[١]

واقع تكوين المعلم وتمكينه المهنى فى البلاد العربية

أ.د. شبل بدران
أستاذ علم اجتماع التربية
والعميد السابق لكلية التربية– جامعة الإسكندرية

واقع تكوين المعلم وتمكينه المهنى فى البلاد العربية

أ.د. شبل بدران*

بدلاً من المقدمة:

فى ظل ثورة المعرفة والاتصالات، ومع ما يموج به العالم من تحولات إقتصادية وإجتماعية وسياسية وثقافية، تؤدى إلى هيمنة النظام الرأسمالى العالمى على مقدرات شعوب العالم الثالث، ونتيجة سيادة الرأسمالية المتوحشة والتى أدت إلى إحتجاجات فى دول المركز، البلدان الرأسمالية (أمريكا، إنجلترا، فرنسا)، ونتيجة للسياسات الإقتصادية التى حاولت تهميش العديد من المواطنين، ترتب على كل ذلك ما نشهده من ثورات الربيع العربى، والتى بدأت بثورة تونس، ثم مصر، واليمن، وسوريا، وغيرها من الثورات التى مازالت تعيش فى أرجاء وطننا العربى.

كان دور المعلم والمؤسسة التعليمية يلاقى العديد من التحديات الداخلية والخارجية، نتيجة للثورات العلمية والتكنولوجية، والتى جعلت البعض يتصور تراجع دور المعلم والتعليم حيال التعلم الالكترونى والافتراضى وتوظيف شبكة المعلومات الدولية "الانترنيت" فى عملية التعليم والتعلم، ولقد ضاعف من تلك التحديات الخارجية، تحديات جديدة داخلية تتمثل فى ثورات الربيع العربى، وما تتطلبه من إعادة النظر والتفكير فى نظم التعليم العربية، فلسفة وأهدافاً وسياسة بما يتواكب من تحقيق شعارات تلك الثورات والتى تتمثل جلها فى (عيش، حرية، كرامة، عدالة إجتماعية) وإذا كان الأمر كذلك، فإن من الضرورى والهام إعادة

* أستاذ علم اجتماع التربية، والعميد السابق لكلية التربية– جامعة الإسكندرية.

النظر فى إعداد وتكوين المعلم العربى، السياسات والبرامج والمؤسسات التى تنشغل بهذا الأمر، فى ظل كل تلك المتغيرات والتحديات الداخلية والخارجية، والتى تستلزم– ضمن ما يستلزم– إعادة النظر والتفكير بشكل نقدى وعقلانى ورشيد فى تكوين وإعداد المعلم العربى التى تنسجم وتتوافق وتحقق غايات وأهداف ثورات الربيع العربى.

من هنا فإن الورقة الحالية سوف تنشغل بشكل رئيسى بواقع تكوين وإعداد المعلم العربى وتمكينه مهنياً، وذلك من خلال التعرض للاتجاهات العامة لمناهج تكوين المعلمين والمؤسسات التعليمية المعنية بهذا التكوين ومظاهر التمكين المهنى للمعلم من خلال صورته عن نفسه والصورة التى يعتقدها المجتمع عنه، وعلاقاته مع طلابه والمؤسسة التعليمية وإدارتها، وكذا الرضا المهنى للمعلم عن أدائه وصورة المجتمع عنه. ثم نناقش أيضاً أهم مكونات تكوين المعلم فى البلاد العربية كتصور مستقبلى فى ضوء تلك التغيرات والتحديات، وأحد متطلبات تحسين صورة المعلم لذاته وصورته فى المجتمع.

كل ذلك إنطلاقاً من إنه لا تقدم لأمة من الأمم فى عالمنا المعاصر إلا بالتعليم، والتعليم وحده هو القادر على قيادة المجتمع نحو التقدم والرقى، ونقصد هنا بالتعليم، المؤسسة التعليمية معلمين وطلاب وإداريين ومناهج وبرامج دراسية وبيئات تعلم وتعليم فاعلة.. إنه الوسيلة والآلية التى ثبت نجاحها عبر التاريخ الإنسانى فى كافة المجتمعات الإنسانية شمالاً وجنوباً، شرقاً وغرباً، لم تحرز أية أمة تقدماً على كافة الأصعدة، إلا من خلال نظام تعليمى حر وديمقراطى، يسعى إلى تكوين مواطنين نقديين قادرين على الفعل والحركة نحو أنفسهم ومجتمعهم.

أولاً: الاتجاهات العامة لمناهج تكوين المعلمين:

لقد شهدت مؤسسات تكوين المعلمين في الوطن العربي تطورات عديدة خلال القرن الماضي، ولقد أرتبطت تلك التطورات والتغيرات بتطور العلوم التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم في العالم والوطن العربى، وكانت تلك التطورات في البنى والوظائف والأهداف والسياسات.

فمع تقدم علوم التربية تطور دور المؤسسة التعليمية وبالتالى دور المعلم وتكوينه، فالنظرة القديمة الى المعلم بوصفه ناقل للمعرفة، تبدلت الى دوره كميسر ومرشد للعملية التعليمية وكطاقة إنسانية قادره على تهئيه بيئه التعلم للمتعلم والانتقال من عالم التعليم القائم على التلقين والحفظ والتذكر الى عالم التعلم القائم على التعلم الذاتي وتنمية قدرات المتعلم نحو الابداع والابتكار والسعي لتحصيل المعرفة من خلال مصادر التعلم المختلفة.

واذا كانت العلوم التربوية والنفسية السائده في الوطن العربى لأكثر من قرن من الزمان، قد تأسست على الفكر الغربى وتحديداً الفكر التربوى البراجماتى، فأن محاولات الإصلاح للنظام التعليمى العربى ما زالت تدور في ذلك الفلك، وربما يعود ذلك الى مطلع القرن التاسع عشر في مصر، حيث قام "محمد على" مؤسس مصر الحديثة بأول حركة للبعثات العلمية والتربوية الى أوروبا، ولقد أتضحت معالم الفكر التربوي في مطلع القرن العشرين وتحديداً بعد عودة المبعوثين المصرين من أوروبا وانجلترا محملين بأفكار ونظريات علم النفس والتربية ونظريات إعداد وتكوين المعلمين.

١- نظام القبول:

وكانت بداية مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في البلدان العربية في الربع الاخير من القرن التاسع عشر، حيث كان أول هذه المؤسسات والمعاهد "دار العلوم" في مصر والتى أنشأت عام ١٨٧٢م لتخريج معلمي اللغة العربية للمراحل الابتدائية "المبتديان" والثانوية "التجهيزية". وفي عام ١٨٨٠م، تم أنشاء مدرسة المعلمين المركزية التى عرفت أيضا "بالعليا" لتخريج معلمى اللغة الفرنسية، وتلاها مدرسة المعلمين الخديوية في عام ١٨٨٨م لتخريج معلمى اللغة الانجليزية (بدران، وسليمان: ٢٠٠٩، ١٩) وخلال الفترة نفسها تقريباً تم إفتتاح مدارس ترشيح المعلمين والمعلمات في تونس عام ١٨٨٤م.

ومع أن "دار العلوم" كانت تعد الطلاب للدراسة لمدة أربع سنوات قبل تخرجهم، ومن ثم كانت تتم مراقبتهم لمدة سنة (تربية عملية) في أماكن عملهم في المدارس قبل إجازتهم، إلا أن العديد من المعاهد والمدارس الآخرى فى البلدان العربية كانت تتبع أنماطاً مختلفة، فهناك معاهد التربية المتوسطة التى كانت تستقبل الطلاب بعد إنتهائهم من الدراسة في المرحلة الإعدادية وتبقيهم لمدة خمس سنوات قبل التخرج، كما وجدت معاهد التربية العليا أو دور المعلمين العليا والتى كانت تعد الطلاب لمدة سنتين دراسيتن بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية، ثم كان هناك دور المعلمين أو كليات المعلمين التى تولت مع الزمن والتطور حتى أواسط الخمسينيات من القرن الماضي نواة الجامعة الوطنية، كما هو الحال في لبنان، حيث كانت نواة الجامعة اللبنانية دار المعلمين، وجامعة عين شمس في مصر التى ضمت معهد التربية العالى للمعلمين، وبالاضافة الى كل ذلك كانت هناك كليات المعلمين التى كانت تابعة

لوزارة التربية والتعليم كالتى أنشئت في مصر عام ١٩٥٥م، أو التى أنشئت في تونس عام ٢٠٠٨ بأسم معهد التربية والتكوين، والتى أنشئت في مملكة البحرين عام ٢٠٠٩ بأسم كلية المعلمين (جرار، وأيوب: ٢٠٠٩، ٢١).

وعلى الرغم من أن بعض المعاهد كانت تقبل الطلاب الحاصلين على مؤهلات جامعية (الليسانس أو البكالوريوس) كما كان متبع في مصر منذ عام ١٩٢٩ بإنشاء معهد التربية العالى، كانت هناك بعض المعاهد ودور المعلمين والمعلمات تقبل الطلاب بعد حصولهم على الشهادة الإعدادية أو الثانوية ويدرسون لمدة خمس سنوات بالنسبة لحاملى الشهادة الإعدادية، وثلاث سنوات بالنسبة لحاملي الشهادة الثانوية؛ أى إنه لم يكن هناك نمط واحد ومؤسسة واحدة لإعداد وتكوين المعلمين للمراحل الدراسية المختلفة؛ ومع مطلع السبعنيات من القرن العشرين أستقر الحال بناء على تطورات النظريات التربوية والنفسية في العالم والوطن العربي على إنشاء وتكوين كليات التربية أو المعلمين والتى تقوم بتكوين وإعداد المعلمين إعداداً تكاملياً للدراسة لمدة أربع سنوات دراسية بعد الحصول على شهادة الثانوية العامه، وإعداداً تتابعياً لمدة عام أو عامين بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى (الليسانس أو البكالوريوس) لدراسة علوم التربية وعلم النفس واستراتيجيات التدريس والمناهج وتكنولوجيا التعليم.

وتتفق جميع المؤسسات المعنية بإعداد وتكوين المعلم (كليات التربية أو المعلمين) مع التوجهات العالمية في إعداد المعلم والتى تقضي بضرورة الحصول على الشهادة الثانوية العامه للإلتحاق بمؤسسات تكوين المعلم. ولكن هذه المؤسسات تختلف وتتباين حول الشروط الاضافية التى

من شأنها حصر الالتحاق بمهنة التعليم لشريحة معينة من جملة الحاصلين على شهادة الثانوية العامه يفترض أن تتميز بمواصفات محددوة لممارسة مهنة التعليم.

فهناك مثلاً من يحدد درجات معينة يجب أن يحصل عليها الطالب في الشهادة الثانوية، غالبية الدول العربية (تونس، الجزائر، السودان، ليبيا، مصر، لبنلن، سوريا، الامارات العربية، الكويت، قطر، البحرين، سلطنة عمان) (سلامه، ووهبه: ٢٠٠٩، ١٦٧)، بالإضافة الى إختبارات قبول لتحديد مدي صالحه المتقدم لممارسة مهنة التدريس وهي في الغالب إختبارات شفهية للتعرف على سلامة الطالب من الاعاقات الذهنية أو البدنيه والطلاقة اللغوية والثقافة العامة ورغبته في ممارسة مهنة التدريس، كما أن هناك بعض الدول تعقد إختبارات وطنية لإختيار النخبة من المرشحين المتقدمين لدخول مؤسسات الإعداد والتكوين (المغرب، وموريتانيا).

ويري البعض أن تلك الاختبارات تستخدم لإقصاء العديد من المرشحين لممارسة مهنة التدريس، وتشكل عائقاً أمام إتاحه التعليم للجميع وتكافؤ الفرص التعليمية أمام الطلاب الراغبين في مواصلة تعليمهم العالى والجامعى، حيث أن العديد من تلك الاختبارات ليست موضوعية ولا تستند الى معايير تربوية في إختيار وإنتقاء الراغبين فى ممارسة مهنة التدريس، وربما يغلب عليها الطابع الشخصي وليس الموضوعى، لأن جهه القبول هى التى تعقد تلك الاختبارات وليست جهه محايدة بعيده عن كليات التربية والمعلمين، وربما يكون من الأوفق تكوين هيئة مستقلة ذات معايير تربوية وعلمية تختص باختبار الطلاب بعد ترشيحهم للالتحاق بالكليات والمعاهد وفق مجموع من الدرجات في شهادة الثانوية العامه، وتقوم هذه

الهيئة بالإختيار والإنتقاء وفق الأسس العلمية والموضوعية والتربوية المستندة الى المعايير المتفق عليها في ممارسة مهنة التدريس، وتقوم الكليات والمعاهد بعملية التكوين والإعداد لممارسة مهنة التدريس فقط.

٢- نظام التكوين: بين التكاملي والتتابعى:

يتأهل معظم المعلمين العرب حاليا في برامج ذات متطلبات دخول متدنية، وفي برامج تعداها الزمن وتجاوزت مضامنيها نتائج البحوث الجديدة في حقل التعليم والتعلم، فمعظم كليات ومعاهد تكوين المعلمين تتبنى برامج ومناهج مشتتة تعتمد على المعرفة والمعلومة بشكل رئيسى، وهى بعيدة كل البعد عن الجديد في حقول المعرفة والتقينة والتطبيقات المتعلقة بالمهنة، كما تشكو أيضا كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين من عدم لحاقها بالتطور الحاصل في ميادين التربية وعجزها عن إستيعاب وفهم المتغيرات السياسية والاقتصادية والتقينة الحاصلة في مجتمع العولمة والمعرفة العالمية. وأعتبرت دول مجلس التعاون الخليجى في تقريرها للعام ٢٠٠٢م، 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 التى تحتاجها المؤسسات التعليمية من خلال إعادة النظر في فلسفة وعمليات برامج إعداد وتكوين المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم.

