مهام المدرس[1] وكفاياته

عبد الله الخياري
أستاذ باحث في علوم التربية

مقدمة

يستفاد من قراءة متأنية في الاتجاهات العالمية الحديثة، حول هيئة ومهنة التدريس، أنه حدثت في العقود الأخيرة قطيعة مع المفاهيم التقليدية، التي كانت سائدة في مجال مقاربة مهام المدرسين ووظائفهم وأدوارهم وكفاياتهم. ففي ظل التحولات العالمية في مجال المعرفة وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، ورهانات مجتمع المعرفة، بدأت ترتسم في الأفق مرجعية جديدة تنطلق من تحليل ظاهرة تغيير أدوار المدرس في المجتمع المعاصر، وارتباطها، من جهة، بالتحولات العالمية المتسارعة في مجال الثورة المعرفية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وبتلبية أهداف جديدة مرتبطة بمدرسة المستقبل، من جهة أخرى. يمكن القول إن التحولات التي مست علاقة المدرس بالمعرفة في مدرسة اليوم، تشكل المتغير المستقل الذي يتحكم في التحولات التي مست أدوار المدرس ومهامه الجديدة. فكل تراجع قد يحدث على مستوى احتكار المعرفة من طرف المدرس، سوف يؤدي الى تراجع أدواره التقليدية أيضا ؛ وبالتالي إلى ظهور مهام ووظائف جديدة، ينبغي إعداد المدرسين الجدد للتلاؤم معها، وتحفيز العاملين في الخدمة من أجل إعادة التكيف معها.

لابد من الإشارة هنا إلى أن الموقع المتميز للمدرس في العملية التعليمية ليس هو الذي تغير حاليا، بل إن الذي تغير، أساسا، هو أدواره التقليدية، ووظائفه، ومهامه التربوية. أما موقعه كفاعل تربوي يتفاعل مع باقي مكونات العملية التعليمية ـ التعلمية، فقد ازداد حضورا وأهمية، وبذلك حافظ على موقعه ومركزه المتميز والفعال في العملية التربوية. أما التغيرات التي لحقت أدواره، فقد كانت جذرية، بحيث لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة. كما أنه لم يعد القناة الوحيدة لنقلها، بل أصبح ميسرا ومسهلا ومنشطا ومرافقا للتلاميذ في تعلماتهم. كما أصبح له دور استراتيجي في العملية التربوية ؛ فبالإضافة إلى كونه هو عصبها، فهو يعمل على تحقيق التناغم والفعالية بين مدخلات العملية، كما يعمل على تدبير عمليات التعليم والتعلم وتقويمها. يضاف إلى كل ذلك أن تراجع أدوار التلقين التقليدية في العملية التعليمية يرافقها، عادة، تراجع في احتكار السلطة التربوية، وتفتح للمدرس على علاقات الشراكة والتعاقد.

مهام وأدوار المدرس

بالنسبة لحالة المغرب، سنجد أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين كان قد أشار، ضمن توجهات النهوض بالمدرسة المغربية، إلى أن تجديدها لن يتم إلا عبر تجويد عمل المدرسين، وإخلاصهم،

1- هذه المقالة مستندة إلى عمل خبرة أنجزه الباحث لفائدة المجلس الأعلى للتعليم وتحت إشرافه في موضوع : الارتقاء بمهنة وهيئة التدريس والتكوين.

والتزامهم، واحتضانهم للمهمة التربوية كاختيار واع، وليس كمهمة عادية[2]. وتقتضي عملية تفعيل وأجرأة هذا الهدف، ضرورة صياغة مرجعية مهنية وطنية موحدة، تمكن من إعادة تعريف مواصفات المدرس وتحديد المهام والأدوار والوظائف الجديدة المنوطة به، والكفايات المنتظرة منه، والتي ينبغي أن يتم بناؤها انطلاقا من المهام الفعلية للمدرس، واعتمادا على مواصفات المهنة، وخصائص المدرس المهني، مع مراعاة المكتسبات والتغييرات العميقة التي شهدتها المهنة وطنيا، والأخذ بعين الاعتبار تحولات المهنة في التجارب العالمية[3].

