التمهين وتكوين المدرسيــن

د .عبد الله الخيــاري
أستاذ سابق بكلية علوم التربية، الرباط

مقدمــة :

لقد انطلق مشروع هذا البحث حول التمهين وتكوين المدرسين من قناعة مفادها أن تكوين المدرسين لايزال يحتل مركزا متميزا داخل دائرة التساؤلات التي تطرحها مشكلات تطوير الأنظمة التربوية والتكوينية .فكما بين ذلك تقرير مجموعة ״هولمز״ (Holmes) في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1986، وأكده تقرير ״بونصيل״ (Bancel) في فرنسا سنة1989 ، الذي قُدم للحكومة الاشتراكية آنذاك، حول الإصلاح الجذري للمنظومة التربوية الفرنسية، فإن موقع المدرس في العملية التربوية يجعل منه فاعلا تربويا بامتياز . إنه الوسيط بين الوضعية الحالية للتعلمات وبين الأهداف والنوايا المنشودة . كما أنه يعتبر القناة أو ״المصفاة״ التي يمر عبرها كل إصلاح أو تجديد أو ابتكار تربوي . ووعيا بهذه المنطلقات ربط الميثاق الوطني للتربية والتكوين بين تكوين الموارد البشرية وبين تحقيق جودة التربية والتعليم . فتكوين المدرسين، كجزء من تكوين الموارد البشرية التربوية، الذي يرجى منه تحقيق المقاصد السابقة، هو تكوين يختلف عن أساليب التكوين التقليدية القائمة على تقديم الوصفات الجاهزة سواء ، كانت نظرية أو تطبيقية . إن تكوين المدرسين، الذي سيحاول هذا البحث الكشف عن استراتيجياته وعدُاته (DISPOSITIFS)، هو الذي سوف يهتم بالدرجة الأولى بخلق الشروط الملائمة ليتمكن المدرس في طور التكوين من بناء كفاياته المهنية وإقداره على نقلها إلى ميدان الممارسة العملية، وتمهيره على صيانتها وتطويرها خلال الخدمة . ومما لاشك فيه أن التكوين الذي ينبغي تحقيق هذه الأهداف فيه، سيضعنا في جوهر إشكالية التمهين في مجال تكوين المدرسين، بما يحمله من أسئلة وما يثيره من قضايا ومشكلات نظرية وعملية.

1- مسوغات البحث وراهنيته

تعود دوافع الاهتمام بإشكالية التمهين في مجال تكوين المدرسين لعدة عوامل، منها ما هو ذاتي مرتبط بالأسئلة التي أفرزها المسار المهني للباحث ؛ ومنها ما هو موضوعي يتعلق بما يلي :

أ – انعكاسات الفكر المقاولاتي على حقل التربية والتكوين وأهمية المقاربات التي تعتمد على هندسيات التكوين وعلى معيار الجودة الشاملة عند تخطيط وتنفيذ مشاريع تكوين الموارد البشرية.

ب – خلاصات الفكر البيداغوجي المعاصر حول تمهين التعليم وبداية تكون صورة جديدة لمدرس مهني يمتلك كفايات مهنية تجعله قادرا على القيام بدوره بالإتقان والجودة المطلوبين. كما تجعله يشعر بالاستقلالية والمسؤولية عن أفعاله البيداغوجية ومنخرطا في أخلاق مهنية، ومندمجا في رابطة مهنية، وغير خاضع لمراقبة خارجية . وقد شكل ذلك قطيعة مع التصورات القديمة حول صورة المدرس ومواصفاته وأدواره.

ح – رهانات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي ربط بوضوح بين تجديد المدرسة وبين جودة عمل المدرسين ؛ كما اعتبر أن عمل المدرسين هو المدخل الأساسي لتجديد المدرسة وإصلاح المنظومة التعليمية، معتبرا أن الجودة المنشودة لايمكن أن تتحقق إلا بجودة التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم .كما دعا الميثاق إلى إعادة النظر في مختلف الجوانب المتعلقة بالتكوين والحفز والتقويم لكل مكونات الموارد البشرية العاملة بقطاع التربية والتكوين.

استجابة لهذه الدوافع الذاتية والموضوعية انبثقت إشكالية هذا البحث، ومنها يستمد مشروعيته وراهنيته . ونتوخى منه أن يشكل محطة لمساءلة نظام تكوين المدرسين في المغرب لترصيد واقعه وإشكالاته، ومدى جاهزيته للانخراط في سيرورة التمهين، واعتماد التكوين بالكفايات كأسلوب للتكوين المهني للمدرسين.