ومع أن التوصية الدولية المساندة لأوضاع المعلمين أكدت على ضرورة التمهين الذي يستلزم أن يكون إعداد وتكوين المعلمين على مستوى التعليم الجامعى، وبالرغم من أن وزراء التربية العرب أقروا مبدأ

تمهين التعليم في عام ١٩٩٤، إلا أن هذا الحديث لايزال يتردد في البلدان العربية مع قليل من العمل الفنى في تنفيذه.

وبناء على ما سبق، فأننا نقصد بنظام التكوين الصيغة التى تختارها السلطة التربوية المعنية في تجميع المواد والأنشطة والممارسة التربوية فى سنة واحدة أو أكثر أو توزيعها على مجمل سنوات الإعداد والتكوين، وتطرح هذه القضية بشكل أساسى في البلدان التى تبنت التوصية الدولية في مطلع الثمانينات، بأن يكون المعلمين وأعضاء الهيئة التعليمية خريجين جامعيين مؤهلين أكاديمياً- تخصصياً- وتربوياً في دراسة جامعية لمدة أربع سنوات دراسية، فالبلدان التى لا تزال تعد أعضاء الهيئة التعليمية خلال سنتين من التعليم ما بعد التعليم الثانوى تميل في الغالب إلى إعتماد النظام التكاملى، أى النظام الذي يمزح خلال السنتين الدراستين وأن بنسب مختلفة، بين المقررات التربوية (النظرية- والعملية) والمقررات التخصصية والثقافية العامه (سلامه، ووهبة: ٢٠٠٩، ١٦٨).

وتتبع معظم الدول العربية النظام التكاملى في التكوين وهو دراسة جامعية لمدة أربع سنوات بكليات التربية والمعلمين بعد الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، والنظام التتابعى، وهو دراسة جامعية لمدة عام واحد أو عامين يدرس فيه الطالب/ المعلم المقررات التربوية (التربية، علم النفس، المناهج، طرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، .... إلخ) التى تؤهله لممارسة مهنة التدريس بكفاءه وإقتدار. والجدول التالى يوضح أنظمة التكوين في بعض البلدان العربية.

جدول (١)

أنظمة تكوين المعلم في البلدان العربية

البلد	نظام التكوين	سنوات التكوين	شهادة التخرج	ملاحظات
تونس	تكاملي	٢	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة
الجزائر	تكاملي	٣	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة
السودان	تكاملي + تتابعي	٤ أو (٣+١)	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة
ليبيا	تكاملي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة
مصر	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة
المغرب	تتابعي	١	الثانوية العامه+٢	مباراة– مسابقة
موريتانيا	تكاملي	١ أو ٢	إعدادية عامه والثانوية العامه	مباراة– مسابقة
السعودية	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة واختبارات قبول
لبنان	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة وإختبارات قبول
العراق	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة وإختبارات قبول
سوريا	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامه وإختبارات قبول

البلد	نظام التكوين	سنوات التكوين	شهادة التخرج	ملاحظات
الامارات	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامه + مقابلة قبول
الكويت	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة وإختبارات قبول
البحرين	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامه ومقابلات وإختبارات قبول
سلطنة عمان	تكاملي + تتابعي	٤	الثانوية العامة	درجات الثانوية العامة ومقابلات وإختبارات قبول

ويتضح لنا من الجدول السابق أن أربع بلدان عربية في المشرق العربي وهم (تونس والجزائر وليبيا وموريتانا) تطبيق النظام التكاملى فى الإعداد والتكوين وأن بلد عربى واحد يتبنى النظام التتابعى وهى المملكة المغربية.

هذا فضلاً عن أن بلدان المشرق العربي تتبنى النظامين وكذا بلدان الخليج العربي. ونستطيع القول إنه مع مطلع الالفية الثالثة لم يعد هناك نظام تعليمي أو مؤسسة تعليمية لتكوين وإعداد المعلمين في كليات التربية لا تعتمد الإعداد والتكوين في دراسه جامعية مدتها أربع سنوات، كما أن النظامين التكاملي والتتابعى لا يسودان فقط في البلدان العربية، ولكن النظم التعليمية العالمية ما زالت تتبني كلا النظامين نظراً لضرورة ذلك لتأهيل وتكوين المعلمين وفق معايير الاداء للمعلم المعاصر.

ففي الولايات المتحدة الامريكية يوجد بها كليات جامعية للمعلمين مدة الدراسة بها أربع سنوات، كما يوجد بها أقسام للتربية في الجامعات المختلفة، وفي المملكة المتحدة يوجد بها كليات للتربية مستقله، وكذلك أقسام للتربية في الجامعات ومدة الدراسة أربع سنوات وفي فرنسا يُعد المعلم في معاهد عليا مدة الدراسة بها أربع سنوات، في مدارس "النورمال" وتنقسم الى قسمين، القسم الأول: مدة الدراسة به ثلاث سنوات والقسم الثاني: لعام واحد يركز على علوم التربية وعلم النفس وطرق التدريس والتربية العملية. وفي اليابان يتم إعداد وتكوين وتدريب المعلمين في كليات جامعية مدة الدراسة بها أربع سنوات إعداداً تكاملياً، ويمكن أن يكون الإعداد في بعض الكليات الخاصة وهي تتبع النظام التتابعى.

وفي روسيا وكوريا يتم الإعداد في كليات جامعة ومدة الدراسة بها لا تقل عن خمس سنوات. وفي كوريا الديمقراطية الشعبية يُعد معلمى المرحلة الابتدائية وما دونها في كليات التربية مدة الدراسة بها ثلاث سنوات. أما معلمى التعليم الثانوى فيعدون في كليات التربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية وفق النظام التكاملى والتتابعى. وفي إيطاليا يعد المعلمين لكافة المراحل الدراسية في كليات معلمين مدة الدراسة بها أربع سنوات وتتبع النظام التكاملى والتتابعى في آن واحد. أما المانيا الاتحادية فتعد معلمين في كافة المراحل الدراسية في كليات التربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية وتتبع النظام التكاملى. وفي البرازيل والسويد يستخدم الإعداد التتابعى والتكاملى في كليات ومعاهد للتربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات (بدران: ٢٠٠٩)، (غنيمه: ١٩٩٨).

٣- إتجاهات حديثة في مناهج تكوين المعلمين:

عندما نفكر في تحسين التعليم قد تلعب الظروف الصفية دوراً ربما يكون مماثلاً في الأهمية للدور الذى تلعبه المهارات والمؤهلات التى يحملها المعلمون. فمنذ القدم والمجتمعات تتساءل لماذا بعض المعلمين أفضل من البعض الآخر؟ ونحن لا نستطيع حتى الآن أن نجيب عن هذا السؤال بإجابة أفضل من إجابات الذين سبقونا، ولكن هناك عدد من الفرضيات التى طرحت في هذا الشأن فمنها.

- **الفرضية الأولي:** أن التعليم الجيد يعتمد على مدى ما يتمتع به المعلمون من شخصية كارزميه تعينهم على ألهام التلاميذ والاتصال بهم بنجاح، فاذا كان هذا صحيحاً علينا أن نعد معلمين لديهم صفات شخصية معينة كالابداع والحدس القوى والحماس نحو التعليم.
- **الفرضية الثانية:** تقترح أن التعليم الجيد يعتمد على مجموعة من المعتقدات والقيم التى تحرك المعلمين ليتعاملوا مع تلاميذهم بالعدل والمساواة وبتشجيعهم على المشاركة، وبعرض الدروس عليهم في حجرة الدراسة بأمانة ونزاهة فكرية، مثل هذه الفرضية تقترح على برامج الإعداد والتكوين أن تهدف الى إعداد معلمين ينقلون الى تلاميذهم أكثر من مجرد المعرفة النظرية.
- **الفرضية الثالثة:** تفترض أن المعلم الجيد مصنوع لا مولود، وإنه يُصنع بواسطة برامج جامعية وضعت بعناية ليكتسب فيها محتوى المنهاج والمعرفة التربوية، لكن غالبية المعلمين في الوقت الحاضر يدرسون هذين الجانبين فى برامج إعداد وتكوين المعلمين، وهذا منصوص عليه في شروط القبول الى مهنة التعليم. إذن ما المشكلة؟ الحقيقة التى

تواصل في لىَ أذرعنا في مسألة نوعية المعلم تقترح إننا يجب أن نعطي المعلمين أثناء فترة الإعداد والتكوين أكثر من مجرد إعطائهم المحتوى والمعرفة التربوية (Kennely, 2006: 1-6).

كل هذه الفرضيات تحتوى على نواة من الحقيقة وليس كل الحقيقة، لكننا نلاحظ في ذات الوقت أن الفرضيات الثلاثة تفترض أن التعليم الجيد والنوعى يعتمد كلياً على نوعية المعلم، مع هذا فإن الإفتراض لا يزال ناقصاً، قد يمتلك المعلمون الصفات الثلاثة السابقة لكنهم لا يزالون تحت رحمه الظروف الصفية غير الثابتة والتى تؤثر على تعليمهم. لذلك فإن على برامج ومناهج تكوين المعلم يجب أن تهتم بصورة كبيرة وتركز بجهودها على هدفين صفات المعلم وأوضاع التعليم في حجرة الدراسة (دوانى، كمال: ٢٠٠٩، ٣١٣).

ومن ناحية آخري فلقد أولت الدراسات الحديثة إهتماماً كبيراً لمعرفة أثر برنامج إعداد المعلمين على الالتزام المهني لدي المعلمين بعد التخرج. ولقد قامت "ايزابل روتز" I. Rots بإجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين طلبه برامج الإعداد للمعلمين الخريجين فيما يخص الالتزام المهنى والدخول الى المهنة بعد التخرج. ودلت نتائج هذه الدراسة على أن العديد من خريجي برامج إعداد وتكوين المعلمين لم يلتزموا بمهنة التعليم، وبالتالى لم يمارسواالمهنة. كما كشفت الدراسة أن عدداً كبيراً من الخريجين لم يدخلوا مهنة التعليم وعدد آخر من الذين دخلوا المهنة تركوها فى غضون خمس سنوات، وذلك للعوامل التالية:

- عدم الرضا عن المهنة.
- عدم توافر الإلتزام المهنى لديهم.

- توافر أعمال أخري غير مهنة التعليم.
- نوع الخبرة التعليمية الأولي التى مر بها المعلمون خلال فترة الإعداد والتى تسمى "التربية العملية" Practice Teaching" كما كشفت الدراسة في مرحلة آخري أن سبب تآكل دافعية المعلم تجاه مهنة التعليم قد يعزى الى ضعف الالتزام المهنى أثناء فترة الإعداد والتكوين، كما تؤدى في حالات آخرى الى نوعية الخبرة التى يكتسبها المعلم أثناء ممارسته المبكرة لمهنة التعليم قبل التخرج من البرنامج، والتى تسمي بفترة التدريب الميدانى أو التربية العملية. (Rots, I. et al: 2007, 43-550)، وهناك العديد من الاتجاهات والمداخل التربوية في تكوين المعلم منها:

أ- مدخل الكفايات التكوينية:

يعد مدخل الكفايات لتكوين وإعداد المعلم من أقدم الاتجاهات السائدة في الوطن العربي. وفي ضوء دراسة التحديات التى تواجه المجتمع العربي والتى تدعونا الى ضرورة إعداد وتكوين المعلم وتدريبة وفقاً لخصائص مواجهة تلك التحديات المتجلية في العولمة وظواهرها وتداعياتها على الصعيد السياسي والاقتصادى والاجتماعي والثقافى والتعليمي وتحديداً متطلبات "منظمة التجارة العالمية" وإتفاقياتها: الجاتس، حرية التجارة لعام ٢٠٠٥، وتحرير الخدمات لعام ٢٠١٠، وكل ذلك يشكل حاجة ملحة الى مراعاة إحتياجات تكوينيه معينة في عملية إعداد المعلم وتدريبية بوصفة هو القادر والمناط به تنشئة الاجيال الجديدة لمواجهة تلك التحديات، وهذه الإحتياجات تحيط بكافة جوانب شخصية المعلم، فالإعداد والتدريب يجب أن يكونا متكاملين ينميان الجانب المعرفى

والعلمى والنفسي والاجتماعى. ومن هذا المجال تم تصنيف الإحتياجات التكوينية اللازمة للمعلم الى إحتياجات أكاديمية (تخصصية) ومهنية وثقافية.

١- الكفايات الأكاديمية التخصصية:

ويقصد بها مجموعة المعارف النظرية المتعلقة بالمادة التى يقوم المعلم بتعليمها، وهى القاعدة المعرفية التى يريد المعلم نقلها الى المتعلم، ويتم تحقيق هذه الكفايات من خلال إخضاع المعلم للمعارف المتعلقة بمواد إختصاصه من جهه، وجهه آخرى تعويده وتدريبه على أساليب التعلم الذاتى، إضافة الى تأكيد مجموعة من القيم العلمية لدى الطالب/ المعلم فى أثناء عملية الإعداد مثل: التحلي بالصبر في تحصيل العلم والحرص على المعرفة وإحترام العلماء وتقدير جهودهم، وأخيراً تنمية الاستعداد لدى الطالب/ المعلم على توظيف معارفة النظرية في حياته اليومية (صاصلا، رانيه: ٢٠٠٥، ٦٩).

