مجلة آفاق لعلم الاجتماع
ISSN : 1112-8259 EISSN :2600-6855
المجلد رقم 9 العدد 1/ جويلية 2019
تاريخ الإرسال: 2019/06/02 تاريخ القبول:2019/06/22 تاريخ النشر:2019/07/1

المدرّس المحترف، أيّ ملمح؟

The professional teacher, which profile?

د. طيبي حورية[1]
جامعة البليدة2، الجزائر

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى رسم ملمح المدرّس المحترف من منظور التّلاميذ باعتبارهم طرفا هاما من العقد البيداغوجي، كما أن تمثّلاتهم نحو مدرّسيهم قد تفيد في تحسين الأداء لدى الطّرفان، وفي تطوير المنظومة التّربويّة بشكل عام.

أجريت الدراسة بمدينة الجزائر، على عيّنة من تلاميذ الطور الثانوي (47 تلميذا)، تم اختيارها عشوائيا، معتمدين في ذلك على المقابلة.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو أنّ المدرّس، يكتسي طابع التعدّد في ملمحه، وأنّ الاحترافية بمثابة المادّة الأوليّة للممارسة التّربويّة، وفي غيابها يتحوّل التّدريس إلى مجرّد خدمة اجتماعيّة لا غير. و بناءا على ذلك، فإنّ المدرّس - من منظور التّلاميذ- ، لن يبلغ درجة الاحترافيّة، إن لم تتوفّر فيه مواصفات التدريس.

الكلمات الدالة: احترافية، ملمح ، كفاءة، مدرس، تلاميذ

Abstract

The aim of this study is to draw the professional teacher's perspective from the pupils' perspective as an important part of the pedagogic contract, and their representations towards their teachers may help improve the performance of both parties and in the development of the educational system in general.

The study was conducted in Algiers on a sample of secondary stage students (47 students) randomly selected, depending on the interview.

One of the most important findings of the study is that the teacher is characterized by a multi-faceted nature, and that professionalism is the primary material of educational practice. In its absence, teaching becomes merely a social service. Therefore, the teacher - from the perspective of the pupils -, will not achieve the degree of professionalism, if not meet the specifications of teaching.

Keywords: professionalism, profile, competence, pupil, teacher.

[1]د. طيبي حورية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة2، الجزائر.taibi_houria@yahoo.fr

مقدمة

لم أجد أفضل ما أستهلّ به هذا المقال، من هذه المقولة التي يقول فيها صاحبها:" اذا حاول المربي أن يفهم طاقة أشهر المعلّمين في العالم، فانّه قد يميل إلى الاستنتاج، بأنّ شخصيّاتهم هي التي أعطت للتّعليم حياة ومغزى.....وبالتّالي، فانّ كلّ شخص يتّخذ التّعليم مهنة له، يجب أن يواجه خطر تحطيم شخصيّته، عن طريق عمله." (اريل بولياس وجيمس يونغ: بدون سنة ص189). إشارة منه إلى المكانة البارزة التي يحتلّها المدرّس ضمن "المثلث البيداغوجي" أين يشكلّ إحدى الأضلاع الرئيسيّة فيه، وإلى عظمة المدرس و خطورة رسالته في آن واحد.

لا أحد يجادل اليوم، في أنّ أيّ سياسة تعليميّة في العالم،لن تحقق مساعيها، في غياب العنصر البشري المؤهّل. ولن تبلغ مقاصدها، إن لم تضع المدرّس في قلب النّقاش، باعتباره أساس المنظومة التربوية وعمادها، وإلاّ ستظل شرعيّة المؤسّسة محل نقد ومساءلة، إن هي تجاهلت هذه الحقيقة، التي أكّدتها الأدبيات التّربوية القديمة والمحدثة والمعاصرة.

فالعمليّة التّعليميّة إذا، مرتبطة وبشكل كبير، بشخصيّة المدرّسين. هذا ما التمسناه في هذه الدراسة، بناءا على تصريحات التّلاميذ، عندما أتيحت لهم الفرصة لرسم ملامح الاحترافيّة لمدرّس القرن الواحد والعشرون، المدرّس"النموذج" الذي يُحدث أثرا إيجابيّا في حياة النّاشئة. فتبيّن أنّه ذلك الذي يجمع بين المربي الفاضل، الخبير، المبدع، العالم، الفنان والإنسان.

1- إشكالية الدراسة

لطالما اعتبر المدرس- عبر مختلف العصور- عنصرا أساسيّا في العمليّة التّعليميّة، وركنا هاما من أركانها. وفي السياق التّربوي المعاصر، ومع تحوّل مفهوم التّدريس من مجرّد تبليغ وتلقين المعارف إلى هندسة وصناعة وفنّ، أضحى المدرّس من المدخلات الأساسيّة لإصلاح التعليم وضمان جودته. وفي ظلّ هذا التّحوّل، برزت الحاجة في جميع دول العالم، وفي الجزائر على وجه التّحديد، إلى ضرورة تبني مرجعيات جديدة، تمكّن الممارسين للتّدريس من حسن الأداء، ومن تحمّل مسؤوليّة وظيفتهم بكلّ احترافيّة.

وبناءا على ذلك، شكّل موضوع الاحترافية المهنية في مجال التعليم، إحدى المداخل الرّئيسيّة في كلّ المحاولات التي استهدفت إصلاح المنظومة التّربويّة في الجزائر، وهذا للاستجابة لما تقتضيه التحولات المعرفية الراهنة، - من مدرس اليوم- من ذكاء، وضبط وإتقان، وحنكة وحسن التدبير، والتّصرّف بطريقة مميّزة في كلّ الوضعيّات وفي جميع المواقف. هذا ما التمسناه على مستوى النّصوص،من خلال قراءتنا لمضامينها. ولكن، ماذا على مستوى الواقع؟ هذا الموضوع قد أثار فضولنا، فرحنا نتساءل: ما مدى إسهام تلك الإصلاحات في صنع مدرّسين محترفين، جديرين بهذا اللّقب؟ ومن هو يا ترى المدرس المحترف؟ ما هي مواصفاته وملامحه؟ معتمدين في ذلك على الطّرف الثاني من طرفي العقد البيداغوجي، ألا وهو التّلميذ، انطلاقا من واقعهم الدّراسي المُعاش.

2- أهمية الدراسة وأهدافها

تناولت هذه الدّراسة إحدى المواضيع التّربويّة الهامّة، التي أثارت ولا تزال تثير جدلا فكريّا واسعا في أوساط التربويين والباحثين وكذا العامّة من النّاس. إذ يتعلّق الأمر بمربي الأجيال الذي يتوقف على إصلاحه إصلاح المجتمع ككلّ، وبالتالي، لا يزال هذا الموضوع يشكّل إحدى مواضيع

السّاعة- رغم ما حضي به من دراسات وأبحاث- نظرا لشدّة ارتباطه باهتمامات المجتمع الرّاهنة. هذا ما يبرّر أهميّة هذه الدّراسة و قيمتها العلميّة.

ومن جملة الأهداف التي كانت وراء اندفاعنا نحو هذا الموضوع:

- إثراء البحث في المجال التّربوي،هذا المجال الغنيّ بالمشكلات التي تقتضي أيجاد الحلول المناسبة، ومن ثمّة، استحداث صيغ جديدة لاسيّما ما يتعلّق بمدرّس المستقبل.

- محاولة رسم ملمح المدرّس المحترف من منظور التّلاميذ،باعتبارهم من جهة - كما سبقت الإشارة إلى ذلك- طرفا هاما من العقد البيداغوجي، ولاعتبار تمثّلاتهم نحو مدرّسيهم قد تفيد من جهة أخرى، في تحسين الأداء لدى الطّرفان، وفي تطوير المنظومة التّربويّة بشكل عام.

3- تحديد مصطلحات البحث

3-1- مفهوم الاحترافية

يقول فليب برنو(Philipe Perrenoud) :لكلّ مهنة خصائصها، وخصائص كلّ مهنة تتحدّد وفق درجة الاحترافيّة الممارسة فيها(Philipe Perrenoud, 1993,p60) إشارة منه من جهة،أنّ الاحترافية قيمة مطلوبة ومشروطة في جميع المهن دون استثناء، وأنّها ترتبط بدرجة فعالية الموارد المُعتمدة، من جهة ثانية.

و بصفة عامّة،يبدو أنّ مفهوم الاحترافيّة من المفاهيم المعقّدة، التي يصعب تحديدها بسهولة. لذلك نعتها ميشال هوبرمان (M.Huberman) "بثعبان البحر"، لارتباطها في أغلب الحالات بالمعنى أو بالشّكل الذي يرغب كلّ واحد منّا منحه لهذا المفهوم.(M.Huberman,1993,p77)

إلاّ أنّ أغلب التّعاريف، تدور حول القدرة على الإنجاز بكفاءة و فعالية، في أيّ ميدان من الميادين. وبناءا على ذلك، تعني الاحترافيّة:"امتلاك المعارف الكافية لممارسة مهنة ما بفعالية" (الموقع:almourafaka–layachisalah.site123.m2) وهذا يقتضي تجنيد عدد من الموارد، والمعارف الأدائيّة، والمواقف والقيم. (المرجع نفسه)

أمّا في مجال التّدريس، فإنّ الاحترافيّة، تعني امتلاك القدرات التّاليّة: القدرة على التّحفيز، التّحليل، التنظيم، التّقييم، المرافقة، الإنصات، التواصل وتكوين العلاقات. هذا بالإضافة إلى : العدالة، الحيويّة، الانضباط، المزاج الحسن وحب المهنة. وهناك من يضيف روح الفكاهة والمداعبة. تلك هي ملامح المدرّس المحترف، كما حدّدها المدرّسون أنفسهم في إحدى الدّراسات التي تناولت ملامح الإحترافية لدى المدرّسين. (https://diapo.me//lalbum/un-profil-d'enseignent- des enseignents/)

وانطلاقا من هذا التّعريف الشامل للمصطلح، يتّضح جليّا، أنّ مهنة التدريس، ليست كبقيّة المهن. فهي تتطلّب جهدا مضاعفا، وتقتضي تجنيد، كمّا هائلا من الموارد: العلمية والبيداغوجية والأخلاقية والإنسانيّة (ما يجعلنا نتساءل: هل بإمكان المدرس الواحد، الجمع بين كل هذه المواصفات؟).

