الفصل العاشر

كيفية إدخال المعلمين في ثقافة التدريب المستمر

سمير خليل الحويك*

ملخص: تتوقف هذه الدراسة عند مسألة ثقافة التدريب المستمر للمعلمين، فتبدأ بتحديد ماهية التدريب المستمر معددة تصنيفاته، ومركزة على السؤال عن أسباب ردة الفعل السلبية لدى المعلمين حيال التدريب والتحول الذي أصاب مهنة التعليم. وتعطي أجوبة متعددة عن هذا السؤال الذي أوصل إلى حلقة مفرغة فرضت البحث في كيفية الإشراك في ثقافة التدريب المستمر لمعلمين تربطهم بمهنتهم علاقة سلبية ويعارضون التدريب، كما يعارضون كل ما قد يمس بأمنهم المهني وهويتهم المهنية. وتقدم الدراسة اقتراحات حول هذه الاشكالية توزعت على صعد ثلاثة: المدرسة، السياسات والبرامج التدريبية، المجتمع. وتشدد أخيراً على الحاجة الى جهد جماعي من الباحثين والمقررين التربويين لإحداث تحول للهوية التعليمية، عبر احترام مبدأي توطيد الأمن المهني للمعلمين وتوطيد شرعيتهم المهنية.

مقدمة

لهذه الدراسة[1] عنوان يتّخذ شكل سؤال يطرح بدوره أسئلة أخرى. فهو يشير إلى أن المُعَلّمين لم يحظوا بعد بثقافة التدريب المستمر ويدفعنا إلى التساؤل عن السبب. هل السبب أنهم لم يتلقوا الدعوة بعد؟ أم أنّ النفاذ إلى هذه الثقافة ليس بالأمر السهل؟ أم أنهم يرفضون وُلوجَها؟

---

* دبلوم دراسة عليا في الفلسفة، جامعة الكسليك. أستاذ في جامعة الكسليك واليسوعية. مستشار في البنك الدولي.

[1] ترتكز هذه الدراسة على أبحاث أُجريت خارج العالم العربي لعدم توفر الدراسات العربية في هذا المجال.

وتستدعي هذه التساؤلات تساؤلات أخرى أكثر أهمية: لماذا يجب إدخالهم في ثقافة التدريب المستمر هذه؟ وما الذي يبرّر استعمال كلمة "ثقافة" في عبارة "ثقافة التدريب المستمر"؟ وماذا نعني بالتدريب المستمر؟

من خلال هذه المداخلة القصيرة سنحاول توضيح بعض عناصر الإشكالية التي يطرحها التدريب المستمر واقتراح بعض التوجهات للإجابة على السؤال الذي يشكّل عنوان المداخلة.

أولاً: تعريف التدريب المستمر وتصنيفاته

١. تعريف التدريب المستمر

ما هو التدريب المستمر؟ يقترح أيرو (Eraut, 1987) تحديداً واضحاً وبسيطاً فيقول: "تلك الأنشطة التربوية والتدريبية التي يعتمدها معلّمو التعليم الأساسي والثانوي ومديرو المدارس بعد نيل شهاداتهم المهنية، والتي تهدف بصورة أساسية أو حصريّة إلى تحسين معارفهم ومهاراتهم وتصرّفاتهم المهنية لكي يقوموا بتربية الأولاد بفعالية أكبر".

أما أفانزيني (Avanzini, 1991) فيلاحظ أن النشاط التدريبي بعكس النشاط التربوي يتم "من أجل منح الشخص المعنيّ مهارةً تكون دقيقة ومحدودة ومحدّدة مسبقاً، أي أن استعمال هذه المهارة متوَقّع قبل أن تبدأ عملية التدريب ويؤدّي التدريب إلى استعمالها". وتظهر هذه المقارنة وجهاً أولاً للتدريب: فهو ليس مجّانياً؛ بل هو مُقَيَّدٌ ويدعو إلى التغيير في اتجاه محدد. ولكن هذا التغيير على صعيد السلوك يستدعي تغييراً آخر أكثر عمقاً وبالتالي أكثر إثارةً للشعور بالقلق، وهو التغيير على صعيد المفاهيم، لأن العمل التدريبي الفعلي على حد قوله "يدّعي مساعدة المتدرّبين الكبار على بناء مهارات جديدة انطلاقاً من إعادة "تشغيل" تصوّرات ومهارات سبق أن اكتسبوها".

٢. تصنيفات التدريب المستمر

لا بدّ أن تساهم قراءة سريعة لتصنيفات التدريب المستمر المختلفة في إلقاء الضوء على بعض أوجه هذا التدريب.

أ. إن التصنيف المرتكز على أنشطة التدريب التي يعتمدها المدرَّبون يظهر تنوعاً كبيراً من الأنشطة من الأكثر نظريةً إلى الأكثر عملية، من الأكثر حياداً إلى الأكثر تحيّزاً، من الأكثر إلزاماً إلى الأكثر شخصيّةً. وقد يُطلب إلى المعلّم أن يتابع محاضرات أو يشارك في أعمال ضمن مجموعات أو في مجموعات تبادل، أو أن يعمل برعاية نظير ضليع في الموضوع أو أن يقوم بإجراء أبحاث شخصية.