هنا أيضا، عند صياغة تعريف وطني للمدرس، لابد من مراعاة تغير أدواره، التي لم تعد تتمحور فقط حول مهارات التعليم (التدريس)، بل أصبحت تتبلور أيضا في مهارات تحفيز التعلم، وتدعيمه وتقويمه. واعتبارا لكون المدرسة لم تعد هي المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ، فسوف يؤثر ذلك في علاقة المتعلم بالمعرفة المدرسية، وفي علاقته بالمدرس كذلك. وبالتالي، سوف يشهد دور المدرس في هذا السياق تحولا تدريجيا، من ملقن للمعرفة، يمتلك وحده ناصيتها، إلى مجرد موجه نحو مصادرها المتنوعة، ومخطط لمراحل دمجها وملاءمة عناصرها، ومصحح لأخطاء اكتسابها، ومقوم لعوائق تعلمها وطرق توظيفها.

استحضارا لمجمل تلك التحولات في أبعادها الوطنية والدولية، وأخذا بعين الاعتبار ضرورة استشراف حاجات مدرسة المستقبل، وتحديات الانخراط في مجتمع المعرفة، فإننا نقترح النمذجة التالية للمهام الجديدة للمدرس في المغرب، التي ازدادت في الكم، وتنوعت في الكيف، بحيث أصبحت تضم ستة أنواع من الأنشطة التربوية المندمجة، لدى مدرس يتحكم في مواصفات حديثة للمهنة وهي :

1. مهام التدريس الرئيسية

هي التي تتم داخل الفصل الدراسي، وتشمل :

- تدبير الفصل : تنظيم وإرساء إطار تعاقدي للعمل، وذلك بهيكلة التفاعلات بين الأفراد والمجموعات داخل الفصل، وتدبيرها بيداغوجيا ؛
- تدبير المادة : تخطيط وتنفيذ وضعيات التعليم والتعلم، انطلاقا من القيام بالنقل الديداكتيكي، وتعليم محتويات المنهاج، واستثمار مصادر أخرى للمعرفة، وتصميم وضعيات حل المشكلات وتوظيف استراتيجيات بيداغوجية فعالة ومتنوعة، والإشراف على سير التعلمات ومواكبتها وتقويمها، وبلوغ نواتج التعلم.

2. مهام ميسرة لتدبير التعلمات، وتشمل

- تنويع المقاربات البيداغوجية لبلوغ تحقيق الكفايات المنشودة ؛

2- المملكة المغربية (2002). الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المطبعة الرسمية.

3- www.staps.uhp-nancy.fr/docs_pdf/ La mission de l'enseignant

- إدماج واستعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل لتجويد التعلمات ؛
- تحفيز التلاميذ للانخراط في أنشطة التعليم والتعلم ؛
- القيام بدور المسهل والمنشط والمحفز لتعلمات التلاميذ ؛
- المشاركة في صياغة أدوات التقويم وحراسة الامتحانات وتصحيحها ؛
- تشخيص الثغرات وعوائق التعلمات وتقديم الدعم الملائم.

3. مهام التعاون والتنسيق مع الزملاء والمشاركة في الأنشطة المندمجة، وتضم

- العمل ضمن فريق الزملاء، وباقي الأطر التربوية، لتحسين تعلمات التلاميذ، وتنسيق تفاعلية المواد ؛
- مواكبة الأساتذة المبتدئين لتسهيل اندماجهم المهني ؛
- التواصل مع الآباء وأولياء التلاميذ لإشراكهم في تتبع مسار تعلمات أبنائهم.

4. مهام التنمية المهنية، وتضم

- الانخراط ، طيلة الحياة المهنية، في أنشطة التكوين المستمر والتنمية المهنية ؛
- التصرف وفق تقاليد المهنة ورسالتها النبيلة ؛
- القيام بافتحاص ذاتي للتجربة من خلال التوقف عند كل محطة، لتحليل التجربة المهنية ومساءلتها ونقدها، بغية تطويرها وتجويدها (المدرس الممارس المتأمل) ؛
- التصرف كموظف دولة مسؤول، يلتزم بأخلاقيات المهنة، ويحرص على التوازن بين الحقوق والواجبات.

