الفصل الثاني

الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الواحد والعشرين وأهداف إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية

ليلى ديراني*

ملخص: الغرض من الدراسة هو النظر في الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الحادي والعشرين وتحديداً أهداف إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية. لذا فإنها تبدأ بلمحة سريعة حول تطور المفهوم العصري للمعلم الذي يحتم تمهين وظيفته والرفع من شأنها، لتنتقل إلى تعريف ماهية التمهين، ثم تقدم عرضاً تحليلياً لواقع البرامج الإعدادية في لبنان على مستويي المعاهد التقنية والجامعات. وانطلاقاً من أن الواقع الإعدادي في لبنان يبدو مشرذماً ومفتقراً إلى البحث المعمق لأهداف الإعداد، ترى أنه لا بد من تحديد الهوية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية قبل الغوص في الإعداد. وهذا التحديد استند إلى ثلاثة مجالات: المعارف والثقافات، المهارات المهنية، الكفايات الشخصية. ثم تقوم الدراسة بوضع خطوط عريضة للبرامج الإعدادية تحدد الأهداف العامة والخاصة استناداً إلى تحديد الهوية المهنية، وتتطرق إلى النهج الإعدادي مع التشديد على ضرورة الربط الوثيق بين التعليم الأكاديمي والتدريس الميداني، للتوصل إلى تكوين ثابت ورصين لمعلم المرحلة الابتدائية. وتختم بأن إعداد المعلم مرتبط بتطور الفرد والمجتمع، حتى يواكب القرن الواحد والعشرين.

مقدمة

حملت كلمة "معلم" حتى التاريخ القريب، مضامين تتصل بالروحانيات والأخلاقيات بقدر ما تتصل بنقل المعرفة.

---

* دبلوم دراسات عليا في علم النفس، جامعة القديس يوسف. أستاذة محاضرة ومديرة المعهد اللبناني لإعداد المربين، جامعة القديس يوسف، بيروت – لبنان.

فالمعلم كان المرشد، الملقن المرافق الذي ينمّي في الولد والشاب إنسانيتهما ويزرع فيهما قيم العصر ومعارفه. ولطالما اقتصر التعليم على رجال الدين والعلماء وبقيت المعرفة محاطة بهالة ومحصورة بنخبة من البشر تتميز بموقعها الاجتماعي.

ومع مطلع القرن العشرين تقلصت الهالة حول صورة المعلم، تحت ضغط تطورات جمة من أهمها: انتقال مسؤولية التعليم من المجتمع الديني إلى المجتمع المدني، انتشار التعليم وجعله إلزامياً في كثير من الدول، تسارع نمط الاكتشافات وكثافة حجمها، انقلاب أنماط العيش والتركيبات الاجتماعية، انتشار وسائل الاتصال وتنوع قنوات إيصال المعارف، كما بلغ التنوع الاختصاصات ففرّعها وجزّأها في شتى ميادين العلوم.

وفي أواخر القرن العشرين ومع بروز العولمة، برزت على الساحة التربوية إشكاليات جديدة بالغة الأهمية وهي: التركيز على التعليم في مرحلة الروضة والابتدائي، إلزامية تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن مؤسسات تعليمية عامة، التعليم عن بعد *(Enseignement virtuel)*.

هذه المسائل عادت وطرحت موضوع المؤهلات المطلوبة من المعلم للقيام بعمله. ما جعل القرن الواحد والعشرين ينفتح على إشكاليات إعداد المعلم مع اليقين أن مهمته باتت معقدة ومتشعبة الاتجاهات. ويطال التعقيد *(la complexité)* شتى المجالات: المعارف والمواقف والأهداف والقيم والتقنيات، ما يجعل من تمهين التعليم ضرورة لا يمكن تناسيها.

وفي هذه الدراسة نتناول بعض هذه النقاط متوخين أن تلقي الضوء على موضوع تمهين التعليم وأن تساهم في تطوير النقاش.

ونبدأ بتحديد لمفهوم المهنة يليه تحليل للواقع الإعدادي في مرحلتي الروضة والابتدائي في لبنان، ومن ثم محاولة لرسم الهوية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية، وننهي باقتراح خطوط عريضة لبرنامج إعدادي.

أولاً: تحديد مفهوم المهنة

تأرجحت مهنة التعليم في الروضات والمرحلة الابتدائية بين صفة الرسالة مع تسويق مقولة "حب الأطفال والشعور بالأمومة"، فتجد نساءً وآنسات تتوجهن نحو هذا المجال "غرائزياً"، وصفة الوظيفة إذ يساهم دوام العمل ونسب العطل

في إضفاء صفات الوظيفة المحددة الأفاق على التعليم في الابتدائي، وصفة الحرفة والفن عندما نأخذ بعين الإعتبار التقنيات الواجب امتلاكها والمهارات الفنية المطلوبة، لتنويع النشاطات الموجهة للطفل.

