

[١]

## واقع تكوين المعلم وتمكينه المهني في البلاد العربية

أ.د. شبل بدران

أستاذ علم اجتماع التربية

والعميد السابق لكلية التربية- جامعة الإسكندرية

## واقع تكوين المعلم وتمكينه المهني في البلاد العربية

أ.د. شبل بدران (●)

### بدا من المقدمة:

في ظل ثورة المعرفة والاتصالات، ومع ما يموج به العالم من تحولات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، تؤدي إلى هيمنة النظام الرأسمالي العالمي على مقدرات شعوب العالم الثالث، ونتيجة سيادة الرأسمالية المتوحشة والتي أدت إلى احتجاجات في دول المركز، البلدان الرأسمالية (أمريكا، إنجلترا، فرنسا)، ونتيجة للسياسات الاقتصادية التي حاولت تهميش العديد من المواطنين، ترتب على كل ذلك ما نشهده من ثورات الربيع العربي، والتي بدأت بثورة تونس، ثم مصر، واليمن، وسوريا وغيرها من الثورات التي مازالت تعيش في أرجاء وطننا العربي.

كان دور المعلم والمؤسسة التعليمية يلاقي العديد من التحديات الداخلية والخارجية، نتيجة للثورات العلمية والتكنولوجية، والتي جعلت البعض يتصور تراجع دور المعلم والتعليم حيال التعلم الإلكتروني والافتراضي وتوظيف شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت" في عملية التعليم والتعلم، ولقد ضاعف من تلك التحديات الخارجية، تحديات جديدة داخلية تتمثل في ثورات الربيع العربي، وما تتطلبه من إعادة النظر والتفكير في نظم التعليم العربية، فلسفة وأهدافا وسياسة بما يتواءم من تحقيق شعارات تلك الثورات و التي تتمثل جلها في (عيش، حرية، كرامة، عدالة اجتماعية) وإذا كان الأمر كذلك، فإن من الضروري والهام إعادة النظر في إعداد وتكوين المعلم العربي، السياسات والبرامج والمؤسسات التي تشغل بهذا الأمر، في ظل كل ذلك

(●) أستاذ علم اجتماع التربية، والعميد السابق لكلية التربية - جامعة الاسكندرية

المتغيرات والتحديات الداخلية والخارجية، والتي تستلزم- ضمن ما يستلزم- إعادة النظر والتفكير بشكل نقدي وعقلاني ورشيد في تكوين وإعداد المعلم العربي التي تنسجم وتتوافق وتحقق غايات وأهداف ثورات الربيع العربي.

من هنا فإن الورقة الحالية سوف تنشغل بشكل رئيسي بواقع تكوين وإعداد المعلم العربي وتمكينه مهنياً، وذلك من خلال التعرض للاتجاهات العامة لمناهج تكوين المعلمين والمؤسسات التعليمية المعنية بهذا التكوين ومظاهر التمكين المهني للمعلم من خلال صورته عن نفسه والصورة التي يعتمدها المجتمع عنه، وعاهاته مع طلابه والمؤسسة التعليمية وإدارتها، وكنا الرضا المهني للمعلم عن أدائه وصورة المجتمع عنه. ثم نناقش أيضاً أهم مكونات تكوين المعلم في البلاد العربية كتصور مستقبلي في ضوء تلك التغيرات والتحديات، وأحد متطلبات تحسين صورة المعلم لذاته وصورته في المجتمع.

كل ذلك انطلاقاً من إنه لا تقدم لأمة من الأمم في 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 و الآلية التي ثبت نجاحها. عبر التاريخ الإنساني في كافة المجتمعات الإنسانية شمالاً وجنوباً، شرقاً وغرباً، لم تحرز أية أمة تقدماً على كافة الأصعدة، إلا من خلال نظام تعليمي حر وديمقراطي، 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 ارتبطت تلك التطورات والتغيرات بتطور العلوم التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم في العالم والوطن العربي، وكانت تلك التطورات في البنى والوظائف والأهداف والسياسات.

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

وإذا كانت العلوم التربوية والنفسية السائدة في الوطن العربي لأكثر من قرن من الزمان، قد تأسست على الفكر الغربي وتحديد الفكر التربوي البراجماتي، فأن محاولات الإصلاح للنظام التعليمي العربي ما زالت تدور في ذلك الفلك، وربما يعود ذلك إلى مطلع القرن التاسع عشر في مصر، حيث قام "محمد علي" مؤسس مصر الحديثة بأول حركة للبعثات العلمية والتربوية إلى أوروبا، ولقد أتضحت معالم الفكر التربوي في مطلع القرن العشرين وتحديد بعد عودة المبعوثين المصريين من أوروبا وإنجلترا محملين بأفكار ونظريات علم النفس والتربية ونظريات إعداد وتكوين المعلمين.

## ١- نظام القبول:

وكانت بداية مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في البلدان العربية في الربع الأخير من القرن التاسع عشر، حيث كان أول هذه المؤسسات والمعاهد "دار العلوم" في مصر والتي أنشأت عام ١٨٧٢م لتخريج معلمي اللغة العربية للمراحل الابتدائية "المبتديان" والثانوية "التجهيزية" وفي عام ١٨٨٠م، تم إنشاء مدرسة المعلمين المركزية التي عرفت أيضا "بالعليا" لتخريج معلمي اللغة الفرنسية، وتلاها مدرسة المعلمين الخديوية في عام ١٨٨٨م لتخريج معلمي اللغة الإنجليزية (بدران، وسليمان: ٢٠٠٩، ١٩) وخلال الفترة نفسها تقريبا تم افتتاح 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 الأخرى في البلدان العربية كانت تتبع أنماطا مختلفة، فهناك معاهد التربية المتوسطة التي كانت تستقبل الطلاب بعد انتهائهم من الدراسة في المرحلة الإعدادية وتبقيهم لمدة خمس سنوات قبل التخرج، كما وجدت معاهد التربية العليا أو دور المعلمين العليا والتي كانت تعد الطلاب لمدة سنتين دراسيتين بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية، ثم كان هناك دور المعلمين أو كليات المعلمين التي 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 التي ضمت معهد التربية العالي للمعلمين، وبالإضافة إلى كل ذلك كانت هناك كليات المعلمين التي كانت تابعة لوزارة التربية والتعليم كالتي أنشئت في مصر عام

١٩٥٥م، أو التي أنشئت في تونس عام ٢٠٠٨ باسم معهد التربية والتكوين، والتي أنشئت في مملكة البحرين عام ٢٠٠٩ باسم 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 العالي، كانت هناك بعض المعاهد ودور المعلمين والمعلمات تقبل الطلاب بعد حصولهم على الشهادة الإعدادية أو الثانوية ويدرسون لمدة خمس سنوات بالنسبة لحاملي الشهادة الإعدادية، وثالث سنوات بالنسبة لحاملي الشهادة الثانوية؛ أي إنه لم يكن هناك نمط واحد ومؤسسة واحدة لإعداد وتكوين المعلمين للمراحل الدراسية المختلفة؛ ومع مطلع السبعينيات من القرن العشرين أستقر الحال بناء على تطورات النظريات التربوية والنفسية في العالم والوطن العربي على إنشاء وتكوين كليات التربية أو المعلمين والتي تقوم بتكوين وإعداد المعلمين إعدادا تكامليا للدراسة لمدة أربع سنوات دراسية بعد الحصول على شهادة الثانوية العامة، وإعدادا تابعا 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 والتي تقضي بضرورة الحصول على الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بمؤسسات تكوين المعلم. ولكن هذه المؤسسات تختلف وتباين حول الشروط الإضافية التي من شأنها حصر الالتحاق بمهنة التعليم لشريحة معينة من جملة الحاصلين على شهادة الثانوية العامة يفترض أن تتميز بمواصفات محدودة لممارسة مهنة التعليم.

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

ويري البعض أن تلك الاختبارات تستخدم لإقصاء العديد من المرشحين لممارسة مهنة التدريس، وتشكل عائقا أمام إتاحة التعليم للجميع وتكافؤ الفرص التعليمية أمام الطلاب الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي والجامعي، حيث أن العديد من تلك الاختبارات ليست موضوعية ولا تستند إلى معايير تربوية في اختيار وانتقاء الراغبين في ممارسة مهنة التدريس، وربما يغلب عليها الطابع الشخصي وليس الموضوعي، لأن جهة القبول هي التي تعقد تلك الاختبارات وليست جهة محايدة بعيدة 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 العامة، وتقوم هذه الهيئة بالاختيار والانتقاء وفق الأسس العلمية والموضوعية والتربوية المستندة إلى المعايير المتفق عليها في ممارسة مهنة التدريس، وتقوم الكليات والمعاهد بعملية التكوين والإعداد لممارسة مهنة التدريس فقط.

## ٢- نظام التكوين: بين التكاملي والتتابعي:

يتأهل معظم المعلمين العرب حالياً في برامج ذات متطلبات دخول متدنية؛ وفي برامج تعدها الزمن وتجاوزت مضامينها نتائج البحوث الجديدة في حقل التعليم والتعلم، فمعظم كليات ومعاهد تكوين المعلمين تبني برامج ومناهج مشتتة تعتمد على المعرفة والمعلومة بشكل رئيسي، وهي بعيدة كل البعد عن الجديد في حقول المعرفة والعينة والتطبيقات المتعلقة بالمهنة، كما تشكو أيضاً كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين من عدم لحاقها بالتطور الحاصل في ميادين التربية وعجزها عن استيعاب وفهم المتغيرات السياسية والاقتصادية والتقنية الحاصلة في مجتمع العولمة والمعرفة العالمية. واعتبرت دول مجلس التعاون الخليجي في تقريرها للعام ٢٠٠٢م، أن التعليم مهنة، تطلب وجود المعايير والشروط اللازمة لمزاومتها والاستمرار فيها، وتقويم الكفايات الأساسية والضوابط المناسبة لسلوكيتها وأخلاقيتها، والعمل على تطوير القيادات والكوادر التدريسية والإدارية والإشرافية والفنية التي 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 الجامعي، وبالرغم من أن وزراء التربية العرب أقرؤا مبدأ تمهين التعليم في عام ١٩٩٤، إلا أن هذا الحديث لا يزال يتردد في البلدان العربية مع قليل من العمل الفني في تنفيذه.