5. مهام التنشيط الموازي والمندمج، وتضم

- المساهمة في الأنشطة المندمجة، التي تدعم بلوغ الكفايات المقررة في المنهاج، وتشمل تنظيم دروس تكميلية أو أنشطة علمية، تتم خارج حجرة الدراسة في فضاء المدرسة، وذلك لإضفاء طابع الجاذبية والتحفيز عليها.
- المشاركة في النوادي التربوية بالمدرسة ؛
- المشاركة في التدبير التربوي للمؤسسة (مجالس تدبير المؤسسة)، وفي تفعيل مشروع المؤسسة.

6. مهام الفاعل الاجتماعي والمشاركة في تفتح المدرسة على محيطها، وتضم

- تنظيم الأنشطة الثقافية والفنية، في إطار تفتح وإشعاع المدرسة العام ؛
- القيام بدور الفاعل الاجتماعي، الذي يحرص على إنجاح المشروع التربوي ـ الاجتماعي للمدرسة، المنتج لقيم المواطنة، والمحفز على الانخراط في تحقيق التنمية البشرية الهادفة.

ينبغي إذن، استحضار هذه المهام الجديدة، التي تساهم في تحديد سحنة المدرس الجديد في سياق إصلاح المدرسة المغربية، كما ينبغي التمييز فيها بين المهام الملزمة والمهام التطوعية للمدرس ؛ وذلك بناء على معيار طبيعة المهمة، ومدى خدمتها لمهام التدريس الرئيسية في الفصل. هكذا، كلما كانت المهمة تيسر وتساعد بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق أهداف التدريس الرئيسية، فإنها تصبح ملزمة للمدرس (المهام من 1 إلى 5)، وكلما كانت المهمة تتعلق بانفتاح المدرسة على محيطها، وبممارسة أدوار الفاعل الاجتماعي، فإنها تظل ضمن المهام التطوعية (وهي المتعلقة بالمهام الأخيرة 6).

كما ينبغي أن تدمج المهام الملزمة للمدرسين ضمن الأغلفة الزمنية للحصص الأسبوعية، وترسّم كساعات عمل قانونية في النظام الأساسي لمدرسي قطاع التعليم المدرسي ؛ بحيث يقتضي القيام بها الحضور الفعلي للمدرسين، إما داخل الفصول أو خارجها في فضاء المؤسسة. هنا، لابد من التذكير بأنه لم تعد المهام الملزمة، كما كان عليه الاعتقاد الشائع سابقا، هي المهام التي تنجز فقط داخل الحجرة الدراسية، بل تشمل أيضا، مجموع الأنشطة المندمجة التي تجرى في فضاء المدرسة. أما باقي مهام التنشيط الثقافي والفني، والتفتح على بيئة المدرسة، والمشاركة في التنمية المحلية، فيبقى لها طابع تطوعي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك. غير أن أهميتها بالنسبة لانخراط المدرسين في التعبئة العامة لإنجاح مشروع المؤسسة، ستجعل القيام بهذه المهام أمرا مستحبا ؛ لذلك ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، كأحد المعايير عند تقييم الأساتذة وترقيتهم خلال مسارهم في الخدمة.

