مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- المنتدى التربوي و إرساء مدرسة النجاح
- التدريس بالمجزوءات
- تطبيقات على البيداغوجيا الفارقية
- الدرس العلمي والتغيير الاجتماعي
- الاحترافية في التدريس
- المدرسون تحت المجهر
- تقويم كفايات التلاميذ
- ظاهرة الغياب المدرسي

العدد السادس والأربعون -دجنبر 2010

مبادئ الاحترافية في التدريس وإكراهات الواقع المغربي

فريد بياض

«إن ما يميز الإنسان كنوع، ليس قدرته على التعلم فقط بل قدرته على التعليم أيضا»

ج.س.برونر ،» نمو الطفل، معرفة الفعل ، معرفة القول»، 1983، ص: 262

تقديم:

ينبي هذا الموضوع على إشكالية محورية مفادها أن استعمال موارد بيداغوجية جديدة (سمعية-بصرية، معلوماتية، أدوات تقويم جديدة..) في الممارسة التربوية اليومية للمدرس يسفر عن تغيير في أدوار هذا الأخير، حيث أنه لم يعد ناقلا للمعرفة فقط بل مدبرا لبيئة التعلم القائمة على الإنتاج و الإبداع المعرفي للتلميذ. وهذا يستدعي الانطلاق من فرضيتين تعتبران منطلقا لهذا الموضوع: الأولى كامنة في ضرورة البحث في وظائف المدرس الواردة في مقال سابق*[1] ،أي وظيفتي الدكدكة و الوساطة، داخل فضاء تربوي غني بوسائل الإعلام و التواصل الحديثة. و لن يتأتى لنا ذلك دون إغناء المثلث البيداغوجي الكلاسيكي لهوساي*[2] بإضافة قطب رابع يستوعب الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم كفاعل في الوضعية الديداكتيكية ويخلق علاقات جديدة في نظام الوساطة مع مراعاة المحيط و بيئة التعلم كركن مستعرض يتم في خضمه النشاط التعليمي - التعلمي. و الفرضية الثانية تختزل في أن تكوين احترافية قائمة على الأخلاق المهنية على مستوى المنظومة التربوية عموما و المدرس خصوصا ستفتح إمكانية خلق الفكر التربوي المنفتح و الحداثي.

1 - ضبط اصطلاحي:

أ = الوساطة Médiation :

ورد في معجم لسان العرب في باب (و س ط) وسُط وساطة و سِطَة (من الفعل المجرد اللازم) أي كان وسيطا . أما معجم Le petit robert فيعرفها كالتالي:

التدخل كوسيط « le fait de servir d'intermediaire» . أما في الاصطلاح التربوي، المدرس وسيط يتدخل لنقل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية على اعتبار البيداغوجيا تدخل في نطاق اقتصاد الوساطة والتواصل.

التدخل كموجه لتحقيق التوافق «Entremise destinée à mettre d'accord» . من هذه الزاوية، فالوسيط mediateur يخلق حوارا لحل صراع معين من أجل تحقيق الملاءمة والتوازن. وهو نفس المبدأ الذي تقوم عليه البيداغوجيا التي تعتمد الصراع المعرفي و السوسيو معرفي.

أما راينال و ريونيه Raynal & réeunier فقد تجاوزا التحديد المعجمي الاشتقاقي واعتبارا الوساطة « مجموع المعينات و الدعامات* [3] التي يعرضها شخص لآخر ليقرب إليه معرفة ما».

في حين يتحدث فيتوتسكي Vygotski عن الوساطة في علاقتها ببناء المفهوم العلمي من خلال المقابلة بين المفهوم العفوي أو التلقائي، و الذي يبنى بفعل الاحتكاك المباشر للطفل مع الموضوعات الحقيقية الحياتية، و المفهوم العلمي الذي يتجاوز بناؤه الاحتكاك المباشر إلى علاقات الوساطة للراشد بين الطفل و موضوع التعلم في سياق المنطقة المجاورة للنمو.

ب - التوسيط Médiatisation:

في مقابل وسُط نجد وسّط توسيطا (من نفس الجدر المزيد بالتضعيف المفيد للتعدية) والتوْسِيطُ: أن تجعل الشيء في الوَسَط . و عمدنا إلى ترجمة مصطلح «médiatisation» بالتوسيط . بناء على التعريف الوارد في معجم le petit robert : médiatiser :rendre médiat. indirect. على اعتبار أن المتعلم يتعامل مع وثيقة يحدد لها المدرس مقاصدها التعليمية. هنا يمكن التمييز بين الوساطة médiation : le fait de servir d' intermédiaire. و التوسيط médiatisation كتعامل غير مباشر للمتعلم مع المعرفة العالمة.

