مجلة علوم التربية

دورية مغربية نصف سنوية

ملف خاص عن الكفايات

- توجهات البحث حول تكوين المدرسين
- تربية المستقبل ورهان تحقيق التنمية البشرية
- البحث العلمي ومجتمع المعرفة في المغرب
- تعليم الكبار في عصر تكنولوجيا المعرفة
- التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب
- جودة المراقبة المستمرة
- مؤتمر اليوم العالمي للفلسفة

العدد الثالث والثلاثون- مارس 2007

توجهات البحث حول تكوين المدرسين

● ذ. محمد مومن *

تقديم

يلعب المدرسون دورا جوهريا بالنسبة للنظام التعليمي، إذ يعتبرون الفاعلين الرئيسيين لهذا النظام، والمسؤولين المباشرين عن تطبيق الإصلاحات التربوية، وتحويلها إلى ممارسات فعلية داخل المؤسسات التعليمية.

إلا أن قيام المدرسين بهذا الدور يتوقف على طبيعة التكوين الذي يتلقونه في المؤسسات المكلفة بذلك، ومن هنا ذلك الاهتمام الكبير الذي يحظى به تكوين المدرسين، والذي يجد تعبيرا له في الدراسات والأبحاث التي أنجزت حوله، والتي تستهدف تطويره وجعله قادرا على تأهيل المدرسين للقيام بالأدوار المنوطة بهم.

وقد انطلقت حركة البحث حول تكوين المدرسين من الولايات المتحدة الأمريكية، لتنتشر بعد ذلك الآثار التجديدية التي ترتبت عنها إلى أوروبا ودول أخرى، مما أدى إلى ميلاد بحوث في هذه الدول تصد تجريب هذه التجديدات وتكييفها مع التصورات والأوضاع التربوية المحلية.

واتخذت الأبحاث الأولى حول تكوين المدرسين موضوعا لها، بالأساس، أهداف التكوين، وبرامجه، وطرقه، وأنشطته العملية، إلخ.، وذلك قصد تشخيص مثالبه وعيوبه، وإدخال التغييرات اللازمة عليه.

وتطورت هذه الأبحاث، من حيث مواضيع اهتمامها، وأدوات عملها، وخلفياتها النظرية... ومن أهم التطورات التي عرفتها هو اتجاهها إلى الاهتمام برصد فعالية التكوين من خلال تأثيره في اتجاهات وسلوكات المدرسين.

---

* أستاذ علوم التربية

وسنحاول، في هذا المقال، التعرف على نتائج الأبحاث الميدانية حول موضوع تأثير التكوين في الاتجاهات والسلوكات التربوية للمدرسين، واستخلاص خطوطها العريضة، والجوانب أو القضايا التي اهتمت بها أكثر من غيرها، والمقاربات التي وظفتها، والتصورات النظرية التي استلهمتها، والأدوات المنهجية التي استعملتها، والقيمة العلمية للنتائج التي توصلت إليها.

إجمالا، يمكننا أن نميز في الأبحاث الميدانية والتجريبية التي أجريت حول تأثير التكوين في اتجاهات وسلوكات المدرسين التربوية، بين الأبحاث التي تمت أثناء التكوين أو في أعقابه مباشرة، والأبحاث الطولية التي تتبعت المدرسين بعد ولوجهم لميدان العمل التعليمي.

1. الأبحاث المباشرة

تنقسم الأبحاث الميدانية التي أجريت حول تأثير التكوين الأولي في الاتجاهات والسلوكات التربوية للمدرسين، أثناء التكوين أو في أعقابه مباشرة، إلى مجموعتين: أبحاث حول التكوين الأولي النظري، وأخرى حول التكوين الأولي العملي. إلا أن التقسيم لا يعني أن هناك انفصالا تاما بين هاتين الفئتين، ولا ينفي وجود خطوط تماس وتداخل بينهما، كما أن بعض الأبحاث يصعب تصنيفها في إحدى هاتين الفئتين دون الأخرى، وذلك بسبب تناولها بالدراسة التكوين النظري والتكوين العملي في نفس الوقت.

1.1 الأبحاث حول تأثير التكوين الأولي النظري في اتجاهات وسلوكات المدرسين

من الأبحاث التي اهتمت بدراسة تأثير التكوين البيداغوجي في نمو وتغيير اتجاهات المتكون وسماته الشخصية والمهنية، نذكر: بحث إيسون Eson، الذي استنتج منه بأن تلقي الطلبة المدرسين لدرس في علم النفس كان له تأثير إيجابي في اتجاهاتهم التربوية، وبحث بريم Brim، الذي توصل فيه إلى أن درسا خاصا في التربية أحدث تغييرات إيجابية في اتجاهات الطلبة نحو سلوكات الأطفال، كما توصل روكشيو Rocchio وكرناي Kearney إلى أن الطلبة الذين تابعوا درسا حول موضوع الصحة العقلية حصلوا على نتائج جيدة على «استبيان منسوتا لاتجاهات المدرسين»، بالمقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة. لكن، وعلى العكس من النتائج السابقة، فإن إيفانز لم تجد إلا تغييرات طفيفة جدا لدى الذكور والإناث أثناء فترة تكوين استغرقت سبعة أشهر[1].

وفي إطار الأبحاث ذات الخطاطة التجريبية المتعددة المتغيرات، والهادفة إلى دراسة تأثير الجماعة في القيم والاتجاهات، تؤكد نتائج بحثيَ شبمان Shipman وولاس Wallace ما توصل إليه بحث بشنل Bushnell، من كون عملية التثاقف (تبادل الآراء بين الطلبة والمكونين)، وعملية اتفاق الطلبة فيما بينهم حول المعايير والقيم والاتجاهات، تحدثان تغييرات إيجابية في الاتجاهات التربوية للمتكونين.