كفايات المدرس

لا تقاس كفايات المدرس فقط، بأهمية تحديد مهام المدرس، وأدواره الجديدة بالنسبة لموضوع ضبط سحنته العامة، ومواصفاته وهويته، بل إنها تشكل قاعدة ينبغي أن تتأسس عليها منظومة تكوين المدرسين الجديدة، انطلاقا من بلورة أطر مرجعية للكفايات، تكون في صلب مداخل إصلاح هذه المنظومة. فهي سوف تشكل الإطار المرجعي الناظم لتدبير عمليات التكوين الأساسي للمدرسين، وتوجيه أنشطة التعليم/التعلم أثناء الخدمة. إننا لا يمكن أن نُكوِّن مدرسين دون توفر فلسفة ناظمة للتكوين، تكون متناغمة مع الاختيارات التربوية التي تحددها السياسات العمومية في المجال التربوي، وهي التي من شأنها أن تضع نموذج المدرس المراد تكوينه ومواصفاته وأدواره وكفاياته المهنية. وينبغي أن تعتمد تلك الاختيارات على ضرورة إرساء أطر مرجعية للكفايات المنشودة في التكوين الأساسي للمدرسين، واعتمادها كأرضية لبناء عُدة للتكوين البيداغوجي، تقوم أساسا على كفايات المهنة.

4- - http://clg-passamainty.ac-mayotte.fr/10competences.pdf. Les 10 compétences professionnelles des enseignants..

تقتضي عملية بلورة الأطر المرجعية للكفايات، التي سوف تشكل مرجعا لتدقيق مهام المدرس وأفعاله التربوية، الانطلاق من مرجعيات تحيل على الأهداف الوطنية في مجال التربية والتكوين، ومن ترصيد المكتسبات القائمة على خصوصيات الممارسة التعليمية في المغرب ؛ كما أنها تستلهم التجارب الدولية، خصوصا منها تجربة الدول التي اعتمدت مقاربة الكفايات لتطوير مستوى تكوين المدرسين فيها. هذا بالإضافة للعمليات التقنية المتعلقة بهندسة الكفايات، وبناء أطرها المعرفية والمهارية والقيمية، التي سيتولى وضعها خبراء التربية والتكوين.

في سياق مشروع التفكير في إرساء الأطر المرجعية لكفايات المدرس، يمكن التمييز بين مستويات عدة من الكفايات، تتحدد من خلال تمفصلاتها مع مهام وأدوار وأفعال المدرسين المشار إليها آنفا. في هذا السياق، سنقترح النمذجة التالية كمشروع، ضمن مشاريع أخرى ممكنة، لإطار مرجعي للكفايات الموجهة، التي سيعمل التكوين الأساس على تنميتها لدى الطلبة الحاصلين على الإجازة المهنية في التربية، المرشحين لولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وسنكتفي هنا بالإشارة إلى محاوره الرئيسة :

كفايات التدريس الرئيسية

- كفايات تدبير الفصل الدراسي، وتشمل :

ـ كفاية تدبير التعاقدات حول إطار العمل ؛

ـ كفاية تدبير التفاعلات بين المجموعات المكونة للفصل، وإرساء علاقة تربوية محفزة للعمل.

- كفايات تدبير المعرفة، وتشمل :

ـ كفاية تخطيط وضعيات التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها ؛

ـ كفاية تنظيم المعرفة المدرسية وتنويع مواردها (النقل الديداكتيكي) ؛

ـ كفاية إدارة التعلمات وتنشيطها ؛

ـ كفاية تنظيم بيداغوجية بنائية ؛

ـ كفاية منهجية تتيح تنويع الاختيارات والمقاربات والاستراتيجيات والطرق التربوية لبلوغ أهداف استنبات التعلم (استقلالية المدرس).

- كفايات تيسير التعلمات، وتشمل :

ـ كفاية تشخيص الثغرات وتقديم الدعم الملائم : تدبير تنوع التلاميذ وخصوصياتهم ؛ تطوير عدة بيداغوجية فارقية ؛

ـ كفاية التنشيط لتحفيز وتسهيل التعلمات، وترسيخ ثقافة التعلم التبادلي بين التلاميذ ؛

ـ كفاية استعمال تقنيات الإعلام والاتصال لتجويد التعلم، وتحفيز التلاميذ لاستعمالها ؛

- كفاية التحكم في لغة التدريس، شفهيا وكتابة.

• كفايات العمل الجماعي، وتشمل :

- كفاية العمل في فريق لتنسيق تكاملية المواد ووحدة المعرفة وتبادل الخبرات بين الزملاء ؛

- كفاية إشراك الآباء وأولياء التلاميذ في تتبع المسار الدراسي لأبنائهم.

