

قضايا تتعلق بالتكوين الأولي للمدرّسين (2)

محمود شنتي

أستاذ بقسم الرياضيات، المدرسة العليا للأساتذة، القبة

mahmoud.chenti@g.ens-kouba.dz

ترتبط عولمة التعليم اليوم حسب Kumar، بالحاجة إلى تشكيل قوة عاملة قادرة على رفع التحدي في عالم تنافسي بشكل متزايد. وتتعلق جودة التعليم الذي يتلقاه التلاميذ بكفاءة مدرّسهم بشكل أساسي. Gr\$ بينت الدراسات أنّ مدرّس القرن الحادي والعشرين يجب أن يتمتّع، بهويّة عالمية تتضمن أبعادًا عديدة غيرت دور المعلّمين في المدرسة والمجتمع.

تنبع أهمية التكوين الأولي للمدرّسين، وفقا لكينا Caena، من حقيقة أنّ التلاميذ كمواطنين مستقبليين يحتاجون ليس فقط إلى تعلّم المعرفة بالموضوع، ولكن أيضا إلى تطوير مجموعة من المهارات والمواقف أثناء التعليم المدرسي: مثل التواصل والمهارات التعاونية، والإبداع والتفكير النقدي، إلخ. وهذا ممكن فقط إذا كان معلّموهم يتقنون هذه المهارات. وبناء على هذا ذهب مجلس الاتحاد الأوروبي للتعليم والتكوين عام 2014 إلى أنّه لا بد من الاستثمار في المدرّسين، ويجب تحسين نوعية التكوين وتعزيز جاذبية مهنة التعليم وهيبتها.

أما بالنسبة لموضوع تكوين المدرّسين في الجزائر، فهو بلا شك يعاني من مشاكل عديدة. نذكر من بينها، ما جاء في تقرير اللجنة البيداغوجية الوطنية للمدارس العليا للأساتذة، (فيفري، 2019): طريقة الانتقاء؛ موضوع التربية العملية؛ محتويات وبرامج التكوين؛ إلخ.

كنا قد تطرقنا في العدد السابق لخمس قضايا ومناقشات تتعلق بالتكوين الأولي للمدرّسين بصفة عامة: اختيار مكوّن التكوين؛ المقاربة بالكفاءات؛ المعرفة الأكاديمية والمهنيّة؛ التكوين بالبحث؛ التوأمة في التكوين (أو المواد المتأخّية). نسوق في ما يلي خمسا أخرى:

1. مسؤولية الدولة عن تكوين المدرّسين

ثمّة إشكال يتعلّق بالتاريخ السياسي والإداري لمختلف البلدان، وحتى داخل البلد الواحد. إنّه نمط المسؤولية عن تكوين المدرّسين: مركزية الدولة عليه أو لا. يرتبط غالبا الاتجاه السائد في تعزيز سيطرة الدولة المركزية على تكوين المدرّسين بنتائج المنظومة التربوية. لكن حسب الخبراء، فهذا التبرير غير كاف في ضوء المقارنات الدولية وتحديات العولمة. ومع ذلك، فإنّ الاتجاه نحو تعزيز سيطرة الدولة المركزية على تكوين المدرّسين في تزايد مستمر. على سبيل المثال:

1. في فرنسا، يقع تكوين المدرّسين على عاتق الدولة، ويصبح أحيانا قضية دولة.
2. في مقاطعة كيبك الكندية، عزّز الإصلاح الذي حدث في عام 1994 قبضة وزارة التعليم على برامج التكوين، وهو اتجاه تعزّز أكثر في عام 2001. تتولّى حاليا وزارة التربية والتعليم العالي والبحث جميع جوانب تكوين المعلّمين: قبول وتقييم برامج تكوين المعلّمي؛ تحديد سياسات التكوين والتوجهات العامة والكفاءات المهنية؛

تنظيم التكوين وملامح التخرّج وطبيعة التدريب العملي. تشرف الوزارة كذلك على مسائل التثبيت أو الترسيم في العمل، وإصدار ترخيص مزاولة مهنة التدريس وتعليقها، وكذلك إلغائها، إضافة إلى إنشاء العديد من اللجان التي توجه وتشرف وتراقب عملية التكوين.