2-3- مفهوم الملمح

هي تلك الصفات والخصائص والكفاءات التي تكتسبها فئة ما، في مجال معيّن. أمّا في مجال التّدريس،فإنّ الملمح،عبارة:"عن شكل من أشكال تنظيم الكفاءات المهنيّة التي يكتسبها المدرّس....أيّ أنّ الملمح هو الذي يعطينا صورة واضحة عن تلك الكفاءات. (André cantin et autres,1999,p8)

إجرائيّا

هي مجموعة الخصائص التي يملكها المدرّس: العلمية والبيداغوجية والأخلاقية والإنسانية والمظهريّة، والتي تتحدّد وفقها طبيعة العلاقات بينه و بين الفاعلين الآخرين.

3-3- مفهوم الكفاءة

الكفاءة كما جاء في تعريف"لوي دينوي"، هي "مجموعة من التّصرّفات الإجتماعيّة- الوجدانيّة، ومن المهارات المعرفيّة والحسّ- حركيّة، التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه"(https://www.facebook.com.)

إجرائيّا

نعني بالكفاءة، جميع الأساليب التّربويّة التي يسلكها المدرّس، والأدوات التي يتم توظيفها، والطّاقات المُجنّدة لتطوير مكتسبات المتعلّمين وتنمية كفاءاتهم في جميع الوضعيات والمواقف التّعليميّة/التّعلّميّة.

4- الخلفيّة النّظريّة للدّراسة

أثار المدرّس اهتمام العديد من المفكرين والفلاسفة والباحثين المهتمين بالشّأن التّربوي لاسيما في مجال العلوم الإنسانيّة، ونظمت بشأنه العديد من الملتقيات والمؤتمرات عربيّا ودوليّا.كما شكّل مصدر استلهام لكبار الشعراء. وهذا إنّما يدلّ على المكانة البارزة التي يحتلها المدرّس في المنظومة التعليميّة، بل وفي المجتمع ككلّ. فالاهتمام به، إنّما يترجم في واقع الأمر، مدى حرصنا على بناء مجتمع بأكمله على أسس سليمة و بناءة (أحمد أوزي، 2013، ص 6) ولا نتحدّث في هذا المقام عن أيّ مدرّس، بل نخصّ بالحديث، ذلك المدرّس المؤهل لخوض مهنته باحترافية عالية.

و بالتالي، فإنّ الاحترافيّة في التّدريس،من الأمور المفروضة و المشروطة على هؤلاء الذين "يتجرّؤون" الالتحاق بالتّعليم -على حد تعبير باولو فرايري- . بحكم أنّها هي التي تحدّد هويّة الممارسين لهذه المهنة

إذ تسمح لهم، كما أشار إلى ذلك فليب برنو(Philippe Perrenoud) في إحدى مقالاته، "ببناء هويّة مهنيّة واضحة، مغذّية بثقافة تعليميّة مشتركة". (Philippe Perrenoud,opcit,,p 66)

ولو أنّ الإحترافيّة كمفهوم، لم يظهر إلاّ في الدّراسات التربويّة المعاصرة، إلاّ أنّه وُرد وبصفة ضمنيّة في كتابات بعض رجال الفكر التّربوي، أمثال ابن خلدون ودوركايم وجون ديوي وغيرهم. والذين تناولوا جميعا وبصفة غير مباشرة معايير الاحترافيّة التي تقتضيها مهنة المدرّس. علما أنّ هذا المصطلح قد برز أيضا في الأدبيات التّربويّة الإسلاميّة، تحت

مفهوم الإتقان. (انطلاقا من الحديث النبوي الشريف "إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملا، أن يُتقنه.")

لقد حدّد دوركايم، نجاعة عمل المدرّس، بقوّة نفوذه على التّلاميذ، وبدرجة تفوّقه في الخبرة والعلم و الثقافة،فضلا عن تفوّقه الأخلاقي. Emile Durkheime,1997,p68.)) مضيفا بعض الملامح ، كالعدل والإيمان بالمهنة والثقة بالنّفس.(Emile Durkheim, p131)

أمّا جون ديوي، فقد لخّص أبرز ملامح الاحترافيّة التي يُفترض توفّرها لدى المدرّسين،في القدرة على التّوجيه والتّحفيز للحياة الصّحيحة، وكذا القدرة على تحويل المعارف النّظريّة إلى معارف وظيفيّة، جديرة بحل المشكلات في مختلف المواقف الحياتيّة. علما أنّ هذه الملامح هي في حدّ ذاتها مهارات، لن ينجح المدرّس في اكتسابها في نظر ديوي، الاّ إذا خضع للإعداد الجيّد، و للإصلاح "من حيث النّوع والخلق"(جون ديوي، بدون سنة، ص80) و قبل هؤلاء جميعا، اهتم ابن خلدون في مقدّمته، بظاهرة التّمدرس، حيث وجّه اهتمامه نحو دراسة "التّدريس مهنة والتّعلّم ملكة" (مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية والاقتصاديّة،2006، ص197) والملكة هي "غاية التّعليم وضالّة الفكر"(مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية والاقتصاديّة،2006، ص203) وهي تعادل، بالمفهوم التربوي المعاصر،الكفاية أو الكفاءة. وبناءا على ذلك، وفي ظلّ هذا التّصوّر، فالجدير بالمدرس، هو تطوير الملكة وتجويدها. وهذا الأمر يقتضي بدوره،أن تكون للمدرس القدرة على تبسيط المعارف والتّدرّج في تلقينها، وكذا القدرة على مراعاة استعداد الناشئة وميولهم. تلك هي معايير التّدريس الفعّال التي يراها ابن خلدون أكثر نجاعة في تحقيق التّعلّم الصّحيح. وهي في حدّ ذاتها مؤشّرات الاحترافيّة بمفهومها المعاصر. ما جعل البعض يذهب إلى القول، أنّ ابن خلدون "قد اخترق عصره، وعبّر بعض الشيئ عن العصر الرّاهن" (مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية والاقتصاديّة،2006،ص192).

بناءا على ما تمّ عرضه، ندرك، مدى اتفاق الأدبيات التّربوية القديمة مع نظيرتها الحديثة و المعاصرة،لا سيما فيما يتعلق بالشروط الواجب توفّرها لدى مربي الأجيال. هذا الأخير، لا يزال يشكل إلى يومنا هذا، إشكاليّة محوريّة في معظم السّياسات التعليمية في العالم، و في الجزائر على وجه التحديد. هذا ما يلتمسه كلّ متتبّع لسلسلة المشاريع الإصلاحيّة للمنظومة التّربويّة في الجزائر. هذه المنظومة التي لا تزال تواصل البحث عن الحلّ الأمثل لإعداد مدرّسين أكفّاء،محترفين، قادرين على تحمل "مسؤوليّة التّعليم والتّكوين والتّثقيف والتّنوير". وارتأينا في هذا المقام،ضرورة الوقوف عند أهمّ مدخل من مداخل الإصلاح التّربوي في الجزائر، ونعني بذلك مدخل الاحترافيّة في التّدريس، كما يبدو في هذا العرض الوجيز.

5- احترافية المدرسين في سياق نظام تربوي في طور الإصلاح

شكّل المدرس حلقة هامة ومفتاحية في سلسلة المشاريع الإصلاحية للمنظومة التربوية في الجزائر نظرا لأدواره الحاسمة والمصيرية وللمكانة التي يحتلّها في دائرة الفعل التّربويّ، وهذا باستثناء السنوات الأولى من الاستقلال، حيث كانت الأولوية لتعميم التعليم ونشره على نطاق أوسع،

مع إجراء بعض التعديلات على بعض المواد ذات الصلة بالهوية الوطنية،حسب ما نصّت عليه وثيقة سبتمبر 1969. وبالتالي،لم يشكل المدرس إحدى أولويات الإصلاح آنذاك، رغم افتقار معظمهم للمؤهلات العلمية والبيداغوجية.