2 - إشكالية البحث

لقد قادتنا المنطلقات والمرجعيات والدوافع المشار إليها آنفا لصياغة إشكالية البحث على الشكل التالي :

التساؤل حول مدى ملاءمة بنيات التكوين واستراتيجياته وعُداته في المؤسسات التكوينية، وخصوصا في المراكز التربوية الجهوية لمستجدات تمهين التدريس، ومدى قابليتها للانخراط في سيرورة تمهين التكوين. وإلى أي حد يساهم التنفيذ الحالي لعدة التكوين بالتناوب في إقدار الخريجين على بناء كفايات مهنية قادرة على تحقيق التأهيل الحقيقي للمدرسين، وفق متطلبات التمهين في مرجعياته العلمية، ووفق رهانات ميثاق التربية والتكوين؟

وتتضمن هذه الصياغة العامة لإشكالية البحث عدة أسئلة فرعية، من شأنها أن تسلط المزيد من الإضاءات على فحوى الإشكالية ، وأبعادها والحقول والمحاور التي يشملها البحث ومنها على وجه الخصوص :

- ما هي خصائص التكوين بالتناوب كما يمارس حاليا بالمراكز التربوية الجهوية ؟ وإلى أي حد تستجيب الممارسة الحالية للتكوين بالتناوب لأهداف تنغيم وتوحيد وتمهين التكوين بالمراكز التربوية الجهوية ؟
- إلى أي حد تسفر الممارسة الحالية ، للتناوب في حدوث تقارب تفاعلي يؤدي إلى تمفصل المصوغات النظرية بالموضعة المهنية ؟
- إلى أي حد يكتسب الطالب المتدرب خلال التكوين الأدوات والعدات والشبكات التي تساعده على تحليل ممارسته والتفكير فيها وإعادة بنائها ؟
- إلى أي حد يتم التمكن، فعلا، من الكفايات المهنية في الوضعية الحالية للتكوين.؟ وإلى أي حد تعكس الكفايات المنشودة (ذات الأولوية) التطلع نحو التكوين الذاتي والتمهين.؟
- وأخيرا ما هي البدائل وإستراتيجيات التطوير التي من شأنها أن ترسخ تمهين التكوين في مؤسسات تكوين المدرسين ووضع البنيات التي تسمح بالتكوين بالكفايات ؟

3 - الفرضيـات

لم ينشأ التفكير في فرضيات البحث من خلال استنباط افتراضي استنتاجي محض. بل هو عملية واكبت الملاحظة التي قمنا بها لواقع ممارسة التكوين بالتناوب في العديد من المراكز التربوية الجهوية، ومعاينة واقع التربية العملية التي تجري في المراكز والإعداديات ؛ وكذلك من خلال قراءة وتحليل العديد من التقارير التقويمية التي أعدت بمناسبة ندوات جهوية أو وطنية لتقويم بعض مناحي التكوين. وقد انبثق عن كل هذا الانشغال والتتبع عدة فرضيات سوف تتم صياغة عناصرها الرئيسية في البداية، ثم في مرحلة لاحقة اشتقاق فرضيات فرعية منها، وسيكون تمحيصها في الدراسة الميدانية مؤشرا على مدى تحقق الفرضيات الأصلية.

نكتفي هنا بالإشارة للفرضيات الأساسية للبحث.

- **الفرضية الأولى :** يطغى خلال الممارسة الحالية للتكوين بالتناوب نوع من التعاقب المكاني بين المركز والإعدادية، وهو ما يحول دون تحقيق التناوب التفاعلي أو الاندماجي أو التمفصل الفعلي بين النظري والعملي.

- **الفرضية الثانية :** لايكتسب الطالب – الأستاذ خلال الوضعيات المهنية الأدوات والشبكات التي تساعده على تحليل ممارسته والتفكير فيها.

- **الفرضية الثالثة :** يعتبر النموذج المهني الذي يمارسه الطالب –الأستاذ خلال مزاولة الموضعة المهنية (mise en situation professionnelle) نموذجا يهيمن عليه تقليد النموذج الذي يمارسه الوصي (tuteur).

- **الفرضية الرابعة :** هناك فارق بين واقع التكوين بالتناوب، كما يمارس حاليا، وبين الأهداف المتوخاة منه، وذلك في ما يخص إنتاج الكفايات المهنية.

