الفصل الأول

الإتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين والمعلمات وفي الترخيص للمهنة والترقي بها

سمير جرار(*) ونخلة وهبه(**)

«لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي إلى أعلى من مستوى المعلمات والمعلمين العاملين فيه».

(روي سنغ)

ملخص: تحاول هذه الدراسة وصف الاتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين والمعلمات وفي الترخيص لمهنة التعليم والترقي فيها وذلك عبر خمسة محاور تسمح بالتثبت من جودة الإعداد التربوي للمعلم. المحور الأول يتعلق بضمان جودة برامج إعداد المعلم في كليات التربية بحيث لا يقل مستواها عن مستوى التعليم العالي وذلك عبر محكات خاصة للحكم على جودة البرامج. المحور الثاني يتعلق بالأشكال المتداولة في اعتماد وإجازة برامج إعداد المعلمين أي بدراسة الكيفية التي يجري بموجبها إقرار البرامج بعد تعديلها وتطويرها وإضافة مقررات إليها أو حذف أخرى منها بما يكفل أن يكون الخريجون الذين يتابعون هذه البرامج مؤهلين للتعيين في مهنة التعليم. أما المحور الثالث فيدور حول الترخيص الإداري لممارسة مهنة التعليم فترة من الزمن في بلد معين أو حتى في منطقة معينة للحفاظ على الجودة في التعليم ودفع المعلمين إلى تحديث معارفهم ومهاراتهم المهنية التعليمية. ويدور المحور الرابع حول المعايير المستخدمة في تقييم أداء المعلمين وفي منح الرخصة لهذه المؤسسة التربوية أو تلك أو إقرار البرامج

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

(**) دكتوراه في علم اجتماع التربية، جامعة باريس الخامسة – السوربون، فرنسا. خبير ومستشار تربوي.

التربوية الخاصة بهذه المؤسسة وهذا ما تدخل فيه مؤشرات الكفاءة وتقويم الأداء عند المعلمين والبرامج التعليمية. أما المحور الخامس والأخير فيخص الترقي في مهنة التدريس وأنماط الترقي المختلفة وشروطها والمغزى التحفيزي والتمهيني لكل منها.

مقدمة

يصعب على أيّ كان، مهما قصد التعامي عن المعطيات الحقيقية المأخوذة من أرض الواقع، أن ينفي وجود أزمة تربوية فعلية في المنطقة العربية، طبعاً، إذا اعتبرنا مجموعة البلدان العربية كياناً واحداً[١]. وفي هذا الصدد، ترى المنظمات الدولية أن من أهم الأسس الإستراتيجية لمواجهة أزمة التعليم والتعلّم في مستهل القرن الحادي والعشرين هو الإعداد النوعي للمعلمات والمعلمين، حيث أظهرت معظم الأبحاث التربوية ذات العلاقة أن تحسين نوعية التعلّم يعتمد على نوعية التعليم. و«..أن التقدم في التعليم يتوقف إلى حد كبير على مؤهلات القائمين بالتدريس، وقدراتهم بشكل عام، وعلى الصفات الإنسانية والتربوية والمهنية للمدرسين» (Darling-Hammond, 2002).

وفي ذات السياق، ذكرت إستراتيجية تطوير التربية العربية أن المعلم ركن أساسي في العملية التربوية، لا يمكن الاستغناء عنه مهما تطورت التقنيات التربوية. وأن نجاح العملية التعليمية التعلّمية يتوقف على جودة المعلم وكفاءته. إلا أن واقع الحال يشير إلى عدم كفاية برامج إعداد المعلمين، كما أن مدخلاتها من الطلبة هي بمعظمها من الشرائح غير المتفوقة علمياً. ولعل أهم أسباب ذلك، عدم الاهتمام بالمعلم/المعلمة اقتصادياً واجتماعياً، مما أدى إلى هبوط المنزلة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم/المعلمة في المجتمع مما يتطلب إعادة النظر بالإعداد المهني والتربوي والعلمي للمعلم/المعلمة قبل الخدمة وفي أثنائها، وذلك ليكون لدينا معلمون (ومعلمات) بمواصفات جيدة تجعلهم مؤهلين تربوياً ونفسياً وعلمياً لأداء مهنتهم المقدسة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦، ص ٧٠).

وتضيف وثيقة الإستراتيجية نفسها، في معرض وصفها لحالة المعلم العربي، أن

(١) للتعرف على مزيد من التفاصيل والإيضاحات، راجع تقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، ٢٠٠٣.

المعلم والمعلمة يعانيان في الوطن العربي من مستويات معيشة متواضعة بسبب المرتبات المحدودة، كما أن مكانتهما الاجتماعية ليست في المستوى المطلوب مما يؤثر تأثيراً سلبياً على الراغبين في الانخراط في سلك التعليم. لذا، لا بد من إعادة النظر في المهنة ككل وتحسين أوضاع العاملين والعاملات فيها لتستقطب الطلبة والطالبات المميزين، وحتى يصار إلى تأمين أول عناصر المنظومة برفد العملية التعليمية بعنصر أساسي في نجاحها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦، ص ٧٠).

إن الموقع الهامشي الذي يُفرد للمعلم في دول العالم بعامة وفي البلدان العربية بخاصة، يبرر بنسبة كبيرة عزوف الشباب عن دخول مهنة التعليم ويفاقم الحاجة إلى معلمين ومعلمات متمهنين في جميع الحقول والمراحل. ففي البلدان العربية مثلاً، ولتأمين التعليم للجميع، ولاستيعاب جميع الأطفال في مراحل التعليم الأساسي، يظهر المرصد الدولي لليونسكو حاجة البلدان العربية إلى إضافة حوالي ٤٥٠,٠٠٠ وظيفة جديدة في سلك التعليم، فضلاً عن الحاجة إلى رفد السلك الحالي بـ ٢٦% من مجموع أفراده، وذلك بدل الفاقد الذي يستنزف القوى العاملة فيه بمعدل تسرب سنوي من السلك يبلغ حوالي ٦,٥%. فإذا أضفنا إلى كل ذلك أن المطلوب هو تأمين هذه الأعداد الضخمة من المعلمين المتمهنين خلال العقد القادم أي بحلول عام ٢٠١٥، يمكننا تصور حجم الأزمة القادمة (UNESCO, 2004). أما إذا اعتبرنا أن منظومة البلدان العربية بحاجة لجعل مرحلة رياض الأطفال مرحلة إلزامية تدخل ضمن مسؤوليات الدولة، فإن عدد المعلمين والمعلمات المؤهلين المطلوبين قد يزداد حتى يصل إلى حوالي مليون معلمة ومعلم خلال العقد القادم.

وقد تبين من تحليل أولي لوضع المعلمين والمعلمات في المنطقة العربية، أجراه المكتب الاقليمي لليونسيف، وجود نقص في الإعداد وسوء توزيع للمعلمين والمعلمات على المناطق المختلفة سواء كانت ريفية، حضرية، جبلية أو صحراوية. كما أن هناك إحتياجاً واضحاً لإحداث تحول في الإعداد والتدريب.

ولعل هذه اليقظة المفاجئة التي تنتج إحساساً ملحاً بضرورة اللحاق بركب التقدم الدولي قد بلورت الحاجة المزدوجة والمتناقضة، من جهة أولى، إلى معلمين ومعلمات مؤهلين ومعدين بحسب نواة صلبة من المعايير العالمية المتداولة، سعياً وراء توفير تعليم قادر على مواكبة وتيرة تقدم مقاربات التعليم والتعلم في عصر

العولمة؛ ومن جهة ثانية، إلى القفز فوق كل الاشتراطات المهنية وتجاوزها من أجل التمكن من تأمين الأعداد الكافية من المعلمين لسد الحاجات المستجدة. هذا وآخذين بعين الاعتبار أن المنطقة العربية تنفرد بميزة جوهرية تتمثل في وحدة اللغة والثقافة، مما يمكن الدول من تبادل مواردها ومعارفها والإفادة منها بشكل منظم وفعال، ومساندة بعضها البعض.

ومع ازدياد الحاجة إلى معلمين أكفاء مدربين ومؤهلين، تزداد الحاجة (نظرياً على الأقل) لوضع نظام معياري لرسم خطوط التماس بين الجيد والرديء وليبنى على الشيء مقتضاه. من هنا، تولدت الحاجة إلى بناء معايير خاصة بضمان جودة إعداد المعلمين وتدريبهم، تطبق على برامج الإعداد والتأهيل وتفرض على برنامج الإعداد الالتزام بمواصفات محددة وتحقيق شروط معينة يرى واضعو المعايير أنها تساعد على بلوغ مستويات أعلى من الجودة. وقد بدأت البلدان العربية، ولو بحذر شديد، العمل بمنطق المعايير، حيث أن معظم تلك الدول قد اشترط حيازة الشهادة الجامعية الأولى (على الأقل) للدخول إلى مهنة التدريس. ولكن.. النص القانوني شيء وتطبيق القانون شيء آخر تماماً. فلا يعني استصدار القانون حتمية التقيد بمضمونه، خاصة أن الحاجة إلى أعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات لتغطية الحاجات غالباً ما تنقلب إلى حجة سياسية لتبرير إدخال العديد من المعلمين والمعلمات الذين لا يستوفون الشروط التي يطلبها القانون. وليس غريباً بالتالي أن نجد فروقات كبيرة في ملامح المعلمة/ المعلم في البلد نفسه وفي المرحلة عينها.

وقد يصعب تعميم الالتزام بشروط أو معايير الجودة والتخلص نهائياً من ثقافة الاستثناء وغض الطرف، إذا لم ترسخ القناعة بضرورة تغيير دور المعلم/ المعلمة من ملقن للمعارف إلى باحث ومبدع وميسر للعملية التعلمية. فالمطلوب اليوم من المعلم/ المعلمة أن يعمل مع الطلبة ويدربهم على كيفية اختيار المعلومة المناسبة وكيفية الحصول عليها والتعامل معها. فضلاً عن تنمية مهاراتهم في مجالات الاتصال الشفهي والكتابي والإلكتروني، بالإضافة إلى تشريبهم حزمة من القيم والمبادئ المعتمدة من السلطات التربوية والسياسية.

في ضوء كل ما تقدم، تعرض هذه الورقة الاتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين والمعلمات والترخيص للمهنة والترقي فيها من خلال المحاور التالية:

- المحور الأول: ضمان جودة برامج إعداد المعلمين والمعلمات
- المحور الثاني: اعتماد إجازة برامج إعداد المعلمين والمعلمات
- المحور الثالث: الترخيص بممارسة المهنة
- المحور الرابع: المعايير الخاصة بالمعلمين
- المحور الخامس: الترقي في المهنة

أولاً: ضمان جودة برامج إعداد المعلمين

يعالج هذا المحور ضمان الجودة *quality assurance* المعتمدة لبرامج إعداد المعلِّمين (في كليات التربية) والتي تجريها عادة هيئات متخصصة، على غرار المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين NCATE، ومجلس اعتماد وإعداد المعلمين TEAC في أميركا، وكالة ضمان الجودة QAA في بريطانيا. ويقصد بضمان الجودة النشاط أو الأنشطة التي يجري من خلالها تقييم البرنامج، عن طريق دراسة التقييم الذاتي، وتقييم النظراء، وإصدار التقرير الإجمالي الذي يشخّص أحوال البرنامج ويقدم اقتراحات تطويرية بصدده. والهدف البعيد من ضمان الجودة هو تحسين نوعية البرنامج، مع العلم أن ضمان برامج إعداد المعلمين تدخل، في الغالب، ضمن ضمان جودة برامج التعليم العالي طالما أن إعداد المعلمين يتم في مؤسسات تستقبل طلبتها بعد حيازتهم الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.

١. الجودة: محاولة تعريف

لقد تميّز العصر الحالي بوفرة الإنتاج وتضخم العرض مقارنة بالطلب في قطاعي السلع والخدمات، الأمر الذي دفع بقوة نحو البحث عن صيغ موثوقة لفرز الغث عن الثمين، أي للبرهنة على تميّز سلعة معينة أو خدمة محددة عن سائر السلع والخدمات المعروضة. فوفرة المعروض وتعدد البدائل أنتج الحاجة إلى الاختيار وبالتالي إلى التأكد من أن:

أ. مكونات السلعة أو الخدمة المعروضة وظروف إنتاجهما ترجح تصنيف نوعيتهما على سلم يتدرج من المقبول حتى الممتاز.

ب. مواصفات السلعة أو الخدمة المختارة ترجح صلاحية كل منهما للإسهام في تحقيق الهدف من اختيارهما.

وهكذا، أمسى شرط الجودة مطلباً أساسياً للمستهلك المستنير، كما أمست عمليات «ضمان الجودة» وتفريعاتها المختلفة (اشتراطها وقياسها وإدارتها وتطويرها..) من الطقوس الشائعة والمتداولة في معظم أفعال الإنتاج والتبادل اليومية. وتحولت الجودة تدريجاً من لائحة مواصفات واشتراطات مرتبطة بعمليات الإنتاج والتسويق في قطاعات الزراعة والصناعة والتجارة والخدمات إلى هاجس عمومي تسلل إلى القطاعات الأخرى البعيدة عن عالم الصفقات، فرسخت في الأذهان وتجاوزت عالم الاشتراطات إلى فضاء التوقعات وسرعان ما انقلبت إلى ثقافة مجتمعية ودخلت عوالم الفكر والفن والتربية.. وحجزت لنفسها مساحة كبيرة في ساحة المؤتمرات والبحوث وورش العمل والتدريب.

ولكن ما هي الجودة؟ في الواقع هناك مئات التعريفات للجودة، لا مجال هنا لاستعراضها، لدرجة انقلب معها مفهوم الجودة إلى حاوية زُجت فيها كل الدلالات التي تعثر إدراجها في مفاهيم أخرى مجاورة. وقد نبَّهنا إلى هذه الظاهرة معتبرين أن «العدو الرئيس للجودة، على خلاف ما يمكن أن يظن الكثير ممن يشتغلون في مجالها، ليست الرداءة بقدر ما هو غموض المفاهيم التي تجر الخطى في حقول دلالتها (الهاء تعود إلى الجودة) وضبابية تعاريف تلك المفاهيم وغبش خطوط التماس بين استخداماتها، وما يسمح به هذا الإطار العَكِر من تسريب للغش الذي يتفق الجميع على انه النقيض الأساسي للجودة» (وهبة، ٢٠٠٥، ص ١٤).

٢. ضمان الجودة في التعليم

تعود أصول مفهوم الجودة في التعليم إلى بعض مفاهيم الصلاحية والأهلية وسائر القضايا المتعلقة بها والتي بدأ النقاش فيها وحولها منذ بداية الإنسانية وتوزيع الأدوار أو الأعمال، وبخاصة في طقوس التكريس. وقد تجلت في العالم الإسلامي والعربي في تقييم الدارس وإجازته على يدي الفقيه، كما في اعتبار العلماء مراجع موثوقة واعتماد أحكامهم والبناء عليها في إدارة الحياة اليومية في فترة صدر الإسلام.

أما في أوروبا فقد ظهر مفهوم الجودة (وكذا مفهوم ضبطها[٢]) في نهايات

(٢) وبهذا المعنى، معنى الضبط، تتقدم الدول الأوروبية تاريخياً على سائر الدول بما أنتجته من أنظمة أولية وأدوات ووسائل لمراقبة عمليات التنفيذ المختلفة والتأكد من مطابقتها لتعليمات السلطة المركزية.

القرون الوسطى مع انتشار مؤسسات التعليم العالي. وقد ذكر سلامة (سلامة، ٢٠٠٥) أنه يمكن تصنيف أفعال أو عمليات ضبط الجودة في التعليم العالي العائدة إلى ذلك الزمن في نموذجين:

أ. النموذج الأول يقوم على تولي سلطة من خارج المؤسسات الأكاديمية، كالكنيسة الكاثوليكية في بادئ الأمر، أمر المراقبة والتأكد والضبط. وقد استمرت السلطات الخارجية بتولي عمليات المتابعة والإشراف، بمفاهيم ذلك الزمان، إلى أن تبلور مفهوم الدولة وتحددت وظائفها ومسؤولياتها وتم فصل الدولة عن الدين، كما حدث في فرنسا على سبيل المثال. والمقصود بـ«ضبط الجودة» هنا، تنفيذ نوع من الرقابة تمارسه هيئة خارجية (ليست من طبيعة المؤسسة ولا يشارك فيها أعضاء من داخل المؤسسة) أعطيت (أو أعطت لنفسها) سلطة تقرير طبيعة وماهية التعلّم والتعليم وأنماط تنظيمه وإدارته وتنفيذه.

ب. أما النموذج الثاني فتجسده ممارسات المملكة المتحدة (بريطانيا) منذ البداية. وفيه تكون إدارة مؤسسات التعليم العالي هي المسؤولة عن ضمان الجودة لأنها تتمتع بالاستقلالية والتسيير الذاتي. ويمارس الأكاديميون في هذا النموذج سلطة مستقلة عن أية إرادة خارجية ليتحول ضمان الجودة (بمعانيه المتطورة مع الزمن) إلى عملية داخلية بالكامل حيث كان الأكاديميون يختارون رؤوساء الجامعات ويعينونهم بحسب معايير كانوا قد وضعوها بأنفسهم، كما كانوا يشرفون على ضبط عمليات ضمان الجودة في مؤسساتهم. والواضح أن استقلالية مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة واضطلاعها بمهمات وضع المعايير وآليات المتابعة، وقيامها بمختلف عمليات التسيير الذاتي وتنفيذ سائر أفعال الضبط والمراجعة داخلياً، عبر الزملاء والأقران، قد أرسى اللبنات الأولى لعملية ضمان الجودة الحالي كما نمارسه حالياً.

