مجلة أنساق للفنون والآداب والعلوم
الإنسانية
الإصدار الخامس عشر
المجلد (٥) العدد (٢)
٢٠٢٤ (١-٢٩)

الكفايات التواصلية وأدوارها في الارتقاء بالمُمارسات المهنية للتربية والتكوين

محمد الحامدي

*باحث في التواصل وعلم الاجتماع، **المملكة المغربية***

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

نشر إلكترونياً بتاريخ: ٧ أغسطس ٢٠٢٤م

*** مقدمة**

تحتل الكفايات التواصلية موقعا أساسيا داخل حقل المُمارسات المهنية للتربية والتكوين، ذلك من مُنطلق أن المُتدخّل التربوي يجد نفسه أمام مشهد تفاعلي دينامي، يقتضي الوعي بأهمية البعد التواصلي في تطوير وتجويد الأداءات المهنية، وذلك من جهة الاختصاصات والمواقع والأدوار، وأيضا بحسب الوضعيات الاعتيادية ومختلف المستويات النظرية والميدانية، تلك التي تقتضي استثمار التراكم المعرفي والبيداغوجي الحاصل في مجال العلوم الإنسانية بشكل عام، وفي تخصص التواصل وسوسيولوجيا التنظيمات الاجتماعية وعلم النفس بشكل خاص، وكل ذلك على نحو ينسجم والمستجدات التربوية الكفيلة بتأهيل أطر تربوية مُجدّدة ومُبدعة، تمتلك الفاعلية التواصلية، بمُوازاة مع العُدّة المعرفية والمنهجية الملائمة للقيام بمهامها في أحسن الظُّروف.

إن الحقل التربوي على نحو عام، وحقل التدريس يجعلنا أمام سيرورات ذات طبيعة سوسيولوجية وسيكو-معرفية معقدة، وبالتالي نكون أمام عالم مرشح دائما إما إلى التطور والنمو، أو التراجع والتقطع التعويق. ومن ثمة فإن الارتقاء بالأفعال التواصلية داخل منظومة التربية والتكوين، والسعي نحو تجويدها يدعو بداية إلى عمل تشخيصي يتم بموجبه الوقوف على مختلف الإكراهات والعوائق والاختلالات الوظيفية التي تعتري نظامنا التربوي في هذا الجانب، وفي الوقت نفسه العمل على استثمار الإمكانات المتاحة لجعل الفاعل التربوي في مستوى أداء مهني مُنتج يتسم بالفاعلية والابداع في تدبير الوضعيات التواصلية، خاصّة ونحن نعلم بأن حقل التربية والتعليم والتكوين يُجسّد سيرورة من التفاعلات البينذاتية، تارة تكون على قدر من الانسجام والتناغم، وتارة أخرى تعتريها مظاهر كثيرة من التوتر

والتّعويق والتدافع والتّعارض، إن على مستوى الجانب السلوكي أو المعرفي (تعارض الانتماءات، القيم، الحاجات، المعارف التمثلات، السلوكات...)، وأيضا على مستوى السياق الثقافي الذي يتحكم في مختلف عناصر وسيرورات الخطاب التربوي بشكل عام.

سنتوجه في هذا العمل للإجابة عن القضايا والتساؤلات الإشكالية التالية:-

١- ما الموقع الذي تحتله الأفعال التواصلية داخل الممارسات المهنية والبيداغوجية لمختلف المتدخلين والفاعلين داخل الحقل التربوي؟

٢- ما طبيعة المعيقات والمطبّات التي تحول دون قيام مناخ تواصلي إيجابي وفعال يستجيب للرهانات والمنتظرات في قطاع التربية والتكوين؟

٣- ما هي الإمكانيات المُتاحة لتأهيل جيل جديد من الإطارات التربوية والأطقم الإدارية والمختصة، بحيث تمتلك ذكاء تواصليا مُنتجا من أجل مهننة تتسم بالتجديد والفاعلية والإبداع؟

أولا: تحليل وتشخيص الخطاب التواصلي في حقل التربية والتكوين

يمكن القول بأن الخطاب التربوي هو خطاب تواصلي بامتياز، وذلك بفعل تعدد الأطراف والمتدخلين فيه من جهة، ومن جهة أخرى اختلاف السياقات والوضعيات المُشكّلة له، فالمجتمع المدرسي يحفل بشبكة علائقية واسعة من التفاعلات المعقدة داخل تنظيم اجتماعي مؤسساتي تتحدد بموجبه الأدوار والمواقع والمسؤوليات، فنجد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، وبين التلاميذ أنفسهم في شكل تبادُلات أفقية، ثم علاقة الأساتذة فيما بينهم، سواء كانوا ينتسبون لنفس المادة والتخصص، أو من جهة اختلاف التخصصات،

وتمتدّ شبكة التواصل لتجمع بين المتعلّمين والمتعلمات والأساتذة مع أطر الإدارة التربوية، وأطر الدّعم والتوجيه والمصاحبة الاجتماعية. كما تتمظهر علاقات أخرى تمتد خُيوطها لتمسّ آباء وأولياء التلاميذ، وأطر المراقبة التّربوية، والفاعلين المدنيين، وسائر الشركاء والمتدخلين في العملية التعليمية التّعلُّمية والمشاريع البيداغوجية، ومختلف المنصات والمنابر الإعلامية الواقعية والافتراضية.

ثم إن تحليل منظومة الأفعال والممارسات التواصلية داخل الكون المدرسي، تُسعفنا في رصد مختلف الاختلالات والنقائص التي تطالها، كما تتيح لنا الاقتراب من أسبابها والعناصر التي تُغذّيها، في أفق الاشتغال على أسبابها ومبرراتها الذاتية والموضوعية، من أجل العمل على علاجها وفق ممارسات تبصرية تُشكل مختبرا لتطوير الأداء المهني، مع ما يتطلبه الأمر من نقد وتصحيح ومراجعة وإبداع لوضعيات تستجيب لحاجيات ومنتظرات المجتمع المدرسي.

١- في تحليل خرائطية المناخ التواصلي داخل المجتمع المدرسي

لقد ازداد الاهتمام بالفاعلية التواصلية كرهان في مختلف التنظيمات الاجتماعية والمؤسسات التربوية والإنتاجية كالمقاولات والإدارات والوحدات الخدماتية، والمراكز الإدماجية، وذلك من أجل عقلنة مختلف العلاقات التفاعلية، وتدبير الرأسمال التواصلي. وإذا كانت المدرسة المغربية قد جعلت شعار " من أجل مدرسة ذات جودة للجميع" مرتكزا لمخططاتها ورهاناتها، فهذا يرجع ذلك بالأساس إلى كون

التغيرات المفصلية التي يشهدها عالم اليوم في شتى المناحي والمجالات: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، تطرح تحديات كثيرة،

ثم إن هذا الرهان يدعو بشكل او بآخر إلى جعل هذه المدرسة بكل عناصرها ومكوناتها مجالا للنظر والتأمل، بُغية رصد مختلف الاختلالات التي تَعْتَورُهَا أو النقائص التي تشوبها، وهو عمل يقتضي ممارسة تبصرية تستحضر الإمكانات الذاتية للفاعل التربوي باعتباره ليس فقط كممارس تربوي، ولكن أيضا بوصفه ناقدا متبصرا ومنظرا لما ينبغي أن يكون عليه أداؤه في سيرورة العملية التعليمية التّعلمية.

إن تحليل ورصد عناصر ومقومات المناخ التواصلي داخل الكون المدرسي يقتضي بداية اعتماد عمل منهجي يقوم على ممارسة تبصرية لا تُغادر الوقائع الفعلية واليومية للفاعلين التربويين على اختلاف مواقعهم وأدوارهم داخل الحقل التربوي. أننا إزاء واقع سوسيولوجي يُسمى في الأدبيات التربوية ب "الحياة المدرسية[1]" وهو عالم عيش مُركب يساهم في بلورة مقوماته العديد من المتدخلين والفاعلين، والذين يختلفون أيما اختلاف من حيث مرجعياتهم ووظائفهم ومنتظراتهم، بحيث يمثلون مجتمعا مُصغرا تعتمل فيه سيرورات التنشئة الاجتماعية.

٢- تعدد الفاعلين والمتدخلين ضمن مهنة التربية والتكوين

تتأسس الحياة المدرسية على منظومة متكاملة من الموارد البشرية، والتي تشمل العديد من المتدخلين والفاعلين وهم: المتعلمون، المُدرسون، الإدارة التربوية، هيئة التأطير والمراقبة التربوية والمادية والمالية والتوجيه والتخطيط التربوي، مجالس المؤسسة، الأندية والإذاعة المدرسية، خلية الإنصات، الشركاء: (جمعية آباء وأولياء التلاميذ والتلميذات، المجالس الجماعية جمعيات المجتمع المدني، المقاولات...) المصالح الإقليمية والجهوية والمركزية،

وإذا كانت تخصصات هؤلاء الفاعلين وأدوارهم يطبعها الاختلاف والتباين، فإنهم يتّحِدُون على مستوى الأهداف والرهانات المُشتركة، ألا وهي تحقيق المشاريع التربوية، والوصول إلى المنتظرات المنشودة سواء على المستوى القريب أو المتوسط أو البعيد. إلا أن التّحقق الفعلي لهذه الرهانات يقتضي بالضرورة تأمين مناخ تواصلي إيجابي، يقوم على التناغم والانسجام بين كل الأطراف. وذلك درءا لكل المعيقات والمطبات الذاتية والموضوعية التي يمكن أن تعصف بروح الجماعة، وبالتالي تقويض العمل التشاركي الذي ينبغي أن يجمع بين كل المتدخلين. فالتواصل الفعال يحتل منزلة أساسية، و"دعامة لمختلف مكونات الحياة المدرسية ومشاريعها، وركيزة لعمليات التدبير من تخطيط وتنظيم

[1] - "تُعتبر الحياة المدرسية صورة مصغرة للحياة الاجتماعية في أماكن وأوقات مناسبة، وتهتم بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيئة التدريس والإدارة ويسهم فيها مختلف الشركاء". انظر: دليل الحياة المدرسية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، غشت 2008ص: 17.

وتوجيه وتنسيق ومراقبة وتنشيط وتقويم وتتبع[1]" ضمن مُقومات الحياة المدرسية.

٣- تعدد وتنوع الأفعال التواصلية في مجال التربية والتكوين

وهي عمليات تستدعي شبكة تواصلية (réseau communicationnel) أو أشكالا لا حصر لها من الأفعال التواصلية المختلفة: تواصل لفظي- غير لفظي، جسدي، عمودي، أفقي، ارتجالي، رسمي، مؤسساتي، عرضي، كتابي، شفوي، صريح، ضمني، محلي، كوني، واقعي، افتراضي، اللغة العربية، الأمازيغية.. اللغات الأجنبية الخطاب العلمي، والأدبي والفني، والتكنولوجي.

كما تتأثر هذه الفعاليات التواصلية بطبيعة المناخ النفسي والاجتماعي الذي يهيمن على دينامية الجماعة المهنية والتلاميذية، بحيث نكون إزاء أنماط من شخصيات ذات ملامح وسمات وأقنعة مختلفة، وكلما كان هناك تعدد للمتدخلين والفاعلين، كلما أصبحت شبكة التواصل أكثر تعقيدا، وذلك بالنّظر اختلاف مرجعيات المُرسِلين والمخاطَبين، وتناوب الوضعيات النظرية والعملية، وأيضا اختلاف السياقات التواصلية التي تؤثث عملية التبادل والتقاسم وتمرير المُرسلات بين المنتسبين للحقل التربوي.

٤- تنوع مجالات الفعل داخل الحقل التواصلي

يمارس الفاعلون التربويون مهامهم ضمن نطاقات مُختلفة، وذلك تبعا لطبيعة المواد والأنشطة الدراسية: الممارسة الصفية الاعتيادية، أنشطة فضاء المؤسسة التربوية، المحيط السُّوسيو- ثقافي، المنظومة التربوية، المختبرات العلمية، الورشات والاعمال التطبيقية والفنية، الفضاءات الافتراضية. أنشطة التقويم، والدعم. والامتحانات المحلية والإقليمية، والامتحانات الإشهادية. وسائر الأنشطة المندمجة التي تنصب على التوجيه التربوي، والدعم التربوي والاجتماعي، وأنشطة التفتح الفنّي[2].

وحيث إن طبيعة الأنشطة التربوية تفرض أساليب تواصلية مختلفة، فهذا الأمر يدعو إلى تكييفها بحسب خصوصية التّدخل التربوي وسياقاته المعرفية والتربوية والثقافية، وتنوع المرجعيات الابيستيمولوجية.

٥- تنوع الأبعاد والخصائص الفارقية داخل الفضاءات التواصلية

يتميز المشهد التربوي بغنى وتشعب مستوياته التواصلية، شأنه في ذلك شأن سائر التنظيمات الاجتماعية، فهو عبارة عن كل مركب من العناصر والفعّاليات التي تؤثثها شروط ذاتية وموضوعية، إلا أنه مشهد لا يقوم على التجانس الكُلّي بين عناصره ومقوماته، وهذا ما يُكسبه أبعادا فارقية سواء من حيث مكوناته البشرية، أو من حيث طبيعة المضامين والمُرسلات والسياقات المعرفية والبيداغوجية والثقافية التي تمارس أثرها في إنتاج وإعادة إنتاج الخطاب التواصلي بين جميع الفاعلين والمتدخلين التربويين.

