

شخصية المعلم بين المقاربات التقليدية والمقاربة بالكفاءات

The teacher personality between the traditional approaches and the competency-based approach

سارة لفافطة*، جامعة سكيكدة، الجزائر.

psysara21@gmail.com

فريدة لوشاحي، جامعة سكيكدة، الجزائر.

faridalouchahi21@yahoo.fr

تاريخ التسليم: (2020/03/26)، تاريخ المراجعة: (2020/08/02)، تاريخ القبول: (2020/09/08)

Abstract :

ملخص :

In this article, we analyze the role of the teacher in the traditional approaches, which considers the pedagogical practice as an educational act exerted by the pedagogical orator whose tasks are limited in providing knowledge to the pupils and controlling the class. However, competency-based approach is considered as a pedagogical activator exercising the tasks of motivations, accompaniment planning, organization, guidance, evaluation, so we have demonstrated requirements to accomplish these tasks including the personality traits that correspond to each role.

Keywords: The teacher, The traditional approaches, Competency-based approach, The personality traits.

نحلل في مقالنا هذا دور المعلم بين المقاربات التقليدية التي تعتبر الممارسة البيداغوجية فعلا تعليميا يمارسه المعلم باعتباره خطيبا بيداغوجيا تختزل مهامه في تلقين المعارف للتلاميذ وضبط الصف، والمقاربة بالكفاءات التي يعتبر فيها منشطا بيداغوجيا يمارس مهام التنشيط، المرافقة، التخطيط، التنظيم، التوجيه والتقويم، حيث نبينا متطلبات إنجاز هذه المهام بما في ذلك سمات الشخصية التي تتلاءم مع كل دور.

الكلمات المفتاحية: المعلم، المقاربات التقليدية، المقاربة بالكفاءات، سمات الشخصية.

مقدمة:

تبنى النظام التربوي الجزائري ثلاث مقاربات بيداغوجية بالتسلسل التالي: المقاربة بالمضمون، المقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات وهي المعمول بها حاليا. تختلف هذه المقاربات من حيث أسسها ومبادئها التي تنظم العلاقة بين أقطاب المثلث البيداغوجي معلم، متعلم والمادة التعليمية.

تتفق المقاربة بالمضمون والأهداف على مركزية المعلم في المثلث البيداغوجي وأهليته للإمساك بزمام السلطة البيداغوجية وتسيير العملية التعليمية، كون منطق المقاربتين هو منطق تعليمي، تنقل خلاله المعرفة من معلم إلى متعلم في إطار منظم ومحدد بهدف إنتاج نماذج سلوكية محددة مسبقا. فعل التعليم على هذا النحو عبارة عن خطبة بيداغوجية تحمل معارف متنوعة ومحددة الأطر والأهداف بغية إرشاد المتلقين لتعديل سلوكياتهم وتعليمهم السلوك المقبول والمناسب اجتماعيا ويكون المعلم بهذا الشكل خطيبا بيداغوجيا كما أسماه بورديو وباسرون (2005). فيما تدعو المقاربة بالكفاءات إلى إقالة المعلم من مركزه ضمن المثلث البيداغوجي وإحلال التلميذ بدلا منه، فهذا الأخير يملك الميكانيزمات الكافية للتعلم هو فقط بحاجة إلى توجيه ومراقبة لعملية التعلم لديه، حتى يصبح كفاء قادرا على حل إشكالات حياته المختلفة بطريقة علمية ومنهجية. بمعنى أن إزاحة المعلم من المركز لصالح التلميذ لا يعني الاستغناء عنه وعن دوره في إنجاح العملية التعليمية لدى هذا الأخير، حيث يستوجب تكوينه وجود معلم كفاء يمتلك مهارات معينة تساعد على مرافقته، توجيهه ومساعدته على ترشيد تعلماته واستثمار قدراته. فعل المرافقة، المساعدة والتوجيه، يُختزل في كونه فعل تنشيط لذلك يفضل بعض التربويين تسمية المعلم في ظلّ التدريس بالكفاءات بالمنشط البيداغوجي (الliche، دت، ص 90).

إنّ انتقال الممارسة البيداغوجية من منطق التعليم إلى منطق التعلم إذن، أفرز تغييرا في دور المعلم ومتطلبات هذا الأخير؛ وسمات الشخصية التي يجب توفرها في المعلم وفق متطلبات الدور.

1. شخصية المعلم بين المقاربات التقليدية والمقاربة بالكفاءات: يختلف المعلم الخطيب البيداغوجي عن المعلم المنشط البيداغوجي، باختلاف متطلبات الدور من مهام ومميزات وسمات شخصية، سنقوم بتبيانها في العناصر الموالية:

1.1 الخطيب البيداغوجي: المعلم في المقاربات التقليدية

يقوم الخطيب في ممارسته لدوره بإعداد خطبه مسبقا، ثم يشرع في إلقاء خطبته وهو يقف على المنبر مقابلا للجمهور؛ حيث يكون منبره أعلى من مقاعد ذلك الجمهور حتى يتسنى له إيصال صوته لجميع الموجودين وضمان انتباههم له وعدم إصدار ضجيج من قِبلهم. يُجهّز هذا المنبر بميكروفون يُعبر رمزيا عن وضعية يكون فيها الخطيب هو المتحدث الوحيد داخل القاعة، فيما يكون الجمهور متلقيا سلبيا يكتفي بالاستماع لما يقال، إنّها الممارسة ذاتها في فضاء القسم ضمن بيداغوجيا المضمون والأهداف؛ أين يعتبر المكتب منبر المعلم وهو يتموضع فوق المصطبة أو على أحد طرفيها، تتوقع هذه الأخيرة في مقدمة القاعة مرتفعة قليلا عن سطحها، فيما تلامس الطاولات ومقاعد التلاميذ أرضية القاعة بمسافة

تبعد قليلا عن المصطبة (بورديو و باسرون، 2005، ص.235)، يلتصق أحد طرفي المصطبة بالحائط الذي يسندها وهو الحائط ذاته الذي يسند السبورة؛ لوح المعلم الذي يسجل عليه خطبته أحيانا أو يسجل بعض المقاطع منها أثناء تلقينها للجمهور البيداغوجي "التلاميذ"، فيما تتموقع الصفوف مقابل المصطبة، يتراوح عددها بين ثلاثة إلى أربعة صفوف وفي حالات نادرة نجد صفين فقط. تنظم الصفوف تراتبيا تعاقبيا؛ طاولة تلوى أخرى، تُلحق كل طاولة بمقعدين، تفصل الصفوف أروقة صغيرة تسمح بالكاد بحركة التلاميذ (ديوي، 1978، ص.55). هذا الشكل الهندسي للقسم ضمن المدرسة القديمة يحمل دلالات من حيث هو فضاء مهياً خصيصا لمساعدة المعلم على أداء دوره بالشكل المطلوب ومن جهة أخرى يحدّد للتلاميذ رمزيا دورهم داخل هذا الفضاء. كما أنّ تموقع عناصر القسم المادية (الطاولات، المقاعد، المكتب، المصطبة والسبورة)، يحدّد أيضا نوع العلاقة بين المعلم والتلميذ وبناء على ذلك حدود الاتصال بينهما، بمعنى أنّ هذه العلاقة تُفرض بالمسافة المادية التي تُحدّد رمزيا المسافة التفاعلية (بورديو و باسرون، 2005، ص.235).

