الفصل الرابع

تقييم مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في سبع دول عربية أفريقية

رمزي سلامة(*) نخلة وهبة

ملخص: يهدف هذا البحث الى تقييم مؤسسات تكوين المعلمين في سبعة بلدان عربية واقعة في القارة الأفريقية وهي: تونس والجزائر ومصر والسودان وليبيا والمغرب وموريتانيا.
وقد قامت منهجية البحث على الوصف والتحليل من خلال طريقة الملاحظة المباشرة لواقع التكوين التربوي للطلاب المرشحين لمهنة التعليم ومن خلال الانخراط في دورة عمل مؤسسات الإعداد وزيارة الأساتذة في صفوفهم، ومشاهدة الطلبة المعلمين في التطبيقات العملية قبل تخرجهم وبعيد التخرج أيضاً، وذلك على يد خبير تربوي منتدب يمضي أسبوعا كاملاً داخل المؤسسة أثناء الدوام الرسمي للتعرف الى المناخ التربوي السائد فيها والى مدخلات التكوين والإطلاع على الوثائق الرسمية للمؤسسة.
وتظهر من نتائج التقييم وضعية المباني التعليمية واستخداماتها والمكتبات وتكنولوجيا المعلومات المستخدمة فيها، كما تظهر شروط القبول في مؤسسات الإعداد وأوضاع الطلبة والأساتذة والمناهج التعليمية وطرق التدريس وأحوال التربية العملية (التدريب الميداني) للطالب المعلم. وعلى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقترح الباحثان جملة من الإجراءات أولها صياغة مشروع وطني متماسك بشأن تكوين المعلمين مع تحديد الفكر التربوي المرجعي للمشروع، وإعادة النظر في مكونات المناهج، وفي واقع التدريب العملي للطلاب، وفي نظام تقييم أدائهم التربوي إضافة الى بناء آليات تنسيق وشراكة بين الأطراف المعنية بعملية إعداد المعلمين ومراكمة الثقافة والخبرة والمعارف الخاصة بتكوين المعلمين.

(*) دكتوراه في علم النفس، جامعة مونتريال - كندا. اختصاصي في التعليم العالي وتكوين العاملين في التربية.

أولاً: مقدمة عامة

١. منطلقات عمل اليونسكو في مجال أوضاع أعضاء الهيئات التعليمية

أعارت اليونسكو منذ إنشائها اهتماماً خاصاً بمسألة تكوين أعضاء الهيئات التعليمية ورعاية أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية. وينطلق هذا الاهتمام من رسالة اليونسكو المتمثّل أحد مكوناتها الأساسية بالعمل على نشر التعليم على أوسع نطاق، وتأمين جودته وملاءمته لاحتياجات التنمية الشاملة والمتكاملة والمستدامة.

وفي هذا الإطار، عملت المنظمة بشكل حثيث، خلال الأعوام الستين من عمرها، ولا تزال، على مساندة الدول الأعضاء لوضع السياسات والإستراتيجيات والخطط لتأمين العدد الكافي من أعضاء الهيئات التعليمية الأكفاء والى الارتقاء بمهنة التعليم الى مصافّ المهن المرموقة. وكان أوّل تتويج كبير لهذا الاهتمام اعتماد المؤتمر الدولي الحكومي الخاص، الذي دعت إليه اليونسكو بالتعاون مع منظمة العمل الدولية في العام ١٩٦٦، «التوصية الدولية بشأن أوضاع المدرّسين».

وتعتمد مساندة اليونسكو للدول في هذا المجال على المبادئ الأساسية لعمل المنظمة في قطاع التعليم المتمثّل بالسعي الى تحقيق ما يأتي:

- تأمين الحق بالتعليم للجميع بناء على قدراتهم ورغباتهم من دون تمييز، ولا سيما تعميم التعليم الأساسي وتوسيع فرص التعليم الثانوي والعالي ليتمكن من الالتحاق بهما جميع القادرين والراغبين.
- تأمين جودة التعليم للجميع من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات.
- تأمين تكافؤ الفرص في الالتحاق والمتابعة والمعاملة والنجاح لكل فرد بناء على قدراته.
- مواءمة التعليم مع متطلبات أسواق العمل واحتياجات التنمية الشاملة والمتكاملة والمستدامة.
- احترام حقوق الإنسان في التعليم، والتربية عليها وعلى القيم المتّفق عليها عالمياً.
- استخدام الموارد المتاحة للتعليم بصورة رشيدة حتى يستفاد منها على أفضل وجه لتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه.

وتنعكس هذه المبادئ على أوضاع أعضاء الهيئات التعليمية من حيث الأمور الآتية:

- يتعين تأمين العدد الكافي من أعضاء الهيئات التعليمية بالنظر الى عدد التلامذة في كل مرحلة من مراحل التعليم والى توزيعهم الجغرافي (والاختصاصات حيث وجدت).

- يتطلّب تحقيق جودة التعليم ألاّ يقلّ مستوى إعداد أعضاء الهيئات التعليمية عن إحدى مراحل التعليم العالي مع إعداد أكاديمي وتربوي مناسب.

- يتطلب تحقيق تكافؤ الفرص في المعاملة توزيعاً عادلاً لأعضاء الهيئات التعليمية الأكفاء على المدارس في كل أرجاء الوطن الواحد.

- يتطلّب تحقيق تكافؤ الفرص في المتابعة والنجاح لكل حسب قدراته تأمين أعضاء هيئات تعليمية متخصّصين وغيرهم من أصحاب المهن التربوية ليتولّوا تقديم خدمات تربوية مساندة لمعالجة كل ما لا يمكن معالجته داخل الصف العادي.

- ينبغي على كل عضو من أعضاء الهيئات التعليمية أن يتشبّع بحقوق الإنسان ويمارسها في جميع تصرفاته ويعزّز ممارستها عند المتعلمين.

- ينبغي على كل عضو من أعضاء الهيئات التعليمية أن يقدّم الصالح العام على مصلحته الشخصية ويساهم في جهود التنمية المستدامة، لا أن يكون عبئاً عليها.

- يتعيّن على كل عضو من أعضاء الهيئات التعليمية أن يمارس التعلّم المستمر لكي يحتفظ بدرجة عالية من الاحتراف.

كما تنعكس هذه المبادئ على المجتمعات في ما يخص أعضاء الهيئات التعليمية من حيث ما يأتي:

- يتعيّن على المجتمعات اعتماد سياسات واستراتجيات وخطط واضحة لسد النقص في أعضاء الهيئات التعليمية وإعادة انتشار الفائض حيث وجد.

- يتعيّن على المجتمعات تأمين الفرص المؤاتية لتكوين العدد الكافي من أعضاء الهيئات التعليمية الأكفاء وسائر مسدي الخدمات التربوية، إعداد وتأهيلاً وتدريباً مستمراً، وبخاصة تأمين مستويات عالية من الكفاءة عند معدّي أعضاء الهيئات التعليمية ومدرّبيهم.

- يتعيّن على المجتمعات تأمين مستوى معيشة لأعضاء الهيئات التعليمية يليق بالمركز الاجتماعي المرموق الذي يستحسن أن يحتلّه هؤلاء، كما يتعيّن تأمين

الحوافز اللازمة لتوفير توزيع عادل لأعضاء الهيئات التعليمية الأكفاء في جميع أرجاء الوطن الواحد.

– يتعيّن على المجتمعات تأمين احترام حقوق أعضاء الهيئات التعليمية، بما في ذلك حقّهم في المشاركة في القرارات التربوية، ولا سيما تلك التي تتعلق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بعملهم.

وقد أتت «التوصية الدولية بشأن أوضاع المدرّسين» وليدة تحالف ثنائي ما بين اليونسكو ومنظمة العمل الدولية بناء على المنطلقات الآتية:

– يحدّد موقع التعليم في المجتمع المكانة الاجتماعية لأعضاء الهيئات التعليمية. فكلّما ارتفع اعتبار التعليم في المجتمع وزادت الأهمية التي يوليها المجتمع للتعليم النظامي، كلّما انعكس ذلك إيجاباً على مكانة أعضاء الهيئات التعليمية في المجتمع وعلى أوضاعهم المهنية والوظيفية.

– بالمقابل، غالباً ما يحدّد موقع التعليم من خلال مكانة أعضاء الهيئات التعليمية في المجتمع. فكلّما ارتفع التقدير الذي يكنّه المجتمع لأعضاء الهيئات التعليمية، كلّما ارتفعت نظرة المجتمع للتعليم وازداد دعمه له.

– يتعيّن الاهتمام بشروط عمل أعضاء الهيئات التعليمية المادية والاقتصادية والاجتماعية بصفتهم عاملين فكريين مثلهم مثل سائر العاملين في المؤسسات الحكومية وفي القطاع الخاص، مع الأخذ بالاعتبار خصوصية عملهم وكونهم مفصلاً رئيساً لتقدّم المجتمع ورقيّه.

– تؤثّر مكانة أعضاء الهيئات التعليمية الاجتماعية والاقتصادية وظروف عملهم الموضوعية بمقدار كبير على نوعية التعليم. إذ أنه كلما شعر العضو من أعضاء الهيئات التعليمية بارتياح مادي ومعنوي، كلّما رهن مستقبله بهذه المهنة، أي التصق بالتعليم وتخلّى عن فكرة العزوف عن هذه المهنة عند العثور على وظيفة أخرى، وكلّما التزم بواجباته بجدية وازدادت دافعيّته نحو تطوير ذاته مهنياً.

٢. أنشطة اليونسكو في المنطقة العربية في ما يخص أوضاع أعضاء الهيئات التعليمية

وعياً لهذه الأمور كلّها، بادر مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية

الى القيام بسلسلة من الأعمال تخصّ أوضاع أعضاء الهيئات التعليمية وتكوينهم يمكن تلخيصها كالآتي:

أ. آل المكتب على نفسه الترويج لتمهين التعليم والرقي بمهنة التعليم الى مصافّ المهن العريقة من خلال ما يأتي:

- تطوير أطر فكرية للكفايات المتوقعة من أعضاء الهيئات التعليمية وسائر العاملين في التربية، مثل مدراء المدارس والمرشدين التربويين، وطرحها على النقاش العام في مؤتمرات وندوات متخصّصة، أبرزها المؤتمر الإقليمي العربي حول إعداد أعضاء الهيئات التعليمية (عمّان، ١٩٩٥) الذي اعتمد إطاراً عاماً للكفايات المتوقّعة من أعضاء الهيئات التعليمية يقضي بالرقي بإعداد أعضاء الهيئات التعليمية في جميع مراحل التعليم الى المستوى الجامعي، وسلسلة من الندوات المتخصّصة وورش العمل الإقليمية والوطنية التي اعتمدت هذا المنحي كمنطلق للعمل المستقبلي.

- وضع توجيهات عامة وإقامة ندوات وورش عمل حول أهمية التربية العملية الخاصة بأعضاء الهيئات التعليمية وضرورة تحسينها من أجل تأمين امتلاك الطلبة الذين يتوجّهون نحو مهنة التعليم الكفايات التطبيقية المتوقّعة منهم.

- الترويج لأهمية تحسين شروط القبول في مؤسسات إعداد أعضاء الهيئات التعليمية وتعزيز متابعة شروط التعلّم والتقدّم نحو التخرّج من أجل ضبط جودة الخرّيجين والتأكد من أنهم يمتلكون الكفايات المتوقّعة منهم.

- تعريب «التوصية الدولية بشأن أوضاع المدرّسين» عام ١٩٦٦ ونشرها على نطاق واسع ونشر التوصية الدولية بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي عام ١٩٩٧.

- الاحتفال السنوي باليوم العالمي للمعلّمين (٥ تشرين الأول/أكتوبر، ذكرى اعتماد «التوصية الدولية بشأن أوضاع المدرّسين») ونشر رسالة مدير عام اليونسكو السنوية بهذه المناسبة، والملصقة التي ترافقها، والتي تشدّد في كل عام على جانب من الجوانب المهمّة في مهنة التعليم.