وبناء على ما سبق، فأنا نقصد بنظام التكوين الصيغة التي تختارها السلطة التربوية المعنية في تجميع المواد والأنشطة والممارسة التربوية في سنة واحدة أو أكثر أو توزيعها على مجمل سنوات الإعداد والتكوين، وتطرح هذه القضية بشكل أساسي في البلدان التي بنت التوصية الدولية في مطلع الثمانينات، بأن يكون المعلمين



وأعضاء الهيئة التعليمية خريجين جامعيين مؤهلين أكاديميا- تخصصيا- وتربويا في دراسة جامعية لمدة وبع سنوات دراسية، فالبلدان التي لا تزال تعد أعضاء الهيئة التعليمية خلال سنين من التعليم ما بعد التعليم الثانوي تميل في الغالب إلى اعتماد النظام التكاملي، أي النظام الذي يمزج خلال السنين الدراسيتين وأن بنسب مختلفة، بين المقررات التربوية (النظرية- والعملية) والمقررات التخصصية والثقافية العامة (سلامه، وهبة:١٦٨، ٢٠٠٩)

وتتبع معظم الدول العربية النظام التكاملي في التكوين وهو دراسة جامعية لمدة أربع سنوات بكليات التربية والمعلمين بعد الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، والنظام التتابعي، وهو دراسة جامعية لمدة عام واحد أو عامين يدرس فيه الطالب/ المعلم المقررات التربوية (التربية، علم النفس، المناهج، طرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، .... إلخ) التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس بكفاءة واقتدار. والجدول التالي 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	مباراة - مسابقة

ملاحظات	شهادة التخرج	سنوات التكوين	نظام التكوين	البلد
	العامه + ٢			
مباراة - مسابقة	إعدادية عامه والثانوية العامة	١ أو ٢	تكاملي	موريتانيا
درجات الثانوية العامة واختبارات قبول	الثانوية العامة	٤	تكاملي + تتابعي	السعودية
درجات الثانوية العامة واختبارات قبول	الثانوية العامة	٤	تكاملي + تتابعي	لبنان
درجات الثانوية العامة واختبارات قبول	الثانوية العامة	٤	تكاملي + تتابعي	العراق
درجات الثانوية العامة واختبارات قبول	الثانوية العامة	٤	تكاملي + تتابعي	سوريا
درجات الثانوية العامة + مقابلة قبول	الثانوية العامة	٤	تكاملي + تتابعي	الإمارات
درجات الثانوية العامة اختبارات قبول	الثانوية العامة	٤	تكاملي + تتابعي	الكويت
درجات الثانوية العامة ومقابلات واختبارات قبول	الثانوية العامة	٤	تكاملي + تتابعي	البحرين
درجات الثانوية العامة ومقابلات واختبارات قبول	الثانوية العامة	٤	تكاملي + تتابعي	سلطنة عمان

ويتضح لنا من الجدول السابق أن أربع بلدان عربية في المشرق العربي وهم (تونس والجزائر وليبيا وموريتانيا)

تطبيق النظام التكاملي في الإعداد والتكوين وأن بلد عربي واحد يتبنى النظام التتابعي وهي المملكة المغربية.

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

ففي الولايات المتحدة الأمريكية 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 مستقلة، وكذلك أقسام للتربية في الجامعات ومدة الدراسة أربع سنوات وفي فرنسا يعد المعلم في معاهد عليا مدة الدراسة بها أربع سنوات، في مدارس "النورمال" وتنقسم إلى 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 إعدادا تكامليا، ويمكن أن يكون الإعداد في بعض الكليات الخاصة وهي تتبع النظام التتابعي.

وفي روسيا وكوريا يتم الإعداد في كليات جامعة ومدة الدراسة بها لا تقل عن خمس سنوات. وفي كوريا الديمقراطية الشعبية يعد معلمي المرحلة الابتدائية وما دونها في كليات التربية مدة الدراسة بها ثلاث سنوات. أما معلمي التعليم الثانوي فيعدون في كليات التربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية وفق النظام التكاملي والتتابعي وفي إيطاليا يعد المعلمين لكافة المراحل الدراسية في كليات معلمين مدة الدراسة بها أربع سنوات وتتبع النظام التكاملي والتتابعي في آن واحد. أما ألمانيا الاتحادية فتعد معلمين في كافة المراحل

الدراسية في كليات التربية ومدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية وتتبع النظام التكاملي. وفي البرازيل والسويد يستخدم الإعداد التتابعي والتكاملي في كليات ومعاهد للتربية ومدة الدراسة بها وبع سنوات (بدران:

(٢٠٠٩)، (غنيمة: ١٩٩٨).

### ٣- اتجاهات حديثة في مناهج تكوين المعلمين:

عندما نفكر في تحسين التعليم قد تلعب الظروف الصفية دورا ربما يكون ماثلا في الأهمية للدور الذي تلعبه المهارات و المؤهلات التي 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 التي طرحت في هذا الشأن فمنها.

• **الفرضية الأولى:** أن التعليم الجيد يعتمد على مدى ما يتمتع به المعلمون من شخصية كارزمية تعينهم

على ألهم التلاميذ والاتصال بهم بنجاح، فإذا كان هذا صحيحا علينا أن نعد معلمين لديهم صفات

شخصية معينة كالإبداع والحدس القوي والحماس نحو التعليم.

• **الفرضية الثانية:** تقترح أن التعليم الجيد يعتمد على مجموعة من المعتقدات والقيم التي تحرك المعلمين

ليتعاملوا مع تلاميذهم بالعدل والمساواة وبتشجيعهم على المشاركة، وبعرض الدروس عليهم في حجرة

الدراسة بأمانة ونزاهة فكرية، مدى هذه الفرضية نقترح على برامج الأعداد والتكوين أن تهدف إلى إعداد

معلمين ينقلون إلى تلاميذهم أكثر من مجرد المعرفة النظرية.

• **الفرضية الثالثة:** تفترض أن المعلم الجيد مصنوع لا مولود، وإنه يصنع بواسطة برامج جامعية وضعت

بعناية ليكتسب فيها محتوى المنهاج والمعرفة التربوية، لكن غالبية المعلمين في الوقت الحاضر؛ يدرسون

هذين الجانبين في برامج إعداد وتكوين المعلمين، وهذا منصوص عليه في شروط القبول إلى مهنة التعليم.  
إذن ما المشكلة؟

الحقيقة التي تواصل في لي 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 تحتوي على نواة من الحقيقة وليس كل الحقيقة، لكننا نلاحظ في ذات الوقت أن الفرضيات الثلاثة تفترض أن التعليم الجيد والنوعي يعتمد كلياً على نوعية المعلم، مع هذا فإن الافتراض لا يزال ناقصاً، قد يمتلك المعلمون الصفات الثلاثة السابقة لكنهم لا يزالون تحت رحمة الظروف الصفية غير الثابتة والتي 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 (دواني، كمال: ٢٠٠٩، ٣١٣).

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

- عدم الرضا عن المهنة.
- عدم توافر الالتزام المهني لديهم.

- توافر أعمال أخرى غير مهنة التعليم.
- نوع الخبرة التعليمية الأولى التي مر بها المعلمون خلال فترة الإعداد والتي تسمى "التربية العملية" "practice teaching" كما كشفت الدراسة في مرحلة أخرى أن سبب تآكل دافعية المعلم تجاه مهنة التعليم قد يعزى إلى ضعف الالتزام المهني أثناء فترة الإعداد والتكوين، كما تؤدي في حالات أخرى إلى نوعية الخبرة التي يكتسبها المعلم أثناء ممارسته المبكرة لمهنة التعليم قبل التخرج من البرنامج، والتي تسمى بفترة التدريب الميداني أو التربية العملية. (rots, I. et 2007، 43-550)
- وهناك العديد من الاتجاهات والمداخل التربوية في تكوين المعلم منها:

#### أ- مدخل الكفايات التكوينية:

بعد مدخل الكفايات لتكوين وإعداد المعلم من أقدم الاتجاهات السائدة في الوطن العربي. وفي ضوء دراسة التحديات التي تواجه المجتمع العربي والتي تدعونا إلى ضرورة إعداد وتكوين المعلم وتربية وفقا لخصائص مواجهة تلك التحديات المتجلية في العولمة وظواهرها وتداعياتها على الصعيد السياسي والاقتصادي والاجتماعي و الثقافي والتعليمي وتحديد متطلبات "منظمة التجارة العالمية" واتفاقياتها: الجاتس، حرية التجارة لعام ٢٠٠٥، وتحرير الخدمات لعام ٢٠١٠، وكل ذلك يشكل حاجة ملحة إلى مراعاة احتياجات تكوينه معينة في عملية إعداد المعلم وتدريبه بوصفه هو القادر والمناط به تنشئة الأجيال الجديدة لمواجهة

تلك التحديات، وهذه الاحتياجات تحيط بكافة جوانب شخصية المعلم، فالإعداد والتدريب يجب أن يكونا متكاملين ينميان الجانب المعرفي والعلمي والنفسي والاجتماعي. ومن هذا المجال تم تصنيف الاحتياجات التكوينية اللازمة للمعلم إلى احتياجات أكاديمية (تخصصية) ومهنية وثقافية.

### ١ - الكفايات الأكاديمية التخصصية

ويقصد بها مجموعة المعارف النظرية المتعلقة بالمادة التي يقوم المعلم بتعليمها، وهي القاعدة المعرفية التي يريد المعلم نقلها إلى المتعلم، ويتم تحقيق هذه الكفايات من خلال إخضاع المعلم للمعارف المتعلقة بمواد اختصاصه من جهة، وجهة أخرى تعويده وتدريبه على أساليب التعلم الذاتي، إضافة إلى تأكيد مجموعة من القيم العلمية لدى الطالب/ المعلم في أثناء عملية الإعداد مثل: التحلي بالصبر في تحصيل العلم والحرص على المعرفة واحترام العلماء وتقدير جهودهم، وأخيراً تنمية الاستعداد لدى الطالب/ المعلم على توظيف معرفة النظرية في حياته اليومية (صاصلا، رانية: ٢٠٠٥، ٦٩).

### ٢ - الكفايات المهنية (التربوية):

ويقصد بالكفايات المهنية كل ما يساعد المعلم في إيصال المعارف النظرية ومواد التخصص الأكاديمية إلى المتعلم، مثل المعارف المتعلقة بخصائص المتعلمين، وأساليب تفكيرهم وطرق تعليمهم، وأساليب التعامل معهم واستراتيجيات التدريس الحديثة (التعلم النشط، التعلم التعاوني، التعلم الإلكتروني... الخ) وهذا يتحقق من خلال الرجوع إلى الدراسات والخبرات التربوية المتعلقة بتكوين المعارف والمهارات والاتجاهات والمفاهيم

التربوية والنفسية؛ ومن ثم العمل على تحويلها إلى ممارسات سلوكية ضمن حجرة الدراسة، ومن الممكن تحديد أهم الاحتياجات التكوينية اللازمة للمعلم في هذا المجال فيما يلي.