ويمكن التمييز بين نمطين من التوسيط أو الوساطة الأداتية:

التوسيط البرغماتي: إذ يُنظر للأداة كبديل يعمل على تجويد و تحسين الفعل الإنساني.

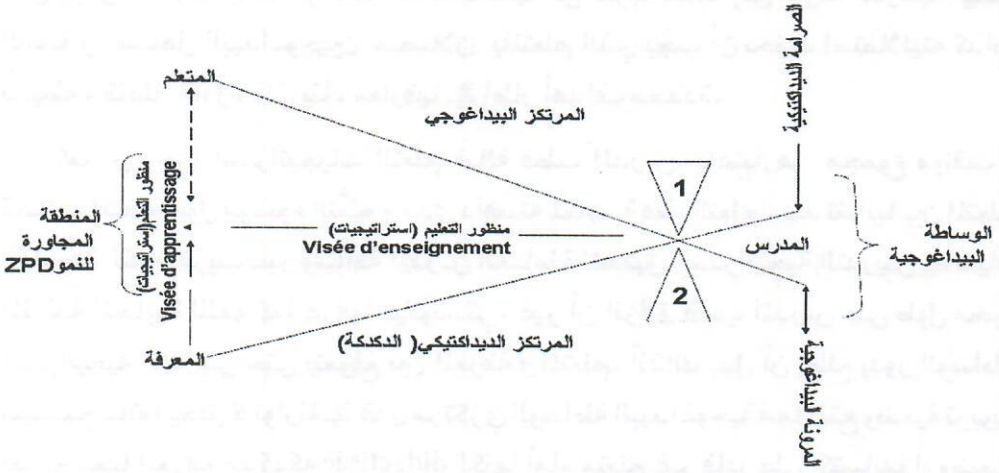
التوسيط الابستيمي: فالوسيلة أداة معرفية تسمح بالفهم و الإدراك الجيدين للعالم.

التوسّل Instrumentation:

من جدر «وسل» وتوسّل إلى الله بعمل . و الوسيلة : الوصلة و القربى جمعها الوسائل والوسيلة: ما يتقرب به إلى الغير و الجمع الوسُلُ و الوسائل. و التوسيل و التوسّل واحد من حيث اللغة. فالتوسل يدل على تسلح المدرس، الذي يلعب دور الوسيط، بوسائل وأدوات تمكنه من تقريب المعرفة من المتعلم وتمكينهم من تعلم معتمد على التجريب و يحترم حاجاتهم، من خلال جعل هذه الأدوات في متناول متعلميه و تسهيل مختلف مراحل اكتساب المعرفة.

د - التوسيل Instrumentalisation :

هي عملية درائعية تعتبر كل عناصر ومكونات الوسط التربوي أدوات للفعل التعليمي. هذا يمتح دلالته من الوسائلية instrumentalisme كمذهب برغماتي يقول بأن الذكاء والنظريات هي وسائل للعمل. و التوسيل يوازي الدكدكة على اعتبار أن هذه الأخيرة هي عملية إضافة تصورات على موضوعات العالم و توجيهها لتنمية كفايات المتعلم. من زاوية أن الوسيلة التعليمية هي نتاج اختيارات المدرس الذي يربط الدعامات و الأدوات بفعلها البيداغوجي Action pédagogique. ويرتبط التوسيل بإمكانات التعلم الذاتي و الموجه حسب فالسكي Valski . حيث أن المتعلم يلج عالم الوثيقة الأصيلة مباشرة أو بتوجيه من المدرس أو أي عنصر بشري الذي ينقل الوثيقة الأصيلة إلى وثيقة مدكدكة.



2 - الوساطة البيداغوجية بين الصرامة الديداكتيكية و المرونة البيداغوجية:

لقد ذهب جون هوساي إلى المماثلة بين العلاقة الديداكتيكيةrelation didactique و علاقة التعليم relation d'enseignement في مثلثه البيداغوجي و جمعهما في سيرورة التعليم حيث يكون المتعلم متلق سلبي للمعرفة المدرسية . هذه المماثلة أدت إلى التقليص من قيمة التعليم مقارنة مع التعلم و التكوين. و رجوعا إلى نموذج التمركزات [4] تم اقتراح محور جديد يربط المدرس بسيرورة التعلم(متعلم – معرفة) و المتمركز حول التعلم في ضوء منظور تعليمي معين يعطي ج. غيزو المدرس دور الوسيط ليقوم بالمصاحبة المعرفية للمتعلم. كما اقترح تعيين علاقة الدكدكة لمحور(مدرس – معرفة). ولتوضيح ذلك يمكن الانطلاق من خطاطة دوفولاي M.Develay [5] التالية:

تعتبر الوساطة حسب هذا النموذج جمع بين قوتين هما الصرامة الديداكتيكية l'obstination didactique والمرونة البيداغوجية La tolérance pédagogique، حيث أن الأولى تقرب المعرفة من المتعلم بينما الثانية تقرب المتعلم من المعرفة . كما أن السهم الأحادي الاتجاه للقوة الديداكتيكية يرمز إلى صرامة تقريب المعرفة إلى المتعلم أي عمليات الدكدكة و درجاتها[6]*. في حين السهم الثنائي الاتجاه والدال على القوة البيداغوجية لا يمكن ممارسته في اتجاه واحد مما يجعله يتصف بالليونة و المرونة الكافية لضمان تعاقد ديداكتيكي بين طرفي العملية التعليمية التعّلمية إذ في غياب هذا المرتكز يُفقد العقد مع المتعلم.