يتبين مما سبق أن الجودة وضمانها في التعليم العالي يرتكز على قاعدتين أساسيتين، هما:

– وجود هيئة تنظيمية أو كيان خارجي مكلف تحديد المواصفات المطلوبة أو المتوقعة ومعايير ومقاييس وأدوات الضبط والمتابعة والرقابة وتطبيقها. وفي هذه الحالة يجدر الانتباه إلى ضرورة اتساق بنية الهيئة الخارجية وأهدافها وتطلعاتها مع

وظيفة التعليم العالي وغاياته، وإلاّ سيبرز احتمال ارتهان العمل الأكاديمي لكيانات من طبيعة مختلفة قد تضغط على المنظومة الأكاديمية بأشكال شتى لخدمة أهداف لا تنتمي، إلا إسمياً، إلى عالم التعليم العالي.

– الوثوق بمؤسسة التعليم العالي، سواء على مستوى الكفاءة أو المهنية أو الأخلاقية، وترك أمر تنفيذ عمليات ضمان الجودة بعهدتها. ويعزز هذا السلوك دور مؤسسات التعليم العالي في تقدم المعرفة والبحث عن الحقيقة، كما يرسخ تعلقها بالحريات الأكاديمية والاستقلالية في إدارة شؤونها وتخطيط برامجها وبلورة استراتيجياتها وتمهين العاملين فيها.

وقد لاحظ سلامة (سلامة، ٢٠٠٥) أيضاً أن هذه القواعد كانت الأساس في عمليات الإعتماد الخارجي التي بدأت في أواخر القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة وما زالت تلعب دوراً كبيراً في هذا المضمار، حتى انتشرت لتشمل أوروبا ومعظم دول العالم.

من جهة ثانية، يلفت الأمين (الأمين، ٢٠٠٥، ص ١٢) في معرض تعريفه لجودة التعليم، إلى أننا «لا نجد لمصطلح الاعتماد (الأميركي) أثراً في الأدبيات الأوروبية حتى وقت قريب. أما مصطلح ضمان الجودة فقد انتشر تدريجياً وبصورة تصاعدية.. منذ الإعلان العالمي حول التعليم العالي (١٩٩٨)». أما مصطلح ضمان النوعية فقد ذكر في إعلان بولونيا (١٩٩٩) في بند مستقل. وقد جاء في النص: «تعزيز التعاون الأوروبي في ضمان الجودة مع الإهتمام بتطوير محكات ومنهجيات قابلة للمقارنة». وفي رسالة سالامنكا (٢٠٠١) فقد ذُكر أنه «من أجل بناء المستقبل، يجب بالأحرى إقامة أولويات على المستوى الأوروربي للإعتراف المتبادل بالنتائج الناجمة عن مختلف أنظمة ضمان الجودة، حيث أن الإعتماد يشكل إحدى وسائله». ولقي مصطلح ضمان الجودة اهتماماً خاصاً في الدول الأوروربية بعد إعلان براغ (٢٠٠١) حيث خصصت له فقرتان عنوان الأولى منهما «تقرير التعاون الأوروبي في ضمان الجودة». وجاء في الفقرة الثانية «أقر الوزراء بالدور الحيوي الذي تلعبه أنظمة ضمان الجودة في تأمين المقاييس العالمية، وفي تسهيل مقارنة الكفاءات في أوروبا. كما أنهم شجعوا التعاون الدقيق بين شبكات الإعتراف وضمان الجودة»، وشددوا على ضرورة التعاون الأوروبي الوثيق والثقة المتبادلة بين الأنظمة الوطنية لضمان الجودة. كما شجع الوزراء الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى على نشر

نماذج حول الممارسات الجيدة وعلى رسم سيناريوهات للقبول المتبادل لأنظمة التعليم والإعتماد/ منح الإفادات. وقد خلص الأمين (الأمين، ٢٠٠٥) إلى أن «ضمان الجودة أهم من سائر المصطلحات ويختلف عنها. فالإعتماد وتوكيد الجودة هما شكلان من أشكاله، كما أن الإعتماد الأوروبي هو غير الإعتماد الأميركي. فالأول تجريه هيئات تديرها الدولة بصورة أو أخرى، أما الثاني فيدار من قبل هيئات خاصة ترخص أو تعتمد من قبل الدولة لضرورات معينة سنذكرها لاحقاً».

وللجودة في التعليم معايير يمكن تطبيقها والاستفادة منها، وهي تختلف باختلاف الفلسفة والخيارات السياسية والمقاربة الفكرية. فمعايير الأيزو تختلف عن معايير الاعتماد الأكاديمي، وكذلك عن معايير التقويم الشامل.

ولكن مهما اختلفت التسميات وتباينت الاهتمامات يصعب فك الارتباط بين الجودة وضبطها من ناحية، والقضايا المطروحة تحت العناوين الآتية من ناحية أخرى:

- أداء الطلبة والطالبات
- أداء المعلمين والمعلمات
- المناهج الدراسية وملاءمتها
- الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية
- الأبنية المدرسية والبنى التحتية
- المكتبات والمختبرات
- الأنشطة اللاصفية
- العلاقة بين المجتمع والمدرسة.

ويعتبر النقاش في موضوع جودة التعليم من الأدوات الفكرية التي بدأت تلعب دوراً مميزاً في تطوير التعليم العالي في النصف الثاني من القرن العشرين. فقد كان الهم الأساسي في الحقبة الأولى «الاهتمام بمدخلات التعليم»، وكان التركيز على ضمان الوصول إلى معايير أكاديمية محلية وعالمية مشتركة. أما الآن، ومع دخولنا في عصر العولمة، فقد تحوّل مركز الاهتمام لينصب على أساليب الإدارة الفعالة، وعلى تقويم مخرجات التعليم وقياس الأداء، وعلى مدى تحقيق مخرجات التعليم لمتطلبات سوق العمل وإتقان الخريجين للمهارات والكفايات المطلوبة للاستجابة إلى

متطلبات حياة مهنية واجتماعية متغيرة مع الوقت. كما تحوّل الاهتمام أيضاً إلى التغيير القابل للقياس في أداء الطلبة.

وبمراجعة أدبيات ضمان الجودة في التعليم العالي نجد الكثير من الغموض والصعوبة في تحديد مفاهيم ومكونات الجودة، فالكل مهتم بالجودة إلا أن المداخل إليها متعددة الاتجاهات وبالتالي المشارب والرؤى. إن مراجعة لأدبيات ضمان الجودة تشير إلى أنه على الرغم من الاختلافات الواضحة في التوجهات الكبرى فإن مجمل الأعمال التي تتناول جودة التعليم العالي تتطرق من قريب أو بعيد إلى المواضيع الآتية:

- جودة مجموعة من المعايير في المؤسسة التعليمية.
- عمليات الجودة (سير العمل بشكل صحيح).
- علاقة الجودة بالأهداف ومناسبة هذه الأهداف لوظيفة المؤسسة وخلوها من العيوب.
- الفاعلية وقياس المخرجات مقارنة بالمدخلات.
- التغير النوعي الذي يشمل التطوير وإشاعة روح الديمقراطية في دورة عمل مؤسسة التعليم.
- مؤهلات الأكاديميين وعدد أبحاثهم العلمية.
- حجم المكتبات والمختبرات ووسائل الاتصال والتقنيات المستخدمة.

في الجهة المقابلة، لاحظ زكري (زكري، ٢٠٠٥) أن الأدبيات تبرز اتجاهين أساسيين في ما يخص ضمان الجودة في التعليم العالي:

أ. الأول يعرّف الجودة من خلال المجال الذي توجد فيه، مثل الجودة في التقويم، والجودة في التعليم والتعلّم، والجودة في تصميم البرامج، والجودة في تصميم المناهج ومواد التعلّم.

ب. أما الثاني فيعرّف الجودة من خلال وجهة نظر المستفيدين *stakeholders* من التعليم العالي.

٣. جودة برامج إعداد المعلمين

لقد توقفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-الكسو (الكسو، ٢٠٠٦) عند الحاجة إلى تطوير مناهج وبرامج إعداد المعلمين والمعلمات، وتوحيد مصادر

إعدادهم، بحيث لا يقل عن مستوى التعليم العالي. كما دعت إلى أن يتم إعداد المعلمات والمعلمين وتدريبهم على الاهتمام بكل ما هو جديد في التربية وطرق التدريس الحديثة، وتقنية استخدام التكنولوجيا. وقد طالبت الإستراتيجية بمشاركة المعلمين والمعلمات في إعداد هذه البرامج والمناهج الخاصة بالإعداد والتدريب ومناقشتها.

عملياً، حددت الإستراتيجية المحدثة شروطاً ومواصفات تراها ضرورية لكي تتمكن تلك البرامج من بلوغ الهدف الذي وضعت من أجله. وهذا ما يطلق عليه خبراء الجودة عنوان المعايير.

ولا تزال برامج إعداد المعلمين، على الرغم من شيوع إجراءات ضمان الجودة والاعتماد، تشكو من الضعف بمعنى عدم قدرتها على الاستجابة لمتطلبات المهنة أي عجزها عن تزويد الخريج بالمهارات والمعارف اللازمة للقيام بواجبه في غرفة الصف عندما يواجه بضع عشرات من الطلبة. وقد أظهرت الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية أن ٦١% من خريجي كليات ومعاهد المعلمين يدّعون بأنهم لم يُعدّوا بما فيه الكفاية للعمل في صفوف القرن الواحد والعشرين. أما المدراء فقد أفادوا بأن مناهج إعداد المعلمين والمعلمات وخريجيها لا تزال بعيدة عن الأهداف المرجوة لها، وأن ثلث خريجيها مؤهلون نسبياً. كما أشار مديرو المدارس إلى أن أقل من نصف الأساتذة الذين يلتحقون بالمدارس مؤهلون للتعاطي بجدية وكفاءة مع التقنيات الحديثة أو للاستفادة من معايير التقويم، أو للتعامل مع المناهج الحديثة بجميع متطلباتها. وقد صرّح رئيس جامعة كولومبيا لتدريب المعلمين آرثر ليفاين أن تدريب المعلمين والمعلمات غير مقنن وفوضوي، وأنه ليس هناك مستوى متفق عليه للإعداد. كما أن النقاش الدائر حول كون «التعليم مهنة أو حرفة» قد أدى في الكثير من الحالات إلى تشويه رؤية كليات التربية لدورها.. وما إذا كانت كليات مهنية (كالطب والهندسة والمحاماة) تعد المدرسين والمدرسات أو هي جزء من كلية الآداب والعلوم؟ (Levine, 2006).

على كل حال، تختلف متطلبات الجودة في برامج المعلمين باختلاف الفلسفات التربوية والحاجات المتوسطة والبعيدة المدى للبلد أو السلطة التربوية المخوّلة الترخيص لتلك البرامج. من هنا، يصعب العثور على شروط أو متطلبات أو محكات واحدة وموحدة لجودة برامج إعداد المعلمين، الأمر الذي يعني أن الأبعاد التي سوف

تعالجها أو تغطيها الدراسة الحالية لا يمكن أن تكون شاملة لكل بدائل نماذج الجودة في مجال إعداد المعلمات والمعلمين.

٤. بعض المحكات للحكم على جودة برامج إعداد المعلمين

هناك المحكات المستخدمة في دوائر الترخيص والتي تكون عبارة عن خليط من نواتج الدراسات العلمية وإيحاءات الخيارات السياسية الكبرى للبلد المعني أو للسلطة المحلية المعنية، بالإضافة إلى بعض العناصر التي حُشرت، باسم هاجس الجودة، ضمن اللائحة المعتمدة وذلك بهدف الضبط الكمي أو الإثني أو الجندري. لذلك آثرنا التعامل مع المحكات الصافية التي بلورتها الدراسات التربوية العلمية. تقدم دراسة ليفين (Levine, 2006) مثلاً، تسع محكات للحكم على مدى جودة برنامج إعداد المعلمات والمعلمين، وهي كالآتي:

أ. الهدف *purpose*: ترى الدراسة المذكورة أن من أهم شروط جودة برنامج إعداد المعلمات والمعلمين أن يكون الهدف واضحاً، يركز على تعليم المعلمات والمعلمين *education of teachers* ويبيّن ملامح المعلم/المعلمة الجديد المتوقع تخريجه. وينتظر من الهدف المصاغ بلغة واضحة أن يعكس حاجات المعلم/المعلمة لتمكينه من القيام بالدور المزمع تكليفه القيام به في مدرسة الحاضر والمستقبل القريب. كما يتوقع من الهدف أن يبين مدى اهتمام البرنامج بتمكين المعلم/المعلمة الخريج من إدارة تنميته المهنية ذاتياً، إذا تعذر قيام المؤسسة التي يعمل فيها ولها بمثل هذه المهمة.

ب. تناسق المنهاج *curricular coherence*: في سياق الميزات أو المواصفات التي تنبئ إلى حد كبير بجودة برنامج إعداد المعلمات والمعلمين، تشدد الدراسة على أهمية التناسق الداخلي بين المناهج التي يتبناها البرنامج، أي درجة اتساق مناهج المواد والنشاطات المختلفة فيما بينها، بمعنى تكامل هذه المناهج ومساندتها لبعضها البعض واستبعاد المقررات أو النشاطات الناتئة أو الغريبة التي لا تنسجم طبيعتها ومفاعيل تدريسها مع طبيعة المقررات والنشاطات الأساسية ومفاعيلها، وذلك منعاً للوقوع في التحييد المتبادل للمفاعيل المتوقعة. ويلزم التنبيه هنا إلى أن المقصود بذلك ليس التخلص من وجهات النظر المختلفة والمقاربات المتباينة في دراسة أو معالجة موضوع ما أو مهارة محددة، بل الابتعاد عن كل ما من شأنه إغراق المعلم/

المعلمة-الطالب/ الطالبة في الضبابية والتردد على مستوى المرجعيات الفكرية والمبادئ والخيارات التربوية الكبرى. إن بعض ما يطلبه متخذ قرار الترخيص من البرنامج يتلخص في قدرة مناهج هذا البرنامج المرشح للترخيص (أي للاعتراف بجودته وبالتالي بصلاحيته للتطبيق) على أن تعكس أهدافه وغاياته ووظائفه. بعبارة أوضح، يتوقع من المناهج أن تكون دقيقة *rigorous* ومتسقة *coherent* ومنظمة بشكل يحقق اكتساب المهارات والكفايات والقيم والمعارف التي يحتاجها المعلم/ المعلمة للقيام بدوره التدريسي والتربوي داخل نوع معين من المدارس أو المراحل خلال حياته المهنية.

ج. **توازن المنهج** *curricular balance*: لعل أهم المواصفات التي يتوقف عندها المسؤول المخوّل باتخاذ القرار في ما يتعلق بنوعية برنامج الإعداد، هي مقدار التوازن الذي يحققه المنهج بين:

- المواد الأكاديمية (اللغات، الرياضيات، العلوم، التاريخ والجغرافيا، الموسيقى..).

- المواد التربوية (فلسفة التربية، علم النفس التربوي، علم الاجتماع، ابستيمولوجيا المواد، نظريات التقويم، تاريخ الفكر التربوي،..). التدريس النظري للمواد على اختلافها (الأكاديمية منها والتربوية).

- التطبيق العملي أو الممارسة العملية (أفعال المشاهدة والتدريس الجزئي والكلي أو التدريس بالمسؤولية الكاملة). والفرضية هنا أن يحترم البرنامج النسبة المتوافق عليها ضمنياً على المستوى الدولي وهي ١ من ٣، أي تخصيص ثلث الوقت المتاح للمواد التربوية والثلثين للمواد الأكاديمية في حال تطبيق نظام التكامل. و١ من ٣ أيضاً للتربية العملية مقابل ٢ من ٣ للتربية النظرية في جميع الأحوال ومهما كان النظام المتبنى: التتابعي أو التكاملي.

د. **تركيب هيئة التدريس** *faculty composition*: توصلت الدراسة إلى الخلاصة الآتية: يجب أن يشتمل الجسم الأكاديمي أو هيئة التدريس على أعضاء أكاديميين وآخرين عاملين في حقل التعليم بالمدارس وخبراء في العملية التعليمية. ويفضل أن يكون للمكوِّنين الخبرة الكافية في المجالين، وأن يكونوا ممن يتابعون ما يجري في حقل اختصاصهم من دراسات وأبحاث فضلاً عن كونهم من المنتجين

فكرياً *intellectually productive*. وتشدد الدراسة على أهمية تجذّر المكونين في كلياتهم وعلى اطلاع كاف بدورة العمل وديناميات الإنتاج في المدارس التي سوف تستقبل خريجي كليات الإعداد. ويجدر ألا يغيب عن البال هنا بأن أفراد الهيئة التعليمية هم، في المبدأ، من أساتذة الجامعة، الأمر الذي يدفع بالتوقعات إلى الارتفاع حتى السقف الذي يُطالب عنده الأستاذ (الجامعي) الذي يضطلع بمهمة التكوين بالاسهام في إنتاج المعرفة عبر البحوث التربوية العلمية. وقد يكون من المفيد هنا التنبيه إلى ضرورة أن يخضع الأستاذ المكوِّن *trainer-mentor* إلى تكوين خاص يؤهله ليصبح مكوّناً تمهنياً، وليس أستاذاً جامعياً فقط.