**الاحتياجات 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 الشخصي في مساعدته على الحرص على العمل الجاد المتقن، ويعنيه على التصدي للتحديات الثقافية الناتجة من العولمة والتي تواجه المجتمع العربي، ويندرج ضمن الاحتياجات الشخصية إعداد المعلم خلقيا، والمقصود بذلك تربية المعلم وتكوينه تربية خلقية أثناء عملية الإعداد، فالتصدي للتحديات المعاصرة لا يقتصر بعملية الإعداد العلمي وتزويد الطلاب بالمعارف، بل لا بد أن يتمثلوا مجموعة من القيم الأخلاقية، مثل الأمانة والإخلاص والصدق والمثابر والاجتهاد والتعاون، وقبول الآخر، والتسامح والإتقان والجودة.

ومن جانب آخر أصبح البعد الوطني المتمثل في إعداد وتكوين المعلم الذى يتميز بالحس الوطني والغيرة القومية والانشغال بالقضايا العامة أهمية كبرى في مسألة التصدي للتحديات المعاصرة وإعداده للمواطنة وواجباته نحو أسرته ومجتمعه، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديه القائمة علي الاحترام المتبادل بين الأفراد وتطوير اتجاهه الإيجابي نحو التفاعل الاجتماعي والمشاركة السياسية في قضايا وطنه والدفاع عن مهنته من خلال النقابات والروابط المرتبطة بها؛ والتي تؤسس لتمهين التعليم بوصفه مهنة لها علومها ومعارفها ومعاييرها وأبياتها كغيرها من المهن الأخرى.



### 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 التي اتسمت بالتعقيد والمنافسة والشارع وتدني مستوى الوعي الثقافي وساعد على ذلك انشغال الأفراد بالمتطلبات المادية المتعددة، التي حالت دون التفرغ للثقافة الذاتية، وأصبحت ظاهرة العزوف عن القراءة؛ واضحة في عالمنا العربي، فالطالب/ المعلم يسعى إلى الأخذ من المعلومات ما ما يعنيه عن تحقيق هدف ما مثل اجتياز الامتحان والحصول على الشهادة دون الالتفات إلى المزيد من المطالعة والثقافة الذاتية. من هنا كانت الحاجة ماسة إلى ضرورة تثقيف المعلم، وعملية تثقيف المعلم عملية طويلة الأمد ومشعبة المجالات، تختلف باختلاف الظروف المحلية والاجتماعية والعالمية فخصائص المجتمع العربي تتطلب تكوين ثقافة وطنية ديمقراطية لدى المعلم. ويعد إتقان اللغة العربية واللغات الأجنبية وإتقان التعامل مع الحاسب الآلي والإلمام بالظروف المحلية والعالمية من أهم مقومات الثقافة العامة التي يحتاج إليها المعلم في الوقت الحاضر.

### ٤. التدريب الميداني (التربية العملية).

تشكل التربية العملية بمكوناتها المختلفة عنصرا مفصليا في تكوين المعلمين وقد اتضح من خلال العديد من الدراسات الميدانية أن القسط الأكبر من هذه المكونات من المشاهدة والتعليم المصغر إلى التعليم بمواكبه المعلمين المسؤولين عن الصف والتعليم بالمسؤولية الكاملة، بحاجة إلى إعادة نظر على مستويات عديدة لكي يتم توظيف دورة عمل التربية العملية بشكل ملائم لتجديد الممارسة الميدانية بالنظرية التربوية. وتعنى الخبرة

العملية ممارسة الطالب/ المعلم الذي يعد للعمل كمعلم مهني للعمل الفعلي في مجال تخصصهم وفي مجال

التدريب لفترة مناسبة من الوقت لتحقيق الأهداف التالية (سلامة، ووهبه: ٢٠٠٩، ص ١٨٥).

إكسابهم المهارات العملية التكميلية التي لم يتم تغطيتها في برنامج الإعداد والتكوين المهني.

• تحسين مستوى أدائهم للمهارات العملية المكتسبة من خلال برنامج الإعداد المهني.

• تعريضهم للظروف الفعلية التي تسود المؤسسات التعليمية، لتمكينهم من محاكاة هذه الظروف في

العملية التدريبية خاصة في مجال التدريس من خلال التدريب العملي.

• تعريفهم بنوع وطبيعة التكنولوجيا المستخدمة في واقع العمل المدرسي لتمكينهم من تصميم الأنشطة

التدريبية وبخاصة العملية منها بحيث تكون موائمة مع ما هو مطبق في الواقع المعيش.

• تعزيز أساليب التدريب لديه من خلال قيامهم بتخطيط الأنشطة التدريبية وتنفيذها وتقييمها.

وهناك ضرورة لتكامل جوانب إعداد المعلم في كليات التربية ومعاهد إعداد وتكوين المعلمين العربية، تكاملاً

بين مكونات الإعداد الأكاديمي - التخصصي - المهني - التربوي - والثقافي، والتربية العملية، ويرتبط هذا

التكامل بالتحديات التي تواجهها الدول العربية، تحدى العولمة، وتحدى الثورة المعرفية، وثورة المعلومات،

وتحدى البيئة وقضاياها، والمنافسة، والعنف والتطرف وغيرها صن تحديات تواجه مؤسسات. إعداد المعلم

وتكوينه بحيث يكون قادراً على التعامل مع تلك التحديات. وفق معايير إعداده في 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 في تكوين وإعداد المعلمين.

وحيث إن مدخل معايير جودة الأداء والتي هي مبادئ تتجاوز بكثير مدخل الكفايات مؤشرا محددًا لأداء مهمة معينة، أما المعايير فتشير إلى المستويات المعرفية والمهارية والأخلاقية التي ينبغي أن يصل إليها المعلم ويمارسها، ولقد اتفقت وفود الدول العربية التي شاركت في لقاء الخبراء في ٢٧-٢٨ أكتوبر ٢٠٠٩ عند مناقشة (الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج)، على أن تكون المعايير من أجل تمكين المعلم والتلاميذ، والنهوض بنظام التعليم العربي والارتقاء به.

ومع تنامي مفهوم الجودة الشاملة وتحقيقها داخل مؤسسات التعليم وتحديد المرجعيات (المعايير القياسية أو المستويات المعيارية) التي يجب توافرها في جميع مكونات المنظومة وصولاً إلى مخرجات (خريجين) تجوز 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 في قضية تحقيق جودة التعليم هو العمل الدائم على تحسين مستويات المعلمين وتنمية كفاياتهم المهنية والقافية 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 كمدخل لتطوير وتحسين الأداء المؤسسي، ومنه أداء المعلمين المهني؛ ظهر اتجاهان بارزان يستخدمان لحفز

وتحسين التنمية المهنية للمعلمين وهما: النموذج التقني، والنموذج الإنساني الحقوقي، ولاشك أن هذين النموذجين يتسمان بالتداخل في بعض مكوناتهما، رغم أن كلا منهما ينطلق من أساس فلسفي لتحقيق النمو المهني للمعلمين مغاير في أفكاره ومضامينه وإجراءاته وتبعاته.

### (١) النموذج التقني **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 الرئيسي في التغيير التعليمي وتحقيق جودته، يكمن في المعرفة والمهارات، ومعايير التنفيذ المستخدمة من المعلمين المحترفين. وإن تنظيم مهنة التدريس في 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 أخرى، سوف يسفر عن جهد ينعكس بالضرورة على دور مؤسسات التعليم، ويؤدي بالتالي إلى حفز المعلمين، وإتاحة الفرصة أمامهم للاندماج في أنشطة التنمية المهنية. ويعنى هذا النموذج بالمعايير الفنية للتدريس، ويولى أهمية ضئيلة لمعايير المجالات الثقافية والأخلاقية.

### (٢) النموذج الإنساني الحقوقي: نموذج المعلم الممارس المتفكر: **reflective practitioner**

#### **teacher**

ظهر النموذج الإنساني الحقوقي لمعايير الارتقاء بجودة أداء المعلم خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين من أجل أن يتدارك سلبيات النموذج التقني، 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 في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمدنية؛ ووثيقة حقوق الطفل، وعالم جدير بالأطفال والميثاق العربي لحقوق الإنسان ٢٠٠٤ وغيرها من المواثيق والاتفاقيات الدولية ذات الصلة.

وتنطلق فلسفة النموذج الإنساني من أن الارتقاء بمستويات المعرفة والمهارات المهنية يجب أن تتبع من المعلمين أنفسهم ومن فصولهم الدراسية وتطبيقاتهم العملية في المدارس، فهذه المعرفة مصدر أساسي لتعلم المدرسين وانطلاقهم نحو التحسين والتغيير، ومع تجاهل هذه المعرفة فإن المدرسين قد يفتقرون إلى الرؤية الصحيحة والأدوات اللازمة للاستفادة الفعالة من المعرفة التي 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 واتفاقيات "منظمة التجارة العالمية": اتفاقية الجاتس، حرية التجارة واتفاقية تحرير الخدمات ٢٠١٠ زاد الاهتمام في المؤسسات التعليمية بقضايا المنافسة والجودة والمعايير والتنمية المهنية.

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

## ٤ - التحديات التي تواجه عملية تكوين المعلمين في الدول العربية:

تواجه عملية إعداد وتكوين المعلمين في البلدان العربية العديد من التحديات على مستوى التكوين والممارسة والتدريب أثناء الخدمة والتطورات والمتغيرات العالمية التي نعيشها، ومن هذه التحديات ما يلي (إبراهيم، سعد الدين، ١٩٩٠، ٧١):

● الحاجة إلى إعداد كبيرة من المعلمين تواجه الزيادة المتدفقة في الطلب الاجتماعي على التعليم (مع مراعاة وجود نقص في الوقت الحاضر) وقد قدرت إحدى الدراسات أن هذه الحاجة ستصل إلى حوالى أربعة ملايين معلم في العقد الثاني من القرن الحالي، لا بد من تدريب نصفهم ( ٢ مليون) خلال العقدين القادمين.

● الحاجة إلى تأهيل المعلمين الذين يمارسون العمل في الوقت الحاضر، والذين لا يتوافر لديهم، أو لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة مهنة التدريس، عمليا وتربويا.

● الحاجة إلى تحديث ورفع كفاية المعلمين العاملين، تخصصيا ومهنيا عن طريق برامج التدريب والتنمية المهنية وإتاحة الفرصة المتنوعة للإيفاد والحصول على دورات تدريبية متقدمة.

