# افتراضات النموذج النقدي القائم على التربية الحوارية في إعداد المعلمين

# Assumptions of the critical model based on dialogue education in teacher preparation

**الدكتور جمال خليل الخالدي، أستاذ مناهج التربية الإسلامية المشارك**

**عمادة شؤون الطلاب، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية**

**المستخلص:**

تمثل هذه الدراسة محاولة تأصيلية بُغية تقديم بصائر ورؤى تربوية في إعداد المعلم، استقراءً من افتراضات النموذج النقدي القائم على التربية الحوارية، واستعراض آفاق كفايات المعلم المستقبلية في ظل استراتيجية تربوية تتوافق مع سمة الحوار وحاجات البيئة التحررية.

واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تناول ظاهرة التلقين وأسبابها في البيئة الصفية، والانطلاق من خلالها إلى عرض الاتجاهات الرئيسة في إعداد المعلمين، وبخاصة تربية المعلمين القائمة على النموذج النقدي(Critical-Based Teacher Education) وبيان أهم أسسه وافتراضاته.

وخلصت الدراسة إلى أهمية تطبيق النموذج النقدي الحواري في إعداد المعلمين، من أجل نقل السياق التحرري التشاركي إلى البيئة الصفية، لما لهذا السياق من ميزات توافقية وتواصلية، أبرزها الحوار، كنقطة التقاء وتكامل بين أصول علم التربية وتحرر الإنسان وتمكينه، والاستجابة بصورة واعية للتحولات الاجتماعية والمشكلات المجتمعية. وأوصت الدراسة بتقديم الورش والدورات التي تسهم في تدريب المعلمين لتطبيق النموذج النقدي القائم على التربية الحوارية في البيئة الصفية، مع تقديم الدعم المعنوي والمادي للمعلم، بما يحقق له الرقي المعرفي والمجتمعي.

**الكلمات المفتاحية:** إعداد المعلمين، النموذج النقدي الحواري، التربية التحررية.

**Abstract**

This study is an attempt to teach it, review it on the basis of dialogue, and review the prospects of the future teacher competencies under an educational strategy consistent with the character of dialogue and the needs of the liberal environment.

The current study supported the descriptive approach, where it was discovered in the classroom environment, and starting from it.

The study concluded to the importance of applying the critical-based teacher education model in the preparation of teachers, in order to transfer the community. The study recommended the provision of workshops and courses that contribute to the training of teachers to apply the critical model based on dialogue education in the classroom environment, while providing moral and material support for the teacher, in order to achieve cognitive and community advancement.

**Key words**: Teacher preparation, Critical Dialogue Model, Liberal Education.

**المقدمة والإطار النظري**

لقد طال التغيير الذي يعصف بمجتمعات الألفية الثالثة، كل مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والمعرفية، وفرض هذا التغيير أجندته بقوة في أكثر قطاعات المجتمع ومؤسساته، ومنها المؤسسات التربوية، التي ما تزال تبذل جهودا كبيرة، من أجل إحداث نقلات نوعية في مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته، بهدف إنتاج جيل لديه القدرة على التعامل مع التحديات التي تواجه مجتمع المعرفة، وذلك من خلال تزويد هذا الجيل بمهارات ومعارف وخبرات تلبي حاجاته الحقيقية، وتزيد من قدرته على إنتاج وتوظيف واستثمار المعرفة، بما يحقق التعايش بقوة وإيجابية في المجتمع العالمي(الخالدي،AlKhaldi,2013).

وفي ضوء هذه التحديات والتغيرات الكونية؛ في العلم والمعرفة والتقنية والاتصال والتواصل..، أصبحت الحاجة ملحة إلى معلم ذي إمكانيات وقدرات نوعية؛ تواكب التطورات التي يشهدها العالم، فالمعلم الذي يتطلبه العصر؛ معلم فاعل يحقق معايير الجودة في التعليم(Quality Education)، ويظهر دوره فيها كمرسل ومستقبِل ومدرب ومخطط، وفاعل اجتماعي، وصانع قرار، وخبير في مادته، هذا بالإضافة إلى امتلاكه مهارات التفكير المستنير، والتواصل والإدارة الفاعلة، والتعلم الذاتي، واستخدام التقنيات التعليمية.

**مشكلة الدراسة وهدفها**

تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال هدفها الرئيس المتمثل في تقديم بصائر ورؤى تربوية في إعداد معلم المستقبل، استمطارا من افتراضات النموذج النقدي القائم على التربية الحوارية، واستعراض آفاق كفايات معلم المستقبل في ظل استراتيجية تربوية تتوافق مع سمة الحوار وحاجات البيئة التحررية، وذلك باعتبار الحوار التشاركي جِبلةً تربويةً وطريقةً لانتقال النشاط الثقافي بصورة أفقية ورأسية، الأمر الذي يسهم في حل المشكلات التربوية، والتحرر من الظروف الاضطهادية، على مستوى البيئة التربوية أو الصفية، مما يتيح حوارات تأخذ طابعاً متساوياً وتشاركياً بين الطلبة ومعلميهم، مع التأكيد على مبدأ "المعلم الطالب، والطالب المعلم".