٢- الكفايات المهنية (التربوية):

ويقصد بالكفايات المهنية كل ما يساعد المعلم في إيصال المعارف النظرية ومواد التخصص الأكاديمية الى المتعلم، مثل المعارف المتعلقة بخصائص المتعلمين، وأساليب تفكيرهم وطرق تعليمهم، وأساليب التعامل معهم وإستراتيجيات التدريس الحديثة (التعلم النشط، التعلم التعاونى، التعلم الالكترونى... الخ) وهذا يتحقق من خلال الرجوع الى الدراسات والخبرات التربوية المتعلقة بتكوين المعارف والمهارات والاتجاهات والمفاهيم التربوية والنفسية؛ ومن ثم العمل على تحويلها الى ممارسات سلوكية ضمن حجرة

الدراسة، ومن الممكن تحديد أهم الإحتياجات التكوينيه اللازمة للمعلم في هذا المجال فيما يلي.

الإحتياجات الشخصية: ويقصد بها كل ما يسهم في إعداد وتكوين المعلم حتى يتحقق التوازن والتناغم والانسجام في سلوكه وعلاقاته الاجتماعية، فالشخصية المتوازنة والمتكاملة للمعلم تؤثر في شخصية المتعلم، كما يسهم إعداد المعلم الشخصى في مساعدته على الحرص على العمل الجاد المتقن، ويُعنيه على التصدى للتحديات الثقافية الناتجة من العولمة والتى تواجه المجتمع العربى، ويندرج ضمن الإحتياجات الشخصية إعداد المعلم خلقياً، والمقصود بذلك تربية المعلم وتكوينه تربية خلقية أثناء عملية الإعداد، فالتصدى للتحديات المعاصرة لا يقتصر بعملية الإعداد العلمى وتزويد الطلاب بالمعارف، بل لا بد أن يتمثلوا مجموعة من القيم الأخلاقية، مثل الأمانة والاخلاص والصدق والمثابرة والاجتهادوالتعاون، وقبول الآخر، والتسامح والاتقان والجودة.

ومن جانب آخر أصبح البعد الوطنى المتمثل في إعداد وتكوين المعلم الذى يتميز بالحس الوطنى والغيرة القومية والانشغال بالقضايا العامه أهمية كبرى في مسألة التصدى للتحديات المعاصرة وإعداده للمواطنة وواجباته نحو أسرته ومجتمعه، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعى لديه القائمة على الاحترام المتبادل بين الأفراد وتطوير إتجاهه الايجابى نحو التفاعل الاجتماعي والمشاركة السياسية في قضايا وطنه والدفاع عن مهنته من خلال النقابات والراوبط المرتبطة بها والتى تؤسس لتمهين التعليم بوصفه مهنة لها علومها ومعارفها ومعاييرها وأدبياتها كغيرها من المهن الآخرى.

٣. الكفايات الثقافية:

تعد الثقافة بما فيها من مكونات ومعايير وسيلة لتحقيق الذات، ووسيلة التمايز عن الآخرين، وتساعد الثقافة على تحقيق التماسك بين عناصر المجتمع ومكوناته وأفراده، وفي ظل حضارة العصر التى اتسمت بالتعقيد والمنافسة والتسارع وتدنى مستوى الوعى الثقافى وساعد على ذلك إنشغال الافراد بالمتطلبات المادية المتعددة، التى حالت دون التفرغ للتثقيف الذاتى، وأصبحت ظاهرة العزوف عن القراءة واضحة في عالمنا العربى، فالطالب/ المعلم يسعى الى الأخذ من المعلومات ما يعنيه عن تحقيق هدف ما مثل إجتياز الامتحان والحصول على الشهادة دون الالتفاف الى المزيد من المطالعة والتثقيف الذاتى. من هنا كانت الحاجة ماسة الى ضرورة تثقيف المعلم، وعملية تثقيف المعلم عملية طويلة الأمد ومتشعبة المجالات، تختلف باختلاف الظروف المحلية والاجتماعية والعالمية فخصائص المجتمع العربى تتطلب تكوين ثقافة وطنية ديمقراطية لدى المعلم. ويعد إتقان اللغة العربية واللغات الأجنبية وإتقان التعامل مع الحاسب الآلى والإلمام بالظروف المحلية والعالمية من أهم مقومات الثقافة العامه التى يحتاج اليها المعلم في الوقت الحاضر.

٤. التدريب الميدانى (التربية العملية).

تشكل التربية العملية بمكوناتها المختلفة عنصراً مفصلياً في تكوين المعلمين وقد اتضح من خلال العديد من الدراسات الميدانية أن القسط الاكبر من هذه المكونات من المشاهدة والتعليم المصغر الى التعليم بمواكبه المعلمين المسؤولين عن الصف والتعليم بالمسؤولية الكاملة، بحاجة الى إعادة نظر على مستويات عديدة لكى يتم توظيف دورة عمل

التربية العملية بشكل ملائم لتجديد الممارسة الميدانية بالنظرية التربوية. وتعنى الخبرة العملية ممارسة الطالب/ المعلم الذي يعد للعمل كمعلم مهنى للعمل الفعلي في مجال تخصصهم وفى مجال التدريب لفترة مناسبة من الوقت لتحقيق الأهداف التالية (سلامة، ووهبه: ٢٠٠٩، ص١٨٥).

إكسابهم المهارات العملية التكميلية التى لم يتم تغطيتها في برنامج الإعداد والتكوين المهنى.

- تحسين مستوى أدائهم للمهارات العملية المكتسبة من خلال برنامج الإعداد المهنى.
- تعريضهم للظروف الفعلية التى تسود المؤسسات التعليمية، لتمكينهم من محاكاة هذه الظروف في العملية التدريبية خاصة في مجال التدريس من خلال التدريب العملى.
- تعريفهم بنوع وطبيعة التكنولوجيا المستخدمة في واقع العمل المدرسى لتمكينهم من تصميم الأنشطة التدريبية وبخاصة العملية منها بحيث تكون موائمه مع ما هو مطبق في الواقع المعيش.
- تعزيز أساليب التدريب لديه من خلال قيامهم بتخطيط الأنشطة التدريبية وتنفيذها وتقويمها.

وهناك ضرورة لتكامل جوانب إعداد المعلم فى كليات التربية ومعاهد إعداد وتكوين المعلمين العربية، تكاملاً بين مكونات الإعداد الأكاديمى- التخصصى- والمهنى- التربوى- والثقافى، والتربية العملية، ويرتبط هذا التكامل بالتحديات التى تواجهها الدول العربية، تحدى العولمة، وتحدى الثورة المعرفية، وثورة المعلومات، وتحدى البيئة وقضاياها، والمنافسة، والعنف والتطرف وغيرها من تحديات تواجه

مؤسسات إعداد المعلم وتكوينه بحيث يكون قادراً على التعامل مع تلك التحديات وفق معايير إعداده فى كليات ومعاهد تكوين المعلمين العربية.

ب- مدخل معايير جودة أداء المعلم:

وخلال العقدين المنصرمين ساد الاهتمام بثقافة الجودة الشاملة والمعايير والتنمية المهنية للمعلم، لذلك فإن مدخل جودة المعايير يعد أحدث الاتجاهات فى تكوين وإعداد المعلمين.

وحيث إن مدخل معايير جودة الأداء والتى هى مبادئ تتجاوز بكثير مدخل الكفايات مؤشراً محدداً لأداء مهمة معينة، أما المعايير فتشير إلى المستويات المعرفية والمهارية والأخلاقية التى ينبغى أن يصل إليها المعلم ويمارسها، ولقد أتفقت وفود الدول العربية التى شاركت فى لقاء الخبراء فى ٢٧-٢٨ أكتوبر ٢٠٠٩ عند مناقشة (الإطار الاسترشادى لمعايير أداء المعلم العربى: سياسات وبرامج)، على أن تكون المعايير من أجل تمكين المعلم والتلاميذ، والنهوض بنظام التعليم العربى والارتقاء به.

ومع تنامى مفهوم الجودة الشاملة وتحقيقها داخل مؤسسات التعليم وتحديداً المرجعيات (المعايير القياسية أو المستويات المعيارية) التى يجب توافرها فى جميع مكونات المنظومة وصولاً إلى مخرجات (خريجين) تحوز رضا المستفيدين منهم (مؤسسات المجتمع) ورضا المؤسسة المنتجة لهم عن أدائها (المؤسسة التعليمية) ورضا الخريجين من خلال تحقيق أهداف الإتقان والتميز.

ومن المؤكد أن المتغير الأهم فى قضية تحقيق جودة التعليم هو العمل الدائم على تحسين مستويات المعلمين وتنمية كفاياتهم المهنية

والثقافية والأخلاقية، وإذا لم يتمتع المعلم بمستويات الكفاءة المهنية المطلوبة فلا جدوى من الحديث عن تطوير جودة التعليم والتعلم (جامعة الدول العربية: ٢٠٠٩، ١٩).

ومع إهتمام العالم ومؤسساته التعليمية وكذلك البلدان العربية بمفهوم الجودة الشاملة، والمعايير والتنمية المهنية كمداخل لتطوير وتحسين الأداء المؤسسى، ومنه أداء المعلمين المهني، ظهر إتجاهان بارزان يستخدمان لحفز وتحسين التنمية المهنية للمعلمين وهما: النموذج التقنى، والنموذج الإنسانى الحقوقى، ولا شك أن هذين النموذجين يتسمان بالتداخل فى بعض مكوناتهما، رغم أن كلا منهما ينطلق من أساس فلسفى لتحقيق النمو المهنى للمعلمين مغاير فى أفكاره ومضامينه وإجراءاته وتبعاته.

(١) النموذج التقنى Technical Model:

وهو نموذج يعنى بوضع الاستراتيجيات القائمة على ما يجب أن يعرفه المعلم وما يتعين عليه إتقانه من مهارات وممارسات تربوية. ويفترض مؤيدو هذا النموذج أن العنصر الرئيسى فى التغيير التعليمى وتحقيق جودته، يكمن فى المعرفة والمهارات، ومعايير التنفيذ المستخدمة من المعلمين المحترفين. وإن تنظيم مهنة التدريس فى إطار هذا النوع من معايير الأداء، سوف يكون قاعدة قوية لإصلاح التعليم وجودته.

ويعتقد أصحاب هذا النموذج أن وضع توقعات ومعايير ومؤشرات تعلم الطلاب من ناحية وأداء المعلمين من ناحية آخرى، سوف يسفر عن جهد ينعكس بالضرورة على دور مؤسسات التعليم، ويؤدى بالتالى إلى حفز المعلمين، وإتاحة الفرصة أمامهم للاندماج فى أنشطة التنمية

المهنية. ويعنى هذا النموذج بالمعايير الفنية للتدريس، ويولى أهمية ضئيلة لمعايير المجالات الثقافية والأخلاقية.

(٢) النموذج الإنسانى الحقوقى: نموذج المعلم الممارس المتفكر: Reflective Practitioner Teacher:

ظهر النموذج الإنسانى الحقوقى لمعايير الارتقاء بجودة أداء المعلم خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين من أجل أن يتدارك سلبيات النموذج التقنى، ويتخذ هذا النموذج من التنمية المهنية وتمكين المعلمين، وتوسيع مجالات خبراتهم وتمكينهم كمواطنين لهم حقوق إنسانية أساسية الأهداف الأساسية له (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ٢٠).

وينطلق هذا النموذج من الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان وملحقاتها النوعية فى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمدنية، ووثيقة حقوق الطفل، وعالم جدير بالأطفال والميثاق العربى لحقوق الإنسان ٢٠٠٤ وغيرها من المواثيق والاتفاقيات الدولية ذات الصلة.

وتنطلق فلسفة النموذج الإنسانى من أن الارتقاء بمستويات المعرفة والمهارات المهنية يجب أن تنبع من المعلمين أنفسهم ومن فصولهم الدراسية وتطبيقاتهم العملية فى المدارس، فهذه المعرفة مصدر أساسى لتعلم المدرسين وإنطلاقهم نحو التحسين والتغيير، ومع تجاهل هذه المعرفة فإن المدرسين قد يفتقرون إلى الرؤية الصحيحة والأدوات اللازمة للاستفادة الفعالة من المعرفة التى توفرها لهم الجهات الرسمية (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ٢١).

ونعتقد أن غالبية الدول العربية مازالت مؤسسات تكوين المعلمين لديها تسير وفق مدخل الكفايات، ولكن خلال العقدين المنصرمين ومع تزايد الاهتمام بالجودة الشاملة وإتفاقيات "منظمة التجارة العالمية": إتفاقية الجاتس، حرية التجارة وإتفاقية تحرير الخدمات ٢٠١٠ زاد الاهتمام فى المؤسسات التعليمية بقضايا المنافسة والجودة والمعايير والتنمية المهنية.

وهناك بعض الدول العربية تحاول الآن أن تنهج هذا النهج فى الاعتماد الأكاديمى وجودة التعليم ووضع معايير لكافة جوانب العملية التعليمية وتحديداً فى مجال إعداد وتكوين المعلمين.

٤-التحديات التىتواجه عملية تكوين المعلمين فى الدول العربية:

تواجه عملية إعداد وتكوين المعلمين فى البلدان العربية العديد من التحديات على مستوى التكوين والممارسة والتدريب أثناءالخدمة والتطورات والمتغيرات العالمية التى نعيشها، ومن هذه التحديات ما يلى (إبراهيم، سعد الدين، ١٩٩٠، ٧١):

- الحاجة إلى إعداد كبيرة من المعلمين تواجه الزيادة المتدفقة فى الطلب الاجتماعى على التعليم (مع مراعاة وجود نقص فى الوقت الحاضر) وقد قدرت إحدى الدراسات أن هذه الحاجة ستصل إلى حوالى أربعة ملايين معلم فى العقد الثانى من القرن الحالى، لا بد من تدريب نصفهم (٢مليون) خلال العقدين القادمين.
- الحاجة إلى تأهيل المعلمين الذين يمارسون العمل فى الوقت الحاضر، والذين لايتوافر لديهم، أو لم يحصلوا على الحد الأدنى الضرورى لممارسة مهنة التدريس، عملياً وتربوياً.

