الفصل الحادي عشر

نواة وثيقة توليفية حول إعداد المعلمين في البلاد العربية

مراد جرداق*

ملخص: تطمح هذه الورقة لتكون ورقة عمل لنواة وثيقة توليفية لإعداد المعلمين في البلاد العربية، وذلك انطلاقاً من المقاربات الحالية لإعداد المعلمين في البلاد العربية وعلى ضوء التوصيات الدولية والاتجاهات العالمية. ومع أن هذه الورقة توليفية إلا أنها ليست تجميعية بل تتبنى موقفاً نقدياً استشرافياً. اما التوليف فمصادره أربعة: أولاً، الأوراق المقدمة إلى مؤتمر إعداد المعلمين في البلاد العربية؛ ثانياً، التوصيات الدولية ذات العلاقة؛ ثالثاً، الأدبيات العالمية في الموضوع؛ وأخيراً، رؤية الكاتب وموقفه من خلال خبرته في هذا المجال. وعليه، فإن الورقة هذه تقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي: ١) تحديات إعداد المعلمين في البلاد العربية (مواجهة ضغط التوسع الكمي في التعليم، مواجهة التغير في معايير الجودة في التعليم، استيعاب تكنولوجيا المعلومات في التعليم، التأقلم مع العولمة، وجود الإرادة السياسية للإصلاح التربوي)، ٢) تمهين التعليم (الإعداد عملية مستمرة على مدى الحياة المهنية للمعلم، إعداد المعلمين للتجديد التربوي، جعل نظام الإعداد مفتوحاً)، ٣) قضايا نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية (قضايا مدخلات نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية، قضايا عمليات نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية، قضايا المخرجات في برامج إعداد المعلمين).

مقدمة

تطمح هذه الورقة لتكون ورقة عمل لنواة وثيقة لإعداد المعلمين في البلاد العربية، وذلك انطلاقا من المقاربات الحالية لإعداد المعلمين في البلاد العربية وعلى ضوء التوصيات الدولية والاتجاهات العالمية. ومع أن هذه الورقة توليفية إلا أنها

* دكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة ويسكونسن-ماديسون، أميركا. رئيس دائرة التربية، الجامعة الأميركية في بيروت.

ليست تجميعية بل تتبنى موقفاً نقدياً استشرافياً. اما التوليف فمصادره أربعة: أولاً، الاوراق المقدمة إلى مؤتمر اعداد المعلمين في البلاد العربية؛ ثانياً، التوصيات الدولية ذات العلاقة؛ ثالثاً، الأدبيات العالمية في الموضوع؛ وأخيراً، رؤية الكاتب وموقفه من خلال خبرته في هذا المجال.

ان المقاربة التي ستعتمد في هذه الورقة تقوم على اعتبار إعداد المعلمين نظاماً متكاملاً ضمن النظام التربوي الذي هو بدوره ضمن النظام السياسي – الاقتصادي – الاجتماعي. ومن هذا المنطلق فإن التركيز سيكون على مناقشة قضايا مختارة في كل من مدخلات نظام الإعداد وعملياته ومخرجاته آخذين بالاعتبار النظام التربوي العام والنظام – الاقتصادي– الاجتماعي.

وعليه، فإن الورقة هذه تقسم إلى ثلاثة اقسام رئيسية هي:

أولاً: تحديات إعداد المعلمين في البلاد العربية.
ثانياً: تمهين التعليم.
ثالثاً: قضايا نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية.

وفي مقاربتها لقضايا نظام اعداد المعلمين في البلاد العربية تراعي الورقة ثلاثة أمور: أولا، أن عملية اختيار هذه القضايا هي عملية انتقائية يحكمها ما ورد في أوراق المؤتمر وما قدّره واستنسبه الكاتب، علماً ان هذه القضايا مطروحة للمناقشة والحوار زيادة أو حذفاً أو توسيعاً. ثانياً، أن توثيق هذه القضايا، من حيث ذكر مصادرها الأصلية، ليس هدفاً رئيسياً لهذه الورقة لأن التوثيق الاساسي موجود في أوراق المؤتمر ووثائقه. ثالثاً، مع أن هناك "أنظمة" لإعداد المعلمين في البلاد العربية، فإننا نستعمل كلمة "نظام" بشكل عام للإشارة للنظام الموجود في كل بلد عربي.

أولاً: تحديات إعداد المعلمين في البلاد العربية

المقصود بالتحديات هنا هو تلك الاهداف المرغوبة والتي تواجه تحقيقها صعوبات كبيرة ولكن من الممكن تخطيها. وقد اخترنا التحديات التالية وذلك لاعتقادنا بأهميتها في إصلاح إعداد المعلمين في البلاد العربية:

١. مواجهة ضغط التوسع الكمي في التعليم.
٢. مواجهة التغير في معايير الجودة في التعليم.
٣. استيعاب تكنولوجيا المعلومات في التعليم.
٤. التأقلم مع العولمة.
٥. وجود الإرادة السياسية للإصلاح التربوي.

وسنتناول كلا من هذه التحديات على حدة، محاولين تلمس عناصر كل منها وتجلياتها وأثرها المحتمل في البلاد العربية.

١. مواجهة ضغط التوسع الكمي في التعليم

من المعروف ان التوسع في التعليم يولد ضغطاً على مؤسسات إعداد المعلمين لتوفير الأعداد الضرورية من المعلمين. والتوسع في التعليم في البلاد العربية سببه الزيادة المطردة في عدد السكان واستهداف رفع نسب التسجيل في التعليم لجميع الفئات العمرية. ان حجم التوسع في التعليم في البلاد العربية (كمنطقة) كبير. ونثبت هنا بعض الأرقام المأخوذة من تقرير اليونسكو عن التربية في العام ٢٠٠٠ حول ازدياد حجم التعليم في الفترة ما بين ١٩٩٠ و١٩٩٧. في الجدول ١ نلاحظ أن الزيادة في عدد الطلاب المسجلين في البلاد العربية في سبعة أعوام (بين ١٩٩٠ و ١٩٩٧) بلغت ١٠.٤ ملايين، والزيادة في عدد المعلمين بلغت في الفترة نفسها ٧٩١ ألف معلم. فإذا قدّرنا أن نسبة الزيادة في السنوات التسع المقبلة ستكون مقاربة للفترة السابقة، واذا افترضنا أن نسب التسجيل الإجمالية في جميع المراحل في البلاد العربية يجب ان ترتفع لتقارب النسب العالمية، يكون العدد المتوقع للمعلمين الإضافيين في البلاد العربية حوالي ٩٠٠ ألف معلم، أي بمعدل ١٠٠ الف معلم في السنة. هذا العدد من المعلمين يتطلب استثماراً كبيراً في إعداد المعلمين ينبغي توفيره مع الأخذ في الحسبان الاستثمار الضروري لرفع مستوى الإعداد وكذلك مستوى تدريب المعلمين الممارسين. والتحدي هنا يكمن في الموازنة الواقعية بين الكمية والنوعية في إعداد المعلمين. ويواجه التعليم قبل الابتدائي تحديا من نوع خاص إذ أن معدل الزيادة في البلاد العربية في نسبته الإجمالية (٠.٨) أقل بكثير من المجموع العالمي (٢.٤) (أنظر الجدول ١). وهذا

التحدي يتطلب استثماراً خاصا لإعداد المعلمين لهذه المرحلة ولزيادة نسبة التسجيل فيها.