**أهمية الدراسة**

من المتوقع أن ترفد هذه الدراسة المعلمين والمشرفين التربويين وأصحاب القرار ببصائر تذكي طرائق الحوار على المستويين؛ الأفقي والرأسي، وأن تسهم في ترسُّم خطى التحرر التربوي، بهدف إنتاج جيل من الطلبة له القدرة على قيادة التغيير الاجتماعي البناء.

**الدراسات ذات الصلة**

وهذا عرض لأهم الدراسات ذات الصلة، التي تناولت تربية المعلمين القائمة على الكفايات، وكذلك التي تناولت المظاهر السلطوية في التعليم.

أجرت آيبن زيان(Ibn Xian,2018) دراسة هدفت استقصاء أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة في إعداد المعلمين، وأشارت الدراسة إلى عدة اتجاهات في إعداد المعلمين، ومن أبرز هذه الاتجاهات؛ تربية المعلمين القائمة على الكفايات، والاتجاه القائم على تحليل النظم، والأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي، وبرامج تدريب المعلمين القائم على مدخل العلوم التقنية والمجتمعية، والاتجاه القائم على استخدام النماذج، وخلصت الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلمين تبقى قاصرة ما لم تواكب التطور المعرفي التقاني الحادث.

وقامارحيم والشهوبي(Arhim and AlShahoubi,2016) بدراسة هدفت التعرف إلى الشروط الواجب توافرها لدى المعلم لنجاحه بالمهنة، وباستخدام المنهج الوصفي الاستقرائي أشارت الدراسة إلى أن الجهود المبذولة في إعداد المعلم تستند إلى ركيزتين أساسيتين، تتمثل الأولى في إعادة ثقة المعلم بنفسه وأنه صاحب رسالة وليس مهنة أو وظيفة، وتتمثل الأخرى في إعادة ثقة المجتمع بالمعلم ودوره كرائد اجتماعي وكقيمة اجتماعية عليا ونموذج يحتذى به.

وهدفت دراسة الحسين(AlHusein,2016)الكشف عن درجة إدراك المعلمين لمظاهر السلطوية في التعليم وعلاقته بحالات الاغتراب لديهم، وباستخدام استبيان لقياس مظاهر السلطوية تكون من(33) فقرة، واستبيان آخر لقياس مظاهر الاغتراب تكون من(22) فقرة، تم توزيعهما على(725) معلماً ومعلمة في محافظة إربد في الأردن، أسفرت نتائج الدراسة عن درجة إدراك متوسطة لكل من مظاهر السلطوية والاغتراب لدى المعلمين، مع وجود علاقة طردية عالية بينهما، ووجود فروق دالة بين مجال السلطوية في الحرية الأكاديمية من جهة ومظاهر الاغتراب من جهة أخرى، وذلك لمتغير الجنس لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

وأجرتبوضياف(Boudiaf,2015) دراسة بهدف تقصي أهمية أسلوب إعداد المعلمين القائم على الكفايات، ومن خلال استخدام المنهج الاستقرائي أشارت الدراسة أن إعداد المعلمين القائم على الكفايات له مبرراته الحاضرة، ومنها؛ قصور البرامج التقليدية في إعداد وتدريب المعلمين، وتبني مبدأ التدريب المستمر لرفع

مستوى أداء المعلم، وظهور مبدأ المحاسبة والمسؤولية في العملية التعليمية، والاتجاه نحو التعلم للإتقان وتفريد التعليم والتعلم الذاتي، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تبني حركة التربية القائمة على الكفايات في إعداد المعلمين؛ استجابة لتطورات الحياة والقدرة للتكيف مع متطلباتها.

أمّا أبو جلبان(Abu-Jalban,2012) فلقد هدفت دراسته الكشف عن مظاهر التسلط في التعليم الثانويفي الأردن، وتم استخدام استبيان تكون من(41) فقرة تم توزيعه على(165) معلماً ومعلمة، و(250) طالباً وطالبة في مديرية تربية بني كنانة، وأشارت النتائج إلى إدراك المعلمين والطلبة أن هناك ممارسة تسلطية في التعليم الثانوي بدرجة متوسطة، وأعلى مظاهر التسلط بحسب وجهة نظر المعلمين جاء في مجال المناهج الدراسية، تلاه مجال التقويم، ثم الإدارة المدرسية، ثم طرق التدريس، أما أهم مظاهر التسلط من وجهة نظر الطلبة فهو مجال تسلط الإدارة المدرسية، ثم تسلطية التقويم، ثم المناهج، ثم طرق التدريس.

**التعليق على الدراسات ذات الصلة**

يتضح من الأدب النظري والدراسات ذات الصلة أهمية برامج إعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، وهذا ما أشارت إليه دراسةبوضياف(Boudiaf,2015) ودراسة ارحيم والشهوبي( Arhim and AlShahoubi,2016) وآيبن زيان(Ibn Xian,2018)، بينما أظهرت نتائج دراسة كل منالحسين(AlHusein,2016) وأبو جلبان(Abu-Jalban,2012) أن هناك مظاهر سلطوية في التعليم، تحدّ من أداء المعلم ونشاط الطالب ومستوى المخرجات التعليمية.

