الفصل الأول

الاتجاهات العالمية في إعداد المعلّمين

رفيقة حمود*

ملخّص: تنطلق هذه الدراسة من الدور الأساسي الذي يلعبه التعليم في إعداد رأس المال البشري، خصوصاً في عصر الثورة العلمية والتكنولوجية، والتطوّر السريع، واشتداد التنافس في الأسواق العالمية، وازدياد الحاجة إلى الخبرات والمهارات العلمية والتقنية. وتناقش أبرز الاتجاهات العالمية في إعداد المعلّمين، آخذة بعين الاعتبار العوامل العديدة التي تؤثّر على مدى فاعلية هذا الإعداد، مثل: تمهين مهنة التعليم، وإنشاء نظام للترخيص لممارسة هذه المهنة، واتخاذ إجراءات مناسبة لجذب العناصر الممتازة لها، والعناية باختيار المعلّمين، وإعداد المعلّمين لكافة المراحل في مؤسّسات التعليم العالي، وتطوير محتويات برامج الاعداد، وتحديث طرائق التدريس وأساليب التقويم، والاهتمام بأنشطة التربية العملية والمشرفين عليها، وإعداد معلمي المعلّمين وتدريبهم، الخ... وتركّز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة التي تفرض تغييرات جذرية في عمليات التعلّم والتعليم. ثم تتناول أبرز الاتجاهات العالمية في تدريب المعلّمين المستمر أثناء الخدمة، والذي بات ضرورة ملحّة لمواكبة التطورات المتسارعة. وتخلص إلى دعوة الدول العربية للاهتمام بالنواحي النوعية في مجال تطوير التعليم، ومنها الاهتمام بالمعلمين وتدريبهم، والاستفادة في ذلك من تجارب وإنجازات الدول الأخرى بما يتناسب مع ظروفها وقناعاتها.

مقدمة

* دور التعليم في مواجهة تحديات العصر والاهتمام العالمي به

يلعب التعليم دوراً رئيسياً في إعداد رأس المال البشري، إذ يسلح الأفراد

---

* دكتوراه في علم النفس- علوم التربية، جامعة السوربون- باريس. مستشارة اليونيسكو في إعداد المعلمين وتدريبهم، وعميدة كلية التربية في جامعة البحرين (سابقاً).

بالقدرات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من مواجهة متطلبات العصر، ويفسح المجال للكشف عن قدراتهم المبدعة، ويحسّن مستوى إنتاجيتهم، ويزيد دخلهم، ويحسّن مستواهم الصحي، ويمكنهم من المساهمة بشكل أفضل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلادهم. ولهذا جعله الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨) حقا لكل إنسان دون أي تمييز، وأكدت كافة المواثيق الدولية ذات الصلة على ضرورة توفيره للجميع.

وتشتد الحاجة إلى التعليم في العصر الحاضر، عصر المعلومات/المعرفة، وعصر استخدام الحاسب الآلي في مختلف مرافق الحياة اليومية وفي عالم العمل؛ عصر الانفتاح العالمي بواسطة شبكات الاتصال والمعلومات العالمية الحديثة التي فتحت المجال أمام أي فرد في أي وقت من اليوم وفي أي مكان على الكرة الأرضية، للوصول إلى قواعد المعلومات الضخمة والمتنوعة بسرعة فائقة، فبرزت ظاهرة "العولمة" التي نقلتنا من التركيز على المحلي والوطني إلى المجتمع العالمي، بحيث لم يعد بإمكان أي بلد أن يعتبر نفسه بمعزل عن تأثيرات الأحداث والتطورات الدولية (اليونسكو، ١٩٩٦ و UNESCO, 1996 c). هذا بالإضافة إلى ما نشهده من تطور سريع ومذهل في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعسكرية.

من جهة أخرى، تنتشر في عصرنا الحاضر الأفكار الديموقراطية، وتزداد مشاركة الجماهير في اتخاذ القرارات على كافة مستويات المجتمع، ويشتد التركيز على الحريات العامة وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية (يونيسكو-يوندباس، ١٩٩٦ و UNESCO, 1996 b).

إلى جانب ذلك، تتزايد التكتلات الاقتصادية العملاقة، ويجري تحويل اقتصاديات الدول النامية إلى اقتصاد السوق الرأسمالي وربطها بالاقتصاد العالمي، وتشتد المنافسة في الأسواق العالمية بسبب النظام الإقتصادي الحر، بحيث يصبح البقاء للأصلح والأجود والأقل كلفة.

في الوقت نفسه، ترتفع صيحة العالم للحفاظ على البيئة من أخطار التلوث والاستنزاف، خاصة مع الإنفجار السكاني والتطورات الاقتصادية الكبيرة التي تستهلك الموارد الطبيعية بشكل صارخ...

ومن الطبيعي أن تضع الظروف المذكورة مشكلات وتحديات كبيرة أمام الأنظمة التعليمية، وأن تدعوها لإجراء تعديلات جذرية على أهدافها ومناهجها وأساليبها ووسائلها التعليمية حتى تتمكن من تلبية الاحتياجات المستجدة، وأن تنعكس آثارها بالتالي على إعداد المعلمين وتدريبهم. الأمر الذي يجعل دولاً كثيرة تعتبر تطوير نظام التعليم أولوية وطنية، ويجعلها تتسابق للاستثمار فيه، بحيث أصبح تقدم الدول يقاس بمستوى تعليم أبنائها، وأصبح السباق العالمي سباقا تعليمياً بالدرجة الأولى.

فألمانيا واليابان، على سبيل المثال، خرجتا من الحرب العالمية الثانية مهزومتين محطمتين، فحاولتا بناء نفسيهما على أسس راسخة، واهتمتا اهتماما كبيرا بتطوير التعليم، وأعادتا النظر في خططه ومناهجه وبرامجه وأساليبه وإعداد معلميه، فاستطاعتا بذلك أن تعيدا بناء دولتيهما، وأن تحققا معجزات اقتصادية وتكنولوجية (مكتب البحوث التربوية – وزارة التربية الأمريكية، ١٩٨٧، و1991 Schoppa; و عبد الموجود، ١٩٩٢، وحاتم؛ ١٩٩٧).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يدرك المسؤولون دور التعليم في "صناعة القوة"، ولهذا يسارعون إلى إلقاء اللوم عليه كلما استشعروا في البلاد ضعفا، كالهزة العنيفة التي حدثت فيها عندما أرسل الإتحاد السوفياتي قمره الصناعي الأول سبوتنك إلى الفضاء في العام ١٩٥٧، إذ اعتبر نظام التعليم المسؤول الأول عن التخلف في السباق العالمي في مجال الفضاء، فأصدر الرئيس أيزنهاور قانون التعليم للدفاع القومي. وكالثورة الثانية التي شهدتها في الثمانينات بسبب تفوق اليابان عليها فيما يتعلق بتحقيق مستويات جيدة في الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا المتقدمة، ما دفع الرئيس ريغان لتشكيل لجنة على أعلى المستويات لمراجعة الأوضاع التعليمية في أميركا بشكل شامل، فوضعت في العام ١٩٨٣ تقرير "أمة في خطر"، الذي أحدث هزة جديدة في الرأي العام الأمريكي لأنه نبه إلى أن مستوى تحصيل الطلبة الأمريكيين منخفض مقارنة بمستوى أقرانهم في الدول الصناعية الأخرى، وجعل الناس في جميع أنحاء الولايات المتحدة يسعون لبذل الجهود لرفع مستوى التعليم، وإجراء تغييرات جذرية شاملة في الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، خاصة فيما يتعلق بتنمية أساليب التفكير المجرد وحل

المشكلات، وتحسين نوعية المناهج الدراسية وأساليب التدريس، كما بذلت جهود لتقويم المعلمين بشكل أكثر فاعلية، وقدمت مكافآت للمدارس المتميزة وللطلبة وللمعلمين في أكثر من ولاية (اللجنة الوطنية الأمريكية ١٩٨٤، و لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية ١٩٨٧؛ و Bacharach, 1990، وعبد الموجود، ١٩٩٢).

وفي العام ١٩٩١، صدر تقرير "أميركا ٢٠٠٠: استراتيجية للتعليم"، أكد فيه الرئيس بوش على أهمية تحقيق الولايات المتحدة للتميز والسبق في مجال التربية، من خلال إحداث تغيير جذري في فلسفة التربية الأمريكية وفي أهدافها وطرائقها وأساليبها، حتى يتمكن الطلاب من تحقيق معدلات عالية في التحصيل الدراسي (U.S. Department of Education , 1991 وعبد الموجود، ١٩٩٢).

وفي العام ١٩٩٦، أكدت "اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أميركا" أن نوعية التعليم هي الكفيلة بإعداد أميركا للقرن الجديد (Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education, 1996). كما أعلن الرئيس كلنتون في خطابه بمناسبة إعادة انتخابه لفترة رئاسية ثانية (١٩٩٧) أن التعليم هو قضية مقدسة وأولوية للدولة.

أما في دول السوق الأوروبية المشتركة، فقد خصص رؤساؤها قمتهم عام ١٩٨٦ لدراسة مخاطر التلكؤ التعليمي والتكنولوجي في دولهم، وبحثوا الوسائل الكفيلة لمواجهتها (إبراهيم، ١٩٨٩؛ و Council of Europe 1986 a & b و Council of Europe, 1987 وCouncil of Europe, 1988 a) . كما أعلن توني بلير، رئيس الوزراء البريطاني، أن أولوياته هي: "التعليم ثم التعليم ثم التعليم".

هذا، وتولي دولة الصين اهتماما كبيرا بنظام التعليم، وتبذل جهودا كبيرة لتحديثه وتطويره، ومواكبة متطلبات التطورات الحديثة والتنافس العالمي (اللجنة الوطنية الصينية للتربية، ١٩٨٧؛ ومعهد الدراسات التربوية، ١٩٩٦).

وتهتم الدولة في كوريا الجنوبية اهتماما فائقا بالتعليم وبتطوير الأهداف التربوية ومحتوى المناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية وطرائق التدريس والتوسع في استخدام الحاسب الآلي في كافة المستويات الدراسية (إبراهيم،

١٩٨٩). كما تبذل الدول الآسيوية الأخرى، كسنغافورة وتايوان وماليزيا وغيرها، جهودا كبيرة لتطوير أنظمتها التعليمية (حاتم، ١٩٩٧).

إلى ذلك فإن عقد التسعينيات من القرن المنصرم شهد اهتماماً متزايداً بالتعليم الأساسي في كافة أنحاء العالم بعد المؤتمر العالمي حول "التعليم للجميع"، الذي عقد في جومتين- تايلاند عام ١٩٩٠، والإعلان الذي صدر عنه.

* خصائص التعليم القادر على مواجهة تحديات العصر

ولكن، لكي يتمكن التعليم فعلا من تلبية متطلبات العصر والمستقبل، فإنه مدعو لتخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار. فالمعرفة تتطور بشكل سريع جدا، وتتجدد معها متطلبات سوق العمل. ولهذا، أصبحت الحاجة ملحة إلى مهنيين قادرين على التكيف مع الظروف المستجدة بتعلم مهارات جديدة كلما دعت الحاجة. وأرباب العمل في أميركا وأوروبا، على سبيل المثال، بدأوا يستغنون عن العمالة منخفضة المهارات، ويطلبون بالمقابل عمالا يتمتعون بمعرفة أكاديمية عميقة، بالإضافة إلى التفكير الناقد والإبداعي، والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات والعمل باستقلالية، ومهارات التواصل والتعاون مع الآخرين، والتعامل بمهارة مع التكنولوجيا (Day, 1999). ولهذا، فمن الطبيعي أن يختلف تعليم هؤلاء، كما ونوعا، عن التعليم الذي كانت تتطلبه العصور السابقة، وأن تدعى الأنظمة التعليمية لتنمية الشخصية المتكاملة لجميع الأفراد، وتطوير قدراتهم العقلية، وإفساح المجال لظهور قدراتهم الإبداعية، وتشجيع المناقشة والحوار والتساؤل والنقد والتفكير الحر والإنفتاح والتحليل والتنظيم لديهم، وتنمية دافعيتهم للتعلم، حتى يصبح كل فرد قادرا على التعلم مدى الحياة، والاستمرار في تطوير معارفه ومهاراته باستخدام كافة وسائل التعلم وتكنولوجيا المعلومات، إلى جانب تيسير العمل الجماعي أمامه، وجعله قادرا على التصرف بفاعلية كعضو في أسرة، وكمواطن منتج يعرف حقوقه وواجباته، وقادرا على المشاركة الديموقراطية واتخاذ القرارات المسؤولة، والمساهمة في الضبط السكاني، والحفاظ على البيئة، فضلا عن إكسابه الإتجاهات الإيجابية تجاه حقوق الإنسان والسلام والتفاهم الدولي.

ومن الواضح أن تكوين نوعية كهذه من الخريجين لايمكن أن يتم عن طريق مجرد تلقينهم المعارف الجاهزة ومطالبتهم باسترجاعها، بل بتوفير المناخ التعليمي-التعلمي المناسب، وإدخال تعديلات جوهرية على محتويات المناهج الدراسية، وتطوير طرائق وأساليب التعلم والتعليم وتقنياتهما، بحيث تساعد على تنمية القدرات والمهارات العقلية، أي توفير المعلمين المؤهلين. وهذا ما تسعى الدول الصناعية إلى تحقيقه.

* دور المعلمين في مواجهة تحديات العصر والاهتمام العالمي بإعدادهم وتدريبهم

في ضوء ما تقدم، يتزايد الاعتراف بالدور الرئيسي الذي يلعبه المعلم في تحسين نوعية التعليم وتعزيز فعاليته نظرا للمركز الأساسي الذي يحتله في النظام التعليمي، حيث يعتبر عنصرا فاعلا ومؤثرا في تحقيق أهدافه، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي. فمع تطور العلوم النفسية والتربوية والتفجر العلمي والتكنولوجي، لم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يدرّسها ليقوم بعمله بفاعلية ونجاح، ولم يعد مجرد ملقن للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل أصبح عليه أن يكون موجها ومخططا ومنسقا ومشجعا ومحفزا وميسرا لتعلم طلابه، وقادرا على فهم حاجاتهم وخصائص نموهم وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة، وتعلمهم الذاتي وتنمية قدراتهم الفكرية والتحليلية والنقدية، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير. وهذا يتطلب أن يكون قادرا على استخدام أفضل الوسائل والأساليب التعليمية-التعلمية التي تعلمهم كيف يتعلمون بأنفسهم ويبحثون عن المعلومات الجديدة ويختارونها ويستخدمونها، وقادرا على تقويم مدى تعلمهم وتقدمهم. كما أصبح عليه أن يساعدهم على الوعي بمشكلات بيئتهم والمساهمة في حلها، إلى جانب تقديم تربية من أجل الديموقراطية والتسامح وتقدير الاختلافات الثقافية والسلام وحقوق الإنسان والتفاهم الدولي، من خلال الممارسة الديموقراطية وتطبيق هذه المفاهيم عمليا في الصف. وعليه فقد بات من الضروري أن يكون المعلم متمتعا بشخصية مستقرة، وبقدرات خلاقة، معدا إعدادا جيدا أكاديميا وثقافيا ومهنيا،

قادرا على تنمية نفسه وتجديد معلوماته باستمرار، وعلى إجراء البحوث المتعلقة بعمله، وقادرا على حل المشكلات والتحليل والنقد، وعلى العمل ضمن فريق، وإقامة علاقات إيجابية مع زملائه ومع سائر الذين يتعامل معهم، والانفتاح على المجتمع المحلي، واكتساب الكثير من المهارات والقدرات والاتجاهات التي ينتظر منه إكسابها للطلبة فيما بعد.

ولهذا، أكدت منظمة اليونسكو على اعتبار إعداد المعلم بمثابة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، وتوصل المربون خلال العقد الماضي إلى الإقتناع أكثر من أي وقت مضى بأن تحسين نوعية التربية التي يتلقاها الطلبة يتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون، أي على فاعلية المعلمين ومهارتهم في خلق الأجواء المناسبة لتسهيل عمليتي التعلم والتعليم الفعالتين (Anderson, 1991) وباختصار، كما يقول روي سنغ (Roy Singh)، "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه" (Higginson, 1996).

ونظراً لأهمية الموضوع وخطورته، فقد أوصى العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات والتقارير الدولية والإقليمية والوطنية بضرورة الإهتمام باختيار المعلمين وإعدادهم وتدريبهم. واختار المؤتمر العام لليونسكو موضوع "تعزيز دور المعلمين في عالم متغير" ليناقش في المؤتمر الدولي للتربية، الذي عقد في جنيف في عام ١٩٩٦، بهدف التركيز على أدوار المعلمين في عملية التغير، والسعي لرفع كفاءتهم بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر، وتحسين أوضاعهم وظروف عملهم ومكانتهم الإجتماعية، خاصة وأن التعليم في الوقت الحاضر يبدو عاجزا عن إعداد التلاميذ لمجتمع المستقبل، مع رواتب متدنية للمعلمين، ومستوى اجتماعي متدن، ومعنويات منخفضة (Higginson, 1996 & UNESCO, 1996 b).

لهذا، تولي الأنظمة التربوية في البلدان المختلفة اهتماما خاصا بإعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم، وتسعى إلى رفع مستوى أدائهم وزيادة فاعليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وذلك كاستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية، كما يحصل، على سبيل المثال، في اليابان وكوريا الجنوبية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبلدان المجلس الأوروبي والصين، إلخ.

كما تهتم المنظمات الدولية اهتماما خاصا بتربية المعلمين وتدريبهم وتطوير ظروف عملهم، كاليونسكو ومنظمة العمل الدولية والمجلس الأوروبي ومنظمة التعاون والتنمية الإقتصادية (OECD).

أولاً: الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين

ازداد الإهتمام العالمي بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ازديادا ملحوظا في العقود الأخيرة، فأدخلت أنظمة تعليمية عدة تجديدات كثيرة في سياساتها وأهدافها ومحتويات مناهجها، وفي طرائقها وأساليبها، لتواكب التطورات التي تتطلبها الأدوار الجديدة لمعلمي المستقبل، وذلك لتأكدها من أن المعلم يتأثر سلباً أو إيجاباً بالأجواء التي يتعلم في ظلها، ولأنه غالبا ما يتبع في تعليمه الأساليب والطرائق التي تعلم بواسطتها.

