

الوحدة التكوينية - مدخل عام إلى منهجية التكوين

تقديم

هذا الدليل موجه إلى منظّمي تكوين المدرّسين وإلى مكوّنهم في مجالي التّكوين الأولي والتّكوين أثناء الخدمة. إنّه يؤسّس لما أصبح يعرف اليوم بالتّكوين النّاجع، أي ذلك التّكوين الذي يُعدّ ويُدار وفق المنظور الإدماجي. وهذا النمط من التّكوين يترك أثراً قابلاً للمعانة والقياس في عمل المدرّسين بوجه عامّ وفي تعلّم التلاميذ بوجه خاص. وبالإضافة إلى ما يقدّمه هذا الدليل من جوانب نظرية ومنهجية، فإنّه يعرض أدوات عمل تساعد المكوّنين ومنظّمي التّكوين على أداء أعمالهم بأقصى ما يمكن من النّجاعة.

التكوين عامل من عوامل إرساء التّغيير لدى المدرّسين

تواجه النّظم التربوية تحدّيات متعدّدة لعلّ أهمّها: تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع وتعزيز حق الجميع في الالتحاق بالمدرسة وتقليص الفروق بين النتائج المدرسية وتحسين أداء التلاميذ جميعهم، وفي مقدّمهم من يواجهون صعوباتٍ تعلّمية، وتنمية قدرة الجميع على مواصلة التعلّم أو/والاندماج في الحياة العملية.

ولمواجهة لهذه التحدّيات، يجدر الاعتناء بتحسين تكوين جميع القائمين على العمليّة التربويّة من دون استثناء وفي مقدّمة هؤلاء المدرّسون. فقد ثبت أنّ التّكوين عامل أساسي:

- يعزّز انضمام الأطراف إلى كلّ عملية تغيير يجريها النّظام التربوي،
- يطوّر تمثّلهم لعملهم،
- يجوّد ممارساتهم التربوية،
- ويضمن أخيراً للمدرّسين نقل الكفاءات المكتسبة إلى داخل الأقسام.

وإذا كانت هذه مزايا التّكوين، فكيف يُدارُ على أرض الواقع وكيف يؤمّن نقل الكفاءات التي يكتسبها المدرّسون، خلال الدورات التكوينية، إلى أرض الواقع قصد تجويد تعلّم التلاميذ؟ للإجابة عن هذه الأسئلة، ينبغي التطرّق تفصيلاً إلى العناصر الآتية :

1. موقع التكوين في مسارات التّغيير
2. الأوجه المختلفة للتعامل مع التّكوين
3. موقع تحليل حاجات المكوّنين في عملية تكوين وفق المنظور الإدماجي
4. خصوصيات التّكوين النّاجع
5. صيغ التّكوين المختلفة
6. العوامل التي قد تؤدّي إلى فشل التّكوين.

1. موقع التّكوين في مسارات التّغيير

لفهم ما سيأتي في هذا الفصل، يجدر الوقوف عند مفهومي الإصلاح والتّجديد. الإصلاح تغيير هامّ يستهدف نظاماً تربوياً ما، تُقرّره السلطات المشرفة العليا. أمّا التّجديد فهو تغيير محدود ينبع من القاعدة، كأن يقترحه فريق من المدرّسين داخل مدرسة أو مقاطعة تفتيش. وبناءً عليه، نرى أنّ الإصلاح أعمّ من التّجديد لأنّه يشمل فُطراً أو جهة أو مقاطعة.

للتكوين مكانة بارزة في كلّ سياق من سياقات التّغيير. من ذلك أنّ كلّ إصلاح أو تجديد في الحقل التربوي ينبغي أن يؤدي إلى تغيير قابل للملاحظة على أرض الواقع. ولتحقيق هذا الأمر هناك أربعة مستويات ينبغي تنميتها على أرض الواقع بطريقة متناسقة. وهي:

- i. ضمان اندماج المدرّسين في مسارات التّغيير،
- ii. تطوير نظرهم إلى العمل الذي يقومون به،
- iii. تنمية مهارات التدريس لدى المدرّسين،
- iv. الإرتقاء بالمؤشرات التي تقيس نوعية النّظام التربوي.