جدول رقم ١: عدد وزيادة الطلاب والمعلمين ونسب التسجيل الاجمالية للطلاب بين ١٩٩٠ و١٩٩٧ في البلاد العربية (اليونسكو، ٢٠٠٠)

	المسجلون (بالملايين)			نسبة التسجيل الاجمالية			اعداد المعلمين (بالآلاف)		
	٩٠	٩٧	الزيادة	٩٠	٩٧	الزيادة	٩٠	٩٧	الزيادة
الدول العربية									
قبل الابتدائي	١,٩	٢,٤	٠,٥	١٤,٥	١٥,٣	٠,٨	٨٨	١١٤	٢٦
الابتدائي	٣٠,٤	٣٦,٦	٦,٢	٨١,٤	٨٤,٧	٣,٣	١,٢٥	١,٦٣٤	٣٨٢
الثانوي	١٥,٠	١٨,٧	٣,٧	٥٢,٢	٥٦,٩	٤,٧	٨٧,٤	١,١٧٥	٣٠١
المجموع العالمي									
قبل الابتدائي	٨٥,٤	٩٥,٦	١٠,٢	٢٨,٤	٣٠,٨	٢,٤	٤,٥٨٨	٨٤٤,٥	٢٦٦
الابتدائي	٥٩٦,٩	٦٦٨,٥	٧١,٦	٩٩,٢	١٠١,٨	٢,٦	٢٥,٦٣٦	٢٤,٨١٨	٢,١٩٢
الثانوي	٣١٥,٠	٣٩٨,١	٨٣,١	٥١,٨	٦٠,١	٨,٣	١٩,٣٨٠	٢٣,٠١٧	٢,٦٣٧

٢. مواجهة التغير المطرد في معايير الجودة في التعليم

بالاضافة إلى تحدي التوسع الكمي المطرد في التعليم، فإن الدول العربية، كغيرها من الدول، تواجه تحدي توفير الجودة، ليس فقط في المعلمين الذين سيعدّون في المستقبل، بل في المعلمين الممارسين للمهنة وهم يشكلون الكثرة الساحقة من المعلمين ويمثلون أعداداً تتجاوز الملايين الثلاثة في مجموع البلدان العربية. وتزداد تعقيدات هذا التحدي بسبب التغير المستمر في معايير الجودة في إعداد المعلمين وكذلك التغير المستمر في مستواها. فالتحولات التي تحدث باستمرار في المجتمع والاقتصاد والإنتاج والثقافة، وخصوصاً في متطلبات العمل ومتطلبات التعليم الجامعي، تولد باستمرار الحاجة إلى إعادة النظر في

معايير جودة مخرجات التعليم. وهذا الأخير يتطلب باستمرار إعادة النظر في معايير جودة إعداد المعلمين، ما يشكل ضغطا إضافيا على الموارد المادية والبشرية للمجتمع.

٣. استيعاب تكنولوجيا المعلومات في التعليم

ان تكنولوجيا المعلومات تشكل تحدياً للتعليم في كل البلاد وعلى جميع المستويات. ويتجلى انعكاس تحدي تكنولوجيا المعلومات على التعليم في مستويين: المستوى التربوي – الاجتماعي والمستوى الاقتصادي. فعلى المستوى التربوي – الاجتماعي يتوقع ان تحدث تكنولوجيا المعلومات ما يشبه الثورة في التعليم تتمثل في تغيير أساسي في طبيعة التعلم والتعليم ووسائلهما، وكذلك في الادارة والعلاقات بين المعلم والتلميذ والمحيط. وهذا التغير الجذري في التعليم والتعلم يتطلب تغييراً جذرياً في دور المعلم بحيث يصبح جزءاً من "المجتمع التعلمي" وشريكاً في عملية تعلم طلابه. وهذا التغير في دور المعلم يعني تغييراً جذرياً في محتوى إعداد المعلمين وطرائقه. اما المستوى الاقتصادي لتحدي تكنولوجيا المعلومات على الإعداد، فهو توفير هذه التكنولوجيا في التعليم كما في الإعداد، والعمل على محو الأمية المعلوماتية لدى المعلمين. وهذه عملية مكلفة على الصعيد الاقتصادي لكثير من البلدان العربية، ما يعني ان كثيراً من المحرومين سيكون خارج هذا التطور.

٤. التعامل مع العولمة

في مقدمة التقرير النهائي للمؤتمر الدولي للتربية – الدورة الخامسة والأربعون (اليونسكو، ١٩٩٦)، وردت الجملة التالية عن العولمة: "ان ظاهرة العولمة التي تمس الاقتصاد والثقافة والمعلومات، وعالمية العلاقات، وتزايد حركة الأفراد، والثورة الحقيقية في وسائل الاتصالات، وتدخل المعلوماتية في الحياة اليومية ومجالات العمل ... كلها ظواهر تمثل في آن واحد تحدياً وفرصة أمام النظم التربوية". وفي ما يخص إعداد المعلمين، تمثل العولمة تحدياً في ناحيتين: الاولى، الاتجاه نحو عالمية معايير إعداد المعلمين، والثانية، الموازنة بين متطلبات العولمة من حيث المعايير وبين دور المعلم في تكوين المواطن واندماجه الفعال في المجتمع

المحلي وفي الإرشاد الأخلاقي لمساعدة الطلاب على الإندماج المجتمعي. ان التحدي الذي تطرحه العولمة على برامج إعداد المعلمين يتمثل بشكل أساسي في إقامة مثل هذا التوازن بين المعايير الدولية ومتطلبات الاندماج الاجتماعي والوطني. كذلك تطرح العولمة فرصة للبلاد العربية لتوحيد معايير إعداد المعلمين بحيث يسهل انتقال الطلبة–المعلمين والأساتذة بين البلدان العربية.

٥. وجود الإرادة السياسية للإصلاح التربوي

ان التحديات التي ذكرنا تصبح معضلات في حال ضعف أو عدم وجود إرادة سياسية لمواجهتها. وفي غياب مثل الإرادة السياسية يصبح الإصلاح التربوي مجالاً للمناقشات والسجالات الأكاديمية النظرية. ومن مسؤولية القيادات التربوية العمل على نشر الوعي للنتائج السلبية الخطيرة على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي التي تترتب عن تجاهل التحديات التي يطرحها الإصلاح التربوي، وبالتالي ضرورة تشكل إرادة سياسية لمواجهة هذه التحديات.

ثانياً: تمهين التعليم

تمهين التعليم يعني أن التعليم عملية معقدة يواجه فيها المعلم (المهني) مشكلات معقدة ومتنوعة لا يمكن مواجهتها بتطبيق قواعد محددة مسبقاً، بل تحتاج إلى معارف ومهارات واتجاهات يستعملها المعلم في تشخيص المشاكل التي تعترضه في عمله، وايجاد الحلول، وتقييم نتائج القرارات التي يتخذها. والمهني أيضاً ينتمي إلى مجتمع مهني مستقل تحدد فيه معايير الانتساب إلى المهنة ومعايير النمو المهني، وكذلك المعايير الأخلاقية المرتبطة بالمهنة. من هذا المنطلق، نحدد في هذا البند بعض التوجهات التي ينبغي أن تتبناها برامج إعداد المعلمين للمساهمة في إعداد المعلمين المهنيين.

١. الإعداد عملية مستمرة على مدى الحياة المهنية للمعلم

كان الاعتقاد السائد، إلى زمن قريب، أن إعداد المعلم ينتهي بإنهاء برنامج الإعداد والحصول على الشهادة، وأن ما يتبع ذلك من دورات قصيرة محتملة هو

إضافة إلى الإعداد الأساسي. إن هذا الاعتقاد بدأ بالانكفاء مع متطلبات التعليم الحديث بحيث ان إعداد المعلم أصبح عملية متكاملة تمتد على مدى الحياة المهنية للمعلم. إن هذا الامر ليس رؤية وشعاراً فقط، بل أمر أساسي يأخذ أشكالاً تنظيمية منها أن يمنح المعلم إذناً لمزاولة المهنة (من قبل مؤسسة الاعتماد) لمدة أولية محددة على أنه معلم متدرب ويخضع لامتحان مهني لمزاولة المهنة. ومنها أيضاً أن يطلب من المعلمين إعادة تجديد الإذن بمزاولة مهنة التعليم على فترات دورية، للتأكد من مواكبة المعلم للتطورات الجديدة في التعليم. وإن فكرة استمرار الإعداد على مدى الحياة المهنية للمعلم تتخطى التنظيمات والقوانين، لتصبح مسؤولية مهنية للمعلم والمدرسة على حد سواء.

