تمهيد

فوزي أيوب(*)

كاد المعلم أن يكون رسولا، ولكن وصوله الى هذه المرتبة العالية يتطلب كفاءةً لا تتأتى إلاّ للمعلم الذي يحظى بتكوينٍ حقيقي وإعداد فعّال في مؤسسات جامعية رفيعة المستوى. فهل تتوفر هذه الصفة للمؤسسسات الجامعية لتكوين المعلمين في العالم العربي؟ لقد سعت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية للإجابة عن هذا السؤال في مؤتمرها السنوي (السابع) المنعقد في بيروت في سنة ٢٠٠٧ وذلك من خلال مجموعة من الدراسات والبحوث التربوية التي ألقى أصحابها المشاركون في المؤتمر نظرة تقويمية على مؤسسات تكوين المعلم في هذا البلد العربي أو ذاك.

وقد أفضى التحليل المعمق لهذه الدراسات الى تصنيفها في أربعة محاور أو أبواب متمايزة يتناول كل باب منها جانباً من جوانب الإعداد الجامعي للمعلم العربي. الباب الأول يخص الجوانب النظرية لموضوع الإعداد الجامعي للمعلم حيث يعرض سمير جرار ونخلة وهبة، في بحثٍ مطوّل لهما، الاتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين ولقضايا الترخيص لمزاولة مهنة التعليم والترقي فيها وأنماط الترقي المختلفة وشروطها. وفي الإطار النظري نفسه تعرض زلفاء الأيوبي لمسألة ضمان جودة إعداد المعلمين في العالم العربي حيث لا توجد هيئات وطنية يمكن لها أن تتولى الضمان التربوي لتكوين المعلم العربي الاّ في ما ندر. لذلك تدعو الباحثة الى إنشاء وكالات أو هيئات عربية مؤهلة للقيام بضمان الإعداد الجيد للمعلمين في مؤسسات مناسبة، وعلى أساس برامج ذات مستوى رفيع خصوصاً وأنه

(*) دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة باريس الخامسة-السوربون، فرنسا. باحث تربوي وأستاذ في كلية التربية-الجامعة اللبنانية.

يستحيل على الهيئات العالمية الأجنبية أن تقوم بمهمة ضمان جودة تكوين المعلمين العرب في أكثر من ثلاثماية كلية تربية أو معهد للمعلمين في البلدان العربية، مما يؤكد ضرورة بناء قدرات وطنية وقومية عربية لوضع وتطوير معايير وعمليات الجودة المطلوبة لإعداد المعلم العربي.

ومن جانبها تطرح أندره تحومي إشكالية العلاقة بين الإعداد الجامعي للمعلم وبين الانعكاسات النفسية لهذا الإعداد على شخصية المعلم ونظرته الى نفسه. ومن خلال دراسة ميدانية لها على معلمي مادة الأحياء في لبنان تتوصل الباحثة الى حصول تعديل في الشخصية لدى المعلمين في نهاية دورة الاعداد الجامعي التي شاركوا فيها وأدّت الى ثقة أكبر بالنفس عندهم. وكذلك توصلت الى رفع مستوى الشعور بالمسؤولية عند المعلمين والمعلمات تجاه ما يحصل لهم من أحداث الحياة والى انفتاح أكبر للمعلمين على الأفكار الجديدة وعلى تلامذتهم أيضاً.

لقد حاول الباحثون في الباب الأول من الكتاب البحث عن سبل لضمان جودة إعداد المعلمين من عدة زوايا. ومع ذلك فقد بقيت بعض النقاط غائبة عن هذا الباب، ومنها مسألة مؤهلات الأستاذ الجامعي الذي يتولى إعداد الطالب المرشّح لمهنة التعليم، خاصة وأن أي نظام للتعليم لا يمكن أن يرتفع فوق مستوى الأساتذة العاملين فيه كما جاء في متن الكتاب. كذلك لا نجد توسعاً في موضوع المستويات المهنية للمعلم والتدرج فيها على أساس الكفاءة وليس على أساس مرور الزمن، وهو ما من شأنه الحفاظ على جودة أداء المعلمين.

الباب الثاني في هذا الكتاب يفضي الى رسم صورة عن واقع عمليات إعداد المعلمين في البلدان العربية عموماً وفي بعضٍ منها خصوصاً عبر ثلاثة بحوث، أولها بحث مشترك قام به رمزي سلامة ونخلة وهبة عن واقع مؤسسات تكوين المعلمين في كل من تونس والجزائر ومصر والسودان وليبيا والمغرب وموريتانيا.

استخدم الباحثان أسلوب المعايشة اليومية لدورة عمل مؤسسات الإعداد كزيارة الأساتذة في صفوفهم، وإلقاء نظرة تقويمية على واقع المباني التعليمية والمكتبات وتجهيزاتها وعلى مناهج وطرق التدريس وأحوال عملية التدريب الميداني للطلبة المرشحين لمهنة التعليم.

وواقع إعداد وتأهيل المعلمين العرب يقاربه كذلك عصام النقيب من خلال ورقة

يُسلط فيها الضوء على تقييم شامل للبرامج التربوية في ٢٣ جامعة عربية موزعة على ١٣ بلداً عربياً. وتتوصل الورقة المذكورة الى تحديد موزون لنقاط القوة والضعف في برامج الإعداد الجامعي للمعلم في نصف البلدان العربية تقريباً. وبما أن برامج تأهيل المعلمين تطال معلم التربية الخاصة أيضاً فقد طرحت هيام قطناني قضايا ومشاكل برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الاردن تحديداً وفي العالم العربي بوجهٍ عام.

ومن واقع إعداد المعلم العربي وتأهيله ينتقل الكتاب، في بابه الثالث، الى مستقبل عملية الإعداد عربياً ودولياً من خلال ثلاثة أبحاث ذات طابع استشرافي. في البحث الأول المشترك بين عبدالله السعيدي وفاطمة الحجري نستشرف صورة المعلم المنتج للمعرفة في ضوء نظرية الياباني نوناكا حول عملية إنتاج المعرفة. وبمقتضى هذه النظرية فإن الفرد ينتج معرفته الخاصة من خلال التفاعل بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية مما يؤدي الى إضفاء الطابع الذاتي على المعرفة، أو تذويتها، عن طريق التعلُّم الذاتي.

وفي البحث الثاني يطرح نعيم الروادي معادلة الاعداد المستقبلي للمعلم كمدخل للتنمية الشاملة للمجتمع الذي يعيش فيه، وهو ما يستدعي توصيفاً جديداً لصورة معلم المستقبل من حيث أنه منتج للمعرفة ومستهلك وناشر لها في آنٍ معاً. ومن جانبه يلقي كمال دواني نظرة على تكوين المعلمين وتأهيلهم في العالم العربي فيتناول التحديات المستقبلية للتكوين وأهمية التفكير التأملي بالنسبة لمعلم المستقبل ويتحدث عن التحدي الكبير المتمثل في مدى قدرة المسؤولين التربويين على توفير المناخ المناسب للمعلمين خلال مرحلة إعدادهم بحيث يصبح المعلم عند تخرّجه عنصراً فاعلاً في عملية التغيير الاجتماعي والثقافي.

تتوصل الأبحاث من باب استشراف الإعداد المستقبلي لمعلم الغد إلى ضرورة «تكوين» معلم قادر على التفكير بمهنته، والتأمل بعمله التربوي وممارساته التعليمية. هذا المعلم عليه أن ينتقل من حالة الشخص الناقل للمعرفة إلى حالة المنتج للمعرفة والذي يعلّم تلاميذه كيف يفكرون، وكيف يستفيدون من قدراتهم، وكيف يتعلمون مدى الحياة. لقد تغير دور المعلم وتغير مفهوم المنهج الدراسي وتغيرت النظرة إلى الكتاب المدرسي وإلى المدرسة ككل، ومع ذلك فإن طريقة إعداد المعلم لم تتبدل كثيراً، وما يزال معظم المعلمين ينهل من معين الثقافة الورقية ويأتي الواحد منهم إلى

الصف مع كتبه وأوراقه بينما أصبح التلاميذ يتعاملون بتكنولوجيا المعلومات الالكترونية.