وتتدخل عوامل عدة في تحديد مدى فاعلية إعداد المعلمين، منها: مستوى ونوعية مؤسسات الإعداد والتدريب، وإمكانياتها المادية والفنية، ومستوى معلميها (معلمي المعلمين)، ومدى الارتباط بين برامجها وبين فلسفة وأهداف مناهج التعليم العام عموماً والمرحلة التعليمية التي سوف يعمل فيها الطلبة-المعلمون خصوصاً، وطريقة اختيار هؤلاء وإعدادهم، ومدة الدراسة في برامج الإعداد، وعدد أيام الدراسة خلال السنة الدراسية الواحدة، وعدد الساعات المخصصة للدراسة في اليوم، ومدى تمهين التعليم والاهتمام بالتربية العملية وباختيار المشرفين عليها، والدعم الفعلي المقدم للمعلمين، ومستوى رواتبهم وظروف عملهم الأخرى، ومدى مشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمهنتهم (حمود، ١٩٨٨). ويلاحظ أن دولاً كثيرة تأخذ هذه العوامل بعين الإعتبار عند تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وبرامج تدريبهم المستمر أثناء الخدمة للوفاء بمتطلبات أدوارهم المتغيرة.

ومع ذلك، تتنوع الإجراءات والحلول والآليات التي تستخدمها الدول المختلفة في إعداد المعلمين وتدريبهم. ومن أبرز الإتجاهات العالمية في إعداد المعلمين ما يلي:

١. الالتزام القومي على أعلى المستويات ومشاركة مؤسسات المجتمع

لقد أصبح من المؤكد أن تطوير التعليم وتحسين مستوى إعداد المعلمين وأوضاعهم يحتاج إلى القرار والالتزام السياسي على أعلى المستويات لضمان نجاحه، كما يحتاج إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الإجماع من قبل كافة المعنيين من سياسيين وتربويين وخبراء ومعلمين وكافة الفعاليات الاجتماعية، حتى تنتقل النوايا الطيبة من حيز النظرية إلى التطبيق في الممارسات اليومية.

وقد خطت بلدان عدة في هذا الاتجاه وحصدت ثماره. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، اهتم الرؤساء المتعاقبون، أيزنهاور وريغان وبوش وكلنتون، بقضايا تطوير التعليم ودعم مسيرته، وبالتالي بتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وتطوير أوضاعهم، وذلك لتحقيق التفوق العلمي على العالم. كما حدث التزام قوي على كافة المستويات الحكومية لضمان توفير نوعية راقية من التعليم لجميع الطلاب الأمريكيين، ونشر هذا المبدأ بين الطلاب والمدرسين والآباء وأعضاء مجالس المدارس، واستقطاب الدعم الجماهيري على شكل حملة قومية شاملة (لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية، ١٩٨٧و عبد الموجود، ١٩٩٢).

وفي أوروبا، خصص رؤساء دول السوق الأوروبية المشتركة قمتهم في العام ١٩٨٦ للبحث في القضايا التعليمية في بلادهم ومنها قضايا المعلمين، كما خصص وزراء التربية مؤتمرهم الذي عقد في هلسنكي عام ١٩٨٧ لدراسة موضوع إعداد المعلمين وتدريبهم، واتخذوا قرارات بشأن تضمين برامج الإعداد موضوعات يعتبرونها هامة.

وفي المملكة المتحدة أعلن رئيس الوزراء توني بلير في العام ١٩٩٧، أن أولوياته هي تحسين نوعية التعليم ورفع كفاءة المعلمين وتشجيعهم على الارتقاء والبقاء في مهنة التعليم.

٢. تمهين مهنة التعليم

منذ عام ١٩٦٦، أوصى المؤتمر الدولي الحكومي الخاص بشأن أوضاع المدرسين الذي دعت إليه اليونسكو ومنظمة العمل الدولية باعتبار التعليم مهنة تتطلب من المعلمين دراية متعمقة ومهارات متخصصة يتم اكتسابها عن طريق دراسات شاقة ومستمرة (اليونسكو، ١٩٦٦). ثم أكد المعلمون المجتمعون في الندوة التي عقدها المجلس الأوروبي في ألمانيا في العام ١٩٩٠ على ضرورة تمهين التعليم لتحقيق شعور المعلمين بالرضا، وتحسين فاعلية التعليم (Conseil de l' Europe, 1992).

وتستمر الدعوات المعاصرة بالتركيز على تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتدريبهم وتمكينهم وتفعيل دورهم، لأن التعليم مهنة معقدة ومهمة للمجتمع، ويجب ألا تعهد إلا لمن تلقى إعدادا وتدريبا خاصاً وأثبت أنه يمتلك المعارف والمهارات والمؤهلات والاتجاهات اللازمة لممارستها، كإتقان المادة التدريسية وطرائق وأساليب التدريس والتقويم، بالإضافة إلى الشعور بالمسؤولية، والالتزام المهني، والتمتع بقدر كاف من الإستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وعلى التعاون المستمر مع كافة المعنيين داخل النظام التعليمي وخارجه، والتفاعل المستمر مع المعارف والتقنيات الجديدة ومع التجديدات التربوية، والاستمرار في التعلم واكتساب مهارات جديدة (Day, 1999). وقد أصبح من المؤكد أنه لا يمكن امتلاك هذه الخصائص والكفايات المطلوبة إلا من خلال إعداد متخصص لايقل عن الشهادة الجامعية الأولى، ومن خلال الإطلاع المستمر على المستجدات. بل إن تمهين التعليم أصبح يتطلب درجة أعلى من الكفاءة مع ما تفرضه الظروف المعاصرة من مطالب جديدة، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي الإلزامية (Tedesco, 1997)، إذ دخلت التكنولوجيا الحديثة إلى المدارس، وزاد الطلب على التعليم، وأصبح في الصف طلبة يختلفون من حيث القدرات العقلية والمعارف والمهارات والاتجاهات والمنشأ الاجتماعي، ويتطلبون تكيفا مستمرا مع حاجاتهم المتباينة، وزادت المشكلات السلوكية في المدارس متمثلة بالعنف وتعاطي المخدرات، ما يستدعي تنمية كفايات خاصة لدى جميع المعلمين حتى يتمكنوا من تلبية الحاجات التعليمية لجميع المتعلمين على السواء.

وهكذا فإن تمهين التعليم يشكل الأساس المناسب لعمليات التطوير والإصلاح، إذ أنه يشكل ضابطا للنوعية في برامج إعداد المعلمين، ويشعر المعلمين بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع مثلهم مثل سائر ممارسي "المهن المرموقة" كالطب والهندسة والمحاماة، ويزيد دافعيتهم، ويودي إلى الإعتراف بالدور الحيوي الذي يؤدونه في المجتمع، وبالتالي إلى رفع مكانتهم الإجتماعية والإقتصادية (يونسكو- يوندباس، ١٩٩٥ و Scheerens, 1995 و UNESCO, 1996 b).

٣. إنشاء نظام للترخيص لممارسة مهنة التعليم

لقد بدأت الولايات المتحدة الأمريكية تمنح تراخيص مؤقتة للراغبين في ممارسة مهنة التدريس تصلح عادة لمدة تتراوح بين ٣ و ٦ سنوات حسب الولاية، على المعلم أن يتابع أثناءها تطوير نفسه مهنيا. ويتطلب معظم الولايات أن يكون المعلم قد درس أثناء هذه الفترة بين ٣٠ و ٣٦ ساعة معتمدة أو أن يكون قد حصل على درجة الماجستير، وأن يبرهن على أنه معلم ناجح حتى يحصل على ترخيص دائم للعمل في المهنة. ولكن، بما أن كثيرا من المعلمين لا يتابعون تحسين ممارساتهم بعد ذلك، فقد ألغى عدد كبير من الولايات حاليا نظام منح تراخيص دائمة مدى الحياة، وبدأ يطلب من المعلمين تجديد تراخيصهم كل خمس أو ست سنوات، عليهم أن يحتفظوا أثناءها بمستوى مهني عال، وأن يشاركوا في برامج تدريبية (Berger, 1996).

في ولاية نورث كارولينا، على سبيل المثال، أصبح على جميع المعلمين بالولاية، اعتبارا من ربيع ١٩٨٨، أن يجتازوا اختبار المعلمين القومي (إبراهيم، ١٩٨٩). وفي دراسة أجريت في العام ٢٠٠٠، تبين أن ٤١ ولاية أمريكية تتطلب من المرشحين لمهنة التعليم أن يخضعوا لاختبارات الترخيص قبل السماح لهم بدخول الصفوف (Education Week, 2001).

وفي اليابان ، بالإضافة إلى الشهادة الجامعية التعليمية التي يحددها القانون كمتطلب أساسي لممارسة التعليم، يلزم المعلم الجديد بالعمل بشكل مؤقت

لمدة سنة قبل أن يتم تعيينه بشكل دائم، يرافق أثناءها معلم المادة الأساسي الذي يدخل معه إلى حجرة الصف لملاحظته ومساعدته، وفي نهاية هذه السنة تتقرر مدى صلاحية المعلم المتدرب للعمل في التدريس. هذا، وينظم المجلس التربوي والتعليمي التابع للإدارة المحلية امتحانا قوميا للتعيين يعقد مرة واحدة في العام، للحصول على الترخيص بمزاولة مهنة التدريس، يشتمل على مقابلات فردية وجماعية واختبار كتابي في المواد المهنية والأكاديمية وإعداد ورقة عمل صغيرة واختبارات عملية، ويستعد له المرشحون استعدادا شاقا نظراً للمنافسة الشديدة بين المتقدمين، الأمر الذي يضمن اختيار أفضل العناصر (مكتب البحوث التربوية – وزارة التربية الأمريكية، ١٩٨٧؛ وإبراهيم، ١٩٨٩؛ وKojna, 1996، وحاتم، ١٩٩٧).

٤. توفير التمويل اللازم

يعتبر توفير التمويل اللازم لإعداد المعلمين اتجاها عالميا واضحا انطلاقاً من أن الإنفاق على هذا الإعداد والتدريب يشكل استثماراً وطنياً طويل الأجل. ونظراً لضخامة التمويل المطلوب للتعليم، تدعو بعض الدول المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ورجال الأعمال والأفراد المقتدرين للمساهمة فيه، بتقديم تبرعات نقدية أو عقارية أو بتشييد أبنية أو شراء تجهيزات، وتشجع ذلك بتقديم التقدير المعنوي للمتبرعين، أو بإعفائهم في حدود معينة من الضرائب والرسوم. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، تحتل التبرعات والهبات والوصايا مكانة بارزة في تمويل التعليم، وينشئ كبار الأثرياء مؤسسات برأس مال ضخم تتولى استثماره وتصرف من عائده على أغراض تعليمية محددة، كمؤسسة فورد ومؤسسة فرانكلين ومؤسسة ماك آرثر (عبدالله، ١٩٩٦). ويصل حجم التمويل الذي تقدمه الجهات الخاصة للتعليم إلى أكثر من ٤٠٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم في شيلي وبيرو والفيليبين وتايلاند (UNESCO-OECD, 2001). كما تسترد بعض الدول التكلفة من أولياء الأمور المقتدرين، ويفرض بعضها الآخر ضرائب أو رسوم أو طوابع إضافية تخصص لأغراض تعليمية محددة. وتنفذ بعض كليات التربية مشروعات إنتاجية كإعداد المواد والحقائب التعليمية وكتب وألعاب

الأطفال، وما إلى ذلك، أوتقدم خدمات مدفوعة الأجر للمجتمع عن طريق عقود تنظم لهذه الغاية، كإجراء البحوث أو تنظيم دورات تدريبية وورش العمل أو تقديم الإستشارات، إلخ. هذا ويمكن أن توفر مشروعات التوأمة بين الجامعات والكليات دعما ماليا أو عينيا على شكل تجهيزات وكتب وما شابه، أو دعما بشريا كإعارة أساتذة وخبراء وتقديم منح طلابية، بالإضافة إلى دعم بعض المنظمات والهيئات الإقليمية والدولية.

٥. اجتذاب الأشخاص الكفؤين لمهنة التعليم واستبقاؤهم فيها

هناك اعتراف عام بضرورة اتخاذ استراتيجيات لجذب العناصر المتميزة والموهوبة إلى مهنة التعليم واستبقائهم فيها، وذلك بزيادة الرواتب وتوفير الحوافز، كالمنح والقروض، التي تجتذب الطلاب للالتحاق بها، بحيث تصبح هذه المهنة منافسة للمهن الأخرى (لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية ١٩٨٧، ويونسكو-يوندباس، ١٩٩٥؛ و UNESCO, 1996 e)

وقد نصت التوصية الدولية بشأن أوضاع المدرسين التي أقرها المؤتمر الدولي الحكومي منذ العام ١٩٦٦ في المادة ١٤٥ على أنه "ينبغي أن تقر السلطات بأن تحسين أوضاع المدرسين الاجتماعية والاقتصادية وتحسين ظروف معيشتهم وعملهم وشروط توظيفهم وإفساح فرص التقدم الوظيفي أمامهم هي أفضل سبل التغلب على أي نقص قائم في المعلمين الأكفاء والمحنكين، واجتذاب أعداد كبيرة من الأشخاص الكاملي التأهيل إلى مهنة التعليم وإبقائهم فيها" (اليونسكو، ١٩٦٦). كما توصي كافة المؤتمرات والندوات الأخرى والدراسات المتخصصة بضرورة العمل على تحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي والوظيفي للمعلمين وسائر العاملين في الميدان التربوي، وتشجيعهم على تحسين أدائهم بتخصيص الحوافز والمكافآت للمتميزين منهم (كالترقيات والعلاوات والألقاب الشرفية وحفلات التكريم إلخ.)، كما توصي بتخفيف الفروقات الموجودة بينهم وبين العاملين في القطاعات الأخرى التي تعتبر "مرموقة"، حتى لا يترك المعلمون مهنة التعليم إلى وظائف أخرى أكثر إغراء. وقد أكدت وثيقة عمل المجلس الأوروبي وتوصياته على ضرورة اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين مكانة المعلم وأوضاعه، أي تحسين

الرواتب وظروف العمل وإمكانيات الترقية في المهنة، بحيث تؤدي إلى جذب أفضل المرشحين (Council of Europe, 1987 a & b). وهذا ما تسعى دول كثيرة إلى تحقيقه، كما يتبين من الأمثلة التالية:

أ. تحسين ظروف المعلم الإقتصادية

في اليابان مثلا، يمنح المجتمع المعلمين مكافآت مالية عالية، بحيث أصبح متوسط رواتب المعلمين الآن أعلى من رواتب موظفي القطاع العام، وأصبح يضاهي مرتبات أصحاب المهن في القطاع الخاص. فراتب المعلم أعلى من راتب المهندس، ويأتي راتب أساتذة الجامعة في مرتبة بعد القضاة ورؤساء الشركات الكبرى. ولهذا تعتبر مهنة التعليم في اليابان مهنة جذابة، وقد تزايد الإقبال عليها في السنوات الأخيرة بسبب الزيادة الواضحة في الرواتب، وأصبح التقدم للامتحان الذي تنظمه المجالس التربوية في الإدارات المحلية لاختيار المعلمين مجال منافسة شديدة، ما يمكن تلك المجالس من اختيار أفضل العناصر للمهنة (مكتب البحوث التربوية–وزارة التربية الأمريكية، ١٩٨٧؛ وحاتم، ١٩٩٧).

وفي ألمانيا، تعتبر مهنة التعليم جذابة جدا ومرغوبة، يقبل عليها الشباب الألماني نظرا للرواتب الجيدة التي توفرها الدولة والتي تؤمن للمعلمين مستوى معيشيا عاليا وحياة مستقرة، بالإضافة إلى الحوافز الهامة والمكافآت التي تقدم للإنجاز المتميز. وهذا يجعل القبول في برامج إعداد المعلمين في ألمانيا محل منافسة شديدة (لينجنز، ١٩٨٧).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، دعت لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية (١٩٨٣) إلى توفير مرتبات أفضل للمعلمين ذوي التأهيل العالي، يضعهم على قدم المساواة مع ما يحصل عليه غيرهم من العاملين في المهن الأخرى، للتمكن من اجتذاب المعلمين الأكفاء وضمان استمرارهم في ممارسة المهنة. بالإضافة إلى ذلك، دعت الولايات والسلطات المحلية إلى مكافأة المتفوقين من المعلمين وزيادة مرتباتهم (لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية، ١٩٨٧).

من جهتها، أكدت وثيقة "أميركا عام ٢٠٠٠: استراتيجية للتربية" على تشجيع المعلمين المبرزين من خلال جوائز الرئيس للامتياز في التعليم

(عبد الموجود، ١٩٩٢)، كما أكدت اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أميركا في تقريرها عام ١٩٩٦ على ضرورة دعم المعلمين في عملهم ومكافأة المتميزين منهم في جميع مدارس أميركا (Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education,1996).

لكل ما تقدم، اعتمدت ولايات أمريكية عدة مكافآت للمدارس المتميزة وللمعلمين وللطلبة، ورفعت بعض الولايات مستوى رواتب المعلمين، فالتحق نتيجة لذلك عدد أكبر من المعلمين في الخدمة بعد أن كانوا قد تركوها لفترة (Kirst, 1990). وهذا يعني أن بإمكان متخذي القرارات في أي بلد أن يستخدموا رفع الرواتب كوسيلة لجعل مهنة التعليم أكثر جاذبية (Sheerens, 1995).

من جهتهم، دعا المشاركون في ندوة المعلمين التي نظمها المجلس الأوروبي في العام ١٩٩٠ إلى ضرورة تقديم الحوافز للمعلمين والمديرين بهدف تطوير العملية التعليمية (Conseil de l' Europe , 1990).