4 - المجالات التي شملها البحث

إذا كانت الأسئلة والفرضيات السابقة تساعد فعلا على تجسيد مضامين الإشكالية وتحديدها، فإنها تساهم أيضا في تحديد أبعاد وحقول البحث الأساسية على الشكل التالي :

أ – حقل نظري يتناول المرجعيات العلمية للتمهين والأسس المعرفية والبيداغوجية والسيكولوجية والسوسيولوجية التي تتأسس عليها الكفايات المهنية، والعدات والآليات البيداغوجية والوضعيات المهنية التي تساعد على بنائها.

ب – حقل تقويمي يتناول وضعية التكوين في المراكز التربوية الجهوية، من حيث مواصفات تنفيذ عدة التكوين، ورصد المظاهر البنائية والوظيفية لهذا التكوين ؛ ثم تقويم مخرجات المراكز التربوية الجهوية، في ضوء أهداف التمهين المنشودة.

ح – حقل يتعلق برصد وتصنيف الكفايات التي ينتجها التكوين في الوضعية الحالية ودرجة التحكم فيها، ثم في مرحلة لاحقة ضبط الكفايات المنشودة وخصوصا منها ما يشكل الكفايات ذات الأولوية.

د – حقل يتعلق بتصور بدائل تهدف إلى تطوير تكوين المدرسين في المغرب في اتجاه تدعيم وترسيخ بنيات التكوين بالكفايات.

5 - الخلفيـة النظريـة

لقد شكلت المسألة التكوينية أحد أهم الحقول التي اهتم بها البحث التربوي في الغرب، كما أن اتجاهات البحث المعاصر أصبحت تستحضر خطابات ومقاربات جديدة للمسألة التكوينية تعتمد على مداخل ورؤى جديدة للتكوين منها على وجه الخصوص :

أ – مدخل تمهين التكوين باعتباره استراتيجية شاملة للتكوين تعتمد على :

- مرجعية الواقع المهني، وربط التكوين بالممارسة في الوضعيات المهنية.
- بناء الكفايات المهنية بواسطة تعبئة المعارف والخطاطات والسلوكات الجاهزة.
- تنظيم للتفاعلات في الوضعية المهنية بكيفية تمكن من تعديل خطاطات المنطلق وتجريب خطاطات أخرى بديلة أثناء الممارسة.

ب – مدخل هندسيات التكوين باعتبارها مقاربة عقلانية تسعى لترشيد خطط التكوين وإستراتيجيته ، وتوظيف الأساليب والمعايير التي تؤدي إلى تدبير خطط التكوين (من تصميم مديري التكوين ودفتر التحملات وغير ذلك، الخ).

ح – مدخل معيار الجودة الشاملة الذي يوظف مناهج الجودة في تخطيط وتنفيذ وتتبع وتقويم التكوين، وذلك انطلاقا من النظر إلى التكوين باعتباره علاقة بين طالب للخدمة وعارض لها. وهي علاقة تنبني على تعاقدات وشراكة وعلى افتحاص للمكونات والتفاعلات والسيرورات، مع الاعتماد على نهج الضبط الذاتي (regulation) وحل المشكلات واعتماد النهج الوقائي ونهج تأمين الجودة الشاملة.

وقد شكلت هذه المداخل النظرية، والمنهجية أحد المرجعيات الأساسية التي انطلق منها بحثنا وشكلت الأرضية التي استنار بها...

6 - المنهجيـة

وبلوغا للأهداف المتوخاة من البحث تم تصميم خطوات منهجية متنوعة شملت جوانب نظرية وميدانية وجوانب أخرى مرتبطة بعملية التطوير، غير أن هذه الخطوات لم تكن محطات منفصلة فيما بينها، بل إن كل خطوة تفضي إلى اللاحقة وتمهد لها. كما أن هناك مشكلات تكوينية محددة تجري معالجتها بمقاربة نظرية، كما جرى تمحيصها خلال التحاليل الميدانية. وقد اقتضى ذلك بناء أدوات منهجية ملائمة للأهداف التقويمية للبحث مع اعتماد القواعد المتعارف عليها للتأكد من صدقها وثباتها، ونخص بالذكر هنا أداتين هما :

أ – بناء أداة لتقويم عدة التكوين بالتناوب، غير أننا لم نهتم بتقويم المعارف التي يكتسبها المتكونون، بل تركز اهتمامنا على استقصاء الآراء التقويمية لعينات من الفئات المستفيدة من التكوين أو المتدخلة فيه (طلبة أساتذة، أساتذة مكونون، مفتشون ومرشدون تربويون). وقد تركز التقويم حول مكونات ومرجعيات عدة التكوين بالتناوب وحول تنفيذ العدة ومدى تحقيقها للمقاصد المتوخاة منها خصوصا ما يتعلق ببناء الكفايات المهنية والتكوين الذاتي والتمهين.