ومن ثمّ؛ فإن الدراسة الحالية، تستمد مشكلتها البحثية وإطارها النظري من المحتوى العام للدراسات السابقة، وتتميز عن سابقاتها في استعراض الاتجاهات الكبرى في إعداد المعلمين، مع الإسهاب في تفاصيل النموذج النقدي لإعداد وتربية المعلمين، والعلاقة الناظمة بين الحاكمية التربوية والأطر المجتمعية والوعي النقدي الهادف إلى التغيير المجتمعي الإيجابي.

**الإطار النظري**

تقوم الحياة التربوية، إجمالاً، على نمطٍ من الهرمية والتسلط، تُصوِّر فيه المعلم بأنه ذو مكانة عليا، يتمركز فيها على طاولة منفصلة تقود جمهور الطلبة، والذين يُعبَّأوا بدورهم بمعلومات وأفكار يمتلكها وحده دون أخذ تجاربهم، مهما كانت بسيطة، بعين الاعتبار، ومن هنا يرى(فوكالت،Foucault,1977) أن ثمة تلازم بين السلطة والمعرفة، غالبا يُشرّعِن من خلالها المعلمُ ذاته والوضع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي القائم.

ولذافإن أي عملية تغيير اجتماعي، لابد أن تقوم على ممارسة الحوار التشاركي القائم على الحس المشترك، المرتبط بقضايا المجتمع والأمة، بعيدا عن أي ممارسة للسلطة الثقافية أو النخبوية، التي يتمتع بها المثقف بشكل عام، أو المعلم على وجه الخصوص(غرامشي،Gramsci,1971).

والملاحظ أن التعليم الجيد في أسسه وأهدافه في الدول العربية، يتمثل –غالبا- في معاونة الطالب على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصورة التي تمكنه أن يسترجعها في الامتحانات، وليس مهما في أغلب الأحوال أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى ما دامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه، وهذا يمكن أن يطلق عليه "المونولوج المنفرد" الذي يبنى على الحديث من طرف واحد وهو المعلم، وهو ما دعاه "باول فريري" بالتعليم البنكي الذي ينحصر دور الطلاب فيه على ثالوث التلقين والحفظ والاسترجاع، دون التعمق في المعاني وما ورائها، ويهمل حاجات الطلبة واهتماماتهم والفروق الفردية بينهم(السورطي،Al-Sorati,2009).

وقد يعود انتشار التلقين في الوطن العربي لأسباب عديدة، من أهمها:

-لجوء كثير من المعلمين إلى التلقين بوصفه وسيلة سهلة وآمنة لتوصيل كثير من المعلومات في وقت قصير، بالإضافة إلى كونه أداة فعالة للتوجيه والضبط(المطلق،AlMutlaq,2010; والسورطي،Al-Sorati,2009).

-إعداد المعلمين في الجامعات وكليات التربية ومعاهد المعلمين يتم بطرق تلقينية، وهذا يجعل المعلم أسيرا للأسلوب الذي تعلم من خلاله. وثمة مسألة جديرة بالذكْر، هي أن أماكن تربية المعلمين أثرت إلى حد كبير ببنية تلك البرامج، وتوضيح ذلك أن البرامج التي تقوم داخل الجامعات أو مايعرف بجَمْعَنة "Universalzation" تربية المعلمين، كثيراً ما تنزع نحو الجانب العقلي(النظري) على حساب الجانب المهني(حرب،Harb,2015).

-اعتماد التقويم في معظم المدارس العربية على قياس قدرة الطلبة على التذكر والفهم، وإهمال القدرات العقلية العليا والجانب المهاري أو الانفعالي أو الجمالي أو الاتصالي في التعلم والتعليم، ومن ثمّ فإن النتائج النهائية تعطي الأفضلية للطلبة الأكثر حفظا دون المبدعين والمبتكرين.

-كثرة عدد الطلبة في الفصل، مما يعيق تجريب استراتيجيات تدريسية تفاعلية، ويقلل من قدرة المعلم على التواصل الفعال مع الطلبة.

-كثرة المواد النظرية في المناهج وطول المقررات الدراسية.

ولذا؛وعلى صعيد عربيٍ، فلقد وجه كثير من النقد إلى طرائق التدريس التي يتبعها المعلمون في الغرف الصفية، مع عزو أسباب هذا الضعف إلى قصور برامج إعداد المعلمين، فقامت دراسات كثيرةكدراسة(الحسين،AlHusein,2016؛ والمطلق،AlMutlaq,2010؛ كنعانKanaan,2009؛ الشرعي،AlShara'i,2009)لكشف ما يعْتَوِر هذه البرامج من ضعف وتصور، وخلصت هذه الدراساتإلى أن تلك البرامج نمطية الطابع، وليس ثمة توازنٌ بين جوانبها النظرية وجوانبها التطبيقية، ويغلب عليها الكم على حساب الكيف، وتقوم على طرائق تقليدية في التدريس تتمثل في المحاضرة، فضلا عن الفجوة الظاهرة بين ما يدرسه المعلمون فيها وما يطبقونه فعلا في المدارس، مما يؤدي إلى بونٍ شاسعٍ في برامج إعداد المعلمين، في كثير من مجالاته، وأسسه وأهدافه، وبخاصة في الغرض المتوخى منها، ونوع المعرفة التي سُيرفد بها المعلم، وطبيعة الهوية المهنية التي سيتّسم بها.