وبالرجوع إلى الخطاطة السابقة يلاحظ أن الصرامة الديداكتيكية موجهة نحو المعرفة

التي ينبغي اتصافها بالدقة و التماسك عند نقلها من معرفة علمية إلى معرفة مدرسية .بينما الليونة و التساهل البيداغوجيين متصلان بالمتعلم الذي يجب أن تحفظ استقلاليته كذات نشيطة و فاعلة قادرة على بناء معارفها في إطار أهداف محددة.

كما أن وجود استراتيجيات التعلم قبالة قطب المدرس، باعتبارها مجموع مواقف و تمثلات المتعلم حول موضوع التعّلم و مدى دافعيته لممارسة فعل التعلم ، يعد تقريبا بين المتعلم و المعرفة لكنه تقريب عبر وساطة المدرس الضامنة لتحقيق إستراتيجية التدريس في سياق المنطقة المجاورة للنمو كما عرفها فيكوتسكي. غير أن انزلاق قطب المدرس على طول محور إستراتيجية التدريس حتى يتموقع بين المعرفة و المتعلم، آنذاك بدل أن يطلع بدور الوساطة سيصبح عائقا يخلق لا توازنا في قوى مرتكزي الوساطة البيداغوجية مما ينتج وضعية تربوية تصبح معها المعرفة مدكدكة didactisée لكنها أمام متعلم غير قادر على اكتسابها أو وضعية معاكسة حيث يكون المتعلم في سياق جيد للتعلم لكنه أمام معرفة غير مدكدكة (غير منقولة ديداكتيكيا) و غير قابلة للاستيعاب من قبله.

مما سبق يمكن أن نستنتج أن المدرس يعتبر وسيطا بين المتعلم و المعرفة في سيرورتي التعلم و التكوين لكن هذه الوساطة يتجاذبها متغيران اثنان يتحكمان في العلاقات البيداغوجية الفصلية وهما الصرامة الديداكتيكية و المرونة البيداغوجية كما أوضح م. دوفولاي . M .Develay.

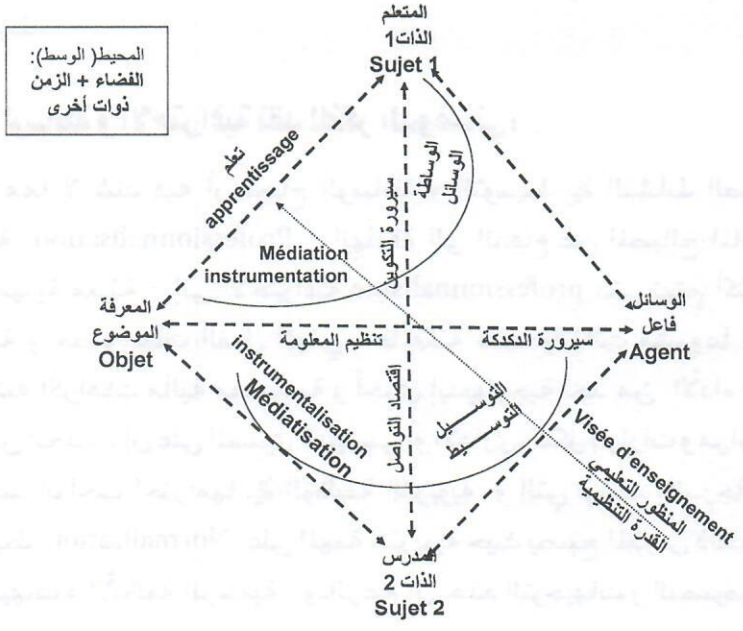
لكن الوساطة في إطار الوضعية التربوية لا تنحصر بالضرورة في وساطة المدرس إذ هناك مصادر أخرى بشرية و مادية ؛منها وساطة الأقران التي أقرتها البنائية الجديدة من خلال الصراع السوسيو معرفي في بناء التعلمات، كذا دور الوساطة الذي تلعبه الأدوات و الآلات و الوسائط التقنية.مما يفرض علينا إيجاد مكان لفاعل جديد داخل الوضعية الديداكتيكية يسوغ الانتقال إلى المربع البيداغوجي.