ودرست أبحاث أخرى آثار التداريب الهادفة إلى تطوير خصائص العلاقات البينشخصية لدى المتكون،

إلا أن نتائجها لا تسمح بتأكيد فعالية هذه الطريقة في تنمية الخصائص المهنية للمدرس، وإحداث تغييرات في شخصيته وعلاقاته مع التلاميذ[2].

وتسرد بريجيت أوبير B.Hubert[3] عدة بحوث استهدفت تقييم برنامج تكوين المدرسين، نذكر منها هنا دراسة جون Jean ودينن Deignan، التي تنطلق من فرضيتين: أولاهما أن برنامج تكوين المدرسين لا يحقق الهدف المتوخى منه، ألا وهو تدريب الطلبة المدرسين كملاحظين سيكولوجيين قادرين على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتذهب الفرضية الثانية إلى أن المدرسين في حاجة إلى تكوين أكثر متانة في علم النفس، إذا أريد لهم أن يكونوا سيكولوجيين تطبيقيين في مجال عملية التعلم. وتمت المقارنة بين النتائج التي حصل عليها طلبة شعبة علم النفس التربوي في مؤسسة تكوين المدرسين، على مقياس منسوتا، فيما يتعلق بالأجواء التي يخلقونها داخل الفصل، وإدراكاتهم لسلوكات التلاميذ، وبين نتائج طلبة شعبة التربية ونتائج طلبة شعبة علم النفس في نفس المؤسسة التكوينية. وكانت النتائج التي حصل عليها طلبة علم النفس التربوي مختلفة عن نتائج طلبة المجموعتين الضابطتين: فطلبة علم النفس حصلوا على نتائج أعلى من تلك التي حصل عليها الطلبة المسجلون في برنامج التكوين المهني، مما يدل على أنهم يظهرون، في المتوسط، اتجاهات أكثر إيجابية نحو العملية التربوية من اتجاهات المدرسين الذين هم قيد التكوين. ومن النتائج الأخرى التي أسفر عنها هذا البحث، أن طلبة علم النفس يظهرون تفهما لسلوك التلاميذ، ومعرفة بالظروف الاجتماعية لكل واحد منهم، أكثر مما يظهره طلبة شعبة التربية، الأمر الذي دفع هذين الباحثين إلى إثارة الانتباه إلى الأهمية التي يكتسيها إدراج تكوين سيكولوجي أكثر تطورا في برنامج التكوين في شعبة التربية، وذلك بحكم أن مراقبة وفعالية الوضعية المدرسية يتم تحقيقهما بشكل أفضل كلما كان المدرس قادرا على فهم سلوك الأطفال.

وقام أوليفي Olivier وباتشر Butcher بوضع استمارة «مسح الآراء حول التربية» لتقييم ثلاث اتجاهات نحو التربية، هي:

- النزعة الطبيعية ـ النزعة المثالية Naturalisme - Idéalisme
- النزعة الراديكالية ـ النزعة المحافظة Radicalisme - Conservatisme
- التسامح ـ الصرامة Bienveillance - Dureté

ووجد الباحثان أن الطلبة المدرسين أكثر ميلا من أساتذتهم إلى «النزعة الطبيعية» و«الراديكالية» و«التسامح»، وأن التكوين يؤدي إلى تغيير إيجابي في هذه الاتجاهات الليبرالية/ التحررية الثلاثة.[4]

ومن التجارب التي تمت خارج السياق السوسيوثقافي الغربي، نذكر تجربة جون بربوم J.Berbaum[5] مع الطلبة الأساتذة بأبيدجان (عاصمة ساحل العاج)، حيث استعمل استبيان منسوتا لقياس تأثير التكوين في اتجاهات الطلبة، كما استعمل شبكة فلاندرز، وشبكة ملاحظة وضعها بنفسه، قصد تقييم التغيير الحاصل في سلوكاتهم. وقد تحقق ج. بربوم من وجود تطور نحو «اتجاه أكثر ليبرالية وتفتحا، وأكثر تمحورا حول التلميذ. ويستمر هذا التطور خلال سنتي التكوين. إلا أنه يتوقف أثناء مزاولة المهنة لدى الأدبيين، في حين يعود الطلبة

العلميون إلى اتجاه أكثر سلطوية». هذا فيما يتعلق بالاتجاهات، أما بالنسبة لتطور سلوكات المتكونين، فيقول الباحث: «..يمكن رصد بعض التقدم نحو اتجاه أقل توجيهية أثناء التداريب، إلا أن الممارسة تولد لدى الأساتذة سلوكات أكثر سلطوية. ويبدو أن نفس أسلوب التعليم يفرض نفسه بالنسبة للأدبيين والعلميين على السواء، وذلك كنتيجة للممارسة السائدة في الوسط المدرسي».

كما قامت مرغريت ألتي M.Ate [6] ببحث في مؤسستين لتكوين أساتذة السلك الثاني بمدينة داكار بالسينغال (1979-1976)، قصد تحليل الاتجاهات البيداغوجية للطلبة الأساتذة خلال فترة التكوين، ومعرفة ما إذا كان التكوين يؤدي إلى تغيير اتجاهات وسلوكات الطلبة، وتحديد نوع الاستراتيجية الكفيلة بإحداث هذا التغيير. واستعملت مرغريت ألتي في هذا البحث استمارة «الاتجاهات والسلوكات البيداغوجية 77»، وهي استمارة مستوحاة من «استبيان منسوتا لاتجاهات المدرسين»، كما استعملت شبكة لملاحظة السلوكات البيداغوجية، فوجدت، على ضوء تحليلها للمعطيات التي حصلت عليها بواسطة تمريرها لمقياس الاتجاهات في بداية التكوين ونهايته، أن التكوين يؤدي إلى تغيير إيجابي في الاتجاهات البيداغوجية للطلبة الأساتذة الذين تدربوا باستعمال التعليم المصغر، أكثر من التغيير الحاصل في اتجاهات زملائهم الذين لم يستعملوا هذه التقنية، حيث لم يكن هذا التغيير، بشكل عام، ذا دلالة إحصائية.