وقبل الخوض في غمار اتجاهات برامج إعداد المعلمين، يحسن التذكير بأن برامج إعداد المعلمين على اختلاف اتجاهاتها، على نوعين؛ نوع معنيٍّ بإعداد المعلمين قبل الخدمة(Pre-service)، تضطلع به الجامعات وكليات المعلمين، ونوع معنيٍ بإعداد المعلمين في أثناء الخدمة(In-service)، أي بعد حصولهم على درجة علمية وانغماسهم في التدريس، وتضطلع به الجامعاتُ عادة في برامج الدبلوم العالي والدراسات العليا، أو تضطلع به الحاكمية التربوية(وزارة التربية) في دورات تنتظم المعلمين، بغية رفدهم بمعارف أو مهارات، تجوّد عملهم داخل الغرف الصفية(حرب،Harb,2015).

والحقيقة أن ثمة **أربعة اتجاهات كبرى في إعداد المعلمين**، وهي:

-**تربية المعلمين القائمة على المعرفة**(Knowledge-Based Teacher Education)

تستند تربية المعلمين القائمة على المعرفة إلى النموذج العلمي التقني الآخذ بالفلسفة الوضعية، وتجسد بذلك تضمينات الأيدولوجيا العلمية الأكاديمية، وبالتالي فإن هدف هذا الاتجاه هو رفد المعلم بمعرفة اتفق عليها العلماء، لنشرها في المدارس من غير نقد أو مساءلة يطالها، فالتدريس بحسب هذا الاتجاه يعدّ مهنة(Profession) تقوم على إمداد الطلبة بمعرفة تجعلهم يتخصصون في المستقبل بحقل معين، ليصبحوا أطباء أو محامين أو فيزيائين أو أدباء..(حرب،Harb,2015).

-**تربية المعلمين القائمة على الكفايات**("Competence-Based Teacher Education"CBTE)

وتسمى أيضا تربية المعلمين القائمة على الأداء(Performance-Based). وتتفق تربية المعلمين القائمة على الكفايات مع الاتجاه الآنف بالتركيز على المعرفة الأكاديمية في سياق الحيادية، مع الحفاظ على الوضع المجتمعي القائم، إلا أن هذا الاتجاه معني بالمهارات التدريسية، كالتخطيط والتنفيذ والتقويم، والإدارة والتفاعل الصفي.

-**تربية المعلمين القائمة على الاستقصاء**(Inquiry-Based Teacher Education)

وتسمى أيضا ببرامج إعداد المعلم المتأمل(Reflective Teacher)، ويفترض هذا الاتجاه أن التدريس ممارسة إشكالية تتطلب بحثا واستقصاء وتأملا، بغية فحص النظريات التي تؤطر عمل المعلم على شاكلة معينة، مثل: أفكار المعلم ومعتقداته، وطبيعة المعرفة، والتعلم، وخصائص الطلاب.

ولا يعني التوجه الجديد أن المعلم غير محوجٍ إلى كفايات، فليس هذا المقصد، بل يعني أن مفهوم الكفاية كما يرى(بيرمان،Berman,1998) يجب أن ينتقل من كونه فعلاً أداتياً(Instrumental) ليصبح فعلاً ممارَساً مستنداً إلى التأمل، والفعلان شتّان ما هما، فالأول يرى العلاقة بين النظرية والممارسة خطية(Liner)، والثاني يراها جدلية(Dialectical).

ولذا ستظل تربية المعلمين القائمة على الاستقصاء والتأمل بالأيدولوجيا المرتكزة على المعلم، وهذا يفضي إلى عدّ التدريس فناً أكثر منه مهنة، لما يتطلبه هذا الفن من تدبر قبل العمل وفي أثناء العمل وبعد العمل، من أجل إطلاق بدائل تجوّد التدريس وتحسنه(شون،Schon,1987).

ومن ثمّ، فإن برامج إعداد المعلمين حسب هذا الاتجاه انتقلت بالمعلم من طور المهني إلى طور الأكلينيكي التقني والباحث المستقصي المتأمل، مما يجعل برامج إعداد المعلمين القائمة على الاستقصاء والتأمل فرصةٌ سانحة للاستجابة لما تعلِّمه الجامعات والكليات، ولما تتطلبه المدارس في آنٍ، أي إنها توجب حالة من التفاعل بين الجامعة والمدرسة، ينظر فيها إلى المدرسة بعدِّها مكاناً مواتياً للنمو المهني، يشكل المعلمون خبراتهم ومعارفهم.ويرى البعض أمثال(فيمان-نمسر،Feiman-Nemser,2001) بأن هذه النظرة هي المعول عليها في إصلاح برامج إعداد المعلمين ونفض الغبار عنها(حرب،Harb,2015).