ودعا برنامج إصلاح وتطوير التعليم في الصين إلى اتخاذ سياسات وإجراءات كبيرة من أجل تحسين عمل المعلمين وأحوالهم الدراسية ومكانتهم الاجتماعية وظروفهم المعيشية ورفع مرتباتهم، حتى يحصل المعلمون ذوو الكفاءة والإسهامات الكبيرة على دخل أكبر، وتقديم مكافآت أدبية ومادية للمعلمين المتازين وذوي الإسهامات البارزة وتقديم التسهيلات الاجتماعية خاصة في مسألة الإسكان والتأمين الصحي (معهد الدراسات التربوية، ١٩٩٦).

ب. تحسين الظروف الاجتماعية والمعنوية

تشير تقارير عدة إلى أن زيادة رواتب المعلمين لا تكفي وحدها لجعل مهنة التعليم أكثر جاذبية، بل لابد كذلك من الاعتراف الاجتماعي بالمعلمين، واعتبار مهنتهم مهنة مرموقة، وتوفير الظروف الموضوعية التي ترفع من صورة الذات (Self - image) المهنية لديهم (Sheerens,1995)، وتجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر دافعية للعمل، ورضا عن المهنة، وأكثر اهتماما بتعلمهم الذاتي (Day, 1999).

وهكذا تتمتع مهنة التعليم باحترام اجتماعي كبير في المجتمع الياباني وتمثل مستقبلا جذابا بالنسبة للكثيرين. فقد تبين من دراسة أن مكانة معلمي المدارس الإبتدائية تسبق مكانة المهندسين المدنيين والميكانيكيين وموظفي المكاتب في المؤسسات الكبيرة ورؤساء الأقسام البلدية، كما احتل أساتذة الجامعة المكانة الثالثة بعد القضاة ورؤساء الشركات الكبرى، ولكنهم سبقوا الأطباء (مكتب البحوث التربوية–وزارة التربية الأمريكية، ١٩٨٧).

وفي ألمانيا، ينظر المجتمع إلى مهنة التعليم نظرة تقدير واحترام بحيث يسعد الوالدان عندما يوفق ابنهما أو ابنتهما بالالتحاق بكلية أو جامعة تؤدي إلى مهنة التدريس (لينجنز، ١٩٨٧).

وينص قانون التعليم في الصين على أن الدولة تحمي حقوق المعلمين وتسعى إلى تحسين ظروف عملهم وحياتهم، كما تسعى لتحسين مكانتهم الاجتماعية وتحسين النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم ورفع قيمتها لدى عامة الشعب، وقد أدى هذا إلى تحسن نوعية الطلبة الجدد الذين يلتحقون بمؤسسات إعداد المعلمين (Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education, 1996).

وقد أعلن وزير التعليم البريطاني في إطار حملته للارتقاء بمستوى التعليم لدخول القرن الحادي والعشرين، عن تصنيف جديد للمعلمين يحدد "المعلمين الممتازين" أو "السوبر" ذوي الكفاءة العالية، لتشجيع هؤلاء على عدم الانتقال إلى الإدارة والبقاء معلمين طوال حياتهم المهنية، ورفع رواتبهم بنسبة كبيرة، وجعلهم يساعدون في تدريب المعلمين الجدد وفي تحسين مستوى المعلمين العاديين، وفتح أمامهم إمكانية التدريس في الجامعة لبعض الوقت (جريدة الأهرام، ١٩٩٧).

ج. تحسين ظروف العمل المدرسي وإمكانيات التعلم المستمر

تؤثر ظروف المدرسة المختلفة (المادية والقيادية والاجتماعية إلخ.) على مستوى الجهد الذي يبذله المعلمون، وعلى مدى جاذبية المهنة (Day, 1999). ويبين تحليل مؤشرات التعليم أن الظروف التي يعمل في ظلها المعلمون، كعدد التلاميذ في الصف الواحد، والوسائل التعليمية المتوافرة، وساعات التدريس الفعلية، والأعباء الأخرى المطلوبة من المعلمين (كتحضير الدروس وتصحيح الفروض

والإرشاد والاجتماع مع أولياء الطلبة، إلخ.)، بالإضافة إلى ما يقدم لهم من حوافز مالية وتأمينات ومستوى الرواتب في القطاعات الأخرى، يمكن أن تؤثر على قرارت الأفراد الكفؤين لدخول مهنة التعليم والبقاء فيها (UNESCO-OECD, 2001). ولهذا، تعمل الدول المتقدمة على توفير بيئة مهنية جيدة داخل المؤسسات التعليمية تمكن المعلمين من العمل بشكل فعال، وذلك بتطوير الإمكانات التعليمية للبيئة المدرسية بمختلف عناصرها، كتزويدها بالأدوات والوسائل التعليمية والكتب وتكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، وتوفير خدمات الإرشاد والتوجيه والقياس النفسي والخدمات المساعدة التي تتطلبها إنتاجية المعلمين، وتحقيق انفتاحها على البيئة الخارجية ومؤسساتها المختلفة، وإعادة النظر في الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى وجود إمكانيات ومثيرات تدفع المعلم وتساعده على النمو بشكل مستمر، وتساند جهوده التجديدية (Conseil de l´ Europe, 1992).

هذا، وتؤكد الاتجاهات العالمية على ضرورة منح المعلمين الاستقلالية النسبية في العمل، والتعامل معهم بأسلوب ديموقراطي، وزيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية وفي إدارة العملية التربوية وفي تطوير المناهج وتحديد سياسات الإعداد والتدريب (اليونسكو-يوندباس، ١٩٩٥ و Day, 1999 و UNESCO-OECD, 2001). وقد بينت الأبحاث أن المشاركة في اتخاذ القرارات تشجع المعلمين على الاهتمام بالمشكلات التربوية (UNESCO, 1996 b). كما بينت دراسة ميدانية في كندا أنه، عندما يشارك المعنيون من المعلمين والإداريين والطلبة وممثلي الاتحادات في اتخاذ قرارات التطوير ينظر إلى التعديلات نظرة إيجابية، وفي الوقت نفسه، يتأكد المعنيون من أن التطوير يلبي الحاجات الفعلية للبيئة (Grimmett, 1999).

ولهذا أكدت لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأميركية ومجموعة هولمز على ضرورة خلق البيئة التعليمية المناسبة بحيث تكون قاعة الدرس مكاناً محبباً لممارسة المهنة، وإتاحة الفرصة للمعلم لاستخدام الأدوات والوسائل التعليمية ووسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة التي يحتاج إليها، وأن يلقى كل الدعم والتأييد من المشرفين على المدرسة، لضمان استمراره في العمل وجذب المزيد من العناصر الكفؤة (لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية، ١٩٨٧ ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

٦. اختيار الطلبة – المعلمين

تلقى عملية اختيار الطلبة وقبولهم في كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين في البلدان المتقدمة اهتماما خاصا. وهي تتم، حسب البلاد، تبعا لأحد نظامين: إما في ضوء نتائج شهادة معينة (غالبا الثانوية)، أو في ضوء نتائج امتحان تنافسي (مباراة) ينظم لهذه الغاية، وفي بعض الحالات يدمج النظامان معا (Cambier, 1995).

وتجمع الدراسات وتوصيات المؤتمرات على ضرورة إعادة النظر في شروط القبول في مؤسسات إعداد المعلمين، ووضع معايير دقيقة لاختيار الطلبة– المعلمين، بحيث تتوافر فيهم، إلى جانب التحصيل الأكاديمي، الخصائص الشخصية المناسبة: الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والاستعانة في هذا السبيل بالاختبارات والمقاييس المقننة والمقابلات وغيرها.

فعلى سبيل المثال، في الولايات المتحدة الأمريكية، أكد تقرير مجموعة هولمز (١٩٨٦) "معلمو الغد" ومؤتمر كارنجي للتربية والاقتصاد (١٩٨٦) على أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تجتذب أفضل الطلبة (Schwab, 1990) ودعت لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية إلى ضرورة جذب خريجي المدارس الثانوية المتميزين الذين يتوافر لديهم الإحساس القوي بالالتزام، والذين يتميزون بالعقلية الناضجة، والحماس الواضح، والقدرة على توصيل المعلومات، ويهتمون بأمور الصغار وتعليمهم، للالتحاق بمعاهد المعلمين والعمل كمعلمين (لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية، ١٩٨٧)، وأكدت وثيقة " أميركا عام ٢٠٠٠: أستراتيجية للتربية " على أهمية اختيار العناصر التي تتوافر لديها الدوافع الإيجابية الحقيقية للعمل في مهنة التعليم، إذ أن المؤهل الدراسي وحده لايضمن كفاءة المعلمين (عبد الموجود، ١٩٩٢). كما أعلنت اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أميركا في تقريرها عام ١٩٩٦ أن أهم استراتيجية لتحقيق أهداف التربية الأمريكية هي وضع خطة عمل لاختيار المعلمين الممتازين.

وفي أوروبا، أوصت لجنة كبار الموظفين التابعة للمؤتمر الدائم لوزراء التربية الأوروبيين في اجتماعها المنعقد في ديسمبر/ كانون الأول ١٩٨٦ والمجلس الأوروبي بضرورة اتخاذ التدابير اللازمة لإعادة النظر بقواعد

القبول واكتشاف وجذب المرشحين المتمتعين بقدرات طبيعية مناسبة للتعليم (Council of Europe, 1986 b; Council of Europe, 1987 a & Council of Europe, 1987 b) وأكدت كومبييه أن دافعية معلمي المستقبل لابد وأن تؤخذ بعين الإعتبار عند قبولهم في مؤسسات الإعداد (Cambier, 1995).

وهكذا، في إنجلترا مثلا، يمر الطالب المرشح باختبارات قبول للوقوف على استعداداته وميوله ولياقته لمهنة التدريس، فضلا عن توجيهه لاختيار مادة التخصص، والمرحلة العمرية التي سيتخصص للتدريس فيها (حجي، ١٩٩٦).

وفي النرويج يقبل في كليات إعداد المعلمين الطلبة الحاصلون على درجات في المرحلة الثانوية أعلى من درجات الملتحقين بكثير من الكليات أو الجامعات الأخرى (UNESCO, 1994 a). كما يختار المعلم في اليابان من ضمن أفضل أربع فئات من فئات الكوادر البشرية (إبراهيم، ١٩٨٩).

٧. إعداد جميع المعلمين في مؤسسات التعليم العالي

تؤكد الدراسات والتقارير وتوصيات المؤتمرات المتخصصة على ضرورة أن يتم إعداد جميع فئات المعلمين إعداداً ثقافياً وأكاديمياً وتربوياً في مؤسسات جامعية أو في معاهد للتعليم العالي، كالتوصية التي أقرها المؤتمر الحكومي الدولي بشأن أوضاع المدرسين (١٩٦٦)، وتقرير منظمة اليونسكو ومكتب العمل الدولي (١٩٨٤)، وتوصية لجنة كبار الموظفين التابعة للمؤتمر الدائم لوزراء التربية الأوروبيين (١٩٨٦)، إذ تبين أن الإعداد في هذا المستوى يساهم في رفع المكانة المهنية والاجتماعية للمعلمين، ويجعلهم أكثر فاعلية من الذين يعدون خارجه (Council of Europe, 1986 c; & Cambier, 1995).

وهكذا يلاحظ أن دولاً كثيرة اتجهت في العقود الأخيرة لجعل إعداد المعلمين لكافة المراحل التعليمية (معلمي ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي العام والثانوي التقني ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي محو الأمية وتعليم الكبار) يتم في مؤسسات التعليم العالي في مستوى الدرجة الجامعية الأولى على الأقل (في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين العليا)، كغالبية الدول الأوروبية:

السويد والنرويج وفنلدا وبلجيكا وهولندا واليونان وإنجلترا وويلز وفرنسا وألمانيا، والولايات المتحدة الامريكية، واليابان، والصين، وكوريا الجنوبية، على أن يتم إدخال تعديلات مناسبة على برامج الإعداد تتعلق بالتخصصات المختلفة وبأعمار المتعلمين الذين سيدرّسهم كل معلم ومتطلباتهم الخاصة. فتوحيد مصادر الإعداد وجعلها على المستوى الجامعي قضى على التفاوت في مستوى المعلمين، وخفف من آثاره السلبية على العملية التعليمية، وحقق مستوى علميا ومهنيا يتناسب مع الدور الحيوي لمهنة التعليم. كما قضى على الفجوة بين التعليمين الإبتدائي والثانوي، فأصبح إعداد الجميع متقاربا من حيث المستوى والشهادات، وأصبحوا يتساوون في التسلسل الوظيفي وفي سلم الرواتب ومعايير الترقية. فالفروقات الوظيفية بين المعلمين لا يجوز أن تقوم على أساس المرحلة التعليمية التي يدرّسون فيها، لأن وظيفة المعلم في جوهرها واحدة مهما كان عمر التلاميذ والمستوى الذي يدرّس فيه، وتربية الإنسان في رياض الأطفال لا تقل أهمية وخطورة وصعوبة عن تربيته في المرحلة الإبتدائية أو الثانوية

Conseil de l'Europe, 1985 a; Council of Europe, 1986 a; Conseil de l'Europe,) 1990 a; UNESCO, 1994 a; Cambier, 1995; Council of Europe, 1987 a; & Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education, 1996;

ومكتب البحوث التربوية – وزارة التربية الأمريكية، ١٩٨٧؛ ولينجنز، ١٩٨٧ ، وإبراهيم، ١٩٨٩؛ وحاتم، ١٩٩٧). وكما أنه لايمكن أن نتصور أن يكون طبيب الأطفال أقل رتبة وإعدادا من طبيب الراشدين، كذلك لا يجوز التمييز بين المعلمين على أساس أعمار الطلبة الذين يدرّسونهم (De Landsheere, 1987).

هذا، وتشترط بعض الدول الحصول على درجة الماجستير لممارسة مهنة التعليم أو للترقي فيها (كما في فنلندا واليابان).

٨. مدة الدراسة قبل الخدمة

تختلف المدة التي يتطلبها إعداد المعلمين قبل الخدمة من بلد لآخر، كما تختلف أحيانا وفقا للمرحلة التعليمية التي يعد المعلمون لها، ووفقا لمؤسسات الإعداد (معاهد معلمين أو جامعات)، وتتراوح بين ٥ و٢ و٧ سنوات، وتستغرق في معظم الدول أربع سنوات. كما يلاحظ اتجاه واضح لرفع المدة إلى خمس سنوات على الأقل، كما في بعض الولايات المتحدة الأمريكية.

ففي فنلندا مثلا، يستغرق إعداد معلم الصف الذي يدرّس في الصفوف الأولى من المدرسة الأساسية مدة ٤-٥ سنوات، كما يستغرق إعداد معلم المادة ٥-٦ سنوات (Council of Europe,1986a).

وفي بلجيكا، يستغرق إعداد معلمي ما قبل المدرسة ومعلمي المرحلتين الإبتدائية والإعدادية ثلاث سنوات، في حين يستغرق إعداد معلمي المرحلة الثانوية ٤-٥ سنوات (Council of Europe, 1986b).

وفي فرنسا، تستمر الدراسة الجامعية العامة في المعاهد الجامعية لإعداد المعلمين لمدة ثلاث سنوات، تتبعها دراسة تربوية ونفسية لمدة سنتين (Cambier, 1995).

وفي إنجلترا وويلز تستغرق الدراسة ٣-٤ سنوات للحصول على بكالوريوس التربية، وتتطلب دراسة دبلوم الدراسة العليا في التربية (PGCE) سنة واحدة للحاصلين على شهادة البكالوريوس.

وفي ألمانيا، يجري إعداد المعلمين في ثلاث مراحل: تتم في المرحلة الأولى دراسة أكاديمية تستغرق ثلاث سنوات لمعلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية وأربع سنوات لمعلمي المرحلة الثانوية، ويتم في المرحلة الثانية تدريب عملي في المدارس لمدة سنتين تنتهي بالحصول على شهادة، كما تمتد دراسة معلمي التعليم الفني لمدة أربع سنوات (Wiater, 1996).

ويستغرق إعداد المعلم أربع سنوات في اليونان يمكن أن تتبعها دراسات عليا لمدة عامين (Council of Europe, 1986 b). كما يستغرق أربع سنوات في اليابان وكوريا الجنوبية والصين.

وفي كندا، تتعدد نماذج إعداد المعلمين ومددها تاريخياً، فالنظام التكاملي للحصول على بكالوريوس التربية كان يتطلب ثلاث سنوات للدراسة المخصصة للمعلم الابتدائي، وأربع سنوات للدراسة المخصصة للمعلم الثانوي، كما تتوافر نماذج الإعداد حسب النظام التتابعي، حيث يحصل الطالب على الدرجة الجامعية أولا، تليها شهادة تربوية من سنة واحدة (Gurney & Andrews, 2000).

وتحتاج الدراسة الأكاديمية في برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أربع سنوات أو خمس للحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس، يتبعها برنامج للإعداد المهني على مستوى الدراسات العليا (إبراهيم، ١٩٨٧ و Cambier, 1995). وقد عمد أكثر من ٣٠٠ مؤسسة لإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، خلال العقد الأخير، إلى إضافة سنة خامسة وأحيانا سنة سادسة إلى برامج إعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، وقد بينت الدراسات الحديثة أن خريجي هذه البرامج الموسعة أفضل إعدادا وأكثر فاعلية وأكثر قابلية للبقاء في المهنة من زملائهم الذين أعدوا في البرامج التقليدية ذات الأربع سنوات (Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education, 1996).

وفي الأرجنتين، يتطلب إعداد المعلم سنتين ونصف السنة لمرحلتي ما قبل الابتدائي والابتدائي، ومن ٥ و٢ إلى ٤ سنوات للمرحلة الإعدادية (المتوسطة)، و٤-٦ سنوات للمرحلة الثانوية. وفي البرازيل، يتطلب ذلك من ٣ إلى ٤ سنوات لمعلم مرحلتي ما قبل الابتدائي والابتدائي، و٤ سنوات لمعلم المرحلتين الإعدادية والثانوية، في حين يتطلب في البراغواي ٣ إلى ٤ سنوات لمرحلة ما قبل الابتدائي، و٣-٤ سنوات للمرحلة الإعدادية، و٤ سنوات للمرحلة الثانوية. هذا، وتتوحد مدة الدراسة لمعلمي كافة المراحل في بعض البلدان، كما في الفيليبين وتايلاند (٤ سنوات)، وفي البيرو (٥ سنوات) (UNESCO-OECD, 2001)

وعلى أي حال لابد من الإشارة إلى أنه لا يكفي أن يتم إعداد المعلمين في الجامعة، ولا يكفي أن نزيد عدد سنوات الدراسة، إذ لا بد أيضا من تحسين نوعية الدراسة في كليات التربية ومعاهد المعلمين أكاديميا ومهنيا.

