أي نموذج لمدرس اليوم هل هو المربي «الفاضل» أم هو المعلم «المحترف» ؟

منذر منور[1]

مقدمة

لئن كان ولا يزال الرهان كبيرا على المدرس باعتباره صاحب رسالة يستشعر عظمتها و يؤمن الجميع بأهميتها حتى «كاد المعلم أن يكون رسولا»، فان مكانة وقيمة النظام التربوي في المجتمع وتدهور صورة المدرسة في الوعي المجتمعي العام واعتبارها آلة لتفريخ المعطلين وإعادة إنتاج الإحباط والبؤس جعل مهنة المدرس محل جدال ونقاش طويل ، فقد من خلالها منزلته القيمية في المجتمع وبخس فعله ونزعت الثقة منه واهتزت ثقته بنفسه، مما جعل السؤال يطرح بقوة أي صورة للمدرس نريد؟ هل ينبغي أن نتمسك بالنموذج الكلاسيكي للمعلم ؟ بما هو معبر عن صورة أصيلة للمدرس ؟ أم أن هذه الصورة ولى زمانها ووجب تحيينها و تغييرها بما يتلاءم مع خصوصية المرحلة التي نعيشها ؟ آلا نحتاج عندها للتفكير في مرجعية مهنية جديدة للمدرس تحترم موقعه بقدر ما تحمله مسؤولية جسيمة مادام فعل المدرس لا يختزل في عقد بيداغوجي بين المدرس والمتعلم بل يطال أثره كل الفاعلين التربويين وكل من له صلة بالشأن التربوي ؟

فمن نموذج المدرس الواحد أصبحنا نتحدث عن نماذج للمدرسين. وقد تراوحت النماذج بين تصورين اثنين تصور تقليدي قديم يجعل من سلطة المربي الأساس لكل فعل تربوي. وتصور حديث غدا فيه المدرس الميسر لعملية التعلم الذاتي والمساعد على الوصول إلى المعلومة متنازلا بذلك على سلطته الموهومة، ملبيا حاجات و ميول ورغبات المتعلمين.

نحاول في ظل هذه التصورات ضبط مميزات كل نموذج ، وتبين الخصائص التي تميزه عن النموذج الأخر وتضبط حدود فعله بالعودة إلى ثلاث محددات أساسية متداخلة في عملية التعليم والتعلم وهي المتعلم و والمعرفة المتعلمة وبيئة التعلم وذلك من خلال عنوان اكبر وهو تحليل طبيعة الفعل التربوي في كل من العلاقة البيداغوجية والعلاقة التربوية.

---

1 - متفقد (مفتش) التعليم (تونس).

ولكن قبل أن نفصل ذلك كان لزاما أن نتعرف لمعنى النموذج في علاقة بفعل التعليم والتعلم عند بعض الباحثين وأن نستعرض بعض هذه النماذج النظرية علها تنير لنا الطريق لفهم دقيق لهذه المسالة.

I - مفهوم النموذج :

يشير النموذج التعليمي إلى مجموعة الإجراءات التي يمارسها المدرس في الوضع التعليمي والتي تتضمن تصميما للمادة التي يدرسها وأساليب تقييمها ومعالجتها2.و يعرفه توماس كوهن «بالإدراك الذي يقوم مقام الواقع أو هو مخططا عاما للبحث لتحديد أنواع المتغيرات والعلاقات بين تلك المتغيرات وهو إطار محدد لتفسير النتائج الملاحظة.»3

ولمقاربة مفهوم النموذج في علاقة بتصور المدرس بين الموجود والمنشود ارتأينا أن نورد عدد من النماذج النظرية المختارة التي تعبر عن أفكار علمية متعددة المشارب تؤسس لتصورات مختلفة لعمل المدرس. وهي مجلوبات من العلوم الإنسانية تعكس رؤى ووجهات نظر مختلفة تُجمع في مُجملها على المكان والدور الأساسي الذي يضطلع به المدرس على مرِّ العصور قديما وحديثا. وقد زاوجنا بين نمطين من النماذج تراوحت بين لحظتين حاسمتين: لحظة للتأسيس وإسناد مشروعية لعمل المدرس وأخرى لتجاوز الموجود والبحث عن بدائل واستراتيجيات جديدة لهذا العمل.