وتشتمل الأداة على تسعة محاور تشتمل بدورها على عدة بنود بلغ مجموعها 49 من العبارات الحاملة لحكم يتعلق بجانب من جوانب عدة التكوين، وطلب من المستجوبين التعبير عن درجة موافقتهم أو عدمها مع مضمون العبارة حسب مقياس مستوحى من ″ليكرت″ (Likert).

ب – بناء أداة لتقويم الحاجة للكفايات المهنية المهنية في مجال تكوين أساتذة الثانوي الإعدادي، وفي هذا الإطار وانطلاقا من أن تحليل الحاجات يعتبر من الإستراتيجيات المنهجية الضرورية لتحسين جودة التكوين ورفع كفايات الطالب الأستاذ، فقد عمدنا إلى تصميم أداة مستوحاة من ″نادو″ (Nadeau) و″لابونت″ (Lapointe) لتحليل الحاجات. وهي التي تمكننا من تحديد طبيعة الكفايات التي ينتجها التكوين الحالي، وطبيعة الكفايات التي تشكل بؤرا للنقص وترتيبها في شكل أولويات من أجل إدماجها لاحقا في برامج التطوير.

وقد اقتضى بناء هذه الأداة المرور من عدة مراحل منها وضع مرجعية شاملة للكفايات المهنية (referentiel des competences)، أو بنك للكفايات المرجعية للأستاذ العامل بسلك الثانوي الإعدادي. ثم في مرحلة لاحقة القيام بتحليل للحاجات عن طريق المقارنة بين الكفايات الواردة في المرجعية السابقة، وبين ما يجرى تحصيله خلال الممارسة الفعلية للتكوين، على أساس أن يكون الفارق بين الوضعيتين مؤشرا يساعد على تكوين مرجعية للتكوين بالكفايات المهنية لأساتذة الثانوي – الإعدادي. وقد تمت الاستعانة بعدة تقنيات لتفعيل أداة تقويم الحاجات منها تقنية المجموعة الاسمية (T.G.N) وكذلك التقنيات التي تعتمد على المقاربة المبيانية التي طورها ″نادو″ (Nadeau)، أو لتوطين الكفايات المنشودة على مبيان خاص ؛ وتقنيات الكشف عن مؤشر أولوية الحاجة التي طورها ″هول، كرفتون ولان″ (Hall, Croftan, lane) لوضع قوائم الكفايات ذات الأولوية (besoins prioritaires).

ح – يتكون المجتمع الأصلي للبحث من الفاعلين التربويين في مجال التكوين التربوي لأساتذة السلك الثانوي بالمراكز التربوية الجهوية في المغرب (السلك التربوي)، والذين يمارسون التكوين أو يستفيدون منه وفق منظومة التكوين بالتناوب (formation par alternance)، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي، ويبلغ عددها حوالي 518 فردا. وتتوزع العينة على الفئات التالية :

- فئة الطلبة الأساتذة بالمراكز التربوية الجهوية في كل من الرباط والبيضاء ومكناس ووجدة، المسجلين بالمراكز خلال السنة التكوينية 2001/2002 ، وقد بلغ عددهم حوالي 337 طالبا.

● فئة الفاعلين المكلفين بالتوجيه (la guidance أساتذة مكونون)، وقد بلغ عددهم حوالي 102 أستاذا مكونا.

● فئة الفاعلين المكلفين بالوصاية tutorat وهم المفتشون (مفتشا 20) والمرشدون التربويون (59 مرشدا).

د – أما في ما يخص خطة المعالجة الإحصائية وتحليل المعطيات فقد اقتضت طبيعة المعطيات اللجوء إلى أساليب متنوعة منها :

● معالجة المعطيات الخاصة بتقويم عدة التكوين بالتناوب، وقد تمت الاستعانة هنا ببرنامج معالجة المعطيات الإحصائية في مجال العلوم الاجتماعية(Spss) ، خصوصا منها المقاييس الإحصائية الملائمة للأهداف المتوخاة من البحث وهي :

– مقاييس التمركز ؛

– مقاييس التشتت ؛

– مقاييس الدلالة الإحصائية ؛

● أما في ما يخص تحليل الحاجة للكفايات المهنية في تكوين أساتذة الثانوي الإعدادي فقد تم :

● استعمال الطرق المبيانية "لنادو" من خلال توظيف المقاربة المحكية (approche critiviee) والمقاربة المعيارية (approche normative) لتوطين الكفايات في مصفوفة (matrice) خاصة، وذلك بناء على مرتبتها في سلم الأولويات.