وتتحدد الأبعاد الفارقية داخل المنظومة التربوية في عدة مناحي، ويمكن رصد ذلك على عدّة مستويات، أولها ما يتعلق بالجسم التلاميذي، ذلك أن المتعلّمين وباعتبارهم ذواتا تتميز بالفرادة والاستقلالية، لا يمتلكون سمات وقدرات متساوية على مستوى تكوينهم المعرفي والنفسي والعاطفي،

1 - دليل الحياة المدرسية، 2008، ص: 72.

2 - دليل الحياة المدرسية، مرجع سابق، ص: 37.

وبالتالي تشتد الفوارق بينهم إن على مستوى الميول والاتجاهات والأهداف، كما يمكن أن نلحظ الفروق بينهم على مستوى طرق التعلم، وتدبير سيرورات التحصيل والاكتساب لديهم.

هذا البعد الفارقي يفرض ذاته بشكل فعلي، بحيث لا يجعلنا نقع في تمييز أو تصنيف سلبي بخصوص إمكانيات التلاميذ، وإنما هو تصنيف إيجابي، يتصل بالشروط الموضوعية ذات مرجعية طبيعية فيزيولوجية وغريزية، وأيضا من خلال الأثر الذي تُمارسه أساليب التنشئة الاجتماعية، والفوارق المجالية، والعوامل النفسية، وما إلى ذلك من المتغيرات التي يكون لها أثر باصم في صناعة الشخصية وبلورة ملامحها وسماتها الجوهرية والعرضية.

ثم إن القول بالأبعاد الفارقية، تدعمه على المستوى الإيستيمولوجي نظرية الذكاءات المتعدّدة، والتي تنزع نحو فرضية تجعل الفاعل التربوي في موقع الخبير النفسي القادر على رصد مختلف الإمكانات والذكاءات التي يتفرد بها المُتعلمون والمتعلمات، وهو ما يسمح بإبداع مناخ تواصلي يتم بموجبه إدماج تلك الذكاءات الفردية وفق استراتيجية تنزع نحو الانتقال من الذكاء الفردي صوب الذكاء الجماعي.

وتتحدد الابعاد الفارقية أيضا من جهة الاختلافات المجالية بين التلاميذ، وهنا نقصد الثنائيات التي يمكن حصرها فيما يلي: مجال حضري/ مجال قروي، أقسام عادية/ أقسام مُشتركة، تلاميذ داخليون/ تلاميذ خارجيون..، فالبيئة الاجتماعية التي ينحدر الطلاب منها، ستؤثر حتما على مستوى مكتسباتهم واتجاهاتهم النفسية والشخصية، هذا بالإضافة إلى تمايز رصيدهم المعجمي وتمثلاتهم، وذلك تبعا لاختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، والشروط الموضوعية التي ينطبع بها كل مجال على حدة.

من جهة أخرى يمكن استحضار الفوارق السوسيو- ثقافية والتي تتحدد على ضوء الاختلافات المجالية، وأيضا من خلال الانتماء الطبقي داخل المجتمع، والوضع المادي والثقافي للأسر التي ينحدر منها التلاميذ، وذلك من جهة منسوب الرأسمال المادي والثقافي والرمزي الذي تكون له امتدادات واضحة على مستوى جاهزية المتعلمين واستعداداتهم المعرفية والنفسية للانخراط ضمن دينامية المجتمع المدرسي. فالاستقرار الأسري والأمن العاطفي والتمثل الإيجابي الذي يحمله المتعلمون والأسر على حدّ سواء بالنسبة للمدرسة والمعرفة، لابدّ أنه يؤثر إيجابا على مستوى التحصيل الدراسي لديهم. في حين يتقهقر هذا الطموح ويضعُف كلما بَدَتْ على الأسر مظاهر التفكك والانحلال والانحراف السلوكي.

وتظهر المؤشرات الفارقية بين التلاميذ من جهة اختلاف تخصصاتهم المدرسية، ومشاريعهم الشخصية، فمن الأكيد أن طبيعة التخصص الدراسي الذي ينتهجه المتعلم يكون له تأثير على مستوى تمثله للذات وللأغيار، ولطريقة تصرفاته واهتماماته وانشغالاته المستقبلية داخل المجتمع، فالمُتأمل لجماعات الفصول الدراسية من جهة اختلاف تخصصاتها خاصة في السلك الثانوي التّأهيلي على سبيل المثال – تخصص الآداب، علوم فزيائية، علوم رياضية، علوم الحياة والأرض، علوم إنسانية، علوم الاقتصاد والتدبير، تخصص مهني، خدماتي..- لا تُخطئ عينه المتبصّرة اختلاف المناخ التواصلي لديهم، ومستويات الجدّية، ومؤشر تقدير الذات وما إلى ذلك من التباينات إن على المستوى المعرفي أو الوجداني

والسلوكي، وهو ما يفرض على الفاعل التربوي تنويع أساليبه التواصلية، وتكييف استراتيجياته المهنية من أجل ضمان تواصل فعال يستجيب لخصوصية المتعلمين تبعا للفوارق التي تميز كل جماعة فصلية عن الأخرى.

وينضاف إلى العناصر الفارقية سالفة الذكر، ما يتعلق بالأشخاص في وضعية إعاقة، أو ما يُصطلح عليه في أدبيات التربية الدّامجة، بالأشخاص ذوي القدرات الخاصة. وبالنظر إلى تباين واختلاف وضعيات وحاجيات هذه الفئة، فهذا الأمر يقتضي التَّوَسُّل بأساليب تواصلية، وطرائق بيداغوجية تروم ترسيخ خطاب تربوي دامج ضمانا للإنصاف وتكافؤ الفرص بين كل المتمدرسين سواء من حيث بنيات الاستقبال واللوجيستيك أو الاختيارات البيداغوجية وطرائق التنشيط التربوي والمُصاحبة المُستدامة.

٦- مُعيقات وأعطاب الخطاب التواصلي في الممارسة التربوية

إن تشخيص واقع الحال بالنسبة للفعالية التواصلية في حقل الممارسات المهنية للتربية والتكوين، يقتضي استثمار الدراسات الآكاديمية، والبحوث السوسيولوجية في هذا المجال، وذلك لما تنطوي عليه من خلاصات، ومؤشرات وأرقام، لكن هذا لا يُغنينا عن منهج الملاحظة اليومية والخبرة التجريبية والتبصرية التي يمارسها الفاعل التربوي في عمله الروتيني اليومي، مع التركيز على باراديغم التدبير بالنتائج عوض الاهتمام فقط بالوسائل.

ولتسليط الضوء على هذا المطلب سنعمل على رصد بعض الاختلالات التي تشوب التجربة التواصلية، من خلال مؤشرات يمكن مُعاينتها على مستوى الحياة التلاميذية، التدبير التربوي والإداري، ثم تدخلات مختلف الفاعلين والشركاء،

٧- على مستوى الحياة التلاميذية

تُعَدُّ الحياة التلاميذية داخل المجتمع المدرسي بكل تمظهراتها وتجلياتها، بمثابة مُختبر أو مِحك يتيح لنا إمكانية تقييم مدى نجاعة الخطاب التواصلي السائد داخل المؤسسة، وذلك من جهة ما يترتب عنه من آثار إيجابية على مستوى التفاعل الإيجابي مع الأقران والأساتذة والمُؤطرين، وتحفيز الرغبة في التعلم والاكتساب، والشعور باللذة المعرفية والأمن العاطفي وتقدير الذات. هذا بالإضافة إلى جودة النتائج والارتقاء بها إن على مستوى الكم والكيف.

صحيح أن استراتيجية التدبير بالنتائج (La GAR gestion axée sur les résultats/)، لا يمكن إشراطها فقط بالبعد التواصلي وحده، فهناك عناصر ومكونات أخرى تتعلق باختيارات تشمل طبيعة المضامين والمناهج الدراسية، والطرائق البيداغوجية المعتمدة، والوسائل الديداكتيكية، وأساليب التقويم والدعم وغيرها..، لكن الصحيح أيضا هو أن أشكال التواصل، وما يتفرع عنها من طرق التنشيط التربوي، يكون لها أثر باصم في الارتقاء بجودة التعلمات، وخلق فضاء تواصلي يمتاز بالجودة والجاذبية والتحفيز، ذلك أن الطرائق الفعالة على مستوى التحفيز تؤدي جعل التلاميذ على قدر من الاستقلالية والمثابرة الذاتية، كما تسمح بمقاومة التعب والإجهاد ومواجهة الإحباط الذي يمكن يثبط مجهوداتهم، وفي الوقت نفسه

يساعدهم على التعلم بطريقة أسرع مع الاهتمام بأدائهم والقدرة على الاحتفاظ بالتعلّمات[1].

وحيث إن التحكم في اللغات يُعد مُرتكزا لكل نشاط تواصلي، فإن البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي –في هذا النطاق– يشير إلى أن نسبة التلامذة الذين يتحكمون بشكل كامل في برنامج اللغة العربية تراوح ما بن % 2 و% 6 حسب الجهات[2]. كما أن 6% من تلامذة السنة الثالثة إعدادي استوعبوا أقل من % 21 من البرنامج الرسمي للغة الفرنسية الخاص بالمستوى، مقابل % 11 من التلامذة الذين استوعبوا % 91 من البرنامج[3]. وتزداد حدّة الفوارق بين المجالين الحضري والقروي، وأيضا بين التعليم العمومي والتعليم الخصوصي.

ويترتب عن المعطيات السابقة تفاقم ملحوظ للكفايات اللغوية في السلك الثانوي التأهيلي، ذلك أن الإنتاج الكتابي في مادة الفلسفة —على سبيل المثال– تَعْتَورُهُ هزالة ملحوظة في امتحان الباكالوريا، سواء من حيث الشكل أو المضمون. وهذا العوز على مستوى التحكُّم اللغوي يشكل عائقا أمام التلاميذ على مستوى الفعالية التواصلية لديهم، وبالتالي الوقوف حائلا أمام التعلم والتحصيل الدراسي، من جهة أخرى يُسجل التقرير التحليلي السالف بأن " أغلب المدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية لا تتوفر فيها الموارد الرقمية بالقدر الكافي[4]" ثم إن " مستوى القسم، فيه 88 % من تلامذة السنة السادسة ابتدائي و 65 % من تلامذة السنة الثالثة من السلك الإعدادي لا زالوا يستعملون السبورة السوداء عوض السبورة التفاعلية التي تدمج الصوت والصورة والحركة. لم يستفد مدرسو حوالي ثلثي تلامذة الابتدائي والإعدادي من أي تكوين في تدبر الموارد الرقمية[5]".

إن المؤشرات السابقة سواء تعلق بمستوى التحكم في الكفايات اللغوية، أو انحسار امتلاك المهارات التيكنولوجية، والاستخدام الجيد لأجهزة السمعي البصري، والموارد الرقمية يُفضي إلى تدنّي البُعد التواصلي، وهذا من شأنه أن يُؤثر على دينامية التفاعل الإيجابي بين التلاميذ أفرادا وجماعات، بحيث تكون النتيجة هي إعاقة عمليات التفاعل والتقاسم والتبادل، وأيضا التأثير على مستوى الإقناع والاقتناع واتخاذ القرارات، خاصة ونحن نعلم بأن التواصل الفعال يُعدُّ " دعامة لمختلف مكونات الحياة المدرسية

[1] - Mucchielli Roger, Les méthodes actives, Dans la pédagogie des adultes, ESF Sciences humaines 13e éd,, Paris, 2019, p: 90-91.

[2] - تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي تقرير تحليلي، PNEA 2019، الرباط، 2021، ص: 18.

3 - المرجع نفسه، ص: 22.

4- المرجع نفسه، ص: 43.

[5] - المرجع نفسه، ص: 43.

ومشاريعها، وركيزة لعمليات التدبير من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنسيق ومراقبة وتنشيط وتقويم وتتبع[1]".

ويمتد هذا الأثر السلبي الناجم عن ضعف الفاعلية التواصلية لدى التلاميذ، بحيث يؤثر سلبا على مستوى عمليات التعليم والتعلم عن بعد، هذا الأخير الذي أصبح يحتل موقعا أساسيا في الحياة التربوية للمتعلمين ضمن مختلف المواقع والمنصات الافتراضية. وهكذا يترتب عن ضعف الفاعلية التواصلية لدى التلاميذ سواء فيما بينهم، أو في علاقتهم بمكونات المجتمع المدرسي إلى إفراز العديد من الظواهر التي تُعكر صفو المناخ الدراسي والعلائقي مثل: انحطاط مستوى التحصيل الدراسي، التغيبات، الهدر المدرسي، تفشي بعض الظواهر اللاّتربوية مثل العنف، تخريب الممتلكات، الكتابة على الجدران، التنمر، الغش في الامتحانات، السرقة، والهدر المدرسي.

٨- على مستوى الهيئة التدريسية

تُشكل الممارسة الميدانية واليومية للأساتذة والأستاذات أهمية حاسمة في تنزيل المشاريع التربوية سواء من جهة التخطيط أو التدبير أو التتبع والتقويم والدعم، هذا بالإضافة إلى أدوارهم الحساسة التي لها امتداد في والتنشيط المدرسي داخل الفصل وخارجه. وحيث إن الأستاذ يُعتبر العنصر أكثر قربا من جمهور التلاميذ، فهذا لا يجعله بمنأى عن التواصل والاتصال بمختلف الفاعلين والشركاء الآخرين داخل المؤسسة التربوية وخارجها. وهو ما يجعل مهمته ترتكز بشكل كبير على مهاراته التواصلية وأدواره التفاعلية إلى جانب الأبعاد المعرفية والبيداغوجية والمنهجية التي تدخل في صميم ممارساته المهنية.

