الفصل الثالث

الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الواحد والعشرين في المرحلتين المتوسطة والثانوية

أنطوان طعمه*

ملخص: تركز هذه الدراسة على انتقال المحور في التربية من التعليم إلى التعلم والبحث عن معنى المدرسة. وتتوقف عند الكفايات الضرورية لتمهين التعليم وتجويده جواباً على تحديات المستقبل. وترصد كفايات معلم المتوسط والثانوي من منطلق الأهداف العامة لإعداد هذا المعلم، وهي: المعارف والمهارات والمواقف، ومن منطلق المكونات الأساسية لمنهج الإعداد، ومن منطلق عناصر العملية التعليمية – التعلمية. ثم تقوم بتفصيل الكفايات المرصودة إلى أبرز عناصرها من معارف ومهارات ومواقف واتجاهات. وتتناول التوجهات المستقبلية في تكوين الكفايات الضرورية للتعليم، فتتعرض أولاً لإشكالية العلاقة بين البحث والتعليم/ التعلم وإعداد المعلمين، ومن ثم لإشكالية فعالية التعليم القائم على التخطيط المسبق وتنفيذه تنفيذاً آلياً أميناً، وأخيراً للإشكالية المتصلة بإعداد المعلم بين التدريب اثناء الدراسة والتدريب أثناء الخدمة والإعداد المستدام. وتخلص إلى الصورة التي ينبغي أن يكون عليها معلمو المتوسط والثانوي على عتبة القرن الحادي والعشرين، لجهة اختيارهم هويتهم المهنية ووعيهم مسؤولياتهم في تنمية الرأسمال البشري وصناعة المستقبل.

مقدمة

الانتقال من التعليم إلى التعلّم والبحث عن معنى المدرسة

أود الدخول إلى التفكير معاً في "الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الواحد والعشرين في المرحلتين المتوسطة والثانوية" من متغيّر مفصلي ما زلنا

* دكتوراه دولة فرنسية في السميولوجيا وطرائق التعليم – جامعة أكس مرسيليا، فرنسا. أستاذ اللغتين العربية والفرنسية والألسنية، كلية التربية – الفرع الثاني.

نعيش تداعياته: انتقال المحور في التربية من التعليم إلى التعّلم والبحث عن معنى المدرسة.

دعونا نستعيد السؤال الذي طرحه الباحث انطوان بروست أمام الجمعية الفرنسيّة للمولجين إدارة الشأن التربوي *(Administrateurs)*.

لماذا الذهاب إلى المدرسة ؟

يعلّق بروست على السؤال المطروح قائلاً: "يبدو السؤال الذي أضعه أمام تفكيركم سؤالاً غير مألوف: لماذا الذهاب إلى المدرسة؟ يفاجئنا هذا السؤال لأننا نادراً ما نطرحه: قد لا يكون له معنى، لأننا في كل الأحوال سنذهب إلى المدرسة. غير أن هذا السؤال جوهري ولربما كان السؤال الأعمق والأكثر جذرية. إن الامتناع عن طرح هذا السؤال قد يقودنا إلى البقاء على سطح الأمور ويسيء إلى الجواب عن الأسئلة الأخرى. فعلى سبيل المثال، إذا طرحنا مسألة "التلميذ، هذا الشريك المنسيّ" ولم نتساءل عن معنى وجود التلميذ هنا – الآن، نخشى أن نختلق شريكاً وهمياً وأن نبني المشاركة على أساس تلميذ لا وجود له.

"التلميذ الحقيقي، هذا الذي يذهب إلى المدرسة: ما هي نواياه وما هي انتظاراته ؟" (Prost , 1991 , p.11)

أهم ما في هذا التساؤل الجذري أنه يذكرنا بالحاجة الدائمة إلى اعادة اكتشاف المعنى والبحث عن وجوهه في ظل سلطان العادة والآليّة وأنه يضع المتعلم منطلقاً لأي تفكير في التربية، فالمدرسة والمناهج والمعلمون وإعدادهم وجدوا من أجل المتعلم .

ولا بدّ من التذكير هنا بما طرأ على مركز الاهتمام في نظر علماء التربية من تبدّل. يقول فاخر عاقل: " في الماضي كان علماء التربية يهتمون بالتعليم، أما اليوم فإن انتباههم موجّه للتعلم والفرق بين الاهتمامين واضح. فالاهتمام في الماضي كان بالمعلم وتسهيل عمله وتحسينه. أما اليوم فالاهتمام بالمتعلم ومساعدته على أن يحسن التعلم.

في السابق كان همّ التربية إعانة المعلم على نقل المعلومات إلى المتعلم. أما في الحاضر فالاهتمام محصور في إعانة المتعلم على اكتساب المعارف وإتقان المهارات وتكوين العادات واتخاذ المواقف التي تحقق فردية التعلم وتعينه على

مواجهة الحياة ومطاليبها والعيش حياة لائقة. ومن هنا كان قولنا بأن القرن العشرين عصر المتعلم لا عصر المعلم ..." (عاقل، ١٩٨٩، ص ٣٠٠).

لانتقال مركز الثقل في التربية من المعلم والتعليم إلى المتعلم والتعلم تداعيات كثيرة، يستوقفنا منها في هذا المدخل ضرورة الانطلاق من المتعلم، هذا الشريك الحقيقي المتجسّد: إنه شاب في مقتبل العمر (في المتوسط والثانوي)، إنه صاحب مشروع حياتي يتلمّس خطوطه ومعالمه. ويتضمّن هذا المشروع الحياتي مشروعاً مهنياً مستقبلياً يمر حتماً بمشروع دراسي حاضر، انه شاب على منعطف مصيريّ وعلى المفترق بين التزام متابعة تحصيله الدراسي، اذا نجح في اكتشاف معنى وجدوى هذه المتابعة، والكف عن المتابعة في حال الاعتقاد بعدم جدواها أو عدم المقدرة عليها. وهو على المفترق بين اختيار التوجه الأكاديمي في فرع من فروعه المتعدّدة واختيار المهني في فرع من فروعه المتعدّدة أيضاً ... والمعلم على هذين المنعطف والمفترق أين هو؟ هل قلّت مسؤوليته أو تراجع دوره؟ أم على العكس تبدل دوره وتعاظمت مسؤوليته وشروط كفايته، ليكون هو أيضاً صاحب مشروع تعليمي فيه مرافقة للمتعلم في مشروعه الحياتي والمهني والدراسي، انه عقد الشراكة بين فاعلين متفاعلين وكدت أقول عهد الشراكة، لأن للعهد صفة الالتزام الطوعي الحرّ لا صفة الإلزام الخارجي، وهو يجمع إلى حرارة القناعة، احتمال تسرّب الضعف والهشاشة إلى فعل الإرادة، وبالتالي الحاجة إلى تجديد العهد باستمرار عبر تفعيل الدافعية والحافز واعادة اكتشاف المعنى .

وتقودنا التداعيات الكثيرة الأخرى إلى الجواب على تحديات المستقبل بالبحث عن الكفايات الضرورية لتجويد التعلم وتمهينه .

أولاً: الكفايات الضرورية لتمهين التعليم وتجويده جواباً على تحديات المستقبل

بين التنمية البشرية والتعلم ارتباط مصيري عميق واكب ترقي البشرية نحو مزيد من الأنسنة عبر التربية. فمستوى رقي المجتمع رهن بمستوى التعليم

والمعلمين إذ "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه" كما يقول روي سينغ (حمود، ١٩٩٧، ص ٦).