أما استعمال صفة مهنة فأمر يجعل التعليم يرتقي إلى مستوى أرفع في سلم الأعمال، ويسمح له بأن يتنافس مع مهن كالطب والهندسة. فيرتفع اجتماعياً شأن معلم مرحلتي الحضانة والابتدائية.

ولإضفاء صفة المهنة على عمل ما، يجب توصيف المهمات الموكلة إليه ووضع المعايير التي تجيز التصنيف، بين الأقل والأكثر كفاءة بشكل موضوعي وعقلاني، لتحصين العامل وسوق العمل من الطارئين عليهما (المؤتمر التربوي العربي حول تربية المعلم في القرن الحادي والعشرين، ١٩٩٥).

بدأت معالم تمهين التربية بشكل عام في الستينات مع إنشاء كليات العلوم التربوية في العالم الغربي. ولطالما انتقد هذا الاختصاص لعدم وضعه الإطار الواضح في المعرفة والتقنية، فهو يختار من مجالات علمية أخرى كالفلسفة وعلم النفس وعلم الإجتماع والطب، الأطر المعرفية التي يحتاجها لتعليم الطلاب، فيتخرج الشباب مع باقة من الخواطر والمعلومات، ولكن دون مهارات محددة تمكنهم من أداء وظيفة واضحة المعالم ما عدا مهام البحث والتنظير.

وبما أن هذا التوجه لم يلب الحاجة المطلوبة في مراحل الروضة والابتدائي، فقد قامت المعاهد التقنية بتأهيل أشخاص أصبحوا ملمين بالشق التنفيذي دون الشق النظري للإجابة على الحاجات الأولية للتعليم الابتدائي. لكن سرعان ما انتقدت هذه المعاهد كونها لا تؤهل خريجيها للتحليل والتخطيط والتطوير، فكان أن أفرز هذا الواقع جيلاً ثانياً من البرامج الإعدادية الجامعية، جيلاً مخضرماً يحاول التوفيق ما بين النظري والتقني. وقد تمكنت العلوم التربوية اليوم من رسم اطارها المعرفي والتقني الخاص، ونشهد في العالم نمطاً جديداً من البرامج التي تترجم هذه الخصوصية.

كل هذه المعطيات تسمح اليوم بإضفاء صفة "المهنة" على التعليم في مرحلتي الروضة والابتدائي.

فلننتقل إلى عرض للواقع الإعدادي اللبناني متسائلين إن كان يتلاءم والمفاهيم المفصلة أعلاه.

ثانياً: عرض تحليلي للواقع الإعدادي لتعليم مرحلتي الروضة والابتدائي في لبنان اليوم (جدول رقم ١)

إن الصورة اليوم في لبنان تعكس تيارات مختلفة. وسنحاول توضيح الرؤيا من خلال مقاربة مقارنة بين المعاهد والكليات . يبين الجدول رقم ١ حصيلة دراسة قمنا بها، تضمنت المرحلة الأولى منها مسحاً شاملاً لكل برامج شهادة العلوم التربوية في جامعات لبنان والمعاهد التقنية ودور المعلمين، ثم ركزنا في المرحلة الثانية على عينة من: معهد تقني، كلية تربية، قسم علوم تربوية تابع لكلية علوم إنسانية، معهد جامعي، دار معلمين، وتوصلنا الى ما يلي:

١. في شأن نوعية الشهادة نرى أولاً توجهاً عاماً نحو فصل التربية الحضانية عن التعليم الابتدائي، كما نرى في التعليم الابتدائي توجهاً نحو التخصص إما بمواد أو بمراحل معينة، ونادراً ما يبقى التعليم الابتدائي وحدة شاملة لكل المواد.

وتتوزع الشهادات بين شهادة امتياز فني للمعاهد التقنية، وإجازة جامعية مدتها ثلاث سنوات، وإجازة تعليمية للبرامج الجامعية التي تصل مدتها إلى أربع سنوات. أما دور المعلمين فالشهادة المعطاة فيها صادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء ولا صلة لها بالسلم الجامعي أو التقني.

٢. في شأن مستوى الشهادة: إن هناك تبايناً في المستوى ما بين الشهادة الجامعية والشهادة التقنية حتى لو كانت شروط الانتساب (الشهادة الثانوية) ومدة الدروس (ثلاث سنوات) هي نفسها. فالذي ينال شهادة امتياز فني لا يمكنه الحصول على معادلة لشهادته على المستوى الجامعي، ما يشعره بأن مستقبل تطوره العلمي مغلق، وربما ترافق هذا الشعور بالاعتقاد بأن التعليم في المرحلة الابتدائية لا يستحق أكثر مما تعلمه.