٢. إعداد المعلمين للتجديد التربوي

كان الاعتقاد السائد، وما يزال، أن المعلم منفذ للخطط والمناهج والبرامج وأن المشاركة في التجديد التربوي ليست من مهامه الأساسية. ومع ازدياد أهمية التجديد التربوي كهدف وطني ملح، ومع تنامي إدراك صانعي القرارات للدور الحاسم للمعلم في دعم التجديد التربوي، يميل الاتجاه في التربية نحو مزيد من إشراك المعلمين في عملية التغيير التربوية مع تحمل أكبر قدر من المسؤولية عن النتائج. إن إعداد المعلمين للمشاركة الفعالة والمسؤولة عن التجديد التربوي، يتطلب كفايات ومعارف واتجاهات يجب العمل على إدخالها في برامج إعداد المعلمين. مثل معرفة الاتجاهات والاستراتيجيات في التجديد التربوي، أو كفاية تحديد الأهداف التربوية وتقييمها، أو اتخاذ موقف إيجابي ناقد من التغيير وتحمل مسؤولية إبداء الرأي والدفاع عنه.

٣. جعل نظام الإعداد مفتوحاً

تميزت برامج إعداد المعلمين بشكل عام بقدر من الانغلاق والانفصام. وعلى سبيل المثال فإن الانفصام يتجلى بين المادة وبين طرق تدريسها، وبين النظري والعملي، وبين "ما قبل الخدمة" و"أثناء الخدمة"، وبين العلوم التربوية وتطبيقاتها في تعليم المواد. وبالإضافة إلى ذلك فإن الإنفصام هذا يؤدي إلى انغلاق ينعكس أكثر الاحيان في تراتبية، بحيث يعتبر "العلم" و"النظري"

و"الموضوعي" أعلى مرتبة من حيث القيمة من "التطبيق" و"العملي" و"الشخصي". إن الانفصام والإنغلاق هما من مظاهر النموذج "العلمي الصناعي" الذي يقسم العمل إلى أجزاء منفصلة ويضع تراتبية تعتمد على الصلاحية في اتخاذ القرار. إن هذا النموذج في الإنتاج والإدارة يميل إلى التغيير نحو ما يسمى بالإدارة التحويلية، بحيث يعطى العاملون المنتجون قدراً أكبر من المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم كأشخاص وكمهنيين. وهذا يعني أن على برامج الإعداد أن تتكامل في قوالب مرنة تنفتح مكوناتها بعضها على بعض، وكذلك تنفتح على التغيير والتجديد.

ثالثاً: قضايا إعداد المعلمين في البلاد العربية

١. قضايا مدخلات نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية

المقصود بالقضايا هو تلك النواحي في نظام إعداد المعلمين التي يوجد رضا عنها. ومن ناحية ثانية ثمة خيارات متعددة للتحسين مما يوجد نقاشاً حول حسنات هذه الخيارات وسيئاتها. فالقضايا مطروحة للنقاش وللتدقيق والتجريب. وسنعرض تحت هذا البند ما نعتقده قضايا مطروحة في مدخلات نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية تحت العناوين التالية:

أ. اجتذاب أكثر الشباب كفاءة للدخول إلى معاهد وكليات الإعداد.

ب. إعداد معلمي المعاهد والكليات.

ج. توفير الموارد المادية والخبرات الفنية في تكنولوجيا المعلومات التعليمية.

د. توفير مدارس للتربية العملية.

أ. اجتذاب أكثر الشباب كفاءة للتعليم

تشارك البلدان العربية معظم البلاد الاخرى في قدرتها المحدودة على جذب الكفاءات العالية للدخول إلى برامج إعداد المعلمين. وهذه المشكلة لها أوجه متعددة: الوجه الأول أن المرشحين الراغبين في دخول مهنة التعليم ليسوا في أغلب

الاحيان من النخبة من حيث المستوى الاكاديمي، ذلك أن الاعتقاد السائد هو أن مهنة التعليم هي اقل من المهن المرموقة (الطب، المحاماة، الهندسة) من حيث المكانة الاجتماعية، والعائد المادي، وآفاق التقدم. ومن ناحية أخرى فإن كلفة الإعداد في مهنة التعليم أقل منها في المهن المرموقة، ما يجعلها في متناول الفئات الإجتماعية المحدودة المداخيل. أما الوجه الثاني فهو معايير اختيار المرشحين لدخول مؤسسات إعداد المعلمين. وهذه المعايير في كل البلاد العربية تنحصر في البعد الأكاديمي سواء كان ذلك على أساس معدلات الشهادات الرسمية أو امتحانات الدخول. وبشكل عام فإن مستوى المعايير الأكاديمية أقل منه في المهن المرموقة، ما يطبع مهنة التعليم بمكانة متدنية من حيث المتطلبات الأكاديمية. والغائب الأكبر عن هذه المعايير، تلك التي تخص الصفات الشخصية مثل تحمل المسؤولية، القدرة على العمل الجماعي، القدرة على التواصل على المستويات الذهنية والعاطفية، القدرة على تشخيص المسائل وتحليلها وإيجاد الحلول لها، وأخيراً على الإصغاء وتقبل الرأي الآخر وتقدير الإثباتات في الكلام والفعل. ان الصفات الشخصية هذه لها دور حاسم في نوعية المعلم وفي مدى تقبله للإعداد وفعاليته في الدراسة ومزاولة مهنة التعليم.

إن اجتذاب أكثر الشباب كفاءة لمهنة التعليم يتطلب تغييراً في المكانة الاجتماعية والاقتصادية، بحيث تتوافق هذه المكانة مع المسؤولية والرسولية والأهمية التي يوليها المجتمع لهذه المهنة. وهذا التغيير يتطلب سياسات تشجع رفع المردود المادي والاجتماعي لتكون منافسة للمهن الأخرى. ولا يبدو أن مثل هذا التغيير سهل التحقيق على المدى المنظور، وإن كان الاتجاه نحو تمهين التعليم هو من العوامل المساعدة على التوجه نحو هذا الهدف على المدى الطويل.

ب. إعداد معلمي المعاهد والكليات

إن مشاكل إعداد معلمي المعلمين والاحتفاظ بهم تنسحب على برامج مؤسسات التعليم العالي لإعداد المعلمين ونوعية تخصصات المعلمين وخبراتهم، وأخيراً على الضغوط التي يواجهونها كونهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات. إن شهادات الدكتوراه التي تمنحها الجامعات والتي تؤهل حامليها ليكونوا معلمي المعلمين، غير مرتبطة وظيفياً بمتطلبات مهنة التعليم في المدرسة، وخصوصاً اذا

كانت الجامعات المانحة لشهادات الدكتوراه في التربية جامعات أجنبية، حيث لا يكون "تغريب" معلمي المعلمين عن المدرسة فقط بل عن محيطها الاجتماعي والثقافي.

وتتسم تخصصات معلمي المعلمين في المعاهد والكليات بضيق مجالاتها وتقوقعها، ما ينعكس لاحقاً انفصاماً في برامج إعداد المعلمين وفي نتائج هذه البرامج. فهناك المتخصصون في علم تربوي مع إعداد ضعيف في مادة دراسية أو في بداغوجيتها. وهناك تخصصات متعلقة في مادة دراسية دون إعداد كاف في بداغوجية هذه المادة. وهناك تخصصات في المناهج والأساليب دون إعداد كاف في مادة مدرسية واحدة على الأقل. كذلك فليس هناك متطلبات من معلمي المعلمين بما يخص الخبرة الفعلية في التدريب في المدرسة. فبعض معلمي المعلمين ليست لديهم أي خبرة تعليمية مدرسية، وآخرون لديهم كثير من الخبرة التدريسية وليس لديهم التأهيل الكافي في المادة أو في بداغوجيتها.

