كفاءات حديثة لممارسة التعليم وتكوين متعلم القرن الواحد والعشرين

Modern teacher competencies to train the 21st century learner

أمينة سعد الدين*

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية (الجزائر)

aminasaaddine@gmail.com

تاريخ الارسال: 25- 01- 2022	تاريخ التقييم: 29- 03- 2022	تاريخ القبول: 15- 06- 2022

الملخص:

صارت جودة المنظومات التربوية مرهونة بمدى إكسابها لمهارات القرن الواحد والعشرين للمتعلمين، وهو الشأن بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية التي شهدت إصلاحا سنة 2003 وتحيينا سنة 2016، تلك المحطات التي استهدفت بالدرجة الأولى مسايرة مستجدات الحقول المعرفية من جهة، وتجديد نوعية التكوين الذي يتلقاه المتعلمون من جهة أخرى.

ولأنه لا يمكننا الحديث عن تكوين متعلم القرن الواحد والعشرين ما لم نتحدث عن مهارات التعليم الحديثة التي يجب أن يلّم بها المعلم طرحنا الإشكالية الآتية: ما هي كفاءات التعليم الحديثة التي يجب أن يلّم بها معلمّو اليوم ليرفعوا بها رهان النجاح في تعليم وتكوين متعلم القرن الواحد والعشرين؟.

سنقدّم بعرض نموذج المعلم الناجح في التصورين التقليدي والحديث، ونُتبع ذلك بحصر لأهم كفاءات التعليم الحديثة التي تعتبر أنسب لمفهوم التعليم الجديد، وبالتالي أكثر فاعلية لإكساب المتعلمين المهارات المنشودة، ونختم بتوصيات أبرزها أنّ تكوين متعلم القرن الواحد والعشرين يتطلب بالضرورة معلما يتمتع بكفاءات متنوعة وحديثة.

كلمات مفتاحية: كفاءات التعليم؛ تكوين المتعلم؛ مهارات القرن الواحد والعشرين.

*المؤلف المراسل:

Abstract :

The quality of education systems depends on the extent to which learners are equipped with 21st century skills, as is the case with the Algerian education system, which was reformed in 2003 and relaunched in 2016.

Since we cannot talk about training the 21st century learner without talking about the new pedagogical skills that the teacher must master, we posed the following problem: What new pedagogical skills must today's teachers master to train the 21st century learner?

We will present the traditional and modern teacher model, and continue it with an inventory of the most important new pedagogical skills that are most suited to the new concept of education, and therefore more effective in providing learners with the required skills and conclude with recommendations, especially since the development of the 21st century learner necessarily requires a teacher with many diverse and modern competencies.

Keywords :teaching skills; training of learners; 21st century skills.

1.مقدمة:

يقترن البحث في كفاءات القرن الواحد والعشرين المراد إكسابها للمتعلمين مباشرة بالبحث عن صفات ومؤهلات المعلم القادر على بنائها فعليا، وبنوعية التكوين الذي يفترض أن يتلقاه المتعلمون ضمانا لإرساء الكفاءات التعليمية المنشودة، لهذا سننتهج من خلال هذه الدراسة المنحى التدرجي الآتي في طرح الإشكالية ومعالجتها: ماهي أبرز مهارات القرن الواحد والعشرين المراد إكسابها لدى المتعلمين منذ مرحلة التعليم الابتدائي؟ وماهي أبرز نماذج المعلمين الموجودة في مدارسنا اليوم؟ ثم ما هي كفاءات التعليم الحديثة الواجب على معلّمي اليوم الاتّصاف بها لتكوين متعلم قادر على مسايرة متطلبات القرن الواحد والعشرين؟

انطلقنا في معالجتنا لإشكالية هذه الدراسة من فرضيين اثنتين مفاد أولاهما أن المعلم الذي ينتمي إلى النموذج التقليدي معلم قادر على تكوين متعلم القرن الواحد والعشرين

ولا يحتاج إلا للتحكم في وسائل التكنولوجيا الحديثة ليصبح مثله مثل المعلم الذي ينتمي إلى النموذج الحديث، هذا فيما ترمي الفرضية الثانية إلى كون المعلم ذي التكوين الحديث هو من يستطيع تكوين متعلم القرن الواحد والعشرين، بل وأنّ تقديم تكوين نوعي للمعلمين هو السبيل الأوحد لتكوين متعلم اليوم وإضفاء الفعالية على عملية التعليم ككل، وأنّ التحكم في الوسائل التكنولوجية الجديدة ليس إلا جانبا واحدا من جوانب تكوين المعلمين المتعددة.