-**تربية المعلمين القائمة على النموذج النقدي**(Critical-Based Teacher Education)

ويهدف هذا الاتجاه إلى ضرورة فهم العلاقة بين التغيير الاجتماعي والتربية "فالتغيرات في المجتمع تظهر في البنى التربوية، وفي الإصلاحات التربوية"، مما يظهر أهمية المنظومة التربوية في التغيير المجتمعي.

ويَخلُص منظرو هذا الاتجاه أمثال(فريري،Freire,1985 ؛شور،Shor,1992؛ فايست ووالتون،Fisette,Walton,2015)إلى أن تعريف للمعلم الجيد، ليس قائماً بذاته ومتفرداً، بل إن تعريف المعلم الجيد، مرتبط بتعريف التعليم الجيد، والذي هو مرتبطٌ أيضا بتعريف التعلم الجيد، والمرتبط هو ذاته بتعريف الخريج الجيد، والذي يرتبط هو أيضا بالأيدولوجيا التربوية. مما يعني بأن الأيديولوجيا التربوية التي تتبناها المؤسسة التعليمية هي التي تحدد تعريف المعلم الجيد.

إن الاتجاهات الثلاثة الأُول، وإن تباينت في رؤاها تجمعها مشتركات عديدة، أهمُّها تكريس الصورة النمطية للمعلم، من خلال ممارسته التدريسية بعيدا عن التفاعل الحقيقي مع الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة(جاي وكيركلاند،Gay and Kirkland,2003)، ذلك لأن التدريس بحسب الاتجاهات الآنفة الذكر؛ وبخاصة الأوليان منهما، يوجه ليستجيب إلى معايير وضعها الخبراء، وغالبا ما تفضي برامج إعداد المعلمين إلى نتاجات معنية تحكم على نجاعة هذه البرامج، ومن ذلك أثر هذه البرامج في تحصيل الطلاب، أو في ترقية المعلمين ودرجاتهم وحوافزهم. وهذا يفرض حالات اضطهاد للطلبة، إذ هذه النتائج مدعاة إلى تسييق التدريس إلى ممارسة رتيبة جامدة، مؤدلجة بأطر تقنية ومعرفية واجتماعية وثقافية وسياسية غير قابلة للتغيير أو التعديل، ومن ثم فإن هذه المعرفة هنا ناتج(Product) وليست صيرورة(Process)، أي إنها معطىً جاهزٌ وجامد(كوكران سميث،Cochran-Smith,2004).

ولهذا ظهر الاتجاه الرابع "النموذج النقدي" كردة فعل لما يطال الاتجاهات الثلاثة السابقة من قصور في إعداد المعلم الفاعل، وكان "باولو فريري" من أبرز التربويين الذين نظّروا لهذا الاتجاه، من خلال سلسلة من كتبه التي تبرز الوعي النقدي في المنظومة التربوية، مثل: "تربية الحرية"( Pedagogy of freedom)(فريري،Freire,1998)، و"المعلمون صُناع ثقافة"(Teachers as cultural workers) (فريري،Freire,2005)، حيث جَهد فريري في كتابه "تربية الحرية"لإثبات أن التدريس ليس نقلاً مجرداً للمعرفة، بل هو أعقد من ذلك بكثير، فهو فعلٌ إنساني وممارسة نقدية ينغمس فيها المعلم والطلبة على حد سواء بوصفهم أفرادًا تحكمهم سياقاتٌ اجتماعية وتاريخية، وهم "ذوات" وليسوا "أشياء"، قادرون

على التفكير والتواصل، وعلى التحويل والإبداع. ومن هنا كان لزامًا على المعلم أن يدرك أن طبيعة عمله لا تنحصر في جوانب تقنية صرفة، بل هي ذات صبغة أيدولوجية، ومتى ما تحقق ذلك تشكلت هوية المعلم بعدّه فاعلاً سياسياً وناشطاً اجتماعياً(حرب،Harb,2015).

أما كتابه"المعلمون صناع ثقافة" فهو في أصله عشر رسائل وجهها "فريري" إلى أولئك الذين جسَروا(dare)على اختيار التدريس مهنة، وهذا عرض لبعض رسائله(حرب،Harb,2015).

الرسالة الأولىص32: قراءة الكلمة تعني قراءة العالم، ثم يردف قائلاً: إن نمو المعلِّم يعتمد على تحليله النقدي لممارساته، فهذا التحليل هو ما يجعل المعلم يضطلع بمسؤوليات سياسية وأخلاقية ومهنية.

الرسالة الثالثةص67: لقد انخرطتُ في برنامج لتدريب المعلمين لأني لا أملك خيارًا آخر، وهنا يرمز "فريري" إلى الدوافع التي تطلق هذه الرسالة من المعلم، مثل المنزلة الاجتماعية للمعلم، وتدني أجره، مؤكدًا أن هذه الأوضاع تتعالق دائما مع إشكاليات مالية وأخلاقية وسياسية.