كذلك يطرح كون معلمي المعلمين أعضاء في هيئة تدريس جامعية إشكالية من نوع آخر. فمعلمو المعلمين، كسائر أعضاء هيئة التدريس الجامعية، يخضعون في استمرارهم في الجامعة وفي تقدمهم في رتبهم الأكاديمية، إلى المعايير الجامعية التي تنحاز بشكل واضح إلى البحوث الأكاديمية الخاضعة للتحكيم، بناء على محكات إنتاج المعرفة في المجال المعين. وهذا ما يدفع معلمي المعلمين للتركيز على المحكات هذه، ما يجعلهم ينصرفون عن المتطلبات المهنية لإعداد المعلمين، وهي متطلبات لا تلقى عادة التقدير الموازي لإنتاج المعرفة.

لذا من المحبذ أن تنشأ في البلاد العربية مؤسسات لإعداد معلمي المعلمين، وأن تطور برامج إعداد ترتبط وظيفياً بالمتطلبات المهنية للتعليم. كذلك يقترح أن يكون لدى معلمي المعلمين حد أدنى من التأهيل في المادة وبداغوجيتها وفي علوم التربية قبل أي تخصص دقيق في أي منها. وبالإضافة إلى ذلك يقترح أن يتوفر حد أدنى من الخبرة في التعليم المدرسي قبل تولي مسؤوليات تعليم المعلمين. ومن الضروري إعطاء الاعتبار الكافي من قبل مؤسسات التعليم العالي، للعمل المهني الخلاق لمعلمي المعلمين في استمرارهم وتقدمهم في عملهم كأعضاء هيئة تدريس في الجامعة.

ج. توفير الموارد والخبرات في تكنولوجيا المعلومات

يواجه استخدام تكنولوجيا المعلومات في إعداد المعلمين قضايا معقدة ومتشابكة. أولى هذه القضايا اقتصادية، وتتمثل بتوفر التجهيز الأولي والبنية التحتية، مع توفر الإمكانات لتجديد التجهيز دورياً، بفعل التطور السريع في أجهزة تكنولوجيا المعلومات وبرمجياتها. وهذا يشكل عبئاً اقتصادياً كبيراً في أكثر البلدان العربية. والقضية الثانية التي يثيرها استخدام تكنولوجيا المعلومات (في حال توفر التجهيز) هي طبيعة توظيف تكنولوجيا المعلومات ودورها في التعليم ومن ثم في إعداد المعلمين. فكثير من البلدان، ومنها بعض الدول العربية، يعتبر تكنولوجيا المعلومات مجرد إضافة لمادة أو مساق أو مجموعة انشطة. إن هذا التصور لدور تكنولوجيا المعلومات في التعليم والإعداد قاصر بشكل كبير عن اكتناه الدور الثوري الذي ستحدثه تكنولوجيا المعلومات في طبيعة التعلم والتعليم، وفي طبيعة العلاقات بين المتعلمين والمعلمين وبين المتعلمين والمعرفة. فتكنولوجيا المعلومات ليست فقط آلات لخزن المعلومات واسترجاعها بشكل سريع وفعال، بل هي، وبالنسبة للتعليم والإعداد على الاخص، وسائل للتواصل بين المتعلم ورفاقه، وبينه وبين مصادر المعلومات، وأيضاً بينه وبين المتعلم. إن طبيعة الشبكات الالكترونية تمنح المتعلم، سواء كان تلميذاً أم طالباً – معلماً، القدرة على التحكم في تعلمه والحكم على فعاليته وصحته.

إن هذا الدور لتكنولوجيا المعلومات في التعليم ينعكس على إعداد المعلمين وبالأخص على معلمي المعلمين. إن قوة تكنولوجيا المعلومات هي في توظيفها في كل أنواع التعلم سواء في المادة أو التربية أو التدريب. والقضية هنا هي أن مثل هذا الإعداد لمعلمي المعلمين إما لم يبدأ أو لم يصل إلى المستوى المطلوب في معظم البلدان العربية. والقضية الأخيرة هي أنه كي تلعب تكنولوجيا المعلومات هذا الدور الطليعي في مؤسسات الإعداد، ينبغي أن يعزز ذلك في إحداث التغيير نفسه في المدرسة حيث سيطبق الطالب – المعلم هذا الدور في مزاولته مهنته. إن بناء مثل هذا الدور لتكنولوجيا المعلومات في التعليم والإعداد يتطلب تغييراً تدريجياً في النظام القيمي الاجتماعي، بما يخص قيمة التعلم والحكم على صحته وإعطاءه المشروعية المعرفية الاجتماعية.

بناء عليه، نقترح، إلى جانب تجهيز مؤسسات إعداد المعلمين بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تدريب معلمي المعلمين على استيعاب دور تكنولوجيا المعلومات كوسائل تواصل بين المعلمين والمتعلمين وبينهم وبين مصادر المعرفة. كذلك نقترح إنشاء قواعد معلومات عربية لتوفير موارد تعلمية وتعليمية للمعلمين العرب كما هي الحال في اللغات الأخرى.

د. توفير مدارس للتربية العملية

إن وجود الميدان ونوعه لممارسة التدريب على التعليم، هو عنصر أساسي من مدخلات برنامج إعداد المعلمين. إن وجود المدارس المتعاونة أو المشاركة أصبح عنصرا لا يمكن الاستغناء عنه في أي برنامج إعداد. والبلدان العربية، كسائر البلاد الأخرى، تلتزم بمثل هذا الأمر.

إن القضية المطروحة في المدارس المتعاونة أو المشاركة هي نوعية المدارس ووظيفتها في برامج إعداد المعلمين. ولعقود خلت كانت المدارس المتعاونة عبارة عن مدارس "نموذجية" تلحق بالمعهد أو الكلية . وكلمة "نموذجية" تشير إلى تجهيز المدارس المتعاونة بالوسائل التربوية مع توفير بناء نموذجي وكذلك معلمين متميزين ذوي خبرة. والاتجاه الحالي هو أن تكون المدارس المتعاونة مدارس عادية متقاربة، من حيث التجهيز والمعلمين، مع المدارس التي سيمارس فيها المعلم-الطالب، عند تخرجه، مهنة التعليم. ويواجه توفير مثل هذه المدارس صعوبات جمّة إدارية وتربوية، لضعف التنسيق بين برامج إعداد المعلمين والهيئات والإدارات المشرفة على المدارس. والاتجاه الحالي هو بناء نوع من الشراكة بين كليات إعداد المعلمين والمدارس المتعاونة كما سنفصّله لاحقا.

٢. قضايا عمليات نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية

سنعرض تحت هذا البند قضايا مطروحة في نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية في ما يخص عمليات النظام وتشمل:

أ. قضايا تنظيمية – بنيوية.

ب. قضايا المحتوى.

ج. قضايا الأساليب.
د. قضايا التقويم.

أ. قضايا تنظيمية بنيوية

القضايا التي ستطرح تحت هذا البند هي في المجالات التالية:
١) الأدوار المتغيرة للشركاء في إعداد المعلمين.
٢) الإعداد لأي مرحلة؟
٣) النظام التزامني أم التتابعي؟
٤) تنظيم التربية العملية.
٥) بداية البرنامج ومدته.