وفي دراسته التي تعتبر من أكثر الدراسات شمولية واكتمالا في هذا المجال، قام ماك ليش Mc Leish [7] بقياس اتجاه حوالي 1500 طالب، عند ولوجهم لمراكز التكوين البيداغوجي وتخرجهم منها، ودرس ثلاثين متغيرا تتضمن اتجاهات بيداغوجية، واتجاهات اجتماعية عامة، وقيما شخصية، فلاحظ تغيرات بارزة في الاتجاهات البيداغوجية والاتجاهات الاجتماعية في نفس الوقت، تغيرات تكشف بشكل خاص عن تطور نحو مزيد من «الراديكالية» على المستوى الاجتماعي، ومزيد من «النزعة الطبيعية/المادية» على المستوى التربوي، كما تكشف نوعا من الرفض للشكلية formalisme البيداغوجية، وابتعادا عن القيم الدينية مقابل تبني القيم الأكثر نفعية.

وقد أثبت ماك ليش، بواسطة التحليل العاملي، ما أشارت إليه دراسات سابقة حول المدرسين والطلبة المدرسين، من أن الاختلافات في الاتجاهات نحو مجموعة من المشاكل الاجتماعية والتربوية تعكس بعدا عاما جدا، هو بعد «الإيديولوجيا التقدمية» مقابل «الإيديولوجية التقليدية»، إذ وجد هذا العامل العام لدى الطلبة الذين يلجون المراكز، وأولئك الذين أنهوا دراستهم فيها، وفي عينة دولية هامة من المدرسين والطلبة المدرسين الذين ينتمون إلى عدة دول، بحيث أن التشبعات saturations الأكثر قوة تتجمع حول الراديكالية الاجتماعية والبيداغوجية في قطب، في حين تتجمع الشكلية البيداغوجية والقيم الدينية في القطب الآخر.

إلا أن ماك ليش وجد لدى الطلبة الذين أنهوا تكوينهم عاملا آخر لا يقل أهمية عن العامل السابق، وسماه «الامتثالية الطموحة conformisme ambitieux». ويكشف هذا العامل لدى هؤلاء الأفراد عن روح الخضوع، وهاجس الأمان، ونزعة عصابية un névrosisme، واهتمام كبير بالدراسات الشخصية

والنمو المهني. ووجود هذا العامل يظهر، كما يقول ماك ليش، إلى أي درجة يمكن للطالب أن يتشبع بالتوجهات التي تميز المؤسسة التي تلقى تكوينه فيها، أو يعبر عنها على الأقل. وأهمية هذا العامل تؤكد الفرضية التي وضعها سابقا شبمان Shipman، والقائلة بأن التغيرات التي تظهر في إجابات الطلبة على مقاييس الاتجاه وعلى الاستمارات، أثناء فترة التكوين، تنبع من كونهم يفهمون، تدريجيا وبشكل أفضل، «الإجابات الصحيحة» التي نتوقعها منهم، في حين يظهرون في الأوضاع الرسمية/ الواقعية اتجاهات أقل تقدمية

2.1 ـ الأبحاث حول تأثير التكوين العملي في اتجاهات وسلوكات المدرسين

تسعى هذه الأبحاث، أساسا، إلى تقييم طرق وتقنيات التكوين العملي، مثل ملاحظة الفصل، وتحليل التفاعلات، والتعليم المصغر، والمحاكاة، من حيث تأثيرها في اتجاهات وسلوكات المتكونين. ويظهر استعمال هذه التقنيات الجديدة في تكوين المدرسين استفادة هذا الأخير من إسهامات كل من المدرسة السلوكية، ونظريات التعلم، وعلم النفس الاجتماعي. ومن إيجابيات هذه الطرق والتقنيات، رغم ما تطرحه من مشاكل، وما تثيره من شكوك ومخاوف، أنها تؤدي إلى زعزعة الروتين، وخلخلة الأفكار الجاهزة. كما أنها، كما أثبتت ذلك التجارب، وسائل فعالة في تكوين مدرس المستقبل، حيث تمكنه من الوعي بالوضعيات التربوية وضبطها، والوعي بذاته داخل هذه الوضعيات، في أفق بناء هوية سيكوسوسيوبيداغوجية خاصة به.

فاستنادا إلى نتائج الدراسات التي أثبتت وجود علاقات ثابتة بين أنماط التفاعل في الفصل الدراسي وتحصيل التلاميذ، برز اهتمام متزايد باستعمال تحليل التفاعل، عن طريق أدوات الملاحظة، كوسيلة وتقنية لتكوين المدرسين. وهكذا، شرعت العديد من مؤسسات التكوين، في السنوات الأخيرة، في استعمال أنظمة تحليل التفاعل قصد تزويد الطلاب المدرسين بتغذية راجعة Feedback حول سلوكهم التعليمي، وأجريت العديد من التجارب والبحوث حول آثار التدريب على استعمال أنظمة الملاحظة في تحليل التفاعل الصفي بالنسبة لتغير سلوكات الطلبة المدرسين والمدرسين المزاولين. وأشهر أنظمة تحليل التفاعل، وأكثرها استعمالا في هذا المجال، هو نظام فلاندرز Flanders لتحليل التفاعل اللفظي.