- الحاجة إلى تحديث ورفع كفاية المعلمين العاملين، تخصصياً ومهنياً عن طريق برامج التدريب والتنمية المهنية وإتاحة الفرصة المتنوعة للإيفاد والحصول على دورات تدريبية متقدمة.
- تحسين وتطوير الإعداد ومستوياته ومؤسساته الموجودة فى الوقت الراهن.
- الحاجة إلى مواجهة (أو التعامل مع) المتغيرات المتوقعة والمحتملة فى فهم المنظور العالمى والمجتمعى والمعرفى والتكنولوجى.
- التعامل بوجه خاص مع تكنولوجيا المعلومات الحديثة (وتأثيراتها المقصودة والعميقة على عمليات التعلم والتعليم والعمل..).
- ضرورة إعداد وتكوين المعلم بصورة شاملة فى عصر العولمة، ذلك المعلم القادر على إستيعاب الجديد وفهم ثقافة أمته، وهويتها والدفاع عنها فى مواجهة التحديات الثقافية العالمية.
- تغييرات فى فهمنا لعملية التدريس مثل "التدريس من أجل الفهم" ففى تدريس الرياضيات مثلاً من أجل الفهم يجب أن يساعد المعلمون والطلاب على أن يغوصوا بعمق أكبر فى المعنى الذى تتضمنه الرياضيات وإشراك الفصول فى مناقشة المشكلات والأفكار وعمليات الاستدلال والفهم، أكثر من التركيز على الأداء فقط، ومن جهة آخرى يمكن فهم التدريس على أنه إعداد الطلاب لتحصيل مستويات متحدية وواضحة فى تعلمهم.
- تغييرات فى فهمنا عن طبيعة المواد الدراسية فى التعليم ومن أجله وهناك إتجاهان فى هذا الصدد، يمكن تمييزهما (بيريز، ميريام: ٢٠٠٠، ٢٥٨).

- إدخال موضوعات جديدة فى المنهج، مثل القضايا البيئية والتعليم من أجل السلام والديمقراطية وحقوق الإنسان، والطفولة وقبول الآخر، والتعددية وعدم التميز.

- الاتجاه نحو تكامل الموضوعات الدراسية، ولقد ميز "بيرنشتين Bernstein (1971) بين النمط التجميعى للمناهج، والذى يتم فيه تدريس الموضوعات بصورة مستقلة عن بعضها البعض، والنوع المتكامل والذى يتم فيه تدريس الموضوعات بربطها بعلاقاتها المفتوحة مع بعضها البعض (تكامل المعرفة) والبحث عن الروابط بينهما.

- التغييرات فى مفهوم مكان عمل المعلمين وطبيعة عملهم، حيث يتم حث المعلمين على أن يصبحوا أعضاء فى "مجتمع المتعلمين"، وكذلك إشراكهم فى بعض المحاضرات المتخصصة والمتعلقة بالتدريس والتعلم والتعليم.

- الدور المتنامى للتكنولوجيا فى عملية التدريس، حيث حدثت تغيرات شديدة فى التكنولوجيا الموجودة بالمدارس خلال الفترة الممتدة من الثمانينات وحتى نهاية القرن العشرين، حيث زودت برامج الحاسب الآلى التفاعلية، والذى يتناسب مع إستراتيجيات حل المشكلات، وكذلك "الانترنت" والذى يزود مستعمل تلك الشبكة بكمية هائلة من المعلومات عند الحاجة إليها. كذلك فإن توفر التعليمات المساعدة على استعمال الحاسب الآلى الموجودة به، من الممكن أن تؤدى إلى تفريد عملية التعليم وتؤدى إلى تحرير الطلاب من الاعتماد على المعلمين كمصدر وحيد للمعرفة.

٥- التنمية المهنية للمعلم العربى:

لا شك أن التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية للمعلم يعد أحد أهم مكونات إعداد وتكوين المعلم فى البلدان العربية.

وتؤكد كل المفاهيم الجديدة على أن التدريب ليس مجرد خدمة، ولكنه عملية إستثمار له عائد ومردود، وأن الاستثمار فى التنمية المهنية هو إستثمار فى البشر.

حيث يهدف التدريب إلى تزويد الفرد بالمعلومات والخبرات والمهارات والمفاهيم والقيم والاتجاهات الشخصية المنشودة، مما يجعله قادراً على تنمية نفسه كفرد وكشخصية إنسانية متكاملة الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية والجمالية، فضلاً عن آثارها فى تنمية المجتمع بخدمته كقوى عاملة منتجة تساهم فى خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وقد ساعد التوجه العالمى للتنمية المهنية ظهور عدة عوامل على الساحة التنموية من أهمها: إتساع جوانب المعرفة والتفجر المعرفى، والتقدم التكنولوجى المتسارع، والتحول فى البنية المعرفية من البنية الآحادية فى التخصص discipline إلى البنية المتداخلة Interdisciplinary والمتعددة Multidisciplinary والعابرة Traps disciplinary والتقاطعية Cross disciplinary فيما بين مجموعة من التخصصات، وأدى هذا التحول الذى فرضه التعقد والتشابك الشديد فى معالجة المشكلات المجتمعية والإنسانية إلى حدوث تغيير فى فلسفة العلم ذاته، مما أدى إلى مزيد من الاهتمام بتطبيقات العلم فى شتى مناحى الحياة وضرورة الاستزادة والاستفادة من وسائل تطبيق العلوم والمعارف (عمار، ويوسف: ٢٠٠٦، ١٠٢).

من هنا فإن التدريب أثناء الخدمة أصبح سمة الكثير من المهن والوظائف الحية، وبذا أصبح فى مهنة التعليم أمراً ضرورياً ولازماً لزوم العلة بالمعلوم، حيث يوفر للمعلم متابعة التطور وإكتساب المعارف اللازمة والخبرات الجديدة حتى يحقق النمو المهنى المطلوب، ويعد هذا التدريب عامل من أهم عوامل الارتقاء بمهنة التعليم، وهو يتطلب التخطيط والتنظيم الكافيين للقيام بهذه العملية لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين لتلقى دورات تدريبية وفق سياسة موضوعية تكون موضوع التقويم والتحسين المستمر.

وهناك العديد من الأهداف العامة للتدريب أثناء الخدمة يجب أن تكون متوفرة أثناء الخدمة فى إطار الفلسفات التربوية السائدة فى نظم التعليم العربية:

- رفع مستوى أداء المعلمين فى المادة وطرائق التدريس وتحسين إتجاهاتهم ومهاراتهم التعليمية.
- زيادة الإلمام بأساليب حديثة فى التعليم وتعزيز خبراتهم فى مجالات التخصص.
- التدريب أثناء الخدمة، لابد أن يُبصر المعلم بمشكلات المناهج والنظام التعليمى أجمع فيسعى جاهداً لإيجاد الحلول.
- ضرورة تعميق الوعى القومى والاستبصار بما جد فى مجال التعليم فى النظم التعليمية المعاصرة.
- أن يكون التدريب أثناء الخدمة مركزاً على شخصية المتدرب حتى تنمو نمواً يجعلها قادرة على الإبداع والابتكار.
- أن يراعى فى برامج التدريب معطيات البيئات المختلفة وكيفية التواءم معها والانسجام لا سيما فى البيئات الريفية.

- لا بد من تعدد الوسائل فى برامج التدريب بحيث لا يكتفى فيها بأسلوب المحاضرات، بل لا بد أن تكون هناك حلقات للنقاش للبحوث والمدارسة والنشاطات التربوية الآخرى حتى يحس المتدرب وكأنه فى إطار الاختيار لا فى إطار الإجبار (عثمان، أحمد على: ٢٠٠٦، ٢٩).
- ضرورة أن يختار المعلم بنفسه البرامج التى يرغب العمل فيها والتى تلبى إحتياجاته المهنية والشخصية وتعينه على تحسين إدارته داخل الفصل الدراسى.
- أن يعتمد المتدرب على التعلم الذاتى من خلال عمله والتعلم من خلال المجموعات لتعزيز التعلم التعاونى والتعلم النشط والعمل فى فريق.
- أن يتولى المعلم تقويم نفسه عن طريق كتابة تقارير دورية عن أدائه مؤكداً النمو المهنى الذى حققه من خلال التدريب أثناء الخدمة.
- أن يتدرب المعلم على إختيار أسلوب من أساليب التعليم من بين عدة إختبارات لا بد أن يكون ملتزماً بأسلوب واحد.
- يتطلب التدريب أثناء الخدمة مرونة من الإدارة المدرسية القائمة عليه حتى يحقق أهدافه وهى تحسين مستوى الأداء المهنى للمعلم.
- توفير البيئة التعليمية الداعمة للتدريب، وذلك من خلال الإعداد الجيد، مع وجود التحفيز المادى والاجتماعى للمتدربين مع مراعاة ظروف العمل وأوقات التدريب ومكانه ومدى تعميق كل ذلك لأهداف التدريب، بحيث يصبح مطلباً ذاتياً وشخصياً للمعلم وليس مفروضاً عليه من قبل الإدارة وفى أوقات غير مناسبة، مما يؤدى إلى عدم فاعلية التدريب من الأساس.

- إن التدريب الجيد النوعية يقتضى أن يضع المعلمين فى إحتكاك وتفاعل مع المعلمين ذوى الخبرة، وكذلك مع الباحثين فى علومهم وإختصاصاتهم المعينة، وينبغى أن تتاح فرص منتظمة للمعلمين الممارسين ليتعلموا من خلال جلسات العمل الجماعى وعن طريق المساقات التى تقدم أثناء الخدمة. ويمكن أن يسهم تعزيز وتدعيم التدريب أثناء الخدمة والذى يقدم فى صيغة مرنة بقدر الإمكان إسهاماً عظيماً فى تحسين مهارات المعلمين ودافعيتهم وتحسين مكانتهم، ومع التسليم بأهمية البحث العلمى فى التحسين الكيفى للتدريس، ينبغى أن يتضمن تدريب المعلمون مكوناً أقوى من التدريب فى البحث، كما ينبغى أن تقوى الروابط بين معاهد تدريب المعلمين والجامعات وكليات التربية تحديداً بدرجة أكبر تحقق أكبر قدر من الفائدة والنفع على تحسين أداء المعلم أثناء الخدمة (ديلور: ١٩٩٧، ١٨٩).

ثانياً: مظاهر التمكين المهنى للمعلم:

يمثل تمكين المعلمين Teacher Empowerment أحد أهم القضايا شيوعاً فى أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس School Based Management فى المجتمعات الغربية، كما يعد حجر الزاوية فى معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوى المعاصر فى كثير من دول العالم.

وقد عُرف تمكين المعلمين بأنه: "عملية منح المعلمين السلطة والصلاحية لصنع قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم وتعلم الطلاب". إلا أن المفهوم الحديث لتمكين المعلم يذهب إلى أنه بنية معقدة الأبعاد لا تقتصر فقط على منح سلطات إضافية للمعلم ومشاركته فى صنع القرارات المدرسية، وإنما يتضمن– ضمن ما يتضمن– أبعاداً آخرى مثل: الاستقلالية فى العمل،

والقدرة على التأثير فى نواتج العمل المدرسى– التعلم– والإحساس بالتقدير والمكانة المهنية، والفعالية الذاتية، والنمو المهنى للمعلم. والمدافعون عن تمكين المعلم ذهبوا إلى أنه يمثل وسيلة أساسية للتغلب على الوضع الإدارى السائد فى المدرسة وتحقيق سيطرة مهنية متزايدة (الهنداوى: ٢٠٠٧، ٩) وذلك من خلال جودة الأداء التعليمى والتربوى للمعلم النابعة من تمكنه المهنى، كما ذهبوا إلى أن إندماج المعلم فى عمليات صنع القرار التشاركى يمكن أن يؤدى إلى أربعة نواتج إيجابية هى: (Eric, Wan: 2005, pp. 843- 844):

- أن المعلمين يكونوا أكثر قرباً من الطلاب ولديهم معرفة أفضل فيما يتعلق بقضايا التعليم والتعلم، وبناء على ذلك فإن مشاركتهم فى صنع القرارات يمكن أن تؤدى إلى سياسات أفضل للأداء المدرسى الشامل.
- المساهمة فى تأكيد مهنية المعلم، ففى إطار عملية صنع القرار التشاركى تزداد مشاعر المهنية، والسبب هو أن مشاركة المعلمين فى صنع القرارات تنمى لديهم الإحساس بالملكية، والتى بالتالى تجعلهم حريصين على متابعة تنفيذ القرارات، وبعبارة أخرى أن المعلمين بوصفهم مهنيين يتحملون مسئولية ممارستهم.
- إن مشاركة المعلمين فى صنع القرارات تعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين وتزيد من حماسهم للعمل المدرسى.
- أن المدارس سوف تكتسب مشروعية اجتماعية من خلال منحها لأولئك المتأثرين بالقرار الفرصة لإبداء الرأى والتصويت عند صنع القرارات،

فصنع القرار التشاركى بالمدرسة هو مقياس حقيقى لديمقراطية إجراءات العمل المدرسى.