● تحسين وتطوير الإعداد ومستوياته ومؤسساته الموجودة في الوقت الراهن.

● الحاجة إلى مواجهة (أو التعامل مع) المتغيرات المتوقعة والمحتملة في فهم المنظور العالمي والمجتمعي والمعرفي والتكنولوجي.

● التعامل بوجه خاص مع تكنولوجيا المعلومات الحديثة (وتأثيراتها المقصودة والعميقة على عمليات التعلم والتعليم والعمل..).

• ضرورة إعداد وتكوين المعلم بصورة شاملة في عصر العولمة، ذلك المعلم القادر على استيعاب الجديد وفهم ثقافة أمتة، وهويتها والدفاع عنها في مواجهة التحديات الثقافية العالمية.

• تغييرات في فهمنا لعملية التدريس مثل " التدريس من أجل الفهم " ففي تدريس الرياضيات مثلا من أجل الفهم يجب أن يساعد المعلمون والطلاب على أن يغوصوا بعمق أكبر في المعنى الذي تتضمنه الرياضيات وإشراك الفصول في مناقشة المشكلات والأفكار وعمليات الاستدلال والفهم، أكثر من التركيز على الأداء فقط، ومن جهة أخرى يمكن فهم التدريس على أنه إعداد الطلاب لتحصيل مستويات متقدمة وواضحة في تعلمهم.

• تغييرات في فهمنا عن طبيعة المواد الدراسية في التعليم ومن أجله وهناك اتجاهان في هذا الصدد، يمكن تمييزهما (بيريز، ميريام: ٢٠٠٠، ٢٥٨).

• إدخال موضوعات جديدة في المنهج، مثل القضايا البيئية والتعليم من أجل السلام والديمقراطية وحقوق الإنسان، والطفولة وقبول الآخر، والتعددية وعدم التمييز.

• الاتجاه نحو تكامل الموضوعات الدراسية، ولقد ميز "بيرنشتين (1971) bernstein بين النمط التجميعي للمناهج، والذي يتم فيه تدريس الموضوعات بصورة مستقلة عن بعضها البعض، والنوع المتكامل والذي يتم فيه تدريس الموضوعات بربطها بعلاقتها المفتوحة مع بعضها البعض (تكامل المعرفة) والبحث عن الروابط بينهما.

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

● الدور المتنامي للتكنولوجيا في عملية التدريس، حيث حدثت تغيرات شديدة في التكنولوجيا الموجودة بالمدارس خلال الفترة الممتدة من الثمانينات وحتى نهاية القرن العشرين، حيث زودت برامج الحاسب الآلي التفاعلية، والذي يتناسب مع استراتيجيات حل المشكلات، وكذلك "الأنترنت" والذي يزود مستعمل تلك الشبكة بكمية هائلة من المعلومات عند الحاجة إليها. كذلك فإن توفر التعليمات المساعدة على استعمال الحاسب الآلي الموجودة به، من الممكن أن تؤدي إلى تفريد عملية التعليم وتؤدي إلى تحرير الطلاب من الاعتماد على المعلمين كمصدر وحيد للمعرفة.

#### ٥- التنمية المهنية للمعلم العربي:

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

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

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

وقد ساعد التوجه العالمي للتنمية المهنية ظهور عدة عوامل على الساحة التنموية من أهمها: اتساع جوانب المعرفة والتفجر المعرفي، والتقدم التكنولوجي المتسارع، والتحول في البنية المعرفية من البنية الأحادية في



التخصص discipline إلى البنية المتداخلة interdisciplinary والمتعددة multidisciplinary والعبارة traps disciplinary والقاطعية cross disciplinary فيما بين مجموعة من التخصصات، وأدى هذا التحول الذي فرضه التعقد والتشابك الشديد في معالجة المشكلات المجتمعية والإنسانية إلى حدوث تغيير في فلسفة العلم ذاته، مما أدى إلى مزيد من الاهتمام بتطبيقات العلم في شتى مناحي الحياة وضرورة الاستزادة والاستفادة من وسائل تطبيق العلوم والمعارف (عمار، ويوسف: ٢٠٠٦، ١٠٢).

من هنا فإن التدريب أثناء الخدمة أصبح سمة الكبير من المهن والوظائف الحية، وبذا أصبح في مهنة التعليم أمراً ضرورياً ولازماً لزوم العلة بالمعلوم، حيث يوفر للمعلم متابعة التطور واكتساب المعارف اللازمة والخبرات الجديدة حتى يحقق النمو المهني المطلوب، ويعد هذا التدريب عامل من أهم عوامل الارتقاء بمهنة التعليم، وهو يتطلب التخطيط والتنظيم الكافين 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 في إطار الفلسفات التربوية السائدة في نظم التعليم العربية:

- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة وطرائق التدريس وتحسين اتجاهاتهم ومهاراتهم التعليمية.
- زيادة الإلمام بأساليب حديثة في التعليم وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص.
- التدريب أثناء الخدمة، لا بد أن يبصر المعلم بمشكلات المناهج والنظام التعليمي أجمع فيسعى جاهداً لإيجاد الحلول.

• ضرورة تعميق الوعي القومي والاستبصار بما جد في مجال التعليم في النظم التعليمية المعاصرة.

• أن يكون التدريب أثناء الخدمة مركزا على شخصية المتدرب حتى تنمو نموا يجعلها قادرة على الإبداع والابتكار.

• أن يراعى في برامج التدريب معطيات البيئات المختلفة وكيفية التواءم معها والانسجام لا سيما في البيئات الريفية.

• لا بد من تعدد الوسائل في برامج التدريب بحيث لا يكتفى فيها بأسلوب المحاضرات، بل لا بد أن تكون هناك حلقات للنقاش للبحوث والمدارس والنشاطات التربوية الأخرى حتى يحس المتدرب وكأنه في إطار الاختيار لا في إطار الإجبار (عثمان، أحمد على: ٢٠٠٦، ٢٩).

• ضرورة ان يختار المعلم بنفسه البرامج التي يرغب العمل فيها والتي تلبي احتياجاته المهنية والشخصية وتعيّنه على تحسين إدارته داخل الفصل الدراسي.

• أن يعتمد المتدرب على التعلم الذاتي من خلال عمله والتعلم من خلال المجموعات لتعزيز التعلم التعاوني والتعلم النشط والعمل في فريق.

• أن يتولى المعلم تقويم نفسه عن طريق كتابة تقارير دورية عن أدائه مؤكدا النمو المهني الذي حققه من خلال التدريب أثناء الخدمة.

• أن يتدرب المعلم على اختيار أسلوب من أساليب التعليم من بين عدة اختبارات لا بد أن يكون ملتزما بأسلوب واحد.

• يتطلب التدريب أثناء الخدمة مرونة من الإدارة المدرسية القائمة عليه حتى يحقق أهدافه وهي تحسين مستوى الأداء المهني للمعلم.

• توفير البيئة التعليمية الداعمة للتدريب، وذلك من خلال الإعداد الجيد، مع وجود التحفيز المادي والاجتماعي للمتدربين. مع مراعاة ظروف العمل وأوقات التدريب ومكانه ومدى تعميق كل ذلك لأهداف التدريب، بحيث يصبح مطلبا ذاتيا وشخصيا للمعلم وليس مفروضا عليه من قبل الإدارة وفي أوقات غير مناسبة، مما يؤدي إلى عدم فاعلية التدريب من الأساس.

• إن التدريب الجيد النوعية يقتضى أن يضع المعلمين في احتكاك وتفاعل مع المعلمين ذوي الخبرة، وكذلك مع الباحثين في علومهم واختصاصاتهم المعينة، وينبغي أن تتاح فرص منتظمة للمعلمين الممارسين ليتعلموا من خلال جلسات العمل الجماعي وعن طريق المسابقات التي تقدم أثناء الخدمة. ويمكن أن يسهم تعزيز وتدعيم التدريب أثناء الخدمة والذي يقدم في صيغة مرنة بقدر الإمكان إسهاما عظيما في تحسين مهارات المعلمين ودافعيتهم وتحسين مكائنتهم، ومع التسليم بأهمية البحث العلمي في التحسين الكيفي للتدريس، ينبغي أن يتضمن تدريب المعلمون مكونا أقوى من التدريب في البحث، كما ينبغي أن تقوى الروابط بين معاهد تدريب المعلمين والجامعات وكليات التربية تحديدا بدرجة أكبر تحقق أكبر قدر من الفائدة والرفع على تحسين أداء المعلم أثناء الخدمة (ديلور: ١٩٩٧، ١٨٩).

### ثانيا: مظاهر التمكين المهني للمعلم:

يمثل تمكين المعلمين teacher empowerment أحد أهم القضايا شيوعا في أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس school based management في المجتمعات الغربية، كما يعد حجر الزاوية في معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي المعاصر في كثير من دول العالم.

وقد عرف تمكين المعلمين بأنه: "عملية منح المعلمين السلطة والصلاحيات لصنع قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم وتعلم الطلاب". إلا لم أن المفهوم الحديث لتمكين المعلم يذهب إلى أنه بنية معقدة الأبعاد لا تقتصر فقط على منح سلطات إضافية للمعلم ومشاركته في صنع القرارات المدرسية، وإنما يتضمن- ضمن ما يتضمن- أبعاداً أخرى مثل: الاستقلالية في العمل، والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي- التعلم- والإحساس بالتقدير والمكانة المهنية، والفعالية الذاتية، والنمو المهني للمعلم. والمدافعون عن تمكين المعلم ذهبوا إلى أنه يمثل وسيلة أساسية للتغلب على الوضع الإداري السائد في المدرسة وتحقيق سيطرة مهنية متزايدة (الهنداوي: ٢٠٠٧، ٩) وذلك من خلال جودة الأداء التعليمي والتربوي للمعلم النابعة من تمكنه المهني، كما ذهبوا إلى أن اندماج المعلم في عمليات صنع القرار التشاركي يمكن أن يؤدي إلى أربعة نواتج إيجابية هي: (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 في صنع القرارات يمكن أن تؤدي إلى سياسات أفضل للأداء المدرسي الشامل.
- المساهمة في تأكيد مهنية المعلم، ففي إطار عملية صنع القرار التشاركي تزداد مشاعر المهنية، والسبب هو أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تنمي لديهم الإحساس بالملكية، والتي بالتالي تجعلهم حريصين على متابعة تنفيذ القرارات، وبعبارة أخرى أن المعلمين بوصفهم مهنيين يتحملون مسؤولية ممارستهم.
- إن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين وتزيد من حماسهم للعمل المدرسي.

