# إعداد المعلمين وتأهيلهم لمهنة التدريس بالمدارس الابتدائية بتونس: "قراءة في ملامح هوية مهنية"

د. رضا بن المبروك ساسي

**المفاهيم المفتاحية:** التدريب الأساسي، التمهين، المهنية، الهوية المهنية التصوّرات.

## مقدّمة

تعتبر المسألة التربوية بأبعادها العميقة المتعلقة ببناء الهوية وإعداد الأجيال لمستقبل سريع التغيّر والتجدّد من أهمّ ما تهتمّ به الدراسات الإنسانية والاجتماعية المعاصرة.

لذلك اهتمّت البحوث التربوية منذ أواخر القرن العشرين وبدايات القرن 21 بدراسة الفضاءات المدرسية وبالعملية التعليمية- التعلّمية وأولى المتابعون عنايتهم بالنّظريات والتجارب التي تبنّتها المؤسّسات.

لكن ما يمكن استنتاجه بعد قراءة مسحيّة للأدبيات التربوية إلى حدود الستّينات على الأقلّ هو غياب الاهتمام بالبحث في مسألة التدريب الأساسي للمعلّمين العاملين بالمدرسة الابتدائية رغم تخصيص فضاءات للتأهيل والإعداد التربوي منذ القرن الماضي.

لقد عبّر (2005، الظاهري، ن) عن نقلة في البحوث برزت في الستّينات، أولت اهتماما بتربية الكهول بصفة عامة وتدريبهم تدريبا يشمل المعارف والمهارات والمواقف واعتبرته جزءا من حلّ لمواجهة التطوّرات الديمغرافية، والاقتصادية والإيديولوجية التي فرضت نفسها على المجتمع العالمي (Prestini-Christophe, 2005).

وساد هذا الاتجاه في تدريب الكهول العاملين في جلّ المؤسّسات الاقتصادية والتربوية وأضحى منذ الستينات فعلا تربويا ودافعا للتفكير والتأمّل في أهدافه ومحتوياته وطرائقه.

ذلك ما وصفته أعمال كلّ من (Knowles,73) و(Lesne,77) الذين اقترحا مفهوم الندراغوجيا ونماذج للتدريب وما جاء في دراسات كلّ م (Malglaive, 90).

و(Bourgeois et al, 96) الذين نادوا بالتمفصل بين النّظري والعملي في تدريب الكهول واعتبار بنائية تعلّمهم.

لقد أضحت مسألة تدريب الكهول والمعلّمين منهم بصفة خاصّة إشكالية بحث فعليّ على إثر الأزمة الاقتصادية والاجتماعية للسنوات (70 و80) التي عرفتها أوروبا والولايات المتّحدة بسبب تنامي البطالة وانحسار تشغيل أصحاب الشهادات إضافة إلى تزايد الطلب الاجتماعي للتعليم والتي أفرزت بدورها أزمة ثقة في التعليم (Coombs, 89) ومنطلقا لاحتجاج الطلبة (ماي 68 بفرنسا) المطالبين بتعليم يمنح حراكا اجتماعيا وتفتّحا يضمن عيشا كريما (Dahri, 2005). وكانت تلك الاحتجاجات وغيرها دافعا حقيقيّا لتطوير البحث في إشكالية تدريب الكهول من المربّين قبل الانتداب وبعده وعاملا أساسيا في الاهتمام بهذه الفئة الاجتماعية في مجتمعات حديثة تنشد التطوّر والتمهين لمهنة تستوجب اهتماما بالأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والمعرفيّة في شخصية المعلّم. وعرفت على إثرها العقود الأخيرة محاولات إصلاح مختلفة وجدلا طويلا ونقاشا ساخنا حول التربية وغاياتها بسبب التحوّلات السريعة التي فاجأت المجتمعات والتنافس الشديد بين الدول على الأخذ بناصية المعارف التي أضحت رهانا من الدرجة الأولى. ولذلك وجدت المدرسة نفسها مدعوّة أكثر من أي وقت مضى إلى تحسين أدائها للإسهام في رفع التحدّيات الداخلية والخارجية المطروحة بفعل التغيّرات المتسارعة (انفجار المعارف، تطوّر التمدرس...) التي تشقّ المجتمع الإنساني عساها تكون قادرة على الاستجابة للمعايير العالمية وتكوين المواطن القادر على الانصهار في مجتمع متغيّر على الدوام. لذلك تعالت الصيحات المنادية "بإعادة النظر في التدريب والدعوة إلى تأهيل حاثّ على التأمّل ومؤكّد على الانتباه إلى مسألة بناء الهوية المهنية للمعلّمين." (Anadon et al, 2001).

لقد وجهّت أصابع الاتهام إلى المدرسة ونقدت وساطة المعلّمين "لعجزهم على مواكبة العصر".

وتصاعد نسب الفشل المدرسي في البلدان النامية أساسا، ومن وراء ذلك المؤسّسات الموكول إليها تدريبهم (قوتيي Gauthier et al 97). ذلك ما جاء في خطاب (Brau-Anthony et al, 2005)

من وصف لتقارير صحفية، اجتماعية وتربوية جمعت وجهات نظر مؤكّدة على هنات ونقائص عديدة أفرزها التدريب الأساسي بالمعاهد الجامعية لتدريب المعلّمين بفرنسا. وهذا أيضا ما أكّده التقرير الذي رفعته اللجنة الدولية المهتمّة بالتربية في القرن الواحد والعشرين برئاسة (جاك ديلور Delors,) والمضمّن في مؤلّف بعنوان (التربية ذلك الكنز المكنون 1996).

لقد أصبح البحث في مسألة التدريب الأساسي المهني للمعلّمين ضرورة عساه يواكب تنامي الانتظارات ويواجه تعقّد مهنة التعليم في عالم تعدّدت فيه مصادر المعرفة وقنوات التأثير في المعلّم، وفي التلميذ وفي المعارف.

هكذا يتمثّل التّحدي الجوهري الذي تواجهه مختلف الأنظمة التربوية في تدريب معلّمين مهنيين قادرين على التأمّل والتحليل وعلى تحمّل المسؤولية، وأخذ القرار المناسب، وعلى التجديد والمواكبة (Paquay, 98). كما يتمثّل هذا التحدّي في تمهين للتعليم يستجيب لطلب اجتماعي يلّح على تبنّي نماذج تأهيل تؤكّد على بناء المعرفة وإنماء كفايات مهنيّة (Simbagoye, 2007).

## الإطار الإشكالي النظري:

- **أهمّية البحث والحاجة الملحّة إليه:**

دفعتنا أسباب عديدة جعلتنا نأخذ بعين الاعتبار الضرورة العلمية لمتابعة أثر هذا الجهاز التدريبي في تصوّر كفايات (المعارف النّظرية والعملية، المهارات والمواقف) لمهنة التعليم وللذات لمدرّس جديد، خاصّة أنّ الأمر يتعلّق هنا بموضوع إشكالي وضع بشأنه باحثون عديدون فرضيات عديدة تتجلّى من خلالها فوائد نظرية وعملية لأبحاث ميدانية متكاملة.

وانطلاقا من هذه الاستنتاجات الدافعة للبحث كان من الوجاهة تفحّص أثر التدريب الأساسي بشكل دقيق للتعرّف على تصوّرات التلامذة المعلّمين المتأهّلين وملامح هويّاتهم المهنية قبيل التخرّج.

ويمكن تلخيص نتائج تلك الأعمال في اعتبار التدريب الأساسي أداة تمهين لجماعة مهنية تعليمية على شاكلة المهن الراقية (في أوروبا وأمريكا الشمالية) وتطوير استقلالية تميّز ملامح هويّات قادرة على التكيّف وحلّ المستجدّ من مشاكل الفصل والمؤسّسة التربوية.

وأكّدت عديد النصوص والدراسات السابقة منذ العقد الماضي على أهمّية توجيه التدريب الأساسي للمعلّمين إلى تطوير كفايات تجعل من المدرس مهنيا (القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي (تونس 2002)، (باكاي Paquay 94، لانق Lang 9، بيرونود Perrenoud 93، آلتي Altet) مسهما في مقاومة الفشل المدرسي في عالم تتنامى فيه المعارف بنسق سريع وفي سياق اجتماعي متغيّر.

