المستمرين والتنسيق مع المؤسسات والمختبرات خارج المؤسسة.

وعلى العموم فيمكن للبحث العلمي أن يتوجه إلى البحث العلمي البيداغوجي التكاملي، والبحث العلمي الذي تتفاعل من خلاله المؤسسة مع محيطها السوسيواقتصادي. ونعتبرهما مجالان يتكاملان، وفي ما يلي رسم تبسيطي:

ولقد اقترحت ما أراه مناسبا ومهما وبه وجب الختم.

www.a

أدب الأطفال
تساؤلات بيداغوجية وتوجيهية

أضع أمام المهتمين بقضايا التأليف البيداغوجي للأطفال شبكة بيداغوجية تساعد على النظر البيداغوجي في شروط التأليف الأدبي الناجح والمراعي لحقل البيداغوجيا والمستحضر لخصائص الطفولة.

سيكون من الأفضل أن نبدأ بطرح السؤال التالي:

أولا: من المستهدف بالمؤلف الأدبي؟ أي أن أطرح كأديب السؤال التالي: لمن أريد أن أكتب؟

- ✓ السن؟
- ✓ الجنس؟
- ✓ الثقافة؟
- ✓ اللغة؟
- ✓ الزمان؟
- ✓ المكان؟

ثانيا: جوانب المحتوى

- ✓ ما هو الموضوع الذي أريد تناوله في مؤلفي؟
- ✓ هل أريد أن أجعل عرض المحتوى مثير ا؟ أو مسليا ومثيرا للاهتمام؟ هل أريد جعله متوترا ويتضمن عقدا أم ماذا؟
- ✓ هل أريد أن أجعل الأطفال مشدودين حقًا لمعرفة ما يجري وما سيقع من الأحداث؟
- ✓ كيف سأجعل الشخصيات الرئيسية تظهر على مستوى الأحداث المختلفة؟
- ✓ كيف أجعل الشخصيات الرئيسية تتطور في مسار عملي الأدبي؟
- ✓ كيف أجعل الشخصيات الرئيسية عاطفية أو عقلانية أو هما معا، ؟ ومتى؟
- ✓ كيف أجعل الشخصيات الرئيسية حوارية ومقنعة؟
- ✓ كيف أوظف التقلبات النفسية لبناء النفس المتوازنة؟
- ✓ ما هو أهم حدث يحتوي عليها الكتاب؟
- ✓ ما أهم القيم والمعايير والقواعد والأفكار الاجتماعية التي أريد إيصالها؟
- ✓ كيف أجعل محتويات تنهل من عالم خبرة الأطفال وتجاربهم ومشاكلهم؟
- ✓ كيف أجعل المحتوى يشجع على التفكير والتأمل؟
- ✓ كيف أحفز من خلال المحتوى خيال الأطفال وأجعل فيه مساحة تتجلى فيها رغباتهم وأحلامهم؟
- ✓ كيف أجنب مضمون مؤلفي نزعات تمييزية عنصرية، جنسية،
- ✓ سياسية، اجتماعية لغوية عقدية؟

ثالثا: جوانب التصويرية: توظيف الصور

www.abdeljalilamime.com

- ✓ ما هي الصور التي سأوظف في مؤلفي؟
- ✓ هل يتعلف الأمر بصور فنية للتسلية؟ أم إخبارية تحمل معلومات؟ أم إيضاحية تفسر غامضا؟ أم توجيهية تساعد على فك رموز النص المكتوب؟ أم هذا كله أم بعضه؟
- ✓ كيف أختار الصور التي تثير الفضول، وتدفع الطفل إلى التساؤل؟
- ✓ هل أختار الصور التي تتطلب تركيزا ونظرة فاحصة أم تلك التي تفصح عن كل شيء دفعة واحدة؟
- ✓ كيف أختار الصور الجذابة؟ وما هي معايير ذلك (هذا هو إلى حد كبير مسألة شخصية ومتعلقة بالذوق)
- ✓ كيف أتجنب الصور المخيفة، والمنفرة من المحتوى؟
- ✓ كيف أتجنب الصور التمييزية أو العنصرية...؟
- ✓ كيف أجعل الحدث المسجل في الصورة مرتبطا بزمانه أو متجاوزا له؟
- ✓ هل تعكس صور الشخصيات بالفعل الأدوار والحالات النفسية التي تشخصها؟
- ✓ هل تم استثمار لغة الجسد في هذه الصور ذات الوصل المباشر بالسياق الثقافي؟
- ✓ كيف تتم عملية نسج العلاقة بين الصور والنصوص المكتوبة؟ هل هناك توافق أم تنافر أم ابتعاد...؟
- ✓ هل ستجعل الصور دائما مرفقة بنصوص أم ستجعل بعضها مستقلا عن النص بل يحل محله؟ كيف؟ ولماذا؟