ب. أما التصنيف المرتكز على أهداف التدريب فهو يتمحور حول اكتساب معارف أو اكتساب مهارات أو اكتساب مواقف. فإلى جانب "النموذج الشخصوي" *(personnaliste)* حيث تهدف الأنشطة إلى تعزيز التنمية الشخصية والنضج النفسي لدى المعلّم، و"النموذج التفكيري" *(réflexif)* الذي يرمي إلى تنمية الفكر التحليلي والنقدي، تبرز أيضاً أشكال تدريب من "النموذج السلوكي" *(behavioriste)* الذي يعرض على المعلم مجموعة مهارات سلوكية أو من "النموذج المدرسي" *(scolaire)* المرتكز على اكتساب المعرفة (Zeichner, 1983).

د. إلا أن التصنيف الأكثر إيضاحاً، ربما، لمشكلة العلاقة بين المعلّم والتدريب هو التصنيف الذي ينطلق من التوجهات التي هي وراء السياسات التدريبية.

يرى جاكسون (Jackson, 1971) توجّهين متعارضين هما "توجه النواقص" و"توجه التنمية" يضيف إليهما إيرو (Eraut, 1987) توجّهين آخرين: "توجه التغيير" و"توجه حلّ المشاكل".

– في "توجه النواقص" يجري تقييم المعلّم انطلاقا من عدم تجدد معلوماته العلمية وقلة فاعليته على مستوى تحفيز تلامذته وتسهيل تعلّمهم. وبالتالي صُمِّم التدريب كلُّه بهدف سدّ هذه النواقص.

– أما "توجه التنمية" فهو مرتكز على الفكرة القائلة بأن التعليم هو نشاط معقّد وله أوجه متعددة لم نكفّ عن اكتشافها ولن يتمكّن أيّ شخص من ضبطها كلها لوحده. فلا وجود للمعلّم الكامل، ومصدر المعرفة الأساسي في مجال التعليم هو الخبرة بحد ذاتها التي تصبح موضوع البحث والتحليل.

– وانطلاقاً من فكرة أن النظام التربوي ينبغي أن يرافق، لا بل أن يتقدّم التغيّرات الاجتماعية الاقتصادية والتكنولوجية والثقافية التي تطرأ على المجتمع، يضع "توجه التغيير" سياسة تدريبية لا يستطيع المعلّمون المشاركة فيها إذ يُعتبرون غير قادرين على التعرف مسبقاً إلى هذه التغيّرات وبالتالي توقّع حاجاتهم في هذا المجال.

– أما "توجه حلّ المشاكل" فيحدد كل السياسة التدريبية انطلاقا من المعلّمين وخبرتهم. وفلسفته هي التالية: نظراً إلى تعقيد التربية والتنوّع الكبير للظروف التي تتم فيها، تتنوّع المشاكل إلى ما لا نهاية، ما يضفي طابعاً نسبياً لقيمة الإستنتاجات وما تسمح بتعميمه علوم التربية في مجال التدريب. لذا فإن تشخيص المشاكل وفهمها يتمان بشكل أفضل من قبل المعلّمين أنفسهم (مع أن تدخّل مستشار خارجيّ قد يكون مفيداً – شرط أن يتم بطلب منهم).

فالسياسات التدريبية تهدف إذاً إلى تحسين مستوى المعلم تارةً وإعادة توجيهه طوراً وذلك لمصلحة النظام والمجتمع والمؤسسة غالباً، ونادراً ما تكون لمصلحة المعلم الخاصة . وفي التوجه المتعلّق بالنواقص كما ذاك المتعلّق بالتغيير، تُفرض عليه برامج تبدو له فوقية – أي بأمر من المسؤولين الهرميين أو من الجامعيين – ولا علاقة لها بحاجاته والواقع الذي يعيشه.

ثانياً: موقف المعلمين السلبي من التدريب المستمر

إذا تخطينا الطابع المذلّ للسياسات المُراهنة بصراحة وحصرية على نواقص المعلّمين، يعترف أكثرية الباحثين بالنظرة السلبية التي يعتمدها المعلّمون عادة حيال التدريب المستمر وبتصرّفهم السلبي حيال البرامج التدريبية. والسؤال الذي يطرح نفسه هو التالي: كيف يمكن تفسير الطابع العام لهذا الموقف الرافض؟

ويتبعه سؤال ثانٍ: هل يمكن القضاء على ردود الفعل الرافضة هذه بتوجات تهدف إلى نمو المعلّم الشخصي؟

حملت مقالة لـ مارغرون صدرت في العام ١٩٩٥ (Margueron, 1995) عنواناً غريباً هو التالي: "تَفاهةُ تدريب المعلّمين". ويؤكّد كاتب المقالة أنه "رغم الازدهار الكبير لعمليات التدريب، وتنوّع العرض، ووعي حاجات المعلمين وتحليلها، وتحويل المدرسة إلى مكان مميّز للأنشطة التدريبية...، فإن صورة التدريب المستمرّ ليست جيّدة. والمعلمون، بشكل عام، ينظرون إلى التدريب المستمر نظرة سلبية ..."