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على عامل مهم في إنجاح عملية التعليم والتعلم والمتمثل في ضمان تكوين نوعي للمعلمين وإلى بيان أنّ أي كفاءات تعلّمية مستهدفة وبرامج معدّة ووسائل تعليمية ...الخ تبقى قاصرة مالم ترفق بتكوين مناسب للمعلمين.

2. مهارات القرن الواحد والعشرين المستهدف إكسابها للمتعلمين:

يستدعي التطور التكنولوجي الذي لمس شتى مجالات الحياة مسايرة كل أفراد المجتمع له مهما كانت فئاتهم العمرية وشرائحهم الاجتماعية، فالتقنية اليوم واقع على الجميع معايشته، والأكثر من ذلك، لقد صار من يفتقد للمهارات التقنية التي يتطلّبها القرن الواحد والعشرون يشعر بالحاجة والعجز وحتى الجهل أحيانا -جهل تقني- من هنا صار لزاما على المنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من منظومات التربية في العالم المراهنة منذ المراحل الأولى للتعليم على تكوين متعلم قادر على مسايرة معطيات العصر التقنية، لكن السؤال الذي يجدر بنا الوقوف عنده هنا هل وحدها المهارات التقنية وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم كوسيلة لحدوث تعليم فعال وكفاية لتدريب المتعلمين عليها واحتكاكهم بها وتحكمهم فيها مهارات من شأنها جعل المعلم معلما يتمتع بكفاءات التعليم الحديثة؟ أم أنه على المعلمين إضافة إلى ذلك التمكن من كفاءات تعليم أخرى حتى يقاربوا نموذج المعلم الحديث؟ وإذا كان هناك كفاءات تعليم حديثة أخرى فماهي؟ للإجابة عن هذا سنبيّن فيما يلي المهارات المستهدف إكسابها لمتعلمي القرن الواحد والعشرين والتي لا تتلخص فقط في إنماء الجانب التقني والتكنولوجي لديهم وإنمّا تتعداه إلى مهارات لا تقلّ أهمية عن ذلك، والتي نحوصلها فيما يلي:

1.2 مهارات الثقافة الرقمية:

فرض الواقع التكنولوجي المعيش ضرورة استهداف النظام التربوي لإنماء مهارات الثقافة الرقمية لدى المتعلمين منذ مرحلة التعليم الابتدائي، نجد عدّة تعاريف للثقافة الرقمية من بينها أنّها منظومة متفاعلة من الاستراتيجيات، المعارف والمهارات ... المتبعة في الاستخدام الأمثل والقيم للتقنيات الرقمية واستثمارها بطريقة ذكية وآمنة من خلال التحكم في الوصول إلى المحتوى الرقمي وإنتاجه، وتنحصر أبعاد الثقافة الرقمية في كل من ثقافة الحاسوب، ثقافة الانترنت وثقافة المعلومات[1]، من هنا تتبدّى ضرورة توظيف كل ما يتعلّق بالتكنولوجيا وأدواتها في التعليم، نشير إلى أنّ أبرز مجالات الثقافة الرقمية تتمثل في التحكم في وسائل وتقنيات التكنولوجيا الحديثة (أجهزة، برامج، تقنيات...الخ)، التحقق من المصادر الرقمية ومشاركتها مع الغير، تطوير أنماط التعلم عبر الشبكة العنكبوتية والتعلم عن بعد، توفير محتويات رقمية، تقييم المصادر الرقمية المختلفة ...

إنّ المنهاج التعليمي الذي يتيح للمتعلمين إمكانية اختيارهم لكيفيات الحصول على المعارف وتحويلها قصد إعدادهم للمجتمع بالشكل الصحيح يفرض تنمية مهارات الثقافة الرقمية لديهم، فمتعلم اليوم جزء من المجتمع الرقمي للغد وبالتالي يجدر به أن يكون مؤهلا للتحكم السليم والتوظيف الإيجابي لكل الأجهزة والتقنيات القابلة الاعتماد في المجال التعليمي وهو متعلم، لتكون الغاية الأبعد أن تتطوّر معرفته الرقمية وتحكمه في أدواتها وتقنياتها بالشكل الذي يجعله فاعلا مستقبلا في المجتمع الرقمي.