ب. قام المكتب بدراسات عديدة لتقييم أوضاع أعضاء الهيئات التعليمية في الدول الأعضاء بناء على المحاور الكبرى التي تتضمنها «التوصية الدولية بشأن أوضاع المدرّسين» أي الإعداد والتأهيل والتدريب، بما في ذلك أوضاع معاهد التكوين،

والأوضاع الوظيفية. وقد شملت هذه الدراسات على مدى السنين أغلبية دول المنطقة العربية في شمال أفريقيا والشرق الأوسط، وكون العديد منها مدخلات لتطوير برامج عمل اليونسكو على الصعيدين الإقليمي والدولي.

ج. وضع المكتب دراسات حول مؤهّلات أعضاء الهيئات التعليمية وأوضاعهم واحتياجات الدول في هذا المجال، في إطار متابعة برنامج التعليم للجميع في الأعوام ٢٠٠٠ و٢٠٠٤ و٢٠٠٧.

د. قام المكتب بمهمات استشارية لكثير من دول المنطقة في ما يخص إعداد أعضاء الهيئات التعليمية وتأهيلهم وتدريبهم.

هـ. نفّذ المكتب نشاطات عديدة هدفت الى تنمية قدرات الدول لتحسين قدرات أعضاء الهيئات التعليمية على الاضطلاع بأدوار جديدة تتعلّق بتعليم الأطفال واليافعين ذوي الاحتياجات التربوية الإضافية، وتضمين التربية الصحية والبيئية والتربية على التنمية المستدامة في البرامج التعليمية والممارسات التربوية، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصال الحديثة في التعليم... الخ.

٣. محدودية الجهود السابقة

ثمة عوامل عديدة خاصة من جهة بالمنظمة وطرائق عملها، ومن جهة أخرى بالدول وأنظمتها وإمكاناتها وظروفها الخاصة، أعاقت هذه الجهود عن بلوغ الغايات المتوخّاة بالشكل الملائم والفعّال.

فمن جهة اليونسكو، ظلّت الجهود المبذولة مفكّكة وغير مترابطة بفعل عوامل عديدة، نذكر منها مثلاً التأرجح في مسؤولية برنامج تكوين أعضاء الهيئات التعليمية ومتابعة أوضاعهم ما بين قسم التعليم العالي حيناً بصفة هذا المستوى من التعليم المعني الأول بتكوين أعضاء الهيئات التعليمية، وقسم التعليم الأساسي حيناً آخر بصفة هذا المستوى من التعليم المعني الأول عن استقبال أعضاء الهيئات التعليمية وتشغيلهم. ويوازي تأرجح اليونسكو في هذا المجال التأرجح المماثل الذي نشهده على صعيد الدول في ما يخص تبعية معاهد إعداد أعضاء الهيئات التعليمية التي نجدها حيناً تابعة لمؤسسات التعليم العالي وحيناً آخر تابعة للوزارة المسؤولة عن التعليم الأساسي والتعليم الثانوي. وقد تنتقل هذه التبعية من مكان الى آخر في الدولة الواحدة في فترات متقاربة (كما نشهد اليوم في تونس مثلاً).

كما يتعيّن أيضاً أن نذكر شحّ الموارد البشرية والمالية التي خصّصت لهذا القطاع بالنظر الى الاحتياجات الكبيرة لإحداث التطوير. وقد رافق هذا الشحّ في الموارد الذاتية للمنظمة، بخاصة في المنطقة العربية، عزوف الجهات الدولية والعربية المانحة عن دعم هذا القطاع بحجّة أنه، قبل كل شيء من مسؤولية الدول، ولا يمكن لأي جهة مانحة التأثير الحقيقي فيه إذا لم ترصد الدول نفسها الميزانيات الملائمة لتطوير أوضاع أعضاء الهيئات التعليمية، إن من الناحية المهنية أو من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية.

أما من جهة الدول نفسها فقد كانت العوائق متعدّدة ومختلفة ما بين دولة وأخرى أو مجموعة من الدول ومجموعة أخرى. نذكر على سبيل المثال أنه بالرغم من الجهود الحثيثة التي بذلت من أجل تعزيز التربية العملية لأعضاء الهيئات التعليمية في دول الخليج مثلاً، واجهت هذه الجهود عقبات عديدة في أغلبية هذه الدول إن لم نقل جميعها. ومن هذه العقبات ما يتعلّق بالطلبة ودافعيّتهم لامتلاك الكفايات التطبيقية المعنية وقبولهم على بذل الجهد اللازم لذلك، ومنها ما يتعلّق بقدرات مؤسسات التكوين والمؤسسات التربوية المتعاونة معها على تنفيذ تربية عملية تليق بالمعايير الدولية في هذا المجال.

أما في بعض الدول الأخرى فقد طغى همّ تأمين الأعداد الكافية من أعضاء الهيئات التعليمية، نظراً للطلب المتزايد على التعليم، على همّ جودة أعضاء الهيئات التعليمية، وكان عائقاً أساسياً في وجه تمهين التعليم والرقي بالتكوين الى مستوى التعليم العالي، مع ما يتطلبه ذلك من إمكانات بشرية، ومن رفع للأحوال المادية والاجتماعية لأعضاء الهيئات التعليمية. زد على ذلك الاضطرابات التي عانى منها بعض الدول ولا يزال، والتي كان من شأنها توجيه أولويات النظام التعليمي فيها نحو الصراع للبقاء، والصمود أمام مخاطر التفكّك، لا نحو التطوير والرقي.

وقد أدت هذه الظروف مجتمعة الى غياب استراتيجية متوسطة، أو بعيدة الأمد، للتدخّل في قضايا تكوين أعضاء الهيئات التعليمية وتحسين مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية. إن على الصعيد الدولي أو على الصعيد العربي، وبقيت المبادرات الوطنية في هذا المجال خجولة نسبة الى الحاجات.

٤. الخلفية المباشرة لهذه الدراسة

انطلاقا من الوعي بالتقصير الحاصل، عمدت اليونسكو في السنوات القليلة

الماضية الى وضع برنامج خاص للاهتمام بشؤون أعضاء الهيئات التعليمية بدءاً من افريقيا التي أظهرت الدراسات أنها تعاني، أكثر من أي قارة أخرى، من مشاكل تتعلّق بتأمين الحدّ الادنى من أعداد أعضاء الهيئات التعليمية، ولو بالحدّ الأدنى من المؤهلات، نظراً للطلب المتزايد على التعليم في إطار التوجهات الدولية نحو ضرورة تعميم التعليم الأساسي والتوسّع في سائر مراحل التعليم، ولا سيّما في تأمين المساواة بالالتحاق ما بين الذكور والإناث، بينما لم تكن الأنظمة التعليمية في معظم الدول الإفريقية مؤهّلة لتأمين أعضاء الهيئات التعليمية الأكفاء بالأعداد المطلوبة وأتت مشاكل أمنية وصحية لتعيق جهود الدول في هذا المجال.

وفي هذا الإطار خصّصت المنظمة للدول العربية في شمال أفريقيا موارد مالية هدفت الى وضع الأسس اللازمة للدفع باتجاه التمهين الفعلي للتعليم والمساعدة في رفع جودة أداء المؤسسات التي تعنى بتكوين أعضاء الهيئات التعليمية من ناحية الإعداد والتأهيل.

ثانياً: منهجية الدراسة

١. المنطلقات المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة على قناعات منهجية أنتجها تاريخ الدراسات السابقة والمهمات الاستشارية التي نفّذتها اليونسكو وبعض المنظمات الدولية الأخرى في المنطقة العربية والتي سبقت الإشارة الى بعضها أعلاه، والتي دفعت باتجاه ضرورة القيام بدراسة حالة معمّقة لمؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في الدول المعنية إبان حركتها العادية، والابتعاد عن الدراسات المسحية التي لا بدّ أن تبقى سطحيّة الى حدّ كبير.

ذلك أن هذه الدراسات السابقة أثبتت أن الدراسة المقطعية، أي الاكتفاء برصد عدد أو حجم، أو مدى حداثة المدخلات القابلة للحصر، مثل البنية التحتية والمرافق (المبنى، الغرف، المختبرات، التجهيزات، الملاعب، الخ...) والمناهج، والوسائل التعليمية (الكتب والمراجع المستخدمة، مركز مصادر التعلم، الخ...) والتنظيمات واللوائح، لا تكفي لتقديم فكرة حقيقية عن دورة عمل المؤسسة المدروسة، والدينامية التي تحرّكها، والكيفيّة التي تتحرّك بموجبها، وكفاءتها في

تخريج أعضاء هيئات تعليمية يمكن لهم أن يتولّوا شؤون التدريس بدرجة كافية من الكفاءة والاستقلالية.

ولذلك، قرّ الرأي على السعي للتعرّف عن كثب إلى عمليات التكوين ونواتجه من خلال الانخراط في مسالك دورة عمل مؤسسات مختارة والتواجد في أروقتها وكواليسها، بالإضافة الى زيارة الأساتذة في صفوفهم، ومتابعة تدريسهم لطلبتهم، ومشاهدة تدريس الطلبة في التطبيقات العملية، ومشاهدة تدريس خرّيجين حديثي العهد في ممارستهم التعليمية، بصفتها قنوات توصل إلى التقاط جوهر الفكر التربوي الذي يؤطّر الممارسات ويشكّل المواقف ويحدّد القيم.

وفي هذا الإطار، اعتمدت المنهجية بشكل أساسي على انتداب خبير تربوي للقيام بمهمة تقييمية الى كل من المؤسسات المعنية، والعيش لمدة أسبوع داخل المؤسسة أثناء الدوام الرسمي مع العاملين فيها، والاحتكاك بهم، وتقاسم هواجسهم وانشغالاتهم وأوقات فراغهم (بقدر الإمكان)، لإتاحة المجال له للتعرّف الى مكوّنات المناخ التربوي العام السائد في المؤسسة خلال دورة عملها العادية، بالإضافة طبعاً الى الاطلاع على الوثائق الرسمية والتعرّف الى مدخلات التكوين.

وكانت الركيزة الثانية للتقييم النظر الى مخرجات عملية التكوين من خلال رصد مؤشرات تبرز مدى قدرة الطلبة وخرّيجي المؤسسة على استخدام الرصيد النظري (عدة العمل النظرية) الذي يفترض أنهم اكتسبوه في مؤسسة التكوين في وضعيّات الممارسة الميدانية، من خلال مشاهدة سلوكهم في مدارس التطبيق ومقارباتهم في التدريس، وحججهم في تبرير ممارساتهم.

٢. عناصر المنهجية المتّبعة

أ. إختيار مؤسسات التكوين

بالنظر الى محدودية الإمكانات المتوافرة والى الخيار بالقيام بدراسة متعمّقة لمؤسسات التكوين وبتغطية أكبر عدد ممكن من الدول المعنية، قرّ الرأي على تقييم مؤسسة واحدة في كل من الدول السبع في شمال أفريقيا هي بحسب الترتيب الهجائي: تونس، الجزائر، السودان، ليبيا، مصر، المغرب وموريتانيا.

وقد تركت للجهات المعنية في كل دولة من هذه البلدان حرية اختيار مؤسسة تكوين أعضاء الهيئات التعليمية التي سيتولى مكتب اليونسكو الإقليمي-بيروت مهمة تقويمها. وبما في أن جميع البلدان التي زارها خبراء المكتب هي، ولو بنسب مختلفة بعض الشيء، مركزيّة القرار، فالأرجح أن يكون ما عاينه هؤلاء الخبراء في المؤسسات المختارة، يمثّل ما هو موجود فعلاً، أن لم يكن أفضل الموجود، في سائر مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في البلد المعني.

ب. تشكيل فريق الخبراء

شكّل مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت فريق عمل مؤلفاً من ثلاثة خبراء بإشراف المسؤول عن تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في المكتب. وقد تمّ اختيار هؤلاء الخبراء بناء على مؤهلاتهم وخبراتهم السابقة في هذا المجال. ويشترك أعضاء فريق العمل بكونهم جميعهم يحملون شهادة الدكتوراه في التربية أو أحد الميادين المتعلّقة بها (علم نفس التربية أو علم اجتماع التربية) وعملوا، أو لا يزالون يعملون، كأساتذة في التربية وقاموا بدراسات تقييمية مشابهة، البعض منها بناء على تكليف من اليونسكو.