علو المنبر على مقاعد الجمهور فيه إعلاء للمعلم على التلاميذ فهو المالك للمعرفة ومن ثمة هو مؤهل لأن يُمنَح السلطة البيداغوجية ويكون سلطانا بيداغوجيا في القسم (بورديو و باسرون، 2005، ص.235). يفنقر التلميذ للمعرفة والسلوك المطلوب اجتماعيا لذلك لا بدّ أن يكون في مرتبة أدنى من المعلم وحتى يرقى إلى مستوى السلطان البيداغوجي لا بدّ أن يمرّ عبر مراحل من التعلم ينال خلالها تركية من معلّمه من أجل الانتقال من مرحلة إلى أخرى، نيل هذه التركيبة يكون من خلال الامتثال لأوامر ونواهي المعلم مع النسخ الجيد لخطبه في ذاكرته وإعادتها له متى طالبه بذلك وعادة يكون ذلك في الامتحانات (الliche، دت، ص.90)؛ إذن دور المعلم التقليدي يتحدّد نجاحه بإنجاز مهمتين أساسيتين:

1.1.1 مهمة إعداد الخطب وتلقينها:

تقرّ التربية التقليدية بأنّ التلميذ لا يملك الميكانيزمات الكافية التي تؤهله للتعلم الذاتي والتفكير؛ لذلك أفضل طريقة لتعليمه تكون بتلقينه المعرفة، تلقين المعرفة يستدعي وضعها في قوالب لغوية لتعريفها للتلميذ في شكل خطاب، خاصّة وأنّ اللغة حسب ما يعتقد ديوي (Dewey. J) هي الشكل الأسهل للتعبير عند الطفل، لذلك فهي الوسيلة الأمثل للتواصل معه (ديوي، 1978، ص.62)، هذا ما يفسّر استغلالها من طرف المقاربات البيداغوجية القديمة في عملية التعليم كوسيلة أولى ووحيدة للتواصل مع التلميذ. تتميز اللغة التي يستخدمها المعلم في صياغة خطبته حسب بورديو و باسرون (2005) بأنّها: "لغة علمية تأتي في شكل خطبة بيداغوجية مسترسلة ذات تجليات رمزية، تجعلها لغة كاريزمية غير قابلة للنقاش فهي تستحق الانبهار وإسكات جمهورها؛ حيث تُصطبغ بالتلميح المبهم، الإحالات المختلفة غير المؤسّسة، الغموض المفحم المصاحب بالتستّر على المصادر، تحاشي الصياغات المشبوهة" (ص.262). هي لغة علمية من حيث أنّها تحتوي مصطلحات دقيقة خاصّة بمحتوى الدرس دون تأويل لها حفاظا على غموضها وبالتالي على صعوبتها ورقّيتها، ما يترك انطبعا للتلميذ بضغفه

أمامها وعدم أهليته لفهمها، وفي المقابل يزداد إعجابه بتلك القدرة الفذة للمعلم لأنه استطاع فهم رموزها ودلالاتها مادام يجيد الحديث بها وتوظيفها في خطابه، يزداد هذا الإعجاب ويعزز باسترسال المعلم في عرض خطبته وفصاحته وعدم الاستعانة بالذاكرة أو الدفتر أثناء إلقائها والاكتفاء بتقديمها ارتجالياً، هذه الوضعية تزيد من تعظيم التلميذ لمعلمه ومن تمجيد المعلم لذاته؛ فعدم قدرة التلاميذ على فهم خطبته يؤمن بقاء سلطته عليهم والتحكم في حدود العلاقة معهم وبالتالي الحفاظ على سلطانه البيداغوجي من الزوال، لعل هذه المكاسب لدى المعلم هي التي تجعله شديد الحرص على الحفاظ على غموض خطبه بما تحمله من مصطلحات صعبة ودلالات مبهمة وتجنب استخدام عبارات بسيطة قابلة للفهم حتى لا يجرؤ التلاميذ عليه حينما تتضح لهم الرؤية فيصبحون قادرين على التساؤل والاستيضاح. إن طرح أسئلة وإبداء الرغبة في الفهم من قبل التلاميذ بالنسبة للمعلم هو تهديد لسلطانه يستجيب له باتهام التلاميذ بالتطاول على شخصه اعتقاداً منه أن مستوى خطبته غير قابل للنقاش خاصة من طرف متعلم لا يملك أهلية لذلك فعلى هذا الأخير الانبهار فقط بهذه الخطبة ومن ثمة الانبهار بالسلطان وعدم التمرد عليه والتشكيك في مصداقية خطبته. يستعين المعلم في ذلك أيضاً بإخفاء مصادر المعلومات التي تحملها خطبته حتى لا يكون هناك سبيل للتلميذ للحصول عليها ومنافسته فيها وبالتالي منافسته في سلطانه (بورديو و باسرون، 2005، ص.243).

يوحي التستر والغموض الذي يحيط بصياغة الخطبة البيداغوجية وطريقة تقديمها للتلميذ بعدم وجوب مقاطعتها، وإنما التلقي والاستماع لها فقط مع إحياء مسبق له بضرورة فهمها هذا الإحياء حسب اعتقاد (أدلر Adler. A) يتولد عن مركب النقص الموجود لدى التلميذ أو الأطفال عموماً، وهو الكامن وراء شعورهم بالضعف والقصور أمام قوة الكبار وسلطتهم (التلميذ أمام معلمه) في مختلف الجوانب ومن ثمة شعورهم بالإعجاب والانبهار بهؤلاء الكبار يُعبر عنه في شكل استسلام، تقليد، اعتراض، تعويض أو إفراط التعويض لعقدة النقص تلك (وظفة والشهاب، 2003، ص.73-74). في ما يفسر (فرويد Freud. S) حالة الانبهار هذه بقابلية التلاميذ المسبقة لذلك، فهم جاهزون مسبقاً لإبداء استجابات الاستسلام للمعلمين، من خلال مقاربتهم لنموذج المعلم بالنموذج الأبوي وفي هذا الشأن يقول: "إننا نفهم الآن طبيعة علاقاتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى بدائل أبوية حتى حينما يكونون يانعين صغاراً نراهم نحن ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها فنسقط عليهم مشاعر الأبوة ونعكف على معاملتهم كما نعامل آبائنا" (وظفة و الشهاب، 2003، ص.83)؛ بمعنى أن سمة النضج لدى المعلمين الحقيقية أو الرمزية، هي التي تهيئ التلميذ لحالة الانبهار به من حيث هو نموذج يملك قدرات خارقة تستحق الإعجاب والانتقاد مثلما حصل مع الآباء. بينما يعتقد بورديو وباسرون (2005) أن المسافة المادية التي تفصل منبر المعلم العلوي عن مقاعد جمهوره السفلية هي التي تؤسس لحالة الانبهار تلك، وما ينتج عن ذلك من تمجيد التلاميذ للمعلم نظراً لرفعة شأنه التي يوحى بها علو منبره، ودونية التلاميذ التي يوحى بها تموضع مقاعدهم على السطح أسفل المنبر بمسافة محدّدة؛ إذن هذه المسافة تفرض قواعد