إن هذه المستويات الأربع وثيقة الارتباط فيما بينها. فتحقيق إحداها مقترن بتحقيق المستوى الأسبق: فمن الضروري إحراز انضمام المدرّسين قبل البدء في تحسين تمثّلهم لعملهم. كما أنّ تحسين هذا الأخير ضروري لتطوير ممارساتهم التربوية داخل الأقسام. وبفضل المتابعة والمرافقة، يمكن ضمان إرساء ممارسات تربوية جديدة وإحراز نتائج ملموسة على أرض الميدان، تسمح برفع مؤشرات نوعية النّظام التربوي.

تتكامل هذه المستويات الأربع وتتمفصل، فهي لا تنمو بطريقة خطيّة أو منفصلة. فلنفحص كلّ واحد منها على حدة:

1.1. ضمان انخراط المدرّسين في مسارات التّغيير

يتعلّق الأمر في هذا الباب بإقناع المدرّسين بفائدة عملية الإصلاح أو عملية التّجديد وبمشروعيتها وبقابلية تنفيذها على أرض الواقع. إنّ من شأن هذا العمل أن يطمئن المدرّسين إلى عملية التّغيير المطروحة ويساعدهم على تبنيها والانخراط فيها:

- (1) فائدة عملية الإصلاح أو عملية التّجديد:
 - (2) من الأجدر أن يدرك المدرّسون أنّ عملية الإصلاح أو عملية التّجديد عملية نافعة وضرورية ومجدية للنّظام التربوي وأنّها تحترم قيم المجتمع. ومن ثمّة، فعلى القائمين على التكوين أن يشركوا المدرّسين أو ممثلين عنهم في تحديد اختيارات الإصلاح أو على الأقلّ إخبارهم بما تم ضبطه.
 - (3) مشروعية عملية الإصلاح أو عملية التّجديد: يقتنع المدرسون بذلك إذا استهدفت عملية الإصلاح أو عملية التّجديد معالجة القضايا الحقيقية التي تواجههم وأنّ الإصلاح أو التّجديد يأتي في الوقت المناسب.
 - (4) قابلية تحقّق عملية الإصلاح أو عملية التّجديد: يحصل ذلك عندما يدرك المدرّسون أنّ عملية الإصلاح أو عملية التّجديد قابلة للتحقّق، فالأهداف المرسومة والموارد المرصودة لتجسيدها على أرض الميدان واقعية.
- وهذا مثال لتوضيح ما أتى ذكره. فمن أجل أن يكتسب المدرّس مهارات تقويم تعلّم التلاميذ وفق الوضعيات المركّبة، التي يتطلّب حلّها اقتناء المكتسبات الملائمة وتوظيفها بالطريقة المناسبة بدلا من تقويمهم وفق الأسئلة المألوفة التي لا تتطلّب الإجابة عليها سوى استحضار معلومات معيّنة، وجب إقناعه:

1. بأن هذا النوع من التّقويم مفيد للنّظام التربوي إذ هو يمكّن المدرّس من تحديد التلاميذ الذين يستحقّون فعلياً الارتقاء إلى مستويات التعلّم الأعلى.

2. وبأنّ هذا التّقييم يجعلهم أكثر فعاليّة في عمليّتي التّعليم والتّعلّم، ما يكسبهم مهارة تحديد الصّعوبات التّعلّمية لدى تلاميذهم ومهارة معالجة هذه الأخيرة بما يناسب من الوسائل.
3. وبأنّ هذا النّمط من التّقييم واقعيّ وقابل للتحقّق على أرض الواقع بالوسائل المتاحة.