هـ. القبول *admissions*: بينت الدراسة أن أحد محكات الجودة التي تسمح بالتنبؤ بمقدار نوعية البرنامج بعامة وفرص نجاحه وتحقيق أهدافه، هو تصميم شروط قبول *criteria* الطلبة، بحيث لا يدخل إلى المهنة إلا من يؤمن بها ومن يملك القدرات اللازمة للارتقاء مهنياً في مسالكها المتنوعة والمتعددة. بالطبع، تتدرج شروط القبول من مجرد حيازة شهادة الثانوية العامة، إلى اشتراط الحصول على علامات عالية في امتحان تلك الشهادة، وصولاً إلى الفوز بالمراتب الأولى في مباريات خاصة تُجرى للمرشحين بقصد اصطفاء الأكثر جدارة من بينهم. فبقدر ما ترتفع عتبة شروط القبول ترتفع فرص نجاح برنامج الإعداد في تكوين معلمين بمستويات مهنية عليا.

و. معايير الشهادات والتخرج *graduation and degree standards*: تقدم الدراسة مجموعة من المعايير التي تكفل، في حال تم تطبيقها، بلوغ الخريج مستويات عليا من المعرفة والمهارة المهنية. ولعل أول هذه المعايير رفع سقف متطلبات التخرج والتشدد في منح الشهادة لمستحقيها الفعليين فقط، وذلك بعد التأكد بالطبع من كون الشهادة التي تمنح عند التخرج تتوج فعلاً امتلاك الخريج/ الخريجة لمجموعة من المعارف والقناعات والمبادئ والقيم والمهارات التي تناسب أو تستجيب لمتطلبات المهنة وتسهم في تشكيل ملامح الخريج/ الخريجة لتتطابق، بنسب كبيرة، مع ملامح المعلم المطلوبة للنجاح في المهنة.

ز. الأبحاث *research*: من بين أمور كثيرة، ذكرنا بعضاً منها، تتوقف جودة برنامج إعداد المعلمين والمعلمات على مدى تخصيصه فسحة كافية للبحث العلمي التربوي، النظري والتطبيقي، الكمي والنوعي، وبما يحوّل الكلية أو المعهد إلى

شريك حقيقي في إنتاج المعرفة، وخصوصاً المتعلقة منها بمكونات الفعل التربوي المحلي. من هنا يتوقع أن يفرد البرنامج مكاناً للبحث التربوي العلمي ليتسنى له:

- إنتاج معرفة مناسبة للبيئة المحلية.

- الإسهام في التنمية المهنية الذاتية للمكوِّن، خاصة إذا كانت البحوث المبرمجة تدخّلية *action research* وعملية *operational*.

- تنوير صانعي القرار *policy makers* في المؤسسة وخارجها حول تفاصيل الفعل التربوي التكويني ومترتباته الإجرائية.

ح. التمويل *finances*: بالطبع، لا ينفع أي تصور أو تخطيط لبرنامج الإعداد مهما كان متطوراً إذا لم يتوفر المال اللازم لتأمين متطلباته والأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة لتنفيذه. ويدفع البعض مطالبتهم بتوفير المال اللازم إلى حد التشديد على ضرورة رصد المال بشكل فعلي ونهائي وعدم ترك القرارات المالية مرهونة بالمفاوضات الدورية والمساومات ولعبة شد الحبال بين إدارتي التربية والمال في البلد المعني أو السلطات أو المؤسسات المعنية.

ط. التقويم *assessment*: يُعتبر التقويم من المحكات التي يتفق جميع العاملين في ميدان الجودة على ضرورة تطبيقها في مجمل حالات فحص نوعية برامج إعداد المعلمات والمعلمين. ويرى المختصون في تشخيص درجات الجودة أن برنامج الإعداد يزيد من مستويات جودته بدينامية داخلية ذات أثر مضاعف:

- بقدر ما يبلور آليات داخلية لتقويم خططه وأفعاله ونتائجه. أي بقدر ما يوكل إلى فريق من الهيئتين التعليمية والإدارية مهمات تشخيص نقاط قوته وضعفه والعمل على تعزيز الأولى وتصويب الثانية.

- بقدر ما يترك الأبواب مفتوحة لتقبل التقويم الخارجي والمشاركة في المقارنات الدولية.

٥. من يقوم بضمان جودة البرامج؟

تقوم بذلك عادة هيئات متخصصة، على غرار المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين، NCATE[٣] في أميركا، ومجلس اعتماد وإعداد المعلمين TEAC

(٣) National Council for Accreditation of Teacher Education.

ووكالة ضمان الجودة QAA[٤] في بريطانيا. وسنعرض باختصار، على سبيل المثال، لما تقوم به المؤسسة البريطانية في هذا المجال:

٦. **وكالة ضمان الجودة** QAA--Quality Assurance Agency **في التعليم العالي بالمملكة المتحدة** (بريطانيا، اسكتلندا، ويلز، وايرلندا الشمالية) عام ١٩٩٧ لتقنين عمليات ضمان الجودة الخارجية والتي كانت قد بدأت قبل ذلك التاريخ. والوكالة هي هيئة مستقلة عن حكومة المملكة المتحدة تمتلكها منظمات وجامعات المملكة المتحدة، واتحاد الجامعات الإستكلندية ومجلس التعليم العالي في ويلز والمؤتمر الدائم لمديري الجامعات في المملكة.

تقوم الوكالة بالحكم على مدى جودة تأدية الجامعات والكليات لمسؤوليتها، وعلى فعالية عملياتها. أما الجامعات والكليات فهي مسؤولة عن إدارة شؤون المعايير والجودة الأكاديمية للشهادات التي تمنحها. والمقصود بالجودة الأكاديمية هنا «مدى نجاح الفرص التعليمية المتاحة أمام الطلاب في مساعدتهم على تحقيق الدرجات العلمية المنشودة». وتعمل الجودة الأكاديمية على ضمان توفير التدريس المناسب والفعال، والمساندة، والتقييم، والفرص التعليمية الملائمة والفعالة (دليل القراء الأجانب، ٢٠٠٥، ص ١).

أما المعايير الأكاديمية فتعني «مستوى الإنجاز الذي يتعيّن على الطالب بلوغه للحصول على شهادة أكاديمية. وينبغي أن يكون هذا المستوى مساوٍ لما تم تحقيقه في البرامج المشابهة في جميع أرجاء المملكة المتحدة وواحداً من طرق تحقيق تلك المعايير داخل الجامعات والكليات» (دليل القراء الأجانب، ٢٠٠٥).

ويقوم الدور الأساسي لوكالة ضمان الجودة وحماية المصلحة العامة على ضمان وجود معايير سليمة للحصول على الشهادات الأكاديمية. كذلك، تقوم الوكالة بتشجيع الكليات والجامعات على مواصلة تحسين سبل إدارتها للجودة عن طريق:

- إجراء المراجعات الخارجية والتدقيق.
- وصف معايير البنى التحتية الأكاديمية المطلوبة.
- إسداء المشورة للحكومة بخصوص سلطات منح الدرجات الأكاديمية والاعتماد.

---

(٤) Quality Assurance Agency.

- تقديم المشورة بخصوص المعايير والجودة الأكاديمية.
- المساهمة والتأثير في ضمان الجودة دولياً (دليل القراء الأجانب، ٢٠٠٥، ص ٥).

هذا، وقامت وكالة ضمان الجودة بالتعاون مع مؤسسات التعليم العالي بتطوير البنى التحتية للمملكة. مما يعني أنها طورت مجموعة من الأسس المرجعية التي تساعد في وصف الممارسات الجيدة والمعايير الأكاديمية المتفق عليها وطنياً. وتشمل هذه البنى التحتية الأنشطة المتعلقة بالشهادات الأكاديمية كافة، من أنظمة مؤهلات التعليم العالي إلى بيانات المعايير القياسية للمواد ومواصفات البرامج، علماً أن بيانات المعايير القياسية للمواد تحدد التوقعات المرتبطة بمعايير الدرجات الأكاديمية في التخصص.

ثانياً: اعتماد (إجازة) برامج إعداد المعلمين والمعلمات

يعالج هذا المحور الأشكال المتداولة في إجازة *certification* برامج إعداد المعلمين والمعلمات، أي دراسة الكيفية التي يجري بموجبها إقرار البرنامج، والتعرُّف إلى هوية الجهات التي تجيزه أو تعتمده ومواصفاتها، بما يكفل أن يكون خريجوه مؤهلين *eligible* للتعيين أو الالتحاق بمهنة التعليم. وتطبق إجراءات إجازة البرامج عادة في ثلاث مراحل من عمر برنامج إعداد المعلمين: ١) إنشاء البرنامج، ٢) تعديله/ تطويره، و٣) إضافة مقررات أو حذف أخرى.

اذا كان مفهوما «ضمان الجودة» و«النوعية» في التعليم العالي، حديثين نسبياً باعتبار أن التركيز عليهما بشكل كبير بدأ في العقد الأخير من القرن العشرين، فإن العمل بمفهومي «الاعتماد» و«الاعتراف» والالتزام بمتطلباتهما في التعليم العالي بدأ منذ أكثر من قرن، خاصة في الولايات المتحدة الأميركية.

١. ماهية الاعتماد

الشائع في تعريف «الاعتماد» أنه عملية تزكية من قبل هيئة مستقلة لبرنامج أو مقررات لإعداد وتأهيل أو تدريب مهني أو حرفي. الأمر الذي يعني أن المادة المتاحة والمقدمة كافية لتخريج أفراد يحققون المعايير المطلوبة للدخول إلى المهنة ومباشرة العمل فيها. فالاعتماد، بهذا المعنى، هو العملية الأساسية في ضمان جودة

تحضير برنامج الإعداد أو التدريب. وهو سبيل أساسي لإشراك المختصين في المهن في اتخاذ القرارات حول المعايير والمواصفات المطلوبة للدخول إلى المهنة، فضلاً عن إشراكهم في وضع البرامج والمواد المستعملة في الإعداد والتأهيل والتدريب. أما عند النظر إلى «الاعتماد» من زاوية براجماتية صرفة، فإننا نجد أن الهدف الأساسي للاعتماد هو طمأنة الجمهور وسوق العمل بأن خريجي برنامج معين أو كلية محددة معدّون مهنياً بشكل سليم وهم بالتالي مؤهلون للقيام بالمهنة التي أُعدوا لممارستها. من هذا المنطلق يمكن اعتبار «الاعتماد» مفتاحاً أساسياً لرفع مستوى المهنة عبر الدفع إلى تحسين الأداء سواء على مستوى التصميم أو التنفيذ لبرامج الإعداد والتأهيل، وذلك من خلال المراجعة الدورية والتحفيز المستمر.

٢. نظام الاعتماد

لعل السؤال الأول الذي يقفز إلى السطح بشكل عفوي هو: ما المطلوب اعتماده؟ أو ما هو الذي يعتمد في العادة؟ الجواب واضح وصريح: المؤسسة والبرامج هي التي تعتمد وليست المقررات أو الأشخاص.

وبالطبع هناك في ما يتعلق بنظام أو أنظمة الاعتماد، كما في ما يتعلق بأنظمة ضمان الجودة، حزمة من القيم والمبادئ التي تؤطّر العمل بالنظام المختار. تختلف هذه القيم والمبادئ من مجتمع إلى آخر. ففي المجتمع الأمريكي مثلاً، وهو الأكثر استخداماً لنظام الاعتماد، تشكل القيم الخمس التالية المبادئ التي تدور حولها وتستوحي منها معظم عمليات وإجراءات ضمان الجودة والاعتماد:

- إن مؤسسات التعليم العالي هي المسؤولة الأساسية عن الجودة الأكاديمية. فهي المرجع في الأمور الأكاديمية وهي بالتالي موضع الثقة.
- إن الرؤية المؤسساتية هي في أساس كل أحكام الجودة الأكاديمية.
- إن استقلال المؤسسة التربوية عامل أساسي في تشجيع التميّز الأكاديمي ومواصلة مسيرته.
- إن المجتمع ونظام التعليم العالي في أميركا مبنيان على اللامركزية وعلى التنوع الموجود بين المؤسسات.
- إن الحرية الأكاديمية لا تنمو إلا في أجواء التقدم الأكاديمي والقيادة الرشيدة.

٣. كيف يعمل نظام الاعتماد

يبنى نظام الاعتماد أصلاً على حزمة من المعايير *standards* وأخرى من الدلائل *evidences*، ويحكّم من قبل الزملاء. ويعمل نظام الاعتماد، في العادة، من خلال مؤسسة متخصصة تنفذ بالترتيب مجموعة من الخطوات المتدرجة والمتتابعة، كما في المثال التالي:

- تضع مؤسسة الاعتماد مجموعة من المعايير التي يشترط مراعاتها للحصول على الاعتماد.

- تقوم المؤسسة (والبرامج) التي تطلب الاعتماد بدراسة ذاتية *self study* تستند لإنجازها على المعايير الموضوعة والمقررة. وترمي الدراسة هذه إلى تقويم الأداء الحالي للمؤسسات أو البرامج طالبة الاعتماد وتشخيص حاجاتها وبيان نقاط القوة ونقاط الضعف في دورة عملها.

- تتم مراجعة طلب الاعتماد المقدم، من قبل لجنة متخصصة مؤلفة من الأكاديميين والإداريين، وهذا ما يعرف بمراجعة الزملاء *peer review*. فيراجع الزملاء الدراسة الذاتية المقدمة، ويشاركون في زيارات ميدانية للمؤسسة أو البرنامج قيد المراجعة. وفي الغالب الأعم، يشكل المختصون من الأكاديميين الأكثرية في لجنة دراسة الطلب. وقد ينضم لهم أحياناً مندوب عن مؤسسة الاعتماد، أو ممثلون عن المجتمع المدني ممن لديهم اهتمام بالتعليم العام. والجدير بالذكر أن جميع أعضاء فريق المراجعة هم من المتطوعين الذين لا يتقاضون بدلاً عن عملهم التقييمي.

- تقوم هيئة الاعتماد من خلال لجان صنع القرار فيها، والتي عادة ما تتألف من إداريين وأكاديميين وأعضاء من المجتمع المدني، بإصدار أحكام على نتائج الملف المقدم والذي يشمل الدراسة الذاتية، ومراجعة النظراء، والمعاينات خلال الزيارات الميدانية، وبالاستناد إلى المعايير التي وضعتها كأساس لحكمها. ومن ثم يمنح الاعتماد أو يحجب عن طالبه.

- تخضع المؤسسات والبرامج التي حصلت على الاعتماد إلى مراجعة دورية (كل بضعة سنوات أو في حد أقصى كل عشر سنوات) من قبل هيئات الاعتماد، وذلك لتقرير مدى استحقاق تلك المؤسسات للاحتفاظ بالاعتمادية.

٤ . لماذا الاعتماد؟

يلعب الاعتماد في المجتمعات بعامة، وفي المجتمع الأمريكي بخاصة، أدواراً عدة، تحولت من كونها مهمة إلى كونها ضرورية لحسن سير حركة المجتمع على الصعد المختلفة:

- يضمن «الاعتماد» حداً أدنى من الجودة الأكاديمية عند الطلبة برسم المجتمع والاقتصاد. إنه يؤشر على التزام المؤسسة أو البرنامج بمعايير جودة مؤهلات الأكاديميين، والمناهج والخدمات المقدمة للطلبة، من مكتبات ومختبرات، وغيرها من التكنولوجيا والأنشطة الأساسية في ضمان جودة عمليتي التعليم والتعلم.

- بات «الاعتماد»، في المجتمع الأمريكي، شرطاً ضرورياً لحصول مؤسسة الإعداد على معونات ومنح من الولاية أو الدولة الفدرالية، وحصول الطلبة المنتسبين إليها على منح دراسية من الدولة.

- يساعد «الاعتماد» القطاع الخاص في اختيار الأفضل من الخريجين المتقدمين للعمل. حيث أن التخرج من مؤسسات أو برامج معتمدة يزيد من فرص دخول سوق العمل، كما يساعد في انتقال الطلبة بين مؤسسات التعليم العالي ونقل أكبر عدد من الوحدات الدراسية.

٥ . الاعتماد في الولايات المتحدة الأميركية

يجري الاعتماد في الولايات المتحدة الأميركية بإشراف هيئات خاصة غير تابعة للدولة. إلا أن الدولة تجيزها بصورة غير مباشرة، وذلك عن طريق منحها مساعدات فدرالية عندما تتيقن من كفاءتها من خلال متابعة أعمالها. ويتم اعتماد برامج كليات التربية الدراسية عن طريق إحدى عشرة هيئة وطنية، وثماني هيئات جهوية موزعة في أنحاء مختلفة من الولايات المتحدة، بالإضافة إلى إثنين وستين هيئة أخرى موزعة على اختصاصات ومناطق مختلفة. علماً بأن أهم هيئتين لاعتماد برامج إعداد المعلمين والمعلمات في الولايات المتحدة هما:

- NCATE المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education تأسس في العام ١٩٥٤.

- TEAC مجلس اعتماد وإعداد المعلمين Teacher Education Accreditation Council وقد تأسس في العام ١٩٩٧.

وبالرغم من التاريخ الطويل لاعتماد برامج تأهيل المعلمين والذي ينيف على نصف قرن، إلا أن أقل من نصف البرامج الحالية فقط، والتي تزيد عن ١٣٠٠ برنامج، قد تم اعتمادها من إحدى الهيئات الموجودة. ويصبح الاعتماد مع الوقت برهاناً على المستوى الجيد وبالتالي يتحول إلى عنصر جاذب للجمهور. وغالباً ما يُمنح الاعتماد لمؤسسات التعليم والمستشفيات خاصة في الولايات المتحدة الأميركية حيث لا يوجد ترخيص لهذه المؤسسات من قبل الدولة الفدرالية. لذا يتم الاعتماد عادة عن طريق مؤسسات غير حكومية لا تبغي الربح، وهي مؤسسات المجتمع المدني التي تضع الضوابط والشروط لاعتماد المؤسسات والمدارس.

