

قضايا تتعلق بالتكوين الأولي للمدرّسين

محمود شنتي

أستاذ بقسم الرياضيات، المدرسة العليا للأساتذة، القبة

يعتبر دور المعلم من أبرز مدخلات العملية التعليمية حيث تقاس جودة أي نظام تعليمي بمستوى كفاءة معلّمه كما أشار إلى ذلك تقرير منّظمة اليونسكو لعام 2014: هناك إجماع عالمي على أن المعلم هو الرّكيزة الأساسية في تحقيق أهداف أي نظام تعليمي، فهو -بصفته أحد عناصر المثلث التعليمي- حلقة رئيسية في تنفيذ البرامج التعليمية، والمُشرف عليها والقادر على إنجازها. لقد أكد تقرير مؤسسة بيرسون Pearson للخدمات التعليمية على أهمية المعلمين ذوي الكفاءة العالية والحاجة لإيجاد طرق لتعيين أفضلهم. قد يكون ذلك مرتبطاً بوضعية المعلم والاحترام الوظيفي الذي يحظى به، إضافة إلى مستوى الدخل الذي يحصل عليه.

أخذ مجلس الاتحاد الأوروبي سنة 2014 "جودة التعليم والتكوين" كهدف استراتيجي لسنة 2020، وأكّد أنه "من الضروري تقديم تكوين كاف وفعال للمعلمين لضمان توفير تعليم عالي الجودة، وتوفير تطوير مهني مستمر لهم وللمكونين حتى تكون مهنة التدريس ذات أولوية في الاختيار كإحدى المهن الجذابة" (Commission Européenne). إن مستوى كفاءة المعلمين هو في الأخير، حسب وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث الفرنسية، من يحدّد نوعية النظام التعليمي. نلاحظ أن جودة المعلم أصبحت قضية عالمية، فقد أطلقت المنطقة الأوروبية المشتركة للتعليم العالي (EHEA) في عام 2010 مشروعاً لضمان المزيد من أنظمة التعليم العالي القابلة للمقارنة والمنسجمة والمحكّمة في أوروبا". وكنتيجة لهذه المبادرة، التزم 47 بلداً بإصلاح نظام المؤهلات للتعليم العالي.

ولقد أكد وايت White "أن برامج إعداد المعلمين تحتاج دوماً إلى تجديد لتتوافق مع تلك التّحديات والتّوجّهات المتجدّدة باستمرار، فبعض مؤسسات تكوين المعلمين مهتمّة بإعدادهم لمدارس لم تعد قائمة في الوقت الراهن". وفي نفس التوجه، أشار الباحثان كروز وريبولدز Cruz & Reynold إلى أنه من الضروري أن تغيّر مؤسسات تكوين المعلمين من برامجها حتى تتمكّن من القيام بدورها في إمداد المدارس بمعلمين يمتلكون مهارات ومعارف تتفق مع متطلبات العصر.

أما بالنسبة لموضوع تكوين المدرّسين في الجزائر، فقد انطلقت الإصلاحات الجارية والمتعلقة بالمنظومة التربوية في الجزائر بتنصيب اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000، وتوقيع بروتوكول اتفاق بين منّظمة اليونسكو ووزارة التربية الوطنية سنة 2001، والذي كان من بين محاوره: كفاءة وحركية الأساتذة من خلال التكوين. لكن هذا الإصلاح في شقّه المتعلق بتكوين المعلمين تأخر لأكثر من ثلاثة عقود (تاريخ آخر اصلاح 1999). وانطلاقاً من هذا، ألا يمكننا طرح التساؤل التالي: هل يمكن نجاح أي اصلاح للمنظومة التربوية دون تطوير عملية تكوين المعلمين؟ ألا يؤدي ذلك إلى فشل الإصلاحات التربوية الاخيرة؟

في هذا الخصوص، أكد وزير التعليم العالي والبحث العلمي، خلال فيفري 2019، على ضرورة حرص وزارته على إعطاء الأهمية اللازمة لعملية تكوين المعلمين من حيث المتابعة المستمرة قصد التكفل بمتطلبات المدارس العليا

