الفصل التاسع

نظرة مستقبلية حول إعداد المعلمين في العالم العربي

كمال دواني(*)

ملخص: تتكون هذه الورقة البحثية من جزئين رئيسين: يتضمن الجزء الأول مزايا المعلم المهنية التي تميّزه عن الأشخاص العاديين، والدور المهم الذي يلعبه في تحديد مستوى تربية المجتمع وتقدمه. كما يتضمن وصفاً لواقع إعداد المعلمين وللمشكلات الجوهرية التي يعاني منها من حيث نمطية هذا الإعداد وبرامجه التقليدية في محتواها وطرائق تدريسها وسياسات القبول فيها. كما يتعرض إلى المؤتمرات والحلقات واللجان العربية التي تعقد بشأن إعداد المعلمين، والطابع الرسمي والعمومي الذي يسودها ويسيّس مخرجاتها. أما الجزء الثاني فيتناول التحديات المستقبلية لإعداد المعلمين في العالم العربي، وأهمية التفكير التأملي لهذا الإعداد وضرورة استخدام النهج العلمي فيه. ثم يناقش التحدي الكبير الذي يواجه القادة التربويين العرب في توفير المناخ المناسب للمعلمين في فترة الإعداد ليكونوا مشاركين في عملية التغيير بحيث يصبح المعلم بعد فترة الإعداد عنصراً للتغيير بدلاً من أن يكون عنصراً يجب تغييره، إضافة إلى أهمية التركيز على قيمة الذات لديه وعدم قمع هذه الذاتية من خلال المغالاة بالموضوعية. كما يقدم هذا الجزء بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين مع استعراض بعض النماذج الحديثة في دول أخرى.

مقدمة

تنبع أهمية المعلم من القول أن تربية المجتمع لا ترتفع عن مستوى ومؤهلات

(*) دكتوراه فلسفة في الإدارة والقيادة التربوية، جامعة بتسبيرغ-الولايات المتحدة. أستاذ في كلية العلوم الإنسانية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. عمان-الأردن.

معلميه. وعملية تربية الأشخاص كي يصبحوا معلمين هي عملية تحويلهم من أشخاص عاديين إلى مربين مهنيين. لا يكفي أن يكون المعلم مثقفاً لأن الفرق بينه وبين الشخص المثقف هو أنه يمتلك، بالإضافة إلى ثقافته، علم البيداغوجيا، وهو علم له معارفه وأبحاثه ومهاراته وقيمه. ولكي يصبح الشخص معلماً يجب أن يكون مميزاً بامتيازات مكتسبة لا مجرد اختيار شخصي.

إن التطلع نحو التجديد في إعداد المعلمين أضحى ضرورة ملحة في العالم العربي، ومثل هذا التطلع يدعو إلى تمكين المعلمين من التفاعل مع النشء الجديد ومع حاضر المجتمع ومستقبله، كما يدعو إلى أن ندين عملية التعليم السائدة في المجتمعات العربية المعتمدة على نقل المعلومات على اعتبار أن دور المعلم فيها مجرد ناقل للمعرفة. فالتعليم في عصرنا هذا -عصر العولمة- أصبح يعتبر تحدياً كبيراً للأفراد الذين يتولون مسؤوليته، ولم يعد بمقدور المعلم أن يلتجئ خلف تفوقه المعرفي أو أن يقف على منصته المرتفعة يتطلع إلى تلاميذه من دونه بنظرات السلطة والترفع.

أما على الصعيد الاجتماعي والديموغرافي، فتشهد مجتمعاتنا العربية في الآونة الأخيرة ولا تزال، تزايداً كبيراً في عدد الطلبة وتوسعاً في التعليم لم يسبق له مثيل. لكن هذه الزيادة الهائلة في عدد الطلبة لا تعود إلى الزيادة السكانية فحسب، بل تعود أيضاً إلى التغير الملحوظ الذي طرأ على نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية، الأمر الذي زاد من طموح هذه المجتمعات ووعيها التعليمي ورغبتها في المزيد من فرص التعليم. يضاف إلى ذلك المساعي التي تبذلها الدول العربية من أجل توفير التعليم لأبنائها الذين هم في سن المدرسة. إلا أن التحديات الصعبة التي تواجهها الدول العربية هي أنها غير قادرة على اجتذاب العدد الكافي من الشباب الذين يرغبون حقاً في اتخاذ التعليم مهنة لهم. الأمر الذي يستدعي فتح باب القبول في الكليات والمعاهد التربوية إلى خريجي الثانوية العامة وفي غالبيتهم من الذين لم تتوفر لهم فرص القبول في كليات وتخصصات أخرى. ولا بدَّ من القول في هذا الشأن أن سياسات القبول في الجامعات العربية تعتبر جزءاً أساسياً من المشكلة وليس جزءاً من حلها، وذلك لاعتمادها العلامة المئوية التي يحصلها الطلبة في الشهادة الثانوية العامة معياراً لها في قبول الطلبة والتي لا تقبل فيها العلامات المتدنية نسبياً إلا في بعض الكليات والمعاهد التي تدرس العلوم الإنسانية والاجتماعية، وبرامج إعداد المعلمين

واحدة منها. وهذا يعني في حقيقة الأمر أن مهنة التعليم لا يأتيها إلا القليل جداً من الأفراد المتفوقين. هذا بالإضافة إلى أنَّ الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين لم يقبلوا في الجامعات يلتحقون بالمعاهد وكليات المجتمع التي غالباً ما تقدم برامج تقليدية تغلب عليها صفة الروتين والآلية التي لا يتاح فيها للطلبة فرص التأمل والتجريب والتجديد. برامج كهذه لا يمكن أن ترقى إلى مستوى يسمح لخريجيها أن يعلِّموا في مدارس القرن الحادي والعشرين بفاعلية واقتدار. كما أن مثل هذه البرامج من شأنها أن تقتل حماس الطلبة المعلمين لمهنة التعليم وتضعف شعورهم بالانتماء إلى هذه المهنة، كما أن معرفة التلاميذ بمهنة التعليم خلال الإثنتي عشرة سنة التي يعيشونها في مدارس غالبيتها تقليدية ونمطية يشكلون تصوراً ليس بالإيجابي نحو مهنة التعليم. كما أن المعلمين أنفسهم الذين يزاولون المهنة بدون رغبة قد يحبطون رغبة تلاميذهم في مهنة التعليم. وتشير بعض الدراسات إلى أن أولياء الأمور يلعبون دوراً كبيراً في التأثير على أبنائهم للابتعاد عن مهنة التعليم، إضافة إلى أنهم (أي أولياء الأمور) يتوقعون من المعلمين أن يحققوا المعجزات في تعليم أبنائهم ويقولون دائماً أن على المدرسة أن تكسب أبناءنا التعلم الذي يساوي الثمن الذي ندفعه. فهم يتوقعون من المعلمين أن يكونوا اجتماعيين ونفسانيين وممرضين ومعطائين ومطورين لمواطنين متكاملي الشخصية (Samuel, 2005). لهذه الأسباب وغيرها يلاحظ أن العديد من الشباب يبتعدون عن مهنة التعليم ويفضلون مهناً أخرى. كما أن هناك اتجاهاً متزايداً لدى المسؤولين وأولياء الأمور للاعتقاد أن الأداء الضعيف من جانب الطلبة يعزى دائماً إلى ضعف المعلمين وعدم اهتمامهم.

