

كيف تكون مدرسا محترفا؟

تقديم

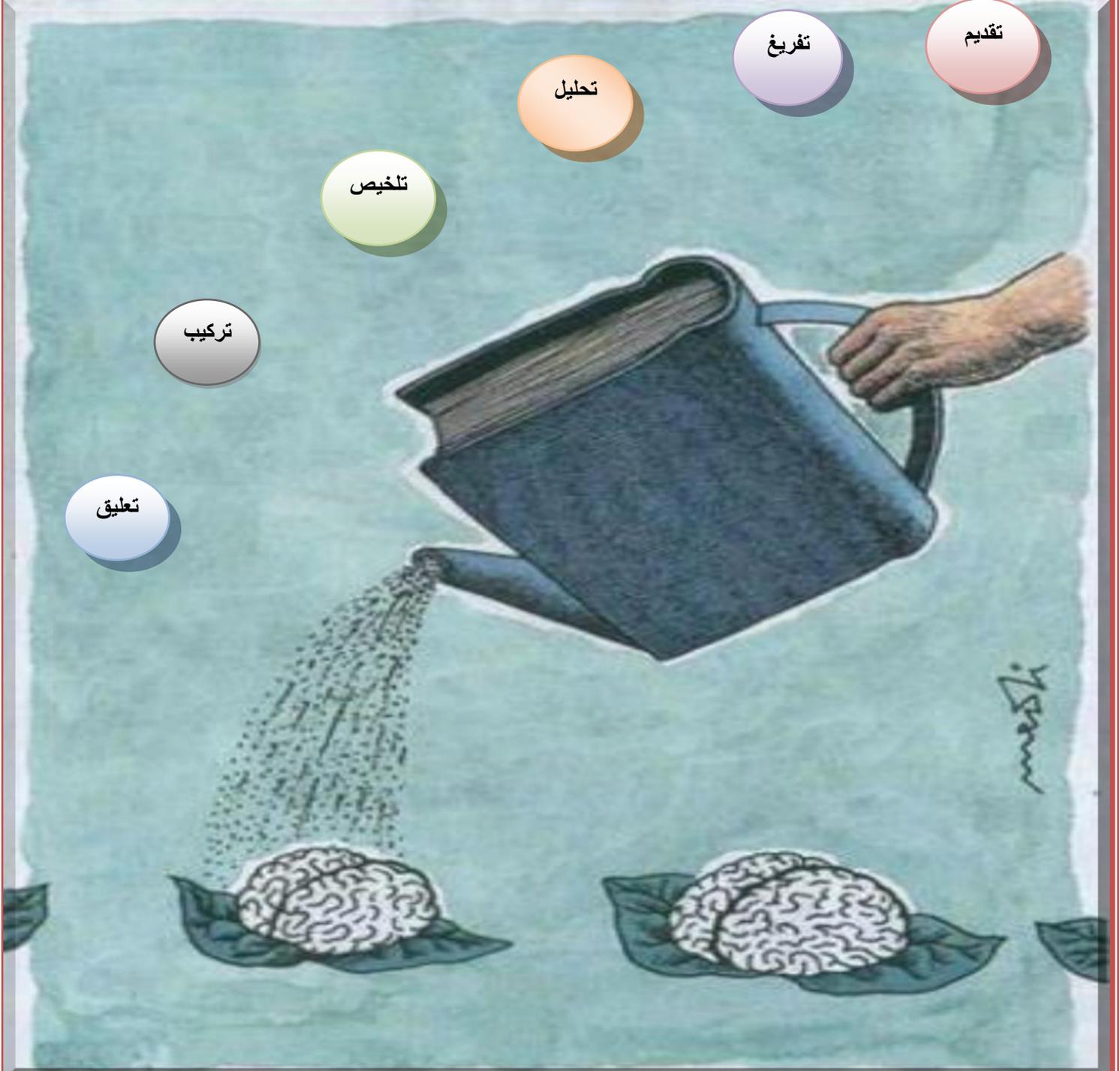
تفريغ

تحليل

تلخيص

تركيب

تعليق



إنجاز الأستاذ:

يوسف أبال

الألوكة

www.alukah.net

شكرو وتقدير

اعترافا منا بعظيم العطاء الذي يبذله
الأستاذ عبد الجليل أميم بغية خدمة
حقل التربية خاصة وميادين العلوم
الإنسانية عامة، نتوجه له بعميم
الشكر المشفوع بأسمى عبارات
التقدير و الاحترام، ونرجو أن ينال
هذا العمل - الذي هو هدية لكل
القراء - استحسانه وقبوله.

مفتاح الولوج

المدرس المحترف /الناجح لا يستمد صفته تلك من باب الصدفة والعطاء المجاني؛ فسنة الله اقتضت أن "لا يغير الله ما يقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم".

وعليه، ففعل الاشتغال على الذات وتنميتها؛ بتلافي المعوقات واستدخال المهارات والقدرات، هو المنفذ الواسع الذي من خلاله تلج أنوار الألقاب والميزات الحسنة على أصحابها المشتغلين على ذواتهم دونما غرور أو استكانة.

وفي هذا الإطار الموضح أعلاه، نضع أمام القارئ الكريم "نفحات تربوية" مستخلصة من أشرطة الدكتور عبد الجليل أميم بصفة خاصة، وكذا من محصلة كتب تربوية أمكننا بسط النظر فيها.

تقديم

باعتبار عنصر الفهم مرقامهما من مراقي التعليم/التعلم، ونظرا لأن الفعل النابع عن وعي متكامل يقود لنتائج مستنيرة، وأخذا بعين الاعتبار إلى أن العلم يبقى إماما للعمل؛ تأتي في هذا السياق الأشرطة التربوية التنويرية التوجيهية التثقيفية المتسلسلة التي يطل علينا من خلالها الدكتور عبد الجليل أميم.

للإشارة، فهي أشرطة/سلسلات متباينة الأغراض، ومختلفة المقاصد، وذلك بآئن من مضامينها المقدمة وعناوينها البارزة. ورغم كل التباين المشكل لها- أي الأشرطة المتسلسلة-، إلا أن رابطها الذي يوثق فيما بينها هو دورانها في فلك واحد؛ الذي هو فلك علوم التربية.

ونظرا لما بدا لنا من أهمية الطروحات المتضمنة في أشرطة الدكتور عبد الجليل أميم، ارتأينا ضم جُماع مضامينها في هذا الكتاب، علاوة على إرفاقها بتعليقات تحليلية مستمدة من قراءات تربوية متنوعة، متوخين، ما أمكن، أن ننأى، في نفس الآن، عن التقصير المخل والتطويل الممل.

وكما أسلفنا، فثمة عدة سلسلات معرفية متباينة العنونة. لكننا نحن سنشتغل على ما أمكننا الاضطلاع عليه، وذلك وفق الترتيب الآتي:

1- سلسلة المدرس المبتدئ.

2- سلسلة الديداكتيك.

3- سلسلة المدرس الجيد/الناجح.

"وما توفيقى إلا بالله، عليه توكلت و إليه أنيب"

الباب الأول: المدرس المبتدئ.

كملاحظة أولى نود تسجيلها، قبل ولوج مضامين هذا الباب الأول المتشكل من خمسة فصول، هي أن الترتيب المشار له أعلاه، هو ترتيب يخصصنا، ولا صلة له بمعيار يخص الأستاذ أميم، إذ من باب الأولويات، ارتأينا بدء "هذه النفحات التربوية" بالحديث عن الخطوات الأولى التي تُدخل الشخص المربي في حضن مهنته الجديدة، وبعد ذلك نأتي على ذكر بعض ما يخص ثانيا هذه المهنة ولوازم الاشتغال فيها وعلما.

هذا من جهة، ومن جهة ثانية فلكي يستدخل المدرس ما يعد تصورا صائبا حول مهنة التعليم، لا بد له من استحضار مجموعة من المسائل التي تخص مرحلة البدء، والتي نجملها وفق التفصيل الآتي:

الفصل الأول: المدرس و الذات:

كما هو معلوم عند دارسي البرمجة اللغوية العصبية، فاعتقادات الشخص هي الإطار الأكبر المشكل لسلوكياته تجاه الشيء المعتقد فيه/نحوه. وعليه، نلفي الإنسان كائنا اعتقاديا بطبعه لا عشوائيا: فهو يبني سلوكه وفق معتقد ما في الغالب الأعم.

واستنادا على المقدمة أعلاه، يبقى من الضرورة بمكان أن يكون أول مدخل يجب أن يلج منه المدرس لمهنته، هو مناقشة/غربة اعتقاداته حول هذه المهنة أو الميدان الجديد؛ ذلك بغية استدخاله - المدرس- ما يعد الأساس الفعلي لتصور صائب حول هذه المهنة. هذا الاستدخال الذي يبتدئ من ما هو آت:

♦ - مسلمات مبدئية للوصول إلى الاحترافية:

1: سلم بأن التعليم هو مهنة المتاعب و المفاجآت و نكران الذات و التحديات.