وفى الحقيقة، هناك إجماع كبير بين الباحثين والممارسين التربويين بأن تمكين المعلم يُعد عنصراً أساسياً للكفاءة والفعالية التنظيمية، فالتمكين يؤدى إلى مدى واسع من الفوائد المحتملة حيث يزيد من جودة القرارات، ويحسن من الممارسات التعليمية والإنجاز الأكاديمى للطلاب، ويرفع من جودة الحياة المهنية للمعلمين، ويقوى دافعية المعلمين والتزامهم ورضاهم عن العمل.

وتتجلى مظاهر التمكين المهنى للمعلم العربى فى العديد من الصور والأشكال، ويأتى على رأسها تمكنه مهنياً من أدواته كباحث وميسر للمعرفة، وقادر على إدارة عملية التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة بصورة ديمقراطية تحقق التفاعل الإيجابى مع الطلاب من خلال إيمانه العميق إنه ليس المصدر الوحيد للمعرفة أو التعلم، بل إن هناك العديد من مصادر التعلم المتنوعة، والتى عليه أن يتعامل بها لتحقيق أقصى درجة من الإفادة فى تحقيق عملية التعليم والتعلم، فضلاً عن إمتلاكه المعرفة التخصصية فى مجال عمله وتملك أدواته التربوية والمهنية من التعامل مع تكنولوجيا المعلومات وإدارة الصف والتنوع فى استراتيجيات التدريس موظفاً المستجدات فى طرائق التدريس، كالتعلم النشط والتعلم التعاونى والتعلم بتبادل الأدوار... وغيرها.

يضاف إلى كل ذلك التأهيل المهنى والتربوى الذي يعين المعلم على التفاعل بإيجابية داخل الفصل الدراسى وخارجه، كما تتجلّى مظاهر التمكين المهنى للمعلم العربى فى صورة الذات، والصورة التى يحملها المجتمع عنه، والرضا الوظيفى والمهنى لديه، وخصائص البيئة التعليمية،

فضلاً عن العلاقات بين الزملاء داخل الفصل والمدرسة، وعلاقته مع الطلاب باعتبار أن لديهم القدرة على التعلم، وعلاقته بالإدارة المدرسية التى يعمل فى سياقها، ونمط تلك الإدارة وطبيعتها التى تحدد العلاقة بين المعلم والإدارة المدرسية الفاعلة.

إن التأهيل المهنى للمعلم يتضمن قاعدة واسعة من المعرفة، ولكن ينبغى أن تعد هذه المعرفة إطاراً مرجعياً للمعلم، وليست مضموناً فكرياً يتصدق به المعلمون على الطلاب. وهذا يؤكد دور المعلمين كميسرين فاعلين، إذ أن ما يميز المهنيين، إضافة إلى ما لديهم من قاعدة معرفية سليمة، قدرتهم على تنسيق الأنشطة المتنوعة والمعقدة جداً، وأن يكون لديهم حسن وفهم جيدين، أى لا بد أن يتمتعوا بالمعقولية والحصافة– يظهرونهما وهم منغمسون فى عملهم. لم يعد ينظر إلى المعلمين بوصفهم مجرد مدرسين، بل هم بحاجة إلى مهارات منظماتية تستطيع إستخراج مهارات الآخرين، وإظهارها، فلا يجوز لمن يُعِّدون معلمى المستقبل أن يتغاضوا عن هذه المتطلبات الضرورية للنمو والتمكين المهنى (ليبمان: ١٩٩٨، ٣٢٢).

١– صورة المعلم عن ذاته:

معلمون محبطون.. فمعلمون منهكون:

إن صورة المعلم عن ذاته، هى صورة ليست ثابتة بل متغيرة، ولكن الغالب الأعم هى صورة تعبر عن قدر كبير من الإحباط وتدنى المكانة الاجتماعية، فصورة الذات لدى المعلم العربى، إنه صاحب رسالة وصاحب سلطة أحياناً، وإنه أحد أهم عوامل التغيير والتطوير فى النظام التعليمي العربى، إلا أن الواقع المعيش يكافئ المعلم بغير ذلك تماماً،

وهى كما يقول المفكر العربى الدكتور محمد عابد الجابرى " المعلم هو ذلك الظالم فى الفصل، المظلوم خارجه"، وهذه الصورة عن المعلم لذاته تعبر عن حالة الاحتراق النفسى أو الإنهاك النفسى، الذى يعانى منه المعلمون، بسبب ضغوط المهنة وتُعرف ضغوط المهنة التى يعانيها المعلم بأنها: مجموعة من الأنشطة والتفاعلات فى التدريس التى تخلق متطلبات كثيرة على المعلم، أو أنها إدراك المعلم لعدم قدرته على مواجهة أحداث ومتطلبات وأدوار مهنة التدريس، والتى تشكل تهديداً لذاته وتحدث لديه معدلاً عالياً من الانفعالات، والتى يصاحبها إستجابات سلوكية كرد فعل لتلك الضغوط، والتى لها أثر كبير فى عدم تمكنه المهنى فى التدريس (خضر: ٢٠٠٨، ١٨٤).

وتتعدد مصادر الاحتراق النفسى للمعلم وإنهاكه، بين أسباب صراع الدور وغموضه، وعبء الدور، وعدم المشاركة فى صنع القرار، ونقص الإعداد الجيد للمعلم، والأسلوب الإدارى والضغط المدرسى، وعدم الرضا الوظيفى وعدم الرضا عن الحياة، ونقص المساندة من الزملاء، وتظهر أعراض الاحتراق النفسى عند المعلم من خلال الظواهر التالية:

- التبلد وعدم الحماس لتعلم الجديد، والنفور من ممارسة التدريس.
- مقابلة إقتراحات التلاميذ وأفكارهم بروح عدائية.
- السعى نحو الكمال المهنى، وعدم النظر بموضوعية إلى واقعه.
- ينتابه وسواس من أن عمله غير كافٍ وغير متقن.
- تفضيل العمل الكتابى عن التفاعل مع الطلاب، وإنسحابه من التدريس.
- الندم على إحترافه مهنة التدريس.

- إفتقاد المتعة فى عملية التدريس وترقب العطلات باستمرار.
- تصاحبه مشاعر الإحباط إلى المنزل (خضر: ٢٠٠٨، ١٨٤)، (Lombardi, 1997)

والاحتراق النفسى رد فعل للضغط المتصل بعمل المعلم المرهق، والذى يختلف بطبيعته لشدة وفترة التعرض للضغط النفسى، ويظهر عليهم أعراض الإجهاد النفسى مما يدفعهم إلى ترك العمل. ومن مصادر الضغوط التى يتعرض لها المعلم مسببة الاحتراق النفسى والإجهاد النفسى المصادر الآتية:

علاقة المعلمين بالآباء والطلاب:

الآباء والمعلمون أعداء.... أم حلفاء؟!

العلاقة مع الآباء، ثم العلاقة مع الطلبة، وغموض الدور، والعلاقة مع الزملاء، وضعف التقدير المادى والاجتماعى والقلق حول مكانة المهنة الاجتماعية، وقلة الدعم المقدم للمعلم وعدم شعوره بالأمن النفسى والوظيفى، كما يشعرالمعلمون بالقلق من خلال علاقاتهم وتعاملاتهم مع أولياء الأمور بدرجة أكبر من أية جوانب آخرى فى عملهم فى الوقت الذى يشيع فيه القول بأنه يجب على المعلمين أن يعاملوا أولياء الأمور كشركاء فى تربية أبنائهم. إن مهمة إقامة علاقات قوية بين المعلمين والآباء مليئة بالمشاكل، حيث أن الآباء يهتمون بطفلهم فقط، بينما على المعلم أن يضع فى الاعتبار كل الأطفال فى الفصل الدراسى وعلى قدر من المساواة والتكافؤ دون تمييز إجتماعى أو جنسى أو عقائدى.

وهناك مفارقة آخرى واضحة فى عمل المعلمين تظهر فى علاقاتهم وتفاعلاتهم مع أولياء الأمر، الذين من المفترض أن يكونوا شركاءهم فى تعليم الطلاب. وكما يوضح "اندى هارجريفز" و"ليزلى ن. ك" "A. Hargreavez & Leslie N. K" يتسم واقع العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور بالقلق والتوتر، وسوء الفهم، وبسبب نسبية العدد والمدى لدى المعلمين وأولياء الأمور وتوقعات مختلفة من التدريس والتعلم فى المدرسة، وفى العلاقات بين بعضهم البعض، والشراكة بين المعلمين وأولياء الأمور قد تغيرت عبر الزمان، فكانت تلك الشراكة سابقاً تجعل أولياء الأمور يحتفظون بمسافة تعبر عن الأدب بينهم وبين المعلمين، وتقدم العون الضرورى فى المنزل، غير أن تلك الشراكة فى التعليم والعون المتبادل أمر ضرورى بسبب الحياة المتغيرة التى يحياها الطلاب، كتبنى الأسرة والثقافة لبنى وأشكال مختلفة، ويحتاج المعلمون وأولياء الأمور إلى الحفاظ على علاقات التعلم المتبادلة التى يجب أن تكون أكثر إنفتاحاً وتفاعلاً وشمولاً، وفى البحث عن مهنة جديدة، يجب أن يتذكر المعلمون إهتمامهم الخاص برؤية أولياء الأمور كحلفاء مهمين فى الحياة الاجتماعية التى ستحول قيم المجتمع ومؤسساته لصالح تعليم العامة (هارجريفز، وليزلى: ٢٠٠٠، ٢١٢). إن المهنة المرتكزة على المبادئ تتطلب من المدارس والمعلمين الانفتاح على أولياء الأمور والمجتمع وبناء قدرات الثقة والالتزام ودعم المعلمين والتدريب الذى يعتمد على مستقبل مهنة التدريس فى عصر العولمة ومجتمع ما بعد الحداثة، فلا يمكن للمعلم القيام بدوره التربوى والاجتماعى والثقافى حيال طلابه دون دعم من أولياء الأمور والمجتمع وبناء علاقات متكافئة قائمة على الاحترام والالتزام المهنى.

المكانة الاجتماعية للمعلم:

تعرف "المكانة الاجتماعيةSocial Status" كمكافئ للوضع الاجتماعى للفرد، على أساس قيمة مهنية بالنسبة للمجتمع، ويعرفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: "الوضع المهنى للمعلم والدرجة التى يصل إليها المعلم فى كفاءته المهنية وإتجاهاته وإعتراف المجتمع مقارناً بأفراد المجتمع الآخرى" (خضر: ٢٠٠٨، ١٨٧).

وعلى الرغم من التطور الذى لحق بالسياسة التعليمية وبأوضاع المعلم فى أغلب المجتمعات العربية، فإن مكانته الاجتماعية والاقتصادية، مازالت تشغل الأذهان، فقد أسهم الوضع الاقتصادى بشكل رئيسى فى تعميق شعور المعلم بانخفاض مكانته فى المجتمع، كما أسهم ضيق فرص الترقى أمامه فى التأكيد على هذه المكانة (جامعة الدول العربية: ٢٠٠٩، ٨).أ

إن الاتجاه نحو بناء صورة إجتماعية جديدة للمعلمين العرب وعملهم تعنى قبل كل شئ تحقيق أداء مهنى فردى جماعى قادر على إستعادة مساندة المجتمع وإحترامه لمن يقومون بالتدريس ودورهم وقضاياهم، ويعنى فى نفس الوقت سياسات وإستراتيجيات ومعايير مقصودة ومتسقة ومتكاملة بشأن الإعلام والاتصال والحوار العام، بالإضافة إلى التعليم وتدريب المعلمين الرامى إلى إزالة الصور النمطية القديمة، وتكوين صورة جماعية مهنية جديدة عن المعلمين باعتبارهم مواطنين ومهنيين وقوى فاعلة، وحلفاء فى تطوير التعليم فى عصر جديد، وفى ظل نموذج تعليمى جديد يأخذ بكل المستجدات العلمية والتكنولوجية فى عملية التعليم والتعلم.

إتجاهات المعلم نحو مهنته:

تتداخل ظاهرة "الاحتراق النفسى Burnout" للمعلم مع ظواهر أخرى متشابكة، منها: إتجاهات المعلم نحو المهنة، الرضا الوظيفى، وكفايات المعلم، والتفاعل الاجتماعى والسلطة المدرسية، وربما يعد إتجاه المعلم نحو المهنة Educational attitudes هو المحدد الأساسى لمدى تحمله للمهنة، وضغوطها النفسية والجسمية، وبالتالى للاحتراق النفسى الذى يواجهه، وثمة إتفاق: إن كلمة السر لنجاح المعلم فى عمله هى إتجاهاته الإيجابية نحو مهنته، لأن هذه الاتجاهات هى القاعدة التى يبنى عليها معظم النشاطات التربوية، كما أن الاتجاهات التربوية نحو مهنته التدريسية هى مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعى الذى سوف يواجهه المعلم فى حجرة الدراسة، وإن الاتجاهات الإيجابية هى ركيزة النشاطات التربوية (خضر، ٢٠٠٨، ٢٠١).

وترتبط إتجاهات المعلم نحو مادته بإعداده الأكاديمي، والاتجاهات التربوية للمعلم إنعكاس لوجهة نظره أو معتقداته نحو التدريس وعلاقة المعلم بالتلميذ والضبط والعقاب والممارسات الديمقراطية، وممارسات التدريس ومعينات التدريس والمنهج.