يقول الإعلان الصادر عن المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية والمنعقد في القاهرة العام ١٩٩٤: " تفرض علينا تحديات القرن الحادي والعشرين أن يصبح هدف تجويد التعليم هدفاً استراتيجياً تتضافر حوله جهود الدول العربية والمنظمات الاقليمية والدولية. وفي إطار هذا الهدف، فإن الحاجة ماسة لتعزيز الطبيعة المهنية لمهنة التعليم من خلال الاهتمام بإعداد المعلم إعداداً جيّداً، ومواصلة تأهيله وتدريبه أثناء الخدمة وتحسين ظروف خدمته حفزاً لجهوده وتعزيزاً لدوره وارتقاء بمكانته في المجتمع " (حمود، ١٩٩٧، ص ٢٥)

وفي التوجّه عينه شدّدت اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين في تقريرها الذي قدمته لليونسكو، على الدور المركزي للمعلمين وضرورة العناية بتكوينهم قبل الخدمة ومتابعة تدريبهم أثناء الخدمة وتحسين اوضاعهم وظروف عملهم ذلك أن التربية الجيّدة تتطلب معلمين جيّدين (حمود، ١٩٩٧، ص ٨).

ويضع محمود السيّد على رأس تحديات القرن الواحد والعشرين مشكلة التفجّر السكاني، وتشير البيانات إلى أن عدد سكان العالم العربي سيبلغ حوالي ٤٥٠ مليون نسمة. وبحسب المؤتمر الاقليمي للسكان في العالم العربي المنعقد في القاهرة العام ١٩٩٦، ان السكان العرب يتضاعفون كل ٢٣ عاماً في حين يتضاعف الاوروبيون كل ٣٣٣ عاماً. "والمشكلة السكانية تطرح إحدى المشكلات التعليميّة الهامة حيث تشير إلى التزايد والتفجّر الطلابي الناجم عن التزايد السكاني، وإلى النتائج التي تنجم عن فتوة السكان " (السيد، ١٩٩٩، ص ٥) .

هذه المشكلات الكميّة تشير بوضوح إلى الحاجة الماسة المتعاظمة إلى عدد أكبر من المعلمين منعاً لتزايد عدد الأميين وتعميق الهوة بين الذكور والإناث وبين أبناء الأرياف وابناء المدن. والحاجة إلى عدد أكبر من المعلمين ضرورة قصوى للتنمية الاقتصادية والبشرية لأن الرأسمال البشري يبقى الأفعل في النمو: ٣٦ ٪

فقط من النمو تعود إلى الرأسمال المادي والطبيعي و٦٤ ٪ تعود إلى الرأسمال البشري والاجتماعي (حمود، ١٩٩٧، ص٣) .

من منا لا يذكر ناقوس الخطر الذي دقه تقرير " اللجنة الوطنية الأميركية للامتياز في التربية " وكان بعنوان " أمة في خطر " سنة ١٩٨٣. وقد انطلق ذلك من ملاحظة ضعف طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأميركية في اللغة الأم وفي الرياضيّات، ومن ملاحظة انعكاس تراجع فعالية النظام التربوي على التنمية البشرية والاقتصادية (حمود، ١٩٩٧ ، ص ١٧).

ومن أخطر تحديات القرن الواحد والعشرين تفاقم المشكلات النوعية في انظمة التعليم العربي. يرى محمود السيّد أن " مخرجات نظام التعليم العربي ليست على المستوى المطلوب والنوعية المرغوب فيها، وان ثمة بوناً بين الأهداف المرسومة والنتائج المتوصل إليها ... ولعل خير شاهد على عجز كثير من النظم التعليمية العربية ما نشهده في معظم الدول العربية من بطالة لدى المتخرجين تزداد اتساعاً يوماً بعد يوم، ومن هجرة للمثقفين بلغت مستويات خطيرة ومريرة " (السيد، ١٩٩٩، ص ٢). ويخلص محمود السيّد إلى مسؤولية إعداد المعلمين عن هذا العجز فيقول "وفي ميدان إعداد المعلمين وتدريبهم ثمة قصور في مناهج الإعداد والتدريب وغلبة النمطية والتكرار عليهما وافتقار مؤسسات الإعداد والتدريب للبحث والتجريب التربوي ..." (السيد، ١٩٩٩ ، ص ٣).

في مواجهة هذه التحديات المستقبلية الكمية والنوعيّة ظلّت الأنظار مشدودة إلى المعلم المعد إعداداً جيّداً " ليس بامكان أي كان أن يكون معلماً وليس التعليم مهنة يمكن ان يتعاطاها أي كان " (اليونسكو، ١٩٩٥، ص ٢٠).

لا بدّ من الإقرار بأن اليونسكو دأبت على درس اوضاع المدرسين. ومنذ العام ١٩٦٦ وضعت توصية بشأن أوضاع المدرسين أقرّها المؤتمر الحكومي الخاص بشأن اوضاع المدرسين. وفي هذه الوثيقة توجه واضح نحو تمهين التعليم ورفع مستوى الإعداد (اليونسكو، ١٩٦٦).

وما الورشة الإقليمية المنعقدة في الأردن العام ١٩٩٥ (اليونسكو، ١٩٩٥) الا فرصة تعمّق وإصرار على تأكيد ضرورة تمهين التعليم لمواجهة التحديات الجديدة التي تواجه المعلم وهي الآتية:

١. التكيّف مع التنوّع لدى الطلبة في القدرة على التعلم والاستعداد له وفي التنبه إلى ذوي الاحتياجات الخاصة

٢. التكيّف مع التجديدات التربوية في المناهج وفي تنمية الكفايات التعليمية العليا وفي تجديد التقويم في أهدافه وطرائقه

٣. التفجر المعرفي وتحدي تقنيات الاتصال الحديثة

٤. مكافحة الرسوب المدرسي

ولقد رسمت وثيقة اليونسكو اتجاهات تمهين التعليم على الشكل الآتي:

أ. إن مهنة التعليم مهنة معقدة ومهمة للمجتمع يجب ألا تعهد إلا لمن تلقى اعداداً وتدريباً خاصاً وأثبت أنه يملك الكفايات المحددة من قبل الاختصاصيين وأصحاب الشأن.

ب. يجب أن يتحلى المعلم بمجموعة من المعارف والمهارات الدينامية (التشخيصية والعلاجية والتقويمية) التي يمكن توظيفها في أوضاع عديدة *(Transferable)* ولحل مشاكل مختلفة لا يمكن التكهن بعناصرها مسبقاً.

ج. تستدعي ممارسة مهنة التعليم التعاون المستمر مع باقي المعنيين بتربية النشء داخل النظام التربوي وخارجه، كما تستدعي التفاعل المستمر مع المعارف والتقنيات الجديدة ومع التجديدات التربوية .

د. تتطلب مهنة التعليم من ممارسها ثقافة عامة واسعة وقدرة على ربط جميع أصناف انتاج الفكر البشري فيما بينها من علوم بحتة، انسانية وثقافية وتربية وتكنولوجيا، وتسخيرها للتنشئة الشاملة والمتكاملة للتلميذ من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والخلقية والاجتماعية.

هـ. تتطلب مهنة التعليم أيضاً مهارات في العلاقات الإنسانية مع أطراف العملية التربوية كافة، وانخراطاً مسلكياً في قضايا المجتمع والكون .

و. لا يمكن امتلاك الخصائص والكفايات المطلوبة للاضطلاع بمهام مهنة التعليم إلا من خلال إعداد متخصص وهادف لا يقل عن الشهادة الجامعية الأولى، ومن خلال الاطلاع المستمر على المستجدات والتدريب المستمر على الأساليب والتقنيات المستحدثة.

ز. مقابل ذلك كله، يجدر بالسلطات وبالمجتمع ككل أن تعطي لمهنة التعليم حق اعتبارها من النواحي المادية والمعنوية، وأن توفر للمعلم ظروف الفاعلية وتوفر له الاستقلالية النسبية وتضع الآليات اللازمة ليصبح المعلم مشاركاً حقيقياً في وضع السياسات والاستراتيجيات والخطط التربوية.

ح. على المعلمين أن يقبلوا بضرورة المساءلة الاجتماعية لمؤهلاتهم وأدائهم وفعاليتهم، وأن يسعوا بشكل دائم نحو تحسين هذا الأداء والالتزام بأعلى معايير السلوك المهني والانضباط.