للأساتذة وتمكينها من أداء دورها على أحسن وجه في إعداد معلمين لمختلف الاطوار التعليمية. وأضاف أنه وحرصا من الوزارة على تحقيق هذا الهدف، تم انشاء اللجنة البيداغوجية الوطنية للمدارس العليا للأساتذة، التي تكفلت بمعاينة وتشخيص الوضعية الحالية للمدارس العليا للأساتذة ودراسة مدى ملائمة البرامج المدرسة وامكانيه تحيينها. وقد لاحظت هذه اللجنة في تقريرها أن المدارس العليا للأساتذة تتوفر على مرافق بيداغوجية وامكانيات هائلة وكفاءات علمية، وخلصت إلى أنه لرفع مستوى المتخرجين الى ما يلي طموحات التربية والتعليم العالي في تكوين المكونين فإنه يجب مراعاة الآتي:

- إعادة النظر في عدد الطلبة المتوجهين للمدارس العليا للأساتذة، وكذا طريق انتقائهم للالتحاق بها، فالإقبال الهائل من حاملي شهادة البكالوريا على المدارس العليا للأساتذة بمعدلات مرتفعة يمكن من اختيار الجيد للمنتسبين لها، وهذا لتحقيق تكوين نوعي. هناك عدم الرغبة في عملية التدريس من بعض منتسبي المدارس العليا للأساتذة قد يؤثر سلبا على تكوين النشء؛
 - دعم هيئة التدريس بالمدارس العليا للأساتذة الحديثة بالكفاءات والخبرات الموجودة على مستوى المدارس العليا العتيقة والجامعات قصد ضمان تأطير نوعي لطلبتها؛
 - القيام بتحيين البرامج المدرسة وإعادة النظر في البرامج مرة على الأقل في كل فتره لا تتجاوز خمس سنوات من الزمن، وذلك تماشيا مع التغيرات الجارية عبر مختلف الجامعات؛
 - تنظيم ندوات ودورات خاصه بإشراف أساتذة من المدارس العليا للأساتذة ومفتشين من وزاره التربية الوطنية لتدارك النقائص في البرامج الحالية في انتظار تحيين البرامج كلها على أن يتم تحيين البرامج في هذه المرحلة للطلبة الذين سيلتحقون بالمدارس العليا للأساتذة، حيث تبين بعد الاطلاع على البرامج المدرسة حاليا في المدارس العليا للأساتذة أنها شبه موحدة ومتقاربة جدا فيما بينها من حيث المحتوى المقدم، إلا انها لم تجدد منذ مدة الأمر الذي يستوجب تحيينها وتكييفها على مرحلتين:
- ✓ تحيينها لتتماشى واستراتيجية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لمسايرتها للمستوى العلمي العالمي.

✓ تكييفها مع البرامج الجديدة لوزارة التربية الوطنية ولتتوافق واستراتيجيتها.

فموضوع تكوين المعلمين بالمدارس العليا للأساتذة بالجزائر، تعترضه اشكاليات عديدة (موضوع التربية العملية، محتويات وبرامج التكوين، كثافة معدل الحجم الساعي الدرامي الأسبوعي،...)، وهذا بناء على التقارير والدراسات المتعلقة بتكوين المعلمين. كما أن هناك إشكالا آخر، يمكن أن يعزى أحد أسبابه الى دور المعلم، يتعلق بعزوف وتراجع التلاميذ والطلاب عن دراسة الرياضيات، وهذا ما أشار اليه وزير التعليم العالي في ديسمبر من عام 2020، وأكدته الدراسات الوطنية والدولية على غرار الدراسات التقييمية التي تجرى على مستوى مصالح التفتيش والتكوين ومكاتب التقويم والتوجيه على مستوى مديريات التربية عبر التراب الوطني؛ وتقرير اليونسكو 2017؛ وكذلك نتائج المسوح الدولية على غرار الاوليبياد الدولية في الرياضيات؛ ومسح "اختبارات برنامج التقويم الدولي للتلاميذ" (PISA, 2015) التي شاركت فيها الجزائر في مادة الرياضيات وبتلاميذ في عمر 15 سنة.