وثمة ملاحظة أساسية فى أغلب الدراسات التربوية التى تناولت قضية إتجاهات المعلم تشير إلى: بروز الاتجاهات التربوية الإيجابية أثناء فترة الإعداد والتكوين بكليات ومعاهد التربية، ثم تعود إلى الانخفاض بعد التخرج وممارسة التدريس، وذلك بسبب المعوقات التى يجدها المعلمون فى مجال عملهم والتباعد والتناقض بين الرؤية المثالية فى ذهنهم والواقع المتجسد كما يلمسونه بعد ممارسة العمل التدريسى، وكل ذلك بلا شك

يرتبط بتمكين المعلم مهنياً، ويصبح النمو المهنى والتدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية بإجمالها ضرورة أساسية للتمكين المهنى للمعلم العربى.

إن تحقيق متطلبات تمكين المعلم العربى مهنياً تتطلب العديد من الإجراءات سواء على مستوى صورته عن نفسه وصورة المجتمع عنه وعلاقاته بالزملاء والطلاب وعلاقته بالإدارة المدرسية، ولكن تحسين البيئة التعليمية- بيئة التعلم- تتوقف ليس على المعلم بمفرده ولكن من خلال جملة من الإجراءات على مستوى رفع الأداء التعليمى داخل المدرسة وتوفير البيئة التعليمية الحاضنة لكل القيم الإيجابية لعملية التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة حتى يتحقق الرضا المهنى للمعلم فى ممارسة مهنته، ولا شك أن السياسات والآليات التالية يمكن أن تساعد فى عملية الرضا المهنى وكذلك التمكين المهنى للمعلم العربى، وهى:

- تمهين التعليم والعمل على إعداد مصفوفة الكفايات اللازمة لإعداد وتكوين المعلم للتمكن من قيامه بأدواره التربوية والاجتماعية والقومية والإنسانية.
- وضع الآليات التى تمكن من تغيير دور المعلمين فى العملية التعليمية التعلمية من الارتكاز على التعليم- التقلين- إلى التعلم الذاتى المستمر.
- تأكيد أهمية دور المعلمين فى أى تطوير تربوى مستقبلى وضرورة إعادة النظر فى أساليب إعدادهم فى كليات التربية ومشاركة وزارة التربية والتعليم فى وضع الكفايات والبرامج النظرية والتطبيقية وتحسين مستواهم المعيشى.

- أن يعد معلم كل مرحلة من مراحل التعليم (رياض الأطفال، الأساسى، الثانوى العام، الثانوى الفنى والتقنى) إعداداً متخصصاً يتسق مع المرحلة التى يعمل بها.
- أن يصبح التدريب والتعليم المستمر وإعادة التدريب للمعلمين أمراً إلزامياً.
- إدخال الموضوعات الجديدة فى المعلوماتية وطرائق إستخدام التقانات الحديثة فى التعليم، وفى مناهج إعداد المعلمين مع التركيز على التطبيقات المسلكية وأساليب التقويم.
- تحديد معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية ملائمة لانتقاء المعلمين، تمكن من ترغيبهم بعملهم وتحفيزهم لتطوير ذواتهم وخبراتهم.
- إعتماد سلم رتبى لترقية المعلم وظيفياً، يبنى على نموه المهنى وعطائه الوظيفى، على أن يرتبط ذلك بحوافز مادية ومعنوية مجزية.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية، تكريماً لرسالته التربوية والقومية وحرصاً على توفير العناصر الكفؤة فى مهنة التعليم التى تتوافر لديها الرغبة فى التعليم أولاً، والكفاءة العلمية والتربوية ثانياً.
- العمل على إنشاء جمعيات ونقابات وروابط المعلمين ذات أهداف تربوية وثقافية وإجتماعية تسهم فى رفع سوية المعلمين وزيادة عطائهم وحل مشكلاتهم.

ثالثاً: أهم مكونات مناهج تكوين المعلمين فى الوطن العربى:

من خلال ما سبق يتضح لنا، أن الدول العربية تنتهج نفس النهج فى تكوين وإعداد المعلم، والذى يتم من خلال كليات التربية ومعاهد

المعلمين عن طريق النظام التكاملى الذى يتطلب دراسة جامعية لمدة أربع سنوات دراسية بكليات التربية، والنظام التتابعى والذى يتيح للحاصلين على درجتى الليسانس والبكالوريوس من الالتحاق بكليات التربية للدراسة فى الدبلوم العامة لمدة عام دراسى لدراسة العلوم التربوية والنفسية حتى يتمكن ويتأهل من ممارسة مهنة التدريس. كما أستقر فى ممارسات كليات التربية من خلال مناهج التكوين الاعتماد على مدخل الكفايات بشكل أساسى، إلا أن هناك محاولات تجرى خلال العقدين المنصرمين للاعتماد على مدخل الجودة الشاملة والمعايير (المستويات المعيارية) للبرنامج الدراسى وللمعلم والمؤسسة، وهذا الاتجاه هو الذى يتنامى الآن فى مؤسسات تكوين المعلمين العرب، وذلك إستجابة لمتطلبات العصر وملاحقة التقدم العلمى فى مجال الدراسات التربوية والنفسية الذى فرض نفسه على العالم المعاصر من خلال المنافسة وتداعيات العولمة ومجتمع ما بعد الحداثة.

كما أن مناهج التكوين الحالية اتفقت على توزيع النسب المئوية لمكونات التكوين على النحو التالى: ٧٥% لمكون العلوم الأكاديمية والتخصصية، و٢٥% لمكون العلوم التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم إلى جانب الإعداد الثقافى للمعلم والتربية العملية. ولقد ترتب على ذلك تدنى مخرجات الكليات وعدم قدرة المعلمين الجدد على التمكن المهنى فى ممارسة مهنة التدريس، ولعل ذلك يتطلب منا إعادة النظر فى مكونات مناهج التكوين وكذلك فى النسب المئوية فى توزيع تلك المكونات على المجالات المختلفة. وسنقدم فيما يلى أهم مكونات مناهج تكوين المعلم ثم نقدم نموذجاً عملياً وفق مدخل المعايير والجودة الشاملة.

١- صورة المعلم العربى فى المستقبل:

لا شك أن مكونات مناهج تكوين المعلم لا بد أن تنطلق من سؤال جوهرى وأساسى، وهو ما صورة المعلم فى المستقبل وأدواره المتعددة؟، إن معرفة صورة المعلم المستقبلى هامة قبل طرح أو مناقشة مكونات المناهج، لأن تلك المكونات ترتبط أساساً بالهدف الذى تبنى على أساسه، ولعل صورة معلم المستقبل فى الوطن العربى تتبلور فيما يلى:

- على المعلم العربى الذى يعمل فى الألفية الثالثة أن يدرك المهنة التى يمارسها وقدسية رسالتها.
- أن يشارك بفعالية فى إتخاذ القرارات المتصلة بالتعليم وإعداد المناهج والمواد الدراسية وليس متلقياً ومنفذاً لها فقط.
- أن يكون قادراً على مد العملية التعليمية خارج أسوار المؤسسة التعليمية، من خلال ربط بين المواد التى تدرس وبين الحياة اليومية للتلاميذ، حيث يأتى الطالب إلى المدرسة والعالم بين يديه يحمل قدراً هائلاً من المعلومات وكثير من بصمات العالم التى يتلقاها بشكل سريع جذاب من محيطه وبشتى الوسائل تكون جاهزة معه بحجرة الدراسة بكل إيجابياتها وسلبياتها وتحدياتها.
- أن يدرك موقعه وأهمية دوره فى عصر العولمة والانفتاح، وإنه جزء من أسرته ومدرسته التى هى جزء من مجتمعه المحلى ومن ثم وطنه الأكبر الذى هو جزء من العالم العربى ثم العالم أجمع، لكى يستطيع أن يحقق التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة آخرى.

- يدرك أهمية التغيير الجذرى الذى طرأ على طبيعة دوره ومسئولياته، حيث لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات ولم يعد دوره مقتصراً على تلقين الطلبة لهذه المعلومات– وهم نواة التغيير والتطور والتقدم– بل أصبح الميسر لعملية التعلم الذاتى والمساعد فى الوصول إلى المعلومات.
- أن يكون خبيراً فى طرق البحث عن المعلومة، وليس الخبير فى المعلومة نفسها، فقد تحول المعلم من خبير يعلم كل شئ إلى ما يشبه الخبير الاستراتيجى فى عالم يعج بالمعلومات.
- يتعين على معلم المستقبل أن يدرك أنه فى عصر ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال المتطورة لم يعد المصدر الوحيد الذى يتلقى منه المتعلم، وإنما هناك وسائل أشد تأثيراً وأعمق أثراً ويقتضى ذلك منه الإستخدام الإبداعى والواعى والتوظيف الفاعل لهذه الوسائل فى خدمة العملية التربوية.
- يتوقع من معلم المستقبل أن يستند فى عمله وسلوكه وممارساته إلى قاعدة فكرية وتربوية متينة، وعقيدة إيمانية قوية تنبثق من قيم التسامح والتعاون والإتقان وإحترام حقوق الآخرين، ينطلق معلم المستقبل من هذه الأسس الفكرية فى تعامله مع ذاته وطلبته ومدرسته ومجتمعه المحلى والعالمى.
- التعلم مدى الحياة يقود إلى مجتمع التعليم الذى تتاح فيه فرص التعليم فى شتى المجالات، سواء فى المدرسة أو الحياة الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، لأن المعلمين أكثر فئات المجتمع المعنية بهذا الأمر فهم مكلفون برفع مستوى معارفهم وتطوير قدراتهم على التعامل مع

تكنولوجيا التعليم والمعلومات وتحديثها باستمرار (ملكاوى، ونجادات: ٢٠٠٧، ١٥٦).

ولا شك أن تلك المتطلبات لمعلم المستقبل والتى يجب أن تراعى فى برامج ومناهج الإعداد والتكوين، فإن هناك أيضاً تصورات مستقبلية لبرنامج ومنهج الإعداد والتكوين يجب أن تنطلق منها مناهج الإعداد والتكوين ونستطيع أن نطرح بعضها فيما يلى:

٢- تصورات مستقبلية لبرنامج ومناهج التكوين:

- **تمهين التعليم (أى جعله مهنة)** ويرتبط بهذا المفهوم تغيير النظرة إلى المعلم وعملية التعليم، وخاصة من حيث تأثيرها فى المجتمع إقتصادياً وإجتماعياً وعسكرياً وأمنياً وقيمياً.. مع التنبيه إلى العلاقة الوثيقة بين قيمة المعلم وقيمة التعليم والتعلم ومكانتها وتأثيرها فى المجتمع، ويرتبط بذلك أيضاً ضرورة وضع شروط وضوابط على العمل فى مجال التعليم ويتطلب تمهين التعليم تجديد الخصائص والكفايات الفردية للمعلم للاضطلاع بمسئولياته فى هذا العصر، ولا يتطلب التمهين توافر ثقافة واسعة وقدرات عقلية عليا لدى المعلم فحسب. بل توافر الاستقلالية فى إتخاذ القرار والحرية فى الاختيار والمعرفة المتمكنة بمنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية والقدرة على متابعة مستجداتها والثقة بالنفس والالتزام بقواعد السلوك الأخلاقى، بما يستلزم توفير برامج إعداد وتكوين مهنى متخصصة للمعلمين، من حيث المستوى والمضامين من معارفها ومهارات وخبرات ومواقف حقيقية، وأن تتضمن هذه البرامج أنشطة متنوعة تتصل بأدوار المعلم كمصمم للبيئات التعليمية التعلمية، موجه لمصادر المعلومات وقائد وصانع قرار مما يمكنه من التطوير

النوعى لمدخلات التعليم وتحويلها إلى مخرجات تتسم بالإبداع والابتكار والإتقان (Druker:1999, 183).

- **زيادة مدة الإعداد والتكوين وتوجيه مؤسساته،** والاتجاه المستقبلى هو أن تتم عمليات إعداد وتكوين المعلمين (بصرف النظر عن المستوى الذى سوف يعمل فيه المعلم أو نوعيته) على مستوى الجامعة (التعليم العالى) ولمدة لا تقل عن خمسة سنوات، منها عام للتربية العملية والتدريب الميدانى، ولا يعنى هذا الاتجاه ألا يكون هناك تعدد وتنوع فى الأساليب المستخدمة فى الإعداد والتكوين والتدريب والتنمية المهنية للمعلم.

- **نمط الإعداد والتكوين:** يوجد اتجاه عام يتزايد حدته، يميل إلى الأخذ بالنظام التتابعى فى إعداد وتكوين المعلمين (إعداد جامعى ثم مهنى لاحق) ومع وجود مبررات ومميزات لهذا النمط، فإن ظروف المعلم العربى والاتجاهات العالمية السابق الإشارة إليها تجعل الإبقاء على النظامين التكاملى والتتابعى أفضل فى سنوات المستقبل القريب على أقل تقدير، خاصة أن للنظام التكاملى أيضاً مميزاته، لذلك فإن المستقبل والتطورات فى العلوم التربوية والبيداجوجيا تتطلب وجود النظامين معاً.

- **التعليم المستمر، والتطوير المهنى المستمر** مكونان من مكونات برامج الإعداد وذلك نظراً لكثرة الشكوى (عالمياً وعربياً) من ضعف المستوى العلمى والمهنى والثقافى للعاملين فى مجال التعليم، ولمواجهة التغييرات المستقبلية مدنياً وتكنولوجيا واجتماعياً، هناك ضرورة لوضع نظام للتطوير المهنى للمعلمين على إختلاف مستوياتهم وبحيث تمثل مكوناً

أساسياً فى عمليات الإعداد والتكوين والتدريب المستمرين. (إبراهيم، سعد الدين: ١٩٩١، ص ٧٢).