وإذا كانت مهننة التربية والتكوين تولي أهمية كبيرة للبعد التواصلي، فهذا ما نلحظه ضمن المعايير المعتمدة في اختبار المهارات والقدرات التواصلية للمرشحين للالتحاق بمهنة التربية والتكوين، وخاصة في المقابلات الشفوية، تلك التي يتم فيها استهداف القدرات الشخصية على مستوى مهارات التعبير والمناقشة، والمحاججة والتفاوض والإقناع وحل المشكلات. وكل هذه الفعاليات تدخل في إطار ما يُسمّى بالمهارات الناعمة (Les softs skills) التي ينبغي أن يمتلكها يوظفها الفاعل التربوي في أدائه المهني.

ولتسليط الضوء على واقع الحال بالنسبة للبعد التواصلي لدى الهيئة التدريسية يمكن الاستئناس بالتقرير الموضوعاتي للمجلس الأعلى للتعليم بخصوص مهنة الأستاذ في المغرب بمعيار المقارنة الدولية سنة 2021، وأيضا من خلال الملاحظة الميدانية والممارسة التبصرية. وفي ما يلي بعض الاختلالات التي يمكن رصدها في هذا المجال:-

أ- تُواجه الهيئة التدريسية تحديا كبيرا على مستوى الخطاب التواصلي، بحيث يصبح هذا الأخير على درجة عالية من التعقيد وذلك بالنظر إلى تَعدُّد المُخاطَبين والمُخاطِبين من جهة - تلاميذ، إداريون، موجهون، أطر الدّعم الاجتماعي، آباء، شركاء.. - ذلك أن اختلاف مرجعياتهم ومواقعهم

[1] - دليل الحياة المدرسية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، غشت 2008، ص: 72.

وأدوارهم، ومنتظراتهم وأساليب اشتغالهم، وهذا ما يجعل الأستاذ أمام خارطة تواصلية فسيفسائية غاية في التعقيد والحركية والامتداد.

ب- المفارقة الواضحة بين مستويات التكوين النظري، وامتداداته على المستوى الواقعي والعملي، بحيث نجد تمكُّنا واضحا من جهة التراكم النظري والأكاديمي بخصوص النظريات البيداغوجية، ومستجدّات علم التواصل وعلم النفس والسّوسيولوجيا، لكن يُلاحظُ غياب الاشتغال على وضعيات مهنية مُستمدّة من الواقع العملي لمهنة التربية والتكوين.

ج- ضعف وهزالة التنسيق والتواصل والعمل الجماعي بين الأساتذة سواء على مستوى بناء التعلمات وفق مقاربة عرضانية، وأيضا على مستوى التخطيط، وتبني استراتيجيات تواصلية في إطار تدبير جماعي فعّال، وبالتالي فإن النزوع نحو الاشتغال الفردي يؤدّي إلى تشتيت الجهود وهدر الذكاء الجماعي.

د- انحسار منسوب تواصل آباء وأمهات وأولياء التلاميذ مع المدرسين والمُدرسات، ذلك أن الغالبية منهم لا يرتادون المؤسسات التربوية إلا في الحالات الطارئة، أو خلال فترة الامتحانات الإشهادية، وهذا ما يجعل الفاعل الأستاذي جاهلا بالحيثيات والظروف والملابسات التي تحكم كل طالب على المستوى النفسي والاجتماعي والأنثروبولوجي.

هـ- تنتصب اللغة كعائق ضمن النطاقات السُّوسيوثقافية التي يشتغل فيها المدرسون، وهنا تؤكد بعد العناصر المفحوصة، بأن التكوين لا يراعي الواقع وإكراهاته، كما تبين شهادات ميدانية: "يتم التكوين العملي في مؤسسات الوسط الحضري.، لكن كغالبية الأساتذة كان تعييني الأول في وسط قروي مختلف تماما .إذ نعمل دائماً مع أقسام متعددة المستويات، في الوقت الذي لم نتلق أي تكوين حول كيفية تسيير هذه الأقسام .وأكثر من ذلك، كان الوسط الذي عينت فيه أمازيغي اللّسان .لذلك وجدت صعوبات كبيرة في التواصل مع التلامذة وآبائهم[1]" .

و- هزالة التأطير والمواكبة، سواء بالنسبة للأساتذة الجدد أو القدامى.

ز- ضعف على مستوى تنويع الدعامات الديداكتيكية في بناء ومعالجة التعلمات، لخلق دينامية تواصلية فعالة، ذلك ان المُلاحظ هو هيمنة الممارسات البيداغوجية التقليدية القائمة على الخطاب اللغوي والحواري، في حين نجد محاولات خجولة ومعزولة على مستوى توظيف وضعيات تقوم على أنشطة وأعمال فنية مثل السينما، التشكيل، الموسيقى، المسرح. ويعزى ذلك إلى، الاكتظاظ، ضعف التكوين، طول المناهج الدراسية، غياب البنيات التحتية: قاعات السمعي البصري، مسارح مدرسية، الإذاعة المدرسية، ملاعب مدرسية، فضاءات إيكولوجية.

ح- انحسار أ فق خلايا الإنصات سواء بالنسبة للمتعلّمين أو الأساتذة على وجه سواء.

ط- غياب التنسيق والتواصل بين المؤسسات التربوية من أجل تبادل وتقاسم التجارب المتميزة.

ي- ضعف التأطير والتكوين بخصوص أدبيات التربية الدامجة.

[1] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي تقرير تحليلي، PNEA 2019، الرباط، 2021، ص: 22.

ك- غياب مختبرات البحث التربوي وورشات تحليل الممارسات والوضعيات البيداغوجية، والتي من شأنها تحفيز الهيئة التدريسية على الخلق والإبداع والابتكار، من أجل ترسيخ مبدأ القيمة المُضافة للأستاذ.

ل- يتأثر منسوب التواصل بين الأساتذة، وذلك بفعل بُعد الوحدات المدرسية عن بعضها البعض وخاصة في المناطق ذات التضاريس الصعبة، وهو ما يُؤثر سلبا على إمكانيات العمل التعاوني بينهم. بحيث يكون الحل هو إنشاء مدارس جماعاتية.

١٣- من جهة أخرى نلاحظ بأن مستوى تحكم الأطقم التربوية والإدارية والمختصة، وإن كانت مُنخرطة في إدماج وتوظيف الوسائل التكنولوجية والرقمية ضمن نمط الاشتغال، فإن هذا المسعى يحتاج للمزيد من التمكين، وخاصة بالنسبة للموارد البشرية ذات التكوين التقليدي، إذ يمكن عن نصادف بعض الفئات من جيل القدامى لم تنخرط في هذا الورش بحكم تقدمها في السن، أو عدم استفادتها من تكوينات تهم طرق توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العمل التربوي والإداري.

٩- على مستوى هيئة الإدارة التربوية والتوجيه والأطر المختصة

تَشْغَلُ الإدارة التربوية منزلة خاصة ضمن المشهد التربوي للمجتمع المدرسي، وتكتسي هذه المكانة بالنظر على الأدوار المهمة التي تضطلع بها بخصوص التخطيط والإنجاز وتنزيل المشاريع التربوية وفق رؤية استراتيجية تراعي العديد من الأبعاد، سواء تعلق الأمر بتدبير الموارد البشرية، أو توفير حاجيات المؤسسة، إعداد الظروف الملائمة بيداغوجيا ولوجيستيكيا من أجل قيادة التغيير، وخلق مناخ تواصلي يتسم بالتناغم والانسجام بين مختلف الفاعلين والمتدخلين على نحو تشاركي قائم على التنشيط والتحفيز والمواكبة المستمرة لمختلف المشاريع المبرمجة.

وبالنظر إلى الدور الحاسم الذي تلعبه الكفايات التواصلية في هذا النطاق، يستفيد متدربو مسلك الإدارة التربوية ضمن تأهيل أندرولوجي يتعلق بمجزوءة التواصل والتنشيط التربوي، وذلك بُغية تنمية مهارات التواصل لديهم سواء ضمن التكوين الحضوري، أو التداريب الميدانية، أو التكوين المستمر. لكن واقع الحال ينطوي على العديد من الإكراهات التي تُعيق عملية التواصل والتي يمكن مُعاينتها فيما يلي:-

أ- يُواجه رؤساء المؤسسات التعليمية صعوبات كبيرة على المستوى التواصلي وذلك بسبب تعدّد المُخاطَبين والمُخاطبين في هذه العملية: (الهيئة التدريسية، المتعلمون والمتعلمات، الحراس العامون، المحضرون، الأطر المختصة، الموجهون، أطر الاقتصاد، الشركاء، الأعوان، حراس الأمن، آباء وأولياء التلاميذ، مجالس المؤسسة، خلية الإنصات جمعية مدرسة النجاح، الأندية التربوية، السلطات المحلية، المصالح الخارجية..). وأمام هذا التعدد والتباين على مستوى مهام وأدوار وحاجيات كل مخاطب، وأما هزالة التدبير التشاركي، وقلّة الموارد البشرية المُتعاوِنة، يصبح التواصل مُفتقرا للجودة والفعالية.

ب- أحيانا نجد سيادة الخطاب التواصلي الآمر الذي يكرس النزعة السلطوية والتي بموجبها تنتفي الشروط الديمقراطية، بحيث يعمد بعض المدبرين إلى اتخاذ قرارات فردية دون إشراك

بقية الأطر، ويرجع السبب في ذلك إما إلى تمركز المتصرف على ذاته، أو عدم تجاوب الفاعلين والمتدخلين معه.

ج- افتقار العديد من المؤسسات لمناخ تواصلي ينبني على التعاقد والتحسيس والتعبئة المستدامة، وهو ما يعصف بالروح الجماعية مما يؤدي نشوء تكتلات تُغذّيها خلفيات سياسية أو نقابية أو دينية أو ثقافية، وهو ما يُفضي إلى نشوب صراعات مجّانية تساهم في تأزيم الوضع التواصلي، وتشردم عناصر المجتمع المدرسي.

د- يمكن للتواصل الإداري أن يتخذ منحى سلبيا عندما ينتفي شرط المرونة والتكيف وسوء التقدير وعدم الاستقلالية في تدبير مختلف الوضعيات والحيثيات المُفردة، فعندما يعمد المُدبِّر إلى التطبيق الحرفي والميكانيكي للنصوص القانونية قد يؤدي ذلك إلى الغُبن والإجحاف والابتعاد عن الانصاف والتدبير الرشيد.

هـ- الممارسة التبصرية لا ترقي إلى مستوى المأمول أثناء فترة التكوين والتمرين، ذلك أن طغيان الخطاب النظري على حساب مهارات التحليل وفهم الأداء المهني يؤدي إلى تفويت فرصة التشبع بروح النقد الذاتي والمهني القائم على التجديد والتحيين المستمر للمهارات والمبادرات بحسب الظروف والاحوال.

و- يعاني بعض المدبرين من صعوبات على مستوى استخدام وتوظيف التكنولوجيا الذكية في معالجة المعلومات، وإنشاء بنوك المعطيات والأرقام والإحصائيات والأرشفة، والتي تساعد على تثمين ذاكرة المؤسسة التربوية، واستثمار ذلك في التخطيط وإبداع مشاريع وفتح جسور التواصل بين الأجيال.

ز- انحسار منسوب الإستفادة من التكوينات على مستوى المهارات الحياتية لدى المدبرين الإداريين، وهو ما يؤثر سلبا من حيث جاهزيتهم في التعاطي مع مختلف الوضعيات سواء الاعتيادية منها أو الطارئة، وما تقتضيه من فن للقيادة وتدبير للصراع وامتصاص للتوتر وقدرة على التفاوض والاقناع وترسيخ ثقافة الإنصات المشترك.

ح- تنتصب العديد من المشاكل على المستوى التواصلي في المناطق القروية والنائية خاصة في السلك الابتدائي وذلك بالنظر إلى تشتت الوحدات المدرسية على مسافات بعيدة من الإدارة التربوية، وهو ما يساهم في انحسار فرص التواصل الحضوري بين المديرين والأساتذة، وهو ما يُقلل من فرص التواصل والتشاور والتبادل فيما يتعلّق بالجوانب التدبيرية والتأطيرية، وتزداد هذه الصعوبات خاصة في المناطق ذات التضاريس الصعبة، وهو ما يُكرس العزلة خاصة عندما تتفاقم الظروف الجوية (الأمطار، الثلوج، وما يترتب عنها من قطع للمسالك والطرقات..).

ثانيا- مُمكنات الارتقاء بالفاعليات التواصلية في المجال التربوي

يُعدُّ الارتقاء بالكفايات التواصلية في المجال المهني للتربية والتكوين رهانا أساسيا لكل المخططات والمشاريع التربوية المُبرمجة، وذلك من منطلق أن المجتمع المدرسي يجعلنا أمام واقع اجتماعي له منطق خاص على غرار باقي التنظيمات الاجتماعية. فالممارسة التربوية سواء من جهة التنظير والتخطيط والإنجاز، تقتضي تحليل مكونات وعناصر هذا التنظيم من أجل فهم طبيعة العلاقات المتباينة والمعقدة التي تعتمل في سياق التبادلات بين كل الفاعلين والمُتدخلين.