هذا المسح يضع الجزائر في المرتبة 70 من بين 71 دولة مشاركة. وقد حصلت الجزائر في هذا المسابقة على 376 نقطة، وهي قيمة بعيدة عن متوسط المعدل والمقدر بـ 493 نقطة. في أعلى القائمة، جاءت دول شرق آسيا (شنغهاي وسنغافورة وهونغ كونغ وكوريا والصين وتايوان واليابان) وفنلندا. أما مؤشر بيرسون (PEARSON) للمهارات المعرفية والتحصيل العلمي، وهو أحد أكبر المؤسسات المعنية بتقييم درجات التعليم لدي الدول بناء على الاختبارات والامتحانات الدولية. فقد جاءت الجزائر وجميع الدول العربية خارج قائمة أفضل 40 دولة عالميا، في حين احتل المركز الأول والثاني كل من كوريا الجنوبية وفنلندا.

نذكر هنا بعض القضايا والمناقشات المتعلقة بالتكوين الأولي للمدرّسين بصفة عامة: اختيار مكوني المكونين؛ المقاربة بالكفاءات؛ المعرفة الأكاديمية والمهنية؛ التكوين بالبحث؛ التوأمة في التكوين (أو المواد المتأخية)؛ مسؤولية الدولة في تكوين المدرّسين؛ إعطاء دور أكبر للجامعة؛ التقييم وضمان الجودة؛ إشكالية التوظيف؛ جاذبية المهنة. نخص القضايا الخمس الأولى منها بالتقديم في هذا العدد لمجلة بشائر العلوم، ونرجى الخمس الباقية للعدد القادم.

1. اختيار مكوني المكونين

في معظم البلدان، تتنوع المعايير التي تحدّد نوع المؤهل المطلوب من مكوني المعلمين. فعادة ما تكون المؤهلات المطلوبة في مؤسسات التكوين هي نفسها التي تتطلبها أي هيئة تدريس جامعية أخرى (درجة الماجستير أو الدكتوراه). في العديد من البلدان الأوروبية يتمتع مسؤولو مؤسسات التكوين باستقلالية واسعة في تحديد نوع المؤهلات لمكوني المعلمين حيث يُتوقع من مكوني المعلمين الحصول على تكوين وخبرة محدّدة. في هولندا مثلا، أنشأت الرابطة الهولندية لمكوني المعلمين (VELON) سجلاً ومعايير مهنية لمكوني المعلمين.

توصي البحوث اعتمادا على النتائج التي حققتها البلدان المتقدمة في اختبارات "بيزا" إلى أنه يجب توسيع إصلاحات التكوين الأولي للمعلمين لتشمل التعليم العالي، وهذا ما تعمل به الدول المتقدمة على غرار فنلندا واليابان وكوريا وسنغافورة من خلال التأكيد على ضرورة التكوين النوعي لمكوني المعلمين، وإعطاء اهتمام أكبر في اختيارهم. وتدعو التوصية المتعلقة بتكوين المعلمين التي وضعتها منظمة اليونسكو إلى حصول جميع المعلمين على تكوين ذي مستوى عال من قبل مكونين لديهم أيضا تكوين نوعي متميز.

2. المقاربة بالكفاءات

وفق المقاربات الجديدة في التكوين، فإن كفاءة تكوين المدرّسين لن تكون فقط وفقا للمعرفة التي سيتم تدريسها (النهج النظامي)، بل ستكون وفقا للدراية أو الاتقان المتوقع من المدرّسين مستقبلا، أو ما يسمى "نهج الكفاءات". نذكر هنا أن الكفاءة "تنطوي على القدرة في الاستجابة للمطالب المعقدة من خلال تعبئة الموارد وتوظيفها في سياق معين كما لو قام بها محترف في نفس الظروف" (Lepage & Karsenti).

تذكر عدة دراسات الإجراءات المعتمدة في إصلاحات الحقبة الأخيرة التي تبنت "نهج الكفاءات" كمقاربة معتمدة في التكوين، فمثلا يصف لينوار Lenoir المرجعية التي أقيمت في مقاطعة كيبك الكندية في إصلاح عام 2001، يمكن أن تمتد حتى إلى البعد الأخلاقي في ممارسة مهنة التدريس. الشيء نفسه بالنسبة لفرنسا. وبالنسبة للولايات

المتحدة، فإن معرفة الكفاءات المتوقعة من قبل المدرّس في المستقبل هو أكثر من ضرورة. أما بالنسبة للمملكة المتحدة، فيرتبط ذلك بإجراءات التقييم التي تسعى إلى تقييم كفاءة العمليات المنقّدة في مشكلة ما، على غرار تحديد كفاءات الحوار مع مؤشرات الأداء، وهي جزء من ثقافة متجدرة.