يمكننا، بعد رصد توجهات تمهين التعلم، أن ننظر إلى كفايات معلم المتوسط والثانوي من ثلاثة منطلقات في ثلاث وثائق لا يخفى ما فيها من تقاطع وتكامل.

ثانياً: كفايات معلم المتوسط والثانوي

١. كفايات معلم المتوسط والثانوي من منطلق الأهداف العامة لإعداد هذا المعلم (لجنة تطوير مناهج كلية التربية، ٢٠٠١)

أ. المعارف

- التمكن من المعارف العلمية في حقل الاختصاص.
- اكتساب المعارف التربوية والنفسية العامة والمختصة بحقل الاختصاص.
- التعمق في معارف في ميادين المواطنية والثقافة والفن والبيئة والصحة وحقوق الانسان.
- اكتساب المعارف المتعلقة بمناهج البحث العلمي التربوي.

ب. المهارات

- تحليل المناهج التعليمية في أهدافها ومحتواها واقتراح تطويرها.
- التمرس بالطرائق الخاصة بتدريس مواد الاختصاص.
- وضع مخطط للدروس.

- إدارة الصف وتنظيمه وتنشيط العمل الفريقي في جو تعليمي تفاعلي محفز.
- إعداد الوسائل التعليمية المتنوعة وإشراك المتعلمين في صنعها.
- التواصل باللغة العربية.
- التواصل بلغة أجنبية أولى.
- الإلمام بلغة أجنبية ثانية.
- ممارسة التفكير العلمي النقدي.
- استخدام مراكز التوثيق والمكتبة والتمرس بإجراء البحوث التربوية.
- فهم المتعلم نفسياً وذهنياً واجتماعياً واختيار ما يلائمه من أساليب التعلم ووسائله.
- استخدام الكومبيوتر وسائر التقنيات الحديثة في العملية التربوية.
- التمرس بأساليب القياس والتقويم: تقويم أداء المتعلم والتقويم الذاتي وتقويم المناهج والكتب المدرسية.

ج. المواقف

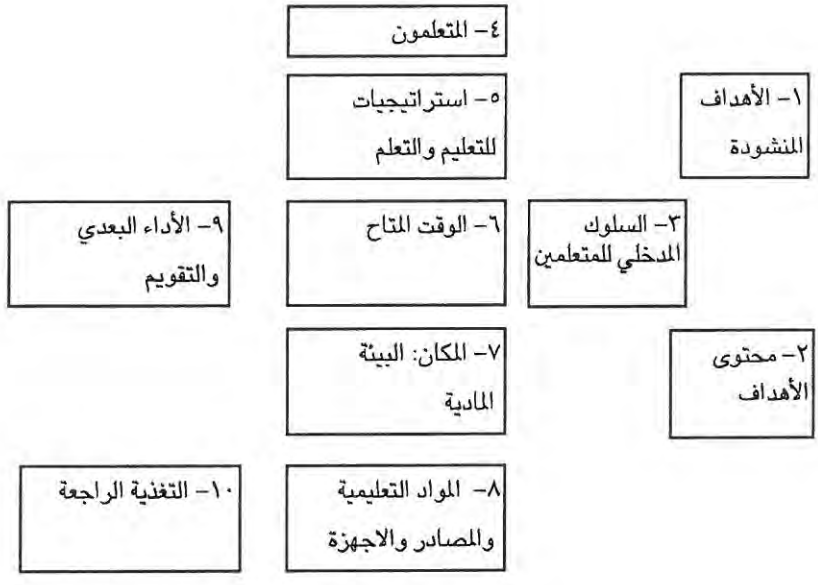
- التحلي بروح النقد الذاتي والسعي إلى التطور المهني المستمر وإلى تحسين الأداء.
- الضبط الانفعالي واعتماد الأسلوب العلمي في حلّ المشكلات.
- التحلّي بروح المبادرة والاستقلالية والسعي لتنميتها عند المتعلمين.
- التحلي بروح الابتكار والابداع والسعي لتحفيزها عند المتعلمين.
- التحلي بالذوق الفني والجمالي والسعي إلى تنميته عند المتعلمين.
- التحلي بالمسلكية الخلقية والضمير المهني.
- التعاون المسؤول مع الزملاء والإدارة وذوي المتعلمين والتزام العمل الفريقي.
- التحلي بروح المواطنية المسؤولة، والالتزام بقضايا المجتمع وقيمه الأخلاقية، واحترام حقوق الانسان والعمل على تعزيزها.

٢. كفايات معلم المتوسط والثانوي من منطلق المكونات الأساسية لمنهج الإعداد (انظر الجدول رقم ١)

جدول رقم ١

المعرفة التخصصية	الثقافة الشخصية	التربية العامة	الديدكتيك/ التعلمية التربية الخاصة	البحث	التربية العملية	التدريب أثناء الخدمة	التربية المستدامة
– إجازة جامعية في المادة التي يطمها – معرفة بتاريخ المادة التعليمية – حب المادة التي يطمها	معرفة وافية ولو غير متخصصة في مجالات: – المواطنية – حقوق الانسان – البيئة والغذاء والصحة – الفنون – اللغات وتقنيات التعبير	– مشاهدة الدروس – المشاركة في تحضير الدروس وإدارة الصف والتصحيح – الممارسة الفعلية: مسؤولية وحدة تعليمية او مجموعة حصص بإشراف ميدانيين أصحاب خبرة	الطرائق الخاصة لتعليم المادة: – نقد التصورات – حل المشكلات – التعلم من الخطأ – التحويل الديدكتيكي: من معارف اكاديمية الى معارف مدرسية – تقويم خاص – تحليل المنهج الخاص بالمادة – تقويم الكتب المدرسية	– أسس التوثيق والبحث – قراءة الأبحاث التربوية – البحث الاجرائي لتحسين الأداء..	– مشاهدة الدروس – المشارة في تحضير الدروس وإدارة الصف والتصحيح – الممارسة الفعلية: مسؤولية وحدة تعليمية او مجموعة حصص بإشراف ميدانيين أصحاب خبرة	– دورات – حلقات دراسية – مشاركة في عمل فريقي وفي أبحاث تربوية ميدانية – الإعداد الذاتي من خلال التفكير في الممارسة العملية: إعادة قراءة التجربة عبر رواية الممارسة وعبر تسجيل الصف على شريط فيديو – ممارسة البحث الاجرائي في تحسين الأداء	

٣. كفايات معلم المتوسط والثانوي من منطلق عناصر العملية التعليميّة - التعلّمية (اليونسكو، ١٩٩٥، ص ٣٩)



ويمكن تحديد العناصر العشرة للعملية التعليمية/ التعلمية كما يلي:

أ. تحديد الأهداف التعلمية المنشودة في ضوء حاجات المتعلم وخصائصه النمائية وطبيعة مادة التعلم.

ب. انتقاء المحتوى العلمي المناسب للأهداف التعلمية في ضوء تحليل متطلبات التعلم (المعارف والمهارات والمواقف).

ج. تحديد وقياس السلوك المدخلي للمتعلمين (الاستعداد للتعلم) وخبراتهم السابقة.

هـ. اختيار وتوظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لطبيعة المادة والأهداف ولخصائص المتعلمين.

و. تنظيم الوقت المتاح وادارته (مع مراعاة حاجات المتعلمين الخاصة)

ز. تنظيم المكان الذي يجري فيه التعليم والتعلم وادارته.

ح. تنظيم المواد والموارد التعليمية والأجهزة والأدوات المتوافرة وادارتها.

ط. قياس الاداء البعدي للمتعلمين وتقويمه في ضوء اهداف المناهج.

ي. تحليل التغذية الراجعة وتوظيفها في تطوير عناصر النظام.