ثالثاً: الترخيص بممارسة المهنة

١. المفارقة

إن مفهوم إجراء «الترخيص للتعليم» هو في الأصل صناعة عربية صرفة تعود إلى القرن التاسع الميلادي، وها نحن اليوم نبحث في الممارسات الغربية التي كانت قد اقتبست المفهوم من حضارتنا، لنأخذ عنها صيغ تطبيق هذا الإجراء. وأصل ذلك أن «طالب العلم» في الجزيرة العربية كان طالباً متجولاً، لأنه كان يدرس في المكان الواحد على أستاذ واحد، وحيث يندر أن يجد شخصاً واحداً يلم بكل الموضوعات والعلوم، كانت «الدراسة المتحركة» إحدى قواعد تحصيل العلم عند العرب القدامى. وقد أسست هذه «الهجرة» المستمرة عند طلبة العلم لبزوغ «الإجازة» أو «الإذن بالتعليم».

كانت «الإجازة» هي الشهادة التي يمنحها الأستاذ للطالب الذي أنهى برنامج الدراسة التي بدأها معه، وكانت هذه الإجازة تعطي الحق لحاملها بأن يعلّم المواد التي درسها على يد الأستاذ مانح «الإجازة». وقد وجدت واستخدمت هذه الأذونات أو الإجازات في القرن التاسع. وكانت تشكل بالنسبة للطلبة الذين ينتقلون من مركز دراسة إلى مركز دراسة آخر طلباً لمزيد من العلم، جواز سفر يسهّل التنقل وشهادة كفاءة في موضوعات بعينها. وقد يكون من المفيد التذكير هنا بأن مفردتي *license* بالانكليزية و*license* بالفرنسية اللتين تقابلان مفردة «إجازة» باللغة العربية، مشتقتان من عبارة *licentia docendi* باللاتينية، أي «إذن بالتعليم».

٢. طبيعة «الترخيص بممارسة التعليم»

«الترخيص بممارسة التعليم» هو إجراء إداري بالمعنى التنظيمي[٥] لمفهوم الإدارة. والرخصة هي وثيقة رسمية صالحة لفترة من الزمن تعطي لحاملها حق ممارسة مهنة التعليم في البلد أو الولاية أو المقاطعة المعنية. وتحمل هذه الوثيقة عدة أسماء بحسب البلد أو الولاية، فهي حيناً إجازة وحيناً آخر رخصة، وأحياناً إذن بالتعليم..) وتمنحها لطالبيها الأجهزة المفوضة من قبل السلطات المركزية أو المحلية بعد التأكد من تحقيقهم الشروط الأكاديمية والفنية والأخلاقية والمدنية. ويمكن أن يتم التأكد من تحقيق هذه الشروط من خلال دراسة الملف العلمي والوظيفي للمرشح/المرشحة[٦] أو من خلال إخضاعه (أحياناً وفي الحالات الخاصة بشكل أساسي) لبعض الاختبارات التي تتفاوت من حيث الهدف والصعوبة والموضوع بحسب السيرة العلمية لطالب الترخيص ومصدر مؤهلاته[٧].

---

(٥) الدليل على أنه إجراء إداري، هو خضوع صلاحية هذا الترخيص لعامل الزمن الذي تحدد مدته السلطات الإدارية وليست المؤسسات الأكاديمية أو المهنية. نقرأ مثلاً في الإعلانات الرسمية في إحدى الولايات الأمريكية الآتي:
Recently Governor Vilsack signed legislation changing the expiration date of all teaching licenses. Previously all licenses expired on August 31. From now on, all teaching licenses will expire at the end of the practitioner's birth month. This legislation will include Provisional licenses, Educational licenses, Professional licenses, Administrator licenses, Evaluator licenses, Conditional licenses, Emergency licenses, Post-secondary licenses, and Occupational licenses..

(٦) ففي مقاطعة كيبيك مثلاً نقرأ في قانون التعليم راجع:
Le permis d'enseigner est délivré à la personne qui satisfait aux conditions mentionnées dans l'un des paragraphes suivants:
1° elle a achevé avec succès un programme de formation à l'enseignement mentionné à l'annexe II;
2° elle est titulaire d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec et elle a achevé avec succès:
a) soit un programme universitaire équivalant à un minimum de 90 unités d'un programme dispensé par une université au Québec et un programme de formation psychopédagogique équivalant à 30 unités d'un programme dispensé par une université au Québec;
b) soit un programme universitaire équivalant à un minimum de 90 unités d'un programme dispensé par une université au Québec et comportant 30 unités de formation psychopédagogique.

(٧) يخضع مثلاً المقيم غير المواطن إلى امتحان في اللغة المستخدمة في التدريس.

فضلاً عن إجازة برامج إعداد المعلمين والمعلمات، قام قسم من الدول ببلورة أدوات وإجراءات إضافية للتأكد من أن المرشح لوظيفة معلم/ المعملة، يمتلك المعارف والمهارات المطلوبة وتشهد سيرته على أخلاقه وحسن سلوكه. وقد أنيط أمر تنفيذ هذه المهمة بوزارات التعليم العالي مباشرة في بعض الدول، كما تم، في دول أخرى، تفويض عدد من الجامعات الحكومية أو الخاصة التثبت من أهلية المرشح ومنحه «وثيقة الترخيص بالتعليم» أو «رخصة ممارسة المهنة» على أن تتحمل المؤسسة المانحة للرخصة مسؤولية الالتزام الدقيق بتطبيق شروط الترخيص المعتمدة رسمياً. كما تُجري دول أخرى امتحانات متخصصة لمنح الناجحين فيها رخصة لممارسة مهنة التعليم على الأراضي الوطنية، وذلك بغض النظر عن البرنامج الذي تخرّج منه الفرد طالب الرخصة.

هكذا، يرمي محور «**الترخيص بممارسة المهنة**» إلى إلقاء الضوء على الأساليب المعتمدة في تنظيم عمليات منح «الرخصة»، سواء عبر إجراءات إدارية بحتة أو عبر تنظيم إمتحانات فنية وأكاديمية، وشروط الترشح وصلاحية الرخصة؛ وعلى التغيرات النوعية التي طرأت على طبيعة التعلم والتعليم (إن وجدت) بعد اشتراط حيازة الرخصة المهنية، في الدول التي تبنت هذا الإجراء.

ولعل برنامج الامتحان الذي فرضته مقاطعة أونتاريو[٨] في كندا (مايو ٢٠٠٠) على المعلمين يوضح الصورة كاملة عن أهمية مثل هذا النوع من الامتحانات للحفاظ على مستويات الجودة في التعليم وبالتالي دفع المعلمين والمعلمات إلى تحديث معارفهم وكفاءاتهم ليتمكنوا من الحصول على الرخصة أو تجديدها.

بموجب هذا البرنامج، يتعين على كل من ينوي الترشح لدخول مهنة التعليم، أن يخضع لاختبار في ما يأتي:

- في اللغة للتأكد من قدرته على تدريس التلاميذ بإحدى هاتين اللغتين، إذا كان ممن تلقوا علومهم بلغة غير اللغتين الانكليزية والفرنسية.

- في المعرفة الخاصة بالمناهج وطرق التدريس (للمعلم/ المعلمة المبتدئ)، علماً بأن الوزارة المعنية قد صممت برنامجاً شبيهاً ببرامج التدرج في مهن الطب

(٨) لمزيد من التفاصيل، راجع الموقع الالكتروني:
http://mettowas21.edu.gov.on.ca:80/eng/document/nr/00.05/tests.html

والمحاماة، يضع المعلم/المعلمة المبتدئ برفقة معلم/معلمة ذي خبرة في غرفة الصف ريثما يكتسب خبرات في إدارة الصف ومهارات التدريس والتعامل مع المناهج.

– في المعارف والمهارات المهنية وذلك لضمان التأكد من أن المعلم/المعلمة قد عمل على تحديث معارفه ومهاراته، من جهة أولى؛ ولوضع معايير يستطيع المعلمون من خلال تحقيقها ضمان الحفاظ على الترخيص لممارسة المهنة، من جهة ثانية.

٣. أين تظهر الحاجة إلى الترخيص بممارسة مهنة التعليم؟

يتناقض هذا النوع من الإجراءات، سواء لجهة الفلسفة أو لجهة الهدف، مع جوهر الأنظمة المركزية التي لا تمنح فرصاً كبيرة للقطاع الخاص للاستثمار في التربية والتعليم. بعبارة أخرى، إن الترخيص لممارسة مهنة التعليم هو إجراء يميّز أساساً الأنظمة اللامركزية التي ترتفع فيها نسبة مشاركة القطاع الخاص في تحمل مسؤولية تكوين المعلمين من جهة أولى، وتوفير خدمات التعليم في مراحله المختلفة من جهة ثانية[٩].

٤. الفلسفة الكامنة وراء مثل هذا التدبير؟

عندما تكون عملية إعداد (تكوين) المعلمين مفتوحة يوفرها عدد كبير من الجامعات والمعاهد العامة والخاصة، وعندما تكون مناهج هذه الجامعات وبرامجها متنوعة ومتعددة، يرجّح أن يتخرج منها معلمون ومعلمات بفلسفات مختلفة وقناعات تربوية متباينة، يراهنون على مدارس فكرية ومعرفية متفرقة وغير متطابقة على الأرجح، ويطورون بالتالي مواقف ومقاربات يخشى ألا تكون متساوقة.

بالطبع يمكن التحكم جزئياً بملامح المعلم/المعلمة الخريج من خلال مراقبة المناهج والبرامج عند الإجازة للجامعة أو المعهد باعتمادها واستخدامها في تكوين المعلمين وتخريجهم.. إلا أن مراقبة المناهج عند منح إجازة الاستخدام لا تكفي

(٩) بما أن توظيف المعلمين في الأنظمة المركزية يتم على مستوى الدولة، فإن مجرد التعيين في ملاك التعليم يقوم مقام الترخيص بممارسة المهنة مدى الحياة.

لضمان حسن هذا الاستخدام، أو حتى الاستخدام الفعلي والدقيق للمناهج المجازة، كما لا تكفي لضمان عدم استخدام مناهج أخرى على أرض الواقع بعد الحصول عل الإذن الرسمي بتخريج المعلمين. فالترخيص لممارسة مهنة التعليم، سواء بعد دراسة ملف المرشح/المرشحة أو إخضاعه لامتحان تعقده أجهزة السلطة الرسمية، يسمح لهذه الأخيرة بالتأكد من أمور عدة:

– عدم تناقض الفلسفة التربوية التي يستوحيها الخريج المرشح/المرشحة لمهنة التعليم في تشكيل مبادئه ومواقفه وقيمه التربوية، مع النواة الأساسية للفلسفة الرسمية للدولة.

– اتساق المدارس الفكرية والنظريات المعرفية التي تشكل مرجعية المرشح/المرشحة الفكرية مع المبادئ الأخلاقية والمنطلقات القيمية للدولة.

– إتقان الخريج المرشح لحزمة الحد الأدنى من المهارات التي تضمن قدرة الخريج المرشح على تنفيذ التعليمات الرسمية.

– إتقان المرشح لحزمة المهارات الأساسية التي يمكن أن تبنى عليها عمليات التطوير المهني اللاحقة.

والدليل الحسي على ما ورد أعلاه أن الدول أو الولايات أو المقاطعات أو حتى النواحي الإدارية المختلفة في الدولة الواحدة، غالباً ما تمنع على من لا يحمل رخصة بالتعليم، صادرة عن دوائرها المحلية أو معتمدة من قبلها، أن يمارس التعليم في المدارس الخاضعة لسلطتها. فمقاطعة كيبك مثلاً قد أصدرت قانوناً خاصاً يفصّل كيفية الحصول على رخصة تعليم من سلطات كيبيك لكل من يحمل رخصة تعليم صادرة عن إدارة خارج المقاطعة[١٠]. ويحمل مثل هذا التدبير في ثناياه حذراً ضمنياً من جدية الرخصة التي تمنحها بعض الدول و/أو الولايات أو المقاطعات، خاصة بعد تكاثر المسارات البديلة التي تقبل بها بعض السلطات المرخِّصة (بكسر الخاء) لمنح الترخيص بالتعليم[١١]. وهذا ما يفسر مثلاً التنبيه الوارد في الوثيقة المذكورة

(١٠) راجع:
"CONDITIONS ET MODALITÉS POUR OBTENIR UNE AUTORISATION D'ENSEIGNER AU QUÉBEC" (Ce document s'adresse aux titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec).
http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/aut_ens_info_f.htm

(١١) سوف نتحدث لاحقاً عن الطرق البديلة لمنح الترخيص بممارسة مهنة التعليم.

أعلاه والذي يشدد على أن الخبرة التعليمية، مهما اتسعت، لا يمكن أن تحل في أي حال من الأحوال مكان التكوين النفس-تربوي[١٢].

هذا مع العلم أن الرخصة بممارسة التعليم قد تعطى مرة واحدة للشخص الواحد ولمدى الحياة (نادراً)، أو أنها غالباً ما تمنح لمدة معينة تنتهي صلاحية العمل بها بعد مرور مهلة من الزمن يحددها القانون (حوالي ٥ سنوات في الغالب) يعاود بعدها حامل/ حاملة الرخصة التقدم بطلب ترشح جديد للحصول على رخصة جديدة أو تمديد مفعول الرخصة السابقة كلما انقضت فترة الصلاحية، وذلك بالطبع من أجل أن تتأكد السلطات المعنية من:

- أن طالب/ طالبة تجديد الرخصة قد طوّر نفسه مهنياً واطلع على آخر التشريعات التربوية التي صدرت خلال السنوات المنصرمة (الفترة التي غطتها الرخصة السابقة)، والتي باشرت السلطة الرسمية المعنية تطبيقها على التراب الوطني تباعاً.

- أن طالب/ طالبة تجديد الرخصة لم يبدّل مرجعياته وبالتالي لم يغير قناعاته ومبادئه التربوية الأساسية.

- أن طالب/ طالبة تجديد الرخصة لم يخضع إلى أي نوع من الضغوط غير المباشرة التي قد تكون دفعته إلى تجميد ممارساته داخل قوالب جاهزة فرضتها عليه المؤسسة التي عمل فيها خلال الفترة السابقة.

خلاصة القول، ترمي الدولة التي تفرض إجراء «الترخيص لممارسة التعليم» إلى خلق ديناميكية إدارية ذات مفاعيل فنية تحافظ على الجودة وتضمن أن مناهج تكوين المعلمين والمعلمات التي رخصتها قد استخدمت فعلياً أثناء فترات الإعداد؛ وأن المعلم/ المعلمة المستحِق للرخصة قد حدّث مهاراته ومعارفه التربوية ولم يبقَ مسمّراً في المحطة التي تركته فيها إجراءات الترخيص السابقة.

٥. إجراءات الحصول على الرخصة

تختلف إجراءات الحصول على الرخصة بممارسة مهنة التعليم باختلاف هوية أو جنسية طالب/ طالبة الترخيص:

---

(١٢) المرجع نفسه: نقرأ هذا التنبيه بخط عريض وضمن اطار منفرد بقصد لفت النظر:
«Noter que l'expérience en enseignement, aussi vaste soit-elle, ne peut pas remplacer la formation psychopédagogique ».

أ. المواطنون التابعون مباشرة للسلطة المحلية المقدم إليها طلب الترخيص (والمخولة منح الترخيص بممارسة مهنة التعليم في مدارسها). ويتم الترخيص لهؤلاء بناء على ملف فني يتضمن وثائق رسمية تؤكد حصول المرشح على الشهادة الجامعية الأكاديمية والشهادة التربوية المطلوبتين للحصول على الترخيص، من جامعات معتمدة ومعترف بها. فضلاً عن وثائق تحمل تأكيداً من السلطات المعنية بأن السلوك المدني للمرشح مستقيم (ما يشبه أو يعادل وثيقتي براءة الذمة والسجل العدلي).

ب. المواطنون التابعون إلى سلطة محلية غير تلك التي تمنح الترخيص أو التي تقدم المرشح/المرشحة للحصول على رخصة بممارسة مهنة التعليم في مدارسها. ويتم الترخيص لمثل هؤلاء بناء على ملف فني أكبر من ملف مواطنيهم التابعين للسلطة المحلية المخولة بالترخيص. يشتمل هذا الملف، في العادة، نسخاً مصدقة من الشهادات الأكاديمية والتربوية الممنوحة من جامعات معترف بها، مع إثبات بالمواد المنهجية التي درسها المرشح لنيل تلك الشهادات، وإفادة مصدّقة من الجامعة تبين اللغة التي درس بها في الجامعة، فضلاً عن الأوراق الثبوتية للجنسية وللسلوك المدني المستقيم(١٣).

ج. على غير المواطنين ممن يطلبون الحصول على رخصة بممارسة مهنة التعليم، أن يتقدموا بملف فني يحتوي على جميع الوثائق التي تثبت أهليتهم لمثل هذه الوظيفة. أي أن يضمّنوا الملف المذكور نسخاً مصدقة عن شهاداتهم مع إثبات بالمواد المنهجية التي تضمنها برنامج دراستهم الجامعية، وإفادة مصدقة تبين اللغة التي درسوا بها في الجامعة، فضلاً عن صورة مصدقة عن بطاقة الإقامة الدائمة أو الإذن بالعمل. وبالإضافة إلى الوثائق التي تثبت استقامة السلوك المدني، يخضع طالب الترخيص (من هذه الفئة) إلى امتحان في اللغة للتأكد من قدرته على التدريس بلغة البلد الرسمية(١٤).

