

البيداغوجيا الجامعية : أسس ومرتكزات

د. جمال بندحمان

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات

1. البيداغوجيا الجامعية بين التدريس والبحث

ما البيداغوجيا الجامعية؟ ما طبيعتها؟ ما خصائصها؟ ما الذي يميزها عن غيرها؟

لاشك أن الجواب الأولي يعتبر أن هذه البيداغوجيا هي تلك المرتبطة بفضاء له خصوصياته المعرفية والمنهجية والإجرائية. كما له وظائف ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية، إضافة إلى كونه مرتبطا بمفهوم (البحث) في صورته الأكاديمية مع ما تقتضيه من حرية، ومسؤولية، وجمع بين اقتضاءين مختلفين ومتكاملين هما البحث والتدريس: ذلك أن التدريس الجامعي قليلا ما يطرح الإشكالات البيداغوجية؛ لأنه يجعلها متضمنة في الممارسات، لذلك لانجد تأليفا مكثفا عن البيداغوجيا الجامعية، فإذا كانت البيداغوجيا تتأسس على مبدأ النقل الديداكتيكي بما يعنيه من تبسيط المعرفة واختزالها، وإذا كانت المعرفة الأكاديمية قائمة على أسس علمية رصينة لا يفترض أن تلتفت إلى مبدأ التبسيط بقدر ما تلتفت إلى مراعاة العمق والتقيد بمواضيع العمل العلمي.. فأى صلة تربط البيداغوجيا بالجامعة؟ وهل يفترض أن تشتغل الجامعة خارج الضوابط البيداغوجية والديداكتيكية؟ وهل بالإمكان المساهمة في وضع خطاطة نظرية تسهم في تقديم أجوبة عملية وعلمية وإجرائية لهذه البيداغوجيا؟

كي نساهم في بناء هذه الخطاطة سنعمل على استحضار فهم الوثائق الرسمية لمصطلح بيداغوجيا لنرى مدى تلاؤمه مع ما تحدده الأدبيات التربوية، علما أن الكثير من التصورات ربطت بين الأندراغوجيا والجامعة، واعتبرت أن هذا المفهوم أكثر قدرة على استيعاب خصوصيات الجامعة، غير أن المشكل لا

يرتبط بالدال بل بالمدلول، فسواء أأسمياناها أندراغوجيا أم بيداغوجيا فإن الأسس ينبغي أن تكون ذات دلالة مخصصة مما يستلزم استحضار صفة الجامعية (بيداغوجيا جامعية- أندراغوجيا جامعية)، بل إننا نذهب أبعد من ذلك ونفترض أن الأندراغوجيا مكون أساس من مكونات البيداغوجيا الجامعية.

تقدم الوثائق الرسمية فهما خاصا لمفهوم البيداغوجيا؛ إذ تربطها بجوانب إدارية وتقنية، ونادرا ما تعتبرها (كل ممارسة يقوم بها شخص لتطوير تعلمات محددة لدى شخص آخر) . لنفحص ذلك من خلال دلالات المفهوم في الملفات الوصفية لطلبات اعتماد الإجازات أو الماستر أو الدكتوراه⁽¹⁾ حيث نجد حديثا غير متجانس يشمل ما هو تنظيمي، وما هو إداري، وما هو تربوي ، ومعنى ذلك أن مفهوم البيداغوجيا يصبح أوسع، وأكثر عمومية، وأقل تخصصا وتدقيقا، كما أن مصطلح التقرير البيداغوجي لا يعني أكثر من توزيع الطلبة وسير الدروس والاجتماعات ، وغيرها من المقومات ذات الصلة بمجالات قد لا تكون من صميم اهتمام البيداغوجي الذي يسعى إلى الإجابة عن أسئلة من قبيل: ما طريقة التدريس الأكثر فعالية بالنسبة لهذا النمط من التعلم أو ذاك؟ كيف نشجع المتعلمين على القراءة في التعليم الجامعي ؟. ومعنى ذلك أن البيداغوجي يهتم بالدرجة الأولى بفعالية عمله. باعتباره رجل ميدان يسعى إلى إيجاد حلول لمشاكل تعليمية - تعليمية مشخصة وواقعية، وليس مسؤولا إداريا يتتبع الأرقام والإحصاءات بدون البحث في دلالاتها التربوية.