3 – الوضعية الديداكتيكية: من المثلث البيداغوجي إلى المربع البيداغوجي:

من المنظور المتمركز حول المتعلم و التعلم الذاتي الموجه أو غير الموجه فإن موضوعات غير إنسانية يمكن أن تلعب دور الوساطة البيداغوجية، حيث أن المتعلم يقصي المدرس بمساعدة الوسائل التعليمية المحددة لهذا الغرض التي تحفزه وتسمح له بولوج مباشر إلى موضوع التعلم. و عودة إلى الوساطة عند دوفولاي التي تتألف من قوتي الصرامة الديداكتيكية حيث

المدرس يمارس وساطة بيداغوجية مباشرة ، و المرونة البيداغوجية التي تنحصر الوساطة عبرها في الأدوات و الوسائل التعليمية؛ ففي وضعية التعلم الذاتي التي تفرض الحضور الضمني و الاختفاء الفيزيقي للمدرس تنحصر الوساطة عادة في الوسائل التعليمية كفاعلات غير لسانية و الدكدكة didactisation هي المصطلح المستعمل لوصف عمليات تفعيل الصرامة الديداكتيكية .لكن رباردیل Rabardel 1995[*7] اعتبر الوسائل التعليمية أدوات غير محايدة مفهوميا لأنها تتضمن تصورا عن العالم يُفرض على مستعملها ويُؤثر في تطوير قدراته، مما يخول لها لعب دور الند للمدرس في الوضعية الديداكتيكية. ولإنصاف المدرس في عصر تكنولوجيا التعليم اقترح جوزيف غيزوJ.Reseaux المربع البيداغوجي في مقابل لا توجيهية ك. روجرس التي أقصت المدرس من الوضعية البيداغوجية ولا مدرسية إ.إليتش التي ألغت الفضاء المدرسي ككل.

ويتأسس نموذج المربع البيداغوجي على المثلث البيداغوجي الكلاسيكي لجون هوساي بأركانه و سيروراته الثلاثة . وأضاف إليه لوجوندرLegendre عنصرا جديدا هو الوسط Le milieu في نموذج SOMA 8 حيث المدرس لا يحض بمكانة قارة داخل الوضعية التربوية لكونه مجرد عنصر من مجموع الفاعلين Agents (أشخاص، وسائل، سيرورات...) أو جزء من وسائل التكوين حسب ف.كاري Ph.Carréعلى أساس أن وظيفة التعليم يمكن أن



يشغلها فاعل انساني أو غيره. كما يمكن للمدرس أن يمثل مكونا من مكونات الوسط وبإدخال فاعل جديد إلى المثلث المذكور سنحصل على ثنائية العلاقة الثلاثية. العلاقة الأولى أركانها المدرس، المعرفة و الوسيلة. و يلعب المدرس دور الوسيط للمعرفة و مبتكر الأدوات و الوسائل، كما تدل هذه العلاقة على سيرورة التوسّل من خلال توجيه المعرفة المدكدكة المنقولة إلى أداة تعلمية Artefact نحو الذات المتعلمة. وفي المقابل العلاقة الثانية (المتعلم، المعرفة و الوسيلة) المعبرة عن سيرورة التوسيل ، يتم توجيه الذات نحو المعرفة المدكدكة باعتماد الوسيلة. وبدمج المثلثين البيداغوجيين (العلاقتين) نحصل على التمثيل التالي:[9]×

يعتبر قول أفنزيني Avanzini – بأن الوساطة ضرورية لأنشطة التعلم و أن التعلم موّسط على الدوام و غير مباشر– منطلقا للتمثيل أعلاه. ويُشار للوساطة بالمنحنى الذي يربط المتعلم بالمعرفة مرورا بالمدرس و الوسائل. لكن دور الوساطة البيداغوجية لا يلعبه المدرس فقط بل الوسائل أيضا التي يمكن أن يبتكرها المدرس أو التقني أو المعلومياتي أو المتعلم أيضا في وضعيات التعلم الذاتي. أما المنحنى الذي يربط المعرفة بالوسائل التعليمية مرورا بالمدرس فيمثل سيرورة الدكدكة المكافئة للتوسيل. كما يتم استدعاء المحيط أو الوسط كفاعل أساسي في التعلم من خلال مكوني الفضاء و الزمن اللذان يمثلان إطارا لاستراتيجيات التعلم حيث تم التفصيل عند ذكرهما في المثلث الاستراتيجي الوارد في مقال سابق(أنظر الهامش 1). علاوة على ما سبق تمت إعادة تحديد محور الصرامة الديداكتيكية ليكافئ سيرورة التوسيط.