ذلك ما جاء في تأكيد (Carbonneau 93) على الطابع المهني في تدريب المعلّمين لمهنة معقّدة، متعدّدة الأوجه تستوجب استقلالية ومسؤولية وتجديدا وتأمّلا في الممارسة، وتحليلا ذاتيا وتقييما تعديليا وتفكيرا في حلول للطارئ من المشكلات التربوية والتعليمية (Gather, 92 وAltet, 96).

لكن يجب ألاّ تنسينا متابعة أثر التدريب الأساسي رهانين أساسيين هما الإسهام في تطوير منظومة التدريب من خلال وجهات نظر التلامذة المعلّمين المتخرّجين وإسهامهم فيه بتغذية راجعة قد تساعد على التعديل وبناء الكفايات التي يستوجبها واقع المدرسة التونسية.

قد تمكّن هذه المتابعة لأثر التدريب الأساسي التي يسهم فيها التلامذة المعلّمون المتأهّلون بوجهات نظرهم من تحديد لأهداف التدريب الأساسي وأولوياته ومن توضيح المرجعية التي تيّسر عملية المتابعة والتمهين للتدريس.

- **مشروعية التمهين والبحث فيه:**

لما كان التعليم محلّ مراجعات بسبب التغيرات السياسية والاقتصادية الاجتماعية التي عرفتها دول غربية وعربية من بينها تونس برزت الحاجة الملحّة إلى ملاءمة التدريب مع الواقع الاجتماعي والمدرسي الجديدين وترتّب عن ذلك اعتبار التمهين حلاّ من الحلول المساعدة على معالجة الوضع وإعطاء دفع جديد للمنظومة التربوية والتدريبية (Cody, 2001)، لذلك اعتبر تمهين التعليم من أهمّ الآليات المساعدة على تطوير المنظومة التربوية.

لقد نمت حركة التمهين التي لحقت مجال التدريب الأساسي للمعلّمين في جلّ بلدان العالم المتقدّم والصاعد منذ الثمانينات إلاّ أنّها أبرزت رهانات اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية

وتاريخية وحتى ايديولوجية فرضت تفكيرا معمّقا في أبعاد جديدة لمهنة وصفت لقرون بالتمرير والتلقين. ونشأ هذا التوجّه إلى هذه الأبعاد التمهينية عن إرادة إصلاح ممارسات التدريب وعبّرت عن فكرة أساسية تمثّلت في بناء كفايات تستوجبها ممارسة المهنة وأضحى تمهين المعلّمين الجدد من أولويات المشرفين عن التربية الذين اعتبروا التعليم الابتدائي فعلا مهنيا يستوجب تدريبا أساسيا دقيقا وسيطرة على ممارسة مستقلّة ومسؤولة (Lang, 99).

ذلك ما بيّنته الدراسات المتعلّقة بتمهين أساسي في الدول الغربية يتحسّس الاحتراف أملا في صياغة تصوّر للممارسة المهنيّة، وللمعارف وللكفايات التي تستوجبها المهنة.

- **ضرورة التمهين لبناء تصوّرات إيجابية لمهنة التعليم ورسم ملامح هويّات مهنية جديدة:**

أصبح الاهتمام بالبحث في مسألة الهوية المهنية للمعلّمين منذ سنوات موضوعا اجتماعيا شكّل خطابا عامّا حول المهنة فرضته محاولات الإصلاح المتتالية المنادية بالتمهين والتوجيه إلى نموذج جديد يقطع مع تصوّرات تقليدية لعملهم.

ترى (Cattonar ,2006) أنّه لم يعد من طموح استراتيجيات التدريب الأساسي أن يكون المعلّم «عارفا " مؤدّيا لرسالة ما فحسب أو" تقنيا" بيداغوجيا ممارسا للمهنة بل ممارسا متأمّلا لمهنة تعليمية.

لقد أصبح الاهتمام بمسألة بناء هويات مهنية راشدة ومستقلّة ومتأمّلة ومسؤولة ومجدّدة الشغل الشاغل لمؤسّسات التدريب منذ سنة (1990) وأصبح التأسيس لها موضوعا اجتماعيا بنى خطاب المنتمين لمهنة التربية والتعليم والمشرّعين لإصلاح غايته تمهين التعليم والقطع مع تصوّرات تقليدية لمعلّم عارف (ممرّر للمعارف) أو تقني بيداغوجي فحسب بل ممارس مفكّر يمتهن مهنة (Cattonar et Maroy, Lang 99, Lessard et Tardif 2003).

**أسئلة البحث:**

يتناول هذا البحث إشكالية التمهين للتعليم وأثره في التصوّرات والهويّات المهنية عساه يسهم في استكشاف حالة التصوّرات للمهنة والهوّيات المهنية ووصفها قبيل ختم التدريب.

واهتم بوصف تصوّرات التلامذة المعلّمين لمهنة التعليم وهم على أبواب التخرّج للاطلاع على مدى تقاربهم أو تباعدهم من المهنيات الجديدة (نموذج المعلّم المهني) التي يفترض أن تكون أكثر انتشارا.

لذلك طرحت الأسئلة التالية:

- ما هي خصائص تصوّرات التلامذة المعلّمين لمهنة التعليم بعد سنتين من التدريب؟
- ما هي حالات الهوية المهنية التي يمكن قراءتها من خلال تلك التصوّرات للمهنة لدى التلامذة المعلّمين؟
- وهل يسّر التدريب بناء مهارات وكفايات مهنية وبروز تصوّرات إيجابية لمهنة التعليم مسهمة في رسم ملامح معلّم مهني قادر على التأمّل، متّجه إلى الاستقلالية والمسؤولية ومائل للفعل الاجتماعي وسائر نحو التجديد البيداغوجي؟
- ما الذي يميّز ملامح الهويّات المهنية في صلة بالتدريب الأساسي وبالمدرّبين وبالمسؤوليات، وبالعمل التربوي وبالمتعلّمين وبالمعلّمين وبالمدرسة وبالذات.
- هل تميل الهويات المهنية البادية في التشكّل إلى التأمّل في الممارسة والمسؤولية والاستقلالية وإلى التجديد البيداغوجي؟

إنّ محاولة الإجابة عن هذه التساؤلات تعدّ من الأهمّية بمكان خاصّة بعد الذي لاحظناه من غياب متابعة لمثل هذه المشاريع التدريبية ومن انعدام الحصول على تغذية راجعة تبرز الإضافة وتحدّد العوائق ما عدا ما جاء في تقرير الخبرة الذي صاغه كلّ من الباحثين الفرنسيين (Develay et Altet 2004) والمتعلّق بوصف واقع التدريب الأساسي للمعلّمين بتونس. لذلك ارتأينا وجاهة في استكشاف ملامح تصوّرات التلامذة المعلّمين المتأهلين لمهنة التعليم بالمدرسة الابتدائية التونسية اعتمادا على نموذج كل من (Paquay 94 وLang 96) واتّجهنا نحو تحليل صلات المتدرّبين بالعمل التربوي بالمتعلّمين وبالمعلمين وبالمسؤوليّة وبأنفسهم من خلال نموذج (Gohier et al, 2001).

**الإطار المفهومي للبحث:**

1. **تمهين المعلمين: مقاربة سوسيولوجية**

لقد مكّنتنا العودة إلى الأدبيات والمراجع المتخصّصة في هذا الموضوع من تحديد اهتمامين اثنين أساسين للمقاربات السوسيولوجية للتمهين.

الاهتمام الأوّل: مفهوم المهنة والمهنيّة

الاهتمام الثاني: مفهوم التصوّرات للمهنة ومفهوم الهوية المهنية

- **مفهوم المهنيّة:**

جاء في لسان العرب لابن منظور المصري الإفريقي في المجلّد الثالث عشر وفي الصفحتين (425، 424) "فعل مهن، يمهّن إذا عمل في صنعته والمَهْنَةُ... أو المِهْنَةُ أي الحذق بالخدمة والعمل ونحوه..." أماّ اصطلاحا فقد أبرز (بلان Blin 97) أنّ مفهومي مهنة وحرفة لهما أصل مشترك

دعمه ما ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (بدوي، 1988) الذي وصف المهنة بأنّها:

"مجموعة أعمال مترابطة ومتميزة يمتهنها الفرد في المهن العليا غالبا"

وهناك جانبان أساسيان في اعتبار عمل ما مهنة وهما:

أ. التعامل مع معارف من مستوى راق.

ب. حصول فائدة اجتماعية متّفق حولها.