أولاً: واقع إعداد المعلمين في البلدان العربية

قبل الدخول في الحديث عن واقع الإعداد وبرامجه لا بد من أن نضيف إلى ما أسلفنا عن سياسات القبول لهذه البرامج بأن بعض الدراسات العربية أبرزت أهمية مشكلة الاختيار والقبول لبرامج إعداد المعلمين، وأشارت إلى الأثر السلبي الذي تسببه سياسات القبول على نوعية التعليم في المدارس. وقد أجريت دراسة في هذا الشأن في الأردن بعنوان: «إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة»، وأوصت بإعادة النظر في أسس القبول التي تضعها وزارة التربية والتعليم والتي تسمح لذوي القدرات الضعيفة والاستعداد المتدني للالتحاق ببرامج الإعداد والتأهيل في

الجامعات مما يؤثر سلباً على هذه البرامج ومخرجاتها. لذلك أوصت الدراسة بأن يقتصر الالتحاق بهذه البرامج على القادرين والراغبين في النمو المهني (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠١).

من ناحية أخرى، هناك العديد من المؤتمرات والحلقات الدراسية التي عقدت بشأن إعداد المعلمين وبرامجه، وسياسات القبول فيها. إلا أن ما يؤخذ على هذه الفعاليات أنها غالباً ما تأخذ طابع الرسمية أو العمومية، وكثيراً ما تهتم بمناقشات ومداولات تتعلق بتقارير تأتي من بعض الدول العربية، وتخرج بنتائج وتوصيات عامة لا تمس جوهر إعداد المعلمين وبرامجه. وإذا ما تأملنا في التقرير الختامي للحلقة الدراسية الإقليمية لمتابعة توصيات مكتب اليونسكو الإقليمي ومكتب منظمة العمل الدولية في بيروت، والتي عقدت في رحاب الجامعة الأردنية في أكتوبر عام ١٩٩٧، لوجدنا أن هذه الحلقة التي ناقشت تقارير من عشر دول عربية لا تعدو كونها توصيات عامة. وعلى الرغم من أهمية بعض هذه التوصيات التي تضمنت التنسيق بين كليات العلوم التربوية، والمقارنة بين النظرية والتطبيق، وزيادة الاهتمام بالتربية العملية، وتعزيز أساليب التفكير الإبداعي والتحليل النقدي، إلا أنه من غير الممكن نجاح تطبيق هذه التوصيات دون وضع إستراتيجية لإجراءات التطبيق ومتابعة تنفيذها على أرض الواقع.

ما يهمنا من عقد هذه المؤتمرات والحلقات واللجان أن نرى ثمارها تؤتي أكلها في نوعية التعليم والتعلم التي نجنيها من مدارسنا العربية. يهمنا أن نرى المعلم فيها وقد أصبح عنصراً للتغيير بدلاً من أن يكون عنصراً يجب تغييره كما هو الحال في ماضينا وحاضرنا. كما يهمنا أن نعد معلمين تأمليين شغوفين للمعرفة ويشعرون دائماً أنهم بحاجة إلى تعلّم. يهمنا كذلك أن نرى أبناءنا ينالون ما يستحقون من تعلم مفيد لحياتهم ومجتمعهم، ومعرفة وخبرة تعينهم على مواجهة تحديات العصر الجديد.

إن ما نشهده اليوم في بعض الدول العربية حركة انتقادية تدعو إلى التشدد وزيادة القيود على سياسات الإشراف والتعليم في المدارس كرد فعل للأصوات المتعالية التي تنادي بإصلاح التعليم وتحسينه. لكن حركة التشدد هذه وزيادة القيود على المدارس وضعت المعلمين تحت ضغوط متزايدة كي يعلّموا من أجل الاختبارات والعلامات لا من أجل تعليم نوعي متطور. وبعملنا هذا نكون قد اتبعنا مقولة: «أننا نعطي قيمة لما نقيس ولا نقيس ما هو قيّم». وهذا يدفعنا إلى القول بأن علينا أن نعدَّ

معلمين قادرين على أن يقيسوا ما يرونه ذا قيمة بدلاً من أن يعطوا قيمة فقط لما يستطيعون أن يقيسوا. إن مدارسنا في الوقت الحاضر لا تقيس سوى تحصيل الطلبة بمعناه الضيق. فهي لا تقيس مثلاً في الطلبة الدافعية والثقة بالنفس. أو المهارات الشخصية والاجتماعية، أو الشعور بقيمة الذات، أو القدرة العملية على تطبيق المعرفة مع التركيز على حل المشكلات. إننا بعبارة أخرى لا نقيس القيمة المضافة في تعلم الطلبة، ذلك لأنه لم يسبق لمعلميهم أن خبروها في فترة إعدادهم قبل الخدمة ولا في فترة تأهيلهم أو تدريبهم أثناء الخدمة كل هذا كان له تأثير سلبي في نوعية التعليم وأصاب كثيراً من التلاميذ بالفتور واللامبالاة تجاه عملية التعلّم.

وقد اعتبرت مشكلة فتور التلاميذ نحو التعلم هامة وخطيرة في مناقشات المؤتمر الدولي للتربية (ICET)(*) الذي عقد في سدني بجامعة ماكوري الاسترالية عام ١٩٩٢. ناقش المؤتمرون الذين جاءوا من دول مختلفة موضوعات عديدة تتعلق بتحسين مهنة التعليم. إلا أن موضوع الفتور نحو التعلم الذي طرح في المؤتمر استأثر باهتمام كبير كونه مشكلة عامة تواجه معظم بلدان العالم. وعلى الرغم من سعي الأنظمة التعليمية إلى إيجاد السبل التي تكفل لتلاميذهم الدافعية للتعلم، إلا أن هذه الأنظمة تفرز – دون قصد – أعداداً كبيرة من التلاميذ الذين لا يبالون بالتعلم ولا يقدمون على نشاطاته. ومعالجة مثل هذا الوضع يتطلب من الأنظمة التعليمية أن تدرك أهمية عوامل الدافعية التي تسهم في التغلب على الفتور.

إن مدارسنا العربية غير مستثناة من مشكلة الفتور، وإن هناك أعداداً كبيرة من أطفالنا وتلاميذنا يعانون من مشكلة الفتور نحو التعلم. وقبل أن نأتي إلى نهاية هذا الموضوع أرى من واجبي أن أوضح لمعلمي المستقبل الأهمية الكبيرة التي تحتلها نظرية قيمة الذات Self-Worth Theory في هذا المجال. تنظر هذه النظرية إلى مشكلة الفتور من خلال النظم التربوية القائمة والتي تعتمد بدورها النظم المعيارية في تقويم التلاميذ، ومدارسنا العربية تبالغ في استخدامها لهذه النظم إلى الحد الذي تصبح فيه العلامة غاية التلاميذ المنشودة. وترى نظرية قيمة الذات أن التلاميذ عندما يتخذون موقف اللامبالاة نحو النشاطات المدرسية إنما يستجيبون بذلك إلى مثيرات تهدد كبرياءهم وتنتقص من قدراتهم (Woolfolk, 1998) وهم عندما يتخذون موقفاً

(*) ICET: International Council on Education for Teaching.

فاتراً إزاء عملية التعليم يمارسون بذلك إستراتيجية الدفاع عن قيمة الذات. فالنظم التربوية العربية التي تعتبر النجاح والفشل في الامتحانات المدرسية أساساً لها وهدفاً لعملية التعليم والتعلم، هي التي تدفع التلاميذ إلى الفتور نحو التعلم. لهذا، فإن استخدام استراتيجيات تعليمية تهدف إلى حماية قيمة الذات لدى التلاميذ من شأنه أن يعزز الثقة بالنفس ومفهوم الذات الإيجابي لديهم.