الوساطة و الاحترافية نقد للفكر الدوغمائي:

مما لا شك فيه أن نجاح الوساطة و التوسيط في النشاط الصفي يتطلب تجاوز المهننة Professionnalisation – الهادفة إلى الدفاع عن المصالح المادية و الإيديولوجية لفئة مهنية معينة – إلى الاحترافية professionnalisme التي تهتم أكثر بتحديد الطبيعة المركبة و خصوصيات الفعل المهني . فالمهننة ظلت ولازالت مشروعا اجتماعيا وسياسيا تعترضه إكراهات مالية موضوعية و أخرى إيديولوجية تحد من الأداء المهني. و في الوقت الراهن اتخذت، إن على المستوى السياسي أو الإداري، شكل قرارات و مراسيم تحدد و تفرض القواعد الواجب احترامها في الوظيفة التربوية و التي تهدف بالدرجة الأولى إلى هيمنة التنميط Normalisation على المهمة التربوية حيث يصبح المدرس ذلك المنفذ التقني لتلك التوجيهات و الأنظمة الرسمية . وبالرغم أن هذه التوجيهات و النصوص التنظيمية تهدف

إلى خلق إرادة للتعزيز و الرفع من المبادئ و القواعد المهنية Les normes professionnelles فإن المدرسين يجدون أنفسهم أمام وضعية متضاربة المقاصد ودائمة تتصف بإرادة تنميط التدريس ، تتعارض مع المهننة لكنها في الآن نفسه تتطلع إلى الرفع من القواعد المهنية وإلى نسبة عالية من الاحترافية.

وقد ميز إ.ف.غودسون I.F. Goodson ثلاث أنماط أو مراحل للاحترافية المهنية[10] توازي المستويات الثلاثة للتطبيق التربوي عند غ.ميالاريه[11] :

أ – الاحترافية الكلاسيكيةProfessionnalisme classique :

حيث يعتبر المدرس خبيرا يعمل على تنفيذ، بطريقة علمية و تقنية، التوجيهات والإصلاحات المقررة من طرف أصحاب القرار و الإداريين و السياسيين. مما يجعل البحث عن الحظوة الاحترافية يفتح فجوة عميقة بين الدراسة والبحث من جهة و التطبيق التربوي من جهة أخرى، إذ يتم تغليب الجهة الأولى على الثانية..

ب – الاحترافية التطبيقية Professionnalisme pratique :

يتحدد المدرس المحترف من هذا المنظور بناء على معارفه التطبيقية و الميتودولوجية والأحكام التي يحملها على طبيعة عمله ، و بالتالي التركيز على مفهوم التجربة و تصبح المعيار الأساس للحكم على كون المدرسين ذوي تكوين جيد وملائم. لأن الآليات والمعارف السياقية التي يمتلكها المدرس حول الوسائل التعليمية وبنائها و وظيفتها و حول الاستراتيجيات البيداغوجية و الوسط المدرسي و الآباء... تكون المادة الأولية للمعرفة التطبيقية التي تساعد على بناء التجربة. كما أن القدرة على اتخاذ القرار و الثقة في الأحكام المتخذة في وضعيات تتسم بعدم الثبات تمثل منتهى الاحترافية على اعتبار أن كل تدريس يستوجب عمليا تفكيرا و تبصرا وعلى كل مدرس أن يتمثل و يفسر ممارسته التربوية بشكل تبادلي بين الزملاء المتمرسين أو حديثي العهد بالحقل البيداغوجي و العمل على تجاوز التفكير التقني في الفعل (النشاط الصفي) إلى التفكير حول الفعل في ارتباط بالسياق الاجتماعي و نتائج الفعل التعليمي. إلا أن تقاسم التجارب و الأفكار بين المدرسين يستوجب تنظيم التكوين و التفتيش (المراقبة التربوية) على أساس تسهيل و تعميق هذا النمط من التفكير.

غير أن هذا النوع من الاحترافية أظهر محدوديته و قدمت له انتقادات نجملها في اثنين:

أولا: كون معارف المدرسين التطبيقية ليست بالضرورة بيداغوجية، ملائمة و مهمة اجتماعيا إذ ترتبط بطبيعة هذه المعارف و بسياق الاكتساب و إمكانية التوظيف و حدود المساءلة و التقويم و التجديد.

ثانيا: عدم إمكانية تحويلها إلى مشاريع و التزامات أخلاقية و اجتماعية بسبب التركيز الزائد على اكتسابها من طرف المدرس وعلى قدرته على التحكم في مهامه اليومية مما يدفع واضعي الفلسفة التربوية الوطنية إلى تقليص عمل المدرسين و تكوينهم إلى ممارسة تقنيات و معرفة- فعل بيداغوجية، ونفي كل مسؤولية أخلاقية عن المدرس أو أية أحكام مرتبطة بالمواد و البرامج، مما يحد من تنمية خريطته المعرفية.