على التلميذ تحكم اتّصاله بمعلمه، لذلك فهو مطالب بصيانتها بإبداء ردود فعل تؤمّن بقاءه ضمن فضاء القسم، تتسم هذه الردود بالطاعة والخضوع والامتثال. ويبرزان هذه الفكرة بعدم استجابة التلاميذ لاستدعاء بعض المعلمين لهم للمشاركة أو الاعتراض على الخطبة، فهذا الاستدعاء بالنسبة له ليس حقيقياً وإنما هو يهدف إلى تعزيز أثر الانبهار الذي تركته الخطبة لدى التلميذ، حيث يوحي لهم المعلم من خلاله بأن خطبته لا تشوبها شائبة فهي مستوحاة من مصادر متنوعة وذات قيمة؛ ميرتها لهم بذلك على اجتهداه وسعة اطلاعه، إنه إذن لا يطالب التلميذ بالمشاركة والنقد الفعليين وإنما يطالبهم بالثناء على خطبته والافرار بنجاحه في انتقاء كلماتها وأدائه لها أو السكوت اندهاشا لها (بورديو و باسرون، 2005، ص.236).

يستعين المعلم في عرض خطبته كما أشرنا سابقاً بالميكروفون نظراً لأهمية هذا الأخير من حيث هو مساعد للخطيب في إيصال خطبته لجمهوره من جهة، وفي ضمان انتباههم له من جهة أخرى. إلا أنّ منبر المعلم يخلو من هذا الميكروفون المادي وهو ما يجعله يلجأ إلى استخدام صوته الذي يمتاز بشدته وبصداه الممتد غالباً خارج القاعة، فيحكم على حسن توظيفه لصوته من خلال تعليقات الزملاء والمدير بسماعهم له ولخطبته من مواقعهم. لا يستخدم المعلم هنا صوته فقط من أجل إبلاغ جمهوره بخطبته وإنما كذلك للصياح والصراخ في وجه التلاميذ الذين يتمادون في تصرفاتهم ويحاولون إحداث فوضى داخل القسم، حيث كثيراً ما يستخدم المعلم التقليدي هذين السلوكين كاستراتيجية لحفظ النظام وضبط الصف وهذه تعتبر المهمة الثانية المكلف بها في هذا الدور.

2.1.1 مهمة ضبط سلوك التلاميذ:

يعتبر المعلم مربّ ثاب للتلميذ، نلتمس هذا في تعريف دوركايم (Durkheim. E) للعملية التربوية على أنّها: "تأثير تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد وتكمن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم" (وظفة و الشهاب، 2003، ص.72)، فبالنسبة له الهدف من تربية الطفل هو إعداده للتكيف مع مجتمعه حيث يتحقق ذلك من خلال امتثاله لقيمه وقوانينه ويكون ذلك بدمجه في المجتمع عن طريق المدرسة ومواجهته للأفكار الأخلاقية السائدة في مجتمعه والتي يتلقاها من معلمه المكلف ببلوغ هذه الغاية. (Synders, 1973, p. 17)، والتي يكرّسها شكل الطاولات وكيفية تموضعها، حيث ذكرنا سابقاً أنّها توضع بشكل تراتبي تلاحقي، تنتمي لصفوف وتلحق كلّ طاولة بمقعدين يسمحان بسحب الأرجل تحت الطاولة ووضع الأيدي وطبيهما فوقها. تتميز هذه الطاولات والمقاعد في المرحلة الأولى من التعليم (المرحلة الابتدائية) بالتصاقها ببعضها البعض بقضبان حديدية، تصل هذه القضبان الطاولة بمقعد ممتد بنفس طولها في منتصفه، ما يوحي بأنّ هذا المقعد مخصّص لجلوس تلميذين ويحدّد لكلّ منهما مجاله ومسافة التفاعل التي لا بدّ من احترامها في تعامله مع زميله؛ إذ أنّ وضع الطاولات مقابل السبورة والمصطبة يوحي بتركيز الانتباه مع الخطيب بتوجيه النظر إليه دون سواء، وبالتالي إخفاق مبررات التلميذ في الحديث مع زميله، من جهة

أخرى يفرض هذا الفصل على كل تلميذ امتلاك أدواته البيداغوجية الخاصة دون أدنى إمكانية لتشاركها مع زميله، بالإضافة إلى ذلك يحدّ هذا الشكل وهذا الالتصاق بين المقاعد والطاولات من اندفاع حركة التلاميذ أثناء الدخول والخروج من القاعة وكذلك أثناء الجلوس أو الصعود للسلبورة والعودة منها، هو إذن شكل يهدف إلى تقييد حركة التلاميذ والحدّ بنسبة كبيرة من الفوضى التي يمكن أن تحدث بسبب الطاقة التي يتمتّعون بها وكذلك إحباط ميولاتهم اتجاه اللعب، كما أنّها تسهّل قيامهم بدورهم المتمثل في الاستماع لخطب المعلم بأذرع مطوية (Synders, 1973, p. 17)، وفي المراحل اللاحقة من التعليم تراح القضبان عن المقاعد، ولكنّ تنظيم هذه الأخيرة بالنسبة للطاولات والصفوف يظلّ كما هو. يتّضح هنا أنّ المدرسة القديمة تحرص على تقييد حركة التلاميذ وتحديدها، تدريباً لهم على النظام والانضباط، حيث لا بدّ أن يستوعب التلاميذ منذ البداية بأنهم مطالبون بالامتثال للأوامر والانتهاض عن النواهي التي يصدرها المعلم؛ إنّها دعوى لإقامة علاقة سلطوية يملك أحد أطرافها وهو المعلم السلطة، ويطلب الطرف الآخر وهو التلميذ بالامتثال لهذه السلطة، وهذه العلاقة بالنسبة لـ كوزيني (Cousinet. R) مشروعة فهو يستوجب على المعلم "منذ لقائه الأول مع تلاميذه مهما كان شأنه بأن يحقق ذاته وأن يظهر بمظهر الرئيس ويتوجّب عليه أن يكون رئيساً، كما على التلاميذ مهما كان شأنهم أن يتقبّلوا أنفسهم كمروّسين، ويتوجّب عليهم أن يكونوا مروّسين باستمرار" (وظفة و الشهاب، 2003، ص ص. 79-80). يساعده في القيام بهذا الواجب اتّصافه بصفتين أساسيتين (الترتوري و القضاة، 2006، ص ص. 88-89):

- **الوعي أو الحذر (الانتباه الدائم):** يدعو كونيّن (Kounin) إلى اتّصاف المعلم بالحذر داخل القسم، حيث يطالبه بأن تكون له عينان في مؤخرة رأسه؛ كي لا يغيب عنه شيء ممّا يجري داخل القسم وبالتالي ضمان الحفاظ على هدوء التلاميذ وإخفاق مخططات المشاغبين منهم في إحداث الشغب.
 - **الحزم أو التصميم:** لا بدّ أن يكون المعلم ذا مواقف صارمة من حيث عدم السماح للتلاميذ بإحداث الفوضى وعدم التساهل معهم في حالة ما إذا كان أداؤهم متدنياً.
- يذهب شاتو (Château. J) إلى أبعد من ذلك؛ حيث يرى أنّ فرض الانضباط على التلاميذ لا يتعارض مع طبيعتهم، فهم يفرضون قواعد في لعبهم ويلتزمون بها وفق إجراءات صارمة (Synders, 1973, p. 29).