ثانياً: تقديس الموضوعية على حساب الذاتية في برامج إعداد المعلمين

هناك العديد من الباحثين والمربين والمخططين لبرامج إعداد المعلمين لا يهتمون بالعناصر الذاتية عندما يتكلمون عن التفكير الناقد لظنهم أن التفكير الناقد مرتبط عادة بالنمط الموضوعي اللاشخصاني، وأنهم غالباً ما يستخدمون التعابير مثل: موضوعي، نقدي، معرفي، عندما يتكلمون عن تطور عمليات التفكير. وهم بذلك لا يعطون أي قيمة لجوانب الذاتية، والشخصية والتأثيرية، على الرغم من أنها جوانب مهمة في عملية التفكير لأن القوة التي تثير التفكير الناقد مراراً ما تكون متجذرة بالقيمة الشخصية وبالالتزام الشخصي. لا يمكن أن نعتبر الحقائق والمعرفة العلمية بأنها مجرد نتائج للبحث العلمي الموضوعي، بل هي أيضاً نتيجة اندفاع العلماء ورغبتهم الشخصية الجامحة لفهم وإدراك الطبيعة ومكنوناتها.

إن التأكيد على الخصائص الذاتية ودورها في إنتاج المعرفة ليعكس رومانسية بعض العلماء من أمثال كارل ساغان Sagan ولويس توماس Thomas اللذين أكدا على أن العناصر الذاتية كحب الاستطلاع والدهشة والرغبة دوافع رئيسية لجميع أنواع التعلم (Meyers, 1988).

لا أحد يستطيع، سواء عالماً أم معلماً، أن يفلت من المسؤولية الشخصية تجاه المعرفة والمعتقدات التي يحملها أو ينقلها إلى الآخرين، والتي تختبئ خلف قناع الموضوعية التي تستند إلى معايير الصدق. كما أنه من المستحيل أن نثير اهتمام تلاميذنا ونشحنهم بالطاقة التي تدفعهم نحو الاستكشاف والاستقصاء الناقد عندما تطرح المواضيع الدراسية بطريقة موضوعية جامدة وجافة. وعندما يعلم المعلمون تلاميذهم قاعدة معرفية لأي موضوع أكاديمي فإنهم في واقع الأمر يعلمونهم أنماطاً

إدراكية تفسيرية تشترك فيها عناصر ذاتية وليس مجرد حقائق وقواعد.

يقول بولاني Polanyi إنه لم يعد باستطاعة المعلمين أن يعلموا بموضوعية، كما أن العلماء لم يعد باستطاعتهم أن يتابعوا بحوثهم مجردة من القيم الشخصية والاهتمامات الذاتية. إن إدخال عناصر ذاتية إلى التعليم يحرر المعلمين لتبني نمطٍ تعليمي أكثر إنسانية في تعليم التفكير الناقد (Meyers, 1988)، لكننا في نفس الوقت علينا أن نحذر من أن تتحول هذه العناصر الذاتية إلى مجرد نزوات شخصية وتقلبات في الرأي. فالتلاميذ لا يتعلمون التفكير الناقد من مجرد استخدام المعلمين لتحيزاتهم الشخصية. لذلك عندما يستخدم المعلمون عناصر ذاتية في تعليمهم، عليهم أيضاً أن يحافظوا على العنصر الموضوعي. وعندما يعرضون آراءهم الشخصية وكذلك آراء الآخرين عليهم أن يميّزوا بوضوح بين الاثنين.

على العموم، يستطيع المعلمون أن يساعدوا تلاميذهم في تقدير التفكير الناقد من خلال مشاركتهم في مناقشة القضايا والمشكلات التي يواجهونها، كما يستطيعون أن يساعدوا تلاميذهم في فهم الطبيعة الشخصية للتفكير الناقد من خلال تشجيعهم على إثارة أسئلة حول سلطة الكتاب المقرر، والهالة الخاصة التي تتمتع بها الكلمة المطبوعة.

وضع بيري (Perry, 1981) مشروعاً تطورياً لتوضيح عملية التطور من العالم الذاتي المبسط إلى عالم أكثر تعقيداً، ووضع أربع مراحل لهذا التطور وهي: التفكير الثنائي، والتفكير التعددي، والتفكير النسبي، والتفكير الملتزم. وفيما يلي عرض موجز لهذه المراحل:

١. مرحلة التفكير الثنائي *Dualism*

يقصد بالتفكير الثنائي أسلوب في التفكير يقسم العالم إلى جانبين: جانب الصح والجيد وجانب الخطأ والسيئ. والذي يحكم في المدارس على ما هو صحيح وما هو خاطئ هو الكتاب المقرر أو المعلم، ولكن في غالب الأحيان ينظر إلى المعلم بأنه السلطة المرجعية التي تميّز بين الصح والخطأ.

ومع أنه يمكن القول أن وسائل الاتصال الحديثة وتكنولوجيا المعلومات قد حررت المعلم والتلميذ من ثنائية التفكير إلا أن الوضع في المدارس العربية لا يزال فيه قدر كبير من الهيمنة البيروقراطية القائمة على سلطة فكرية مركزية تُصدر الأحكام

والمعايير التي يجب أن تلتزم بها المدارس بمديريها ومشرفيها ومعلميها وتلاميذها.

٢. المرحلة التعددية في التفكير *Multiplicity*

يفترض في هذه المرحلة أن يرتقي الطالب بفكره ليدرك أن الشك أو الغموض موجود بمراحل حل المشكلات، وأن السلطات المعرفية لا تملك دائماً إجابات واضحة. فالطلبة في هذه المرحلة يبدأون بمزاولة التفكير التعددي ليدركوا أن هناك إجابات صحيحة أخرى لم يكتشفها المعلمون أو السلطات المعرفية الأخرى. وفي المجالات التي تكون فيها الإجابات غير معروفة فإن الاختلاف والتنوع في الرأي والقيم يبدو مقبولاً لديهم. بمعنى أن تعدد الآراء أصبح مقبولاً لدى الطلبة ويستقبلون هذه التعددية بفكر منفتح وإيجابي.

٣. المرحلة النسبية في التفكير *Relativism*

يرتقي الطلبة بفكرهم في هذه المرحلة ليدركوا أن هناك في بعض المجالات وجهات نظر متعددة وأن سياق مشكلة ما يساعد في تقرير الحلول الممكنة لها. ويلاحظ في هذه المرحلة أن هناك نقلة نوعية فيما يتعلق بإصدار الأحكام، بمعنى أن أسلوب التفكير النسبي ينقل الفرد من التركيز على مصدر خارجي في إصدار الأحكام إلى تطوير نمط شخصي في التفكير. وهذا يدل على أن السلطات الفكرية في المؤسسة التعليمية لم تعد تقرر أو تؤثر في الطريقة التي يفكر بها الطلبة، لأنهم - أي الطلبة - بدأوا يفكرون لأنفسهم ويصنعون القرارات التي تخصهم.

٤. مرحلة الالتزام الفكري *Commitment*

أمام تطور النسبية وتركيباتها أصبح الطلبة بمستوى يمكّنهم من اختيار قيمهم وتفضيلاتهم بوعي وانفتاح ويتحملون مسؤولية حرية الخيار ويلتزمون بما يختارون ويفضلون.