2.2 مهارات التفكير:

يعدّ التفكير من العمليات الذهنية التي لاقت "اهتمام العديد من الباحثين والمربين حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجال علم النفس المعرفي، وقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها"[2]، فهو عملية كلية يقوم الفرد عن طريقها بمعالجة مختلف المعطيات والمعلومات التي هو بصدد تلقيها، ومن المهارات المستخدمة

عن قصد في تلك المعالجة نجد "التفكير الناقد" الذي يمثل "أحد أنماط التفكير التي يستخدمها الفرد في أمور حياته اليومية وهو ضروري لصور التفكير الأخرى كالتفكير الابتكاري و التفكير العلمي وغيرها"[3]، ويضاف للتفكير الناقد مهارة "حل المشكلات" التي تعرّف اصطلاحا بـ" عملية تحليل وضعية ومعلومات ومعطيات معينة واستخراج سلسلة وضعياتها الأولية وتوضيح خطاطة العلاقات الرياضية بينها ووصفها ثم استعمال هذه العلاقات وخصائصها للحصول على معلومات"[4] وهي تعني نشاطا ذهنيا يستوجب اتبّاع خطوات منهجية معينة بغرض تجاوز مشكلة تعليمية ما، تعتبر هذه الاستراتيجية المشكلات التعليمية نماذج مصغرّة عن مشكلات الحياة، وبالتالي يجب أن يتّم تدريب المتعلمين على التعامل المنهجي اتجاهها وكذا على اتخاذ القرارات المناسبة لها منطلقين في ذلك من اختيار السبل الأنسب والتي من بينها التبسيط أو التدرج والإنجاز الجزئي أو تقصي الأسباب للعمل على إزاحتها ...الخ، ومن أهم ما يندرج ضمن مهارات التفكير أيضا نجد مهارة "التفكير الإبداعي" "التي استحضرها أصحاب القرار التربوي وهم يستشرفون آفاق لإصلاح التعليم"[5] فلا نكاد نجد منهاجا تعليميا حديثا إلا و يشير إليها، و يعني التفكير الإبداعي الخروج عن التفكير النمطي وتوظيف المعطيات الاعتيادية بطريقة مبتكرة والتركيز على تطوير المواهب ..الخ وعادة ما يرتبط الحديث عن مهارة الإبداع بالحديث عن مهارة الابتكار كونهما تشتركان في عامل الخروج عن المألوف وتوظيف المعارف والمعطيات المتاحة بشكل غير اعتيادي وإن كانتا تختلفان في كون الإبداع يُعنى أكثر بالمواد الفنية والأدبية فيما يُعنى الابتكار بالمنتوجات القابلة للتجسيد المادي، هذا نسبة لأبرز محدّدات الفرق بينهما وأنسبها مع المجال التعليمي، علما أنّ هناك مرجعيات أخرى تعتمد كل منها على عناصر اختلاف معينة في تحديدها للفرق بينهما (كالمنطلق والتجسيد، الأصل والتطوير..الخ) في ختام الحديث عن مهارات التفكير نشير إلى "التواصل" كواحدة من أهم هذه المهارات والتي تعني القدرة على التعبير عن الأفكار والمكنونات بطريقة سليمة لغويا ومناسبة مقاميا، علما أنها كفاءة مستعرضة يُستهدف تطويرها لدى المتعلمين انطلاقا من كافة المواد التعليمية لا من خلال اللغات فقط، ويتفرّع عن التواصل شقين متكاملين هما الشق الشفهي والشق الكتابي، فلا يحدث أن يولي نظام تعليمي إنماء شق تواصلي معين عن الآخر إلا ويتّم استدراك الأمر فيما بعد كونهما وجهين لعملة واحدة يتم استهدافهما بالتوازي بشكل متدرج بدءا من مرحلة التعليم الابتدائي وصولا إلى المراحل النهائية.