وفي هذا المستوى من التحليل يمكن أن نذكّر بما أجراه (Dahri, 2005) من مقارنة بين مفهومي الحرفة والمهنة نبرزها في الجدول التالي:

**جدول مقارن لخصائص كلّ من الحرفة والمهنة**

| حرفة | مهنة |
|---|---|
| تصف نظاما اجتماعيا تكون فيه المكانة موروثة. | تصف نظاما اجتماعيا تعتمد فيه المكانة على كفايات مميّزة. |
| تخضع مراقبتها للتراتيب والمعايير. | تخضع مراقبتها لمعايير معقلنة. |

| حرفة | مهنة |
|---|---|
| يوافقها مصطلح المهمّات المفروضة، الموصى بها | يوافقها مصطلح النشاط المحيل إلى المكوّن الفكري للفاعل. |
| ترتكز بالأساس على معرفة عملية اكتسبت عبر تدريب قصير أو تجربة ميدانية. | ترتكز على تقنيات مؤسّسة على معرفة نظرية اكتسبت عبر تدريب إشهادي وفي مؤسّسات أعدّت لحماية قيمة الشهادة. |
| لا وجود لمرجعية أو استراتيجية وموقف واضح. | تتمتّع بأخلاق مهنية خاصّة ومرجعية لأنشطتها. |

- **مفهوم المهنيّة:**

يمكن اعتبار الفرد مهنيّا انطلاقا من مؤشّرين اثنين متكاملين:

- أن يقيم الفرد الدليل على اكتسابه معارف ومهارات ومواقف متعلّقة بالمهنة حسب مرجعية ما.
- أن يمارسها فرد زوّد بكفايات خصوصية متخصّصة (آلتي Altet 94) واكتسب سيطرة على النشاط واستجاب للمعايير والقواعد الأخلاقية للمهنة في إطار مهنة معترف بها.

وعلى هذا الاعتبار يمكن أن توصف بكونها حالة الفرد الذي اكتسب مكانة وقدرة على الفعل التربوي والتعليم بكلّ استقلالية ومسؤولية (Perrenoud, 96).

- **مفهوم التمهين:**

جاء في القاموس الحديث للتربية (لوجاندر Legendre 1988) تعريف لسيرورة التمهين ولم يتعرّض لمفهوم التمهين أو إلى الفعل المشتقّ منه. وتشير السيرورة الموصوفة إلى أبعاد خمسة هي:

مجموعة عمليات تعمل على حلّ مشكل اجتماعي.

- نمط المعارف وضرورة التدريب.
- كفايات معترف بها رسميا.
- نظام معايير وقيم.
- اعتراف اجتماعي.

ويرى (بيرونو Perrenoud 93) أنّ أيّ تدريب أساسي يمكن أن يفضي إلى بناء هويّة مهنية إذا ما نشأ فكر الانتماء لأسرة التعليم وبرزت قيم وثقافة متّجهة نحو التفكير وحلّ المشاكل. لذلك نراه يصف التمهين بكونه ارتقاء إلى مسؤولية واستقلالية في حلّ المشكلات المعقّدة والمتنوّعة بالوسائل الخاصّة والمتاحة مراعيا في ذلك الأهداف وأخلاق المهنة. ويؤكّد على خصائص تتعلّق بالتمهين مبرزا أهمّية التفكير في الممارسة، في صلات العمل وهامش المسؤولية والاستقلالية ومذكّرا بضرورة الشراكة والتعاون والتفاوض.

- **التمهين وتصوّرات المعلّمين للحرفة:**

– التصوّرات والمعارف

أورد قاموس (لاروس Larousse 92) تعريفا للتصوّر (Conception) جاء فيه ما يلي: "التصوّر هو الكيفية الخاصّة التي نتمثّل بها أنفسنا ونتوقّع بها شيئا" ... "نفهم بها، ونحصل بها على فكرة" (ص 250). أمّا القاموس الموسوعي الفرنسي لسنة 2000 (ص 1351) فقد أورد ما يلي: "التصوّر هو «عملية إدراك بواسطة رسم أو علامة أو رمز أو هو صورة، (Représentation) وعلامة تمثّل ظاهرة أو فكرة أو هو صورة ذهنيّة تسمح لفرد أو لجماعة بفهم الواقع واتّخاذ موقع فيه والتكيّف معه فهي توجّه الفعل والعلاقات الاجتماعية. وتنظّم التواصل مع الآخر" (Rouiller, 2005). وعمق الفيلسوف (توزي Tozzi 99) تساؤله عن التصوّرات فاعتبرها انخراطا فكريا ووجدانيّا مع منظومة أفكار ، وصور، وقيم يبنيها الفرد بالتدرّج عند تأويل الواقع ".

- **التصوّرات الاجتماعية ووظائفها:**

يرجع الاهتمام بدراسة التصوّرات الاجتماعية إلى تقليد أوروبي سوسيولوجي حيث يعود إدماج هذا المفهوم إلى عالم الاجتماع الفرنسي (دوركايم Durkeim) في أواخر القرن التاسع عشر أمّا التيار الذي ركّز على التصوّر الاجتماعي فقد دشّنه (موسكوفتشي (1961) Moscovisci). ويذكّر (ساسي، نورالدين، 1996، ص 159) بما ذهب إليه (Abric, 93) الذي اعتبر "التصوّر مجموعة منظّمة من الآراء والاتجاهات والمعتقدات والمعلومات حول موضوع أو موقف معيّن أو علاقة وهو أيضا نتاج وسيرورة لنشاط ذهني يصف الفرد أو مجموعة من الأفراد بواسطته الواقع ويعطيه مدلولا

معيّنا". ويعتبر (جودلي Jodelet 89) التصوّرات الاجتماعية نمط تفكير إجرائي عملي موجّه نحو التواصل وفهم الآخر والتحكّم في الواقع الاجتماعي والمادّي والمثالي وشكلا من أشكال المعارف المبنية والمتقاسمة اجتماعيا وجهتها عمليّة وهدفها بناء واقع مشترك لمجموعة اجتماعية.

- **تصوّرات المعلّمين للمهنة:**

ننطلق من هنا ونشير أنّنا سنعود إلى تيار البحوث حول تفكير المعلّمين لتحديد بواكير الاهتمام بتصوّرات المعلّمين وإلى ما قدّمه كلّ من علم النفس العرفاني وعلم الاجتماع من تحديد لثلاثة مفاهيم أساسية هي: المعارف، ووجهات النظر والتصوّرات) . وتتمتّع هذه التصوّرات (شارليي89، بلان 97، لوقران 2000، فرايس 2000، قوهيي وآخرون2001) بأهمّية عالية في منظومات التدريب الأساسي والمستمرّ لتنوّعها لدى مختلف الفاعلين من تلامذة معلّمين، ومعلّمين مجرّبين، ومعلّمين مدرّبين، ومساعدين بيداغوجيين، ومشرفين، وموجّهين مدرّبين... لأنّها تشكّل في الآن نفسه محرّكا للفعل وللتواصل (شارليي Charlier 89).

- **الهويّة المهنّية للمعلّمين:**

نهتم في هذا المستوى التحليلي بمفهوم الهوية المهنية الذي صار مشغلا من مشاغل الأدبيات المتعلّقة بالتمهين في عصرنا أكّدت عليه دراسات كلّ من (Gohier, 1200 Barbier, ; Dubar91 Cattonar et al ; 2001، الذين انطلقوا من مسلّمة مفادها أنّه ما دام لكلّ مهنة أسرة مهنية وقطاع فإنّ لكلّ منها وصفا مميّزا لثقافته، ولطرائقه، ولخطابه. وشكلا مميّزا في عرض مشاكله وحلّها.

لذلك تعمّقوا في المسائل التالية:

- ما الذي يميّز المعلّمين كمجموعة اجتماعية-مهنية؟
- ماهي المعارف المهنية التي تستوجب إعادة نظر؟
- ما الذي يميّز خبراتهم وكفاياتهم؟
- كيف تجري سيرورة الإنماء المهني لديهم؟

هذه أسئلة حاولت بعض البحوث والأعمال المتعمّقة في إشكالية الهوية المهنية للمعلّمين الإجابة عنها.

- **مفهوم تصوّرات عن الذات**

لما كان لزاما علينا أن نتعرّف التصوّرات التي يحملها التلميذ المعلّم المتأهّل عن الأدوار التي يلعبها، وعن المهنة التي يتدرّب عليها ارتأينا أن نعتمد على مفهوم الذات الذي يحيل بالأساس إلى الشعور بالهوية. ويذكّر (Legendre, 1988, p111) بتوصيف (آلبورت Allport 1961) الذي اعتبر مفهوم الذات صورة متعدّدة الأبعاد تضمّ مجموع الإدراكات والاعتقادات التي يكوّنها الفرد عن شخصه إضافة إلى تلك الاتجاهات التي يبنيها في الإطار الاجتماعي .