كما أن المكتب طلب من كل دولة مختارة تعيين منسّق وطني، من أصحاب العلاقة بشؤون تكوين أعضاء الهيئات التعليمية، ليقوم بالتحضير للمهمة التقييمية التي يقوم بها أحد خبراء المكتب الى المؤسسة المختارة، من ناحية تأمين الوثائق ذات العلاقة بالمؤسسة، وتحضير برنامج المقابلات والزيارات والمشاركة بها، ورفد الخبير الزائر بكل ما يسهّل له فهم مجريات الأمور ومعطيات المؤسسة ليسهّل عليه وضع تقرير أقرب ما يكون الى واقع المؤسسة.

ج. مقوّمات دراسة الحالة

اعتمدت دراسة الحالة على المقوّمات الأساسية الآتية:

- دراسة الوثائق الرسمية المتعلّقة بمؤسسة التكوين المعنية، ومن ذلك النصوص المنشئة للمؤسسة، والنصوص الخاصة برسالتها وأهدافها والفلسفة التربوية المتبعة فيها (حيث وجدت)، وسياساتها وخططها، وأنظمة القبول والترفيع، والمناهج المعتمدة، وقوانين التوظيف والترقي... الخ.

- زيارة مرافق المدرسة والتعرّف الى معطيات البيئة المدرسية.
- التعرّف الى طبيعة ومواصفات الموارد البشرية المتوافرة في المؤسسة.
- إجراء مقابلات مفصلة وموسّعة ومفتوحة مع إدارة المؤسسة والطاقم الإداري وأعضاء هيئات التدريس وعيّنات من الطلبة من جميع المستويات.
- حضور دروس للأساتذة المكوّنين في المؤسسة، ودروس لطلبتها في مدارس التطبيق، ودروس للخرّيجين الجدد الملتحقين حديثاً بالمدارس.

د. مقوّمات تحليل المعطيات

بناء على القرارات والمشاهدات، تمّ استنباط بعض المؤشرات حول المناخ التربوي السائد في المؤسسة، من أنماط التفاعل وطبيعة الخدمات المقدمة والديناميّات التي تحرك كل فئة من الفئات التي تتعايش داخل حرم المؤسسة الى الرضا، والتوقعات، والعلاقات بين العاملين والطلبة والإدارة.. الخ. ثم تمّ، بقدر الإمكان، تحليل المعطيات تحليلاً سببياً في تفاعلها داخل الوضعيات الحقيقية.

هـ. عرض النتائج

حصل في مرحلة أولى تقديم عرض شامل حول الخلاصات الأولية التي توّصل إليها الخبير خلال الأيام القليلة التي عاشها في المؤسسة للطواقم الإدارية والأكاديمية والتربوية في المؤسسة، وجرت مناقشة مضمون هذا العرض معهم. ثم وضع الخبير الزائر تقريراً مفصلاً عن المؤسسة التي تمت زيارتها، وقدّمه الى مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت.

أخيراً، تمّ وضع هذا التقرير الشامل عن جميع المؤسسات التي خضعت للتقييم، واستخرجت الاتجاهات الكبرى في تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في البلدان العربية المعنيّة، ويشخّص نقاط الضعف ويعيّن مواطن القوة ويقترح التوصيات.

٣. تنفيذ المهمات

عهد مكتب اليونسكو الى فريق الخبراء القيام بالزيارات الميدانية لإجراء دراسات الحالة للمؤسسات التي اختارتها الدول المعنية نفسها. ويظهر الجدول رقم ١ لكل من الدول المعنية المؤسسة التي جرى تقييمها وموقعها والفترة التي حصلت فيها عملية التقييم واسمي الخبير الزائر والمنسّق الوطني.

جدول رقم ١ : برنامج الزيارات الميدانية

البلد	المؤسسة/ موضوع الزيارة	الموقع	فترة الزيارة	الخبير الزائر	المنسق الوطني
تونس	المعهد العالي لتكوين أعضاء الهيئات التعليمية	قربة	٥-١٥/ ٣/ ٢٠٠٦	نخلة وهبة	علي العباسي
الجزائر	معهد إعداد أعضاء الهيئات التعليمية/ بن عكنون	الجزائر العاصمة	١٥-٢٤/ ٣/ ٢٠٠٦	نخلة وهبة	هدواس عبد المجيد
السودان	كلية التربية/ جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	الخرطوم	١٨-٢٧/ ١١/ ٢٠٠٥	رفيقة حمود	عمر عريدب
ليبيا	كلية إعداد أعضاء الهيئات التعليمية/ جامعة الفاتح	طرابلس	١٥-٢٤/ ٣/ ٢٠٠٦	نخلة وهبة	سليمان الخوجة
مصر	كلية التربية بجامعة حلوان	القاهرة	٢٩-٨/ ٥/ ٢٠٠٦	عدنان الأمين	محمد الدسوقي
المغرب	المركزالتربوي الجهوي/ درب غلف	الدار البيضاء أنفا	١٢-٢١/ ٢/ ٢٠٠٦	عدنان الأمين	محمد زهواني
موريتانيا	مدرسة تكوين أعضاء الهيئات التعليمية	نواكشوط	٢٨-٧/ ٢/ ٢٠٠٦	نخلة وهبة	ابنة بنت الخالص

وعلى الرغم من كون الخطة التي تؤسس لهذه الدراسة كانت قد برمجت إجراءات التنفيذ خلال العام ٢٠٠٥، إلا أن عمليات التواصل مع الدول ذات العلاقة لم تتبع في جميع مراحلها ومكوّناتها البرنامج الزمني المرسوم نظرياً في الخطة. ولا بدّ هنا، عند هذه المحطة من العرض، من طرح قضية سرعة استجابة الدول المستفيدة من خدمات مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت للطلبات والعروض التي توجّه إليها من المكتب. فاستناداً الى مسلسل الاتصالات بين المكتب والدول

المعنية، يصعب تجاهل إشكالية بطء الدول بالاستجابة في الوقت المحدّد أو بردّ الفعل على الاتصالات التي تدعو الى تحديد المواعيد أو الأشخاص المطلوبة مقابلتهم، علماً أن المنسّقين الوطنيين قد أدوا المهمات التي أوكلت إليهم بكثير من الجديّة. وقد يكون هذا البطء في الاستجابة مؤشراً للاهتمام الحقيقي الذي تعيره هذه الدول للتعاون الدولي في مجال تطوير تكوين أعضاء الهيئات التعليمية. لكن هناك بعض الدلائل التي تشير الى عدم ارتياح بعض المسؤولين عن تكوين أعضاء الهيئات التعليمية الى القبول بأن تتولّى «عين فاحصة» من خارج النظام، ولو أنها منظمة دولية محايدة وصديقة مثل اليونسكو، مسألة تقييم ما يجري في مؤسسة وطنية لتكوين أعضاء الهيئات التعليمية.

ثالثاً: نتائج التقييم

١. المرافق

يعكس الحيّز المادّي الذي تخصّصه السلطات السياسية والتربوية للمنشآت التعليمية على اختلاف أنواعها ومستوياتها بشكل عام، ولمؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية وسائر المؤسسات ذات المهمات التأطيرية بشكل خاص، مقدار الاهتمام الذي توليه هذه السلطات للقطاع التربوي، وحجم الرهان الذي تضعه على التعليم وأعضاء الهيئات التعليمية للإسهام في تقدّم البلد وتطوره. من هنا يمكن القول بأن التباين في الحالة التي كان عليها المكان الذي يأوي مؤسسات إعداد أعضاء الهيئات التعليمية التي تمت زيارتها، ضمن إطار هذه الدراسة، يعطي أول المؤشرات حول الاهتمام الحقيقي الذي توليه السلطات السياسية للتربية بعامة وأعضاء الهيئات التعليمية بخاصة، وذلك بغض النظر عن الخطاب المعلن.

أ. المباني واستخداماتها

يبيّن الجدول رقم ٢ عدد الغرف وسائر المرافق التي توافرت عنها معطيات في معظم المؤسسات المعنيّة. ويظهر من مراجعة هذا الجدول أن معظم المباني التي زارها الخبراء تحوي، بالإضافة الى قاعات التدريس، على قاعات للمختبرات، بغضّ النظر عن احتوائها للتجهيزات المناسبة، ومختبرات معلوماتية ومكتبات وقاعات متخصصة، وبعض المرافق الأخرى التي تتكوّن منها عادة المؤسسات

التعليمية (مثل المدرّجات وقاعات الرياضة المقفلة والملاعب).

وتتدرج حالة أبنية المؤسسات التي زارها الخبراء، لإنجاز الدراسة الراهنة، من الرداءة، كما في موريتانيا حيث بدا القسم الأكبر من البناء في طريقه الى التحلّل، الى الوضعية المقبولة كما في تونس[١]، فالجيّدة كما في الجزائر[٢].

جدول رقم ٢: المرافق المتوافرة في المؤسسات التي تمّ تقييمها

البلد	غرف الصفوف	مدرج	قاعات مختبرات*	مختبر معلوماتية	ورش	مكتبة	مركز مصادر تعلّم	قاعة متخصصة	قاعة رياضة	ملعب
تونس	١١	--	--	٢	٣	٣		٤	١	٢
الجزائر	٦	٢	٥	٤		١		١٠	١	٢
السودان			٥	٢		١				
ليبيا	١٦	١	٢	١	٣	١		٣	--	--
مصر				١٠						
المغرب			بعض							
موريتانيا	١٤	--	--	--	--	١	--	٢	--	--

* مختبرات متنوعة مثل مختبرات الفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية وعلم النفس واللغات والتقنيات التربوية، الخ.

وتزيد الصورة وضوحاً إذا اعتبرنا هندسة المبنى وعدد غرفه ومرافقه، وصلاحيته لإيواء مؤسسة تربوية، فضلاً عن كيفية استخدامه. فعلى مستوى الهندسة، تشترك معظم الأبنية التي تشغلها مؤسسات الإعداد موضوع هذه الدراسة، بأنها لم تصمّم

(١) عندما يتجه الزائر غير التونسي من مطار قرطاج باتجاه بلدة «قربة» التي تقع على بعد حوالي مائة كيلومتر من العاصمة تونس، يتهيأ له أنه يتوجه الى الريف البعيد عن حداثة المدينة. ولكن عندما يدخل بوابة المعهد، وعلى الرغم من التعب الذي يكون قد تملّكه، يشعر فجأة أن المحيط الفيزيائي والمظهر الخارجي للمؤسسة ينبئان بوزن مساهمتها في تاريخ التكوين، وأن التعرف على المؤسسة يستحق تجشّم مشقّة الرحلة الطويلة. تبلغ المساحة الإجمالية للمعهد ٤,٥ هكتاراً.

(٢) يتميز «معهد تكوين وتحسين مستوى أعضاء الهيئات التعليمية» بأنه أنشئ على ارض تتأرجح طبيعتها الراهنة بين الحديقة الكبيرة المنظمة والغابة الخام الكثيفة. تبلغ مساحة هذه الأرض ٥٦٠٠٠ م٢، أما المساحة التي يحتلها المبنى فتصل الى ٦٠٠٠ م٢.

لتأوي مؤسسات تكوين أو إعداد بالدرجة الأولى. كما أنها لم تصمّم أصلاً بشكل يمنحها مرونة كافية للتكيّف مع مستجدات عمليات الإعداد، بالدرجة الثانية. فغرفها ثابتة وقواطعها غير متحركة لا تسمح بتقليص مساحات الغرف أو توسيعها لتتناسب مع متطلبات النشاط الذي سيشغلها. كذلك تشترك جميع المؤسسات موضوع الدراسة في الإعلان عن حاجتها لمزيد من الغرف.

لكن المشكلة الأساسية عند هذه المحطة من فحص المباني المخصصة لمؤسسات الإعداد لا تكمن في توافر المكان وتسميته (مختبر، مكتبة، مشغل...الخ) بل في استعماله بشكل منتظم من قبل الأساتذة والطلبة بما يتطابق مع التسمية التي حملتها اللوحة المثبتة على بابه.