3. في الأرجنتين، رافق قانون التعليم الوطني لعام 2006 إنشاء معهد وطني لتكوين المعلمين (INFD).
4. تشهد إنجلترا منذ ثمانينيات القرن الماضي، حركة مركزية وزيادة سيطرة الدولة على جميع الجوانب المتعلقة بموضوع تكوين المدرّسين.
5. حتى البلدان ذات التقاليد اللامركزية مثل الولايات المتحدة، وعلى الرغم من تقاليد التفريع القوي لصالح الولايات، أو حتى على المستوى المحلي داخل الولاية نفسها، فإنّها تعرف الاتجاه ذاته.
6. تعمل الحكومة السويدية على تعزيز مركزية تكوين المدرّسين في نهج يبدو مختلفا مع اللامركزية المطبقة في التعليم العالي.

2. إعطاء دور أكبر للجامعة

تعرف في العديد من البلدان خلال السنوات الثلاثين الأخيرة توجّها، مشتركا تقريبا، وهو تعميم إلحاق عملية تكوين المدرّسين بالجامعة. فالجامعة هي وحدها القادرة على استيعاب المشاكل العديدة، وتطوير البحوث حول عملية التكوين المعقّدة. ويأتي على رأس هذه المشاكل التعارض بين التكوين النظري وإضفاء الطابع المهني وتأمين التوازن المناسب بين جوانب التكوين، إلخ.

انتقلت السويد، منذ سبعينيات القرن الماضي، من التكوين المهني البحت إلى الجمع بين التكوين الجامعي التخصصي والتكوين المهني على حدّ سواء. ونجد الوضع ذاته في إنجلترا وفي البلقان. وقد بدأ التخلي عن المدارس العليا للأساتذة في مقاطعة كيبك الكندية منذ سنة 1969 حيث أصبحت الجامعة هي المسؤولة عن تكوين المعلمين. ومن المثير للاهتمام، أنّ النقاش لفهم التعارض بين التكوين النظري والتكوين المهني يتمّ داخل الجامعة، حيث هناك علاقة بين كليات الاختصاص وكليات التربية. أما في الأرجنتين التي تتّسم بتقاليد المدارس العليا للأساتذة، فتمثّل المعاهد الوطنية العليا فيها منذ عام 2007، العرض الوحيد للتعليم العالي لتكوين المدرّسين. وأمّا فرنسا التي انضمت إلى هذا التوجّه متأخّرة، فقد أقرّت بحتمية إلحاق عملية التكوين بالجامعة.

وهكذا يصبح من الممكن النظر في خصخصة عمليات تكوين المعلمين، ولاسيما في مجال التأهيل المهني. ويرى الكثير من الباحثين أن تعميم إلحاق عملية تكوين المعلمين بالجامعات هو تحدّي أساسي يمكن من خلق روابط للبحث.

3. إشكالية التوظيف

إنّ مسألة تحديد مستوى المسؤولية عن التوظيف في قطاع التعليم تثير الكثير من المشاكل. فلجوء العديد من الدول إلى مسارات بديلة أثناء عملية التوظيف، طرح الكثير من علامات الاستفهام: من المسؤول بالضبط عن عملية التوظيف؟

تخضع عملية التوظيف غالبا لتجاذبات سياسية متعلقة بمعدّل البطالة، أو العرض مقابل الطلب، وليس على حساب الكفاءة. يبيّن ما يحدث في الجزائر، وكذا الحالة الفرنسية بعض أوجه الغموض في هذا المجال. وكذلك الحال في الكيفية التي تجنّد بها مجالس المدارس في مقاطعة كيبك الكندية المدرّسين، وكيف تتواجد أشكال مختلفة من "رخص التدريس".