تجدد الإشارة، أن المسلمة الأولى هي ترمي لغرس استعداد سيكولوجي لدى المدرس المبتدئ، نظرا لما سيلفيه منتظرا إياه (فثمة ضغوطات نفسية اجتماعية اقتصادية سياسية.. سيصادفها في طريق مهنته والشكوى بعدها تعد شيئا متأخرا)، دونما أن تضعه في موقف الاستكانة والاستسلام للواقع الذي لا يرتفع، بل يبقى هامش التغيير والتحسين والتطوير مفتوحا أمام المدرس، بل أكثر من ذلك، فذاك الهامش يعد من واجباته وفروضه الشخصية التي يلزمه الاشتغال عليها.

2: سلم بأن ولوج المهنة بقناعات ايجابية هو عامل مُعين على متاعبها.

فكما هو معلوم، فالقناعات تكبر مع الشخص، والمدرس سيكون هو نفسه ما يؤمن به....ولكي ينجح المدرس في مهنته لا بد أن يؤمن أولا بأنه يستطيع النجاح، وكذلك لا بد من طرح سؤال: ماهية الولوج؛ كمنطلق أساسي لتغيير قناعات

شخص المدرس حول مهنته (للتوسع أكثر يرجى النظر في فصل الاعتقاد من كتاب قوة التحكم في

الذات ل: إبراهيم الفقي).

3: سلم بأن تجاربك الذاتية، هي في منزلة أولى قبل تجارب الآخرين.

من البديهيات المتعارف عليها، أن المدرس هو سيد قسمه وميدانه. وبالتالي فتجربته الذاتية هي أرقى ما يمكنه تطويره وتوثيقه وتقييمه ونقده بنفسه؛ عسى أنه ينتقل بها إلى منزلة النظرية التربوية الناجعة.

وعليه، فكل مدرس ملزم بعدم بخس قيمة تجربته الذاتية والسعي لصقلها دونما الانكفاء عليها؛ فبالاحتكاك تنضج التجارب أكثر.

4: سلم أنه لا مهنة تدريس دونما التحرر من العبث.

التنظيم والتوثيق ركيزتين أساسيتين، بدونهما يفقد شخص المدرس جوهر فعله... فمن لم يخطط وينظم، فقط خطط ونظم للفشل.

5: الاعتقاد في بلوغ درجة الكمال العلمي/المعرفي، هو عائق سيكولوجي أمام الاستزادة المعرفية. فسلم بهذا.

في تراثنا الثقافي الإسلامي، وخاصة في شقه المتعلق بالتجرد والورع، نلني صنوفا من ضروب الأقوال والحكم التي تتخذ المسلمة أعلاه ديدنها وبوصلتها وتُفَصِّلُ فيها أيما تفصيل. فذلّم التراث هو الذي علمنا على أن الذي قال عِلِمَتْ؛ فقد فتح عليه باب الجهل على مصراعيه، علاوة على أنه نفس التراث الذي أخبرنا أنه كلما ازداد علم الشخص ازداد علمه بجهله أكثر.

6 : حب الذات يتضاءل أمام حب الغير، فسلم بهذا.

بحكم طبيعة الفعل التربوي وغاياته القصوى، وكذا مدخل الحب المتحدث عنه سلفا، فذات المدرس تصبح تعيش حالة من النكران لا يغذيها غير ما يحصده الأخر/التلميذ من نجاح وتفوق. فالمدرس يصبح رابطا نشوة ذاته بما يحصده الأخر من نشوة تفوق وفلاح.

وهنا نشير، إلى أن هذا الطرح ليس يراد أن يفهم من خلاله جانب التضحية السلبية على غرار الفداءية. فمثال الشمعة التي تحترق لتضيء للآخرين، هو مثال متجاوز لطبيعة مآله الذي هو الاحتراق النهائي للفاعل التربوي. فنحن نريد ضوءا يرسل نورا مسترسلا، لا منقطعا.

وعليه، فالمدرس الذي نريده هو ذاك الذي لا ينسى نصيب نفسه من حقوق، واضعا بعين الاعتبار أن نكرانه

لذاته أمام متعلميه، هو في حد ذاته، فعل يدخل ضمن النصيب المغذي لحق نفسه؛ فمنه الفعل وإليه يعود الأثر الراجع.

الفصل الثاني: المدرس و علاقته بالمتعلم.

◆ - مسلمات مبدئية للوصول إلى الاحترافية:

1: سلم أن حصتك الأولى مع متعلميك، هي بداية نيل الاعتراف من قبلهم.

الحصبة الأولى هي أول نافذة يطل/ يتعارف من خلالها التلاميذ ومدرستهم، وبالتالي فمنها يُكوّن المتعلمون الانطباع الأول الذي يرافقهم طوال الوقت، أو لمدة طويلة، حول شخص مدرستهم.

وعطفاً عليه، فالمدرس مطالب بتشكيل صورة حسنة لدى المتعلمين حول شخصه منذ البداية. هذه الصورة التي ينال بها جزءاً كبيراً من اعتراف المتعلمين، وهذا الاعتراف الذي يجب أن يغذي المدرس بشكل مستمر؛ بحسن عمله وسيرته؛ فيدون عمل واستعداد مستمر ودائم، يتلاشى الاعتراف المشكّل بدايةً، لكي يعوضه آخر مكون نهائيةً.

2: سلم بأن الدرس الجيد لا يبني بمعزل عن مشاركة الطرفين.

دونما خوض في الاختلافات الكائنة ما بين النظريات التربوية، فالتجارب الحياتية تؤكد جميعها على أن فعل التعليم لا يستقيم حينما يعوزه حضور جانب التعلم الذاتي؛ فنحن نتعلم بالمشاركة أكثر ما نتعلمه بالإشراك، وبالإشراك أكثر من الإلقاء.

ولذلك، فالمدرس يجد نفسه مسؤولاً على تشرب فكرة الدرس التشاركي لا الأحادي، مما يفرض عليه اكتساب مجموع المهارات المؤهلة له، كي يحقق هذا المسعى الأساسي.

3: سلم بأن كل أفعالك و أقوالك مسجلة إما لك أو عليك .

المدرس، أخذاً بعين الاعتبار لمكانته الاعتبارية، فهو محط نظر ومتابعة وتقليد من قبل متعلميه خاصة، وملاحظيه الآخرين عامة. ولذلك، وجب عليه أن يعي بأن حدود الخطأ المسموح له باتيانها جد ضئيلة.

بالطبع، ليس هنا المطلوب هو الوصول بشخص المدرس إلى درجة الكمال والقداسة، بل كل ما في الأمر أن يسعى المدرس كي يغلب جانب صلاحه وإصلاحه- قولاً وفعلاً- جانب فساده وإفساده قولاً وفعلاً؛ إذ الزلات الهينة تغمر في بحر الصلاح ويطويها النسيان.

4: سلم بأن أفضل المدرسين، على الإطلاق، هم المحبوبون من قبل تلامذتهم.

لا ريب في أن العلاقة التربوية الناجحة تبنى، بالأساس، وفق درجة الحب بين الطرفين. إذ الحب يعد - ضمن علم البرمجة اللغوية العصبية- رابطاً عصبياً إيجابياً ومدخلاً سيكولوجياً للعطاء.