يطالب المعلم أيضاً بالاستغلال الجيد لمنبره حتى يستفيد من مكاسبه الرمزية، فعليه الجلوس خلف مكتبه بشكل معتدل يكون فيه هادئاً وثابتاً، حركاته محدودة وموجّهة، كما عليه أن يبتعد قدر الإمكان عن استخدام لغة جسده أثناء الإلقاء، مع الحفاظ على ملامح خالية من أي تعبيرات من قبيل الضحك والابتسام فهي علامات تقلّل من مهابة التلاميذ له. المعلم الجيد هنا لا يمازح تلاميذه ولا يتوانى عن تقطيب حاجبيه وتجهيم وجهه أثناء إلقاء خطبته، وعليه أن يكون ذا نظرة ثابتة غاضبة يصحبها وجه مسودّ يكون جاهزاً دائماً لتوجيهها للتلاميذ إنذاراً لهم بالتأهّب لمعاقبتهم فهي عادة ما تكون كافية لكفّ

استجاباتهم غير المناسبة. وعند وقوف المعلم عليه أن يقف بوقار، حيث تكون وقفته ثابتة ومعتدلة، يساعده انتقاؤه لبدلات رسمية أنيقة ونظيفة بالإضافة إلى ذلك على ترك انطباع مهييب لدى التلاميذ يردعهم عن تجاوز قواعد المسافة التفاعلية ولا بد أن يحترم المعلم كذلك هذه المسافة ويحافظ عليها بالحفاظ على حدود المسافة المادية؛ إذ ينبغي أن تحدّد خطواته وتحركاته فوق المصطبة فقط، فالنزول من فوق هذه الأخيرة يعتبر اختزالاً مذموماً للمسافة، لما له من آثار تكمن في اختزال المسافة التفاعلية ومن ثمة تطاول التلاميذ عليه بما أنه أصبح ضمن مجالهم الخاص (فويات-كونينغام، 2013، ص 25-26)، بل يتوجب أيضاً على المعلمين الذين يستخدمون العقاب المادي استدعاء التلميذ المراد عقابه إلى المصطبة والقيام بذلك، هم بهذا الشكل ينجحون في صون المسافة وقواعدها من جهة وفي ردع التلاميذ من جهة أخرى حيث يزيدهم عقاب زميلهم على مرأى منهم مهابة لهم.

يستخدم الكثير من المعلمين العنف في ضبطهم للصف بين التحقير والسخرية والضرب اعتقاداً منهم أنها السلوكات الأنسب والوسيلة الأنجع والأكثر اقتصادية لذلك. يكون الضرب، السلوك الأكثر ملاحظة لديهم فتراهم يصطحبون إلى القسم عصا يحرس أغلبهم على أن تكون غليظة حتى يضمنوا إيلاء التلاميذ بها، وبالتالي ردع استجاباتهم غير المناسبة من فوضى، تندي التحصيل، الفشل في استرجاع حُطْب المعلم. يعتمد الكثير من المعلمين التقليديين إلى تقسيم التلاميذ إلى فئتين، فئة تجلس في المقاعد الأمامية، هذه المقاعد حسب (بورديو وباسرون) عادة ما تحجز للمتفوقين الذين يملكون قدرة التذكر السريع، إنهم في العادة أبناء الطبقة المتعلمة في المجتمع كما تخصص بعض من هذه المقاعد لأبناء الطبقات ذات الواجهة الاجتماعية والفئة الثانية المتبقية هي من الطبقات البسيطة في المجتمع. تجلس هذه الفئة في الخلف فهي حسب تبريرات المعلم مزيج بين المتوسطين وما دون المتوسط لأنهم إما ينجحون في الاستنكار الجزئي للخطب البيداغوجية أو أنهم لا ينجحون إطلاقاً، وهؤلاء عادة هم المعنيون باستخدام المعلم للعصا حيث يستخدمها معهم بشكل مكثف؛ فبالإضافة إلى أنها وسيلة ضبط السلوك هي أيضاً مثير قوي للتذكّر على حدّ اعتقاد المعلم القديم كما أشرنا إلى ذلك سابقاً (بورديو و باسرون، 2005، ص 249، 253). اعتبار هذه الأداة عصا سحرية في إنجاح مهمة الضبط والتحكم في القسم هو ما يبرز إذن حرص بعض المعلمين على اصطحابها إلى القسم أكثر من حرصهم على اصطحاب باقي الوسائل المساعدة في عرض خطبهم، إنها أهمّ من الخطبة ذاتها فالخطبة البيداغوجية لا تحدث ضجيجاً، عكس فوضى التلاميذ التي تثير ضجيجاً قوياً وتلفت الانتباه لعجز المعلم عن التحكم في التلاميذ وضبط سلوكياتهم ومن ثمة تكون مؤشراً عن فشل المعلم في أداء دوره. وهذا ما يبرز أيضاً تناقلها بين المعلمين عبر الأجيال حتى أصبحت بمثابة ميراث بيداغوجي لهم.

ينتقد (دوركايم) غُلُو المعلم في استخدام السلطة البيداغوجية فهو يميّز بين السلطة والتسلط، وهذا الأخير حسب هو "مبالغة في استخدام السلطة، تنجم عنه سلوكيات الإكراه والعنف وتحوّل العلاقة البيداغوجية إلى علاقة شبيهة بتلك التي يقيمها المستعمرون مع المستعمرين" (وظفة و الشهاب،

2003، ص. 79)، فيما يرى (بورديو وباسرون) أنَّ استخدام السلطة في حدِّ ذاته تسلُّط وإكراه، إنَّه بمثابة عنف رمزي يسلب التلميذ إرادته في التعبير والمعارضة والفهم، فالمعلِّم هنا يتحوَّل على حدِّ تعبير إيليتش I. Illich إلى "سجَّان وواعظ ومعالج يقوم بضبط الصفِّ ويسهر على تنفيذ اللوائح والقوانين ويحرص على الالتزام بها وإلزام الآخرين كذلك بها" (وظفة و الشهاب، 2003، ص. 83).