هذا الفهم لمعنى البيداغوجيا قد لا يكون هو ذاته المتداول في الحقل الجامعي، مع ما يترتب عن ذلك من تغييب لمفاهيم وعلوم وآليات أخرى مثل علوم التربية والديداكتيك، وغياب توجهات موحدة، ففي باقي المستويات التعليمية (ابتدائي- ثانوي إعدادي- ثانوي تاهيلي) تعمل الجهات المسؤولة على تقديم توجهات خاصة بالمادة المدرسة (التوجيهات التربوية)⁽²⁾ في صورة مبادئ واعتبارات عامة ،وفي علاقتها بالمقاربة

¹. يمكن الاطلاع على هذه الملفات الوصفية على موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر <http://www.enssup.gov.ma>

². للاطلاع على هذه التوجيهات يمكن زيارة موقع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني <http://www.men.gov.ma>

المختارة) مثلا المقاربة بالكفايات)...كما تحدد كفايات مرحلة تدريسية ما (خصوصية متعلم المرحلة الأولى-

كفايات المرحلة الأولى)، أو الحديث عن منهجية تدريس مادة تعليمية ما (منهجية تدريس التعبير الشفوي)

(مسألة تحديد الأهداف النوعية لدرس ما)، زد على ذلك الاعتبارات المفاهيمية من قبيل التخطيط

والتدبير التقويم ، بل إنها تذهب إلى حد تحديد الدعامات البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتعمل على

مواكبة التطورات الحاصلة في المجال التربوي في أفق إدماجها ضمن التجديد الذي يقدم بين فترة

وأخرى؛ مما ينعكس على المداخل التي تعتمد مثلما هو الحال مع المداخل البيداغوجية الموحدة: مدخل

الكفايات- مدخل القيم_ مدخل التربية على الاختيار.

إذا كانت البيداغوجيا جوهر عمل المدرس، وإذا كانت ممارستها تتم بوعي وإقرار بجدواها، فإن

التعليم الجامعي يشتغل بالمضمرات؛ أي إنه يجعل المبادئ السابقة جزءا من حدس الأستاذ، وأنها

تكتسب بالخبرة، وأن الإصرار عليها يقتل روح الجامعة ويحولها إلى مدرسة ، ويجعل الباحث (معلما)

ينفذ تعليمات ويسير خطاطات جاهزة منهجيا وإجرائيا. إنه الحكم الذي دفع الكثيرين إلى رفض كل

حديث عن بيداغوجيا جامعية، بل إن التمثلات العامة للمفهوم جعلته قرين التعليم المدرسي مما لا

يؤهله للارتقاء إلى مستوى الخطاب الجامعي .وهو تصور نختلف معه، مادام مفهوم البيداغوجيا غير

مرتبط بمرحلة معينة، بقدر ما هو مرتبط بتطوير التعليمات لدى شخص معين، وإيجاد الحلول للمشاكل

التعليمية التعليمية مما يقود إلى كسب رهان الجودة، وتحقيق التفاعل الإيجابي بين جميع المكونات.

اقتناعا منا بكل ذلك سنسعى في الفقرات القادمة إلى تقديم مداخل نعتبرها أساسية لكل بيداغوجيا

جامعية تراهن على أن مهمة الجامعة في تطوير أسس البحث العلمي والأكاديمي لا تعني إلغاء دورها

التكويني الذي لا يمكن أن يتم خارج الوعي بأهمية البيداغوجيا.

2. أسس البيداغوجيا الجامعية ومداخلها

1.2.. المدخل المعرفي

الجامعة فضاء لإنتاج المعرفة؛ لذلك غالبا ما يبرز صراع خفي بين مهمة المدرس ومهمة الباحث مع تشبث كبير بالصفة الثانية في ظل إكراهات موضوعية متنامية، لكن هذا التشبث بمهنة الباحث لم يشفع للجامعة بأن تكون حاضنة للمعرفة ، فبالعودة إلى تقرير الخمسينية نجد أحكاما قاسية في حق هذه الوظيفة إذ الجامعة فضاء أزمت مركبة منها (...تأخر البحث العلمي وانفصاله عن التنمية....كما أن علاقة البحث العلمي بالقطاعات الاقتصادية وبالديناميات الجهوية والمحلية تظل جد ضعيفة) (3).