ثالثاً: المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات في إعداد معلم المتوسّط والثانويّ

استناداً إلى النظر إلى كفايات معلم المتوسط والثانوي من زوايا رؤية ثلاث: الأهداف العامة لاعداد المعلم، والمكونات الأساسية لمنهج الإعداد، والعناصر المحورية للعملية التعليميّة – التعلّمية، سنقوم بتفصيل الكفايات المرصودة إلى أبرز عناصرها من معارف ومهارات ومواقف واتجاهات، ونتوقف على أبرز التوجهات المستقبلية التي يلتقي حولها الباحثون في اعداد المعلمين والمسؤولون الميدانيون عنه وسنطرح الاشكاليات التي ما زالت موضع بحث وتجاذب في وجهات النظر لما لها من القدرة على تفعيل التفكير حول تجديد إعداد المعلمين وتجويد كفاياته.

١. التمكن من المعارف في حقل الاختصاص

يبدو التوافق كبيراً على ضرورة تمكّن معلم الثانوي والمتوسّط من المعارف في المادة التي يعلمها. ما كان مسلماً به بالنسبة إلى الثانوي من حيث ضرورة الحصول على إجازة جامعية تعليمية شرطاً لممارسة التعليم، توسّع ليشمل المتوسط والابتدائي ورياض الأطفال. فلا تعاقد الا مع حملة إجازة. إنّ تمكن المعلم من المعارف في حقل اختصاصه مصدر فعالية للتعليم واحترام للمعلم. لقد اختبرنا في المناهج الجديدة في لبنان حاجة في دورات إعداد المعلمين، في الاجتماع والاقتصاد والجغرافيا والرياضيات والعلوم وفي اللغات أيضاً، إلى التعمّق في المعارف التي تضمنها محتوى المنهج.

وتذهب الأبحاث الجديدة في مناهج الإعداد إلى ضرورة ترسيخ المعارف الأساسية في المادة التعلمية والاطلاع على تاريخ تطوّرها وعلى تحفيز الاتجاه

الإيجابي نحوها عند المتعلمين. وثمة تشديد على التمسك بنواة صلبة من المعارف تشكل قاعدة مشتركة *(Un Socle commun)* بين معلمي المادة حفاظاً على وحدتها (Plane, S. et Ropé, F., 1997, p. 7).

وثمة تشديد، في المقابل، على أن المعارف المختصة بالمادة التعليميّة ضرورية ولكنها غير كافية بالنسبة إلى المعلم المطالب بثقافة عامة يفرضها تقاطع المواد التعليميّة في ما بينها، مؤلفة بين العناصر المختلفة شخصية واحدة متعددة الأبعاد على صورة الانساني الذي لا يمكن الا أن يتصف بقدر عال من الغنى والتركيب والتعقيد (Morin, 1986)، فلا بد من استكمال المعرفة المتخصصة بمعارف مكمّلة في مجالات المواطنية وحقوق الانسان والبيئة والصحة والفن واللغة وتقنيات التعبير.

ويذهب الباحثون إلى الجزم بأن عهد المعلم الحرفي الذي يعتقد انه يعلّم ما حصله في الجامعة كما تعلّم هو معتمداً في ذلك على حدسه وتلمسه، مضى إلى غير رجعة (Darling - Hammond, 1983). فالمعلم مدعو لأن يكون صاحب مهنة مرموقة تفرض عليه معرفة معمقة في العلوم التربوية (علم النفس التربوي، علم الاجتماع التربوي، فلسفة التربية، التربية المقارنة، نظريات التعلّم، النظام التربوي، الاحصاء التربوي ...)، فهو يجمع إلى معرفته المختصة في مادة تعليمه معرفة بالمتعلم وبأصول التربية وطرائقها العامة.

أما الاشكالية الأخرى للتمكن من المعارف المختصة فتعود إلى ما أصاب المعارف من تفجّر وتوسع وتشظ وتبدّل فلم تعد المعارف نفسها مركز الثقل، بل أصبح الاهتمام منصباً على الطرائق الخاصة ببناء هذه المعارف ومعالجتها وتبويبها واعادة صياغتها ونقدها ... ولكن بلغ الغلو بالبعض حد الاعتقاد أن المهم ليس ماذا نعلم؟ بل كيف نعلّم؟

دعونا نشدّد على أن التعليم، خصوصاً في المتوسط والثانوي، مرتبط ارتباطاً عميقاً بنواة من المعارف المختصة الواجب انتخابها وتنظيمها ومراجعتها باستمرار. لا قفز فوق المعارف في أي تعليم. ويشدد الباحثون على ما لهذه النواة الصلبة المشتركة من قدرة على تكوين قاعدة مشتركة – كما ذكرنا سابقاً – ولربما

كان من الضروري التذكير بأن حفظ المعلومات والمعارف رغم ما يتعرض له من نقد وتهجّم يبقى كفاية من الكفايات الاساسية التي يصنفها بلوم. لعل ما أساء إلى هذه الكفاية هو التعامل معها بسكونية قاتلة وكأنها بضاعة تختزن في مستودع الذاكرة ويعاد انتاجها. ان للذاكرة دينامية مدهشة (اسم فاعل في اللغة العربية) والمعلومات المحفوظة مادة أساسية للكفايات العليا في تصنيف بلوم: التحليل والمقارنة والتركيب والتقييم.

ندافع عن الذاكرة لأن بعضهم أغفل أهمية الحفظ وتدريب الذاكرة مشرّعين كسل الذهن والتراجع المخيف في مخزون الثقافة العامة. ولقد لفتنا في المدخل إلى أهمية المعارف في المواد التعلميّة بالنسبة إلى مشروع التلميذ المدرسي والمهني. وللمناسبة نرى من المفيد ذكر نتائج استمارة وجهتها لجنة تطوير مناهج الإجازة في كليّة التربية إلى الأساتذة والمدرسين والخريجين وطلاب السنة الرابعة: لقد اجمع الكل على ضرورة زيادة عدد الأرصدة المخصصة للتمكن من مادة التدريس واعادة التوازن بين التعمّق في المادة وبين طرائق تدريس المادة (الديدكتيك) .

لعلّ التوجه المستقبلي الذي يستحق مزيداً من البحث والتعمّق يكمن في تحاشي الطابع الموسوعي للمعارف، خصوصاً في عصر المعلوماتية وسهولة الوصول إلى مصادر المعلومات. وفي مقابل تجنب الموسوعية لا بدّ من التأني في انتخاب المعارف الجوهرية الأساسية من دون حشو وتطويل، تحقيقاً لمبدأ " تخفيف محتوى المناهج بوعي وحسن تمييز، بحيث لا يتدنى المستوى بل يرتفع، اذ انه يتيح للمتعلم أن يدرس أقل ولكن أفضل وأعمق" (لجنة المناهج برئاسة بيار بورديو وفرانسوا غرو، "مبادئ للتفكير في محتوى مناهج التعليم") . (Bourdieu, P. et Gros, F., 1997 , p. 34)

٢. مهارات تعليميّة / تعلّمية في المتوسط والثانوي

ان كليّات التربية كليّات تطبيقيّة، وفعالية اعداد المعلمين فيها مرتبطة بما توليه المهارات العملية من أهمية فعليّة. لقد بدا واضحاً من خلال الجداول التي سبق عرضها ما تحتله المهارات من مكانة، وذلك بنتيجة الانتقال في مركز التربية

من التعليم إلى التعلم، ومن كم المعارف إلى نوعها وكيفيّة معالجتها وبنائها، استناداً إلى الطرائق الخاصة (ديدكتيك) (Develay, 1994 , p. 87 - 104) .

لقد أحدثت النظرية البنائية في المعرفة انقلاباً في مفهوم التعليم والتعلم لا يقل أهمية عن الثورة التي أحدثها كوبرنيك في الفيزياء. المعرفة تبنى ولا تنقل كالبضاعة الجاهزة. حول هذا المحور تدور أبرز مهارات التعليم – التعلم:

أ. التحويل الديدكتيكي للمعارف *(Transposition didactique)*

لا يمكن ان ينقل المعلم إلى تلاميذه المعارف الأكاديميّة كما تعلمها في الجامعة وفي مراكز الأبحاث حيث تنتج وتخضع للنقد والتجديد. حين تنتقل المعارف الأكاديمية إلى المدرسة، تحتاج إلى ان تتحوّل إلى معارف مدرسية ملائمة لعمر المتعلمين العقلي ولاستعداداتهم التعلمية واستراتيجيات بناء المعارف عندهم (Perrenoud, 1994 , p.166 - 173) .