نلاحظ ممَّا سبق أنَّ دور الخطيب يطالب المعلِّم بالنجاح في إنجاز مهمَّتين أساسيتين يتحدَّدان في التلقين وضبط سلوك التلاميذ، بمعنى أنَّ لهذا الدور متطلَّباته المميَّزة له، والتي تفرض على المعلِّم الاتِّسام بصفات معينة حتى يُتقن هذا الدور، هذه المتطلَّبات مؤسَّسة يبرهن عليها الشكل الهندسي للعناصر المادية ضمن حيِّز القسم وتموضعاتها داخله. يراهن المعلِّم على انتمائه لدوره من خلال العمل على الاتِّسام بسماته المحدَّدة سلفا والحرص على انطباع سلوكه بها، من أجل الحفاظ على هذا الدور والمكانة التي منحت له بفعل السلطة البيداغوجية المخوَّلة له؛ حيث يعمل على بقائها وتأمين مركزه ضمن المثَلث البيداغوجي بتوظيف استراتيجيات مختلفة أهمُّها اعتماد غموض خطبه ذات اللغة الكاريزمية القادرة على إسكات التلاميذ والحفاظ على انبهارهم وتعظيمهم له، تسمح له سمات مثل: الفصاحة، سعة الإطلاَع القدرة على التذكُّر، الصوت الجهوري، سلامة الحواس، الخلو من العاهات، التحفظ، الارتجالية المثابرة والجدية في إعداد الخطب على ترك أثر الانبهار الذي يجد صدها في قابلية التلاميذ المسبقة لحالة الانبهار تلك، ويساعده في ترسيخ هذا الأثر بالإضافة لذلك الشكل الهندسي للقسم. كما يعتمد المعلِّم استراتيجية العقاب والحزم من أجل ضبط السلوك يساعده في توظيف هذه الاستراتيجية سمات: القسوة، تجهم الوجه، تقطيب الحاجبين، النظرة الحادة الغاضبة، الانتباه، الحرص الشَّدِيد، التعصُّب والعصبية، تقلُّب المزاج، الصرامة والحزم. يوظِّف هذين الاستراتيجيتين في النجاح في دوره إلى جانب استراتيجية ثالثة تحفظ مكانته وهي استراتيجية صون المسافة التي يوظِّف فيها سمات: الوقار، الكبر، المجافاة الانفعالية لتلاميذه، الانطواء، اللامرونة، عدم التعبير الانفعالي، الابتعاد عن المزاح مع تلاميذه، التمرُّك حول الذات، وحسن الهندام ونظافته.

2.1 المنشط البيداغوجي: المعلم في المقاربة بالكفاءات

لقد تحوَّل الفعل التعليمي في ظلِّ التَّدريس بالكفاءات إلى فعل تنشيط؛ فالمعلِّم لم يعد المالك الوحيد للمعرفة والتلميذ لم يصبح ذلك الفرد السليبي المفتقر لميكانيزمات التعلُّم بعدما نفت نظرية بياجيه (J. Piaget) ذلك، وبدلا منه أثبتت شرعية الفرضية التي مفادها أنَّ للتلميذ ميكانيزمات واستعدادات وقدرات تهيِّؤه للتعلُّم (Brahimi, Farley, & Joubert, 2011, p. 14)، يحتاج من أجل تجسيدها واستثمارها إلى مرافق يملك دراية كافية بهذه القدرات والإمكانات المختلفة للتلميذ؛ العقلية، الحسية-حركية والوجدانية، وبملك إلى جانب ذلك مهارات تساعده على إثارة هذه القدرات وتحفيزها. إنَّ فعل التنشيط كما يعرف في قاموس التربية الحديث هو: "فعل تحفيز وحثِّ الأشخاص والمجموعات لإدراك حاجاتهم الخاصة، على اعتبار أنَّهم مجموعة اجتماعية؛ بحيث يمكنهم تحديد هذه الحاجيات

والتعريف على الحلول التي توصلهم إلى تلبيةها والتصرف في ذلك" (بن تريدي، 2010، ص.152). بمعنى أنه عملية تفاعل هادفة مع مجموعة من الأشخاص ذوي أهلية لتحديد ما يريدونه، وكيف يصلون إليه؟ وكيف يقيمونه؟. يتم هذا من خلال الاجتماع في فضاء معين بغية حل وضعيات مشكلة أو قضايا معينة من خلال إثراء النقاش حولها وتعميق الحوار بشأنها والخلاص إلى حلول لها يمكن اعتمادها وتبنيها، يشترك المنشط في ذلك بإدارة النقاش وتحفيز المشاركين على التفاعل فيه واستثارة معارفهم وقدراتهم المختلفة من أجل ذلك.

يتضح إذن أن المعلم الحالي يُسخر من أجل تنشيط التلميذ وإشراكه في بناء المعرفة واكتشافها ذاتيا، وتجريده من دور المتلقي السلبي الذي يكتفي برد القول وتكراره أثناء الامتحانات. إشراك التلميذ يكون بإعطائه الكلمة واحترام حقه في التعبير عن رأيه مهما كان، إذ تقرّ بيداغوجيا الكفاءات بأن الخطأ طريقة من طرق التعلم (الliche، دت، ص.90)، خاصة وأن المعارف لم تعد معارفا ثابتة وإنما هي متجددة ومتغيرة باستمرار، لذلك لم يعد بإمكاننا القول أن هناك معارف صحيحة وأخرى خاطئة، كل المعارف هي فرضيات وتصورات قابلة للبرهنة ومن ثمة للإثبات أو النفي، كما أنه لم يعد بالإمكان التسرّع عن مصادرها والافراد بامتلاكها في ظل الانتشار الكبير للوسائل التكنولوجية التي تسوق المعرفة بسرعة مع قدرتها على مسايرة التدفق السريع للمعارف فيما تعجز ذاكرة المعلم عن ذلك، بل إن عدم امتلاكه لكفاءات استخدام هذه الوسائل يجعله عاجزا عن مسايرة هذا التدفق من الأساس وتجديد معارفه التي تقادمت مع تقادم دفاثر بعض المعلمين مبرهنة باتخاذها اللون الأصفر على ذلك، ما يستوجب ضرورة امتلاكه لكفاءات استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة وأنه أصبح بإمكان التلميذ مسايرة تجدد المعرفة بامتلاكه كفاءات استخدام هذه الوسائل (Kjell, 1979, p. 294)، حيث دعم لغران (L. Legrand) هذه النظرة بقوله: "إن المهم والأساس ليس هو المعرفة المشكّلة كما هي محدّدة في كل مادة أكاديمية ولكن المهم هو كفايات التلميذ الفريدة في مواجهة هذه المعرفة الممكنة" (اسليمان، 2006، ص.87). فامتلاك التلميذ للمعرفة دون أن يجد لها معنى في حياته يجعله يفتقر في الرابطة الموجودة بين المدرسة وحياته وبالتالي التساؤل المستمر عن أهميتها مادامت منفصلة عن واقعه هذا ما يبرّر دعوى الانتقال إلى اكساب هذا الأخير كفاءات توظيف المعرفة ودمجها في التعامل مع وضعيات مشكلة مختلفة، وكذلك كفاءات إيجاد هذه المعرفة، توليدها وبنائها ذاتيا من خلال مساعدته على تطوير ميكانيزماته التي تهيّؤه لذلك، وحتى يتيسر هذا الانتقال الذي هو أساسا انتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، لابدّ من تخلي المعلم عن خطبه البيداغوجية والاتجاه لتنشيط التلاميذ أثناء قيامهم بالصناعة العلمية كما أسماها ديوي (1978)، حيث يعتقد هذا الأخير أن التلميذ يمتلك إلى جانب غريزة اللغة، غريزة الصنع التي تحرك لديه دافع البناء وتحرّر لديه دافع البحث. وعليه ينبغي على المعلم أن يتيح الفرصة لهذه الغريزة من أجل الإفصاح عن نفسها بتوجيه الأنشطة المساعدة على ذلك وصياغة وضعيات مشكلة تسمح للتلميذ بالتعبير عنها (ديوي، 1978، ص.62). فعمل الصناعة عموما عبارة عن

تشكيل شيء جديد من مواد خام متفرقة وغير متجانسة، يقوم الصانع بتأليفها وتركيبها في نسق جديد ذي لمسة خاصة بالصانع دون سواه، ويستعين في ذلك بمجموعة من الوسائل التي تجهز بها ورشة عمله.