وفي العام ١٩٩٩، أصدرت دار النشر الجامعية الفرنسية *PUF* عملاً جَماعياً لكوترمان وآخرين (Cauterman et al., 1999) بعنوان "التدريب المستمر للمعلّمين، هل هو مفيد؟". غطّت الدراسة ٢٣ معلّماً تابعوا طوعاً دورات تدريبية اختاروها بأنفسهم وحظوا بظروف ممتازة مُحاطين بمُدرّبين محترفين. وعند عودتهم إلى الوسط المدرسي لم يُظهر سوى أربعة منهم تغيّرات ملحوظة في إطار عملهم.

يعتبر مارغرون (Margueron, 1995) أن ردّة فعل المعلّمين السلبية حيال التدريب هي "مؤشّر انزعاج".

فالمعلم يجب أن يعلّم، ويربّي، ويدرّب وأن يكون مرجعاً. فهو المعلّم، وأستاذ الأخلاق، وحافظ الأسرار، والمساعد الاجتماعي، والمربّي، وهو الذي يعلّم التلاميذ حسن التصرّف، علما أنه لم يتم إعداده بكل هذه المهمّات، لا سيما وأن بلداناً متعددة كانت حتى العقود الأخيرة تفتقر إلى تدريب خاص بمهنة التعليم. فهذه المهنة كانت إحدى المهن القليلة التي تُمارَس انطلاقاً من تكوين جامعي (أو مدرسي) ولكن أيضاً وبصورة خاصة انطلاقا من الصورة التي كوّنها المعلم لمهنة التعليم عندما كان تلميذاً.

يقول تروسون (Trousson, 1992) في هذا الصدد "... إن مراقبي العالم التربوي يقرّون بمعظمهم بوجود انزعاج عميق لدى المعلّمين، وهو انزعاج اتخذ

شكل أزمة هوية مهنية حقيقية، إذ بعد تدرّبهم في الجامعة يصل المعلّمون إلى سوق العمل ويكتشفون بذهول صعوبة، لا بل في بعض الحالات استحالة تعليم ما تعلّموه واستحالة التعليم كما تعلموا هم عندما كانوا تلاميذ.

كما أن ارتفاع عدد الطلبات التي يوجّهها المجتمع المدني إلى المدرسة وتنوعها يساهمان في زيادة الشعور لدى المعلمين بعدم وضوح ما يُطلب منهم أساساً: هل هو نقل المعرفة؟ أم اكساب مهارات؟ أم إكساب مواقف؟ هل هو تأمين الاندماج الاجتماعي؟ أم التحضير المهني؟ أم تخفيف حدّة اللامساواة؟ أم معالجة الرسوب المدرسي؟ لقد تنوّعت المتطلبات ولم تتطوّر بالتالي وظيفة المعلّم باتجاه التبسيط والتوضيح.

ويقابل هذا التضخّم والغموض في التوقّعات الاجتماعية موقف مبهم من قبل المجتمع تجاه مهنة التعليم، إذ يشبه المعلّم الثانوي بمستواه التدريبي العالي كوادر الشركات الذين يسعى دوماً إلى التمثّل بهم، لكنه يلاحظ أنه لا يحظى لا بالأجر نفسه ولا بمسؤوليات مماثلة لأنه يشبه أكثر بجوانب كثيرة من مهنته... العاملين التنفيذيين. من جهة أخرى وبفعل الحرية النسبية التي يتمتع بها في صفه وخاصة في تنظيم عمله خارج المؤسسة يذكّر وضعه ببعض المهن الحرّة. ولكن هنا أيضاً لا يحظى المعلم لا بالعائدات نفسها ولا بالمركز الاجتماعي المترتّب عنها. وأخيراً، هو لم يغادر يوماً (أو نادراً ما يغادر...) المدرسة، فهو نجح فيها وبالتالي هوغير محضّر ثقافياً للعمل على نجاح الأولاد الذين يعانون من صعوبات في تعلمهم".

لنصغ إلى ميريو (Meirieu, 1989) يتحدث عن تحوّل مهنة التعليم: "في الماضي كان التعليم مهنة.... لم يكن مهنة مريحة ولكن على الأقل كان مهنة، معترفاً بها دائماً، ومحترمة في أغلب الأحيان... مهنة للحياة لا تتطلّب تحديثات سوى في بعض المواد العلمية حيث المعارف تتطوّر...

في الواقع، ليس المطلوب حالياً أن نكيّف مهنة قديمة بإدخال بعض عناصر الحداثة والعصرية فيها، بل المطلوب تحوّل مهني فعلي، تغيّر جذري في طرق ضبط الصف، وعرض المعرفة، والمساعدة على اكتسابها. إنها مهنة جديدة يجب ابتكارها....