إن الإكراهات التي يواجهها البحث العلمي في الجامعة تجعل وظيفتها غير فعالة ، وتجعل التدبذب في اختصاصات هياكلها منعكسا على جودة منتجها، فعلى الرغم من أن جزءا من مكوناتها منتج للمعرفة البيداغوجية (المدارس العليا للأساتذة وكلية علوم التربية) فإن الاستهلاك لا يتماشى معها، وبمعنى أوضح فإن الجامعة قادرة على إنتاج المفاهيم التربوية والمعرفة البيداغوجية والموجهات الديدانكتيكية، لكنها غير فعالة في استثمارها وتوظيفها، ولاشك أن تقليص الفجوة التصورية بين وظيفة البحث ومهام التدريس سيجعل البيداغوجيا الجامعية أكثر نجاعة. غير أن هذا الأمر هين بحل معادلة أخرى ؛ يتعلق الأمر بثنائية الحرية والمسؤولية، ذلك أن روح البحث العلمي لا يمكن أن تنتعش إلا في ظل حرية مكفولة ومؤطرة بالنصوص القانونية دون أن تعني هذه الحرية الاستقلالية المطلقة ، تلك الاستقلالية يمكن تنسيبها بنظام حكمة تربوية محفزة.

2.2. المدخل التكويني

يرتبط المدخل التكويني بمنتج الدرس الجامعي (الأستاذ) الذي يفترض فيه :

³ . انظر : المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك (تقرير الخمسينية) دار النشر المغربية ، الدار البيضاء، 2006، ص 116

- تملك كفايات مركبة معرفية ومنهجية وسلوكية وقيمية؛
- أن يقوم بدور منتج الخطاب العلمي والتربوي ومستهلكهما؛
- ألا يعتبر المعرفة الجامعية متعالية عن باقي المعارف، وأن وظيفة الجامعة تناقض مبادئ التبسيط والاختزال والتركيب بين التصورات؛
- ألا يعتبر التكوين البيداغوجي متناقضا مع المعرفة الأكاديمية. وأن المعرفة التخصصية ليست في حاجة إلى محددات تربوية موجهة.
- ويبدو أن هذه المسألة الأخيرة هي التي دعت **المجلس الأعلى للتعليم** إلى تخصيص مدخل من مداخل الرؤية الاستراتيجية لموضوع تكوين الأستاذ الجامعي، وهو أمر لم نتعود عليه الأدبيات السابقة، ففي الرافعة التاسعة المخصصة ل(تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير: أسبقية أولى للرفع من الجودة) نقراً: (بخصوص مهنة الأستاذ الباحث، فإن ولوجها يقتضي أساساً:
- التوافر على الدكتوراه؛ -
- استيفاء التكوين المتعلق بالتأهيل في مجال التدريس والتمرس بالبحث بالتعليم العالي خلال مرحلة التحضر للدكتوراه؛
- النجاح في مباراة انتقاء الأساتذة الباحثين
- يمكن للجامعات التعاقد مع طلبة سلك الدكتوراه، والأساتذة الأجانب أو المغاربة العاملين بجامعات أجنبية، أو أساتذة زائرين أو مشاركين
- عند ولوج الجامعة، يمر الأستاذ الباحث بمرحلة تدريبية انتقالية تدوم سنتين في انتظار الترسيم، يتم استثمارها في تعميق التكوين الميداني والبيداغوجي والتمرس بالبحث للأستاذ المتدرب، في إطار المصاحبة التي يقوم بها أساتذة التعليم العالي المتمرسون⁽⁴⁾).

⁴. من أجل مدرسة الجودة والإنصاف والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015-2030، ص 26-27.