إن التحول الفكري من مرحلة إلى أخرى ليس سهلاً، لكنه ممكن إذا ما أتيحت للطالب الفرص المناسبة والمناخ التعليمي الذي يشجع على التفكير الناقد. إن من أكثر المسائل التي قلّ الحديث عنها في مجال التفكير الناقد هي مسألة توفير جو من الثقة والدعم يساعد الطلبة في القدرة على ترك بعض الرواسب الشخصية التي تفرض قيوداً على طرق تفكيره. مع هذا فإن المربي أو المعلم يستطيع أن يلعب دوراً

جوهرياً في دعم التلاميذ لتبني أنماطٍ جديدة في التفكير. إن حماس المعلم واهتمامه بخلق تحديات في جو آمن يشعر فيه الطلبة بثقة كافية من شأنه أن يساعد هؤلاء الطلبة إلى حد كبير في ترك طرق قديمة في التفكير وتبني طرقٍ جديدة. ويمكن توفير الدعم للطلبة في عدد من الحالات مثل: المصادقة والثناء على المساهمات التي يقدمها الطلبة في غرفة الصف. ويتم ذلك من خلال النقاش، أو كتابة عبارة تشجيعية على التعيينات التي ينجزها الطالب، إضافة إلى إظهار الصبر والتأني عندما يكون الطالب في حالة كفاح للإعراب عن فكرة أو عن حالة نفسية.

هناك الكثير من النشاطات والخبرات تفتقدها مؤسساتنا التربوية التي تعد معلمي الغد والتي من شأنها أن تثري الطالب المعلم بحس المسؤولية الفكرية وبالقيمة الذاتية وبالتفكير الناقد والتعددية الفكرية. هناك أسئلة كبيرة يجب أن تطرح على القائمين على مشروع إعداد المعلمين، وأطرح منها السؤالين التاليين:

– كيف تستطيع مؤسسات إعداد المعلمين نقل طلابها من موقع الثنائية التي يحملها الطلبة من مدارسهم إلى موقع التعددية في التفكير؟

– ما هي الاستراتيجيات التعليمية التي تضعها هذه المؤسسات لتساعد الطلبة في تغيير أو إعادة تشكيل القيم والالتزامات التي تعيق قدراتهم الفكرية المنفتحة؟

ثالثاً: التفكير التأملي–حلقة مفقودة في إعداد المعلمين

التأمل نشاط إنساني مهم يسترجع فيه الفرد خبراته ويفكر فيها ملياً ويقيِّمها. ويتميّز التفكير التأملي عن عمليات التفكير الأخرى في أنه يمر بمرحلتين: في الأولى يبدأ الفرد بحالة من الشك والحيرة والصعوبة في التفكير، وفي الثانية يقوم بنشاط بحثي واستقصائي لإيجاد مخرجٍ يخلصه من حالة الشك هذه. ويقترح جون ديوي ثلاثة اتجاهات يعتبرها جوهريةً في إعداد الفرد التأملي. وعلى الرغم من قدم هذه الاتجاهات المقترحة إلا أنها لا تزال مهمة وجوهرية لإعداد الفرد للتأمل، وهي كالتالي:

١. العقل المنفتح

يعني هذا الاتجاه أن يكون لدى الفرد القدرة على معالجة المشاكل بطرق جديدة، وعلى الانفتاح لأفكار جديدة. بمعنى أن يكون الفرد مستعداً للإصغاء إلى

أكثر من رأي، ومستمعاً فعالاً، ومهيأً لسماع وجهة النظر المناهضة لوجهة نظره، وأن يقبل حقيقة أن اعتقاده السابق قد يكون خاطئاً، مهما كان قيّماً بالنسبة له.

٢. الاندفاع الذاتي

يعني أن الفرد المندفع ذاتياً يكون مستغرقاً في الموضوع المطروح، ومنجذباً له بعقله وحواسه، ويفكر بطوفان من الآراء والأفكار التي لها صلة بالموضوع. والمعلم الذي يثير مثل هذا الحماس في نفوس تلاميذه يكون قد أنجز شيئاً عظيماً لهم.

٣. المسؤولية

يقصد بها المسؤولية الفكرية تجاه ما يعطيه المعلم إلى تلاميذه والبحث عن معاني ما تم تعلمه من قبلهم. هذه المسؤولية مراراً ما تأخذ صفة أخلاقية، وقد يسأل المعلم نفسه: لماذا يعلّم ما يعلّمه في غرفة الصف؟ وما الفائدة التي يجنيها التلاميذ من هذا التعلم؟ لذلك فإن المعلم التأملي يجب أن يكون على وعي ودراية بنشاطاته التعليمية وبنتائجها، وبأن لا يكون سلوكه التعليمي مشروطاً بمجرد الفائدة الآنية له.

إن برامج إعداد المعلمين، مهما كانت متطورة، لا تستطيع أن تعد معلمين ليعملوا بفعالية في جميع الأوقات والأوضاع والظروف. لذلك أصبح لزاماً على معلم المستقبل أن يكون تأملياً كي يصبح قادراً على استخدام المعرفة والمهارات التي يكتسبها خلال فترة الإعداد وبعدها في مواقف وظروف جديدة تختلف كثيراً عن تلك التي خبرها من قبل (Loughran, 1996).

أ. التعليم التأملي *Reflective Teaching*

تبدو أهمية التأمل للمعلمين من أن التعليم التأملي يتيح الفرصة للانفتاح العقلي ويحافظ على التوازن بين العقل والفعل، وبين الغطرسة الفكرية التي ترفض الحقيقة بدون مبرر، والخنوع الفكري الذي يقبل الحقيقة بدون تساؤل.

في مجال التعليم نضطر أحياناً إلى أن نأخذ بوجهة نظر معينة دون أن نثق بصحتها أو أن نعالج مشكلة ما بطريقة لا نتأكد من سلامتها. كما أننا نتمسك أحياناً بمعتقداتنا بطريقة دوغماتية ونرفض احتمالية خطئها، ونكون بذلك قد أغلقنا جميع الآفاق الأخرى أمام تقدمنا. لا يوجد خطأ أفدح من أن يبقى الفرد متمسكاً بإيمان متصلب بجميع ما يعتقد به.

تبرز هنا أهمية برامج إعداد المعلمين وطرائق تعليمها. ففي حالة الطالب المعلم الذي اجتاز مرحلة التفكير بأصول معتقداته ونتائجها والتي أضافها إلى دراساته التربوية الرسمية، يمكن طرح السؤال التالي: ما هي المعرفة والمهارات التي يحتاجها، إضافة إلى معتقداته التربوية، والتي تؤهله للقيام بمهمة التعليم بنجاح؟ فإذا كان الطالب شخصاً تأملياً فلن يستقبل المعرفة والمهارات التي يرى الآخرون إنها ضرورية لإعداده كمعلم، ذلك لأنها أعطيت له بطريقة تلقينية سلبية. وقد تعودنا في بلادنا أن نرى برامج الإعداد في غالب الأحيان تدرس بطريقة موضوعية وبيقين مطلق، دون إعطاء الفرصة للطلبة المعلمين كي يفكروا ويتأملوا ويتساءلوا عن كل ما يعرض عليهم من أفكار (دواني، ٢٠٠٣). لذلك، فعلى الطالب المعلم، وبتشجيع من المربين المشرفين على برامج الإعداد، أن يلعب دوراً فعالاً في تكوين هويته المهنية وأن يكون ناقداً تأملياً فيما يقدم له من معرفة.