ومع تنصيب **المجلس الأعلى للتّربية** في مارس 1996، والذي أُسندت له مهمّة النّظر في واقع السّياسة التّربوية القائمة وتقويمها،أدرج المدرّس ضمن المحاور الجوهرية التي طرحت للنّقاش، وبناءا على ذلك اقترح المجلس ما يلي:

- الاحترافيّة في التّدريس على غرار مهنتي الطّب والمحاماة. والغرض منها تكوين "محترفين حقيقيّين، قادرين على التّعامل مع جمهور واسع من المتعلّمين، متباينين من حيث السّن والمكانة الاجتماعيّة، ودرجة الاهتمام".(حبيب تلوين، 2001، ص 212) هذا بعد اكتشاف أنّ نسبة معتبرة من موظّفي قطاع التّعليم وبكل أطواره، يفتقدون إلى هذه الاحترافيّة. وفي هذا السّياق، اقترح المجلس ضرورة تكوين المعلّمين أثناء الخدمة.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أنّ هذا المجلس قد تمّ حلّه وبمرسوم رئاسي المؤرّخ في 13 ماي 2000، قبل التّبني الرّسمي لوثيقته النّهائيّة، واستخلف بهيئة أخرى، تدعى:

"اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية".التي اعتبرت بدورها مسألة إصلاح المنظومة التّربوية من الأولويات المشروعة. وهذا بعد اعتراف المسؤولون، وعلى رأسهم الرّئيس الجديد المُنتخب آنذاك، السّيّد عبد العزيز بوتفليقة (1999-2019) أنّ المدرسة الجزائريّة لم ترقى إلى المستوى المطلوب. (أبو بكر بن بوزيد، 2009 ص 11)، حيث كشفت اللّجنة إيّاها عن بعض المشاكل التي يعاني منها القطاع ، لاسيما ما يتعلق بكفاءة المعلمين. وهذا بعدما اتضح أن 80% من المعلمين الذين تم توظيفهم، 17% منهم فقط من تحصل على شهادة جامعية، فيما يحتاج 50% منهم على الأقل إلى تكوين وتحسين المستوى. هذا باعتراف وزير التربية آنذاك،السيد أبو بكر بن بوزيد. وبناءا على ذلك، تمّ اتّخاذ الإجراءات التاليّة:

- ضرورة إخضاع أساتذة التّعليم المتوسّط والثّانوي للتكوين في المدارس العليا.

- إخضاع مدرّسي الابتدائي- بعد حصولهم على شهادة البكالوريا- إلى التّكوين في مراكز خاصّة لمدة ثلاث سنوات.

إلاّ أنّ هذه الإجراءات- بناءا على ما تجسّد على أرض الواقع- لم تحقق ما كان منتظرا منها، لذلك أُعيد فتح ملف احترافية المدرسين، لاسيما بعد تبني القطاع للمقاربة بالكفايات في إصلاحات 2003.

ما يبرّر هذه المرحلة الإصلاحية الجديدة، هو فشل كل المساعي التي انتهجتها المنظومة من قبل، لاسيّما على مستوى المقاربات البيداغوجية. وبناءا على ذلك، تمّ استبدال المقاربة بالأهداف بمقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات اعتقادا أنّها الأنجع لمواجهة متطلّبات الألفية الثّالثة، عصر التّكنولوجيا والتّدفّق المعرفي. وفي ظلّ هذه المقاربة القائمة على مفهوم الكفاءة، يزيد الإلحاح على ضرورة العناية بالمدرّس وتأهيله من جميع النّواحي: علميّا وبيداغوجيّا وسلوكيّا وأدائيا" (خالد لبصيص، 2004، ص 44).

هذا أقلّ ما تقتضيه هذه المقاربة التي لا تتوقّف عند تجديد المناهج واستحداث طرق التّدريس، إنّما الأمر يتوقّف بالدّرجة الأولى على المعلّم. وليس أيّ معلّم، بل ذلك المعلّم العالم والفنّان الذّي يملك القدرة على تدريب التّلاميذ على هذا النّمط من التعلّم-educ revue rechercche,2011,p17))كما جاء على لسان وزير التربية آنذاك.

ومع مرور الوقت، تبيّن أنّ مشروع المقاربة بالكفاءات، بما يتضمّنه من مبادئ، بقي مجرّد حبر على ورق. هذا ما كشفت عنه السيدة نورية بن غبريط، بعد تنصيبها على رأس الوزارة في 2014. وبعد تشخيصها لحالة التدهور الذي آل إليها القطاع، أدركت أنّ المدرّس كان طرفا هاما في ذلك. و بالتالي، جعلت من الاحترافية المهنيّة- بالإضافة إلى إعادة البناء البيداغوجي، والبحث التّربوي- إحدى المحاور الجوهريّة في مشروعها الإصلاحي. ومن ضمن ما أقرّته الإصلاحات بهذا الشّأن:

- إعادة النّظر في شروط التّوظيف، بعدما أثبت الميدان أنّ نسبة من المعلّمين، رغم حصولهم على شهادات جامعيّة، يفتقرون للمؤهّلات البيداغوجيّة المطلوبة، التي يتطلّبها احتراف مهنة التّعليم.

- إخضاع جميع الفاعلين التربويين للتّكوين. سواء كانوا معلّمون، مدراء، مستشارون ومساعدون تربويّون. وفي هذا الصّدد، أشارت الوزيرة إلى ضرورة استرجاع المعاهد التّكنولوجية للتّربية (ITE) وتفعيلها وتحديثها بأجهزة عصرية rechercche,2011,p18)).

وهكذا، ومن خلال هذا العرض الوجيز لسلسلة الإصلاحات المتمركزة حول المدرّس ،التمسنا مدى اقتناع الوزارة الوصيّة، أن المعلّم هو من أولويات أيّ مشروع إصلاحي للمنظومة التّربوية. وبين مساعي الوزارة ومطالب المجتمع، ثمّة تحدّيات كبرى تواجه مدرّس الحاضر والمستقبل ،بالنّظر إلى المسؤوليات الضّخمة والأدوار الرّيادية المُنتظرة منه،لاسيّما من التّلاميذ.

6-الإجراءات المنهجية المتّبعة

المنهج: لقد تم استخدام ما بدا لنا مناسبا لموضوع بحثنا، ويتعلّق الأمر بالمنهج الوصفي التّحليلي،الذي ساعدنا في الوصول إلى جملة من الاستنتاجات، التي مكنتنا بدورها من فهم الواقع المدروس.

العيّنة: استهدفت الدّراسة عيّنة من تلاميذ الطّور الثّانوي، تتكوّن من47 تلميذا وتلميذة. أجريت الدّراسة على مستوى مدينة الجزائر، شملت مجموعة من الثانويات المُختارة عشوائيّا.

أدوات البحث: اعتمدنا في هذه الدّراسة على أنجع أداة من أدوات جمع المعطيات،ألا وهي المقابلة. وهذا بحكم الطابع الكيفي للدّراسة. وإلى جانب المقابلات الجماعيّة، تحتّم علينا إجراء بعض المقابلات الفردية لاسيّما مع الإناث، بعد رفضهنّ المشاركة بحضور زملائهنّ.

7- نتائج الدراسة

عادة ما يحتفظ التّلاميذ في مخيّلتهم بنماذج متعدّدة عن مدرسيهم، فيقومون بصنع صورة لهم، "بناءا على تمثلاتهم الذهنية والاجتماعية، وتاريخهم الشخصي". (عبد الرحيم الضاقية، 2012،ص110) وفي هذه الدّراسة،و بعد تحليل محتوى المقابلات، توصلنا إلى أنّ المدرّس، يكتسي طابع التعدّد في ملمحه، وأنّ الاحترافية بمثابة المادّة الأوليّة للممارسة التّربويّة، وفي غيابها يتحوّل التّدريس إلى مجرّد خدمة اجتماعيّة لا غير. وبناءا على ذلك، فإنّ المدرّس - من منظور التّلاميذ- ، لن يبلغ درجة الاحترافيّة، إن لم تتوفّر فيه المواصفات التّالية:

7-1- المربي الفاضل

لطالما أعتبر المدرّس النّاجح والخبير والقدوة، هو ذلك المربي الفاضل الذي يملك القدرة على غرس التّربية الأخلاقيّة والثّقافيّة في نفوس التّلاميذ، إلى جانب الثّقافة العلميّة. فالتّربيّة إذا، هي من صميم الوظيفة الاجتماعيّة للمدرّس.و الذي يتجاهل هذه الوظيفة،كأنّه يتجاهل دور المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعيّة، و كذا دوره كمربّي، يعلّم التّلاميذ أنماط السّلوك المقبول الذي تؤكّده ثقافة المجتمع. فالمدرسة - من خلال المعلّم- ، يُفترض أن تكون مرآة عاكسة لثقافة المجتمع.هذا ما أكّده "Russel Cooper" حين قال:"اذا أردت أن تعرف ثقافة مجتمع من المجتمعات، فانظر إلى المدارس فيه". (عبد اللّطيف فرج، 2006، ص 59)

وقد يعتمد المدرّس وهو يؤدي واجبه التّربوي، عدّة أساليب للتعبير عن شرعيّة سلطته، بما في ذلك العقاب. مع العلم أنّ خبراء علم النّفس الحديث، يقرّون بشرعيّة سلطة المدرّس على التلاميذ، وأنّها من ضمن الواجبات الأساسيّة له. نظرا لشدّة الارتباط بين القواعد النّظاميّة، والمعرفة المدرسيّة. إذ يستحيل الفصل بينهما..وبناءا على ذلك،فانّ النّظام لا يصبح شرعيّا، إلاّ في إطار حقل معرفي معيّن.-R) .(Bey,2004,p142 وعليه، فانّ إباحة التّلاعب بقواعد النّظام داخل القسم، قد يفتح المجال للتّلاميذ، للتّلاعب بالقواعد المعرفيّة التي يتمّ تلقينها لهم.لأنّ السّلطة قبل كلّ شيئ، كما جاء في بعض الأدبيّات، "هي شكل من أشكال تنظيم العقل، وتزويده بقواعد وطرق معالجة مختلف حقول التّفكير، والمعرفة والفن".(Michel Devley,1995,p31)

هذا ما التمسناه أيضا من تصريحات التلاميذ، حين أفصحوا عن إيمانهم بشرعيّة العقاب لأنّ: "السّلطة التي يتمتّع بها الأستاذ،و كما تسمح له بأن يُكافئ، تسمح له أيضا بأن يُعاقب". وباعتبار أنّ العقاب أيضا: "هو ركن من أركان التّعليم. يُرغم التّلاميذ على حفظ القوانين والامتثال لها، ويجعلهم يميّزون بين الأنماط السّلوكيّة المقبولة، وير المقبولة".