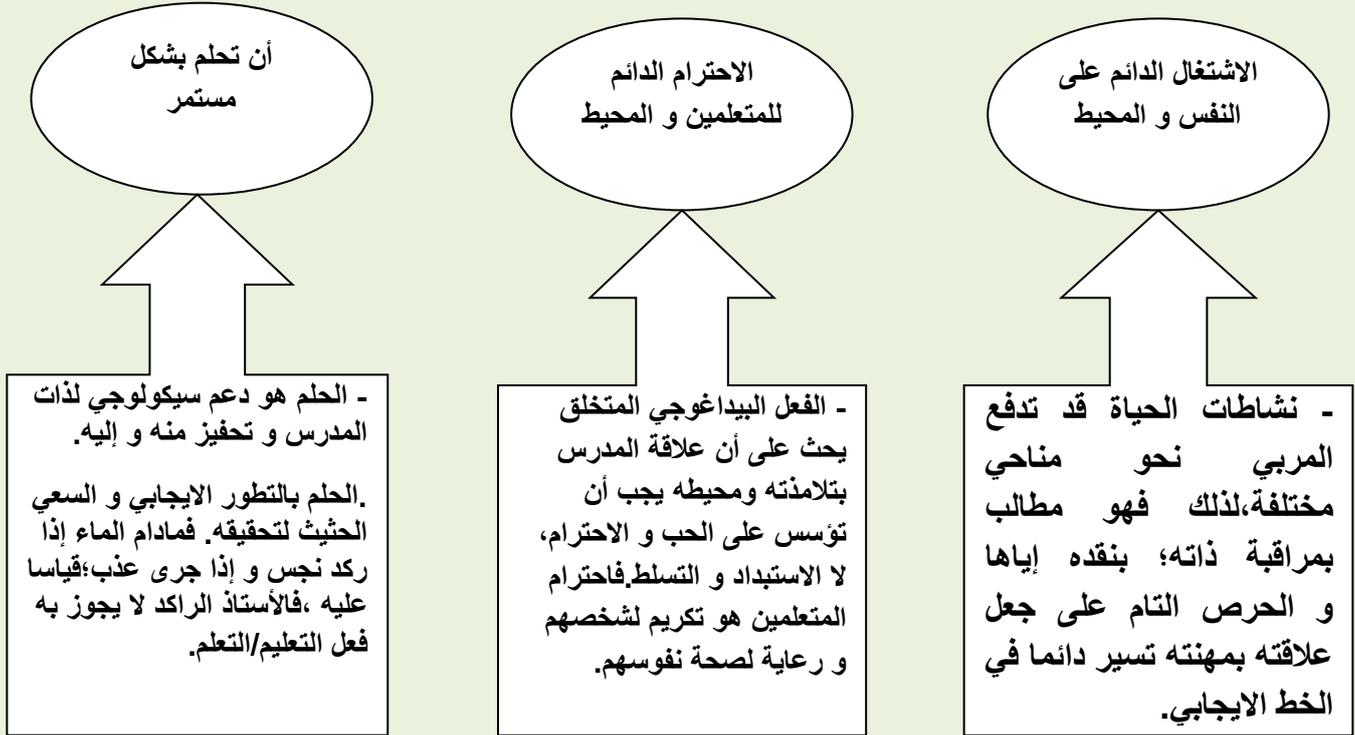
وبناءً عليه، فحينما تؤسس علاقة المدرس بتلامذته وفق هذا الرابط الإيجابي، يصبح الإبداع - النابع من الرغبة والاهتمام- هو السمة الغالبة على مناخ العلاقة الكائنة بينهما، مما يهون من وطأة فعل التعليم والتعلم.

فحب المدرس لتلامذته معدٍ لهم، وجالب لحبهم له؛ إذ الحب شعور مُعدٍ بكيميائه المستشعرة.

الفصل الثالث: أم المسلمات.

"سلم بأن الفاعل التربوي مجبر - بحكم طبيعة مهنته- على الإتيان بأعمال راتبة/دائمة".

يمكننا اختزال هذه الأعمال، والتي اشرنا إلى بعضها سلفا بشكل ضمني، على الوجه الآتي:



الفصل الرابع : تقنيات منهجية أثناء الحصص الأولى:

الحصص/ الحصص الأولى هي من الغاية بمكان فيما يخص التاريخ المربي للفرد. ولأنها كذلك، فقمين بكل مدرس أن يستقبلها بتقنيات منهجية ميسرة لعملية التعاطي معها بشكل مثمر ومفيد.

وفي هذا العنصر، نستعرض مجموعة من النقاط التي وضعها الأستاذ أميم كتقنيات للتعامل مع هذه المرحلة الزمنية:

1-4: اعتماد شبكة التعرف و التفقيه .

أثناء استقبال المتعلمين يستحسن، بداية، وضع شبكة هي بمثابة مداخل لفهم هؤلاء الوافدين، واكتشاف جوانب مهمة في حياتهم تخص الفعل التربوي وتعود عليه بالنفع العميم.

2-4: وضع تقويم تشخيصي للمعارف المكتسبة.

لجس نبض المادة المراد تدريسها للمتعلمين عندهم، فمن باب الأولى، وضع اختبار تشخيصي لتسهيل عملية التعامل مع هذه المادة فيما بعد (تحديد نقاط الضعف ونقط القوة ولو بشكل نسبي).

3-4: تجنب الحكم على المتعلمين من خلال نقط السنة الفارطة.

جدير بالذكر، أن حكم المدرس على تلامذته يجب أن يرتبط بتجربته هو معهم. فلكل متعلم الحق في أن يبدأ من جديد وأن يصبح كائنا غير الذي كان؛ إذ الأنا البشرية من جبلتها التغيير المستمر.

وعليه، فمعطيات ماضي المتعلمين، من هذا المنظور، يُستأنس بها من قبل المدرس دونما أخذها كمعيار حكم قطعي وثابت.

4-4: إعطاء تصور واضح حول طريقة الاشتغال.

الوضوح صفة محمودة في المدرس ومبحوثة في شخصه، لذلك فمن بين الأشياء التي يرجى توضيحها للمتعلمين منذ البداية هي: طريقة الاشتغال على الدروس (على قدر الإمكان) وكذا مواعيد الاختبارات وأشكالها والمرغوب والمرفوض من السلوكيات... فلا محاسبة قبل وضوح التكليف، جريا على القول المأثور.

4-5: في لقائكما الأول، أترك انطبعا حسنا في أذهان متعلميك .

الانطباع الأول، بفعل وطأة تأثيره، هو ممتد زمنيا. ومن أجل ذلك، جدير بالمدرس أن يضع كل حرصه في جعل ذلكم الانطباع يأخذ مجراه الايجابي من خلال:

- مراقبة القول والفعل واختيارهما من بين متعدد.

- إرسال رسائل وجدانية ومعرفية تصب في مجرى الايجابية.

- تنميق المظهر والاعتناء به ما أمكن.

- فتح باب النقد والمشورة في إطار بناء التعاقد البيداغوجي.

- السعي لضبط أسماء المتعلمين ومناداتهم بها؛ حيث تترك أثرا نفسيا عميقا في ذواتهم.

- إعط لحصتك من المرح بقدر ما تعطي لطعامك من الملح.

- ما كل ما تراه من سلوكيات داخل فصلك يجب أن تعلق عليها. فتجاوز وغيض الطرف ما أمكن.

- تجنب السؤال عن خصوصيات المتعلمين وخاصة المحرجة لهم...

4-6: لا للخوض في سير غيرك من الأساتذة.

فحفظ الاحترام واجب، والمربي، من باب أولى وأحرى، عليه أن يأتي الفعل التربوي في قوله وفعله قبل الأمر به. ومثل

هذا الفعل ليس من التربية في شيء، ولو سايرك المتعلمون فيه، فاعلم أنما هو هوى المبتدئين يستدرجك كي تكون

معهم رديفا.

الفصل الخامس: خلاصة تركيبية لمقومات الشخصية المربية.

ميدان التربية والتعليم هو يكاد يكون الميدان الوحيد الذي يشعر فيه الشخص المنتمي إليه أنه دائما مفروض عليه –فلسفيا وواقعيًا- أن يعيش صفة ومرحلة المبتدئ. فتحيين المعارف؛ جراء تغير "الزمان" وتبدل الأجيال، هما مناط تكليف للمدرس كي يكون على حالة الابتداء دائما.

أجل، قد يراكم المدرس تجربة غنية يستثمرها في سياقه العملي وكذا تنأى به عن صفة الابتداء التاريخي، غير أنه بفعل سيرورة/ صيرورة التاريخ ذاته، يساق المدرس دائما نحو صفة الابتداء.

وبناء عليه، فجميع ما تم ذكره من أمر هذا الفصل المعنون "بالمدرس المبتدئ" هو لا يرمي إلى قولبة المدرس في قالب جامد يصلح لكل زمان ومكان. فالأطروحة المفصلية لهذا الفصل هي: أن كل مدرس مطالب بالاشتغال على أبعاده السلوكية والوجدانية والمهارية/المعرفية بشكل دائم ودائب؛ كي يتوافق بها مع فصله وعصره ومصره. فالتجديد لا يعني القطيعة بقدر ما يعني تشكيل موروث الماضي في الحاضر على الهيئة التي توافق خصوصيات الحاضر والمستشفة للمستقبل.

الباب الثاني: الديدانكتيك.

الفصل الأول: مفهوم الديدانكتيك:

في إطار سلسلة الديدانكتيك، يأخذنا الأستاذ أميم في البداية، بأسلوبه السلس المبسط، إلى رحاب مفهوم الديدانكتيك. فبعيدا عن التعقيدات اللغوية والاختلافات الكائنة ما بين التيارات المدرسية، يضع لنا الأستاذ أميم رزمة من التعاريف المفهومة لدلول الديدانكتيك، نذكر أبرزها على النحو الآتي:

- الديدانكتيك هو مرادف لفن التدريس القائم على القدرة على تلمذة المضامين المراد إيصالها للمتعلمين؛ كي توافق مستواهم الإدراكي/النمائي.

- بصيغة أخرى، فالديدانكتيك ما هو إلا القدرة على اختيار مضامين التدريس الملائمة، أي عملية تبسيط لمعقد ومركب، الذي هو الدرس.

وبناء على هذه التوضيحات، تبقى الغاية من فعل/علم الديدانكتيك هي تحقيق الأهداف التعليمية (المعرفية- الوجدانية-المهارية) بطرق ناجعة ناجحة.

الفصل الثاني: المبادئ الموجهة للديدانكتيك في جانبها العملي.