• أن المدارس سوف تكتسب مشروعية اجتماعية من خلال منحها لأولئك المتأثرين بالقرار الفرصة لإبداء الرأي والتصويت عند صنع القرارات. فصنع القرار التشاركي بالمدرسة هو مقياس حقيقي لديمقراطية إجراءات العمل المدرسي.

وفي الحقيقة، هناك إجماع كبير بين الباحثين والممارسين التربويين بأن تمكين المعلم يعد عنصرا أساسيا للكفاءة والفعالية التنظيمية، فالتمكين يؤدي إلى مدى واسع من الفوائد المحتملة حيث يزيد من جودة القرارات، ويحسن من الممارسات التعليمية والإنجاز الأكاديمي للطلاب، ويرفع من جودة الحياة المهنية للمعلمين، ويقوى دافعية المعلمين والتزامهم ورضاهم عن العمل.

وتتجلى مظاهر التمكين المهني للمعلم العربي في العديد من الصور والأشكال، ويأتي على رأسها تمكنه مهنيا من أدواته كباحث وميسر للمعرفة، وقادر على إدارة عملية التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة بصورة ديمقراطية تحقق التفاعل الإيجابي مع الطلاب من خلال إيمانه العميق إنه ليس المصدر الوحيد للمعرفة أو التعلم، بل إن هناك العديد من مصادر التعلم المتنوعة، والتي عليه أن يتعامل بها لتحقيق أقصى درجة من الاستفادة في تحقيق عملية التعليم والتعلم، فضلا عن امتلاكه المعرفة التخصصية في مجال عمله وتملك أدواته التربوية والمهنية من التعامل مع تكنولوجيا المعلومات وإدارة الصف والتنوع في استراتيجيات التدريس موظفا المستجدات في طرائق التدريس، كالتعلم النشط والتعلم التعاوني والتعلم بتبادل الأدوار... وغيرها.

يضاف إلى كل ذلك التأهيل المهني والتربوي الذي يعين المعلم على التفاعل بإيجابية داخل الفصل الدراسي وخارجه، كما تتجلى مظاهر التمكين المهني للمعلم العربي في صورة الذات، والصورة التي يحملها المجتمع عنه، والرضا الوظيفي والمهني لديه، وخصائص البيئة التعليمية، فضلا عن العلاقات بين الزملاء داخل الفصل

والمدرسة، وعلاقته مع الطلاب باعتبار أن لديهم القدرة على التعلم، وعلاقته بالإدارة المدرسية التي يعمل في سياقها، ونمط تلك الإدارة وطبيعتها التي تحدد العلاقة بين المعلم والإدارة المدرسية الفاعلة.

إن التأهيل المهني للمعلم يتضمن قاعدة واسعة من المعرفة، ولكن ينبغي 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 تسيق الأنشطة المتنوعة والمعقدة جداً، وأن يكون لديهم حسن وفهم جيدين، أي لا بد أن يتمتعوا بالمعقولية والحصافة- يظهر ونهما وهم منغمسون في عملهم. لم يعد ينظر إلى المعلمين بوصفهم مجرد مدرسين، بل هم بحاجة إلى مهارات منظماتية تستطيع استخراج مهارات الآخرين، وإظهارها، فلا يجوز لمن يعدون معلمي المستقبل أن يتغاضوا عن هذه المتطلبات الضرورية للنمو والتمكين المهني (ليمان: ١٩٩٨، ٣٢٢).

## ١ - صورة المعلم عن ذاته:

### معلمون محبطون.. فمعلمون منهكون:

إن صورة المعلم عن ذاته، هي صورة ليست ثابتة بل متغيرة، ولكن الغالب الأعم هي صورة تعبر عن قدر كبير من الإحباط وتدني المكانة الاجتماعية، فصورة الذات لدى المعلم العربي، إنه صاحب رسالة وصاحب سلطة أحياناً، وإنه أحد أهم عوامل التغيير والتطوير في النظام التعليمي العربي، إلا أن الواقع المعيش يكافئ المعلم بغير ذلك تماماً، وهي كما يقول المفكر العربي الدكتور محمد عابد الجابري المعلم هو ذلك الظالم في الفصل، المظلوم خارجه"، وهذه الصورة عن المعلم لذاته تعبر عن حالة الاحتراق النفسي أو الإنهاك النفسي، الذي يعاني منه المعلمون، بسبب ضغوط المهنة وتعرف ضغوط المهنة التي يعانيها للمعلم بأنها: مجموعة من

الأنشطة والتفاعلات في التدريس التي تخلق متطلبات كثيرة على المعلم، أو أنها إدراك المعلم لعدم قدرته على مواجهة أحداث ومتطلبات وأدوار مهنة التدريس، والتي تشكل تهديدا لذاته وتحديث لديه معدلا عاليا من الانفعالات، والتي يصاحبها استجابات سلوكية كرد فعل لتلك الضغوط، والتي لها أثر كبير في عدم تمكنه المهني في التدريس (خضر: ٢٠٠٨، ١٨٤).

وتتعدد مصادر الاحتراق النفسي للمعلم وإنهاكه، بين أسباب صراع الدور وغموضه، وعبء الدور، وعدم المشاركة في صنع القرار، ونقص الإعداد الجيد للمعلم، والأسلوب الإداري والضغط المدرسي، وعدم الرضا الوظيفي وعدم الرضا عن الحياة، ونقص المساندة من الزملاء، وتظهر أعراض الاحتراق النفسي عند المعلم من خلال الظواهر التالية:

- التبدل وعدم الحماس لتعلم الجديد، والنفور من ممارسة التدريس.
- مقابلة اقتراحات التلاميذ وأفكارهم بروح عدائية.
- السعي نحو الكمال المهني، وعدم النظر بموضوعية إلى واقعه.
- ينتابه وسواس من أن عمله غير كاف وغير متقن.
- تفضيل العمل الكتابي عن التفاعل مع الطلاب، وانسحابه من التدريس.
- الندم على احترافه مهنة التدريس.
- افتقاد المتعة في عملية التدريس وترقب العطلات باستمرار.
- تصاحبه مشاعر الإحباط إلى المنزل (خضر: ٢٠٠٨، ١٨٤)، (Lombardi, 1997)

والاحتراق النفسي رد فعل للضغط المتصل بعمل المعلم المرهق، والذي يختلف بطبيعته لشدة وفترة التعرض للضغط النفسي، ويظهر عليهم أعراض الإجهاد النفسي مما يدفعهم إلى ترك العمل ومن مصادر الضغوط التي يتعرض لها المعلم مسببة الاحتراق النفسي والإجهاد النفسي 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 المادي والاجتماعي والقلق حول مكانة المهنة الاجتماعية، وقلة الدعم المقدم للمعلم وعدم شعوره بالأمن النفسي والوظيفي، كما يشعر المعلمون بالقلق من خلال علاقاتهم وتعاملاتهم مع أولياء الأمور بدرجة أكبر من أية جوانب أخرى في عملهم في الوقت الذي يشيع فيه القول بأنه يجب على المعلمين أن يعاملوا أولياء الأمور كشركاء في تربية أبنائهم. إن مهمة إقامة علاقات قوية بين المعلمين والآباء مليئة بالمشاكل، حيث أن الآباء يهتمون بطفلهم فقط، بينما على المعلم أن يضع في الاعتبار كل الأطفال في الفصل الدراسي وعلى قدر من المساواة والتكافؤ دون تمييز اجتماعي أو جنسي أو عقائدي.

وهناك مفارقة أخرى واضحة في عمل المعلمين تظهر في علاقاتهم وتفاعلاتهم مع أولياء الأمر، الذين من المفترض أن يكونوا شركاءهم في 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 نسبة العدد والمدى لدى المعلمين وأولياء الأمور وتوقعات مختلفة من التدريس والتعلم في المدرسة، وفي العلاقات بين بعضهم البعض، والشراكة بين المعلمين وأولياء الأمور قد تغيرت عبر الزمان،



فكانت تلك الشراكة سابقا تجعل أولياء الأمور يحتفظون بمسافة تعبر عن الأدب بينهم وبين المعلمين، وتقدم العون الضروري في المنزل، غير أن تلك الشراكة في التعليم والعون المتبادل أمر ضروري بسبب الحياة المتغيرة التي يحياها الطلاب، كتبني الأسرة والثقافة لبنى وأشكال مختلفة، ويحتاج المعلمون وأولياء الأمور إلى الحفاظ على علاقات التعلم المتبادلة التي يجب أن تكون أكثر انفتاحا وتفاعلا وشمولا، وفي البحث عن مهنة جديدة، يجب أن يتذكر المعلمون اهتمامهم الخاص برؤية أولياء الأمور كحلفاء مهمين في الحياة الاجتماعية التي ستحول قيم المجتمع ومؤسساته لصالح تعليم العامة (هارجريفز،. وليزلي: ٢٠٠٠، ٢١٢). إن المهنة المرتكزة على المبادئ تتطلب من المدارس والمعلمين الانفتاح على أولياء الأمور والمجتمع وبناء قدرات الثقة والالتزام ودعم المعلمين والتدريب الذي يعتمد على مستقبل مهنة التدريس في عصر العولمة ومجتمع ما بعد الحداثة، فلا يمكن للمعلم القيام بدوره التربوي والاجتماعي والثقافي حيال طلابه دون دعم من أولياء الأمور والمجتمع وبناء علاقات متكافئة قائمة على الاحترام والالتزام المهني.

### المكانة الاجتماعية للمعلم:

تعرف "المكانة الاجتماعية social status" كمكافئ للوضع الاجتماعي للفرد، على أساس قيمة مهنية بالنسبة للمجتمع، ويعرفها معجم المصطلحات التربوية و النفسية بأنها: "الوضع المهني للمعلم والدرجة التي يصل إليها المعلم في كفاءته المهنية واتجاهاته واعتراف المجتمع مقارنا بأفراد المجتمع الأخرى" (خضر: ٢٠٠٨، ١٨٧).

وعلى الرغم من التطور الذي لحق بالسياسة التعليمية وبأوضاع المعلم في أغلب المجتمعات العربية، فإن مكانته الاجتماعية والاقتصادية، مازالت تشغل الأذهان، فقد أسهم الوضع الاقتصادي بشكل رئيسي في

تعميق شعور المعلم بانخفاض مكانته في المجتمع، كما أسهم ضيق فرص الترقى أمامه في التأكيد على هذه المكانة (جامعة الدول العربية: ٢٠٠٩، ٨). أ.