وتتألف عناصر الكون المدرسي – من حيث إنه تنظيم اجتماعي – داخل نسق متكامل ومتوازن، كما تحكمه أهداف واضحة وغير متناقضة يتقاسمها الجميع، ثم إن العمل على تحققها تقتضي هيكلة وتقسيما للمهام والأدوار، وبالتالي ترتيب الأفعال السّلوكات وتكييفها من أجل المساهمة في تحقيق الأهداف التنظيمية[1].وعلى هذا النحو يلعب البعد التواصلي دورا مركزيا في صناعة التنظيم، وتوجيه أنشطته والتحكم في مساراته، كما أن أي اختلال في هذا الجانب سيؤدّي حتما إلى إفراز تناقضات وأعطاب وانحرافات تُؤثر سلبا على مستويات المردودية. ثم إن الوعي بهذه الاختلالات يتيح لنا إمكانية معالجتها من خلال تصحيح الوضعيات، وإعادة النظر في طبيعة الاستراتيجيات التواصلية المعتمدة في تدبير الشأن التربوي. وفيما يلي سنقوم بعرض حُزمة من الإجراءات والاستراتيجيات للرفع من منسوب الكفايات التواصلية داخل المجتمع المدرسي:-

١- على مستوى العلاقة التفاعلية بين الأستاذ والتلميذ

يُمثلُ جمهور التلاميذ والطلاب الفئة المستهدفة في جميع المخططات والمشاريع التربوية، سواء على المستوى المركزي او الجهوي أو الإقليمي، لكن المختبر الحقيقي الذي يختضن تلك المشاريع هو المؤسسة التربوية باعتبارها المجال الفعلي لبناء التعلّمات، واكتساب مختلف المهارات والقيم والاتجاهات عبر سيرورة التنشئة الاجتماعية. ولن تتحقق الأهداف المنشودة إلا من خلال الارتقاء بالفاعلية التواصلية لدى التلاميذ وجعلهم قادرين على التشبع بروح الجماعة والانفتاح الإيجابي على كل عناصر ومكونات المجتمع المدرسي، وفيما يلي بعض البدائل والممكنات لتجاوز بعض معيقات الفعل التواصلي في أوساط التلاميذ والتلميذات:

أ- التوجُّه نحو معرفة التلميذ

إن تيسير عملية التواصل في الأوساط التلاميذية يقتضي التخطيط العلمي للأنشطة التربوية وذلك على نحو يتم فيه استحضار مجموعة من المتغيرات، أولها هو المعرفة المسبقة بالمُتمدرس، سواء من جهة أبعاده النفسية والاجتماعية، أو ما يتعلق بمشروعه الشخصي، هذا بالإضافة إلى تشخيص مواطن القوة والضعف التي يتميز بها كل تلميذ على حدة. وهو أمر يتطلب اعتماد بطاقات تقنية يتم فيها إفراغ معطيات وبيانات تتضمن الجوانب الصحية (فيزيولوجية ونفسية)، ومؤشرات كمية وكيفية بخصوص منسوب التَّعلمات والمعارف السابقة، هذا بالإضافة إلى طبيعة المواهب والميول الفني والإبداعي لدى كل تلميذ وتلميذة.

وإذا كانت المعرفة المسبقة بالتلميذ تُشكل الأرضية الصلبة لقيام مناخ تواصلي إيجابي داخل جماعة الفصل، فإن هذه المعرفة، ينبغي أن تكون عملية متواترة ومستدامة طيلة المسار الدراسي والتكويني للمتعلّمين، بحيث يتم اعتمادها منذ المراحل الأولى في التمدرس، على أن يتم تحيينها ومعالجتها في كل سنة دراسية لرصد مستويات التطور أو التراجع أو التعويق التي تُلابسها. وهنا لا بدّ من إشراك أطراف أخرى في إنجاز

[1] - Francine SÉGUIN, Les organisations : De l'analyse fonctionnaliste à l'analyse critique, in, THÉORIES. DE L'ORGANISATION PERSONNES, GROUPES, SYSTÈMES ET ENVIRONNEMENTS, Presses de l'Université du Québec, 1991, P : 6.

هذه المهمة، بحيث يتدخل كل من الأطر المختصة في الدعم الاجتماعي والنفسي، والمستشارين في التوجيه، بالإضافة إلى خلية الإنصات بالمؤسسة وآباء وأمهات وأولياء التلاميذ. ثم إن هذه المعارف والمعطيات المتعلّقة بالتلاميذ يمكن مسكها ضمن بنوك رقمية توضع رهن إشارة كل الفاعلين والشركاء في المجتمع المدرسي، بل يمكن للتلميذ نفسه الاطلاع عليها، وهنا تكون الفرصة سانحة له لمعرفة مواطن قوته أو ضعفه والاسترشاد بتلك المعطيات التي تتيح له إمكانية تقويم إمكانياته وتطويرها في الاتجاه الصحيح.

إن معرفة الهيئة التدريسية بتلامذتهم ليس عملا تقنيا خالصا، وإنما هو تدخل ينبني على قدر معتبر من الذكاء العاطفي للأستاذ، هذا الأخير الذي يتم تعزيزه من خلال إبداء القدرة على الإنصات الجيد للمتعلّمين والتعاطف معهم، ثم تمتين روابط التواصل معهم خاصة أثناء المواقف الانفعالية أو الطارئة مع ما يقتضيه الأمر من قدرة على المُحَاججة والتفاوض والإقناع والاقتناع..

ب– مراعاة الشروط الفارقية في التواصل البيداغوجي

من الأكيد أن النسيج التلاميذي لا يمكن النّظر إليه بوصفه كيانا متجانسا، أو تنظيما اجتماعيا يتألف من كائنات مُتشابهة، بل إن كل تلميذ يحمل عناصر ومقومات تختلف أيما اختلاف بدءا من الملامح الفيزيولوجية، ومرورا عبر الخصائص السوسيو–ثقافية وما يستتبع ذلك من اختلاف وتغايُر يمسُّ الطبائع الوجدانية والعاطفية والسيكو–حركية. ولعلّ هذا ما يُحتِّم على الفاعل التربوي اعتماد البيداغوجيا الفارقية ممارساته التواصلية، وذلك بهدف تنويع أساليب الخطاب التربوي وتكييفها بحسب شخصية المتعلّمين، وأيضا استجابة للتعقيد الذي ينطلي على المعرفة الإنسانية من حيث صلاتها المتشابكة والمتفاعلة مع عناصر وأبعاد مختلفة، وهي أبعاد يستحضرها «Edgard» Morin داخل سياقات يعسُر الفصل بين العناصر المختلفة التي تشكلها، مثل الأبعاد الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والنفسية والعاطفية والأسطورية[1].

وتتمظهر المشكلات التواصلية على المستوى الإبيستيمولوجي، ذلك أن كل تخصص معرفي إلا ويفرض نمطا مخصوصا من الخطاب البيداغوجي، فعلى سبيل المثال وبالنظر إلى تدريس الرياضيات، فاللغة المتداولة في هذا الحقل العلمي، لا تقف عند مستوى الفعالية التواصلية، وإنما يكون لها دور في بناء المعارف، وإنشاء التمثلات، ومن هذا المُنطلق " يُعد التواصل وظيفة أساسية للغة، لكنه لاينفصل عن وظيفتها التمثيلية[2]" ولعل هذا هو ما يدفعنا على التشديد على ضرورة الاهتمام بالبعد التواصلي ضمن استرتيجيات التدريس، ولكن على نحو يحدّد طبيعة اللغة المستخدمة في صناعة المفاهيم، فكل قطاع علمي أو تخصص معرفي (رياضيات/ تاريخ/ فلسفة/ أدب/ فنون..) له لغته الخاصة القائمة على معجم اصطلاحي يساهم في بناء المعرفة وفقا للباراديغمات المُؤسسة لها.

[1]- Edgard Morin, Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil, Paris,1999, p : 17.

[2] - Gérard Vergnaud, Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques, Revue française de pédagogie, n° 96, Année 1991 p : 78.

وتنتصب العناصر الفارقية بين التلاميذ أيضا على مستوى الخصائص المجالية (وسط حضري/قروي/شبه حضري/ وسط فلاحي/صناعي/سياحي..)، كما نلحظ الاختلاف من جهة التخصصات المدرسية (تخصص علمي/ أدبي/ تقني/ مهني/خدماتي..)، ذلك أن طبيعة الاختيارات التخصصية لدى التلميذ تتطلّب تفريدا على مستوى نمط الخطاب التواصلي الذي ينبغي ان ينتهجه الأستاذ، فلِكل جماعة فصلية هوية خاصة تميزها عن بقية الجماعات، وهذا الشيء الهُوِياتي يمكن أن نلاحظه على مستوى الإنتاج اللغوي لدى الفاعلين ضمن جماعة مهنية ما، فعندما نقارن بين اللّغة المتداولة عند المشتغلين في مجال الطب، ونظرائهم في مهنة القضاء او المحاماة، أو ما عداهم من والحرف والصنائع الأخرى، نجد بأن هنالك اختلافا من جهة المعجم اللغوي الذي يتم توظيفه، وأيضا على مستوى الجوانب الاستعارية، وبالتالي تتنوع مقامات الخطاب التربوي تبعا لخصوصية كل جماعة، واستجابة لملامحها السلوكية والقيمية واللغوية والهُوياتية.

وليس ينبغي التركيز على البعد الفارقي فقط فيما يتعلق بالمعيار المعرفي، أو نوعية الخطاب الذي ينبعي اعتماده ضمانا لتواصل فعّال، وإنما تكون للثقافة الفارقية أثر باصم في ترتيب المعاملات ونكييف المبادرات، وتدبيرها تبعا لأنماط الشخصية التي تتمظهر إنتاجاتها على مستوى الفضاء التواصلي، فالوعي المُسبق بسيكولوجية النمو لدى المتعلّم، والاستحضار الدّائم للنماذج المفترضة من الشخصيات – حركي، انطوائي، حكيم، ماكر، عدواني، متعجرف، قيادي، كوميدي.. – يتيح للأستاذ إمكانية وضع استراتيجية تربوية لتعزيز المظاهر الإيجابية والدفع نحو إشاعتها وتقاسمها في دينامية الجماعة، وبالمُقابل الاتجاه نحو رصد السلوكات المُستهجنة والطبائع غير المرغوب فيها، من أجل العمل على تقويضها اتقاء شرها.

وبيان ذلك أن أي سلوك كائنا ما كان، يستشري داخل الجماعة حتى أنه يتحول إلى عدوى تصيب القرين أو الأقران عن طريق التكرار الدّائم ي حيث يقول ابن مسكويه « ينال القرين من قرينه الاقتداء والتشبُّه، وكما أن كل متجاورين من الأشياء الطبيعية لا بد أن يؤثر أحدهما في الآخر فكذلك حال النفس، ولأجل تأثير المجاور في مجاوره حدثت الأمراض في البدن وبسببه عُولِجَ بالأدوية[1] » ، فإذا تعود أحد التلاميذ الاستفراد بالكلام واحتكار المقال، ومقاطعة غيره أثناء حديثهم، فإن سلوكا هكذا يصبح مُعرقلا ومشوشا على الأداء التربوي لكل من الأستاذ والتلاميذ. ومن ثمة ينبغي معالجته في الآن والهُنا.

وعلى هذا النحو يعتمد المُعلّم أساليب تواصلية تُراوح بين المُرسلات اللّفظية، وغير اللفظية، وتوظيف لغة الجسد والتمثيل والمحاكاة، وتدبير النبر اللّغوي، وطرح الأسئلة بطرق مختلفة، ثم استثمار التغذية الراجعة تعزيزا وتحفيزا يغطي جميع النماذج المُكوّنة لجماعة الفصل، وذلك ضمانا لمناخ تواصلي قائم على الانسجام والتناغم بين مكوناته وعناصره.

[1] - أبو حيان التوحيدي ومسكويه، الهوامل والشوامل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1951، ص: 177.

ج– قاعدة التعاقد والتعاون

تنهض فلسفة التعاقد في المجال التواصل التربوي على تصور أخلاقي لمفهوم الذات الإنسانية، هذه الأخيرة التي تتميز بالحرية والإرادة والمسؤولية، كما تقوم أيضا على خلفية "الإنسان المشروع" الذي نجده حاضرا في وجودية (Jean-Paul Sartre) والتي بموجبها تُعتبر الحرية شرط الوجود الإنساني، كما أن المشروع يجعل الذات مسؤولة عن أفعالها، وبالتالي الانفلات من كلّ حتمية أو إكراه يعيق حرية إتيان الفعل والمبادرة. وعلى هذا النحو يستطيع الفاعل التربوي إحلال ثقافة تعاقدية تؤطر مجمل الأفعال التواصلية داخل ممارساته التربوية.

ويندرج التصور التعاقدي ضمن عمل تفاوضي بين الأستاذ والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم حول مبادئ وقواعد وأعراف يتم الالتزام بها في تدبير الفضاء التواصلي التربوي، إنّه بمثابة ميثاق جماعي يكرس اختيارات تضمن حرية التلميذ واستقلاليته، ومن جهة أخرى تجعل منه عنصرا فاعلا وشريكا في اتخاذ المبادرات. كما أن فلسفة التعاقد تروم بالأساس تقويض الخطاب التواصلي ذي نزعة عمودية آمرة، ودمقرطة الحياة المدرسية على نحو يَجعل المتعلّمين في موقع المسؤولية.