في سياق متصل، يكون من المتعذر تحقيق غاية الديدانكتيك (تحقيق الأهداف التعليمية) المشار لها أعلاه، حينما تغيب مجموعة من المبادئ الموجهة لتلك الغاية. هذه المبادئ التي يجمعها لنا الأستاذ أميم وفق التصور "الجرماني" على الوجه التالي:

1-2: الارتباط بالواقع (الوضعيات).

نظرا لأن المدرس هو رجل ميدان وصاحب تجارب عملية في مختبره الذي هو القسم، فهو مطالب، ما أمكن، كي يجعل ذلك المختبر مفعما بالحياة القائمة على حوافز جذب واستقطاب لأذهان وأفهام المتعلمين.

وهكذا، ففعل تحضير المدرس لمادته التي سيعرضها في مختبره ذلك، لا بد له أن يكون ملتصقا بالمبدأ الأول المعلن أعلاه والمختزل في: الالتصاق بواقع المتعلم؛ ذلك كي تغدو تلك المادة مرتبطة بالوسط المعيش للمتعلم أيما ارتباط؛ بغية استثمار هذا الواقع، ليس كغاية في حد ذاته، ولكن كعامل مساعد على فعل التبسيط الديدانكتيكي.

وتجدر الإشارة أنه لتفعيل هذا المبدأ الأول بشكل فعال، لا بد من استحضار مجموعة من الأسئلة الموجهة، أهمها:

- ما هو واقع المادة، التي أريد إيصالها، داخل وسط المتعلمين المعيش؟

- أي صنف من المتعلمين أنا بصدد مخاطبته بهذه المادة؟ بصيغة مغايرة: مع من أنا موجود؟

- أية تجارب ذاتية تخصني يمكنني أن أوظفها لإيصال مضمون مادتي؟

- هل المضامين المتضمنة في مادتي لها علاقة بواقع المتعلمين (زمانهم ومكانهم)؟

- ما هي قيمة ومكانة المضمون المراد إيصاله للمتعلمين، في حياتهم؟

بالجملة، فالمبدأ الديدداكتيكي الأول، يقوم على عنصر استحضار/المواءمة ما بين واقع المتعلمين والتجارب الشخصية لتبسيط المادة المدرسة، أي الانطلاق من التفكيك الخارجي (الواقع) للمادة قبل التفكيك الداخلي.

2-2: التوجه العملي في فعل التعليم.

بما أن الدرس هو مقدمة للعمل، فغاياته إذن هي دفع التلاميذ للجانب العملي للمعرفة. فنحن لا نتعلم من أجل أن ننسى ولكن من أجل تطوير الواقع بالفعل العملي. بمعنى آخر، لا بد من استحضار شرط النفعية العملية من وراء كل تعلم/تعليم.

وتأسيساً على هذه المقدمات الممهدة للمبدأ الديدداكتيكي الثاني، فحري بالمدرس، وهو يشتغل على إيصال رسالته التربوية، أن يأخذ بعين الاعتبار هذا المبدأ، هذا الأخير الذي يمكن للمدرس أجرأته من خلال الوضعيات العملية الاصطناعية التي يخلقها داخل قسمه والتي من خلالها يستدخل المتعلمون كفايات عملية/نظرية متباينة.

وبتعبير أكثر دقة، فمبدأ التوجه العملي، يفرض على المدرس أن يحاكي بقسمه وضعيات الواقع في شكل تربوي اصطناعي؛ فالقسم نظير الواقع من خلال هذه الرؤية.

وجدير بالإلماح، أن ثمة أسئلة تفكيكية توجيهية يتوكأ عليها المدرس أثناء استحضاره لهذا المبدأ العملي، هذه الأسئلة يجملها الأستاذ عبد الجليل أميم فيما هو آت ذكره:

- ما هو البعد العملي في المادة المزمع تقديمها، وأية طرق ستوصلها؟

- أية معرفة تخدم القرارات والأهداف العملية المسطرة؟

- ما مدى وعي المدرس بفعله الممارس على المتعلمين، وإلى أي حد يخدم هذا، البعد الديدداكتيكي العملي؟

- أية حقول علمية/عملية يمكن استدعاؤها لتثمين وإثراء هذا البعد العملي؟

- كيف نوجه نحو البعد/الفعل العملي ونحن نمارس البعد/الفعل النظري؟

صفوة القول، أن عروة هذه الأسئلة التوجيهية تشدها مسلمة واحدة وهي: أنه مادام أنه لا عمل بدون علم، فإنه

كذلك لا علم بدون عمل؛ العمل في الواقع وفي الذات وفي الناس. وذلك وفق طرق ديدداكتيكية ومنهجية علمية. هذا ما يجب أن يتشربه المتعلم من إطراره المرربي له.

3-2: التوجه العلمي:

نلفي هذا المبدأ الثالث مرتباً اشد الارتباط بسابقه؛ من حيث انطلاقه من ذات المسلمة المشار لها أعلاه: لا عمل بدون علم.

وعليه، فخطه الدرس ومضامينه التي ينوي المدرس تقديمها في مختبره، يجب أن تكون علمية المنطلق والتطرق؛ إذ بهذا هو يستدخل لدى المتعلمين قيمة مفادها: أن الحكم على شيء ما، لا بد فيه من استحضار المعايير العلمية؛ ذلك وفق نسبية العلم نفسه.

وللإشارة، فهذا المبدأ يبتدىء به المدرس وهو في مرحلة تحضير/تفكيك المعرفة المراد تدريسها؛ توخياً منه للإتيان بمعرفة نسبية ممنهجة ومحيية؛ إذ نجد الدرس العلمي الممنهج، هو في آخر المطاف، يشكل قدوة علمية واقعية للمتعلم يتشرب من خلالها سؤالي: كيف لماذا، و **يُفَعِّلُهُمَا** - أي السؤالين - وهو بصدد تعامله مع وضعيات معيشية خاصة أو حياتية عامة.

ولكي يظهر هذا البعد العلمي بشكل جلي في درس المدرس، لا بد له من وضع هذه الأسئلة التوجيهية في عين الحساب أثناء تحضيره/تفكيكه لمادته المأتي على عرضها:

- أية مقاربات/منهجيات علمية تصلح لتناول درسي؟

- أية نظريات تناسب عملية شرح مضمون الدرس؟

- هل حضور الجزئيات والكليات ضروري معاً، أم إحداهما فقط؟

- أين هي حدود العلم فيما أنوي تقديمه للمتعلمين؟ (الموضوعية والنسبية).

بصيغة عامة، ينطوي هذا المبدأ، في مجموعه، على مدى أهمية النزعة العلمية القائمة على النسق الثلاثي لكل تخصص: المنهج والقاموس والموضوع، والنائية عن الفعل العشوائي اللاعقلاني.

2-4: مبدأ النمذجة (التمثيل).

كما هو متعارف عليه، فبالمثال يتضح المقال. وفي هذا السياق، يأتي المبدأ الديدانكتيكي الخامس الموجه لفعل

المدرس التربوي. هذا المبدأ الذي يتصل بما سلف ذكره من مبادئ سابقة؛ حيث يعد تجسيدا عمليا، غايته

تبسيط الواقع، وكذا الجوانب العلمية والعملية في العملية التعليمية العلمية.

وبناء عليه، فالمدرس المتمكن من مهارة "النمذجة" هو واجد نفسه أمام كم هائل لا متناهي من الأمثلة، ومطالب يبحث

ما يلائم وضعيته التعليمية العلمية من بينها، وذلك وفق شرطين اثنين هما:

- أن يمثل المثال المأتي به ، الشيء المشتغل عليه.

- تحقيق /ملازمة المثال للهدف التعليمي الجزئي أو العام.

وعطفا عليه ، يمكن للمدرس المشتغل على مبدأ النمذجة ، استحضار الشرطين السالفين بشكل فعال ، اثر طرحه للسؤالين العريضين الآتيين:

- أية سلوكيات سيوضحها المثال المزمع تقديمه والتي سيستدخلها المتعلمون؟

- كيف يمكن للمثال المقدم أن يطور قدرات المتعلمين؟

وبشكل مجمل ، فمهارة "النمذجة" هي إحدى مفاتيح النجاح التي يَجْمُلُ بكل مدرس أن يمتلكها ويفعلها أثناء العملية التربوية. إذ بهذه المهارة يغدو المركب مفككا ، والغامض واضحا ، والمعقد بسيطا...فهي دليل الفهم العميق من طرف المدرس لمضامينه المدرسة ، وبرهان صارخ على انتقاله من حال الاستهلاك إلى طور الإنتاج.

2-5:مبدأ البنية.

يستهل الأستاذ عبد الجليل أميم هذا المبدأ بمسلمة مفادها: أن لكل مادة معرفية بنية تنتظم داخلها.