---

(١٣) بالنسبة لمقاطعة كيبيك راجع الموقع:
http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/aut_ens_info_f.htm

(١٤) المرجع نفسه.

٦. فترة صلاحية الرخصة

تتحكم الإدارة أو السلطة المحلية بفترة صلاحية الرخصة بغض النظر عن فترة الصلاحية المعلنة عند إصدار وثيقة الرخصة. فليس من الأمور النادرة أو المستغربة أن تصدر السلطات المعنية قراراً يوقف العمل بالرخص الممنوحة بتاريخ معين، أو أن يختزل مدة تلك الصلاحية أو حتى يمدد العمل بها إلى ما بعد الفترة الأصلية[١٥]. وقد يكون من المفيد هنا التأكيد على غياب أية علاقة من أي نوع كانت بين فترة صلاحية الرخصة وبين القاعدة الفنية أو التقنية التي تأسس عليها قرار منح الرخصة[١٦]. بعبارة أبسط، لا تختلف مدد صلاحية الرخص، في المستوى المهني الواحد، باختلاف السيرة العلمية أو المهنية لحاملها.

---

(١٥) في ما يلي أحد تعديلات القوانين الذي يعدل في صلاحية الرخصة، ويمكن مراجعته على الموقع:

http://www.gov.ns.ca/legislature/legc/bills/60th_1st/1st_read/b012.htm

An Act to Amend Chapter 1of the Acts of 1995-96, the Education Act Be it enacted by the Governor and Assembly as follows:

1. Subsection 146(1) of Chapter 1 of the Acts of 1995-96, the Education Act, as amended by Chapter 5 of the Acts of 2002, is further amended by adding immediately after clause (e) the following clauses:

- (ea) prescribing restrictions or conditions on a teacher's certificate or a teaching permit;
- (eb) authorizing the holder of a teacher's certificate or a teaching permit to surrender the certificate or teaching permit;
- (ec) respecting the reporting of the suspension or cancellation of, or restrictions or conditions on, a teacher's certificate or a teaching permit to school boards in the Province and teacher certification authorities within and outside Canada;
- (ed) respecting the disclosure of information pertaining to the suspension or cancellation of, or restrictions or conditions on, a teacher's certificate or teaching permit;

2. This Act comes into force on such day as the Governor in Council orders and declares by proclamation.

(١٦) بموجب القانون الصادر في مايو ٢٠٠٠ حول برنامج اختبار المعلمين، حددت مدة صلاحية الرخصة التي تمنح للمعلم بخمس سنوات، تجدد بعدها استناداً إلى نتائج الاختبار الذي يخضع له مهما طال التجديد. راجع:

http://mettowas21.edu.gov.on.ca:80/eng/document/nr/00.05/tests.html

٧. الترخيص لممارسة المهنة والطرق البديلة المؤدية إلى الحصول على رخصة

كان أحد أهداف الترخيص لممارسة مهنة التعليم، هو ضمان حد أدنى من توحيد الأسس الأولية لأفعال التعليم بما يكفل خدمة تربوية مجدية لا تتعارض مع المبادئ العامة للدولة. وكانت الفرضية الأولى التي يستند إليها هذا النوع المفرد من الترخيص، والذي كان يشترط في جميع الحالات حيازة شهادة جامعية تربوية، أن التأهيل العلمي/الأكاديمي التربوي هو الضامن الرئيس لاكتساب معلم المستقبل ما يلزم من كفايات ومبادئ تمكنه من ممارسة عمله بدرجة مقبولة من المهنية. إلا أن الضغوط التربوية (الحاجة إلى معلمين إما بسبب تزايد أعداد الملتحقين، أو بسبب تخفيف نسبة الطلبة إلى المعلم الواحد..) دفعت السلطات المحلية والوطنية إلى تخفيض عتبة شروط الترخيص من ضرورة حيازة الشهادة الجامعية التربوية إلى الاكتفاء بحيازة الشهادة الجامعية الأكاديمية، يضاف إليها بعض فترات التدريب التي تتفاوت من حيث المدة وتختلف من حيث المضمون. وقد انتشرت ظاهرة الدروب المختصرة للحصول على الرخصة في ٤٧ ولاية أمريكية فضلاً عن العاصمة واشنطن. وقد نما التدريب البديل حتى بلغ عدد دروبه خلال العام ٢٠٠٥ ما يقارب ١٢٢ درباً بديلاً تستخدم لإجازة المعلمين يطبقها ٦١٩ جهازاً من أصحاب البرامج الفردية على امتداد البلاد[١٧].

بالطبع يصعب، على خلفية أيديولوجية بحتة، الاعتراض على تكاثر الدروب البديلة للحصول على ترخيص بممارسة التعليم، في بلد يرفع شعار العدالة وتكافؤ الفرص وتعميم التعليم حتى نهاية التعليم الأساسي، فالحاجة المتزايدة إلى معلمين متمهّنين تزداد بقدر ما ترتفع أصوات تطالب بالعناية بمكونات تحسين النوعية. كما يصعب، بالمقابل، قبول الفرضية التي يعتبر بموجبها أن الترخيص عبر الدروب البديلة، يضمن حيازة المعلمين المرخص لهم مستويات معادلة لمرشحي الترخيص الذين يمرون بالمعبر الأصلي، حيث أن التجارب السابقة قد أثبتت أنه بقدر ما تزداد

(١٧) راجع تقرير المركز الوطني للمعلومات التربوية National Center for Education Information (NCEI)، بعنوان "Alternative routes to teacher certification" على الموقع:
http://www.ncei.com/Alt-Teacher-Cert.htm.

البدائل بقدر ما تخف مفاعيل الضبط ويسهل الابتعاد عن روحية المبادئ التي أسست للإجراء الأولي. إلا أن حسنات هذه الدروب البديلة للحصول على ترخيص بممارسة التعليم قد ظهرت جلية في دراسة قام بها المركز الوطني للمعلومات التربوية NCEI، حيث تبين أن هذه البدائل قد سمحت لنسبة كبيرة من العاملين في غير القطاع التربوي من الانتقال إلى مهنة التدريس خاصة بعد أن يكونوا قد تجاوزوا عمر الثلاثين. كما قد سمحت للأقليات[١٨] بدخول هذا السلك. علما أن نصف من دخل إلى مهنة التعليم عبر هذه الدروب البديلة قد صرح بأنه ما كان سيدخل إلى مهنة التعليم لولا توفر مثل تلك البدائل[١٩].

يبقى أن الغالبية العظمى من البحوث العلمية التي ترمي إلى الكشف عن علاقة ملامح المعلم بالنتائج التي يحققها طلبته، تركز بشكل أساسي على التأهيل الأكاديمي والتربوي للمعلم، محاولة بيان أثر ذلك على معارف الخريجين وقدراتهم العقلية العليا ومواقفهم، وقلما تضع هذه البحوث «رخصة ممارسة التعليم» متغيراً تبحث عن أثره في تشكيل ملامح الخريج. وبالفعل لم نعثر، بوسائلنا المتواضعة، على بحث يبين أثر حيازة رخصة التعليم على نتائج الطلبة.

٨. إعداد المعلمين في أوروبا

في معظم دول الاتحاد الأوروبي نرى أن التعليم العالي في حالة إعادة موضعة بالنسبة إلى أمرين أساسيين وضعا في سلم أولويات المنطقة، بعد اتفاق بولونيا *bologna process* وهما إدارة التعليم العالي وبنية النظام ومساراته. فباستثناء ألمانيا نجد أن بعض الدول قد تأثرت بالاتفاق الذي عمل على توحيد أو تقريب أنظمة التعليم العالي بعضها البعض. لذا بدأت عملية إعادة تنظيم البنية الأساسية من حيث المفهوم والفلسفة التربوية بأمل أن يصبح للاتحاد الأوروبي بحلول العام ٢٠١٠ أفضل نظام للتعليم العالي مبني على أسس اقتصاد المعرفة *knowledge driven economy*. ويرتكز النظام الجديد، وهو نظام طوعي للدول الموقعة، على تقريب أنظمة التعليم العالي من خلال البنى الإدارية والأهداف وبرامج التنفيذ. وسيشجع هذا النظام، عند وضعه حيّز التنفيذ في العام ٢٠١٠، التنافس بين الجامعات

(١٨) مثلاً «غير البيض» بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية.

(١٩) لمزيد من التفاصيل راجع الموقع: www.teach-now.org.

الأوروبية على استدراج الطلبة والأكاديميين المميزين، وسيسهل هذا النظام الحراك الاجتماعي بكل مستوياته.

وسيجعل كل هذا نظم الاعتماد المختلفة أكثر دينامية وتطوراً، ويعزز المنافسة بين الجامعات للحصول على الاعتماد والإجازة، وبالتالي الشهرة لاستقطاب أكبر عدد من الطلاب والطالبات، بالإضافة إلى الأكاديميات والأكاديميين المميزين. وسيؤدي هذا إلى الحصول على ميزانيات وإمكانيات أكبر.

سيكون لاتفاق بولونيا تأثير كبير على مناهج إعداد المعلمين والمعلمات في كليات التربية ومعاهد إعداد المدرسين من حيث البنى ومدة البرامج وموقع الإعداد. إن الفروقات في إعداد المعلمين والمعلمات، والتي تتراوح ما بين ثلاث سنوات لإعداد معلمي المراحل الابتدائية في كل من اسبانيا وايرلندا مثلاً وست سنوات ونصف لإعداد معلمي المرحلة الثانوية في ألمانيا، وقد تصل إلى حوالي ثماني سنوات في بعض الاختصاصات في إيطاليا، قد تبدأ بالتغيير مع الوقت حتى تصبح عملية إعداد المعلمين والمعلمات موحدة في كل أوروبا (OECD, 2005).

٩. الترخيص لممارسة المهنة في كندا

يحتاج المعلم الجديد أو المبتدئ إلى شهادة من كلية تربية في إحدى المقاطعات ليستطيع ممارسة التعليم في المراحل الابتدائية والثانوية. وفي العادة، يحتاج المتقدم لسلك التعليم إلى حيازة شهادة في التربية أو دبلوم بالإضافة إلى شهادة جامعية أولى B.A.، مما يعني أن الداخل إلى سلك التعليم قد يمضي حوالي سنتين بعد حصوله على الشهادة الجامعية الأولى في كلية التربية قبل أن يسمح له بممارسة المهنة.

ولممارسة مهنة التعليم في المراحل الثانوية، على المرشح أن يكون حاصلاً على عدد معين من الساعات المقررة في التخصص، علماً بأن عدد الساعات المطلوبة تختلف من مقاطعة إلى أخرى. وبالإضافة إلى الشهادات، يحتاج المرشح أو المرشحة إلى سجل عدلي نظيف، وألا يكون اسمه على لائحة المسجلين في دائرة التعرض للأطفال. . . *child abuse registery*.

ليس هناك شهادة موحدة تمكن المرشح أو المرشحة من التقدم بطلب التوظيف لأكثر من مقاطعة. لذلك، يضطر المرشحون إلى الحصول على الترخيص بممارسة المهنة من كل مقاطعة يتقدمون لطلب التوظيف فيها. أما في الحالات الخاصة، أي

عندما يتعذر توفير معلمين لملء الشواغر المستجدة في بعض المواد التي يندر المختصون فيها، تُمنح المدارس إذناً خاصاً من الوزارة لتوظيف مرشح معلم/ معلمة غير مكتمل شروط التوظيف لمدة سنة واحدة على أن يُتابع من قبل إدارة المدرسة بشكل مستمر وتقديم العون والإشراف اللازمين له.

١٠. الترخيص لممارسة المهنة في بريطانيا وويلز

يحتاج المعلم المبتدئ أن يكون حاملاً لـ«رتبة المعلم المؤهل» Qualified Teacher Status- QTS قبل الدخول في سلك التعليم. علماً بأن أسهل السبل للحصول على التأهيل هو الالتحاق بالجامعات للحصول على الشهادة الجامعية الأولى BAÙBSc، ومن ثم على إجازة في التربية على المستوى الجامعي الثاني: Post Graduate Certificate of Education- PGCE، أما الطرق الأخرى فمنها الحصول على شهادة جامعية أولى من كلية تربية أو الخضوع لتدريب في مدرسة. وعلى جميع المعلمين والمعلمات في بريطانيا أن يعملوا بعد فترة تدريب تستمر لمدة سنة كاملة قبل أن يسجلوا بصفة معلمين في سلك التعليم. أما في ويلز فيطلب من المرشحين العمل لمدة سنتين قبل اعتمادهم، وفي هذه المرحلة يطلق عليهم اسم «معلم/ معلمة حديث التأهيل» Newly Qualified Teacher- NQT وتقع، في بريطانيا وويلز، على عاتق المدارس مسؤولية تهيئة المساعدة والإرشاد والدعم والتدريب لهذه الفئة من المعلمين حديثي التأهيل لكي ينجحوا ويتمكنوا من المهنة. كما تقع على عاتق المناطق التربوية مسؤولية تهيئة فرص التنمية المهنية *professional development* لهم.

هذا ويمكن لخريجي الجامعات في التخصصات غير الجامعية دخول سلك التعليم من طريق آخر هو صيغة «علِّم أولاً» *scheme "teach first"*. وكانت مدينة لندن قد أدخلت العمل بهذه الصيغة في العام ٢٠٠٣، ثم تبعتها مدينة مانشستر في هذا المسار بقصد استقطاب معلمين جدداً من حملة الشهادة الجامعية عن طريق إخضاعهم إلى تدريب مكثّف خلال فصل الصيف، يباشرون بعده التعليم في القسم الثانوي كمتدربين لمدة سنة، وفي حال نجاحهم في التعليم، وبعد دعمهم ومراقبتهم خلال هذه السنة، يمنحون رتبة المعلم المؤهل QTS دون أن يدخلوا برنامج الإجازة التربوية.

١١ . الترخيص لممارسة المهنة في الولايات المتحدة الأميركية

تختلف متطلبات الدخول إلى سلك التعليم من ولاية إلى أخرى، علماً بأن جميع الولايات تشترط حيازة الشهادة الجامعية الأولى كمتطلب رئيسي وضروري، على أن تكون هذه الشهادة في تخصص مطلوب للتعليم، مشفوعة بإعداد تربوي في طرق تعليم المادة، وتربية عملية يقوم بها المرشحون في المدارس تحت إشراف المكوِنين *trainers and mentors*. هذا ويطلب من المرشحين والمرشحات لسلك التعليم اجتياز امتحان كفاءة تقنية، إما على مستوى الولاية أو على المستوى الوطني، في المادة موضوع اختصاصهم وفي طرائق تعليمها. وغالباً ما تتم متابعة المبتدئين في السنة الأولى من التعليم إما عن طريق الزملاء، أو من قبل الجهة التربوية أو المقاطعة أو الولاية، أو في بعض الحالات من قبل منظمات أو هيئات خاصة. ونظراً إلى الحاجة المتزايدة للمعلمين والمعلمات، برزت العديد من مؤسسات الإعداد والتدريب والتأهيل من خارج نظام التعليم العالي.

تعتمد معظم الولايات سلّماً من الدرجات للتمهين *graduated licensing programs*، كما وقد تسمح بعض الولايات بتبادل إجازات التعليم في ما بينها. مقابل ذلك، تصر ولايات أخرى على ضرورة اعتماد معاييرها فقط لمن يريد ممارسة المهنة في أراضيها، علماً بأن حصول المرشح على الترخيص من ولاية ما غالباً ما يسهل عملية الإجازة في ولايات أخرى.

وكما رأينا أعلاه، تطلب معظم الولايات الشهادة الجامعية الأولى *BA* كحد أدنى، على أن يكمل المرشح لسلك التعليم تعلمه حتى حصوله على شهادة الماجستير خلال خمس سنوات من التحاقه بالسلك. أما بالنسبة لفترة صلاحية الترخيص، فقد عمدت بعض الولايات إلى منح ترخيص، لمدى الحياة، بممارسة مهنة التعليم، وذلك بناء على اجتياز المرشح مجموعة اختبارات، على مستوى الولاية، في ثلاثة حقول: بيداغوجيا التعليم، المعلومات العامة، ومعلومات أساسية في حقل التخصص.

١٢ . الترخيص لممارسة المهنة في نيوزيلندا

ليس في نيوزيلندا حتى الآن هيئة تنظيمية لاعتماد كليات وبرامج إعداد المعلمين والمعلمات. فقسم من هذه العملية يتم عن طريق الهيئة النيوزيلندية للمواصفات

The New Zealand Qualifications Authority, NZQA التي لها الحق باعتماد المواد والمناهج والمؤسسات. إلا أنه في الحقيقة تم إعطاء بعض مهام هذه الهيئة لهيئات ضمان الجودة التابعة لبعض الجامعات أو الكليات. لذا، نرى أن معايير مواصفات الاعتماد ليست واحدة. وحالياً، يقوم مجلس المعلمين بتطوير معايير تخرج *graduation standards* من أجل السماح للمؤهلين الجدد بالانتساب إلى سلك التعليم بصورة مبدئية. وتعتبر هذه الخطوة الأولى في سبيل إنشاء هيئة ضمان لجودة برامج إعداد المعلمين وإجازتهم.