3.2 مهارات الحياة والعمل:

من شروط الأهداف التعلمية الجيدة أن "تساير أهداف الخطة الشاملة الاقتصادية والاجتماعية وترتبط بالمجتمع وحاجياته"[6] هذه المسايرة التي لا تتحقق عمليا إلا بتدريب المتعلمين على مختلف مهارات الحياة والعمل، وهي المهارات التي تعرّف بأنها "كل ما يقوم به الفرد من سلوك توافقي يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم والمعتقدات التي يعتنقها وتوظيفها في عمل ما أو في أي نشاط يجب عليه عمله لمزاولة حياته العادية"[7]إذ تساعد هذه المهارات الفرد على إدارة حياته، وعلى تحقيقه التوافق الشخصي والاجتماعي وجعله قادرا على التعايش مع متغيرات ومتطلبات الحياة كما تجعله قادرا على تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية وعلى التصرف بفاعلية في مواقف الحياة المختلفة[8]وتنقسم مجالات مهارات الحياة والعمل إلى:

- **مهارات وجدانية:** ومثال ذلك ضبط الانفعالات، التسامح، التعايش مع الآخر، المرونة، الإرادة، الاعتماد على النفس، التوافق الشخصي والاجتماعي ...الخ
- **مهارات اجتماعية:** ومثال ذلك التعاون، المشاركة، التفكير الجماعي، بناء علاقات اجتماعية، التكيف، التواصل الفعال، تقبّل الآخر، تحمل المسؤولية تجاه الآخر...الخ
- **مهارات معرفية:** ومثال ذلك التعلم الذاتي، إدراك العلاقة القائمة بين المتغيرات، التذكر الجيد، التفكير الناقد والتفكير الابداعي، التفكير التشاركي في حل المشكلات...الخ

لقد حاولنا من خلال الأمثلة المقدمة أعلاه[9] حول مهارات الحياة والعمل ذكر ما يتناسب أكثر واستهدافه منذ المراحل الأولى للتعليم.

من هنا تتجلّى أهمية التركيز على استهداف مهارات متنوعة أثناء تكوين المتعلمين فمن مهارات الثقافة الرقمية إلى مهارات التفكير ومهارات الحياة والعمل حاولنا التنقل بين نوعية ومتطلبات التكوين الذي يجدر بالمدرسة ضمانه للمتعلمين، وحتى نربط إدراجنا لهذه المهارات مع الإشكالية الرئيسية لبحثنا نذّكر أنّنا نهدف بعد إحاطتنا بأهم ما يجب أن يكون عليه تكوين المتعلمين إلى مقاربة نموذج المعلم الذي بإمكانه ضمان تكوين بهذه المتطلبات لهم فما هو نموذج هذا المعلم وما هي الكفاءات التي تؤهله ليكون كذلك؟.

3. كفاءات حديثة لممارسة التعليم وبناء مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المتعلمين:

تتصّف العملية التعليمية التعلمية بكثرة المتغيرات وتداخل الفاعلين فيها إلا أنه يكاد يكون هناك إجماع على أنّ نجاحها مرتبط بالدرجة الأولى بـ "وجود معلّم كفء يعدّ حجر الزاوية لهذا النجاح، فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية رغم أهميتها لا تحقق الغايات المنشودة مالم يكن هناك معلم ذو كفاءات"[10]فما هو نموذج المعلم الذي يستطيع أن يصل بالمتعلم إلى اكتساب المهارات السابقة الذكر، ويستحق أن نطلق عليه صفة المعلم الكفء؟ .

بالحديث عن نماذج المعلمين يتبادر إلى الأذهان نموذجان مختلفان سنأتي فيما يلي إلي تبيان أهم صفاتهما ومن ثم إلى تحديد نموذج المعلم الذي يفترض أن يكون اليوم حتى يتمكن من رفع رهان إكساب مهارات القرن الواحد والعشرين للمتعلمين، سنرتكز في تحديدنا لهذين النموذجين على معطيات دراسة أجراها الباحث المغربي منذر منور والتي وضّح من خلالها أنّ المقصود بالنموذج في هذا السياق هو "مجموعة الإجراءات التي يمارسها المدرس في الفعل التعليمي والتي تتضمن تصميما للمادة التي يدرسها، وأساليب تقييمها ومعالجتها"[11]، ومن أبرز نماذج المعلمين التي تجدر بنا الإشارة إليها ههنا نموذج المعلم في التصور التقليدي ونموذجه في التصور الحديث.