٩. النظام التكاملي والنظام التتابعي

يستخدم في العالم نظامان لإعداد المعلمين قبل الخدمة، أحدهما تكاملي حيث يدرس الطالب-المعلم المواد الأكاديمية والمواد المهنية بشكل متزامن، وهو النظام المستخدم غالبا في إعداد معلمي ما قبل المدرسة ومعلمي المرحلة الابتدائية، والآخر تتابعي، وهو النظام المستخدم في كثير من الأحيان في إعداد معلمي

المرحلة الثانوية، حيث يتم الإعداد المهني (التربوي) بعد الإنتهاء من الإعداد الأكاديمي.

وقدّم فونك (*Vonk*) عام ١٩٩١ نتائج دراسة بيّنت أن ١٣ بلدا من ضمن ٢١ بلدا صناعيا تقدم المقررات الأكاديمية والدراسة المهنية بشكل متزامن ومتكامل. ويتم التركيز على الدراسة الأكاديمية في بعض البلدان، في حين يحدث العكس في بلدان أخرى حيث يتم التركيز على الدراسة المهنية (Scheerens, 1995).

وجدير بالذكر أن "التوصية الدولية بشأن أوضاع المدرسين" (١٩٦٦) لم تفاضل بين النظامين (يونسكو-يوندباس، ١٩٩٥).

١٠. الإعداد المرتكز على الخبرة داخل المدرسة والشراكة بين المؤسسات المعنية (School-Based Initial Teacher Training)

يذكر فرلونج (Furlong) أن الحكومة في انجلترا وويلز اتخذت في العام ١٩٢٢، قرارات هامة لتطوير إعداد المعلمين قبل الخدمة، تقضي بتغيير العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمدارس المتعاونة، بحيث تأخذ تلك المدارس دوراً أساسياً في عملية الإعداد، وتصبح مشاركة بشكل فعال في عملية التدريب، وتتحمل مسؤولية في: تخطيط وإدارة مقررات تدريب الطلبة المعلمين واختيار التدريبات اللازمة لهم، ويقوم معلموها بدور المرشدين والمشرفين عليهم، وتقويم كفاءتهم، بحيث يصبح الإعداد قبل الخدمة معتمدا على الخبرة داخل المدرسة، في حين تكون مؤسسات التعليم العالي مسؤولة عن التحقق من أن هذه المقررات تلبي متطلبات المستوى الأكاديمي، وعن منح الدرجات العلمية للطلبة الناجحين، ودفع أجور المعلمين المتعاونين وكلفة العمل المنجز للمدارس. ويعتبر ذلك تعديلا كبيرا في اتجاهات إعداد المعلمين قبل الخدمة في إنجلترا وويلز.

وتبين الدراسات أن نماذج الإعداد قبل الخدمة المرتكز على المدرسة قد أدت إلى توفير نوعية عالية من الإعداد موجهة بشكل مباشر مهنيا، وإلى زيادة رضا الطلبة-المعلمين عن التدريب مقارنة بالماضي، وإلى تحسن أداء المعلمين في بعض المهارات المهنية وتأسيس علاقات عمل وثيقة مع المدارس. كما جنى معلمو المدارس المشاركة فائدة جوهرية في تطورهم المهني، واستفادت

المدارس بإدخال التجديدات في المناهج، وأدى ذلك إلى إحداث ثورة في مجال البحث في إعداد المعلمين. إلا أنه تبين أن مؤسسات الإعداد وجدت صعوبات لاختيار المدارس المشاركة في الإعداد، كما أن كلفة برامج الإعداد المرتكز على المدرسة كانت أعلى من كلفة البرامج التقليدية (Furlong, 1996).

من جهته، يبيّن ماك كينون (Mac Kinnon, 1998) أن إعادة هيكلة إعداد المعلمين في مقاطعة نوفا سكوتيا، وإبرام شراكة بين جامعة أركاديا ومدرسة ثانوية مجاورة مجهزة بالوسائل التربوية التقنية، أدّيا إلى الاستغلال الأقصى للموارد البشرية والمادية المتوافرة في المؤسستين، إذ قام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتقديم عون تكنولوجي وتربوي لمدرسي المدرسة المتعاونين، وبالمقابل، أعدت المدرسة قاعة تدريس ملاصقة لقاعة أخرى تتيح للطلبة-المعلمين ملاحظة الدروس المقدمة في قاعة التدريس من خلال زجاج أحادي الاتجاه. وعمدت إدارة المدرسة إلى تنويع الدروس المقدمة في قاعة التدريس المذكورة... بالإضافة إلى ذلك، أتاحت الشراكة للطلبة – المعلمين الاستفادة من مختلف التقنيات المتوافرة في المدرسة، كما أتاحت للمدرسة أن تستفيد من إمكانيات الجامعة. وقد تبين أن الشراكة أتاحت للجامعة أن تقدم برنامجا لإعداد المعلمين مرتبطاً أكثر بالحاجات الفعلية للمدرسة.

١١. تطوير محتويات برامج إعداد المعلمين

تتضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة عادة أربعة مكونات هي:

أ. الثقافة العامة وتضم الآداب والعلوم والفنون والتكنولوجيا التي تتيح للمعلم انفتاحا ذهنيا يتعدى التخصص الدقيق.

ب. التخصص الأكاديمي الذي يركز على مادة واحدة أو مجموعة من المواد المتجانسة أو المتقاربة التي سيقوم المعلم بتدريسها في المستقبل (رياضيات، علوم، لغة، إلخ.).

ج. التخصص المهني ويشمل دراسة المواد النفسية والتربوية التي تكسب الطالب المعلم القدرة على فهم حاجات المتعلمين وحفز دافعيتهم، وعلى تحليل

المنهج، واستخدام استراتيجيات التعليم العامة وتلك المرتبطة بمادة التخصص، وعلى تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتقويم عملية التعلم والتعليم بشكل فعال، وإدارة الصف، إلخ.

د. التدريب العملي الذي يفسح المجال أمام الطالب المعلم كي يطبق في الميدان ما تعلمه نظريا في المكونات السابقه.

وتحاول الدول الصناعية إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين باستمرار من حيث أهدافها ومحتوياتها وطرائقها وأساليبها ووسائل التقويم فيها بما يجعلها تتلاءم مع التطورات العالمية الجديدة.

١٢. مواد جديدة يتم التركيز عليها

تؤكد دول عدة على دراسة مواد خاصة تعتبر حديثة، كاستخدام الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة في التعليم، والتربية البيئية، والتربية الصحية، ومناهج البحث وغيرها.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، يتم التأكيد على كل جديد في مجالات العلم، وعلى استخدام الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات والإتصال الحديثة في التعليم، وعلى تنمية روح التجريب لدى المعلمين بحيث يختبرون كل جديد ويجربون الأساليب المستحدثة أثناء ممارسة المهنة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧).

ويؤكد المجلس الأوروبي على تضمين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة مواد: طرائق البحث، والإرشاد والتوجيه، والتعايش بين الثقافات، واستخدام الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة في التعليم، والتربية الخاصة، والتربية من أجل حقوق الإنسان والديموقراطية، والتربية من أجل التفاهم الدولي، والتربية الصحية (خاصة فيما يتعلق بمكافحة الأوبئة والمخدرات والكحول والإيدز)، والتربية البيئية، وكذلك على لغة أوروبية حديثة واحدة على الأقل غير لغتهم الأم (Council of Europe 1986 a; Council of Europe 1986 b; Council of Europe 1987 b; Council of Europe 1988 b).

وتؤكد ألمانيا في إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية على مقررات تهدف إلى تدريب المعلمين على كيفية استثارة الإبداع وتنمية قدرات الطفل الخاصة بالإدراك والتعبير الذاتي. أما في إعداد معلمي المرحلة الثانوية فتقدم مقررات لإطلاع الطلبة على حياة العمل (دراسات حول العمل، خبرات عملية، زيارات للشركات المحلية، التعاون مع منظمات العمال). أما في إعداد معلمي التعليم الفني فتقدم مقررات بالتعاون مع الشركات التي ترعى برامج الإعداد (Wiater, 1996).

وفي النرويج يتم التركيز على الدراسات البيئية التي تهدف وزارة التربية إلى إدماجها في برامج كافة المراحل التعليمية، وعلى الحاسب الآلي والإعلام الجماهيري والتربية الخاصة بالمعوقين نظرا لإلحاق هؤلاء بالدراسة الإلزامية في المدارس العادية. كما توفر مقررات في طرائق البحث التربوي، بحيث يتمكنون من المشاركة في الأعمال التجريبية، أو يقومون بأنفسهم بتطوير عمل تجديدي وتجريبه (UNESCO, 1994 a & Council of Europe, 1987 b).

١٣. تنظيم التربية العملية

تعطى أنشطة التربية العملية مكانة هامة في برامج إعداد المعلمين في كافة الدول، نظرا للدور الذي تلعبه في تأهيلهم، لأنها توفر انتقالا تدريجيا من مرحلة التدريب إلى مرحلة العمل الفعلي.

وتتنوع أنشطة التربية العملية من حيث تنظيمها ومدتها من بلد لآخر، وهي تشمل عادة مراحل تمهيدية، كمشاهدة الطلبة–المعلمين للدروس ومناقشتها مع المرشدين والزملاء، وأنشطة التعليم المصغر التي تتيح لهم إتقان المهارات التعليمية بتدرج، وتقويم أنفسهم بواسطة التسجيل على أشرطة الفيديو، والحصول على تغذية راجعة من زملائهم، ثم تعليم بعض الدروس بشكل موزع (لمدة يومين أو ثلاثة في الأسبوع خلال فصل دراسي واحد على الأقل)، وذلك قبل تفريغهم بشكل تام لمدة كافية (فصل دراسي كامل على الأقل أو عام كامل أو عامان) يقضونها في المدارس حيث يقومون بالتعليم بدوام كامل، ويشتركون في جميع الأنشطة المدرسية، وتتم متابعتهم وتقويمهم أثناءها من قبل المعلمين المتعاونين ومرشدي الجامعة.

ففي ألمانيا على سبيل المثال، يخضع جميع المعلمين، سواء كانوا يعدون للتعليم الابتدائي أو الإعدادي (المتوسط) أو الثانوي أو المهني، لنظام تدريب لمدة عامين، تحت إشراف سلطات المدرسة والسلطات التربوية المحلية، وذلك في مدارس متعاونة مؤهلة لتدريب المعلمين عمليا. وفي هذه المدارس يقوم الطلبة المعلمون بحضور دروس لمعلمي المدرسة، كما يقومون بتدريس بعض الدروس بأنفسهم، ويناقشون مخططات دروسهم والتطبيقات العملية مع معلم المدرسة المتعاون والمعين لهذه الغاية، ويشاركون في حياة المدرسة وأنشطتها. ويجتمع الطلبة المعلمون يومين أسبوعيا في حلقات دراسية، يناقشون فيها الخبرات العملية في ضوء النظريات التربوية التي تعلموها والمشكلات التي تعترضهم. كما يقوم معلمون مؤهلون بزيارتهم في المدارس التي يلتحقون بها للحكم على نوعية تدريسهم، ويطلعونهم على قانون التعليم والإدارة المدرسية وطرائق التدريس الجديدة. وبعد عامين من التدرب العملي، يخضع الطلبة المعلمون لامتحانات شفهية وكتابية في التربية ومواد التخصص وطرائق تدريسها وفي القدرات العملية، بحضور مدير المدرسة والمعلم المتعاون وممثل عن الحلقة الدراسية وممثل عن سلطات المدرسة المحلية (Wiater, 1996).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تتفق كافة برامج إعداد المعلمين على أهمية أن يتلقى جميع الطلبة المعلمين خبرة عملية في التدريس تحت إشراف مختصين كجزء من إعدادهم المهني، إلا أن مدة هذه الخبرة تختلف من ولاية لأخرى، إذ تستغرق في بعض الحالات فصلا كاملا (نصف عام مدرسي)، وفي حالات أخرى ستة أسابيع (Berger, 1996). ولكن، رغم التباين في إجراءات تنفيذ التربية العملية في كليات التربية والجامعات الأمريكية، إلا أنها تتشابه كثيرا في ملامحها وأهدافها وآلياتها، بحيث أنها أكثر عناصر برامج إعداد المعلمين تأثيرا في السلوك التعليمي للطلبة–المعلمين. هذا، وتعد الجامعات الأمريكية أدلة للتربية العملية تحدد المهام والواجبات وآليات التنسيق بين كافة الأطراف المشاركة، كما تقوم باختيار مجموعة المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين، وتنظم ورش عمل للمعلمين المتعاونين، وتحدد للطالب المعلم إجراءات التحاقه بكل مرحلة من مراحل التربية العملية وآليات المتابعة والتقويم (النهار، ١٩٩٧).

وفي جامعة نيو هامشير التي بدأت تطبق برنامجا نموذجيا للإعداد المتميز قبل الخدمة مدته خمس سنوات، يفرغ أحد أعضاء هيئة التدريس الأكفاء كليا من مهامه التدريسية خلال فصلين كاملين ليعمل كمدير للعمل الميداني، فيختار بعناية المعلمين المتعاونين الجدد ويقدم لهم الدعم، ويدير حلقات المناقشة مرة في الأسبوع، ويوجه الطلبة المتدربين، وينظم العلاقة مع العاملين في المدرسة، ويعالج المشكلات التي يمكن أن تظهر. كما يفسح المجال أمام الطلبة المتدربين كي يتعاونوا فيما بينهم، بحيث يزور أحدهم الآخر ويقومه ويصوره بالفيديو أثناء قيامه بالتدريس (Schwab, 1990).

هذا، وتهتم الدول عادة باختيار المشرفين على التربية العملية بحيث تتوافر فيهم الخصائص الشخصية والخبرات الميدانية والأكاديمية اللازمة للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، كقدرتهم على إقامة علاقات إيجابية مع الطلبة المتدربين، وعلى تنظيم العمل ضمن فريق، ومعرفتهم بطرائق وأساليب التدريس والتقييم. كما تؤكد دول كثيرة على ضرورة أن يكونوا ذوي خبرة في التدريس بالمرحلة المدرسية التي يتدرب فيها طلبة التربية العملية الذين يشرفون عليهم، بل وأن يدرسوا مقررات في مدارس هذه المرحلة أيضا، حتى يتمكنوا من تقديم التوجيه المناسب.

١٤. تحديث وتنويع طرائق وأساليب التدريس في برامج إعداد المعلمين

يؤكد التربويون أن تحسين نوعية التعليم في المدارس يتطلب أن يتعلم الطلبة–المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلبتهم في المستقبل، ذلك أن دراسات كثيرة بينت أن المعلمين يستخدمون في تدريسهم الطرائق والأساليب التي خبروها أثناء دراستهم. ولهذا، تعمد الدول إلى تطوير وتنويع طرائق وأساليب التدريس في كليات التربية ومعاهد المعلمين، والإقلال من أسلوب المحاضرة، لإعطاء مكانة أكبر لأساليب التعلم الذاتي كالمشاريع والتقارير والأبحاث، وللأساليب التفاعلية وورش العمل التي تفسح المجال للطلبة–المعلمين للمشاركة بفاعلية في تعلمهم، وتدربهم على الإستقلالية في العمل والتفكير، وأخذ

المبادرة الذاتية، وتساعد على تنمية قدراتهم على التحليل والنقد والإبتكار، وتكسبهم خبرة في مهارات البحث والإستقصاء، وتعلمهم كيف يتعلمون بأنفسهم، حتى يكونوا قادرين على تنمية أنفسهم في المستقبل ومتابعة كل جديد. كما تعلمهم التقارير والمشاريع التي يعدونها ضمن مجموعات صغيرة، التعاون والتواصل وتقسيم العمل وتحمل المسؤولية الجماعية، وتدربهم على القيم الديموقراطية. وبذلك، يكتسب الطلبة المعلمون اتجاهات إيجابية نحو طرائق التدريس الحديثة، ويتمكنون من نقل هذه الخبرات والمهارات إلى تلاميذهم فيما بعد (حمود، ١٩٩١).

١٥. استخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات الحديثة في التعليم وفي إعداد المعلمين

لقد انتشرت تكنولوجيا المعلومات والإتصالات الحديثة *(CIT)* على نطاق واسع وبشكل سريع ومذهل، فاق انتشار أي تكنولوجيا اتصال أخرى[1]، ودخلت في جوانب حياتنا اليومية المختلفة، واضعة بخدمتنا إمكانية استخدام وسائل عدة، كالكومبيوتر الشخصي، والبريد الألكتروني، والإسطوانات المضغوطة (CD-ROM)، ومؤتمرات الفيديو، ومناقشات الإنترنت المتزامنة وغير المتزامنة، إلخ، فجعلت الوصول إلى مصادر المعرفة الضخمة والمتنوعة أمرا سهلا وسريعا وبتكلفة زهيدة نسبيا، وأفسحت المجال لربط أي فرد في أي وقت من اليوم وفي أي مكان على الكرة الأرضية بأي قاعدة معلومات، وبدأت بالتالي تؤثر بعمق على حياة الأفراد وتعلمهم وعملهم ووسائل ترفيههم، بحيث أصبح إتقان مهارات استخدامها ضرورة ملحة لأي فرد.