- **ونظراً لحركة المعلمين فى البلدان العربية**، وهى حركة مستمرة ومتنامية خلال المستقبل المنظور إيفاداً وإستقبالاً، فإن هناك حاجة لمراعاة البعد القومى فى عملية إعداد وتكوين المعلمين، مع ضرورة التسليم بالتنوع والتعدد فى البيئات العربية، لكن البعد القومى فى عملية التكوين سوف يُمكن المعلم العربى من أداء أدواره بكفاءة عالية داخل أقطار الوطن العربى، وهذا البعد يتضمن فى الإعداد والتكوين الثقافى للمعلم.

٣- مكونات مناهج التكوين للمعلم العربى:

لا بد من التسليم بأن التغييرات العلمية والمعرفية فى كافة مجالات الحياة والمجتمع، ألقت بظلالها على بنية برامج ومناهج تكوين المعلمين، مما إستلزم تغيرات فى بنية البرامج والمناهج، وهنا لا بد من وضع ما يلى فى الإعتبار عند تصميم البرامج:

- تصميم المقرارات بما يتيح للطالب/المعلم ممارسة عمليات إنتاج المعرفة، ومحاكمة المعرفة التى يُكونها خلال كل مقرر بما يُكون لدى الطالب/ المعلم إستراتيجيات مرنة لتداول المعرفة.
- تصميم المقررات بحيث تتضمن أنشطة تعلم مختلفة مثل: حلقات عمل، ورش عمل، عمل ميدانى، بما يتوافق وإختلاف طرق التعلم وإكتساب المعرفة للطالب المعلم.

- تقويم قدرة الطالب/ المعلم على إنتاج المعرفة وتداولها (الملفات الوثائقية، البحوث وإنتاج المواد التعليمية، كتابة التقارير).
- تتضمن جميع المقررات التربوية شقاً عملياً يتيح للطلاب المعلمين الذهاب للمدارس، ومعايشة العمل التربوى عن قرب، (أمبوسعيدى، والحجرى: ٢٠٠٩، ٢٦٠)، وفيما يلى نطرح أهم مكونات مناهج تكوين المعلمين فى الوطن العربى:

أ- إختيار وإنتقاء المرشحين للعمل بالتدريس:

على كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين البحث عن طرق خلاقة وجديدة لاستقطاب مرشحين من مختلف مشارب 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 غيرت الكثير من المفاهيم المتعارف عليها والتى بنيت عليها معظم مناهج مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين لعقود طويلة مضت.

ب- إدماج المعلمين فى المدارس:

إن إعداد المعلمين، يتقدم ويترسخ من خلال إدماجهم Induction فى المدارس مع بداية إنطلاقهم فى التعليم من خلال متابعتهم ودعمهم فى مراكز عملهم فى المدرسة، بحيث يصبح التعلم مدى الحياة جزءاً من كيانهم حتى يستطيعوا أن يساعدوا المتعلمين على أن ينخرطوا بالتعلم مدى

الحياة الذى هو أساس العالم الجديد الذى دخلنا فيه مع عصر العولمة. فالإدماج أساسى فى إنطلاق المعلم وتمرينه بالإضافة إلى أن عنصر أساسى فى ترسيخ الهوية الجديدة لهذا العامل فى حقل المعرفة والإدماج لا يكون فعالاً إلا حين يصبح جزءاً من نظام مهنة التعليم وليس حالة طارئة لدخيل على المهنة حديثاً.

من هنا فإن على برامج إعداد المعلم إعداد خطة منهجية متكاملة لإدماج المعلم فى أول حياته المهنية ومتابعته خلال وجوده فى مهنة التعليم.

وهذه الخطة والمناهج يجب أن تشرك بقية المعلمين المتواجدين فى مكان العمل الذى ينتدب إليه المعلم بالإضافة إلى الإدارة التربوية، ويبقى الهدف الأساسى من خطة الإدماج جعل العملية متمركزة فى المدرسة التى يدخلها المعلم الجديد، حيث على الجميع المساهمة فى إدخال الخريج الجديد على مهنة التعليم ومساعدته على التطور ومن خلال وجودة فى مؤسسة تربوية هى فى الواقع فى طور التغيير المستمر نحو الخدمة الأفضل للطلبة (جرار: ٢٠٠٩، ٢٥).

ج- بناء شراكة مع كل من له مصلحة فى عملية التعليم والتعلم:

على برامج إعداد المعلمين الجديدة أن تعتمد على شراكات قوية مع كل من له مصلحة فى علية التعلم والتعليم. فالبرنامج الجيدة للإعداد هى التى تشارك فيها كليات أو معاهد التربية مع المدارس التى تستخدمها من خلال عمل خريجيها فيها. على أن هناك دوراً كبيراً للمدارس والمعلمين فيها للمشاركة فى إعداد المعلمين الجدد وإدماجهم فى مهنة

التعليم من خلال مساعدتهم فى التربية العملية ومنهم ما يجرب فى حجرة الدراسة، ومن ثم الوقوف إلى جانبهم ومؤازرتهم فى أول حياتهم العملية بعد التخرج.

كما على أساتذة المعاهد وكليات التربية دعم المدارس المشاركة فى الأبحاث الإجرائية ونشر المعرفة فى خدمة المدارس والمجتمعات المتعاونة معها.

ويجب أن تحدد الأهداف والاستراتيجيات والمتطلبات بصورة واضحة من المدارس المتعاونة فى إعداد المعلمين، وبالإمكان إدخال شركاء آخرين من المجتمع فى هذه العملية كل بحسب إمكانياته وحاجاته، هذا مع العلم أن المجتمع المحلى والمدنى والوزارات لها دور فاعل فى تعزيز الشراكة بين معاهد وكليات إعداد المعلمين والمجتمعات التى تخدمها (جرار، ٢٠٠٩، ٢٦).

د- إعادة النظر فى المفاهيم:

على جميع معدى برامج إعداد وتكوين المعلمين إعادة النظر فى المفاهيم والنسق الأساسية التى أقيمت على أساسها لكى تتماشى مع المستجدات العالمية فى مجال التربية وتحديداً الجودة الشاملة والمعايير والتنمية المهنية المستدامة.

ولا شك أن مكونات مناهج إعداد وتكوين المعلمين ترتبط أشد الارتباط بتطوير مؤسسات الإعداد والتكوين، حيث إنه لا يمكن تصور وجود مكونات متقدمة وفاعلة فى مؤسسة غير متقدمة، ولقد ساد العالم العربى خلال العقدين الماضيين مفهوم الجودة الشاملة والمعايير، وسعت

كل مؤسسات التكوين إلى الانخراط فى تنفيذ هذه المفاهيم وتفعيلها داخل المؤسسات، فتم تنفيذ العديد من مشاريع تطوير مؤسسات تكوين المعلمين (كليات التربية) على مستوى المؤسسة والبرامج والتنمية البشرية ونقدم نموذج لتطوير كليات التربية على الوجه التالى (البيلاوى، ٢٠٠٥، ٤٧-٥٩).

٤- نموذج مقترح لإعداد وتكوين المعلم العربى:

- إن بلدان العالم العربى فى حاجة ماسة إلى نموذج متكامل لتطوير كليات التربية يستند إلى الاتجاهات والمعايير العالمية المعاصرة، وقابل للتطبيق فى الواقع العربى بغرض تطويره والنهوض به.

أسس النموذج المقترح:

- المفهوم المتكامل فى إعداد وتكوين المعلم.
- الإطار المفاهيمى.
- مكونات البرنامج.
- إدارة الإصلاح.

أولاً: المفهوم المتكامل لإعداد وتكوين المعلم:

- إعداد المعلم عملية متصلة ومستمرة.
- الإعداد قبل الخدمة. (كليات التربية)
- الإعداد أثناء الخدمة. (الترخيص/ الدولة)
- التنمية المهنية المستمرة. (عمليات توكيد الجودة)

ثانياً: الإطار المفاهيمى:

- الإطار المفاهيمى، هو إطار مرجعى تستند إليه الكلية فى عمليات التطوير وجهود تحقيق الأهداف.
- ينطوى الإطار المفاهيمى على رؤية الكلية ورسالتها وفلسفتها، والقيم التى تنتهجها، ويهدف الإطار المفاهيمى إلى تحديد التوجه الفلسفى فى بناء المناخ الأكاديمى، وكذلك تحديد المسئولية والمساءلة، ويحقق الإطار المفاهيمى الترابط Coherence بين جميع مكونات العمل، ويضمن فى النهاية أن المحتوى الدراسى ونظم التعليم لا التعلم، ونظم التقويم للطالب/ المعلم والبرنامج، مترابطة ومتكاملة.

أهمية الإطار المفاهيمى والمعايير:

- الإطار المفاهيمى يضمن وضوح الفلسفة.
- المعايير تتضمن قاعدة معرفية صحيحة وأداءً سليماً.
- البرامج التربوية التى تعتمد على فلسفة واضحة وقاعدة معرفية صحيحة تنتهج إعداداً أفضل للمعلمين:

* إعداد يتفق مع إحتياجات الطلاب المعلمين والمجتمع.
* إعداد يتفق مع معايير الجودة.
* إعداد يؤكد أن كليات التربية (مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين) هى القادرة على الإعداد الأمثل لمعلمى المستقبل.

* نموذج إطار مفاهيمى لكلية التربية:

المكون الأساسى:

المعلم المهنى الممارس المتأمل Reflective Professional Practioner.

المفاهيم الأساسية:

Knowledge	المعرفة
Inquiring	البحث والاستقصاء
Critical Thinking	التفكير الناقد
Learner-Centerd	التمركز على المتعلم
Communication	الاتصال
Diversity	التنوع
Technology	التكنولوجيا
Ethics	الأخلاق
Community	المجتمعية
Meaningful Experience	الخبرة الحية
Performance Based Assessment	التقويم المرتكز على الأداء

ثالثاً: برامج الإعداد والتكوين (عدد الساعات/ النسب المئوية):

General Education	مكون الدراسات العامة
Specialty	مكون التخصص
Professional	المكون المهنى
Practicum	المكون العملى

من خلال الدراسات المقارنة فى بعض الدول المتقدمة وغير المتقدمة والتى أخذت بمبدأ الجودة الشاملة والمعايير يمكن أن نخلص إلى الوزن النسبى لكل مكون فى برامج إعداد وتكوين المعلمين لكل المراحل الدراسية فى أى نظام تعليمى.

جدول (٢)

يوضح متوسط الوزن النسبى لكل مكون فى برامج الإعداد

البرنامج	الدراسات العامة %)	التخصص (%)	المهنى (%)	التربية العملية (%)	إجمالى
رياض الأطفال	٣٧,٣٧	٢٤.٦٦	٢٧.٧٦	١٠.٢١	١٠٠
التعليم الابتدائى	٣٥.٥٥	٢٤.٦٧	٢٨.٢٠	١١.٥٨	١٠٠
التعليم الثانوى	٣٤.٥٥	٣٨.٧٨	١٨.٢٢	٨.٤	١٠٠
التربية الخاصة	٣١.٤١	٣٢.٨٢	٢٤.١٢	١١.٦٥	١٠٠
الإجمالى العام	٣٤.٧٢	٣٠.٣٣	٢٤.٥١	١٠.٤٥	١٠٠

ويجب التركيز على:

- مكون الدراسات العامة General/Liberal Education.
- مكون التدريب العملى.
- مقرر خبرات تربوية إستكشافية.
- المقرر التكاملى.

- مكون الدراسات العامة:

المرشحون للحصول على درجة البكالوريوس الجامعية يجب أن يكونوا حاصلين على ٣٤% نقطة من الساعات المعتمدة فى الدراسات العامة.

- الدراسات العامة هى ذلك المدى من المعرفة المتضمنة الإنجازات الفكرية والجمالية الكبرى للإنسانية.
- ويجب أن يشمل فهم وتقدير التعددية للمهنة عن طريق العلوم الطبيعية والمهارات الكمية والعلوم السلوكية والإنسانيات والفنون.

- التعليم العام يساعد الطلاب على تنمية حب الاستطلاع الفكرى وتعزيز قدراتهم على التفكير، والإحساس العميق بتقدير الجماليات.
- الدراسات العامة فى جوهرها تهدف إلى خلق إنسان ذى معرفة ومطلع ومثقف.

برنامج الدراسات العامة الفعال يمكن الطلاب من:

- إكتساب المعرفة من خلال القراءة والاستماع الناقد.
- التحليل والتقويم وإمتلاك مهارات ملائمة من الطريقة الكمية، والكيفية.
- تكامل المعرفة على تنوع مصادرها ومجالاتها.
- تكوين الأحكام الناقدة والمنطقية.
- إدراك وفهم دور الأنشطة البدنية فى الوفاء بإحتياجات الحياة اليومية.
- تعلم طرق التعلم ومواصلة التعلم الإيجابى المستمر
- فهم حقيقة اعتماد الشعوب على بعضها وتعدد الثقافات.
- فهم دور الفن والأنشطة الخلاقة فى الوفاء بإحتياجات الحياة اليومية.

مقررات الدراسات العامة:

– اللغة العربية	– اللغات الأجنبية	– الرياضيات
– العلوم الطبيعية	– العلوم الإنسانية/ الاجتماعية.	– العلوم السلوكية
– الفنون	– التربية الرياضية	– علوم البيئة والصحة

التربية العملية:

- **المرحلة الأولى:** المقرر الاستكشافى/ الخبرة الميدانية.
- **المرحلة الثانية:** مقررات طرق التدريس.

- **المرحلة الثالثة:** تفرغ فصل دراسى كامل "بعد ٤-٥ فصول دراسية".
- **المرحلة الرابعة:** المقرر التكاملى "مشروع التخرج".