● استعمال معادلة "هول كرفتون، ولان" لتحديد مؤشر أولوية الحاجة (besoins indice de priorite de) لترتيب الكفايات حسب درجة أولويتها.

وهكذا تم اعتماد المقاربة التي ترتب الأولويات في مجال الكفايات في مستويات أربعة هي :

– كفايات ذات أولوية قصوى، تكون مؤشراتها مرتفعة جدام 1 (prioritaires besoins extremement) ;

– كفايات ذات أولوية متقدمة، تكون مؤشراتها مرتفعة (besoins tres prioritaires) ؛

– كفايات ذات أولوية، تكون مؤشراتها أقل ارتفاعا (besoins prioritaires) ؛

– كفايات غير دالة، تكون مؤشراتها ضعيفة (besoins non prioritaires).

7- النتائج والخلاصات التي أسفر عنها البحث

1.7 - تقويم عدة التكوين بالتناوب

1.1.7 - النتائج الخاصة بفئة الطلبة -الأساتذة :

1.1.1.7 - بينت النتائج العامة (انظر الجدول1 ضمن الملحق) أن التقويم الاجمالي كان يميل نحو السلبية.

2.1.1.7 - أما النتائج التفصيلية لمحاور وبنود الاستبيان فقد بينت تأرجحا بين آراء إيجابية وآراء سلبية على الشكل التالي :

● يكون التقويم إيجابيا عندما يتعلق الأمر بالتمهين كإستراتيجية وكأهداف عامة.

● يكون التقويم سلبيا عندما يتعلق الأمر بالبنود التي تحيل على مواصفات تنفيذ العُدة.

وتؤشر هذه الاستجابات السلبية على وجود خلل في تنفيذ العُدة قد تكون له خلفيات مؤسسية مرتبطة بمشكلات تدبير عُدة التكوين بالتناوب أو بعوائق تواصلية حالت دون تمكن شركاء التكوين من استيعاب الأهداف الحقيقية للتكوين بالتناوب.

3.1.1.7 - دلالة الفروق

– بينت نتائج الاختبار التائي للفروق بين آراء الطلبة–الأساتذة، حسب متغير الجنس والتخصص (انظر جدول رقم 2 و 4)،أنها لم تكن دالة عند مستوى 0,05.

– كانت الفروق دالة عند مستوى 0,05 بالنسبة لمتغير المؤهل الجامعي لصالح المجازين (الجدول رقم 3).

– بين تحليل التباين أن قيمة (ف) دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير الجهة التي تقع فيها المراكز التربوية الجهوية الأربعة التي شكلت عينة البحث (الجدول رقم 5).

ويمكن إرجاع هذه الفروق الدالة إلى عدة عوامل من بينها على الخصوص، غياب تجانس وتناغم التكوين بين مختلف المراكز التربوية رغم وجود دفتر تحملات محدد، وعُدة للتكوين

حددت كهدف لها تنغيم التكوين في المراكز المختلفة (dispensees dans les C.P.R Harmonisation des formations).

وتؤكد النتائج المتوصل إليها أن فئة الطلبة الأساتذة تميز بين الأهداف المسطرة لعدة التكوين بالتناوب وبين تنفيذها على أرض الواقع، حيث تمت الإشارة للاختلالات التي تشوب تنفيذ العدُة. وتؤكد النتائج المتوصل إليها هنا الفرضيات الثلاثة الأولى التي انطلق منها بحثنا على الشكل التالي :

فما دام التمفصل بين المصوغات النظرية والوضعيات المهنية يتخذ كما بينت ذلك النتائج –أشكالا اختزالية ترمي إلى الاكتفاء بتطبيق بعض المصوغات، وما دامت كما بينت النتائج أيضا – الأسئلة التي تطرح خلال الممارسة تبقى بعيدة عن أن تكون موضوعا للتأمل والتفكير خلال التكوين النظري ؛ وما دامت الوضعيات المهنية كما تمارس في الميدان، لاتقوم بتعبئة المعرفة النظرية وربطها بشكل متمفصل مع الممارسة؛ فإن كل ذلك يؤكد صدق الفرضيات التي انطلق منها البحث حول اختزال التناوب في نوع من التعاقب "المكاني"، وغياب التمفصل بين النظرية والممارسة في التكوين، والميل نحو استنساخ النماذج التي يرعاها الأوصياء (أي المفتشون والمرشدون).