ولا بد هنا من لفت الانتباه الى مسألة لم يتطرق إليها بوضوح من درس مؤسسات إعداد أعضاء الهيئات التعليمية سابقاً، ألا وهي العلاقة بين دوام المؤسسة الرسمي[٣] والاستخدام المتعدّد الوجوه والأهداف للمكان. فمع شحّ عدد الغرف المتوافرة في جميع مؤسسات الإعداد موضوع الدراسة، يتحوّل حصر الدوام في مساحة زمنية محدودة[٤] الى عامل ضغط على الإدارة أولاً لوضع جدول أسبوعي مكثّف لا يلحظ ساعات فراغ يقوم خلالها الطلبة بنشاطات إثرائية مختلفة، ثمّ لاستقبال جميع الطلبة خلال هذه الفترة الضيّقة، وبالتالي استخدام جميع الغرف دفعة واحدة بصفة صفوف كلاسيكية، في الأغلب الأعمّ من الوقت، مع كل ما يتبع ذلك طبعاً من إحساس عند الطلبة بأنهم لا يتابعون دراسة من مستوى التعليم العالي، يرفده شعور الأساتذة بأنهم موظّفون عاديون بدوام الوظيفة الحكومية في صورتها الأقل ايجابية.

ب. المكتبات

نتوقف عند المكتبات نظراً لتوافرها (كيانات مادية حقيقية مكاناً ومحتوى) في جميع المؤسسات موضوع الدراسة. في العموم، الكتب الخاصة بالتربية المتوافرة في

(٣) في ليبيا مثلاً يبدأ العمل في كلية إعداد أعضاء الهيئات التعليمية/ جامعة الفاتح في الساعة الثامنة صباحاً وينتهي في الثانية بعد الظهر.

(٤) لا ينطبق هذا الحكم على المؤسسات التي تؤمن الإقامة الكاملة لقسم كبير من طلبتها، كما هو الحال في معهد بن عكنون (الجزائر) وقربة (تونس).

هذه المكتبات هي إما كتب عامة وإما كتب تعرض إحدى طرائق التدريس. أما الكتب التي تعالج احد فروع علوم التربية مثل فلسفة التربية أو علم اجتماع التربية أو فلسفة المعرفة أو نظريات التعلم أو الإدراك. . .الخ، فهي نادرة بل غائبة عن الرفوف.

وهناك غياب كامل أيضاً للدوريات (بمعنى التغذية المنتظمة للمكتبة ببعض هذه الدوريات). واللافت أن المكتبات في مؤسسات الإعداد الفرنكوفونية تبرز الفروق واضحة بين رفوف الكتب العربية ورفوف الكتب الفرنسية. فنظراً لاهتمام السفارات الفرنسية والمراكز الثقافية الفرنسية بتغذية مكتبات المؤسسات المذكورة مجاناً بالكتب الجديدة، يلاحظ الزائر بسهولة أن العناوين الفرنسية حديثة بينما العناوين العربية قديمة وخارج المعرفة العصرية.

من ناحية أخرى، لحظ الجدول رقم ٢ عن قصد عاموداً خاصاً بمراكز مصادر التعلّم، وبقي هذا العامود فارغاً لجميع المؤسسات التي تمّت زيارتها. ذلك أنه ينتظر عادة أن تحوي مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية على وجه الخصوص، بالإضافة الى مكتبة عادية تحوي على رفوف من الكتب والدوريات، مركزاً أو جناحاً من المكتبة يخصّص للمعينات التعليمية ويكون غنياً بالوسائل التعليمية المساندة المتعدّدة الوسائط التي تستخدم من جهة لأغراض تكوين الطلبة ومن جهة ثانية كأمثلة لما يتعيّن أن يتوافر في المدارس كمعينات للتعليم والتي يمكن للطلبة أن يستخدموها في الدروس التطبيقية التي يقومون بها في خلال إعدادهم. لكن من المؤسف القول إن ما توافر من هذه المعينات في المؤسسات التي تمّت زيارتها بقي محصوراً بعدد قليل لا يغذّي خيال الطلبة ولا يفتح شهيّتهم لأن تكون المدارس التي سيلتحقون بها غنيّة بمثلها فيعملون لبلوغ مثل هذا الغنى.

ج. تقانات الاتصال والمعلومات

إذا استثنينا المؤسسة التي تمّت زيارتها في موريتانيا، تمتلك المؤسسات موضوع هذه الدراسة عدداً من الحواسيب يمكن أن يكون كافياً لو أحسن الطلبة والأساتذة استخدامه. ما ينقص فعلاً هو اتخاذ القرار الحاسم من قبل إدارات المؤسسات بتنظيم وصول الطلبة الى الحاسوب والدخول إلى شبكة الانترنت والبحث في مواقعها الالكترونية، خاصة أن جميع إدارات المؤسسات المذكورة تستخدم الحاسوب وبعض

تطبيقاته للأمور الإدارية، فضلاً عن كونها موصولة بالشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت).

٢. شروط القبول ونظام التكوين

أ. شروط القبول في مؤسسات التكوين

تتفق جميع المؤسسات المعنية بهذه الدراسة مع التوجيهات العالمية التي تقضي بوجوب حيازة الشهادة الثانوية العامة للترشح للدخول الى مؤسسة التكوين. لكن هذه المؤسسات تختلف حول الشروط الإضافية التي من شأنها حصر الدخول الى سلك التعليم بشريحة من حملة هذه الشهادة يفترض أن تتميّز بمواصفات محدّدة. فهناك مثلاً من يحدّد عتبة للعلامات المطلوب الحصول عليها في امتحان الشهادة الوطنية (تونس، الجزائر، السودان، وليبيا)، وهناك من ينظّم مقابلات شفوية للتأكد من مناسبة المرشح لممارسة المهنة (تونس، الجزائر، ليبيا)، كما أن هناك من يعقد مباراة وطنية لاختيار النخبة من المرشحين المتقدمين لدخول مؤسسات الإعداد (المغرب وموريتانيا).

إلا أن الضغوط الاجتماعية[٥] المختلفة قد أفرغت هذه الإجراءات والضوابط من مضامينها وأفقدتها مفاعيلها. واقع الأمر أن عزوف الشباب عن الدخول الى مهنة التعليم بدءا من السبعينات مع تراجع مكانة أعضاء الهيئات التعليمية اجتماعياً واقتصادياً، قد غيّر شروط اللعبة. وبدل أن تعمد الدول المعنية إلى معالجة الموضوع بتحسين مكانة أعضاء الهيئات التعليمية الاقتصادية وظروف عملهم، تبنّى معظمها

(٥) في موريتانيا مثلاً، تحت عنوان «التعليم لا يمكن أن يكون حلاً للمشاكل الاجتماعية» وهو شعار قدّم به المفتش مستشار مدير المدرسة لمداخلته حول الضعف البنيوي للشريحة التي تأتي الى المدرسة بهدف التخرج والعمل بصفة عضو من أعضاء الهيئات التعليمية ابتدائي، روى المفتش-المستشار أن إدارة الامتحانات قد شربت يوماً حليب السباع خلال إحدى السنوات القريبة الماضية فحزمت أمرها ووضعت امتحاناً حقيقياً يناسب المستوى المطلوب من الطالب العضو من أعضاء الهيئات التعليمية أن يمتلكه عند دخوله «مدرسة تكوين أعضاء الهيئات التعليمية»، واشترطت حصول المرشح على علامة ١٠ من ٢٠ في مسابقة الدخول لكي يقبل طالباً في المدرسة. وبعد تصحيح أوراق الإجابة تصحيحاً جدياً، لم ينجح سوى ٩١ مرشحاً ومرشحة، بينما كان المطلوب اكتتاب ٦٥٠ طالباً أو طالبة. الأمر الذي دفع إدارة الامتحانات الى خفض علامة النجاح المقبولة من ١٠ الى ٥ علامات من أصل عشرين علامة، وذلك لتأمين دخول العدد المطلوب.

الحلّ الأسهل القائم على رخاوة التعامل مع شروط القبول، لتأمين الأعداد الكافية من أعضاء الهيئات التعليمية الذين يحتاجهم تنفيذ سياسة تأمين المقعد الدراسي لجميع من هم في سن التمدرس.

وقد زاد الأمر تعقيداً انتشار البطالة حتى في المهن التي كانت تعتبر خارج دائرة الخطر، مما دفع كل من شعر بأن فرص دخوله الى المهن الأكثر إصطفائية قليلة، بالتوجه الى مؤسسة تكوين أعضاء الهيئات التعليمية حاملاً رداءة إعداده السابق الى حقل التعليم ومستفيداً من فرصة تدنّي شروط الدخول الى المهنة، فدخلها لتأمين الحد الأدنى من الدخل الذي يسمح له بالانتظار «الكريم» ريثما ينجح في العثور على فرصة للالتحاق بالمهنة التي يتطلع فعلاً الى ممارستها.

ب. نظام التكوين

المقصود بنظام التكوين الصيغة التي تختارها السلطة التربوية المعنية في تجميع المواد والأنشطة والممارسة التربوية في سنة واحدة أو أكثر، أو توزيعها على مجمل سنوات الإعداد. وتطرح هذه المسألة، بشكل أساسي، في البلدان التي تبنّت التوصية الدولية بأن يكون أعضاء الهيئات التعليمية خرّيجين جامعيّين مؤهّلين أكاديمياً وتربوياً. فالبلدان التي لا تزال تعدّ أعضاء الهيئات التعليمية خلال سنتين من التعليم ما بعد الثانوي تميل في الغالب الى اعتماد النظام التكاملي، أي النظام الذي يمزج خلال السنتين الدراسيتين، وإن بنسب مختلفة، بين المواد التربوية (النظرية والعملية) والمواد الأكاديمية الصرفة.

يبيّن الجدول رقم ٣ أن مؤسسات أربعة بلدان من أصل سبعة تمّت زيارتها، تطبّق النظام التكاملي فقط (تونس، الجزائر، ليبيا، موريتانيا) واثنتان تطبقان النظامين[٦] بشكل متوازٍ (السودان ومصر) وبلد واحد يتبنّى النظام التتابعي فقط وهو المملكة المغربية.

---

(٦) في العادة تطبق هذه البلدان النظام التكاملي على الطلبة النظاميين الذين تم اختيارهم بموجب مباراة بعد تخرجهم من الثانوية العامة والذين يتقاضون منحة شهرية ويتعهدون بالعمل بعد تخرجهم لمدة محددة من السنوات في مدارس القطاع الحكومي. أما النظام التتابعي فيطبق على حملة الإجازة الجامعية في إحدى المواد الأكاديمية الذين يلتحقون بكليات التربية لحيازة شهادة تربوية تخوّلهم الدخول الى سلك التعليم.

جدول رقم ٣: أنظمة التكوين

البلد	نظام التكوين	سنوات التكوين	شهادة الترشيح	صيغة الاصطفاء	إنتساب حر	منحة شهرية	إقامة في المعهد	تعهد بالعمل/ عقد توظيف
تونس	تكاملي	٢	الثانوية العامة	علامات الثانوية العامة		✓	✓	✓
الجزائر	تكاملي	٣	الثانوية العامة	علامات الثانوية العامة		✓	✓ (مجاناً)	✓
السودان	تكاملي + تتابعي	٤ أو (٣+١)	الثانوية العامة	علامات الثانوية العامة	✓ أو إبتعاث	--	--	--
ليبيا	تكاملي	٤	الثانوية العامة	علامات الثانوية العامة	✓	--	--	--
مصر	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة					
المغرب	تتابعي	١	الثانوية العامة+٢	مباراة		✓	✓	✓
موريتانيا	تكاملي	١ أو ٢	إعدادية عامة وثانوية عامة	مباراة		✓		✓

وعلى الرغم من أن الإطار الذي نبحث ضمنه لا يسمح بالمفاضلة وإصدار الأحكام العامة، إلا أن المعطيات المتجمّعة من زيارات الخبراء توحي بأن الدول التي تختزل التكوين الى أقل من الإجازة الجامعية، وتمزج في السنة الواحدة بين المواد الأكاديمية والمواد التربوية، إنما تطبق عملياً وفعلياً، بمقياس وظيفيّة المعرفة المضافة، النظام التتابعي، على عكس ما يمكن أن توحي به الممارسات الظاهرة.