الرسالة الخامسة ص87: اليوم الأول في المدرسة

ويقول فيها: إن المعلم يحمل في اليوم الأول من ممارسته التدريس مخاوفَ كثيرة تطال عدم قدرته على العمل ومجابهة الصعاب، ولا تبدو النظريات التي تعلّمها في سني إعداده ذاتَ نفعٍ في تبديد هذه المخاوف، ثم يضيف: إن مواجهة الخوف لا يعني الهروب منه، بل يعني تحليل أسبابه.

ويوصي المعلم الجديد ص99 بأن يكون منتبهاً لكل شيء في الغرفة الصفية، بما في ذلك حركات الطلاب التي تبدو عديمة الأهمية، ونظراتهم الفجائية المُحدِّقة..أي إن عليه أن يقرأ الغرفة الصفية كما لو كانت نصّاً، وهذه القراءة تتطلب أدواتٍ أهمُّها الملاحظة البارعة والموازنة النابهة والاستدلال الذكي.

مِلاك الأمر،أن هذا **النموذج النقدي في إعداد المعلمين يقوم على عدد من الافتراضات**، من أهمها:

-تثمين ثقافة الطالب، والانطلاق منها في تشكيل هويته الثقافية والمعرفية، بحيث يستجيب التدريس للوعي الثقافي الاجتماعي(Sociocultural Consciousess)، وتنعدم عندئذ عوامل التصنيف والتفرقة، كالعرق والطبقة الاجتماعية، ويتساوى فيها جميع الطلبة، ويعبرون عن آرائهم ورؤاهم تجاه أنفسهم

والعالم، وبهذا يتجه التدريس إلى كونه فعلاً أخلاقياً وسياسياً، يروم تحقيق العدالة الاجتماعية، وتوليد المعرفة واستعمالها على نحو انعتاقي تحرُّري(بارنز،Barnes,2006).

-دعم البيئة التعددية الإبستمولوجية(Epistemological Pluralism) التي تنفي وجود حقيقة مطلقة في حقول المعرفة العقلية، وهو بذلك يقف على مَبْعدةٍ من التدريس التقليدي الذي "يستعمر" عقول الطلبة بمفاهيم العلماء(حرب،Harb,2015)، فيما دعاه(بنتلي وآخرون،Bently,et al,2007) بالعنف المفاهيمي، الذي يعني حث الطلبة على التسليم بما توصل إليه العلماء تسليمًا مطلقًا، يقفون إزاءَه موقِفَ العاجز عن التفكير، ويجمل، لمواجهة هذا العنف، أن يتسلح الطلبة بأسئلة نقدية تحدُّ من سلطوية النصوص التي يتعلمونها.

ويؤكد الآخذون بهذا الاتجاه النقدي إيجاد بيئات تعليمية تحتفي بالطرائق التي تؤكد اهتمامات الطلبة من منظوراتهم الثقافية، ومن ذلك الزيارات الميدانية التي تتيح للطلبة الشروع في نقاشات مع خبراء مختصين في موضوع ما(كالبطالة، أو الفساد، أو المخدرات، أو تمكين المرأة..)، لأن مثل هذه النقاشات تشكل فرصا لوضع فرضيات وتفسيرات ذاتية تجاه الموضوع المثار(فيليجاس ولوكاس، Villegas and Lucas,2002).

-يعدّ التدريس ضمن هذا النموذج عبارة عن ممارسة اجتماعية قائمة على علاقة "المساواة" لا "الفوقية"، بين أفراد المنظومة التربوية أنفسهم وبينهم وبين أفراد المجتمع، ولابد هنا من ادماج الطلبة في حوار تأملي، يفضي إلى معرفة تحررية انعتاقية، بعيداً عن التهميش والاضطهاد، مما يُعظم من حجم المسؤولية الملقاة على عاتق المعلم، فمن خلال دوره كمعلم ومتعلم وباحث وناشط اجتماعي، يمكن أن يجعل التعلم عملية فعل اجتماعي، متجاوزًا الرؤى التقنية الخطية التي تقزم الطالب من حيث هو إنسان، وما من شك في أن إعداد المعلم بهذه الصفات يتطلب برامج إعداد معلمين مغايرة، لأن هذا المنحى يعطي المعلم والطالب، على حد سواء، أدوارًا جديدة، تجعلهما شريكين في مشروع تحرري، من خلال طرائق تدريس، تحيل التدريس ممارسةً أخلاقية وفعلاً اتصالياً وبنياناً جمالياً على حد سواء.

ومن ثمّ؛ فإن التدريس بحسب هذا النموذج النقدي يستجيب لثقافات الطلبة المختلفة، ويعد أحد تضمينات التربية المتعددة الثقافات(Multicultural Education)، التي أرسى دعائمها ثلة من الباحثين أمثال(سليتر،Seleeter,1996؛ بانكز،Banks,1996؛ بارنز،Barnes,2006).