يبدو جليا أن عبارة (استيفاء التكوين المتعلق بالتأهيل في مجال التدريس والتمرس بالبحث بالتعليم العالي خلال مرحلة التحضير للدكتوراه) فارغة الدلالة؛ إذ لا نعلم وجود ترابط عضوي بين مرحلة التحضير للدكتوراه والتكوين في مجال التدريس لأن هذا التكوين يحتاج إلى عدة خاصة به، والحال أن دفتر الضوابط البيداغوجية المخصص للدكتوراه لا يتحدث عن أي تكوين بهذه الصفة، ورغم ذلك يمكننا قراءة الأمر بالإيجاب الذي يعني وجود وعي بخصائص في هذا المجال قد تغطيه تلك التي التعاقدات المرحلية التي تم إقرارها مع طلبة الدكتوراه للتدريس بموجب تعاقده، وفي جميع الأحوال تبرز الحاجة الماسة إلى التفكير في تكوين وتأهيل خاصين بمن يلج مجال التدريس الجامعي مع عدم ربط شرطه بالبحث الذي يبقى مهمة أخرى ، فقد بينت بعض الدراسات أن البحث يطغى على التدريس ويجعله موضوعا غير مفكر فيه، مما يستلزم وجود استراتيجية التعلم والتدريس بموازاة استراتيجية للبحث في مؤسسة ما. مع مواجهة ذلك الاعتقاد غير المعلن لدى الكثيرين، والذي يسر في اتجاه اعتبار الحديث عن البيداغوجيا الجامعية نوعا من (التعدي) على الجامعة واختصاصاتها، بل والدعوة إلى (مدرستها) بما يبخل قيمتها وينتقص منها⁵)

إن فك الارتباط بين هذه التصورات وأدوار الجامعة هو الكفيل بتطوير بيداغوجيا جامعية تستثمر مفاهيم التخطيط والتدبير والتقويم والمصاحبة، وتستعين بمختلف المقاربات البيداغوجية، وتكيفها بحسب طبيعة السياقات، وإذا تحقق ذلك فإن إيجاد الجسور الرابطة بين مهمة البحث، ومهمة التدريس سيجعل البحث التخصصي يقطع المسار نفسه، والشكل نفسه في سياق التدريس دون أن يحس الباحث الجامعي أن هويته قد خدشت، ذلك أن إن الإحساس بوجود

⁵. لهذا النقاش حضور في معظم الكتابات التي ناقشت موضوع البيداغوجيا الجامعية من زاوية تأسيسية/ انظر على، سبيل المثال:

هوية جامعية شئ مهم؛ لأنه يعني أن للجامعة هويتها الممثلة في البحث والتأطير وإنتاج المعرفة الرصينة والأكاديمية، لكن هذا الوعي قد يتحول إلى معوق كبير لأنه يمنع المقتنع به من الانفتاح على معارف أخرى تقدمها علوم التربية التي لا يفترض فيها أن تبقى حبيسة فضاءات جامعية محددة (كليات علوم التربية- المدارس العليا للأساتذة- مركز تكوين المفتشين- المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين...)، بل إن التجارب الدولية أكدت أن فضاءات الكليات العلمية (6) كانت الأسبق إلى البحث في أسس البيداغوجيا الجامعية، لذلك لم يكن مستغرباً أن يؤلف الدكتور عبد الرحيم الهاروشي كتابه عن بيداغوجيا الكفايات، وهو الباحث في كلية الطب ذات التخصص العلمي الدقيق (7).

يحتاج الأمر، إذن، إلى التفكير في جسور مؤسسية تربط البحث العلمي بمهام التدريس، ذلك أن التمثلات العامة تجعل الجامعة خارج التفكير البيداغوجي والبحث التربوي، وهنا ندخل نظرية (الأطر المغلقة) حيث لكل بنية مؤسسية مجال اهتمامها الذي يختلف عن الأخرى، وفي هذا الإطار فإن إعادة النظر في بعض المداخل التنظيمية يمكنه المساهمة في ل دراسة مؤشرات البيداغوجي في الجامعة. يتعلق الأمر بدراسة الوثائق المنظمة للعمل الجامعي مثل (الملفات الوصفية للمواد المدرسة) ومثل (شبكات الترقية المعتمدة رسمياً) ومثل الإطارات المنظمة للعمل الجامعي (اللجنة البيداغوجية)... هذه المداخل ستسمح لنا بفهم كيف يفهم الجامعي البيداغوجيا، إذ هي إطار تنظيمي أحياناً، وهي المسار اليومي أو الشهري أو الدوري أو السنوي للدراسة أحياناً أخرى، وهي التأليف في مجال ذي صلة بطرق التدريس أو بمحتواه، وهي مجرد متابعة إدارية لما يحدث، إضافة إلى ذلك يبدو أن تمثل الأستاذ لمهنته يحتاج إلى إعادة نظر، فإذا كان البيداغوجي يؤمن بأن التدريس خبرة جماعية، فإن الجامعي يؤمن بأن أن التدريس