وتفسير ذلك أن ما تقوم به مؤسسات التكوين فعلياً، في ما يتعلّق بتدريس المواد الأكاديمية، هو مجرّد إعادة تدريس شبه حرفية لمقرّرات مواد مرحلة التعليم الأساسي (تونس، الجزائر، موريتانيا). أي أن تدريس المواد الأكاديمية المنتشرة في سنوات الإعداد لا يضيف معرفة تذكر الى الرصيد الذي من المفترض أن يكون الطلبة قد اكتسبوه حتى نهاية التعليم الثانوي، أي أن المعارف والمهارات التربوية تبنى عملياً على أرضية المعرفة المكتسبة من المرحلتين الأساسية والثانوية طالما أن سنوات الإعداد لا تضيف شيئاً يذكر الى الأرضية الأكاديمية.

وتسلّط المشاهدات الضوء على التعمّق بمفهومي التكامل والتتابع والخلفيات الفكرية التي من شأنها أن تؤدي الى ممارسات تحقّق فعلاً أهداف التكوين. فقد ظهر من هذه المشاهدات أن هناك ضبابية تحيط بهذه الأمور بدءاً من تحديد الأهداف الحقيقية والمعلنة للتكوين والكفايات المتوقّع امتلاكها من الخرّيجين والتي من شأنها أن توجّه كامل عمليات التكوين وتربطها ببعضها بشكل عضوي بحيث يصل التكوين الى غاياته بغضّ النظر عن المقاربات المعتمدة في نظام التكوين.

٣. الطلبة

تختلف ملامح الطلبة باختلاف أنظمة التكوين وشروط القبول. فهم من حملة الشهادة الثانوية في أنظمة التكوين التكاملية، ومن حملة سنوات (أو شهادات) أكاديمية جامعية في الأنظمة التتابعية. وهم من النخبة في الأنظمة التي تفرض المباراة وتنفّذها بجدية، وفي غالبهم ممن انقطعت في وجههم معظم السبل عندما يكون الدخول بلا شروط مسبقة (كما في ليبيا مثلاً) أو بشروط شكلية لا وزن لها على أرض الواقع (كما في موريتانيا مثلاً). وفي جميع الحالات، يبقى قانون العرض والطلب في سوق العمل العنصر الأساسي في تحديد وجهة الطلبة خريجي الثانوية العامة أو الجامعة. فمع طفرة النمو الاقتصادي التي ظهرت في السبعينات، تزايدت نسبة عزوف الشباب عن مهنة التعليم، ومع تفاقم البطالة حالياً في البلدان المعنية بالدراسة، يتدافع شباب وشابات هذه البلدان الى دخول أية مهنة تضمن عملاً ثابتاً بغضّ النظر عن عدالة الجزاء المادي الذي يوفّره هذا العمل، وذلك بانتظار بزوغ فرصة مهنية أفضل.

ويبدو من الجدول رقم ٤، وكترجمة مجتمعية ثقافية لما ورد أعلاه، أن الاتجاه

العام هو غلبة الطلبة الإناث (بمعدل ٧١% بشكل عام و٩٥% في ليبيا مثلاً) في جميع المؤسسات التي توافرت معطيات عن جنس الطلبة فيها[٧]، الأمر الذي يعني أن المنطقة الإفريقية العربية قد دخلت الى ظاهرة تأنيث التعليم من بابها الواسع، بكل ما تحمله هذه الظاهرة من حسنات وسيئات.

جدول رقم ٤: أعضاء هيئات التدريس والطلبة في المؤسسات موضع التقييم

البلد	ملاك أصلي (الأساتذة)	مؤهلات الأساتذة				الطلبة			معدّل التأطير
		إجازة	ماجستير	دكتوراه	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	
تونس	تعليم ثانوي	٣١	١٣	٠	٤٤	١٨٤	١٠٨	٢٩٢	٦,٦
الجزائر	تعليم ثانوي	٣٨	١	٠	٣٩	١٣٥	٣٧	١٧٢	٤,٤
السودان[٨]	تعليم جامعي	١	٢٨	٢٤	٥٣	١٢١٢	١٠١١	٢٢٢٣	٤١,٩
ليبيا	تعليم جامعي	٢	٥٢	٤٧	١٠١	١٥٧٠	٦٥	١٦٣٥	١٦,٢
مصر	تعليم جامعي	٦٣	٨١	١٦٤	٣٠٤	–	–	١٠٧٥٨	٣٤,٩
المغرب	تعليم ثانوي	٣٣	٣	١٤	٥٠	–	–	٤٣٠	٨,٦
موريتانيا	تعليم ثانوي	٠	١١١	٠	١١١	٢٦٨	١٤٢	٤١٠	٣,٧
المجموع		**١٦٨**	**٢٨٩**	**٢٤٩**	**٧٠٦**			**١٥٩٢٠**	**٢٢,٥**

لكنّ اللافت للانتباه هو الشرخ الحاصل ما بين مؤسسات التكوين الجامعية (كليات التربية)، التي تتواجد في مصر وليبيا والسودان، ومعاهد تكوين أعضاء الهيئات التعليمية المتواجدة في الدول الأخرى، من حيث معدّلات التأطير، أي معدّل عدد الطلبة لكل عضو هيئة تدريس. فبينما ترتفع هذه المعدّلات في مؤسسات

(٧) لم تتوافر إحصاءات مفصلة في ما يتعلق بمصر والمغرب.

(٨) يتوزع طلبة كلية التربية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا على البرامج والجنس كالآتي:

البرنامج	إناث	ذكور	المجموع
بكالوريوس	١,٠٤٩ (حقيقي)	٨٧٨ (حقيقي)	١,٩٢٧ (حقيقي)
ماجستير	٩٧ (تقدير)	٧٩ (تقدير)	١٧٦ (حقيقي)
دبلوم عالي	٦٦ (تقدير)	٥٤ (تقدير)	١٢٠ (حقيقي)
المجموع	**١,٢١٢ (حقيقي)**	**١,٠١١ (حقيقي)**	**٢,٢٢٣ (حقيقي)**

الفئة الأولى بشكل ملحوظ لاثنتين منها على الأقل (السودان: ١/٤١,٩، مصر: ١/٣٤,٩)، تنخفض أيضاً بشكل ملحوظ في مؤسسات الفئة الثانية (ما بين ١/٣,٧ في موريتانيا و ١/٨,٦ في المغرب).

ويمكن للمرء أن يتساءل، في ما يخصّ كليات التربية، كيف يستطيع أعضاء هيئات التدريس أن يقوموا بمهمات التأطير على وجه مقبول ويساعدوا الطلبة على بلوغ أهداف التكوين، بوجود هذه الأعداد الكبيرة من الطلبة. كما يمكن التساؤل، في ما يخصّ سائر المؤسسات التي تمّت زيارتها، حول الجدوى الاقتصادية من استمرار هذه المؤسسات بالعمل طويلاً بأعداد من الطلبة والمؤطّرين مثل التي تمّت مشاهدتها. وقد تكون المؤسسة التي تمّت زيارتها في ليبيا الوحيدة التي تقترب من المعايير الدولية بشأن معدّلات التأطير في هذا المستوى من التعليم. لكنّ الملاحظة السابق ذكرها حول دوام العمل في هذه المؤسسة، تلقي بعض الشكوك حول ما إذا كان التأطير حاصلاً فعلاً بناء على ما هو متعارف عليه عالمياً.

٤. الأساتذة المكوّنون

تختلف ملاكات ومؤهلات الأساتذة العاملين في مؤسسات التكوين التي زارها الخبراء باختلاف طبيعة المؤسسة وانتمائها الأكاديمي والإداري. فأساتذة الكليات يتبعون الملاك الجامعي (مصر، السودان، ليبيا)، بينما يتبع أساتذة مدراس التكوين ومعاهده ملاك التعليم الثانوي حتى لو كانت المؤسسة قد وضعت تحت الوصاية الجامعية (تونس، الجزائر، موريتانيا). وبطبيعة الحال، تلحق المؤهلات الأكاديمية والتربوية شروط الدخول الى الملاكات المختلفة. فنجد مثلاً، بحسب الجدول رقم ٤، أن الغالبية الساحقة من حملة الدكتوراه (حوالي ٩٥%) وأكثر من نصف حملة الماجستير (٥٥%) موجودون في كليات التكوين الجامعية (السودان، ليبيا، ومصر)، بينما يتجمع حوالي ٦٠% من حملة الإجازات في معاهد التكوين غير الجامعية (تونس، الجزائر والمغرب). ولا بد من التساؤل هنا عن الحجج التي يمكن أن تبرّر قيام حامل إجازة أكاديمية، أي الشهادة التي تمنح بعد أربع سنوات من حيازة الشهادة الثانوية بتكوين طالب في السنة الثالثة بعد الشهادة الثانوية (كما يحصل في الجزائر مثلاً)؟

من جهة أخرى، وعلى الرغم من وجود عدد كبير من الأساتذة حملة الدكتوراه

في مؤسسات التكوين- الكليات، فإن السير العلمية الذاتية لهؤلاء، كما لحملة الإجازة والماجستير، لا تلحظ خضوع قسم كبير جداً منهم لتأهيل أو تدريب على تكوين المكوّنين[٩]. وهذه أهم نقاط الضعف التي أجمع عليها الخبراء وأساتذة مؤسسات التكوين أنفسهم. إذ أن لتكوين المكوّنين (وفي هذه الحالة الطلبة الذين يعدّون ليصبحوا أعضاء هيئات تعليمية) أصولاً وأساليب لا يمكن أن تكتسب وتتقن بمجرّد الحصول على شهادة جامعية ولو من مستوى الدراسات العليا، أو من خلال الخبرة فقط. من هنا التساؤل حول درجة تمهين الأفعال التي يقوم بها الأساتذة المكوّنون، في حين تطالب المحافل الدولية بتمهين كل فعل من أفعال التربية والتعليم على الصعد كافة، بدءا بتكوين أعضاء الهيئات التعليمية.

٥. المناهج

تختلف هندسة المناهج وعناصرها باختلاف طبيعة المؤسسة المعدّة لاستخدامها، من جهة، ومستوى الطلبة المرشحين لدراستها، من جهة أخرى، لذا نجد أربعة أنواع من مناهج التكوين في المؤسسات موضوع الدراسة الحالية.

هناك أولاً مناهج المؤسسات الجامعية التي تمارس عملها بصفتها كلية في منظومة التعليم الجامعي، مثل كلية التربية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا (السودان) وكلية التربية بجامعة حلوان (مصر). فمن جهة أولى تستقبل هذه الكليات طلبة لمستويات متدرّجة، من الإجازة وحتى الدكتوراه، ومن جهة ثانية، تفرز هذه الكليات قسماً خاصاً لكل فرع معرفي أو مرحلة دراسية[١٠].

من ناحية ثانية، هناك مناهج المؤسسات التي تحمل تسمية كلية، لكنّها تمارس

---

(٩) قد يعتبر المرء أن حملة الشهادات التربوية قد أُعدوا لتكوين المكونين. لكنهم قلة على كل حال في ما بين مجمل المكوّنين. وهنا لا بد من التنويه بالعدد الكبير من أساتذة مركز التكوين في «المركز التربوي الجهوي» (درب غلف، المغرب) الذين تابعوا أو يتابعون حالياً دراسات الدكتوراه في موضوعات تدريس المواد التعليمية بشكل عام.

(١٠) يذكر مثلاً تقرير الزيارة الخاصة بكلية التربية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا أن الكلية تشتمل على برامج في المستويات الثلاثة: مستوى البكالوريوس، مستوى الماجستير، ومستوى الدكتوراه. وهي تضم ستة أقسام أكاديمية: ١) قسم أصول التربية، ٢) قسم علم النفس التربوي، ٣) قسم تكنولوجيا التعليم، ٤) قسم المناهج وطرق التدريس، ٥) قسم رياض الأطفال و٦) قسم التعليم الصناعي.