2.1.7 - النتائج الخاصة بالفئات المهنية (أساتذة مكونون وأوصياء)

– بينت نتائج هذه الفئات في مجال تقويم عدة التكوين بالتناوب (جدول رقم 6) ميلا نحو الآراء الإيجابية.

– لم تسجل نتائج الاختبار التائي فروقا دالة عند مستوى 0,05 بالنسبة لمتغيرات الجنس والأقدمية والاستئناس القبلي (الجداول7 – 8 – 9).

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين الآراء التقويمية للمكونين والأوصياء.

– يبين تحليل التباين أن الفروق كانت دالة عند متغير الجهة التي يقع فيها المركز التربوي (الجدول 10 و 11).

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين الآراء التقويمية للمكونين والأوصياء (الجدول رقم 12).

2.7 - تقويم الحاجة للكفايات المهنية في التكوين

يقدم الجدول رقم 13 الترتيب العام للكفايات حسب مستويات الأولوية لدى فئتي عينة المهنيين (الأساتذة والأوصياء)، وتتيح قراءة الجدول ملاحظة ما يلي :

1.2.7– يحضر هاجس التمهين في اختيار الأولويات المعبر عنها، سواء لدى الأساتذة المكونين أو الأوصياء، الذين عبروا عن الحاجة للتحكم في كفايات تؤهل الطلبة المتدربين لممارسة دورهم التربوي والمهني. وقد احتلت كفاية تدبير الفعل التربوي الأولوية القصوى لدى الأوصياء، بينما أحرزت كفاية تطوير الخبرة واستثمارها على نفس درجة الأولوية (أي القصوى) لدى الأساتذة المكونين.

2.2.7 – كما سجلت كفايتا التقويم والتواصل درجات أهلتها لتحتل لدى الأوصياء والمكونين المرتبة القصوى في الأولوية أيضا.

3.2.7 – أفاد تحليل مؤشرات أولوية الحاجات أيضا أن كفايتي التخطيط والاتجاه المهني لم تحرزا على الدرجة القصوى من الأولوية، ولكنهما رتبتا في خانة الأولوية المتقدمة، وذلك لدى فئتي العينة.

4.2.7 – أما كفاية التحفيز فلم تتجاوز لدى الأساتذة المكونين درجة الأولوية العادية (وهي الأدنى على سلم الأولويات)، في حين وضعها الأوصياء خارج دائرة الأولويات تماما، حيث تم إدماجها ضمن الحاجات غير الدالة.

5.2.7 – إن ترتيب الكفايات المهنية حسب درجات الأولوية التي أوضحها الجدول (13) تؤكد على أن جل تلك الكفايات يشكل في نظر المكونين والأوصياء بؤرا للنقص، وأن الطلبة المتدربين لايتحكمون فيها بما فيه الكفاية. وهو ما يدعم الخلاصات التي انتهى لها الجزء المتعلق بتقويم عدة التكوين بالتناوب، والتي تؤكد الفرضية الرابعة للبحث، ومفادها أن هناك

فارقا بين واقع التكوين بالتناوب، كما يمارس حاليا، وبين الأهداف المتوخاة منه، وذلك في ما يخص طبيعة ونوعية الكفايات التي ينتجها .ويتجسد هذا الفارق في أن البحث أثبت فعلا، من خلال تحليل المؤشرات والتحاليل المبيانية، وجود تباعد بين النموذج والواقع (الوضعية المنشودة والفعلية).

6.2.7 – يقودنا تفحص القدرات والمهارات التي احتلت مراتب الأولوية القصوى، سواء لدى المكونين أو الأوصياء (الشكل 1 و 2)، إلى اكتشاف أن الحاجة المنهجية لها أسبقية على الحاجة المعرفية والأكاديمية .وهكذا نلاحظ أن الكفايات والمهارات التي حظيت بالأولوية القصوى هي ذات طابع منهجي، ومهني ومست الجوانب التالية :

- تغيير النمط التقليدي للعلاقة بالمعرفة.
- مساءلة الممارسة وتحليل الأفعال التربوية، وتفكيك وإعادة بناء براديغمات التكوين.
- اعتماد استراتيجية تحقيق التمفصل بين النظرية والممارسة.
- بناء الكفايات المهنية عن طريق تعبئة الموارد الذاتية (من معارف وخطاطات ومهارات) في وضعيات محددة لحل مشكلات محددة.