إن استحضار البعد التعاقدي ضمن الممارسة التربوية يُكسِبُ الفاعل التربوي مهارات مهنية لا تسعفه فقط في التمكن من حل المشكلات التواصلية الطارئة التي يمكن أن تعصف باستقرار وانسجام جماعة الفصل، وإنما تروم استبعاد حصول تلك المشكلات من الأصل، وذلك وفقا للقاعدة الطبية البليغة "حفنة من الوقاية خير من قنطار من العلاج"، ثم إن تكريس هذا المنطق التعاقدي يكون له امتداد خارج الجماعة الصفيّة، ليطال بقية الفضاءات الأخرى للمؤسسة، بل يكون له أثر في الحياة الاجتماعية، وهو ما يساعد على تنمية قدر مُعتبر من الأبعاد القيمية في شخصية المتعلّمين.

ولكي يكون هذا النهج التعاقدي فعالا وله انعكاسات إيجابية على العمل الأستاذي والتلاميذي في الوقت نفسه، ينبغي أن يكون نابعا من روح جماعة الفصل، ومنسجما مع القانون الداخلي للمؤسسة التربوية، ثم إن منطق التعاقد لا ينبغي أن يحجب عن الفاعل التربوي محددات أخرى تُراعي مُجمل الشروط الذاتية والموضوعية (الزمان، المكان، السياق الثقافي، حالات التلاميذ ذوي القدرات الخاصة..) التي تحكم تلك الجماعة.

فالملاحظ هو أن المبالغة في التطبيق الآلي للقواعد الإدارية، والتعليمات الرسمية سواء داخل المؤسسات التربوية أو في سائر التنظيمات الاجتماعية والمُقاولاتية، من شأنه أن يمنع المُدبِّر من تبني استراتيجيات ومبادرات تستجيب لمختلف الوضعيات الخاصة، على نهج من الاستقلالية والإبداع في التدبير والمواكبة[1]. ذلك أن أي اختيار تعاقدي ذي صيغة نمطية، يُقوِّض الشرط التعاقدي من الأساس.، ويترع عنه جدارته مصداقيته. فالمطلوب إذن هو مأسسة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ومختلف الفاعلين والشركاء على قدر

[1] - Luce Brossard, Faire avec les personnes table ronde avec des directrices et des directeurs d'école, in, Pour des pratiques pédagogiques revitalisées sous la direction de Luce Brossard, éditions MULTIMONDES, Québec, 1999, p : 74.

من المرونة ثم تكييف تلك العلاقات مع السياق الاجتماعي ما دام أي تطبيق بيداغوجي له هدف يروم ترسيخ استراتيجيات تواصلية لدى المتعلم تسمح له بالاندماج في الحياة الاجتماعية، مع ما يَتطلبه الأمر من إحساس بالالتزام والمسؤولية[1].

د- تنويع أساليب التنشيط والتحفيز الإبداعي

تتحدد عملية التنشيط التربوي بوصفها عملا فنيا يروم بناء التعلمات، من خلال طقوس فردية أو جماعية قائمة على التحفيز المقترن باللذة والإمتاع والتعاطُف، وهو ما يجعل الفاعل التربوي يغادر الأنشطة البيداغوجية ذات نزوع تقليدي نمطي آلي، في اتجاه إبداع مناخ تواصلي تفاعلي قائم على الرغبة والتشوق والمبادرة في الاكتساب المعرفي، والتحصيل الدراسي.

ويكون الهدف من عملية التنشيط والتحفيز التربوي هو إكساب عملية التعليم والتعلُّم شكلا من الجاذبية، وهذا من شأنه أن يؤثر إيجابا سوء على مستوى التحصيل الدراسي، أو مستوى الانسجام والتناغم بين مكونات الجسم التلاميذي. ويستمدّ التنشيط التربوي جدارته من مبررات إبيستيمولوجية قوامها استحضار المتطلبات الوجدانية والعاطفية للذات العارفة، منظورا إليها من الجانب السيكولوجي، ثم البعد السوسيولوجي لتلك الذات من حيث دلالتها الاجتماعية. هذا بالإضافة إلى مبرر براغماتي قوامه الاعتبار بالنتائج الإيجابية المترتبة عن الأجواء الدراسية المُفعمة بالحيوية والبسط والانشراح.

يروم التحفيز اجتراح جلسات إبداعية في صيغة ممارسات فنية وذلك من أجل إثارة قضية أو حل مشكلة، أو وضع استراتيجيات، يتم خلالها توجيه المجموعة بواسطة مُيَسّر وفقًا لأساليب محددة مسبقًا. وتخضع جلسة التحفيز الإبداعي لسبع قواعد يحددها كل من (Médéric Gillet و Thibault de Maillard) في الآتي[2]:-

أ- تقديم الموضوع المستهدف والتعريف به، وتمكين المشاركين من أهداف النشاط.

ب- عرض وشرح قواعد النشاط الإبداعي، لتأمين جو مفعم بالاحترام بين المشاركين طيلة الجلسة.

ج- اقتراح نشاط أو طقس لَعِبي ذي أثر يسمح بتحفيز المشاركين بطريقة حيوية مُغايرة للاجتماعات التقليدية.

د- التسخين أو الإحماء على غرار ممارسة الرياضي، فالدماغ عضلة تحتاج للإعداد والجاهزية.

هـ- إتاحة الفرصة للمشاركين لاستخدام طرق ووسائل ذاتية متنوعة ومغايرة.

و- توجيه المشاركين نحو تقريب وجهات نظرهم والتأليف بين مختلف الحلول والمقترحات لديهم.

[1]- David Eïto, Un essai de pédagogie différenciée : la pédagogie de contrat, in, HAL Id: hal-02406158 https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406158 Submitted on 12 Dec 2019, p : 21. (Date d'accès ,13 :18, 26 juillet 2024).

[2] - Gillet, Médéric , Thibault de Maillard , Dunod, Animer une séance de créativité, 2e éd, Paris, 2016, p : 14.

ز- تجسيد وتنزيل الأفكار المقترحة من خلال تدوينها في بطاقات تقنية، من أجل تفريغها ومعالجتها واستثمارها.

انطلاقا من الوصفة التحفيزية السابقة، يمكن للفاعل التربوي خلق دينامية جماعية تتّسم بالتفاعل والتبادل والتقاسم بين أعضاء الفريق، وهو عمل يقوّي الرابط الاجتماعي بينهم، ثم تنويع المبادرات على نحو فردي، والتوجه نحو التوليف بين الحلول والمقترحات، يهنا يُساعد على تحفيز الذكاء الفردي لدى الفاعلين، في اتجاه ذكاء وإبداع جماعي. كما أن استخلاص النتائج لا بدّ أنه يَمُرَّ في مناخ تواصلي قائم على المنافسة والإنصات المُشترك والإقناع والمقارنة، والمُحَاجَجَة والتفاوض.

هذا بالإضافة إلى حفز عناصر المجموعة على تقلّد أدوار تنسجم مع كفايات وميول كل عنصر من الأعضاء، وفي الوقت نفسه العمل على استنفار الكفايات ذات طابع عرضاني لديهم، وهو ما يفضي إلى إزاحة النزعة المُغرقة في التخصص والتي تُقزّم من الفعل التواصلي وتجعله ذا بُعد أحادي الجانب.

ويترتب أيضا عن التنشيط وفق مقاربة إبداعية، تحقيق ثلاث مزايا أولها، بناء الأفكار والمفاهيم والمقترحات، وفق مترع واقعي له دلالة براغماتية بمعناها الإيجابي، بحيث لا تكتسي الفكرة حجيتها ومصداقيتها إلا من خلال امتدادها في الواقع الفعلي، وأثرها ضمن النتائج والمُحصلات، ثمّ إبداع وابتكار أفكار جديدة كلّ الجدّة يكون مصدرها هو القدرة على شحذ الخيال الإبداعي (imaginatifs)، وتعبئة مختلف الموارد التي تجعل كلّ فرد في موقع التكيف مع كل الوضعيات (polyvalents)[1].

ثم إن اختيار المشاركين ينبغي ان تكون فيه مراعاة لجملة من المتغيرات، بحيث لا بد من تنويع المشاركين من جهة التعدد في الميول، والتنويع على مستوى المُحددّ العمري، والجنس، والخدمات. ولكي تكون النتائج أكثر ثراء، لا يُنصح باعتماد أفراد تكون الفجوة الهرمية غائرة بينهم، إلا أنه مع ذلك فهذه القاعدة، لا يمكن اعتبارها صحيحة وناجعة دائما، لأن منشط الورشة له السلطة التقديرية في معرفة ما إذا كان التسلسل الهرمي سيشكل عائقا على طريقة الاشتغال، وطبيعة المنتوج الإبداعي المُنتظر[2].

عموما يمكن القول إن تأمين المناخ التواصلي الإيجابي داخل جماعة الفصل مشروط بقدرة الفاعل التربوي على تبني استراتيجيات لا تقوم على قوالب جاهزة، أو وصفات نمطية، يتم توظيفها على نحو تعسُّفي، بل تكتسي جدارتها من خلال التكيف مع طبيعة الوضعيات، وهذا يتطلب تكوين وتدريب المُكونين والمدرسين، وفق جملة من الاختيارات نوردها فيما يلي:-

أ- التعاقد الإرادي بين المُكوّن والمتدربين، من خلال دمج الابعاد الفردية والجماعية للتدريب، فمن خلال الإعداد لا ينبغي الاشتغال مع الجماعة غير المُتعينة (Groupe anonyme)، لأن ذلك من شأنه إقصاء وتجاهل خصوصية كل مجموعة سواء من حيث سجلها النفسي أو تجربتها الاجتماعي والمعرفية، وأيضا من جهة مُنتظراتها ورهاناتها،[3].

[1] - ibid..104
[2] - ibid. P :32
[3]- Nicolas Jousse, Concevoir et animer un stage de formation, 2e éd, Eyrolles, Paris,2012, P : 44.

ولن يتحقق هذا المبتغى إلا من خلال جعل المجموعة المستهدفة أمام الإجابة عن المطالب التالية: (ماذا تعرف بالفعل عن الموضوع الذي سنتناوله؟ ماذا يمثل لك في حياتك اليومية؟ ماذا تفعل حيال ذلك في بيئتك المهنية[1]؟

ب- التخطيط لهندسة علائقية ومهنية أثناء الاشتغال على طريقة المجموعات الفرعية وذلك عبر التصرف بعيدا عن التصنع والتكلف، فالطبع الأصيل للشخصية يضفي على المناخ التواصلي قدرا كبيرا من الأصالة والثقة المفضيان إلى بث روح التعاون والائتلاف بين أعضاء المجموعة[2].

ج- طريقة الاشتغال على الأخطاء والتجارب السلبية، وذلك من مُنطلق أن التعاطي مع الأخطاء يكون أكثر أهمية من تحليل معايير النجاح، فحتى السعداء من الناس لا يسلمون من التجارب السلبية في حياتهم، كما أن المهام المكتملة دون مشاكل هي الأصعب في وصفها، وحيث إن الأمر كذلك، يعمد المتدربون إلى جرد تجاربهم السلبية وما تنطوي عليه من أخطاء وأعطال ومُثبطات، أملا في بناء نموذج إيجابي بخصوص المهمة التي سيتم تنفيذها، بحيث أنهم يتصورون العقبات والأخطاء التي يواجهونها بشكل منهجي[3].

د- التركيز على المكان الذي يتم فيه التدريب لأنه يلعب دورا حاسمًا في عملية التواصل. بحيث يتم ترتيب طاولات بعض قاعات التدريب على شكل حرف -U- لكي تشغل المساحة بأكملها، وهو ما يضمن تناسب الرؤية ووضوحها، كما يمكن اعتماد جلسة دائرية، بحيث تسمح بإحداث مجموعات فردية في أحواز القاعة كلما تطلب الأمر ذلك[4].

هـ- الوعي بسيكولوجية المكان والزمان لَدَى المُكوّنين والمدرسين

إن إثارة مسألة الوعي لدى المكوّنين والمدرسين بخصوص البعد السيكولوجي لمفهومي الزمان والمكان أثناء الممارسات البيداغوجية والأندرولوجية، يدعمه تصور بمقتضاه يتمظهر المكان أو الفضاء أو المجال ليس كمعطى فزيائي غُفل، ومفصول عن الذات أو الذوات التي تتْوَجِد فيه، ذلك أن العلاقة جدلية بين هذا وذاك، حتى أن الذات البشرية تنطبع بكل الملامح والعناصر المُؤثثة للمكان، سواء بطريقة إيجابية أو سلبية. ذلك أن التأثير المكاني (Effet de lieu) يُترجم مجموع التفاعلات بين المعطى المكاني والأبعاد الأخرى سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية..، وتتعلق تلك التأثيرات بالمجموعات المكانية الصغيرة[5].

من الأكيد أن الفضاء المكاني يُعد أحد المكونات التي يكون لها أثر باصم على نفسية الأفراد المنتمين إليه، وذلك من مُنطلق ان المكان ليس معطى مُهْمَلا، وإنما نستطيع ان نقرأ فيه وضمنه عالم عيش مليئ بالقيم والدلالات الإحالات، كما يحمل مظاهر السلطة، وبالتالي فهو عنصر مساهم في إنتاج المعاني وتوليد الدلالات، فعلى سبيل المثال، وعندما نُقارن بين الفضاءات العمومية (حدائق، مصحات، متاجر، إصلاحيات،

1- ibid, p : 26.
2 - ibid, p : 45.
3 - ibid, p :80.
4- ibid , P : 45-46.