إلا أنّه و في كثير من الأحيان،يتحوّل العقاب من سلوك تقويمي إلى ممارسة تعسّفيّة يوظّفها المدرّس لعلاج بعض المشكلات السّلوكيّة الصّادرة عن التّلاميذ. وأخطر هذه الممارسات وأكثرها استفزازا، هو العقاب بالعلامة،أو النّقطة، مستغلّين في ذلك أكثر نقاط الضّعف لديهم. دون أيّ اعتبار لما قد ينجرّ عن تلك الممارسة من عواقب، لاسيّما على المستوى الانفعالي التّلاميذ. كالاندفاع نحو "السّلوك العدواني والعنيف، تجاه مدرّسيهم"، و"التّمرّد والتّخريب، فيما يكتفي البعض الآخر بالصّراخ أو على الأقلّ بالبكاء". فالمربي الفاضل، في نظر التلاميذ، هو الذي يستغل الجانب التربوي من العقاب، الذي يوجّه التلاميذ نحو السلوك الأفضل، أيّ ذلك العقاب الذي شرّعته الأديان والقوانين، بغرض

التّأديب والتّهذيب، وإلاّ فقد معناه.و بهذه الصورة،يصبح العقاب، كما جاء في تصريحاتهم،" إحدى مؤشّرات الفشل وتعويض النّقص لدى المدرّس."

وبالتالي، فإنّ المدرّس المحترف، هو صاحب القدرة على تربية التّلاميذ على الولاء والطّاعة، تلقائيّا دون استخدام القوّة والتّهديد أو السّخرية والقذف بالألفاظ الجارحة. إذ تبيّن أنّ من الأساتذة من يتفنّن في الشّتم والقذف، باستخدام عبارات لا تليق بمربي الأجيال. الأمر الذي يصفه التلاميذ بالسّلوك الخطير واللّامسؤول، وأنّ المدرّس بسلوكه هذا، لا يعالج المشكلة، بقدر ما يزيد من تفاقمها". وهنا تستحضرني مقولة "أبرهام ماسلو"، والتي جاء فيها:" ليدرك النّاس بوضوح، أنّهم في كلّ مرّة يُهدّدون شخصا أو يحتقرونه أو يُؤذونه من غير سبب، .....يُصبحون قوى تزيد من أمراض النّفس مهما كانت هذه القوى ضئيلة".(اريل بولياس وجيمس يونغ . بدون سنة، ص80.)

الأمر الذي أكّده أيضا أشهر رجال الفكر التّربوي، القدماء منهم والمحدثون. الذين حذّروا المربّين بشكل عام، من استعمال القسوة والقهر على النّاشئة، لما ينجم عن ذلك من خوف وقلق، بالإضافة إلى الكسل، بل والخبث والمكر والخديعة، وتعزيز مشاعر الانهزام لديهم. هذا ما التمسناه في قول العلاّمة ابن خلدون، في سياق شرحه لأضرار الشّدة على المتعلّمين:"ومن كان مربيّا بالعسف والقهرمن المتعلّمين....سطا به القهر وضيّق على النّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل وحمل الكذب والخبث، ...خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة." (عبد المعين الشواف، 2015، ص، 665)

بل أنّ العنف، كما أكّد ذلك ابن خلدون في موضع آخر، يقضي على شخصيّة الطّفل ورجولته. (عبد الله شريّط، 2008، ص 641)

كما أكّدت الأبحاث الحديثة في علم النّفس، أنّ الشّدّة على المتعلّمين،يؤدّي ،فضلا عن تعزيز السّلوك العدواني، إلى الإحباط والقصور في الأداء، وتدهور مستوى التّحصيل، فالنّفور والانسحاب. (محمّد الخزاعلة، 2012،ص 96.) وبالتّالي، فالأجدر بالمدرّسين، بدلا من العقاب- وكما يوصي به خبراء التّربيّة- هو تنمية روح الشّعور بالمسؤوليّة لدى التّلاميذ، وجعلهم قادرين على تحمّل نتائج أفعالهم، كأفضل استراتيجيّة لردع التّلاميذ. لأنّ العقاب، في نظرهم حلّ مؤقّت، لا يقضي على السّلوك بشكل نهائيّ.

2-7- الخبير

ثمّة عدّة مؤشرات نتعرّف من خلالها عن المدرّس الخبير. وبالنّسبة للتّلاميذ، المبحوثون، فإنّ المدرّس الخبير، من يملك القدرات التّالية:

-القدرة على التحفيز

- القدرة على الإبداع والابتكار

- القدرة على مراعاة الفروق الفرديّة

- القدرة على إثارة الاهتمام

- القدرة على حفظ النّظام .

7-2-1- القدرة على التّحفيز:

تعد مسألة التحفيز من أعقد المسائل التي تطرح أمام الفاعلين التربويين.باعتبارها، وكما يعرّفها

Atoine de la Granderie) "علة الاختيار الذي يرتاح إليه الضمير". (جمال الحنصالي ص154 العدد52 2012) و باعتبارها أيضا عمليّة معقّدة تتدخّل فيها عدّة عوامل منها الداخلية و الخارجية.و بالتالي، "فمن الخطأ أن نعتبر التحفيز ميزة شخصية كما يظهر لبعض المدرسين،بل هو سيرورة دينامية تخص عدد محدود من النشاطات".(موريس مزالتو،2016، ص 106)

و من وجهة نظر،التّلاميذ، يعدّ التّحفيز من أبرز الأدوار المنوطة بالمدرّس، باعتباره –كما جاء في وصف خبير التربية المغربي أحمد أوزي – "دينامو تحريك اهتمام التلاميذ و تحفيزهم على التّعلّم الجيّد" (أحمد أوزي، 2013، ص 6) وبالتالي ،فإنّ المدرّس المحترف الخبير، هو ذلك المدرّس الذي يعدّ تلاميذ لهم القابليّة للتّعلّم باستمرار. وهي الفكرة التي أكّدها أبرز المنظّرين المعاصرين، وعلى رأسهم الفيلسوف و رائد الفكر التّربوي المعاصر، الأمريكي "جون ديوي"،عندما قال ذات يوم،"أنّ أهمّ شيئ يمكن تلقينه للتّلاميذ بالمدرسة، هو عدم التّوقّف عن التّعلّم".(مارتان كوفينتون، كليرايلين،2007، ص13)

إنّ تحفيز التّلاميذ،يظهر أيضا في التّوقّعات التي يبنيها المدرّس عن تلاميذه و عن نفسه أيضا، والتي تؤثّر في سلوك المعلّم وفي تعلّم التّلاميذ. فالمدرّس الذي تكون لديه توقّعات عالية بنجاح تلاميذه، هذا في حدّ ذاته عبارة عن حافز، اذ يجعل التّلميذ يُؤمن بقدراته في تحقيق النّجاح. باعتبار أنّ الحكم الذي يُقدّمه المدرّس ،له أهميّة كبيرة في الجانب النّفسي للتّلاميذ،و في اكتساب المعارف. هذا ما أكّده كلّ من " Rosenahalو Jacobson" عند تحليلهما للعلاقات المتوقّعة التي تربط تقييم المدرّس للتّلاميذ واحتمال النّجاح من جرّاء ذلك التّقييم. فتوصّلا إلى أنّ الحكم المسبق الايجابي، يؤدّي إلى نجاح فعليّ للتّلاميذ.. (سلسلة من قضايا التربية، الملف18، ص 32) وهذا عكس التّلاميذ الذين يواجهون النّقد باستمرار، ما يُفقدهم الثّقة بأنفسهم، وبالتّالي، دفعهم إلى تكوين صورة سلبيّة عن ذواتهم . و هنا ضرب لنا التّلاميذ، المبحوثون، بعض الأمثلة عن المدرّسين الذين يساهمون، بأحكامهم المسبقة، في إحباط التّلاميذ وفشلهم. كهذا المدرّس الذي يقول لتلميذه: "أنت فاشل، لن تُفلح أبدا في الدّراسة، الأفضل لك أن تبحث عن حرفة أخرى وفي مجال آخر".

ما عسانا أن نتوقّع من مدرّس يتنبّأ بفشل تلاميذه، غير مدرك أنّه طرف في إحداث هذا الفشل بأحكامه تلك، وبالتّالي، فانّ أقلّ ما يمكن أن نقوله عنه، أنّه ضعيف الكفاءة والاحترافيّة. لأنّ المعلّم الكفء في نظر غالبيّة أفراد عيّنة التّلاميذ، "هو ذلك المدرّس صاحب التّأثير القويّ عليهم، الذي ينجح في جعلهم يتشبّثون بالدّراسة، والذي يجعل ما يدرسونه ذو معنى و فائدة، ويستحق فعلا ما يستثمرون من أجله من وقت وجهد."