هذا من جهة ، ومن جهة ثانية فباعتبار البنية هي ذلكم الارتباط الحاصل ما بين الأجزاء المشكلة للمعنى ؛فهذا المعنى حينما نريد عرضه على المتعلم يبقى من العواصة بمكان إيصاله في تركيبته العامة. ولذلك ، يبقى فعل التفكيك وفق البنية العامة مبدأ ديداكتيكيا ذا أهمية قصوى.

وتأسيسا عليه ، وجب على كل مدرس أن يمارس فعل التفكيك غير المخل بالبنية المشتغل داخلها.فالتفكيك الذي يتوخى تبسيط البنية المركبة للدرس؛ عن طريق تجزئتها لوحدات ، لابد أن يراعي الكل الذي ينضوي تحته الجزء.

ودعنا نقول بصيغة مغايرة ، فالمدرس وهو بصدد استحضار هذا المبدأ ، هو يمارس فعل التقسيط؛ كوسيلة لتصور وفهم وإفهام البنية الشمولية للمادة المدرسة ، لا كغاية في حد ذاته.

وبغية أجرأة هذا المبدأ من قبل المدرس بشكل ناجح ، ثمة أسئلة توجيهية تتلخص فيما هوأت:

-أية عناصر أساسية يتكون منها الدرس المراد تقديمه؟

- ما هي أوجه العلاقة بين أجزائه؟

- كيف أعيد بناء الكل من خلال الأجزاء المستخلصة؟

- أية معايير (مناهج – طروحات) تتحكم في رؤيتي لعملية التجزيء؟.

في المحصلة، تبقى مسألة الاشتغال وفق مبدأ البنية، هي تيسير لعسير؛ عن طريق التفكيك وإعادة البناء، مروراً بعملية الفهم الجزئي ثم الفهم الكلي. بمعنى آخر، ثمة تدرج منهجي يستدعيه البعد البنيوي للمادة المدرسة.

6-2: مبدأ المناهج (المبادئ المنهجية).

حسب الأستاذ أميم، فهذا المبدأ يمكن اختزاله في القول الآتي: رتب درسك وراقب نفسك. أي ترتيب الدرس وفق منهجية علمية متبعة؛ باعتبارها شرطاً من أهم شروط نجاح الدرس.

علاوة على ذلك، فركن المنهجية الناجعة لا بد لها من استيفاء الخصائص الآتية:

- الوضوح: وضوح الشخصية والمنهجية وكذا المضامين ومكونات الفعل التربوي جمعاء؛ إذ لا مجال للتعلم في تعليم غامض.

- الانسلاخ من القناعات الذاتية: المدرس يمارس فعل التعليم من أجل الوصول بالمتعلم إلى فعل التعلم الذاتي، لذلك فهو مجبور على أن ينأى عن الأدلجة/القولبة المتمثلة في اعتماده لسلطته المعرفية واستثمارها لقمع الاختلاف.

- تنوع مناهج التدريس: المدرس يشتغل في حقل التعدد وهو مطالب بتلافي أحادية المنهج.

استناداً على ما فات من أمر هذا المبدأ الأخير، يسعنا القول أن أسه، مبني في مجموعته على فكرة احترام المدرس للجانب العلمي المتجلي في تتبعه لخطوات مترابطة واضحة توصل الرسالة التربوية في قالب يلائم خصوصيات الطرف المستهدف.

الفصل الثالث: خلاصة تركيبية للمبادئ الديدانكتيكية:

بعد كل ما مر بنا من أمر تعريف الديدانكتيك ومبادئه الستة المستخرجة/المستخلصة من هذه السلسلة التربوية، يمكننا أن نخرج بعدة استنتاجات نجملها فيما يأتي:

- بوعي أو بدون وعي، كل مدرس يمارس ديدانكتيكة الخاصة به.

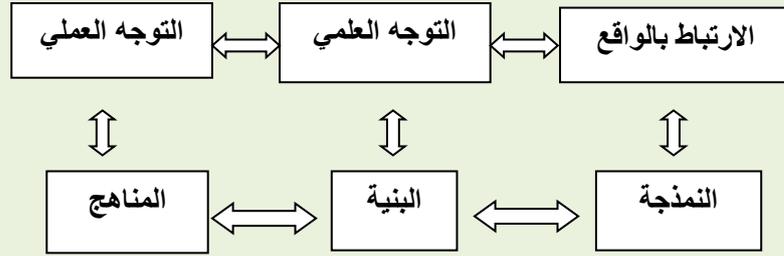
- الوعي بأهمية النقل/التنزيل الديدانكتيكي يستوجب الاشتغال بمبادئه التي أجمالناها في ستة مبادئ.

- الانتقال بالمعرفة من إطارها العالم/الأكاديمي إلى مستواها المدرسي، لا يتحقق بمعزل عن المبادئ المشار لها.

- حينما لا يضع المدرس مادته في قالب التلمذة أثناء عملية التفكيك والتحضير، فهو يخل بركن مهم من أركان المدرس الديدانكتيكي.

- فهم المدرس لمادته، برهانه الأكبر هو قدرته على إفهامها لمتعلميه....

- التجزيء المعطى للمبادئ الديداكتيكية الستة هو تجزئ للإفهام لا تجزئ ترتيب وألوية. فقد يجد المدرس نفسه مجبرا على استحضار كل المبادئ أو جلها دفعة واحدة وهو يشتغل على تحضير مادته.



الباب الثالث: الدرس الجيد/الناجح.

ملحوظة: انسجاما مع ما تم جرده في المحور أعلاه، فالدرس الجيد هو الذي تنبني أسسه على ما تمت الإشارة إليه من المبادئ الديدانكتيكية. فقط، في هذا المحور سيتم الإسهاب في الجزئيات المفصلة لما تم إجمال ذكره.

تمهيد:

الدرس التعليمي، هو تجربة علمية يمارسها المدرس في قسمه/مختبره بشكل يومي. والتي يرمي من خلالها تحقيق الغايات المسطرة لفعل التعليم في أبعادها: المعرفية والحس-حركية والوجدانية.

وعليه، فصفة الجودة هي مطلب ملح ترجى كينونته في أي درس تعليمي تعليمي: كي تحقق تلك الغايات/الأهداف المسطرة له.

هذا من جهة، ومن جهة ثانية فصفة الجودة تبقى هدفا متحركا متغيرا بفعل المتغير الزمني والمكاني والإنساني. فجيد اليوم قد يغدو سيء الغد، وجيد هنا قد يكون سيء هناك، وجيد هؤلاء قد نلفيه سيء أولئك. وبالتالي، هذا ما يلزم شخص المدرس تحري التجديد والتجدد في فعله التربوي.

ورغم النسبية المشار لها أعلاه؛ فيما يخص صفة الجودة داخل الفعل التربوي، فثمة خصائص تبقى مبحوثة عنها؛ من حيث إلزامية حضورها في كل درس تربوي يرمى استدخال قيمة الجودة.

وللإشارة، فهذه الخصائص التي قلنا أنها مشكلة، بحضورها في الدرس التربوي، لمعنى الجودة، هي في الأصل لم تأخذ صفة الثبوت الشرطي إلا من حيث طبيعة ارتباطها بجوانب، تكاد تكون، إن لم نقل أنها ثابتة في مكونات طبيعة الإنسان المتعلم. مما فرض، في آخر المطاف، على كل تجديد وتجدد تربويين أن لا يقفزا على هذه الخصائص ويتجاوزانها بعمى علي .

الفصل الرئيس: الخصائص المميزة للدرس التربوي الجيد.

أثناء اشتغال المدرس على تحليل درسه وتخطيطه، لا بد له من وضع هذه الخصائص الآتية في الحسبان:

أسئلة توجيهية لاستدخالها	تفصيل بيانها	الخصائص المطلوبة
<p>المدرس ملزم باستحضار هذه الأسئلة التوجيهية تقييماً وتقويماً منه مدى حضور هذه الخصائص:</p> <p>- هل الخيوط الحمراء جلية للمدرس؟ (ماذا سأدرس وماذا يراد للمتعلم تعلمه؟).</p> <p>- هل مراحل الدرس واضحة للطرفين (المدرس والمتعلم)؟.</p> <p>هل الواجبات المعطاة للمتعلمين دقيقة وواضحة من وجهة البناء الجيد للدرس؟</p> <p>- هل وسائل التدريس دقيقة الهيكلية ومنطقية في الاعتماد؟</p> <p>- هل لغة المدرس واضحة للمتعلمين؟ (فالمدرس مثال للوضوح والتوضيح).</p>	<p>- لا بد أن يكون البعد البنائي للدرس واضحاً للمدرس والمتعلم، إذ بحضور هذا البعد، آتئذ يمكننا التحدث عن انسجام ما بين الأجزاء المشكلة لكلية الدرس.</p> <p>إضافة إلى ذلك، فاحترام بنية الدرس أثناء تفكيكه تستوجب مراعاة خصوصيات عدة: علمية المادة، قدرات المتعلمين النفسية والمعرفية... الطرائق البيداغوجية الناجعة...</p>	<p>1- وضوح هيكلية سيرورة العملية التعليمية</p>
<p>- هل يستغل وقت الحصة الدراسية في فعل التعلم، فقط، من قبل المتعلمين؟.</p> <p>- هل كل المتعلمين أم بعضهم أم لا أحد مركز في العمل التعليمي وإنجاز الواجب؟.</p> <p>- متى يحقق كل نشاط تعليمي تعليمي هدفه؟ (بحث المؤشرات الدالة على تحقق ذلك).</p> <p>- متى يبدأ النشاط العلمي بالتراجع زمنياً؟.</p> <p>- هل توجد ما بين الطرفين اتفاقات زمنية؟ (مدد الأنشطة مثلاً).</p> <p>- هل ثمة أجيال لما هو عائق زمني للدرس؟.</p>	<p>المدرس والمتعلم هما يمارسان الفعل التربوي في إطار زمني محدد. وبالتالي، حينما يغيب منطق استحضار هذا البعد، خاصة من قبل المدرس، يكون الفشل هو مآل فعلهما: إذ يتأثر بذلك العامل أيما تأثر.</p> <p>وللتوضيح أكثر، فالزمن المقصود هنا بمراعاته ليس فقط الزمن المحصى عدا ورقماً بل أيضاً الأزمنة المتغيرة بتغير المكان والمناخ: إذ يهذين العاملين تتأثر نفسية المتعلم.</p> <p>وعليه، يلزم كل مدرس استحضار ركن مواءمة مادته التعليمية مع الزمن المدرسي/النفسى للمتعلمين.</p>	<p>2- الاستغلال المكثف لزمان التعليم والتعلم.</p>

<p>- هل ثمة تجانس/انسجام، في درسي ما بين المكونات التالية :</p> <p>الطريقة، المضمون، الأهداف؟.</p> <p>- هل أهداف الدرس محددة بطريقة دقيقة؛ كي تدرس بطرق خاصة؟.</p> <p>- هل الأهداف المحددة لها أصول علمية؟.</p> <p>- هل هناك انقطاعات أو حشوزائد في درسي؟.</p> <p>- هل التوقيت المعطى للدرس مناسب: كما ونوعا وتوزيعا؟.</p> <p>- هل يتم تنوع الطرق البيداغوجية وفق الفروقات الفردية الكائنة ما بين المتعلمين؟.</p>	<p>يقصد بهذه الخاصية، الانسجام التام ما بين المضامين المراد تدريسها والطرق المعتمدة لإيصالها بها.</p> <p>فمعلوم، بدهاء، أنه لكل مضمون طريقته الأنسب، وكذا لكل زمان ومكان وأهداف تعليمية طرق تستمد خصوصيتها من خصوصية هذه العوامل جمعاء .</p>	<p>3- مطابقة الاختيارات المنهجية للأهداف و المضامين</p>
<p>- هل استعمل طرقا متنوعة في عملية التدريس؟</p> <p>- هل احترم مراحل الدرس التي سطرتها؟.</p> <p>- هل يتم تقييم وتقويم نتائج الطرق الموظفة؟.</p> <p>- هل عنصر التحفيز حاضر في طرائقي؟.</p> <p>- هل يتم مراعاة استراتيجيات تعليم التعلم للمتعلمين في الطرق المختارة؟.</p>	<p>بصفة عامة، البيداغوجيا ترمز للتقنيات المعتمدة بغية استدراج المتعلم لاستيعاب المادة العلمية المقدمة له. وعليه، فالمدرس ملزم بتنوع الجانب المنهجي المعتمد في عملية الاستدراج :ذلك تبعاً لتعدد واختلاف المتعلمين المستهدفين .</p> <p>وتجدر الإشارة أن حرية الاختيار المنهجي للطرق البيداغوجية ، هي بالكامل في يد المدرس؛ فقط إن قام بمراعاة التوافقات الآتية:</p> <p>- موافقة الطريقة للنتائج المراد الوصول إليها.</p> <p>- موافقة الطريقة للإمكانات الذاتية للطرفين.</p> <p>- موافقة الطريقة للمحتوى المعرفي المراد إيصاله</p> <p>- موافقة الطريقة لأبعاد المتعلم...</p>	<p>4- التعدد المنهجي/ البيداغوجي</p>

5- التمرين الذاتي

<p>- هل تشكل التمارين مرحلة مندمجة مع الدروس؟</p> <p>- هل يتم توظيف التمارين التي تفتح المجال للخيال الإبداعي؟</p> <p>- هل يتم مراعاة عنصر عرضانية الكفايات أثناء وضع التمارين؟</p> <p>- هل يتم مد التلاميذ بتوجيهات خاصة بغية المساعدة؟</p> <p>- هل التمارين المعطاة تخدم ركن التعلم الذاتي وتسعى لتثبته لدى المتعلمين؟</p>	<p>التمرين، في مجمله، هو تكليف بانجاز مهمة ما قصد التعرف /تعميق كفاية ما لدى المتعلم. بناء عليه، فالتمارين تختلف باختلاف أهدافها ودرجة دقتها، ولكي تأخذ صفة "الذكاء" تلزمها الشروط الآتية:</p> <p>- أن تكون صعوبتها في المتوسط.</p> <p>- أن توظف في الإيقاع/المسار الصحيح للتعلمات/الدرس.</p> <p>- توافقها مع أهداف الدرس ومراحله، وكذا مستوى المتعلمين.</p> <p>- أن تُطوّر كفايات المتعلمين وتستثمر كفاياتهم السابقة.</p> <p>- مصاحبة التمرين بتوجيهات المدرس الموضحة (الغاية هي الاستيعاب لا التعجيز).</p>	
<p>- هل أقوم بتشخيص وضعية المتعلمين المعرفية قبل بدء خطة الدرس؟</p> <p>- هل أراعي نتائج التشخيص المحصلة اثناء عملية تخطيط الدرس؟</p> <p>- هل أستجيب لاهتمامات واحتياجات (بعض) التلاميذ؟</p> <p>- هل أبحث على صعوبات التعلم عند التلاميذ لمعالجتها؟</p> <p>- هل يتم الاهتمام بالتلاميذ الضعفاء ودعمهم والتلاميذ النجباء وتحفيزهم؟</p>	<p>معلوم أن الدرس الناجح يوقظ القوى الداخلية للمتعلمين؛ فالتلميذ يفجر طاقته في المكان و الزمن اللذين يسمحان بذلك.</p> <p>وتأسيسا عليه، فمسألة الدعم الفردي (بكل أبعاده: المعرفية النفسية، المادية..) تبقى من الغاية بمكان فيما يخص إنجاح الدرس التربوي/التعليمي، إذ هي حاجة ضرورية لكل متعلم؛ فالمدخل المعرفي هو مدخل سيكولوجي بالأساس.</p> <p>وتجدر الإشارة إلى أن دعمنا للمتعلم هو في الحقيقة دعم للضعف الطارئ عليه بسبب المرحلة النمائية التي يعيشها والتي تتطلب مزيد عناية ورعاية، ومد إياه بالثقة في الذات.</p>	<p>6- الدعم الفردي</p>

<p>- هل أثناء درسي تعم القسم أجواء ايجابية ومزاج مشجع على التعليم/التعلم أم لا؟،</p> <p>- هل يتعلم التلاميذ فيما بينهم بتعاون أم تنافراً؟.</p> <p>هل يحضر الاحترام فيما بين التلاميذ أثناء الدرس؟.</p> <p>- هل طريقي المعتمدة في التدريس جالبة للجو المشجع أم لا؟</p> <p>- هل تحضر الموضوعية في تعاملي مع جميع المتعلمين؟.</p> <p>- هل يتم تنظيم الأنشطة بإشراك التلاميذ؟</p> <p>- هل هناك فترات تأمل تخص مدى حضور التحفيز في درسي؟.</p>	<p>مناخ القسم هو جوهر العوامل المحفزة على التعلم. هذا المناخ الذي تتشكل خصائصه من طبيعة عناصره المشكلة له ، وهي:</p> <p>المدرس، المعدات المادية، التركيبة النفسية للأطراف.</p> <p>ومن نافلة القول أيضاً، فخلق جو تشجيعي هو ينم عن وجود قدرة/علاقة تواصلية عالية ما بين الطرفين. فالتواصل هو سبب ونتيجة ، في نفس الآن، للجو التشجيعي.</p> <p>علاوة على ما ذكر، فالمناخ المدرسي المشجع على التحصيل العلمي والتربوي، لا يكون بانعدام خاصية التحفيز بطرقها المتباينة. فالتحفيز هو وسيلة لاستخراج طاقة المتعلم المكتنزة في دواخله.</p>	<p>7- الجو التشجيعي للدرس</p>
<p>- هل أقوم بحوارات داخل القسم؟</p> <p>- هل تقوم هذه الحوارات على ربط المعرفة المحصلة والتي هي بصدد التحصيل؟</p> <p>- هل في حواراتي أربط المعرفة بسياقات التلميذ المعيشة؟</p> <p>- هل أسمح للتلاميذ في توظيف تجاربهم وأحاسيسهم ، في الحوار؟</p> <p>- هل يتم بناء الحوار على أسس علمية صلبة والمحااجة بها؟</p> <p>- هل أحفز التلاميذ على الإتياب بالجديد في حواراتهم؟</p> <p>- هل يتم تبادل المعرفة فيما بين التلاميذ أثناء الحوار؟</p> <p>- هل طريقي في إدارة الحوار متعددة؟</p>	<p>لا ريب أننا بالحوار ننتج المعرفة ، و أيضاً بواسطته نبنمها في ذات المتعلم.</p> <p>ولذلك، فاستحضار الآخر/المتعلم في عملية بناء المعرفة يعد أمراً لا مندوحة عنه في الفعل التعليمي التربوي؛ إذ ليست هناك معرفة فوقية في التدريس.</p>	<p>8- حوارات الدرس المؤسسة للمعنى</p>