1.3 نموذج المعلم التقليدي:

يرتبط دور المعلم في ظل النموذج التقليدي بتلقين المتعلمين لجملة من المعارف التي تكون محددة مسبقا، إذ عادة ما تكون المعارف المقدّمة نظرية مرفقة بتطبيقات ولأن المعلم هنا هو الفاعل فإنّ "صورة المعلم الملقن المحاضر تستحضر صورة تلميذه المطيع"[12]، وبين المعلم الملقن والمتعلم المطيع يطغى على العلاقة مبدأ الثواب والعقاب الذي يمنح للمعلم سلطة تقييمية وسلطة عقابية على الجوانب المعرفية والقيمية التي عادة ما يكون فيها هو المرجع بالنسبة لنفسه. هذا ويهتم نموذج المعلم التقليدي - وفقا لما كان معتمدا - سابقا على

استهداف المستويات المعرفية الدنيا مركزا بالدرجة على الاسترجاع والحفظ الدقيق في أكثر المهمات التي يكلف بها المتعلمين.

2.3 نموذج المعلم الحديث:

كما أنّ تكوين المتعلمين يجب أن يكون مسايرا للواقع المعرفي والتقني والاجتماعي وغيرها من متطلبات العصر والحياة، فإنّه يجب " أن تكون فلسفة إعداد المدرسين نابعة من ضوء سمات العصر وخصائصه الرئيسية حتى تستطيع المنظومة التربوية أن تتحدى مشاكل المجتمع وقضاياه الراهنة والمستقبلية، ويتم ذلك باختيار نوع المهارات والكفايات المعرفية والمهنية والتقنية المناسبة لتكوينهم وتأهيلهم وفقها، إلى جانب الإعداد النفسي والعقلي والاجتماعي والبدني للمدرسين بشكل يجعلهم في مستوى المهام المنوط بهم"[13] وفيما يلي تحديد لأبرز الكفاءات التي تجعل المعلم مقاربا لنموذج المعلم الحديث:

3- 2-1 الاعتماد على التكنولوجيات الحديثة:

صحيح أنّ ميزة عصر التقنية والتكنولوجيا الحديثة تجعل صفة الاعتماد عليها وتوظيفها كفاءة مستجدة وجب على المعلمين التمكن منها وبناءها لدى متعلميهم، تتفرع عن هذه الكفاءة الشاملة عدّة مركبات منها: "ضبط المعلم لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، ضبط أدوات الاتصال الرقمية والبحث عنها وطرائق استخدامها في العمليات التعليمية التعلمية، الضبط البيداغوجي للأدوات الرقمية، اكتساب القدرة على اختيار أنسب الأدوات الرقمية في العمليات التعليمية التعلمية، معرفة أساليب استخدام الأدوات الرقمية كوسائل إبداعية، اكتساب الكفاءات الخاصة باستخدام الانترنت من الناحية المتعلقة بالمواطنة وبالجانب القانوني والأخلاقي، معرفة الأخطار المرتبطة باستخدام الانترنت، معرفة كيفية استخدام وتدبير الشبكات الرقمية، فهم مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بالفضاءات الافتراضية، تحقيق اليقظة والرغبة في الاطلاع المستمر على الاستخدامات الجديدة للأدوات التكنولوجية، التحلي بخاصية المرونة والقدرة على التكيف مع التطورات التقنية في المجال التعليمي، القدرة على اللجوء إلى استراتيجيات إصلاح بعض الأعطاب التقنية، امتلاك ونقل الثقافة الرقمية إلى المتعلمين وتقاسم خبراتها مع زملاء العمل."[14] وعليه فإنّ افتقاد معلم اليوم لكفاءات التحكم في وسائل التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها

توظيفا إيجابيا ومسايرة تطورها السريع ...الخ يجعله أقرب إلى نموذج المعلم التقليدي من نموذج المعلم الحديث.