6. المرجع نفسه

7. عبد الرحيم الهاروشي، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة لحسن اللحية، عبد الإله شرباط، نشر الفنك، 2004

خبرة شخصية، ورغم أن الأمرين يمكن أن يتكاملا، فإن واقع الحال يبين أن ذلك لم يتحقق بالدرجة التي تخلق إشباعا علميا، ومعرفة تربوية.

تحتاج جسور البيداغوجا الجامعية إلى الإجابة عن أسئلة من قبيل: هل يسمح الفضاء الجامعي بتجريب طرق تدريس ومقاربات منهجية مختلفة؟ هل يقبل هذا الفضاء بتوجهات منهجية على غرار ما يجري في المستويات التعليمية الأخرى؟ . عادة ما يتم الحديث عن إطار مرجعي لديد اكتيك مادة ما..(العربية- الفرنسية- الرياضيات....)فهل تتم العملية بالآلية نفسها في التعليم الجامعي؟. كيف يتم العمل على إيجاد مرتكزات بيداغوجية تتعالى عن التخصصات القطاعية، وتصلح أن تكون كلا مشتركا؟.

لقد طرحت بعض الاجتهادات الحديثة مقاربات ذات صلة بالتعليم عن بعد أو التعليم بواسطة التكنولوجيات الحديثة، واعتبرت ذلك جزءا من التجديد في مجال البيداغوجيا الجامعية، وهذا الأمر إن كان ممكنا في مجالات محددة فإن التفكير في كيفية مواجهة صعوبات تنفيذه في مجالات أخرى ينبغي أن يكون حاضرا، وكي لا يكون كلامنا نظريا لنقدم بعض الأمثلة:

هذا النوع من التكوين ممكن بالنسبة لتخصصات ذات طبيعة تقنية أو علمية حقة (الطب – الفيزياء....) لكن الصعوبات ستكون أقوى بالنسبة لبعض التخصصات مثل دراسات العلوم الإنسانية أو الحقوقية أو الاقتصادية؛ لأنها تحتاج إلى تفاعلات مباشرة بحكم قضاياها الإشكالية والمركبة....ومعنى ذلك أن هذا التدريس ينبغي أن يأخذ في الاعتبار خصوصيات المواد المدرسة، وألا يشغل بمنطق (الكليات) أي القواعد العامة المتعالية عن التخصص أو النوع.

3.2.مدخل المتلقي

نقصه بالمتلقي هنا الطالب الجامعي الذي يبدو دوره محوريا في خطاطة البيداغوجيا الجامعية، لذلك سنقارب هذا المدخل من عدة زوايا ، وسنعمل على الإجابة عن أسئلة من قبيل: أي دور للطالب الجامعي في تطوير البيداغوجيا الجامعية؟ وما المساحات التي تسمح بها طرق التدريس المعتمدة من أجل اكتشاف الطلبة لذواتهم ومحيطهم، وتطوير كفاياتهم؟ هل تقبل الجامعة بدور فعلي للطالب يسمح له بالمساهمة في تقويم الطرق والمحتويات ؟ ما مرتكزات المقاربة المعتمدة في المداخل التي تسمح للطالب بولوج اختصاص ما ؟ لماذا يتم الاعتناء ، غالبا بالمعارف ولا يلتفت إلى باقي المهارات التواصلية واللغوية وغيرهما،؟⁽⁸⁾