***_نموذج هاربارت :**

ويقر هذا النموذج بأن التعليم عبارة عن «ترابط أفكار جديدة بأخرى موجودة في العقل سابقا...لذلك لابد للمعلم من إثارة الأفكار السابقة بالأفكار الجديدة.»4 ويتألف التدريس في هذا النموذج من خمس مراحل أولها مرحلة التمهيد حيث يهيئ المتعلم لتقبل المعرفة الجديدة ولضمان حالة من الاستعداد لديه عن طريق مراجعة للمعلومات والخبرات المكتسبة. وتليها مرحلة عرض التلاميذ المعرفة الجديدة أو المهارات أو الخبرات التي هي موضوع الدرس عن طريق الحوار. وبعد ذلك يربط المعلم والمتعلم بين المعرفة والخبرة الجديدة في إطار كل مترابط لا يتجزأ بحيث يعي المتعلم أن المعارف والعلوم ليست حقائق متجمعة بل تمثل نظاما متكاملا. ثم يقوم مباشرة المتعلم بتوظيف هذه المعارف والخبرات و المهارات الجديدة للرفع من استيعابها.وهي مرحلة تمكن المعلم من تشخيص مواطن الخلل ومن التدخل لإعانة المتعلم على

2- Boudon, Raymond, « Structure », dans Encyclopaedia Universalis, corpus , volume 21,1996

3 توماس كوهن" بنية الثورات العلمية " ترجمة حيدر حاج إسماعيل المنظمة العربية للتنمية الطبعة الأولى سبتمبر 2007 ص 74

4جبرائيل بشارة المنهج العلمي دار الرائد العربي بيروت 1983 ص63.

تجاوزها. وتتم في المرحلة الأخيرة من الدرس مراجعة ما أنجز المتعلم واستوعب.

***_نموذج التدريس القائم على حل المشكلات :**

ويتطلب هذا النمط من التدريس من المعلم طرح مشكلة أو تقديم الوضع المشكل وخلق دافعية لدى المتعلمين للبحث عن الحل المناسب. ويتم من خلال البحث عن الحل اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الجديدة. ويعتبر «ادوارد فليمنغ» أن كل درس يجب أن يعالج خلال حصة دراسية واحدة بحيث توزع المشكلة إلى مشكلات فرعية تمارس كل واحدة منها في كل مرحلة من مراحل الدرس. وتمثل المرحلة الأولى مرحلة خلق مواقف مشكلية لإثارة الدافعية لدى المتعلمين وتليها مرحلة إعانة المتعلمين على تعرف الصعوبات التي ينبغي أن تذلل للوصول إلى حل المشكلة.ويكون البحث عن الحل في نطاق عمل مجموعي أو فردي.ثم تعمم النتائج الجزئية وتلخص في مستوى المشكلة الرئيسية قبل أن يقع إثبات المعارف الجديدة التي اكتسبها التلاميذ.5

***_النموذج القائم على الضبط السلوكي وتعديله :**

ويندرج في إطار ثنائية المثير والاستجابة ضمن المدرسة السلوكية في علم النفس. ويعتبر السلوك الظاهر هو الدال على مدى حصول المتعلم لمكتسبات جديدة. ومن بين النماذج التي تتنزل في هذا الاطار نموذج» ريز» الذي يتألف من تسع مراحل سنوجزها كالتالي :

-تحديد السلوك الذي يهدف المدرس إلى تحقيقه في أخر الدرس عبر وصف السلوك المنشود والظروف التي يحدث فيها لدى المتعلمون.

-تحديد مستوى معرفة المتعلمين للسلوك المنشود قبل البدء في عملية التدريس.

- إعداد المنبهات البيئية التي تسمح بظهور السلوك والعمل على تجميد العوامل التي تعوق ظهوره.
- العمل على تحفيز السلوك لدى المتعلمين باعتماد الوسائل المناسبة لطبيعة السلوك المطلوب.
- تأسيس السلوك لدى المتعلمين بتكثيف المنبهات المناسبة لظهوره كما ونوعا.
- تركيز السلوك وذلك بالعمل على تعزيزه وصقله.
- تخفيف التعزيز للسلوك المنشود لدى المتعلمين من حيث الكم والنوع.

5-جبرائيل بشارة المنهج العلمي دار الرائد العربي بيروت 1983 ص.56

- تعزيز السلوك بطريقة متقطعة من اجل تقوية استمراره لدى المتعلمين.
- مراقبة تتطور السلوك وتسجيل تغيره في سجل خاص بهذا الأمر.6

***_ التدريس القائم على المشروعات :**

ويعتبر جون ديوي من رواد هذا التمشي حيث وضع الأسس اللازمة للتدريس القائم على المشروعات. وقد اعتمد المبدأ القائل بان المدرسة ليست إعدادا للحياة بقدر ماهي الحياة ذاتها. وانطلاقا من ذلك تبنى ديوي نظاما للتدريس يعيش فيه المتعلم حياة اجتماعية ويتعلم من تجربته الذاتية ومن خبرته التي يكتسبها خلال انجازه لمشاريع فردية أو مجموعة مختارة على أساس الربط بين التعلم المدرسي والحياة خارج المدرسة.وتوجد نماذج كثيرة منها النموذج التالي الذي يتألف من ثلاث مراحل أولها التخطيط للمشروع انطلاقا من اختيار المشروع وتبريره وضبط حجمه والمشاركين فيه ومكان إقامته. ثم تنفيذ المشروع ابتدءا من اطلاع المتعلمين على تخطيط المشروع مفصلا وانتهاء بتنفيذه. وأخيرا يقع تقييم المشروع ويتم خلال الانجاز وأثره.7

***_أبحاث بار حول خصائص المعلم :**

وقد مثل نموذج البحث حول خصائص المعلم وخاصة أبحاث «بار» الأساس لذلك حيث ركزت على متغيرات تتصل بذات المدرس وبشخصيته أكثر من سلوكاته. لكن هذه الأبحاث لم تؤدي إلى استنتاج وجود ارتباط دال بين المتغيرات ذات الصلة بشخصية المعلم وفاعليته البيداغوجية.