3. المعرفة الأكاديمية والمهنة

المشكلة الأولى الذي يواجه جميع نظم التكوين عبر العالم، حسب منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCED, 2005)، هو التعارض بين التّخصص المدرّس (أو المعرفة النظرية) وبين المهنة، وهو ما يؤثر كذلك على الأدوار الموكلة إلى كليات "التخصص" وكليات "التربية" حسب (MENLSRF, 2013, P.2). لقد أخذت العديد من الدول التوازن بين المعرفة والمهنة بعين الاعتبار، على سبيل المثال:

- في مقاطعة كيبك الكندية، بدأ الانتقال إلى توجهات أكثر مهنية في تكوين المدرسين منذ التسعينيات القرن الماضي، فالإصلاحات المتعاقبة تركّز على المتطلبات المهنية من خلال وضع مبدأ "مرجع الكفاءات المهنية" كمحور للعملية التكوينية.
- أما في الأرجنتين، فتحاول آخر الإصلاحات فيما الجمع بين التكوين العام والتكوين المتخصص لمستوى تعليمي معين والتكوين من خلال الممارسة المهنية.
- في السويد والولايات المتحدة، هناك حديث ملحّ على ضرورة تأمين التوازن المناسب بين الدراسة النظرية والممارسة المهنية.
- الإصلاح الجاري حالياً في فرنسا ويؤكد على البعد المهني في التكوين من خلال التركيز على الممارسة الميدانية (التربص) والشراكات مع المؤسسات التربوية التي تتيح التكوين في جو مهني.

4. التكوين بالبحث

توثق البحوث والدراسات فيما يخص البعد "البحثي" في برامج التكوين كمسألة مثيرة للجدل تتطلب من المختصين معالجتها. كما يجب إعادة النظر في الطرق التي يتم بها دمج البعد البحثي في برامج التكوين، ودوره في المناهج والمقاربات الجديدة لربط النظرية بالممارسة. ويهدف إدراج هذا البعد حسب ساهلبرغ Sahlberg وميكولا Mikkola إلى تطوير المعلمين المستقبليين ليكونوا بمثابة ممارسين مهنيين نقديين مستقلين وذاتيين. إن فحص خطط المناهج الدراسية لمؤسسات التكوين دولياً يوضّح تنوعاً في الطرق لإدراج البحوث في برامج تكوين المعلمين، فضلاً عن طرق لدمجها في الممارسة والعمل. في حالات أخرى، يتم تضمين وحدة دراسية صريحة حول طرق البحث وكذلك ربطها بمكوّن التدريب الميداني.

هناك اختلافات واضحة بين برامج التكوين على المستوى الدولي من حيث البعد البحثي وصلته (أو عدمه) مع النظرية والممارسة. كذلك الطرق المختلفة لفهم موضوع "البحث" ودمجه في برامج التكوين. تقدم وجهات النظر

هذه، مقاربات مختلفة للنظر في البعد البحثي في برامج التكوين وإمكانيات إعادة التفكير في المناهج الدراسية لتكوين المعلمين. هناك حاجة إلى ارتباط أكثر وضوحاً وترابطاً بين الممارسة والنظرية والأبحاث في برامج تكوين المعلمين.