من جهة أخرى تتحدث البحوث كثيراً عن ضرورة التأهيل الناجح للمعلمين، ولكننا لا نعثر فيها على مقاربة فعلية لمضامين الإعداد الناجح للمعلمين بما يتلاءم مع دورهم الجديد. وعلى سبيل المثال لا نجد في البحوث المعروفة تجديداً في مضامين مقررات علم النفس التربوي الكلاسيكي التي أصبحت قديمة، والتي يبني المعلم المرشّح على أساسها جانباً من ثقافته الإعدادية. إن التصورات المطروحة لإصلاح مناهج إعداد المعلمين يجب أن يكون لها طابع إجرائي واضح يخرج بها عن نطاق العموميات، ويحولها إلى إضافة علمية جديدة إلى المنهج المعتمد في عملية الإعداد.

الباب الرابع والأخير في الكتاب يتناول دراسة حالات خاصة في إعداد المعلم العربي في عدد من البلدان العربية من خلال أربعة بحوث من أربعة بلدان عربية. في البحث الاول يعرض راشد السهل ومحمد عبد الغفور لتجربة كلية التربية في جامعة الكويت في سعيها منذ سنة ٢٠٠٢، للحصول على الإعتماد الأكاديمي المؤسسي بحيث لا تكون الكلية بعيدة عن المعايير العلمية في برامجها ومناهجها وكادرها التعليمي. وفي هذا السياق تبنت كلية التربية في الكويت مجموعة من المعايير الدولية في التقويم المؤسسي مستعينة بمؤسسة الاعتماد الأكاديمي الأميركية NCATE طلباً للحيادية والموضوعية في التقويم مع الحفاظ على الهوية العربية والاسلامية للمجتمع الكويتي. وتشتمل المعايير الدولية على معيار الطالب المرشح وشروط قبوله ليكون معلماً، ومعيار تقويم أدائه إضافةً الى تقويم عمل الكلية وجودة برامجها ومعيار الخبرات الميدانية العملية في التدريب ومعيار الهيئة التعليمية في الكلية.

وفي الحالة الثانية تصف سميلة الصبّاغ الواقع الحالي لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين في الاردن وتحاول التعرف الى مجالات التدريب التي استفاد منها المعلمون الاردنيون من خلال عينة مؤلفة من ٣٢٤ معلماً ومعلمة. كذلك تقدم الباحثة نموذجاً استشرافياً للإعداد المهني للمعلمين المميزين القادرين على تكوين طلاب يستطيعون المساهمة في إنتاج المعرفة التعليمية وحل المشاكل اليومية المتعلقة بالتعليم.

وفي الحالة الثالثة يحاول فاضل ابراهيم التعرف الى مدى فاعلية كليات التربية الأساسية في العراق إنطلاقاً من معايير الجودة الشاملة، من حيث الفلسفة والأهداف التربوية التي تسعى لتحقيقها، فضلاً عن تقويم مستوى المناهج الدراسية بجوانبها الثلاثة، التخصصية والتربوية والثقافية، الى جانب تبيان إيجابيات وسلبيات التدريب الميداني للطلاب المعلمين. وقد توصل الباحث الى أن الجودة في عمل كليات التربية الاساسية في العراق لا تتحقق واقعاً ملموساً إلاّ بنسبة ٤٠ % بسبب قلة فاعلية الأطرافٍ المساهمة في الإعداد التربوي من طلبة ومعلمين واساتذة مشرفين وإدارة.

في الحالة الرابعة والأخيرة التي تخص مصر يستعرض شبل بدران في بحثه التطور التاريخي لمؤسسات إعداد المعلمين في مصر مسلطاً الضوء على تطور مراحل إعداد المعلم المصري منذ ١٨٧٢ الى أيامنا. ويلاحظ الباحث أن هنالك أكثر من ٤٧ كلية تربية في مصر حالياً، وهي تعمل بالنظامين التتابعي والتكاملي ويشكّل طلابها ربع إجمالي الطلاب الجامعيين في مصر. ويتناول الباحث كذلك الأوضاع الحالية للمعلم المصري وطرق إعداده وترقيته في السلم الوظيفي كما يتحدث عن ظاهرة التعاقد الوظيفي، وظاهرة الدروس الخصوصية وتنامي التعليم الخاص في مصر على حساب التعليم الرسمي في هذا البلد.

ولا تعني هذه الصورة الشاملة عن مضامين الكتاب أنه جاء مكتملاً بلا نواقص في كافة اجزائه ومكوناته. فمع توفر حد أدنى من المتطلبات العلمية في الابحاث كلها، ظهرت فروق هامة في مستوى الأبحاث وحجمها ونوعيتها في عدة حالات، سواء على صعيد المنهجية والإشكالية والتحليل والتأويل والتعامل مع المعطيات الاحصائية التي تشكل العمود الفقري للبحث، أم على صعيد حجم ونوعية المراجع وطريقة استخدامها. ورغم وجود أكثر من ملاحظة نقدية على محتوى الكتاب فإنه يشكل مع ذلك خطوة متقدمة ومؤثرة في مجال الإعداد التربوي الجامعي للمعلمين العرب، حاضراً ومستقبلاً، آملين أن يكون أداة مساعدة للتربويين العرب، بمختلف مواقعهم لإنجاز مهامهم التربوية والتعليمية على أفضل وجه ممكن.

مقدمة

إعداد المعلم العربي للألفية الثالثة: تحديات واتجاهات

سمير جرار(*)

ملخص: يستعرض البحث التحديات والتوجهات الخاصة بالإعداد المستقبلي للمعلمين في البلدان العربية والحاجة إلى تمهين التعليم مع المحافظة على نوعيته وجودته في عصر المعلومات ومجتمع المعرفة. وبعد الحديث عن مسيرة إعداد المعلمين في البلدان العربية وتدريبهم يدعو الباحث إلى إعادة النظر في عملية الإعداد بحيث تتوافق مع الرؤية الجديدة للتعلم ولوظيفة المعلم في آن واحد، كما يدعو إلى تعزيز الشراكة بين كليات التربية وبين المدارس المتعاونة معها للقيام بمهمة الإعداد. ويشدد البحث على أهمية اعتماد قواعد جديدة لاختيار المرشحين لدخول مهنة التعليم مع السعي لتجديد برامج إعداد المعلمين في المستوى الجامعي بصورة مستمرة وتشجيع التعلُّم الذاتي للطالب المعلم. ويبرز البحث كذلك أهمية اعتماد إجراءات أصبحت شائعة في البلدان المتقدمة مثل الترخيص لممارسة مهنة التعليم، وإجازة برامج الإعداد ومعايير الترقي المهني للمعلمين، كما يدعو أخيراً إلى إنشاء مركز متخصص للبحث في تقنيات التعلم والتعليم وكيفية تكوين المعلم العربي الجديد.

مقدمة

شهدت البلدان العربية في العقود الماضية نقلة نوعية في حقل التربية والتعليم أسهمت بارتفاع أعداد الملتحقين من التلامذة في معظم مراحل التعليم العام والعالي: بالنسبة للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي (الابتدائي) وصلت معظم الدول في المنطقة إلى الالتحاق الكامل، أما في المرحلة الثانوية فقد ازدادت معدلات الالتحاق

(*) دكتوراه في تقنيات التربية وإعداد المعلمين-جامعة ولاية فلوريدا. باحث تربوي.

ثلاثة أضعاف عما كانت عليه في سبعينات القرن الماضي، كما ازداد الالتحاق بالتعليم العالي، في الفترة نفسها، إلى حوالي الخمسة أضعاف وأصبح يغطي حوالي ١٥% من الفئة العمرية المستهدفة.

تحقق هذا التوسع الكمي ليشمل أكبر عدد ممّن هم في سن التمدرس بسبب اهتمام البلدان العربية بالتربية والتعليم، وتوفير التمويل اللازم ونمو القطاع الخاص. خصصت معظم البلدان العربية حوالي ٥% من الناتج المحلي وحوالي ٢٠% من موازنات الدولة للتربية والتعليم العالي (البنك الدولي، ٢٠٠٧، ص ٣). هذا بالإضافة إلى نمو القطاع الخاص ومساهمته في قطاع التعليم في العالم العربي.