غير إن فهم عمل المدرس بصورة شاملة لا يمكن أن يتحقق دون إدراك السياق الطبيعي الذي يتم في إطاره وخاصة ما يفرضه من ظاغطات وما يتيحه من موارد ومن هامش حرية يسمح بالمبادرة كمناخ المدرسة العام وأسلوب إدارتها والمنهج الدراسي المعتمد.

كما ترتبط بعمل المدرس متغيرات وسيطة تتعلق بتصوراته الضمنية حول التعليم والتعلم الفعال تجعله لا يتحمس لمنهج آو طريقة جديدة ومن مظاهر هذا المعتقد البيداغوجي طريقة التخطيط لعمله وكيفية اخذ القرارات والحكم على الأحداث المعيشة داخل الفصل. فمتى رمنا إدراك نشاط هذه الفئة من المدرسين كان علينا دراسة التمشيات الذهنية التي يدركون بواسطتها مهامهم المهنية ومواقفهم التعليمية. كما لابد أن نأخذ بعين الاعتبار نموذج المدرس في التصورات التقليدية والحديثة. فماهي الأسس الحقيقية التي بنيت عليها هذه التصورات في

6- REESE E. The analysis of human opérant behavior DUBUQUE Braouvun C0.1972.p 89.

7-جبرائيل بشارة المنهج العلمي دار الرائد العربي بيروت 1983 ص112.

كل من النموذجين.

- II المدرس النموذج في التصورات التقليدية :

تعود جذور هذا التصور في ارتباط بالمعلم المؤدب وهو» التعليم الذي يتلقى فيه الصبي حروف الهجاء والكتابة تدريجيا وكان في بيوت المعلمين أو في بيوت مخصصة للتعليم.»8 وقد ظل الكتَّاب على بساطته الأولى لم تتجاوز أدواته الألواح والدوى والأقلام وإناء للمحو والحصر.»9يسهر علي هذا النموذج مدرس ذو قيمة معيارية أخلاقية تفوضه المجموعة وتكون العلاقة مع منظوريه علاقة بيداغوجية صرفة تتسم بالصرامة وبالسيطرة المطلقة تتجلى من خلاله سلطة المؤدب المعلم. وقد ظل هذا النموذج القطب الرئيسي للعملية التعليمية التعلمية والمصدر الوحيد للمعرفة.

يقوم المدرس في هذه الطريقة بفعل التبليغ ويعتبر دوره دورا مركزيا تلغي فيه ذات المتعلم وتفرض فيه الأفكار والمعارف ويعتمد الثواب والعقاب كأسلوب وطريقة للتعامل مع منظوريه. يقتصر دور التلميذ في هذه الطريقة على اجترار ما يردده المدرس. فبانتهاء الفترة المحددة للتعلم ينسى التلميذ ما تعلمه.

وهي ولئن تركز على البعد المعرفي على حساب الأبعاد الوجدانية والقيمية فهي تحدد ادوار وسلوكات وممارسات كل من المدرس والتلميذ ضمن هذه العلاقة.

ويستند عمل المدرس التقليدي على محتوى واحد لا غير يعتمد على الحفظ بالأساس ولا يهتم إلا بتنمية الذاكرة اللفظية من غير فهم.» 10

ويعتمد المؤدب وفقا لهذا النموذج على الفلسفة الحسية العائدة إلى أرسطو وكذلك على أفكار النظرية الترابطية. وقد ارتبط هذا النموذج عبر تاريخ التعليم في تونس ما قبل الاستعمار الفرنسي وأثناءه بتدريس القرءان وتعليم الدين وعلومه طوال الفترات المختلفة منذ أواخر الدولة الحفصية مرورا بالعهد العثماني وصولا إلى التعليم الزيتوني إذ يقوم على طريقة تلقينية تغرس الرهبة في نفوس الصبيان وتعظم من دور المدرس المؤدب مقتصرة على تعليم الذكور دون الإناث.

8-محمد الطاهر بن عاشور أليس الصبح بقريب التعليم العربي الاشلامي دراسة تاريخية وأراء إصلاحية تونس الشركة التونسية لفنون الرسم 1988 ص 89-88

9-احميدة النيفر» ملاحظات حول الكتاب في الاجتماع الإسلامي القديم» IHBLA 1995 Tome 58 n 175 p 115

10-احمد النيفر نفس المصدر ص 115.