ويتمثّل ذلك تربوياً في تعليم حواري تشاركي نشط، إذ يشترك المتعلّمون في العملية التعليمية بصورة فعالة، بعيداً عن كونهم مجرد متلقين سلبيين أو مضطهَدين معرفياً، إضافةً إلى إتاحة التواصل بين المعلم والمتعلمين في جميع الاتجاهات، فالتعليم هو وسيلة الحرية والوعي الناقد وأنسنة الإنسان(فريري،Freire,1970)، وأداة لتمكين للطالب إذا قام على أسس تفاعلية حوارية تأملية تنويرية(Enlightenment) تحرره من الوعي الوهمي أو المغلوط(False Consciousness)الناتج عن التعليم المرتكز على عمليات الصندقة(Encasement) والتصورات الجاهزة(Banking Education) والسلطة المعرفية للمعلم(Epistemic).

مِلاك الأمر، يمكن إجمال أهم **افتراضات النموذج النقدي وسمات التربية الحوارية**، التي يجب أن يتحلى بها معلم المستقبل، بالنقاط التالية:

- الإيمان بقدرة الطلبة على فهم واقعهم وتغييره بشكل إيجابي، بعيداً عن عمليات التكيّف السلبي مع المجتمع، الذي قد يفرض حالة من الاستسلام والاضطهاد والقهر.

- النظر إلى المعرفة على أنها عملية بحث واكتشاف، لا حفظ وتلقين واسترجاع.

- النظر إلى العالم على أنه عملية متجددة متغيرة، وليس وضعًا ثابتًا فيزيقيًا واجتماعيًا.

- أن الوعي النقدي والحوار التشاركي يعد مفتاحًا لفهم الواقع والبيئة المحيطة، ويمدّ الطلبة بالقدرة على رسم استراتيجيات التغيير الإيجابي.

- يتشارك المعلم والمتعلم في البحث والمعرفة، ويفيد كل منهم الآخر، بعيداً عن السلطوية والفوقية.

-اعتبار التدريس موقفًا أخلاقيًا، وفعلًا اتصاليًا، قوامه الحوار والتأمل، وهدفه الإبداع، والفهم وإنتاج المعرفة والوعي الذاتي، والتحرر والانعتاق(Emancipation).

**خاتمة:**

خَلُصت الدراسة الحالية إلى أهمية تطبيق الاتجاه النقدي الحواري في إعداد المعلمين، من أجل نقل السياق التحرري التشاركي إلى البيئة الصفية، لما لهذا السياق من ميزات توافقية وتواصلية، أبرزها الحوار، كنقطة التقاء وتكامل بين أصول علم التربية والتحرر، بعيداً عن ثقافة الصمت والاضطهاد والدونية الاجتماعية، مما قد يخلق بيئة تربوية تستجيب بصورة واعية للتحولات الاجتماعية والمشكلات المجتمعية، بغية تحقيق غرض التربية الأجلِّ: تحرر الإنسان وتمكينه.

**المقترحات:**

-مواجهة المعيقات التي تحدّ من تطبيق الاتجاه النقدي الحواري في إعداد المعلمين، وهذا يتطلب تفاعل عناصر المنظومة التربوية ككل، والتنسيق مع باقي منظومات المجتمع المدني.

-تمهين التعليم من خلال وضع شروط وضوابط للعمل في مجال التعليم، وإعداد مصفوفة من الكفايات اللازمة لمهنة التعليم وقبول المعلمين، واعتمادها كمرجعية في التأهيل والتدريب والتقويم، والتوظيف والفصل وإنهاء الخدمة كذلك، قياساً على ما يحصل في بعض المهن وبخاصة الطبية منها، وربط الثبات المهني والوظيفي للمعلم بملفات الإنجاز والتدريب والتطوير والسلم الرتبي.

-تقديم الدورات والورش التدريبية التي تساعد على تبديل دور المعلم من خلال القضاء على التدريس بالتلقين، ليصبح ميسرًا ومحفزًا وباحثًا وناشطًا اجتماعيًا.

-تقديم الدعم المعنوي والمادي للمعلم، بما يحقق له الرقي المعرفي والمجتمعي.

---

**المراجع العربية**

ابن زيان،مليكة.(2018). أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع(14)، 107-120.

أبو جلبان،محمد.(2012). *درجة ممارسة مظاهر السلطوية في التعليم الثانوي في مديرية تربية بني كنانة كما يدركها المعلمون والطلبة أنفسهم وسبل معالجتها*، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، اربد.

ارحيم،إبراهيم؛ الشهوبي،حسن.(2016). إعداد المعلم وفق الاتجاهات التربوية المعاصر، *مجلة كلية الآداب*، جامعة مصراتة، ع(7)،29-62.

بوضياف،سميرة.(2015). أسلوب إعداد المعلمين القائم على الكفايات، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة قسنطينة، ع(43)، 333-345.

حرب، ماجد(2015). *التربية النقدية، آمال الشعوب ومخاوف الساسة*، ط/1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

الحسين،أحمد.(2016). درجة إدراك المعلمين لمظاهر السلطوية في التعليم وعلاقتها بحالات الاغتراب لديهم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 17(2)، 627-649.