رابعا: البعد اللغوي:

- ✓ كيف ستجعل سرد قصتك أو حكايتك سردا رائعا؟
- ✓ كيف ستختار اللغة المناسبة للسن أي المرحلة العمرية ن والجنس؟
- ✓ هل ستوظف جملا قصيرة أو طويلة؟
- ✓ هل ستستعمل بسيطة أو طويلة مع التقسيمات الفرعية، أسئلة، وما إلى ذلك؟
- ✓ هل ستستعمل لغة قديمة أو جديدة أو تزاوج بينهما؟
- ✓ هل ستوظف كلمات غريبة أو صعبة أو أجنبية؟ أم هل ستكتفي بملامسة لغة الأطفال القريبة منهم؟
- ✓ هل ستوظف لغة حقول علمية مختلفة؟ (هذه من المعيقات إلا إذا كانت في سياق سهل الاستيعاب).
- ✓ كيف ستجعل الأسلوب شيقا وممتعا وسهلا ودقيقا؟
- ✓ هل ستوظف لغة لها صلة بالموضوع الذي ستتناوله في مؤلفك في ادب الطفل أم ستنفتح على كلمات متنوعة؟
- ✓ هل أسلوب اللغة مبني على اللغة العامية الحديثة أو لغة الأطفال؟
- ✓ هل ستوظف أساليب بلاغية بيانية متنوعة أم تكتفي بصيغة معينة ولماذا؟
- ✓ هل تتسق اللغة مع الصور؟
- ✓ هل ستستعمل أسماء معتادة أو غريبة أو جديدة أو ...؟

خامسا: تقييم تأثير الكتاب سيكولوجيا على الأطفال

- ✓ هل لاحظت أن الأطفال على دراية بموضوع الكتاب أم أنه جديد بالنسبة لهم؟

www.abdelilamine.com

- ✓ هل يوفر الكتاب فرصًا للأطفال، لاستحضار تجاربهم الخاصة، أفكارهم، للتعبير عن الأفكار؟
- ✓ هل يترك الكتاب مجالًا للنمو الشخصي للأطفال؟
- ✓ هل يرتبط الكتاب بعالم حياة الأطفال وتجاربهم؟
- ✓ ما هي المعرفة والخبرة التي يتطلبها الكتاب ليستطيع الأطفال متابعة مضامينه؟
- ✓ هل الشخصيات المتداولة في المؤلف الجديد معروفة بالفعل في كتب أخرى سابقة؟
- ✓ هل يساعد الكتاب الأطفال على استدعاء مشاعر (الفرح، الخوف، التوتر، الغضب، انعدام الأمن، إلخ)؟

سادسا: التقييم المتعدد: كيف يرى المؤلف مشروعه؟ وكيف يراه غيره؟

- ✓ هل يعجبك الكتاب؟ إذا كان الأمر كذلك، لماذا؟ إذا لم يكن كذلك، فلماذا؟
- ✓ هل قرأه غيرك وما ملاحظاته؟
- ✓ ما هي تأثيرات تجربة القراءة الخاصة بك التي يمكن أن تستثمرها في التأليف للأطفال؟
- ✓ هل تستحضر طفولتك وأنت تقرأ؟

سابعا: ما هي الوسائل الإضافية التي يقدمها الكتاب لمساعدة الأطفال على فهم رسائله؟

- ✓ هل يتضمن مقدمة منهجية بسيطة توضح الكيفية الأمثل للتعامل معه المؤلَّف؟
- ✓ هل يرافقه شريط مسموع مثلا أو رسومات ...؟
- ✓ هل يحتوي على أسئلة استكشافية في أخره؟
- ✓ هل تم تجسيد أحداثه في فيلم قصير مصور يرافقه؟

ثامنا: استجماع لعناصر التقييم خاصة بالقراء (الأبوين والمربين) وبالمؤلف:

تقييم سريع لكتاب للأطفال

إذا لم يكن لديك الوقت لمراجعة كتاب مراجعة مفصلة، ستساعدك هذه الأسئلة في الحصول على نظرة عامة على كتاب الأطفال:

- ✓ ماذا يريد المؤلف إيصاله للأطفال؟
- ✓ ماذا يوظف المؤلف من أجل إيصال رسائله (النص / الصورة؟
- ✓ هل تتجانس النصوص والرسوم التوضيحية والصور مع بعضها البعض أم لا؟
- ✓ ما هي التجربة والمعارف السابقة التي يحتاج إليها الطفل لفهم الكتاب؟
- ✓ ما هي ردود الفعل (العواطف، الأسئلة) التي يمكن أن يستدعيها الكتاب عند الأطفال؟
- ✓ ما الوسائل الإضافية التي يستخدمها المؤلف لمساعدة الطفل على فك مضامين الكتاب؟

www.abdeljalil-anime.com

الفهرس

الأستاذية هي: الصانعة للفرق بين الأنظمة التعليمية: الجيل الجديد من الأساتذة.....2