ومع إنشاء المدرسة الصادقية تطور هذا التعليم وأصبح على المدرس أن يقوم بادوار مختلفة. فعلاوة على تحفيظ القرءان يدرس المعلمون العلوم الشرعية والعلوم العقلية واللغات. ولكنه رغم هذا التجديد في المحتوى والأهداف فان الطرق التربوية بقيت تلقينية بالأساس كما أنها ظلت مرتبطة بالواعز الأخلاقي حيث يذكر نص الإعلان عن أحداث المدرسة الصادقية صراحة في فصله الخامس عشر انه «على المدرس أن يرغب تلاميذه في محامد الأخلاق وتهذيبها وينفرونهم من أضدادها. كما أنه ورد في الفصل الثالث والأربعون في باب الصفات المطلوبة في مدير المدرسة «أن يكون ذو أمانة وان ينزل نفسه منزلة الأب الشفيق».11

تواصل هذا التعليم التقليدي على امتداد النصف الأول من القرن العشرين وظل معه المدرس يدرس كي يتعلم التلاميذ. يستعيدون بسذاجة تواريخ ومعطيات حضارية أو معادلات حسابية أو أبيات شعرية. يقومون بذلك في نفس الوقت وعلى امتداد مختلف التعلمات. تتمحور العملية التعليمية التعلمية من خلالها على المدرس وحده وتعتبر أن الطفل رجلا مصغرا قادرا على فهم واستيعاب كل أنواع المعرفة التي توجد خارجه وتكمن مهمته في تذكرها فحسب معتمدا في ذلك على ذاكرته وعلى ما يلقنه إياه المدرس.12ويسيطر المنحى الكمي على هذه المحتويات التي يقدمها والذي يجر غالبا إلى مقاربة خطية لا تقيم وزنا للتأليف إذ تتراكم الأهداف الجزئية وتتعدد الأنشطة التعليمية في غير تكامل مما ساهم في تجزئة المعرفة وتقطيع الأنشطة.أضف إلى ذلك أن الطرق والوسائل التي يستعملها المدرس ليست جاذبة لانتباه المتعلمين وخاصة ما تعلق بتعليم اللغات والمواد الفنية والتكنولوجية. فالمدرس التقليدي لم يكن مثلا مواكبا للتحولات العميقة والمتسارعة في تكنولوجيات المعلومات والاتصال. ثم أن المحتويات والمضامين بعيدة كل البعد عن حاجات المتعلمبن وميولهم ومحيطهم والبيئة التي يعيشون فيها. كما أن الدراسات والإحصائيات تبرز النتائج غير المرضية في التمكن من اللغات والعلوم.

أما ما تعلق بالتقييم فان المدرس حسب هذا النموذج التقليدي يركز على التقييم الإشهادي دون التقييم التكويني. كما انه يعتمد على أسئلة منفصلة يسهل الإجابة عنها وتكون في شكل معلومات تعتمد الحفظ ولا الفهم وتركز على مهارات دنيا ولا على مهارات عليا ولا تغطي مختلف محتويات المادة المدرسية. ويولي المدرس أهمية بالغة إلى نتائج التقييم أكثر من ايلائه الأهمية لفعل التعلم. وفي الكثير من الأحيان لا يتماشى هذا التقييم وأصحاب الاحتياجات الخاصة ولا يراعي الفروق الفردية ولا يهتم بتحسين عملية التعليم والتعلم مما يسبب القلق والاضطراب النفسي للمتعلمين. يركز على قياس القدرة على التذكر والاستيعاب ولا يهتم كثيرا

11- Ahmed ABDESSALAM Sadiki et les sadikiens Tunis Cérès Productions 1975 p.15-18

12- Durkheim, Emile, «Education et sociologie», Paris : Quadrige /PUF, 1989.

بقياس المستويات العليا للتعلم كالتحليل و التفكير والتقويم. ولعل ابرز مؤشر يغيب عن هذا التقييم افتقاده إلى التغذية الراجعة.

وإذا دققنا النظر مليا في هذا التقييم نجد انه من صياغة المدرس إعدادا وتخطيطا وتنفيذا. فهو طرح لمعلومات يتم تذكرها عند الطلب.ومن جملة الانتقادات التي واجهت هذه الطريقة كذلك أنها تعمل على الاستذكار والبساطة والتحليل والتدرج والشكلية والحدس. وقد تولد عن هذه الانتقادات تصورات جديدة لنموذج مدرس جديد يبني المعرفة لدى منظوريه ولا ينقلها يهيئ بيئة مناسبة للتعلم ويساعدهم على التعلم الذاتي ولا يؤمن بتكرار المعارف وحفظها. فماهي خصائص هذا النموذج ومميزاته؟

III- المدرس النموذج في التصورات الحديثة :

على الرغم من أن بدايات التربية الجديدة والحديثة بدأت منذ القرن الثامن عشر إلا إنها لم تنضج وتتهيكل إلا مع القرن العشرين و تحديدا خلال سنوات التسعينات من القرن الماضي حيث أصبحنا نتحدث عن بعض المبادئ الأساسية للتعليم والتعلم مثل التعلم بالممارسة لدى الطفل أو تكوين الطفل المواطن الحقيقي أو اكتساب المعارف بالطريقة العفوية والطبيعية.