ويعتبر هوف Hough وأميدون Amidon من أوائل الباحثين الذين استخدموا، في دراسة قاما بها سنة 1964، نظام تحليل التفاعل في تكوين مدرسي المستقبل. وقد كانت هذه الدراسة بداية لسلسلة من الدراسات أجمعت نتائجها على أن الطلبة المدرسين الذين تدربوا على استعمال طريقة تحليل التفاعل الاجتماعي داخل القسم يختلفون اختلافا كبيرا عن نظرائهم الذين تلقوا تكوينا تقليديا، وذلك في الأمور التالية:

1. يخصصون وقتا أكبر لقبول أفكار التلاميذ وتوظيفها.
2. يشجعون التلاميذ على المبادرة في الحديث بشكل أكبر.
3. يلجؤون إلى انتقادات أقل.

4. أكثر تشجيعا و تقبلا لأفكار تلاميذهم.

5. يعطون توجيهات أقل.

6. وعموما، فإنهم يستعملون الطريقة غير المباشرة في التدريس أكثر من الطريقة المباشرة[8].

إلا أن ربستوك Rebstock، في دراسته لتأثير استعمال بعض تقنيات الملاحظة الموضوعية على شخصية المتكونين وقيمهم واتجاهاتهم وسلوكاتهم اللفظية، وجد أن استعمال هؤلاء المتكونين لنظام فلاندرز لتحليل التفاعلات اللفظية داخل الفصل لم يؤد إلى أي تغيير في اتجاهاتهم نحو الأطفال، كما تم قياسها بواسطة استبيان منسوتا[9].

كما أن عددا لا يستهان به من الأبحاث المتعلقة بتأثير التكوين في السلوكات، استعملت التعليم المصغر كنمط من أنماط تكوين المدرسين وتنويع سلوكاتهم. ويذهب كوطي R.Coté إلى أنه يمكن، بشكل عام، اعتبار تجارب التعليم المصغر أداة تساعد على اكتساب المهارات التعليمية، حيث أن نظام التغذية الراجعة الذي تشتمل عليه هذه التجارب يمكن الطالب من تغيير سلوكاته وتعلم المهارات المطلوبة.[10]

ويعرض ماك نايت[11]، في مقال له حول «التعليم المصغر وتكوين المدرسين»، مجموعة من الأبحاث المتعلقة بتقييم آثار التعليم المصغر ككل، وتقييم مختلف عناصر برنامج التعليم المصغر، كل عنصر على حدة، من أهمها التجربة الرائدة لألن Allen وفورتين Fortune، حيث أنجزا تقييما عاما لبرنامج التعليم المصغر بجامعة ستانفورد Stanford، قارنا فيه بين فعالية برنامج بيداغوجي ينبني على ملاحظة القسم وتحمل مسؤولية التدريس لمدة خمسة وثلاثين ساعة في الأسبوع، وبين آثار برنامج للتعليم المصغر مدته عشر ساعات أسبوعيا. ويشير التقييم، الذي تم بواسطة شبكة ستانفورد للتقييم البيداغوجي، وبواسطة المقارنة بين الجلسات الأولية والنهائية للتعليم المصغر، إلى أن المتدربين الذين استعملوا برنامج التعليم المصغر حصلوا على درجات أكثر دلالة، فيما يتعلق بفعاليتهم البيداغوجية، من الدرجات التي حصل عليها زملاؤهم الذين تلقوا تكوينا تقليديا (ملاحظة القسم وتحمل مسؤولية التدريس)، كما أظهرت هذه الدراسة أن الإنجاز الذي يحققه المتكونون في وضعيات التعليم المصغر، يشكل مؤشرا صادقا لإنجازهم اللاحق أثناء ممارستهم لعملية التدريس داخل الفصول الدراسية، وأن 89 من المتدربين عبروا عن رأي إيجابي حول أهمية وقيمة التعليم المصغر.

وفي كتابها القيم حول «التعليم المصغر وتكوين المدرسين»، تسرد مرغريت ألتي M.Altet ودونار بريتن D.Briten [12] جملة من الأبحاث في هذا المجال، نقتصر منها على ما له دلالة خاصة بالنسبة لما نتوخاه من مقالنا هذا.

فقد كشف ورد ward، استنادا إلى دراسة له حول مائتي طالب بجامعة ستانفورد، تقدما دالا في ممارساتهم البيداغوجية، وتغيرا في اتجاهاتهم. فنتيجة لتلقيهم تكوينا بواسطة التعليم المصغر، أصبح هؤلاء الطلبة يتكلمون بدرجة أقل أثناء دروسهم، ويعطون مكانة أكبر لمبادرات التلاميذ، ويستعملون أسئلة وتعزيزات إيجابية أكثر. إن التعليم المصغر يعطي للمتدربين صورة أكثر إيجابية عن تلاميذهم، ويجعلهم بالتالي يضعون مزيدا

من الثقة في هؤلاء التلاميذ، بحيث يسعون إلى إشراكهم بدرجة أكبر، ويطورون إسهاماتهم ومشاركاتهم، ويتبنون بيداغوجية أكثر ليبرالية/ تحررية، وأكثر فعالية من زملائهم الذين تكونوا بطريقة تقليدية.

وتصل أبحاث أخرى إلى نفس النتائج السابقة، مع رصد تغيرات أخرى في الاتجاهات والسلوكات. فقد أبانت دراسة جولدمان Goldman أن المتدربين الذين خضعوا لتجربة التعليم المصغر لديهم إدراك أكثر موضوعية عن أنفسهم، وبالتالي لديهم ثقة أكبر في تغيير اتجاهاتهم وسلوكاتهم. ووجد جونسن Jensen ويونغ Young أن المتدربين يحصلون على نتائج جيدة في خمس مجالات، هي:

1 . سمات الشخصيـــة،

2 .حيوية سلوك الأستاذ،

3 . المناخ العام داخل القسم،

4 . جدوى وفائدة الدروس،

5 . اهتمام الأستاذ بالتلاميذ.