كما أنّ الوضع الأمريكي يثير وجود مسارات بديلة للتوظيف. كل ذلك يعارض تقرير مؤسسة بيرسون Pearson للخدمات التعليمية على أهمية المعلمين ذوي الكفاءة العالية والحاجة لإيجاد طرق لتعيين أفضل المعلمين. قد يرتبط ذلك بوضع المعلم داخل الدولة والاحترام الوظيفي الذي يحظى به، إضافة إلى مستوى الدخل الذي يحصل عليه.

4. جاذبية المهنة

على الرغم من الزيادات المعقولة في رواتب المدرّسين، يعتبر التدريس مهنة غير جذّابة في الكثير من الدول، مقارنة مع الأطباء والمحامين والمحاسبين وغيرهم. كما أنّ معدل الاحتفاظ بالمعلمين الجدد في المهنة منخفض جدّا. على سبيل المثال، أكثر من 40% من مدرّسي الرياضيات المؤهلين في بريطانيا يتركون المهنة في غضون ثلاث سنوات من إكمال تكوينهم. لذا لا يستغرق الأمر سوى ست سنوات، لتكوين مجموعة جديدة تمامًا من المعلمين للرياضيات في الطور الثانوي.

إنّ هذا الأمر مثير للقلق، حيث لاحظت الأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية أنّ التلاميذ يحققون أكبر قدر من التقدّم عندما يتم تدريسهم من قبل مدرّسين لديهم أكثر من خمس سنوات من الخبرة في التدريس. ويحتاج المدرّسون الجدد إلى الدعم في بداية ممارستهم للمهنة أكبر من أي وقت لاحق. وتشير الأبحاث إلى أهمية هذه السنوات الأولى من التدريس المحدّدة للشخصية المهنية للمعلّمين وقيمهم وأخلاقيهم.

لقد أصبح التدريس في الغالب مهنة الإناث حيث يمثّل الذكور أقل من ثلث المعلمين. هذا الاختلال في التوازن بين الجنسين يمثّل مصدر قلق لصانعي السياسات، خاصة أنّ عدد الذكور يستمر في الانخفاض، وهم أقلّ رغبة في الدخول لمهنة التدريس. كما أنّ ثلث المعلمين فقط هم تحت سنّ الـ 40 عاما في أوروبا.

إنّ انخفاض نسبة المعلمين الشباب في بعض البلدان، إلى جانب تقاعد المعلمين، يمكن أن يؤدي إلى نقص حادّ في قوة اليد العاملة. فما من شك أن النقص في اليد العاملة، بالإضافة إلى ظروف العمل وعقوده وعدد ساعاته وأجوره وسنّ التقاعد، يشكّل مجموعة من التحدّيات. ومن أجل التغلّب على هذه التحدّيات، تحاول العديد من النظم التعليمية تأخير سنّ التقاعد للمعلمين وحرمانهم من الحصول على معاش كامل. إنّ العديد من البلدان توشك أن تواجه أو تواجه بالفعل، نقصا في المدرّسين المؤهلين في الرياضيات.

5. التقييم وضمان الجودة

يرتبط معيار ضمان جودة التكوين بعملية التقييم المصاحبة. في معظم البلدان، تنطبق معايير تقييم التعليم العالي على مؤسسات تكوين المعلمين. هذا التقييم إلزامي أو موصى به في معظم البلدان. يمكن أن تكون هناك معايير

محددة لمؤسسات التكوين، وأحياناً حول مرحلة أو جانب محدد (تقييم ممارسة التدريب الميداني في إيرلندا؛ مرحلة التكوين تحت التجريب في ألمانيا).