2-2-3 تصميم وضعيات التعلم:

تستوجب ممارسة مهنة التعليم تصميم المعلم وتخطيطه لوضعيات التعلم وتنفيذها وتنشيطها ثم تقييمها وفقا للمعايير التي تفرضها استراتيجيات وطرائق التعليم المتبناة، ومن أهّم ما يجعل المعلم قادرا على فعل ذلك هو قدر تحكمه في المادة المعرفية التي يدرسّها وكذا معرفته الدقيقة بالأهداف والكفاءات التعلمية المراد إكسابها للمتعلمين (في كل درس ووحدة تعليمية وفصل دراسي وسنة)، وانطلاقه من تصورات المتعلمين وأخطائهم التعلمية والوسائل التعليمية المتاحة له والمناسبة لهم. تتعدّد الوضعيات التعليمية التي على المعلم إتقانها فمنها وضعيات الانطلاق، ووضعيات بناء المعرفة، الوضعيات المشكلة، الوضعيات الإدماجية، وضعيات التقييم ...الخ من هذا المنطلق يعتبر المعلم الذي لا يعرف حدود الفصل والتداخل بين مختلف الوضعيات السابقة الذكر ولا يجيد بناءها معلما فاقدا لكفاءة ضرورية من الكفاءات التي يتطلبها التعليم الحديث ألا وهي كفاءة تصميم وإعداد مختلف الوضعيات التي تفرضها مهنته.

3-2-3 إشراك المتعلم:

جعلت المقاربات التعليمية الحديثة من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ومحرّكا فاعلا فيها، وهو الدور الذي لا يمكن أن يتمتع به المتعلم مالم يقم المعلم بمنحه فرصة المشاركة في الفعل التعليمي وذلك عن طريق محاولة الانطلاق من تصوراته وإثارة رغبته للتعلم واعتماد أنشطة تكوينية تفاعلية بينه وبين متعلميه أو بين المتعلمين فيما بينهم وتدريبهم على التقييم التبادلي والتقييم الذاتي وأيضا منحهم فرصة بناء التعلمات عن طريق الخطأ والتعامل مع الخطأ على أنه المسار الصحيح لبناء المعرفة وتثبيتها ...الخ.

كل هذه الممارسات التي من شأنها إشراك المتعلم في الفعل التعليمي تجعل من المعلم أقرب إلى النموذج الحديث وأبعد عن صورة المعلم الملقن الذي يترأس إدارة حصصه التعليمية وحده.

4-2-3 العمل الفوجي:

إذا كان تدريب المتعلمين على العمل التشاركي والتعاوني والفوجي من أهداف المدرسة اليوم، فإنّ توفر هذه الصفات في المعلم يمثل ضرورة لتمكنه من تقديم تكوين نوعي ومتكامل للمتعلمين، فالمعلم اليوم لا يمكن أن يؤدي مهامه وهو معزول تماما عن كل الأشخاص الذين لهم حق التدخل للتكفل بالمتعلمين من نواحي مختلفة، وعليه كان تنسيقه مع معلمي المواد الأخرى وأولياء الأمور وموظفي الإدارة وأطباء الأطفال والمختصين النفسيين والاجتماعيين التابعين للمدرسة ...الخ نوعا من أنواع العمل الفوجي الذي سينعكس على تعامله مع متعلميه بشكل أفضل.

5-2-3 مراعاة الفروق الفردية في الأفواج التعليمية:

لطالما كانت المدرسة الجزائرية تستقبل المتعلمين على اختلافاتهم، لكنها صارت مؤخرا باعتمادها للبيداغوجيا الفارقية تعترف بمصادر تلك الاختلافات أكثر (بيولوجية، اجتماعية، ثقافية ...الخ) وتهدف إلى منحهم وسائل النجاح "عبر طرائق ملائمة تستوعب اللاتجانس –الموجود بينهم- وتتجاوزه بل تجعل من هذا العائق التعليمي كما يراه البعض وسيلة للرفع من تدفق نشاط التعلم، وليس مشجبا تعلّق عليه كل تبريرات الفشل التربوي"[15] فالمعلم الذي ينتمي إلى النموذج الحديث عليه أن يمارس فعليا طرائق متوافقة مع البيداغوجيا الفارقية المعتمدة، ومن بين مظاهر هذه الممارسات نشير إلى: التفريق في المحتويات المعرفية، التفريق عن طريق الأدوات والوسائل التعليمية، التفريق عن طريق الوضعيات التعلمية، التفريق على مستوى تنظيم العمل المدرسي، وكذا التنظيم على مستوى التدبير الزمني[16] وعليه فإن مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين وعدم معاملتهم جميعا على أنهم متعلم مستقبل واحد بنفس القدرات والاستعدادات والرغبات ...الخ صار ضرورة من ضروريات تحديث مهنة التعليم.