هذه الأسئلة وغيرها يؤطرها حكم مسبق يرى أن إيقاع الأفراد في الجامعات يفوق إيقاع المؤسسة الجامعية، ومعنى ذلك أن الدور المحوري قد منح للأستاذ الباحث الذي يستند إلى مبدأ الحرية الأكاديمية من أجل جعل إيقاعه إيقاعا موجهها لباقي العمليات مادامت طرق التقويم لا تتدخل في ما يدرس، وكيف يدرس، ومادامت الممارسة التدريسية نفسها ليست موضع مساءلة بحثية بالشكل الذي يجعلها مادة للدراسة وموضوعا لها دون خلفيات مسبقة. وفي هذا الإطار، إذا استحضرننا المقاربة الأنجلوساكسونية نجدها تدمج الطلبة في عملية التقويم بمعنى أخذ رأيهم فيما يتعلمون، وكيف يتعلمون. لكن هذه المقاربة قد تطرح تداخلا غير إيجابي بين فعل الارتياح وتقييم التعلم الجيد؛ لأن الارتياح قد يرتبط بعوامل نفسية، وردود أفعال ذاتية أكثر مما هي موضوعية، كما أنها تطرح إشكالا كبيرا يتعلق بأهلية المقومين أنفسهم لأنهم يعيشون مرحلة انتقالية في بداية دراستهم الجامعية حيث ينقل الطالب من مرحلة إلى أخرى مغايرة بشكل مطلق. علما أن موضوع المراحل الانتقالية، وما يصاحبه من تحولات قيمية ومرجعية واختيارية، لم يدرس بشكل تربوي عميق، فالانتقال من الثانوية إلى الجامعة يصاحب بتحول من فضاء المؤسسة بما تعنيه من انضباط محكوم بقوانين

⁸. تشكل الإجابة عن هذه الأسئلة ومثيلاتها جزءا أساسيا من اهتمامات البيداغوجيا الجامعية، أنظر تفصيل ذلك في:

سلوكية) الحضور- التغيب- المراقبة المستمرة) إلى فضاء أكثر حرية في الاختيارات الذاتية مع ما يطرحه ذلك من حاجة إلى تفعيل المصاحبة⁽⁹⁾ ، في ظل إكراهات كبرى مرتبطة بعدد الطلبة، وبفقر في الموارد البشرية، وبغياب للوسائط التربوية المؤهلة على غرار ما يحصل في المصاحبة الاجتماعية.. ولعل ما يؤكد صعوبة هذه المرحلة هو نسبة الهدر الجامعي في السنة الأولى، رغم أننا لانمتلك إحصاءات رسمية....يضاف إلى ذلك مجموعة معطيات ذات طبيعة سلبية تتحكم في الاختيارات البيداغوجية منها : اللاتجانس بالنسبة للطلبة- سوء اختيار التخصص- وعدم معرفة المدخلات بالنسبة للطلاب الجامعي(الكفايات المعرفية - اللغات- الجوانب السيكلوجية.- حوافز التعلم- - مدى المعرفة بطرق التحصيل- نسبة نمو الكفايات..).

إن هذه المعرفة المسبقة بسياق الطالب أمر تم اعتماده في دول تسعى إلى تطوير البيداغوجيا الجامعية لأنها تعتبر هذه المعرفة عاملا حاسما في تحديد الاختيارات البيداغوجية، وفي تقويمه مخرجاتها، ورغم تأكيدنا على أهمية ذلك فإننا نقر بصعوبة تنفيذه كليات الاستقطاب المفتوح⁽¹⁰⁾،

إن المعرفة بهذه السياقات الخاصة بالطالب الجامعي هي التي يمكنها المساعدة على قيام بيداغوجيا جامعية على أسس مكيّنة، لكن ذلك ينبغي أن يعضد بالسياق الأكاديمي الذي يمكنه تحديد مؤشرات التقويم المؤسسي وجودة التعلّمات، وهذا السياق يمكن الاعتماد فيه كذلك على التقويم الطلابي أو ما رمز إليه في بعض الدراسات ب : EEE أي التقويم الطلابي للتعليم الجامعي⁽¹¹⁾. هذا التقويم الذي عليه مواجهة عدة إكراهات لعل أبرزها عدم قبول التدريس الجامعي به ، لأن البعض يعتبر أن ذلك لايجوز في حق من

⁹ . لمفهوم المصاحبة الجامعية حضور كبير في أدبيات البيداغوجيا الجامعية ،أنظر تفصيل ذلك في:

,Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur 25-2(2009)

¹⁰ . الخلاصة نفسها تؤكدتها دراسات تناولت الموضوع في جامعات أجنبية. أنظر تفصيل ذلك في:

De ketele ,jean-marie(2010)

¹¹ . المرجع نفسه ص 34.

