THE TEACHER'S FORUM FORUM DE L'ENSEIGNANT منتدى الأستاذ
المجلد: 17 العدد: 01 السنة: ديسمبر 2021 الصفحات 77- 95

تكوين المعلمين: من النّموذج التّقليدي إلى الممارس المفكّر في ممارساته

Teacher Training: From the Traditional Model to Thoughtful Practices

وداد بوحوش[1]،*

[1] المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار/ قسنطينة (الجزائر)، widbouhouche@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 10/ 06/ 2021 تاريخ القبول: 19/ 10/ 2021

الكلمات المفتاحية:
المهنة؛
المهنيَّة؛
المعلم المهني؛
المعلم الممارس المفكر؛
تكوين المعلمين؛

الملخص:

نسعى من خلال مقالنا هذا الى التعريف بأحد نماذج المعلمين التي تعمل الدول الغربية على تكوينه انطلاقا من المهام الجديدة الموكلة اليه، نتيجة لتطبيق المقاربات الحديثة في المنظومات التربوية. وللوصول الى هدفنا هذا حاولنا شرح مصطلحي المهنة والمهني، ومهنية المعلم، لنسلط الضوء على الممارس المفكر كنموذج من النماذج التي تجعل المعلم مهنيا، وإبراز مدى أهمية هذه الممارسة بالنسبة له، وللمؤسسة التي يعمل بها. والإجابة على السؤال: ما هي الآليات والاستراتيجيات التي نعمل بها لكي يكون المعلم ممارسا مفكرا؟

Keywords:
profession,
professionalism,
the professional teacher,
a thoughtful teacher practitioner,
teacher training,

Abstract:

Through this article, we seek to introduce one of the models of teachers that Western countries are working to form based on the new tasks entrusted to them as a result of the application of modern approaches in educational systems. In order to reach our goal, we tried to explain the term "profession", "professional" and "professionalism of the teacher" to shed light on the thoughtful practitioner as a model that makes the teacher professional and to show how important this practice is for him/her and the institution in which he/she works. We also tried to focus on the mechanisms and strategies that we work with in order for the teacher to be a thoughtful practitioner.

* وداد بوحوش

مقدمة:

لقد تطورت النماذج الخاصة بتكوين المعلمين في السنوات الأخيرة؛ حيث أصبحت كلها تتجه نحو الاحترافية أو المهنية، آخذة بعين الاعتبار خصوصيات مهنة المعلم وتوفير كل الإمكانيات لكي يصبح هذا الأخير متعلما، مسؤولا عن تكوينه.

كما هو معلوم، ولمدة طويلة، كان التكوين التقليدي للمعلمين في بلدان العالم يعتمد أساسا على الجانب النظري دون الاهتمام كما ينبغي بما هو تطبيقي، اعتمادا على فكرة أو فلسفة أن من يكتسب المعلومات باستطاعته أن يقدمها للآخرين.

كما كان أيضا يقوم على إعادة النماذج التي شاهدها عند المعلم المكوِّن والممارس ذو تجربة وذلك من خلال تكوين يفصل بين المعارف النظرية (Savoirs) والمعارف العملية (savoir–faire).

سيطرت هذه النماذج على عملية تكوين وإعداد المعلمين، لكن نتيجة للتطورات الحاصلة سواء من الناحية الاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية وكذلك تطور النظريات التربوية؛ حيث تم الانتقال من بيداغوجية متمركزة حول المعلم إلى بيداغوجية متمركزة حول المتعلم، فرض كل ذلك على الأنظمة التعليمية تغييرا في مناهجها، مما استدعى كذلك تغييرا في النموذج أو البراديغم المنتظر من تكوين المعلم؛ إذْ انتقل من التعليم إلى التعلم. معنى ذلك أن دور المعلم قد تغير، بحيث أصبحت الموارد (المعارف (savoirs) والمعارف العملية (savoirs faire) والكينونة (savoirs être)) من الضروريات الواجب توفرها لممارسة مهنة التعليم. فالتكوين الأكاديمي وحده غير كافٍ لتأهيل المعلم وإكسابه كفاية التعليم ومنه فهو غير كاف ليصبح المعلم مهنيا.

بالمقابل فإن الجمهور المعني بالعمل التربوي لم يعد كما كان من قبل تلميذ ندرسه، وإنما متعلم على المكوِّن تعليمه عادات جديدة من الأنشطة، لهذا من المفروض أن يتم تكوين هذا الأخير تكوينا يسمح له بذلك، بحيث يصبح قادرا على التصرف في حل المشكلات التي تصادفه؛ أي مواجهة الواقع والوضعيات الحقيقية في الميدان، بمعنى أستاذا مهنيا، وقد اتفق أغلبية المختصين على أن من بين السبل التي تؤدي إلى تكوين معلم مهني، نموذج الممارس المفكر في ممارسته؛ حيث ظهر هذا الأخير استجابة لظهور البنائية في التكوين، وأصبحت معظم الأنظمة التكوينية الغربية تسعى إلى تكوينه، من خلال جعل الممارسة التفكيرية أحد الكفايات المهمة في المرجع الخاص بالتكوين الأولي للمعلمين.

سنحاول من خلال هذا المقال التعريف بهذا النموذج، وذلك عبر شرح معنى المهنية؟ وهل يمكن القول إنّ هناك مهنية في التعليم؟ وماذا نعني بالممارس "المفكر"؟ وما الهدف من تكوين معلم "ممارس مفكر"؟ وكيف يتم تكوينه؟

1- مفهوم المهنية:

المِهْنِية من الكلمة "مهنة" والتي كما جاء في لسان العرب: المِهْنَة والمِهْنَة والمَهَنَة والمِهِنَةُ تعني الحِذْق بالخدمة.[1]

غالبا ما يرتبط مفهوم المهنية بالمهنة، ومن العبارات ذات الصلة بهذه الأخيرة كذلك نجد "الحرفة" (Métier)، والتي هي في الواقع ترتبط ارتباطا وثيقا بالأعمال أو الأشغال اليدوية، فهي حسب ما جاء في (le Larousse petit) "نوع من الشغل اليدوي أو الميكانيكي له فائدة في المجتمع"[2]، إذًا فكل عمل نستعمل فيه مجهودا عضليا يسمى حرفة، وبالتالي هنا قد نستثني الأعمال التي تستدعي استعمال المجهود الفكري.

لقد وضح جون جاك روسو ما يميز الحرفة أين أكد على أن هذه الأخيرة فعل نقوم به بصفة آلية نستعمل المجهود اليدوي أكثر من المجهود الفكري في قوله: "حرفة حقيقية، فن ميكانيكي محض، أين اليدين يعملان أكثر من الرأس"[3].

وإذا كانت الحرفة يغلب عليها الطابع التقني، فالمهنة يغلب عليها الطابع الذهني والعقلاني؛ لأنّ المهنة لا نتعلمها عن طريق التقليد مثل حرفة (النجارة) على سبيل المثال، وإنما تعلمها يرتكز على معلومات ومعارف.

فالحرفة تتطلب التحكم في بعض التقنيات، وكذلك التعلم النظري، لكن تعلمها يتم خاصة بصفة تطبيقية، في حين تتضمن المهنة التحكم في بعض التقنيات لكن لا تتحدد بها، وإنما يجب على المهني أن يختار التقنيات والطرق الضرورية التي يتدخل بها ويبرر لماذا استعمل تلك التقنيات دون سواها، فاختياره يكون اختيارا استراتيجيا.

هذا العمل الذهني الذي تتميز به المهنة يمنحها ميزة أخرى وتتمثل في الهيبة "غالبا ما يستدعي مفهوم المهنة حرفة لها بعض الهيبة وهذا لطابعها الذهني أو الفني، والمكانة الاجتماعية التي يتمتع بها الأشخاص الذين يمارسونها: مهنة المحاماة، الطب، المعلم. المهن الحرة"[4].

كذلك بالنسبة لطبيعة المعرفة؛ فـ "هي غامضة في الحرفة بينما تعلم جهرا بالنسبة للمهنة"[5]. فالمهنة تتميز عن الحرفة عن طريق المعارف الواضحة أو الظاهرة، وأخيرا يمكن أن نميز المهنة عن الحرفة أيضا "من حيث المشروعية الاجتماعية: إذ إنه بالنسبة للحرفة تكون لفائدة، أما المهنة فتكون للمكانة والهيبة"[6].

ويمكن تلخيص هذه الخصائص في الجدول الآتي:

الجدول رقم 01: خصائص المهنة.