التلميذ الصانع كذلك يتعامل مع مواد خام هي المعطيات الواردة في الوضعيات المشكلة المقدمة له من طرف المعلم بالإضافة إلى تعليمات تلحق بها حتى لا يحيد الصانع عن الهدف، يضيف إلى هذه المواد معارفه وتصورات السابقة ويستعين ببعض الوسائل التي يتيحها المعلم له، تتحدد هذه الوسائل حسب طبيعة المادة العلمية وخصائصها، يوظفها التلميذ من أجل تحويل المعطيات التي أمامه إلى إنتاجات معرفية (بيرو، 2016، ص 109). يتبين هنا أن المعلم أصبح مرافقا للتلميذ في عملية تعلمه من حيث أنه يتيح له الوسائل المساعدة ويوجهه لكيفية استعمالها وكذلك يوجهه لبلوغ الأهداف من عملية تعلم الصناعة العلمية، بالإضافة إلى صياغته لوضعيات مشكلة ووضعها ضمن سياق مؤسس يربط التلميذ بحياته الاجتماعية من جهة ويثير موارده المختلفة من جهة أخرى موجهاً بذلك فعل الصناعة إلى أهداف محددة تسمح بإكساب التلاميذ كفاءات الصنع واتقانها (Samuel, 1995, p. 03). يقدم المعلم الوضعيات للتلميذ ويملي عليه التعليمات الواجب اتباعها حيث يوضح له متى يبدأ؟ من أين يبدأ؟ ويحفزه على استغلال الوسائل والمصادر والإمكانات المختلفة، كما أنه يراقب صناعة التلميذ وخطواته خلالها من أجل تقييمها ومساعدته على تطويرها. الانتقال إلى تدريب التلميذ على الصناعة العلمية بدلا من تلقينه خطبا بيداغوجية، يستدعي تحويل فضاء القسم إلى ورشة عمل (حاجي، 2005، ص 09). تختلف ورشة العمل في هندستها عن الهندسة السابقة للقسم فالطاولات فيها تتموضع بشكل دائري تلحق بمقاعد متقابلة، تقسم هذه الطاومات إلى أربع أو خمس مجموعات صغيرة كحد أقصى تتموضع على أطراف القسم تبعد عن بعضها البعض بمسافات معينة حتى لا يتشتت انتباه التلاميذ بالانتباه إلى أعمال زملائهم، كما يوحي لهم تموضع الطاومات بهذا الشكل بضرورة التواصل والعمل الجماعي التعاوني ويسهل عملية تنقل المعلم بين المجموعات لتقديم توجيهات لهم ومراقبتهم. تجهز ورشة العمل بوسائل خاصة يستعين بها التلاميذ في صناعاتهم، كما تتوسطها طاولة مستديرة كبيرة أو طاومات موضوعة بشكل حرف "U" من أجل عرض المصنوعات، مناقشتها وتقييمها من طرف الجماعة الكبيرة "التلاميذ ككل" (بيرو، 2016، ص 19). تركز هذه الوضعية بدورها التواصل بين التلاميذ مع بعضهم البعض ومع معلمهم. هندسة القسم على هذا النحو تتطلب تقليص عدد التلاميذ داخل القسم الواحد؛ حتى يسهل عليهم التركيز على صناعاتهم من جهة ويسهل على المعلم مراقبتهم وتوجيههم وتقييمهم من جهة أخرى، يحوز المعلم على مقعد حول الطاولة الكبيرة من أجل تنشيط العملية التعليمية لدى التلاميذ، حيث يعدّ التنشيط أيضا فعل إشراك واشتراك في جماعة معينة، الهدف منه كما أشرنا سابقا استثارة إمكانات أفرادها وضمان تفاعلهم وفعاليتهم ضمن الحيز المخصص لذلك من أجل بلوغ الأهداف المحددة سلفا (الliche، د.ت، ص 90).

يتطلب فعل التنشيط البيداغوجي على هذا النحو امتلاك المعلم لكفاءات الحوار والمناقشة، التي تتمظهر من خلال قدرته على إثارة التساؤلات والاشكالات، ووضعها ضمن سياق تعلمي محدد الأهداف ومخطط

له مسبقاً، وكذلك مرونته في طرح هذه الأسئلة التي يستدلّ عليها من خلال إعادة صياغتها وتبسيطها، وتوليد أسئلة جديدة غير مخطّط لها. يُشرك المنشط البيداغوجي جميع التلاميذ في عملية التعلّم أو في الصناعة العلمية؛ وذلك بمنح الكلمة لكل فرد واحترام رأيه وتقبّله مهما كان (فويات-كونينغام، 2013، ص30)، مادامت ليست هناك معرفة صحيحة ومعرفة خاطئة، وليس هناك رأي صحيح وآخر خاطئ، وإنما هناك رأي مؤسّس، منطقي ومبرّر، ورأي غير مؤسّس وحججه ضعيفة. يساعد المنشط البيداغوجي التلميذ صاحب الرأي الضعيف على تقوية رأيه وتدعيمه من خلال تحويل الكلمة إلى زملائه، شريطة أن يكون هذا الانتقال مرناً، لا يتمّ خلاله إخراج المتحدث، ومن أجل ذلك يستخدم المنشط عبارات مثل: "نتوقف عند هذه النقطة لإثراء النقاش حولها، أستوقفك قليلاً من أجل طرح تساؤل مهمّ قد أثارتته فكرتك لدي، شكراً لإثارة هذه الفكرة المهمة التي تتطلب تعميق الفهم حولها... الخ"، ومن ثمة توجيه الفكرة إلى كافة التلاميذ لمناقشتها. يفضّل موتشلي (R. Mucchielli) المتخصص في تنشيط الجماعات هذا النوع من الانتقال لأنّه يساعد المنشط على تقوية رأيه دون إخراجها، يقاط طاقة الجماعة وتحفيز أفرادها على المشاركة، تكريس روح الجماعة وتشجيع التواصل بين التلاميذ (الليحية، د.ت، ص.90)؛ لذلك على المنشط أن ينتهج هذا الأسلوب مع توظيف إيماءات مشجّعة، الحرص على اعتلاء الابتسامة لوجهه طيلة الحصة التعلّميّة مع الحفاظ على بشاشته، التمتع بروح المرح، الاكثار من العبارات المشجّعة، الانتباه للنقاشات الحادة قبل تعاليها والتدخل من أجل تهدئتها قبل أن تتحوّل إلى شجارات عنيفة، الحفاظ على الهدوء والاتزان الانفعالي، تقبّل النقد والاعتراف بالخطأ من أجل تشجيع التلميذ على المشاركة داخل القسم إحياء لهم منه أنّ الخطأ ليس خطأ؛ فالمعلّم في دوره الجديد يتعامل مع الخطأ على أنّه مؤشّر إيجابي في التعلّم لا يدعو للتحقير أو التعنيف وإنما يستدعي مساعدة التلميذ على توجيه تعلّماته بالشكل المناسب، يوظّف في ذلك استراتيجيات الاتصال المشجّعة على التغذية الرجعية، حيث لا بدّ أن يحرص على أن تكون رسائله ضمن هذه الفئات الأربعة التي حدّدها جوردن (Gorden) في ما يلي (شلي، 2014، ص ص. 167، 169):

الاستماع الصامت (L'écoute Passive): هذه الفئة تضم رسائل غير لفظية من خلال الصمت، توجي للتلميذ بأنّ المعلّم يستمع إليه ما يشجّعه على متابعة التعبير الحر.