<p>- هل أستدعي تفاعلات التلاميذ بشكل مستمر ومنتظم داخل فصلي؟.</p> <p>- هل أقوم بدعم هذه الاستجابات ؟</p> <p>- هل أقوم بإشراك التلاميذ في وضع قواعد الفصل الدراسي؟</p> <p>- هل أستعمل طرقاً متنوعة أثناء التعامل مع استجابات المتعلمين؟</p>	<p>كما مر بنا، فالفعل التربوي هو فعل تشاركي. ولذلك، فإن إشراك الأخرى في النظر في استجاباته المختلفة وأخذها بعين الاعتبار، ولما لا الترقى ببعض هذه الاستجابات إلى درجة الرقيب الحسيب على جودة الفعل التربوي... (ثمة استجابات بؤجل النظر فيها، وأخرى توظف، ومنها من يستدعي جرأة أكبر، وبعضها لا يلتفت إليه، والبعض الأخرى يستدعي إيقاف الدرس، وجزء منها قد يتطلب تكليفاً بعمل منزلي)</p>	<p>9- استجابة التلاميذ</p>
<p>- هل أنا أزود تلاميذي بلائحة من الانتظارات التي عليهم تنزيلها وتليتها، وأعمل على تعليقها وتزويدهم بالتوجيهات؟</p> <p>- هل أحدد مع تلاميذي مواعيد الاختبارات التي هم مقبلون عليها؟</p> <p>- هل شروط ومعايير الامتحان واضحة للمتعلمين؟</p>	<p>لا أحد يزايد على أن الشفافية عنصر أساسي في العملية التربوية. هذه الشفافية التي نجد لها تجليات متعددة في ثنايا الممارسة الصفية، والتي من بينها: معرفة التلاميذ لمعايير الحكم على امتحاناتهم من قبل المدرس؛ درء النزعات الشك. وكذا توضيح المطلوب إتيانه أو تركه. فالأصل في الفعل التربوي هو المساعدة على النجاح لا الدفع بالمتعلم للفشل.</p>	<p>10- وضح الانتظارات الخاصة باختبارات التلاميذ</p>

خاتمة

خلاصة تركيبية للنفحات التربوية

المدرس المبتدئ، الديداكتيك، الدرس الناجح... كل هذه العناوين وغيرها، ما هي إلا أجزاء ولبنات مشكلة لبناء/كل واحد عنوانه البارز / الجامع هو: الفعل/الحقل التربوي.

ودعني أقول، أنه رغم شساعة هذا الحقل التربوي، وتعدد الأجزاء والروافد المغذية له، إلا أن - إذا ما أخذنا بعين الاعتبار غاياته النهائية، - ما تم حصر الحديث فيه من نفحات تربوية، يكاد يكون حجر الزاوية في كل هذا البناء/الحقل.

فمعلوم أن المدرس هو المنفذ المباشر للسياسة التربوية، وأيضا هو المحتك الأول مع من يمارس عليه الفعل التربوي. وما دام الأمر بهذا الخطب والجلل، فالاشتغال على شخص المدرس؛ من زاوية تأهيل كفاياته (المعرفية، السلوكية، الوجدانية...)؛ كي يغدو محترفا، هو من أولى الأولويات في هذا الحقل التربوي،

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فالمدرس لا يكون مدرسا إلا بما يناط به من مهمة التدريس؛ فالدرس التعليمي التربوي (بحمولته المختلفة) هو العمود الفقري في مهنة المدرس. ولذلك، وجب السعي لتجويد هذا الدرس تجويدا يقوم على أسس علمية مجربة.

وعليه، فحينما نتحدث عن عنصر التجويد، لا يمكننا أن نغض الطرف عن العلم الذي يزودنا بأهم الوسائل التي تخدم هذا المبتغى. ونقصد هنا الديداكتيك بمبادئه المتحدث عنها سلفا.

هكذا إذن، يتضح لنا الخيط الرفيع الذي يربط ما بين النفحات التربوية التي ركزنا عليها نظرياً وأسهبنا الكلام عنها؛ وكذا تبرز لنا المداخل التي يلج منها المدرس عالم الاحترافية.

وكذلك، يظهر لنا جليا لماذا تم اختيار هذه النفحات/اللبنات من بين غيرها المشكلة لحقل التربية.

وجدير بالذكر، أنه جراء التحولات الاجتماعية القيمية وكذا الضغوطات المادية الناتجة عن الرأسمالية المتوحشة، أضف إليه كذلك تراجع المركزية التقليدية للمدرس (منبع المعرفة): فقد أصبح ينظر لجزء كبير من التنظيرات/النصائح التربوية على أنها "ميتافيزيقا" لا غير.

عطفا عليه، أصبحنا نسمع كذلك بأن هذه التنظيرات التربوية، لا تفرق ما بين "الممكنات الذهنية والممكنات الواقعية"....وقس على ذلك من صنوف الانتقادات الملفوظة هنا وهناك.

وبناء عليه، فوعيا منا بهذه الانتقادات، ومن باب الرد عليها نقول: أنه إذا ما أخذنا بالفلسفة المادية التي تجعل من الواقع محكا مفندا أو مؤكدا للنظرية، فكل ما سطرناه هنا من نفحات تربوية، لا تعوزها شواهد وأدلة واقعية تتحدث عن نجاعتها العملية؛ من خلال نتائجها المحصلة. ولذلك فهي ليست من الميتافيزيقا في شيء.

علاوة على ذلك، فالتحول القيمي للمجتمع لم يكن يوما، ولن يكون، مصوغا لتلافي وتجاوز ما هو تربوي مؤكد بالعلم... فالإطار التربوي، هو يشتغل على تحقيق وتنزيل ما يجب أن يكون، لا أن يساير ويرضى بما هو كائن.

أما فيما يخص الضغوطات المادية؛ جراء الرأسمالية المتوحشة، فرغم ثقل فعلها في شخص المدرس خاصة، فهي لم ترقى بعد لدرجة الدافع المبرر للتنكب عن المسار التربوي؛ فقدرات المدرس، ومؤهلاته التي خولته الوصول لهذه المهنة، يجب أن لا تتأثر بنشاطات الحياة العامة.

بالطبع، قد يكون هذا من الصعوبة بمكان، بيد أن بالمعالجة النفسية والتطهير الذاتي للأدران والعوائق اليومية، يكون هذا الصعب سائرا في السهولة حتى الوصول به إلى مرحلة التجاوز.

وأخيرا، فمسألة "الممكن الذهني والممكن العقلي" هي طرح عريض يضيق المقام والمقال في تفصيله هنا، لكن في الميدان التربوي، يبقى المعيار المفصلي في هذه النقطة هو:

- إخضاع النظريات/البيداغوجيات لمقياس وخصوصيات البيئة المستهدفة.

- النظر في الحاجيات المتطلبة والإمكانات المتوفرة.

- تحديد مراحل الأجرأة والتنزيل.

- النقد والتقييم والتقويم المستمر.

وللإشارة، فما طرحناه هنا من "نفحات تربوية" لا يرقى في مجمله لإخضاعه لغربال "الممكن الذهني والممكن الواقعي" بهذه الدقة. فما تم عرضه من نصائح ومبادئ وخصائص تربوية هي تكاد تكون من المعلوم بالضرورة، وأشهر من نار على علم؛ من حيث تواتر نجاعة تجربتها.

وختاما نقول- بتحويل طفيف- كما قيل: لا عمل (يمارسه المدرس المحترف) بدون علم، ولا علم (يعلمه المدرس المحترف) يتركه دون العمل به.

تم إنهاؤه-بفضل الله- يومه الخميس: 20:10-1436 / 06-08-2015

ب: مدينة ابن سليمان

ملحق

بيداغوجية الحب

لم تكن لتمييز ما بين الأستاذ والتلميذ و أنت تلج لمؤسسة "العهد الجديد" : فعناق بعضهما لبعض، وتعالى ضحكاتهم، وجو الفكاهة الكائن بينهما، وأحيانا الحوارات التي تتخذ طابع الخصوصية المفتوحة بينهما، كل هذا وذاك، كان يزيد من تعقيد مسألة التمييز.