نتج عن هذا التوسع في فرص الالتحاق بالتعليم ارتفاع أعداد الفتيات الملتحقات ليبلغ حد المساواة تقريباً في التعليم الأساسي. أما في التعليم العالي الذي يشهد طفرة غير مسبوقة، فنجد أنّ أعداد الفتيات الملتحقات في بعض الدول فاقت أعداد نظرائهن من الشباب في بعض المراحل والاختصاصات. إلا أن المشكلة لا تزال قائمة بالنسبة إلى جودة البرامج والمناهج المقدّمة ونوعية الخريجين التي تحتاج إلى المزيد من التطوير. لذا نرى في العديد من البلدان العربية أن أكثر من ثلثي الطلاب يتخرجون من الدراسات الإنسانية والاجتماعية أو الكليات النظرية. وهذا يدعونا للتوقف وطرح السؤال حول أهداف التعليم العالي على المستوى الوطني والمحلي بالنسبة إلى المجالات الإنتاجية والوظيفية المطلوبة، وهل السياسات الموضوعة في هذا المجال تخدم مصالح البلدان العربية ومواطنيها.

بالرغم من النجاح في تأمين بعض أهداف التعليم للجميع في بعض البلدان العربية في الفترة المنصرمة والمحاولات الجادة لبعض الدول الباقية في تأمين مقاعد دراسية لجميع مواطنيها، لا تزال الأنظمة التربوية تعاني من مجموعة من التحديات الأساسية التي لم تنجح معظم محاولات الإصلاح في تخفيف وطأتها. ومن أهم هذه التحديات:

١. الأمية بأنواعها: بالرغم من انخفاض نسب الأمية إلى النصف خلال العشرين سنة الماضية، لا يزال حوالي ٨ ملايين أمي في العالم العربي اليوم معظمهم من النساء والفتيات اللواتي تجاوزن سن الخامسة عشرة. أما الأمية التقنية والعلمية بأنواعها فهي لا تزال مستترة، وقد بدأت بعض البلدان العربية العمل على مكافحة هذه الأمّية من خلال المناهج التعليمية.

٢. تدني فرص الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال، إذ تعتبر هذه المرحلة خارج السلم التعليمي الرسمي في معظم البلدان العربية وهي متروكة في معظمها للقطاع الخاص. مع ازدياد إدراك أهمية هذه المرحلة في نمو الأطفال، لا بدّ من إيجاد الحلول بصورة سريعة لاستيعاب الأطفال في العمر المقابل لهذه المرحلة.

٣. غياب فلسفة تربوية شاملة ومتكاملة في العديد من الأنظمة التربوية في البلدان العربية.

٤. انخفاض في نوعية التعليم بسبب:

أ. غياب الاستراتيجيات والأهداف التربوية التي تتوافق مع احتياجات الدول والمتعلمين وسوق العمل.

ب. تخريج أعداد غير مؤهلة لتكون فاعلة في الحياة بسبب غياب المعايير والمهارات، وبالتالي تخريج «روبوتات» محدودة الفعالية بسبب افتقارها للتفكير النقدي الخلاق والمبدع.

ج. ضعف الإدارة التربوية، وغياب النظم المؤسساتية وقواعد البيانات ونظم التقييم التي تعمل على ترشيد عمليات اتخاذ القرارات السليمة المعتمدة على المؤشرات الموضوعية (الأمين، ٢٠٠٥).

د. الخصخصة والتعليم للتصدير.

فبالرغم من الجهود المبذولة للإصلاح التربوي، والمحاولات الجادة التي اتبعها الكثير من البلدان العربية، لا يزال تحصيل الطلبة دون المستوى الذي يتماشى مع الإمكانيات والمحاولات الجادة لتحسين الأوضاع التربوية. وقد أظهرت عدة دراسات عن التحصيل، والتي شاركت بها بعض البلدان العربية مثل TIMSS و PISA ودراسات التحصيل التي جرت لطلاب الصف الرابع الابتدائي في ثمانية بلدان عربية، أن مستوى تحصيل الطلبة أدنى من المستويات المطلوبة بنسب مختلفة، وهي في معظمها دون المعدل المطلوب (UNESCO, 2006).

لذا تأكّدَ للبلدان العربية حاجة النظم التربوية في أكثر من حقل إلى إصلاحات جذرية تبنى على رؤية واضحة وشاملة، وتعتمد سياسات واستراتيجيات مرتكزة على مؤشرات واقعية، قابلة للتطبيق. وقد خلص مؤتمر القمة العربية المنعقد في الخرطوم (مارس ٢٠٠٦) إلى قرار بشأن تطوير التعليم في العالم العربي من خلال الاهتمام

بجودة التعليم وتطوير نوعيته. وقد أكد القادة العرب أن التعليم هو قاطرة التنمية لتحقيق التكامل العربي وأن المعلم العربي هو أساس الإصلاح التربوي، وأنه لا بد من «وضع أسس عربية موحدة لمعايير استرشادية لأداء المعلم العربي وإجازته، ووضع نظم متقاربة للارتقاء بالمعلم مهنياً واقتصادياً، ووضع أسس لإجازة البرامج التدريبية، وإيجاد خطة لتوزيع المعلمين وفقاً لآليات الدعم المتبادل بين البلدان العربية، وبناء قدرات القيادة التربوية لتحقيق التحول والإصلاح في الأنساق التربوية في البلدان العربية» (القرار ٣٥٤-مارس ٢٠٠٦).

أولاً: التغيرات في الحقل التربوي

أدت التحديات والمتغيرات على الساحة الدولية والعربية إلى مجموعة من الضغوط على النظم التربوية في البلدان العربية ومن أهمها:

١. الزيادات الكبيرة في أعداد السكان التي أدّت إلى ازدياد أعداد الملتحقين بالتعليم في جميع مراحله، مما ساهم في تفاقم الضغوط الكبيرة على التعليم، مقابل تراجع في ترشيد توظيف الموارد المعرفية المتاحة مما أثّر سلباً على نوعية التعليم.

٢. التقدم العلمي والتفجّر المعرفي ونشوء مجتمع المعرفة الذي أدّى إلى فرض تغييرات سريعة في مختلف جوانب العملية التربوية، فأصبحت المعرفة عصب الحياة، وعماد الاقتصاد، كما أصبح الإنسان المتعلم أساس الثروة البشرية والفاعل الرئيسي في التنمية المستدامة، إذا أُحسن تعليمه وتدريبه وتزويده بالخبرات والمهارات والقيم والسلوكيات والتفكير النقدي. وقد أصبح مبدأ التعلّم مدى الحياة و«التعليم من المهد إلى اللحد» ركناً من أركان التعلّم.

كما نرى أن توجهات المجلس الأعلى للتعليم بدول مجلس التعاون الخليجي (ديسمبر ٢٠٠٢-الدورة ٢٣) تضمنت النقاط التالية في مجال تطوير المعلم:

أ. عدم كفاية برامج الإعداد والتدريب

ب. تدني المستوى المهني للمعلم

ج. نقص أساليب ومعايير تقويم أداء المعلم. وقد أقرّ المجلس الأعلى الحاجة للارتقاء بمستوى المعلم من حيث الإعداد والتدريب عن طريق:

- إقرار النظرة الشمولية لإعداد المعلم وتأهيله، بدءاً من العناية بقبول الطالب

مروراً بتأهيله وتزويده بالكفايات التخصصية والمهنية والثقافية التي ترتقي بأدائه المهني، وانتهاءً بممارسة المهنة وما تتطلبه من المعايير وأساليب التقويم لمزاولة المهنة والاستمرار فيها.

– استحداث برامج تعنى بمعلم المعلم، وبأعضاء هيئة التدريس لكليات التربية ودور إعداد المعلمين.

– إيجاد برامج متطورة للارتقاء بمستوى المعلم، تتكامل مع البرنامج الذي يجري تنفيذه، لتقويم الكفايات الأساسية للمعلمين في الخطة المشتركة.

– توظيف تقنية المعلومات والاتصالات، لتوسيع قاعدة البرامج التدريبية للمعلمين وسائر المربين من شاغلي الوظائف التعليمية.

– عدم الاقتصار على تمهين المعلم، بل تخطّي ذلك إلى تمهين سائر الوظائف التعليمية من الموجهين ومديري المدارس وغيرهم.