6-2-3 الإحاطة بمتطلبات الدمج التربوي:

يقصد بالدمج التربوي تمدرس الأطفال الذين أثبت تشخيصهم أنهم يعانون من التوحد أوالتخلف الذهني أو غيرها من الاضطرابات في القسم الذي يدرس فيه الأطفال العاديون، ويكون ذلك بناء على توجيه المختص المتابع لهم إذا كانت درجات الاضطراب الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال طفيفة أو غيرها من الدوافع التي تجعله يوجههم للأقسام العادية، يهدف الدمج التربوي إلى التقليل من عزل أطفال الفئات المختلفة ومنحهم فرصة الانخراط في الحياة العادية والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم مع تقديم الدعم اللازم لهم تعليميا، كثيرا ما

تكون مرحلة التعليم الابتدائي أكثر مرحلة تشهد دمجا للأطفال وعليه وجب على معلّمي اليوم أن يحيطوا بمفهوم الدمج التربوي وبمتطلباته حتى يتمكنوا من استقبال هذه الحالات في أقسامهم ومساعدتها دون أن يؤثر ذلك على باقي متعلمي القسم.

3-2-7 التقييم الموضوعي:

تعتبر مرحلة التقييم مرحلة مكملّة لمرحلتي التخطيط والتنفيذ للفعل التعليمي، ينضاف إلى ذلك أنها المرحلة التي يتّم من خلالها تثمين سلوكات وإنتاجات المتعلمين والحكم عليها وأكثر من ذلك هناك قرارات تترتب عن تلك الأحكام، ما يعني أنّ المعلمين يجب أن يتحرّوا مصداقية العمليات التقييمية التي يقومون بها حتى لا يتم الحكم على المتعلمين بأحكام لا تترجم مستوياتهم المعرفية الحقيقية...الخ وتفاديا للخطأ وجب على المعلمين اليوم أن يتمكنوا من بناء مختلف التقييمات التشخيصية والتكوينية والتحصيلية وفقا لمعايير ومؤشرات التقييم في ظل الخيارات التربوية المعتمدة آخذين بعين الاعتبار خصوصية المواد التعليمية المختلفة، والكفاءات التعليمية المستهدفة في كل مرحلة تعليمية وجعل التقييمات منسجمة وتلك الكفاءات كل مرة.

3-2-8 التواصل الفعال:

التعليم كفاءة اجتماعية بطبيعتها لأنها تصدر في موقف اجتماعي يستدعي التفاعل بين المعلم والتلاميذ والمعلم وإدارته التربوية وكذا المعلم وأولياء أمور المتعلمين ...الخ لهذا تعتبر الكفاءة التواصلية "من أهم الكفاءات التي يجب على المدرّس أن يتقنها، ذلك أنها كفاءة أفقية اختراقية، ناهيك عن المفارقات التي تكتنفها، فهي المحرك والأداة والرهان في كل الوضعيات التعليمية التعلمية، لذلك على المدرس أثناء عمله داخل الفصل أن ينظّم التواصل عبر توزيع الأدوار بين المتعلمين انطلاقا من وضعيات دالة؟[17] وعليه خارج الفصل أن ينظم التواصل عبر إعلام الإدارة وأولياء الأمور بتفاصيل الفعل التعليمي الذي يؤديه.

4. خاتمة:

حدّدنا من خلال هذه الدراسة مهارات القرن الواحد والعشرين التي ينبغي إكسابها للمتعلمين والتي تراوحت بشكل مجمل بين مهارات الثقافة الرقمية ومهارات التفكير ومهارات

الحياة والعمل، وأتبعنا عرضنا بالتساؤل عن كفاءات المعلم الذي يستطيع تحقيق ذلك وهو التساؤل الذي جعلنا نعرّج على تقديم صورة لنموذج المعلم التقليدي أوّلا، لنسلّط الضوء بعد ذلك على أبرز كفاءات التعليم التي وجب أن يتمكن منها معلم القرن الواحد والعشرين حتى يستطيع بدوره تقديم تعليم فعال ونوعي للمتعلمين، وهي الكفاءات التي لم تقتصر كما رأينا على تحكم المعلم في التقنية والتكنولوجيا الحديثة وتوظيفه لها في عملية التعليم فقط وإنّما تعدّته إلى التمكن من تصميم مختلف وضعيات التعلم والتقييم، ضرورة إشراك المتعلم، الانخراط في العمل الفوجي، مراعاة الفروق الفردية في الأفواج التعليمية، الإحاطة بمتطلبات الدمج التربوي، التقييم الموضوعي، والتواصل الفعال مع الإدارة وأولياء الأمور.