ج – الاحترافية المحكومة بمبادئ Professionnalisme régi par des principes : ينعتها غودسونGoodson بالاحترافية المابعد حداثية تقوم في نظره على سبعة مبادئ نجملها كالتالي:

- إعطاء المدرس إمكانية المشاركة في تحديد الأهداف و المحتويات الأخلاقية و الاجتماعية وكذا المساهمة في بناء البرامج المحققة للأهداف. وما فرض كراسات الوضعيات الإدماجية في السلك الابتدائي على المدرسين بما فيها من عيوب منهجية و دلالية (عدم إعارة أي اهتمام لسميائية الصورة لعدم وضوح الأسناد) إلا دليلا على استبعاد هذا المبدأ.

- منحه حرية أكبر على الفعل وبالموازاة تحميله درجة عالية من المسؤولية هذا يستوجب مرونة في المراقبة التربوية لفسح المجال لاستقلالية المدرس.

- إذكاء ثقافة التعاون و المساعدة بين المدرسين . واعتبار العمل الجماعي تقاسم للمعارف قصد إيجاد حلول للمشاكل التي تعترض ممارستهم المهنية. و تبقى هذه من مهام الأستاذ المرشد الجوهرية التي حددتها المذكرة 155/2009.

- اعتماد الفكر المنفتح والتعاون مع شركاء المجتمع المدرسي، إذ يعتبر تعلم التلاميذ رهان اجتماعي يهم جميع الشركاء و الآباء والتلاميذ أيضا. لكن العنف الممارس من طرف المجتمع على المدرسة و أطرها من خلال التنقيص من قيمة ومهمة التدريس لتصبح مجالا للتنكيت و السخرية لا يولد إلا عنفا مضادا و تقاعسا عن أداء الواجب.

- عدم اعتبار التدريس خدمة يقدمها المدرس للمتعلمين كباقي الخدمات الإدارية بل عناية و اهتمام دائمين بحاجاتهم. مما يتطلب مراعاة البعد الوجداني و المهاري إلى جانب

المعرفي. إلا أن تحجر المراقبة التربوية وصرامتها و غياب مصالحة بين المدرسة ومحيطها و عدم تقدير مهام المدرس ومساعدته على إنجازها يحوّل التدريس إلى خدمة اجتماعية فحسب.

- اعتماد التعلّم المستمر في صفوف المدرسين كل حسب قدراته و تجاربه لتحسين و تجويد ممارسته التربوية وليس كعملية إجبارية تستجيب لإكراهات خارجية. لكن افتقار المؤسسات التعليمية ،إن على المستوى الإقليمي، لمكتبات متخصصة يحد من إمكانية التعلم المستمر على المستوى النظري وعدم تشجيع خلق الوحدات البيداغوجية و الأساتذة المناوبين Enseignants relais داخل المؤسسات يحدان من إغناء التجربة المهنية. و الأستاذ المناوب يلعب دور الفاعل في التغيير من خلال المشاركة في تنمية الأدوات البيداغوجية وخلق شبكة محلية للمصادقة عليها و لإدماجها في الممارسة الديداكتيكية. حيث يلعب دور الشخص- المصدر من خلال ضمان علاقة بين المدرسين و الباحثين.

- يجب صياغة قوانين و خلق نظام تأجير مناسب للتشجيع و المعاقبة يراعي المهمة المعقدة للتدريس . لكن تدبير الموارد البشرية بشكل لا يضمن تكافؤ الفرص يسفر عن عدم تحمل المسؤولية في القيام بهذه المهمة المركبة.

مما سبق فالاحترافية المحكومة بمبادئ تتأسس على قواعد أخلاقية و أدبية و تتمركز حول اهتمامات المتعلم الذي يعتبر جوهر الاحترافية و عدم التركيز على الانشغالات المتضاربة و الضيقة للمهننة التي يجب أن توفرها الجهات الحكومية المختصة لكي لا تضيع الجهود في النقاشات الإيديولوجية و المطالب المادية .

وللأسف فإن هذه المبادئ أعلاه لا تجد صداها في الممارسة التربوية المغربية، رغم وجودها في الأدبيات الرسمية المحددة لفلسفة التربية بالمغرب، إذ تصطدم بالفكر الوثوقي المسكوك الذي يمارس على مستوى التدبير الإداري و التأطير التربوي الذي يقطع مع كل أشكال الإبداع و لا يمنح مجالا للمبادرة الشخصية للممارس التربوي لغياب العمل بالمشروع التأطيري القائم على لوحة التحكم للتتبع و المواكبة بالموازاة مع المشاريع التربوية (المتعلم، القسم، النادي التربوي..) التي يدعى المدرس للعمل بها؛ مما يجعل الممارسة التربوية الفصلية حبيسة التطبيق النمطي التكراري وتتراوح التجربة المهنية بين الجمود و التقنين و لا تمت بصلة للاحترافية ولن تتحقق هذه الأخيرة دون ضمان تناغم ومصالحة بين المراقبة الإدارية و التربوية و التنفيذ البيداغوجي[12*].