١) الأدوار المتغيرة للشركاء في إعداد المعلمين

لسنوات قليلة، كان هناك ما يشبه الاتفاق على أدوار المشاركين في إعداد المعلمين، بحيث يقسم الإسهام في عملية الاعداد بين الإعداد الأكاديمي، وتقوم به دوائر كليات العلوم والآداب، وبين الإعداد التربوي (تقوم به كليات التربية معاهد المعلمين) والتدريب العملي (تقوم به المدارس المنوط بها هذه المسؤولية). وكان هناك شبه اتفاق على تقسيم العمل بحيث لا تتداخل المهام وتبقى منفصلة بعضها عن بعض.

وقد ظهر حديثاً اتجاه لإعادة النظر في هذا التنظيم للمهام في عملية الإعداد ،باتجاه بناء شراكة *(Partnership)* بين مؤسسات الإعداد التربوي والإعداد الاكاديمي والتدريب العملي، بحيث تزال الحواجز بين هذه المؤسسات ليحل محلها التداخل والتعاون والتنسيق. وتتمثل هذه الشراكة في ما يلي:

– تتولى الجامعات، وخصوصاً كليات ودوائر المواد الأكاديمية، مسؤولية أساسية في تصميم المساقات الجامعية التي توفر للمعلمين، بالإضافة إلى معرفة قوية وكافية في المواد الأكاديمية، نماذج عن المقاربات التربوية لتعليم المواد من خلال طرق التدريس التي يعتمدها أساتذة المواد الأكاديمية.

– تتولى مؤسسات الإعداد المسؤولية الرئيسية عن الإعداد التربوي، وذلك بالتنسيق مع الدوائر الأكاديمية من حيث المقاربات التربوية للمواد الاكاديمية.

– تتولى إدارات المدارس المتعاونة المسؤولية الرئيسية عن التربية العملية في المدارس، من حيث تصميم برنامج التدريب العملي وتنفيذه والإشراف عليه، وذلك بالتعاون مع مؤسسات الإعداد. ومن الناحية الإجرائية، يكون تعيين "المعلمين المشرفين" في المدرسة أعضاء مشاركين في هيئة التدريس في مؤسسات الإعداد.

– أن تكون لمؤسسات الإعداد مسؤولية في توفير فرص النمو المهني للمعلمين الذين أتموا إعدادهم، وذلك بالتعاون مع إدارات المدارس.

ندعو الى مناقشة نموذج الشراكة هذا وتجريبه في البلاد العربية والذي قد يتخذ أشكالاً مختلفة، ولكن الغاية الأساسية تبقى نفسها: إزالة الحواجز بين الشركاء في إعداد المعلمين، لتوفير فرص أفضل لإعداد متكامل ومفتوح على النمو المهني من خلال الشراكة هذه.

٢) الإعداد لأي مرحلة؟

تثير هذه القضية أسئلة عدة منها: هل يعد المعلم للتعليم في مرحلة معينة (الابتدائية مثلاً)؟ هل يعد المعلم لتعليم مادة واحدة أو مجال (مادتين مترابطتين مثل العلوم والرياضيات) أو معلم صف (كل المواد ما عدا المتخصصة)؟ ولا يمكن الإجابة على هذه الأسئلة بالمطلق، لان الإجابات تعتمد على غايات النظام التربوي القائم وعلى هيكليته وأيضاً على الموارد البشرية والمادية المتوفرة في بلد معين. وقد أصبح هناك توافق كبير على عدد من المبادىء التي تحكم هذا الأمر، كما ظهرت في التوصيات الدولية، وأيضاً كما تبنتها دول كثيرة. وهذه المبادىء هي:

– يجب ألا يكون تمييز من حيث الإعداد أو من حيث تصنيف الوظائف، رتبة وراتباً، بين المعلمين في المراحل المختلفة ما قبل الإبتدائي، الإبتدائي، المتوسط والثانوي.

– يجب أن يكون نظام الإعداد مفتوحا بحيث يسمح مع تدريب اضافي بالانتقال الى التعليم في مرحلة أخرى، أعلى أو أدنى.

– أن تشمل برامج الإعداد لأي مرحلة وفي أي موضوع جزءاً مشتركاً كبير الحجم، بحيث يسهل الانتقال من مستوى الى آخر بتوفير تدريب إضافي.

ونورد هنا، على سبيل المثال، نموذجا للاختصاص التعليمي يجسد المبادىء الآنفة الذكر. ويتألف النموذج من أربعة اختصاصات هي:

- معلم روضة (٣-٦ سنوات): بتدريب إضافي يمكن أن يصبح معلم صف.
- معلم صف (٦-٩ سنوات): بتدريب إضافي يمكن أن يصبح معلم روضة أو معلم مجال.
- معلم مجال (٩-١٥ سنة): بتدريب إضافي يمكن أن يصبح معلم صف أو معلم مادة.
- معلم مادة (١٥-١٨ سنة): بتدريب إضافي يمكن أن يصبح معلم مجال.

وفي الشكل ١ نموذج لتجسيد هذه المبادىء في برنامج إعداد المعلمين

الشكل١: نموذج مقترح للاختصاص للتعليم في مرحلة في برنامج إعداد المعلمين

المرحلة / المعلم	ما قبل الابتدائي ٣- ٦ سنوات	الحلقة الأولى ٦-٩ سنوات	الحلقة الثانية ٩-١٢ سنة	المتوسطة ١٢- ١٥ سنة	الثانوية ١٥-١٨ سنة
روضة					
صف					
مجال					
مادة					

يُعَدُ أساساً للتعليم في هذه المرحلة

يمكن للمعلم أن يعلم في هذه المرحلة بعد تدريب إضافي

٣) النظام التزامني (التكاملي) أم التتابعي؟

نبدأ اولاً بالقول إن هناك لبساً في استعمال كلمتي "تكاملي" و"تتابعي". فالتتابع يشير الى خاصية ترتيب الأحداث من حيث زمن حصولها. اما التكامل

فيشير الى درجة عالية من التنسيق الذي قد يكون في مجال الأهداف، الخطط، التنفيذ، الزمن .. واللبس يحصل في استعمال "التكامل" مقابلاً لصفة "التتابع" في وصف نظام اعداد المعلمين. والصحيح أن ما يقابل "التتابع" هو "التزامن" وما يقابل "التكامل" هو "التباعد". إن المسألة المطروحة ليست مسألة لغة بقدر ما هي مسألة لبس في المفاهيم، إذ أنه من الممكن أن يكون برنامج الإعداد متتابعاً (أي أن الاعداد التربوي يتبع الإعداد الاكاديمي) وتكاملياً (من حيث الأهداف مثلاً) في الوقت نفسه. ولإزالة هذا اللبس المفاهيمي سنستعمل النظام التتابعي أو النظام التزامني لوصف كيفية ترتيب الإعداد التربوي والإعداد الأكاديمي من حيث الزمن.

إن مسألة التتابع والتزامن في برنامج إعداد المعلمين هي إدارية – تنظيمية. فالبرنامج التزامني له حسنات وسيئات. فمن حسناته أن التزامن يوفر فرصة أكبر للتكامل بين الإعداد التربوي والأكاديمي، ومن سيئاته ان مدة الإعداد لا تتسع للإعداد المكثف في المواد وفي التربية، فتعطى الأولية في أغلب الأحيان للمواد التربوية على حساب المواد الأكاديمية. لذلك فإن البرنامج التزامني يستعمل أكثر في إعداد معلمي مرحلة ما قبل الإبتدائي والمرحلة الابتدائية، لأن هذا الإعداد لا يتطلب إعداداً مكثفاً في المواد الأكاديمية كما هي الحال في إعداد معلمي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية. ومن حسنات البرنامج المتتابع أنه يتيح الفرصة للتدريب المكثف في مادة الاختصاص، إذ أن فترة الإعداد تركز بصورة رئيسية على مادة الاختصاص، يتبعها الإعداد التربوي في السنة الخامسة أو في السنة الاخيرة من البكالوريوس. ومن سيئاته أن هذا النظام لا يتيح مجالاً واسعاً للتكامل بين المادة وبين طرق تدريسها، ذلك أن المادة وبداغوجيتها تدرسان بصورة شبه منفصلة وضمن كليات ودوائر في مؤسسات مختلفة. ومن سيئات النظام التتابعي أن الطالب – المعلم قد يكون "تكوّن" في اختصاصه قبل البدء في الإعداد التربوي، ما يؤثر على مفاهيمه لاحقاً. والنظام التتابعي يستعمل عادة في إعداد معلمي المرحلة الثانوية، وذلك لأنه يوفر إعداداً مكثفاً في مادة الإختصاص التي سيعلمها في المرحلة الثانوية.