رابعاً: المعايير الخاصة بالمعلمين

١. حول المعايير

يدرس هذا المحور طبيعة المعايير الخاصة بالمعلمين وعلاقاتها ببعضها، وما إذا كانت هناك عوامل تثقيل محددة لاحتساب فاعليتها. كما يعالج المقاربات المختلفة التي تعتمدها الدول أو الولايات أو أية سلطة محلية معنية في وضع المعايير التي تستخدمها إما لترخّص، على أساسها، برامج تكوين المعلمين في الجامعات (كليات التربية والمعاهد العليا)، أو لتبني، استناداً إليها، محكات منح رخصة ممارسة المهنة أو لتقوّم، انطلاقاً منها، أداء معلميها. ويحاول هذا المحور أيضاً، إبان تحليله آليات بناء المعايير الخاصة بالمعلمين، أن يستخرج المنطق الذي يحكم اختيار مؤشرات الكفاءة والأداء للمهنيين التي تستخدمها السلطات المعنية لتأكيد استخدام المعايير المقررة. ويتوقع أن يعرض هذا المحور، بالإضافة إلى ما سبق، الجهود العربية والانجازات التي تحققت في تحديد الكفايات وبلورة المعايير (متى وجدت).

يرتبط هذا المحور بالذي سبقه ارتباطاً مزدوجاً. فهو يؤسس، في أحد وجوهه، عمليات الترخيص لممارسة مهنة التعليم، كما يبني جزءاً من هويته على عمارة الترخيص لممارسة المهنة. فمن جهة أولى، يصعب بناء شروط إجازة برامج تكوين المعلمين وتحضيرهم للترشح إلى مهنة التعليم إذا لم تكن معايير جودة أداء المعلم واضحة في أذهان المسؤولين عن جهاز الترخيص للبرامج. كما يصعب بناء الشروط الفنية للترخيص للمهنة، وكذلك بناء امتحانات الترخيص (في حال وجودها) لممارسة مهنة التعليم، إذا لم تتبلور في أذهان المعنيين ملامح المعلم المطلوب

السماح له بدخول غرفة الصف. وتستوجب بلورة الملامح، في طبقات تكوّنها السفلى، تطوير آلية كشف حضور أو غياب كل ملمح من الملامح المرغوبة عند معلم المستقبل، فضلاً عن تطوير آلية لكشف ديناميكية تفاعل بعضها مع البعض الآخر؛ أي أن عملية بلورة الملامح تستوجب، في حدودها الدنيا، تحديد السمات والمعارف والمهارات التي يتحتم أن يتحلى بها أو يمتلكها المعلم العتيد، وتعيين وزن كل منها على خريطة الفاعلية المهنية.

من جهة ثانية، وفي الشق الخاص بعمليات التقويم والمتابعة، تتخذ منظومة المعايير أهمية خاصة بما تشكله من محكات ومؤشرات، تحدد حضورها (أو غيابها) خطوط التماس بين الجودة والرداءة. فعلى مستوى المشروع المهني المستقبلي للمعلم تشكل منظومة المعايير البوصلة التي يسترشد بها المعلم ليضبط سلوكه الصفي وأداءه العام على وقع المقاييس المهنية التي تستند إليها أحكام المديرين والموجهين التربويين وسائر المسؤولين الفنيين في تزكية معلم دون غيره وترقيته أو التوصية بتنميته مهنياً أو حتى استبداله.

وتختلف ملامح المعلم المطلوب تكوينه أو اختياره باختلاف فلسفة النظام التعليمي والدور المتوقع القيام به من قبل المعلم، والمقاربة المطلوب إتباعها لتحقيق ذلك الدور. بعبارة مبسّطة، السؤال الرئيسي الذي يقودنا بأمان إلى البحث في مسالة المعايير الخاصة بالمعلم، هو: ماذا نريد أن يفعل المعلم وكيف؟ حكماً، لن يكون الجواب عن هذا السؤال واحداً، واستطراداً، لن تكون المعايير بالتالي متماثلة إذا ما توقعنا أن يكون المعلم ملقناً أو توقعناه أن يكون ميسرا للتعلم، كما ستختلف حتماً هذه المعايير إذا ما أردناه مربياً عما يمكن أن تكون عليه إذا رغبنا منه أن يكون باحثاً مشاركاً في بناء المعرفة أو حتى نموذجاً سلوكياً يقلده المتعلمون.

غالباً ما تكون المشكلة الكبرى التي تلقي بظلالها على المعايير بعامة وتلك المتعلقة بالمعلمين بخاصة، هي ضبابية العلاقة السببية بين الفلسفة التربوية والملامح المقررة للمعلم من جهة أولى، وبين هذه الأخيرة (الملامح) والمعايير المقررة لضمان تحقق تلك الملامح من جهة أخرى. فالشائع أن يتمتع كل عنصر من العناصر الثلاثة المذكورة بمفرده (الفلسفة والملامح والمعايير)، أي من خارج علاقته بالعنصرين الآخرين، بشبه إجماع حوله. إلا أن الاعتراضات والتحفظات تبدأ بالظهور منذ لحظة ربط هذه العناصر ببعضها البعض، وصعوبات إقناع المعنيين

المباشرين بأن تصرفاً ما أو إجراءات على مستوى السلوك الصفي ينتج بالضرورة مفعولاً محدداً ذا علاقة موصوفة ومعروفة بملمح المعلم المتوخى، وتالياً بالفلسفة التربوية الأولية. ويبرز هنا السؤال الآتي: هل أن ارتدادات الكفاية التي يمتلكها المعلم تؤتي ثماراً مشابهة في وضعيات مختلفة؟ فإذا كان الجواب سلبياً، فما هي فائدة اشتراط حيازة هذه الكفاية أو تلك إذاً؟

في الحقيقة، هناك صعوبة فعلية في العثور على ترجمة عينية منتهية وقابلة للعزل لأي معيار من المعايير بمفرده في ممارسات المعلم/المعلمة الصفية. فالمراقب لسلوك المعلم/المعلمة سيجد أن المعايير التي وضعت لتأطير عمله غير مرئية في الممارسة الصفية. والواقع أن المعيار هو مزيج من الشرطية والتوجيه والتوقع وتوصيف الخدمة والمخرج، وبالتالي يُفترض عدم انتظار الوقوع على هذا المعيار مجسداً في كيان حسي يمكن رصده بذاته، بل توقع العثور على مجموعة من المؤشرات والأنشطة التي توصل إلى تشكل أثر المعيار على الممارسة التدريسية وتعلّم التلميذ.

وليس غريباً بالتالي أن نعثر على معايير متماثلة في دولتين أو أكثر أو حتى في أكثر الدول التي طوّرت أو تبنت معايير خاصة بالمعلمين، ونجد في الوقت عينه أن ممارسات المعلمين في إحدى هذه الدول مختلفة بل متناقضة مع ممارسات معلمي الدول الأخرى. ومرد ذلك أن أحد أهداف بلورة المعايير هو وضع صيغة إرشادية تؤطّر النتائج النهائية للفعل، أي أنها لا ترتبط مباشرة بالتنفيذ الجزئي أو الممارسة المفردة في غرفة الصف.

وفي العادة تختلف مستويات المعايير (إرتفاعاً وانخفاضاً) باختلاف درجة مركزية السلطة التي تنتج هذه المعايير وتستخدمها. «فاللامركزية تقود، تعريفاً، إلى مزيد من الاستقلالية أو الإدارة الذاتية. إلا أن الإدارة الذاتية قد تتسبب بتخفيف الدعم المهني للمعلمين... ففي الكثير من البلدان قد لا يكون واقعياً توقع مقدار كبير من الالتزام (التورط) المحلي في وضع المعايير أو الترخيص للمعلمين[٢٠]..».

(٢٠) راجع الموقع الإلكتروني:
http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/pdf/did_5.pdf.

٢. أية معايير؟

لا توجد «معايير» ثابتة وعالمية تحكم صياغة «المعايير» بعامة والمرتبطة بالمعلمين، بخاصة. فكل دولة، أو ولاية أو سلطة معنية، تمارس حريتها وحقها في صياغة معايير تناسب أوضاعها الثقافية وظروفها الاقتصادية مشروعها التربوي وإستراتيجيتها التطويرية. من هنا، ليس غريباً أن نقع على حزم من المعايير المتباينة والمختلفة سواء على مستوى الهدف أو المحور أو الصياغة. فولاية كاليفورنيا[٢١] مثلاً، تعتبر أن المعايير الخاصة بالمعلمين قد صممت لتستخدم من أجل:

أ. إثارة التفكير حول تعلّم التلاميذ وممارسات المعلمين.

ب. صياغة أهداف مهنية لتحسين ممارسات التعليم.

ج. توجيه وتقويم ومتابعة ممارسة المعلم نحو تحقيق أهداف مهنية ونقاط ارتكاز مقبولة مهنياً.

وقد صيغت هذه المعايير وعددها ستة[٢٢] بشكل عمليات هادفة:

- «توريط» ودعم جميع التلاميذ في عمليات التعلّم.
- خلق وصيانة مناخات فاعلة لتعلّم التلميذ/ التلميذة.
- فهم موضوعات المادة وتنظيمها من أجل تعلّم التلميذ/ التلميذة.
- تخطيط التعليم وتصميم التجارب التعلّمية لجميع التلاميذ.
- تقويم تعلّم التلميذ/ التلميذة.
- نمو مهني ذاتي للمربي/ للمربية في المعلم/ المعلمة.

والواضح من هذه المعايير التي بلورتها ولاية كاليفورنيا وتبنتها، أنها[٢٣]، على

---

(٢١) راجع: California Standards for the Teaching Profession على الموقع الالكتروني:
http://www.ctc.ca.gov/reports/cstpreport.pdf

(٢٢) The six standards are for:
- Engaging and Supporting All Students in Learning
- Creating and Maintaining Effective Environments for Student Learning
- Understanding and Organizing Subject Matter for Student Learning
- Planning Instruction and Designing Learning Experiences for All Students
- Assessing Student Learning
- Developing as a Professional Educator.

(٢٣) خمسة معايير من أصل ستة.

الرغم من كونها مصممة أصلاً لإدارة ممارسة المعلم/المعلمة، فهي تتمحور بشكل رئيسي وحصري حول «تعلّم التلميذ/التلميذة». فالهاجس الرئيسي والغاية القصوى هي تعلّم التلاميذ بالمطلق. ونقول بالمطلق لأن المعايير لم تعيّن سقفاً للتعلم ولم تحصره في مجال أو في مستوى معين، كما فعلت ولاية أريزونا مثلاً، بل تركته مفتوحاً لا حدود له إلا التزام المعلم/المعلمة بخلق الأجواء المحفّزة على التعلم. وهذا ما يميز هذه المعايير «الكاليفورنية» عن غيرها من المعايير المتبناة في الولايات الأخرى.

والمعايير التي تتبناها وتطبقها أو تعمل بموجبها ولاية أريزونا هي تسعة:

- يصمم المعلّم/المعلمة ويخطط نوع التعليم الذي يطّور قابلية التلميذ/التلميذة لتحقيق المعايير الأكاديمية وأهداف الخطة التقويمية لمقاطعة أريزونا.
- يخلق المعلّم/المعلمة ويصون مناخ تعلّم يدعم تطوير قابلية التلميذ/التلميذة على تحقيق المعايير الأكاديمية لمقاطعة أريزونا.
- ينفّذ المعلّم/المعلمة ويدير التعليم الذي يطوّر قابلية التلميذ/التلميذة على تحقيق المعايير الأكاديمية لمقاطعة أريزونا.
- يقوّم المعلّم/المعلمة التعلم ويبلّغ النتائج إلى التلميذ/التلميذة، والأهل وسائر المهنيين مع الأخذ بعين الاعتبار قابلية التلميذ/التلميذة على تحقيق المعايير الأكاديمية لمقاطعة أريزونا.
- يتعاون المعلّم/المعلمة مع الزملاء والأهل والمجتمع المحلي والمنظمات الأخرى من أجل تصميم وتنفيذ ودعم برامج التعلم التي تطوّر قابلية التلميذ/التلميذة على تحقيق المعايير الأكاديمية لمقاطعة أريزونا والانتقال من المدرسة إلى العمل أو إلى الدراسات ما بعد الثانوية.
- يراجع المعلم/المعلمة ويقوّم مجمل أدائه وينفذ خطة تطوير تمهيني.
- يمتلك المعلّم/المعلمة معرفة أكاديمية عامة نظراً لحيازته إجازة جامعية. كما يمتلك معرفة أكاديمية خاصة بموضوع أو موضوعات في ميدان محدد وكافية لتطوير معرفته وأدائه بما يحقق المعايير الأكاديمية لمقاطعة أريزونا.
- يُظهر المعلّم/المعلمة معرفة مهنية كافية فعلياً لتصميم التدريس وتخطيطه،

وإدارة التدريس وتنفيذه، وخلق مناخ تعلّم مناسب وصيانته، وتقويم تعلّم التلميذ/ التلميذة.

● بالتعاون مع مهنيين آخرين ومع الأهل، يشارك معلّم/ المعلمة التربية الخاصة في تصميم برامج التربية التفريدية وتنفيذها وتقويمها(٢٤).

نجد أن المعايير تنحو منحى آخر، سواء على مستوى العدد أو على مستوى المحور المركزي التي تدور حوله. فهي من حيث العدد، تزيد عن المعايير في ولاية كاليفورنيا (٩ مقابل ٦). وهي على صعيد المحور، تركّز على المعلم/ المعلمة بشكل مباشر وليس على عمليات التعلم كما تفعل المعايير الكاليفورنية. فهي في صياغتها تتوجه إلى المعلم/ المعلمة وتتوقع منه أن يقوم بمعظم الأدوار. علماً بأن الهاجس

---

(٢٤) راجع Arizona's Professional Teacher Standards على الموقع الالكتروني:
http://www.ade.state.az.us/certification/downloads/Teacherstandards.pdf

Standard 1: The teacher designs and plans instruction that develops students' abilities to meet Arizona's academic standards and the district's assessment plan.

Standard 2: The teacher creates and maintains a learning climate that supports the development of students' abilities to meet Arizona's academic standards.

Standard 3: The teacher implements and manages instruction that develops students' abilities to meet Arizona's academic standards

Standard 4: The teacher assesses learning and communicates results to students, parents and other professionals with respect to students' abilities to meet Arizona's academic standards.

Standard 5: The teacher collaborates with colleagues, parents, the community and other agencies to design, implement, and support learning programs that develop students' abilities to meet Arizona's academic standards and transition from school to work or post-secondary education

Standard 6: The teacher reviews and evaluates his or her overall performance and implements a professional development plan

Standard 7: The teacher has general academic knowledge as demonstrated by the attainment of a bachelor's degree. The teacher also has specific academic knowledge in his or her subject area or areas sufficient to develop student knowledge and performance to meet Arizona academic standards

Standard 8: The teacher demonstrates current professional knowledge sufficient to effectively design and plan instruction, implement and manage instruction, create and maintain an appropriate learning environment, and assess student learning

Standard 9: In collaboration with other professionals and parents, the special education teacher participates in the design, implementation, and assessment of individualized education programs

الأساسي في مقاربة هذه المعايير (في ولاية اريزونا) لعمليات التعلم يكمن في «تحقيق المعايير الأكاديمية لولاية أريزونا».

وبين المعايير التي تركِّز على «التعلُّم» (كاليفورنيا) وتلك التي تركز على «المعلّم/ المعلمة» (أريزونا)، تهتم معايير ولاية هاواي[٢٥] بمقدار واحد بالتعلّم والمعلّم/ المعلمة والمتعلم/ المتعلمة والمضمون[٢٦]، وتنص على:

- أن يركّز على المتعلِّم/ المتعلمة،
- أن يخلق ويصون محيطاً سليماً وإيجابياً للتعلّم،
- أن يتكيف مع تعددية المتعلمين،
- أن يشجع على التواصل الفعلي في المحيط التعلمي،
- أن يبرهن عن معرفته بالمضمون،
- أن يصمم ويقدّم تجارب تعلّمية ذات دلالة،
- أن يستخدم استراتيجيات تعلم ناشطة،
- أن يستخدم استراتيجيات التقويم،
- أن يُظهر مهنية في العمل،
- أن يشجع علاقات الأهل بمدرسة المجتمع المحلي.

وقد يكون من المفيد التذكير هنا بأن المقارنة بين المعايير المختلفة[٢٧] لا ترمي

---

(٢٥) راجع "Hawaii teacher standards board" على الموقع الالكتروني:
http://www.htsb.org/standards/teacher_standards/teacher_index.html

(٢٦) وتنص هذه المعايير على:

Standard 1: Focuses on the Learner
Standard 2: Creates and maintains a safe and positive learning environment
Standard 3: Adapts to learner diversity
Standard 4: Fosters effective communication in the learning environment
Standard 5: Demonstrates knowledge of content
Standard 6: Designs and provides meaningful learning experiences
Standard 7: Uses active learning strategies
Standard 8: Uses assessment strategies
Standard 9: Demonstrates professionalism
Standard 10: Fosters parent and school community relationships

(٢٧) لمن يريد الاطلاع على مزيد من مجموعات المعايير المستخدمة في أماكن أخرى يمكنه العثور على بعضها في المواقع الالكترونية الآتية:

إلى الحكم على هذه الأخيرة والمفاضلة بينها، بل من أجل الاطلاع على غنى تعدديتها والوعي بمختلف تشكيلات البدائل المتوفرة.