5. التوأمة في التكوين (أو المواد المتأخية)

منذ منتصف تسعينيات القرن الماضي، توسعت المطالب بضرورة تكوين المعلمين في موضوعين متجاورين (ما يسمى بالمواد المتأخية) على غرار "الرياضيات والفيزياء" أو "الرياضيات والاعلام الآلي"، إلخ. يرجع ذلك إلى حاجة وزارة التربية والتعليم إلى زيادة قوة اليد العاملة في التدريس. في مجال الرياضيات مثلاً، فبالإضافة إلى أنه تم تعيين أعداد كبيرة من المعلمين ذوي التخصصات غير الرياضيات لتدريس مادة الرياضيات على غرار المهندسين والمقنصدين والمحاسبين وغيرهم، فإن هذه المقاربة أثبتت فشلها. على سبيل المثال، تطبق سنغافورة هذه المقاربة حيث نجد جميع مدرسي الرياضيات في المدارس العامة من خريجي مؤسسات تكوين المعلمين، وبالتالي تلقوا تكويناً في الجوانب التربوية المتعلقة بمواضيعهم التعليمية. ومع ذلك اعترف العديد منهم بأن تكوينهم الجامعي لم يُعدّهم بشكل كافٍ لمهنة التدريس.

إن السياسة المتمثلة في تكوين معلمي المرحلة الثانوية لتدريس موضوعين سيكونون بالضرورة أقل تخصصاً مما لو تكوّنوا في موضوع واحد. كما أن معرفة الموضوع ومعرفة المحتوى التربوي-التعليمي تتأثر حتماً لديهم. لذلك فإن الدول العالية الأداء في الرياضيات على غرار كوريا الجنوبية تأخذ فقط موضوع الرياضيات كتخصص أكاديمي في مؤسسات التكوين وأيضاً في التدريس. وعليه، فالتكوين المتعلق بالمواد المتأخية أثبت فشله حسب الخبراء. وبالتالي ماذا يمكن القول حول توظيف أساتذة خارج تخصص الرياضيات، كحالة الجزائر، لتدريسها؟

في الأخير يمكن القول بأن فهم مدى تعقيد عملية التكوين الأولي للمعلمين والتحديات التي تواجهها تحتاج إلى تظافر جهود الجميع، وأن الإخلال في أحد المكونات يؤثر بلا شك في عملية التكوين ككل. فالهدف هو الوصول لتكوين معلمين قادرين على التكيف مع تحديات المجتمع المتغير ومع المهام المتزايدة التعقيد. وعليه، فهناك ضرورة إلى إعداد وتكوين وتدريب وتأهيل الطلبة-المعلمين بمواصفات خاصة، يحوزون على معرفة نظرية أكاديمية بشكل كاف ويتمتعون بكفايات وظيفية جيدة في التعليم والتدريس ويملكون مهارات تربوية عالية.

لقد اعتبرت العديد من الدول -حتى تلك التي يحصل تلاميذها باستمرار على درجات عالية في التقييمات الدولية (TIMSS, PISA, PIRLS...)- تكوين المعلمين شأنًا رئيسياً يخضع باستمرار لإصلاحات وتعديلات... وبالتالي، فإن الدراسات الخاصة ببعض النظم التكوينية عبر المسح التحليلي (انطلاقاً من التباين في الممارسات التربوية)، تجعل من الممكن تحديد بعض المشاكل المشتركة -والتي يمكن أن تكون قاعدة للبحث والنقاش- مما يعطي بعض الأفكار حول ما يجب مراعاته عند تصميم وتطوير برامج التكوين في المستقبل.

مراجع

1. الحربي محمد بن صنب؛ المعتم خالد بن عبد الله (2013) : مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ومشرفهم التربويين، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، المجلد 25 (2)، 263-301.
2. المفرج، وآخرون (2007/2006): الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا. قطاع البحوث التربوية والمناهج، جامعة الكويت.
3. Commission Européenne. (2015): La Profession Enseignante en Europe: Pratiques, Perceptions et Politiques, Rapport Eurydice. Eurydice: <http://www.eurydice.org>
4. Lepage, M. & Karsenti, T. (2007): Le système d'éducation et la formation des enseignants au Québec. Dans T. Karsenti, R-P. Garry, J. Bechoux, & S. Tchameni Ngamo (dir.), La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action, Montréal.
5. Ministère Education National de l'enseignement supérieur et de la recherche de France (2013): Formation des enseignants: éléments de comparaison internationale. Concertation sur la refondation de l'école de la République de France.
6. Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2008): La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique. Québec: Gouvernement du Québec.
7. Unesco. (1981): La formation du personnel enseignant du premier et du second degré Étude comparative, Les Presses de l'Unesco.