5- Dollo Christine, Alpe Yves, Lambert Jean-Renaud, lexique de sociologie, 5e édit, Dalloz, 2017, P : 125.

سينيما..)، لا بد أننا نكون أمام نصوص ثقافية يختلف تأثيثها سواء من حيث نمط الهندسة العمرانية، واختيارات الألوان، تأثيث التجهيزات، وطبيعة الروائح، ونسبة الإضاءة، وما إلى ذلك من المقومات التي تجعل من المكان حقلا غنيا بالإحالات والمُرسلات.

وإذا تقرر أن المكان ليس كيانا غُفلا من حيث أثره على الذوات المُنْوَجِدة فيه، فهذا يعني أنه يساهم في صناعة المشاعر والتلاعب بها، والتأثير عليها بدرجات متفاوتة، بحيث يمكن ان تكون هذه المشاعر إيجابية تضفي على الفاعل الاجتماعي أحاسيس الرضى والطمأنينة والجاذبية، كما يمكن أن تُوَلِّدَ لديه مشاعر القلق والضيق والنفور. فالفضاء على حد تعبير السُّوسيولوجي الفرنسي (Pierre Bourdieu)، " يُعدّ أحد الأماكن التي يتم فيها تأكيد السلطة وممارستها في شكل عنف رمزي وعلى نحو أثر دقة وبشكل غير ملحوظ[1]". والشيئ نفسه نجده لدى (Michel Foucault)في كتابه (المراقبة والمعاقبة)، بحيث يثير ما يسميه " فن التوزيع المكاني، من أجل ممارسة إحكام السيطرة على الفضاء[2]، وبيان ذلك هو أن التوزيع المكاني الذكي للأفراد يُقوي فعل الانضباط لديهم، وفي هذا الأمر تجاوز للصيغ التقليدية في ممارسة السلطة. "إن تنظيم"الأماكن" و"الصفوف" تخلق مساحات معقدة: معمارية ووظيفية وهرمية. هذه هي المساحات التي تضمن التثبيت وتسمح بالتداول[3]" ص149

وبهذا المعنى فإن الفضاء التواصلي في بعده المكاني يعكس طبيعة الخطاب البيداغوجي الذي يسلكه الفاعل التربوي، كما يُجسد مدى مرونته وديموقراطيته، أو هيمنته واحتلاله موقع المدرس الكلاسيكي الذي يبالغ في تمركزه على الذات، وجعل المتعلّمين في موقع التبعية والاستلاب.

من جهة أخرى يحتل مفهوم الزمان موقعا أساسيا داخل سيرورة الممارسات التربوية والتكوينية، وذلك لما له من أثر على مستوى الأداء المهني لمختلف المتدخلين والفاعلين في حقل التربية والتكوين، وحيث إن مفهوم الزمن من المنظور الاقتصادي يُعتبر رأسمال ينضاف إلى الثروات والخيرات المادية، فهذا يبقى مشروطا بطريقة تدبيره وحسن إدارته.

ثم إن التدبير الزمني يدخل في إطار المهارات الناعمة التي ينبغي أن يمتلكها الفاعل التربوي إما عن طريق التدريب، أو من خلال الاجتهاد والممارسة التبصرية، ولن يتحقق هذا المسعى إلا من خلال الوصفات التالية:-

أ- وعي المُكون باختلاف الأزمنة وفرادتها بحسب طبيعتها وسياقاتها، ومن ثمة ضرورة التمييز والتفريق بين الأزمنة التالية: (زمن الأسرة، زمن العمل، زمن الأصدقاء، زمن الراحة والخلوة، زمن الوقت الثالث..). ذلك أن كل زمن من هذه الأزمنة، يُشكل عالم عيش يختلف عن بقية الأزمنة الأخرى. وكلما استطاع الفاعل الاجتماعي أو المهني التمييز بين هذه العوالم الزمنية من جهة خصائصها وطقوسها ومتطلباتها، كلما

[1] - Pierre Bourdieu, La misère du monde, Seuil, Paris, 1993, p : 256.

[2]- Foucault, Michel - Surveiller et Punir, naissance de la prison, nrf, GALLIMARD, Paris, 1975, P : 143.

[3] - ibid, p : 149.

كان ناجحا في التفرغ لمهماته وإنجازها على نحو معقول وهادف. ويتحدّد سر التحكم الشخصي في القدرة على التقليص من المطالب المفرطة، وإيلاء الأهمية للأولويات، وهو ما يُفضي إلى تركيز الانتباه على موضوع واحد، بحيث يكون الاستماع الواضح والعميق ممكنا[1].

ب- تمرير الأنشطة التربوية وفق تخطيط مسبق يتسم بالدقة والمعقولية، وذلك وفق سيناريو يحكمه التدرج والبناء المُحكم والتسلسل المنطقي للوضعيات، وذلك دَرْءا للارتجال أو هدر الزمن المهني.

ج- تدبير الغلاف الزمني بطريقة علمية مع مراعاة الأبعاد الفارقية بين الطلبة والمتدربين، وهو ما يدعو إلى اعتماد المرونة كاستراتيجية للتكيف مع مُختلف الوضعيات الاعتيادية أو الطارئة. وكمثال على ذلك نُورِدُ "جائحة كورونا" كتجربة حتَّمت على المُدرسين والمُكوّنين ضرورة التكيف مع الوضعية سواء من جهة التدبير الزمني، أو فيما يتعلّق باللجوء إلى مختلف البدائل الممكنة لتأمين الزمن التكويني والمدرسي للمتعلمين والطلبة والمتدربين في مجال التربية والتكوين.

د- إدارة الوقت بشكل جيد تُساعد على التنظيم بشكل أفضل وبالتالي التركيز على نحو أفضل، كما يُعزز الرؤية حول ما ينبغي القيام به من مهمات، والوعي بما تمّ إنجازه فعلا، لأن ذلك مُحفّز للغاية، من حيث إنه يساعد على تجنب مشاعر التوتر والقلق[2].

هـ- مراعاة الإيقاع البيولوجي والنفسي أثناء التخطيط لإنجاز الدروس، أو تمرير التكوينات. وإنجاز الفروض والامتحانات، فالتقويم بكل أشكاله، والامتحانات ليست اختبارا للمعارف والكفايات فحسب، وإنما هو أيضا اختبار في تدبير الزمن بالنسبة للطلبة المُمتحنين.

و- تجنب التشتت او الانحراف عن المهمات الاساسية المبرمجة، أو الجنوح إلى الجزئيات التي من شأنها التشويش على الأذهان والتركيز لدى المتعلمين،

*** تنمية الكفايات التواصلية عبر الفنون الجميلة والسمعي البصري**

إن تنمية الذكاء التواصلي في حقل مهنة التربية والتكوين، يقتضي التفكير في تنويع أساليب التنشيط التربوي، ومن ثمة فإن تحقيق هذا المسعى يزداد فاعلية عندما نُقحم أنشطة تَفَتُّحية تنهل من حقل الفنون الجميلة، وذلك بوصفها تشكل مادّة للتحفيز وشد الانتباه والانخراط الوجداني في مختلف الوضعيات التربوية والتكوينية ذات صلة بالمهام المنوطة بالمدرسين والمكونين.

وبيان ذلك هو أن حضور المادة أو المواد الفنية في التدريب والتعلم يُحقق غايتين أساسيتين، ألا وهما: الانفلات من قبضة العمل الروتيني ذي صبغة تقنوية نمطية ضيقة، ثم إضفاء طابع المرونة والجاذبية على المُنجز التربوي والتكويني، ذلك أن توظيف المادة الفنية بمختلف أجناسها وتعدد خطاباتها

[1] - Peavy, R. Vance, Counseling sociodynamique, Une approche pratique de la construction de sens, Traduction, Jocelyn Bérubé, Septembre éditeur, 2016, p: 72.

[2] -Bord, Erwin, Comment décrocher son diplôme, Motivation - Concentration - Organisation - Gestion du temps – Mémorisation, Eyrolles, Paris, 2017, p : 82.

مثل (المسرح، الموسيقى، التشكيل، الرسم، الآداب، القصة، السينما..)، يتيح إمكانية خلق مجال للتشوق وإثارة الحماسة، وتكثيف الروح الجماعية، والمُنافسة وتنمية الذكاء الجماعي لدى المتدربين وتجديد ديناميتها.

ومن جهة أخرى، نجد بأن إقحام المشاريع الفنية ضمن الممارسات المهنية للتربية والتكوين، يُعزز الاشتغال على "الوضعيات" وفق استراتيجيات تقوم على الخلق والإبداع، وهو عمل يقوي الحنكة التبصُّرية لدى الفاعل التربوي، وبالتالي نخرج من دائرة الخطاب المتمركز على اللغة، والانفتاح على فعاليات تواصلية أخرى أكثر نجاعة، مثل التواصل غير اللفظي، توظيف لغة الجسد، والإشارات، والإيماء، والاستعارة، وتعزيز ثقافة الصوت والصورة.

فالموسيقى لها أثر بالغ في التأثير على نفسية الذوات البشرية، بحيث تتمتع بقدرة استثنائية تساعد عل التحفيز والتهدئة والتعبئة العاطفية، فهي من أقدم الأدوية المساعدة على تجاوز العديد من الاضطرابات والحالات غير السوية[1]. ولأجل هذا فإن إقحامها ضمن المناهج الدراسية، وتوظيفها البيداغوجي في التكوين والتربية، يساهم في تنشيط دينامية الفصل وتقوية روح الجماعة، وإضفاء طابع التناغم والابتهاج على المتعلمين والمتدربين.

هكذا فإن الحضور المكثف والهادف للأنشطة الفنية والإبداعية في حقل الممارسات المهنية للتربية والتكوين، يُساعد على خلق مساحات تواصلية أكثر فعالية من حيث إنها تتجاوز الخطاب البيداغوجي التقليدي المُخْتزل في اللغة، في اتجاه إنتاج أشكال تعبيرية تراوح بين اللفظي وغير اللفظي، والجسدي، كما أنها تساعد على تعزيز العمل التعاوني بين أعضاء الفريق.

لقد بينت الدراسات التي أنجزها (Mehrabian, Albert) وفريقه، بأن 55 في المائة من الرسائل تمر عبر "المرئي/ الجسدي"، في حين ان نسبة 38 في المائة تمر عبر الصوت، كما يشغل التعبير اللفظي الذي يعتمد على الكلمات نسبة 7 في المائة فقط. فالأسلوب المُعتمد في التواصل لدى الشعوب البدائية أو سكان الكهوف، لم يكن حكرا على الخطاب اللّفظي وحده، ذلك أن الرجال- في تعاملهم مع النساء- يسترشدون أكثر بالرسائل غير اللفظية المتمثلة في تعبيرات الوجه، ونبرة الصوت، والاستجابة الجسدية[2]. وينطبق هذا الشكل من الخطاب –خاصة- على المشاعر المتعلقة بالإعجاب والهيمنة والاستجابة. ولأجل هذا يخلص (Mehrabian) إلى أن وضعيات التواصل غير اللفظي – والمُتمثلة في: المسافة، الانحناء إلى الأمام، او الاتصال بالعين وكذا تعبيرات الوجه والصوت، والإيماءات، تتفوق على الكلمات، وتُحدد المشاعر التي تنقلها الرسالة[3].

ولهذا المعطيات دلالة أساسية، تكمن في أن تغليب الخطاب اللفظي على الخطاب غير اللّفظي، وانحسار أفق ال" non verbal" يؤدي إلى تفقير البعد التفاعلي، وبالتالي

[1]- Lesniewska Henryka, Quand la musique soigne Alzheimer Créer et animer des ateliers de musicothérapie, L'Harmattan, Paris, 2021, p : 23.

[2]- Albert Mehrabian, Silent messages, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1971, p: 40.

3 Ibid, p : 45.

انخطاط الفاعلية التواصلية بين الأعضاء والعناصر المُكونة للحقل التربوي، كغيره من الحقول التواصلية الأخرى.

وفيما يلي بعض التقنيات المساعدة على الارتقاء بالكفايات التواصلية ذات بعد جسدي[1]:-

كيفية التصرف والتعبير الجسدي (الجسد)	الوضع العام: (الهيئة، الحركات) الإيماءات، تعبيرات الوجه، النظرة..
كيفية جعل الصوت مسموعا (الصوت)	نبرات الصوت، تدفق التعبير، توقف التنفس مؤقتًا، الصمت
القول اللّغوي (اللغة)	الجُمَل (تركيب الجملة) المفردات، المعجم (الشفرة اللفظية)، زمن الفعل (الوضع اللّفظي)

*** على مستوى الإدارة التربوية**

تُشكل الإدارة التربوية قطب الرحى بالنسبة لجميع مشاريع الحياة المدرسية، تلك التي تستهدف تجويد التعلمات لدى الناشئة، والإرتقاء بالنتائج، وتحقيق الأهداف المنشودة إن على المستوى المعرفي أو القيمي أوالإبداعي، وانفتاح المؤسسة التربوية على محيطها السوسيوثقافي والاقتصادي. كما أن إنجاح أي عمل في هذا السياق يظل مشروطا بطاقم إداري يمتلك الخبرة والجاهزية التي تُسعفه في التخطيط والإنجاز والتقويم، والتعبئة المُستدامة من أجل تدبير الوضعيات والأزمات في جو تواصلي يقوم على الانسجام والتناغم بين كل الأطراف والمُتدخلين.