7-2-2- القدرة على إثارة الانتباه:

بالإضافة إلى التّحفيز، أشار أفراد عيّنة التّلاميذ إلى أنّ المدرّس الخبير يرتبط بدرجة كبيرة بقدرته في إثارة انتباه تلاميذه. وان كانوا يعترفون بصعوبة هذه المهمّة وتعقيدها، إلا أنّها تبقى من

المهام الأساسيّة التي تقع على عاتق المدرّس. إذ "لا تعليم بدون انتباه". وهنا، يتوقّف على المدرّس أن يشمل شرحه على عدد متنوّع من المثيرات، التي تعزّز التحصيل الجيّد لدى التّلاميذ. وبناءا على تجربتهم الشخصيّة، أكّد التّلاميذ، أنّ ضعف الانتباه، راجع إلى غياب الأساليب الحديثة في التّدريس، واعتماد غالبيّة المدرّسين الأساليب العتيقة، المنفرة غير المشوقة.هذا الأسلوب الذي لا يمنح التّلميذ فرص التّعبير والمناقشة وإبداء الرّأي، بقدر من الحريّة.و التي يعتبرها خبراء التّربيّة، كأساليب"وقائيّة- علاجيّة" تساهم في إثارة انتباه التّلاميذ، وفي الوقت ذاته، تُكسب المدرّس الدّافع لمواصلة عمله والاستمرار في إلقاء و شرح درسه، دون حدوث أيّ خلل في الانضباط الصّفّي (مارتان كوفينتون، كليرايلين، 1998،ص 123) لأنّه، وفي ظلّ هذا الأسلوب-الذي يعزز الشعور بالملل- قد تتفاقم المشكلات السّلوكيّة المخلّة بالنّظام. فعندما ينسحب التّلميذ ذهنيّا عن الدّرس،ساعتها يعمل على توجيه أحاسيسه نحو أغراض أخرى غير التّمدرس، غالبا ما تتجسّد في "سلوك المشاغبة، وحالات الفوضى" التي يُحدثها التّلاميذ داخل غرفة الدّراسة، والتي قد تعرّض التّلميذ للعقاب،بعد تصنيفه في خانة المشاغبين.

وفي هذا الموضوع ،يحذّر خبراء التّربيّة، المدرّسين من هذا التّصنيف. الذي قد يساهم في بناء تصوّرات وأحكام خاطئة تجاه التّلاميذ، والتي ستنعكس بدورها على مسارهم الدّراسي. فطالما يُوصف التّلميذ الحيويّ، الشّغوف، والمُفعم بالنّشاط وحبّ الاستطلاع، وإبداء الرّأي، بالمشاغب. ما يعتبره الخبراء، خطأ فادح، يذكّرنا بزمن "التّعليم السكولاستيكي" الذي يفرض على التّلميذ التزام الصّمت والإنصات، دون الاستفسار أو المناقشة. وإن خرج عن هذه القاعدة، سيظلّ معزولا عن جماعة الفصل التي ينتمي إليها، وسيُنعت بالمشاغب، ولا يستحقّ ساعتها إلا العقاب.لاسيّما في نظر هؤلاء المدرّسين الذين "ينتظرون نهاية الحصّة بفارغ الصّبر". (أحمد جبارة، 2009، ص22)

7-2-3- القدرة على مراعاة الفروق الفرديّة

التي تمثّل في نظر غالبيّة أفراد عيّنة التّلاميذ، أكثر الملامح المعبّرة عن احترافيّة المدرّس. فالمدرّس الخبير في نظرهم، هو صاحب القدرة على توظيف مقاربات بيداغوجيّة مختلفة، تأخذ بعين الاعتبار الفوارق بين التّلاميذ. فالقسم الدّراسي لا يكون دائما متجانسا،بل يظمّ في أغلب الحالات، تلاميذ يختلفون في درجة الفهم والتّحصيل، والتّركيز والانتباه، وفي وتيرة الانجاز إكساب المعرفة بشكل عام. ما يستدعي وبإلحاح - لتدبير هذا النّوع من الأقسام- التنويع في طرق التدريس وفي أساليب المعاملة. هذا ما يطمح إليه التّلاميذ، بعدما تبيّن أنّ معظم مدرّسيهم يفتقرون لهذه الكفاءة، إذ "يتعاملون وفي كثير من المواقف، بنفس الوتيرة وبنفس الأسلوب مع كلّ التّلاميذ. الضّعفاء،والمتوسّطون،والنّجباء، دون أدنى اعتبار للفوارق الفرديّة.". ما يتنافى ومبادئ المناهج المعاصرة، لاسيّما منهاج المقاربة بالكفاءات، الذي ينصّ "على ضرورة التّعامل مع الذّكاءات المتعدّدة التي يوظّفها كلّ تلميذ على حدى" (أحمد جبارة، 2009، ص21)، وضرورة "استغلال الفوارق الفرديّة من أجل تنافسيّة عادلة بين التّلاميذ"(أحمد جبارة، 2009، ص18). وبصدد الحديث عن التنافس، يتوخى على المدرس الخبير البحث والتّفكير في الأساليب المجدية لتكريس التّنافس الإيجابي بين التّلاميذ. وفي هذه المسألة، أشار المبحوثون إلى أنّ المدرّس الخبير، هو المدرّس الذي يعمل على تدريب التلاميذ على العمل الجماعي داخل الفصل الدّراسي. ذلك يكتسي أهميّة كبرى في اعتقادهم، كونه "يساهم في تحسين المردوديّة التّعليميّة لديهم"، فضلا عن اسهامه

"في تنمية روح التنافس والتّواصل والتشاور التّضامن بينهم"....والتّحفيز على العمل، فالاستمتاع بالتّعلّم."

هذا ما أكّدته أيضا العديد من الأبحاث،لاسيّما الأبحاث التّابعة للبنائيّة الجديدة، حول دور الأقران في تعلّم الفرد داخل جماعة الصّفّ، و بالتّالي دور هذه الجماعة في احداث ما أطلقوا عليه "بالصّراع السّوسيو - معرفي المسبّب للتّعلّم".(أحمد جبارة، 2009، ص22) باعتبار أنّ الانخراط في مشروع جماعي، يُكسب صاحبه الانفتاح على الآخر وقبول انتقاداته، ومن ثمّة الابتعاد عن الغرور و الأنانيّة. فتقبّل الاختلاف.

إلا أنّ ظروف العمل،لا سيّما ارتفاع حجم التّلاميذ داخل الفصل الواحد، وكثافة المقرّر الذي يتوخى على المدرّس إنهاءه في زمن قياسي، كلّها عوامل تُعيق العمل الجماعي.

7-2-4- القدرة على الابتكار والإبداع

وهي الصّفة التي أضافها التّلاميذ للمدرّس الخبير.فالمطلوب من مدرّس اليوم،أن يكون مبدعا متميّزا في عمله وأدائه.حريصا على إضافة الجديد للمعارف المدرسيّة بما يخدم متطلّبات التّلاميذ البيداغوجيّة، والنّفسيّة والاجتماعيّة،من زاوية ، وبما تقتضيه متطلّبات و حاجيات الألفية الثالثة من زاوية أخرى. وبالتالي، فالجدير بالمدرّس الخبير، "عدم التقيّد بالبرنامج المسطّرو العمل على تنفيذه تنفيذا أعمى"،كما جاء في تصريحات التّلاميذ، بل يجدر به الإنفتاح على معارف جديدة وتحيينها وتكييفها مع طبيعة العصر، عصر الثورة العلميّة والتّدفّق المعلوماتي. ما ينتظره التّلاميذ من مدرّسيهم،هو أن يصنع منهم جيلا متحرّرا،قادرا على التّكيّف مع التّحولات التي تجتاح عالمنا اليوم. و في هذا السّياق، يقتضي من المدرّس الاطّلاع على مرجعيات حديثة، وتجديد نفسه بصفة دائمة، وأن يبقى- كما أكّد ذلك الفيلسوف الفرنسي (Alain)- تلميذا باستمرار" (Ahmed Tessa,2013,p54) عن طريق التّكوين المستمرّ. وإلاّ أصبح التّدريس، على حدّ تعبير عبد الوهاب صديقي،"عبارة عن ارتجال، والارتجال لا يبني التّعلّمات"(عبد الوهاب صديقي،2011،ص83).

إلاّ أنّ راهن النّظام التّربوي في الجزائر،يؤكّد أنّ نسبة معتبرة من ممارسيّ مهنة التّعليم،لا يملكون مستوى التّأهيل المطلوب. إذ جاء في تصريحات التّلاميذ،أنّ نسبة لا يُستهان بها من مدرّسيهم،"لم يخضعوا للتّكوين اللاّزم لخوض هذه المهنة". وهذا ما يفسّر في نظرهم، "افتقار هؤلاء للكفاءة المهنيّة". وقد سبق لدراسات أخرى إثبات هذه الحقيقة، وباعتراف من المدرّسين أنفسهم،بما فيهم المتخرّجين من المدارس العليا. إذ عبّر هؤلاء في إحدى الدّراسات،عن مواقفهم السّلبيّة تجاه البرنامج التّكويني الذي خضعوا له، العاجز- في نظرهم- على تحضير المنخرطين فيه، لاحتراف مهنة التّعليم مستقبلا(صدقاوي كمال،2013،ص65).