وقد فرضت هذه التكنولوجيا نفسها على الأنظمة التعليمية وعلى عمليات التعلم والتعليم، فبدأ استخدامها ينتشر بسرعة في المدارس، كما حدث في

---

[1] قدّر عدد مستخدمي الأنترنت في العالم بـ ٣٢٧ مليون نسمة في العام ٢٠٠١، وتشير التقديرات الى أن هذا العدد سوف يتضاعف عشر مرات في السنوات الخمس المقبلة، وقد لزم الراديو ٣٨ سنة كي يصل عدد مستخدميه ٥٠ مليون نسمة، ولزم التلفزيون ١٣ سنة لكي يبلغ مستخدميه هذا العدد، في حين وصل عدد مستخدمي الإنترنت إلى هذا العدد خلال أربع سنوات فقط (Rayn et al., 2000).

مدارس هولندا والولايات المتحدة الأمريكية واليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة وفي دول أوروبا الوسطى والشرقية، وغيرها. وبدأ استخدامها بالظهور في الجامعات التقليدية وفي إطار الجامعات الافتراضية أو الالكترونية التي تتطور بسرعة هائلة (Ryan et al., 2000). وأصبح بإمكان المعلمين والطلبة الحصول على مادة أكثر ثراء وتنظيما وبدون كلفة إضافية، كما أصبح بالإمكان استخدام الكومبيوتر كأداة للتعلم الذاتي ولتبادل المعلومات بين الطلبة (Council of Europe, 1991; Collis et al., 1995; Aubé, 1996 & Gibson and Oberg, 1999).

وقد أظهرت دراسات عدة أن استخدام الكومبيوتر في الصفوف غيّر بشكل عميق طبيعة التعليم والتعلم والتقويم، وزاد دافعية الطلبة وفرص تعلمهم الفردي بحيث تقدم كل منهم حسب حاجاته وقدراته واهتماماته وسرعته الخاصة، بل وبرز عمل تعاوني عفوي بينهم أكثر مما يحدث في الصفوف التقليدية، مما أدى إلى نتائج علمية أفضل، مع توفير في وقت التعلم. كما أن الطلاب الصغار صاروا أكثر حماسا، حتى أصبح انتهاء يومهم المدرسي وعودتهم لمنازلهم أشبه بالمشكلة لرغبتهم في البقاء في مختبر المدرسة لمواصلة البرامج. وأفاد المعلمون أنهم كانوا يعملون بجد أكبر وأثناء ساعات أطول، ولكنهم كانوا سعيدين بعملهم ويشعرون بأنهم ناجحون مع تلاميذهم، وأنهم تعاملوا معهم كمرشدين وأقل كمحاضرين. وفي بعض الأحيان، تحمّل الطلبة مسؤولية تعليم زملائهم ومساعدتهم، (لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية، ١٩٨٧، و Dwyer, 1994). وقد بيّنت دراسات عدة أخرى رضا الطلبة والمعلمين والإداريين عن نظام التعليم بواسطة الكومبيوتر، كما بينت فاعلية هذا النظام وقدرته على تحويل الصف إلى بيئة تعلمية أفضل (Van Dusen & Worthen, 1995, Collis et al., 1995 & Buckley, 1995).

وإدخال التكنولوجيا الحديثة بشكل مكثف كوسائل تعليمية–تعلمية يمكن أن يخفف عن المعلم عبء متابعة الطلبة لدى قيامهم بالتطبيقات الروتينية ليتفرغ إلى تنمية المهارات العقلية العليا والتركيز على الحالات الفردية، وتنمية مهارات التنقيب والاكتشاف لدى الطلبة، وتوجيههم إلى المواقع الهامة على الانترنت أو إلى وسائل التعلم الأخرى المناسبة والمرتبطة بالأهداف المرجو تحقيقها، والمحافظة على

التفاعل الإنساني فيما بينهم، ومساعدتهم على إخضاع المادة التي يحصلون عليها من خلال هذه التكنولوجيا للنقد والتقويم (Council of Europe, 1986 b; Day, 1999, Gibson and Oberg, 1999; Brown, 2000 & Reix, 2001). وقد بيّنت دراسات تقويمية عدة أن المعلم يلعب دورا أساسيا في نجاح إدخال التكنولوجيا الحديثة إلى التعليم، وأن نوعية استخدام المتعلمين لهذه التكنولوجيا تتوقف على مهارات المعلم التكنولوجية، وقناعاته، ورغبته في استخدام التكنولوجيا كوسيلة تعليمية-تعلمية، وكيفية تنظيمه للبيئة التعليمية، (Davis, 1995 & Gibson and Oberg, 1999).

ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك على إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم (يونسكو-يوندباس، ١٩٩٥ و Day, 1999)، ذلك أن هذا الاستخدام لن يجعل عمل المعلم أكثر يسرا، بل يفرض عليه أن يدرس بطرائق وأساليب مختلفة، وبالتالي يتطلب منه اكتساب مهارات جديدة (Means & Olson, 1994). وقد أصبح ذلك مألوفا خاصة في أمريكا الشمالية، حيث بدأ كثير من المعلمين يلتحقون بمقررات تتعلق بالتعلم بواسطة الكومبيوتر (Miller & Olson, 1994). ولهذا يعتقد بورك (Bork) أننا بصدد ثورة تربوية كبيرة أداتها الكومبيوتر، لا يوجد مثيل لها منذ اختراع الطباعة، ويتنبأ سيمور بابرت (Seymour Papert) بأن التكنولوجيا في المدارس سوف تصبح يوما ما منتشرة كالأوراق والأقلام (Dwyer, 1994).

من جهة أخرى، فإن استخدام هذه التكنولوجيا في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين يمكّن الطلبة-المعلمين من التعلم الذاتي وفقا لسرعة كل منهم وإمكانياته وأسلوبه في التعلم وظروفه المختلفة، والحصول على تقويم وتغذية راجعة بواسطة الكومبيوتر دون انتظار إجراء اختبارات في مواعيد ثابتة، والعمل في أي مكان دون الاضطرار إلى الانتقال. كما تمكنهم من العمل بشكل تعاوني مع زملائهم في البلد الواحد، والتواصل مع زملاء آخرين في بلدان أخرى من خلال البريد الالكتروني، والمناقشات عبر الإنترنت بشكل متزامن أو غير متزامن، ومؤتمرات الفيديو، مما يساعد على تحسين نوعية إعداد المعلمين وتدريبهم (Bronack and Thornton, 1999; Ryan et al., 2000, Barber, 2001). وقد وضع هذا الواقع تحديات تربوية جديدة في وجه مؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم،

فأنشئت شبكات عدة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا وغيرها بهدف تحسين نوعية إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتدريبهم أثناء الخدمة من خلال مجموعة متعددة من الوسائط تتيح التفاعل بين المدربين والمتعلمين عبر الإنترنت ومؤتمرات الفيديو (Bronack and Thornton, 1999).

وقد نظمت اليونسكو بالتعاون مع جامعة توينتي (Twente University) في هولندا ورشة عمل حول التربية وتكنولوجيا المعلومات والإتصال في عام ١٩٩٤، شارك فيها ٨٢ خبيرا في المجال المذكور، واستعرضت فيها تجارب الدول، وكان من أهدافها مساعدة أصحاب القرار على تنظيم وتطوير برامج جديدة لإعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا.

وتستعرض كوليس (Collis) وزملاؤها نتائج دراسات ومشاريع عدة من المملكة المتحدة والولايات المتحدة وأستراليا، فيبيّنون أنه أصبح الآن من الأمور المألوفة إدخال شبكة الكومبيوتر في مؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة، مما يسهل تواصل الطلبة مع المعلمين والمرشدين، وتبادل الرسائل والعمل التعاوني والتفاعل فيما بينهم، وإعداد تقارير ومشاريع مشتركة. وبهذا أمكن تأمين برامج إعداد للمعلمين قبل الخدمة لمجموعات من الطلبة يصعب عليهم الإلتحاق بالمؤسسات التقليدية، بحيث يقوم الطالب بالدراسة في المنزل، وفي الوقت ذاته ينفذ المطلوب منه في التربية العملية في مدرسة متعاونة (Collis, et al., 1995).

ونذكر في هذا الصدد شبكة إعداد المعلمين التي تربط ١٩ مؤسسة لإعداد المعلمين قبل الخدمة في ١٤ دولة أوروبية (المملكة المتحدة والسويد والدانمارك وألمانيا والبرتغال والنمسا وبلجيكا وهنغاريا وإسبانيا وإيسلندا وهولندا وفرنسا واليونان) ومنظمة اليونسكو في باريس، بواسطة تكنولوجيا المعلومات والإتصال الحديثة، في إطار المشروع المعروف باسم: مشروع بلوتو (PLUTO Project = Project to Link Universities and Teaching Organisations). ومن أبرز الأهداف التربوية للمشروع إدخال مهارات استخدام تكنولوجيا

المعلومات والاتصال الحديثة في إعداد المعلمين، وتنظيم مشاريع تعاونية عملية، ونشر نتائج الأنشطة عبر الشبكة في أوسع بيئة لإعداد المعلمين، وإجراء مقارنات بين برامج الإعداد قبل الخدمة. وقد بينت التجارب أن الشبكة أصبحت جزءا من البيئة التعليمية، تفسح المجال لجميع المشاركين من طلبة ومعلمين ومدربين ومنسقين لتبادل الأفكار في الوقت ذاته الذي يطورون فيه مهاراتهم التكنولوجية التي سيحتاجون إليها في المدرسة في المستقبل (Liotton, 1995).

وقد تبين أن شبكات الاتصال التي تربط المعلم بالمعلمين الآخرين والمدارس فيما بينها وبجهات أخرى كالمتاحف والأندية ومنظمات المعلمين وغيرها، هي وسائل تعليمية فعالة، لأنها تجعل الأفراد يتبادلون الخبرات والتطبيقات الجديدة ويندمجون في عمل تعاوني لمعالجة مشكلات حقيقية تواجه عملهم الفعلي، وتفسح لهم المجال للاطلاع على إمكانيات جديدة وإعادة النظر في ممارساتهم وتعديلها (Darling - Hammond, et al., 1995).

وقد أصبح استخدام تكنولوجيا الاتصال القائم على الكومبيوتر (Computer- Communication Technology = CCT) أمرا اعتياديا في مناطق كثيرة، لربط الطلبة والمعلمين والمرشدين (الموجهين) بشكل مستمر أثناء التربية العملية في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

ففي جامعة إيلينوي *(University of Illinois)* في الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، ينظم أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمون والمرشدون "مؤتمرات" منتظمة عن طريق الكومبيوتر، ويستخدم البريد الإلكتروني على نطاق واسع عندما يكون الطلبة– المعلمون في المواقف العملية في المدارس، فيحصلون على تغذية راجعة سريعة من عضو هيئة التدريس ومن الموجه بعد وقت قصير من إعطاء الدرس.

وفي المملكة المتحدة، يتطلب إعداد المعلم قبل الخدمة حاليا استخدام تكنولوجيا الإتصال والمعلومات الحديثة بثقة ومهارة كجزء متكامل من عملية التعلم والتعليم (Davis, 1995).

وفي النرويج، تقدم جميع مؤسسات إعداد المعلمين دراسات في علوم الكومبيوتر واستخداماته (UNESCO, 1994 a).

ويعترف معظم بلدان أوروبا الوسطى والشرقية بأن نوعية إعداد المعلم هي مفتاح نجاح إدخال تكنولوجيا الإتصال والمعلومات إلى المدارس. وقد أنشئ في بلغاريا كرسي لعضو هيئة تدريس في المعلوماتية في كليات إعداد المعلمين في مختلف أنحاء البلاد لإعداد المعلمين قبل الخدمة (Stanchev, et al.,1995).

وفي المعهد الجامعي لإعداد المعلمين في غرونوبل في فرنسا أدخلت تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في برامج الإعداد قبل الخدمة كوسيلة وكمادة بحد ذاتها. وفي التربيـة العملية، تسهل الترابط اليومي بين الطلبة والمدربين (Cornu, 1995).

وفي جامعة شارل في براغ في تشيكيا، يقدم قسم تكنولوجيا التعليم في كلية التربية أنشطة تتعلق بتكنولوجيا الإتصال والمعلومات في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وللمعلمين أثناء الخدمة وذلك بالتنسيق مع الشبكة الأوروبية (Cernocova, et al., 1995) (PLUTO).

وجدير بالذكر أن جامعة زايد للطالبات، في الإمارات العربية المتحدة، والتي تم افتتاحها في سبتمبر/ أيلول عام ١٩٩٨، تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصال بشكل أساسي في عمليات التعلم والتعليم والتقويم، إذ تزود كل طالبة بجهاز كومبيوتر محمول عند التحاقها بالجامعة، وتدرب على استخدامه بشكل مكثف مدة أسبوعين ليصبح أداة عملها الرئيسي، بحيث يمكن أن تستخدمه في أي مكان، حتى في الكافتيريا، حتى أطلق على هذه الجامعة اسم جامعة الكومبيوتر المحمول *(Laptop University)*. بالإضافة إلى ذلك، تقدم الجامعة شهادة ماجستير في التجارة الالكترونية، تعتمد على التعلم عن بعد بواسطة الأقراص المدمجة (CD)، والمناقشات عبر الإنترنت، والتواصل بالبريد الالكتروني، إضافة إلى اجتماع الطالبات مع أساتذتهن وجهاً لوجه لمدة ثلاثة أيام كل ستة أسابيع لمزيد من المناقشات والاستفسارات.

هذا، وقد أصبحت مؤتمرات الفيديو كثيرة الاستخدام في الجامعات الفرنسية وفي المملكة المتحدة، على سبيل المثال، خاصة في التعليم عن بعد وفي إعداد المعلمين وتدريبهم (Ryan, et al., 2000)، وهي تسمح بنقل الصوت والصورة بوقت متزامن إلى الأماكن المختلفة المترابطة، فتيسر التفاعل وتبادل الأفكار والخبرات بين مجموعات كبيرة متواجدة في أماكن متباعدة، ويمكن أن تستخدم أثناء ذلك مجموعة كبيرة من الوسائل والأساليب، كالمناقشة، وعرض الشرائح والشفافيات وأفلام الفيديو والأعمال التطبيقية، إلخ. كما تسهل التحدث إلى مسؤولين وخبراء لا يمكن التواصل معهم في الظروف العادية. كما يمكن أن تسجل على أشرطة فيديو لإعادة بثها أو متابعتها من قبل الطلبة حسب أوقاتهم مما يجعلها وسيلة فعالة للتعلم والتعليم.

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر منذ العام ١٩٩٥ باستخدام مؤتمرات الفيديو لتدريب كافة فئات العاملين في التربية (المعلمين والموجهين والمديرين.. إلخ) في كافة المراحل التعليمية. وقد تم لهذه الغاية تجهيز مركز رئيسي للتطوير التكنولوجي في القاهرة بالمعدات والتجهيزات، إضافة إلى ٢٧ مركزا أنشئت في المديريات التعليمية (في المحافظات المختلفة) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

ومن الطبيعي أن يواجه استخدام التكنولوجيا الحديثة في إعداد المعلمين مشكلات عدة تؤثر على فاعليته. ويستعرض ميلر وأولسن (Miller & Olson, 1994) وستانشيف وزملاؤه (Collis, et al., 1995) وكورنو (Cornu, 1995) وتارديف (Tardif, 1996) وغيرهم أبرز تلك المشكلات، ويمكن أن نذكر منها ما يلي:

– التطور السريع لهذه التكنولوجيا والذي يجعل منهج المعلوماتية (informatics) "قديما" بعد زمن قصير من ظهوره، ويتطلب من المعلم أن يكون قادرا على التكيف مع التطورات السريعة.

– اعتبار التكنولوجيا الحديثة مجرد إضافة إلى ما يوجد سابقا، بحيث تضاف غرفة للكومبيوتر إلى غرف الصف، أو يضاف فصل عن الكومبيوتر في الكتب، أوتضاف بعض الأنشطة المتعلقة بالكومبيوتر إلى الأنشطة الصفية. ولهذا،

هناك حاجة للتفكير بكيفية إدماج هذه التكنولوجيا في كل علم وكل مادة، وفي استراتيجية إعداد المعلم وتدريبه.

– نقص الخبرات الفنية والبرمجيات، ونقص دافعية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين لاستخدام نماذج جديدة في التعلم، ومقاومتهم للتغيير والتجديد.

وحتى نضمن فاعلية استخدام تكنولوجيا الإتصال والمعلومات في التعليم بعامة، وفي إعداد المعلمين بخاصة، يبين كورنو *(Cornu)* و بلومب وأكير (Plomb & Akker) و مونن *(Moonen)* في الدراسات التي قدمت إلى الندوة التي عقدتها اليونسكو في جامعة تويتني (Collis et al., 1995) أن ذلك يتطلب:

– اتخاذ قرارات وإصدار تشريعات لإدخال التجديدات التكنولوجية، وتأمين التمويل اللازم لها، وتوفير الدعم والإتجاهات الإيجابية نحوها من قبل السياسيين والقياديين والإداريين والمعلمين.

– توفير الإمكانات المادية والفنية اللازمة في مؤسسات إعداد المعلمين، وتدريب معلمي ومدربي المعلمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة.

– جعل الطلبة–المعلمين يتقنون استخدام التكنولوجيا وأدواتها بحيث يكونون قادرين على إدماجها في موادهم كوسيلة أساسية في عمليات التعلم والتعليم.

– تزويد كل منهم بجهاز كومبيوتر شخصي وببرمجيات مناسبة.

– إنشاء شبكة اتصالات داخلية تسهل التواصل وتوزيع النصوص والوثائق عبر البريد الإلكتروني.

– ربط كليات التربية ومعاهد المعلمين بالمدارس المتعاونة التي تستخدم للتربية العملية لتسهيل تواصل كافة الأطراف المعنية.

– تشجيع التعاون بين معلمي المعلمين في مؤسسات الإعداد مما يوسع آفاقهم، ويمكنهم من تجديد المناهج والطرائق بشكل أفضل (Grimmett, 1999).