وكأنها معهد متوسط لإعداد أعضاء الهيئات التعليمية دون مستوى التعليم في كليات الجامعة، كما هي الحال بالنسبة لكلية إعداد أعضاء الهيئات التعليمية في جامعة الفاتح/ طرابلس (ليبيا)، حيث تقوم هذه الكلية بتدريس مواد أكاديمية وتربوية بمستويات متدنّية ومقاربات أوّلية لا توازي ما هو متوقّع عادة من مناهج ومقرّرات من مستوى التعليم العالي الجامعي[١١].

هناك ثالثاً مناهج المؤسسات التي تقف على مسافة ما بين التعليم الثانوي من جهة، والتعليم الجامعي من جهة أخرى. وينطبق هذا الأمر على وجه الخصوص على المركز التربوي الجهوي درب غلف (المغرب)، حيث أن النصّ الذي يعنى بأعضاء هيئة التدريس يفرض الإتيان بالأساتذة المكونين من التعليم الثانوي، بينما يأتي الطلبة الملتحقون بالمركز من بين حملة دبلوم الدراسات الجامعية العامة DEUG التي تمنح للطالب بعد سنتين من نجاحه في الدراسة الجامعية، ويعمل بنظام التكوين التتابعي، الأمر الذي يعني أن المواد التي تعطي لهؤلاء الطلبة محصورة بالمقررات ذات العلاقة المباشرة بالعملية التربوية، وهي بمستوى الدرجة الجامعية الأولى بشكل عام.

أخيراً، هناك مناهج المؤسسات المرتبطة عضوياً بالتعليم الثانوي وإن كانت في بعض الأحيان تحت الوصاية الجامعية، مثل المعهد العالي لتكوين المعلّمين في قربة (تونس) (حتى وقت قريب فقط)، ومعهد إعداد المعلّمين/ بن عكنون (الجزائر)، ومدرسة تكوين المعلّمين/ نواكشوط (موريتانيا). وتقوم هذه المؤسسات، على مستوى المواد الأكاديمية، بإعادة تدريس مقررات التعليم الأساسي. أما على مستوى المواد التربوية، فهي تقوم بتدريس نظري لمعارف تربوية ونفسية أوّلية وقديمة، فضلاً عن طرائق تدريس جامدة ومعيارية. وتنظّم على المستوى التطبيقي فترات غير كافية من التربية العملية، يمكن طرح أسئلة كثيرة حول جديّة قيام المكوّنين خلالها بتأطير فعلي للطلبة الذين يعدّون للتعليم.

هذا على المستوى العام. أما عند الدخول في التفاصيل، فقد لوحظ أن

---

(١١) عبّر أحد الأساتذة أنه لا يعجب من المستويات المتدنية لأداء الطلبة طالما أن المفردات المعتمدة للمقررات المطبّقة فيها حالياً هي نفسها التي كانت مستخدمة في معهد المعلّمين سابقاً والذي لم يكن من المستوى الجامعي.

المرجعية الفكرية التربوية غائبة بنسب كبيرة ومختلفة في مؤسسات التكوين. فجميع مؤسسات التكوين التي تشملها هذه الدراسة تتبع قوانين وأنظمة وإجراءات رسمية لإدارة دورة عملها، لكنها لا تملك فلسفة تكوينية واضحة تحدّد الخيارات التربوية الكبرى التي يفترض أن تستوحيها عند اتخاذ القرارات.

٦. التربية العملية

تعاني التربية العملية من المشكلات عينها في جميع المؤسسات المدروسة، وأهم هذه المشكلات ما يأتي:

أ. ضيق الوقت الإجمالي المخصص للتربية العملية. أي أن المدة الزمنية المقرّرة نظرياً، والمخصّصة فعلياً، للتدريب والممارسة العملية (في الوضعية المهنية) تعتبر غير كافية إذا عرفنا أن الاتجاهات العالمية توحي بأن التدريب العملي (الميداني) يفترض أن يشغل ما يعادل ٢٠% من مجمل المدة المخصصة لإعداد عضو الهيئات التعليمية[١٢] (أي من مجموع فترات الإعداد الأكاديمي والتربوي). وفي نهاية التحليل، ليس المهم عدد الساعات المحجوزة في الجدول الأسبوعي، بل المهم الوقت الذي يمضيه الطالب الفرد في الصف يتحمّل مسؤولية التدريس.

ب. تفتيت معظم الفترة المخصّصة للتربية العملية[١٣] الى حصص فردية، لا يمكن، نظراً لشحّها من جهة، وتشتتها وتباعد مواعيدها من جهة ثانية، أن تؤتي ثمارها المرجوّة. فضلاً عن اختزال فترات التدريس بالمسؤولية الكاملة الى عدة أسابيع فقط في نهاية السنة الأخيرة من سنوات التكوين، وتخصيص القسم الأكبر من

(١٢) مثلاً تبلغ هذه النسبة في المركز التربوي الجهوي/ درب غلف (المغرب) ١٠% فقط من المدّة المخصّصة للتكوين التي هي بذاتها أقل بكثير من المدد المتعارف عليها عالمياً.

(١٣) على سبيل المثال نورد كيفية توزّع حصص التربية العملية على السنوات الدراسية المختلفة في معهد تكوين المعلّمين/ بن عكنون (الجزائر): ٨ ساعات فصلية مخصصة للمشاهدة في السنة الثانية. و٨ ساعات فصلية للمشاهدة في الفصل الأول من السنة الثالثة. أما بالنسبة لممارسة التدريس الفعلي، فينفّذ المتربص حصة واحدة أسبوعياً خلال الفصل الثاني من السنة الثانية. أما في الفصل الثالث من السنة الثانية، فيكلّف الفوج الواحد (مجموعة من الطلبة) بما يسمى بـ«التربص المجمّع»، أي أن أفراد الفوج يتحمّلون مجتمعين المسؤولية الكاملة لصف ما خلال أسبوع في الفصل الأخير من السنة الثانية. وبموجب هذه الصيغة يتم التدريس بالتناوب بين أفراد الفوج. أما في السنة الثالثة، فيمارس الطلبة التدريس الميداني خلال نصفي نهار في الأسبوع (صباحي الأحد والأربعاء)، وخلال أسبوع كامل في الفصل الثاني وأسبوع كامل آخر في الفصل الثالث.

الساعات المرصودة في الجدول الأسبوعي لنشاط المشاهدة الذي قلّما يشتمل في شقه الثاني على التجريب (التعليم المصغّر) بقصد مناقشة التحضير وعلاقته بالتنفيذ ومن ثم التصويب والتعزيز ووضع التقارير الفردية والجماعية عن التدريب الميداني ومناقشتها.

ج. ضعف التنسيق بين أستاذ النظرية التربوية، والأستاذ المؤطّر للطالب (المتربّص) في معهد التكوين، وعضو الهيئة التعليمية المكوّن في مدارس التطبيق أو المسؤول الأصيل عن الصف الذي يظهر أنه يتدخل بشكل مباشر في توجيه الطالب، بل الذي غالباً ما يصرّ على تقديم نفسه نموذجاً برسم التقليد من قبل المتربّصين. فيقع المتربّص بين مطرقة الأستاذ (بريق النظرية)، وسندان عضو الهيئة التعليمية الممارس داخل غرفة الصف (الخبرة الميدانية)، في سعيه لتأمين علامة عالية تضمن له التخرّج.

د. قلّما يتمّ الربط في تقويم أداء الطالب (المتربّص) في مدارس التطبيق، بين الممارسة التدريسية أو السلوك المهني للطالب في الصف وهاجس إحداث التعلم عند التلميذ. فالمؤطّر من جهة وعضو الهيئة التعليمية المكوّن من جهة أخرى يرصدان تصرفات الطالب إما عبر شبكة تحليل مصمّمة خصيصاً لخدمة هذا الهدف وإما من خلال صورة ذهنية منمّطة راسخة في ذهنهما ويقيسان أداء الطالب استناداً الى عناصرها. أما بالنسبة للأثر الذي يمكن أن تتركه تصرّفات الطالب على تعلّم التلميذ، فهاجس يقع خارج اهتمامات الأستاذ والطالب على حدّ سواء، على الأقل في الوضعية التدريبية والتقويمية التي يعيشانها في مدرسة التطبيق.

٧. مقاربات التدريس والتدريب

ظهر من زيارات الخبراء للصفوف في مؤسسات التكوين المعنية، وبشكل خاص من مناقشات الطلبة ومن الإجابات على استمارة «استطلاع آراء المعنيين»، أن أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على المحاضرة والتلقين بشكل عام، ولا يهتمون بالتغذية الراجعة للتعرّف الى مدى استيعاب الطلبة للمادة التعليمية، ونادراً ما تتمّ مناقشة الطالب والتعرّف الى أخطائه.

وتجد المشكلة الأساسية التي منها تنتج معظم الاختناقات الملاحظة في دورات عمل مؤسسات التكوين المدروسة أساساً لها في الصعوبة التي يواجهها أعضاء هيئات

التدريس في الكليات والمعاهد المعنيّة عند محاولتهم تبسيط الخطاب التربوي المصاغ على شكل مبادئ عامة وترجمته الى تصرّفات يومية وممارسات صفية يدرّبون طلبتهم على تنفيذها. ولعلّ المثل الأكثر تعبيراً عن ذلك إعلان مؤسسات التكوين، في الخطاب العلني لمسؤوليها، عن تبنّيها لفلسفة تكافؤ الفرص في الالتحاق والمعاملة والمتابعة والنجاح لمجمل التلامذة وضرورة تكوين الطلبة على استراتجيات التعليم والتعلم التي تسهم في تحقيق هذه المبادئ، من جهة، واقتصار النواة الصلبة من مقرّراتها التربوية على طرائق تدريس عامة وخاصة، هي عبارة عن حزم منمّطة من القوالب السلوكية المبرمجة مسبقاً، والتي لا تترك مكاناً كافياً لا لمبادرة الطالب ولا لتفريد التعليم.

رابعاً: القضايا التي يطرحها تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في المؤسسات المعنية

استناداً الى الملاحظة اليومية والمعايشة الميدانية لما يقرب من عشرة أيام للهيئات الإدارية والتعليمية والطلابية في مؤسسات التكوين التي شملتها هذه الدراسة، تجمّعت عند الخبراء أدلّة وحجج ومعاينات وملاحظات ومؤشرات وانطباعات، منها الموثوق والمؤكّد، ومنها المرجّح والمفترض، ومنها المقدّر والمحتمل. فمن هذا الخليط الكثيف بزغت القضايا التالية المتعلقة بتكوين أعضاء الهيئات التعليمية في بلدان شمال إفريقيا العربية.

القضية الأولى: غياب مشروع وطني متكامل بشأن التكوين

ظهر جلياً أن العقدة الأساسية في تكوين أعضاء الهيئات التعليمية ليست فقط، في جوهرها، كما درجت معظم الكتابات السابقة على تعيينها، نقصاً في التجهيزات أو في التكنولوجيا، ولا شحا في المعارف الأكاديمية أو التربوية، ولا ضعفاً في المناهج، ولا تقصيراً في الإدارة، بل في غياب مشروع وطني متكامل لتكوين أعضاء الهيئات التعليمية يصهر تقديمات العناصر المتوافرة، مهما شحّت، ويحولها الى ديناميّة تميّز دورة عمل المؤسسة. ولعل القسم الأكبر من التعثّر الذي عرفته الأنظمة التربوية العربية في تطوير عمليات التكوين يعود في أساسه إلى الرهان حصراً على الشروط المادية للتكوين ونسيان مكوّناته النظرية والمعنوية، والأسس الفكرية لبنيته،

وشبكة تداخل عناصره وتفاعلها، والديناميّة التي تحركه، حيث ينسى أو يتناسى القيّمون على تكوين أعضاء الهيئات التعليمية أن أول أسسٍ للتكوين هو بناء رؤية واضحة وتكوين قناعات وتحويلها الى مواقف واضحة من المعرفة والطفل والتعلّم، استنادا الى مرجعية فكرية محدّدة، وتحويل هذه المواقف الى خطط متناسقة للتكوين وقرارات وممارسات ملائمة في ما يخصّ مجمل عناصر التكوين من مدخلات، بخاصة من ناحية الخصائص المتوقّعة للطلبة المكوّنين، وعمليات، بخاصة تلك التي تهدف الى تكوين قناعات متجدّدة لدى الطلبة في ما يخص التعليم والتعلّم، وضبط للمخرجات، بخاصة اعتماد طرائق متجدّدة لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلّمين.