يعدّ التصوّر للذات بناء مفهوميا متعدّد الأبعاد (الوجدانية، والمعرفية، والأكاديمية،) المتفاعلة باستمرار فهو سيرورة ديناميكية وناتج عن التفاعل الاجتماعي وعن معالجة المعلومات التي أوحى بها الواقع الذي ينمو فيه الفرد (Sassi ,N 93 ,p13).

- **مفهوم الهويّة**

وصف (المنجد في اللغة والأعلام ص، 875) الهوية بكونها "حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة، المشتملة على صفاته الجوهرية...". واعتبر قاموس (516Robert, 1991, p Le Grand) الهوية "حقيقة الواحد الشبيه بنفسه". أمّا اصطلاحا فقد جاء في معجم علم الاجتماع ( بدوي 1986 ص 200) تعريف اعتبر المفهوم مسارا ووصف الهوية بكونها : "عملية تمييز الفرد لنفسه عن غيره أي تحديد حالته الشخصية". ويحيل مفهوم الهويّة عند (Massonat, 90) بالضرورة إلى مجموعة أسئلة عن الذات (من أنا؟)، (من أين جئت؟)، (إلى أين أتجه؟)، (كيف ألتزم بمسار حياتي؟). فإذا كان الأمر كذلك بالنسبة إلى الهويّة ففيم تتمثّل الهويّة المهنية للمعلّمين الجدد؟

- **الهويّة المهنية للمعلّمين الجدد**

لقد عرفت الثمانينات (80) حركة بحث مهتمّ بالهويّات المهنيّة للمعلّمين منطلقة من مفهوم شمل تطوّر الذاتي والمهني فيها. واعتبر (Ferry, 83) هذه الهويّة محصّلة (تداول) على فضاء التدريب الأساسي وتفاعل المتدرّبين بالمدرّبين ومشاركتهم في مشاريع التعليم المتدرّج.

ويتعلّق الأمر بالهويّة المهنية عند (2005Dahri,) كلّما وصف المتدرّب استراتيجية بيداغوجية أو تعليمية تمنحه شعورا بالرضى عن ذاته وكلّما جعل من المادّة التي يعلّمها والكفاية البيداغوجية التي يوظّفها مرجعا له. ويقترب (Dahri 2005) من (باربيي ,Barbier) فيعرف الهويّة المهنية بكونها مجموع مكوّنات التصوّرات العرفانية والوجدانية التي يستنفرها المعلّم في صلته بالتدريب

وبالممارسة التعليمية .ويمكن اعتبار الهويّة المهنية على هذا الأساس أثرا من آثار سياق التدريب وتجربة التعليم وما ترتّب عنهما من علاقات وصلات اجتماعية مختلفة (Blin, 1997).

**الهويّة المهنية والمعارف التعليمية**

لقد أصبح الاهتمام بمسألة الهويّة المهنية للمعلّمين منذ سنوات موضوعا اجتماعيا شكّل الخطاب العام المتعلّق بمهنتهم واحتل صدارة إصلاحات متتالية تطمح إلى التمهين، وتميل إلى القطع مع التصوّرات التقليدية للفعل التربوي .ولقد تعدّدت الدراسات المنادية بتجاوز ملامح المعلّم الممرّر للمعارف والبيداغوجي التقني، إلى نموذج المعلّم المتأمّل والمفكّر في الممارسة والممارس للمهنة (Cattonar et al 2000,Lessard et al, 2003).

**الهويّة المهنية والمسار الاجتماعي**

تعدّ الهويّة المهنية من المنظور السوسيولوجي بناء اجتماعيا يلخص مسارا مهنيا منح للفرد بعد أن تبلور في إطار الصلات والتفاعل مع الآخر. وعلى هذا الأساس فهي إثبات لذلك البناء الفردي واعتراف اجتماعي ارتبط بالزمان والمكان الذي نما وتطوّر فيه (Riopel, 2006, p37).

**الهويّة المهنية والشخصية**

تعني عبارة "شخصية مهنيّة" عند (Baillauques, 1996) ما أطلق عليه باحثون هويّة مهنية ناتجة عن تفاعل بين الصلات الاجتماعية وبين الشخصية وعن تمفصل بين الدور المهني والشخصية وبين قدرتها على الفعل والانخراط فيه. ولئن أولى هذا التصوّر للهوية المهنيّة أولوية لبعد الشخصية على حساب أبعاد أخرى فإنّ البعد الاجتماعي لا زال حاضرا (Riopel, 2006, p39) إضافة إلى الأبعاد الوجدانية عند ممارسة الحرفة (اتجاهات، وتصوّرات، وعلاقات) وعند التبادل المدرسي.

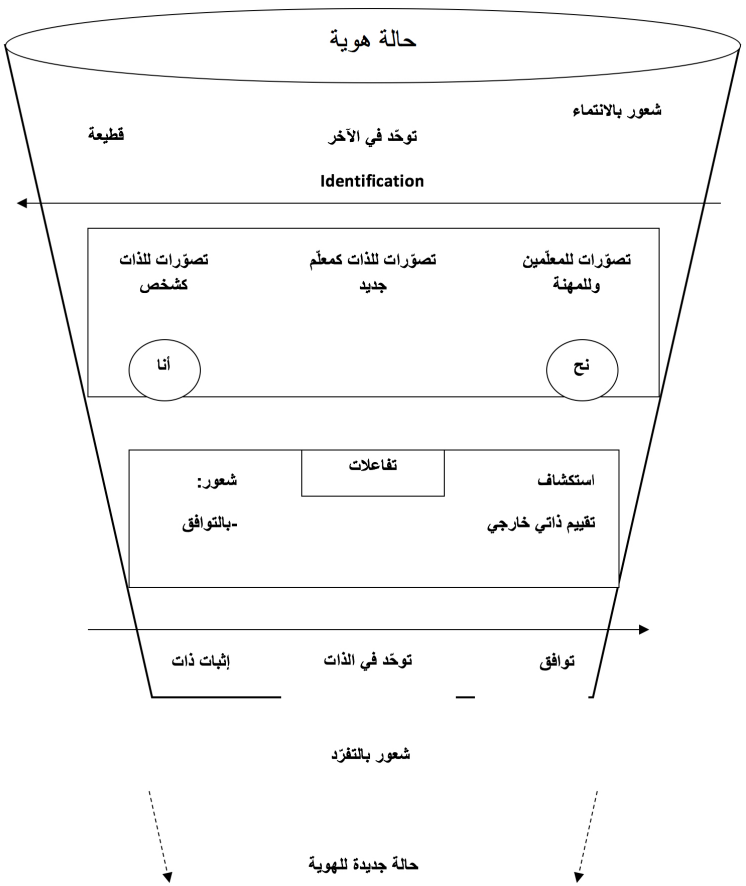
**الهويّة المهنية: نموذج قوهيي وآخرون (Gohier et al 2001)**

اهتمّ خبراء تربويون ينتمون إلى جامعات الكيباك (Quebec) بمسألة الهوية المهنّية للمعلّمين منذ التسعينات (1990) وارتأى هذا الفريق أنّ الهويّة المهنية كالهويّة الشاملة للشخص تدمج البعدين السيكولوجي (الفردي) والاجتماعي للهويّة الفردية (Gohier et al, 2001, p28). وتتمثل الهويّة المهنية عند هذا الفريق في التصوّر للذات، وللمعلّمين وللمهنة وتشمل المعارف، والاعتقادات، والقيم، والمهارات، والأهداف والمشاريع والطموحات التي يعترف بها الشخص لنفسه بقطع النظر

عن السياق (Gohier et al, 1998, p9). هذا من جهة ومن جهة أخرى تشمل تصوّرات للمعلّمين وللمهنة من خلال صلة المعلّم بالعمل وبالمسؤوليات وبالمتعلّمين وبالمدرسين وبالمدرسة.