١٦. استخدام أساليب التعلم عن بعد إلى جانب أساليب التعليم وجها لوجه

في سبيل تلبية حاجات المجتمعات المتزايدة إلى المعلمين بأساليب مرنة وقليلة التكاليف، اتجهت دول عدة إلى استخدام وسائل التعليم عن بعد في إعداد المعلمين وتدريبهم، إلى جانب أساليب التعليم وجها لوجه، وذلك للوصول إلى أفراد لايمكنهم الإلتحاق بمؤسسات الإعداد والتدريب لبعدها عن أماكن سكنهم، أو لأنهم لا يستطيعون الإلتحاق بها على أساس متفرغ لانشغالهم بأعمال أخرى، فتمكنت بذلك من الإستفادة من عدد صغير نسبيا من أعضاء هيئة التعليم المشهود لهم بالكفاءة العلمية والمهنية لتصميم وإنتاج برامج ومواد تعليمية ذات مستوى عال، وإيصالها إلى عدد كبير من الطلبة–المعلمين والمعلمين المنتشرين جغرافيا، وبكلفة أقل من كلفة التعليم التقليدي (حمود، ١٩٨٨ وحمود، ١٩٩٨).

وتتنوع وسائل وأساليب التعلم عن بعد إلى درجة كبيرة، وهي تعتمد على التعلم المركز على الطالب *(Student-Centered Learning)* أو على التعلم الذاتي. ومن أقدم الوسائل، التعليم بالمراسلة الذي يعتمد على إرسال المواد التعليمية (كالتعيينات والحقائب التعليمية والتسجيلات الصوتية والمرئية) إلى المتعلمين بواسطة البريد، ثم المواد المقدمة عن طريق الإذاعة والتلفزيون. وقد بدأت الإستفادة مؤخرا من الإمكانات الهائلة لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة التي تتيح تعلما تفاعليا والحصول على تغذية راجعة، كما سبقت الإشارة، مع مواجهة تحديات المكان والزمان، كما يتم أحيانا مزجها ببعض اللقاءات وجها لوجه بين المعلمين والمتعلمين.

وقد اهتمت جهات دولية كثيرة ببرامج إعداد المعلمين والتعلم عن بعد خلال العقدين الأخيرين. ففي عام ١٩٨١، أصدر برنامج اليونسكو الأسيوي للتجديد والتطوير التربوي، على سبيل المثال، مجموعة من التقارير حول هذا الموضوع. وفي عام ١٩٩٠ بحث بنك التنمية الأسيوي التعلم عن بعد في بلدان جنوب إفريقيا خاصة فيما يتعلق بإعداد المعلمين وتدريبهم. وفي عام ١٩٩٠ ناقش الاجتماع الأول للمجموعة الإفريقية مطولا إمكانات استخدام النماذج الجديدة في التعليم عن بعد في إعداد المعلمين. وحاول مؤتمر المجلس العالمي للتعلم عن بعد استكشاف

مختلف أشكال إعـداد المعلمين، وبوجه خاص إمكانات تطبيق التكنولوجيا الجديدة فيه (Moon, 1996).

وقد أنشئ في أوروبا في العقود الأخيرة عدد من المؤسسات الرسمية والخاصة لإعداد المعلمين قبل الخدمة، وذلك عبر الأقمار الصناعية وأجهزة الأنظمة التفاعلية ووسائل الاتصال الحديثة، وحث المجلس الأوروبي سائر مؤسسات التعليم العالي على إدخال التعليم عن بعد باستخدام هذه التكنولوجيا، كما حث المؤتمر الدائم لوزراء التربيـة الأوروبيين عـام ١٩٨٩ الأنظمة التعليميـة الأوروبيـة على الاستثمـار الكامـل لإمكانـات التكنولوجيـا التربويـة الحديثـة (Concil of Europe, 1991)، وأشارت معاهدة ماستريخت بشكل خاص إلى أهمية الاهتمام بالتعلم عن بعد لجعل عملية التعليم أكثر مرونة من حيث المكان والزمان، ولإفساح مجـال الدراسـة أمـام أشخـاص كثيرين تحول ظروفهم دون الالتحاق بالمؤسسـات التقليديـة (Moon, 1996).

وفي المملكة المتحدة، يقدم برنامج أساسي لإعداد المعلمين قبل الخدمة، للمرحلتين الابتدائية والثانوية، بواسطة الجامعة المفتوحة أو التعلم عن بعد. وقد بدأت هذه الجامعة في العام ١٩٩٤ بتقديم برنامج من سنة واحدة بشكل متفرغ، ومن ١٨ شهرا بشكل غير متفرغ، للخريجين الذين تخرجوا من جامعات أخرى، للحصول على شهادة الدراسات العليا في التربية، مستخدمة شبكة اتصالات بواسطة الكومبيوتر. وفي هذا السبيل، قامت بتوفير أجهزة الكومبيوتر والبرمجيات وإمكانات الطباعة لجميع الطلبة، كما وفرت أنظمة المؤتمرات الكومبيوترية والاتصالات الشخصية عن طريق الفاكسيميلي. وجعلت التدريب العملي في المدارس جزءا لا يتجزأ من برنامج الإعداد، ووضعت ترتيبات للإشراف على الطلبة أثناء هذا التدريب، ولتنظيم جلسات تعقد وجها لوجه لمناقشة الممارسة الصفية. وقد ضم البرنامج ١٧٠٠ طالب معلم في العام ١٩٩٦. وقد أجريت عدة دراسات لمقارنة أداء المعلمين الذين تخرجوا من الجامعة المفتوحة بأداء زملائهم الذين تابعوا الدراسة في الجامعات العادية، فتبين لبراتون *(Perraton)* أن تربية المعلمين عن بعد يمكن أن تعتبر مساوية لتلك التي يحصل عليها الذين أعدوا في المؤسسـات التقليديـة (Moon, 1996).

وفي جنوب إفريقيا ، يقدر أن حوالي ١٣٠.٠٠٠ طالب-معلم (ثلث قوة العمل التعليمية) يدرسون مقررات مقدمة بواسطة الوسائل المتنوعة للتعلم عن بعد، مع إعطاء أهمية للأنشطة المرتكزة على المدرسة (Moon, 1996).

وفي الصين، حقق التلفزيون التربوي عبر القمر الصناعي إنجازات كبيرة في مجال إعداد المعلمين للمدارس الابتدائية والثانوية، إذ أسست الحكومة الصينية كلية المعلمين التلفزيونية الصينية *(China TV Teachers College)* في عام ١٩٨٧، بحيث يتعلم الطلبة المعلمون من خلال التلفزيون بشكل أساسي، ويحصلون على مساعدة وجها لوجه من قبل المدربين، وتقوم كليات إعداد المعلمين النظامية المحلية بتحمل مسؤولية تسجيل وتنظيم دراستهم وإجراء الإمتحانات لهم ومنح الشهادات للذين ينجحون في الامتحانات. وقد تخرج ٩٢٠.٠٠٠ معلم في العام ١٩٩٧. هذا فضلا عن البرامج التلفزيونية المخصصة للتدريب أثناء الخدمة وللتربية المستمرة (Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education, 1996).

وقد قدرت إحدى الدراسات متوسط كلفة تخرج الطالب من المرحلة الجامعية الأولى في جامعة المملكة المتحدة المفتوحة بربع كلفة الدراسة الجامعية التقليدية. كما بينت دراسة أجراها براتون *(Perraton)* عام ١٩٩٣، حول أحد عشر مشروعا لإعداد المعلمين بواسطة التعلم عن بعد، أن برامج هذا الإعداد يمكن أن تكلف من ثلث إلى ثلثي كلفة البرامج التقليدية (Moon, 1996). ويرى البنك الدولي أن برامج التعلم عن بعد، للإعداد قبل الخدمة كما للتدريب أثناءها، أقل كلفة من برامج التعلم التقليدية القائمة على الدراسة وجها لوجه، بالإضافة إلى إيجابياتها التي تمكن المعلمين من متابعتها دون أن يضطروا إلى الإبتعاد عن صفوفهم، كما يمكن بواسطتها الوصول إلى مجموعات كبيرة يصعب الوصول إليها بالطرق التقليدية (Torres, 1996).

١٧. تنويع أساليب تقويم الطلبة في برامج إعداد المعلمين

التقويم عملية لاغنى عنها في برامج إعداد المعلمين، لأنها تمكن من تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة – المعلمين بعد إخضاعهم لخبرة

تعليمية–تعلمية، وتساعد بالتالي على اتخاذ القرارت المناسبة بشأن تعديل الخطة الدراسية أو طرائق التدريس وما إلى ذلك من قرارات. ولهذا تهتم الدول المختلفة باختيار أساليب التقويم بدقة، كما تهتم بتنويع تلك الأساليب، بحيث تقلل من التركيز على تذكر المعلومات، وتهتم بالمقابل بالوسائل التي تقيس المستويات العقلية العليا، بالإضافة إلى الميول والمواهب والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، كما تؤكد على التقويم التكويني الذي يساعد على تشخيص الصعوبات تدريجيا، بحيث يسهل معالجتها، وكذلك على التقويم الذاتي. في الوقت نفسه، يتم التأكيد على ضرورة توفير شروط الصدق والموضوعية والدقة والشمول في أساليب التقويم، لتلافي أخطاء عدة، قد تقع فيها تتعلق بالصياغة أو التفسيرات الخاطئة أوالتحيز. وهذا يستدعي تقويم عملية التقويم ذاتها، وضرورة تطوير المهارات الفنية المتعلقة بها.

١٨. تقويم برامج إعداد المعلمين

تؤكد الأنظمة التعليمية على ضرورة توفير نظام من التقويم المستمر لبرامج إعداد المعلمين من حيث أهدافها ومحتوياتها وخططها ومددها وآثارها على أداء المعلمين ومدى تلبيتها لحاجاتهم المهنية، وإشراك جميع من لهم علاقة بهذا التقويم من طلبة متدربين ومعلمين وموجهين تربويين (أو مفتشين) ومديرين، واستخدام أدوات ووسائل متعددة لاكتشاف نقاط الضعف تدريجيا ومعالجتها، مع ملاحقة المستجدات في الميدان التربوي.

١٩. اختيار معلمي ومدربي المعلمين وإعدادهم وتقويمهم

مع ازدياد الاهتمام العالمي في العقود الأخيرة بنوعية التعليم العالي عموماً، والتعليم المقدم في كليات التربية ومعاهد المعلمين خصوصاً، بدأ كثير من الدول يهتم بوضع معايير دقيقة لاختيار أعضاء هيئة التدريس الجامعيين (وخاصة معلمي المعلمين ومدربيهم)، لاتكتفي بشرطي التفوق الأكاديمي والقدرة على إجراء البحوث، بل تهتم أيضا بالخصائص الشخصية الضرورية لمهنة التدريس، كما تؤكد على ضرورة إعدادهم التربوي قبل الخدمة، وتدريبهم أثناء الخدمة، إسوة بما يطلب بالنسبة لمعلمي المراحل التعليمية الأخرى، ليكونوا قادرين على استخدام

طرائق وأساليب التدريس وتقنيات التعليم الحديثة، وإعداد وسائل التقويم المتنوعة، وذلك نظرا للأثر الذي تتركه الطرائق والأساليب التي يستخدمونها على طلبتهم معلمي المستقبل، باعتبار أنهم يشكلون نماذج يحتذي بها هؤلاء.

وتهتم الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا بتطوير خبرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وقد بينت إحدى الدراسات أن ٧٥٪ من مجموع المؤسسات الجامعية الأمريكية التي تقدم برامج دراسات عليا على مستوى الماجستير والدكتوراه قد بدأت بتدريب المعيدين والمدرسين والمساعدين على التدريس تحت إشراف الأساتذة القدامى، ليصبحوا أعضاء في الهيئة التدريسية (أبو غريب والطويل، ١٩٩٦). وقد أنشأت لهذه الغاية مراكز للتدريب تعتمد أساليب متعددة، كعقد حلقات النقاش المهنية والمؤتمرات وورش العمل والتدريب على التدريس الفعال، والعمل ضمن فريق، والتعلم من الزملاء، وتوفير مصادر التعلم الذاتي (حمود، ٢٠٠٠).

وتؤكد الدول الأوروبية بدورها على ضرورة العناية باختيار معلمي المعلمين (أعضاء هيئة التدريس الجامعيون)، بحيث يكونون أكفاء ومن مستوى مهني عال لتقديم القدوة الصالحة، وملمين بالعلوم النفسية والتربوية، ويتقنون طرائق تدريس المادة التي يدرسونها، وقادرين على العمل كفريق حتى ينسقوا أنشطتهم. كما تؤكد أن تكون لديهم خبرة طويلة في التدريس المدرسي، خاصة في المرحلة التعليمية التي يعدون الطلبة للتدريس فيها، وأن يدرّسوا في هذه المدارس حتى يتمكنوا من ربط النظرية بالتطبيق واستخدام طرائق التدريس المناسبة التي سيرثها طلبتهم، معلمو المستقبل (Council of Europe,1986 c; Conseil de l'Europe,1990 a & Council of Europe 1988 a).

وهكذا يعمل "المركز الأوروبي للإجادة في التعليم العالي" (CEPES) في بوخارست على تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم مهنيا. وتوجد في بعض الدول الأوروبية مراكز أو لجان للتطوير تتبع رؤساء الجامعات (البرتغال)، أو وزارة التعليم العالي (تركيا)، ويؤدي حضور الدورات التدريبية أحيانا إلى زيادة فرصة عضو هيئة التدريس في الترقي وزيادة الراتب. هذا، وتوجد في الهند ٤٨

كلية أكاديمية تقدم تدريبا قبل الخدمة وأثناءها لجميع أعضاء هيئة التدريس، كما توجد في جامعات جنوب إفريقيا برامج متقدمة لتطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (حمود، ٢٠٠٠).

وفي النرويج، يلزم أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في مؤسسات إعداد المعلمين (معلمو المعلمين) بالإلتحاق لمدة سنة لدراسة برامج في طرائق التدريس والتدريب العملي، وأن تكون لديهم خبرة في التدريس المدرسي قبل أن يتمكنوا من الحصول على عمل دائم كعضو هيئة تدريس في كلية أو جامعة (UNESCO, 1994 a).

بالإضافة إلى ذلك، تهتم بعض الدول بتقويم مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعيين (معلمي المعلمين)، وتأخذ ذلك بالحسبان عند ترقيتهم، ولا تكتفي بالأنشطة البحثية كمعيار وحيد للترقية. ويشارك الطلبة في هذا التقويم في بعض الأحيان، كما هي الحال في الجامعات الأمريكية والكندية. وقد بينت بعض الدراسات أن الطلبة يستجيبون بطريقة جدية لهذا التقويم الذي يؤدي إلى تحسين علاقاتهم بأعضاء هيئة التدريس، فضلا عن أنه يعطي هؤلاء تغذية راجعة عن عملهم، فيأخذون نتائجه بعين الإعتبار لتحسين ممارساتهم، مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية. وتقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس إلزامي في بعض الجامعات قبل منح الترقيات، في حين يعتبر اختياريا في بعض الجامعات الأخرى (Marsh, 1990).

٢٠. اختيار الإداريين التربويين وإعدادهم

من جهة أخرى، تؤكد كافة الدول على ضرورة العناية باختيار سائر العاملين في الميدان التربوي، كمديري المدارس وأخصائيي المناهج والموجهين التربويين (أو المفتشين) وأخصائيي القياس النفسي والتوجيه والإرشاد التربوي والمهني والتخطيط التربوي وغيرهم، ومن ثم توفير إعداد وتدريب لهم، قبل الخدمة وأثناءها، بحيث يتمتعون بكفايات مهنية عالية، ذلك أنهم يضطلعون بمهام الإشراف والتوجيه والتخطيط، ويمارسون الرقابة على التعليم، ويساهمون في تطوير معارف المعلمين ومهاراتهم، ويؤثرون بالتالي تأثيرا حاسما على الممارسات

التربوية للمعلمين، وعلى عملية تطوير النظام التربوي، وإلا فإنهم سوف يعرقلون عمل المعلم ونزوعه نحو التجديد التربوي بتدخلاتهم المختلفة.

وفي هذا المجال، أكدت لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٧) أن أسلوب المدير الناجح في تنظيم أمور المعلمين يعتبر عاملا فعالا في النهوض بالعمل في المدرسة، وطالبت اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا بأن تعمل كل ولاية على اختيار وتدريب المديرين بحيث يكونون في مستوى كفاءة عالية، ويفهمون العملية التعليمية–التعلمية، فيتمكنون من تحقيق إنجازات عالية في المدارس. كما دعت إلى أن يمارس المديرون التدريس ولو بشكل جزئي ليكونوا مؤهلين لقيادة العملية التعليمية (Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education, 1996).

وتهتم دول أوروبا أيضا بقضية اختيار وإعداد الإداريين التربويين، فقد أكد المسؤولون في المجلس الأوروبي مرارا على ضرورة بذل جهود منتظمة لاختيار مدربي المعلمين ومديري المدارس ورؤساء الأقسام والمفتشين وسائر القياديين التربويين (Conseil de l'Europe, 1987 a)، وأكد المشاركون في ندوة المعلمين التي عقدها المجلس الأوروبي في ألمانيا في العام ١٩٩٠ على الدور الحيوي الذي يجب أن يلعبه مدير المدرسة في تحسين العملية التعليمية وفي إدارة التجديد التربوي. ولهذا، يجب أن تأخذ عملية اختيار المديرين بالاعتبار خصائص شخصياتهم ومهاراتهم في الإتصال، وقياس كفاياتهم، وملاحظتهم في عملهم اليومي، وإعطاء أهمية كبيرة لإعدادهم، وتوفير فرص النمو المهني المستمر لهم. كما أكدوا على دور الموجهين التربويين في تأمين الظروف المناسبة لتحقيق تعليم وتعلم فعالين، وعلى ضرورة أن يكون الموجه التربوي في التعليم الابتدائي معلما سابقا، وأن يكون الموجه في التعليم الثانوي اختصاصيا في المادة التعليمية وحاصلا على تأهيل تربوي، بالإضافة إلى التدريب المستمر أثناء العمل نظرا لتأثير ذلك على نوعية التعليم (Council of Europe, 1988 a & Conseil de l'Europe, 1992).