ينتج المعرفة، لذلك طرحت بعض الدراسات الموضوع من زاوية أخرى، وبمفاهيم مغايرة أو منحوتة، حيث يتم الحديث عن النصيحة عوض التقويم: وبالتالي العمل على ابتكار مصطلح جديد هو : التقويم النصوح⁽¹²⁾.

إذا كانت الإكراهات السابقة قابلة للتجاوز، فإن أخرى تواجه المتبني لهذا الاختيار. يتعلق الأمر بعدم تملك مايكفي من الدراسات التي تبين خصوصية متعلم المرحلة الجامعية، ففي باقي الأسلاك نجد دائما حديثا عن (خصوصية متعلم المرحلة... - كفايات المرحلة....-الحديث عن منهجية تدريس مادة تعليمية ما- منهجية تدريس التعبير الشفوي-مسألة تحديد الأهداف النوعية لدرس ما، إضافة إلى الاعتبارات المفاهيمية مثل : التخطيط- التدبير- التقويم، كما أن الجهات المسؤولة تعمل على تقديم توجيهات خاصة بالمادة المدرسة (التوجيهات التربوية) في صورة مبادئ واعتبارات عامة، وفي علاقتها بالمقاربة المختارة (مثلا المقاربة بالكفايات)...فهل يتحقق الأمر نفسه في التعليم الجامعي أم إن الاكتفاء بالملفات الوصفية يجعلها المقابل الموضوعي لذلك، وفي أحسن الأحوال البديل الخاص بطبيعة التعليم الجامعي؟

3. البيداغوجيا الجامعية: من يقوم ؟

إذا كانت صيغ تقويم الأداء المهني للتدريس في المستويات التعليمية غير الجامعية موكولة لأطراف حددتها النصوص المنظمة ، ففي سيرورة التكوين والتأهيل يعهد بها إلى المرشد التربوي، والمكون والأقران خلال فترة التكوين، ثم المفتش والمدير وبعد إسناد التعيين للمدرس، أو بالنظر إلى الاعتبارات المؤسسية، فهؤلاء يقدمون المعلومات والمعطيات المتصلة بالأداء المهني من زوايا مختلفة. فإن تقويم هذا الأداء في الجامعة يكتسي صبغة أخرى تم تحديدها في شبكات التقييم المهني التي لاكتفتي بالتدريس ، بل تربطه بالبحث وبالإشعاع العلمي وبالإصدارات والمشاركات في الندوات أو المؤتمرات العلمية وفي تأطير البحوث بمختلف مستوياتها، ورغم أن هذا الشكل من التقييم يكتسي صبغة إدارية وتربوية تسمح بالترويج المهني إلا أنها لا تسمح

¹². المرجع نفسه ص 35.

بمعرفة مدى تحقق الأهداف في علاقة بالمُتعلمين ، وبنجاعة طرق التدريس . هذا الاختيار التقويمي المنجز في

التعليم المدرسي يطرح إشكالا عن مقابله الجامعي ، فمن يقوم في الجامعة؟، وماذا عن المتعلم

(الطالب) ؟ ألا يعد طرفا فاعلا في الفعل التقويمي؟ ألا يمكن أن نُعَوِّل عليه في تقديم معلومات حول أداء

المدرس من شأنها تجويد ممارساته التعليمية؟ وإذا كانت هذه الأداة التقويمية تُعتمد في بعض الأنظمة

التربوية الأنكلوسكسونية، وتتخذ طابعا إلزاميا في مجموعة من المؤسسات العليا بأمريكا الشمالية، فماذا

عن إمكانية تطبيقها في نظامنا التربوي؟ ألا يمكن أن تُجنَى منها عظيم الفوائد على مستوى تطوير الأداء المهني

؟ وفي المقابل، أليس تقويم الطالب(ة) للمدرس فيه نوع من المغامرة غير المأمونة المخاطر، بما أننا تسند فعل

التقويم إلى أطراف يقد تكون مفتقدة إلى الكفاية اللازمة لإصدار الأحكام؟ وإذا ثبتت فائدة هذه الأداة فكيف

يمكن إرساؤها داخل الجامعة المغربية دون إحداث رجات على مستوى ردود الأفعال؟.