– ان التحديات التي يواجهها الفرد، معلماً كان أم تلميذاً، تنبع من مدى النجاح في ترجمة المقومات الأساسية للعملية التربوية، كما جاءت في تقرير ديلور:

> *«على الإنسان أن يتعلم كيف يتعلم، وأن يتعلم كيف يعمل، وأن يتعلم كيف يكون، وأن يتعلم كيف يعيش مع الآخرين»* (اليونسكو ودولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦، ص ص ٢٠-٢٢).

– لقد تضاعفت المعرفة وازدادت أوعيتها وأدوارها بصورة سريعة بحيث أصبحت المعلومات والنظريات المتوافرة حول التعلّم حديثة العهد لم يمض على وجودها إلا بضعة عقود. وقد قال فرنان (Fernan, 2006) أن ٩٧% من المعلومات المتوافرة في بداية القرن الحادي والعشرين قد اكتشفت أو تم التوصل إليها قبل ولادة التلاميذ الموجودين في المدارس الثانوية حالياً. وقد خلص من هذه المقولة إلى أن خريجي القطاع التربوي في الألفية الثالثة سيواجهون مشاكل في حياتهم غير معروفة لدينا حالياً (أي في العقدين الأخيرين فحسب)، وعليهم اتخاذ قرارات بناء على معلومات ليست متوفرة. وبالتالي، على المؤسسات التربوية تهيئة تلاميذ مبدعين يستعملون التفكير النقدي للوصول إلى المعلومات وجمعها ومن ثم تقييمها لاستعمال المفيد في كل ما يواجههم من مشاكل، والتأقلم مع مجتمعهم والظروف التي يجدون أنفسهم فيها. وسيكون على الهيئات التربوية أن تتطور، وأن تطور أهدافها وأداءها

في الاتجاهات نفسها حتى تستطيع أن تقوم بهذه المهمة. يقع على عاتق الدولة المسؤولية الأساسية في تلبية الحق في التعليم النوعيّ للجميع، وطرح الرؤية المتجددة والملائمة لتكوين أساس تطوير الهيئات التربوية، وتوفير السياسات والتشريعات والموارد المالية والمعرفية اللازمة.

وما لم تستغلّ هذه السلسلة المتصلة من الأسباب والأعمال، فسيكون أثر المعرفة لوحده قاصراً. إن وجود المعرفة شرط ضروري ولكنه غير كاف بحد ذاته، فالمعرفة وسيلة لزيادة قدرات الناس وأداة للتغلب على الفقر، إذا نجح تأطيرها وتفصيلها في السياق المحدد، واكتسبت أهدافاً وظيفية جامعة. لقد أصبحت المعرفة حجر الزاوية للتطوير والنمو، ويعتبرها الكثيرون علامة فارقة ومفتاحية في الاقتصاد والتنافس وجزءاً لا يتجزأ من السلع والخدمات.

ثانياً: مجتمع المعرفة

في عصر المعلومات ومجتمع المعرفة، سيشكِّل التوظيف الناجح للرأسمال الفكري والمعرفي وليس للرأسمال البشري فقط، العامل الحاسم في تقدّم الدول، وستكون المهارات الفكرية العامل المطلوب للمنافسة. لذا، على النظم التربوية تطوير أجيال من الشباب الملتزم تنمية مجتمعه ووطنه ومن المبدعين المفكرين الذين تعلموا كيف يتعلمون مدى الحياة ويتكيفون مع المنافسة والعيش في مجتمع العولمة، الذي يفرض عليهم أخذ القرارات المناسبة لمواجهة الحياة والإنتاج والنجاح فيهما، وهذا يتطلب أن يكونوا مستقلين مدى الحياة.

لا بد لتنشئة الأجيال المطلوبة في مجتمع المعرفة من إعداد معلِّمين يتهيَّؤون لمجاراة التغييرات الحاصلة في أبعاد العملية التربوية ومفاهيمها تلك التي كانت في الأساس تعتمد على التلقين والحفظ، والتعليم بنسق واحد لجميع التلاميذ، بدون أي إمكانيات إضافية أو تقديمات مميزة. فالصف الذي سيدخله معلم أو معلمة القرن الحادي والعشرين هو غير الصف الذي ألفوه أثناء دراستهم. فنظريات التعلّم الحديثة والأبحاث حول كيفية التفكير والإدراك بالإضافة إلى المستجدات في حقول الذكاءات المتعددة التي يمتلكها معظمنا، قد تغيّرت - وقد دلت الأبحاث التربوية والنفسية ونظريات الإدراك على وجود دور رئيس للمعلم/ة في العملية التعليمية، كما أنَّ

لنوعية إعداد المعلمين دوراً رئيسياً في رفع مستوى تحصيل التلاميذ (Darling-Hammond, 2005).

ثالثاً: الأنظمة التربوية

تواجه البلدان العربية في مطلع الألفية الثالثة مجموعة من التحديات والتغييرات التي من أهمها:

١. الزيادة السكانية واتساع قاعدة الهرم السكاني وتأثير ذلك على التربية والاقتصاد، حيث نجد أن الملتحقين بالتعليم يشكلون حوالي ٣٠% من المجتمع وهي نسبة عالية تشكل عبئاً كبيراً على المنتجين فيه.

٢. الانفجار المعرفي والمعلوماتي ونشوء مجتمع المعرفة الذي أدى إلى إعادة النظر في قدرة الإنسان على التعامل مع مجتمعه والعالم.

٣. الانفتاح الإعلامي وعدم وجود قيود أو حدود لما يستطيع المواطن الوصول إليه، وتأثير ذلك في المجتمع العربي حيث لا تزال العقلية المسيطرة تتجه إلى وضع القيود على المعلومات وعلى الفكر.

٤. العولمة المعاصرة والتكتلات السياسية والاقتصادية والثقافية وتأثيرها على الإنسان.

أدى نشوء مجتمع المعرفة إلى تحطم احتكار المعرفة الذي كان في الماضي مقتصراً على النظم التعليمية، وعلى المعلم/ة كمرجع أساسي للمعرفة. وقد تغير دور المعلم/ة من الملقن لمعلومات ومفاهيم جامدة إلى ميسر للتعلّم الذاتي ومرشد إلى عالم المعرفة والمعلومات المتجددة باستمرار. وهذا يتطلب إعادة النظر في دور المعلم/ة وإعداده وتأهيله في ضوء الدور المتغير الذي عليه الاضطلاع به، بسبب التغير المتسارع في بيئة التعلّم التي أصبحت بلا حدود.

كل هذه التغيرات تفعل فعلها في ظل انكماش في فرص العمل، وتراجع في نوعية المخرجات التربوية، وغلبة التوجه الخدماتي في البنية الاقتصادية والاجتماعية فضلاً عن ازدياد خطوط الانقسامات الداخلية وتعمقها، وانتشار أشكال النزاع والعنف بنتائجها المدمرة لأي تراكم في العمليات التربوية، وهذا هو الاستنزاف الذي يقضي

على أي إيجابيات حصلت في مضمار التربية والتعليم في العقود الأخيرة وقد يؤدي إلى فشل أنظمة التعليم في العالم العربي في تحقيق أهدافها. كما ازدادت الفجوة بين الطلاب المحظوظين الملتحقين ببعض مؤسسات التعليم الخاص والطلبة في القطاع العام.

رابعاً: إعداد المعلمين في السياق التاريخي

بدأ إعداد المعلمين بشكل نظامي في أوروبا في أواسط القرن التاسع عشر، مع دخول القارة في عصر تعميم التعليم وفتحه أمام طبقات المجتمع كافة بعد أن كان محصوراً بالقلة النافذة. إلا أن احتياجات الدول والثورة الصناعية إلى متعلمين أدت إلى اعتماد أنظمة القطاع العام لنشر التعليم من خلال فتح المدارس لأبناء الشعب. ومع الازدياد في أعداد الملتحقين بالمدارس، كان لا بدّ من بناء رؤى وأهداف وسياسات تربويّة ومؤسسات تعليمية ملائمة، وبالتالي كان لا بد من إعداد المدرسين المؤهلين للقيام بتدريسهم.