فهذا النموذج الجديد هو تغيير يخرج بهذه العلاقة البيداغوجية المنغلقة من حالة يبرهن من خلالها المدرس انه متسلط إلى علاقة تربوية حقيقية يكون فيها المدرس وسيطا في خدمة المتعلم معرفيا ووجدانيا واجتماعيا.وتتم هذه العلاقة في إطار اشمل وتستوجب بالضرورة انخراط عديد الأطراف إذ تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الممارسات البيداغوجية حيث يكون المدرس وسيطا ومنشطا وعارفا بالنظريات.كما انه على المدرس في التصور الحديث أن يعطي قيمة لماهو مسكوت عنه في مهنة التدريس حيث يبرز الجانب الإنساني للمدرس والتلميذ. كما يبرز أهمية الجانب التفاعلي بينه وبين منظوريه من خلال توقعات كلا الطرفين للأخر وتصوراتهم للفعل التربوي وللمعرفة. فلعبة الانتظارات هذه تؤثر في اللقاء داخل الفصل وقد تؤثر في سلوك المدرس والمتعلم على حد السواء. وهو ما يستوجب من المدرس أن يتأمل في ممارسته لمهنته وان يقيم ذاته في كل آن.فيوفر المناخ الملائم للتعلم ويسعى إلى إيجاد الحلول المتصلة بعمليات النقل البيداغوجي وفق محتويات محددة يقوم من خلالها المدرس بدور المنشط والمحفز للمتعلمين محققا متعة التعلم للمتعلم. وهو كما ذكر جون ديوي «إنسان قادر على السيطرة على الأشياء وعلى التفكير من تلقاء نفسه.»يمارس مهنته وفق أهداف قصدية واضحة المعالم غايتها تنشئة المتعلم الإنسان في تكامل بين الأسرة والمدرسة.

ولكن ماهي الكفايات المطلوبة في تصورنا للمدرس الحديث؟

III.1 الكفايات الواجب توفرها في المدرس الحديث :

×- كفايات عرفانية :

من بين الكفايات الواجب توفرها في تصورنا لنموذج المدرس الحديث أن يكون محترفا متملكا للمعرفة المطلوبة لكل المستويات ومتصورا لأجهزة ووسائل تدريسه ومختبرا ومقيما إياها ومعدلا إياها عند الحاجة. كما يجب أن يكون مطلعا على البرامج الرسمية وعلى وثائق المتعلم وربما الانخراط في تمشي شخصي يتمثل في إعادة تبويب البرامج وإعادة انجازها بطريقته الذاتية الخاصة. ثم انه أثناء التحضير للحصص التعلمية عليه بضبط دقيق لأهداف الحصص التعليمية من محتويات ومهارات وتمشيات وعوائق ممكنة ووضع سيناريوهات بيداغوجية لكل حصة وتحديد فترات التعلم بدقة.

أما داخل الفصل فمن أهم الأدوار التي يقوم بها المدرس أن يخلق ظروفا ملائمة للتعلمات وان يعطي معنى لهذه التعلمات ذلك أن المعرفة ركنا أساسيا ومنطلقا لعمل المدرس تتضمن مواد دراسية وجملة من المحتويات لمختلف فروعها. فلكل مجال معرفي طبيعته والطريقة المثلى التي تلائمه.

×-كفايات تواصلية :

من أهم الكفايات التي يجب على المدرس أن يتقنها ذلك أنها كفاية أفقية اختراقية ناهيك عن المفارقات التي تكتنفها. فهي المحرك والأداة والرهان في كل الوضعيات التعليمية التعلمية والميسر للنجاح المدرسي. لذلك على المدرس أثناء عمله داخل الفصل أن ينظم التواصل داخل الفصل عبر توزيع الأدوار بين المتعلمين انطلاقا من وضعيات دالة وتشجيع التلاميذ على العمل الفريقي الذي من شانه أن يبعث فيهم الحماس والتنافس النزيه.

يقول جابريال مونيي في هذا الإطار «النمو المعرفي للطفل يتحرك عندما يشارك هذا الأخير في تفاعلات اجتماعية تفرز بدورها صراعات في مستوى الأجوبة التي يدلي بها أفراد المجموعة.»فتباين المستويات الاجتماعية والثقافية داخل الفصل الواحد من شأنه أن يؤثر في طبيعة هذه الصراعات العرفانية وبالتالي في طبيعة تدخل المدرس.