قائمة المراجع:

ابن منظور، « لسان العرب» عن موقع: www.ahlalhdeeth.com/vb

غاستون ميالاريه، « المعارف النظرية والعلمية والتطبيقية في المجال التربوي» ، ترجمة : نور الدين البودلالي عن كتاب:

«Savoirs théoriques et savoirs d'action», ouvrage collectif, Éditions PUF, collection» pédagogie d'aujourd'hui», Paris, 1996, P: 161-187.

Bailly Danielle, «les mots de la didactique des langues», Ophrys, Paris, 1998b.

Develay Michel, de l'apprentissage à l'enseignement ; pour une épistémologie scolaire ; paris, ESF, 1992.

Goodson.ivor.f, « les principes d'un nouveau professionnalisme», revue «perspectives», N°114, Vol.2, Bureau international d'éducation, Juin 2000.

Legendre.R, Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris, 1988.

Rabardel Pièrre, « Les hommes et Les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains», Armand colin, Paris, 1995.

Robert Paul, « Dictionnaire Le petit robert», Paris, 1994

الهوامش:

1 – لقد تم عرض جدول يختصر وظائف و أدوار المدرس الجديدة في مقال تحت عنوان: «البيداغوجيا النشيطة: قلب الأدوار داخل الوضعية التربوية»، مجلة علوم التربية ،ع: 44، يوليوز 2010.

2 – يحدد المثلث البيداغوجي العلاقات البيداغوجية داخل الوضعية الديداكتيكية، من خلال التفاعل بين ثلاثة أقطاب هي المدرس أو النظام التربوي من جهة والمتعلم من جهة ثانية و المعرفة أو المحتوى من جهة ثالثة.

3 – المعينات Auxiliaires : هي أدوات مختصة في العرض الإعلامي.

أما الدعامات Supports : هي مجموع الوسائل و الأدوات الموصلة و المقربة لموضوع التعلم.

4 – فريد بياض، «البيداغوجيا النشيطة: قلب الأدوار داخل الوضعية التربوية «،مجلة علوم التربية ،ع: 44، يوليوز 2010، ص:41.

5 - Develay Michel, de l'apprentissage à l'enseignement ; pour une épistémologie scolaire ; paris, ESF, 1992, P: 13

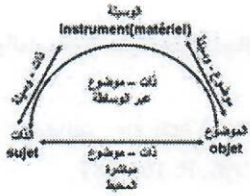
6 - ظل مصطلح «didactisation» يستعمل للدلالة على مصطلح مجاور له ومتداخل معه النقل الديداكتيكي Transposition didactique . رغم أن هذا الأخير يشير إلى إمكانية نقل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية لكن السؤال الذي يبقى مطروحا يكمن في درجات هذا النقل مع إمكانية التوظيف في النشاط التعليمي. و في هذا المضمار عملت د. بيليD. Bailly ×على ضبط درجات دكدكة المحتويات Degré de didactisation des contenus من خلال تقديم مستويات للوثيقة (الوثيقة هنا تشير إلى كافة الدعامات و المعينات البيداغوجية) حسب طبيعتها المنهجية : الوثيقة الأصيلة ، الوثيقة الديداكتيكية و الوثيقة المدكدكة . من هنا فالدكدكة تشير إلى احترافية في تدريس المعرفة العالمة. وللاستفاضة في درجات الدكدكة يمكن الرجوع:

* Bailly Danielle, «les mots de la didactique des langues», Ophrys, Paris, 1998b. P:70 et suivantes.

7 6 - يعتبر راباردیل في نموذج SAI (نموذج وضعيات الأنشطة الموسّلة) الوسائل و الدعامات وسائط تربط الذات بالموضوع و تمكنها من معرفته . حيث يؤكد على كون الأداة ليست عالما للوساطة فقط بل وسيلة للفعل و النشاط. حيث يمكنها القيام بأدوار المدرس الثلاثة :

- المساعدة على معرفة الوضوع.
- منح أدوات الفعل.
- تزويد المتعلم بالأدوات المعرفية لملاءمة التصورات الجديدة مع ال الموجودة.

وتتجاوزه في صرامة و موضوعية التقويم. ويمكن التمثيل لهذا النموذج كالتالي:



8 - Legendre.R, Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris, 1988.