لقد مر بنا في مرحة تشخيص العوائق والصعوبات المتصلة بالتدبير الإداري للمؤسسات التربوية – خاصة فيما يتعلق بالجانب التواصلي– بأن المتصرف التربوي يجد نفسه أمام إكراه يتعلّق بتعدد المُخاطِبين والمُخاطَبين، وتعدّد المهام، وبالتالي غِنى وكثافة وتعقيد على مستوى الشبكة التواصلية، وهو ما يستدعي الوعي بسيكولوجية كل الأطراف من جهة ملامح شخصية للمخاطبين ومواقعهم، وهذا الامر يستدعي بالدرجة الأولى امتلاك ذكاء عاطفي يتيح إمكانية معرفة الذات من جهة، ثم معرفة الأخرين من حيث حاجياتهم ومنتظراتهم ورهاناتهم.

فالخطاب التواصلي ضمن هيئة المدرسين، ليس نفسه بالنسبة للفريق المُكوِّن للطاقم الإداري، كما تختلف استراتيجيات التواصل مع الجماعات التلاميذية، والآباء والامهات، وسائر المتدخلين سواء داخل فضاء المؤسسة التربوية وخارجها. ثم التمييز بين أسلوب التواصل الفردي، والجماعي بين مختلف الفعاليات المُكوِّنة للمجتمع المدرسي.

ولأجل هذا فإن الالتحاق بمسلك تكوين الإدارة التربوية، يقتضي إشراط القبول بهذه الهيئة يفرض التمكن من المهارات الحياتية الناعمة، بوصفها أسلوبا يمنح الفاعل الإداري ملامح إيجابية تتصل بالقدرة على التدبير المُعقلن للوضعيات، وقيادة التغيير، والتكيف مع مختلف الوضعيات الاعتيادية والطارئة، والتمتّع بثقافة الإنصات المُشترك، ثم تدبير الصراعات المُتوقعة، وحل المشكلات على نحو تفاوضي يتم فيه تغليب المصلحة العامة للمرفق التربوي، وبالتالي تجاوز التضارب على مستوى الأفْهَام، أو التقديرات الشخصية.

[1] -Destrez, Thierry • Duclos, Alain , Demain je parle en public, Les méthodes pour réussir et être à l'aise à l'oral, 5e éd, Dunod, Paris, 2019, p :95.

من جهة أخرى، ودائما خلال مرحلة التكوين، لا بد من إكساب المتدربين وعيا يتصل بالاختلافات التي تفرض نفسها داخل المجال المهني، وهنا نقصد الاختلافات المجالية، والتي يفرضها التباين عن على المستوى الجغرافي، أو الأنثروبولوجي، والسّوسيوثقافي. ومن ثمة ضرورة الاشتغال على وضعيات مهنية تُفرزها الاختلافات المجالية. فعلى سبيل المثال، يتعذّر على المُدبر الإداري التعاطي مع الوضعيات المهنية بشكل نمطي، أو باعتماد قوالب جاهزة في التسيير والتدبير، ذلك أن كل مجتمع مدرسي يمتلك هوية خاصة، يستحيل التعاطي بعها بأسلوب واحد، فالفوارق بين المؤسسات التربوية داخل أحياء شعبية غير مهيكلة، ونظيرتها داخل أحياء راقية، ثم استحضار الخصوصيات على مستوى الخرائط البشرية في المناطق الحضرية، وشبه حضرية، وأخرى في القُرى والمداشر، والمناطق النائية..، كل ذلك يقتضي الوعي بالاختلافات العميقة على مستوى المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، وسائر الجوانب القيمية والثقافية.

ولأجل هذا فإن الاشتغال على الوضعيات المهنية الاعتيادية والمُحتملة ودراستها ومعالجتها، بات مطلبا مُلحا وضروريا، وذلك في سياق ممارسات تبصرية تقوم على تعزيز العمل التعاوني، والانفتاح على كل الفعاليات، وذلك للتعامل مع كل المستجدات المهنية، والإجابة عن كل الأسئلة الطارئة، والتكيف مع سائر الوضعيات، من خلال التحليل المهني والتصرف المُتبصر القائم على روح المبادرة والمسؤولية، وكل ذلك وفق مداخل متعددة تتراوح بين ما هو قانوني، ونفسي، واجتماعي، واقتصادي.

ولتحقيق هذا المسعى، نقترح العمل باعتماد ورشات تكوينية يضطلع فيها المتدربون بمهمة تحليل حالات ووضعيات عملية، من أجل فهمها ومقاربتها، والتفكير في اقتراح حلول لها، وإبداع استراتيجيات لمعالجتها وتصفيتها بشكل ناجع وفعال. وبعد ذلك يتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها داخل كل ورشة، في أفق المقارنة بين تلك الاعمال ونقدها ومناقشتها لتعميم وتقاسم أجودها. وهنا ننتقل من العمل الفردي الذي يتسم بالعزلة والانحسار والمحدودية، في اتجاه ترسيخ العمل التعاوني المُفضي إلى تعزيز روح الفريق الإداري، وخلق دينامية مستدامة قوامها شحذ الذكاءات الفردية المتعددة، والدّفع بها نحو العمل التشاركي القائم على الذكاء الجماعي.

إن تنمية الأفعال التواصلية، والارتقاء بجودتها داخل منظومة التسيير والتدبير التربوي، تتطلب أيضا الانفلات من قبضة التوجه البيروقراطي، والأداء التِّقنوي القائم على الخطاب الآمر، وتكريس التراتبية في صيغتها المقاولاتية الضيقة صوب نمط المدبر العصري، بحيث تُعطى الأهمية للبعد القيمي في دلالته التي تغلب ثقافة الالتزام المشترك بين الفريق الإداري والفريق الأستاذي، بحيث يتبلور مفهوم التعاطف، والإحساس المشترك بالثقة والمسؤولية بين كل المتدخلين. وتزداد هذه المَزِية جدارة من خلال جعل المشاريع التربوية أوراشا مفتوحة أمام الفاعلين المحليين داخل المؤسسة، ونُظرائهم كآباء وأمهات وأولياء التلاميذ، ومختلف الشركاء، والمصالح الخارجية، وجمعيات المجتمع المدني.. وذلك لما يمكن أن يُبدوه من اقتراحات وأفكار ومساندة نقدية في كل ما يتعلق بتدبير الشأن التربوي.

ولن يتحقق هذا العمل التشاركي إلا من خلال الوعي بالبنية الذهنية للتنظيم الاجتماعي داخل لمؤسسة التربوية، وهو وعي يتبلور من خلال استثمار التراكم الكمي والنوعي للمكتسبات السابقة، وتحديد مواطن الاختلال والصعوبات، وأشكال النزاع الكائنة أو المحتملة داخل المجتمع المدرسي، لأن تنزيل أي مشروع، لا يُكتب له النجاح إلا من خلال الفهم العميق للعنصر البشري المنخرط في العملية، وذلك من جهة التحفيز أو المصاحبة والالتزام، هذا بالإضافة إلى ضرورة إضفاء المعنى على تلك المشاريع من خلال بيان آفاقها، وامتداداتها في صميم الحياة العملية للفئات المستهدفة، وهنا ينبغي مراجعة التّمَثلات الخاطئة التي أصبح "التعليم" بموجبها رديفا للمدرسة، هذا في الوقت الذي نجد بأن المؤسسة التربوية لا تُمثل إلا جزءا صغيرا من تاريخ التعليم، فالمجتمع بكل فضاءاته العمومية والخاصة، وبكل تنظيماته يشكل مدرسة حياة أرحب للناشئة، حيث يتلقى مبادئ الحياة وفن العيش، من خلال الانصات للطبيعة والاندماج في الكون الاجتماعي. ومن ثمة فإنه من الصعب اختزال العمل التربوي داخل جدران الفصل الدراسي. وهنا "يتم التحرر من الطابع المعياري للمدرسة، ومن مُقتضياتها التنافسية، والتقييم النوعي.. والعمل على توجيه الطاقات نحو انبثاق تعليم سياقي أصيل، قادر على إلهام المُعلّمين البديلين، والجهات الفاعلة في النظام الرسمي[1]"

إن كل ممارسة إدارية أو تربوية لا تكتسي دلالتها الحقيقية إلا من خلال الإجابة عن أسئلة مُوَلِّدَة للمعنى بدل التركيز فقط على التفسير وذلك عبر أسلوب الحوار، ومختلف التعبيرات والمحادثات، فعلى سبيل المثال: – "ماذا يعني هذا بالنسبة لك؟ " بدلاً من "لماذا هذا مهم بالنسبة لك؟" "كيف يعمل هذا؟ بدلاً من "لماذا يعمل هذا؟" ‘‘ما الذي يبدو مهمًا حقًا بالنسبة لك في علاقاتك في العمل؟ ‘‘كيف يختلف هذا الحادث عن الأسبوع الماضي؟[2]"، ويترتب عن ذلك خلق نوع من التطابق بين الخبرة الذاتية والخبرة الجماعية، التي توازي بين العمل التنظيري القائم على التخطيط المُعَقْلَن، والفعل الاستراتيجي الكفيل بإنجاح عملية التنزيل والتقويم والتتبع.

ثم إن إضفاء المعنى على كل نشاط تربوي سواء على نحو آني أو على المستوى المتوسط أو البعيد، يظل مشروطا بالبنية السيكو–سوسيولوجية للفاعلين، ذلك أن مؤشر التوازن المستقر يكمُن في اتخاذ القرارات الجماعية هي علاقة متبادلة، وينهل من البنية الرمزية التي تُؤلِّفُ بين مختلف الأطر، بحيث يُقوّي لديهم درجة الإحساس بالرضى الشخصي وفق قاعدة (رابح / رابح). وفي الوقت نفسه تثمين المبادرات الفردية خاصة فيما يتعلق بحل المشكلات ومواجهة الاختلالات بعيدا عن الهيمنة التراتبية، أو منطق السلم الإداري في صيغته التِّقْنَوِية المُفرطة.

[1] -Thierry pardo, Une éducation sans école, 2e éd, Les Editions Ecosociété, Québec, 2017, p: 163.

[2]- Peavy, R. Vance, Counseling sociodynamique, Une approche pratique de la construction de sens, Trad, Jocelyn Bérubé, Septembre éditeur, Québec, 2016, p: 75.

ولعلّ ما يُضفي على الفاعل داخل التنظيم الاجتماعي ميزة المُدبّر الاستراتيجي هو امتلاكه الوعي بما يعتمل داخل التنظيمات الاجتماعية من مظاهر الاختلال الوظيفي الذي يتجاوز الباراديغم العقلاني، وأيضا المناطق التي يعتريها الغموض والشك واللاّيقين (zone d'incertitude) [1]، والتي بموجبها يتم تكسير قاعدة هرمية السلطة داخل التنظيم، وإعادة ترتيب وتوزيع الأدوار بحسب الظروف والاحوال والحاجيات، " إن سيرورة تدبير السلطة واتخاذ القرار لا يُمكن ربطهما بالوضع الهرمي أو الوازع الديمقراطي والتعاقدي، وإنما من خلال امتدادها داخل بيئتها المحلية[2]". تتبلور مظاهر السلطة إذن من خلال مجموعة من المحددات والعناصر التي يمكن أن يستأثر بها الفاعلون الاجتماعيون بغض النظر عن طبيعة الموقع الوظيفي أو نوعية السلطة التي يمتلكونها، كامتلاك كفايات ومهارات مختلفة، والقدرة على التحكم في المعلومة، بالإضافة إلى الانفتاح على المحيط الخارجي، والتمكن من القواعد المُؤسِّسَة للتنظيم.

*** خلاصة**

يشهد الحقل التعليمي والتربوي المغربي سيرورة من التحولات والإصلاحات النوعية، والتي تروم بالأساس الارتقاء بالمنظومة التربوية على نحو يستجيب للرهانات المجتمعية والتنموية. وحيث إن المدرسة تُعد قطب الرحى في أي مشروع حضاري، يظل التحقق الفعلي لهذه الغاية مشروطا بتكوين وتأهيل جيل جديد من الفاعلين التّربويين الذين يمتلكون الخبرة المهنية الكافية لممارسة مَهامّهم بالشكل الطلوب.

ولأجل هذا نستطيع القول بأن الارتقاء بمهننة التربية والتكوين، يظل مشروطا بتنمية الكفايات التواصلية في حقل الممارسات اليومية لكل الفاعلين والمتدخلين، سواء تعلق الامر بهيئة المدرسين، أو الإداريين وأطر الدعم، وسائر المختصين والمساعدين، وذلك من مُنطلق أن الخطاب التواصلي الفعّال يُشكل مُرتكزا أساسيا لأي مشروع تربوي. ولن يتحقق هذا المسعى إلا من خلال استثمار التراكم المعرفي الحاصل في مجال العلوم الإنسانية، وخاصة علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التواصل، وسائر المستجدّات التربوية التي عرفها الحقل البيداغوجي.