	نوع الشغل	المعرفة المؤسسة	المشروعية الاجتماعية
الحرفة metier	يدوي، تقني	غامضة	تكون لفائدة
المهنة profession	ذهني، فني	واضحة أو تعلم جهرا	تكون للمكانة والهيبة

المصدر: إعداد الباحثة.

لتوضيح معنى المهنة يقترح (Bourdoncle) أربعة خصائص تتميز بها هذه الأخيرة وتتمثل في وجود:

1 ـ قاعدة من المعلومات تكون عامة وفي نفس الوقت خاصة نوعا ما، لممارسة المهنة.

2 ـ اهتمام أفرادها بتحقيق الصالح العام أكثر من مصالحهم الشخصية.

3 ـ قانون أخلاقي ينظم سلوكات المهنيين اتجاه زبائنهم.

4 ـ نظام أجر أو تشريف يقابل حقيقة الخدمات التي يقدمونها.[7]

كما تقترح F. Aballea سنة 1992 وانطلاقا من خلاصة للمفاهيم الأنجلوساكسونية خمسة شروط للمهنة وهي:

1- وجود موضوع يحدد العمل ويقيد ميدان التدخل، بالنظر إلى الغايات الاجتماعية وبهذا المعنى لا يوجد وظيفة[8] إلا إذا أعطيت شرعية لمؤسسة معينة.

2- نظام خبرة قائم على معارف معقدة.

3- نظام مرجعي وفضاء أخلاقي، وهنا في إطار المعارف الخاصة التي تميز المهنة تتحدد الهوية المهنية.

4- اعتراف اجتماعي بنظام الخبرة والنظام المرجعي.

5- نظام مراقبة مؤسس، يحدد شروط التوظيف وقوانين ضبط معتبرة، ما يضمن قدرة هذا الأخير على تنظيم العلاقة بين المجتمع والمهنيين.[9]

أما بالنسبة G. Jobert فيؤكد أن الحرفة تختلف عن المهنة أين خاصيتها الأساسية التي تتميز بها هذه الأخيرة هي الاستقلالية وسلطة المراقبة الذاتية واعتراف المجتمع بها.[10]

انطلاقا من المفاهيم الخاصة بالمهنة والخصائص التي تتميز بها عن الحرفة يمكن القول إنّ المهنة لا تتميز عن الحرفة بالنشاط الذهني فقط، وإنما كذلك مستوى التنظيم والطابع الرسمي بالإضافة إلى القانون الأخلاقي الذي يحكم ممارسيها والاستقلالية التي يتمتع بها هؤلاء. وبالتالي لكي تصبح حرفة مهنة يجب أن تنظم في إطار من القوانين والمرجعيات وأن يكون معترف بها اجتماعيا، هذه السيرورة التي من خلالها تصبح الحرفة مهنة تعرف بالمهنية، ما تؤكده (Marguerite ALTET) أنه من بين ما تعنيه المهنية "هي عبارة عن بناء كفايات مهنية جديدة، و تحويل بعض الحرف إلى مهن".

كما يرى Ph. Perrenoud "تزداد المهنية، عندما، في الحرفة، تترك القواعد المسطرة مسبقا مكانها لاستراتيجيات موجهة عن طريق أهداف وأخلاقيات. «إذا فهو انتقال من حرفة أين نطبق تقنيات وقواعد، إلى مهنة أين تبنى استراتيجيات ارتكازا على معارف عقلانية تطور من خلالها الاستقلالية."[11]

بالإضافة إلى المعارف العقلية المعمول بها هناك "ممارسات فعالة في وضعية معينة، أي أن هناك جانب نظري أو معارف نظرية، وجانب تطبيقي أو معارف مستوحاة من الميدان".[12]

كما يمكن النظر إلى المهنية من زاوية أخرى وتتعلق بظروف العمل والخصوصيات الشخصية لصاحب المهنة إذ ترتبط بحسب wittorski في "بتطور المطالب الملزم بها الموظفون، والمتميزة بظروف عمل أكثر مرونة، تستدعي الاعتماد أكثر على الموارد الذاتية للشخص."[13] هنا تأكيد مرة أخرى على الحرية والاستقلالية عند المهني، كما أن عمل هذا الأخير ليس باتباع التعليمات وتطبيقها بحذافيرها عند انجاز العمل وفي غياب البصمة الخاصة به لكن عن طريق استثمار قدراته، حيث تؤكد "مارغريت ألتي" أنه في "الكتابات السوسيولوجية، المهني هو "إطار" شخصي يمارس باستقلالية نشاطا معترفا به اجتماعيا "فهو إطار مستقل".[14]

كذلك المهنية هي"الطريقة التي يتصرف بها شخص ما في وضعية ما. هذا النشاط عندما يدرك من طرف المحيط على أنه فعالا أو شرعيا، يدفع بهذا الأخير إلى إسناد كفاية للفرد ".[15]

فالمهني شخص كفؤ "يمتلك كفايات خاصة، مختصة، ترتكز على قاعدة من المعارف العقلانية، معترف بها، مستنبطة من العلوم، اكتسبت مشروعية من طرف هيئة كالجامعة أو نابعة من الممارسات. وعندما تكون نابعة من معارف موضوعة في سياق، فإن هذه المعارف تكون مستقلة بذاتها ويمكن تعلميها، بمعنى يمكن توضيحها شفويا بطريقة عقلانية".

فالمهني يعرف جيدا كيف يستعمل كفاياته في أي وضعية كانت، إنه رجل الوضعية "قادرا على التفكير أثناء العمل والتكيف والسيطرة على أي وضعية جديدة".[16]

كما "اقترح Rey اعتمادا على أعمال le Bourdoncle تعريفا بسيطا وكاملا للمهني: كوننا مهنيين هو أن 1 – نختار بأنفسنا ما هو مناسب للقيام به في وضعية مهنية، 2- على أساس تفسير علمي للوضعية، – التي نكون قادرين على شرحها شرحا وافيا(تعليمها): 4 – تجرى هذه العملية على أساس قيم ومعايير خاصة بالمهنة."[17]

فالمهني كما يرى Ph. Perrenoud عليه "أن يجمع في الوقت نفسه بين كفايات المصمم والمنفذ: يشخص المشكل، يعرضه، يتخيل حلا ويضعه حيز التطبيق، يضمن متابعته. هو لا يعرف مسبقا الحل للمشاكل التي ستظهر أثناء ممارسته، عليه في كل مرة بناءها فور ظهورها، في ظروف مؤرقة أحيانا دون امتلاك كل معطيات القرار الصائب. كل هذا لن يكون دون معارف موسعة (savoirs étendus)، معارف عارفة (savoirs savants) ومعارف التجربة (savoirs d'expérience)".[18]

الخاصية الأخرى للمهني هي أنه "يجيب ويتكيف مع الطلبات، مع الظرف، مع المشاكل المعقدة والمختلفة "فالمهني ليس بإمكانه تعديل أفعاله فقط، ولكن أيضا هو قادر على توجيه تعلمه الخاص، وذلك عن طريق النقد لممارساته والنتائج المترتبة عنها. يعتبر أيضا متربصا لا يكتفي بالمعلومات التي اكتسبها كقاعدة، وإنما يجدد هذه المعلومات، ويستعمل المقاربات الجديدة، كل هذا من أجل تحسين فعالية ممارساته المهنية. هو ذلك الشخص الذي لديه القدرة على تجميع التجارب وجعلها كرأس مال، والتفكير حول ممارساته من أجل إعادة تنظيمها.

هناك معايير نميز من خلالها المهني وهذا اعتمادا على الدراسة التي قام بها كل من B. Charlot و E. Bautier 1991 في المناطق الشعبية والتي تُحدّد بستة (6) معايير متمثلة في:

- امتلاك قاعدة من المعارف.
- الممارسة في وضعية.
- القدرة على نقل وتحويل معارفه ومعارفه العملية وأفعاله.
- الاستقلالية وروح المسؤولية عند تطبيق كفاياته.
- الاندماج ضمن التصورات والمعايير الجماعية التي تكون الهوية المهنية.
- الانتماء إلى الجماعة التي تطور استراتيجيات الترقية، التقييم، الشرعية".[19]

من خلال التعاريف السابقة للمهنية والمهني يمكن أن نستنتج مجموعة من الخصائص، هي:

1- نشاط معترف به اجتماعيا.

2- وجود استراتيجيات تحدد المهنة (أهداف وأخلاق أي قانون أخلاقي).