٣. بالنسبة للنهج المعتمد في التكوين ثمة اختياران: الأول أن يكون التكوين عامودياً يؤمن للطالب توجهاً محدداً منذ السنتين الأولى والثانية ويكون إما تخصصاً يتناول كل الابتدائي أو الروضة أو تخصصاً ضمن مرحلة أو مواد تعليمية معينة، أو الإثنين معاً (الجامعة اللبنانية). ويتضمن هذا التكوين، إلى جانب

جدول رقم ١: الواقع الإعدادي في لبنان

		دار المعلمين			معهد جامعي	قسم علوم تربوية في الكلية	كلية تربية		معهد تقني
		روضة	ابتدائي لغة عربية و اجتماعيات	ابتدائي علوم			روضة	ابتدائي حلقة أولى أو ثانية	٧٥ أسبوعاً
مدة الدراسة		٣٢ اسبوعاً	٣٢ اسبوعاً	٣٢ أسبوعاً	١٠٠ اسبوعاً	٧٥ أسبوعاً	١٠٠ اسبوعاً	١٠٠ أسبوعاً	
الشهادة الأولى		إفادة من المركز	إفادة من المركز	إفادة من المركز	إجازة تعليمية عامة او مع Option	إجازة جامعية في العلوم التربوية مع Option بعض الأحيان	اجازة تعليمية خادمة أطفال	اجازة تعليمية ابتدائي حلقة أولى وثانية	إمتياز فني
شروط الانتساب		ثانوية عامة	سنة جامعية في الآداب او الإجتماعيات	ثانوية عامة	ثانوية عامة	ثانوية عامة	ثانوية عامة	ثانوية عامة	ثانوية عامة
مضامين المنهج بالنسب المئوية	مواد تعليمية	٤ ١١,٧٦	١ ٤٤,٣٦	١ ٣٥,٨٤	٢ ١٦,٤٨	٣ ١٣,٠٤	٤ ٦,٢٥	–	–
	طرائق تعليم	٥ ٩,٨	٤ ٩,٠٢	٤ ١٤,١٥	٥ ٧,٣٢	٤ ٨,٦٩	٤ ٦,٢٥	٢ ١٧,٦٤	٣ ١٠,٠٦
	نظريات في التربية والتعليم	٢ ١٩,٦	٢ ١٩,٥٤	٣ ١٦,٠٣	٤ ٨,٢٤	١ ٣٩,١٣	١ ٢٥	١ ٢٣,٥٢	٢ ١٢,٠٨
	تقنيات في التعليم	٦ ٧,٨٤	٦ ٣,٧٥	٦ ٣,٧٧	٧ ٣,٦٦	٥ ٤,٣٤	٣ ١٢,٥	٣ ١١,٧٦	٧ ٢,٠١
	تدريب ميداني	١ ٢١,٥٦	٢ ١٣,٥٣	٢ ١٧,٩٢	١ ٣٦,٨١	٥ ٤,٣٤	٣ ١٢,٥	٣ ١١,٧٦	١ ٥٥,٧٠
	فنون	٣ ١٣,٧٢	٦ ٣,٠	٦ ٣,٧٧	٧ ٣,٦٦	٥ ٤,٣٤	٢ ١٨,٧٥	٢ ١٧,٦٤	٥ ٦,٠٤
	ثقافة عامة	٦ ٧,٨٤	٥ ٥,٢٦	٥ ٦,٦	٥ ٧,٣٢	٢ ٢١,٧٣	٣ ١٢,٥	٣ ١١,٧٦	٢ ٤,٠٢
	علم اجتماع	٨ ١,٩٦	٧ ١,٥	٧ ١,٨٨	٣ ١٠,٩٨		٤ ٦,٢٥	٤ ٥,٨٨	٧ ٢,٠١
	علم نفس	٧ ٥,٨٨	–	–	٦ ٥,٤٩	٥ ٤,٣٤	–	–	٤ ٨,٠٥
	المجموع	ساعة ١٠٢	ساعة ١٣٣	ساعة ١٣٣	ساعة ٢١٨٤	ساعة ١٤٠٠	ساعة ١٠٠٠ تقريباً	ساعة ١٠٠٠ تقريباً	ساعة ٢٩٨٠

المصدر: مناهج المؤسسات (لائحة المراجع والمصادر)

مواد الاختصاص الواردة منذ السنة الأولى أو الثانية، موادّ عامة تؤلف الجذع العام المشترك بين كل الاختصاصات.

والاختيار الثاني أن يكون التكوين أفقياً، أي إعداداً عاماً في العلوم التربوية على مدى ثلاث سنوات ومن ثم اختصاصاً معيناً في السنة الرابعة في مواد أو مراحل معينة، وفي هذه الحال تحتوي السنوات الثلاث الأولى على مواد نظرية وعامة في العلوم التربوية أكثر مما هي تطبيقية، وتترك للسنة الرابعة المواد التمهينية الصرف.

٤. أما المواد التي تؤلف المناهج الإعدادية فهي تغطي، بنسب متفاوتة بين المؤسسات، المجالات التالية: معارف متعلقة بمواد التعليم، معارف متعلقة بطرائق التعليم، بالنظريات التربوية، والتقنيات التربوية، معارف متعلقة بعلم الاجتماع وبعلم النفس، كما معارف متعلقة بالثقافة العامة وبالفنون.