كان افتتاح أول معهد لإعداد المعلمين في انكلترا عام ١٨٤٦، تلاه معهد المعلمين في فرنسا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. اعتمد النظام الانكليزي على تدريب المعلمين في الجامعات وعلى حصولهم على الشهادات الجامعية الأولى قبل دخولهم سلك التعليم. أما فرنسا فقد اعتمدت دُور المعلمين في بادئ الأمر، وكانت هذه الدُور تهيئ التلامذة لمدة تتراوح بين سنتين وأربع سنوات بحسب المراحل التي سيعمل فيها الخريجون.

وقد انتقلت أنظمة تدريب المعلمين إلى المستعمرات والدول الواقعة تحت السيطرة الأوروبية حتى وصلت إلى العالم العربي، ولكن من دون أن تنتقل معها بالضرورة الظروف والقوى التي كانت وراء هذه التطورات التاريخية.

خامساً: إعداد المعلمين في البلدان العربية

كانت بداية مدارس ودور ومعاهد إعداد المعلمين في البلدان العربية في الربع الأخير من القرن التاسع عشر. وكان أول هذه المعاهد دار العلوم في مصر الذي أنشئ عام ١٨٧٢ لتخريج معلمي اللغة العربية للمراحل الابتدائية «المبتديان» والثانوية «التجهيز». وفي العام ١٨٨٠ تم إنشاء مدرسة المعلمين المركزية التي عُرفت أيضاً

«بالعليا» لتخريج معلمي اللغة الفرنسية، وتلاها إنشاء مدرسة المعلمين الخديوية في ١٨٨٨ لتخريج معلمي اللغة الإنكليزية (بدران، ٢٠٠٨). وخلال الفترة نفسها تقريباً، تم افتتاح مدارس ترشيح المعلمين والمعلمات في تونس (١٨٨٤).

ومع أن دار العلوم كانت تعدّ الطلاب لأربع سنوات قبل تخريجهم، ومن ثم كانت تتم مراقبتهم لمدة سنة في أماكن عملهم في المدارس قبل إجازتهم، إلا أن العديد من المعاهد والمدارس الأخرى في البلدان العربية كانت تتبع أنماطاً مختلفة. فهناك معاهد التربية المتوسطة التي كانت تستقبل التلاميذ بعد انتهائهم من المرحلة الإعدادية وتُبقيهم لمدة خمس سنوات قبل التخرج. كما وُجدت معاهد التربية العليا أو دور المعلمين العليا والتي كانت تعدّ التلاميذ لسنتين بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية. ثم كان هناك دُور المعلمين أو كليات المعلمين التي تحولت مع الزمن إلى نواة الجامعة الوطنية كما هو الوضع في لبنان حيث كانت نواة الجامعة اللبنانية دار معلمين، وجامعة عين شمس في مصر التي ضمت معهد التربية العالي للمعلمين. بالإضافة إلى كل هذا، كانت هناك كليات المعلمين التي كانت تابعة لوزارة التربية كالتي أنشئت في مصر عام ١٩٥٥ أو التي أنشئت في تونس عام ٢٠٠٨ باسم معهد مهن التربية والتكوين.

يقدر مرصد اليونسكو الدولي حاجة البلدان العربية من المعلمين للعقد القادم بحوالي مليون معلم/ة لتغطية التوسع ورفع العائد في سلك التعليم. أما إذا أضفنا إلى ذلك أعداد المعلمات والمعلمين المطلوبة لتعليم مرحلة رياض الأطفال فالحاجة ستكون أكبر بكثير، خصوصاً في ضوء إضافة مرحلة ما قبل المدرسة إلى المنهاج العام في بعض البلدان العربيّة، مما أدى إلى توريد نسب متزايدة من التلاميذ إلى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وهنا نجد في بعض الحالات تداخلاً بين مناهج الروضة ومناهج السنوات الابتدائية الأولى وهذا يجعل الحاجة ضرورية لإعادة النظر في المصفوفة المنهجية، لمرحلتي الروضة والحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

سادساً: تدريب المعلمين

كان تدريب المعلمين هو الخط السائد في عملية إعداد المعلم/ة لذا كان التركيز على إعطاء طالب/ة دور المعلمين أو كليات التربية بعض المواد في الحقل المعرفي

للمادة التي سيُدرسها، بحسب المرحلة، وبعض الأدوات البيداغوجية من طرق تدريس وسيكولوجية النمو والتعلّم بهدف تمرير المعلومة إلى التلاميذ في الصفوف. على هذا بُنيت معظم مناهج إعداد المعلمين حول مجموعة من المحاور حددتها اليونسكو منذ العام ١٩٦٦ على الوجه الآتي:

١. ثقافة عامة
٢. مبادئ الفلسفة، علم النفس والمجتمع، نظريات التربية وعلومها وطرق التدريس والبيداغوجيا
٣. المواد المزمع تدريسها بحسب المراحل
٤. التربية العملية.

وقد أضافت توصيات الدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر العالمي للتربية (اليونسكو ودولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦) عناصر جديدة ومفصلة أهمها:

١. الربط بين المواد وطرق وأساليب تعليمها
٢. اعتماد أساليب الملاحظة والمناقشة وأساليب حل المشكلات والتجريب والتفكير النقدي
٣. الإعداد للتعليم في فصول متعددة الدرجات ولتلاميذ ذوي قدرات وميول مختلفة
٤. التأهيل للعمل في إطار جماعي واحترام الغير
٥. احترام حقوق الإنسان والسلام والديمقراطية
٦. التركيز على تعلّم التلاميذ، لا سيما الأقل حظاً.

استناداً إلى هذا نرى أن هذه التوصيات تساعد على بلورة حاجات ملموسة لشروط التعليم الناجح، مترجمةً العناصر الأربعة التي ذكرها ديلور في تقريره ورؤية التعليم للجميع التي أقرها مؤتمر جومتيان، تايلند (١٩٩٠). كما أنّها أدخلت بعداً جديداً لإعداد المعلم/ة يرتكز إلى مراجعة صفات المعلم/ة وملامح قدراته من جهة، وعلى أسلوب العمل عن طريق العمل الجماعي، وللعمل في عدة مراحل و/أو صفوف، و/أو حاجات تعليمية مختلفة مع التركيز على التعلّم واكتساب القيم الإنسانية.

إن مقارنة هذه التوصيات، التي تترجم التحولات في رؤية دور التعلم والتعليم والقيم الإنسانية المرتبطة بها، تؤطر التحديات التي تحيط بإعداد المعلم العربي في الألفية الثالثة وتأهيله وتمكينه من المهمة المطلوبة منه، ومعاملته كمهني بات مسؤولاً عن مجموعة من الأنشطة والمواقف التي عليه توفيرها لنجاح عملية التعلّم بجميع أبعادها ومضامينها.

لم يعد دور المعلم/ة يعتمد على التلقين والحفظ، بل أصبح يعتمد على إتاحة الفرص وتيسير عملية التعلّم، وإرشاد المتعلم/ة إلى كيفية الاستعداد للتعلم مدى الحياة، وإلى كيفية اكتساب المهارات الحياتية، وإلى كيفية التعلّم والعمل في الوقت عينه، وإلى كيفية ارتباط التعليم ببناء مجتمع الحقوق والمساواة والسلام والديمقراطية. لقد أصبح المعلم/ة في هذه الحالة العامل الأساسي في حقل المعرفة بعد أن كان ناقلاً لها.

لقد تغير مفهوم الصف والمنهج ودور المعلّم والكتاب والمدرسة. كل هذا التغيير يتطلب مقاربة مختلفة في إعداد المعلم/ة. لم يعد المنهج محدوداً بدفتي كتاب يحمله التلميذ ولم يعد المعلم المرجع الوحيد للمعرفة المتطورة باستمرار أو الركيزة التي يدور حولها فعل التعليم. لقد أصبحت كل هذه الأركان جزءاً من عملية التعلّم التي يقوم بها التلامذة.

يقال أن فعل التعلّم والتعليم هما كالصندوق الأسود، بمعنى أننا وبالرغم من التقدم الكبير في الأبحاث والنظريات التربوية، ما زلنا لا نعرف الكثير عن كيفية قيام التلميذ/ة بالتعلّم، وما هو الأسلوب الأمثل الذي يجب على المعلم/ة إتباعه للحصول على التعلّم المطلوب. كل ما نستطيع فعله هو تهيئة الجو الأمثل ضمن المعلومات المتوفرة تسهيلاً لعمليتي التعلّم والإبداع المطلوبتين. لكن ما نعرفه هو أن التحولات المطلوبة للتعلّم من قبل المتعلم/ة تحتاج إلى تحولات متماثلة ومناسبة في المعلم/ة.