هناك جانب آخر مهم لإعداد المعلم لمهنة التعليم ذلك هو تلك الفترة التي يقضيها في التدريب العملي في المدارس وما يسمى ببرنامج «التربية العملية». فعند المشاركة في هذا البرنامج، يقوم المعلم المتعاون بترتيبات معينة يتخذ عدة قرارات بشأنها دون أن يفسر ويوضح للمعلم المتدرب سبب هذه الإجراءات. هذا الأمر يشكل نقصاً في مستوى تعلم المعلم الطالب لأنه يصعب عليه فهم الأوضاع الصفية بكفاية دون أن يفهم طريقة إعدادها.

إضافة إلى ذلك كله، فإن التعليم التأملي له علاقة كبيرة بأخلاقيات الرعاية *ethics of caring*، لا بل تعتبر أساساً مهما له. يشير هندرسون في كتابه «التعليم التأملي» *reflective teaching* إلى أن أخلاقيات الرعاية لها أهمية كبرى في الممارسة التأملية. ويفسر الرعاية في التعليم بأنها ليست مجرد إظهار مشاعر المحبة والتقدير للتلاميذ، بل تعني استخدام أساليب العلاقات المتفاعلة مع التلميذ بحيث تؤدي إلى الكشف عن أفضل ما في ذاته. ولكي يتعامل المعلم بشفافية مع ذات الطفل أو التلميذ، عليه أن يقضي وقتاً كافياً معه ويصغي له بعناية حتى يستطيع أن يكشف عن أفضل ما يملك من نوازع وميول واتجاهات وذلك للعمل على استثمارها لصالحه ولنموه (Henderson, 1992).

فالمعلم المتأمل والملتزم أخلاقياً تجاه تلاميذه هو المعلم الذي عندما يطرح سؤالاً في غرفة الصف، لا يستقبل إجابة التلميذ فقط بل يستقبل التلميذ نفسه ويسأله

عمّا يحمل السؤال في طياته من معانٍ ويحاوره للوصول إلى جواب مقنع لكليهما.

يرى المعلم التأملي أن التلاميذ مشاركون فاعلون وليسوا متلقين سلبيين في أثناء عملية التعلم. فهو لا يعتبر التلاميذ أوعية تملأ بالمعرفة بل يعتبرهم بنائين للمعرفة ومنتجين لها، وقادرين، بمساعدة معلمهم، على أن ينشئوا المعاني لدروسهم على أساس خبراتهم السابقة. فالمعلم التاملي يسعى دائماً إلى ربط مادته الدراسية بخلفية تلاميذه وبحاجاتهم واهتماماتهم، بدلاً من أن يطلب منهم حفظ الحقائق والمعلومات وممارسة المهمات الروتينية.

ب. المعلمون ممارسون تأمليون وباحثون إجرائيون

بعد عرضنا لأهمية التأمل لإعداد المعلمين، لا بد من البحث في مسألة نجاح التأمل أو فشله عندما تتم ممارسته سواء من قبل المعلم المتدرب أو المعلم الممارس لمهنة التعليم.

كثيراً ما يخفق المعلمون في ممارسة التعليم التأملي، ويجدون أنفسهم أنهم يراوحون مكانهم في تدريس المنهاج الدراسي لسنوات وبصورة غير فاعلة، لأنهم اعتمدوا فقط على التأمل بذكريات عابرة لأحداث مضت دون الاستناد إلى بيانات ناتجة عن ملاحظات منظمة وإلى أساليب جمع البيانات المعروفة. إن ما يُدخل المعلمين في آفاق البحث الإجرائي هو مرورهم بخبرة الأساليب المنتظمة في مشاهداتهم وملاحظاتهم وفي جمع البيانات الضرورية. وبالنسبة إلى البحث الإجرائي يمكن تحديده بأنه إحدى الطرق البحثية التي تمكّن المعلمين من دراسة وفحص أدائهم المهني. كما أنه بحث تطبيقي يساعد المعلمين كباحثين وممارسين في تحديد ما يقومون به من نشاطات واتخاذ القرارات المناسبة لتحسين هذه النشاطات. وقد يهدف البحث الإجرائي إلى أبعد من ذلك حيث أنه يساعد المعلمين في تطبيق شروط ومتطلبات الاستقصاء العلمي في بيئة غرفة الصف بهدف تحسين فاعلية التعليم، إضافة إلى أن المعلمين الممارسين للبحث الإجرائي يستخدمون نتائج بحوثهم في خططهم وتدريسهم المستقبلي (Parsons & Brown, 2001).

يخيل للبعض أن البحث الإجرائي *action research* موضوع حديث النشأة، وعلى الرغم من أن هذا النوع من الأبحاث يحظى باهتمام متزايد فإنه ليس حديث العهد وأن مفهوم المعلم كباحث إجرائي قد ورد منذ القرن السابق، خاصة عندما بدأ

التحول إلى استخدام مفاهيم حديثة في العلاقة بين المشرفين والمعلمين مثل، الزمالة والشراكة بدلاً من استخدام مفاهيم الإشراف الفوقي البيروقراطي.

يكفي أن نأخذ دليلاً على الاهتمام بالبحث الإجرائي ما حدث في دولة جنوب أفريقيا في عقد الثمانينات من القرن الماضي. إذ أشار أحد الباحثين في المؤتمر الدولي للتربية ICET الذي عقد في بريتوريا عام ٢٠٠٥، إلى أن عقد الثمانينات شهد تحولاً كبيراً في قطاع التعليم لأن المعلمين أصبحوا أصحاب الصوت السائد والغالب في هذا القطاع، واعتبروا أنفسهم عناصر حرة قادرة على التغيير. ومن نماذج الإصلاح التي سادت في تلك الفترة النموذج القائم على البحث الإجرائي، حيث عمل الباحثون والمعلمون معاً بطريقة تعاونية تشاركية لتسجيل ما يجري مع المعلم في غرفة الصف. مثل هذا الأسلوب ساعد في التبصر والتأمل في عالم المعلمين متجاوزاً الإنجاز السطحي ونقل المعلومات الواردة في المنهاج الدراسي (Samuel, 2005).

لكن فكرة البحث في أوساط المعلمين العرب تعتبر كلمة تسبب لهم نوعاً من الاضطراب وحتى الذعر، لأن مفهوم البحث لديهم يرتبط بصورة التصاميم المعقدة والإحصاءات والتحليلات الحسابية التي ليست لديهم القدرة على استخدامها وأنهم يفتقدون المهارات الأساسية الضرورية لهذا النوع من البحوث.

إن عمليتي البحث وممارسة التعليم ليستا متناقضتين، وعلى العكس من ذلك فإن كلتيهما ضروريتان كي يواصل المعلمون نموهم المهني. إن الربط بينهما يوفر للمعلمين أداة لتحسين صناعة القرار وزيادة كفاءتهم التعليمية.

قد يستخدم المعلم البحث الإجرائي بمفرده للتركيز على التغيرات التي تحدث داخل صفه، كما يمكن أن يكون طريقة يوظفها فريق من المعلمين يتصدون من خلالها لمشكلة يعانون منها داخل صفوفهم. كما أنها طريقة تعين المعلمين والإداريين في معالجة مشاكل تخص مدرسة ما أو مجموعة من المدارس في منطقة تعليمية معينة.

من هذا المنظور يمكن التأكيد على أن قوة البحث الإجرائي تنبع من كونه أسلوب تقييم ذاتي وتعاوني يؤدي بالنهاية إلى التحسين والتغيير. فالمعلمون التأمليون حقاً لا بد أن يشعروا بالحاجة إلى البحث عن أساليب تساعدهم في زيادة فاعليتهم،

والبحث الإجرائي هو أحد أهم هذه الأساليب. فالتأمل الفاعل بما قاموا به وبما نجم عنه، والتفحص بماذا يحصل لو قاموا بإحداث تغيير معين، هي إجراءات تكفي للقول أن هؤلاء المعلمين قد قاموا بدور الباحثين الإجرائيين (Bennett, 1994).