وما نلاحظه للوهلة الأولى هو الفوارق بين المؤسسات وضمن المواد، فلا يتمكن المحلل من استخراج قواعد إعدادية موحدة أو استقراء منطق إعدادي عام. أما الدخول في التفاصيل فيمكننا من الملاحظات التالية:

أ. بالنسبة للمواد التعليمية، فهي غائبة في المعاهد التقنية وموجودة بنسب تتفاوت ما بين ٦.٢٥ ٪ و٤٤.٣٦٪ في الجامعات ودور المعلمين حيث تبقى من أعلى النسب بين المواد، وكأن البعض أراد تزويد الطلاب بدروس استلحاق أو تعمق في المواد. وهذا ما يطرح السؤال حول المستوى التعلمي للمتخرج من الثانوية العامة أوما إذا كانت مضامين مناهج الروضة والابتدائي تتطلب هذا الكم من المعلومات الإضافية.

ب. بالنسبة لطرائق التعليم *(didactique)* فأهميتها ضمن البرامج وسطية، وتأتي بين المرتبتين الثانية والخامسة مع معدل نسبي يناهز ١٠.٣٦ ٪، والملاحظ أن النسب الأعلى موجودة في اختصاصات العلوم.

ج. أما النظريات في التربية والتعليم فهي متوفرة في جميع المؤسسات وتتراوح أهميتها بين المرتبة الأولى ونلاحظها في الكليات (٢٣.٥٢ ٪ ، ٢٥ ٪ ، ٣٩.١٣ ٪) والمرتبات الثانية والثالثة أو الرابعة في المعاهد الجامعية.

د. أما التقنيات في التعليم فهي تحتل المرتبة السادسة أو السابعة عموماً، ربما لكونها مرتبطة بالنظريات التربوية من جهة، وبطرائق التعليم من جهة أخرى.

هـ. التدريب الميداني يحظى بـ ٥٥.٧٠ ٪ من الحصص في المعهد التقني، ما يتماشى ومنطق الإعداد الفني للمهن. أما في الجامعات ودور المعلمين فأهميته تتراوح بين المرتبة الأولى والمرتبة الخامسة في المناهج. ويلاحظ أنه عندما تكون نسبة التدريب الميداني متدنية (٤.٣٤ ٪) تعلو نسب النظريات في التربية (٣٩.١٣ ٪) والثقافة العامة (٢١.٧٣ ٪) والعكس صحيح.

و. أما الفنون فمادة موجودة في كل المناهج العامة والمتخصصة الأدبية والعلمية، حتى لو كان لها اختصاص مستقل مؤمن في مؤسسات محددة. ونشهد نسباً عالية جداً تجعلها في المرتبة الثانية في كلية تربية (١٧.٦٤ ٪ - ١٨.٧٥ ٪) في كل الاختصاصات، وربما كان الأمر من رواسب برامج إعدادية تقنية سابقة . كما تأتي في المرتبة الثالثة في اختصاص الروضة في دور المعلمين (١٣.٧٢ ٪).

ز. أما بالنسبة للثقافة العامة فهي فئة غالباً ما تحتوي على تقنيات تعبير ومنهجيات البحث، ونراها تحتل المرتبة الثانية أو الثالثة في الكليات، ما يتقاطع مع الملاحظات الواردة آنفاً.

ح. أما علم الاجتماع فيتضمن موادّ تربط بين المجتمع والتربية وأهميتها متدنية عامة حتى أنها مفقودة في مؤسسة من المؤسسات.

ط. أخيراً يحظى علم النفس بنسبة ضئيلة جداً في البرامج الإعدادية، حتى أنه ليس مدرجاً في برامج دور المعلمين للمرحلة الابتدائية. وهذا ملفت للنظر كون التربية ترتكز على اكتشافات علم النفس، وليتمكن المعلم من تربية الأولاد عليه أن يعرف بدقة التطور النفسي والذهني للطفل في كل مراحل تطوره.

أخيراً وبعد التحليل التفصيلي، يهمنا تسليط الضوء على بعض الأفكار:

إن التنوع الذي تشهده الساحة اللبنانية ربما كان دليل غنى بالمصادر والخلفيات الثقافية وبالخبرات الميدانية، غير أن هذا التنوع يجعلنا نتساءل حول الهوية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية. فالشهادات المقترحة عديدة المستويات والمحتويات، ومعايير التوظيف متفاوتة حسب المؤسسات المدرسية، ما يساهم في

شرذمة الهوية المهنية. فهذه المعطيات لا تسمح بخلق أرضية مهنية مشتركة وتعاون مهني بنّاء وحوار ثقافي فعّال. وينعكس عدم وضوح الهوية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية على الشأن المطلبي والعمل النقابي من ناحية، فترى النقابات تفتقر إلى العناصر والمعايير والمكونات للهوية المهنية فلا تستطيع تحصين القطاع تجاه المتطفل عليه، فما زال بإمكان حامل الشهادة المتخصصة ومن لا يحملها الحصول على وظيفة في الابتدائي وعلى التعليم. من ناحية أخرى، نرى غالبية المدارس لا تعير للمرحلة الابتدائية الاهتمام الذي تعيره للمراحل اللاحقة، إن من حيث توظيف معلمات ومعلمين أصحاب شهادات أو استحداث تجدد في الوسائل التعليمية وفي أنماط التقييم أو في طبيعة العلاقة التربوية والعلاقة مع الأهل أو مع الزملاء والمسؤولين، الخ... كما ينعكس ذلك على الساحة الفكرية التربوية للمرحلة الابتدائية الخالية من الحوارات الهادفة، فلا تتمكن المؤسسات التربوية من النهوض التربوي وتبقى كل منها منغلقة على ثقافتها البيئية.