٤) تنظيم التربية العملية

تشمل قضايا التربية العملية: التنظيم والأنشطة والمدة. أما من حيث التنظيم فالقضية المطروحة للنقاش هي عن دور المدرسة في التربية العملية. وهذا الدور يمكن ان يكون أساسياً ومتكاملاً مع برنامج الإعداد، كما هي الحال في برامج الشراكة المعروفة "مدرسة التنمية المهنية" (Professional Development School) (P.D.S)، ويمكن أن يكون تقليدياً، أي أن المدرسة هي ميدان التدرب على التدريس بصورة شبه منفصلة عن ما يجري في برنامج الاعداد. وبين هذين النموذجين نماذج كثيرة من حيث دور المدرسة في التربية العملية ومدى تكامل هذا الدور مع دور برنامج الاعداد. ومن القضايا التنظيمية المطروحة في التربية العملية توقيتها في برنامج الإعداد: متى تبدأ التربية العملية؟ هل تنحصر في السنة الأخيرة مثلاً أم توزع على سنوات الإعداد؟ هل تكون التربية العملية على شكل تفرغ كامل للتدريب *(Internship)* أم تكون متزامنة مع باقي المساقات؟ لن نحاول إعطاء أجوبة عن هذه الأسئلة لأن الأجوبة تختلف من بلد الى بلد ومن حالة الى حالة.

هناك خيارات كثيرة في ما يخص أنشطة التربية العملية. فتقليدياً، كانت أنشطة التربية العملية تقوم على مشاهدة الطلبة – المعلمين للدروس ومناقشتها، ومن ثم القيام بنشاطات تعليمية تحت إشراف المعلم المشرف في المدرسة. ودخلت أخيراً أنشطة جديدة يمكن استخدامها في التربية العملية منها التعليم المصغر *(Micro- Teaching)* حيث يقوم المعلم – الطالب بإعطاء درس مصغر لرفاقه، ويسجّل هذا الدرس على فيديو ويدرسه الطالب – المعلم بعد الدرس ويناقشه مع زملائه وأستاذ المادة. ومن هذه الأنشطة القيام بمشروع *(project)* لانتاج وسائل تعلمية/تعليمية. كذلك هناك نشاط إعداد ملف *(Portfolio)* كامل عن خبراته ومكتسباته وانطباعاته وآرائه خلال فترة التربية العملية.

والقضية الأخيرة في التربية العملية هي قضية المدة وهذه تتنوع بشكل كبير من برنامج اعداد الى آخر. وتتراوح بين عدة أسابيع وسنة كاملة أو أكثر. ومدة التربية العملية تعتمد على صيغتها. فالتدريب المتفرغ *(Internship)* يكون عادة

اطول مدة من التدريب المدمج مع المساقات. وتتراوح صيغه التدريب المتفرغ بين فصل دراسي كامل وسنة، بينما تستغرق مدة التربية العملية في التدريب المدمج أسابيع عدة قد لا تتجاوز العشرة.

٥) بداية برنامج إعداد المعلمين ومدته

القضية الرئيسية المطروحة هي مستوى الحد الأدنى من التعليم لدخول برنامج إعداد المعلمين. وقد حسمت توصيات منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية سنة ١٩٦٦ بأن يكون إنهاء مرحلة التعليم الثانوي بنجاح هو الحد الأدنى لدخول برامج إعداد المعلمين ولكل المراحل. ويبدو أن الدول العربية كغيرها من الدول تتجه الى الالتزام الكامل بهذه التوصية.

أما في ما يخص مدة الإعداد، فهناك قضيتان مطروحتان: القضية الأولى هي ما إذا كانت مدة الإعداد هي نفسها للإعداد للتعليم في كل المراحل. وهذه القضية حسمت أيضاً في توصيات اليونسكو ومنظمة العمل الدولية سنة ١٩٦٦، إذ اعتنقت مبدأ أن تكون مدة الإعداد أربع سنوات على الأقل لجميع مراحل التعليم. ولكن هذه القضية تبقى مطروحة في البلاد العربية إذ ما زال هناك تمييز في مدة التدريب تبعاً للمرحلة، بحيث أن برامج الإعداد للمراحل الدنيا (الروضة والابتدائي) تكون أقصر من برامج الإعداد للمراحل العليا. وهذه القضية مطروحة للنقاش في البلدان العربية.

القضية الثانية هي مدة برنامج الإعداد وتبرز ثلاثة نماذج في هذا الخصوص:

– برامج شهادة أو دبلوم التعليم ومدتها من سنتين الى ٤ سنوات. وهذه البرامج عموماً موجودة في معاهد للتعليم (أي ليست جزءاً من الجامعات)، ويكون التركيز فيها على إعداد معلمي المرحلة الابتدائية. ويغلب طابع الإعداد التربوي على الإعداد الأكاديمي في المواد.

– برامج الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس) ومدتها من ٣–٤ سنوات، وتعطى من كليات أو دوائر موجودة في الجامعات. ويكون التركيز فيها على المواد إلى جانب الإعداد التربوي.

- برامج الكفاءة التعليمية ومدتها ٥ سنوات، يدخلها عادة طلاب أنهوا برنامج الشهادة الجامعية الأولى، ويودون الحصول على مؤهل تربوي أعلى كالماجستير أو الدبلوم العالي في التعليم. ونحن مع الرأي القائل بأن يكون النموذج الثاني (البكالوريوس أو الليسانس) هو المستوى الأدنى للدخول في مهنة التعليم في البلدان العربية، على أن يكون الاتجاه نحو نموذج الكفاءة التعليمية في المستقبل.

ب. قضايا المحتوى

يبدو أن مكوّنات محتوى برامج إعداد المعلمين أصبحت شبه محسومة من حيث عددها وعناوينها الرئيسية. وبشكل عام فإن برامج إعداد المعلمين تتضمن أربعة مكونات هي: الثقافة العامة، مكون الإعداد في المواد التدريسية (التخصص الأكاديمي)، مكون الإعداد التربوي، مكون التربية العملية. وتبقى قضيتان مطروحتين في هذا المجال:

١) التوازن بين مكونات المحتوى

ويشمل التوازن هنا أمرين: التوازن بين مكونات برنامج التدريب والتوازن بين المواد التدريسية. ويبدو أن هناك اتجاها إلى إعطاء كل من المكونات الأربعة وزنا يعادل تقريبا ربع البرنامج، مع إعطاء هامش للزيادة أو النقصان في كل مكون لا يتعدى العشرة في المئة. أما التوازن بين المواد التدريسية (عندما يكون أكثر من مادة) فيتحقق من خلال إعطاء الوقت ذاته لكل مادة، على أن يكون هامش مبرر للتغيير حسب المرحلة التعليمية المعنية.

٢) مراكمة المواد

لقد ظهرت مواد تعتبر حديثة كالكمبيوتر والتربية البيئية والتربية الصحية وطرق البحث. وتواجه برامج إعداد المعلمين قضية إضافة هذه المواد إلى برنامج مزدحم في الأصل، وخصوصا أنه، قياسا على الإنتاج المعرفي في السابق، ستظهر مواد جديدة إلى الوجود.