فعلى المدرس في التصور الحديث أن يعي بهذه المفارقة وان يوظف هذه الصراعات لتملك المعرفة تشاركيا وان يربي المتعلم على حسن الإصغاء وتقبل الرأي المخالف .ثم انه عليه أن يعي بان الفعل التربوي ليس فعلا تسييريا بل هو ممارسة ديمقراطية يربي من خلالها المتعلم على التعقل والتموضع وعلى نبذ التعصب.فالمدرس غير الناضج لا يمكنه أن يكون ديمقراطيا مع تلاميذه كما انه لا يمكن له أن يؤمن الولادة السليمة للمتعلم. فلابد أن يعيد النظر في موقع

ودور المتعلم. فالمتعلمون هم المستهدفون من وراء العملية التربوية، حيث يسعى المدرس إلى توجيههم وإعدادهم للمشاركة في الحياة الاجتماعية، متعرفا لاحتياجاتهم مراعيا لميولهم واتجاهاتهم متفطنا إلى الفروق الفردية التي تميز منظوريه. وهو كذلك الذي يولي أهمية بالغة لكل أبعاد ومتغيرات الفعل التعليمي التعلمي من أبعاد معرفية ووجدانية واجتماعية ونفسية ،وفق علاقة أفقية تفاعلية تولي البعد الإنساني الأهمية التي يستحقها وتعيد النظر في ادوار كل من المدرس والتلميذ وتسعي إلى جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية. فعلى المدرس أن يضع كل الإمكانيات الممكنة حتى يتعلم المتعلم وينمو من تلقاء نفسه،دون توقف انطلاقا من وضعيات تعلم ووسائط ثقافية ،تسمح للتلاميذ بالانخراط في مغامرة المعرفة واكتشاف لذة التعلم ومتعة الفهم بشكل جماعي مشترك .

ولهذه العلاقة استتبا عات إذ على المدرس في هذا النموذج الحديث أن يصبح مرافقا للمتعلم ملبيا لحاجاته معيدا النظر في تصوره للطفل والطفولة ومستفيدا من تطور النظريات التربوية ونظريات التعلم المختلفة.

يعرف بوستيك هذه العلاقة التربوية «بأنها مجموع العلاقات الاجتماعية التي تتكون بين المربي والأفراد الذين يربيهم لتحقيق الأهداف التربوية داخل بنية مؤسسية معينة لها خصائص معرفية وعاطفية محددة تعيش استمرارا ولها تاريخا»13.

ومن الكفايات التي تجعل من المدرس مدرسا محترفا أن يعي بأن التواصل هو المحرك الأساسي لكل الوضعيات في الحياة الاجتماعية والمهنية والشخصية وهي كفاية متباينة بين الأفراد. فالفصل مجتمع صغير يسوسه التواصل المفخخ تتحكم به شبكات معقدة وضوابط من بينها ضمان المساواة بين المتدخلين وعدم المساس بالحياة الخاصة للمتعلم وإعداده لشراسة التواصل الاجتماعي.فعليه أن يعد مواطنين منسجمين مع المجتمع الذي ينتمون إليه واستثمار وضعيات تساهم في إعداد المتعلم على حسن التواجد متبصرا ذاتيا متواصلا اجتماعيا. ولا يمكن تحقيق هذه الغاية إلا بإعادة المدرس السيقنة للوضعيات المقترحة وإخراجها من سياقها الاجتماعي إلى سياقها المدرسي وتهيئة المتعلم للتعامل مع الوضعيات الفجائية.فعلى التربية كما يقول ديكا تال «أن تعد لأحداث لم تقع قط ولم تخطر على بال.»كما أنه وانطلاقا من بعض البحوث التربوية تبين أنه من مميزات المدرس الحديث أن يمنح المتعلم الحق في التشويش لأن هذا الأخير في حاجة إلى الهروب والتخفي من خلال التواصل المتستر الذي هو شكل من أشكال التواصل. فالوعي بأن التواصل سلوك عاداتي ذاتي يكتسب بالمراس والدربة والمحاكاة تتطلب من المدرس أن يدرك انه محل تشبه وأنه عليه اعتماد وضعيات تستميل الطفل وترغبه في التواصل. فعلى

13 Postic « la relation éducative » Paris 1979 p. 243

المدرس أن يكون متحررا من الداخل ومن تاريخه الشخصي حتى يتمكن من ضمان عدم إحباط المتعلمين ويكون قادرا على تطوير كفاياتهم التواصلية عبر تثمين ما يصدر عنهم من تعابير تلقائية مختلفة. ولكن السؤال الذي يطرح هل يجب على المدرس أن يحترم دائما تلقائية الطفل.