وتحثنا هذه الاعتبارات على تحديد الهوية المهنية لمعلم الابتدائي، ومن ثم يأتي اقتراح برنامج إعدادي منسجم مع الصورة المهنية الأكثر تلاؤماً مع احتياجات القطاع التربوي.

ثالثاً: محاولة رسم الهوية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية

تتمحور الهوية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية حول ثلاثة مجالات:

المعارف والثقافات، المهارات المهنية، الكفايات الشخصية.

ولتسهيل الكلام على هذه المجالات علينا تحديد أين ومع من يعمل معلم المرحلة الابتدائية (Lessard et Tardif, 1999)؟

- إنه يعمل مع كل طفل يتراوح عمره ما بين الخامسة والثانية عشرة، جماعة وأفراداً ذوي خصائص بارزة أو عادية،
- مع ذوي الطلبة كونهم مشاركين في المسؤولية التعليمية وفي الوقت عينه مستفيدين منها،
- مع زملاء للصف الواحد أو للمادة الواحدة أو للمرحلة الواحدة،

- مع إدارة المدرسة،
- مع أصحاب الاختصاص عندما تدعو الحاجة،

ويبني مع هؤلاء الفرقاء علاقات فوقية، ندية تعاونية، أو تحتية حسب الظروف، ولن ندخل هنا في هذه المتاهات.

أين يعمل ؟

في مدرسة معينة مركزها منطقة أو حي معين. ماضيها وحاضرها كما موقعها الجغرافي ترتب عليها ثقافة وجواً معيناً يؤثران بشكل حتمي على نهج المؤسسة مع الطلبة ومع الموظفين.

بعد هذا التوضيح، ننتقل إلى تحديد محتوى المجالات الثلاثة التي ذكرناها آنفاً: المعارف والثقافات، المهارات المهنية، الكفايات الشخصية.

١. في المعارف و الثقافات

بما أن معلم المرحلة الابتدائية هو معلم لأولاد يصبحون شباناً وشابات منتجين بعد معدل زمني مدته ١٥ سنة، يحتم عليه الإطلاع على أحدث ما يصدر في شتى المجالات على الساحة المحلية والعالمية كي يؤمن الاستمرارية في تكوين المعرفة. فتحلي معلم المرحلة الابتدائية بأحدث المعارف وبثقافة حضارية واسعة هو ضرورة اليوم، خاصة وأن وسائل نقل المعلومات والمعارف متوفرة بغزارة، وربط المعارف الجديدة بالقديمة هو ما يؤمن بشكل أسلم الاستمرارية الضرورية لتكوين كل طفل والمساهمة في ضمان استقراره النفسي. كما أن الثقافة الواسعة والمتجددة تساهم إلى حد كبير في صقل تفكير المعلم وشخصيته، فتسدي خدمة وافية لمجال الكفايات الشخصية الذي سنتطرق إليه لاحقاً.

وفي مجال المعارف العامة التي تساهم بشكل أكثر مباشرة في التكوين المهني، هناك المعارف المتعلقة بشخصية الطفل: من علم نفس تطوري إلى معرفة الفوارق بين الأطفال وبالأخص الفوارق الواضحة التي تجعل طفلاً ما ينتمي إلى الفئة المسماة "الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، كما المعارف المتعلقة بالمجتمع المحلي وتطوره وبمعرفة دينامية العائلة والمقاربة المقارنة تاريخياً وجغرافياً بين المجتمعات وأنظمة التعليم.

٢. في المهارات المهنية

نحدد المهارات المنتظرة من معلم المرحلة الابتدائية على الشكل التالي:

– معارف نظرية وتطبيقية في المواد التي سوف يعلمها. ونركز هنا على ملكة لغة التعليم المنتقاة كأمر أولوي إذ إن تراكيب أواليات *(mécanismes)* اللغة تتركز في هذه المرحلة العمرية.

والمعارف المرتبطة بالمواد الأخرى يجب أن يجري التأكد من صحتها كون التعليم في الصغر كالنقش في الحجر، فالمفاهيم الخاطئة الأكثر عصياناً هي التي تثبت في المرحلة الابتدائية.