• كفايات التنمية المهنية، وتشمل :

- كفاية التكوين الذاتي والتكوين المستمر والتنمية المهنية : الانخراط طيلة الحياة المهنية في عمليات التكوين الذاتي والجماعي ؛ تحليل التجربة الذاتية ومساءلتها وتأملها من أجل التطوير المهني ؛ القيام بالبحث الوظيفي والإجرائي لتشخيص العوائق التي تعترض أداء المدرس وسبل تجاوزها ؛

- كفاية القيام بالتقويم البيني مع الزملاء لتطوير الأداء المهني (الصداقة الناقدة) ؛

- كفاية التصرف وفق تقاليد المهنة وأخلاقياتها ورسالتها النبيلة : الالتزام بالضوابط المهنية ؛ التصرف كموظف مسؤول، يحرص على التوازن بين الحقوق والواجبات.

• كفايات تدبير المؤسسة والتنشيط والتفتح، وتشمل :

- كفاية تدبير مجلس المؤسسة وتفعيل مشروعها : تنظيم الأنشطة المندمجة ؛ تنظيم النوادي المدرسية والأنشطة الثقافية الموازية داخل المدرسة ؛

- كفاية الفاعل الاجتماعي : التنشيط التربوي والثقافي والفني ؛ الشراكة مع فرقاء آخرين لتحقيق مشروع المؤسسة والمساهمة في انفتاح المدرسة على محيطها.

ينبغي التمييز في هذه الأطر المرجعية للكفايات، الآنفة الذكر، بين مجموعتين من الأطر الكفائية : هناك من جهة الكفايات النوعية (كفايات التدريس الرئيسية : تدبير الفصل وتدبير المعرفة)، والكفايات الميسرة للتعلمات، ومن جهة ثانية، هناك الكفايات الأفقية (وهي باقي الكفايات المدرجة في نمذجة الأطر المرجعية للكفايات). وتعتبر المجموعة الأولى القاعدة الأساس (الجذع المشترك)، التي ينبغي أن تكون بمثابة العمود الفقري لمنهاج ولعُدة التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، المحدثة مؤخرا، حتى يتسنى للمدرس أن يتحكم فيها، لأنها تتعلق بالمواصفات المهنية التي تحدد الهوية الفعلية للأستاذ. فلكي يستحق أي ممارس للتعليم صفة «مدرس»، ينبغي أن يتحكم في كفايتي تدبير الفصل وتدبير المادة، وأن يتقن، بشكل موازٍ، الكفايات الميسرة للتعلمات، وإلا فقَد التحكم في المعايير المحددة لهذه الصفة. بينما تبقى الكفايات الأفقية (كفايات التنمية المهنية وكفايات تدبير المؤسسة والتنشيط والتفتح) عامة ومرنة، ويمكن تصريفها في كل الأسلاك وفي كل المواد التعليمية وفي كل الفضاءات المدرسية، بل إنها تلتقي مع كفايات مماثلة في مهن أخرى، خصوصا منها المهن التي قطعت أشواطا هامة في مسار التمهين.

يمكن القول، على سبيل الختم، إن وضع الأطر المرجعية للكفايات يعتبر خطوة مركزية في عقلنة

تكوين المدرسين وضبط أدائهم خلال الخدمة[5]، لكنه لا يعني تنميطا للتكوين وللممارسة المهنية في سجلات أو معايير جاهزة ونهائية. لذلك، وفي ارتباط بالتحكم في الكفايات، التي ستتم أجرأتها بعد الاشتغال على الأطر المرجعية، ينبغي توسيع دائرة الاستقلالية البيداغوجية للمدرس وللأستاذ المكوِّن، عبر فتح باب المبادرة والتجديد وتثمين الاجتهاد والابتكار في مجال مقاربات التدريس[6] وتدبير أساليب التعليم والتكوين وتنويع الاختيارات البيداغوجية، وتنشيط الحياة المدرسية. ينبغي إذن أن لا يحيل مفهوم الأطر المرجعية لكفايات تكوين المدرسين، على تنميط لأساليب التكوين وعملياته ؛ بحيث يؤدي الى «صناعة» مدرسين على المقاس، بل إن المطلوب هو الاسترشاد بأطر مرجعية تحيل على العناوين الكبرى للكفايات المهنية، وتترك حرية للمدرس لكي يختار المنهجيات، والمقاربات، والطرق البيداغوجية الكفيلة ببلوغ أهداف استنبات التعلم لدى التلاميذ.