القضية الثانية: تكوين القناعات وتحويلها الى مواقف

يتساءل بالفعل من يحضر حصص المواد الأكاديمية والتربوية في مؤسسات التكوين عن الهدف الذي ينوي تحقيقه أعضاء الهيئات التدريسية في عملهم اليومي مع طلبتهم، وما هي الآلية التي يعتقد كل منهم بأنها قادرة على قلب المعرفة التي يستعرضها أمام الطلبة الى سلوك مهني ناجح وفعّال. كما يتساءل المرء كيف سوف يتوصّل أعضاء هيئات التدريس الى هذا التحويل طالما أن معظمهم[١٤] لم يتعلّم ولا يعلّم نظريات التعلّم *learning theories* والإدراك *cognition theories* وانتقال أثر التعلّم *learning effect transfer* والنظريات الحديثة في التقييم التربوي، وما إلى ذلك من أمور من شأنها تقويض البنى الفكرية التقليدية بشأن التعليم والتعلّم والتقييم التي يأتي بها الطلبة عندما يدخلون إلى مؤسسة التكوين وتشكيل بنى فكرية جديدة من شأنها إحداث نقلة نوعية لدى هؤلاء الطلبة في ممارسات التعليم والتعلّم والتقييم.

القضية الثالثة: الخروج من طقوسية تفتيت أفعال التكوين

تتعامل مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية مع عملية التكوين على أنها مجموعة أفعال مستقلة متوازية متزامنة ومتجاورة بدون أن تتقاطع وتتفاعل وتتكامل. ويصعب بالتالي إنتاج تكوين فعلّي في ظل هذا التفكك البنيوي وشرذمة السلوك

(١٤) المقصود هنا بشكل أساسي أساتذة المواد الأكاديمية الذين لم يتلقوا أي تكوين على مقاربات التكوين.

المهني وتحويله الى كومة من التصرفات المفردة المتلاصقة وغير المتلاحمة. ولعل السبب في ذلك غياب النظرية التربوية المتكاملة، الأمر الذي ينتج ضبابية وارتباكاً في اعتماد خلفية فكرية واضحة راعية للحد الأدنى المشترك بين جميع أعضاء الهيئتين الإدارية والفنية، من جهة، وقادرة على صهر أفعال التكوين وحامية لها من التفكك والتضارب، من جهة ثانية.

القضية الرابعة: الجودة

بيّنت زيارة مؤسسات التكوين المعنيّة أن هاجس الجودة ليس من أولويات هذه المؤسسات. ولعلّ أولى تجليات ذلك الرخاوة في تطبيق شروط القبول بحزم كافٍ في معظم مؤسسات التكوين المدروسة، إن لم نقل جميعها، إن كانت من المستوى الجامعي أو مستوى التعليم التقني العالي.

ويتجلّى ذلك أيضاً من خلال الإبقاء على مؤسسات التكوين خارج الكيان الجامعي وعدم إخضاع أساتذة هذه المؤسسات الى المعايير الجامعية العريقة كأعضاء في ملاك التعليم الجامعي، سواء لجهة شروط التعليم في هذه المؤسسات، أو لجهة الترقيات أو لجهة اشتراط إنتاج المعرفة ونشر البحوث أو التبحّر العلمي.

ويتأتى من عدم رقيّ مؤسسات التكوين الى المستوى الجامعي، إما مؤسسياً أو بالفعل، سلسلة من الممارسات التي لا تؤدي الى الرقيّ بكفايات الخرّيج الى مستوى ما هو متوقّع من ممارس لمهنة مرموقة لا يمكن امتلاك الكفايات المتعلّقة بها إلا من خلال تكوين عالي المستوى يعتبر التعليم مهنة من مستوى المهن العريقة مثل الهندسة والطب وما إليهما.

فنجد مثلاً في هذه المؤسسات ندرة ملحوظة في استخدام مقاربات النقد والتحليل والتركيب في التعاطي مع المعرفة والفكر والسلوك. كما نجد ندرة في تنويع التعليم ونماذجه، وتركيزاً أو حتى اكتفاء بالتكوين على مقاربة واحدة أو طريقة واحدة أو أسلوب واحد، الأمر الذي يعرّض الخرّيجين الى الإعاقة الكاملة تربوياً في ممارساتهم تجاه التلامذة الذين يتطلّبون، بالنظر الى فروقاتهم الفردية، مقاربات متنوّعة لكي يستفيدوا فعلاً من تجربتهم المدرسية. كما أن خرّيجي هذه المؤسسات سيشعرون بالإعاقة تربوياً في حال تبنّت الدولة مقاربة غير تلك التي تدرّبوا عليها. وهكذا تبدو معظم ممارسات مؤسسات التكوين المدروسة أقرب الى التدريب منها

الى التكوين. فهي تشدّد على طرائق التدريس من منظور أن التدريس صنعة، وتنسى في الغالب استراتيجيات التعلّم المتنوّعة بتنوّع خصائص التلامذة والتي تتطلّب القدرة على التشخيص وتكييف عمليات التعليم والتعلّم لتتناسب مع الاحتياجات التعليمية لكل تلميذ، إذا ما أردنا فعلاً الوصول إلى أفضل النتائج مع كل منهم.

القضية الخامسة: تدريس المواد الأكاديمية

يمارس أعضاء الهيئات التدريسية في مؤسسات التكوين التعليم الأكاديمي بشكل منقطع تماماً عن هاجس التكوين. ويُقدم تدريس المواد الأكاديمية في قاعات الدرس على غرار ما يحصل في صفوف المدراس الإعدادية والثانوية، أو في الكليات الأكاديمية مثل الآداب والعلوم، أي بدون أي ربط بمشكلات التّعلم التي قد تنتجها هذه المواد عند المتعلّم، وبالطرائق المختلفة التي يمكن اعتمادها لمعالجة المقرّرات الأكاديمية لتتناسب مع قدرات المتعلّمين والأساليب التي يعتمدونها لتحقيق التعلّم.

القضية السادسة: التربية العملية

تبيّن مراجعة جداول العمل الخاصة بالتربية العملية (خاصة على مستوى حصة الطالب الفرد) أن الساعات المفروزة لها بعامة، وتلك المخصّصة للتطبيق العملي الميداني، أي التدريس بالمسؤولية الكاملة في مدارس التطبيق، هي محدودة مقارنة بما توصي به الاتجاهات العالمية في هذا الشأن. وهي بالتالي غير كافية لتعويد الطالب على الوضعيّة الصفيّة الحقيقية وتمريره بأهم التجارب المهنية التي تتبلور فيها كفاياته الأكاديمية والانضباطية والأخلاقية، بما في ذلك قدرته على إقامة علاقة تربوية مع المتعلّمين تؤتي ثماراً ملموسة.

القضية السابعة: البحث العلمي وإنتاج المعرفة

بيّنت دراسات الحالة التي تناولت مؤسسات التكوين المعنية غياباً شبه كامل للبحث العلمي المؤسسي، أي البحث العلمي الذي تموّله أو تسعى الى تمويله وتشرف عليه وتستخدم نتائجه المؤسسة. فما هو موجود لا يتجاوز كونه مبادرات فردية محدودة يقوم بها أصحابها من أجل الترقي الوظيفي[١٥]، بغضّ النظر عن القيمة

(١٥) في كليات التربية التابعة للجامعة.

التي تضيفها هذه الأبحاث الى دورة عمل المؤسسة. ومعلوم بالطبع أن التكوين لا يستقيم فعلاً ولا تتوطّن المعرفة المرتبطة به إلا في ظل بنية واضحة الغاية، مصمّمة ومهيّأة لاحتضان البحث العلمي التربوي المحلّي وتشجيعه. ولا ينفكّ زائر مؤسسات التكوين في العالم العربي بعامة، وفي دول شمال أفريقيا بخاصة، يسمع خطاباً يؤكّد أن المطلوب ليس استيراد نموذج التكوين الغربي (من نظريات وأساليب وطرائق وصيغ، الخ.) وتطبيقه حرفياً في المجتمع العربي، بل الاستناد الى الفكر والعلم القابعين وراءه من أجل تكييفه مع معطيات البيئة المحلية أو تطوير نظام جديد يستجيب لمتطلبات الثقافة الوطنية. ولكن يتساءل المرء كيف سيتم تحقيق ذلك بدون تشجيع البحث العلمي التربوي فعلياً، على المستويين المادي والتقني.

القضية الثامنة: تقانات الاتصال والمعلومات

على الرغم من حيازة مؤسسات التكوين (إما على مستوى الإدارة أو على مستوى المختبرات أو حتى على المستويين معاً) لعدد يمكن أن يكون كافياً من الحواسيب، فإن النقص الواضح في الفنّيين وفي البرمجيات المناسبة قد أفقد هذه الآلات فائدتها الحقيقية وتحولت الى ما يشبه الآلة الكاتبة. وهذا يعني بالطبع أن مؤسسات التكوين المدروسة لم تدخل بعد عصر المعلومات سواء على مستوى مكننة الإدارة، أو على مستوى الولوج الى الشبكة العالمية للمعلومات، أو على مستوى بناء قاعدة معلومات تربوية لدعم القرار التربوي ولاستخراج مؤشرات كمية ونوعية تساعد على التقييم الذاتي للمؤسسة.

القضية التاسعة: التنمية المهنية للمكوّنين

لم يخضع أعضاء الهيئات التدريسية في المؤسسات المعنية الى تكوين على التكوين. والأرجح أن تكون قاعدة «التجربة والخطأ» هي سيّدة المواقف التربوية طالما أن من يقوم بالتكوين لم يسبق له أن تأهل لفعل ذلك. ولعلّ الدليل على ما تقدّم هو الانفصام الواضح بين ما ينصح به الأستاذ عضو الهيئة التدريسية طلبته، وبين سلوكه هو في الصف. من هنا الحاجة الى عقد ورش تدريبية لتعزيز قدرات الطاقم التربوي وتعميق معارفه في المواد التربوية المختلفة، من جهة، وتعزيز قدراته في تكوين الطلبة على توظيف النظرية التربوية في الممارسة الصفية، من جهة ثانية.

بالخلاصة، تبدو أربعة أعراض أساسية بارزة لتفكّك أفعال التكوين في المؤسسات المدروسة:

– غياب رؤية واضحة للتكوين، أي غياب فلسفة واضحة وبالتالي غياب مشروع متكامل يحمل التكوين الى خواتيم غاياته، والأرجح أن ضبابيّة الخلفيّة الفكرية التي تؤسس لأفعال التكوين وتفكّك هذه الخلفيّة تنتج خللا في تطوّر الفعل التكويني داخل سياقات تبلوره المختلفة وتظهر مفارقات صارخة تنعكس باضطرابات في دورة عمل المؤسسة.

– غياب النظرية التربوية المتكاملة حول التعلّم عند التلامذة والفروقات الفردية وانعكاساتها على طرائق وأساليب التعليم والتعلّم والعوامل المؤثّرة في التعلّم والنموّ.

– فشل ترجمة الخطاب التربوي المتفتّت غالباً إلى سياسات وخطط وممارسات تؤدي فعلا الى امتلاك الطالب للخلفية الفكرية اللازمة لوضع ممارساته التعليمية في إطارها الصحيح.

– اختزال عملية التكوّن الى اكتساب عابر لكتلة من المعارف العامة حول الطفل وطرائق التدريس وعلى إتقان تنفيذ مجموعة من الخطوات المنمّطة داخل غرفة الصف.