3- معارف عقلية واضحة (معارف العالم ومعارف الخبير ومعارف التجربة).

4- قدرة المهني على نقل وتحويل تلك المعارف.

5- الممارسة في الميدان؛ أي الاعتماد على التجربة وليس فقط على المعارف النظرية.

6- قدرة المهني على التكيف مع مختلف الوضعيات التي تصادفه (ممارسات فعالة في مختلف الوضعيات).

7- الاستقلالية وروح المسؤولية التي يتمتع بهما المهني.

8- خدمة المجتمع.

في ضوء التعريفات السابقة وبالنظر إلى الخصائص التي تميز المهني، هل يمكن أن نعدّ الأستاذ مهنيا أو يمارس مهنة؟

2- مهنية المعلم:

اختلفت الآراء حول طبيعة مهنة التعليم في ما إذا كان من الممكن عدّها مهنة كباقي المهن، فالمقاربة الوظيفية مثلا ترى أنّها "شبه مهنة أو نصف مهنة"، وفي هذا الشأن يقول فيليب بيرينو: "في البلدان الناطقة بالإنجليزية بعض الحرف فقط يمكن اعتبارها مهن بأتم معنى الكلمة وهي: الطبيب، المحامي، القاضي، الخبير، الباحث، المهندس، المهندس المعماري، المسير، المحقق، الصحافي،" التعليم ليس جزءا منها. "حرفة المعلم غالبا ما يوصف بأنها نصف مهنة، لأنها تتميز بنصف استقلالية ونصف مسؤولية".[20]

وحسب Ph. Perrenoud دائما، لكي تتطور مهنة التعليم نحو المهنية "ينبغي على المعلمين أن يقوموا بمخاطرات وأن يكفوا عن حماية أنفسهم وراء "النظام"، والبرامج، والنصوص، كذلك من المناسب أن يوضع دفتر أعباء بهذه الطريقة. في مقابل المزيد من المسؤولية الشخصية سيكون لديهم استقلالية أكبر – سرية إلى حد ما– في اختيار استراتيجياتهم التعليمية، وأساليب التقييم وطرقهم لتجميع التلاميذ وتنظيم العمل، ووضع عقد وأمر، وتصميم أجهزة التعليم والتعلم أو الإشراف على مسارات التكوين.[21]

غير أنّ M.Huberman (1978) يرى أن الأستاذ في طريقه ليصبح مهنيا، وهذا لاعتماده على "المنهج العلمي "إكلينيكي التعلم." ما بقى له هو الاستقلالية".[22]

وإذا كان Ph. Perrenoud يرى انعدام المسؤولية في عمل المعلم هو من بين العوامل التي تجعل النشاط الذي يقوم به ليس بنشاط مهني فنجد من يرى العكس فيما يخص هذه الميزة، و من بين هؤلاء Lemosse؛ حيث تقول: "الأستاذ تتوفر فيه بعض المعايير التي تجعله مهنيا، لأن التعليم نشاط فكري، يلزم مسؤولية الشخص الذي يمارسه، وهو عمل إبداعي يتطلب التحكم في العديد من التقنيات، كذلك فهو نشاط في خدمة المجتمع، لكن

هناك بعض المعايير التي لا تتوفر فيه، في الواقع يمكننا أن نتساءل عن تنظيم الأساتذة كمجموعة تمثل قوة من التناسق الداخلي، كذلك مدة ونوعية التكوين التي تؤدي إلى هذه الحرفة".[23]

أما فيما يخص الاستقلالية، والتي أكد كل من Ph. Perrenoud و Huberman على عدم وجودها كذلك في عمل المعلم نجد Beckers (2000) يؤكد عكس ذلك في قوله: "فإذا ما اعتمدنا على معايير أخرى منها كون المعلم بإمكانه تسيير وضعية معقدة، ومستقل، ويحترم الأخلاقيات، والأفعال التي يقوم بها هي أفعال ذهنية وغير روتينية ويخدم الآخر أو المجتمع، فإننا يمكن اعتباره مهنيا".[24]

فلو اعتبرنا التعليم نشاطا يرتكز أساسا على الاستقلالية والمسؤولية في اختيار الطريقة المتبعة في التدريس والنماذج المتبعة في العملية التعليمية– التعلمية وحتى في عملية مراجعة ما يقوم به المعلم فإننا يمكن القول أن هذا النشاط هو مهنة لأن حسب كل من (Sorel, M وWittorsky, R) "المهني يتميز بكفاياته واستقلاليته ومسؤوليته. فالمعلم يختار مثلا إجراءات تطبيقية معينة، عمل فردي، أو جماعي، نص مكتوب أو عرض شفوي حسب الحاجة. هذا الاختيار يبنى على معارف دقيقة حول: المادة، التلميذ، الطرق والوسائل المتوفرة".[25]

رغم الاختلاف بين المختصين حول مهنية الأستاذ من عدمها، تبقى الاستقلالية والمسؤولية إحدى الشروط الأساسية التي تحدد من خلالها مهنية التعليم، ولكي يصل إليهما المعلم عليه أن يكون مفكرا، ينظر إلى ما يقوم به من نشاطات بعين ناقدة ومقيمة مثلما يقول Ph. Perrenoud: "استقلالية ومسؤولية المهني لا يمكن الوصول إليهما عند المهني، دون القدرة على التفكير أثناء وحول النشاط الذي يقوم به"،[26] وعن طريق هذه الممارسة التفكيرية يصبح ممارسا مفكرا. فماذا نعني بالممارس المفكر والممارسة التفكيرية؟

3 – مفهوم الممارس المفكر:

رغم أن فكرة الممارس المفكر كانت موجودة من قبل حيث ترجع جذورها إلى جون ديوي، إلا أن النموذج الذي سيطر حديثا على الأنظمة التربوية بسبب فشل النموذج التكنوقراطي كان بفضل أعمال (Shon)؛ حيث عمل هذا الأخير على إحياء الفكرة وأعطى مفهوما واضحا للممارس المفكر في سنوات الثمانينات 1980 من القرن العشرين، ومن ثم أصبح هذا النموذج يمثل المعلم المهني ويشكل جزءا من هوية المعلم المعاصر، وبالتالي لم يعد ينظر إليه كحرفي أو تقني وإنما مهنيا قادرا على التفكير.

وكان نتيجة ذلك القيام بإصلاحات في التكوين خلال العشرين سنة الأخيرة كما كانت هناك ضغوطات سياسية لتثمين وفرض التفكير كواحدة من الكفايات القاعدية لنشاط المعلم.

ففي سنوات التسعينيات تبنت معظم الإصلاحات الخاصة بتكوين المعلمين في أوروبا وأمريكا الشمالية وأمريكا اللاتينية المنعرج التفكيري، وأصبح التفكير كواحدة من الكفايات القاعدية الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى المعلم."[27] وقد كان الهدف منها "حسب (OCDE) إصلاح التعليم والرفع من نوعيته؛ حيث عملت هذه الأخيرة على تحديد كفاية مهنية مفتاحية (الممارسة التفكيرية) يجب أن تتواجد في معظم برامج التكوين الأولي للمعلمين.

فالدول الناطقة باللغة الفرنسية تبنت هذا التوجه كبلجيكا مثلا، نجد الكفاية رقم 13 في مرجع الكفايات الخاص بالتكوين الأولي، تنص على ضرورة أن تكون للمعلم نظرة تفكيرية حول ممارساته وتنظيم تكوينه المستمر، وبالمقابل نجد في فرنسا المجلس البيداغوجي الأعلى للتربية للجمهورية الفرنسية 2006 عنون الكفاية رقم 9 "كفاية التفكير حول ممارسته، الابتكار، التكوين"، وكذلك مرجع الكفايات للمعلمين في جونيف حيث عنون هذا الأخير الكفاية الثانية "بالتفكير حول ممارسته، أن يتكون، أن يبدع".