رسائل الاستقبال (Les messages d'accueils): في هذه الفئة يرسل المعلّم رسائل غير لفظية من خلال إيماءاته المصاحبة لصمته (حركة الرأس، التوجّه نحو التلميذ، الابتسامة)، تميّز هذه الرسائل بكونها أكثر تلاؤماً وفعالية من الصمت كونها توجي للتلميذ بأنّ المعلّم يركّز اهتمامه وانتباهه عليه.

الرسائل الحارة (Les messages chaleureuses): في هذه الفئة يستخدم المعلّم عبارات تشجيعية تدعم ما يقوله التلميذ مثل: ما تقوله مهم جداً. ما يؤكد للتلميذ استماع المعلّم له واهتمامه به ودعمه له، كما تشجّعه على مباشرة المناقشة ومواصلتها، وتسمح له كذلك بالتعبير عن مشاكله وانفعالاته.

الاستماع النشط (L'écoute active): في هذه الفئة يحدث تبادل للرسائل التعليمية حيث تكون هناك تغذية راجعة، تظهر في تعبير الطفل جهرا وبحرية. تتميز هذه الرسائل بكونها تحفز عملية الاتصال والإفصاح عن المشاعر، فهي تساعد التلميذ على التخلص من الخوف والشعور بأن انفعالاته طبيعية، لذلك فإن الإفصاح عنها يتيح له تعلم التكيف معها. كما يساعد التلميذ على اكتشاف مشاكل التعلم التي يواجهها ومعالجتها، وهو أيضا يضمن علاقة متينة بين المعلم والتلميذ مبنية على الاحترام والتقدير المتكامل.

توحي هذه الرسائل للتلميذ بأهمية التواصل مع معلمه وحيثيته وضرورته من جهة، وتدعم التواصل الدائري القائم على التغذية الراجعة من جهة أخرى، حيث يتم تعزيز هذه الرسائل باقتراب المعلم من التلميذ أثناء مراقبة صناعاته وتشجيعاته التي تزيد من دافعيته للإنتاج الجيد. وكذلك جلوسه معه على طاولة واحدة أثناء مناقشة الصناعات المختلفة يشجع التلميذ على هذا التواصل، بل يوحي له بوجوبه وأهميته.

لقد أصبح المعلم مطالبا بالتفاعل مع التلاميذ والتنازل على سلطانه واختزال المسافة المادية كما سحبت منه عصاه. كل هذا كرسه تقارب المسافة التفاعلية الذي يؤسس لعلاقة بيداغوجية إنسانية تقوم على احترام الآخر والتعرف على حاجياته ومساعدته على تحقيقها (بن تريدي، 2010، ص.153)، إنها تتجاوز الاهتمام بالجانب المعرفي للتلميذ إلى الاهتمام بجانبه الحسي حركي والوجداني وأهمية مراعاة هذه الجوانب في عملية تنشيطه. نستنتج من كل هذا أن بيداغوجيا الكفاءات لم تخل المعلم من وظيفته وتسحب منه صلاحياته، وإنما أكلت إليه مهمات جديدة منوطة بالدور الجديد، بصلاحيات ومتطلبات جديدة تتلخص في (الliche، د.ت، ص.90، 92):

- **مهمة التنشيط:** فعلى المعلم أن يوفر جو التفاعل بين التلميذ ومع التلميذ، تشجيعهم على العمل التعاوني وعلى الاكتشاف بتوفير الدعم طيلة مدة تنفيذ المهمات المطلوبة، إثارة التأمل حول طريقة التعلم، وإتاحة الفرص أمام التلميذ لإعادة استعمال المكتسبات في سياقات أخرى. كما أن عليه التدخل بشكل فارق لدعم تعلم التلميذ واقتراح المهام اللائقة والملائمة لكل واحد منهم.
- **مهمة المرافقة:** فعليه مرافقة التلاميذ من أجل مساعدتهم على استثمار قدراتهم وتحفيزهم، بالإضافة إلى الاهتمام بمشكلاتهم الفردية ومساعدتهم على حلها.
- **مهمة التخطيط:** حيث عليه صياغة واقتراح وضعيات تعلمية معقدة والتنبؤ بنشاطات التلاميذ من أجل حلها وكذلك بلحظات بناء المعارف، المهارات، القدرات والمكتسبات وتضمين هذه التنبؤات في مخطط يعده مسبقا.

- **مهمة التقويم:** المعلم هنا يراقب التلميذ ويقومهم بشكل مستمر ويعمل على إشراكهم في هذه العملية بإتاحة فرص التقويم الذاتي لهم؛ حيث يسهل لهم هذه العملية بوضع جداول التصحيح الذاتي في متناولهم، وملاحظتهم أثناء ذلك وتشجيعهم على الابتكار ومراقبة ذواتهم.

- **مهمة التنظيم:** حيث يقوم المعلم بتنظيم الوضعيات، اقتراح مهام معقدة وتحديدها وتوزيعها على التلاميذ، توزيع المشاريع على التلاميذ، إدارة القسم كوحدة تربوية. تحضير الورشات، إدارة الوقت وقيادة التلاميذ.

- **مهمة التوجيه:** فالمعلم هنا لا يحتكر الكلمة وهو يعمل على وضع التلاميذ أمام سلسلة من القرارات ومناقشة ما يتم طرحه من قبلهم. كما يقوم بالإشراف على المسار الفردي الخاص بكل تلميذ. ينجح المعلم في أداء هذه المهمات من خلال توظيفه لاستراتيجية الحوار والمناقشة، تعزيز التغذية الرجعية أثناء تفاعله مع التلميذ من خلال الاتصال الدائري، إقامة علاقة إنسانية مع التلاميذ؛ تساعده في توظيف هذه الاستراتيجيات سمات شخصية معينة، حيث يتطلب النقاش والحوار امتلاك المنشط البيداغوجي سمات: الفطنة، اليقظة، سرعة البديهة، الذكاء الانصات، الصبر، الدقة، المرونة، الرصانة والاتزان، فيما يستدعي التفاعل وإقامة علاقة إنسانية مع التلميذ اتسام المعلم بسمات: التوجه نحو التلميذ، تقبل التلميذ، إحترام التلميذ وتقديره، الانفتاح على التلميذ، البشاشة، الهدوء والاتزان الانفعالي، الرصانة، المرح والمداعبة، العطف الثقة في النفس، تقبل النقد، التواضع، التجاوب مع التلاميذ، الانطلاق، اعتدال المزاج ضبط النفس، الاجتماعية، التفاؤل.