يجب أن لا يتبادر للذهن أن البحث الإجرائي وسيلة لتحسين التعليم فقط بل هو أيضاً وسيلة لتطوير وتحسين مهارات المعلمين في مجال البحث وحل المشكلات. إضافة إلى ذلك فإنه يسهم في تعزيز شعور الثقة بالنفس، وفي استثمار الطاقات الإبداعية لدى التربويين.

تدل نتائج الدراسات على أن المربين والمعلمين والطلبة المعلمين يحققون نمواً على الصعيد الشخصي والمهني عندما يزيد استخدامهم للبحث الإجرائي. وقد وُصف البحث الإجرائي بأنه أداة مهمة لتحسين برامج إعداد المعلمين وبرامج التدريب أثناء الخدمة (Parsons & Brown, 2001).

مثل هذه الدراسات وغيرها تحثنا على الاعتقاد بأنه لا يجوز في عصرنا هذا أن نخرّج معلمين من كليات التربية والمعاهد التربوية الأخرى دون أن يكتسبوا خبرات ومهارات في مجال التفكير التأملي والاستقصاء، ومهارات البحث الإجرائي.

إن مثل هذه المهارات والقدرات إذا ما أصبحت جزءاً أساسياً من مخرجات برامج إعداد المعلمين يصبح بإمكاننا أن نضمن لمدارس الغد معلمين تأمليين قادرين على الاستمرار بتحسين أدائهم. وفوق هذا وذاك تصبح لدى هؤلاء المعلمين الثقة بقدرتهم على التحول إلى عناصر للتغيير بدلاً من أن يبقوا عناصر يجب تغييرها بسبب عجزهم عن أخذ زمام المبادرة في تطوير أنفسهم وتحسين تعليمهم.

رابعاً: إعداد المعلمين وتحديات المستقبل

التحدي الكبير الذي يواجه القادة التربويين في الوطن العربي هو العمل على توفير المناخ المناسب للمعلمين في فترة الإعداد والتكوين بحيث يساعدهم على التهيؤ ليكونوا مشاركين في عملية التغيير التربوي عندما يدخلون مهنة التعليم. وهذا يعني أن يصبح المعلم بعد فترة الإعداد عنصراً للتغيير لا أن يبقى عنصراً يجب تغييره خاضعاً لقوة فوقية تسعى دائماً إلى فرض التغيير عليه. فالهدف الأساسي إذن لعملية الإعداد والتكوين هو تمكين المعلم من ممارسة التفكير الناقد واكتساب السمة القيادية

التي تعينه على المشاركة الفعالة في عملية التحسين والتغيير، وإكسابه القدرة على التحكم بمصادر المعلومات وبالتكنولوجيا الضرورية لها. ولا يسعنا في هذا السياق إلا أن نعود ونشير إلى الحركة المتنامية في بعض الدول العربية التي تتجه بتربيتنا وتعليمنا نحو الضبط الآلي الذي يتطلب من المعلمين أن يكونوا مجرد فنيين آليين لا مشاركين فعالين. مع أن مثل هذا التوجه يقصد به تحسين التعليم، إلا أنه في حقيقة الأمر يحد من حرية المعلمين وإبداعهم ويجعل منهم أدوات لهذه الآلية، وتصبح القوة الإصلاحية التي حاولت التغيير قوة تؤدي إلى اللاتغيير. كما يلاحظ في واقعنا الحالي أن تطور المناهج المدرسية لا يزال بين أيدي الإداريين والمختصين، ومهمة هؤلاء تزويد المعلمين بالمناهج وأهدافها ومعاييرها وأساليب تعليمها ليقوموا بتنفيذها في المدارس (دواني، ٢٠٠٣).

فالتركيز على مثل هذه السياسات البيروقراطية يعني وضع قيود على المعلمين كي يلتزموا بها في تعليمهم على افتراض أنه إذا استطاعت الإدارة أن «تقولب» المعلمين وفقاً لهذه الآلية تكون بذلك قد تمكنت من وضع نظام يسير بيسر نحو تحسين التعليم، لكنها في حقيقة الأمر قامت بعملها هذا بالحد من حرية المعلمين وكبَّلت عقولهم وحرمتهم من نعمة التأمل والإبداع.

نحن بهذا أمام مشكلتين: مشكلة تحديث برامج إعداد المعلمين ومشكلة تحديث واقع المدرسة والأنظمة البيروقراطية التي تهيمن عليها. لا يمكن أن تصل المجتمعات العربية إلى تطور حقيقي في التعليم من خلال التركيز فقط على تحديث إعداد المعلمين دون المساس بالأنظمة التي تحكم واقع التعليم في المدارس.

نحن كمربين نطمح بأن نطور برامج لإعداد معلمين قادرين ليكونوا أكثر من مجرد فنيين آليين - ليكونوا في بيئة تعليمية توفر لهم الحرية الكافية لتعليم تلاميذهم بطرق هم يجدونها جوهرية وفعالة، وأن يتمتعوا بمساحة من الحرية تسمح لهم بتطويع المنهاج الدراسي ومده إلى خارج حدوده عند الضرورة. مثل هذه الاستقلالية تعتبر شرطاً أساسياً للتعليم النوعي المبدع، خاصة وأن التعليم نشاط معقد يتطلب درجة عالية من الثقة بالمعلمين ليعملوا كمهنيين مستقلين يشعرون بقيمة ذواتهم بدلاً من أن يكونوا اتكاليين خاضعين للمراقبة.

إن الإعداد الحديث لمعلم الغد يتطلب منا أن نعده بطريقة يشعر فيها بالانتماء إلى مهنته عندما يصبح معلماً، كما يشعر بالولاء لغرفة الصف قبل ولائه للإداريين.

نعده كي يعلن ملكيته لغرفة الصف التي يدرّس فيها وأن يكون حراً في خلق أجوائه التعليمية. وعلينا أن ندرك كمربين بأن فقدان المعلم للشعور بعدم الملكية لغرفته الصفية يتبعه تآكل تدريجي لشعور المعلم بكيانه المهني. هذا الأمر يعتبر مروعاً للمعلمين لأنه إعلان لنهاية أي إمكانية لبناء بيئة تعلمية صحية لأبنائنا في غرفة الصف.

١. اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين

عندما نفكر بتحسين التعليم قد تلعب الظروف الصفية دوراً ربما يكون مماثلاً في الأهمية للدور الذي تلعبه المهارات والمؤهلات التي يحملها المعلمون. منذ القدم والمجتمعات تتساءل لماذا بعض المعلمين أفضل من البعض الآخر؟ ونحن لا نستطيع حتى الآن أن نجيب عن هذا السؤال بإجابة أفضل من إجابات الذين سبقونا. وهناك عدد من الفرضيات قد طرحت في هذا الشأن:

الفرضية الأولى: إن التعليم الجيد يعتمد على مدى ما يتمتع به المعلمون من شخصية كارزمية تعينهم على إلهام التلاميذ والاتصال بهم بنجاح. فإذا كان هذا صحيحاً علينا إذن أن نعد معلمين لديهم صفات شخصية معينة كالإبداع والحدس القوي، والحماس نحو التعليم.