إن ممارسي التعليم ,خاصة معلمي المرحلة الثانوية, قد تلقّوا ويتلقّون تدريباً لمهنة أصبحت مستحيلة. فهم تعلّموا التاريخ أو الأدب أو الرياضيات واختيروا على أساس معارفهم التي سيتحتم عليهم نقلها، لكنهم يجدون أنفسهم في وضع لا يسعهم سوى اعتباره كـ"فسخ عقد": من جهة لأن التلاميذ ليسوا حتى قادرين على تلقّي ما يطلب منهم أن يعلموه، ومن جهة أخرى لأن المعلّمين باتوا غير قادرين على منافسة وسائل الإعلام في مجال نشر المعلومات، وأخيراً لأن العالم الاجتماعي الاقتصادي قد غيّر كل متطلّباته تجاههم".

يمكن اعتبار هذا التحوّل في المهنة كنتيجة للتدريب المستمر وكمبرّر له في الوقت نفسه. ونلاحظ أن التدريب المستمر يسعى إلى تحقيق أهداف خمسة حسب مارغرون (Margueron, 1995) تعود إلى تحوّلات خمسة مرتقبة لدى المعلّمين:

١. التحوّل من اختصاصيين في التعليم إلى اختصاصيين في طرائق التعلّم المدرسي؛

٢. استبدال المقاربة الفردوية بمقاربة جماعية للمهنة؛

٣. الانتقال من نظرة موحّدة لإمكانات التلاميذ إلى نظرة تقبل بتنوعها؛

٤. الانتقال في حقل التقييم من منحنى GAUSS للنجاح إلى منحنى على شكل (J)؛

٥. اعتماد التعليم بهدف التربية وليس فقط بهدف التلقين.

يُلاحَظُ أن هذه التغيّرات لا تضفي فقط صورة مختلفة على المهنة، بل إنها تحدّد هوية مهنية مختلفة لا علاقة لها بذاك الشخص الذي كان المرجعَ الوحيد في الصف، والسلطة الوحيدة التي لم يكن وارداً أن يشكك بها أحد يوماً.

والسؤال هو هو يبقى مطروحاً: لماذا يرفض التغيير ممارسو هذه المهنة المتغيّرة؟

ويأتينا الجواب من تروسون (Trousson, 1992) الذي يقول بأن مهنة التعليم "هي مهنة قلّ شأنها الاجتماعي ومشكوك بشرعية ممارسيها".

وفي إحدى مقالات ديروّيه (Derouet, 1988) ورد هذا التصريح لمعلّم قلق: "عندما تقصد الطبيب، لا تشرح له كيف يشفيك. أما أنا فأشعر بأن كلاً من

الأهالي الذين يأتون إليّ يحمل في جيبه خطة إصلاح كاملة لوزارة التربية الوطنية".

ويمكننا التساؤل عما إذا كانت الظاهرة العالمية لتأنيث مهنة التعليم وخاصة في عالمنا العربي الذي يخرج ببطء من عقلية التقليل من قيمة المرأة، هدفها التقليل من قيمة المهنة وإعطاؤها صورة اجتماعية دنيا؟

وماذا عن مستقبله المهني وأجوره؟ يعتبر المعهد الوطني الفرنسي للدراسات الاقتصادية *(INSEE)* معلّم الثانوي من الكوادر، لكن لا رؤساؤه ولا مجتمعه ولا هو حتى، يعتبرونه كذلك. وهو يعاني بسبب انعدام الاعتبار هذا.

كيف يستطيع المعلّم أن يضمن شرعيته بنظر الآخرين – التلاميذ والزملاء – وكيف سيتمكّن من المحافظة على صورته الاجتماعية إن هو خسر لقب "المعلّم الفعّال الذي يعرف كيف ينقل ما يعرف"؟ في الواقع إن كان المعلم مدعواً باستمرار للتعلّم ولإعادة النظر بطرائقه، يمكننا شرعاً وباستمرار إعادة النظر بشرعيته وحمله على الشعور بهشاشة مركزه الاجتماعي.

أما الجواب الثاني فيأتينا من إيرو (Eraut, 1987): إن صعوبات التعليم العصري تتضمّن ضغطاً شديداً للوقت، وجهداً ذهنياً متواصلاً، وانعزالاً شبيهاً بعزلة الزنزانة، وسلسلة من التوقعات التي غالباً ما تكون غير واقعية، ومسؤوليات إضافية غير متعلقة بالتعليم، ومحيطاً ضاغطاً بسلبيته، وخوفاً على الوظيفة، وشعوراً عاماً بكون مكانة المعلم تقع في أسفل الجهاز التربوي".

ويعتبر كوترمان (Cauterman, et al., 1999) أن المعلّم كما الحال في كل المهن المرتكزة على العلاقات "يجازف بصورته الذاتية خلال تفاعلات المهنة ويشعر بأنه باستمرار موضع تساؤلات وتشكيك يومي".

أما سيفالي (Cifali, 2000) فتقرّ من جهتها بأن التعليم مهنة تترافق مع الشعور بعدم الرضا والقلق وعدم الثقة، إذ يشعر المعلّمون باستمرار بالفوارق بين ما يتمنّون وما يتوقّعون من جهة والواقع والنتائج المحرَزة من جهة أخرى: "يجب تحفيز التلامذة باستمرار وإثارة فضولهم؛ والفوارق كبيرة بين ما نتوقّعه وما

يمكننا تحقيقه؛ بين المعرفة التي علينا أن نجعل التلامذة يكتسبونها وما هم يستطيعون أن يكتسبوه... سيسود التوتر دوماً بين العمل والمعرفة، بين الأنا والآخر، بين الفرد والجماعة".