7-2-5- القدرة على حفظ النظام

يعتبر الانضباط والنّظام، من العناصر الأساسيّة في أيّ مجتمع من المجتمعات، وفي جميع المؤسّسات، وفي مقدّمتها، المؤسّسة التّربويّة، التي تراهن في نجاحها وتميّزها، على مدى انضباطها ودرجة احترامها للسّلطة وامتثالها للقوانين. وبناءا على ذلك، يصبح الانضباط شرط أساسي للتّدريس والتّعلّم.إذ لا تعليم دون حفظ النّظام. وممّا لا شكّ فيه،أنّ المدرّس في هذا الإطار، هو العنصر الحاسم الذي يقتضي منه ترسيخ قواعد النّظام داخل الصّفوف، ليس فقط لأنّه صاحب

السّلطة،بل لاعتبار هذه العمليّة، من ضمن مهامه المنوطة به.لأنّ الحكم على انجازات المدرّسين، مرتبط أيضا وبشكل كبير، بمدى قدرتهم على إدارة الصّف المدرسي،وضبطه، وهي إحدى مؤشّرات الخبرة و الكفاءة.

فالتّلميذ، وهو داخل حجرة الدّرس، معرّض للوقوع في الخطأ، سواء على المستوى المعرفي أو السّلوكي. كوصوله متأخّرا، أوعدم إحضاره للأدوات، أو عدم انجازه لما كلّف به من وظائف، أو التّحدّث مع زملائه، مع كثرة الحركة وعدم الانتباه للدّرس. كلّها أخطاء، تنتظر موقفا من المدرّس. ومواقف المدرّسين من أخطاء التّلاميذ، تُعدّ من العوامل الأساسيّة التي تؤثّر في النّظام و الانضباط الصّفّي. وفي هذا السّياق، تبيّن– حسب ما صرّح به التّلاميذ- أنّ مدرّسيهم يختلفون في أساليب مواجهة أخطائهم وفي كيفيّة التّعامل معها."فمنهم من يتصرّف بحنكة، فيتعامل مع المشكلات الصّفيّة بنوع من الذّكاء، دون أن يتسبّب في أيّ إحراج، ومنهم من يلجأ إلى الصّراخ والتّهديد، بينما يلجأ البعض الآخر إلى مغادرة القسم"، خاصّة عند فقدان السّيطرة على التّلاميذ، التي تعدّ من أسوأ الحالات التي قد يصادفها المدرّس خلال مساره المهني.

ولو أنّ معظمهم يعترف بصعوبة المهمّة و تعقيدها، إلاّ أنّهم من زاوية أخرى يعتبرون المدرّسين الذين لا يملكون القدرة على حفظ النّظام، "غير مؤهّلين لاحتراف مهنة التّعليم....والأفضل لهم البحث عن مهنة أخرى."

7-3- الإنسان

من الكفايات التي تجعل المدرّس محترفا، أن يعي أنّ الجانب الإنساني هو إحدى المحرّكات الهامّة والأساسية في العمليّة التّعلّميّة/التّواصليّة.و أقلّ ما تتطلّبه هذه الكفاية،- بناءا على تصريحات التّلاميذ- العدالة في المعاملة، تفهّم الحالة النّفسية للتّلاميذ ومراعاة المرحلة العمرية التي يمرّون بها.

7-3-1- المتفهّم: فالمدرّس/الإنسان هو عادة ذلك"الذي يتفهّم التّلاميذ، والذي يراعي حالتهم النّفسيّة وما يتبعها من مشاكل، والذي يقدّر المرحلة التي يمرّون بها،" وهي مرحلة المراهقة. التي "يتصرّف فيها التّلاميذ وفي مواقف متكرّرة بدون تفكير منطقي". هذا ما صرّح به معظم المبحوثين.وبالتّالي، فانّ تفهّم المدرّس لهذه الممارسات، في نظرهم،"يساعدهم على تجاوز مشاكلهم والتّغلّب عليها، ما يجعلهم أكثر تجاوبا مع المدرّس، وأكثر فعاليّة في القسم". ولن ينجح المدرّس في ذلك، إلاّ إذا "تغلغل في أفكار التّلاميذ عن قرب". وبالتالي،فالمدرّس "الإنسان"، من منظور التّلاميذ، هو من له القدرة على:

7-3-2- **الإنصات، والاستماع**: والتي من خلالها يتسنى للمدرّس، "النّفاذ إلى العلبة السّوداء للتّلميذ"(حسن اللّحية، ص 64). ولو أنّ ذلك قد يأخذ جزءا هامّا من وقت الحصّة،إلاّ أنّه ضروريّ، يُظهر ثقة المعلّم بقدرات تلاميذه واحترامه لهم، خاصّة وأنّ بعض المدرّسين،"يجهلون تماما تلاميذهم"، حسب ما أدلى به المبحوثون. وهذا يقتضي بدوره التّحلي بالصّبر والتّحكّم في الأعصاب، "لتجنّب الخطأ عند إصدار الحكم على تلامذته. خاصّة المدرّس الذي يتعامل مع تلاميذ الطّور الثانوي،و الذي يتزامن مع مرحلة المراهقة. وفي هذه المرحلة- وبحكم طبيعة خصائصها- قد تصدر من التّلاميذ بعض السّلوكات غير المرغوب فيها، التي قد تساهم في تفاقم الأمور، إذ لم تُواجه بعناية و حذر وتفهّم و صبر من طرف المدرّسين.

إنّ تقدير ظروف التّلاميذ ودوافعهم والإنصات إليهم، ليست مجرّد صفة حميدة ينبغي أن يتحلّى بها المدرّس، وإنّما –كما تلمّح إليه تصريحات التّلاميذ- تندرج ضمن واجباته المفروضة عليه. بالإضافة إلى أنّها تساعده على اختيار أفضل لأساليب التّعامل مع التّلاميذ، والوقوف عند أسباب التّصرّف والسّلوك لديهم، وكذا البحث في مشكلاتهم، التي غالبا ما ترتبط بمطالب المرحلة العمريّة التي يمرّون بها،كما سبقت الإشارة إلى ذلك، والتي تتّسم بالقلق والتّوتّر، والتّقلّبات الانفعالية والحساسية المُفرطة .لأنّ المراهق في هذه المرحلة-ومن جهة نظر علماء النّفس – يركّز اهتمامه نحو ذاته، و ما عسى أن يظنّه الآخرون به. لذلك، فهو يسعى دائما إلى تحقيق ذاته، من خلال اعتراف الآخرين به وبقيمته ومكانته. وبالتّالي، يطمح التّلاميذ أن "يحترم المدرّسين شخصه ويحفظوا عليه كرامته".وهي إحدى الخصال التي تعبّر عن المدرّس "الإنسان". وهذا النّوع من المدرّسين، غالبا ما "يحضون بالمقابل،بقبول التّلاميذ، وحبّهم و احترامهم لهم،ما يعزّز لديهم الرّغبة في بذل قصارى جهدهم، لرفع مستوى تحصيلهم وانجازهم الدّراسي، لنيل رضا مدرّسيهم".كما أدلى بذلك غالبية المبحوثين.

7-3-3- العادل

وقد صنّفها التّلاميّذ، المبحوثون، ضمن أبرز معايير الإحترافيّة، وأبرز السّمات التي ينبغي أن يتحلّى بها المدرّس. فهي تكسبه ثقة التّلاميذ وتقديرهم، وتمنح شخصه الشّرعيّة والمصداقيّة، "حتى وإن كان شديد الصّرامة". والعدالة في تصوّر التّلاميذ- عيّنة الدّراسة- تعني التزام الأستاذ "الموضوعيّة "و"الحيادية"، في التّعامل معهم وفي جميع الأمور، دون أيّ اعتبار لعوامل شخصيّة، كالتّحيّز للنّجباء، ولأبناء الطّبقات المرموقة.خاصّة في ما يتعلّق بالتّقييم. وفي هذا الصّدد،أشار المبحوثون إلى أبشع صور اللاّعدالة، وتتمثل في عدم الإنصاف في إنجازات التّلاميذ، سواء في الامتحانات، أو في الأعمال التي يُكلّفون بها داخل الفصل أو خارجه. وقد تمّ تصنيفها من طرف المبحوثون، ضمن أكثر الصّفات استفزازا، والتي تحدث أثرا عميقا في نفوسهم. لانّ غياب الموضوعيّة في التّنقيط، يثير مخاوفهم من الامتحانات. هذا ما صرّح به معظم المبحوثين. والخوف من الامتحان، تشكّل احدى العوامل التي قد تجرّ التّلاميذ إلى الاندفاع نحو الغش" كما جاء في إحدى الدّراسات المغربيّة- والذي يلجأ اليه التّلاميذ – و"كحقّ مشروع"- ، لحماية أنفسهم من الاقصاء(محمّد لشهب، 2000، ص63). الظّاهرة التي انتشرت في المجتمع، وانتقلت عدواها الى المؤسّسات التّربوية. بل اتّخذت في السّنوات الأخيرة بعدا جماعيّا، لاسيّما في الإمتحانات، بما في ذلك الامتحانات الرّسميّة.