وفي سنة 2005 وضع المعهد الوطني للبحث البيداغوجي الفرنسي الممارسة التفكيرية كأحد التوجهات الأوروبية في التكوين الأولي للمعلمين، كما أصبحت في الكبيك تشكل بصفة رسمية أحد مكونات الكفاية رقم 11، وذلك منذ سنة 2001، ويقصد بهذه الكفاية "التفكير حول ممارسته (تفكيرا تحليليا)، واستثمار نتائج تفكيره في النشاط الذي يمارسه (وزارة التربية الكبيك)".[28]

كذلك الممارس المفكر في ممارسته حسب yannvacher شخص "قادر على مواجهة تعقد المهنة (بكل أبعادها)، وضمان مسؤولياته كي يتصرف عن طريق وساطة التفكير".[29]

كذلك من المميزات الضرورية التي من المفروض أن تتوفر في هذا النموذج هو أن يكون ذلك الشخص "الذي يستعمل تفكيره في أو أثناء وحول الفعل الذي يقوم به، بهدف حل المشاكل التي تصادفه خلال ممارسة المهنة، ينمي هذا النوع من التفكير (Pensée réflexive) من المعرفة العملية المتراكمة خلال تجربته الخاصة، أو يكتسبها من خلال وسيط (مكون أو قرين). معارف تقليدية من مهنته، وكذلك معارف أكاديمية وعلمية لها علاقة بنشاطه".[30]

فالممارس يفكر فيما يقوم به لكن هذا التفكير حسب Shon يحدث في فترتين "الفترة الأولى وهي التفكير في الفعل والثانية هي التفكير حول الفعل، فالعملية الأولى تتطور خلال الفعل المهني في حين الثانية تتم بعد الفعل أو بالتناوب مع الفعل إذا كان ذلك ممكنا".

فالتفكير خلال النشاط أو العمل معناه: التفكير أثناء حدوثه بحيث يفكر الممارس "حول ما يحدث وماذا سوف يحدث، وما نستطيع القيام به، ما الذي يجب فعله، ما هي أحسن خطة للقيام بذلك، ما هي الطرق والاحتياطات التي يجب أخذها، ما هي المخاطر؟".[31]

أما التفكير حول الفعل: هو أن يكون نشاطه موضوعا للتفكير سواء من أجل مقارنته مع نموذج موجود من قبل أو موصى به، مع ما يمكننا أو علينا القيام به، مع ما قام به ممارس آخر، أو من أجل تفسيره أو نقده".[32]

هذه العملية التفكيرية التي يقوم بها هذا الممارس والتي تعتبر من العمليات ذات المستوى العالي من التفكير لأنها ليست مجرد استحضار فقط وإنما عملية تحليل وانتقاد وتنظير للممارسات؛ حيث تتمثل كما يوضحه كل من La Faurtune وDeaudelin في تعريفهما للممارس المفكر في ممارسته "شخص قادر، على وصف وتحليل ممارسته، واختبار فعاليتها من جهة، ومن جهة أخرى أن يخلق ويكيف نماذج ممارسة خاصة به، وذلك بانتقاء النماذج المتوفرة (نماذج التدخل أو المرافقة) لجعل ممارسته أكثر فعالية". "هذا التعريف يسلط الضوء على استخدام

التفكير لصالح تحويل الممارسات. وقد أعيد ذكر هذه الخاصية من طرف (Holborn) عندما أكدت أن الممارس المفكر هو من يضع ممارساته محل "اختبار نقدي، بهدف استخلاص مستويات جديدة من الفهم قادرة على تسيير وتوجيه أفعاله في المستقبل".[33]

كما اقترح كل من Donnay وcharlier (1990) معايير نحدد من خلالها الكفايات الأساسية عند المهني المفكر في ممارسته منها "وفقا لمشروع تكوين صريح (...) يأخذ المكون بعين الاعتبار أكبر عدد ممكن من جوانب وضعية التكوين (بفضل نظرياته الشخصية والجماعية). يدرس المكون الإمكانات المختلفة من الأعمال (الإجراءات). ويتخذ قرارات (يختار، يحل، يتنبأ، يخطط.....)، يقوم المكون بتطبيقها في وضعيات ملموسة، ويختبر فعله ما إذا كان مناسبا، ليعدله ويكيفه عند الضرورة، ويستفيد من الدروس في المستقبل. "باختصار المهني هو محلل الوضعيات في خصوصيتها وكذلك مقررا ومفكرا".[34]

لتوضيح الممارسة التفكيرية التي يمارسها المهني المفكر يستعمل shon استعارة إذ يقول "هي سماع جواب الوضعية، أو هي محادثة تفكيرية مع الوضعية. في هذه الحالة الممارسة التفكيرية تعد نوعا من الحوار مع المعيش، الذي يتعين تنظيم سيره من خلال مبادئ وقواعد عملية... الممارسة التفكيرية تسهم في بناء ابستيمولوجيا شخصية وهذا من خلال سيرورة التفكير ما وراء المعرفة•".[35]

وبتعبير مماثل يقول Tochon سنة 1993 "إن النشاط المهني يمثل حوارا تفكيريا في الميدان مع المشاكل الآنية المرتبطة بالوضعيات، فمن خلال التجربة التي يمر بها المهني المفكر، والتي تكون في وضعية معقدة وليست روتينية يصل إلى تحقيق أهدافه التي سطرها، هذه النتيجة يصل إليها من خلال الربط بين معارف الفعل والمعارف النظرية...".[36]

فبالنظر إلى الخصائص التي تميز المهني "الممارس المفكر"، ونتيجة للظرف الاجتماعي والتربوي المتغير، يصبح من الضروري أن يكون الأستاذ مفكرا في ممارسته التعليمية كذلك بمعنى "قادرا على التكيف مع كل الوضعيات التعليمية، متسائلا حول معنى النشاطات التي يقوم بها، وحول تصوراته الخاصة وما يفعله ولماذا يقوم بذلك. فعن طريق التحليل الذاتي يمكنه أن يحدد أين تكمن نجاحاته وفشله، وانطلاقا من كل ذلك يعدل في أفعاله. المعلم المفكر لا يكتفي بإعادة إنتاج العادات البيداغوجية متبعا الوصفات والقوانين المحددة مسبقا والمفروضة عليه من الخارج، بل بالعكس يكون قادرا على استعمالها، أو ابتكار ما هو جديد بطريقة التفكير الذاتي وفي وضعية ما".[37]

إذا كانت هذه الخصائص التي تميز هذا الممارس فالسؤال الذي يمكن طرحه الآن ما الهدف أو الفائدة التي تعود على العملية التعليمية – التعلمية عندما يكون المعلم مفكرا؟

4- هدف وأهمية الممارسة التفكيرية في تكوين المعلمين:

إن الممارسة التفكيرية في الوقت الحالي كما سبق وأشرنا إلى هذا من قبل، مهمة جدا للوصول إلى المهنية عند المعلم الحديث. هذا النشاط التفكيري حتى وإن بدا حديث العهد، فإنه في الواقع يعتبر صفة يتميز بها أي ممارس لمهنة التعليم. ففيليب بيرينو يتساءل لماذا نكوّن للتفكير رغم أن ذلك يعتبر جد طبيعي مثلما نتنفس؟

"فالأمر هنا يتعلق بوضعية وممارسة تفكيرية تؤسس لتحليل منهجي، منتظم، ذو أدوات، واضح ويحمل مؤثرات، الاستعداد والكفاية التي لا تكتسب عادة إلا من خلال تدريب مكثف ومرغوب فيه". فالممارسة التفكيرية تجعله يحلل تحليلا منهجيا مجهزا بأدوات، تحليلا واضحا، فالتفكير هنا هو استعداد أو كفاية لا تكتسب إلا من خلال تدريب مكثف ومرغوب فيه"؛[38] لأنه "قد يحدث أن يفكر كل واحد منا أثناء القيام بعمله دون أن يكون ممارسا مفكرا. هنا يجب التمييز بين هيئة المهني والتفكير العرضي لما نقوم به، فلكي نصل إلى ممارسة تفكيرية حقيقية يجب أن تصبح هذه الهيئة شبه دائمة وأن تكون جزءا من علاقة تحليلية مع العمل الذي نقوم به، هذا الأخير يصبح مستقلا نسبيا عن العقبات أو خيبات الأمل التي نواجهها".[39]

بصيغة أخرى، هذا النموذج من المعلمين الذي نريد الوصول إليه من خلال التكوين الحديث هو في الواقع موجود ضمنيا لكن "عندما نكون ممارسا مفكرا فإن ذلك عبارة عن تحويل سيرورة طبيعية إلي سيرورة منهجية: يتعلم من خلال تجربته الخاصة".[40]

ولو تساءلنا حول ماهية السيرورة المنهجية للتفكير فإن أهميتها بالنسبة المعلم تكمن في كونه:

1- يصبح مسؤولا عن عمله الذي هو عبارة عن قرار يتخذه يكون خاضعا لتنوع وضعية القسم.[41]

2- يطور قدرته على توضيح وتفسير النشاط الذي يقوم به (كفايات الفهم والتشخيص)، والتي تعزز قراءته للوضعية الجديدة أو الإشكالية.