تشير سيفالي إلى أنه "في الحياة اليومية للمعلم جزء غامض لا يُعبَّر عنه: العلاقة مع الآخر، العلاقة مع الذات، ظواهر الحبّ، والحقد، والنبذ، والقلق التي تنتاب المعلّم". ويقرّ الجميع بأنه من الصعب جداً أن يفصل المعلم عمله عن حياته العاطفية والتزاماته الشخصية ما يعرّضه للمعاناة والقلق المستمر ويدفعه لاعتماد "تكييفات رمزية" و"تكوين مواضع دفاع صلبة قادرة على إظهار أيّ طلب بالتغيير كتهديد لأمنه" (Cauterman, et al., 1999). فيصعب على المعلمين إعادة النظر بكل التوازنات التي اكتسبوها بفضل الجهود المبذولة منذ دخولهم المهنة، وبالتالي فإن رفض التدريب والتغيير قد يكون بمثابة ردة فعل دفاعية تضمن للمعلّمين الحدّ الأدنى من الأمن.

لذلك يرى كوترمان (Cauterman, et al., 1999) أنه "في مواقف عدم التغيير وضوح وغاية واضحة هي المحافظة على التوازن الحالي الذي بناه الشخص ونوع من الدفاع عن النفس ضدّ القلق الذي ورثه من تاريخه الشخصي والتاريخ الجماعي للجهاز التعليمي".

ويرى إيرو (Eraut, 1987) في التكيّف المفروض على المعلّم نوعاً من "إعادة التنشئة الاجتماعية" *(resocialisation)* الذي يمثل حسب هوغ نوعاً من التهيئة *(initiation)* (بالمعنى الإثنولوجي) على الثقافة المهنية ونوعاً من الارتداد *(reconversion)* (بالمعنى الديني) للفرد إلى مفهوم جديد لذاته وللعالم، فإعادة التنشئة الاجتماعية هي خطوة مؤلمة ومزدوجة يتم فيها فقدان هوية واكتساب هوية أخرى.

لذلك نرى المعلمين، حسب مارغرون وديلانوي ورانجار (Margueron, 1992; Delannoy, 1992 and Ranjard, 1992) يطالبون المدربين بوصفات جاهزة ويرفضون أيّ دراسة تحليلية لممارستهم المهنية، خشية أن يتحول هكذا تحليل إلى إعادة النظر فيها. ويصوغ ديلانوي ردة فعل المعلمين بهذه العبارة: "أعطونا ما هو ملموس لنتمكّن من عدم تغيير أي شيء".

ويتصرّف هؤلاء المعلّمون بتناغم تام مع قيم وعادات وتقاليد مجتمع المعلمين. وعلينا بالتالي أن نقرّ بأن هذا المجتمع لا يحبّذ التدريب المستمر بل يعتبره نوعاً من التدخّل الذي يشكك في الخبرة الشخصية للمعلّم دون أن يأتي بمنفعة أكيدة .

إذا ما اعتبرنا أن المعلّم يتصرف وفقاً للصور الخاصة بهويته، وأن هذه الصور تتعارض مع التدريب المستمر والتغيير، وجب علينا أن نقر بأننا في حلقة مفرغة. إن الصورة الخاصة بالهوية نتاج جماعي يُبنيه الزمن، والتغيير في الهوية لا يمكن أن يتحقق إلا عبر تحرّك جماعي وفيه. وبرأي كوترمـان ومعاونيه (Cauterman, et al.,1999) أن تغيير الممارسات المهنية مرتبط جزئياً بتحولات اجتماعية وثقافية وتكنولوجية تؤثّر على إعادة تكوين التصورات المكوّنة للهوية. وهو مرتبط أيضاً بالصناعة الجماعية البطيئة للمعرفـة المدرسيـة، كما أن ضغط الملاءمـة (*pression de conformité*) يعمل في مجتمع المعلمين كما في كلّ المجموعـات الاجتماعيـة. وتؤكـد سيفـالي (Cifali, 2000) أننا لا نسامح من هو مختلـف، ولا مـن يـكوّن ذاتـه ويعتمـد أفعالاً مغايرة لعاداتنا. فهـذا التمايـز يواجـه رداً عنيفـاً. ويذكـر مارغـرون (Margueron, 1995) أن المعلّمين الذين يصبحون مدرّبين بعد أن يكونوا قد شاركوا في مشاريع تربوية "سرعان ما يجدون أنفسهم وقد اندمجوا في شبكات تعمل على أساس قواعد لغوية، وفي تجمعات عواطفية مرتكزة على قاعدة "العشيرة" أو "القبيلة" وأن زملاءهم السابقين يشعرون بهم وكأنهم خونة".