إن الاتجاه نحو بناء صورة اجتماعية جديدة للمعلمين العرب وعملهم تعنى قبل كل شيء تحقيق أداء مهني فردي جماعي قادر على استعادة مساندة المجتمع واحترامه لمن يقومون بالتدريس ودورهم وقضاياهم، ويعنى في نفس الوقت سياسات واستراتيجيات ومعايير مقصودة ومشقة ومتكاملة بشأن الإعلام والاتصال والحوار العام، بالإضافة إلى التعليم وتدريب المعلمين الرامي إلى إزالة الصور النمطية القديمة، وتكوين صورة جماعية مهنية جديدة عن المعلمين باعتبارهم مواطنين ومهنيين وقوى فاعلة، وحلفاء في تطوير التعليم في عصر جديد، وفي ظل نموذج تعليمي جديد يأخذ بكل المستجدات العلمية والتكنولوجية في عملية التعليم والتعلم.

### **اتجاهات المعلم نحو مهنته:**

تتداخل ظاهرة "الاحتراق النفسي burnout" للمعلم مع ظواهر أخرى متشابكة، منها: اتجاهات المعلم نحو المهنة، الرضا الوظيفي، وكفايات المعلم، والتفاعل الاجتماعي والسلطة المدرسية، وربما يعد اتجاه المعلم نحو المهنة educational attitudes هو المحدد الأساسي لمدى تحمله للمهنة، وضغوطها النفسية والجسمية، وبالتالي للاحتراق النفسي الذي يواجهه، وثمة اتفاق: إن كلمة السر لنجاح المعلم في عمله هي اتجاهاته الإيجابية نحو مهنته، لأن هذه الاتجاهات هي القاعدة التي يبنى عليها معظم النشاطات التربوية، كما أن الاتجاهات التربوية نحو مهنته التدريسية هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يواجهه المعلم في حجرة الدراسة، وإن الاتجاهات الإيجابية هي ركيزة النشاطات التربوية (خضر، ٢٠٠٨، ٢٠١).

وترتبط اتجاهات المعلم نحو مادته بإعدادة الأكاديمي، والاتجاهات التربوية للمعلم انعكاس لوجهة نظره أو معتقداته نحو التدريس وعلاقته المعلم بالتلميذ والضبط والعقاب والممارسات الديمقراطية، وممارسات التدريس ومعينات التدريس والمنهج.

وثمة ملاحظة أساسية في أغلب الدراسات التربوية التي تناولت قضية اتجاهات 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 التي يجدها المعلمون في مجال عملهم والتباعد والتناقض بين الرؤية المثالية في ذهنهم والواقع المتجسد كما يلمسونه بعد ممارسة العمل التدريسي، وكل ذلك بلا شك يرتبط بتمكين المعلم مهنيًا؛ ويصبح النمو المهني والتدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية بإجمالها ضرورة أساسية للتمكين المهني للمعلم العربي.

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

- تمهين التعليم والعمل على إعداد مصفوفة الكفايات اللازمة لإعداد وتكوين المعلم للتمكن من قيامه بأدواره التربوية والاجتماعية والقومية والإنسانية.

- وضع الآليات التي تمكن من تغيير دور المعلمين في العملية التعليمية التعلمية من الارتكاز على التعليم-التلقين- إلى التعلم الذاتي المستمر.
- تأكيد أهمية دور المعلمين في أي تطوير تربوي مستقبلي وضرورة إعادة النظر في أساليب إعدادهم في كليات التربية ومشاركة وزارة التربية والتعليم في وضع الكفايات والبرامج النظرية والتطبيقية وتحسين مستواهم المعيشي.
- أن يعد معلم كل مرحلة من مراحل التعليم (رياض الأطفال، الأساسي، الثانوي العام، الثانوي الفني والتقني) إعدادا متخصصا يتسق مع المرحلة التي يعمل بها.
- أن يصبح التدريب والتعليم المستمر وإعادة التدريب للمعلمين أمرا إلزامياً.
- إدخال الموضوعات الجديدة في المعلوماتية وطرائق استخدام التقانات الحديثة في التعليم، وفي 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.
- اعتماد سلم رتبي لترقية المعلم وظيفيا، يبنى على نموه المهني وعطائه الوظيفي، على أن يرتبط ذلك بحوافز مادية ومعنوية مجزية.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية، تكريما لرسالته التربوية والقومية وحرصا على توفير العناصر الكفؤة في مهنة التعليم التي تتوافر لديها الرغبة في التعليم أولا، والكفاءة العلمية والتربوية ثانيا.

- العمل على إنشاء جمعيات ونقابات وروابط المعلمين ذات أهداف تربوية وثقافية واجتماعية تسهم في رفع سوية المعلمين وزيادة عطائهم وحل مشكلاتهم.

### ثالثا: أهم مكونات مناهج تكوين المعلمين في الوطن العربي:

من خلال ما سبق يتضح لنا، أن الدول العربية تنتهج نفس النهج في تكوين وإعداد المعلم، والذي يتم من خلال كليات التربية ومعاهد المعلمين عن طريق النظام التكاملي الذي يتطلب دراسة جامعية لمدة أربع سنوات دراسية بكليات التربية، والنظام التتابعي والذي يتيح للحاصلين على درجتي الليسانس والبكالوريوس من الالتحاق بكليات التربية للدراسة في الدبلوم العامة لمدة عام دراسي لدراسة العلوم التربوية والنفسية حتى يتمكن ويتأهل من ممارسة مهنة التدريس. كما أستقر في ممارسات كليات التربية من خلال مناهج التكوين الاعتماد على مدخل الكفايات بشكل أساسي، إلا أن هناك محاولات تجرى خلال العقود المنصرمين للاعتماد على مدخل الجودة الشاملة و المعايير (المستويات المعيارية) للبرنامج الدراسي وللمعلم والمؤسسة، وهذا الاتجاه هو الذي يتنامى الآن في مؤسسات تكوين المعلمين العرب، وذلك استجابة لمتطلبات العصر وملاحقة التقدم العلمي في مجال الدراسات التربوية والنفسية الذي فرض نفسه على العالم المعاصر من خلال المنافسة وتداعيات العولمة ومجتمع ما بعد الحداثة.

كما أن مناهج التكوين الحالية أنفقت على توزيع النسب المئوية لمكونات التكوين على النحو التالي: ٧٥% لمكون العلوم الأكاديمية والتخصصية، و ٢٥% لمكون العلوم التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم إلى جانب الإعداد الثقافي للمعلم والتربية العملية. ولقد ترتب على ذلك تدني مخرجات الكليات وعدم قدرة المعلمين الجدد على التمكن المهني في ممارسة مهنة التدريس، ولعل ذلك يتطلب منا إعادة النظر في مكونات مناهج

التكوين وكذلك في النسب المثوية في توزيع تلك المكونات على المجالات المختلفة. وسنقدم فيما يلي أهم مكونات مناهج تكوين المعلم ثم نقدم نموذجاً عملياً وفق مدخل المعايير والجودة الشاملة.

### ١ - صورة المعلم العربي في المستقبل:

لا شك أن مكونات مناهج تكوين المعلم لا بد أن تنطلق من سؤال جوهري وأساسي، وهو ما صورة المعلم في المستقبل وأدواره المتعددة؟ إن معرفة صورة المعلم المستقبلي هامة قبل طرح أو مناقشة مكونات المناهج، لأن تلك المكونات تربط أساساً بالهدف الذي تبنى على أساسه، ولعل صورة معلم المستقبل في الوطن العربي تتبلور فيما يلي:

- على المعلم العربي الذي يعمل في الألفية الثالثة أن يدرك المهنة التي يمارسها وقدسية رسالتها.
- أن يشارك بفعالية في اتخاذ 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 التي تدرس وبين الحياة اليومية للتلاميذ، حيث يأتي الطالب إلى المدرسة والعالم بين يديه يحمل قدراً هائلاً من المعلومات وكبير من بصمات العالم التي يتلقاها بشكل سريع جذاب من محيطه وبشتى الوسائل تكون جاهزة معه بحجرة الدراسة بكل إيجابياتها وسلبياتها وتحدياتها.

- أن يدرك موقعه وأهمية دوره في عصر العولمة والانفتاح، وإنه جزء من أسرته ومدرسته التي هي جزء من مجتمعه المحلي ومن ثم وطنه الأكبر الذي هو جزء هين العالم العربي ثم العالم أجمع، لكي يستطيع أن يحقق التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.

- يدرك أهمية التغيير الجذري الذي طرأ على طبيعة دوره ومسئوليته، حيث لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات ولم يعد دوره مقتصرًا على تلقين الطلبة هذه المعلومات - وهم نواة التغيير والتطور والتقدم - بل أصبح الميسر لعملية التعلم الذاتي والمساعد في الوصول إلى المعلومات.
- أن يكون خبيرًا في طرق البحث عن المعلومة، وليس الخبير في المعلومة نفسها، فقد تحول المعلم من خبير يعلم كل شيء إلى ما يشبه الخبير الاستراتيجي في عالم يعج بالمعلومات.
- يتعين على معلم المستقبل أن يدرك أنه في عصر ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال المتطورة لم يعد المصدر الوحيد الذي يتلقى منه المتعلم، وإنما هناك وسائل أشد تأثيرًا وأعمق أثرًا ويقتضى ذلك منه الاستخدام الإبداعي والواعي والتوظيف الفاعل لهذه الوسائل في خدمة العملية التربوية.
- يتوقع من معلم المستقبل أن يستند في عمله وسلوكه وممارساته إلى قاعدة فكرية وتربوية متينة، وعقيدة إيمانية قوية تنبثق من قيم التسامح والتعاون والإتقان واحترام حقوق الآخرين، ينطلق معلم المستقبل من هذه الأسس الفكرية في تعامله مع ذاته وطلبته ومدرسته ومجتمعه المحلي والعالمي.
- التعلم مدى الحياة يقود إلى مجتمع التعليم الذي تتاح فيه فرص التعليم في شتى المجالات، سواء في 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 (ملكاوي، ونجادات: ٢٠٠٧، ١٥٦).