يفترض أنه، بعد صياغة الأطر المرجعية العامة للكفايات في شكلها النهائي والمصادقة عليها، وبعد أجرأتها وضبط مكوناتها المعرفية والمهارية والقيمية في مرحلة لاحقة، سيتم اعتمادها على الصعيد الوطني في مؤسسات التكوين[7]، بحيث ستكون أرضية مُوجِّهة لوضع مرجعية التكوين وبرامجه وخطته، كما ستُعتمد كمواصفات تحدد سحنة المتخرجين للعمل كمدرسين في التعليم العمومي والخصوصي، بعد استيفاء مرحلة التكوين الأساس في المراكز المختصة في التكوين. بعد ذلك، سوف تحتفظ تلك الأطر بطابعها المرجعي والتوجيهي، بحيث تبقى أطرا مرجعية للكفايات، التي سيعمل التكوين المستمر علي تحيينها وتدقيقها وتطويرها. كما ينبغي أن يكون التمكن الوظيفي منها مدخلا أساسيا لتمهين التدريس وربطه بضوابط الجودة، وبمعايير التنمية المهنية، والتقويم والترقي المهني، خلال مزاولة المهنة أثناء الخدمة.

غير أنه، لا يمكن اعتبار عملية وضع الأطر المرجعية للكفايات إنجازا منتهيا بمجرد الانتهاء من صياغته وتجريبه وتعميمه، بل إنه يظل عملية منفتحة على استشراف المتغيرات المستقبلية في مجال مقاربات التكوين، وفتح دائرة الاستقلالية البيداغوجية للمدرس، الذي عليه أن يختار، وأن يتحمل مسؤولية اختياراته، وذلك، عند تمكينه من تفعيل كفاية تعبئة وحشد المقاربة البيداغوجية الملائمة للوضعيات التعليمية/التعلمية في فصله الدراسي ؛ لذلك ينبغي أن يبقى هذا الورش مفتوحا وقابلا للإثراء والتحيين والتقويم، وإعادة الضبط بشكل مستمر.

5- يتم أولا بناء الأطر المرجعية لكفايات التكوين في إطار الخبرة العلمية والبيداغوجية، ثم يتم تبنيها في إطار تعاقدي بعد ثبوت صلاحيتها.

6- عبد اللطيف المودني، المقاربات البيداغوجية ومفارقاتها بين استقلالية المدرس وتنمية التعلمات، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد 2، ماي 2010.

7- المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

مراجع للتوسع

- ALTET, M., (1994) La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF.
- BANCEL, D., (1989) Créer une dynamique de la formation des maîtres, Rapport de la commission Bancel, Paris, MEN.
- BOUVIER, A., et Obin, J.P (DIR.) (1998) La formation des enseignants sur le terrain, Paris, Hachette Education.
- CLERC,F., (1995) (dir.) Débuter dans l'enseignement, Paris, Hachette.
- DE LANDSHEERE, V., (1999) l'éducation et la formation, Paris, PUF.
- DE KETELE, J.M., (1990) Guide du formateur, Bruxelles, De Boeck.
- FERRY, G., (1983) Le trajet de la formation : Les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris, Dunod.
- GILLET, P.,(1992) Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, ESF.
- MARTINET, M, A. (2001) La formation à l'enseignement, Les orientations, Les compétences Professionnelles, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD PH. (dir.) (2001) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles, De bœck, 3e édition.
- PERRENOUD PH., (1994) La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan.
- WITTORSKI, R., (sous la direction) (2005) Formation, travail et professionnalisation, Editions l'Harmattan, Collection : Action et savoir.