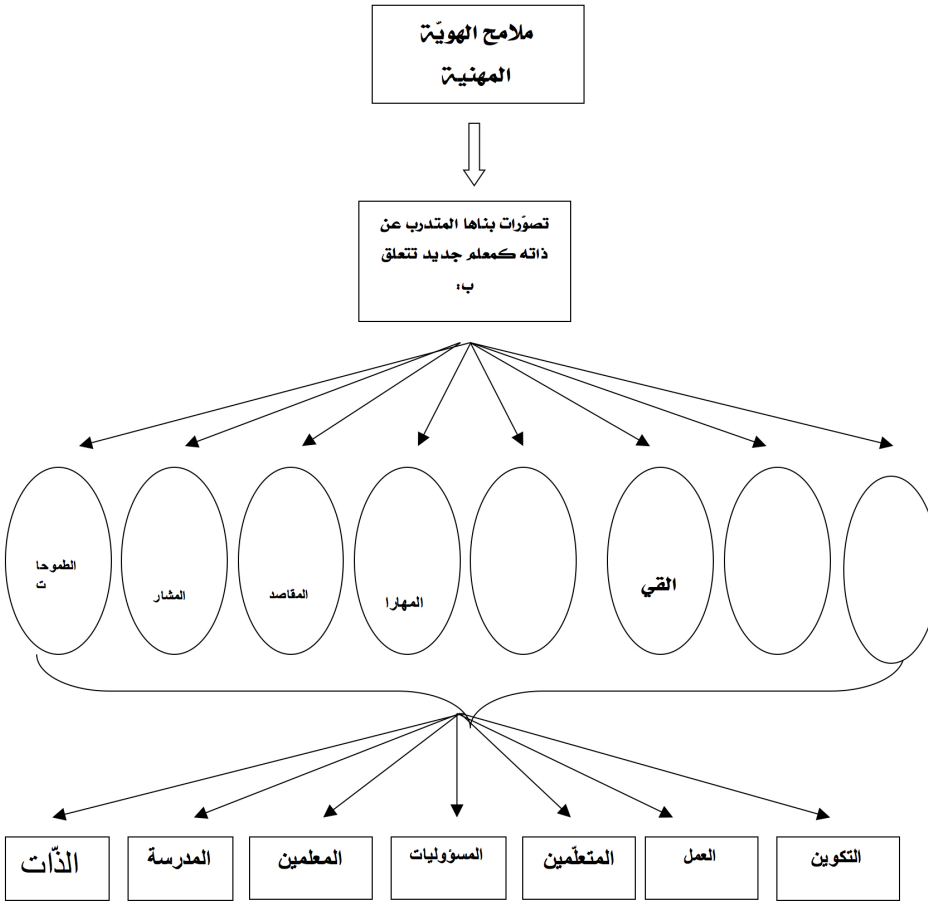
واقترح هذا الفريق الكندي نموذجهم التفسيري لبناء الهويّة المهنيّة على الباحثين والدارسين دفعا لتمهين التعليم ولفتوا الانتباه إلى خاصيته الديناميكية والتفاعلية فاحتفظنا به لقراءة ملامح الهويّات المهنيّة المقروءة في التصوّرات لأملنا في مساعدته لنا على اقتراح بعض عناصر الإجابة لإشكالية هذا البحث. وفي هذا المستوى من التحليل المفهومي ارتأينا فائدة في التذكير بأهمّ مكوّناته في الخطاطة التالية عساه يساعدنا على أجرأة أفضل.

**نموذج بناء الهوية المهنية عند (Gohier et al, 2001)**



يعتبر هذا التوجّه لدى هؤلاء الباحثين (قوهيي وآخرون Gohier et al) المهتمّ بتصوّرات المعلّمين للتعليم وللمهنة وبالهويات المهنية عناصر عديدة لخّصتها الخطاطة التالية المتأثّرة بنموذج قوهي وآخرون:

**نموذج قوهيي وآخرون (2001) لبناء الهوية المهنية**



### 2. تمهين المعلمين: مقاربة بيداغوجية

يرى التربويون أن سيرورة تمهين المعلّمين ترتبط أكثر بالمهنية أي بتعيين المعارف والكفايات المهنية للمعلّم وبنائها من جهة والبحث عن استراتيجيات ونماذج تدريب مسهمة في إرساء ذلك التمهين من جهة أخرى (تارديف Tardif ،93، باكاي 94، آلتي 96، لانق 96، 99). ويحوم هذا التيّار حول نموذج المعلّم المهني الذي برّر اختيارنا لهذا الإطار المفهومي المتمحور على مفهوم المهنة الذي سبق أن عرضناه ووصفنا ما جاء قبله من نماذج.

تؤكّد مقاربة التربويين في وصف المعلم بالمهني ومنحه خصوصيات. فالمعلّم المهني عند (توشون Tochon, 2000) هو ذاك القادر على إيجاد الحلول لمشاكل معقّدة انطلاقا من مدوّنة تصوّرات ومعارف بلورها ونظمها .ولم يعد من المقبول الآن أن يكتفي المعلّم بتطبيق المنهجيات والأساليب بل فرض عليه بناء تمشّيات تعليمية موجّهة وهادفة ومتوافقة مع تنوّع التلاميذ (مستوياتهم،و ظروفهم المادية...) وتنظيم شراكة مع أوليائهم ومع الفريق البيداغوجي (بيرونود، Perrenoud 93).

- **المعلّم المهني والإنماء المهني**

يعدّ الإنماء المهني سيرورة تبنى من خلالها الكفايات المهنية للمعلّمين لا يمكن فصلها عن سيرورة بناء الهوية المهنية (فرايس Fraysse 2000). ويرى كلّ من (باربيي Barbier 94, وآخرون) أنّ عبارة إنماء مهني تشمل بعدا متعلّقا بالسيرورة وبالتحوّلات الفردية والجماعية للكفايات ومكوّنات الهوية التي وقع استنفارها. لذلك جاءت النماذج الواصفة للمعلّم المهني مشفوعة بنماذج وأجهزة تدريب يحتمل إسهامها في إكساب المعارف والكفايات المهنية التعليمية (دوناي Donnay، شارليي Charlier 90، باكاي Paquay 94، لانق Lang 96، بيرونود Perrenoud 96، آلتي Altet 96). ذلك ما أكّدت عليه الأدبيات المتعلّقة بالتمهين من امتداد نموذج المدرس المهني إلى كلّ فترات الحياة المهنية ومن أهمّية الاحتكاك المتواصل بوضعيات التعليم من قبل المعلّم أو التلميذ المعلّم على حدّ السواء.

**فرضيات البحث:**

سعيا منّا لمتابعة هذه الإشكالية المنطلقة من سؤال مركزي حول أثر التدريب الأساسي في التصوّرات عن المهنة وفي رسم ملامح هوّيات مهنيّة جديدة استوجب منّا الاهتمام بما وصف آنفا اعتبار الصلات التي تربط بين مكوّنات إشكالية هذا البحث والتي من أهمّها صلات التلامذة المعلّمين بالمهنة، وبالمتعلّمين، وبالمسؤوليات، وبالمدرسة وبالذات.

**حدود البحث:**

لا يهدف هذا البحث إلى متابعة بناء الكفايات المهنية لدى التلميذ المعلّم بل إلى رصد حالة التصوّرات عن المهنة وعن الهويات المهنية البادئة في الظهور.

لذلك يجب ألاّ ننسى أنّ حدود هذا البحث المحدود في الزمان والمكان فهو لا يهدف إلى متابعة سيرورة التصوّرات بل هو مجرّد تساؤل عن درجة تمهين المعلّمين في التدريب الأساسي من خلال التصّورات وملامح الهويات المهنية.

وهو لا يهتمّ بفعل تلك التصوّرات في تلك الكفايات المهنيّة (Baillauques, 1996) أو بالمؤشّرات الدالّة على بروز ملامح الهوية المهنية (Riopel, 2006) التي قد تبنى أثناء التدريب الأساسي بل بالأساس في أثر ذلك التدريب في منظومة التصوّرات والهويات معا.

وأملا في إبراز أثر التدريب الأساسي بالمعاهد العليا في تصوّرات التلامذة المعلّمين عن المهنة وفي ملامح الهويّات المهنية التي قد تتشكّل، صغنا الفرضيتين العامتين التاليتين.

يساعد التدريب الأساسي للمعلّمين وقبل الخدمة على بناء تصوّرات إيجابية عن مهنة التعليم بمرحلة التعليم الابتدائي قد تقترب من نماذج المهنيات الجديدة.

يساعد التدريب الأساسي للمعلّمين قبل الخدمة على تشكّل ملامح هويّات مهنية تميل إلى التأمّل والاستقلالية والمسؤولية وإلى التجديد البيداغوجي.