ويخلص الباحثان إلى أن اتجاه الطلبة المتدربين بواسطة التعليم المصغر نحو تلاميذهم أكثر دمقراطية و ليبرالية من اتجاه الجماعة التي لم تتكون بواسطة هذه التقنية.

وتلاحظ ألتي Alte [13]، في بحثها السابق الذكر، أن استعمال التعليم المصغر يؤدي إلى تغيير إيجابي في الاتجاهات البيداغوجية، وترجع أهمية هذا الدور إلى كون التعليم المصغر، باعتباره تعلما بواسطة الممارسة، يمكن المتدرب من استبطان السلوكات التحررية والاتجاهات الليبرالية المناسبة لها أثناء مزاولته لعملية التعليم المصغر، وتمرنه على اكتساب السلوكات والاتجاهات البيداغوجية التحررية.

إلا أن الباحثة تلاحظ بأن إحدى المجموعات الخمسة المبحوثة، والتي تدربت على التعليم المصغر، لم تعرف تطورا في اتجاهاتها، وهو الأمر الذي تفسره بالتأثير الذي تمارسه عامل آخر في تغيير الاتجاهات، ألا وهو المكون، وطريقته في التكوين/ التدريس. فلكي تتطور اتجاهات المتكونين، ينبغي أن يكون هناك انسجام بين التكوين النظري والتكوين العملي، وأن يحرص المكونون على تحقيق توافق بين الاتجاهات التي يبشرون بها، ويدعون الطلبة إلى تبنيها، وبين اتجاهاتهم وسلوكاتهم الفعلية أثناء ممارستهم التكوينية، وإلا فإن الطلبة لن يظهروا أية رغبة في تعديل اتجاهاتهم في منحى إيجابي، وخير دليل على ذلك أن اتجاهات الطلبة لم تعرف أي تطور عندما عبر المكونون، في المجموعة السالفة الذكر، عن اتجاهات تربوية سلبية، واتبعوا طرقا تقليدية في تدريسهم.

وتخلص مرغريت ألتي إلى القول بأن التعليم المصغريشجع بكيفية دالة تغيير الاتجاهات شريطة استعماله من طرف مكونين محررين، يفعلون ما يقولون، ويطبقون في ممارستهم التكوينية الأفكار التربوية الحديثة التي ينادون بها. ففعالية التعليم المصغر، أو عدم فعاليته، تتوقف على الكيفية التي يستعمله بها المكونون.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها مرغريت ألتي :M.Altet « أن الاتجاهات التي يبدو أنها تقاوم عملية

التغيير هي الاتجاهات نحو المعرفة، والصورة التي يكونها الفرد عن المربي. فالاتجاهات الثقافية التي تثمن معرفة المربي وسلطته، يبدو أنها متجذرة بقوة في إفريقيا»[14].

ومن التقنيات التي كثر استعمالها في إعداد المتدربين للممارسة التعليمية، هناك تقنية المحاكاة la simulation، التي تهدف إلى أن تجنب المدرس المتدرب العوامل المولدة للحصر والقلق les facteurs anxiogènes التي تصاحب أحيانا التجارب التعليمية الأولى داخل الأقسام الحقيقية، وتسمح في نفس الوقت بالتمرن على تعلم مهارات التدريس وأساليب تحليل الوضعيات البيداغوجية والتحكم فيها. وقد لاحظ ميالاري، في بحث له استعمل فيه أشرطة لوضعيات فصلية، ضعف قدرة أفراد عينته على الملاحظة، مما جعله يوصي باستعمال تقنية المحاكاة من أجل تنمية قدرة المدرسين على ملاحظة الوضعيات المدرسية وتقييمها.[15]

ووجد ديفز Davis وسموت Smoot أن التعليم بواسطة المحاكاة l'enseignement simulé يؤدي إلى تغيير في السلوكات اللفظية للطلبة الأساتذة، وفي نمط تفكيرهم (ينتقلون من تفكير متشابه gentconver إلى تفكير متشعب (divegent)، وفي طريقة عرضهم للمادة الدراسية) يقدمون معلومات أقل وتوضيحات وشروحات أكثر، كما يقللون من التدخلات التي ليست لها علاقة بمحتوى المادة الدراسية(. ولاحظ مورس Morse وديفز Davis أن الطلبة الذين تمرنوا في المختبر على تعلم استعمال وتنويع الأسئلة داخل الفصل، غيروا محتوى أسئلتهم (الإكثار من الأسئلة ذات المحتوى المعرفي، والتقليص من الأسئلة ذات الطابع الوجداني والأسئلة المتعلقة بطريقة العمل)، وتصرفوا بشكل أكثر إيجابية نحو تدخلات التلاميذ (خلقوا جوا من التقبل والدعم داخل الفصل)[16].

إلا أن هناك تجارب أخرى تثبت عدم فعالية تقنية المحاكاة. فقد قارن بالز Beals بين إنجاز ثلاث مجموعات من الطلبة الأساتذة الذين شاركوا في ثلاثة أنواع من التجارب، اثنان منها عبارة عن وضعيات مدرسية مصطنعة .simulé حيث قضى أعضاء المجموعة الأولى أسبوعين من الملاحظة والمشاركة داخل فصل دراسي، وقضى أعضاء المجموعة الثانية أسبوعا واحدا في نفس التجربة، تلاه أسبوع خصص لدراسة الوضعيات المدرسية المصطنعة، في حين أمضت المجموعة الثالثة أسبوعا في تجربة القسم المصطنع ولم تشارك في قسم حقيقي. واستعمل الباحث عدة مقاييس لتقييم نتائج هذه التجربة، من بينها استبيان منسوتا، فتبين له عدم وجود فروق ذات دلالة بين أعضاء المجموعات الثلاثة، من حيث إنجازهم، واستجاباتهم للوضعيات المدرسية المصطنعة، واتجاهاتهم نحو التربية.[17]

وغالبا ما ترتبط تقنية المحاكاة بتقنية «الأحداث الحرجة les incidents critiques » وبتقنيات أخرى مستقاة من علم النفس الاجتماعي، مثل لعب الأدوار، وديناميا الجماعات، والسوسيودراما، كما تقترن أيضا بوسائل أخرى للتكوين، مثل التعليم المصغر، وملاحظة التفاعلات الاجتماعية داخل القسم.