×-كفايات ميتاعرفانية :

وهي التي تعبر عن العمليات العقلية التي يجب إثارتها واستنفارها عند فعل «التدريس»، ومن خلالها ينبثق فعل «التعلم». فنضج المدرس ومراجعة مواقفه باستمرار وتزوده بكفايات ميتاعرفانية وميتا تواصلية مهمة لتحرير منظوريه من الوثوقية والدغمائية. يكون من خلالها المدرس متبصرا ذاتيا متواصلا اجتماعيا ويكون مجددا ومتأملا في ممارساته البيداغوجية قبل وأثناء وبعدها كما يرى ذلك فيليب ميريو 14.لابد في هذه الحالة أن يطبق المدرس بيداغوجيا التفريق البيداغوجي عبر وساطة تخدم التعلم. عليه أن يدرك ويعلم حاجيات تلاميذه وصعوباتهم وأن يتفطن لذلك منذ بداية التعلم دون أن ينسى أن هناك متعلمون متميزون. فآلية التفريق البيداغوجي هذه تتطلب من المدرس تكوينا نظريا وعمليا وفق مناويل ونماذج محددة تغرس في المتعلم التربية على حسن التواجد، فالمدرس الناجح لا يتوقف عن التعلم سواء من اجل مراجعة نفسه أو من اجل تطوير نفسه. « فكوننا راشدين معناه أن نملك هدفا ننشده في ذاته..، ليس الإنجاز والثبات، بل إمكانية تغيرنا وتقدمنا في حرية : أي التربية الذاتية.»15

فالمدرس رجل موقف بعبارة» بيرينو» يتطلب ذلك منه ضرورة اكتساب القدرة على التأمل في ممارسته حتى يعدل من سلوكاته ويراجع طرائقه كلما تفطن إلى محدوديتها وعدم جدواها في تأمين أثر التعلم. فبواسطة التحليل التأملي للممارسة البيداغوجية يمكن أن نجعل من المدرس الحديث نموذجا يحتذى به ممارسا ومحللا يحشد الممارسة التأملية ليصبح مهنيا محترفا. يجعل من خطاب المدرسة خطابا متناغما مع خطاب المجتمع وقريب الصلة به ويزرع في المتعلم الشعور بالسعادة وبأنه جدير بالحياة في الحياة.

×-كفايات التقييم :

لا يكفي للمدرس أن يتقن فعلي التعليم والتعلم بل عليه كذلك أن يسيطر بحرفية على تقنيات التقييم التي تتضمن معايير محددة تفضي إلى إسناد قيمة لموقف تعليمي أو سلوك أو مهارة ما.بل عليه أن يتخير الفرضيات والمعايير والوضعيات التقييمية المناسبة. يقيم خطابا

14-Philippe Meirieu Un pédagogue dans la Cité : conversation avec Luc Cédelle, Paris, Desclée de Brouwer, 2012. p23

15-أوليفيه ربول: فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، الطبعة 1،منشورات عويدات1978 ص 78.

نقديا ومستقلا مع المعرفة السابقة واللاحقة وان يخطط ويقييم وضعيات التعلم التي تخيرها. وأن يتمكن من خصائص الاختبار الجيد والذي من مميزاته الإدماج والدلالة والصدق والتعبيرية. والمدرس مدعو كذلك لتقييم منظوريه ألا يلجأ إلى اعتماد سلم تمايز ومعايير تصنيف تحبط البعض وتنصف الآخرين فيكرس بذلك نوعا من ألا عدالة تجعل العديد يعزفون عن التعلم لما يجدون فيه من صعوبة وإكراه.

والتقييم عملية تعد المدرس لأخذ قرارات لدعم ما اكتسبه المتعلم وإصلاح ما ينبغي إصلاحه ليرتفع بمستواه وذلك على ضوء الأخطاء المرتكبة. وللتمكن من هذه الكفاية على المدرس أن يتقن مراحل التقييم من تشخيص ووصف للأخطاء وتبين مصادرها إلى إيجاد جهاز العلاج الملائم لدعم المكتسبات وترسيخ التعلمات. كما انه على المدرس أن يكون تقييمه من جنس التعلم وان يؤمن هذا التقييم التكوين والإنصاف وحسن التعلم.

فالمدرس حسب هذا النموذج الحديث عليه أن يركز على التقييم التكويني ويعتمد على اختبارات تقييمية ذات أسئلة متنوعة الاقتراحات. وتعتمد على الفهم لا الحفظ وتركز على مهارات دنيا وعليا تغطي مختلف محتويات المادة المدرسية وتعتمد التغذية الراجعة. كما انه من شان هذه التقييمات أن تدفع المدرس إلى تبني استراتيجيات جديدة في الأنشطة العلاجية وأنشطة الدعم.

×□كفايات التحكم في التكنولوجيات الجديدة:

من ابرز الكفايات المستوجبة للمدرس الحديث كفاية التحكم في التكنولوجيات الحديثة إذ أصبحت ضرورة تفرضها العولمة والحاجة إلى التواصل البيني في مجتمع متحرك .وهو كذلك تحقيقا لمبدأ تكافئ الفرص بين المتعلمين وبين الجنسين. وتعزيزا لإدماج المحتويات الرقمية في مختلف التعلمات المقدمة للمتعلمين حتى يتمكنوا من الانفتاح على الأخر والاستفادة منه وربط الصلة به دون استلاب أو انبهار.لذلك لزاما على مدرس اليوم أن يكون متمكنا من هذه التكنولوجيات عارفا بمجالات استعمالها و متحكما في توظيفها مع منظوريه.