– طرائق التدريس: إن المعارف الأكاديمية مرتبطة مباشرة بطرائق ومنهجية التدريس. فلكل مادة خصائصها وقد ولّى العهد الذي كان يعتقد فيه بطرائق تدريس واحدة تنطبق على كل المواد. لذلك يتوجب الإلمام بهذه الناحية من المعارف.

– معرفة النظريات التربوية وتقنياتها: ترتبط طرائق تدريس المواد بالحالات التعليمية مباشرة. ما يتطلب معرفة النظريات التربوية وتقنياتها كما تقنيات إدارة الصف ونظرياتها وبرمجة محتويات التعليم وأنماط العلاقات.

– معرفة خصائص الطلبة والقدرة على التكيف والتكييف: عندما نصل إلى جوهر العملية التعليمية نصل إلى جوهر مهام المعلم وجوهر علاقاته بتلامذته. فعليه معرفتهم فرداً فرداً واستقصاء مهارات وصعوبات كل واحد من المتعلمين وملاحظتها وتحليل الأخطاء والنواقص للتمييز بين ما هو عائد لإدارة الصف أو طرائق التدريس أو تقنيات التواصل، وما هو عائد للمحيط المدرسي والعائلي والاجتماعي، وما هو عائد لشخصية وخصائص التلميذ عينه. من هنا ضرورة اكتساب مهارات في البرمجة التمييزية *(différenciée)* وفي التعامل مع المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة والقدرة على تكيف الموارد والمواد.

– المعلومات الإدارية: معرفة الحقوق والواجبات والقدرة على العمل ضمن فريق عمل متكامل ومع أصحاب اختصاص عندما تدعو الحاجة، ومع ذوي الطلبة بشكل أساسي كونهم كما سبق وذكرنا هم الشركاء الأوائل في تعليم التلميذ وتربيته .

– القدرة على التقييم: كل هذه المهارات تتوج بالقدرة على التقييم الكمي

والنوعي. ويتناول التقييم إنتاج الطفل وسلوكه وتطوره، كما يتناول التعاون والزملاء والرؤساء وذوي الطلبة. والنقطة الأخيرة في هذا السياق وهي الأهم: تقييم الذات.

والتقييم ينقلنا إلى المجال الثالث من الهوية المهنية وهو الكفايات الذاتية والشخصية.

٣. في الكفايات الشخصية (Perrenoud, 1996)

المدخل الأنسب للتكلم عن الكفايات الشخصية هو النظر في بعض التناقضات التي تتضمنها ممارسة هذه المهنة:

– العمر الوسطي لبداية مزاولة المهنة هو ٢٢ سنة. والمطلوب التعاطي مع أولاد ما بين الرابعة والثانية عشرة، فالحد الأدنى من السلم العمري، أي أربع سنوات ما زال بعيداً جداً عن عالم المتخرج، والحد الأقصى أي ١٢ سنة، أقرب من الذكريات الشخصية التي تكون جميلة أو أليمة فتؤثر إلى حد ما على العلاقة التربوية.

ويشكل هذا الواقع ناحية إيجابية كونه يسهل عملية التناهي من قبل المتعلم، كما يشكل سلبيات كون المتخرج لا يتمتع بالنضج الكافي للتصرف الحكيم.

– المعلم هو المرجع السلطوي في المفهوم العام حتى الآن. ومن يقول سلد . يقول علاقة قوة فيها المد والجزر. فالانضباط ضروري لخلق جو ملائم للتعلم، كما أن الإفراط به يقفل الأذهان، والسيطرة على طرائق التعليم مهمة، كما أن زيادتها تغلق الباب أمام الارتجال الضروري في بعض الحالات.

– يصور المعلم على أنه نبع من المعلومات ومن الحكمة، فهو يخاف على هذه الصورة أمام التلامذة وذويهم وأمام زملائه ورؤسائه، فيخشى من النقص في المعلومات، ومن أساليب استخدام السلطة ووضع العقاب، ومن ردات فعل المجموعة .

– والمعلم حر في صفه، مستقل، لكنه أيضاً وحيد رغم كل المساندات الخارجية. فهو يقف ليعمل مع مجموعة من الأولاد، ويمكن للاستقلالية أن تتحول إلى وحدة مريرة في بعض الظروف.

– كما يطلب من المعلم حث الطلبة على التعلم فيستعمل نوعاً من الإفتان والإغواء ليجعلهم يتقبلون مادة جافة. فهو ممثل ولاعب ويطلب منه في الوقت عينه عدم التلاعب بأحاسيس الأولاد وعدم اللعب على حبل الإغواء محافظة على المسافة المثلى في العلاقة التربوية.

– يقع المعلم بعد فترة من مزاولة المهنة في حال الضجر والتكرار، كما في كل المهن، إنما المختلف هنا هو أن الضجر والتكرار أمران يعودان إلى صلب تنظيم العمل في هذه المهنة وليس إلى طبيعته. فلا ضجر إن تمكن المعلم من متابعة كل فرد ومن مساعدته على تخطي صعوباته إن كانت مرحلية، أو على التعايش معها إن كانت مزمنة ، كالإعاقة مثلاً... إلا أن تنظيم العمل من حيث الوقت والأعباء وعدد التلامذة لا يمكن المعلم من المتابعة العميقة للمشاكل ما قد يوقعه في الضجر.