وفي هذا الإطار، نشير إلا أن طرق وتقنيات التكوين والتدريب المستوحاة من علم النفس الاجتماعي (السوسيودراما، وديناميا الجماعات، ولعب الأدوار، الخ)، غالبا ما يتم استعمالها من طرف أنظمة التكوين

مقترنة بتصورات بيداغوجية لاتوجيهية. والهدف الأساسي من استعمال هذه التقنيات هو إعداد وتكوين مدرسي المستقبل في العلاقات البينشخصية، وذلك عن طريق تحليل وتوضيح التوترات داخل الجماعة.

وبالإضافة إلى الأبحاث السابقة حول تأثير التكوين النظري والتكوين العملي، كل على حدة، في الاتجاهات والسلوكات التربوية للمدرسين، هناك أبحاث ميدانية أخرى ذات طابع تركيبي، سعت إلى معرفة مدى تماسك وانسجام برامج التكوين الأولي النظرية والعملية فيما بينها.

وتشير نتائج العديد من هذه الأبحاث إلى حدوث تغيير إيجابي في اتجاهات وسلوكات الطلبة أثناء التكوين النظري، إلا أن أبحاثا أخرى تشير إلى وقوع تغيير سلبي ذي دلالة بعد تجربة التكوين العملي (التداريب)، الأمر الذي يعني أنه عندما يتم الجمع بين التكوين النظري والتكوين العملي يكون التغيير الإجمالي طفيفا، بحيث أن التغيير الإيجابي المحقق أثناء التكوين النظري يتم إبطال مفعوله بسبب انقلاب منحى التأثير أثناء التداريب العملية في الاتجاه المعاكس، أي في الاتجاه السلبي.

والنتيجة النهائية التي تخلص إليها هذه الأبحاث التركيبية، هي أن التكوين النظري والتكوين العملي، إذا قرنا معا، لا يؤديان إلى أي تغيير في الاتجاهات السيكواجتماعية والسلوكات السوسيوتربوية للمتكونين.[18]

2. الأبحاث الطولية

إذا كانت الأبحاث التي أنجزت أثناء التكوين أو في أعقابه مباشرة لم تصل إلى نتائج قاطعة ونهائية حول تأثير التكوين في الاتجاهات والسلوكات التربوية لمدرسي المستقبل، فإن السؤال الذي يطرح نفسه بحدة هو: ما المصير الذي ستعرفه مكتسبات التكوين، على مستوى الاتجاهات التربوية والعلاقة مع التلاميذ، عند انتقال الطلبة من مراكز التكوين إلى المؤسسات التعليمية حيث سيزاولون مهامهم؟ هل انتقال المتكون من دور الطالب إلى دور المدرس سيؤدي إلى تعزيز التغيرات التي عرفتها تمثلاته وسلوكاته التربوية أم سيؤدي، على العكس من ذلك، إلى انطفائها وتلاشيها؟ هل يمتد مفعول التكوين إلى ما بعد تخرج الطلبة من مؤسسات التكوين؟ وهل سيكون للتكوين تأثير في الممارسة المهنية التعليمية، وفي العلاقة التربوية بين المدرس والتلاميذ؟ وبعبارة أخرى، هل يمكن اعتبار التكوين عاملا من عوامل كفاءة المدرس، ومتغيرا يسمح بالتنبؤ بفعالية تدريسه وإيجابية علاقته مع تلاميذه؟

وجد موريسون وماك أنتاير أن الطلبة المجازين الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا لمدة سنة لا يتبقى لديهم أي أثر للتغيير في اتجاهاتهم التربوية بعد مرور سنتين على تخرجهم. إلا أن هذا التحول السلبي، بالنسبة للطلبة الذين تلقوا تكوينا لمدة ثلاث سنوات، لا يصل إلا حد انمحاء كل التغيرات التي حدثت في فترة التكوين.[19]

ويذكر أنطوان ليون A.Léon أن أبلي H.Aebli لاحظ تقهقرا ملموسا في الاتجاهات البيداغوجية (الآراء حول التجديد، الإيمان بدور التربية، الأهمية المعطاة للوسط الاجتماعي، إلخ)، عند انتقال مدرس المستقبل من مؤسسة التكوين إلى الحياة المهنية[20].

ووجد باتشر Butcher أن الطلبة، بالمقارنة مع المدرسين، يحصلون بفضل التكوين على نتائج أعلى في الأبعاد الثلاثة لمقياس أوليفر Oliver وباتشر Butcher، أي أنهم يصبحون أكثر ليبرالية، وأكثر تجديدا، وأقل سلطوية مع الأطفال.[21]

ولاحظ كل من كاليس Callis، وداي Day، وروزينبوم ورابينوفيتز Rosenbaum et Rabinouvitz، انخفاضا في الاتجاهات التربوية المتسامحة، والتي اكتسبها الطلبة المدرسون أثناء فترة التكوين، وذلك بعد الأشهر الأولى من مزاولتهم لعملية التعليم[22].

وقارن جون بربوم J.Berbaum بين الطلبة الأساتذة في المدرسة العليا بأبيدجان (ساحل العاج) والمدرسين المزاولين المتخرجين من نفس مؤسسة التكوين، وذلك على مستوى الاتجاهات والسلوكات، فوجد أن اتجاهات وسلوكات الطلبة الذين هم قيد التكوين تتغير في منحى إيجابي لتصبح أقل سلطوية وتوجيهية، في حين تجعل الممارسة التعليمية المدرسين، علميين وأدبيين، أكثر سلطوية في سلوكاتهم[23].