## الإطار المنهجـي:

اخترنا في هذا البحث توخّي مقاربتين لجمع البيانات إحداهما كمّية تكملها مقاربة كيفية نوعية مركّزة على تحليل الخطاب.

لذلك حاولنا أجرأة المنهج المعتمد بتعيين الأفراد وتحديد الأدوات الأكثر ملاءمة مع طبيعة المعلومات التي نوينا جمعها ثمّ عملنا أخيرا على وصف أساليب المعالجة وطرائق التحليل الكمّي والكيفي.

لكن قبل الشروع في تحليل مختلف العناصر المتعلّقة بالجانب الميداني والمنهجي لابدّ من الإشارة إلى اعتمادنا مقاربة منهجية انطلقت من نموذج نظري حول "تفكير المعلّمين" أو التفكير والفعل لدى المعلّم لـ(كلارك وبترسون Clarck et al, 1986) أثريناه بنموذج "المعلّم المهني" لـ(باكاي ولانق Paquay, 94 et Lang, 96).

لقد كان اعتماد مقاربتين واحدة كيفية وأخرى كمية إضافة إلى التأطير النظري المفهومي شكلا من أشكال التكامل بين المعطيات، حيث توخّينا طريقة المقابلات شبه الموجّهة والاستبانة الموظّفة لتقنية الفرز (Q-Sort) المشفوع بالأسئلة المفتوحة.

### 1. وصف مجتمع البحث

لما كان هدفنا وصف تصوّرات تلامذة معلّمين لمهنة التعليم حدّدنا مجتمع البحث ووصفنا العيّنة التي مرّرت عليها الاستبانة المعتمدة تقنية الفرز (Q- Sort).

نذكر هنا أنّه سجّل بالسنة الثانية وبالمعاهد الستة (6) ما يناهز (780) تلميذا معلّما متربّصا .

### 2. وصف عيّنة البحث

تكونت عيّنة البحث بالنسبة إلى المقاربة الكمية والتي اعتمدناها في الغرض لمتابعة متغيّر تصوّرات التلامذة المعلّمين لمهمة التعليم من أفراد تمّ اختيارهم اختيارا عشوائيا طبقيا من المسجّلين بكلّ من سوسة والكاف وسبيطلة.

لذلك حاولنا إيجاد نوع من الموازنة في عدد أفراد العيّنة فالتجأنا إلى كلّ أفواج معهد سبيطلة الذي سجّل به ثمانية وتسعون تلميذا معلّما متربصا (98).

**البحث الميداني وعرض النتائج**

- **تصوّرات التلامذة المعلّمين لمهنة التعليم:**

اخترنا أن ننطلق في هذا البحث باستكشاف ميول التلامذة المعلمين المتأهّلين واتجاهاتهم المتعلّقة بـ :

- القدرات المستوجبة التي تتأكّد السيطرة عليها ليكون المعلّم سائرا نحو التمهين.
- الهدف من أنشطة التعليم بالفصل.
- الأولويات في تعلّم هذه المهنة.

في هذا الباب سنحاول استثمار البيانات الكمّية والنوعية المتعلّقة بالأبعاد الموصوفة سابقا وبأوجه نماذج المعلّم المهني (باكاي ولانق) (العارف، والتقني، والمتأمّل، الفاعل الاجتماعي والشخص المتواصل مع ذاته ومع الآخرين ).

هذا هو الهدف المميّز الأوّل من هذا البحث وهذا ما حاولنا صوغه في الأسئلة التالية:

- كيف يتصوّر التلامذة المعلّمون مهنة التعليم بعد التدريب الأساسي الذي تابعوه؟
- ما هي نماذج المهنيّات الأكثر تقديرا لديهم؟
- وماذا توحي لنا البيانات المتعلّقة بثنائية مهنيات جديدة / تقليدية؟
- المقاربة الكمّية للتصوّرات لمهنة التعليم

انطلقنا في المقاربة الكمّية للتصوّرات من نتائج الاستبيان المعتمد لتقنية الفرز الذي صنف لغاية البحث إلى بنود بلغ عددها أربعا وعشرين (24)

اعتمدنا لمحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة معالجة متغيرّات أساسية حوى كلّ بعد من أبعادها الثنائية الموصوفة سابقا حيث يكون عدد التصوّرات الميّسرة للمهنيات التقليدية مساويا للتصوّرات الميّسرة للمهنيات الجديدة. ومكّنتنا تلك المعالجة من الحصول على معلومات واصفة للأهمّيات النسبية الممنوحة لتلك النماذج من المهنيات، فكانت بهذا الشكل نمطا منظّما لمحتوى

تصوّرات التلامذة المعلمين للمهنة آخذين في الاعتبار نموذج المعلّم المهني ( باكاي94 ولانق96) الذي احتفظنا به في هذا البحث.

- **وصف ميول النماذج المهنية ( الأوجه) في أبعادها الثلاثة:**

نذكر قبل عرض النتائج المتعلّقة بتلك الميول أنّنا أسندنا لكلّ بند رتبة وذلك حسب (الموقع) أو الوضع الذي احتلّه في الترتيب أي أن تسند أعلى مرتبة للبند الأوّل في الترتيب.

مكّنتنا المعالجة الإحصائية في ما يتعلّق ببعد تصوّر الكفايات المستوجبة في مهنة المعلّم مثلا من الحصول على المتوسّط (2,81) بعد قسمة مجموع الرتب الحسابي المسند إلى ذلك البند على (191) أي عدد المستجوبين الذين شاركوا في الاستبانة المعتمدة لتقنية الفرز (Q-Sort).

**المتوسّطات المتعلّقة بكل بند مع اعتبار الأبعاد الثلاثة**

**العيّنة (ن=191)**

| | المعرّف | الرتبة | أبعاد محتوى التصوّرات | المتوسط | الانحراف المعياري | المجموعة (مهنيات جديدة/ قديمة) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التصورات المستوجبة في التعليم (الكفايات الأساسية) | 24 | 1 | PE شخص متواصل (نموّ ذاتي) | 3,49 | 1,359 | NP م ج |
| | 04 | 2 | AS فاعل اجتماعي (التزام بمشاريع) | 3,38 | 1,200 | NP م ج |
| | 11 | 3 | PA ممارس مهني (استعمال ذكي للروتينات) | 3,36 | 0,999 | AP م ق |
| | 16 | 4 | AS فاعل اجتماعي (إدماج الرهانات الاجتماعية) | 3,22 | 1,145 | NP م ج |
| | 03 | 5 | TEتقني (سيطرة على تقنيات تنظيم الفصل) | 3,05 | 1,191 | AP م ق |
| | 07 | 6 | PE شخص متواصل (علاقة وإنصات) | 2,82 | 1,036 | NP م ج |
| | 19 | 7 | MI معلّم عارف (سيطرة على محتويات التعليم) | 2,81 | 1,165 | AP م ق |

| | المعرّف | الرتبة | أبعاد محتوى التصوّرات | المتوسط | الانحراف المعياري | المجموعة (مهنيات جديدة/ قديمة) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 14 | 8 | PR ممارس متأمل (ملاحظة الممارسة وتحليلها) | 2,72 | 1,158 | NP م ج |
| | 01 | 9 | PA ممارس مهني (تصرّف بذكاء عملي) | 2,33 | 1,136 | AP م ق |
| | 18 | 10 | TE تقني (استعمال تقنيات تعليمية) | 2,27 | 1,179 | AP م ق |
| | 09 | 11 | ممارس | 2,12 | 1,092 | NP م ج |
| | 22 | 12 | MI معلّم عارف (مبادئ، ونظريات حول التعليم) | 2,07 | 1,084 | AP م ق |
| التصور للأولويات في تعلم الحرفة | 20 | 1 | TE تقني (تطبيق التقنيات والمهارات) | 3,30 | 1,050 | AP م ق |
| | 13 | 2 | PA ممارس مهني (التعلم بالممارسة) | 3,28 | 1,202 | AP م ق |
| | 17 | 3 | PE شخص متواصل (تلميع صورة الذات) | 3,25 | 1,134 | NP م ج |
| | 21 | 4 | AS فاعل اجتماعي (معرفة الرهانات الاجتماعية) | 3,08 | 1,153 | NP م ج |
| | 15 | 5 | PR ممارس متأمّل (فهم تعقّد الوضعيات) | 3,05 | 1,045 | NP م ج |
| التصور لهدف أساسي من أنشطة التعليم | 09 | 1 | PA ممارس مهني (إكساب طرائق وأساليب) | 3,44 | 1,018 | AP م ق |
| | 23 | 2 | TE تقني (سيطرة على تقنيات وطرائق) | 3,24 | 968, 0 | AP م ق |
| | 02 | 3 | PA معلم مهني (سيطرة على محتويات) | 2,81 | 1,165 | AP م ق |
| | 12 | 4 | AS فاعل اجتماعي (دعم الإحساس بالمسؤولية) | 2,74 | 1,074 | NP م ج |
| | 06 | 5 | PE شخص متواصل (إيجاد لذة التعلّم) | 2,30 | 1,274 | NP م ج |
| | 08 | 6 | PR ممارس متأمّل (دعم التفكير النقدي) | 2,24 | 1,131 | NP م ج |

وممّا يؤكّد ميلهم لأولوية تعلّم المهنة بمنحهم طمأنينة و استقلالية هو موقع البند رقم (15) (ممارس متأمّل) والذي تلا البندين السابقين المتعلّقين بأولوية العلاقة التربوية.