– أما بالنسبة للتقييم، فالمعلم هو السيد المطلق الذي يضع علامة على امتحان أو فرض فلا يحق لأحد أن يغيّرها من بعده. فهو من جهة يود المحافظة على السلطة التقييمية المطلقة التي يتمتع بها، ومن جهة أخرى يعرف صدق اليقين، نسبيتها وما ينتج عنها من حيرة ضمير أحياناً وخطأً أحياناً أخرى.

إن المواقف التي ذكرناها ترسّخ في ذهن المعلم والمجتمع، وهم اسطورة تمالك النفس والعقلانية وفرض الاحترام، بينما يواجه المعلم يومياً تناقضات وأزمات تجعله يكتشف حدوده الذاتية، وهشاشة بعض كفاياته ومهاراته، ما يوقعه في التردد العميق.

فمهنة التعليم هي أولاً مهنة الملاقاة، لذلك فهي تخضع حتماً لما هو خارج المنطق المجرد وبعيد عن الموضوعية التامة. وكونها مهنة ملاقاة فالنظر اليها يكون من منظار الذاتية المشتركة *(intersubjectivité)* وليس من منظار المعاكسة *(antagonisme)* بين الموضوعية والذاتية.

لذلك فإن الكفايات الذاتية لمعلم المرحلة الابتدائية هي بالمختصر إمكانية التواصل مع ذاته بشفافية وصدق كي يتمكن من التواصل مع الآخرين. فمعلم الابتدائي هو بذاته الأداة الأولى لعمله، وتكمن كل الصعوبة بجعل ذاته أداة دون ضياع هويته الشخصية أو انصهار حياته الخاصة في حياته المهنية.

يؤدي بنا الكلام إلى الاشارة إلى المناقبية والأخلاقية المهنية التي تطال جوهر العلاقة الإنسانية ولا تقتصر على المحافظة على بعض السلوكيات

واستيعاب البعض الآخر منها، بل هي مشوار نفسي ذاتي يترافق ومشوار الشفافية ويتواصل معه.

رابعاً: الخطوط العريضة لبرنامج إعدادي

تتجلى لنا من الفقرات السابقة فكرة إعادة تصويب أو تركيز الأهداف الإعدادية والمحتويات العامة لمناهج إعداد معلم المرحلة الإبتدائية ليتمكن من تجسيد مكونات هويته المهنية ومواكبة متطلبات القرن الواحد والعشرين.

١. الأهداف

أ. الهدف العام

الهدف العام للإعداد يكون بجعل المتخرج مهنياً يتحلى بالفكر المهني الشامل والدقيق، كما بالاحتراف العملي فيحافظ على مستوى المهنة، ويدفع بها إلى الأمام من جهة، كما يسعى إلى تطوير المفاهيم والنظريات من جهة أخرى.

ب. الأهداف الخاصة

١) في ما يخص الأهداف المتعلقة بالمعارف العامة والثقافات

لقد شددنا على اتساع ثقافة المعلم وتحسسه لمسألة العولمة ومترتباتها على الشأن التربوي. لكن هدف البرنامج الإعدادي لا يمكن أن يكتفي بسرد المعلومات وتلقينها حتى أنه لا يستطيع احتواءها، بل أن مهمته جعل المتعلم على حيز من الاهتمام بما يجري من حوله وصقل حسه النقدي وتدقيق رؤيته وآرائه في المواضيع المختلفة المتعلقة بالثقافة العامة والمجالات الخاصة ووضع الإطار النظري للتكوين المهني، كعلم النفس التطوري والنظريات في التربية وعلم الاجتماع.

٢) في ما يخص الأهداف المتعلقة بالتكوين المهني

يترتب على المتخرج أن يتمكن من إدارة الصف، البرمجة العامة والمتميزة للمعلومات والنشاطات طبقاً لخصائص المجموعة وحسب كل حالة فردية منها... أن يتمكن من المعارف الخاصة بمواد التعليم وبطرائق أدائها، فضلاً عن التمكن من العلاقات مع التلامذة وذويهم ومع الزملاء والإدارة، والتحكم بأدوات التقييم.

٣) في ما يخص التكوين الذاتي

على المتخرج التمكن من السيطرة على الذات، الإتزان بالمواقف والتقدير الصائب لها. كما عليه التحلي بسرعة الخاطر والإبداعية لمواجهة المواقف والحالات الطارئة.

٢. نهج الإعداد وآلياته

أ. الإعداد الأساسي

بالنسبة للإعداد الأساسي الذي يمكّن الفرد من الحصول على الإجازة التعليمية، إن التوصل إلى خلق هوية مهنية واضحة وثابتة يتم من خلال مقاربة تكاملية وتدريجية *(approche intégrée et progressive)* سبق أن ذكرنا الخطوط العريضة لمحتواها.