3- ينجح في تنظير وتعديل ممارسته.

4- يطور استقلاليته.

كل هذا يؤدي بالمعلم إلى التعلم، وبالتالي فالممارسة التفكيرية تساعده وتشجعه على التطور المهني، ومن ثم تعزيز هويته المهنية.[42]

ولو اعتمدنا على Ph. Perrenoud فإنه توجد 10 أسباب لتكوين معلمين مفكرين في ممارستهم، وهي باختصار، تتمثل في:

1- يعوض هشاشة التكوين المهني.

2- يمنح الأولوية لتراكم المعارف الناتجة عن التجربة.

3- يعطي مصداقية للتطور نحو المهنية.

4- يهيئ لتحمل المسؤولية السياسية والأخلاقية.

5- يسمح بمواجهة الصعوبة المتزايدة للمهام.

6- يساعد على عيش مهنة مستحيلة.

7- يعطي الوسائل للعمل على الذات.

8- يشجع على مواجهة صلابة المتعلم اللامتناهية.

9- فتح التعاون مع الزملاء.

10- الرفع من القدرات على الإبداع.[43]

هذه الأسباب العشرة لتفكير المعلم حول ممارساته، يجملها Ph. Perrenoud في كلمة واحدة وهي "بناء معنى للنشاط والمدرسة وأيضا معنى للحياة".[44]

فالممارسة التفكيرية عن طريق الربط بين النظري والممارسات الفعالة في الميدان، تمكن المعلم من تجاوز العقبات؛ "لأن المعارف النظرية وحدها لا تكفي لمواجهة متطلبات الممارسة في القسم، في حين المعارف المبنية انطلاقا من الواقع الملموس تبنى من خلال الظروف التي تتميز بتنوع المتعلمين، والمحتوى المكثف وتعقد الوضعيات. الممارسة التفكيرية أصبحت جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، لأن المعلمين يقومون دائما بتقييم أثر أفعالهم على المتعلمين، وأن معتقداتهم تؤثر على طريقتهم في تسيير القسم.[45]

"للممارسة التفكيرية أيضا أثر براغماتي على المعلم، لأنه من خلال تقييم ممارسته يتمكن من تحسين هذه الأخيرة، أو على الأقل تحويلها أو تعديلها ومراقبة مدى اندماجه في الفعل البيداغوجي.

(Perrenoud ,2001 et Bouet 2004) ، كذلك فالممارسة التفكيرية تجعل من المعلم فعالا وهذا ما يعززه قول كل من (Lenoir, 2005 ; Wah Seng, 2001)، أنّ "الممارسة التفكيرية في علاقة مع فعالية المعلمين الممارسين، فالذين يفكرون هم الممارسين الأكثر فعالية".[46]

خلاصة القول إنّ تكوين معلم مفكر في ممارسته يبدو أنه من السبل التي تمكنه من التغلب على المشاكل التي يعاني منها، خاصة أن مهنة التدريس تزداد تعقدا بتعقد الحياة بكل جوانبها والمسؤولية الملقاة على عاتقه جراء ذلك، وبالأخص المعلم المبتدئ الذي يجد صعوبة كبيرة في التأقلم مع الوسط الجديد والوضعيات التربوية التي تصادفه في بداية مشواره المهني، والتي قد تختلف كثيرا عما يدرسه من الناحية النظرية، وبالتالي فهذه الممارسة مهمة جدا للأساتذة المبتدئين حيث يؤكد "Chaubet" سنة 2000 بقوله: "إنّ تطوير الممارسة التفكيرية خلال التكوين الأولي "يحضر المعلمين بطريقة عند انتقالهم إلى الميدان أن لا يتأثروا بالثقافة التنظيمية، وأن لا يمارسوا نفس العمل السائد في الوسط المهني الذي يستقبلهم، الهدف هو تجنب الانقياد وراء الممارسات الموجودة في الميدان دون تفكير".[47] بمعنى أن لا يكون المعلم المبتدئ مقلدا لممارسات سائدة في الوسط الذي يعمل فيه.

كذلك الممارسة التفكيرية تعود بالنفع على الفرد والمؤسسة والمحيط الذي يعمل فيه الممارس فهي كما يقول Ph. Perrenoud "تتعدى الشخص المفكر بل أنها تعمل على تحسين كل ما يكون العملية التكوينية (التعاون، المسؤولية)، كما يفرق بين وظيفتين للممارسة التفكيرية:

الوظيفة الأولى: بالنسبة للشخص نفسه (داخلية): يكون لديه" تفكير مختلف أو أكثر وضوحا"، "يبرر موقفه"، "يفكر في الأفعال والقرارات التي يتخذها"، "يغير طريقته في التفكير أو المعرفة".

الوظيفة الثانية: وظيفة خارجية: تتوجه نحو (تخص) المحيط أو الأشخاص الآخرين وتتمثل في: "التصرف وتحسين النشاط"، "تحسين تعلم التلاميذ"، "العمل على تقدم وتطوير الأنا والمجتمع".[48]

بعد ما عرفنا ماذا نعني بالممارس المفكر ومدى أهمية هذه الكفاية عند المعلم من أجل تحسين العملية التعليمية– التعلمية نتساءل هل تكوينه يتم بنفس الاستراتيجيات المعتمدة في تكوين النماذج السابقة؟

5- استراتيجية تكوين المعلم المهني أو الممارس المفكر:

نظرا لأهمية الصفات التي من الواجب أن يتميز بها المعلم العصري الذي يمكن أن نسميه المفكر المتمعن في العملية التعليمية، المراجع لممارساته وسلوكاته، ليس فقط داخل القسم لكن في كل نشاط، من أجل إنجاز مهمته التعليمية، ولأجل هذا فإنه من الطبيعي أن نعتمد في تكوينه على استراتيجيات تختلف عن تلك التي كانت تطبق في النموذج التقني، والتي تعتمد أساسا على" التقليد والمحاكاة بالاعتماد على معلم متمرس، أو ذو خبرة، ويعتبر هذا الأخير نموذجا يحتذى به، حيث يغلب على هذا النموذج الكفايات التقنية".[49] فهذا النموذج السابق كان يعاني من سلبيات، منها أن تكوينه يعتمد بالأساس على الملاحظة والتقليد علما أن "ملاحظة أستاذ ذو خبرة من طرف أستاذ متربص سيوصلنا إلى تكوين نموذج مقلد ومعياري، حيث لن يكون أستاذا مبدعا، مبتكرا في المستقبل، وليس بإمكانه أن يضع النموذج المتبنى محل تساؤل أو تشكيك".[50]

لأنه في التصور الخاص بتكوين المعلمين التقنيين المطلوب منهم "التكيف مع المعارف المطورة من طرف (المكون– الباحث) كما عليهم التحكم فيها أثناء الممارسة الميدانية، هذه المعارف تعتبر صالحة وملائمة لمجموعة من الوضعيات المتشابهة أو لها نفس الخصائص، وإذا فشل هؤلاء المكوّنون (المعلمون) أثناء ممارساتهم فهذا يدل على أنهم لم يتحكموا بالقدر الكافي في المعارف العملية، في حين النموذج التفكيري أو النموذج السوسيو–بنائي تبنى المعرفة التطبيقية الحقيقية من طرف المكون نفسه انطلاقا من المعارف المتوفرة التي يملكها وذلك عن طريق التفكير في العمل".[51] وبالتالي فاستراتيجيات التكوين من المفروض أن تعتمد أساسا على المعلم ليس لأنه محور العملية لكن كونه المنظم والمنظر لها خاصة، حتى يتجاوز العقبات التي تصادفه في عمله. ولكي يصبح المعلم مهنيا مفكرا "يجب أن يعتمد نموذج تكوينه على تطوير قدراته على التحليل والتشخيص، واتخاذ القرارات، والتكيف والاستقلالية، نظام تكوين بمسار مشخص".[52]

هذا النوع من التكوين يسمح بتطوير الكفايات المهنية الضرورية للأساتذة، التي تمكنهم من القيام بالأدوار الجديدة المسندة إليهم كالاستماع، الملاحظة، الحوار، التفرغ، المرونة، القدرة على التكيف والقدرة على التعديل الذاتي".[53]

هذا التكوين الذي نركز عليه في غالب الأحيان أثناء ممارسة المعلم لمهنته في الميدان والذي لم توله نظم التكوين التقليدية اهتماما كبيرا، كان من المفروض واعتمادا على العقبات التي تعترض عمل المعلم، أن نضعه في صلب التكوين الأولي ومن اهتمام القائمين على عملية إعداد المعلمين. أما في ظل المقاربات الجديدة والتي جاءت في الواقع لتخطي الصعوبات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم أصبح من الضروري أن يكون التكوين الأولي المنفذ الأساسي لتخطي مختلف الصعوبات وهذا ما ذهب إليه Ph. Perrenoud؛ حيث يرى أنه من الخطأ تأخير تكوين

المعلم المفكر أثناء فترة التكوين المتواصل أي أثناء الخدمة بل علينا التعجيل بتشكيل هذا النموذج ليكون قادرا منذ البداية على التطور والتعلم من تجاربه، وعلى التفكير فيما سيقوم به وحول ما قام به فعليا، وما نتيجة كل ذلك.