خامساً: مقترحات للإصلاح

يظهر بشكل واضح مما سبق أن تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في المؤسسات المعنية بهذا التقرير يتطلّب أكثر من تطوير لهذا العنصر أو ذاك من العناصر ذات الشأن. إنه يتطلّب في أغلبية الأحيان وضع مشروع إصلاح جذري لا يمكن من دونه تحقيق النقلة النوعية اللازمة للنهوض بهذا التكوين الى المستويات المرجوّة لكي تتقارب مع المعايير الدولية. ونظراً لتشعّب التدابير المطلوبة، يقترح أن تتمحور جهود الدول والمؤسسات حول المسائل الآتية:

١. صياغة مشروع تكوين وطني متماسك

من البديهي القول أن على أي مشروع تكوين وطني متماسك أن يعتمد على إرادة سياسية حقيقية تترجم بتحديد التزامات حكومة كل دولة تجاه التكوين بشكل

واضح، وبتدابير فعلية وخطط زمنية تنفيذية، ورصد الميزنيات اللازمة لتحقيقها. ومن أهمّ مقوّمات المشاريع المطلوبة في الدول المعنيّة ما يأتي:

– إعادة النظر بالبنية الراهنة لمؤسسات التكوين، والسعي، بقدر الإمكان، الى جعلها في مستوى التعليم العالي الجامعي، وجعل فترة التكوين تمتدّ بما فيه الكفاية لإكساب الطالب الكفايات الأكاديمية والتربوية الكفيلة بجعله محترفاً حقيقياً للتعليم ولهندسة التعلّم ليستفيد من تدخّلاته التربوية جميع التلامذة الذين بعهدته مهما كانت فروقاتهم الفردية.

– استصدار تشريعات تربوية ذات بعد تحفيزي- تنافسي بالدرجة الأولى، مثل التشدّد في شروط القبول في مؤسسات التكوين، إن من حيث المؤهّلات العامة المطلوبة أو من حيث الكفايات المسبقة المطلوبة بالنظر الى الأدوار المتوقّعة من عضو الهيئة التعليمية، وتحديد الرواتب وسائر المخصّصات وشروط العمل بشكل يحفّز أصحاب الكفاءات الواعدة على التوجّه نحو مهنة التعليم، ويشجّع أعضاء الهيئات التعليمية على الالتزام بأخلاقيات المهنة وعلى الأداء المناسب.

– إخضاع أستاذ مؤسسات التكوين الى المعايير الجامعية العريقة توخّيا لأعلى مستويات ممكنة من الاحتراف، سواء لجهة شروط التعيين والترقية، والتبحّر العلمي وإنتاج المعرفة ونشر البحوث، وربط عمليات التعليم والتعلّم بأحدث المعارف التربوية. ومن أجل ذلك، تعزيز إبتعاث مكوّني المكوّنين الى الخارج للتنوّر بالممارسات الحسنة في الدول الرائدة والحصول على مؤهّلات عالية وإقامة علاقات تعاون وثيقة مع الخارج.

– حل مشكلة غياب بنية واضحة المعالم مصمّمة ومهيأة لاحتضان أو تشجيع البحث العلمي التربوي. فلا التشريعات تتنبّه لضرورة إنتاج معرفة محلية خاصة بالبيئة المحلية ولا الميزانية ترصد مبالغ كافية لتمويل مشاريع بحثية خاصة بالمؤسسة حول قضايا التعلّم أو للصرف على حوافز مادية من شأنها تشجيع المبادرات الفردية أو الجماعية في مجال البحوث التربوية الأصيلة أو التطبيقية. فعلى الرغم من كون جميع مؤسسات التكوين تحقّق، على مستوى الطلبة على الأقل، الشروط الأولية للكيان الجامعي (تستقبل حملة الثانوية العامة)، فإنها تبقى غريبة جداً عن عالم البحث العلمي وتفتقد الحد الأدنى من البنية التحتية (الميزانية، التشريعات، الحوافز المعنوية

والمادية، الخ.) التي يمكن أن تخدم قيام بحث علمي ولو بحلّته الأولية، كما تفتقد الأطر البشرية القادرة على إنجاز البحوث العلمية أو تأطير الطلبة على فعل ذلك.

٢. تحديد الفكر التربوي المرجعي المؤطر لمجمل أفعال التكوين

لا بدّ لمجمل عناصر التكوين وعملياته من أن تستند الى فكر تربوي واضح يتجسَّد برسالة واضحة لمؤسسة التكوين ورؤية واضحة لمفهوم التكوين ومبادئه والقناعات التي يفترضها والمواقف التي ينتجها عند الطالب الذي يتحضّر لاعتناق مهنة التعليم، والموقف من المعرفة والتعلّم والمتعلّم، كما يجسّد هذا الفكر بتحديد واضح للكفايات المتوقّعة عند عضو الهيئة التعليمية المطلوب تكوينه وأفعال التكوين التي من شأنها أن تؤدّي الى امتلاك هذه الكفايات بالقدر الكافي لتخريج محترف حقيقي يستطيع الاضطلاع بالأدوار والمهمات المنوطة به على أفضل وجه وباستقلالية كافية.

٣. إعادة النظر بمكوّنات المناهج

تشكّل مناهج التكوين بمجمل مكوّناتها، من محتوى ومقاربات وأساليب تعليم وتعلّم وأساليب تقييم للتعلّم والأداء، حجر الزاوية أساسياً في تكوين أعضاء الهيئات التعليمية، لما ترفد به المتعلّم من معارف ومنهجيّات عمل وفكر مؤطّر للممارسات وما الى ذلك من أمور تحوّل عضو الهيئة التعليمية من طالب متلقّ للعلم الى عالم في التربية وفي المواد الدراسية التي يتحضّر لتعليمها، عليم بمنهجيات هذه المواد وإشكاليات تعلّمها والمقاربات التي من شأنها أن تساعد كل متعلّم على استيعاب المعارف والنمو المعرفي مهما تكن خصائصه الفردية، معلّم يفتح طرقات المعرفة الواسعة أمام المتعلّمين، وعامل فاعل في محيطه التربوي والاجتماعي.

وقد ظهر جلياً أن المواد الدراسية النظرية والعملية ومقاربات تدريس المواد التي تنطوي عليها في مؤسسات التكوين التي تمّ تقييمها بحاجة الى إعادة نظر، جذرية في بعض الأحيان. كما أن هناك حاجة للانتقال من عصر طرائق التدريس العامة والخاصة الى عصر فلسفة معرفة المادة الدراسية التي تعتمد على تحليل العمليات الإدراكية المتنوّعة والمختلفة التي يمرّ بها وينفذها المتعلّم عند دخوله في مشروع استيعاب كل مفهوم من المفاهيم المكوّنة للمادة المعرفية المقرّرة في المنهج، أي الدخول في تفصيلات استراتيجيات تعلّم المفاهيم المختلفة المكوّنة للمادة المعرفية

المطلوب اكتسابها والإشكاليات الإدراكية المترتّبة عليها. ويتأتى من ذلك إعادة النظر بمقاربات المعالجة وما يتطلّبه ذلك من تحليل للنظريات التربوية وتفكيك كل نظريّة الى مكوّناتها والمواقف والممارسات الناتجة عن تبنّيها، وعدم الاكتفاء بتدريس مدرسة فكرية واحدة أو تدريس نظرية واحدة. كما يترتب على ذلك ضرورة الانتقال الى تدريس المقررات الأكاديمية بعلاقتها بمشكلات التعلّم التي تنتجها مفاهيمها المركزية. فالمطلوب ليس تعليم المادة المعرفية بصيغتها الأكاديمية الصافية بل في علاقتها مع الإشكاليات التي تطرحها آليات اكتسابها. كما يتعيّن عدم الخلط، عند وضع مفردات مناهج المواد وتحديد الساعات المخصّصة لتدريسها، بين الفترة المخصّصة لتعليم مادة ما، في المدرسة الأساسية أو الثانوية، وزمن التكوين المخصّص في المعهد لتكوين الطلبة عل تدريس هذه المادة: تاريخ، جغرافيا، تربية إسلامية، تربية مدنية، موسيقى، تربية بدنية، الخ.

٤. إعادة النظر بالتربية العملية

من نافل القول أنه يتعيّن أن تشكّل التربية العملية بمكوّناتها المختلفة عنصراً مفصلياً للإجازة بالتعليم التي يجب ألا يتمّ إسداؤها إلا لمن يثبت جدارته وامتلاكه الكفايات التطبيقية المطلوبة بشكل ثابت. وقد ظهر أن القسط الأكبر من هذه المكوّنات، من المشاهدة والتعليم المصغّر الى التعليم بمواكبة عضو الهيئات التعليمية المسؤول عن الصف، والتعليم بالمسؤولية الكاملة، بحاجة الى إعادة نظر على مستويات عديدة لكي يتمّ توظيف دورة عمل التربية العملية بشكل ملائم لتجذير الممارسة الحقلية بالنظرية التربوية، ولكي تؤطّر الثانية الأولى بشكل سليم وفعّال وتصبح النظرية محرّكا للممارسة وضابطاً دائما لإيقاعاتها وتطوّرها.

٥. إعادة النظر بنظم تقييم أداء الطلبة

يتطلّب تأمين جودة خرّيجي مؤسسات إعداد أعضاء الهيئات التعليمية التأكدّ من امتلاكهم مجمل الكفايات المتوقّعة (معارف ومهارات ومواقف). ولذا يتعيّن إعادة النظر بنظم تقييم تعلّم الطلبة وأدائهم باعتماد نظام المقرّرات المستقلّة والتخلّي من نظام السنة الدراسية ومشكلة إعادة الصف بكامل مواده النظرية والعملية عند انخفاض معدّل التحصيل العام. كما يتعيّن إلغاء العمل بمبدأ التعويض بين المواد الدراسية من

خلال احتساب المعدّل الحسابي لمختلف المواد واشتراط النجاح في المقرّرات جميعها، والنظر بإنهاء العمل بنظام المُعامل أو الضوارب *coefficient* بخاصة في ما يتعلّق بالطالب الذي يتوقّع أن يدرّس جميع المواد.

٦. العمل على بناء عراقة تراكمية في ثقافة التكوين والمناخ التربوي

يلاحظ المرء غياب الشخصية المميّزة لمؤسسات التكوين التي تمّ تقييمها. ومن العوامل التي تساعد على تكوين هذه الشخصيّة بناء عراقة تراكمية في ثقافة التكوين خاصة بكل مؤسسة من خلال ممارسات رائدة ومبادرات تجديدية وما الى ذلك من أمور تجعل المؤسسة معروفة بها. كما أن من العوامل المساندة خلق مناخ تربوي خاص بالمؤسسة وديناميّة خاصة تميّزها عن سائر المؤسسات وتشحذ آليات تشغيلها وتسيير دورة عملها وتجنّبها الارتباك أمام كل ما هو جديد، فتتجاوز الشعور بعدم الثبات والاهتزاز، كما أنها تجنّبها الشعور بأن كلّ شيء ينفّذ على سبيل التجربة أو على خلفيّة إدارية بحتة مطعّمة بكثير من الحسّ الشعبي.

٧. بناء آليات تنسيق وشراكة بين الأطراف المعنية

إن تكوين أعضاء الهيئات التعليمية مسألة معقّدة لا يمكن أن يقوم بها طرف لوحده أو مؤسّسة بحالها. فلا بدّ من التنسيق بين العاملين في المؤسسة، كما لا بدّ من إقامة الشراكات الفاعلة بين أطراف عديدين. فالمطلوب أن ينسّق الأستاذ الذي يعطي مقرّر التربية وعلم النفس مع أستاذ المادة الأكاديمية، وينسّق هذان الأستاذان مع المكوّن الذي يشرف على الطالب في مدرسة التطبيق، لكي لا يضيع هذا الأخير بين الآراء والمطالب المتناقضة للأساتذة المشرفين الثلاثة، الآتين أصلاً الى مجال التكوين بخلفيّات مختلفة وقناعات متباينة. والمطلوب أيضاً إقامة شراكات حقيقية ما بين مؤسسة التكوين وسائر المؤسسات التعليمية المعنيّة بهذا التكوين، إن في خلاله أو في ما قبله (الوزارة المعنية بشروط القبول وشروط التوظيف وما الى ذلك من أمور تخصّ أوضاع أعضاء هيئات التدريس الاقتصادية والاجتماعية)، أو في ما بعده (الجهات التي تستقبل الخرّيجين وتوظّفهم). ومن البديهي القول أن من شأن التنسيق والشراكة الفاعلة ما بين هذه الأطراف جميعاً أن تسهّل عمل مؤسسات التكوين وتقدّم لها العون للنجاح برسالتها.