الإحالات والهوامش :

[1]- صليحة محمدي، سامي يخوش، (2021)، الثقافة الرقمية، دراسة تحليلية في المفهوم، المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، المجلد10، العدد2 ، ص.5.

[2] – محمد عبد السلام، (2020)، التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية، ص.7.
https://www.noor-book.com/ (consulté le 22 /01/2022/ 17h:45m) .

[3] - المرجع نفسه،ص.4.

[4] - عبد الكريم غريب ، (2006) معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، ط1منشورات عالم التربية، ص.831.

[5]- هيبة مولاي المهدي، (2017)، شروط وآليات التفكير الإبداعي والابتكاري وسبل تطويره بالمدرسة المغربية، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 68، ص.83.

[6]– أحمد النجدي، حميدة إمام مختار وآخرون، (2003)، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ص. 91.

[7]– عبد الحليم منسي، خديجة أحمد بخيت، (2010)، مهارات الحياة تعليمها وتعلمها، ط1، دار الزهراء، الرياض، السعودية. ص14.

[8]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[9]- للتوسع أكثر انظر المرجع نفسه.

[10]– محمد محمود الحيلة، (2014)، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن،ص.27.

[11] -Boudon, Raymond, Structure, dans Encyclopaedia Universalis, corpus, volume 21, 1996.

نقلا عن منور منذر، (2017)، أي نموذج لمدرس اليوم هل هو المربي الفاضل أم هو المعلّم المحترف؟ مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 68، ص25.

[12]- برينو فليب، تر: آيت مهدي وآخرون، (2010)، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.ص27.

[13]- أوزي أحمد،(2017)، بيداغوجية فعالة وجديدة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.ص32.

[14]- المرجع نفسه، ص.73.

[15] - عمر بيشو، (2017)، مهنة البيداغوجي مقابلة مع فليب ميريو، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 68، ص. 146.

[16] - انظر حياة شتواني (2020)، البيداغوجيا الفارقية أداة لتحسين جودة التعلمات، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 52، ص.111.110.109.

[17]– منذر منور، مرجع سابق، ص. 25.

قائمة المراجع:

1- برينو فليب، تر: آيت مهدي وآخرون، (2010)، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

2- بيشو عمر، (2017)، مهنة البيداغوجي مقابلة مع فليب ميريو، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 68، ص.146.159.

3- الحيلة محمد محمود، (2014)، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

4- شتواني حياة،(2020)، البيداغوجيا الفارقية أداة لتحسين جودة التعلمات، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 52، ص.112.103.

5- عبد السلام محمد، (2020)، التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية، https://www.noor-book.com/ *(consulté le 22 /01/2022/ 17h:45m)*

6- غريب عبد الكريم، (2006) معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، ط1منشورات عالم التربية، ص831.

7- محمدي صليحة، يخوش سامي، (2021)، الثقافة الرقمية، دراسة تحليلية في المفهوم، المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، المجلد10، العدد2 ، ص.1. 10.

8- منسي عبد الحليم، بخيت خديجة أحمد، (2010)، مهارات الحياة تعليمها وتعلمها، ط1، دار الزهراء، الرياض، السعودية.

9- مولاي المهدي هيبة، (2017)، شروط وآليات التفكير الإبداعي والابتكاري وسبل تطويره بالمدرسة المغربية، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 68، ص. 97.83 .

10- النجدي أحمد، حميدة إمام مختار وآخرون، (2003)، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

11- Boudon, Raymond, Structure, dans Encyclopaedia Universalis, corpus, volume 21, 1996.

نقلا عن منور منذر، (2017)، أي نموذج لمدرس اليوم هل هو المربي الفاضل أم هو المعلّم المحترف؟ مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 68، ص. 30.18