بالإضافة إلى ذلك، ونظراً إلى تمسّك المعلمين القوي بتعليم مواد اختصاصهم وقلة اهتمامهم بالتربية من جهة، وإعطاء قيمة قصوى للجانب الشخصي للمهنة من جهة أخرى – التزام شخصي وروابط عاطفية ونظرة جدّ شخصية للتعليم... – لا يستطيع المعلّمون أن يروا التدريب المستمر إلا "كضغط إضافي" لا كمساعد للنجاح وحل المشاكل اليومية، لا يرون في أنشطة التدريب المستمر سوى اقتراحات غير عملية تتطلّب وقتاً طويلاً قبل أن تدخل إلى ممارستهم اليومية، كما أنها تستلزم تغييرات سريعة (Eraut, 1987). أما نبذهم

للتدريب فيتراوح بين المعارضة الخجولة والمواقف العدائية أحياناً حيال برنامج التدريب والمدرِّبين الذين يُجَرَّدون من شرعيتهم: فلا الزملاء يسعهم أن يعلّموهم شيئاً لأن الخبرات التربوية غير قابلة للنقل، ولا الجامعيون الذين يُعتَبَرون سلطويين يحاولون فرض آرائهم النظرية لأن لا علاقة لها بالواقع والمجّانية ولا تلزمهم بشيء .

ثالثاً: كيفية إدخال المعلمين الى ثقافة التدريب

إذا ما عدنا الآن للسؤال المطروح علينا يمكننا صياغته كالآتي:

كيف يمكن أن نُشرك في ثقافة التدريب المستمر معلّمين تربطهم بمهنتهم علاقة سلبية ويعارضون التدريب كما يعارضون كلّ ما قد يمسّ بأمنهم المهني وبهويتهم المهنية؟

ويتردد في ذهننا ما قاله مارغرون (Margueron, 1995) بما يشبه اليأس: "هل يجب أن يكون التدريب المستمر إلزامياً وهل يجب أن يُكافأ؟" إنما تماشيا مع ما قلناه، لا يسعنا إلا أن نقترح ما يمكن أن يزيد عنصر التغيير على الصورة المهنية للمعلم. فتتوزع اقتراحاتنا على ثلاثة صعد: المدرسة، السياسات والبرامج التدريبية، المجتمع.

وقبل البدء بالمقترحات نتوقف قليلا عند مراحل مهنة التعليم كما حددها هوبرمان (Huberman, 1989).

١. مراحل مهنة التعليم كما حددها هوبرمان

المرحلة الأولى وهي مرحلة دخول المهنة وأيضاً مرحلة العمل من أجل البقاء، يتكيّف فيها المبتدىء مع البيئة ويحاول أن يطبّق بدقة ما تعلمه. فهذه ليست مرحلة تدريب مستمر وتغيير. أما المرحلة الثانية وهي مرحلة الاستقرار في المهنة إذ يسعى المعلم إلى أقصى حدّ من الاستقلالية، فتتميّز بالمزيد من المرونة والليونة وقد تدوم حوالى عشر سنوات. وتليها مرحلة ثالثة يتحلّى فيها المعلّم بالمزيد من الشجاعة والطموح، ويتمنى النجاح والتميّز وتجنّب الوقوع في التكرار. بين

السنتين الخامسة عشر والخامسة والعشرين من الخدمة تبدأ المرحلة الرابعة، مرحلة حصد النتائج، والأزمات وإعادة النظر، إذ يصبح من المؤكد للمعلّم أنه سيقضي بقية حياته المهنية في التعليم، فيخشى أن يغوص فيه ويشيخ. وتتميّز المرحلة الخامسة بالاستقرار النفسي لدى المعلّم الذي يصبح أقلّ قلقاً ولا يعود يخشى أحكام التلامذة والزملاء. وتحضّر هذه المرحلة لمرحلة أخيرة تتميز بموقف محافظ يقل فيه تدريجياً الالتزام المهني.

هل من حاجة إلى القول بأن المراحل الأولى والخامسة والسادسة لا تساعد على التغيير وأن آمالنا وجهودنا يجب أن تركّز على الفترة الممتدة تقريباً بين سن الثلاثين وسن الخمسين من عمر المعلّم؟

يبدو أن فئتين أخريين من المعلّمين غير قابلتين للتغيير وهما فئة المعلمين الذين تربطهم بالمعرفة وبالتعلّم علاقة سلبية – وفي كل الأحوال هؤلاء ليسوا قادرين على منح الأولاد الرغبة في التعلّم – وفئة المعلّمين الذين قضوا سنوات التعليم الطويلة في حالة جمود مهني (Cauterman, et al., 1999).

٢. المقترحات

أ. على صعيد المدرسة

نبدأ بما يسمّيه الأنغلوساكسونيون "الوسط المدرسي" أو "المناخ المدرسي" *(school milieu)* والذي يسمّيه الفرنسيون "تأثير المؤسسة" *(effet d'établissement)*. ويعترف إيرو (Eraut, 1987) بأنه عندما نقوم بزيارة المؤسسات نلاحظ الفروقات على صعيد الجو الودّي والأخلاقية المهنية والانفتاح... ويؤكد سميث (Smith, et al.,1981) وهالبين (Halpin, 1966) أننا فيما نقرّ بتأثير المدير الذي لا شك فيه لا يمكننا أن نقلل من قدر الجماعة التربوية كلها. إن بعض العوامل هي التي تنشئ الوسط وتتأثر به بدورها، ومن هذه العوامل الثقة بالنفس عند المعلّمين وصورتهم لذواتهم، والتزامهم بتحقيق مشروعهم على مستوى عال, وموقفهم حيال التدريب المستمر. فحسب سيفالي "في بعض المدارس يغيب الشعور بالانزعاج الخاص بالهوية بل بالعكس يسود فرح بمواجهة الصعوبات".