هذا ما جاء بعد قراءة وصفية لنتائج الاستبانة لتقنية الفرز نلخصّه فيما يلي:

**المراتب الأولى للبنود**

| البعد | رقم البند | (البند) المتوسط | الرتبة | هوية النموذج | المهنية |
|---|---|---|---|---|---|
| تصوّر الكفايات والقدرات المستوجبة | 24 | 3,49 | 1 | الشخص المتواصل PE | م ج NP |
| تصوّر الأولوية في تعلّم المهنة | 20 | 3,30 | 1 | التقني TE | م ق AP |
| تصوّر الهدف الأساسي من أنشطة التعليم | 09 | 3,44 | 1 | الممارس المهني PA | م ق AP |

في خاتمة هذا العرض التحليلي للنتائج الذي وفّر لنا مقاربة كمّية ومعالجة إحصائية بارامترية فأبرز لنا ميلا لدى الخريجين إلى نماذج المهنيات التقليدية (سيادة الممارس المهنيي والتقني) وبداية اتجاه إلى نموذج الفاعل الاجتماعي يمكن القول أنّنا ظفرنا مؤقّتا بعنصر إجابة عن خصائص التصوّرات لمهنة التعليم بالابتدائي وعن مدى اقترابها من مواصفات المهنيات التقليدية أو الجديدة لدى عيّنة من خريجي المعاهد العليا لتدريب المعلّمين.

تصوّرات التلامذة المعلمين المتأهلين لمهنة التعليم: مقاربة كيفية

نعرض في هذا الباب إذن، نتائج حصلنا عليها بواسطة الأسئلة المفتوحة على عيّنة 18 تلميذا معلّما بعد تحليل ما توافق مع فرضية البحث الأولى وأسئلتها.

- **تصورات مهنة التعليم في الأجوبة المفتوحة:**

لقد طلبنا من هؤلاء التلامذة المعلّمين المتأهّلين إبداء آرائهم وإنتاج مقترحات مكتوبة لا تتجاوز الثلاثة، تتمتّع بأهمّية لديهم ولم تؤخذ بعين الاعتبار في مستوى الاستبيان المعتمد لتقنية الفرز(Q-Sort).

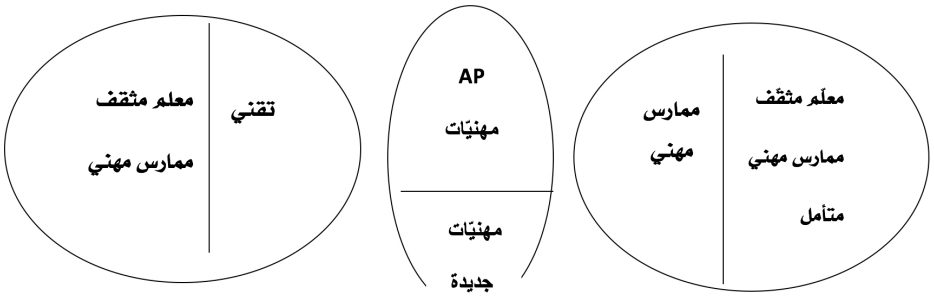
وللتذكير فإنّ هذه الأسئلة الأساسية الثلاثة تعلّقت تباعا بالأبعاد الثلاثة التالية:

- تصوّرات الكفايات التي تستوجب السيطرة عليها من قبل المعلّم
- تصوّر الأولويات في تعلّم مهنة التعليم
- تصوّر الهدف الأساسي من أنشطة التعليم في الابتدائي

استنتجنا من خلال الاستبانة المعتمدة لتقنية الفرز أنّ تصوّرات التلامذة المعلّمين لمهنة التعليم بالابتدائي قد توزّعت إلى قطبين يبدوان متقابلين فلوحظت تصوّرات تمحورت حول المهنيات التقليدية وأخرى حول المهنيات الجديدة. وتعلّقت مهنيات السجل الأوّل بنماذج تقليدية (تصدّرها كلّ من الممارس المهني والتقني).كما تعلّقت مهنيات السجل الثاني بمهنيات جديدة تصدّرها "الفاعل الاجتماعي". وبيّنت هذه النتائج وجود نواة مركزية (Noyau central) للتصوّر في وجهات نظر التلامذة المعلّمين المستجوبين.

كما توصّلنا إلى تعيين مجموعتين جانبيتين (Périphériques) شكّلتا نواتين ثانويتين في تصوّرات التلامذة المعلّمين يمكن تلخيصها في مهارات المهني والتقني. وذلك ما لخّصناه في الخطاطة التالية والمترجمة لمركزية نواة تتقابل فيها المهنيات التقليدية والجديدة والمبرّرة لهامشية النواتين الأخريين.

مركزية تصوّر المهنة وجانبيته




وفي خاتمة عرض النتائج يمكن القول إنّها مكنتنا من الإسهام ببعض الأجوبة عن أسئلة البحث المتعلّقة بمحاولة فهم لخصائص تصوّرات مهنة التعليم التي بناها التلامذة المعلّمون واستكشاف ملامح هوياتهم المهنية.

لكن ألا يجدر بنا بعد حركات التحليل التي حاولنا متابعتها أن نقترح بعض التأويل والتفسير لعلّه يضفي معنى على أهمّ ما توصل إليه البحث؟

كذلك مكّننا التحليل من استكشاف الميل إلى نموذج المهنيات التقليدية وبداية ميل إلى نموذج المهنيات الجديدة دلّ عليه احتلال نموذج الفاعل الاجتماعي المنتمي لهذه النماذج والذي احتلّ المرتبة الثالثة بعد المهني والتقني. وأبرز تحليل النتائج إضافة إلى ذلك وفي مستوى أقلّ عمومية بالنسبة إلى الأبعاد الثلاثة الموصوفة في النموذج تفوّقا لنموذج الفاعل الاجتماعي (3,30) يليه منوال الشخص المتواصل.

إنّ وجود أفراد هذه العيّنة في نماذج المهنيات التقليدية أساسا (ميل واضح إلى نموذج الممارس المهني والتقني) مع بداية ميل إلى نموذج الفاعل الاجتماعي المنتمي إلى نموذج المهنيّات الجديدة) يؤكّد لنا أنّ هذا التدريب الأساسي الذي تفاءلنا في توجّهاته التمهينية (حسب النصوص التشريعية (2002) والتعديل المتتالي لنظام الدراسات والامتحانات في التدريب الأساسي (2003)) لا زال بعيدا عن الآمال والطموحات المعبّر عنها في الفرضية الأولى البحث. ويمنحنا هذا الاستنتاج شيئا من التفاؤل خاصّة إذا علمنا أنّ النتائج أظهرت ميلا محدودا لنموذج المعلّم العارف الممرّر

للمعرفة وميلا واضحا إلى الفعل الاجتماعي والتفكير في الرهانات الاجتماعية وإنجاح مشروع المدرسة.

هذا الميل يذكر في حقيقة الأمر بالدعوات المنادية بالجودة والتجديد ويقترب من حاجات التمهين لمهنة التعليم بالابتدائي في تونس وخارجها.