ولا شك أن تلك المتطلبات لمعلم المستقبل والتي يجب أن تراعى في برامج ومناهج الإعداد والتكوين، فإن هناك أيضا تصورات مستقبلية لبرنامج ومنهج الإعداد والتكوين يجب أن تنطلق منها مناهج الإعداد والتكوين ونستطيع أن نطرح بعضها فيما يلي:

## ٢- تصورات مستقبلية لبرنامج ومناهج التكوين:

• **تمهين التعليم (أي جعله مهنة)** ويرتبط بهذا المفهوم تغيير النظرة إلى المعلم وعملية التعليم، وخاصة من حيث تأثيرها في المجتمع إقتصادياً واجتماعياً وعسكرياً وأمنياً وقيماً.. مع التنبيه إلى العلاقة الوثيقة بين قيمة المعلم وقيمة التعليم والتعلم ومكانتها وتأثيرها في المجتمع، ويرتبط بذلك أيضا ضرورة وضع شروط وضوابط على العمل في مجال التعليم ويتطلب تمهين التعليم تحديد الخصائص والكفايات الفردية للمعلم للاضطلاع بمسئوليته في هذا العصر، ولا يتطلب التمهين توافر ثقافة واسعة وقدرات عقلية عليا لدى المعلم فحسب بل توافر الاستقلالية في اتخاذ القرار والحرية في الاختيار والمعرفة المتمكنة بمنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية والقدرة على متابعة مستجداتها والثقة بالنفس والالتزام بقواعد السلوك الأخلاقي، بما يستلزم توفير برامج إعداد وتكوين مهني 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 النوعي لمدخلات التعليم وتحويلها إلى مخرجات تتسم بالإبداع والابتكار والإتقان (druker: 1999، 183)



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

• **نمط الإعداد والتكوين:** يوجد اتجاه عام يتزايد حدته، يميل إلى الأخذ بالنظام التتابعي في إعداد وتكوين المعلمين (إعداد جامعي ثم مهني لاحق) ومع وجود مبررات ومميزات لهذا النمط، فإن ظروف المعلم العربي والاتجاهات العالمية السابق الإشارة إليها تجعل الإبقاء على النظامين التكاملي والتتابعي أفضل في سنوات المستقبل القريب على أقل تقدير، خاصة أن للنظام التكاملي أيضا مميزاته، لذلك فإن المستقبل والتطورات في العلوم التربوية والبيداغوجيا تطلب وجود النظامين معا.

• **التعليم المستمر، والتطوير المهني المستمر** مكونان من مكونات برامج الإعداد وذلك نظرا لكثرة الشكوى (عالميا وعربيا). من ضعف المستوى العلمي والمهني والثقافي للعاملين في مجال التعليم، ولمواجهة التغييرات المستقبلية مدنيا وتكنولوجيا واجتماعيا، هناك ضرورة لوضع نظام للتطوير المهني للمعلمين على

اختلاف مستوياتهم وبحيث تمثل مكونا أساسيا في عمليات الإعداد والتكوين والتدريب المستمرين.  
(إبراهيم، سعد الدين: ١٩٩١، ص ٧٢).

● ونظرا لحركة المعلمين في البلدان العربية، وهي حركة مستمرة ومتنامية خلال المستقبل المنظور إيفادا واستقبالا، فإن هناك حاجة لمراعاة البعد القومي في عملية إعداد وتكوين المعلمين، مع ضرورة التسليم بالتنوع والتعدد في البيئات العربية، لكن البعد القومي في عملية التكوين سوف ويمكن المعلم العربي من أداء أدواره بكفاءة عالية داخل أقطار الوطن العربي، وهذا البعد يتضمن في الإعداد والتكوين الثقافي للمعلم.

### ٣- مكونات مناهج التكوين للمعلم العربي:

لا بد من التسليم بأن التغييرات العلمية والمعرفية في كافة مجالات الحياة والمجتمع، ألقت بظلالها على بنية برامج ومناهج تكوين المعلمين، مما استلزم تغيرات في بنية البرامج والمناهج، وهنا لا بد من وضع ما يلي في الاعتبار عند تصميم البرامج:

- تصميم المقررات بما يتيح للطالب/المعلم ممارسة عمليات إنتاج المعرفة، ومحكمة المعرفة التي يكونها خلال كل مقرر بما يكون لدى الطالب/المعلم استراتيجيات مرنة لتداول المعرفة.
- تصميم المقررات بحيث تتضمن أنشطة تعلم مختلفة مثل: حلقات عمل، ورش عمل، عمل ميداني، بما يتوافق واختلاف طرق التعلم واكتساب المعرفة للطالب المعلم.

• تقويم قدرة الطالب/ المعلم على إنتاج المعرفة وتداولها (الملفات الوثائقية، البحوث وإنتاج المواد التعليمية، كتابة التقارير).

• تتضمن جميع المقررات التربوية شقا عمليا يتيح للطلاب المعلمين الذهاب للمدارس، ومعايشة العمل التربوي عن قرب، (أمبوسعيدى، والحجري: ٢٠٠٩، ٢٦٠)، وفيما يلي نطرح أهم مكونات مناهج تكوين المعلمين في الوطن العربي:

#### أ- اختيار وانتقاء 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 والتي بنيت عليها معظم مناهج مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين لعقود طويلة مضت.

#### ب- إدماج المعلمين في المدارس:

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 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 في انطلاق المعلم وتدريبه بالإضافة إلى أن عنصر

أساسي في ترسيخ الهوية الجديدة لهذا العامل في حقل المعرفة والإدماج لا يكون فعالا إلا حين يصبح جزءا من نظام مهنة التعليم وليس حالة طارئة لدخيل على المهنة حديثا.

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

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

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

على برامج إعداد المعلمين الجديدة أن تعتمد على شراكات قوية مع كل من له مصلحة في علية التعلم والتعليم. فالبرنامج الجيدة للإعداد هي التي تشارك فيها كليات أو معاهد التربية مع المدارس التي تستخدمها من خلال عمل خريجيها فيها. على أن هناك دورا كبيرا للمدارس والمعلمين فيها للمشاركة في إعداد المعلمين الجدد وإدماجهم في مهنة التعليم من خلال مساعدتهم في التربية العملية ومنهم ما يجرب في حجرة الدراسة، ومن ثم الوقوف إلى جانبهم ومؤازرتهم في أول حياتهم العملية بعد التخرج.

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

ويجب أن تحدد 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 والمجتمعات التي تخدمها (جرار، ٢٠٠٩، ٢٦).

#### د- إعادة النظر في المفاهيم:

على جميع معدي برامج إعداد وتكوين المعلمين إعادة النظر في المفاهيم والنسق الأساسية التي أقيمت على أساسها لكي تتماشى مع المستجدات العالمية في مجال التربية وتحديدًا 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 في مؤسسة غير متقدمة، ولقد ساد العالم العربي خلال العقدين الماضيين مفهوم الجودة الشاملة والمعايير، وسعت كل مؤسسات التكوين إلى الانخراط في تنفيذ هذه المفاهيم وتفعيلها داخل المؤسسات، فتم تنفيذ العديد من مشاريع تطوير مؤسسات تكوين المعلمين (كليات التربية). على مستوى المؤسسة والبرامج والتنمية البشرية وتقدم نموذج لتطوير كليات التربية على الوجه التالي (البيلاوي، ٢٠٠٥، ٤٧-٥٩).

#### ٤- نموذج مقترح لإعداد وتكوين المعلم العربي:

• إن بلدان العالم العربي في حاجة ماسة إلى نموذج متكامل لتطوير كليات التربية يستند إلى الاتجاهات والمعايير العالمية المعاصرة، وقابل للتطبيق في الواقع العربي بغرض تطويره والنهوض به

## أسس النموذج المقترح:

- المفهوم المتكامل في إعداد وتكوين المعلم.
- الإطار المفاهيم.
- 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 المفاهيم:

- الإطار المفاهيم، هو إطار مرجعي تستند إليه الكلية في عمليات التطوير وجهود تحقيق الأهداف.
- ينطوي الإطار المفاهيم على رؤية الكلية ورسالتها وفلسفتها، والقيم التي تنتهجها، ويهدف الإطار المفاهيم إلى تحديد التوجه الفلسفي في بناء المناخ الأكاديمي، وكذلك تحديد المسؤولية والمساءلة، ويحقق الإطار المفاهيم الترابط coherence بين جميع مكونات العمل، ويضمن في النهاية أن المحتوى الدراسي ونظم التعليم لا التعلم، ونظم التقويم للطالب/ المعلم والبرنامج، مترابطة ومتكاملة.

## أهمية الإطار المفاهيمي والمعايير:

- الإطار المفاهيمي يضمن وضوح الفلسفة.
- المعايير تتضمن قاعدة معرفية صحيحة وأداء سليما.
- البرامج التربوية التي تعتمد على فلسفة واضحة وقاعدة معرفية صحيحة تنتهج إعدادا أفضل للمعلمين:
- إعداد يتفق مع احتياجات الطلاب المعلمين والمجتمع.
- إعداد يتفق مع معايير الجودة.
- إعداد يؤكد أن كليات التربية (مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين) هي القادرة على الإعداد الأمثل لمعلمي المستقبل.

**نموذج إطار مفاهيمي لكلية التربية:**

المكون الأساسي:

المعلم المهني 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 المهني
practicum	المكون العملي

من خلال الدراسات المقارنة في بعض الدول المتقدمة وغير المتقدمة والتي أخذت بمبدأ الجودة الشاملة والمعايير يمكن أن نخلص إلى الوزن النسبي لكل مكون في برامج إعداد وتكوين المعلمين لكل المراحل الدراسية في أي نظام تعليمي.

#### جدول (٢)

يوضح متوسط الوزن النسبي لكل مكون في برامج الإعداد

إجمالي	التربية العملية (%)	المهني (%)	التخصص (%)	الدراسات العامة (%)	البرنامج
١٠٠	١٠,٢١	٢٧,٧٦	٢٤,٦٦	٣٧,٣٧	رياض الأطفال
١٠٠	١١,٥٨	٢٨,٢٠	٢٤,٦٧	٣٥,٥٥	التعليم الابتدائي
١٠٠	٨,٤	١٨,٢٢	٣٨,٧٨	٣٤,٥٥	التعليم الثانوي
١٠٠	١١,٦٥	٢٤,١٢	٣٢,٨٢	٣١,٤١	التربية الخاصة
١٠٠	١٠,٤٥	٢٤,٥١	٣٠,٣٣	٣٤,٧٢	الإجمالي العام

ويجب التركيز على:

● مكون الدراسات العامة general/liberal education

● مكون التدريب العملي.

● مقرر خبرات تربوية استكشافية.

● المقرر التكاملي.

– مكون الدراسات العامة:

المرشحون للحصول على درجة البكالوريوس الجامعية يجب أن يكونوا حاصلين على ٣٤% نقطة من

الساعات المعتمدة في الدراسات العامة.

● الدراسات العامة هي 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 الفكري وتعزيز قدراتهم على التفكير،

والإحساس العميق بتقدير الجماليات.