التعليم مهنة صعبة، تزداد صعوبة مع المعرفة المتجددة. لم يعد التعليم مجرّد تلقين لمعلومات أو مهارات أو معرفة. لقد أصبح التعّلم هو أساس العملية وبات على المعلّم/ة مساعدة التلاميذ للوصول إلى أعلى مراتب المهارات الفكرية والإدراكية، بما فيها الفكر النقدي، تحليل المعلومات والبيانات المتوفرة بعد

الحصول عليها، بالإضافة إلى اكتساب استعمال المهارات الحياتية والمعرفة المكتسبة في مواقف جديدة للوصول إلى تعلّم ومعرفة جديدين.

سيكون دور المعلم عنصراً أساسياً في تطوير التفكير والإدراك لدى التلاميذ. إن الأبحاث تدل على أن للمعلمين دوراً فاعلاً في مساعدة التلاميذ على تملّك مهارات التفكير من خلال المعالجة للموضوع في الصف والمناقشة والمتابعة من خلال العمل الميداني والتعلّم بالخبرة. وقد أظهرت دراسات التحصيل المقارنة TIMSS PISA، أن تحصيل الطلبة يرتفع مع ارتفاع مؤهلات معمليهم، خاصة إذا كانوا حاصلين على دبلوم تربوي أو ماجستير في التخصص. «إن المعلم في القرن الحادي والعشرين هو عامل في حقل المعرفة يجب إعداده وتأهيله لمهمته ومعاملته كمهني محترف» (TIMSS, 2007).

إن عمل المعلم/ة معقّد، لذا علينا حتى نستطيع أن نحسّن نوعية عمل المعلمين إعادة النظر في عملية الإعداد من خلال مراجعة المفاهيم *reconceptualization* التي تحكّم عملية الإعداد في ضوء الرؤية الجديدة للتعلّم التي تطورت من التلقين والحفظ إلى التمكّن والتعلّم مدى الحياة. كما يجب أن تحكم عمليات إعداد المعلم/ة المبادئ نفسها التي تحكم عملية إعداد التلميذ/ة أي الأخذ بالتعلم النشط والتركيز على التفكير النقدي وغيرها.

لقد تغيرت وظيفة المعلم مع الزمن ولكن هل تغيرت طرق إعداده في مؤسسات الإعداد والتدريب في كل مراحلها؟! إن تغيّر مناهج مؤسسات الإعداد الجامعية يتطلب إعادة نظر في مهنة التعليم، وهذا يتطلب الدخول في المستوى الإدراكي-الفكري *intellectual* للمهنة بالإضافة إلى حاجة المعلم إلى أن يتمكن منها. هذا وعلى المعلم/ة أن يعيد النظر في ردات فعل الطلاب ومدى تبصرهم في ما يحدث حواليهم خلال عملية التعلّم، كل هذا بالإضافة إلى التعلّم مدى الحياة الذي يجب على الممتهن أن يتحلى به، كما وعليه تمكين المتعلمين منه.

ونظراً للحاجة إلى إيجاد طرق وسبل جديدة لاختيار المرشحين لدخول مهنة التعليم بالإضافة إلى التجدد الدائم في برامج إعداد المعلمين، يجب أن تُوسّع كليات إعداد المعلمين دائرة استقطابها للمرشحين للدخول في مهنة التعليم ليشمل، بالإضافة إلى خريجي الثانويات، خريجي حقول مختلفة من الجامعات ليتلاءموا مع الخليط

العجيب للطلبة من حيث خلفياتهم وتنوّع أسرهم، وفئاتهم الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية.

على كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات البحث عن طرق خلاقة وجديدة لاستقطاب مرشحين للتعليم من مختلف مسارب الحياة والمهن المختلفة. كما أنه من واجب هذه الكليات والمعاهد أن تبقى مناهجها وبرامجها مفتوحة للتغيير لما فيه من مصلحة للمتعلمين من خلال متابعة تطور الأبحاث التربوية وطرق التعليم ونظريات عمل الدماغ والإدراك وما إلى هناك من أبحاث واكتشافات حديثة غيّرت الكثير من المفاهيم المتعارف عليها والتي بُنيت عليها معظم مناهج مؤسسات إعداد المعلمين لعقود مضت.

إن إعداد المعلمين، يتقدم ويترسخ من خلال إدماجهم *induction* في المدارس مع بداية انطلاقهم في التعليم من خلال متابعتهم ودعمهم في مراكز عملهم في المدرسة، بحيث يصبح التعلّم مدى الحياة جزءاً من كيانهم حتى يستطيعوا أن يساعدوا المتعلمين على أن ينخرطوا بالتعلّم مدى الحياة الذي هو أساس العالم الجديد الذي دخلنا فيه مع عصر العولمة.

فالإدماج أساسي في انطلاق المعلم/ة وتمرينه بالإضافة إلى أنه عنصر أساسي في ترسيخ الهوية الجديدة لهذا العامل في حقل المعرفة. والإدماج لا يكون فعالاً إلا حين يصبح جزءاً من نظام مهنة التعليم وليس حالة طارئة لدخيل على المهنة حديثاً.

على برامج إعداد المعلم/ة إعداد خطة منهجية متكاملة لإدماج المعلم/ة في أول حياته المهنية ومتابعته خلال وجوده في مهنة التعليم. وهذه الخطة والمناهج يجب أن تشرك بقية المعلمين المتواجدين في مكان العمل الذي يُنتدب إليه المعلم، بالإضافة إلى الإدارة التربوية. ويبقى الهدف الأساسي من خطة الإدماج جعل العملية متمركزة في المدرسة التي يدخلها المعلم/ة الجديد، حيث على الجميع المساهمة في إدخال الخريج الجديد على مهنة التعليم ومساعدته على التطور من خلال وجوده في مؤسسة تربوية هي في الواقع في طور التغيير المستمر نحو الخدمة الأفضل للطلبة (Gopinathan, 2008).

على برامج إعداد المعلمين الجديدة أن تعتمد على شراكات قوية مع كل من له مصلحة في عملية التعلّم والتعليم. فالبرامج الجيدة للإعداد هي التي تتشارك فيها

كليات أو معاهد التربية مع المدارس التي تستخدمها من خلال عمل خرِّيجيها فيها. على أنَّ هناك دوراً كبيراً للمدارس والمعلمين فيها للمشاركة في إعداد المعلمين الجدد وإدماجهم في مهنة التعليم من خلال مساعدتهم في التربية العملية وفهم ما يُجرّب في الصف، ومن ثم الوقوف إلى جانبهم ومؤازرتهم في أول حياتهم العملية بعد التخرّج. كما وعلى أساتذة المعاهد وكليات التربية دعم المدارس المشاركة في الأبحاث الإجرائية *action research* ونشر المعرفة في خدمة المدارس والمجتمعات المتعاونة معها.

يجب أن تُحدد الأهداف والاستراتيجيات والمتطلبات بصورة واضحة من المدارس المتعاونة في إعداد المعلمين، وبالإمكان إدخال شركاء آخرين من المجتمع في هذه العملية كل بحسب إمكانياته وحاجاته، هذا مع العلم أن المجتمع المحلي والمدني والوزارات لها دور فاعل في تعزيز الشراكة بين معاهد وكليات إعداد المعلمين والمعلمات والمجتمعات التي تخدمها.

إن أهم شروط نجاح الشراكة في حقل إعداد المعلمين، هو في قيام كليات التربية بإنشاء علاقات وثيقة مع المدارس التي تخدمها من خلال خريجيها، ومن نشر علاقات جيدة مع المجتمعات التي تقيم فيها. ولتحسين هذه الشراكة وتقويتها، يجب وضع مبادئ واستراتيجيات واضحة ومؤطرة تشمل جميع أطراف العملية من كليات تربية إلى مدارس ومعلمين متعاونين في التربية العملية من أجل نجاح برامج الإعداد. منها على سبيل المثال مساعدة الكليات للمدارس في إعادة تدريب أساتذتها كالسماح للمعلمين المتعاونين بأخذ بعض المواد والساعات المقررة مجاناً مقابل اشتراكهم في عملية الإدماج والإشراف على طلبة وخريجي الكليات.