ثم إن الرفع من منسوب تلك الكفايات التواصلية، يظل مشروطا بتبني باراديغم ثلاثي الأبعاد: (عملي/نظري/عملي)، ذلك أن تغليب التكوين النظري على حساب الممارسة الميدانية والتجريبية، يفضي إلى نشوء نوع من الاغتراب لدى الفاعل التربوي إثناء أدائه المهني على المستوى الواقعي، بحيث تتسع الهوة بين الخطاب النظري، ومتطلبات اليومي والواقعي وإكراهاته. ومن ثمة ضرورة ربط

[1] - تتحدد مظاهر اللايقين من خلال مجموعة من المحددات والعناصر التي يمكن ان يستأثر بها الفاعل الاجتماعي بغض النظر عن طبيعة الموقع الوظيفي أو نوعية السلطة التي يمتلكها، وقد حددها ميشال غروزي في: الكفايات، التحكم في المعلومة، الاتصال الخارجي، التمكن من القواعد. انظر:

[2] Michel Crozier Jean-Claude Thoenig, La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système de décision politico-administratif local en France, in, Revue française de sociologie, n°16, Année 1975, : p : 11.

التكوين النظري بما له من امتدادات تمس الواقع الفعلي، وترسيخ نمط من التكوين والتدريب ينسجمان مع السياق الثقافي للممارسة التعليمية التعلمية. ويُعتبر الاشتغال على "الوضعيات المهنية" مدخلا أساسيا لتحقيق هذا المُبتغى. وفيما يلي بعض من الإجراءات العملية التي تسعفنا في الرفع من منسوب الكفايات التواصلية لدى الفاعلين التربويين داخل المجتمع المدرسي:-

١- إنشاء بنوك ورقية ورقمية لجمع وتصنيف وتبويب نماذج من الوضعيات المهنية التواصلية التي تطرح صعوبات، وإخضاعها للدرس والتحليل والنقاش والتداول من قبل مختلف الفاعلين والمتخصصين والخبراء في مجال التربية والتواصل والسُّوسيولوجيا. وإشراك الأساتذة المتدربين للاستئناس والتدبر تحت إشراف وتأطير الأساتذة المُكونين. على أن يتم استثمار تلك المُحصِّلات للانخراط في أوراش للبحث العلمي والتبصري في مختلف الظواهر السلبية التي نصادفها بين الحين والآخر في المجتمع المدرسي (الصراع، العنف، الإدمان على الأنترنيت، الهدر المدرسي، الفشل الدراسي..)

٢- الانتقال من وضعية المدرس المُلقن والذي يحمل هواجس إتمام البرنامج الدراسي وقلق الامتحانات، إلى مُدرس يمتاز بالمرونة والاستقلالية في تدبير الوضعيات البيداغوجية، وذلك درءا للسقوط في الرتابة والنمطية. ويبقى هذا المطلب مشروطا بقدرة المُتدخل التربوي على التحفيز، من خلال بعث الحماسة والحيوية في روح الجماعة، وتوظيف أساليب التنشيط التربوي والتي من شأنها أن تجعل التعلم مُقترنا باللذة المعرفية، هذا بالإضافة إلى تبني مُقاربة سوسيوبنائية يتم بموجبها إضفاء المعنى على التعلُّمات. فكلّما شعر المُتعلم بامتدادات المادة الدراسية في حياته ومعيشه اليومي، كلّما تحوّل إلى عنصر نشيط وفاعل ومشارك في بناء المعارف وإبداء الآراء والمقترحات. وهو ما يُفضي إلى العمل بمبدأ القيمة المضافة لدى المتدربين (هيئة التدريس، أطر الإدارة والدعم)، والتي تتيح لهم إمكانية التجديد والخلق والإبداع في الممارسة المهنية.

٣- العمل سواء لدى هيئة التدريس أو الإدارة التربوية وفق استراتيجية قوامها مقاربة فارقية، ومفاد ذلك هو أن النسيج التربوي سواء داخل الجماعات الصفية، أو مكونات المجتمع المدرسي وسائر الشركاء والمتدخلين، لا يُشكل مُعطى قائما على التجانس والتناغم، بل نجده مطبوعا بالاختلاف والتباين، فكل فرد لابد أنه يحمل خصائص وسمات تحدد شخصيته لكي تكون على ما هي عليه، وهي سمات تنهل من السجل النفسي والاجتماعي والثقافي التاريخي، ولأجل هذا وتيسيرا للفعل التواصلي وَجب استحضار هذا البعد الفارقي سواء بين الإفراد أو حتى الجماعات، ويزداد هذا المطلب أهمية عندما يتعلق بالاشخاص في وضعية إعاقة، بحيث يتطلب الأمر تنويع أساليب التواصل تبعا لمقتضى الحال، وهو ما يساهم في ترسيخ ثقافة تربية دامجة للارتقاء بقيم الإنصاف وتكافؤ الفرص.

٤- لتحقيق الغايات سالفة الذكر، ينبغي إرساء وتفعيل خلايا الإنصات على مستوى المؤسسات التربوية، بما يليق من أطر متخصصة في المجال النفسي والاجتماعي، والتنسيق مع الشركاء، وجمعيات المجتمع المدني ذوي الاختصاص، وتوفير البنيات التحتية واللّوجيستيك الكفيل باستقبال ومصاحبة التلاميذ والتلميذات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بغية السهر على الإنصات لمختلف الحالات التي تبدو عليها صعوبات في التعلم والتكوين، أو تعاني من اضطرابات سلوكية

أو تصرفات غير سوية. ثم القيام بالمُتعين على مستوى الإرشاد الاجتماعي والتوجيه، خاصة بالنسبة للحالات والوضعيات المُعقدة التي تتطلب الإحالة على المؤسسات الطبية المختصة من أجل التدبير والتطبيب والمُعالجة.

٥- الاشتغال ضمن نسق تشاركي تعاوني بين مختلف الفاعلين التربويين والمتصرفين والمُساعدين، سواء داخل المؤسسة أو خارجها، في مناخ يطبعه التفاعل والتقاسم والاستشارة. وذلك من أجل استثمار الذكاءات المتعددة وبلورة ذكاء جماعي يمتاز بالفعالية والاستدامة. ومما يساعد على تفاعل تلك الذكاءات هو تبني مقاربة عرضانية في تمرير المحتويات الدراسية، لأن الفصل بين المواد تفرضه ضرورة منهجية فحسب، إذ تبقى إمكانية الاتصال والتماهي بينها قائمة، وذلك تبعا لمبررات إبيستيمولوجية وأخرى اجتماعية وتواصلية، وهو ما يساهم في حل المشكلات وتعزيز البعد التشاركي بين الفاعلين مع ما يقتضيه الأمر من التزام ومسؤولية.

٦- الانفتاح على مكتسبات التكنولوجيا الذكية، من أجل صناعة المحتويات التربوية، وتصنيفها وتبويبها، واستثمار الموارد الرقمية (وثائق بيداغوجية وديداكتيكية، دروس تفاعلية، أقسام افتراضية، مراجع، مشاريع تربوية، دلائل، بيانات، إحصائيات، نماذج الامتحانات، ذاكرة المؤسسة..) وتوظيفها في التعليم والتعلم والتنشيط التربوي. كما أنها تفتح آفاقا رحبة للتعلم والتأهيل الذاتي، والتكوين عن بعد، ومن ثمة يتم تيسير عملية التواصل بين مكونات المجتمع المدرسي، كما تساهم المنصات والمواقع الافتراضية في انفتاح المؤسسة على محيطها السوسيوثقافي.

٧- تكثيف العمل في مجال أنشطة التفتح، من خلال فعاليات موازية تُقحم مُختلف الأجناس الفنية والأدبية والرياضية في صلب الممارسات المهنية، مثل: المسرح، السينما، الموسيقى، الشعر، التشكيل، الرياضة، الروبوتيك الشطرنج.. بحيث تصبح الفرصة سانحة أمام الفاعلين التربويين لخلق مساحات تواصلية تتسم بالحيوية والإمتاع والإبداع والمنافسة في أوساط الجسم التلاميذي. وهو ما يُكسب المؤسسة التربوية جاذبية خاصة يقترن فيها التحصيل المعرفي بتنمية الحس الإبداعي، والتربية القيم الجمالية، والتعبير عن الذات من خلال وسائط فنية يكون لها أثر في تعزيز الثقة بالذات، وخلق تواصل فعال قائم على ثقافة الإنصات المُشترك،

كما أن أنشطة التفتح والأعمال الفنية ترقى بشخصية التلاميذ، وتهذّب السلوك لديهم بحيث تساهم في امتصاص النزوعات العدوانية وتقليص مظاهر العنف المحتملة داخل الوسط المدرسي وخارجه. وهو مايُفضي إلى الارتقاء بالبُعد القيمي في مختلف الوضعيات التواصلية، والنزوع نحو ترسيخ القيم الوطنية، والإنسانية، والحضارية، بعيدا عن خطابات العنف والتمييز والكراهية.

٨- التمكن من المهارات الناعمة بوصفها كفايات سلوكية ومهارات حياتية تُضفي على الفاعل التربوي صفة التميز الشخصي في أدائه المهني، كالاستعداد الدائم والجاهزية والمرونة في التعاطي مع مختلف المستجدات، وعليه فالرهان على المهارات الناعمة ينبغي أن يحظى بأهمية كبيرة سواء أثناء مباريات الانتقاء للالتحاق بمراكز التكوين، أو أثناء فترات التكوين النظري والتدريب الميداني، أو فيما يتعلّق بالتكوين الذاتي والممارسات التبصرية.

فالمهارات الناعمة تُكسب الفاعل التربوي القدر اللاّزم من الاستقلالية في تدبيره المهني، بحيث ينفلت من قبضة الممارسة الآلية التي تتسم بالنمطية والتكرار، في اتجاه تعبئة وتجنيد الذكاءات المتعدّدة من أجل التأمل والاستبصار في مختلف الوضعيات المهنية سواء الاعتيادية منها او الطارئة، قصد تشخيصها وتحليلها ومعالجتها في سياق الإمكانات المتاحة، وهذا ما يمكن التعبير عنه بالقدرة على التكيف مع سائر الوضعيات المحتملة، وطرح الحلول الممكنة مع الانفتاح على الأغيار والعمل التعاوني.

ولن يتأتى ذلك إلا من خلال ربط النجاح في المهمات بجملة من الفعّاليات مثل: الثقة في الذات والتميز بالتعاطف والانفتاح والمرونة، ثم القدرة على التكيف مع الواقع المهني، والانخراط في حل المشكلات مع ما يقتضيه الأمر من تدبير أمثل للاختلاف والصراعات المحتملة، والوعي بسيكولوجية الزمان والمكان، والتنظيم وقيادة للتغيير، مع استحضار الذكاء العاطفي والتحلّي بالفكر النقدي والتشبع بثقافة الإنصات المشترك.

*** المراجع**

أولاً– المراجع العربية

أبو حيان التوحيدي ومسكويه، الهوامل والشوامل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1951، ص: 177.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي، تقرير تحليلي، PNEA 2019، الرباط، 2021.

مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل الحياة المدرسية، غشت 2008.

ثانياً– المراجع الأجنبية

Brossard Luce, Faire avec les personnes table ronde avec des directrices et des directeurs d'école, in, Pour des pratiques pédagogiques revitalisées sous la direction de Luce Brossard, éditions MULTIMONDES, Québec, 1999, p : 74. (pp:73-87).

Crozier Michel, Jean-Claude Thoenig, La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système de décision politico-administratif local en France, in, Revue française de sociologie, n°16, Année 1975, (pp. 3-32).

Destrez, Thierry • Duclos, Alain , Demain je parle en public, Les méthodes pour réussir et être à l'aise à l'oral, 5e éd, Dunod, Paris, 2019.

Dollo Christine, Alpe Yves, Lambert Jean-Renaud, lexique de sociologie, 5e éd, Dalloz, 2017.

pratique de la construction de sens, Trad, Jocelyn Bérubé, Septembre éditeur, Québec, 2016.

Pierre Bourdieu, La misère du monde, Seuil, Paris, 1993.

SÉGUIN Francine, Les organisations : De l'analyse fonctionnaliste à l'analyse critique, in, THÉORIES DE L'ORGANISATION : PERSONNES, GROUPES, SYSTÈMES ET ENVIRONNEMENTS, Presses de l'Université du Québec, 1991.

-Thierry pardo, Une éducation sans école, 2e éd, Les Editions Ecosociété, Québec, 2017, p: 163.

Vergnaud Gérard, Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques, Revue française de pédagogie, n° 96, Année 1991 p : 78, (pp: 79-86).

David Eïto, Un essai de pédagogie différenciée : la pédagogie de contrat, in, HAL Id: hal-02406158 https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406158 Submitted on 12 Dec 2019, p : 21. (Date d'accès : 26 juillet 2024).

Erwin Bord, Comment décrocher son diplôme, Motivation - Concentration - Organisation - Gestion du temps – Mémorisation, Eyrolles, Paris, 2017.

Foucault, Michel - Surveiller et Punir, naissance de la prison, nrf, GALLIMARD, Paris, 1975.

Henryka Lesniewska Henryka, Quand la musique soigne Alzheimer Créer et animer des ateliers de musicothérapie, L'Harmattan, paris, 2021.

Jousse Nicolas, Concevoir et animer un stage de formation, 2e éd, Eyrolles, Paris,2012.

Médéric Gillet, , Thibault de Maillard , Dunod, Animer une séance de créativité, 2e éd, Paris, 2016.

Mehrabian Albert, Silent messages, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1971, p: 40.

Morin Edgard, Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil, Paris,1999.

Mucchielli Roger, Les méthodes actives, Dans la pédagogie des adultes, ESF Sciences humaines éd, 13, Paris, 2019.

Peavy, R. Vance, Counseling sociodynamique, Une approche