ومن هنا "يجب على التكوين الأولي أن يحضر معلم المستقبل للتفكير حول ممارساته، التصنيف، النمذجة، ممارسة القدرة على الملاحظة والتحليل، وما وراء المعرفة وما وراء الاتصال.[54]

ولتشكيل هذا النموذج يجب إدماج المعلم في عملية تعلمه ليصبح الطرف الأساسي في ذلك لأنه "لكي يصبح ممارسا مفكرا لا يكون ذلك عن طريق الارتجال، وإنما يجب أن يكون نموذجا لتكوين أولي،... فمن المهم اقتراح ابتداء من هذه الفترة نماذج لتعديل ممارسات المعلمين عن طريق التفكير حول وخلال الفعل"[55]، وفي نفس السياق مركزا على التكوين الأولي وأهميته في إبراز هذه الشخصية أو بالأحرى الهوية المهنية يقول إنّه: "من المؤكد أن يصبح المعلم المكون بطرق جد معيارية أو مفروضة، مفكرا من خلال مشواره أو مساره الشخصي، لكن هذا لن يجعلها ميزة تميز مهنة التعليم عموما إلا إذا تم إدماج هذا النموذج في التكوين الأولي للمعلمين".[56]

كذلك يرى Ph. Perrenoud "أن تكوين ممارسا مبتدئا لا يكون بإضافة محتوى جديد إلى برنامج ثقيل موجود من قبل ولا بإضافة كفاية للمرجع، فالبعد التفكيري موجود في قلب كل الكفايات المهنية، فهو إذا يتحقق من خلال تطورها وبالتالي لا يمكن فصله عن كل ما يتعلق بالنقاش الشامل حول التكوين الأولي، التناوب والربط بين النظري والتطبيقي، والطريقة الإكلينيكية، المعارف، الكفايات وهيئة المهنيين".[57]

وقد اقترح Ph. Perrenoud تصورا عمليا لتكوين معلم مهني من المستوى الجيد في مقال نشره سنة 2001 يمكن الاستفادة منه في التكوين الأولى للمعلمين وفق 10 معايير. قمنا بتلخيصها فيما يلي: يتمثل المعيار الأول في: تحول تعليمي (ديداكتيكي) مؤسسا على تحليل الممارسات وتحويلها (نقلها): بمعنى إذا أردنا أن نحدث تغييرا في تكوين المعلمين وأن نطور في الممارسات التعليمية، يجب أن ننطلق من الواقع ومن الممارسات والصعوبات التي يتلقاها المعلمون في الميدان، وبالتالي فهو يقترح وضع مرصد أو هيئة مراقبة مهمتها إعطاء صورة واقعية عن المشاكل التي يتم حلها يوميا من طرف المعلمين والأفعال المهنية التي يقومون بها، وانطلاقا من ذلك يتم تحديد أهداف التكوين الأولي، وبالتالي الكفايات التي يرجى بناؤها عند المعلمين، وهو ثاني معيار والمتمثل في وضع مرجع كفايات يحدد المعلومات والقدرات المطلوبة ويتم اشتقاق تلك الكفايات من الميدان ومن الصعوبات التي تواجه المعلمين فعليا ويعطي أمثلة عن الكفايات نذكر من بينها: "مثلا: – إذا كان المعلمون يواجهون بشكل كبير، أقساما فوضوية، فالعمل على استعادة الهدوء يعتبر كفاية عند المعلمين.

– إذا كانت هناك مقاومة وعدم اهتمام من طرف المتعلمين، فالكفاية التي يجب أن يكتسبها المعلمون، هي تجنيدهم للمتعلمين وإعطاؤهم الرغبة في التعلم".[58] وبالتالي فمخطط التكوين يجب أن ينظم حول الكفايات؛ حيث يقول: "إنّه لا يكفي أن نضع مرجعا رائعا لكي يطور التكوين كفايات، فالممارسة التفكيرية تنطوي على معرفة واسعة كما تتطلب المشاركة الحاسمة للمعلمين في النظام، ثقافة واسعة في التاريخ والاقتصاد وعلم الاجتماع تتجاوز كثيرا ما يجب التحكم فيه في الفصل الدراسي، وبالمثل يتطلب بناء هوية مهنية خاصة بالمواد، اكتساب

معرفة نظرية أو منهجية واسعة."[59] ومن هنا يجب تحديد الكفايات التي يستهدفها التكوين بنظرة واسعة وعلى أساس ذلك يتم تحديد الموارد المعرفية بدقة ولا يجب أن يحتوي البرنامج على أي شيء غير مبرر بالنظر إلى الأهداف النهائية وكذلك لا يجب الاعتماد على المبررات الغامضة من نوع "هذا يثري الثقافة العامة".[60]

ولكي نبني تلك الكفايات عند المعلم لا يجب الاعتماد على طرق التدريس التقليدية، وإنما يكون من خلال التعلم بالمشكلات، المنهج الإكلينيكي؛ حيث يقول: "...على تكوين المعلمين التوجه نحو التعلم عن طريق المشكلات، ومواجهتهم بوضعيات قريبة من الوضعيات التي سوف يواجهونها عند الخروج إلى الحياة المهنية، ... مواجهة الطلبة بتجربة القسم من خلال ملاحظاتهم، تساؤلاتهم، نجاحهم وفشلهم، من خلال خوفهم وفرحهم، من خلال صعوبات تحكمهم في سيرورات التعلم، فضلا عن ديناميات الجماعة أو سلوكيات بعض التلاميذ".[61] ويرى أنه من الأحسن استعمال الطريقة الإكلينيكية في التكوين وبناء جزء من الجانب النظري انطلاقا من حالات دون التقيد بالضرورة بالمشاكل.

كذلك لكي نصل إلى تكوين ممارس مفكر في ممارساته يرى ضرورة الربط الحقيقي بين الجانب النظري والتطبيقي وهذا لن يكون إلا من خلال تغيير النظرة إلى التكوين من حيث الفصل بين الجانبين النظري والتطبيقي وأن التكوين نظريا- تطبيقيا في نفس الوقت وكذلك تفكيريا ونقديا ومشكلا للهوية المهنية، حيث يتم ذلك من خلال الدروس، والملتقيات، وفي الميدان وأجهزة التكوين التي تجعل من مختلف المكونين يعملون معا: متابعة المذكرة المهنية، تنشيط الجماعات، تحليل الممارسات أو التفكير المشترك حول المشاكل المهنية.