الفرضية الثانية: تقترح أن التعليم الجيد يعتمد على مجموعة من المعتقدات والقيم التي تحرك المعلمين ليتعاملوا مع تلاميذهم بالعدل والمساواة، وبتشجيعهم على المشاركة، وبعرض الدروس عليهم في غرفة الصف بأمانة ونزاهة فكرية. مثل هذه الفرضية تقترح على برامج الإعداد أن تهدف إلى إعداد معلمين ينقلون إلى تلاميذهم أكثر من مجرد المعرفة.

الفرضية الثالثة: تفترض أن المعلم الجيد مصنوع لا مولود وأنه يصنع بواسطة برامج جامعية وضعت بعناية ليكتسب فيها محتوى المنهاج والمعرفة البيداغوجية. لكن غالبية المعلمين في الوقت الحاضر يدرسون هذين الجانبين في برامج إعداد المعلمين، وهذا منصوص عليه في شروط القبول إلى مهنة التعليم. إذن ما المشكلة؟ الحقيقة التي تواصل في ليّ أذرعنا في مسألة نوعية المعلم تقترح أننا يجب أن نعطي المعلمين أثناء فترة الإعداد أكثر من مجرد إعطائهم المحتوى والمعرفة البيداغوجية (Kennedy, 2006).

كل من هذه الفرضيات تحتوي على نواة من الحقيقة وليس كل الحقيقة. لكننا نلاحظ في نفس الوقت أن الفرضيات الثلاثة تفترض أن التعليم النوعي يعتمد كلياً على نوعية المعلم. مع هذا فإن الافتراض لا يزال ناقصاً. قد يمتلك المعلمون الصفات الثلاثة آنفة الذكر لكنهم لا يزالون تحت رحمة الظروف الصفية غير الثابتة والتي تؤثر على تعليمهم.

فإن برامج الإعداد يجب أن تركز بجهودها على هدفين: صفات المعلم وأوضاع التعليم في غرفة الصف.

من ناحية أخرى، أولت الدراسات الحديثة اهتماماً كبيراً لمعرفة أثر برامج إعداد المعلمين على الالتزام المهني لدى المعلمين بعد التخرج. لهذا قامت إيزابل روتز وآخرون (Rots et al., 2007) بإجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين طلبة برامج الإعداد وبين المعلمين الخريجين فيما يخص الالتزام المهني والدخول إلى المهنة بعد التخرج. ودلت نتائج هذه الدراسة على أن العديد من خريجي برامج إعداد المعلمين لم يلتزموا بمهنة التعليم وبالتالي لم يمارسوا المهنة. كما كشفت الدراسة أن عدداً كبيراً من الخريجين لم يدخلوا مهنة التعليم، وعدداً آخر من الذين دخلوا المهنة تركوها في غضون خمس سنوات وذلك للعوامل التالية:

- عدم الرضا عن المهنة
- عدم توفر الالتزام المهني لديهم
- توفر أعمال أخرى غير مهنة التعليم
- نوع الخبرة التعليمية الأولى التي مر بها المعلمون خلال فترة الإعداد، والتي تسمى «بالتربية العملية» *practice teaching*.

كما كشفت الدراسة في مرحلة أخرى أن سبب تآكل دافعية المعلم تجاه مهنة التعليم قد يعزى إلى ضعف الالتزام المهني أثناء فترة الإعداد، كما يعزى في حالات أخرى إلى نوعية الخبرة التي يكتسبها المعلم أثناء ممارسته المبكرة لمهنة التعليم قبل التخرج من البرنامج، والتي تسمى بفترة التدريب العملي، أو التربية العملية.

كما أظهرت النتائج أن الخريجين الذين كانوا بمستوى عالٍ من الكفاية هم الذين حصلوا على دعم تقويمي من المربي الذي أشرف عليهم أثناء فترة التدريب العملي. كما أن هذه الفئة أظهرت التزاماً أكثر من غيرها لمهنة التعليم (Rots et al., 2007).

إن الإجماع المتنامي في الولايات المتحدة الأمريكية حول أهمية المعلمين أدى إلى إصلاح كبير في برامج إعداد المعلمين، كما أدى إلى التطوير المهني في المدارس لتحقيق متطلبات القانون التربوي الشهير الذي أصدرته الحكومة الفدرالية "No Child Left Behind" بمعنى أنه يجب أن لا نترك طفلاً واحداً خلفنا، وأن جميع الأطفال يجب أن يتعلموا تعليماً جيداً حتى وأن يتفوقوا. ومن التجديدات التي أحدثتها هذه الدعوة هو الاهتمام الكبير بنماذج إعداد المعلمين، والذي أدى إلى دراسة شاملة للموضوعات التي تدرّس فيها، إضافة إلى تدريبات إكلينيكية مكثفة أجريت في المدارس. كما استحدثت برامج للإعداد على مستوى الدراسات العليا مدتها سنة أو سنتان، وذلك لخدمة الذين يتخرجون حديثاً من برامج إعداد المعلمين، كما وضعت برامج أخرى مدتها خمس سنوات والتي تبدأ في أثناء دراسة البكالوريوس. مثل هذه البرامج تسمح للطالب بقضاء سنة كاملة كمعلم مقيم في إحدى المدارس وتكون في نفس الوقت مرتبطة كلياً بمساقات جامعية حول التعليم. والغرض من هذا الارتباط هو خلق مدارس من نوع جديد تسمى بمدارس التطور المهني Professional Development Schools والتي توفر بدورها الفرصة للطلبة المعلمين لممارسة التعليم، كما توفر تدريباً خاصاً للمعلمين المبتدئين بمهنة التعليم (Darling-Hammond, 2005).

في خضم الجدال القائم حول نوعية التعليم وإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وفي دول أوروبية أخرى، ظهر العديد من التطورات الجديدة في برامج إعداد المعلمين والتي تمخض عنها اتجاهات واعدة تهدف إلى إعادة بناء المهنة من خلال تنويع أشكالها، وامتداد مجالها وتقوية أبحاثها. ومن أولى هذه الاتجاهات ذلك الاهتمام الكبير بالتركيز على نوعية المعلم وإعداده. وخير دليل على ذلك دعوة الكونغرس في السنوات القليلة الماضية لمجلس البحث الوطني NRC إلى جمع بيانات بحثية حول برامج إعداد المعلمين مبيناً فيها ما إذا كانت المساقات الدراسية والخبرات الناتجة عن برامج إعداد المعلمين تتفق مع نتائج البحوث التي تجرى حول الممارسة الفعالة في التعليم.

وبينما تدعو اتجاهات إلى أن إعداد المعلمين يجب أن يكون مسؤولية الجامعات، تدعو اتجاهات أخرى إلى مشروع إعداد المعلمين القائم على المدرسة، وأن مكان الإعداد الصحيح هو المدرسة مع التأكيد على فكرة المعلم المقيم، وأن

الإعداد عن طريق الجامعات ليس فعالاً. والفئة المغالية في هذا الاتجاه تدعو إلى إغلاق كليات التربية في الجامعات (Levine, 2007).

هناك اتجاه آخر يدعو إلى استخدام البحث العلمي كدليل لبناء وتطوير مناهج إعداد المعلمين، والانتقاد الذي يبرر هذا التوجه هو أن مناهج إعداد المعلمين تعتمد على التقاليد التربوية القائمة ومعاييرها المهنية بدلاً من اعتمادها على البحث العلمي ونتائجه.