1.2. تطوير تصوّرات المدرّسين والمؤطرين

التصوّر هو الصّورة الّتي يحملها المرء عن مفهوم ما أو إنسان ما أو شيء ما أو وضعية ما. من ذلك، على سبيل الإشارة، أنّ بعضهم يعتقدون أنّ المربّع لا يجوز رسمه قائما على أحد رؤوس زواياه، ذلك أنّهم تعلّموا أن يرسموا المربع قائما على أحد أضلاعه. وهو تصوّر غير سليم. فإذا لم يعدّل التلاميذ تصوّرتهم هذا، يلاقون صعوبات في حلّ مسائل رياضية تُرَسَّم فيها المربّعات في أوضاع متنوّعة. وللمدرّسين كذلك تصوّر عن عملهم. ففي التعلّم، يرى بعض المدرّسين أن دورهم يقتصر على إرساء المعارف والمهارات لدى التّلاميذ وأن لا حاجة إلى أن يتعلّم هؤلاء كيف يدمجون معارفهم ومهاراتهم المكتسبة لحلّ الوضعيات المركّبة. وعلى المكوّن أن يأخذ بعين الاعتبار هذا التصوّر أثناء الدّورة التكوينية فينطلق من تصوّرتهم هذا عن التعلّم، فيبيّن لهم أن إرساء المعارف والمهارات أمر ضروري لكنّه غير كاف، ووجب تدعيم ذلك بتخطيط فترات من التعلّم تخصّص لتدريب التلاميذ على دمج مكتسباتهم. وإذا لم يفعل المكوّن ذلك، كان تصوّر المدرّسين للتعلّم عائقا أمام التكوين، ومن ثمّة، عائقا في وجه تغيير الممارسات البيداغوجية. ولتطوير هذا النّوع من التّصوّرات خلال دورة تكوينية، يجدر اعتماد تقنيات نشيطة في إدارة الدّورة التكوينية. من ذلك:

- استهلال التّكوين بجمع تصوّر المشاركين عن المفاهيم المقرّرة في الدورة (ماذا يعني التعلّم بالنّسبة إليهم؟ ما المقصود بالتّقييم؟ وماذا تعني الطريقة النّشيطة؟)

- تعدّد طرائق التّكوين وتقنياته، من ذلك:
- ✓ إدراج فترات في الدّورة التكوينية يناقش المشاركون خلالها المسائل المطروحة، على أن يدعّم ذلك عروض قصيرة تهيكّل نقاشهم وتثريها.

- ✓ تشجيع التفاعلات بين المشاركين من خلال تبادل الممارسات ومن خلال أنشطة الإنتاج.
- ✓ تكليف المشاركين بمعالجة وضعيات دالّة بالنّسبة إليهم أو دراسات حالة، فرادي أو ضمن أفواج صغيرة، وإيجاد حلول مناسبة لها ثمّ مناقشتها والمصادقة عليها.

ولنأخذ مثل المكوّن الّذي يسعى إلى تدريب المشاركين في الدّورة التكوينية على تصحيح إنتاج التّلاميذ في التعبير الكتابي أو الشّفهي استنادا إلى المعايير (ملءمة النّصّ الّذي ينتجه التّلميذ للوضعية المعروضة عليه والاستعمال السّليم للموارد اللّغوية المكتسبة ونوعية عرض النّصّ). يبادر المكوّن بأن يعرض على المشاركين تصحيح أوراق التّلاميذ دون اعتماد المعايير ثمّ إعادة تصحيح ذات الأوراق وفق المعايير. ويقوم المكوّن بمقارنة العلامات الّتي أسندت إلى الأوراق دون اللّجوء إلى المعايير بالعلامات الّتي أسندت إلى نفس الأوراق بتطبيق المعايير قصد إبراز الفوارق بين¹ نمطي التّصحيح. التّصحيح وفق المعايير يبرز للمصحّح المواطن الإيجابية في إنتاج التّلميذ وكذلك المواطن الّتي تستحقّ الدّعم والمعالجة.

- دعم التّكوين بقراءة أعمال أنتجها باحثون مختلفون تتناول موضوعا أو أكثر من المواضيع المدروسة.

1.3. تنمية مهارات التّدرّس لدى المدرّس

يعتبر اندماج المدرّسين العفوي في كلّ عملية إصلاح أو تجديد وكذلك تطوير نظرتهم إلى عملهم من العوامل الأساسيّة الّتي ترسي عملية الإصلاح أو التّجديد وتبقيها قائمة. لكنّ ذلك لا يكفي، فوجب أن يصاحب ذلك سعي إلى تنمية مهارات المدرّسين وممارساتهم

¹ هذه الفوارق تبرز مسألة الفشل أو النجاح غير الّذالين.