يتميز تقويم التعليم بواسطة المتعلمين⁽¹³⁾، والمعروف اختصارا ب(EEE) بكونه يجعل المتعلم طرفا

محوريا في العملية التقويمية. وهو ما انتهت إليه الأنظمة التربوية في أمريكا الشمالية منذ فترة بعيدة،

وبخاصة في مجال التعليم الجامعي حيث تمت مأسسة هذا الإجراء بشكل إلزامي وفعال ، وقد علل

هذا الاختيار بالقيمة الكبرى التي يفتحها الفعل التقويمي أمام الأستاذ أولا، لأنه يمكنه من تغذية

راجعة حول ممارساته التدريسية، وتفتح الباب أمام تطويرها عبر التكوين الذاتي أو التكوين المستمر.

كما أنها تستجيب لمتطلبات الفعل التقويمي (كيف نقوم؟)، أو من جهة غاياته (لماذا نقوم؟) أو

الأطراف المنتدبة لهذا الفعل (من يُقوم؟). وتتجاوز تلك التقاليد المؤسسية القائمة على مبدأ التقويم

العمودي الذي يرفض إدراج المتعلم ضمن عناصره؛ إذ تعتبر أن إصدار الأحكام حول أداء من يدرس

لا يمكن أن تتم من خلال من يدرس (المتعلم)، أو التعبير عن رأيه في الفعل التعليمي. في حين أن

الاتجاهات التي أخذت بهذا التصور أكدت على أهميته الوظيفية من خلال اعتباره وسيلة فعالة،

¹³. يمكن ترجمة التعريف الأجنبي المعروف اختصارا ب: EEE بـ ت-ت-ت في حال الحديث عن التعليم المدرسي، وب: ت-ت-ط في حال الحديث عن التعليم الجامعي بما يفيد، تقويم التعلّيمات بواسطة التلاميذ أو بواسطة الطلبة.

تسمح للمدرس بالحصول على تغذية راجعة من شأنها دفعه في اتجاه تعديل ممارساته التعليمية وتجويدها؛ إضافة إلى وظيفته التكوينية حيث يتم استثماره في تطوير الكفايات المهنية للأستاذ (التخطيط، التدبير، التقويم...)، ووظيفته التواصلية التي تجعله الآلية المقدمة لمعلومات مساعدة للطلبة على اختيار المؤسسات الجامعية، أو الشعب المناسبة لهم،⁽¹⁴⁾.

¹⁴ Jean-Luc Kop et Benoit Schneider (2006) « De la validité des questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants et du statut des biais ». Dans, Évaluer formations et enseignements dans les études supérieures. Presses de l'université d'Angers. P :120

خاتمة

البحث في البيداغوجيا الجامعية ليس بحثا تقنيا معزولا عن سياقه المجتمعي والتربوي والاقتصادي والنفسي، إذ كثيرا ما ارتبط بسوء الفهم بين من يطرحه، ومن يتداوله، ومن يمارسه. ورغم أن الكثير من الأدبيات عملت على إبراز أهمية الأخذ به فإن طريق تفعيله مازالت طويلة ، وهو ما يحتاج إلى تكامل مختلف الجهود التي تسعى إلى جعل التعليم الجامعي قاطرة التنمية، ومركز الجودة، وأساس الفعالية التعليمية والمجتمعية أيضا.

المراجع

- المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك (تقرير الخمسينية) دار النشر المغربية ، الدار البيضاء، 2006
- من أجل مدرسة الجودة والإنصاف والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015-2030¹
- عبدالرحيم الهاروشي، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة لحسن اللحية، عبدالإله شريط، نشر الفنك، 2004
- De ketele ,jean-marie(2010).la pedagogie universitaire:un courant en plein developpement.revie francaise de pedagogie. N 172(juillet- septembre 2010)
- Jean-Luc Kop et Benoit Schneider (2006) « De la validité des questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants et du statut des biais ». Dans, Évaluer formations et enseignements dans les études supérieures. Presses de l'université d'Angers.
- Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur 25-2(2009) -
- Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur31-3 (2015)

مواقع إلكترونية

<http://www.enssup.gov.ma>

<http://www.men.gov.ma>