وقد ذهب اتجاه آخر إلى أبعد من ذلك حيث دعى إلى تقويم برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها ووضع سياسات جديدة للقبول في هذه البرامج والاهتمام بنوعية الطلبة الذين يلتحقون بها. كما أن التركيز على المخرجات مقابل المدخلات والعمليات أدى إلى التوجه نحو تحديد وتعريف طرق التقويم والمساءلة بصورة أوسع وأشمل.

أما الاتجاه الذي لعب دوراً كبيراً ولا يزال، في مسألة الإعداد وفعاليته، هو الاتجاه الذي يدعو إلى أن علامات الاختبار ليست كافية لقياس فعالية برامج إعداد المعلمين. لذلك عكف المربون(*) على تفسير مخرجات إعداد المعلمين بصورة مفاهيمية أوسع وأشمل من مجرد الاعتماد على علامات الاختبار. كما بادرت بعض الجامعات بتطوير طرق ابتكارية لتقويم الممارسة المهنية للطلبة المعلمين من حيث تعزيز تعلمهم وتعزيز مفهوم العدالة الاجتماعية لديهم. وعلى سبيل المثال، قام المربون الذين يشرفون على برنامج إعداد المعلمين في جامعة كالفورنيا بتعقب خريجيهم الذين يعملون في مدارس تواجه ظروفاً صعبة من حيث مستواها الاجتماعي/ الاقتصادي، معتبرين ذلك اختباراً لمخرجاتهم بعد التخرج والتي يفترض أن تمكنهم من القيام بتعليم نوعي من أجل العدالة الاجتماعية (Cochran-Smith, 2006).

يمكن أن يستخلص من هذه المبادرات أن علامات الطلبة العالية في الاختبارات لم تعد تعتبر أنها المخرجات المرغوبة لإعداد المعلمين وأن هناك مقاييس أخرى تعطي تفسيرات ذات مدلول أهم في الربط بين مخرجات برامج الإعداد والممارسات المهنية لهؤلاء الخريجين. والهدف من هذه الجهود هو إيجاد طرق متعددة لتفسير

(*) الذين يقومون بمهمة إعداد المعلمين.

دور برامج إعداد المعلمين في المجتمع، كدورها مثلاً من أجل التعددية في المجتمع، ودورها من أجل ضمان فرص التعلم المتكافئة لجميع الطلبة، ولجعل المدارس أكثر اهتماماً بالرعاية والعدالة.

على الرغم من هذه الاتجاهات والمبادرات الهامة والواعدة لا تزال هناك أسباب للقلق حول مستقبل إعداد المعلمين، يمكن تلخيصها بثلاثة أسباب والتي يمكن أن تعيق التقدم الذي نحتاج إلى تحقيقه:

السبب الأول هو ما ذكرناه سابقاً بشأن القلق الناشئ عن التأكيد المتزايد من قبل الأنظمة التعليمية الحالية على التساوي بين نوعية المعلم وتعلم التلميذ من خلال علامات الاختبار. فالتعليم لا يعني ببساطة أنه نقل نتف من معلومات، كما لا يعني التعلم أنه استقبال لمعلومات يجري اختبارها فيما بعد. علاوة على ذلك، فإن برامج إعداد المعلمين، وكذلك المدارس، تحتاج إلى إعطاء مهارات تتجاوز التعلم الأكاديمي بحيث تشمل نشاطات تؤثر في نمو الطلبة الاجتماعي والعاطفي إضافة إلى تعزيز قدرتهم على المشاركة في مجتمع ديمقراطي.

السبب الثاني للقلق هو النظر إلى المعلم بأنه المنقذ الأوحد، والنظر إلى نوعية المعلم بأنها العامل الحاسم في نجاح الطلبة، بينما تهمل عوامل عديدة أخرى تلعب دوراً كبيراً في هذا المضمار مثل: مصادر المدرسة، والقيادة المدرسية، والمناخ المنظمي، إضافة إلى عوامل تتعلق بالتلاميذ مثل تركيبة العائلة، والوضع الاقتصادي لها، والسكن والصحة والعمل وغيره. لذلك، فإنه من الخطورة بمكان أن يُستخدم المعلم كبش الفداء عن الأطراف الأخرى المسؤولة عما آلت إليه أوضاع التعليم. فالوضع يكون أفضل وأسلم إذا نظرنا إلى المعلم ونوع إعداده كجزء واحد من المشكلة التربوية والاجتماعية الأعم والأكبر والتي ينبغي التصدي لها على عدة جبهات.

أما السبب الثالث للقلق فهو ناجم عن التعامل مع أغراض التربية وكأنها استجابة لمطلب واحد فقط، وهو «القوة العاملة» (Cochran-Smith, 2006)، وبعبارة أخرى، كأن الغرض الرئيسي للتعليم العام، وكذلك لإعداد المعلمين هو إنتاج قوة عاملة تتوافق مع المتطلبات المتغيرة والمتطورة للتنافسية المتنامية، وللعولمة، ولمجتمع المعرفة. هذا التركيز الضيق على إنتاج القوة العاملة دفع جانباً، وإلى حيز

الإهمال، بأهداف كبيرة وقيمة تتعلق بإعداد المعلمين بخاصة وبمهنة التعليم بعامة، ومن أهمها إنتاج معلمين يعرفون كيف يعدون مواطني المستقبل القادرين على المشاركة في مجتمع ديمقراطي، ويدركون أن غرض التربية هو تعليم جميع الأطفال ليصبحوا مواطنين أحراراً ومتساوين في المجتمع ومؤمنين بمُثل الحياة الديمقراطية، إضافة إلى كونهم «قوة عاملة».

المراجع

دواني، كمال (٢٠٠٣). **الإشراف التربوي: مفاهيم وآفاق**. عمان: مطابع الجامعة الأردنية.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠١). **إعداد المعلمين وتأهيلهم**. التقرير رقم (٤)، سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي. عمان: الأردن.

Bennett, C.K. (1994). "Promoting Teacher Reflection Through Action Research". **Journal of Staff Development, 15(1)**, pp. 34-38.

Cochran-Smith, Marilyn (March 2006). "Ten Promising Trends". **Educational Leadership** (Association For Supervision and Curriculum Development- ASCD), pp. 20-25.

Darling-Hammond, Linda (Nov. 2005). "Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation". **Phi Delta Kappan**, pp. 237-240.

Henderson, James (1992). **Reflective Thinking.** New York: MacMillan Publishing Company.

Kennedy, Mary (March 2006). "From Teacher Quality to Quality Teaching". **Educational Leadership, Vol. 63**, Issue 6, pp. 1-6.

Levine, Arthur E. (April 2007). "The School College Divide and Teacher Preparation''. **Education Week**, **Vol. 26**, Issue 17, pp. 1-13.

Loughran, John (1996). **Developing Reflective Practice.** London: Falmer Press.

Meyers (1988). **Teaching Students to Think Critically.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 90-100.

Perry, W. (1981). ''Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning'', In Chickering, A.W. (eds.): **The Modern American College**. San Francisco: Jossey-Bass.

Parsons, R. & Brown, D. (2001). **Educational Psychology: A Practitioner-Researcher Model of Teaching**. Belmont, CA: Wadsworth.

Rots, I. et al. (2007). "Teacher Education, Graduates' Teaching Commitment and Entrance into the Teaching Profession". **Teaching and Teacher Education 23,** pp. 543-556.

Samuel, Michael (July 2005). ''Accountability to Whom? For What? Teacher Identity and the Force Field Model of Teacher Development''. **International Yearbook**. Research paper presented to ICET World Assembly. Pretoria: South Africa.

Woolfolk, Anita E. (1998). **Educational Psychology,** 7th ed.. Boston: Allyn & Bacon.