ويستنتج كوطي Coté، انطلاقا من عرضه للعديد من الدراسات في هذا المجال، مجموعة من الخلاصات أهمها:[24]

ـ أن العديد من الأبحاث التي قامت بتحليل التغيرات التي تلحق الاتجاهات التربوية التقدمية أو التقليدية، والتغيرات نحو الاتجاهات الأكثر سلطوية، لاحظت، بشكل عام، جمود وتصلب الاتجاهات التربوية أثناء التجارب التعليمية الأولى.

ـ أن المدرسين في بداية عملهم، يكونون شخصيين وغير رسميين بشكل أكبر، وأن المدرسين الأكثر خبرة يتسمون، بشكل أكبر، بالرتابة، والقسوة، والاتجاهات المحافظة، والتردد في انتهاج الطرق غير التقليدية.

ـ وهكذا، يبدو أن أغلب الأبحاث تجمع على التأثير السلبي للسنة الأولى من الممارسة التعليمية، حيث يصبح المدرسون أثناءها، في أغلب الأحيان، أقل تسامحا، وأقل تقبلا للتلاميذ. ويبدو أن الاتجاهات السلبية أكثر بروزا وحدة في التعليم الثانوي منها في التعليم الابتدائي، كما يبدو أنها تصبح أكثر صلابة وجمودا كلما زادت سنوات التجربة المهنية للمدرس.

وكخلاصة عامة، يبدو من الواضح أن الانتقال من فترة التكوين إلى السنوات الأولى من التجربة المهنية تجعل المدرسين المبتدئين يشعرون بأنهم أقل تسامحا، وأقل تمحورا حول التلاميذ، كما أنهم يعبرون عن التذمر وعدم الارتياح، ويعيشون «صراعا للدور»(un conflit du rôle) أثناء تجربتهم المهنية نتيجة للقطيعة بين التصور الذي شكلوه عن دورهم التربوي أثناء فترة التكوين، والدور الفعلي الذي يمارسونه داخل الفصل الدراسي، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض درجة تقبل المدرسين لذواتهم.

كما تثبت العديد من الأبحاث الأخرى، أن ولوج مدرس المستقبل للممارسة التعليمية يؤدي إلى تراجع في المهارات والقدرات التعليمية التي تم اكتسابها خلال فترة التكوين العملي. فأمام ضرورات المهنة، وما

يتطلبه التعليم من سلوكات ومهارات، لا يجد المدرس الشاب وسيلة للتكيف مع هذه الوضعية الجديدة سوى التنصل من مكتسبات التكوين، لعجزها عن الاستجابة لحاجاته التعليمية الواقعية والمباشرة:.

3. استنتاجات

من استعراضنا للأبحاث والتجارب التي أجريت حول علاقة التكوين الأولي بالاتجاهات والسلوكات البيداغوجية للمتكونين، يمكننا أن نستخلص جملة من الملاحظات والاستنتاجات.

ـ الملاحظة الأساس، واللافتة للانتباه، هي إجماع نتائج الأبحاث الطولية على تراجع الاتجاهات والسلوكات التربوية للطلبة المدرسين في منحى سلبي تحت تأثير ممارستهم لمهنة التعليم. ومقابل ذلك، تتضارب نتائج الأبحاث الفورية، التي أجريت أثناء التكوين أو في أعقابه مباشرة، إذ يؤكد بعضها وجود تأثير إيجابي للتكوين في اتجاهات وسلوكات مدرسي المستقبل، وبعضها الآخر ينفي هذا التأثير بل ويذهب إلى حد تسجيل تأثير سلبي في الاتجاه المعاكس.

ـ الأدوات الأكثر استعمالا في هذه الأبحاث هي: مقاييس الاتجاهات وأنظمة الملاحظة. فتضارب نتائج الأبحاث المتعلقة بتأثير التكوين في تغيير الاتجاهات التربوية للمدرسين، دفعت بعض الباحثين إلى التشكيك في قيمة استعمال الاتجاهات اللفظية (الآراء) لمعرفة الاتجاهات والمعتقدات والمشاعر الحقيقية للمدرسين، وحدت بهم، بالتالي، إلى عدم الاقتصار على قياس الاتجاهات من خلال آراء المبحوثين فحسب، بل سعوا أيضا إلى رصدها من خلال تجلياتها السلوكية، مستعملين في ذلك أنظمة/شبكات الملاحظة.

ـ الأبحاث السابقة طغت عليها المقاربة البيداغوجية لإشكالية العلاقة بين تكوين المدرسين واتجاهاتهم وسلوكاتهم التربوية. وهذه المقاربة لا ترى في الظاهرة التربوية والتكوينية إلا جانبها الديداكتيكي أو التدريسي المحض، فتنزلق بذلك إلى متاهات نزعة بيداغوجوية une pédagogisme، مغالية، وأحادية التفسير، تتجاهل تعدد جوانب ومحددات سيرورة التكوين، وتختزلها إلى مجرد عملية نقل للمعلومات والمعارف عن طريق مجموعة من الطرق والتقنيات البيداغوجية.

ـ الدراسات السابقة، كان محور اهتمامها الأساسي هو التكوين وليس الاتجاهات، ذلك أنها كانت تهدف إلى تقييم نظام تكوين المدرسين من خلال معرفة تأثيره في الاتجاهات والسلوكات التربوية للمتكونين، أي أنها، في جوهرها، أبحاث تقييمية تتخذ من تغيير الاتجاهات والسلوكات معيارا للحكم على فعالية التكوين.