نشير إلى أنه غالباً ما تستلزم اللوائح أكثر من إجراء واحد مع تقييم خارجي وداخلي. ونظراً لتعقيد موضوع تكوين المعلمين، قد تكون هناك تقييمات منفصلة للمكونات المختلفة أو جوانب التنظيم أو الإعدادات أو المراحل. في كيبك مثلاً، تم إنشاء العديد من اللجان التي توجه وتشرف وتقيم عملية التكوين، نذكر منها لجنة اعتماد برامج تكوين المعلمين (CAPFE)، ومن مهامها: مراجعة واعتماد برامج تكوين المعلمين، ومتابعة تقييمية صارمة من خلال زيارات دورية ومستمرة للكليات المختلفة لتكوين المعلمين.

ويتم في أغلب الأحيان إجراء تقييم خارجي لمؤسسات تكوين المعلمين من قبل وكالات ضمان جودة للتعليم العالي وهي مستقلة أو على عاتق السلطات التعليمية رفيعة المستوى. تشارك، في بعض السياقات الوطنية، هيئة التفتيش المتعلقة بالتعليم المدرسي أو مجلس التعليم. يمكن لفريق التقييم أن يشمل الأقران وخبراء التقييم والمفتشين والخبراء الأجانب.

تشير معايير التقييم عادة إلى تشريعات التعليم العالي ولوائح مؤسسات التكوين، كما تستخدم معايير التأهيل للمعلمين. أما نطاق التقييم، فيشمل في كثير من البلدان: نتائج التقييم الداخلي ومحتوى البرامج، والاستراتيجيات، والمقاربات التعليمية، وتقييم الزملاء، وتقارير التقييم الذاتي، وقياس الأداء، ونتائج الطلاب، وإدارة الممارسات المدرسية والشراكات، وإدارة الموارد البشرية، والبنى التحتية. تأخذ بعض البلدان أيضاً بعين الاعتبار مواقف الطلاب المعلمين وآراءهم.

إنّ عملية التقييم التي تنفذها العديد من الدول هي عملية مرهقة تغطي جميع جوانب البرنامج. مثل هذا الثقل، حسب تارديف Tardif وبورجيس Borges يؤديّ حتماً بمرور الوقت إلى توحيد معين في برامج التكوين لمؤسسات التكوين المختلفة. وفي الغالب، تتمّ عملية التقييم بشكل دوري ومنتظم، وترتبط بالعقوبات أو الحوافز (الاعتماد، التجديد أو الإلغاء، التمويل)، بالإضافة إلى المتابعة.

في الأخير، يمكن القول إنّ حاجتنا اليوم ماسة إلى إعداد وتكوين وتدريب وتأهيل الطالب-المعلم بمواصفات خاصة. وبصورة أوضح، نحن بحاجة إلى تخرج نوعية جديدة من المعلمين الذين لا يحوزون المعرفة النظرية المجردة بجوانب أكاديمية فقط، بل يتمتعون أيضاً بكفايات وظيفية جيدة في التعليم والتدريس، ويملكون مهارات تربوية عالية. وهذا ما يحتاج بلا شك إلى تضافر جهود الجميع.

هذه القضايا والمناقشات المتعلقة بالتكوين الأولي للمعلمين والتي تطرقنا إليها في هذا العدد من المجلة والعدد الذي سبقه -انطلاقاً من التباين في الممارسات التربوية لبعض النظم التكوينية التي استطعنا الاطلاع عليها- تجعل من الممكن تحديد بعض المشاكل المشتركة. ممّا يعطي بعض الأفكار حول ما يجب أخذه في الاعتبار عند تصميم وتطوير برامج التكوين في المستقبل.

مراجع

1. الحربي محمد بن صنب؛ المعثم 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)، 301-263.
2. المفرج، وآخرون (2007/2006) : الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا. 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. 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.
5. OECD (2016): PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris.
6. Unesco (1981): La formation du personnel enseignant du premier et du second degré Étude comparative, Les Presses de l'Unesco.