خاتمة :

هكذا يظل نموذج المدرس نموذجا متغيرا يتحدد وفق تطورات المجتمع وتصوراته وخلفياته المختلفة. ولعل النموذج الأنسب هو الذي يأخذ من كل جانب بطرف، يستفيد من تقاطع النظريات التربوية المختلفة التفاعلية والاجتماعية والمعرفية. يأخذ بعين الاعتبار طبيعة فعل التعلم الذي ينمو عبر الحوار مع الآخرين أي عبر التفاعل الاجتماعي وهو ليس فعلا منعزلا أو هو فقط وقائع بل هو كذلك تعلم لأنماط تفكير وحوار جديدة. هذه الأنماط المعرفية

للمتعلمين تدعو المدرس إلى العمل على إنماء هذه الأنماط والاستراتجيات الأكثر ملائمة لعملية التعلم والعمل على إنماء الدافعية للذين يعانون من صعوبات التعلم وتغيير الأساليب عند الشعور المكتسب بالعجز. وهي في الأخير فعل إنساني بامتياز يلتقي من خلاله الكهل بالطفل. يقول روسو في كتابه إميل»إنما ننتظر منك مربيا أن تهب المتعلم وقتا وعناية وحنانا.انك تهبه في الحقيقة جُماع ذلك.»16 غير أن معادلة النجاعة في التربية والتعليم اليوم أسقطت من حساباتها معادلة القيم التي تمنح الحياة معنى. فالقيم في عمل المدرس إنزيمات للتعلم المجدد وهي قيم أساسية لابد له أن يعمل على ترسيخها للناشئة.لكن قيم المجتمع السائدة مضادة لما يريد خطاب المدرسة أن يكرسه. فالقيم التي تراهن عليها المدرسة اليوم بعيدة الصلة بالحياة.كما أن مجتمع اليوم بعيد أن يمثل مجتمع الجدارة والحداثة وقيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان. فكلاهما يمر بحالة مرضية وأزمة قيم تعكس حقائق مؤلمة في سياق يقضي بان «الحياة سباق بين التربية وحلول الكارثة !»17

الكلمات المفاتيح :

النموذج - المدرس - الفاضل - المحترف - القيم - الكفايات

المراجع باللغة العربية :

- أحميدة النيفر«ملاحظات حول الكتاب في الاجتماع الإسلامي القديم» 2004 .
- أوليفيه ربول: «فلسفة التربية»، ترجمة جهاد نعمان، الطبعة 1،منشورات عويدات 1978.
- جبرائيل بشارة «المنهج العلمي» دار الرائد العربي بيروت 1983 ص112.
- جون جاك روسو» إميل» ترجمة نظمي لوقا الشركة العربية للطباعة والنشر.مصر.1979
- وزارة التعليم العالي(تونس) التعليم العالي في تونس ديسمبر 2004.
- هربرت جورج ويلز «آلة الزمن» الهيئة المصرية العامة للكتاب 1997 ص 14.
- محمد الطاهر بن عاشور «أليس الصبح بقريب» التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وأراء إصلاحية تونس الشركة التونسية لفنون الرسم 1988 ص 89-88
- روبرت مارزاتو «فن التدريس وعلمه» ترجمة فيصل خويلة العبيكان للنشر2010.

16-جون جاك روسو" إميل" ترجمة نظمي لوقا الشركة العربية للطباعة والنشر.مصر. 1979

17-هربرت جورج ويلز "آلة الزمن" الهيئة المصرية العامة للكتاب 1997 ص 14.

- نظريات التعليم دراسة مقارنة الجزء الثاني ترجمة علي حسين حجاج مجلة عالم المعرفة العدد108 .
- عبد الله عبد الدايم : مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية – تونس – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم1993 .
- صليبا جميل المعجم الفلسفي الشركة العالمية للكتابة 1994.

المراجع باللغة الفرنسية :

- - Ahmed Abdessalam, Sadiki et les sadikiens, Tunis, Cérès Productions, 1975
- - Boudon Raymond, « Structure », dans Encyclopaedia Universalis, corpus , volume 21,1996
- - Durkheim, Emile, Education et sociologie, Paris : Quadrige /PUF, 1989.
- - Mialaret Gaston .« les sciences de l'éducation », PUF, Que Sais
- - Olivier Reboul. « Qu'est-ce qu'apprendre? » édition Presse universitaire de France- paris- 1980.
- - Philippe Meirieu Un pédagogue dans la Cité : conversation avec Luc Cédelle, Paris, Desclée de Brouwer, 2012
- - Postic « la relation éducative » Paris 1979
- - REESE E. The analysis of human opérant behavior DUBUQUE Braouvun C0.1972.p 89.
- - IHBLA 1995 Tome 58 n 175 p. 115.