هذا، وتهتم الصين وكوريا الجنوبية واليابان بالإدارة التربوية وبتدريب القيادات الإدارية التعليمية لرفع كفاءتهم الإدارية وتحسينها (اللجنة الوطنية الصينية للتربية، ١٩٨٧؛ و إبراهيم، ١٩٨٩ و Shapson, 1999).

٢١. التعاون بين المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين محليا وإقليميا ودوليا

حتى تتمكن كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين من تقديم الخدمات المناسبة للمجتمع، وإعداد الخريجين الذين تتناسب خبراتهم مع حاجاته الفعلية، تؤكد دول كثيرة على ضرورة التنسيق والتعاون بين تلك الكليات والمعاهد ووزارات التربية والتعليم ومراكز البحوث والمؤسسات التربوية المعنية، على المستوى الوطني، كما تؤكد على ضرورة التعاون على المستويين الإقليمي والدولي، وذلك بتطوير شبكة اتصالات فيما بينها لتسهيل تبادل الخبرات والمعلومات المتعلقة بالتجديدات التربوية والمشاريع والتجارب الرائدة والمطبوعات، وتشجيع تبادل الزيارات والخبراء وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والباحثين، وإنتاج المواد والنماذج التعليمية، ووضع برامج مشتركة للتطوير والتجديد، وإجراء البحوث الميدانية والتطبيقية المشتركة.

وقد ازداد عدد الشراكات *(Partnerships)* الاستراتيجية الناجحة بين المؤسسات المعنية (كليات التربية والمدارس.. إلخ.) سواء على مستوى الإعداد قبل الخدمة، أو التدريب أثناءها (Day, 1999).

ومن هذا المنطلق، قررت اليونسكو، في الدورة السادسة والعشرين للمؤتمر العام في عام ١٩٩١، الشروع في برنامج توأمة الجامعات والكراسي الجامعية، بهدف توثيق التعاون الأكاديمي في العالم، وتنمية وتعزيز الروابط بين مؤسسات التعليم العالي.

ثانياً: الاتجاهات العالمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة

رغم أن التركيز الأساسي في تربية المعلمين ينصب على إعدادهم قبل الخدمة، فإن كافة الدراسات والتقارير تشير إلى أن هذا الإعداد لم يعد كافيا

لتزويد المعلمين بكل ما يحتاجون إليه من معلومات ومهارات واتجاهات، نظرا للتطور المستمر، وتؤكد على أن تدريبهم أثناء الخدمة يبقى أولوية عالية بهدف رفع كفاءتهم وتجديد خبراتهم ومساعدتهم على مواجهة الظروف التعليمية المتغيرة والتكيف مع المستجدات، وكجزء من التربية المستمرة التي يفترض أن تمتد طيلة فترة ممارسة المهنة. ولهذا، أصبح تدريب المعلمين أثناء الخدمة يعتبر في بلدان كثيرة كنظام كلي متكامل مع إعدادهم قبل الخدمة، كما يحصل، على سبيل المثال، في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي دول الاتحاد الأوروبي، وفي إنجلترا وويلز، واليابان، والصين، وغيرها (حمود، ١٩٩٨).

هذا، وتختلف أنشطة التدريب أثناء الخدمة بشكل كبير من بلد لآخر سواء في ظروف تنظيمها أو مدتها أو توقيتها أو مكان عقدها أو طرائقها وأساليبها، إلخ. إلا أن هناك اتفاقا على إيجاد الأشكال المناسبة لتحسين نوعيتها. وأبرز الإتجاهات العالمية في هذا المجال ما يلي:

١. إلزامية التدريب أثناء الخدمة

نظراً للتطورات السريعة التي يشهدها العصر الحاضر، يرى كثيرون أنه بات من الضروري جعل تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلزاميا.

وقد أصدرت ألمانيا، على سبيل المثال، قوانين تلزم جميع المعلمين بالتدريب أثناء الخدمة لجعلهم متابعين للتطورات في مجال عملهم ولرفع مستوى كفاءتهم، كما تلزم بالتدريب جميع الذين تسند إليهم مسؤوليات خاصة حديثة. ويؤكد بعض الدول الأوروبية على إلزامية التدريب خلال عدة أيام في السنة (من ثلاثة إلى ستة) كما في إيرلندا والبرتغال والسويد وفنلندا والنرويج واسكوتلاندا واليابان، ويجعل بعضها التدريب يوما واحدا إلزاميا، كبلجيكا وفرنسا، في حين تتخذ بعض الدول إجراءات أكثر مرونة حيث تجعل التدريب إلزاميا عندما تكون هناك حاجة إليه، كاليونان واليابان اللتين تنظمان تدريبا إلزاميا للمعلمين المعينين حديثا، والنمسا حيث يصبح التدريب إلزاميا في حالة تعديل المناهج أو الخطط الدراسية للمعلمين المعنيين. وفي بلجيكا، تنظم المقتشية مؤتمرين سنويا ويلزم المعلمون بحضور المحاضرات والمناقشات والأنشطة العملية. وقد بدأت بعض

الولايات الأمريكية تشترط انخراط المعلم في نشاطات تدريبية لتجدد له الترخيص الخاص بمزاولة مهنة التدريس، كما سبق وأشرنا، وأوصت لجنة كبار الموظفين التابعة للمجلس الأوروبي بجعل التدريب أثناء الخدمة شرطا للترقي الوظيفي للمعلمين، إذا لم يكن بالإمكان جعله إلزاميا على الجميع (Council of Europe, 1985 c; Council of Europe, 1996 a and c; Shoppa, 1991; UNESCO, 1994; EURYCIDE 1995; Schrom and Kojina, 1996).

٢. الجوانب التي يتم التركيز عليها أثناء التدريب

غالباً ما يهدف التدريب أثناء الخدمة إلى نقل المعلومات والخبرات الجديدة لجعل المعلمين وسائر التربويين مواكبين للتطوير والتجديد التربوي. ولضمان نجاحه، يؤكد المسؤولون على ضرورة أن يتناسب مع الحاجات الفعلية للمعلمين والطلبة والسلطات التربوية. ولهذا، يلجأون إلى إعداد دراسات ميدانية للكشف عن المشكلات والصعوبات التي تعترض المعلمين، وعن الجوانب التي يشعرون بأنهم بحاجة إلى تطويرها، للتمكن من تقديم المواد التعليمية التي تلبي احتياجاتهم الفعلية.

وتتجه الدول الأوروبية إلى التركيز على المواد التي تفرضها المشكلات الجديدة، كالتربية البيئية، والصحية، والتربية من أجل التفاهم الدولي، والكومبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، ومكافحة العنصرية وعدم التسامح، والتربية في مجتمع متعدد الثقافات، والتربية المدنية وحقوق الإنسان، واللغات الحية، والإرشاد التربوي والمهني، والتربية الخاصة بالمعوقين (Council of Europe, 1986 a; Council of Europe, 1988 d & Conseil de l´ Europe, 1994).

٣. لا مركزية التدريب

يلاحظ في بلدان عدة اتجاه قوي نحو لامركزية التدريب أثناء الخدمة، إذ يتم تركيز التدريب في المدرسة أحيانا باعتبارها المكان الطبيعي لعمل المعلمين والطلبة، وفي الجامعات أو في المراكز التربوية المخصصة للتدريب أحيانا أخرى، وتتعاون في ذلك وزارات التربية مع السلطات الإقليمية والمحلية ومع الجامعات وكليات التربية ومراكز التدريب أثناء الخدمة واتحادات ومنظمات المعلمين. وقد

بدأ التركيز في السنوات الأخيرة على التدريب داخل المدرسة، ويبدو أنه أقل كلفة وأكثر فاعلية (Day, 1999).

٤. المدة التي تستغرقها أنشطة التدريب ومواعيدها

هناك اتجاه واضح لجعل مدة التدريب أطول فاطول (Council of Europe, 1988 d). وقد يتم ذلك أثناء الدوام المدرسي أو خارجه في المساء، أو أثناء العطل.

وتمتد مدة الدورات التدريبية من يوم واحد إلى أسبوع أو ستة أسابيع أو أكثر، حسب أهدافها وظروف المستهدفين وحاجاتهم. بالإضافة إلى ذلك، قد يلتحق بعض المعلمين بكليات التربية لدراسة مقرر أو أكثر خلال العام الدراسي. وفي الدانمارك، يمنح المعلمون تخفيضا في ساعات عملهم عندما يلتحقون بمقررات كهذه (Council of Europe, 1986 a & Commission des Communautés Européennes, 1989).

٥. استخدام وسائل التدريب عن بعد إلى جانب وسائل التدريب وجها لوجه

تتنوع وسائل وأساليب التدريب أثناء الخدمة إلى درجة كبيرة، وتبذل الجهود لإيجاد وسائل مرنة لإفساح المجال أمام المعلمين للمشاركة في التدريب دون إنقاص ساعات التدريس المخصصة لعملهم مع الطلبة، فتستخدم أساليب التعلم وجها لوجه، كالمحاضرات والندوات وورش العمل وحلقات البحث والنقاش والدروس النموذجية والزيارات الميدانية، وأساليب التعلم الذاتي الموجهة والتعلم عن بعد بواسطة المراسلة والبرامج الإذاعية والتلفزيونية والاشرطة المسموعة والمرئية، هذا بالإضافة إلى المراكز التربوية التي تنشأ في المناطق الجغرافية المختلفة لهذه الغاية، ويوفر لها معلمون وفنيون مدربون، وكذلك الفرق المتجولة من الأساتذة والأخصائيين، وغيرها من الأساليب والوسائل التي تمكن المعلمين والعاملين التربويين من مواصلة دراستهم وتطوير أنفسهم وتحسين ممارساتهم التعليمية بشكل مستمر، دون أن يضطروا إلى ترك عملهم أو تغيير أماكن إقامتهم.

وقد فتح استخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصال الحديثة المجال لوسائل أخرى، مكنت المعلمين من التواصل والتفاعل إلى أوسع مدى عن طريق شبكات الكومبيوتر.

وتقدم كوليس وزملاؤها (Collis , et al., 1995) أمثلة عدة عن استخدام تكنولوجيا الاتصال بواسطة الكومبيوتر (Computer Communication Technologies = CCT) في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، كما في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وفي معظم الدول الأوروبية، كفرنسا وإسبانيا والدانمارك والنرويج والمملكة المتحدة وبلغاريا. وقد تبين أن استخدام المؤتمرات عبر شبكة الكومبيوتر التي تربط بين المعلمين قد أصبح مثيرا أساسيا لتطوير المعلمين مهنيا (حمود، ١٩٩٨). وتستخدم مصر الفيديو كونفرانس على نطاق واسع لتدريب المعلمين وسائر العاملين في الميدان التربوي. كما تنظم البرازيل برامج تدريبية عن طريق التعلم عن بعد تهدف إلى رفع كفاءة جميع معلمي مرحلتي ما قبل الابتدائي والابتدائي بحلول عام ٢٠٠٧ (UNESCO-OECD, 2001).

٦. تبادل المعلمين

يلجأ بعض الدول إلى تبادل المعلمين كوسيلة لتدريبهم أثناء الخدمة، وتوسيع خبراتهم المهنية، وتمكينهم من تبادل الأفكار والمعلومات والوسائل التعليمية مع زملائهم من البلدان الأخرى، ونشر المعلومات التي يجمعونها أثناء ذلك بين زملائهم في وطنهم، وكتابة التقارير عنها في المجلات التربوية. وقد أكد المجلس الأوروبي أن تشجيع التعاون وتبادل الأفراد والأفكار بين الدول يمكن أن يساعد على تحسين نوعية التعليم، وأن يكون جزءا من الإعداد قبل الخدمة أوالتدريب أثناء الخدمة.

وتعتبر الزيارات خارج البلاد في الدول الأوروبية ضرورية خاصة بالنسبة للمعلمين الذين يدرّسون اللغات الأجنبية. ويمكن أن تتضمن هذه الزيارات مقررات قصيرة لعدة أيام أو مقررات تنظم خلال العطل. وفي هذا السبيل، يقدم المجلس الأوروبي كل عام عدداً من المنح للمعلمين للالتحاق بدورات تدريبية

قصيرة أثناء الخدمة في البلدان الأخرى التابعة للمجموعة الأوروبية المشاركة فيه. وقد بدأ التفكير بإنشاء مركز أوروبي لتدريب المعلمين (Council of Europe, 1986 b; Council of Europe, 1987 a; Conseil de l'Europe, 1990 a; Conseil de l'Europe, 1994 a & b). هذا، ولدى النرويج برامج لتبادل معلمي المعلمين والطلبة مع البلدان الاسكندنافية ومع الدول الأوروبية الأخرى (UNESCO, 1994 a).

٧. العمل التعاوني بين المعلمين

شهدت الفترة الأخيرة بداية ظهور اتجاه يقضي بضرورة تشجيع العمل التعاوني بين المعلمين، وضرورة منحهم الوقت الكافي لتخطيط الأنشطة معا ضمن فرق عمل، وذلك في دول المجلس الأوروبي، وإنجلترا وأستراليا والولايات المتحدة، على سبيل المثال. وتبين دراسات عدة أن التعاون بين مجموعة من المعلمين لتخطيط الأنشطة عامل أساسي في تطويرهم (Conseil de l' Europe, 1990 a & Day, 1999)، كما أنه يسمح بتكامل خبراتهم ومعارفهم بحيث يتمكنون من تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة على نحو أفضل (Tedesco, 1997). وقد بدأت المدارس فعلا تأخذ بعين الإعتبار هذا الموضوع في جدول العمل المدرسي بتخصيص وقت يومي لتخطيط العمل بشكل تعاوني من قبل المعلمين في مستوى الصف الواحد. وقد تبين أن تلاميذ هذه المدارس تعلموا أكثر إذ أن المعلمين طوروا خبراتهم (Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education, 1996) وتبين الأبحاث أن بعض الدول تمنح المعلمين المبتدئين في سنتهم الأولى فرصا خاصة للتدريب من خلال تكثيف التعاون والتفاعل بينهم وبين المعلمين ذوي الخبرة، كما في نيوزيلاندا والصين واليابان، على سبيل المثال (Moskowitz & Stephens, 1997).

٨. تقويم التدريب أثناء الخدمة

يؤكد المسؤولون التربويون على ضرورة إعطاء أهمية كبيرة لتقويم برامج التدريب أثناء الخدمة بعد الانتهاء من تقديمها، وذلك من حيث أهدافها،

ومحتوياتها، ومددها، وتوقيتاتها، والطرائق التي استخدمت في تنفيذها، وتقويم الخبرات التي تم اكتسابها ومدى تلبيتها لحاجات وأولويات جميع المشاركين والمعنيين، للتأكد من مدى فاعليتها. ويساهم بتقويم التدريب المتدربون أنفسهم، والموجهون التربويون والمديرون من خلال تقويم أداء المعلم المهني ومدى تطور شخصيته، والزملاء الذين يتبادلون الزيارات الصفية بهدف مناقشة الممارسات التعليمية مع زملائهم وتقديم تغذية راجعة لهم.

٩. عوامل تساعد على زيادة فاعلية التدريب

تؤكد الدراسات على ضرورة مراعاة عوامل عدة عند تنظيم التدريب أثناء الخدمة لضمان زيادة فاعليته (Commission des Communautés Européennes, 1989). من ذلك مثلا:

- أخذ أوضاع المعلمين المتدربين الاقتصادية والاجتماعية والمهنية بعين الاعتبار.
- تلبية احتياجاتهم التدريبية الفعلية التي تكشف عنها دراسات ميدانية معمقة.
- ضرورة اقتناعهم بأهمية التدريب المستمر، وشعورهم بالحاجة إليه.
- إشراكهم في عمليات تخطيط برامج التدريب وتنفيذها وإدارتها وتقويم نتائجها، وتوفير مناخ مفعم بالثقة والتعاون بين جميع الفئات المعنية.
- شمول التدريب جميع المعنيين بالعملية التعليمية–التعلمية، خاصة مديري المدارس والمفتشين والمرشدين التربويين ومعلمي المعلمين، إلخ.
- استخدام أساليب وطرائق متنوعة ومرنة، وتقويم أنشطة التدريب من قبل المتدربين وسائر المعنيين.
- إقامة علاقات وثيقة بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة .

١٠. توفير الحوافز المادية والمعنوية للذين يتابعون التدريب

تؤكد دول كثيرة ضرورة توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين يتابعون التدريب والدراسة أثناء الخدمة، وذلك بالاعتراف بنتائج التدريب المستمر

على شكل شهادات أو ساعات معتمدة تؤدي إلى منحهم درجات علمية معترف بها، وإلى زيادة رواتبهم وترقيتهم، كما يحدث في معظم الدول الأوروبية. وتجعل كل من إسبانيا والبرتغال واللوكسمبورغ تقدم المعلمين الابتدائيين في المهنة مشروطا باشتراكهم في برامج التدريب (Eurydice, 1995). وفي الولايات المتحدة الأمريكية يمنح المعلمون الحوافز المادية كلما أنهوا مقررات دراسية أو انتظموا في دورات تدريبية. وتمنح بعض الولايات في ألمانيا شهادات للمعلمين الذين ينهون تدريبا أثناء الخدمة تضم إلى ملفاتهم ولا تؤثر على رواتبهم، كما أن المشاركة المنتظمة في برامج التدريب يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار عندما يتقدم المعلم لوظيفة إدارية، كمدير مدرسة مثلاً (Schrom, 1996).

خاتمة

خلاصة القول أن ظروف العصر الذي نعيش فيه تضع تحديات كبيرة أمام الأنظمة التعليمية، وتدعوها لتخريج نوعية جديدة من المواطنين القادرين على التكيف مع متطلباتها. وفي هذا الإطار، يبرز الدور الرئيسي الذي يلعبه المعلمون، باعتبارهم حجر الزاوية في أي تطور تربوي. ولهذا، ازداد الاهتمام العالمي بإعدادهم وتدريبهم حتى يتمكنوا من القيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، فبرزت في هذا المجال اتجاهات عالمية عدة، منها الالتزام القومي على أعلى المستويات بقضاياهم، وجعل إعدادهم يتم في مؤسسات التعليم العالي، ووضع معايير دقيقة لاختيارهم، والسعي لجذب العناصر المتميزة منهم، وتطوير مناهج إعدادهم وتدريبهم بشكل مستمر، واستغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في ذلك، والاهتمام بإعداد معلميهم وتدريبهم أثناء الخدمة، والتأكيد على ضرورة التعاون والتنسيق بين المؤسسات المعنية على المستويات الوطنية والاقليمية والدولية.