وفي تقديري فإن التعامل مع هذه القضية يرتكز على مبدأين: الأول، أن عددا من هذه المواد الحديثة ليست مواد بقدر ما هي أساليب تفكير وتعلم، كتكنولوجيا المعلومات والبحث الإجرائي، ويمكن لهذه "المواد" أن تدخل كأساليب تعلّم. الثاني، أن التعامل مع المعرفة المتزايدة لا يكون من خلال مراكمة المواد، بل من خلال بناء مهارات التعلم المستمر.

ج. قضايا الأساليب

نركّز في هذا البند على الأساليب المستجدة التي دخلت حديثاً أو ستدخل قريباً إلى برامج إعداد المعلمين. وهذا لا يعني أننا ندعو الى إهمال أو التقليل من أهمية الأساليب التي تشكل تقليدياً العامود الفقري لهذه البرامج.

١) توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعلم والتعليم

إن تكنولوجيا المعلومات ستحدث تغييرات عميقة في محتوى برامج إعداد المعلمين وطرق تعليم وتعلم هذا المحتوى. ويمكن مناقشة وظيفة تكنولوجيا التعليم تحت ثلاثة بنود: المهارات التقنية، طرق ومهارات التعلم، الاتجاهات. فالمهارات التقنية تشمل الثقافة الأساسية في تكنولوجيا المعلومات من تشغيل وطباعة وحساب ورسم، وهذه يجب أن تصبح جزءاً من برنامج إعداد المعلمين. ولكن الأهم في مجال المهارات التقنية هو بناء هذه المهارات عند الطلبة – المعلمين لاستخدامها وظيفياً في إعداد الدروس والمواد التعليمية والاختبارات.

والمستوى الثاني من تكنولوجيا المعلومات الذي ينبغي توظيفه في برامج إعداد المعلمين، هو بناء طرق ومهارات جديدة للتعلم كي يجري توظيفها لاحقا في التعليم المدرسي. أولى هذه المهارات هي البحث عن المصادر والموارد التربوية في قواعد المعلومات الجاهزة بواسطة الإنترنت: وتتطلب هذه المهارة أيضاً التعرف على مواقع الموارد التعليمية والنشاطات والاختبارات في مادة معينة. والبحث على الإنترنت يشمل أيضاً مهارة تحديد السؤال وكيفية طرحه (اختيار الكلمات المفاتيح مثلاً) ومهارة اتخاذ القرارات، إذ أن المهم في البحث على الإنترنت ليس الوصول الى المعلومات الموجودة وتحديدها، بل اختيار المناسب، ذلك أن كمية المعلومات هي دائماً أكبر بكثير من قدرة الانسان على استعمالها جميعاً. وأخيراً إن البحث على

الإنترنت يتطلب تنمية التفكير النقدي، بحيث تنتقل مرجعية صحة المعرفة من الاشخاص (المعلمون) أو الكتب إلى الباحث نفسه، الذي باستطاعته الدخول إلى كل المعلومات المتوفرة عند الأشخاص وفي الكتب. ومن طرق التعليم التي يمكن توظيفها في برامج إعداد المعلمين هو التعلم عن بعد، بحيث يتاح للطلبة المعلمين والأستاذ المشرف البقاء على اتصال تفاعلي من خلال شبكات الاتصال بما اصبح يسمى التعلم الالكتروني (*e-learning*). ومن الإتجاهات التي يمكن تدعيمها من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات، التعاون (من خلال التواصل السريع) والمواقف الإيجابية نحو التعلم المستمر.

٢) البحث الإجرائي *(Action Research)*

البحث الإجرائي هو دراسة منظمة لتحسين الممارسة التربوية من قبل المعلمين أثناء تحديد المشاكل التي يصادفونها خلال ممارسة المهنة، والقيام بعمل لمحاولة فهم أو حل المشاكل، ثم مراقبة نتائج هذا العمل والتأمل في نتائجه لتحسين الممارسة المشكو منها. إن أهم وظائف البحث الإجرائي بالنسبة للمعلم هي أنه أداة قوية وفعالة للنمو المهني، لأنه يتيح للمعلم ان يتعاطى بشكل منظم مع المشكلات التي تطرأ خلال الممارسة. والبحث الإجرائي يختلف عن البحث الأكاديمي كون الأول يهدف إلى حلول عملية لمشكلة يواجهها المهني خلال الممارسة، ويود إيجاد حل لها في الواقع الذي يعمل فيه. أما البحث الأكاديمي فيهدف إلى إنتاج معرفة أو حلول يمكن تطبيقها بصورة واسعة، ويمكن الا تتناسب مع حيثيات الواقع الذي يعمل فيه المعلم.

ولكي يصبح البحث الإجرائي أداة للنمو المهني، ينبغي أن يمارسه الطلبة–المعلمون خلال فترة إعدادهم، بحيث يكون وسيلة تعلم وفي الوقت ذاته أداة للنمو المهني. وهذا يعني أن البحث الإجرائي يجب ان يكون مكوناً رئيسياً من مكونات برنامج إعداد المعلمين، يقود إلى النمو المهني الذي هو عنصر مهم من عناصر تمهين التعليم.

٣) التعلم التعاوني *(Cooperative Learning)*

دخل التعلم التعاوني إلى التعليم بشكل مكثف في العقدين الأخيرين.

ويقوم هذا التعلم على مبدأ المجموعات الصغيرة (٣-٥ طلاب) غير المتجانسة من حيث القدرات والتحصيل والمستوى الاجتماعي... وينطلق التعلم التعاوني من تنظيم خبرات تعلمية للمجموعات الصغيرة بحيث يشعر كل فرد في المجموعة بأن نجاحه في التعلم يعتمد على نجاح الآخرين في المجموعة، وإن كان كل فرد في المجموعة يتحمل في النهاية مسؤولية تعلمه بشكل فردي، وأن المهارات الاجتماعية ضرورية لدعم عمل المجموعة في التعلم.

إن التعلم التعاوني يجب ان يكون عنصرا أساسيا في برامج إعداد المعلمين للمستقبل. وهو يلعب دورا على المستوى المعرفي في تحسين نوعية التعلم، ويساهم في بناء المهارات الاجتماعية الضرورية للعمل الفريقي التعاوني، وكذلك الاتجاهات الإيجابية نحو التعاون وتقبل الآخر وتحمل المسؤولية الفردية. إن ممارسة التعلم التعاوني في برنامج الإعداد، تعد المعلم لكي يمارس التعلم التعاوني مع طلابه.

٤) التعلم المستمر

إن التعلم المستمر ليس فقط مهارات تعلمية، بل هو مناخ عام في المؤسسة يتطلب بالإضافة إلى المهارات اتجاهات وحوافز معينة. لا شك أن التعرض لأكبر عدد من مهارات التعلم هو أمر ضروري للتعلم المستمر. وقد ذكرنا عددا من هذه المهارات مثل توظيف تكنولوجيا المعلومات، البحث، التعلم التعاوني، التواصل. كذلك ذكرنا اتجاهات التعاون، تقدير التفكير النقدي وحل المسائل، حب المعرفة، طرح الأسئلة، النمو المهني ...

أما المناخ الذي يحضن التعلم المستمر فهو المتوفر في ما يعرف بـ "مجتمع التعلّم" *(Learning Community)*. والمقصود هنا أن يقبل أفراد المجتمع في مؤسسة معينة أن يكون كل منهم "متعلما" بحيث ينتفي الفصل بين "المعلمين" وَ "المتعلمين". إن مثل هذا المجتمع يتوقع من كل فرد أن يكون "متعلما" باستمرار، وكذلك فإن هذا المجتمع يجب أن يوفر لأفراده الفرص للاستمرار في التعلم وفي النمو.