8 - الخلاصات العامة

نستخلص من نتائج البحث أن الكفايات التي تشكل بؤرا للنقص تهم بالدرجة الأولى الكفايات المهنية القادرة على تحقيق التمفصل بين النظري والعملي وتطوير الممارسة بجعلها موضوعا للتفكير .وتضعنا هذه الخلاصات في جوهر إشكالية التكوين المهني للمدرسين في المغرب، لأنها تجعلنا نستحضر أبعاد إشكالية التكوين والمرجعيات التي يستند عليها تكوين المدرسين بالكفايات وفحص البراديغم القائم على التكوين بالتمهين.

يتأسس إذن براديغم التمهين على إستراتيجية تعتمد على شقين هما :

أ – تحليل الفعل البيداغوجي للمدرس، و دعوته لعدم الاكتفاء بالتفكير حول الفعل البيداغوجي بعد انقضائه، بل الانخراط في تأمل يتم في حرارة الفعل. ونقصد بذلك قيام المدرس بتحليل

للوضعية المتغيرة وإدراك للمتغيرات، والقيام بالاستباق لإعادة تنظيم أفعاله بسرعة، لتتلاءم مع الوضعيات المتجددة.

ب – نقل أو تحويل المعارف وتعبئتها في وضعيات جديدة وهو ما يمثل كفاية مهنية بامتياز. إلا أن هذا النقل لايمكن أن يتم إلا إذا كان المدرس يتوفر على خطاطات (Schemes) هي التي سوف تتيح تعبئة المعارف في السياقات الجديدة.

وإذا كانت هذه الخطاطات هي التي تلعب الدور الحاسم في تكوين الكفايات، فإنها بدورها لاتتكون وتتطور إلا بفضل الممارسة والتدريب ومجابهة الوضعيات والمشكلات وتحليل الأفعال.

إن الخطاطة كقدرة على تعبئة وتحريك الموارد المعرفية هي بنية ثابتة للفعل أو ترسيمة أولية (كانفا)، يحتفظ بها في الوضعيات المتماثلة ؛ وبذلك فهي أقرب ما تكون للكفايات المهنية .فكما يشير إلى ذلك ״بيرينو״ (Perrenoud) مثلا هناك تشابه كبير بين الكفاية و״الأبيتوس״. ״وبورديو״ (Bourdieu) نفسه عرف الأبيتوس كنظام من الخطاطات التي تحكم علاقتنا بالواقع، إنه عبارة عن نحو توليدي لممارستنا.

״فالأبيتوس״ يتدخل باعتباره خطاطات تتيح توليد عدد غير محدود من الممارسات الملائمة لوضعيات تكون متجددة باستمرار. كما أن تطوير وبناء كفايات مهنية يعني تغيير ״الأبيتوس״، وهو أمر لايمكن أن يتم إلا عبر الممارسة والتجارب المتكررة.

إن الاعتراف بدور ״الأبيتوس״ في التدريس لايعني إهمالا تاما لإستراتيجية وسيناريوهات المدرس، بل على العكس إن ״الأبيتوس״ يأخذ بعين الاعتبار كل ذلك، ويعتبره عنصرا ضمن مجموعة العناصر المكونة للموقف. وبذلك يسعى ״الأبيتوس״ للتأليف بين كل مكونات الوضعية ويُفعل خطاطات التفكير والفعل والقرار الملائمة للتكيف مع الموقف .فالممارسة البيداغوجية في الفصل لايمكن أن تختزل في تطبيق نظرية ما أو وصفات معينة، بل إن ما يتعلق بهذا التطبيق هو نفسه مرتبط بتشغيل نظام الخطاطات المولدة للقرارات. ״فالأبيتوس״ الذي يكون في جانب كبير منه غير مشعور به يتدخل في الأفعال الروتينية

للمدرس، وفي المواقف المستعجلة. كما يتدخل في أشكال تدبير حتى المشاريع العقلانية للمدرس، لأنه يحدد الكيفية والوقت الملائم لتحريك المعارف وحشدها.

يميل إذن براديغم التمهين لإبراز أهمية المقاربة اللافعلية، وبذلك فتح حقلا طالما ظل يدخل ضمن ما هو مسكوت عنه في التربية المدرسية، وفي تكوين الكفايات المهنية للمدرسين. ويمكن القول بأن هذه المقاربة تغري بالمزيد من البحث لاستقصاء آثار "الأبيتوس" في الفعل البيداغوجي والديداكتيكي للمدرس. فالمجال لايزال بكرا وقابلا للمزيد من البحث والتقصي. ولايمكن الادعاء بأننا قد رفعنا الستائر عن كل شيء في هذا المجال. إن المقاربة اللاعقلية هي إذن، وقبل كل شيء، نداء للبحث انطلاقا من مسلمة تقول إن أفعال المدرس وتدخلاته لاتخضع فقط لمراقبة المعارف. ومن هنا فإن التكوين للتدريس لاينبغي أن يتجاهل أن فعل التدريس يتجاوز، أحيانا، الخضوع للعقل البيداغوجي والنماذج الديداكتيكية، ليوجه نحو الذات نفسها ونحو "الأبيتوس" واللاشعور والثقافة الضمنية.