مقررات خبرات تربوية إستكشافية Practicum:

وصف المقرر:

يهدف المقرر إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والاتجاهات التى تساعدهم على إتخاذ قرار يتعلق بالتحاقهم بمهنة التدريس والمرحلة التعليمية التى سيدرسون فيها، وذلك من خلال الخبرات الميدانية المبكرة.

أهداف المقرر: تعرف الطلبة على التدريس كمهنة.

- إكتساب الطلبة خبرات مبكرة تشكل بداية مهنة التدريس.
- مساعدة الطلبة على إتخاذ قرار يتعلق بالتحاقهم بمهنة التدريس.

المخرجات التعليمية للمقرر: يتوقع من الطلبة فى نهاية هذا المقرر أن:

- يبنوا تصوراً عاماً حول مهنة التدريس.
- يفرقوا بين مفهومى التعليم والتعلم.
- يتعرفوا على رسالة الكلية وإطارها المفاهيمى وأهدافها وبرامجها المختلفة.
- يتعرفوا على متطلبات ومعايير القبول لبرامج الكلية المختلفة.
- يخبروا أخلاقيات مهنة التدريس.
- يفهموا طبيعة المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعلم.
- يمارسوا مهارة الاستبصار والملاحظة المتأملة للمتعلمين ولعملية التعلم نفسها.

- ينموا القدرة على التفكر فى الممارسات التربوية.
- يحددوا سبل رعاية الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة.
- يُعدوا بداية ملف الإنجاز المهنى Professional Portfolio.
- يكونوا إتجاهات إيجابية نحو الالتحاق بمهنة التدريس.

المقرر التكاملى Capstone Course:

النظام: ٣ ساعات سيمنار أسبوعياً.

- تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل.
- الإشراف مشاركة بين أقسام الكلية على مجموعات العمل.
- الإشراف يتم فى فرق عمل.

الأهداف: يمارس الطالب/ المعلم ما يلى:

- القدرة على الإحساس بالمشكلة وتعريفها.
- تكامل المعارف النظرية.
- ربط النظرية بالتطبيق.
- مهارات حل المشكلة.
- إستخدام ما تعلمه الطالب فى حل المشكلة.

نواتج التعلم:

كل طالب يقوم بعمل مشروع بحثى مرتبط بمشكلات الميدان من خلال العمل الجماعى مع الزملاء والارتباط بمشكلات الميدان، ومن خلال هذا السيمنار (حلقة البحث والمناقشة) يعد الطالب Portfolio خاص به يقدم شواهد وأدلة على ما حصل عليه من معارف وما اكتسب من مهارات خلال مدة دراسته لبرنامج إعداده كمعلم.

المخرجات: مشروع بحثى مرتبط مشكلة من الميدان.

- ملف الطالب Portfolio يعرض فيه نتائج عمله وشواهد نجاحه كمعلم (شواهد من أعماله ومن أعمال تلاميذه فى التربية العملية).

شروط الالتحاق بالمقرر: Capstone Course

- أن يكمل الطالب التدريب الميدانى المستمر.
- أن يكمل المقررات المهنية.
- أن يكون متوسط التقدير جيد فى المقررات السابقة.
- تزكية من المشرف الأكاديمى.

ولا شك أن هذا النموذج فى تكوين المعلم من خلال مناهج التكوين والإعداد لا يتحقق إلا بالاعتماد على الجودة الشاملة ووضع معايير لبرامج التكوين، فمن خلال الاعتماد على الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم عامة وتكوين المعلمين خاصة نستطيع أن نكون معلم قادر على التعاطى مع منجزات العصر وقادر على المشاركة الإيجابية فى تطوير وتحسين الأداء المدرسى، كما أن برنامج التكوين المقترح المعتمد على الجودة الشاملة والمعايير يساعدنا على تكوين معلمين قادرين على:

- الفهم العميق للبنى والأطر المعرفية فى الموضوع الذى يدرسه وإستخداماتها وطرق الاستقصاء التى يتم توليدها، أو إنتاجها، والمعايير والقواعد التى تستخدم فى الحكم عليها من حيث حتميتها وتاريخها وكيفية تطويرها.
- فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسهم، من حيث خصائصهم التى تؤثر فى تعلمهم ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم.

- القدرة على إستخدام التعلم الفعال، والطرائق والأساليب المناسبة لتحديد المحتوى الذى يراد تدريسه إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم.
- فهم الأساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة واستعداداتهم لتعلم موضوع ما وقياس ما حققوه من تعلم.
- التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار، وإقامة علاقات ديمقراطية معهم، والتحرر من الصورة التقليدية للمعلم.
- الرغبة فى التعلم والقدرة على التعلم الذاتى، والاتزان الانفعالى.
- القدرة على تبسيط المعارف وإستخدام التقانات الحديثة فى البحث والتدريس، وكذا القدرة على تطوير ذاته، وتحسين الطرائق التى يتبعها فى التعليم، وفى تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة بإتخاذ القرار والقدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلى.
- إمتلاك مهارات إستخدام الحاسب الآلى فى الحياة العملية وفى التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس وتجعلها أكثر شفافية وتشويقاً وفعالية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ٢٠٠٠، ٥٨).

وإلى جانب نواتج هذا النموذج المعتمد على مدخل الجودة الشاملة والمعايير فى تكوين المعلمين بالكيفية القادرة على تحقيق أكبر قدر من التمكن المهنى والكفاءة العلمية والتربوية للمعلم، فإن هذا النموذج الذى يُعتقد أنه يستطيع أن يحقق تكوين للمعلم بصورة أكثر فعالية وتستجيب للمتغيرات العلمية والتقنية التى يعيشها العالم العربى، إلا أن هذا النموذج فى حاجة إلى تعاون عربى لتطوير معايير أداء المعلم العربى وذلك نظراً

لتشابك المصالح ولتنظيم حركة تنقل المعلمين بين الدول العربية، فإنه يجب أن تعمل الدول العربية على تطوير أسس المهنة ومعاييرها ومعايير تكوين المعلمين بين بلدان الوطن العربى.

وقد يكون من المناسب فى هذا السياق البدء من خلال تطوير معايير المهنة سواء على مستوى الإعداد والتكوين للمهنة أو الالتحاق بها أو احترافها، كما أن هناك حاجة ماسة إلى تبادل الخبرات المتصلة بطرق تقييم مدى تحقق المعايير فى المهنة.

كما أن البلدان العربية فى حاجة أيضاً إلى تعاون متبادل فى معايير الإعداد والتكوين وآليات تطبيق ذلك من خلال الاعتماد الأكاديمى التخصصى أو ربما وضع إطار عام لتلك المعايير تطبقه كل دولة بحسب ظروفها ويرتبط بذلك الحاجة إلى تبادل الخبرات حول ضمانات للقبول للالتحاق بالمهنة أو ربما وضع إختبار موحد بين الدول العربية يراعى التغيرات الثقافية والاجتماعية بحيث يعبر عن الوحدة من خلال التنوع والتعدد.

وفى مرحلة الاحتراف هناك حاجة للدول العربية إلى تنظيم الجهود للتوصل إلى وضع أطر لتقييم المعلمين على مستوى المنطقة للترخيص بمزاولة المهنة– التدريس– بحيث يسهل تنقل المعلمين بين الدول العربية أو التوجه نحو الاعتراف المتبادل بشهادة الترخيص للتدريس بين الدول العربية.

ولا شك أن ذلك سيساعد على بناء الثقة بالكوادر ويقلل من التكاليف التى تتحملها الدول العربية لوضع أطر تقييم القبول للمعلمين الذين يستقدمون من دول عربية آخرى.

هذا التعاون العربى مطلوب بشكل أساسى ليس فقط لوضع معايير الإعداد والتكوين والقبول والاحتراف والترخيص بمزاولة المهنة، ولكنه سيساعد على وجود حدود دنيا لكفاءة المعلمين وييسر التنقل بين دولة وآخرى فى إطار تحقيق أكبر قدر من الجودة وتحسين الأداء التربوى للمعلمين العرب، وكذا تحسين صورة المعلم وذلك من خلال إنشاء جائزة المعلم العربى وتخصيص يوم للاحتفال بالمعلم، وتأسيس منظمات وروابط تُعنى برعاية مهنة التعليم، وإنشاء مراكز تميز ومنتديات لإعداد وتأهيل وإرشاد المعلمين، كدعم البحوث حول المعلم العربى وتنميته ورعايته ودعم وبناء آليات ونظم لضمان جودة أداء المعلمين ودعمهم فى عملهم، فضلاً عن تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم العربى مما يجعله لا يضطر إلى تعاطى الدروس الخصوصية خارج قاعات الدرس لتحسين مستوى معيشته ومواجهة صعوبات الحياة الاقتصادية.

ولاشك أن كل ذلك لا يمكن أن يتحقق على أرض الواقع إلا من خلال التعاون العربى والعمل على تمهين التعليم وجعل تلك المهنة (التدريس) لا تقل مكانة وأهمية عن المهن الأخرى فى المجتمع.

المراجع:

- أحمد على عثمان (٢٠٠٦). "إعداد المعلم فى الوطن العربى بين الواقع والمأمول" فى: المؤتمر العلمى السابع- مؤسسات إعداد المعلم فى الوطن العربى بين الواقع والمأمول. كلية التربية- جامعة الفيوم فى الفترة من ١٨-٢٠ إبريل.
- أمبو سعيدى، عبد الله بن سعيدى والحجرى، فاطمة بنت حمدان (٢٠٠٩). "نماذج فى تغيير برامج إعداد المعلم: دورة إنتاج المعرفة" فى: المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين فى البلدان العربية. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- آندى وليزلى ن.ك لو هارجريفز (٢٠٠٠). "مهنة تتصف بالمفارقات: التدريس فى نهاية القرن (مجلة مستقبليات. العدد ١١٤. المجلد ٣٠. العدد ٢. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.
- جاك ديلور (١٩٩٧). التعليم ذلك الكنز المكنون. تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جامعة الدول العربية، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) (٢٠٠٩). الإطار الاسترشادى لمعايير أداء المعلم العربى: سياسات وبرامج. القاهرة: جامعة الدول العربية.
- حامد عمار، ومحسن يوسف (٢٠٠٦). إصلاح التعليم فى مصر. مكتبة الإسكندرية. منتدى الإصلاح العربى.
- حسن البيلاوى (٢٠٠٥). "نموذج لتطوير كليات التربية". مؤتمر دور كليات التربية فى إصلاح التعليم. كلية التربية بدمياط،

القاهرة: جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية،

- رانيه صاصلا (٢٠٠٥). الإحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى فى ضوء التحديات المعاصرة" دمشق. مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢١. العدد الثانى.
- رمزى سلامة، ونخلة وهبة (٢٠٠٩). "تقييم مؤسسات تكوين أعضاء الهيئة التعليمية فى سبع دول عربية أفريقية". فى: المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين فى البلدان العربية. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- سعد الدين إبراهيم "محرر"(١٩٩٠). "تعلم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين". منتدى الفكر العربى: مسودة التقرير التلخيصى لمشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى. "الكارثة أو الأمل" الأردن.
- سمير جرار، وفوزى أيوب (٢٠٠٩). "إعداد المعلم العربى للألفية الثالثة: تحديات واتجاهات". فى: المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين فى البلدان العربية. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- شبل بدران (٢٠٠٩). "حقيقة الاتجاه الحكومى لإلغاء كليات التربية". جريدة الأهالى. القاهرة. ٧ يناير.
- شبل بدران وسعيد سليمان (٢٠٠٩). معلم الألفية الثالثة فى إطار معايير جودة الممارسة المهنية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- كمال دوانى (٢٠٠٩). "نظرة مستقبلية حول إعداد المعلمين فى العالم العربى" فى: المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين فى البلدان العربية، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

- ماثيو ليبمان (١٩٩٨). المدرسة وتربية الفكر. ترجمة إبراهيم يحي الشهابى. دمشق: منشورات وزارة الثقافة العربية.
- محسن خضر (٢٠٠٨). مستقبل التعليم العربى بين الكارثة والأمل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- محمد متولى غنيمة (١٩٩٨). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربى وبنية العملية التعليمية التعلمية. ط١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠). مدرسة المستقبل. الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الثانى لوزراء التربية والتعليم والمعارف. دمشق. ٢٩-٣٠ يوليو.
- ميريام بن بيريز (٢٠٠٠). "عندما يتغير نظام التدريس فهل يمكن أن يتوارى دور المعلم؟!". مجلة مستقبليات. العدد ١١٤. المجلد ٣٠. العدد ٢. يونيو.
- نازم محمود ملكاوى، وعبد السلام نجادات (٢٠٠٧). تحديات التربية العربية فى القرن الحادى والعشرين وأثرها فى تحديد دور معلم المستقبل، الإمارات العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد ٤، العدد ٢.
- ياسر فتحى الهنداوى (٢٠٠٧).:"تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسى فى مصر: دراسة ميدانية". القاهرة: مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس.
- **Bernstein , B. (1971). "Class Codes and Control, Vol.I": Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, London, Routledge & Kegan Paul.**
- **Durker, Peter (1999). Management Challenges for the 21st. Century. Library of Congress Cataloging in-Publication Data.**

- **Eric, Wan (2005). Teacher Empowerment: Concepts, Strategies. and Implications for Schools In Hong Kong. Teacher College Record. Vol 107. No.4. April.**
- **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. N.Y. Peter Lang Publishing Inc.**
- **Kennedy, Mary (March 2006). "From Teacher Quality to Quality Teaching". Educational Leadership. Vol.63. Issue 6.**
- **Rots, I. et al. (2007). "Teacher Education, Graduates" Teaching Commitment and Entrance into the Teaching Profession". Teaching and Teacher education 23.**