إن بعض الكتب المدرسيّة في لبنان التي لم تحترم لعبة تحويل المعارف، بدت كتباً اكاديمية عسيرة الاستيعاب، وأساءت إلى المناهج الجديدة، وجعلت البعض ينعتونها بالمعقّدة والسيئة البناء والتدرّج .

ب. مهارات بناء المعرفة

من أهم المهارات التي يتمرّس بها المعلم الذي نعده والمتعلم الذي سيرافقه مهارات: حل المشكلات، ونقد التصوّرات، وتحليل الخطأ، والتفاوض ثنائياً أو فريقياً ... (Colomb, 1992; Pelpel, 1993, p. 76 - 97) .

عبر ممارسة هذه المهارات تتركز الكفايات العليا في تصنيف بلوم: التحليل والمقارنة، والتركيب والتقييم...

ويجمع الباحثون في مخرجات نظام التعليم في مصر وفي العالم العربي عموماً على ضعف الكفاءة والفاعلية في مجال مهارات حل المشكلات العملية والتعلّم الذاتي والتجريب والبحث والتأليف اللغوي (حمود، ١٩٩٧، ص ١٦–١٧).

في مرافقة طلابنا ضمن إطار مقرر الممارسة العملية ومن خلال حضور الدروس التي أعطوها، كنا نلاحظ أنهم في البداية يعتمدون جميعاً الطريقة

التلقينيّة وأسلوب الشرح بالمحاضرة والعمل الجماعي في الصف. وفي تحليل هذه الظاهرة وجدنا أن المعلم المبتدئ ينزع إلى أن يعلّم كما تعلّم هو. ولمسنا أن الطلاب ينتقدون بسخاء الطريقة التقليدية في التعليم ويحسنون الكلام على الطرائق الحية الناشطة التفاعلية. ولكن ترجمة القناعات النظرية إلى سلوك عملي يومي تبقى الأصعب لأنها ثمرة مشروع شخصي يتطلب نفساً طويلاً صابراً ومعانداً.

ولقد ترسّخت عندنا في الكليّة على صعيد برامج الاعداد وطرائقه وعلى صعيد دورات التدريب التي نظمناها وقيمناها، خصوصاً حول المناهج الجديدة في لبنان وحول طرائقها الجديدة واستخدام الوسائل وأساليب التقييم، أن التعريف بجديد هذه المناهج لا يكون باسلوب المحاضرة والنصائح بل ببناء أنشطة يكتشف المتدرب من خلالها نظرياً وعملياً ما طرأ من تغيير: يكتشف عمل الفرق، حل المشكلات، نقد التصورات، التعلّم بالخطأ، قراءة الصورة، استخدام الشفافيات، تنويع الأنشطة بين العمل الجماعي والفردي والفريقي...

وتذهب مرغريت ألتي إلى حدّ التوصية بضرورة " وجود تناظر وتناسق بين نموذج التربية في الصف ونموذج إعداد المعلمين" (Altet, 1994, p. 248).

ج. استخدام الوسائل والتقنيات

يؤخذ على معلم المتوسط والثانوي ميله إلى اعتماد أسلوب الشرح والمحاضرة والابتعاد عن بناء أنشطة يستخدم فيها الوسائل السمعية – البصرية والتقنيات الحديثة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات...

إن استخدام الوسائل والتقنيات يتيح بناء أنشطة الاستكشاف عملاً بمبدأ "ما يكتشفه المتعلم بنفسه يعرفه معرفة تدوم أبداً".

ان المتعلم في المتوسط والثانوي يعمل بحوافز أكبر أمام الصورة الثابتة والمتحركة وأمام الشاشة والمسجّل ...

لا بدّ للمعلّم من أن يكون معداً ليمرّس التلاميذ بمهارات قراءة الصورة واللوحة والفيلم والاعلان ولربما بالمشاركة في صنع هذه الوسائل.

المهم في استخدام السمعي – البصري والانترنت ان يضع المعلم نصب عينيه الغاية التعلّمية حتى لا تتحول الوسيلة إلى غاية (Pelpel, 1993, p.131 - 154).

ولقد دعا المركز الوطني للبحث التربوي في فرنسا إلى مؤتمر امتدت أعماله على ثلاثة أيام كاملة موضوعه " السمعي – البصري وإعداد المعلمين" (Colloque, 1992).

د. مهارة التقويم

لا بدّ لمعلم المتوسط والثانوي الذي يحضّر تلاميذه للامتحانات الرسمية من معرفة أساليب وأشكال التقويم التشخيصي والتكويني والختامي، لبناء وسائل التقويم وقياس تعلم الطلبة ومدى تحقيقهم للأهداف. فضلاً عن ذلك لا بد للمعلم من التمرّس بتنويع الاختبارات، مراعاة للفروقات بين الأفراد والاوضاع التعلّمية والمقدرة على تحليل النتائج ومن ثمّ توظيف نتائج التحليل في بناء أنشطة علاجية.

لا يهمل المعلم الامتحان النهائي المستند إلى العلامة لما له من وظيفة اجتماعية تتمثل في منح الشهادات والافادات، ولكنه يتجاوزه إلى التقويم التكويني والذاتي (Pelpel, 1993, p. 99 -129).

من أهم تحديات معلم اليوم والغد الخروج من ذهنية الامتحان النهائي، الذي يقيس بالعلامة ويصدر حكم النجاح أو الفشل، إلى ثقافة التكوين من خلال أنشطة التقييم التكويني حيث يمارس المتعلّم قدرته على التحوّل واكتساب الثقة بالنفس واختبار صورة الذات المتقدّمة بثبات على طريق المعرفة. حتى عندما يفشل المتعلّم في الاختبار التكويني يدخل في مغامرة البحث عن أسباب الفشل ويجرّب طرقاً أخرى متعلماً من أخطائه، فيبني بذلك معرفة تدوم طويلاً لأنها أسهمت في توسيع التفكير الشخصي الذي يعي ذاته ويعرف كيف يعرف ولماذا لم يعرف (Perrenoud, 1994, p. 91 - 104).

هـ. تعلّم التعلّم

ننهي بشهادة حول التعلم بالبحث والاكتشاف من خلال العلاقة التفاعلية المخصبة بين غرفة الصف ومركز التوثيق والمكتبة. كنا نحدّث طلابنا في مرحلة

الاعداد عن أهمية تعلّم التعلّم والانتفاع بمركز التوثيق والمكتبة وننصحهم بزيارة مثل هذه المراكز في بعض المدارس الحسنة التجهيز وما زالت قليلة. ومنذ سنتين، بالتعاون مع البعثة الثقافية الفرنسيّة، تمكنا من خلق مركز توثيق في الكليّة تديره موثقة تابعت دورات في مجال التوثيق؛ وطلابنا اليوم يتدربون على التعلم بالبحث في مركز التوثيق وسيكون من السهل عليهم مرافقة الطلاب في تعلمهم مستقبلاً.

وفي إطار الكلام على أهميّة تعلّم التعلّم يركز الباحثون على مهارة اكتشاف المتعلم لاستراتيجيّاته في بناء المعرفة *(métacognition)* (Meirieu, 1987; Barth, 1998)، فهو مطالب بأن يعرف كيف عرف. ويشدّد التربويون على أهمية الحوار التربوي حيث يعبّر المتعلّم عن كيفيّة اكتشافه حلاً لمسألة أو عن صعوبة التوصل إلى هذا الحلّ.