النموذج التربوي SOMA هومختصر(Sujet. Objet. Milieu.Agent) ويعتبر تطويرا للمثلث البيداغوجي الكلاسيكي على منحيين: أولا : عمل لوجوندر على إدخال عنصر الوسط Milieu ويضم المحيط التربوي البشري(مدرسون ، إدارة تربوية) و العمليات الإدارية و التقويمية إضافة إلى الأدوات و التجهيزات، الوسائل التعليمية، الزمن المدرسي و الشؤون المالية. و يتألف هذا النموذج من أربعة أركان فبالإضافة إلى الوسط نجد :

الذات sujet : المتعلم ككائن بشري في وضعية تعلم.

الموضوع Objet: الأهداف المراد بلوغها (المعرفة).

الفاعل Agent: مجموع الموارد المساعدة سواء أكانت أشخاصا(المدرس، الأقران) أو أدوات(كتب، وسائل سمعية –بصرية ..) أو عمليات محددة لطبيعة العمل(عمل فردي أو جماعي، درس إلقائي أو حواري...).

ثانيا: فصل بين العلاقة الديداكتيكية و علاقة التعليم لتجاوز الغموض الذي سقط فيه هوساي houssaye في سيرورة التلعيم. محددا بذلك ثلاث علاقات بين الذات و الموضوع و الفاعل؛ علاقة التعلم ، علاقة التعليم و العلاقة الديداكتيكية في وسط تربوي معين.

9 - اقترح غيزو هذا النموذج لتمثيل الوضعية البداغوجية في إطار ديداكتيك اللغات و اللسانيات التطبيقية. وعملنا على نقله من نطاق الديداكتيك الخاص و استثماره في إطار الديداكتيك العام.

Rézeau Joseph, « Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia », thèse pour Le Doctorat de l'université Victor Segalen Bordeaux 2 , Année 2001,P: 201

10 - Goodson.ivor.f,« les principes d'un nouveau professionnalisme»,revue «perspectives», N°114, Vol.2, Bureau international d'éducation, Juin 2000, P: 202.

11 - لقد ميز غاستون ميالاريه بين ثلاثة مستويات للتطبيق التربوي : -1 المستوى الاندفاعي: حيث الفعل التعليمي قائم على ردود الأفعال إزاء المؤثرات الداخلية و الخارجية للمحيط الصفي مما لا يسمح ببناء أية تجربة مهنية أو ما يصطلح عليه ب» الانغلاق دون التجربة» -2. L'imperméable à l'expérience مستوى التطبيق النمطي التكراري : القائم على تنميط الممارسة التربوية من خلال اعتماد نفس الطرائق و الأساليب بغض النظر عن السياق و الموقف التعليمي الذي يحددها و كذا نفس الفئة المستهدفة؛ مما يجعلنا أمام تجربة مقننة تضمن فهما لأشكال النجاح و الفشل مما يجعل الفرد قادرا على القيام بالنقد الذاتي مع إمكانية الاستفادة من تجارب الآخرين. 3 - و المستوى الثالث و الأخير هو التطبيق الإبداعي و يتجاوز المستوى الفينومينولوجي، المرتبط بتلبية متطلبات الوضعية التي تكون محددة سلفا في دلائل منهجية خاصة ، إلى المستوى السيكولوجي القائم على تحليل الوضعية بطريقة موضوعية و اعتماد التدبير بالنتائج في النشاط التربوي مما يكسب المدرس» تجربة من النمط العلمي». و لمزيد من الاطلاع يمكن الرجوع إلى:

«غاستون ميالاريه، « المعارف النظرية والعلمية والتطبيقية في المجال التربوي» ، ترجمة : نور الدين البودلالي عن :

«Savoirs théoriques et savoirs d'action», ouvrage collectif, Éditions PUF, collection» pédagogie d'aujourd'hui», Paris, 1996, P: 161-187.

12 - إن ثنائية المراقبة / التنفيذ تعتبر جوهرية في تحقيق الصحة النفسية الضامنة للفكر الإبداعي التربوي لدى المدرسين وكذا تنمية نظرة الاقتدار للذات بدل سيكولوجية «الإنسان المهدور» التي تزكيها الحرب النفسية الممارسة من المراقبة الإدارية و التربوية على المنفذ التربوي من خلال خطاب قدحي ضمني و سافر أيضا في المنابر الإعلامية. ومن دون تحقيق مصالحة بين قطبي الثنائية لن يتحقق أي إصلاح حقيقي و يخلق بالمقابل وضعا تربويا مأزوما على مستوى الخطاب والممارسة. كل ما سبق الحديث عنه سلفا يستوجب خلق سياق للإصلاح منظومتنا التربوية ماديا ونفسيا و اجتماعيا بدل مجاراة مساق توصيات برنامج المتحدة الإنمائي و أهداف الألفية للتنمية. وفي غياب سياق بنيوي يستوعب الفكر التربوي الحداثي يظل كل إصلاح مجرد وعي شقي عصي عن التنفيذ.