الخالدي،جمال.(2013). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*-غزة، 21(1)، 159-187.

السورطي،يزيد.(2009).السلطوية في التربية العربية، *مجلة عالم المعرفة*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع(362).

الشرعي، بلقيس.(2009).دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،2(4)،1-50.

كنعان،أحمد.(2009).تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر السنة الرابعة في قسم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، *مجلة جامعة دمشق*،25(3-4)،15-93.

المطلق،فرح.(2010).واقع التربية العلمية لطلبة معلم الصف في التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها، *مجلة جامعة دمشق*،26(1-2)،61-96.

## المراجع الأجنبية

Abu-Jalban,O.(2012). *The degree of authoritarian practice in secondary school's education at the directore of Bani Kenanah from prescriptive of teachers and students and means of treating them*,Ph.D theses, Yarmouk university,Jordan.

AlHusein,A.(2016). The degree of teachers' perceptions of a authoritarian manifestations in education and its relation in alienation cases, *Journal of Educational and Psychological Sciences*,University of Bahrain,17(2),627-649.

AlKhaldi,J.(2013).The Degree Islamic Education Teachers Possess Concepts of Cognitive Economics,*Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*,Gaza,21(1),159-187.

AlMutlaq,F.(2010).The reality of Scientific Education for Classroom Teacher Students in Education at the University of Damascus and its development prospects, *Damascus University Journal*, 26(1-2), 61-96.

AlShara'i,B.(2009). Evaluation study of the teacher preparation program at the College of Education, Sultan Qaboos University according to the requirements of academic accreditation standards, *Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, 2(4), 1-50.

AlSorati,2009,Y.(2009).Authoritarianism in Arab Education, *Knowledge World Journal*, National Council for Culture, Arts and Letters, Kuwait,no.362.

Arhim,I; AlShahoubi,H.(2016). Preparation of the teacher according to contemporary educational trends, *Journal of the Faculty of Arts*, University of Misrata, no.7, 29-62.

Banks,j.(1996).*Multicultural education*, Transformative knowledge, and action.New York: Teacher College Press.

Barnes,C.(2006).Preparing preservice teachers to teach in a culturally responsive way.*Negro Education Review*,57(1-2),85-100.

Bently,M.,Fleury,Sand Garrison,J.(2007).Critical constructivism for teaching and learning in a democratic society.*Journal of Thought*, Fall-Spring,9-22.

Berman,L.(1998).Problematic curriculum development: Normative inquiry in curriculum.*Journal of Curriculum and Supervision*,3(4),271-295.

Boudiaf,S.(2015). Competency-based teacher preparation method, *Journal of Humanities*, University of Constantine, no. 43, 333-345.

Cochran-Smith,M.(2004).Defining the outcomes of teacher education: what's social justice got to do with it.*Asia-Pacific Journal of Teacher Education*,32(3),193-212.

Feiman-Nemser,S.(2001).From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching.*Teacher College Record*,103(6),1013-1055.

Fisette,J;Walton,T.(2015).Beautiful You: Creating Contexts for Students to Become Agents of Social Change, *The Journal of Educational Research*, No,108, 62–76.

Freire,P.(1970).*Pedagogy of the Oppressed*, 1st edition. New York: The Seabury Press.

Freire,P.(1985).*The Politics of Education*: Culture, Power, and Liberation. Bergin & Garvey Publishers, Inc. USA.

Freire,P.(1998).*Pedagogy of Freedom*:Ethics,democracy,and civic courage.Maryland:Rowman and Littlefield Publishers.

Freire,P.(2005).*Teacher as cultural works*:Letters to those who dare teach.Colorado:Westview Press.

Foucault,M.(1977). *Discipline and Punish* ،The Birth of the Prison ،London: Penguin books Ltd.

Gay,G and Kirkland,K.(2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in pre-service teacher education.*Theory into Practice*,42(3),181-187.

Gramsci,A.(1971).*Selections from the Prison Notebooks*. Translated & Edited: Quintin Hoare & Geoffrey Nowell Smith. International Publishers, New York.

Schon,D.(1987). *The reflective practitioner,*How professional think in action. London:Temple Smith.

Harb,M.(2015). *Critical education, the hopes of peoples and the concerns of politicians*, 1st edition, Dar KunouzeAlmarefa for publication and distribution: Amman, Jordan.

Ibn Xian, M.(2018). The most important trends and contemporary programs for the preparation of teachers, *Journal of Human and Social Sciences Generation*, no.14, 107-120.

Kanaan,A.(2009).Evaluation of teacher education programs and their outputs according to quality standards from the perspective of the fourth year in the classroom department and faculty members, *Damascus University Journal*, 25(3-4), 15-93.

Seleeter,C.(1996).*Multicultural education as social activism*.1st edition.Albany: State University of New York.

Shor,I(1992).*Empowering education*: Critical teaching for social change. The University of Chicago Press.

Villegas,A and Lucas,T.(2000).preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*,53(1),20-32.