٣. صياغة المعايير

نلاحظ من خلال دراسة اللغة التي استخدمت للتعبير عن مضامين المعايير المذكورة أعلاه، أنها تتصف بكونها:

أ. قد صيغت على شكل أفعال أو كفايات، بعبارات وصفية تدفع باتجاه التوقعات النوعية. علماً بأنه لا يجوز حصر فاعلية المعيار داخل حدود دلالات العبارة الوصفية التي تحدد طبيعة التوقع العام من المعلم/المعلمة. فالمعيار الذي تختزله عبارة أو فقرة وصفية صغيرة غير قابل للاستخدام في أي من الاتجاهين الأساسيين اللذين يستعمل المعيار فيهما: دخول المعلم/المعلمة إلى سلك التعليم وبقاء المعلم/المعلمة في السلك والترقي داخله. لذلك، لم تبنَ المعايير موضوع الحديث ولم تُبلور وتُصدر وتُتبنى بشكل عناوين كبرى فقط، بل تم توليد مجموعة من الأنشطة والمحكات التي تترجم المعيار الواحد وتسمح بملاحقة أعراض حدوثه ونتائج هذا الحدوث بما يطمئن المتوجسين من صعوبة ضبط تطبيق المعايير «النوعية» واكتشاف مدى تحققها، وبما يؤكد للمستخدمين والمعنيين بالشأن المعياري، أن التحقق من مدى تطبيق المعايير المتبناة والالتزام بها، لا يتم بشكل خطي ومباشر. كما لا يصار إلى محاكمة الممارسة التعليمية في حالتها المكتملة، أي عبر البحث عن تحقق المعيار بحلته النهائية، بل عبر البحث عن مؤشرات أقرب إلى فضاء الحواس وقادرة على تظهير درجة تطابق مواصفات الخدمة التربوية وتعلم التلميذ مع التوقع الذي يحمله المعيار. بعبارة أبسط، يسهل رصد مدى الالتزام بمنطوق المعيار من خلال البحث عن مدى إنجاز الأنشطة المعلن عن ارتباطها السببي به، أو عن مدى تنفيذ النشاطات التي تترجمه بالشكل المطلوب. علماً بأن بلوغ هذه المرحلة من التحقق يستلزم البحث عن محكات خاصة بكل نشاط، يبرهن حضورها (وجودها)

http://www.google.com/search?q=%22Teacher+standards%22&hl=en&lr=&start=10&sa=N
http://www.doe.state.in.us/dps/standards/teacherindex.html
http://www.kyepsb.net/teacherprep/newteachstandards.asp

على حصوله بالشكل المطلوب[٢٨]. الأمر الذي يعني أن بلورة المعايير وتطويرها

(٢٨) فلو أخذنا مثلاً المعيار الأول من المعايير التي بلورتها وتبنتها ولاية كاليفورنيا (راجع أعلاه)، نجد أنه قد حُلل إلى عناصر مفتاحية وأنشطة فرعية، يكفي العثور عليها للاستنتاج بتحقق المعيار:

Standard for Engaging and supporting all students in learning

Key Element: Connecting students' prior knowledge, life experience, and interests with learning goals.

As teachers develop, they may ask, "How do I . . ." or "Why do I . . ."

• help students to see the connections between what they already know and the new material?

• help students to connect classroom learning to their life experiences and cultural understandings?

• support all students to use first and second language skills to achieve learning goals?

• open a lesson or unit to capture student attention and interest?

• build on students' comments and questions during a lesson to extend their understanding?

• make "on the spot" changes in my teaching based on students' interests and questions?

Key Element: Using a variety of instructional strategies and resources to respond to students' diverse needs.

As teachers develop, they may ask, "How do I . . ." or "Why do I . . ."

• engage all students in a variety of learning experiences that accommodate the different ways they learn?

• use a variety of strategies to introduce, explain, and restate subject matter concepts and processes so that all students understand?

• choose strategies that make the complexity and depth of subject matter understandable to all students?

• use strategies that support subject matter learning for second language learners?

modify materials and resources and use appropriate adaptive equipment to support each student's fullest participation?

• use technology to enhance student learning?

• vary my instructional strategies to increase students' active participation in learning?

• ask questions or facilitate discussion to clarify or extend students' thinking?

• make use of unexpected events to augment student learning?

• recognize when a lesson is falling apart and what do I do about it?

Key Element: Facilitating learning experiences that promote autonomy, interaction, and choice.

As teachers develop, they may ask, "How do I . . ." or "Why do I . . ."

• use the classroom environment to provide opportunities for independent and collaborative learning?

• provide a variety of grouping structures to promote student interactions and learning?

• participate in and promote positive interactions between all students?

• support and monitor student autonomy and choice during learning experiences?

ليس مجرد تعيين ملمح محدد للمعلم/ المعلمة العتيد/ العتيدة، وصياغة هذا الملمح بعبارة وصفية جميلة. وإذا كان من درس نفيد منه، فلنتذكر دوماً أن بلورة معايير مهنية للمعلم/ المعلمة (أو لغيرة من المتمهنين) هي عملية فنية معقدة ودقيقة في الوقت عينه، ولا يمكن إنجازها في الوقت الضائع بين اجتماعين.

ب. تتناول المعايير السلوك التربوي العام للمعلم/ المعلمة بغض النظر عن موضوع اختصاصه والمرحلة التعليمية التي يمارس فيها ونوعيات المتعلمين. أي أنها تهتم بالمقاربة البيداغوجية العامة النابعة من فلسفة النظام التربوي والمترجمة لمبادئه الأساسية المتعلقة بالإنسان والمعرفة وأفعال التعلم وأدوار المعلم. ولكن من يتعمق

• support and monitor student collaboration during learning activities?
• help students make decisions about managing time and materials during learning activities?

Key Element: Engaging students in problem solving, critical thinking and other activities that make subject matter meaningful.

As teachers develop, they may ask, "How do I . . ." or "Why do I . . ."
• provide opportunities for all students to think, discuss, interact, reflect and evaluate content?
• help all students to learn, practice, internalize and apply subject-specific learning strategies and procedures?
• support all students in critically investigating subject matter concepts and questions?
• engage all students in problem solving activities and encourage multiple approaches and solutions?
• encourage all students to ask critical questions and consider diverse perspectives about subject matter?
• provide opportunities for all students to learn and practice skills in meaningful contexts?
• help all students to analyze and draw valid conclusions about content being learned?

Key Element: Promoting self-directed, reflective learning for all students.

As teachers develop, they may ask, "How do I . . ." or "Why do I . . ."
• motivate all students to initiate their own learning and to strive for challenging learning goals?
• encourage all students to describe their own learning processes and progress?
• explain clear learning goals for all students of each activity or lesson?
• engage all students in opportunities to examine and evaluate their own work and to learn from the work of their peers?
• help all students to develop and use strategies for knowing about, reflecting on, and monitoring their own learning?
• help all students to develop and use strategies for accessing knowledge and information?

في مسألة المعايير يجد أن لها العديد من التفريعات وأن مقابل مجموعات المعايير العامة هناك معايير متخصصة تنظّم وتؤطّر ممارسات بعينها في مجال محدد. لقد لجأت الأنظمة التعليمية المهتمة فعلياً بعقلنة الممارسة التعليمية بكل تفاصيلها، إلى بلورة حزم متنوعة من المعايير التربوية المهنية المختصة والتي تهدف، من بين أمور متعددة، إلى النزول، فيما يخص عمليات التدريس والتعلم، من مستوى الاستراتيجيات العامة الكبرى إلى مستوى الممارسة الصفية اليومية؛ أي بلورة معايير خاصة بمعلم مادة اختصاص محددة[٢٩] دون غيره من المعلمين، ومعايير خاصة بمعلم مرحلة تعليمة معينة دون غيره من المعلمين[٣٠]، ومعايير خاصة بكيفية تطبيق تقنية تربوية بعينها[٣١] أو كيفية تنفيذ أحد عناصر العملية التعليمية[٣٢].

ج. تقع المعايير في منطقة وسطى بين التوقعات والتعليمات والمقاييس. أي أن المعيار يجمع في بنيته أكثر من صيغة مصممة للاستجابة إلى أكثر من وظيفة. فالمعيار مصمم للاستخدام منذ بداية عملية توظيف المعلم حتى نهاية ممارسة مهنته، أي من لحظة اختياره لدخول المهنة وتوجيه سلوكه المهني إبان إنجازه مهماته اليومية إلى تقويم أدائه وصولاً إلى تطويره مهنياً وترقيته أو صرفه.

٤. مرجعيات المعايير

وجدنا أعلاه أن المرجعية التربوية للمعايير هي الفلسفة العامة للسلطة السياسية التي تنتجها الخيارات الكبرى على مستوى البلد أو على مستوى الولاية؛ أما

---

(٢٩) راجع مثلاً: Professional Standards for TESOL Teachers أي المعايير المهنية لمعلمي اللغة الانكليزية للمتكلمين بلغات أخرى. (Teachers of English to Speakers of Other Languages) على الموقع الالكتروني:
http://www.tesol.org.au/ted/docs/NineESLstds.doc .

(٣٠) راجع مثلاً: *Standards for Teachers of Early and Middle Childhood* أي المعايير المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة، على الموقع الالكتروني:
http://www.doe.state.in.us/dps/standards/EarlyMidChildGeneralistContStds.html

(٣١) راجع مثلاً نموذجاً عن المعايير الخاصة بالمعلم المتوقع منه أن يستخدم الحاسوب في التعليم:
http://www.isbe.state.il.us/%5C/profprep/CASCDvr/pdfs/24120_coretechnology.pdf
أو على الموقع: http://cnets.iste.org

(٣٢) راجع مثلاً نموذجاً عن المعايير الخاصة بالمعلم في ما يتعلق بتقويم التلاميذ (Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students) على الموقع الالكتروني:
http://www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html

المرجعية الإدارية فهي قطعاً السلطة التنفيذية المركزية أو المحلية التي يفترض أن تسهر على توحيد شروط الالتحاق بالمهنة وضمان الحد الأدنى من متطلبات الممارسة المهنية التي توصل جميع التلاميذ إلى التعلم المرغوب. وبالطبع لا معنى للمعايير ولا فائدة منها إن لم تتوفر السلطة القادرة على تطبيقها واتخاذ الإجراءات اللازمة لفرض احترامها من قبل المعنيين. فالخلفية المسكوت عنها لبلورة المعايير تشمل، بالإضافة إلى الأهداف المعلنة ذات الطبيعة التربوية، محاولات إجابة عن هواجس العدالة سواء على صعيد حفظ حقوق كل مرشح في الدخول إلى مهنة التعلم وحفظ حق كل معلم/معلمة في النمو داخل مساره المهني بما يستحقه استناداً إلى جهده وأدائه ونجاحاته. أما في حال غياب سلطة تنفيذية قادرة فإنه يصعب تحقيق تطبيق موحد للمعايير (إن وجدت)، كما يصعب تحقيق العدالة في توظيف المعلم وتقويمه وترقيته وتتحول سلوكيات وزارات التربية وإدارات المناطق التربوية والمدارس إلى مكاتب لوزارة الشؤون الاجتماعية أو إلى أدوات لحل المشاكل الاجتماعية وتقليص معدلات البطالة، بدون أي قلق على الجودة بأشكالها ومستوياتها المختلفة.

تتناقض المعايير إذن، بما هي أحد محامل العدالة والكفاءة، سواء من حيث الطبيعة أو الوظيفة أو وجهة الاستخدام مع كل ما يتعلق بالوساطة والمحاصصة والزبانية والحظوة والخدمات الشخصية على حساب المصلحة العامة.

خامساً: الترقي في المهنة

يتوقع أن يعرض هذا المحور[٣٣] أنماط الترقي المختلفة وشروطها والمغزى التحفيزي والتمهيني لكل منها. فهناك عدة أنماط من التصنيفات الوظيفية (سلالم متوازية، كادرات موحدة..) لمهنة التعليم عبر العالم، بعضها مقفل ويصنف المعلم/المعلمة استناداً إلى الشهادة وسنوات الخدمة والمرحلة التعليمية، وبعضها الآخر مفتوح، يصنف المعلم إنطلاقاً من شهاداته الأكاديمية والتربوية والخبرة المهنية (التدريب والتأهيل) بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعمل فيها المعلم/المعلمة. كما هناك سلالم قصيرة لا تشتمل سوى على مراتب قليلة مقابل سلالم

(٣٣) لقد تبين لنا أن الكتابات والدراسات حول هذا الموضوع قليلة جداً ومفتتة.

طويلة فيها من الرتب ما يكفي ليشعر المعلم/ المعلمة بإمكانية الترقي المستمر طوال فترة حياته المهنية.

كما يتناول هذا المحور مغزى الشروط المختلفة المطلوبة للانتقال من رتبة إلى أخرى أو من درجة ما إلى التي تليها، وما هو الوزن الذي يعطى للأهلية *eligibility* في الاختيار لشغل وظائف تربوية معينة، أو ممارسة سلطات معينة.

١. ماذا نعني بالترقي في المهنة؟

يطرح مفهوم الترقي في المهنة إشكالات عدة من حيث دلالته وبالتالي من حيث تطبيقه أو تنفيذه. فعلى مستوى الدلالة يقحمنا المفهوم في متاهة من تداخل المعاني المبدئية مع المعاني الشائعة والمستخدمة، فيصعب التمييز بين ما هو أصيل وما هو دخيل، وما هو مقبول وما هو مرفوض. فالترقي هو في الأساس الارتفاع من مستوى إلى آخر. وهنا يبزغ السؤال: هل الارتفاع على سلم الرتب المالية مع الاحتفاظ بالعمل نفسه هو ترقٍ فعلي؟ أم أن الترقي الحقيقي هو الانتقال إلى موقع أعلى على سلم الرتب الإدارية أو الفنية أو سلم مواقع المسؤولية؟ ثم هل الانتقال إلى رتبة أعلى على المستوى النظري فقط، أي دون أن يقابل هذه الرتبة وظيفة شاغرة هو ترقية فعلية؟ وهل الموظف الذي رقي إلى رتبة رئيس مثلاً (أي منح لقب أو رتبة رئيس) دون أن يكون هناك مرؤوسون تابعون لسلطته، يعتبر ممن ترقوا؟ فهل يعي الرؤساء ومتخذو قرارات الترقية آثار مبدأ بيتر[٣٤] في الترقية على الإنتاجية العامة للفرد

---

(٣٤) (Peter principle) وهو يقوم على ترقية الشخص المتميز في عمله إلى عمل آخر يقع في مرتبة أعلى من السلم الوظيفي دون أن يكون الشخص الذي نجح في العمل الأول مؤهلاً أو قادراً على النجاح في العمل الجديد. ويستمر الحال بهذا الشكل من الترقية إلى أن يصبح جميع من في المراكز العليا غير مؤهلين لشغلها أو غير قادرين على القيام بواجباتها أو متطلباتها.

The original principle states that *in a hierarchically structured administration, people tend to be promoted up to their "level of incompetence"*. The principle is based on the observation that in such an organization new employees typically start in the lower ranks, but when they prove to be competent in the task to which they are assigned, they get promoted to a higher rank. This process of climbing up the hierarchical ladder can go on indefinitely, until the employee reaches a position where he or she is no longer competent. At that moment the process typically stops, since the established rules of bureacracies make that it is very difficult to "demote" someone to a lower rank, even if that person would be much better fitted and more happy in that lower position. The net

والمؤسسة[٣٥]؟ وقد يكون من المفيد هنا، ومن خارج الحكم على موضوعية عمليات الترقية، التذكير بأن «ترقية المعلم/المعلمة داخل النظام نفسه يعني غالباً ترك التعليم. الأمر الذي قد يقود إلى التقليل من قيمة التعليم ويخفف من الزخم والحاجة إلى رفع جودة فعل التعليم. وهذه مشكلة واجهتها استراليا وايرلندا وحاولتا تجاوزها بأن تقدم للمعلم/المعلمة المتميز راتباً عالياً وتكلفه بمسؤوليات أكبر، على أن يبقى في سلك التعليم بصفة معلم/معلمة، أي في الموقع الذي تميز به.»[٣٦]. وتعاني معظم (بل جميع) البلدان العربية من هذه المشكلة، حيث أن أنظمتها التربوية تعمل على ترقية معلميها داخل الهيكلية الوزارية، فتكافئ المعلم/المعلمة الذي تميّز في عمله التعليمي بأن تبعده عن هذا العمل وتنقله، في الغالب، إلى عمل إداري غير معد له أصلاً. . وبالطبع تتم تغطية هذا النقل غير المبرر فنياً بواسطة مباريات أكاديمية مقطوعة عن المهام الفنية التي تنتظر كل من يفوز بالمباراة.

ثم هل أن حيازة الشهادة الأكاديمية العليا أو التي يعلو مستواها عن شروط التوظيف في موقع محدد[٣٧] تفرض ترقية أوتوماتيكية، وتبرر حرمان سلك التعليم من الكفاءات المتميزة؟ ألا يستحق هذا السلك الاحتفاظ بأبنائه المتميزين بأن يقدم لهم الرواتب التي يستحقونها والتي يمكن أن تغريهم بمثلها الأسلاك المهنية الأخرى؟

باختصار، تكتسي مسألة الترقي في المهنة، سواء كانت مهنة التعليم أو أية مهنة أخرى، أهمية خاصة بقدر ما تنم عن الصورة الفعلية التي يختزنها المسؤول في ذهنه، ليس عن المهنة بحد ذاتها فقط، ولا عن الشخص الذي يمارسها، بل كذلك وبشكل أساسي عن الموضوع الذي تمارس عليه تلك المهنة أو الفرد المستفيد منها أو منتجَها النهائي.