ولقد عالج انطوان دولاغراندري هذه المسألة في مؤلفاته حول حسن إدارة الملكات الذهنية *(gestion mentale)* وخصوصاً في كتابه "الحوار التربوي مع التلميذ" (De La Garanderie, 1996). إن الشاب في المتوسط والثانوي في أمس الحاجة إلى هذا الحوار التربوي، يبني من خلاله معارفه وطرائقه الخاصة في معالجة المعلومات والمعارف. لقد جرّبنا في عدد من المدارس حصة سميناها حصة الأعمال التطبيقيّة ينتخب المعلم فيها نشاطاً أو نشاطين، الغاية منهما سدّ ثغرة منهجيّة عند تلاميذ الصف أو عند فريق منهم. يواكب المعلم التلاميذ في معالجتهم للمسألة المطروحة ويصغي إلى تعثرهم ويتدخل في الوقت الملائم ليقدّم عنصراً منهجياً ويزيل عقبة تعيق التقدّم. ليس المهم كميّة النشاط بل بناء المنهجيّة. هذا النشاط تكويني مجاني لا دخل للعلامة فيه أبداً. لقد أسهمت هذه الحصة التطبيقيّة في سدّ ثغرات منهجيّة يحملها المتعلّم معه ويدفع ثمنها فشلاً في بعض الاختبارات.

و. التثقيف الشخصي

ترتبط المهارات التي عرضناها حتى الآن بالتعليم والتعلّم في إطار عملية تبقى خاضعة لبرنامج وامتحان. سنتوقف الآن على مهارة من نوع آخر، مهارة انسانية بامتياز، مهارة التثقف والتثقيف. ويل لمدرسة تغيب عنها الثقافة ويسودها همّ ما هو مدرسي معلّب. كثر عندنا حملة الشهادات وقلّ المثقفون، فماذا يبقى من

العلم إذا لم يتكل بالثقافة؟ أيمكن أن تخرّج المدارس والجامعات طلاباً يتوسلون الشهادة طريقاً إلى كسب لقمة العيش مكتفين باشباع نصف جوعهم، متناسين الخبز الآخر؟ أيمكن أن نخرّج طلاباً محدودين لا يقرأون الا في كتابهم وفي مادة اختصاصهم؟

المعلم مثقّف – مثقف يكسب التلاميذ تعاطي الثقافة بدافعية وشغف. انه صاحب التمريرات الذكية ليكون التلاميذ مسجلي الهدف في مجال التثقف الذاتي. اكتفي هنا بالإشارة إلى أن التثقف بالمطالعة الحرة والموجهة دخل صلب المناهج الجديدة في لبنان. وقد خصصنا في دورة تدريب معلمي القطاع الخاص جلسة كاملة لملف سميناه "ملف مطالعاتي الشخصيّة"، يكون صورة لتقدّم التلميذ في بناء ثقافته الشخصية بمرافقة المعلم وفي تفاعله مع رفاق الصف. لقد خصّ الباحث جان – ميشال زاخارتشوك هذه الكفاية التثقيفية بكتاب كامل عنوانه: المعلم جسر عبور إلى الثقافة "L'enseignant, un passeur cuturel" (Zakhartchouk, 1999). وفي كتابه: كما لو كانت رواية "*Comme un roman*"، يروي دانيال بيناك تجربته في احداث صدمة عند تلاميذ البكالوريا في صفه ليتحولوا من طالبي علامة نجاح في الامتحان إلى متذوقي أدب مثقفين، فيصبح النجاح في امتحان الأدب ثمرة طبيعية لثقافتهم الأدبية (Pennac, 1992).

رابعاً: التوجّهات المستقبليّة في تكوين الكفايات الضرورية للتعليم

١. البحث والتعليم / التعلّم وإعداد المعلمين

الاشكالية الأولى المطروحة في إطار العلاقة بين البحث والتعليم واعداد المعلمين هي اشكالية المعلم – الباحث. هل يفترض في المعلم أن يكون متمكناً من كفاية البحث العلمي التربوي؟

للباحث المتهن ميدانه النظري وأهدافه وطرائقه كما ان للمعلم المتهن ميدانه العملي وأهدافه وطرائقه. فليس المعلم باحثاً بالمعنى الدقيق للكلمة

ولكنه معني بالبحث العلمي التربوي على المستويات الثلاثة الآتية (Colloque, 1990, p. 92):

– قراءة نتائج الأبحاث التربوية التي اتخذت التعليم والتربية ميداناً لها. من الضروري أن يستنير المعلمون ومعدو المعلمين بالمعارف التي تنتجها الأبحاث المتخصصة حول فعالية التعليم ومشاكل الرسوب والتسرّب مثلاً.

– استخدام مبادئ البحث في بناء المعارف والمهارات طوال فترة الاعداد، إذ إنه من الثابت أن الموقف البحثي شديد الفعالية في تحصيل المعارف. في كلية التربية – الجامعة اللبنانية نعتمد التقويم المستمر مع التقويم النهائي بالامتحان، موزعين علامة النجاح مناصفة بين نوعي التقويم، ذلك ان التقويم المستمر يهدف إلى التعلّم بالبحث الشخصي.

– القيام ببحث إجرائي لتحسين الأداء فردياً أو فريقياً. هذا النوع من البحث التربوي هو بحث ميداني عملي يكون المعلم فيه مفكراً في أدائه باحثاً عن تطوير ممارسته وتجديدها (Charlier E. et B. , 1998, p.43).

في هذا النوع من البحث الاجرائي العملي يتفاعل البحث العلمي والتعليم العملي تفاعلاً خصباً. يشكل البحث الاجرائي في تحسين الأداء أحد المقررات الهامة في اعداد المعلمين في كلية التربية، على مستوى الإجازة وعلى مستوى الكفاءة في منهجها الجديد الذي ما يزال مشروعاً. في هذا النوع من البحث العملي يمارس الطالب – المعلم كفايات تحليل الوضعية التربوية وحل المشكلات والتأليف المنهجي، ويجد فرصة لتوظيف معارفه النظرية في حقل اختصاصه وفي علوم التربية. ونحن نطلب من مقدّم البحث الاجرائي أن يعرضه أمام المشرف على بحثه وأمام زملائه، ويرد على أسئلتهم مدافعاً عن آرائه.

واذا لم يكن المعلم باحثاً بالمعنى الحصري للكلمة، يمكن القول إنه في بحث مستمر عن فهم أعمق لممارسته التعليمية وعن حل ما يعترض عمله المهني من مشكلات وعن فرص للتجديد والابتكار والتنويع في ممارسة عمله (Colloque, 1990, p.71).

ومن التوجهات المستقبلية، انطلاقاً من تجارب أثبتت نجاحها، خلق شراكة تفاعلية حقيقية بين الباحثين في التربية والمعلمين الطامحين إلى تحسين أدائهم في إطار فريق مشترك، يضم باحثين مسلحين بالعدة النظرية المنهجيّة ومعلمين ممارسين مسلحين بمعرفة عميقة لواقع التعليم والتعلّم. إن في هذه الشراكة فرصة حقيقية لردم الهوّة بين النظرية والتطبيق وللبحث الجدي عن البدائل في إطار تطوير المناهج وطرائق التعليم وتحسين شروط النجاح في التعلم. إن هذه الشراكة كفيلة بريادة التجديد التربوي واختبار صدقية البدائل في إطار عدد محدد من المؤسسات التربوية قبل تعميم الإصلاح على نطاق أوسع .

٢. من المعلم المنفذ إلى المعلم المفكر - في - الممارسة العملية وعليها

الاشكالية الثانية المطروحة في إطار العلاقة بين البحث والتعليم واعداد المعلمين هي اشكالية فعالية التعليم القائم على التخطيط المسبق وتنفيذه تنفيذاً آلياً أميناً.

هل يمكن اعتبار كفاية التخطيط الدقيق المسبق للدرس باشراف الموجّه ومن ثمّ التنفيذ الأمين للمخطط تحت رقابة المفتش التربوي، ضمانة لفعاليّة التعلم؟

تتجه الأبحاث التربوية الحديثة حول المعلم الخبير إلى التحليل المعمق للممارسة التعليميّة.