أولا: في تحديات مهنة الأستاذية 4

أ.في التناقض بين الصورة الذاتية والصورة المجتمعية 7

ب.وظائف الصورة الذاتية 8

ج.تحديات ظروف وسياق العمل وتعقدها: 9

ثانيا: التحديات المهنية وصحة الأساتذة 13

التبصر والتمكين البيداغوجي والتركيب.....16

تقديم 16

1 .مفاهيم مركزية 17

أ.المفهوم الأول: التأمل /التبصر، Reflexivität / La réflexivité 18

ب.التكوين 19

ج.بيداغوجيا التركيب 19

د.التمكين 19

2.من المفاهيم إلى النموذج التركيبي للتبصر البيداغوجي:.....21

3.ممارسة فعل التبصر من خلال مصفوفة .Adl-Amini & Seifert : 23

اختبار الأستاذية أو اختبار الملاءمة لمهنة الأستاذية 42

البعد الأول: القناعات المعيارية الأخلاقية والنظرة الإيجابية لمهنة التعليم وما يدور في فلكها:.....45

البعد الثاني: الاهتمام بالتعليم وقضاياه 45

البعد الثالث: الاهتمام بالتخصص 46

البعد الرابع: القدرة على الإقناع 46

البعد الخامس: المنفعة والإحساس بالأمان المادي.....46

البعد السادس: التأثير الاجتماعي في اختيار المهنة.....47

البعد السابع: مهنة التعليم أقل صعوبة من غيرها.....47

البعد الثامن: فرص التطوير الوظيفي مستقبلا.....47

www.abdeljalilamine.com

البعد التاسع: قياس الكفاية المعرفية: والمقصود به التمكن من حقلين معرفيين أساسين: التخصص وعلوم التربية أو البيداغوجيا 48

البعد العاشر: قياس الكفاية الديداكتيكية 48

البعد الحادي عشر: الكفاية التواصلية 48

البعد الثاني عشر: قياس وعيه بأهمية فعل التبصر الموصل للتطور والتصحيح والتجديد: Réflexivité 49

المدارس العليا للتربية والتكوين في الوظائف الحقيقية والمستقبلية 50

مقدمة 51

أولا: المدارس العليا للتربية والتكوين/الاساتذة ودورها إزاء التطور الديموغرافي في كل الجهات..... 59

ثانيا: مساهمة المدرسة العليا للتربية والتكوين في مواجهة مشكل الأمية في مختلف الجهات 59

ثالثا: المدارس العليا للتربية والتكوين في مواجهة المجتمع وإشكالاته الأسرية والاجتماعية والنفسية والتربوية 62

رابعا: المدارس العليا للتربية والتكوين/الأساتذة ضمن نسق القضايا التربوية البيداغوجية الوطنية..... 63

المدارس العليا للتربية والتكوين رافعة للتنمية..... 77

أولا: المدارس العليا للتربية والتكوين قاطرة لتطوير البيداغوجية الجامعية /ديداكتيك التعليم العالي... 77

ثانيا: المدارس العليا للتربية والتكوين ومواكبة إصلاح التعليم العالي 79

ثالثا: المدارس العليا للتربية والتكوين والتجديد في المسالك:..... 80

رابعا: المدارس العليا والتكوينات البيداغوجية والمهنية أو المستمرة أو تلك التي تحت الطلب 82

خامسا: المدارس العليا للتربية والتكوين والبحث العلمي: 82

أدب الأطفال تساؤلات بيداغوجية وتوجيهية..... 87

أولا: من المستهدف بالمؤلف الأدبي؟ أي أن أطرح كأديب السؤال التالي: لمن أريد أن أكتب؟..... 87

ثانيا: جوانب المحتوى 87

ثالثا: جوانب التصويرية: توظيف الصور..... 87

رابعا: البعد اللغوي: 88

خامسا: تقييم تأثير الكتاب سيكولوجيا على الأطفال 88

سادسا: التقييم المتعدد: كيف يرى المؤلف مشروعه؟ وكيف يراه غيره؟..... 89

سابعا: ما هي الوسائل الإضافية التي يقدمها الكتاب لمساعدة الأطفال على فهم رسائله؟..... 89

www.abdeljalilamine.com

ثامنا: استجماع لعناصر التقييم خاصة بالقراء (الأبوين والمربين) وبالمؤلف:.....89

www.abdeljalilamime.com