لاحظنا من خلال طرحنا السابق تحول دور المعلم الجزائري عبر ثلاث مقاربات بيداغوجية، صاحبه تغيير في متطلبات كل دور، تؤسس لها وتكرسها هندسة القسم وعناصره المادية التي تحدد معالم كل دور وتساعد على أدائه. لم تتم مراعاة هذه الهندسة في التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات في المدرسة الجزائرية، حيث لم يصاحب الانتقال إلى انتهاج هذه المقاربة إعادة تجهيز فضاء القسم، ما ساهم في تعزيز صعوبة الانتقال إلى الممارسة التدريسية الفعلية وفقها وغموض الدور الجديد للمعلم والتلميذ، خاصة وأن الدور الجديد يتطلب اتسام المعلم بسمات شخصية جديدة تتلاءم مع هذا الدور؛ تساعده على النجاح في أدائه بفعالية.

خاتمة:

لقد عرف دور المعلم الجزائري تغييرا بين المقاربات التقليدية والمقاربة بالكفاءات، صاحبه تغيير المهام الموكلة إليه ومتطلبات أدائها والسمات الشخصية الواجب توفرها في المعلم بين كونه خطيبا بيداغوجيا وكونه منشطا بيداغوجيا، حيث لاحظنا تمايز هذه الأخيرة واختلافها بين الدورين، إذ على المعلم في دوره التقليدي الذي يكلف فيه بإنجاز مهمتي تلقين الخطب وحفظ النظام داخل القسم أن يتسم بـ الوقار، الكبر، العصبية، القسوة، الجفاء الانفعالي، الانطواء الصرامة، تجهيم الوجه، تقطيب الحاجبين، النظرة الحادة، الحزم، عدم المزاح، عدم التعبير الانفعالي، التعصب، الفصاحة، سعة الاطلاع اللامرونة، الحرص الشديد، الانتباه، التذكر الجيد، الصوت الجهوري، الحزم، التمرکز حول الذات، تقبل المزاج وكذلك سلامة الحواس والخلو من العاهات. حيث تساعده هذه السمات في النجاح في إنجاز مهماته وتجسيد دوره كما تحدده المقاربة بالمضمون والمقاربة بالأهداف في المناشير والتعليمات الوزارية من

جهة، وتكرسه وتوحي به هندسة القسم من جهة أخرى، فهذه الأخيرة تؤسس لسلطة المعلم وخضوع التلميذ وكذلك تدعو لإقامة علاقة دكتاتورية يقودها المعلم وحده. يختلف دور المعلم في ظلّ التدريس بالكفاءات عن الدور السابق من حيث أنه يدعو لإقامة علاقة ديمقراطية مع التلميذ تسمح له بالتواصل مع معلمه وزملائه في إطار اتصال دائري قائم على التغذية الراجعة يشجعها ويفرضها شكل القسم الذي يلاحظ غياب تجهيزه في المدرسة الجزائرية. الدور الجديد للمعلم يكلفه بإنجاز مهمات جديدة تتلخص أساسا في التنشيط، التوجيه، التخطيط، التقييم والتنظيم، يساعده على انجاز هذه المهمات انسامه بـ **الفطنة**، **اليقظة**، **سرعة البديهة**، **الذكاء** **الانصات**، **الصبر**، **الدقة**، **المرونة**، **التوجه نحو التلميذ**، **تقبله**، **احترامه** **وتقديره**، **تشجيعه**، **الانفتاح عليه** **والتجاوب معه**، **البشاشة**، **الهدوء** **والإثبات الانفعالي**، **الرصانة**، **المرح** **والمداعبة**، **العطف**، **الثقة في النفس**، **تقبل النقد**، **التواضع**، **المرونة**، **الانطلاق**، **اعتدال المزاج**، **ضبط النفس**، **الاجتماعية والتفاؤل**. إن اختلاف الأدوار ومتطلباتها يتطلب سمات شخصية تتلاءم مع هذا الدور أو ذاك، وهذا ما يفسر نجاح بعض المعلمين في دور الخطيب البيداغوجي فيما يفشلون في دور المنشط البيداغوجي أو العكس. هذا الارتباط بين سمات شخصية المعلم وسمات الدور إن يتطلب تضمين سمات الشخصية في معايير انتقائه بالاستعانة بمقاييس نفسية في ذلك، حتى يكون الانتقاء مؤسسا، وتقلّ بالتالي تبعات وأثار الانتقاء العشوائي على التلميذ والمعلم والمنظومة التربوية عموما.

قائمة المراجع

أولا- المراجع باللغة العربية:

- اللحية، الحسن. (د.ت). الكفايات في علوم التربية بناء الكفاية. دون بلد نشر: إفريقيا الشرق.
- اسليماني، العربي. (2006). الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية (ط1). الدار البيضاء: مطبعة النجاح.
- فويات-كونينغام، إيزولد. (2013). المكون الجديد: كيف تحضر، تنشيط وتقوم عملية التكوين (د.ط). (ربيعة حواج، فائزة بركوش، وسيلة بوزيت، ليندة بن بسي، و فريدة شنان، المترجمون) الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- بن تريدي، بدر الدين. (2010). قاموس التربية الحديث (ط1). الجزائر: دار راجعي للنشر والطباعة.
- بورديو بيار، وباسرون جان كلود. (2005). إعادة الإنتاج الاجتماعي في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم (ط1). (ماهر تريمش، المترجمون) لبنان: المنظمة العربية للترجمة.
- ديوي، جون. (1978). المدرسة والمجتمع (ط2). (حسن الرحيم أحمد، المترجمون) لبنان: الحياة منشورات دار مكتبة.
- وطفة، علي أسعد، والشهاب، علي جاسم. (2003). علم الاجتماع المدرسي ببنوية المدرسة ووظيفتها الاجتماعية (ط1). الجزائر: دار الشهاب الجامعية للنشر والتوزيع.

- حاجي، فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات (د.ط.). الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- الترتوري، محمد عوض، والقضاة، محمد فرحان. (2006). المعلم الجديد "دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة" (ط1). الأردن، الأردن: دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- بيرودو، ميشال. (2016). مهنة المعلم في سبعين سؤالاً (ط1). (حصاد زقاي، المترجمون) الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- شلي، نورة. (2014). التواصل اللفظي وإشكالية تحليل مهام الأستاذ داخل الوضعية البيداغوجية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية (08)، 155-176.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

- Brahim, C., Farley, C., & Joubert, P. (2011). l'approche par compétence un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec. Québec: institut national de santé publique du Québec.
- Kjell, E. (1979). L'éducation et la communications dans un perspective d'avenir. Perspectives, 09(3), 292-303.
- Samuel, A. (1995). Pour une pédagogie active et créative (éd. 2). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Synders, G. (1973). Pédagogie progressiste: Education traditionnelle et éducation nouvelle (éd. 2). France: Imprimerie des presses universitaires de France.