وبالتالي، فإنّ نظام التّنقيط، غالبا ما يُعاش كعنف من طرف التّلاميذ، وغالبا ما يشعرون أنّه عقوبة. لأنّ العلامة هي الوتر الذي يلعب عليه المدرّسون، إذ غالبا ما يتّخذونها وسيلة للتّهديد.

إنّ مثل هذه الممارسات، لا يمكن تصنيفها، أو إدراجها، الاّ ضمن ما أطلق عليه" أندريه أنتيبي" André Antibi) بالمقبرة الثّابتة. (La constante macabre ويقصد بها تلك "الخلفيّة النّظريّة التي يسلّم بها المدرّس و يمارسها - كإرث تقليدي، لتصنيف التّلاميذ إلى: ممتازون، ومتوسّطون، وضعاف. وغالبا ما يتمّ ذلك بشكل إلزامي، استجابة لترقّبات سلطة القرار التّربوي التّكويني داخل المجتمع. "(محمّد لمباشري، 2011، ص88) محذّرا من سلبيات هذه النّظريّة، التي لا تساهم الاّ في تقليص من طموحات التّلاميذ في متابعة الدّراسة على المدى البعيد، ومن ثمّة، إسهامها في تدعيم الفشل الدّراسي، والهدر التّربوي بشكل عام .خاصّة في ظلّ معايير التّقويم ذات الطّابع الاصطفائي التّراتبي، (محمّد لمباشري، 2011، ص88) وعندما تتحوّل مسألة تقييم

التّلاميذ، إلى سلوك انتقامي يلجأ ‘ليه المدرّس لعقاب وردع بعض المتعلّمين، كالمشاغبين مثلا،رغم المجهودات الفكريّة والمعرفيّة التي يبدونها في انجازاتهم. ما قد يؤدّي في النّهاية إلى تأزّم العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، فضلا عن فقدان الثّقة بالنّفس،و الانقلاب على المدرسة بأعمال الشّغب والتّخريب. بل أكثر من ذلك، قد يفقد التّلميذ ثقته بنفسه، وما يصاحب ذلك من آثار على مستقبله الدّراسي (محمّد لمباشري، 2011، ص90)

ومن هنا تبرز أهميّة الأنماط السّلوكيّة لدى المدرّس ومهارته في ادارة العلاقات البشريّة، لأنّها هي التي تحدّد طبيعة الحياة التي تسود غرفة الدّرس، بل أكثر من ذلك، هي التي تجعلنا نتنبّأ "بنوع الاحتمالات التي ستظهر" (محمد الخزاعلة، 2012، ص 77).

وفي نفس السّياق، أثبتت بعض الدّراسات، التي اهتمّت بتقييم مفاعيل ممارسات المدرّسين على مكتسبات التّلاميذ، أنّ هذه الأخيرة، تتأثّر بشخصيّة المدرّس أكثر من أصول التّلاميذ الاجتماعيّة. لأنّ المدرّس الفعّال، يتميّز بالقدرة على تحقيق المزيد من التّقدّم لدى تلامذته، لاسيّما الضّعاف منهم، وبالتّالي، تحقيق المزيد من التّكافؤ. (عبد الكريم غريب، 2009، ص274)

وهكذا، يبدو أنّ العلاقات الايجابيّة داخل الفصل الدّراسي،تساهم في ظهور الانفعالات الايجابيّة لدى التّلاميذ. ذلك يشجّعهم على التّعبير عن أفكارهم بحرّية دون خوف أو تردّد أو قلق.فالمدرّس عندما يصبح مصدر المساندة الاجتماعيّة للتّلاميذ، يمكنه أن يساهم في التّخفيف ممّا يُعاني منه من ضغوط وظروف مؤلمة. و في ظلّ هذا المناخ، تزداد الثّقة بالنّفس،و تتعزّز الرّغبة في التّعلّم. (عبد العالم حسين وآخرون، ص19)

إنّ فشل التّلاميذ في كثير من الأحيان - كما أثبتته العديد من الدّراسات- يرتبط في كثير من الحالات،"بفشل الاتّصال العاطفي." (مريم سليم،2013، ص 630)

هذا، وقد التمسنا من تصريحات التلاميذ، إحدى ملامح الاحترافية التي لا تقلّ أهميّة عن سبيقاتها، والتي شعرنا بوجوب إدراجها في هذا المقال. ويتعلّق الأمر بالمظهر الخارجي للمدرّسين، أو ما يُصطلح عليه بالهندام.الذي يعتبره البعض "امتداد مادّي، وتعبير متواصل وعاكس للشّخصيّة بأكملها". (إيريل بولياس وجيمس يونغ، بدون سنة،ص70) لذلك شدّد التّلاميذ،المبحوثون،على أن يبدو المدرّس دائما في مظهر لائق، بملابس نظيفة وأنيقة ومقبولة إلى حدّما، حتى لا يفقد احترام تلامذته فيكون موضع سخريّة واستهزاء. خاصّة إذا دخل قسمه وهو عابس الوجه، مستهلا حصّته بالصّراخ، "ذلك لن يزيد إلاّ في إحباط العزائم، وإضعاف التّوتّر لدى التّلاميذ". في الوقت الذي يحتاج فيه التّلاميذ، إلى مدرّس "بشوش،باسم الوجه وهادئ الطّبع، والمتمتّع بنوع من روح الفكاهة، دون المساس بالجدّية والحزم في العمل".فالدّعابة والنّكتة- كما جاء في احدى الدّراسات – من الأمور المجدية، قد تساعد في حلّ بعض المواقف الصّعبة.(كارلات هاردين،2012،ص281)

كلّها صفات، تبدو في نظر التّلاميذ هامّة وضرورية. فهي تجعل من التّعلّم متعة، وتعمل من جهة أخرى، على صون كرامة المدرّس وهيبته ووقاره، وجعله دائما يبدو في صورة مهنيّة لائقة.

8- الاستنتاج العام والتوصيات

إذا، تلك هي أبرز المواصفات التي يراها التّلاميذ- عيّنة الدّراسة- ضروريّة لإنجاح العمليّة التّعليميّة. فهي تساهم في بناء صورة ايجابيّة عن مدرّسيهم وعن مادتهم، وعن

مؤسّساتهم بشكل عام. ليصبح التّعلّم في نظرهم متعة. كما يساعد المدرّسين، من زاوية أخرى، في التّحكّم في مجريات الأمور، وفي إدارة فصولهم بشكل أكثر فعاليّة، ومن ثمة الشعور بدورهم بالمتعة أثناء أدائهم لمهنتهم. تلك هي السعادة الحقيقية في نهاية المطاف.

وبالتالي ،فإنّ فقدان المدرس لهذه المؤهلات، معناه أنّه لا يستوعب ما هو مُنتظر منه اليوم، وأنّه لا يزال يعمل وفق المنظومة التقليدية التي لا يتعدى دوره فيها حدود التلقين و تبليغ المعارف، متجاهلا في الوقت ذاته دور التلاميذ أو بالأحرى دور "المتعلّمين"، في المنظومة التربوية الجديدة، حيث لم يصبح المتعلّم في ظلّ هذه المنظومة، ذلك الوعاء الفارغ الذي نملأه و الذي يأتي إلى المدرسة جاهلا كلّ شيئ (André Gagneux, 2002,p288).بل أصبح من أبرز الفاعلين التربويين الذين يحتلون مكانة بارزة داخل الوضعية التربوية.

إنّ فقدان المدرّس لهذه المؤهّلات،إنّما هو ناتج عن فقدانه لأهم معايير الاحترافية،ألا و هي حب المهنة و الإيمان بقداستها.في غياب ذلك يصبح الهيكل التعليمي بلا روح على حد تعبير دوركايم. (Emile Durkheim,p131) وقد تبيّن أنّ أفضل المدرّسين، ليسوا "هؤلاء الذين يملكون أعلى الشهادات، بل الذين يؤمنون بعملهم، والذين يعتبرون مهنتهم هي الأفضل والأجمل، فيكرسون حياتهم لأجلها". وبالتالي فإنّ أقلّ ما تتطلبه مهنة التدريس، هو الاستعداد الفطري و الموهبة. هذا ما أكّده التلاميذ عينة الدّراسة ،عندما أشاروا إلى خطورة اتّخاذ مهنة التدريس "وسيلة لكسب العيش فقط".مؤكّدين أنّهم يتعرّفون بسهولة على هذه الفئة من المدرّسين، إذ غالبا "ما يدخلون أقسامهم دون حماس، فاقدين الحيويّة والنّشاط ، والرّغبة والدّافعيّة، وفي وجوههم علامات النّبذ والملل، وكأنّهم يؤدّون واجبا مفروضا عليهم." فالتّلاميذ في نهاية المطاف، لن يتحمّسوا للدّراسة ولن يندمجوا في الفضاء المدرسي، إلاّ إذا شعروا أنّ مدرّسيهم يُؤدّون عملهم بإخلاص وحبّا فيه، وليس لغرض آخر.

وبالتالي، عندما لا يظهر المدرّس بما يوحي إلى صدق حبّه لعمله ومهنته واهتمامه بمادّته، ذلك يدفع التّلميذ بدوره إلى عدم الاستجابة له، وعدم الاهتمام بمادته والمثابرة فيها.