وللوصول إلى ذلك يجب إقامة شراكة مع المدارس والمعلمين الذين يستقبلون المتربصين واستبدال فكرة التدريب والدروس بوحدات مصممة خصيصا للربط بين الجانبين؛ حيث يكون ذلك وفق تنظيم وحدات متباينة وهو المعيار السادس، بحيث يساهم كل مقياس في بناء العديد من الكفايات وتكون كل كفاية مرتبطة بعدة مقاييس ومن هنا يرى "من الضروري أن يصمم مخطط التكوين بشكل متناسق كمسار مبني، وليس عن طريق تراكم وحدات تكوين دون عمود فقري... وبالتالي فالتحدي مزدوج:

- المحافظة على تناسق المسار التكويني وبالتالي تسلسل واستمرارية وحدات التكوين، لا سيما من ناحية علاقتها مع المعرفة والممارسة التفكيرية.
- تصميم وحدات التكوين كأجهزة معقدة ودقيقة، تفضل العمل الجماعي للمكونين وتدعيم الربط بين النظري والتطبيقي."[62]

ولكي نقوم الكفايات المبنية من طرف المعلمين، لا يجب الاعتماد على الاختبارات التقليدية وإنما يكون من خلال التقويم التكويني عن طريق القيام بتحليل مشترك لاستثمارات هؤلاء بدلا من النقاط والترتيب، تقويما يقترب من خصائص التقويم الحقيقي مثلما يصفها (Wiggins) (1989)، والتي يذكر منها Perrenoud التي ويراها "ناجعة في تكوين المعلمين:

"التقويم لا يشمل إلا المهام التي تكون ضمن سياق، و يكون التقويم حول المشاكل المعقدة، ويجب أن يساعد التقويم الطلبة على تطوير كفاياتهم، كما يتطلب التقويم الاستعمال الوظيفي للمعارف الخاصة بالمقاييس، ويجب أن تكون المهمة ومتطلباتها معروفة قبل وضعية التقويم، كما يتطلب التقويم شكلا من أشكال التعاون مع الأقران، ويأخذ التصحيح بعين الاعتبار الاستراتيجيات العقلية وما وراء المعرفية التي يستعملها الطلبة، التصحيح لا يأخذ بعين الاعتبار إلا الأخطاء الكبيرة فيما يخص بناء الكفايات، ويجب أن يكون التقويم الذاتي جزءا من التقويم. ولتحقيق ذلك على المكونين التعود على النماذج النظرية للتقويم التكويني وتعديل التعلمات، والتغذية الراجعة، وكذلك تطوير كفاياتهم الخاصة فيما يخص الملاحظة وتحليل العمل والوضعيات".[63]

ولتكوين المعلمين وفق المقاربات الحديثة والتي من بين ما تعتمد عليه الإدماج والوضعيات الإدماجية، من المفروض أن يعتمد في تكوينهم على ذلك حتى يمارسوا تلك الوضعيات بشكل ملموس لكي يتمكنوا من العمل بها مع تلاميذهم في المستقبل، لذا يرى ضرورة تخصيص: أوقات وآليات للإدماج وتعبئة أو تجنيد المكتسبات، هذه العملية لا تكون فقط من خلال التدريبات الميدانية، وإنما كذلك وخلال المسار التكويني يجب تخصيص وحدات للإدماج، سواء من خلال الملتقيات لتحليل الممارسات، أو المرافقة خلال التدريبات الميدانية أو بتخصيص أسبوعين أو ثلاثة أسابيع للربط بين المكتسبات، من خلال العمل على الهوية المهنية، والكفايات، والعلاقة مع المعرفة، أو من خلال المشاريع لتعبئة الموارد من مختلف مكونات المناهج الدراسية.

ولن يتحقق التحول البيداغوجي والإدماج وتبنى الطريقة الاكلينيكية والربط بين النظري والتطبيقي، دون عقد شراكة قوية بين مؤسسة المعلمين والميدان حيث يجب أن يأخذ هذا الأخير بعين الاعتبار على الأقل ثلاثة مستويات، ولا يمكن لأي مستوى من المستويات أن يعوض الآخر:

* المستوى الأول (النظام التربوي الذي يستقبل المتربصين): يجب التفاوض مع السلطات المدرسية والتنظيمات النقابية حول تصور التناوب ومتطلباته (عدد ومدة التدريبات والوقت المخصص للميدان، نموذج الإدماج، مهام ومسؤولية المتربصين، دور وتكوين ومسألة تعويض المكونين في الميدان، دور السلطات).

* المستوى الثاني (المؤسسات): التحدي هنا هو التزام كل من يستقبل المتربصين من أن يصبح شريكا في التكوين الأولي، من إدارة ومعلمين، وفي المقابل فمن الإنصاف أن يشارك المكونون في مشروع المؤسسة أو في الأعمال الخاصة بتكوين المعلمين الذين هم في الميدان (يمارسون مهنة التعليم).

* في المستوى الثالث (المعلمون بصفة فردية أو جماعة): حتى ولو كان هناك عقد وسياسة مؤسساتية من الضروري ترك الحرية للمكونين الذين هم في الميدان في استقبال الطلبة، والمشاركة في تصميم وتعديل العملية التكوينية والتقويم.

ويختم في الأخير أنه لتكوين أستاذ ممارس مفكر في ممارسته يجب تقسيم المعارف بحيث تصبح مناسبة لتعبئتها في العمل: فنظرا لصعوبة تعبئة المعارف لكونها مجزأة في المناهج المعمول بها، فمن الضروري بناء وحدات تكوينية تجمع بين العديد من العلوم الإنسانية والاجتماعية، والتي يمكن أن تستمد من برامج تعليميات المواد، اللغة

الأم، التاريخ، البيولوجيا، والتربية البدنية... إلخ، كذلك ضرورة أن تجمع كل وحدة مختصين في المادة التي سوف تدرس، وكذلك علماء نفس ومختصين في الأمراض العقلية، علماء الاجتماع والمؤرخين والمختصين في اللسانيات، وفي مقابل المناهج التعليمية من الضروري أيضا أن يوفر المسار التكويني للمعلمين، وحدات تكوين تستند على مقاربات عرضية أو مستعرضة ومن بين مواضيع المعرفة والتكوين العرضية، نذكر منها:

"العلاقة الداخلية والرغبة في التعلم، العلاقة مع المعرفة، مهنة التلميذ، معنى العمل المدرسي، تسيير القسم، العقد البيداغوجي والديداكتيكي، تنظيم الوقت، المواطنة، التنشئة الاجتماعية، قوانين الحياة، الأخلاق، العنف، مهنة المعلم، العمل الجماعي، العلاقة بين المدرسة والأسر والجماعات المحلية، الاختلافات الفردية وصعوبات التعلم، البيداغوجية الفارقية، مراحل التعلم، تعديل مسارات التعلم، التقويم التكويني، التعليم المخصص، الفشل الدراسي، الانتقاء، التوجيه... إلخ.

هذه المواضيع يمكن فصلها عن بعضها البعض، أو تجميعها في وحدات واسعة، والاستعانة بمكونين من مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية من أجل العمل في جماعة.

هذه المواضيع المعقدة لا نجدها كما هي في الواقع لكن تقترب إلى الوضعيات المعقدة التي يعمل فيها المعلمون والتي تشتق بنسب متفاوتة من التعليمية الخاصة، علم النفس المعرفي، التحليل النفسي، علم النفس الاجتماعي، الأنثروبولوجيا الثقافية، علم الاجتماع".[64]

هذه بعض الاستراتيجيات المقترحة من طرف المختصين أردنا أن نذكرها لعلها تكون مصدر الهام لنا ونستفيد منها فيما يخص تكوين المعلمين.

خاتمة:

حاولنا من خلال هذا المقال إعطاء فكرة حول هذا النموذج من المعلمين والذي تعمل الدول الغربية على تكوينه، وهذا انطلاقا من المهام الجديدة الموكلة للمعلم نتيجة لتطبيق المقاربات الحديثة. لكن تبقى بعض الجوانب تحتاج إلى إيضاح أكثر، والتي لا يسعنا المقام هنا للإلمام بها كلها، ولكن هدفنا كان بالدرجة الأولى التعريف بالنماذج الأخرى غير المطبقة في بلادنا لعلها تكون مصدر إلهام لنا، لأنه وبالنظر إلى العملية التكوينية التي مازالت لحد الآن تتم بالمدارس العليا للأساتذة بطريقة كلاسيكية، وما تتميز به هذه النماذج من خصائص ومميزات، ونظرا لما تتطلبه كل الظروف الحالية من تطور على كل الأصعدة، بات من الضروري إعادة النظر في العملية التكوينية الخاصة بالمعلمين، انطلاقا من تحليل الواقع المعيش في المدارس الجزائرية والمشاكل المطروحة في الأقسام، ومن خلال ذلك يتم تحديد الكفايات اللازمة التي يجب أن يكتسبها المعلم الجزائري لكي يتمكن من مواجهة الوضعيات الحقيقية التي سوف يواجهها أثناء ممارسة عمله، ويكون ذلك من خلال إعادة النظر في ملمح المعلم الذي نكونه ليستجيب لمتطلبات المنظومة التربوية والمقاربات الحديثة، وبالتالي إعادة النظر في أهداف التكوين، الطرق المطبقة، الجانب الأكاديمي، محتوى التكوين البيداغوجي، سيرورة التدريب الميداني، كيفية الربط بين الجانب الأكاديمي

والجانب البيداغوجي والجانب المهني، كل هذا يستدعي عملا متكاملا من عدة أطراف وتكاثف للجهود لإدخال تغييرا على نموذج المعلم الذي يجب تكوينه للإجابة على المتطلبات الجديدة.