ومن الملاحظ أن الدول العربية تعمل على تطوير التعليم بصفة عامة، إلا أنها تركز بشكل أساسي على الجوانب الكمية على حساب الجوانب النوعية. ومن العقبات الأساسية التي تعترضها في هذا المجال انخفاض كفاءة العناصر البشرية

العاملة في التعليم. ولهذا، فهي مدعوة للاهتمام بالنواحي النوعية، ومنها الاهتمام بالمعلمين وتدريبهم، والاستفادة في ذلك من تجارب وإنجازات الدول الأخرى التي سبقت الإشارة إليها بما يتناسب مع ظروفها وقناعاتها.

المراجع

إبراهيم، سعدالدين (تحرير) (١٩٨٩). **مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم**. عمان، منتدى الفكر العربي.

أبو غريب، عايدة عباس والطويل، عبد العزيز عبد الهادي (١٩٩٦). تصور موسع لإعداد معلم التعليم عن بعد في مصر، في: ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته: الدراسات والبحوث. **الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ووزارة التعليم، (الجزء الأول)** القاهرة، ١٩-٢٤ أكتوبر، ص ٦١٩- ٦٣٦.

جريدة الأهرام، (١٩٩٧). عدد ٧ أغسطس/ آب.

حاتم، محمد عبد القادر(١٩٩٧). **التعليم في اليابان، المحور الأساسي للنهضة اليابانية**. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حجي، أحمد (١٩٩٦). إعداد المعلم في مصر: الواقع والطموح. دراسة مقارنة، في: ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته: الدراسات والبحوث. **الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ووزارة التعليم، (الجزء الأول)** القاهرة، ١٩- ٢٤ أكتوبر، ص ٤٧١ - ٥١٢.

حمود، رفيقة (١٩٨٨). تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، عمان، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. **سلسلة دراسات ووثائق، ٢٧**، فبراير/شباط.

حمود، رفيقة (١٩٩١). واقع طرائق التدريس وتقنيات التعليم وأساليب التقويم المستخدمة في جامعة البحرين. عمان، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، **سلسلة دراسات ووثائق، ٣٩**، فبراير/شباط.

حمود، رفيقة (١٩٩٧). **مساهمة التعليم العالي في تطوير النظام التربوي**. وثيقة العمل الرئيسية للندوة العربية الإقليمية حول "مساهمة التعليم العالي في تطوير النظام التربوي، بيروت، كلية التربية – الجامعة اللبنانية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ١٣– ١٥ مايو /أيار.

حمود، رفيقة (١٩٩٨). **الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم**. دراسة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجامعة قطر، الدوحة، ٢٧–٣٠ سبتمبر/أيلول

حمود، رفيقة (٢٠٠٠). **رفع كفاءة القوى البشرية العاملة في قطاع التعليم العالي**. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عبدالله، اسماعيل صبري (١٩٩٦). **في: مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن ٢١، أوراق عمل اليوم الأول: جامعة المنوفية القاهرة،** ٢٠– ٢١ مايو/ أيار، ص ١–٢٤ .

عبد الموجود، محمد عزت (١٩٩٢). **أمريكا عام ٢٠٠٠: استراتيجية للتربية** (ترجمة ودراسة). جامعة قطر–مركز البحوث التربوية.

لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية–المجلس القومي للعلوم –الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٧). **تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل: مقتضيات القرن الحادي والعشرين**. ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

اللجنة الوطنية الأمريكية (١٩٨٤). **أمة معرضة للخطر**. ترجمة يوسف عبد المعطي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

اللجنة الوطنية الصينية للتربية (١٩٨٧). **تطور التربية في الصين ١٩٨٤–١٩٨٦**. ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

لينجنز، هانزوباربارا (١٩٨٧). **التربية في ألمانيا الغربية: نزوع نحو التفرد والإمتياز**. ترجمة محمد عبد العليم مرسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

معهد الدراسات التربوية (١٩٩٦). برنامج إصلاح وتطوير التعليم في الصين. **مجلة العلوم التربوية، المجلد الثاني، ١**، و ٣، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، يونيو/حزيران، ص ٥٨- ٨٩.

مكتب البحوث التربوية-وزارة التربية الأمريكية (١٩٨٧). **التعليم في اليابان**. ترجمة سعد عبد الرحمن وحسين حمدي الطوبجي، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧). **معلمو الغد: تقرير مجموعة هولمز**. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

النهار، تيسير (١٩٩٧). **التربية العملية: شروطها ومقومات نجاحها في ضوء التجارب العالمية**. ورقة مقدمة إلى الندوة العربية الإقليمية حول "مساهمة التعليم العالي في تطوير النظام التربوي"، كلية التربية-الجامعة اللبنانية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، ١٣-١٥ مايو/أيار.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠). **مبارك والتعليم: إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة**. القاهرة، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب.

اليونسكو (١٩٦٦). **توصية بشأن أوضاع المدرسين**، أقرها المؤتمر الدولي الحكومي الخاص بشأن أوضاع المدرسين، باريس، اليونسكو، ٥ أكتوبر/تشرين الأول.

اليونسكو (١٩٩٥). **بحث سياسات التغيير والنمو في مجال التعليم العالي**، باريس، اليونسكو.

اليونسكو (١٩٩٦). **التعلم: ذلك الكنز المكنون**. مقتطفات من التقرير الذي قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، باريس، اليونسكو.

اليونسكو- يوندباس (١٩٩٥). **ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم (وثيقة العمل الرئيسية).** عمان- الأردن، ٢-٥ أكتوبر/تشرين الأول.

اليونسكو - يوندباس (١٩٩٦). **تعزيز دور المعلم في عالم متغير. وثيقة العمل الرئيسية للإجتماع الإقليمي التحضيري للدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية.** العين-الإمارات العربية المتحدة، ٨-١٠ نيسان/إبريل .

Anderson, Lorin W. (1991). **Increasing teacher effectiveness.** Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Aubé, Michel (1996). **Sur l´autoroute electronique, les voyages formeront-ils la Jeunesse?** In: **Vie pédagogique** 98 (pp. 36-38). Ministère de l´Education, Québec, Canada.

Bacharach, Samuel B. (1990). **Education reform. Making sense of it all.** Massachusetts, Allyn and Bacon.

Barber, Michael (2001). L'enseignement de demain. In: **L'Observateur de l'OCDE (p. 11)**, (no. 225).

Berger, Marsha R. (1996). Developing a quality teaching force. In: **Egyptian sociaty for development and childhood & ministry of education**, (pp. 285- 311).

Bronack, Stephen C. & Thornton, Paul C. (1999). Web-based learning environments: Issues and perspectives for international teacher training and instruction. **International electronic Journal for Leadership in Learning 3 (17)**, (Online).

Brown, Mark E. (2000). Review essay: "Teaching with technology" & "learning with technology: A constructivist perspective". **International Electronic Journal for Leadership in Learning 4(5)**, (Online).

Buckley, Robert B. (1995). What happens when funding is (not an issue? in: Educational Leadrship). **Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development**, 64-66, pp. 64-66.

Cambier, Anne (1995). **Le rôle de l´universté dans la formation des enseignants.** Paris, UNESCO.

Cernocova, Miroslava, Zdena Lustigova and Stanislav Zelenda (1995). **CIT in teacher training at the Charles University in Prague:**

Examples from the Czech Requblic. In Collis, Betty, Iliana Nikolova & Katerina Martcheva (ed.) op. cit (1995), pp. 249-253.

Collis, Betty Iliana Nikolova & Katerina Martcheva (ed.) (1995). **Information technologies in teacher education. Issues and experiences for countries in transition.** Netherlands, Feb. 20-23, 1994, Paris, UNESCO, European Workshop, University of Twente Publisher.

Collis, Betty (1995). **New possibilities for teacher education through computer-based communication technologies.** In: Collis, Betty, Iliana Nikolova & Katerina Martcheva (ed.)op.cit, (1995), pp. 52-68.

Commission des communautés Européennes (1989). Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la communauté Européenne: **Etudes de Cas et Synthèse**, Janvier.

Comu, Bernard (1995). **Teacher education and communication and information technologies: Implications for faculties of education.** In Collis, Betty, Iliana Nikolova & Katerina Martcheva (ed.) op. cit, (1995), pp. 93-104.

Conseil de l´Europe (1985). **Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation: Raports Nationaux: Norvège, Belgique, Suède.** Strasbourg, Conférence Permanente des Ministres Européens de l´Education, 15e. Session, September.

Conseil de l´Europe (1987). **Les Nouveaux défis pour les enseignants et leur formation.** Raports nationaux sur la Formation des Enseignants, Strasbourg, Conférence Permanente des Ministres Européens de l´Education, 15e. Session.

Conseil de l´Europe (1990/a). **La selection et le perfectionnement professionel des formateurs chargés de la formation initiale des enseignants.** Strasbourg, 30 Juillet.

Conseil de l´Europe (1990/b). **La gestion de l´enseignement: Les nouveaux rôles des ecoles, des enseignants et des chefs d´etablissement**. Strasbourg, 49e Seminaire du Conseil de l´Europe pour enseignants, Allemagne, 8- 13 Octobre (Rapport).

Conseil de l´Europe (1992). **La gestion de l´enseignement: Les nouveaux rôles des ecoles, des enseignants et des chefs d´etablissement.** 49ème Séminaire du Conseil de l´Europe pour Enseignants, Donaueschingen, Allemagne, 8-13 Octobre 1990, Strasbourg.

Conseil de l´Europe (1994). **Programme du conseil de l´Europe pour la formation continue des enseignants: Le système**

de bourses du conseil de la coopération culturelle (CDCC). Strasbourg, Septembre.

Council of Europe (1986/a). **New challenges for teachers and their education.** (National Reports on Teacher Education), Strasbourg, Standing Conference of European Ministers of Education, 15th. Session, 16 January.

Council of Europe (1986/ b). **Teacher training in the light of the council of Europe's work.** Strasbourg, April.

Council of Europe (1986/c). **New challenges for teachers and their education.** (Draft Resolution), Strasbourg, Standing Conference of European Ministers of Education, 15th. Session, Committee of Senior Officials, 15-16 Dec.

Council of Europe (1987). **New challenges for teachers and their education,** Helsinki, Standing Conference of European Ministers of Education, 15th . Session, 5-7 May.

Council of Europe (1988). **Fifth All-European conference of directors of educational research institutions.** triesenberg (Liechtenstein), 11-14 October.

Council of Europe (1991). **Distance teaching: Council of culturel co- operation.** Strasbourg, June.

Darling-Hammond, Linda and McLanghlin, Milbrey (1995). **Policies that support professional development in an era of reform**. In: **Phi Delta Kappan** (pp. 597 - 604), Bloomington, Indiana, U.S.A .

Davis, Niki (1995). **UK case study: Communication and information technology in UK teacher education**. Collis, Betty, Iliana Nikolova & Katerina Martcheva (ed.) op. cit (1995), (pp. 123-134).

Day, Christopher (1999). **Developing teachers. The challenges of lifelong learning.** London, Falmer Press.

De Landsheere G. (1987). Concepts of teacher education. In Dunkin Michael, J. (ed.), **The international encyclopedia of teacher education** (pp. 77-83). Oxford, Pergamon Press.

Dunkin, Michael, J. (Ed) (1987). **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford, Pergamon Press.

Dwyer, David (1994). Apple classrooms of tomorrow: What we've learned. **Educational Leadership. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development**, (pp. 4-10). Alexandria, Virginia, U.S.A, April.

Education Week (2001). Teacher Quality. **Education Week on the WEB**, May 1.

Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education (1996). **National conference on teacher education: Preparation-training-welfare, International Experience.** Round Table, Cairo, 6-8 November.

Eurydice (1995). **In-service training of teachers in the European Union and the UFTA/EEA countries.** Brussels, EURY-DICE, the Education Information Network in the European Union and in the UFTA/EEA Countries, European Unit.

Furlong, John (1996). School-based initial teacher education. Recent experience in England and Wales. In **Egyptian society for development and childhood and Ministry of education** (pp. 211-231).

Gibson, Susan & Oberg, Dianne (1999). Two studies of teacher learning about internet use. **International Electronic Journal for Leadership in Learning, 3** (3), Feb. 8 (on-Line).

Grimmett, Peter P. (1999). Teacher educators as metttlesome mermaids: On collaborating to reinvent teacher education. **International Electronic Journal for Leadership in Learning, 4** (5), March 28 (On-Line).

Gurney, Penelopr J. & Andrews, Bernard W. (2000). Restructuring faculties of education: State of the nation. **International Electronic Journal for Leadership in Learning, 4** (2), March 2(on-Line).

Higginson, F. L. (1996). **Teacher roles and global change: An issue paper.** Geneva, The 45th Session of the International Conference on Education, UNESCO, 30 Sept-5 Oct.

Kirst, Michael W. (1990). The crash of the first wave. Recent state education reform in the United States: Looking backward and forward. In Bacharach, Samuel B. (ed.), **Education reform. Making sense of it all** (pp. 20-29). Massachusette, Allyna Bacon.

Kojina, Yoshitaka (1996). Teacher education in Japan. In **Egyptian Society for Development and Childhood & Ministry of Education** (pp. 199-207).

Liotton, Arno (1995). **Computer networks in teacher education: Realizations in the framework in the Pluto project.** In Collis, Betty, Iliana Nikolova & Katerina Matcheva (ed.) op.cit (1995), (pp. 84-92).

Mac Kinnon, Gregg (1998). Program survival can depend on partnerships: Technology education in Nova Scota. **International Electronic Journal for Leadership in Learning, 2** (4), October 19 (On-Line).

Marsh, H. W. (1990). Student Evaluation of teaching. In **The international encyclopedia of educational evaluation** (pp. 181 - 187). Oxford, Pergamon Press.

Means, Barbara & Olson, Kerry (1994). The link between technology and learning. **Educational Leadership, Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development** (pp. 15-18). Alexandria, Virginia, U.S.A., (April).

Miller, Larry and Olson, John (1994). Putting the computer in its place: A study of teaching with technology. **J. Curriculum Studies, 26** (2), 121-141.

Moon, Bob (1996). Open and distance learning and the development of teacher education-new Global Perspective. In **Egyptian society for development and childhood & ministry of education** (pp. 233-264).

Moskowitz, Jay & Stephens, Maria (1997). **From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim.** Washington, U.S. Department of Education, January.

OECD/OCDE (1995). **Indicators of education systems. Measuring the quality of schools.** Paris, OECD/OCDE.

Reix, Romain (2001). Internet: Les étudiants deviennent enseignants. In **L'Observateur de l'OCDE, 225**, (p. 180) (Mars).

Ryan, Steve, Bernard Scott, Howard Freeman and Daxa Patel (2000). **The virtual university. The internet and resource-based learning.** Kogan Page, London-Sterling (USA).

Scheerens, Joap (1995). The selection and definition of international indicators on teachers. **OECD/OCDE (1995)**, 59-79.

Schrom, Wener (1996). In-service teacher training in Germany. In **Egyptian society for development and childhood & ministry of education,** (pp. 170-195).

Schwab,Richard L. (1990). Preparing education students to be better teachers. Reforming teacher education: Lessons learned from a five-year program. In Bacharach, Samuel B. (ed.), **Making sense of it all.** Massachusetts, Allyn and Bacon.

Shapson, Stan M. & Smith, Neil (1999). Transforming teaching: An agenda for faculties of education. **Education Canada, 39** (1), 4-6.

Shoppa, Leonard James (1991). **Education reform in Japan. A case of immobilist politics.** London and New York, Routledge.

Stanchev, Ivan, Rouman Nikolov and Iliana Nikolova (1995). **Perspectives on teacher training Related to Information technology in Central and Eastern European Countries**. In Collis, Betty, Iliana Nikolova & Katerina Matcheva (ed.), opcit. (1995), (pp. 71-83).

Tardif, Jacques (1996). **Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage: Une pédagogie rigoureuse.** Conférence d´Ouverture, Congrès de l´AQOPS, Québec, 8/30.

Tedesco, Juan Carlos (1997). **The new educational pact: Education competitiveness and citizenship in modern society.** Paris, UNESCO: International Bureau of Education,

Torres, Rosa Maria (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. In **The Role of teachers in a changing world: Prospects**, (vol XXVI (3), pp. 447-467). UNESCO, International Bureau of Education, Paris.

UNESCO (1994 a). **Initial and continuing education of teachers: Norway.** UNESCO, Paris.

UNESCO (1994 b). **An integrated model for teacher training in multicultural contexts**. Geneva, UNESCO, International Bureau of Education.

UNESCO (1996 a). **Learning: The treasure within, report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century.** Paris

UNESCO (1996 b). **Strengthening the role of teachers in a changing world: Issues, prospects and priorities.** Document prepared to assist the participation at the 45th Session of the International Conference on Education. Geneva, 3 July.

UNESCO (1996 c). **Recommendation of the forty-fifth session of the international conference on education.** Geneva, 30 Sept.-5 Oct.

UNESCO (1996 d). **Declaration of the forty-fifth session of the international conference on education** (Preliminary Draft), Geneva, 30 Sept.-5 Oct.

UNESCO (1996 e). **The role of teachers in a changing world, prospects**, (Vol.XXVI, No.3). UNESCO. International Bureau of Education, Paris, September.

UNESCO - OECD (2001). **Teachers for tomorrow's schools**. Analysis of the World Education Indicators, Paris, UNESCO-OECD

U.S. Department of Education (1991). **AMERICA 2000: An education strategy.** Washington, D.C.

Van Dusen , Lamin & Worthen, Blaine (1995). Can integrated instructional technology transform the classroom? **Educational Leadership, 28-32, Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development**, Alexandria, Virginia, U.S.A., October.

Wiater, Werner (1996). **Teacher training in Germany. In Egyptian society for development and childhood & ministy of education,** (pp. 159-169).