تتركز هذه الأبحاث حول ممارسات المعلم الخبير والمعلم اللامع وتتم المقارنة بينها وبين ممارسات المعلم المبتدئ.

يبدو أن المعلم المبتدئ أو غير الواثق من نفسه هو الأكثر تمسكاً بالمخطط المسبق وبمحاولة تنفيذه وإسقاطه على الوضع التعلّمي. إنه يوجه اهتمامه كلّه إلى المحتوى المحضر مسبقاً، مقللاً من أهمية تكييف المحتوى بحسب الوضعية التعلّمية بما لها من خصوصية وفرادة وانفتاح على المفاجآت.

في مقابل المعلم المنفذ يقف المعلم الخبير موقف صاحب القرار المسلح بوعيه وتفكيره الشخصي وسرعة بديهته، لتكون ممارسته العملية متلائمة مع الوضع

التعلّمي وما فيه من عناصر متحركة متغيّرة ومفاجئة (Altet, 1994, P. 247 - 248).
انه ينطلق من تحضير يتضمّن الخطوط العريضة ويسيّر العملية التعليمية / التعلّمية مستنداً إلى كفاية التفكير في العمل وعلى العمل. ان المعلم كالطبيب والمحامي يعمل في "قدر عال من المخاطرة" وتحت ضغط الواقع مدفوعاً بمنطق الأداء العملي. كفاية المعلم الخبير تكمن في قدراته على ادارة التعليم بمنطق التفكير – في – العمل. يقول توشون " إن المعلم الخبير يعطي أجوبة "روتينية" لتلامذة ذوي "نموذج" محدد في اوضاع منمّطة، في حين أنه يتوقف حالاً ليفكر ويتخذ قراراً واعياً حالما يواجه وضعاً جديداً يخرج على النمطية أي على المألوف" (Tochon 1993, p. 213).

إن المعلم الخبير الذي تمثّل المعارف المختصة في مادة تعليمه والمعرفة التربوية يمارس في عمله كفاية "الارتجال المضبوط". إنه محكوم بالارتجال غير أنه يعود على ارتجاله مفكراً فيه مقيماً أداءه ضابطاً ايقاعه منظماً إياه في نوع من التغذية الراجعة (Perrenoud, 1994, p.78 et 111).

والمعلم الخبير يدير العملية التربوية رغم ما تحتوي عليه من تبعثر وتشتت. ليس سير الدرس خطاً منظماً منسجماً. ان المعلم الخبير محكوم بالعمل في التبعثر باحثاً عن تنسيقه والحدّ من فوضاه.

من هذا المنطلق تشجع الأبحاث التربوية الميدانية على ممارسة التفكير – في – العمل وعلى العمل من خلال تسجيل الدروس على شريط فيديو ودرسها في فريق، بحثاً عن وعي الذات وفعالية الأداء وسبل تحسينه. ان المعلّم يسهم في اعداد نفسه بنفسه إعداداً عملياً من خلال إعادة قراءة التجربة والوقوف على مسافة من الممارسة بواسطة التفكير. ومن التوجهات الحديثة أيضاً في البحث عن تدعيم كفاية التفكير – في – العمل وعلى العمل تشجيع المعلمين على رواية ممارساتهم التعليميّة، لتصبح هذه المادة المرويّة والمسجلة منطلقاً للتفكير في الأداء التعليمي من أجل تحسينه وتطويره وتجديده (Tochon, 1993, p. 50 - 55).

٣. التربية العملية والإعداد المستدام

تطرح العلاقة بين البحث والتعليم واعداد المعلمين اشكالية ثالثة تتصل بإعداد المعلم بين التدريب أثناء الدراسة والتدريب اثناء الخدمة والإعداد المستدام.

صحيح أن رفع مستوى إعداد المعلمين ليكون على المستوى الجامعي أصبح التوجّه السائد لضرورات تمهين التعليم واعداد المعلم اعداداً نوعياً، غير أن الأبحاث التي أجريت على الاعداد الجامعي للمعلمين في سويسرا وكندا بدأت تطرح اشكالية لا بد من التنبه لها (Raymond et Lenoir, 1998, p.11 ...):

كيف نوازن بين رجحان كفة الإعداد الأكاديمي النظري في الجامعة وبين الإعداد العملي، انسجاماً مع تمهين التعليم والطابع التطبيقي لكليات التربية التي تعد المعلمين؟ هل يكفي أن تخصص مقررات تعادل سنة من سنوات الاعداد للتدريب العملي في المدارس؟ كيف نضمن لهذه التربية العملية الفعالية المطلوبة؟ هل المشرف الأكاديمي على هذه الممارسة ضامن لجودتها؟

إن مشاكل التدريب العملي كثيرة والبحث جار عن حلول عملية تضمن نجاحها. بعض الأبحاث منكب على المسائل التنظيميّة، كأن يتكلف مكتب التدريب متابعة المدرب ومرافقته بملف يحتوي على التقارير والوثائق المرتبطة بتدريبه وممارسته. أما التوجّه الآخر الواعد فهو منصب على اختيار المعلم المعاون الذي يتولى مرافقة الطالب – المعلم وانخراطه في حقيقة العملية التعلميّة (Raymond et Lenoir, 1998, p.103 ...).

يبدو الحلّ في عقد شراكة بين الأكاديميين في الجامعة ومعلمين مشهود لهم، يتولّون بصفة مدرّبين مهمّة اشتراك الطلاب المعلمين في مسؤوليات التعليم وعيش التفاعل الصفي. نحن بعيدون حتى الآن في مقررات الممارسة عن هذه الشراكة المسؤولة مع معلمين خبراء، ونكتفي في زيارة المدارس بالاستنساب والمتيسّر.

أما الإشكالية الأخرى التي يطرحها اعداد معلمي الثانوي والمتوسط، فهي وقوف مسؤولية الاعداد في الجامعة عند منح الإجازة أو الكفاءة من دون خطة واضحة للتدريب العملي أثناء الخدمة: ان الاعداد الحقيقي يبدأ من خلال التفكير

في الممارسة والبحث عن تحسين الأداء وتقاسم التجارب مع الآخرين في فريق باشراف تربويين: من التجربة تولد الأسئلة الحقيقية، والمعرفة الحقيقية جواب عن هذه الأسئلة. نعتقد أن ترسيخ المعارف والمهارات والاتجاهات يتم في حلقات دراسية واستكمال معارف محددة أثناء الخدمة. ان المبتدئين من المعلمين هم الأحوج إلى الإعداد في قلب الممارسة العملية. إن أحدث الأبحاث في إعداد المعلمين ترى أن من يختار مهنة التعليم يدخل في مشروع إعداد مستدام، يتوزّع بين عدة نظرية تؤمنها الجامعة وعدّة عملية يؤمنها المدرّبون في المدارس التطبيقيّة وعدة ذاتية يؤمنها التثقف والنقد الذاتي والتفكير في الأداء العملي والبحث الاجرائي والعمل الفريقي ومرافقة الطلاب – المعلمين، سعياً وراء التطور المهني والتجديد التربوي (Charlier, 1998).

قبل الانتقال إلى الخاتمة نتوقف مع فيليب برنو على ما تتصف به مهنة التعليم من طابع التركيب المعقّد الذي يجعل منها على حد قول فرويد مهنة مستحيلة (Ph. Perrenoud, 1994, p. 200): "تتطلب هذه المهنة البالغة التعقيد والغنى كفايات مرنة، متعددة الوجوه ومنفتحة". وكما تقول ألتي: "انها مهنة مؤسسة على فهم المعقّد فهماً ذكياً وعميقاً" (Altet, 1994, p.247) .

فلا غرابة في أن يكون الاعداد لها اعداداً مفتوحاً في حركة جدلية مستدامة بين النظرية والممارسة. يتحول الاعداد المهني إلى مشروع تكوين ذاتي مستمر في تناوب بين الاعداد النظري والممارسة العملية، وبين التجريب والتفكير في التجربة واعادة قراءتها والتنظير لها. نتعلم ونحن نعلم وكأن سرّ المهنة لا ينكشف الا عبر هذا التناوب بين التفكير والتعاطي الحيّ (Charlier, 1998).