على جميع معدِّي برامج إعداد المعلمين إعادة النظر في المفاهيم والنسق الأساسية التي أقيمت على أساسها لكي تتماشى مع المستجدات العالمية. ولقد أظهرت الدراسة التي وضعها ليفاين (Levine, 2006) حول تأهيل معلمي المدارس "Educating School Teachers" والتي شملت أكثر من ألفي برنامج إعداد معلِّم في الولايات المتحدة الأميركية أن معظم هذه البرامج يرتكز إلى رؤية تاريخية خاطئة، بسبب مرور الزمن عليها وكون النظريات والعلوم الجديدة قد أشارت إلى عقمها. كما أن العديد من المعطيات التي كانت تحكم المجتمعات التي وضعت لها البرامج قد تغيرت وتبدلت بدون أن يصيب برامج الإعداد إلا التعديل السطحي في

معظم الأحيان. لذا بدت البرامج على خلاف مع معطيات المجتمعات التي تخدمها بالنسبة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وبالتالي فهي لا تساهم في إعداد المعلم/ة بالصورة المثلى للتعليم في الأنظمة التربوية المتغيرة نتيجة للأبحاث والمعلومات المتوفرة حول نظريات التعلم والإدراك وما إلى هناك من أبحاث تعتمد النتائج *outcomes* والمساءلة *accountability* بالنسبة للمعلم/ة وما يتوقع أن يحاسب عليه بالنسبة إلى رفع تحصيل الطلبة إلى أرفع مستوى ممكن.

وقد لحظت دراسة ليفاين أن شروط قبول الطلبة وتخرجهم متدنية في العديد من برامج إعداد المعلمين التي وضعت أثناء الدراسة. كما أن متطلبات التربية العملية تتراوح ما بين ٣٠ و ٣٠٠ ساعة في بعض البرامج، وقد اعتبر أن مثل هذه الفروقات أساسية وتؤثر بشكل كبير على نوعية الإعداد والتأهيل للمعلمين الجدد (Levine, 2006, p. 270).

كما دلت الأبحاث أن خريجي المؤسسات التي تتطلب فترات طويلة من التربية العملية أو التدريب، والبرامج التي تمتد على خمس سنوات من الإعداد قبل الإجازة للعمل في حقل التعليم يبقون في التعليم لفترات أطول من غيرهم بكثير. كما برهنت الدراسات على أن خبرة المعلمين وطرق إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم المتواصل تؤدي إلى تحسّن في تحصيل الطلبة بحوالي ٤٠% في القراءة والحساب.

وقد اتخذت ولايتا كونيتيكت ونورث كارولينا إجراءات أساسية لتحسين نوعية ومستوى المعلمين، إعداداً وتأهيلاً وتدريباً أثناء الخدمة، وقد أدى هذا إلى ارتفاع ملحوظ في أداء وتحصيل طلبتها في الامتحانات المقننة التي تجري على مستوى جميع الولايات (Cochran-Smith, 2005).

إن التغير السريع في بيئة التعلّم تفرض إعادة النظر في دور المعلم. فتقنيات الاتصال والمعلومات، وتحطم احتكار المعرفة الذي بقي حتى أواخر القرن العشرين تقريباً حكراً على النظم التربوية، بالإضافة إلى المستجدات التي طرأت على حقل التربية والتعليم أوجب تغيير أساليب اختيار المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم. أما التغير الذي طرأ على حاجات المجتمعات العربية، والموارد والقدرات المتوفرة لديها فقد أدّى إلى تغير في المفاهيم والأهداف يستوجب تغيراً في المناهج وفي أساليب إعداد وتدريب المعلمين.

لا بد لزيادة فعالية أساليب التعلم والتعليم من استيعاب الدور الجديد للمعلم/ة الذي يعتمد على تيسير التعلم الذاتي وعلى إرشاد الطالب/ة إلى عالم المعلومات والمعرفة والتفكير النقدي وحل المشكلات والتعلم مدى الحياة.

في ضوء كل ما سبق تجدر الإشارة إلى مشكلة قلما نظرت إليها النظم التربوية الأكثر تقدماً حتى الآن، والتي بدأ البحث فيها ودراستها بصورة جدية في الفترة الأخيرة، وهي مؤهلات إعداد القيمين على عملية إعداد المعلمين ومؤهلاتهم. فمعظم هؤلاء العاملين في الجامعات من حملة الشهادات العليا كالماجستير والدكتوراه في حقولهم إلا أن معظمهم لم يتوفر له فرصة التدرب في الصفوف الأساسية والثانوية إلا عندما كانوا طلبة في مراحل الدراسة الأولى. ومع أن بعض الجامعات في البلدان العربية وفي العالم قامت بإنشاء مراكز لإعداد المعلم الجامعي وتدريبه بمساعدة كليات التربية، إلا أن معظم المدربين في كلية التربية لا يزالون دون التأهيل والإعداد الكافي في الحقل البيداغوجي، خارج الإطار النظري الذي قد يكونون من رواده. هذا الموضوع يجب الالتفات إليه سريعاً، قبل أن يقوم نفس الأشخاص المعول عليهم بالتغيير من دون تحضير أو تأهيل سابقين. والتحدي هنا سبق وأن ذكره أنشتاين حين ذكر مقولتين أساسيتين تنطبقان على واقع إعداد المعلم العربي في الألفية الثالثة:

- لن تستطيع حل أي مشكلة جذرياً بنفس العقول التي أوجدتها.
- إذا كنت لا تدري إلى أين أنت ذاهب، فكل الطرق ستوصلك.

يتأهل معظم المعلمين العرب حالياً في برامج ذات متطلبات دخول متدنية، وفي برامج تعداها الزمن وتجاوزت مضامينها نتائج البحوث الجديدة في حقل التعليم والتعلّم. فمعظم كليات ومعاهد تدريب المعلمين تتبنى برامج ومناهج مشتّتة تعتمد على المعلومة بشكل أساسي وهي بعيدة كل البعد عن الجديد في حقول المعرفة والتقنية والتطبيقات المتعلقة بالمهنة، كما تستخدم مكونين غرباء عن الصفوف وما يجري فيها، وبعيدين عن البحث العلمي وإنتاج المعرفة التربوية (Jarrar, 2002). وتشكو أيضاً كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين من عدم لحاقها بالتطور الحاصل في ميادين البيداغوجيا وعجزها عن استيعاب وهضم المتغيّرات الديموغرافية والاقتصادية والتقنية الحاصلة في مجتمع العولمة والمعرفة العالمية. وقد أظهرت

الدراسات التي ذكرناها مدى الضعف في مستويات التحصيل للطلبة العرب عند مقارنتهم بنظرائهم في بقية دول العالم. لذا لا بد من نقلة نوعية تجري على مستوى البلدان العربية لرفع أداء الطلبة وتحصيلهم عن طريق تحسين إعداد وتأهيل المعلمين. ومن اللافت للنظر أنه قلما يسمع المتابع لإعداد المعلمين في العالم العربي، إلا مؤخراً، بإجراءات وعمليات شاعت وأصبحت إلزامية في الكثير من دول العالم مثل الترخيص لممارسة المهنة، إجازة برامج الإعداد، أو الاعتماد، والمعايير المهنية للمعلم وضمان الجودة أو الترقي المهني.

اعتبرت دول مجلس التعاون الخليجي في تقريرها للعام ٢٠٠٢، أن التعليم مهنة، تتطلب وجود المعايير والشروط اللازمة لمزاولتها والاستمرار فيها، وتقويم الكفايات الأساسية والضوابط المناسبة لسلوكيتها وأخلاقيتها، والعمل على تطوير القيادات والكوادر التدريبية والإدارية والإشرافية والفنية التي تحتاجها المؤسسات التعليمية من خلال إعادة النظر في فلسفة وعمليات برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم.