وبدلاً من التشجيع على التغيير يبدو أن بعض المؤسسات المدرسية يقوم بكبح جماح التغيير. وفي أغلب الحالات حسب غاردو (Gardou, 1995) "يعود السبب إلى الخوف من اللا استقرار والفوضى اللذين قد يؤثران على العلاقات، والهرمية، وتحديد المهام الوظيفية، والبنى الثابتة... فالمؤسسات لا تحبّذ بل تخشى حتى طبيعة التدريب ومحركه، ألا وهو طابعه المدمِّر *(subversif)* للوضع الحالي. وتدريب المعلّمين يتطلّب مجالات مؤسساتية منفتحة ومحفّزة ومقدِّرة للتجديد لكي ينمو ويحقق النتائج المرجوّة. وبالعكس فالبنى المسيِّجة، والمرتكزة على القيود والشروط والتي ترفض الحلم تشلّ التدريب مؤمّنةً بذلك انتصار الجمود على إمكانية التجديد".

ويرى كوترمان ومعاونوه (Cauterman, et al., 1999) أن وضع مشاريع ابتكارية في مؤسسة ما مرتبط بعوامل ستة وهي:

- الإرادة الصلبة لإدارة قادرة على التنشيط الديموقراطي لعمل المجموعات؛
- وجود أقلية ناشطة قادرة على إحياء جماعة عاطفية وتفضّل تقدم الجماعة على الاستمتاع بالنجاح الفردي؛
- تقاليد تشجع على الإبتكار والتجدد؛
- ظروف مادّية ملائمة؛
- طرائق تسمح بالعمل الجماعي؛
- الاندماج في شبكات لا سيما في التدريب المستمر يسمح بإعادة تعبئة الطاقات وتدريب قادة جدد.

ب. على صعيد السياسات والبرامج التدريبية

على صعيد السياسات والبرامج التدريبية، تبرز الحاجة إلى تغيّر في النظرة. فيجب أن يصمّم الإعداد بحيث يدخل التدريب المستمر والبحث الفردي والجماعي في الصورة الخاصة بهوية المعلّم. أما التدريب فيجب أن يُصَمَّم للشخص، لا للنظام، كتوسّع ثقافي وانفتاح وتألّق أكثر منه للمعلّم الممارس.

كما أن البرامج والأنشطة التدريبية يجب أن تبتعد عن كل ما قد يضع المعلم في موقع المتعلّم وكل ما يجعله يتلقى العلم وكأنه تلميذ وأن تُصَمَّم بالتشاور مع المعلّمين ومن أجل إبراز مهاراتهم. لنصغ إلى رأي كروازييه (Croizier, 1995) في هذا الموضوع: "لكي ينتج عن التدريب ... منافع للتلامذة، يجب أن يصمم في إطار مشروع مهني. لذلك ينبغي على التدريب أن يجمع عدداً من الشروط المسهِّلة. الشرط الأول هو عدم اعتماد تغيير ممارسات المتدرّبين كهدف للتدريب. والشرط الثاني هو بناء أجهزة مساعدة على الممارسة المهنية تندرج في امتداد ما يفعله المتدرّبون. ... وأخيراً يقتضي الشرط الثالث إعطاء مضمون الدورة التدريبية صفة الأداة الضرورية لحل مشكلة مهنية. لذا يجب الانطلاق من تحليل يشارك فيه المعلم بشكل نشيط يظهر ما في ممارساته اليومية من غنى ومن مشاكل. فالموقف التحليلي هذا هو الذي سيجعل من المعلم أداة تطوير ذاتية".

يجدر بنا أن نضيف ضرورة الاستعانة بمدرِّبين يحسنون التخاطب والتعامل الإيجابي مع الراشدين، ويتحلّون بشرعية قوية بفعل نجاحهم على الأرض، وبقدرة على "مصالحة المعلّم مع ذاته ومهنته وتعدد الأوضاع التربوية وفرديّة كلّ عمل تعليمي"، في إطار علاقة اعتراف مهني متبادل (Cauterman et al., 1999).

ج. على صعيد المجتمع

على صعيد المجتمع، تظهر بوضوح ضرورة اللجوء إلى استراتيجية تساهم على المدى الطويل في إعادة ترسيم السمات الأساسية لصورة المعلّم، وفي عرض قيم لنماذج للمعلّمين في كل من بلداننا، لا تتعارض مع مستلزمات عملية التعليم في مفهومها الحالي. فالهوية المهنية التي تشكل ناتجاً اجتماعياً تقول لكل واحد منا ما هو متوقّع منه تحت طائلة العقوبة. بفضل جهد جماعي يوجّهه بصورة خاصة الباحثون والمقرّرون التربويون يمكننا أن نأمل في حدوث تحوّل للهوية التعليمية في الاتجاه المرجوّ.