وإذا أريد للمدرسة أن تكون "مجتمع متعلمين" فمن الأولى أن تكون مؤسسة إعداد المعلمين كذلك. إذ أنه إذا لم يتعرض الطالب-المعلم لمناخ "مجتمع

المتعلمين" خلال فترة إعداده، فهو لن يساهم في إيجاد مثل هذا المناخ في مدرسته، حتى لو كان المعلم يملك المهارات والاتجاهات الضرورية للتعلم المستمر. ولا شك أن بناء "مجتمع المتعلمين" في برامج إعداد المعلمين هو تحد كبير، يجب أن يساهم فيه كثير من العوامل التربوية والتنظيمية والنفسية.

د. قضايا التقويم

أدوات التقويم التقليدية في برامج إعداد المعلمين كانت الاختبارات الكتابية، وبصورة أقل الامتحانات الأدائية في التدريس. وفي العقدين الماضيين، ظهر توجه لاستعمال أدوات تقويم جديدة (بالإضافة إلى تلك الموجودة) لتحسين عملية التقويم في المجالات التقليدية، ولتوفير أدوات مناسبة للمجالات المستجدة. وتركز الأدوات الجديدة على أن تستقي معلومات على مدى زمني طويل (مقارنة مع الاختبارات التي تركز على مدى زمني قصير)، وكذلك على تقويم مهام واقعية ومعقدة. ومن هذه الأدوات الملف *(portfolio)* الذي يسمح للطالب-المعلم بترتيب خبراته وإنتاجه خلال فترة دراسية طويلة، بشكل يعكس طبيعة ومستوى تعلمه. كذلك هناك أداة المشروع التي تمتد أيضا على فترة دراسية طويلة نسبيا، والتي يستطيع الطالب-المعلم فيها إظهار قدراته على الابتكار والانتاج. وللتكنولوجيا دور كبير أيضا في التقييم، وخصوصا الأدائي منه حيث يمكن تسجيل الأداء في موقف واقعي بالصورة والصوت، واسترجاعه لدراسته وتقييمه.

وأخيرا هناك اتجاه لإعطاء دور كبير للتقويم الذاتي من خلال النظر إلى المعلم على أنه يمارس المهنة، وبالتالي فهو قادر على التأمل في ممارسته لمهنته وتقويم هذه الممارسة ذاتياً. وهذا النوع من التقويم ينظر إلى المعلم على أنه ممارس-متأمل *(reflective practitioner)*.

٣. قضايا المخرجات في برامج إعداد المعلمين

نبحث تحت هذا البند قضايا الموازنة بين النواحي الكمية والنوعية في خريجي برامج إعداد المعلمين، الخصائص والقدرات الشخصية المرغوبة فيهم، قضايا تقويم الخريجين، وأخيرا المتابعة المهنية للخريجين.

أ. الموازنة بين الكمية والنوعية في مخرجات برامج إعداد المعلمين

لا شك أن إصلاح برامج إعداد المعلمين حسب التوجهات التي ذكرنا، يتطلب موارد بشرية ومادية وقدرات وطنية من التنظيم والإدارة والقيادة مما هو غير متاح في الوقت الحاضر في معظم البلاد العربية. ومن ناحية أخرى، لا يمكن تأجيل ضغط الحاجة إلى أعداد متزايدة من المعلمين. فكيف يمكن إذاً أن يتوجه إعداد المعلمين نحو الإصلاح وفي الوقت عينه توفير الأعداد الكافية من المعلمين؟ قد يكون من المفيد التفكير في البدء بإنشاء عدد قليل من البرامج المتميزة لإعداد المعلمين، توفر لها الموارد البشرية والمادية والقدرات والنظم التنظيمية والإدارية والقيادية، وتكون "مراكز إشعاع" تؤثر في المؤسسات الأخرى، وتؤسس للإصلاح التدريجي في إعداد المعلمين.

ب. الخصائص والقدرات الشخصية لدى الخريجين

لسنين خلت، كانت برامج إعداد المعلمين تتوقع من خريجيها كفايات وقدرات محدودة من حيث العدد. وكانت الكفايات المتوقعة تقع عموما في مجالين: المجال المعرفي (معرفة مفاهيم المادة، معرفة الأسس التربوية) وهو الأكبر، والمجال الأدائي في التدريس وهو الأصغر. والاتجاه الآن هو لتوسيع مجالات الكفايات والقدرات المتوقعة من خريجي برامج إعداد المعلمين. ومن هذه المجالات الجديدة القدرات الشخصية، مثل الثقافة العامة والتعبير والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والتعليم والعمل مع الزملاء. وكذلك هناك اتجاه لتوسيع مجال الكفايات لتشمل تلك المتصلة بالأبعاد الاجتماعية للتربية والتعليم (التعامل مع المدرسة في علاقتها مع النظام التربوي القائم وعلاقتها مع المحيط الاجتماعي للمدرسة). ومن المجالات الجديدة التي يتوقع أن يملكها خريجو برامج إعداد المعلمين، مجال أخلاقيات مهنة التعليم من التزام بآداب المهنة ومتطلباتها الأخلاقية في التعامل مع المدرسة والطلاب والزملاء والأهل.

وبالازدياد المطرد في فرص التعليم، تزداد أعداد الأقل حظاً في المدارس، وكذلك يزداد التعدد الثقافي بين الطلاب. ويتطلب كل من التعامل مع الأقل حظاً

ومع تعدد الثقافات بين الطلاب كفايات واتجاهات، ينبغي أن تندرج في صلب برنامج إعداد المعلمين.

وغني عن القول أن توسيع مجالات الكفايات عند الخريجين من المجالات المعرفية والأدائية إلى المجالات الشخصية والاجتماعية والاخلاقية، يتطلب تغييرات جذرية في برامج إعداد المعلمين من حيث الأهداف والمحتوى والأساليب.

ج. تقويم الخريجين

اقتصر تقويم خريجي برامج إعداد المعلمين على معدل علاماتهم في المساقات التي درست في البرنامج. وفي أغلب الأحيان تكون هذه العلامات مبنية على امتحانات تحريرية فقط. إن الاتجاه في تقويم خريجي برامج الإعداد هو نحو الشمولية من حيث مجالات التقويم (أي شموله للمكونات الأربعة للبرنامج: الثقافي، الأكاديمي، التربوي، العملي) وأيضا من حيث تنوع الأدوات (الاختبارات الكتابية والشفهية والأدائية). كذلك ينبغي أن لا يكون تقويم الخريج على أساس أدائه في المساقات فقط، ولا على أساس امتحان نهائي شامل، بل ينبغي أن يجمع التقييم مدى النمو المهني لدى الخريج مع المستوى المهني الذي وصل إليه.

ومن المحبذ محاولة التوصل إلى معايير مشتركة بين الدول العربية لتقويم الخريجين، ما يساهم في تنشيط انتقال المعلمين بين البلاد العربية.

د. متابعة الخريجين

إن القبول بأن إعداد المعلمين عملية تمتد طوال الحياة المهنية للمعلم، يفترض أن وسائل الدعم المهني ستستمر بعد إنهاء برنامج الإعداد، وخصوصا في السنوات الأولى من ممارسة المهنة. وهناك اتجاه في عدد من البلدان لأن تتولى مؤسسات الإعداد الأولي مهمة متابعة المعلم في سنته الأولى كممارس للمهنة، وذلك لتوفير الدعم المهني للمعلم الجديد.إن تطبيق مثل هذه السياسية يتطلب توسيعا في دور مؤسسات إعداد المعلمين، وبالتالي توفير موارد وقدرات جديدة للقيام بهذا الدور.

المراجـع

اليونسكو (١٩٩٦). ٣٠ أيلول - ٥ تشرين الأول، **التقرير النهائي للمؤتمر الدولي للتربية**، الدورة الخامسة والأربعون، جنيف.

اليونسكو (٢٠٠٠). **التقرير عن التربية في العالم**.