ومع أن التوصية الدولية المساندة لأوضاع المعلمين أكّدت على ضرورة التمهين، الذي يستلزم أن يكون إعداد المعلمين على مستوى التعليم الجامعي، وبالرغم من أن وزراء التربية العرب أقروا مبدأ تمهين التعليم في عام ١٩٩٤ إلا أن هذا الحديث لا يزال يتردد في البلدان العربية مع قليل من العمل الفعلي في تنفيذه.

في الختام لا بد من التوقف عند فكرة سبق وأن قدمها الباحث وفي أكثر من محفل تربوي حول إيجاد مركز متخصص في كيفية إعداد المعلم العربي وتقنيات التعليم والتعلّم يقام بتعاون إقليمي ويقوم بالأبحاث التي تبنى على نتائجها التغيرات المطلوبة والبرامج المناسبة. كما يقوم بإنتاج الموارد والوسائل التقنية المميزة والمعتمدة على الأبحاث لإعداد وتأهيل وتدريب المعلمين. على أن يكون عدد موظفيه الأساسي صغيراً. أما الأكثرية منهم فيكونون أساتذة وبحاثة منتدبين يأتون للقيام ببحث أو تجريب بحسب إتفاق مسبق يوفر لهم المعاونة والمساعدة والأموال اللازمة على أن يصار إلى تعميم نتائج الأبحاث ونشرها وتحضير مواد وبرامج للإعداد معتمدة أحدث التقنيات والأبحاث العلمية في نظريات التعلّم لتصبح في متناول جميع الأنظمة التربوية العربية، مما يساهم في تحسين نوعية الأداء وضبط الجودة (Jarrar, 2002).

المراجع

الأمين، عدنان (تحرير) (٢٠٠٥). **إصلاح التعليم العام في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الأمين، عدنان (تحرير) (٢٠٠٥). **ضمان الجودة في الجامعات العربية-الكتاب السنوي الخامس**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

بدران، شبل (٢٠٠٨). «المعلمون بناة ثقافة: دراسة للذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة - مؤسسات إعداد وتكوين المعلم في مصر»، في: **المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية - الكتاب السنوي السادس**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٧). **مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعة العربية**. نيويورك: المكتب الإقليمي للدول العربية، تقييم نوعية البرامج في مجال التربية في الجامعات العربية.

البنك الدولي (٢٠٠٧). **الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمالي أفريقيا**. واشنطن.

الجامعة الأردنية (١٩٩٥). **وقائع المؤتمر التربوي العربي-كلية العلوم التربوية**. عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

جرار، سمير ووهبة، نخلة (٢٠٠٨). «الاتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين والمعلمات وفي الترخيص للمهنة والترقي بها»، في: **المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية - الكتاب السنوي السادس**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

جرداق، مراد (٢٠٠٢). «نواة وثيقة توليفية حول إعداد المعلمين في البلاد العربية»، في: **إعداد المعلمين في البلاد العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص ٢٧١-٢٩٦.

الجمهورية التونسية ووزارة التربية (٢٠٠٢). **نحو مجتمع المعرفة: الإصلاح التربوي الجديد**. الخطة التنفيذية لمدرسة الغد ٢٠٠٢-٢٠٠٧.

حمود، رفيقة (٢٠٠٢). «الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين»، في: **إعداد المعلمين في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص ١٩-٨٠.

سلامة، رمزي ووهبة، نخلة (٢٠٠٨). «تقييم مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في سبع دول عربية أفريقية»، في: **المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية – الكتاب السنوي السادس**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

كلية التربية–جامعة أسيوط (٢٠٠٠). **الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية**. المؤتمر العلمي الثاني بالتعاون مع جمعية كليات ومعاهد التربية في الجامعات العربية. مصر: اتحاد الجامعات العربية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٦). **إستراتيجية تطوير التربية العربية– الإستراتيجية المحدثة**. تونس.

نصر، ندى مغيزل وآخرون (٢٠٠٢). **إعداد المعلمين في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

النقيب، عصام (٢٠٠٨). «تقييم نوعي لبرامج التربية في الجامعات العربية: تجربة مشروع التعليم العالي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي»، في: **المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية – الكتاب السنوي السادس**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

اليونسكو (١٩٩٨). **تقرير عن التربية في العالم: المعلمون والتعليم في عالم متغيّر**. باريس: اليونسكو.

اليونسكو (٢٠٠٨). **إطار العمل الاسترشادي للتربية من أجل التنمية المستدامة في المنطقة العربية**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

اليونسكو ودولة الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٦). **مقتطفات من التعلّم: ذلك الكنز المكنون**. تقرير ديلور مقدم إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين.

اليونسيف (٢٠٠٦). **مشروع الارتقاء بالمعلّم العربي ورفع كفائته المهنية**. منظمة الأمم المتحدة للطفولة – المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

Al-Nahar, Tayseer (Ed.) (2000). **Learning Achievement of Grade Four Elementary Students in Some Arab Countries.** The Arab Regional Conference on Education for All-Cairo Group.

Barbar, M. & Mourshed, M. (2007). **How the Worlds Best-Performing School Systems Come out on Top**. London.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (Eds.) (2005). **Studying Teacher Evaluation: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Evaluation**. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Cochran-Smith, M. (2005). "The New Teacher Education: For Better or for Worse?". **Educational Researcher, Vol. 34**, **No.7**, pp. 3-17.

Cochran-Smith, M. (March/April 2004). "Ask a Different Question, Get a Different Answer. The Research Base for Teacher Education". **Journal of Teacher Education, Vol. 55**, **No. 2**, pp. 111-115.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). **Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers should Learn and be Able to Do**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. & Yongs, P. (2002). "Defining "Highly Qualified Teachers": What does "Scientifically-Based Research" Actually Tell Us?". **Educational Researcher, G(3)**, pp. 13-25.

Darling-Hammond, L. (1998). "Teacher Learning that Supports Student Learning". **Education Leadership**, (55L5), pp. 6-11.

European Commission (2005). **Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications**. Brussels: European Commission.

European Commission (November 2003). **Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme. Working Group "Improving Education of Teachers and Trainers"**. Progress Report.

Ewell-Peter, T. (2001). **Piloting a New Approach to Accreditation in Teacher Education**. An Evaluation of the TEAC/FIPSE Project. National Center for Higher Education Management Systems.

Fernan, N. & Grisham, D.C. (2006). "Teahcer Preparation Programs Graduate Highly Qualified Teachers", In Jenski, S.D.; Grishans D.C. & Wold, L.S.: **Literacy Teacher Preparation Ten Truths Teacher Educators Need to Know**. The International Leadership Association.

Gopinathan, S. & Others (August 2008). **Transforming 21st Century Teacher Education Through Redefined Professionalism, Alternative Pathways and Genuine Partnerships**. A Report Commissioned by the International Alliance of Leading Education Institutes. Singapore: National Institute of Education-Nanyang Technological University, (2nd draft), 81 p.

Jarrar, Samir A. (2000). "Arab Educational Reform, Evolution or Revolution: What is Needed?-Lebanon: A Case Study", In Welch, Graham F. & Abd-El Mawgood, E. (Ed.): **Educational Reform in the United Arab Emirates: A Global Perspective.** UAE: Ministry of Education and Youth, pp. 313-323.

Jarrar, Samir A. (2002). "Teacher Education in the Arab World: The Key to the 21st Century", In Sultana, Ronald G.: **Teacher Education in the Euro-Mediterranean Region**. New York: Peter Lang Publishing Inc., pp. 1-24.

Jurdak, Murad (April 2006). **Impact of Student, Teacher, School Factors on Achievement in Mathematics and Science Based on TIMSS 2003 Arab Countries**

Data. Unpublished report. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies (LAES).

Levine, Arthur (2006). **Educating School Teachers**. The Education School Project.

National Council for Accreditation of Teacher Education (2006). **Professional Standards for the Accreditation of Schools**. Colleges and Departments of Education. Washington, DC: NCATE.

OECD (2005). T**eacher Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Paris: OECD.

TNTEE (2000). **Green Paper on Teacher Education in Europe**. Thematic Network on Teacher Education in Europe.

UNESCO (2006). **Teacher Supply and Demand in the Arab States**. UIS Regional Profile.

Wikipedia (The Encyclopedia). **Teacher Qualification and Registration**. Available online: http://en.wikipedia.org/wiki/teacher.