● الدراسات العامة في جوهرها تهدف إلى خلق إنسان ذي معرفة ومطلع ومثقف.

برنامج الدراسات العامة الفعال يمكن الطلاب من:

● اكتساب المعرفة من خلال القراءة والاستماع الناقد.

● التحليل والتقييم وامتلاك مهارات ملائمة من الطريقة الكمية، والكيفية.

- تكامل المعرفة على تنوع مصادرها ومجالاتها.
- تكوين الأحكام الناقدية والمنطقية.
- إدراك وفهم دور الأنشطة البدنية في الوفاء باحتياجات الحياة اليومية.
- تعلم طرق التعلم ومواصلة التعلم الإيجابي المستمر
- فهم حقيقة اعتماد الشعوب على بعضها وتعدد الثقافات.
- فهم دور الفن والأنشطة الخلاقية في الوفاء باحتياجات الحياة اليومية.

#### مقررات الدراسات العامة:

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

#### التربية العملية:

- المرحلة الأولى: المقرر الاستكشافي / الخبرة الميدانية.
- المرحلة الثانية: مقررات طرق التدريس.
- المرحلة الثالثة: تفرغ فصل دراسي كامل " بعد ٤-٥ فصول دراسية".
- المرحلة الرابعة: المقرر التكاملي "مشروع التخرج".

## مقررات خبرات تربوية استكشافية practicum

### وصف المقرر:

يهدف المقرر إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على اتخاذ قرار يتعلق

بالتحاقهم بمهنة التدريس والمرحلة التعليمية التي سيدرسون فيها، وذلك من خلال الخبرات الميدانية المبكرة.

**أهداف المقرر:** تعرف الطلبة على التدريس كمهنة.

• اكتساب الطلبة خبرات مبكرة شكل بداية مهنة التدريس.

• مساعدة الطلبة على اتخاذ قرار يتعلق بالتحاقهم بمهنة التدريس.

**المخرجات التعليمية للمقرر:** يتوقع من الطلبة في نهاية هذا المقرر أن:

• يبنوا تصورا عاما حول مهنة التدريس.

• يفرقوا بين مفهومي التعليم والتعلم.

• يتعرفوا على رسالة الكلية وإطارها المفاهيمي 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 التفكير في الممارسات التربوية.
- يحددوا سبل رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يعدوا بداية ملف الإنجاز المهني professional portfolio
- يكونوا اتجاهات إيجابية نحو الالتحاق بمهنة التدريس.

### المقرر التكاملي: capstone course

النظام: ٣ ساعات سيمانار أسبوعياً.

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

الأهداف: يمارس الطالب/ المعلم ما يلي:

- القدرة على الإحساس بالمشكلة وتعريفها.
- تكامل المعارف النظرية.

- ربط النظرية بالتطبيق.
- مهارات حل المشكلة.
- استخدام ما تعلمه الطالب في حل المشكلة.

### نواتج التعلم:

كل طالب يقوم بعمل مشروع بحثي مرتبط بمشكلات الميدان من خلال العمل الجماعي مع الزملاء والارتباط بمشكلات الميدان، ومن خلال هذا السيمينار (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 إعداد كـمعلم.

المخرجات: مشروع بحثي مرتبط مشكلة من الميدان.

- ملف الطالب portfolio يعرض فيه نتائج عمله وشواهد نجاحه كـمعلم (شواهد من أعماله ومن

أعمال تلاميذه في التربية العملية).

شروط الالتحاق بالمقرر: capstone course

- أن يكمل الطالب التدريب الميداني المستمر.

- أن يكمل المقررات المهنية.

• أن يكون متوسط التقدير جيد في المقررات السابقة.

• تركية من المشرف الأكاديمي.

ولا شك أن هذا النموذج في 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 التعاطي مع منجزات

العصر وقادر على المشاركة الإيجابية في تطوير وتحسين الأداء المدرسي، كما أن برنامج التكوين المقترح

المعتمد على الجودة الشاملة والمعايير يساعدنا على تكوين معلمين قادرين على:

• الفهم العميق للبنى والأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه واستخداماتها وطرق الاستقصاء التي يتم

توليدها، أو إنتاجها، والمعايير والقواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث حتميتها وتاريخها وكيفية

تطويرها.

• فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسه، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم ويشمل هذا الفهم معرفة

دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم.

• القدرة على استخدام التعلم الفعال، والطرائق والأساليب المناسبة لتحديد المحتوى الذي يراد تدريسه إلى

صيع 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 في التعلم والقدرة على التعلم الذاتي، والالتزان الانفعالي.

● القدرة على تبسيط المعارف واستخدام التقانات الحديثة في البحث والتدريس، وكذا القدرة على تطوير ذاته، وتحسين الطرائق التي يتبعها في التعليم، وفي تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة باتخاذ القرار والقدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

● امتلاك مهارات استخدام الحاسب الآلي في الحياة العملية وفي 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 في تكوين المعلمين بالكيفية القادرة على تحقيق أكبر قدر من التمكين المهني والكفاءة العلمية والتربوية للمعلم، فإن هذا النموذج الذي يعتقد أنه يستطيع أن يحقق تكوين للمعلم بصورة أكثر فعالية وتستجيب للمتغيرات العلمية والتقنية التي يعيشها العالم العربي، إلا أن هذا النموذج في حاجة إلى تعاون عربي لتطوير معايير أداء المعلم العربي وذلك



نظرا 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 العربي.

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

كما أن البلدان العربية في حاجة أيضا إلى تعاون متبادل في معايير الأعداد والتكوين وآليات تطبيق ذلك من خلال الاعتماد الأكاديمي التخصصي 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 اختبار موحد بين الدول العربية يراعى التغيرات الثقافية والاجتماعية بحيث يعبر عن الوحدة من خلال التنوع والتعدد.

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

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

هذا التعاون العربي مطلوب بشكل أساسي ليس فقط لوضع معايير الإعداد والتكوين والقبول والاحتراف والترخيص بمزاولة المهنة، ولكنه سيساعد على وجود حدود دنيا لكفاءة المعلمين وييسر التنقل بين دولة وأخرى في إطار تحقيق أكبر قدر من الجودة وتحسين الأداء التربوي للمعلمين العرب، وكذا تحسين صورة المعلم وذلك من خلال إنشاء جائزة المعلم العربي وتخصيص يوم للاحتفال بالمعلم، وتأسيس منظمات وروابط تعنى برعاية مهنة إقليم، وإنشاء مراكز تميز ومنتديات لإعداد وتأهيل وإرشاد المعلمين، كدعم البحوث حول المعلم العربي وتنميته ورعايته ودعم وبناء آليات ونظم لضمان جودة أداء المعلمين ودعمهم في عملهم، فضلا عن تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم العربي مما يجعله لا يضطر إلى تعاطي 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 العربي والعمل على تمهين التعليم وجعل ذلك المهنة (التدريس) لا تقل مكانة وأهمية عن المهن الأخرى في المجتمع.

**المراجع:**

- أحمد على عثمان (٢٠٠٦). "إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول" في: المؤتمر العلمي

السابع - مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول. - كلية التربية - جامعة الفيوم في

الفترة من ١٨-٢٠ إبريل.

- أميو سعدي، عبد الله بن سعدي والحجري، فاطمة بنت حمدان (٢٠٠٩). "نماذج في تغيير برامج

إعداد المعلم: دورة إنتاج المعرفة" في: المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية. بيروت: الهيئة

اللبنانية للعلوم التربوية.

- آندي وليزلي ن.ك لو هارجريفز (٢٠٠٠). "مهنة تتصف بالمفارقات: التدريس في نهاية القرن (مجلة

مستقبلات. العدد ١١٤. المجلد ٣٠. العدد ٢. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.

- جاك ديلور (١٩٩٧). التعليم ذلك الكنز المكنون. تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي

والعشرين. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار النهضة العربية.

- جامعة الدول العربية، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) (٢٠٠٩). الإطار الاسترشادي

لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج. القاهرة: جامعة الدول العربية.

- حامد عمار، ومحسن يوسف (٢٠٠٦). إصلاح التعليم في مصر. مكتبة الإسكندرية. منتدى

الإصلاح العربي.

- حسن البيلاوي (٢٠٠٥). "نموذج لتطوير كليات التربية". مؤتمر دور كليات التربية في إصلاح التعليم.

كلية التربية بدمياط، القاهرة: جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية،

- رانيه صاصلا (٢٠٠٥). الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات

المعاصرة" دمشق. مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢١. العدد الثاني.

- رمزي سلامة، ونخلة وهبة (٢٠٠٩). تقييم مؤسسات تكوين أعضاء الهيئة التعليمية في سبع دول عربية

أفريقية". في: المؤسسات الجامعة لإعداد المعلمين في البلدان العربية بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

- سعد الدين "إبراهيم" محرراً (١٩٩٠) "تعلم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين". منتدى الفكر العربي: مسودة التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي. "الكارثة أو الأمل" الأردن.
- سمير جرار، وفوزي أيوب (٢٠٠٩). إعداد المعلم العربي للألفية الثالثة: تحديات واتجاهات". في: المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- شبل بدران (٢٠٠٩). "حقيقة الاتجاه الحكومي لإلغاء كليات التربية". جريدة الأهالي. القاهرة. ٧. يناير.
- شبل بدران وسعيد سليمان (٢٠٠٩). معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- كمال دواني (٢٠٠٩). "نظرة مستقبلية حول إعداد المعلمين في العالم العربي" في: المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

- ماثيو ليبمان (١٩٩٨). المدرسة وتربية الفكر. ترجمة إبراهيم يحيى الشهابي. دمشق: منشورات وزارة

الثقافة العربية.

- محسن خضر (٢٠٠٨). مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- محمد متولى غنيمه (١٩٩٨). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية.

ط١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠). مدرسة المستقبل. الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الثاني لوزراء

التربية والتعليم والمعارف. دمشق. ٢٩-٣٠ يوليو.

- ميريام بن بيريز (٢٠٠٠). "عندما يتغير نظام التدريس فهل يمكن ان يتوارى دور المعلم؟! " مجلة

مستقبليات. العدد ١١٤. المجلد ٣٠. العدد ٢. يونيو.

- نازم محمود ملكاوي، وعبد السلام نجادات (٢٠٠٧). تحديات التربية العربية في القرن الحادي

والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، الإمارات العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية

والإنسانية، المجلد ٤، العدد ٢.

- ياسر فتحي الهنداوي (٢٠٠٧): "تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في 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 21<sup>st</sup> 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.