إن دلالة نظرية "الأبيتوس" هي أنها تكشف الوجه الثاني للعملية، مما يجعلها شاهدا على إبراز تعقد الفعل البيداغوجي لدى المدرس وتنوع مرجعياته، وهو أمر لم يعد بالإمكان نكرانه.

وباختصار نقول إن براديغم التمهين لايقف عند حدود التحكم في المعارف، بل يولي أهمية قصوى لتكوين الخطاطات وتغيير "الأبيتوس"، لدى المدرسين .ويعتبر ذلك تحديا جديدا يطرح مؤسسات تكوين المدرسين. وهو براديغم يختلف عن النموذج التقليدي الذي يمكن تسميته بنموذج "العقلانية التقنية"، والسائد حاليا في مؤسسات تكوين المدرسين. وهو الذي يقوم على التحكم في المعارف الأكاديمية والتربوية وفي صنافات الأهداف وتجريب بعض الوصفات في الميدان، وهو نموذج أبان عن حدوده.

وأخيرا ومن أجل تغيير الوضعية الحالية للتكوين والاقتراب ما أمكن من التمهين المنشود نقترح إستراتيجية لتطوير تكوين المدرسين بمؤسسات التكوين.

9 - إستراتيجية التطوير

استنادا على واقع الاتجاهات الحالية للتكوين وعلى خصوصية الدور المتغير للمدرس، في ضوء التحولات المتسارعة التي يشهدها القطاع التربوي في بداية العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين ؛ واستنادا أيضا على تجارب البلدان المتقدمة في مجال تكوين الموارد البشرية التربوية؛ واستلهاما لعناصر إستراتيجية التطوير المندمجة التي وضعتها اليونسكو والألكسو الخاصة بتمهين تكوين المدرسين ؛ واستنادا على نتائج بحثنا الذي كشف الاختلالات التي تعيق بلوغ التمهين المنشود والجودة المطلوبة في التكوين الحالي بالمراكز التربوية الجهوية ، فإننا نقترح تبني إستراتيجية للتطوير تعتمد على المحاور التالية :

1.9 – تعزيز منظومة التناوب بين فضائي التكوين (مركز التكوين النظري/ميدان الممارسة)، والعمل على تحقيق تمفصل اندماجي بينهما، واعتماد التمهين كمدخل أساسي لبناء كفايات التدريس.

2.9 – جعل فضاء الممارسة مختبرا لإنتاج الكفايات المهنية.

3.9 – إعداد حقيبة الكفايات المهنية للمدرس تتضمن قائمة بالقدرات والمهارات التي تشكل الكفايات المهنية ذات الأولوية، والتي تخضع بدورها للتحسين الدوري.

4.9 – إعطاء أولوية في برامج التكوين المقبلة للكفايات المهنية التي بين بحثنا أن هناك نقصا فيها وهي : كفايات التدبير واستثمار الخبرة والتواصل والتقويم.

5.9 – تطوير مهارات المتكونين في مجالات التمفصل بين الجوانب النظرية والعملية في التكوين وتحليل الممارسة الذاتية، واعتماد البعد النفسي وتقنيات التحليل السوسيولوجي لفهم السلوكات والأفعال البيداغوجية للمتدربين.

6.9 – تصميم العدات والشبكات والتقنيات التي تساعد على تحليل التجربة الشخصية للمتكون وتحفيزه على التفكير فيها وحثه على تعلم التأمل.

7.9 – اعتماد التكوين التدخلي (formation action) بواسطة دمج المشروع الشخصي في المشروع المهني والمساهمة في مشاريع التجديد والإبداع التربوي.

8.9 – اعتبار تحليل الحاجات في مجال الكفايات سيرورة مستمرة نقوم بها دوريا، لأن الواقع يتغير باستمرار، وكذلك الأمر بالنسبة لتقدير الحاجات والأولويات.

9.9 – الحرص على تأمين الجودة الشاملة للتكوين من خلال تطبيق معايير الملاءمة والفعالية، وتوفير عُدات للتدبير والتواصل والتنسيق وفحص للنتائج ولمردودية التكوين.