قد يتبادر إلى ذهن أحد، أن ذلك يعزى للتقارب الحاصل في القامة بين كل من التلميذ والأستاذ، وتقاربهما كذلك في السن.

فعلا، هذا كائن و ظاهر للعيان، غير أن مثل هذه العوامل لا تكون هي السبب الأساس في قيام مثل هذه العلاقة. فالإخوة التوأم المشتركان في أكثر من ذلك: الأبوة، الرضاعة، الصفات الجسمية، المسكن...هلم جرا، قد تجدهم في صراع يشي بقيام حرب بينهما، فأين تأثير تلك العوامل هنا؟

كلا، ما كانت تلك العوامل يوما إلا بمثابة مناخ صالح لكي ينمو ويترعرع السبب الأساسي في آخر عملية التحليل، إنه الحب. ولولا وجود الحب ما قامت تلك العلاقة بين التلميذ والأستاذ، ولولا انعدام الحب - في غالب الأحيان- لما قام الصراع بين التوأم المذكور.

يوسف لقد خلصت أنا ومصطفى لتسمية نصف بها "أسلوب التدريس" الذي نهجناه طوال هذه السنة. هكذا خاطبني الأستاذ جمال.

هيا قل الاسم الذي خلصتما له.

أسمعه يا مصطفى اكتشفنا.

ههه بيداغوجية الحب، ههه نعم بيداغوجية الحب هذا هو الاسم يا يوسف.

لقد جئتما بشيء عجاب. أتراكما تصدقان القول أم في كلامكما مزاح اعتدتم عليه.

مالك "يا يوسف" تريد أن تغمض عينيك عن الحقيقة الجلية. لا تكن كمن يريد أن يحجب أشعة الشمس بغريبال. فالحق بين. أو أمانة تفسير لتلك العلاقة التي ربطتنا ولازالت تربطنا بالتلاميذ من غير علة "الحب"، حب جعل بعضنا يذوب في بعض. إننا نحبهم كإخواننا أو أخواتنا وهم كذلك يحبوننا كإخوانهم الذين يكبرونهم سنا.

صبح، ما في هذا ريب. فكل الدلائل تشير إلى أن ثمة خيط رفيع يربط بيننا وبين التلاميذ، خيط عجزت حيل

الإدارة أن تقضمه. فما كان بيننا وبين التلاميذ من أنشطة معرفية وترفيهية ورياضية ما كان إلا أن يربط بعضنا البعض بعروة وثقى.

لم يكن القسم مبعثا للملل بالنسبة لنا كأساتذة ، ولا صيرناه سجنا من وجهة نظر التلاميذ. فوقت الحصة ما كان كله ثرثرة أدبية ولا أرقاما رياضية، بالطبع هذا واجب، غير أن للدعابة والفكاهة حضور حتى ولبنات الدرس توضع واحدة تلو الأخرى. فماذا ينفع الأستاذ إن أنهى درسه والمعنيون بالأمر ساخطون؟ ما نتيجة بناء وضع بدون أساس؟ فلا الباني بمستفيد ولا المبني له بمستفيد.

لا يأخذك العجب إن سمعت أصداء الأناشيد هناك حيث يدرس الأستاذ "ياسين" أو رأيت رقع "الشطرنج" متناثرة هنا وهناك، ولا يروعك إن شاهدت التلميذات - اللاتي طبعهن الحياء - متحلقات حول الأستاذ "جمال"، أو التلاميذ جميعهم يتفرجون على "سلسلات ترفهية".

وأكثر من ذلك، أمل ألا تصدم إن صادفت أستاذ اللغة الفرنسية - رشيد- وهو يقيم مسرحية للتلاميذ في وقت الدرس. وأستعطفك قولاً، ألا تسيء الظن بي إن وجدتني أقص على التلاميذ بعض مستملحات جحا، وأخير وليس آخراً، أرجوك أن تثبت وأنت تشاهد الأستاذين "هشام" و"مصطفى" يتخليان عن مهمتهما الأصلية لكي يصيرا مخرجين مسرحيين؛ فتراهما يوزعان الأدوار ويجريان "السيناريوهات" التجريبية.

وإن حالفك الحظ وضبطت تلميذا يهاتف شخصا ما، فكن على يقين أن ذلك الهاتف هو هاتف أستاذ معار، لا غير. ولا يغرنك الشيطان وتظن أن في الأمر تزلف وتقرب من "تلميذة" ما. فكل ما في هذا الأمر وغيره مما وصفناه لك هو: الحب، نعم هي بيداغوجية الحب.

فضلا عن كل ذلك، قد تكون من المحظوظين الذين تفرجوا على لقاء كروي ما بين التلاميذ والأساتذة، فإن كنت كذلك، أخالك صعقت عندما رأيت التلاميذ يطوقون أحد الأساتذة - أو كلهم - مستجوبين إياه عن توقعات المقابلة. أو حينما ترى التلميذ يطيح بالأستاذ أرضاً وكلاهما يضحك، لا التلميذ ولا الأستاذ. والأعجب من كل ذلك، ولا شك أنك كنت شاهده، أصداء الجمهور تهتف بالنصر لصف الأساتذة وأخرى للتلاميذ، وفي آخر المطاف يكون النصر للجميع وإن كانت النتيجة متباينة. فعلا، ما كان ذلك ليكون - أيها القارئ - لولا "التدريس بالحب".

لن أكون مخطئاً إذا قلت أنك كنت حاضراً حينما كان الأساتذة يجمعون "المال" للتلاميذ المختارين لاجتياز امتحان الرياضة: نظراً لعوزهم - أي التلاميذ - ، كما أعتقد أنك لن تكذبني إن قلت أنك كنت ثالث ثلاثة حينما سلم الأستاذ ياسين الدواء للتلميذة "وفاء بوعلالة" مجاناً.

أيها القارئ، لا ريب أن جلدك كان يقشع إجلالاً كلما رأيت الأستاذ هشام وباقي الأساتذة يترددون إلى المؤسسة - ولو لويلاً - لإضافة مزيد من الحصص الداعمة للتلاميذ. حصص امتدت إلى آخريوم من أيام الامتحان الجهوي للسنة الثالثة إعدادي.

أعذرنى إن شققت عليك أيها القارئ، لكني متيقن أن كلامي هذا هو الضربة القاضية التي ستقودك للاعتراف معي. ليس في الأمر شك، فقد رأيتك بأم عيني يوم تفرق جمع التلاميذ والأساتذة يوم -2013/06/23-

رأيتك و أنت تتواري وراء الأنظار مخافة أن تبوح بأحاسيسك أمام الجميع، لكنك كنت تصدر بكاء بدون صوت، تذرِف دموعا بدون ماء.

لقد كنت أحد الشهداء الذين حضروا هذا الموقف، فلا الأساتذة أمكنهم أن يخفوا حزنهم، وأنى لهم ذلك وقد مر بينهم ما مر من صنوف البهجة و الفرحة، ولا التلاميذ استطاعوا كبح أعينهم عن التحدث نيابة عن ألسنتهم. كنت تراهم وهم يستثيرون كلما أحس أحد منهم بدمعة توشك أن تفضح شعوره.

أيها القارئ مع كل ما رويت لك، وإن كنت شاهد كل ما حكيت لك، تُراك ما أنت قائل. أتهمس في أذني مصارحا أم ترفع صوتك بدون وجل ووجل متحدثا؟.

هيا لرفع صوتنا في نفس الآن ونقل: إنه التدريس بالحب إنها بيداغوجية الحب.

نص مقتطف من رواية "نفوس في الذاكرة المهنية" التي دونا فيها محطات بارزة من سنتنا المهنية الأولى: 2012-2013.

الفهرس

شكر وتقدير.....ص:2

مفتاح الولوج.....ص:3

تقديم.....ص:4

الباب الأول:المدرس المبتدئ

الفصل الأول:المدرس والذات.....ص:4-7

الفصل الثاني:المدرس وعلاقته بالمتعلم.....ص:7-8

الفصل الثالث:أم المسلمات.....ص:8

الفصل الرابع:نقنيات منهجية أثناء الحصص الأولية.....ص:8-10

الفصل الخامس:خلاصة تركيبية لمقومات الشخصية المربية:.....ص:10

الباب الثاني: الديداكتيك

الفصل الأول:مفهوم الديداكتيك.....ص:11

الفصل الثاني:المبادئ الموجهة للديداكتيك في جانبا العملي.....ص:11-15

الفصل الثالث:خلاصة تركيبية للمبادئ الديداكتيكية.....ص:15-16

الباب الثالث: الدرس الجيد/الناجح

تمهيد.....ص:17

الفصل الرئيس:الخصائص المميزة للدرس التربوي الجيد.....ص:17-22

خاتمة

خلاصة تركيبية للنفحات التربوية.....ص:23-24

ملحق

بيداغوجيا الحب:.....ص:25-27