وممّا يدعم هذا التفاؤل ما برز في الأسئلة المفتوحة من ميل واضح إلى القدرة على التكيّف مع التلميذ ومع سياق الفصل وتعلّق بالمقاربة بالكفايات وبأخلاق المهنة. إلاّ أنّ استنتاجات كهذه وضعتنا أمام تساؤلات عديدة:

- هل يعود وجود تصوّرات التلامذة لمعلّمين لمهنة التعليم بالمدارس الابتدائية التونسية بالأساس في الاقتراب من نماذج المهنيات التقليدية إلى تعلّق المكوّنين (من أساتذة، ومعلّمين، ومساعدين، ومتفقّدين) بالنموذج المغرق في التطبيق (Applicationniste) الذي يولي أهمية لتمرير المعرفة و التدريب على التقنيات ؟
- ألا تعبرّ هذه النتائج عن حرص المتأهّلين على تعلّم خيوط المهنة في أسرع وقت ضمانا للاندماج المهني؟
- ألا يمكن اعتبار هذه النتائج المتعلّقة بالتصوّرات التي يحملها هؤلاء الخريجون عن مهنة التعليم بالابتدائي بمثابة مؤشّر على ضرورة إعادة النظر في الأساليب المعتمدة في اختيار المكونين وانتقاء من تميّزوا بممارسات مجدّدة وبانخراط في التمشّي البنائي الاجتماعي (Vygotski) للتعلّم وللتدريب والعمل على دعم الشراكة فيهم؟

إنّ ما شدّ انتباهنا في هذه النتائج أنّه رغم سيادة نموذج المهنيات التقليدية (الميل إلى نموذج الممارس المهني الذي تصدّر المرتبة الأولى والتقني الذي تصدّر المرتبة الثانية) فقد تأخّر ترتيب الميل إلى نموذج الممارس الممرّر للمعرفة (رتبة 5) وتقدّم الميل إلى نموذج الفاعل الاجتماعي الذي تلاه ميل إلى نموذج المتواصل مع الذات ومع الآخر (رتبة 4).

لقد بيّنت دراستنا هذه رسم اتجاهات المعلّم الممارس المهني والتقني فالفاعل الاجتماعي، وميلا إلى هوية مهنية وسمت بقدر من المسؤولية، ومن التأمّل، ومن الاستقلالية ومن التجديد

البيداغوجي إلاّ أنّ ذلك يدعو الباحثين، والمشرّعين والمكوّنين إلى شراكة فاعلة وتعاون متجدّد فعلا والبحث عن نماذج تدريب أصيلة. وما دام التدريب الأساسي في تونس في مفترق طرق فإمّا أن يواصل الإصلاح وينخرط أكثر في التمهين ويعيد النظر في نماذج التأهيل وإمّا أن يبقى في خدمة الحلول الظرفية وسدّ الشغورات التي يستوجبها التقاعد.

لذلك يدعو (Ruth, 2005) المشرفين إلى تمرير رسالة تؤكّد على التأمل في محاولات المراهنة على جودة التأهيل بدلا عن منح الشهائد لخريجين لا يعون أدوارهم. كما يلفت (Ruth, 2003) نظر أهل الذكر إلى عدم التسرّع في الحكم على كفاءة الخريجين وجدارتهم من خلال تمكّنهم من تمرير البرنامج الدراسي بل متابعة تصوّراتهم وتقييم هوياتهم قبل التخرّج ما دام عديد المبتدئين لا يتواصلون إلى بلورة صورة عن ذواتهم كمعلّمين (هوية مهنية) أو تصوّر واضح للتعليم.

ترتبط طبيعة الالتزام بالتعليم إذن بالتصوّر الذي يحمله المعلّم الجديد للتعليم وبالمعنى الذي يعطيه للمهنة لذلك يدعو الباحثون كلّ المكونين إلى تجاوز سياسة السوق المدعمة للتوجّه التقنوي (Techniciste ولفت نظر المعلّمين الجدد إلى ممارسة النقد وإعطاء معنى للغايات، ولأهداف المدرسة، لدور المعلم ولفعل التعليم.

إنّ غياب الدافعية في اختيار المهنة وغياب مرجعية لكفايات المعلّم والدعوة المحتشمة للتمهين رغم بعض الإصلاحات قد يكون وراء العوائق العديدة التي صرّح بها المشاركون في بحثنا هذا.

ومكنتنا هذه الأعمال من استكشاف بعض التصوّرات الإيجابية عن مهنة التعليم بالمدارس الابتدائية التونسية ومن وصف تشكّل هويّات مهنية جديدة تميل عند البعض إلى المسؤولية، والتأمّل والاستقلالية وإلى التجديد البيداغوجي. إلاّ أنّنا لم نتمكّن من متابعة سيرورة بناء تلك تصوّرات المهنة أو تشكّل تلك الهوّيات المهنية لأنّنا ركّزنا اهتماما على وصف الحالات دون السيرورات ومن هنا نقترح على المهتمين بالبحث غوصا في تلك الإشكاليات عساهم يرفعون الستار عن خفايا تفكير المعلمين الجدد وأسراره.

إنّ نافذة كهذه قد تساعد على استكشاف ما يجري في ذهن التلميذ المعلّم قبل أن يصبح معلّما ووصف سيرورات مختلفة لبناء التصورات والهويات المهنية تكون منطلقا لدراسة تدريب أساسي يراعي الفروق الشخصية والسياقية للمسارات التدريبية.

وأخيرا نوصي في هذا البحث بإيلاء مسألة الاهتمام بتصوّرات مهنة التعليم وتشكّل الهوّيات المهنية منذ التدريب الأساسي ما تستحقّ من اهتمام في مشاريع التمهين الجديدة.

## مراجع البحث:


1. الفاربي. ع وآخرون (1994). معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، الرباط.
2. المنجد في اللغة والإعلام (1994). دار المشرق، الطبعة 34، بيروت.
3. الوزارة الأولى (1990). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، القانون التوجيهي عدد (108) لفتح المعاهد العليا التدريب المعلمين، تونس.
4. الوزارة الأولى (1996). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، نظام الدراسات والامتحانات بالمعاهد العليا التدريب المعلمين، تونس.
5. الوزارة الأولى (2002). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، تعديل نظام الدراسات والامتحانات بالمعاهد العليا التدريب المعلمين، تونس.
6. الوزارة الأولى (2005). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، تعديل نظام الدراسات والامتحانات بالمعاهد العليا التدريب المعلمين، تونس
7. الوزارة الأولى (2007). الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، أمر (68) إحداث معاهد مهن التربية والتدريب، تونس.
8. المليتي، م، (2005). النظام التربوي وتحديث المجتمع في تونس مجلة أفكار الإلكترونية.
9. أوزى. أ ( 2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
10. ابن منظور القفصي (1956). لسان العرب، المجلد 13، دار بيروت، ص (425، 426).
11. باكاي وآخرون (1998). تدريب معلمين مهنيين، الاستراتيجيات والكفايات، ترجمة ن. ساسي ALESCO، تونس.
12. بدوي. أ. ز. (1986)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، نشر مكتبة لبنان.

13. بشارة ج. (1986) تدريب المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع: بيروت.

14. وزارة التربية (2002)، الإصلاح التربوي الجديد، الخطة التنفيذية لمدرسة الغد 2002-2007، تونس.

15. وزارة التعليم العالي (2002). الندوة الوطنية الأولى للمعاهد العليا التدريب المعلمين، تدريب المعلمين، جدلية النّظري والتطبيقي، قربة تونس.

16. وزارة التعليم العالي، (2000)، .دليل المعاهد العليا التدريب المعلمين، إدارة المعاهد العليا التدريب المعلمين، تونس.

17. وزارة التعليم العالي (2003). الندوة الوطنية الثانية للمعاهد العليا التدريب المعلمين، المقاربة بالكفايات والتدريب الأساسي للتلميذ-المعلم، سوسة.

18. وزارة التربية (1996). التطور التربوي في تونس (1994-1996) تقرير اللجنة الوطنية التونسية للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO, ALECSO)، تونس.

19. وزارة التربية (2002). القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي. الرائد الرسمي. تونس.

20. ساسي. ر. م. (2001)، التدريب المتواصل في المقاربة بالكفايات الأساسية. دراسة معمقة جامعة تونس.

21. ساسي. ن. (1996)، التصورات الاجتماعية ودورها في الموقف التعليمي، المجلة العربية للتربية، المجلد 16، العدد 1، ص 159-177، محرم 1417 هـ/يونية 1996م، تونس.

22. سورطي. ي (1997)، المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، المجلة العربية للتربية، المجلد 17، ع 2، تونس.

23. يوسف. م. ر. (1989) الكامل للطلاب، قاموس عربي فرنسي، مكتبة لبنان.