المصادر والمراجع:

1/ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، (1998)، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة/ مصر.

2/ ALTET, A, (2000), in BLANCHARD, C, et FABLE, D, l'analyse des pratiques professionnelles, le Harmattan, Paris.

3/ ALTET, M, et all, (2001), Former des enseignants professionnels, De Boeck, Belgique, 2001.

4/ ALTET, M, (1994), La formation professionnelle des enseignants, PUF, France.

5/ BENABED, A, (2012), Les enjeux didactiques de la formation initiale et continue des enseignants d'anglais L2 En contexte Algérien Entre objectifs institutionnels et attentes des enseignants, (thèse de doctorat), université de Bordeaux.

6/ BRIQUET, Duhazé, S et all, (2004), travail et professionnalisation, le Harmattan.

7/ DEROBERTMASSURE, A, (2012), La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité, Objectivation du concept et analyse des productions orale et écrite des futurs enseignants (Thèse de doctorat), université de Mons.

8/ JACQUES, B, (2013), Analyse de pratiques et réflexivité, regard sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative, le Harmattan, Paris.

9/ LEOPOLD, P, (1994), (Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant), in Revue Recherche et Formation, INRP., n16, paris.

10/ MAROY, C, et CATTONAR, B, (2000), Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants, les cahiers de recherche du GISEF, n18.

11/ Mellouki, M, Wentzel, B, (2012), Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui, Collection de question d'éducation et de la formation, PUF, Paris.

PERRENOUD, Ph., Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, Paris, 4 éd., 2008.

12/ PERRENOUD, PH, (2001), La formation des enseignants au 21 siècle, faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève, 08/02/2018.

http://www. Unige.ch/fapse/teachers/perrenoud/php main /php 2001/2001 21. Html

13/ SOREL, M, et WITTORSKI, R, (2005) la professionnalisation en actes et en questions, le Harmattan, France.

14/ TARDIF, M, ZIARKO, H, (1997), Continuité et rupture dans la formation des maitres au Québec, les Presses de l'Université de Laval, Canada.

15/ Tardif, M, (2012), Le virage réflexif en éducation, ou sommes-nous 30 ans après Shon? De Boeck, Belgique.

16/ VACHER, Y, (2015), Construire une pratique réflexive, comprendre et agir, Belgique, De Boeck, 1ed.

الهوامش والإحالات:

[1] ابن منظور، لسان العرب، باب الميم، دار المعارف، القاهرة، ص 4290.

[2] ALTET, M., La formation professionnelle des enseignants, PUF, France, 1994, P. 23.

[3] ALTET, M., ibid, P. 23.

[4] ALTET, M., ibid, P. 23.

[5] ALTET, M., ibid, P. 23

[6] ALTET, M., ibid, P. 23.

[7] BRIQUET Duhazé, S et all., travail et professionnalisation, l'Harmattan, 2004, p. 25.

[8] BRIQUET Duhazé, S et all. Ibid, P. 25.
[9] BRIQUET Duhazé, S et all., ibid, P. 26.
[10] BRIQUET Duhazé, S et all., ibid, p. 26
[11] ALTET, M., op.cit, P.24.
[12] ALTET, M., ibid, P.24
[13] DEROBERTMASSURE, A., La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité, Objectivation du concept et analyse des productions orale et écrite des futurs enseignants (Thèse de doctorat), université de Mons, 2012, P.33
[14] DEROBERTMASSURE, A., ibid, P.33.
[15] ALTET, M., op.cit, P.24.
[16] PERRENOUD, Ph., Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, Paris, 4 éd., 2008, P. 12.
[17] DEROBERTMASSURE, A., op.cit, P.40.
[18] PERRENOUD, Ph., op.cit, P. 12.
[19] ALTET, M., op.cit, P.24.
[20] PERRENOUD, Ph., op.cit, P. 13.
[21] PERRENOUD, Ph., op.cit, P. 14.
[22] ALTET, M., op.cit, P.25.
[23] ALTET, M., et all., Former des enseignants professionnels, De Boeck, Belgique, 2001, p. 99.
[24] ALTET, M., et all., ibid, p. 98.
[25] SOREL, M., et WITTORSKI, R., la professionnalisation en actes et en questions, l'Harmattan, France, 2005, P.155.
[26] PERRENOUD, Ph., op.cit, P. 14.
[27] Tardif,M., Le virage réflexif en éducation, ou sommes-nous 30 ans après Shon ? De Boeck, Belgique, 2012, P:11.
[28] Mellouki, M., Wentzel, B., Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui, Collection de question d'éducation et de la formation, PUF, 2012, Paris, P:85.
[29] VACHER, Y., Construire une pratique réflexive, comprendre et agir, Belgique, De Boeck, 2015,1ed. p.16
[30] ALTET, A., in BLANCHARD, C., et FABLE, D., l'analyse des pratiques professionnelles, l'Harmattan, Paris, 2000. P.16.
[31] PERRENOUD, Ph., op.cit, P. 30
[32] PERRENOUD, Ph., ibid, P. 31.
[33] VACHER, Y., op.cit. p.21.
[34] LEOPOLD, P., (Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant), in Revue Recherche et Formation, INRP., n16, paris, 1994, P.20.

• تمثل قدرة الناس على الفهم والتحكم بعمليات التفكير الخاصة بهم، تظهر في سياق عملية معالجة المعلومات بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، ويمثل أيضا وعي الفرد وإدراكه لعمليات المعرفة و قدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، والسعي لمعرفة الاستراتيجية المراد استعمالها وكيفية تطبيقها في المواقف الجديدة. حيث أن المعرفة الجديدة يمكن أن تمهد لمعالجة مشكلات مختلفة. يعرفها بونذز وبونذز (bonds et bonds ;1992) معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم و تقييم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة. (شذى عبد الباقي محمد و مصطفى محمد عيسى،2000، ص143).

[35] VACHER, Y., op.cit, p.21.
[36] DEROBERTMASSURE, A., op.cit, P.40.
[37] MAROY, C, et CATTONAR, B., Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants, les cahiers de recherche du GISEF, n18, 2000, P6.
[38] PERRENOUD, Ph., op.cit, P. 29.
[39] PERRENOUD, Ph., op.cit, P.14.
[40] DEROBERTMASSURE, A., op.cit, P.47.
[41] BENABED, A, Les enjeux didactiques de la formation initiale et continue des enseignants d'anglais L2 En contexte Algérien Entre objectifs institutionnels et attentes des enseignants, (thèse de doctorat) , université de Bordeaux , 2012, P.151.
[42] DEROBERTMASSURE, A., op.cit, P.79.
[43] PERRENOUD, Ph., op.cit, P.46.
[44] PERRENOUD, Ph. Op.cit, P.59.
[45] DEROBERTMASSURE, A., op.cit, P. 50.
[46] VACHER, Y., op.cit, p.26.

[47] VACHER,Y., ibid, p.26
[48] PERRENOUD, Ph., op.cit, 2008.
[49] ALTET, M., et all., op.cit, p. 30.
[50] ALTET, M., op.cit, P. 23.
[51] TARDIF, M., ZIARKO, H, Continuité et rupture dans la formation des maitres au Québec, les Presses de l'Université de Laval, Canada, 1997.p20.
[52] ALTET, M., op.cit, P. 250.
[53] ALTET, M., ibid, P. 251.
[54] PERRENOUD, Ph., op.cit, P.18.
[55] JACQUES, B., Analyse de pratiques et réflexivité, regard sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative, l'Harmattan, Paris, 2013. P.25.
[56] JACQUES, B ; op.cit, P.25.
[57] PERRENOUD, Ph., op.cit, P.21.
[58] PERRENOUD, PH., La formation des enseignants au 21 siècle, faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève, 2001, 08/02/2018, http://www. Unige.ch/fapse/teachers/perrenoud/php main /php 2001/2001 21. Html, p. 7.
[59] PERRENOUD, PH. Op.cit, p. 9.
[60] PERRENOUD, PH. Op.cit, p. 9.
[61] PERRENOUD, PH. Op.cit, p. 10.
[62] PERRENOUD, PH. Op.cit, p. 13.
[63] PERRENOUD, PH. Op.cit, P. 14.
[64] PERRENOUD, PH. Op.cit, P. 16- 17.