خاتمة

من على عتبة القرن الواحد والعشرين نتطلع إلى معلمين في المتوسط والثانوي اختاروا هويتهم المهنية (ونأمل ان تستعيد هذه المهنة صورتها البهيّة)، ووعوا مسؤوليتهم في تنمية الرأسمال البشري وصناعة المستقبل وارتضوا أن يرافقوا المتعلمين على منعطف حاسم في رسم مشروع حياتهم المهني.

نتطلع إلى هؤلاء المعلمين مدركين الطابع المركّب والمتعدد الابعاد لمهنتهم مسلطين الضوء على بعض المواقف والاتجاهات الضرورية لممارسة هذه المهنة بعد أن ركزنا في ما سبق على المعارف والمهارات.

نتطلع إلى معلمين تواصليين محاورين يحترفون الكلام في حينه والاصغاء في حينه، ويعتبرون المتعلم محاوراً جدياً جديراً بالاحترام والثقة.

نتطلع إلى معلمين أصحاب سلطة من دون تسلّط يستمدون سلطتهم من وزنهم الانساني والثقافي، من تمكنهم من مادتهم ومن روحهم الديمقراطية، فلا يكون الصف منبراً يحتكرون الوقوف عليه لإعلان رأيهم، بل مساحة نقاش وتشاور وتعبير عن تعدد الآراء واختلافها في شراكة حقيقية، من خلالها تبنى المعارف والمواقف ويتم التعبير عن مشاريع الذات في بحث عن المعنى وعن صورة المستقبل.

نتطلع إلى معلمين ذوي صبر وأناة: هم خبراء والمتعلمون قليلو الخبرة وطلاب خبرة. أن يعلم المعلم يعني أن يتعلّم من جديد مع آخرين ومن أجل آخرين، أن نضع علمنا وخبرتنا في متناول قدراتهم، راضين أن نقف معهم على خط الانطلاق، يصيبون الهدف فينالون منا التشجيع والتقدير والاعتراف بالقيمة (هذا هو التقييم)، فليس أقتل لشخصية تتكون من تصرّف غير عادل أو سخرية مدمّرة أو قطع الرجاء من متعلّم. يخطئون، لا بأس، فالحرية تبنى من خلال التجريب والتلمس وأبقى المعارف تلك التي نتعلمها من أخطائنا. وصفنا السخرية بالمدمرة غير أننا في المقابل ندعو إلى تحلي المعلم بروح الدعابة التي وضعتها دراسة حول القيم في التربية، في المرتبة الثانية بين القيم الخمس الأكثر أهمية بالنسبة إلى التلامـيذ (Campiche, 1998, p.30).

نتطلّع إلى معلمين واعين مرنين قادرين على التكيّف في عالم متغيّر بايقاع مذهل، مؤمنين بضرورة التنويع مراعاة للفروقات الفردية، وبأهمية الابتكار في عالم يخنقه اللون الواحد والتكرار والتقليد والآلية.

نتطلّع إلى معلّمين يمارسون النقد الذاتي فلا تسجنهم نرجسيّة أو أفق مغلق، ينفتحون على الزملاء والاهل والمجتمع في روح شراكة صادقة. "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه".

في نهاية المطاف، ان عصرنا ليس بحاجة إلى معلمين واعظين بل إلى شهود فالمعلم الشاهد يعلّم ذاته، ينضح بما خالط ذاته من مواقف ومهارات ومعارف، انه يزرع نَفَسه في من يعلمهم (والنَفَس مادة الكلام وروحه)، يزرع نفسه حتى الرمق الأخير، لا تقاعد من التعليم بشكل أو بآخر.

يكفي المعلم شرفاً أن يكون حارث المعنى. نقلب الأرض والدنيا بحثاً عن الجواب: لماذا الذهاب إلى المدرسة ؟ "على المعلم أن ينتج، في وصفه، المعنى الذي هجر النظام التعليمي. عليه أن ينتجه لا لتلاميذه الذين فقدوا هذا المعنى، بل ولنفسه أيضاً" (Altet, 1994, p. 254). سيظل المعلم جسراً نعبره من الطبيعة الخام والوحشية إلى الوجود المؤنسن والمثقف. وسيظل المعلمون باسم "أخلاقية المهنة" عيناً ساهرة على القيم تحت طائلة السقوط في تصحّر الروح وتسطّح المعنى.

المراجع

حمود، رفيقة (١٩٩٧). **الندوة العربية الإقليمية حول مساهمة التعليم العالي في تطوير النظام التربوي.** كلية التربية – الجامعة اللبنانية – بيروت.

السيّد، محمود (١٩٩٩). **من التحديات التي تواجه التعليم العربي في المرحلة القادمة** . ندوة "دور كليات التربية في تطوير التعليم ما قبل الجامعي في الوطن العربي" – كلية التربية – بيروت لبنان – ص ٥.

عاقل، فاخر (١٩٨٩). **أصول علم النفس وتطبيقاته.** دار العلم للملايين، الطبعة السابعة، بيروت، لبنان – ص ٣٠٠.

لجنة تطوير مناهج كلية التربية (٢٠٠١)، محضر الاجتماع.

اليونسكو (١٩٦٦). **توصية بشأن أوضاع المدرسين** – باريس ١٩٦٦

اليونسكو (١٩٩٥). **ورشة العمل الاقليمية حول تمهين التعليم واعداد المعلمين وتأهيلهم** – وثيقة العمل الرئيسية – عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

Altet, Marguerite (1994). **La formation professionnelle des enseignants** - P.U.F. - Paris.

Barth, Britt - Marie, (1998). **Le savoir en construction**. Retz - Paris.

Bourdieu, P. et Gros, F (1997). In **Analyse des programmes du cycle central.** UNAPEC, Paris.

Campiche, Roland (1998). **Ecole et construction du sens - Revue Française de Pédagogie** - INRP - Paris.

Charlier, Evelyne et Bernadette (1998). **La formation au coeur de la pratique** (Analyse, formation continuée d'enseignants). De Boek- Paris- Bruxelles.

Colloque (1990). **La place de la recherche dans la formation des enseignants** - Recherche et formation - INRP - Paris .

Colloque (1992). **Audiovisuel et formation des enseignants** - INRP - Paris.

Colomb, Jacques (1992) (édité par). **Recherches en didactique: Contribution à la formation des maîtres** - INRP - Paris.

Darling - Hammond - (1983). In اليونسكو ١٩٩٥، م.س، ص ١٤

De La Garanderie, Antoine (1996). **Le dialogue pédagogique avec l'élève** - Bayard - Paris.

Develay, Michel (1994). **Peut - on former les enseignants?** ESF - Paris.

Meirieu, Philippe, (1987). **Apprendre ... oui, mais comment?** ESF - Paris.

MORIN, Edgar (1986). **La méthode, tome 3, La connaissance de la connaissance** - Paris - Seuil (La notion de système ouvert hypercomplexe dans la logique du vivant).

Pelpel, Patrice (1993). **Se former pour enseigner** - Dunod - Paris.

Pennac, Daniel (1992). **Comme un roman**, Gallimard, NRF. Paris.

Perrenoud, Philippe (1994). **La Formation des enseignants entre théorie et pratique** - L'Harmatan - Paris.

Plane, S. et Ropé, F (1997). "Le Français dans la formation des professeurs d'école. Repères, 16, INRP, Paris.

Prost, Antoine (1991). In **Le Projet personnel de l'élève**, R. Etienne et Alü, Hachette, Paris, P.10.

Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). **Enseignants de métier et formation initiale**. Aqufom - De Boeck - Paris - Bruxelles.

Tochon, François (1993). **L'enseignant expert**. Nathan, Paris.

Zakharatchouk, Michel (1999). **L'enseignant, un passeur culturel**, ESF - Paris.