والتكامل يكون بين الوحدات النظرية والتقنية والتدريب الميداني، والتدرج يكون بين النسب المعطاة لكل فئة، فتتزايد حصص التدريب الميداني عبر السنوات وتقل الحصص المعطاة للوحدات النظرية والتقنية.

وفي هذا السياق يكون التدريب الميداني ترجمة وتجربة عملية للمعارف النظرية والتقنية، كما يكون مجال تعارف مع إمكانية العمل والحياة المهنية. ويؤدي هذا التفاعل إلى مقاربة انعكاسية *(approche reflexive)* للمعلومات وللمواقف تنقل المتعلم من وضعية الباحث عن المعارف والمتلقي لها إلى وضعية المحلل في الحلقة ما فوق الإدراكية *(métacognition)*، فيتمكن من النظر إلى العمل واضعاً المسافة المناسبة التي تسمح بتبويب الحالات والأعمال والتصرفات والمواقف في مفاهيم على درجة من التجريد. وهكذا يتمكن المتعلم من الربط بين المواد الملقنة والتجربة الميدانية فتنصهر هاتان الفئتان من المعارف لتصبا في استبطان *(interiorisation)* الهوية المهنية.

ويتطلب تطبيق هذا المفهوم للتدريب الميداني مرافقة ومتابعة إفرادية وجماعية منتظمة تواكب مسيرة الاستبطان هذه من خلال التقييم الذاتي والمقارنات بين الأتراب وتبادل الخواطر والتساؤلات، فيدخل المتعلم في مسيرة

الشفافية مع الذات ومع الآخر التي هي جوهر نجاحه كأداة للمهنة كما سبق وذكرنا.

ب. التدريب المستمر

لا يكفي الإعداد الأساسي ليبقى المعلم على قدر مقبول من الجودة في المجالات الثلاثة التي حددناها في تحديدنا للهوية المهنية: المعارف والمهارات المهنية والكفايات الذاتية، إذ يأتي التدريب المستمر لينشط المعلم فرداً وضمن الجماعة وليساهم في رفع مستوى الأداء المهني.

ويتضمن التدريب المستمر تجديداً للمعلومات والتقنيات، كما يتضمن حلقات مناقشة وتحليل للخبرات. والذي يجعل حلقات التدريب المستمر أكثر فعالية هو البحث التطبيقي الموثق الذي يساهم في إغناء حقل المعرفة.

خاتمة

أردنا في هذه الدراسة أن نسلّط الضوء على ضرورة تمهين التعليم في المرحلة الابتدائية معتبرين أن التمهين يبدأ بتوضيح للهوية المهنية وتثبيتها في مجالاتها الثلاثة، رابطين هذا التثبيت بأهداف البرامج الإعدادية الجامعية ونهجها ومحتوياتها. والقناعة التي تدفعنا إلى التشديد على ما ركزنا عليه – من ضرورة التشبث بالهوية المهنية وضرورة استبطانها بصهر المعارف النظرية والتطبيقية بالخبرات الميدانية – مردّها إلى أن سر نهوض المجتمعات يكمن في جدية وجودة نظامها التربوي خصوصاً في المرحلة الابتدائية. أما ركيزة النظام التربوي فهو المعلم. بالفعل فإن استمرارية الثقافات الخاصة ومواكبة الثقافة الواحدة التي تفرزها العولمة كما المحافظة على مرتبة مقبولة من التطور، تسمح بالتعامل من موقع الند إلى الند مع الدول المتقدمة عبر تكوين إنسان يمتلك لغات ومعارف علمية وتقنية، والأهم أن يتمتع بتفكير حر، أي أن يكون على حيز عال من التحليل والنقد والإبداع.

التوصل إلى هذا المواطن النموذجي يكون عبر إعداد معلم جيد طبقاً لما ذكرناه، أكثر مما يكون بوضع محتويات تعليمية جديدة على رغم قناعتنا بالارتباط العضوي بين هذين الأمرين.

المراجع والمصادر

المؤتمر التربوي العربي حول تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين ٢ - ٥ تشرين الأول ١٩٩٥ - كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

Lessard Claude, TARDIF Maurice, (1999). **Le travail enseignant au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.** Laval, Les Presses de l'Université Laval.

Perrenoud Philippe, (1996). **Enseigner, agir dans l'urgence décider dans l'incertitude.** Collection Pédagogies, ESF éditeur, Paris.

مناهج

مناهج التربية في المؤسسات التالية :

- الجامعة اللبنانية - كلية التربية،
- الجامعة الأميركية في بيروت - قسم التربية في كلية العلوم الإنسانية،
- الجامعة اللبنانية الأميركية - كلية التربية،
- جامعة البلمند - كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
- جامعة هيكازيان،
- جامعة سيدة اللويزة،
- جامعة الروح القدس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
- جامعة القديس يوسف - المعهد اللبناني لإعداد المربين،
- منهج دور المعلمين في المركز التربوي للبحوث والإنماء،
- منهج التعليم المهني والتقني.