البيداغوجية حتّى لا يظلّ التّغيير سطحيّاً، لا يتجاوز المجال النظري. كمثّل المدرّس الّذي تلقّى تكويناً في المقاربة بالكفاءات، ولم يرتق بعمله وفق المقاربة إلى أبعد من كتابة نصّ "الكفاءة" على دفتر إعداد دروسه مكان نصّ "الهدف" استجابة لتوجيهات مفتّشه أو ابتغاء مرضاته.

إنّ التّغيير الحقيقي الّذي يفيد النّظام التربوي هو ذلك التّغيير العميق والدّائم والمؤدّي إلى رفع نسب النّجاح المدرسي وتنميّة كفاءات التّلاميذ حتّى تتوفر لهم أسباب مواصلة التعلّم أو/و الاندماج في الحياة العملية.

هناك عوامل عديدة تسهم في إرساء مثل هذا التّغيير وبقائه. من أهمّها:

- إنتاج وسائل عمل مناسبة، ما يساعد المدرّس على تغيير ممارساته العمليّة مثل أدلّة المدرّس أو الكتب المدرسية أو مذكّرات لمعالجة صعوبات التعلّم على انفراد أو إنتاج مراجع أو تأسيس بنك تودع فيه الوضعيات الإدماجية للتعلّم أو التّقويم قد يستخدمها المدرّس متى شاء...
- متابعة التّغيير الّذي أدخل على ممارسات المدرّسين العمليّة داخل الأقسام (وهي متابعة يجريها المؤطّرون أو الخبراء المحليون و/أو الدوليون)،
- تخصيص فترات للتبادل ما بين المدرّسين أنفسهم داخل المدرسة أو إجراؤه مع مدير المدرسة،
- تخصيص فترات تكوين إضافي للإجابة عن تساؤلات المدرّسين وإيجاد حلول مناسبة لها،
- تقويم عمليّة التّغيير تقويماً منتظماً، ما يفرض، إذا اقتضى الأمر ذلك، إلى تعديل الأهداف ومراجعة الموارد أو الوسائل المرصودة قصد تعزيز اندماج الأطراف في عمليّة التّغيير وتطوير تصوّراتهم ومساعدتهم على تطبيق المكتسبات على أرض الواقع. وعندما يتعلّق الأمر بتغيير تعرضه المؤسسة كصياغة المناهج أو مراجعة طرائق التّقويم وأساليبه، وجب أن تصدر الوصاية نصوصاً تشريعية وأمريات لدعم التّغيير المنشود.

وفي ما يأتي جدول يعرض مكانة تكوين المدرّسين ضمن مسار تغيير ما، ويستعيد الجدول المستويات الأربعة التالية :

المستوى الأول	الاندماج في التّغيير
المستوى الثاني	تطوير نظرة المدرّس إلى موضوع التّغيير المنشود. من ذلك، على سبيل الإشارة، موقع التّلميذ في العمليّة التربوية أو اعتماد الطرق النّشيطة في التّدريس...
المستوى الثالث	تطوير ممارسات المدرّسين البيداغوجية داخل الأقسام. من ذلك، على سبيل المثال، أن ينتهج المدرّس في تعامله مع تلاميذه موقف المنشط أو لأن يعتمد أشكال جديدة لتقويم تعلّمهم...
المستوى الرابع	التحقّق ممّا إذا كان التّغيير قد أثر على نتائج التّلاميذ (مثل تحسّن النّتائج أو تقلّص الفوارق بين معدّلات التّلاميذ الضعاف ومعدّلات الجيدين منهم...

يتناول هذا الجدول تكوين المدرّسين. ويمكن اعتماد الخطوات ذاتها لتكوين أشخاص آخرين مثل المديرين أو المفتّشين أو حتّى الأولياء وممثلي المجتمع المدني.