ـ وأخيرا، فإن أغلب البحوث السالفة الذكر تعاني من غياب النظرة الشمولية والواقعية لإشكالية العلاقة بين التكوين والاتجاهات التربوية للمدرسين. فهذه البحوث، باستثناءات قليلة تتمثل في البحوث التركيبية، لم تتناول التكوين ككل، وركزت اهتمامها، حسب الحالات، على بعض مكونات برنامج التكوين (علم النفس، البيداغوجيا، الخ)، أو بعض طرقه وتقنياته (تحليل التفاعلات، المحاكاة، التعليم المصغر)، بل إن

بعضها كان له هدف تدخلي أساسا، أي أنه سعى إلى تجريب بعض تقنيات التكوين، ومعرفة تأثيرها على المتدربين.

كما أن بعض الأبحاث تعاملت مع تجارب مخبرية معزولة، وهو أمر وإن كانت له قيمته العلمية، وإسهامه الإيجابي في تطوير نظام التكوين، إلا أن واقع المختبر يظل مع ذلك بعيدا عن الواقع الفعلي للتكوين، حيث تتفاعل مجموعة من المكونات والمتغيرات (محتويات دراسية، طرق وتقنيات بيداغوجية، أساتذة، طلبة، الخ) تفاعلا قد تتولد عنه نتائج مغايرة للنتائج التي تحدث داخل المختبر. يضاف إلى كل ذلك أن هذه العناصر والمتغيرات لا معنى لها في حد ذاتها، بل تستمد معناها ومفعولها من تفاعلها مع بعضها البعض، ومن علاقتها بالبنية الكلية والواقعية لعملية التكوين.

وخلاصة القول، فإن المآخذ التي تعاني منها الأبحاث الخاصة بتأثير التكوين في اتجاهات وسلوكات المدرسين، سواء على المستوى النظري أو المنهجي، وتضارب النتائج التي توصلت إليها تضاربا يصل إلى حد التناقض، يعني، فيما يعنيه، بالنسبة لنا، أن الكلمة الفصل لم تقل بعد في هذا المجال، وأن الإشكال لا يزال قائما، وأن الباب يظل مفتوحا أمام أية محاولة جديدة لاستكناه مجاهله، واستكشاف أغواره، سيما إذا كانت هذه المحاولة، كما هو الشأن بالنسبة للدراسة الأكاديمية التي قمنا بها[25]، تندرج ضمن سياق سوسيوثقافي مغاير للسياق الغربي الذي أجريت فيه تلك الأبحاث.

الهوامش

(1) COTE, RÅ: Le bon enseignant., coll. Relations humaines, Montreal, 1971, p.19

(2) MIALARET, G: Méthodes et techniques de la formation des éducateurs, In: Traité des sciences pédagogiques, ouvrage collectif sous la direction de M. Debesse, et G. Mialaret, T.7, Paris, PUF, 1978, p.304

(3) HUBERT, B: Expérience de formation et mesure des changements d'attitudes en éducation par le M.T.A.I, Bulletin de psychologie, T. XXVII, N° 321, 1974, pp. 755-758

(4) ALTET, M: Prise de conscience, analyse et modification des attitudes pédagogiques chez l'élève-professeur en formation, In: les sciences de l'éducation, N°1, 1981, p.8

(5) BERBAUM, J: Changement de comportement, changement d'attitude et formation des enseignants, In: Congrès Internationale des Sciences de l'Education. L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Paris, 1973, pp 217-218

(6) ALTET, M: Prise de conscience p.cit., pp. 3-41

(7) Cité par : MORRISON, A et McINTYRE, D: Profession: Enseignant, une psychologie de l'enseignement, Paris, Armand-Colin, 1975,pp 83-85

(8) أميدون (أ) وفلاندرز (ن): دور المدرس في حجرة الدراسة، ترجمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين، جامعة الملك سعود، الرياض، 1986 ، ص 93.

(9) HUBERT, B: Expérience de formation p.cit., p. 756

(10) COTE, R: Le bon enseignant, Op.cit., p.25

(11) Mc KNIGHT, P.C.: Le micro-enseignement dans la formation des enseignants, In:

Morisson, A., et McIntyre, D: Psychologie sociale de l'enseignement, T.1, Etude des comportements des enseignants et problèmes de formation, Paris, Dunod, 1976, pp. 142-143.

(12) ALTET, M., et BRITTEN, J.D.: Micro-enseignement et formation des enseignants, Paris, P.U.F., 1983, pp. 185-186

(13) ALTET, M: Prise de conscienceì, Op.cit., pp38-44

(14) ALTET, M., et BRITTEN, J.D.: Micro-enseignement, Op.cit., p. 187

(15) MIALARET, G: Techniques modernes et formation des éducateurs, In: les sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, N°3, 1971,pp. 4-48

(16) COTE, R: Le bon enseignant, Op.cit., p.25

(17) HUBERT, B.: Expérience de formation, Op.cit., p.757

(18) نفس المرجع السابـــق، ص759 .

(19) MORRISON, A et McINTYRE, D: Profession: Enseignant, Op.cit., p. 85

(20) LEON, A.: La formation des enseignants et les sciences de l'éducation, In: Georges, G., et al.: la formation des maîtres, Paris, E.S.F, 1974

(21) MASSONA, J., et PIOLAT, M.: La dé-formation professionnelle, première forme d'adaptation à l'enseignement, In: Les sciences de l'Education, IX, N° 2-3, 1976, p.20

(22) MIALARET, G: Méthodes et techniques de la formation des éducateurs, Op.cit., p. 304

(23) BERBAUM, J: Changement de comportement, Op.cit, p. 218

(24) COTE, R: Le bon enseignant, Op.cit., pp. 30-32

(25) انظر التقرير الذي نشرناه عن هذا البحث، تحت عنوان: «تأثير التكوين في اتجاهات مدرسي التعليم الأساسي»، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد التاسع عشر، أكتوبر 2000، ص 149 ـ 139 .