لقد قام الأميركيون منذ بضع سنوات (Huberman, Thomson and Weiland, 1997) بتحليل لصورة المعلّم. وفي فرنسا كرّست

مجلة "Recherche et Formation" الصادرة عن المعهد الوطني للأبحاث التربوية (INRP) لهذا التحليل عددَين خاصّين في العامين ١٩٩٥ و١٩٩٦. ونحن بحاجة إلى عمل من الحجم نفسه لتؤسس استراتيجيتنا الخاصة بتغيير صورة المعلّم وسياستنا الخاصة بالإعداد والتدريب.

ومن جهة أخرى تلزمنا إعادة النظر في شروط ممارسة التعليم على صعيدَي الأجور والترقية، والعمل لكي لا تبقى هذه المهنة كما سمّاها لورتي (Lortie, 1975) بـ"المهنة غير المُمَرحَلة" لأن "التقسيم إلى مراحل يعطي وقعاً وقوةً لفكرة المستقبل؛ فهو يولّد الجهد، والطموح، والانصهار في الوظيفة".

إليكم في النهاية ما تقترحه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE, 1990) لتحسين صورة المهنة: "إن أردنا أولاً أن نحسّن الصورة التميزية للمهنة من ناحية العمل والممارسة، من الضروري أن نجعل منها نشاطاً مثيراً للشبان الذين قد يلتزمون بها، وللمعلّمين الممارسين لكي نحرص على توظيف جيّد، وعلى عدم إصابة المعلّمين البارعين بخيبة أمل، واتخاذهم بالتالي القرار بترك المهنة، فالسياسات نفسها والإجراءات نفسها التي تهدف إلى تحسين صورة المهنة وشروط الخدمة وبدلات المعلّمين، هي التي ستهدف بالتالي الى المحافظة على التنافسية التي يتمتّع بها التعليم في سوق العمل الخاص بالمتخصصين، من أجل المحافظة على العرض وتحسينه".

خاتمة

لا يسعني إلا أن أنهي مداخلتي بتمنٍ بسيط. لقد تمكّنت علوم التربية من تحسين نوعية التعليم المدرسي عبر تطبيق مبادئ بسيطة كمبدأ التحفيز ومبدأ وتيرة التعلّم الفردية. وأملنا أن تتمكن هذه العلوم من جعل كل الذين يتعاطون مع المعلمين، لا سيما المدربين وواضعي سياسات التدريب المستمر، يحترمون مبدأين بسيطين كمبدأ توطيد أمنهم المهني ومبدأ توطيد شرعيتهم المهنية.

المراجع

Avanzini G.(1991). De la formation et de l'éducation des adultes. **Binet Simon, 628.**

Bourdoncle R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. **Recherche et formation, 8.**

Bourdoncle R. (2000). Autour des mots: Professionnalisation, Formation, Dispositifs. **Recherche et Formation, 35.**

Cauterman M-M, Demaily L., Suffys S, Bliez-Sullerot n. (1999). **La Formation des enseignants est-elle utile?** PUF.

Cifali M. (2000). **Interview in enseignement catholique actualités**, 245.

Croizier M. (1995). Et s'il fallait penser la formation en terme de zone proximale du développement personnel. **Cahier Binet-Simon, 642.**

Delannoy C. (1992). Nous voulons du concret. **Cahiers pédagogiques, 306.**

Derouet J-L (1988). La profession enseignante comme montage composite. **Education Permanente, 96.**

Eraut M. (1987). Inservice teacher education. **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**, PERGAMON PRESS.

Gardou Ch. (1995). Une culture de la formation. **Cahier Binetè-Simon, 642.**

Halpin A W. (1966). **Theory and Research in Administration.** Macmillan. New York.

Huberman M. (1989). **The professional life-cycle of teachers. Cité in International Handbook of Teachers and Teaching.** Kluwer Academic Publishers, 1997.

Huberman M., Thomson, Ch. & Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In **Handbook of Teachers & Teaching.** Kluwer Academic Publishers.

Jackson Pw. (1971). Cité par Eraut. In **Inservice Teacher Education: The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. PERGAMON PRESS, 1987.

Lortie D. (1975). Schoolteacher. **International Handbook of Teachers and Teaching**, (Vol. 1), p. 39, 1997.

Margueron P. (1995). Interroger la formation continue: Esquisse de quelques voies, Cah. **De Binet Simon, 642**.

Meirieu Ph. (1989). **Enseigner, scénario pour un métier nouveau**. ESF.

OCDE, OECD, 1990, **L'Enseignant aujourd'hui.** Paris 1990.

Ranjard P. (1992). Enseignement et formation. **Recherche et Formation, 11**.

Smith L., Prunty J. J, Dwyer, D C (1981). In S. Bacharach (ed.) **Organizational Analysis of Schools and School Districts**. Praeger, New York.

Trousson A. (1992). **De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question.** CNDP Hachette.

Zeichner K.M (1983). Alternative paradigms of teachers education. **Journal of Teacher Education 34(3)**.