وبناءا على ذلك، نقترح في نهاية هذا المقال ما يلي:

- تطوير كفايات المدرّس المهنيّة عن طريق التكوين المستمرّ، والعمل بإلحاح على تحسين ظروفه الاجتماعية .
- فتح معاهد عليا وكليّات خاصّة بإعداد المدرّسين.وضرورة صياغة برامج جديرة بتكوين مدرّسين لهم القدرة الفائقة على التّأقلم مع الوضعيات المعرفيّة الرّاهنة، مع تفعيل وتأهيل دور المدرسة العليا للأساتذة- التي لا تبدو في المستوى المطلوب-

خاتمة

أستوحي خاتمتي من مقولة " مندوب التّربيّة الأمريكي بال"(Bell) فأقول، أنّ المدرّس الذي نحن بحاجة إليه اليوم، هو ذلك المدرّس "الذي يهدي ويشكّل ويقوّي ويناضل من أجل كمال الفرد،...والذي يصنعنا منتجين، متدفّقين حيويّة، أقوياء، متنوّرين ثقافيّا، ومحرّرين كشعوب" (أوجيني مدانات،2001، ص85)

انّ كلّ المزايا المذكورة، ما هي في الواقع إلاّ التزامات خاصّة، تعكس مدى عمق عمل المدرّس في ظل التحولات الراهنة، أين أضحى التعليم،صناعة و هندسة و استثمار.

إنّ المتأمّل في النّتائج التي تمّ عرضها في هذا المقال، يدرك تماما أنّ مهنة التّدريس، من المهن النّادرة والمميّزة.فهي تتطلّب، على حدّ تعبيرمحمّد بوصحابي، "فسيفساء من الخصائص الشّخصيّة" (محمد بوصحابي، 2013، ص 111)

فالاحترافيّة إذا، ليست مجرّد رتبة أو درجة، بقدر ما هي مسؤولية و التزام. وما على المدرّس إلاّ أن يدرك ذلك. وأن يدرك أيضا ما يُنتظر منه اليوم من مهارات وكفايات: كالتمتع بالخبرة والإبداع والابتكار في مجالات متعددة، وإثارة الحماس وفهم طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة والفصول الدراسية على وجه التحديد، الأمر الذي يستدعي بدوره مهارات في القيادة والتواصل والمتابعة.

فالمطلوب منه إذا، هو التنويع في أدواره لبناء بيئة تعليمية/تعلميّة سليمة، تحفّز الناشئة على التحصيل الجيّد، وتعزّز لديهم الرّغبة في التعلّم. لذلك أضحى من الضّروري إعادة الاعتبار لدور المدرس، إذا أردنا إنجاح أيّ مشروع إصلاحي لمنظومتنا التربوية. هذه المنظومة التي يستحيل تطوير أدائها وتحسين مخرجاتها، في غياب الرعاية الفعليّة لهذا الفاعل التربوي ومن جميع النواحي، لأداء مهامه بما تمليه معايير الاحترافية، ولاسترجاع- كهدف أسمى- مكانته وصورته الرمزية المفقودتان.

ونحن مشرفين على إنهاء هذا البحث المتواضع، لا ندّعي أنّنا كشفنا كلّ الحقائق أو ألممنا الموضوع كلّه، بل ثمّة تساؤلات كثيرة بحاجة إلى بحوث أكثر عمقا للإجابة عنها. خاصّة ما يتعلّق بعدم جدوى كل ما بُذل من جهد، وما أنفق من مال، وما استثمر من وقت لتجويد أداء هذا الفاعل التّربوي عبر سلسلة من المحاولات الإصلاحيّة. ما يقتضي منّا تكثيف البحث عن مواطن الخلل،داخل المنظومة التّربوية وخارجها. هذا ما نطمح إلى إنجازه في مشاريعنا البحثية المستقبلية،علّنا نساهم و لو بقسط ضئيل،في إيجاد واستحداث صيغ جديدة لمدرّس المستقبل.

الهوامش

1- اريل بولياس وجيمس يونغ: المعلّم أمّة في واحد.تعريب إيلي واريل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، بدون طبعة، بدون سنة.

2-Philippe Perrenoud :Formation initiale des maitres de professionnalisation des métiers ,revue des sciences de l’éducation, vol 19,n 1,1993.

3- Almourafaka–layachisalah.site123.m2.consulté le le 08-06-2019 à11h50.

4- https://diapo.me//lalbum/un-profil-d'enseignent-par des enseignent/ consulté le 11-06-2019 à 09h07.

5- André Cantin et autres: enseigner au collégial aujourd'hui, dans pédagogie collégiale ,vol 12 n 3,Mars 1999.

6-https://www.facebook.com.consulté le 13-06-2019 à 09h57.

7- -أحمد أوزي : ماذا أعلّم،كيف أعلّم،لأيّ هدف أعلّم؟: مجلة علوم التّربيّة، دورية فصلية مغربية متخصّصة، العدد56، يونيو 2013.

8-Emile Durkheim :éducation morale .Puf ,Paris.

9- جون ديوي: المدرسة في العصر الحديث.ترجمة عبد العزيز عبد المجيد،الجزأ الأوّل، مكتبة النّهضة العربيّة، بدون طبعة، بدون سنة.

10- مركز الدّراسات والبحوث الاقتصاديّة والاجتماعيّة: ابن خلدون ناظرا ومنظورا إليه، جمع النصوص والإشراف عليها محمد حسن، تونس 16- 18 نوفمبر 2006.

11- حبيب تلوين:التكوين في اليربية: التكوين التربوي في العالم وفي الجزائر،دراسة لمفاهيم تاريخيات وفلسفات وتقنيات. دار الغرب للنشر والتوزيع، بدون طبعة،2001.

12- أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر. الجزائر. 2009 ص 11.

13- أوجيني مدانات: سلسلة تربويا. الجزء الأوّل، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط2، 2001.

14- خالد لبصيص: التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف.دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر،بدون طبعة،2004.

15- عبد الرحيم الضاقية: المدرس(ة): محاولة رسم ملمح. مجلّة علوم التّربيّة،دوريّة مغربيّة فصليّة متخصّصة، العدد51-مارس 2012.

16- عبد اللطيف فرج:المعلم و المشكلات الصفية،السلوكيةو التعليمية للتلاميذ.أسبابها وعلاجها، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،عمان، ط 1،2006.

17- R- Bey : La discipline en classe et autorité de l'enseignant, éléments de réflexion et d'action . De Boeck, Bruel.

18- Michel Devley : de l'apprentissage à l'enseignement. ESF éditeur, 4eme éd, Paris,1995.

19- عبد الله شريّط: الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون. موفم للنّشر، بدون طبعة،2008 .

20- محمّد الخزاعلة: ادارة الصّف والمخرجات التّربويّة. دار الصّفا للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية 2012.

22- جمال الحنصالي: التحفيز والوضعيات التّعليمية التّعلّميّة.إسهامات علم النّفس التربوي. العدد52 ،يونيو 2012.

23– موريس مزالتو: نحو مدرسة تضمن النجاح. سلسلة ترجمة المركز. الصادرة عن المركز الوطني للتوثيق التربوي الجزائر،2016.

24- مارتان كوفينتون، كليرايلين: محاربة الفشل الدّراسي،استراتجيّات ضمان التّعلّم الدّائم. ترجمة عبد الكريم غريب،منشورات عالم التربية،المغرب،الطبعة الأولى،2007.

25- أحمد جبارة: مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة.مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المملكة المغربية، الطبعة الأولى،2009.

26- عبد الوهاب صديقي:ثلاثة مداخل لإصلاح المنظومة التربويّة المغربيّة. مجلة علوم التّربيّة،دورية مغربيّة فصليّة متخصّصة،العدد50، ديسمبر 2011.

27- كمال صدقاوي: خصائص التّكوين البيداغوجي لمعلّم التّعليم الثّانوي ومتطلّبات التّحسين. مجلّة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، العدد 8، جانفي- جوان 2013.

28- محمّد لشهب: المدرسة والسّلوك الانحرافي. دراسة اجتماعيّة تربويّة. مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، الطبعة الأولى،2000.

.29- محمّد لمباشري:المقبرة الثّابتة وبرمجة الفشل الدّراسي.مجلّة علوم التّربيّة، دورية مغربية فصليّة،العدد 50-ديسمبر 2011.

30- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة. منشورات عالم التربية،مطبعة النّجاحالجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية،البطبعة الأولى،2009.

31- عبد العالم حسين وآخرون: استراتجيات ادارة الظّغوط التّربويّة والنّفسيّة. دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان.

32- كارلات هاردين: الادارة الفعالة لحجرة الدرس: نماذج واستراتجيات لحجرة الدّراسة اليوم. ترجمة جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر للنّشر و التّوزيع،عمان،ط1، 2011.

33-André Gagneux : évaluer autrement les élèves, Puf, Paris, 2002.

34- عبد الرّحمان ابن خلدون: مقدّمة ابن خلدون، اشراف سعيد بن محمّد السناري، دار الكتاب العربي دمشق- القاهرة،ط1، 2015.

-35عبد الرحيم عدس: المدرسة مشاكل وحلول. دار الفكر للطّباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1998.

36- Emile Durkheim:Education et sociologie ,puf, Paris, 6eme édition, 1997.

37- محمد بوصحابي:فن التدريس ومظاهر تأثيره على جودة الممارسة التّعليميّة، مجلة علوم التّربيّة، دورية فصلية مغربية متخصّصة، العدد56، يونيو 2013.

38-INRE : les tics au service de l’éducation, revue éduc-rechercche,n2,2011.