---

result is that most of the higher levels of a bureaucracy will be filled by incompetent people, who got there because they were quite good at doing a different (and usually, but not always, easier) task than the one they are expected to do. http://pespmc1.vub.ac.be/PETERPR.html

(٣٥) (Peter principle) . لمزيد من التفاصيل راجع الموقع الالكتروني:
http://en.wikipedia.org/wiki/Peter_principle

(٣٦) راجع الموقع الالكتروني:
http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/pdf/did_5.pdf

(٣٧) مثل من يحصل على الماجستير أو الدكتوراه أثناء خدمته في وظيفة لا تتطلب من شاغلها سوى حيازة شهادة البكالوريوس فقط.

٢. بعض الالتباسات

هناك فرق واضح:

أ. بين أن يعتبر المسؤول التعليم مهنة تقنية بمعنى أن ممارستها تُختزل في إتقان مجموعة من التقنيات وتطبيقها بمهارة، وبالتالي فإن كل ما يفيض عن ذلك من كفايات وثراء فكري غير مطلوب، بل قد يكون مضراً، في ممارسة المهنة. الأمر الذي يعني أن المطلوب من المعلم/المعلمة الذي ينجح في الحصول على رخصة ممارسة المهنة أن يحصر ممارساته في التعليمات الرسمية وألا يحاول أن «يتفلسف» وأن يأخذ مبادرات شخصية و/أو أن يجدد قبل أن تعطى له الإشارة الرسمية لفعل ذلك. أي أن ملامح المعلم/المعلمة الخريج المؤهل للنجاح في لعب دوره والترقي في المهنة تتحدد بوعي المعلم/المعلمة لعلو سقف المبادرة غير المسموح تجاوزه أو اختراقه، لأن المطلوب في هذه الحالة، هو التنفيذ الاتوماتيكي للمهمات التي يكلف بها المعلم/المعلمة. وهنا تطرح مسألة الثواب والعقاب التي تختلف اختلافاً جذرياً عن مسألة الترقي في مهنة التعليم، حتى ولو تقاطعت المسألتان في بعض الأحيان أو بعض المحطات.

ب. وبين أن يعتبر التعليم مهنة مفتوحة تقبل التغيير والإضافة والمبادرة والإبداع، بشرط المحافظة على الفلسفة الرسمية وتحقيق الأهداف المطلوب بلوغها. وفي هذه الحالة، تصبح أرضية الترقي والثواب والعقاب مرتبطة بالقدر الذي يبرهن فيه المعلم على الابتكار والتجديد وتحمّل مسؤولية عدم نجاح مبادرته التجديدية.

ج. بين أن يتم التعامل مع الترقية على أنها «منحة» يحملها الرئيس/الرئيسة أو المسؤول/المسؤولة في جيبه ويستخدمها على هواه واستناداً إلى تقديراته الشخصية، لتحقيق هدفين في الوقت عينه، أحدهما علني والآخر ضمني أو مسكوت عنه. الهدف الأول المعلن هو حفز المرؤوسين على زيادة العمل والإنتاج؛ بينما الهدف الثاني المضمر هو استلاب العاملين وترسيخ ثقافة الخضوع والطاعة والارتهان من قبل المرؤوس تجاه الرئيس/الرئيسة. وتعتبر الترقية منحة يتكرم بها الرئيس/الرئيسة على المرؤوس، الأمر الذي يحوّل الولاء من المؤسسة إلى شخص المرؤوس. وليست مثل هذه الحالة من الحالات النادرة في البلدان العربية.

د. وبين أن تعتبر الترقية حقاً مكتسباً يستند إلى استحقاق المعلم/المعلمة لها

بناء على إنجازه أفعالاً موصوفة ومثمنة إيجاباً ومضبوطة بواسطة معايير معلنة، وبعد اجتياز مباراة مصممة أصلاً لاصطفاء من يستحق الترقية. بعبارة أخرى، تتحول الترقية من «مكرمة» إلى «حق» بقدر ما يتقلص وزن التقرير الذي يكتبه الرئيس/ الرئيسة حول «سلوك» المرؤوس، على قرار الترقية. أي بقدر ما يتضاعف ثقل الأداء الأكاديمي والفني الذي يظهره المرشح/ المرشحة للترقية مقارنة مع ملامح الوظيفة الجديدة المتوقع شغلها، من جهة، ومع أداء المرشحين الآخرين المتبارين للحصول على الوظيفة عينها من جهة أخرى.

هناك فرق أيضاً:

أ. بين أن نعتبر عملية الترقية (منحها أو حجبها) أحد عناصر نظام الثواب والعقاب، أي أن يمارسها المدير/ المديرة أو الرئيس/ الرئيسة لمكافأة المعلم/ المعلمة الذي أبدع في مجال أو أنجز عملاً متميزاً في وضعية معينة وظرف معين وبمعزل عن جودة أدائه الإجمالي. وفي هذه الحالة يعتبر نظام الترقية ترفاً إيجابياً يحمِّل المستفيد منه منَّة الشخص الأعلى.

ب. وبين أن نعتبر عملية الترقية إحدى المسننات التي تضبط الحركة الجدلية بين الدافعية والإنتاج في دورة عمل المؤسسة. وعندها يتحمل الشخص الأعلى مسؤولية حسن استخدام هذا النظام واستثماره بالشكل الأفضل لتحريك الإنتاج وتجويده.

لقد حققت البلدان العربية تقدماً ملحوظاً في تطبيق مجموعة متزايدة من بنود التوصية الدولية بشأن أوضاع المعلمين التي أقرها المؤتمر الدولي الحكومي الخاص - باريس، ٥ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٦٦. وليس من باب الصدفة، بالطبع، أن تكون البنود الواردة تحت عنوان التقدّم والترقي، ليست ضمن لائحة البنود الذي شهدت تقدماً في عمليات تطبيقها، وهي:

- **البند ٤٠**: ينبغي أن يتمكن المعلمون، متى توافرت لهم المؤهلات اللازمة، من أن ينتقلوا من نوع من التعليم إلى آخر أو من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

- **البند ٤١**: ينبغي أن يتيح تنظيم التعليم وبنيته، بما في ذلك تنظيم المدارس وبنيتها، لكل معلم/ معلمة فرصاً كافية للنهوض بمسؤوليات إضافية، وأن يقرّ له بتلك المسؤوليات بشرط ألا تضر بنوعية أدائه لمهامه التعليمية أو بانتظامه في القيام بتلك المهام.

– **البند ٤٢** : ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار الفوائد والفرص التي يمكن أن يجنيها كل من التلاميذ والعاملين في المدارس الكبيرة، مما يتيح إمكانية توزيع المسؤوليات على مختلف المدرسين تبعاً لمؤهلاتهم.

– **البند ٤٣** : ينبغي بقدر الإمكان تعيين المعلمين/المعلمات من ذوي الخبرة في مراكز المسؤولية في ميدان التربية، مثل وظائف المفتشين والإداريين ومدراء المدارس وغيرها من الوظائف ذات المسؤوليات الخاصة.

– **البند ٤٤** : ينبغي أن تجري الترقيات على أساس تقييم موضوعي لمؤهلات المعلم/المعلمة المرشح للوظيفة الجديدة، يعتمد فيه على معايير مهنية خالصة توضع بالتشاور مع منظمات المدرّسين.

٣. الترقي في المهنة والتقويم

يصعب بحث مسألة الترقي في المهنة بدون التطرق إلى مسألة تقويم المعلم/المعلمة وتقويم تعليمه (البند ٤٤ من التوصية الدولية). ولو أرادت البلدان العربية تطبيق النص الحرفي للبند المذكور لاصطدمت بمشكلتين على الأقل: الموضوعية في التقويم، والمعايير المهنية الخالصة (راجع الفقرات: ٦٧–٨٠). ولا بد هنا من التشديد على أن المعلم لا يتحمل بسهولة خضوعه للتقويم، وخاصة إذا اشتمل هذا الفعل على زيارات له في الصف أثناء حصة التدريس، عموماً؛ وإذا كان من يقوم بهذه الزيارات التقويمية زملاؤه، خصوصاً. ولن ندخل هنا في تفاصيل عمليات التقويم[٣٨] والمشاكل التي تنتجها على مستوى الفرد والزملاء والإدارة والمؤسسة، خاصة أن معايير التقويم ومقارباته وأدواته ما زالت مثار جدل وخلافات كبيرة بين المختصين والعاملين في هذا المجال. يبقى أن الترقية، من خارج التقويم العقلاني الذي يتطلب درجات عليا من التجرد وتقدير مصلحة المؤسسة والطلبة معاً، تتحول على الأرجح إلى أداة لتسديد حسابات الحظوة والمصالح الفردية.

ولكن، وعلى الرغم من كل ما ورد من محاذير محتملة، لا بد من وضع معايير وآليات يتفق عليها مع منظمات المدرسين لتقويم عمل المعلمين والمعلمات، على

---

(١) للاطلاع على أهم الأدبيات التي تتحدث عن الموضوع راجع:
"Teacher Evaluation - a review of the literature" على الموقع الالكتروني:
http://www.philseflsupport.com/teacherevalit.htm

أن يشارك الطلبة والطالبات في هذه العملية ضمن إمكانياتهم، وعلى أن تتم بلورة آليات لتجاوز الصعوبات الخاصة بكل مؤسسة على حدة.

٤. الثقافة والترقي في المهنة

تفرز الثقافة السائدة في المجتمعات العربية وسائر مجتمعات العالم الثالث ثلاثة أنواع على الأقل من الإشكالات التي تعكّر صفو عمليات الترقية.

أ. النوع الأول من الإشكاليات: الترقية والراتب

الإشكال الأول ينجم عن الثقافة السائدة المرتبطة بمفهوم الترقي في المهنة، حيث يغلب على الفكر الإداري الشائع في المؤسسات بعامة وفي المدارس ووزارات التربية بخاصة، أن من يحتل مركزاً مرتفعاً في السلّم الإداري يحصل بالضرورة على راتب أعلى من راتب من هو أدنى منه رتبة. أي أن الراتب يجب أن يتبع الرتبة بشكل طبيعي وشبه حتمي، الأمر الذي يعني إجرائياً الآتي:

حرصا منها على إبقاء هذه القاعدة سارية المفعول حفاظاً على «المستوى المالي» للموقع الأعلى، تتجنب الإدارة، حتى في حال إقرار مكافأة مالية للمعلم/ المعلمة المتميّز[٣٩] رفع رواتب المرؤوسين بما يتجاوز عتبة رواتب الرؤساء أو أن تترك مجالاً لأن يقترب راتب المرؤوس من راتب الرئيس/ الرئيسة. أما الآلية المستخدمة لحفظ التوازن بين الرواتب عبر الزمن فتقوم على تطبيق تدبير عمومي يقضي برفع رواتب الجميع بنسبة مئوية موحدة[٤٠] كل سنة أو سنتين مثلاً، أو كل أي عدد آخر من السنوات. وقلما يستسيغ العاملون في مؤسسة أو في مدرسة أن يقبض أحد الأساتذة راتباً أعلى من راتب المدير/ المديرة.

إن من يريد أن يحسن وضعه المالي يجب أن يترقى على سلم المواقع الإدارية والفنية. الأمر الذي يعني أنه لا بد لمن يجتهد لتحسين وضعه المالي والمهني أن يتميّز في العمل الذي يقوم به حالياً، بشكل لافت للنظر، لكي يبرهن عن استحقاقه

---

(٣٩) غالباً ما تعطى المكافأة المالية مرة واحدة ولا تدخل في الراتب الشهري.

(٤٠) وهي وسيلة ظاهرها العدل والمساواة (زيادة ٥% من الراتب مثلا تضاف إلى رواتب جميع الموظفين) وباطنها تفاوت في الزيادات يكفل بقاء رواتب الرؤساء أعلى من رواتب المرؤوسين (زيادة ٥% من راتب المدير ١٠٠٠ $ مثلاً = ٥٠ $، بينما ٥% من راتب المعلم البالغ ٥٠٠ $ = ٢٥ $. وهكذا تزيد الهوة بين الراتبين من ٥٠٠ $ إلى ٥٢٥ $).

للترقية، أي لترك العمل الذي أبدع فيه إلى عمل آخر من طبيعة مختلفة (مبدأ بيتر).

ب. النوع الثاني من الإشكاليات: الترقية والسن

الإشكال الثاني تنتجه ثقافة «حكمة المُسن» الشائعة في العالم الثالث والتي تعتبر أن المتقدم في السن يمتلك من الحكمة والخبرة مما لا يتيسر للشاب/الشابة. وعليه يصبح من الصعوبة بمكان تقبل ترقية الشاب/الشابة بما يجعله يتجاوز رتبة المسن/المسنة ويرأسه. وهذا ما يفسر الثقل الذي يعطى دوماً للأقدمية عند الاختيار من المرشحين للترقية[٤١]. وغالباُ ما يتم الخلط بشكل مقصود بين الأقدمية والخبرة وذلك لتغطية الأفضلية في الترقية التي تعطى للمسنين.

ج. النوع الثالث من الإشكاليات: الترقية والسلطة

إشكالية ثقافية أخرى تضع عمليات الترقية على محك الوظيفية العقلانية. فالشائع، الذي يسهم بنسبة كبيرة في تشكيل التوقعات المجتمعية العامة والخاصة، يعتبر أن الترقية آلية لتقريب المترقي إلى دوائر القرار. أي أن الترقية لا تكون كذلك إلا بقدر ما تمنح مزيداً من السلطة لموضوعها. فدورة العمل المؤسسية، فضلاً عن نظام العلاقات بين الأتراب والزملاء، لا تعترف عملياً بترقية لا تحمل معها مزيداً من المشاركة في اتخاذ القرارات في المستويات المناسبة للمكانة الجديدة. أي بعبارات أكثر وضوحاً، لا تعترف الثقافة السائدة في مجتمعات العالم الثالث وحتى في بعض المجتمعات الصناعية، بالترقية التقنية، أي أن يترقى الفرد ويستمر في ممارسة عمله السابق. فالترقية الفعلية بالنسبة لمثل هذه الثقافة تتم بالانتقال من السلك الفني إلى السلك الإداري، أي إلى المكان الذي تتخذ فيه القرارات وتمارس فيه السلطة.

٥. أنظمة الترقية

من خارج زيادة الراتب الدورية التي يفرضها القانون في معظم البلدان والتي تنزل على المعلم بطريقة آلية وروتينية، هناك الترقي الذي يبذل المعلم جهوداً إضافية لنيله لأنه من طبيعة مختلفة عن الترقي الأول، ولأنه لا يصل إلى المعلم تلقائياً بل نتيجة بروز واضح في مجال من المجالات أو تحقيق إنجاز تجديدي أو إبداعي أو

(٤١) ويحصل ذلك عادة بنسبة أكبر في القطاع العام منه في القطاع الخاص.

اكتساب مهارات جديدة ومعارف أكبر حجماً وأكثر عمقاً. .إلخ. وغالباً ما يستند قرار الترقية إلى عنصر أو أكثر من مجموعة عناصر تكثر أو تقل بحسب البلدان. وأهم هذه العناصر هي: الشهادة العلمية و/ أو التربوية-المهنية، الأبحاث التي أنجزها المعلم/ المعلمة، النمو المهني الذي حققه، المشاريع التي صممها وأنجزها، نشاطه الاجتماعي أو الرياضي المميز، التجديد في ممارسته الصفية، تقويم رؤسائه وزملائه وتلاميذه له.

أنظمة الترقية المعتمدة في الدول كافة متشابهة لكنها غير متماثلة. تعتمد جميعها البنية الأساسية عينها وتوظف العناصر أو العوامل عينها في اتخاذ القرار بالترقية. الفرق الأساسي الذي يميز نظاماً عن آخر هو تثقيل تلك العناصر، أي تحديد الوزن الذي يعطى لكل عنصر في ترجيح اتخاذ القرار بالترقية أو عدمه. وغالباً ما يكون العامل المحدد للوزن نابعاً من الحاجات الراهنة للوضعية التربوية في البلاد أو من الخيارات السياسية أو الثقافية للبلد أو السلطة المعنية. فالرغبة في ترقية المعلمين القدامى تُترجَم إلى تثقيل إضافي لعدد سنوات الخدمة. أما إذا أراد المجتمع المعني تقديم المعرفة العلمية على الخبرة فلا بد من أن يزيد تثقيل شهادة الاختصاص والتمهين ويخفف من الوزن المعطى لسنوات الخدمة.

في الواقع، أي بعد الأخذ بعين الاعتبار التفاصيل الإجرائية، هناك أنظمة ترقية للمعلم/ المعلمة بعدد المجتمعات المعنية تقريباً[٤٢]. فكل بلد أو ولاية يطبع النظام

(٤٢) وهذا وصف لنظام ترقية المعلمين في ايرلندا كما يصفه احد المعلمين في مقابلة صحفية منقولة على الموقع الالكتروني:
http://www.wsipnet.pl/kluby/angielski.html?w=&kto=172&k1=172&id=3753
"According to our system there is a scale of points. As far as I can remember the maximum number of points on this scale is 20. Everybody starts at the point three of the scale. This is because points 1 and 2 are covered by the years you have been studying. You are given about 17-19.000 euros gross a year for point 3. Point 4 would be a little bit more and each year you get another point and by the time you have done 20 years' service you'll be at the top of the scale with the highest possible salary and you'll be in the highest tax bracket as well. Then within the post of teaching there is seniority as to the school you're in. If you start in a school and you stay in this school through your entire career then by the time you have done 20 or 30 years you will have seniority in that school and you are entitled to a number of bonuses. For example: you will have Higher Diploma students coming to teach your classes for you. Also more senior teachers get what are called ''posts''. These are called A posts and B posts. An A post means being assigned a job which may be, for example, connected with collecting

الذي يعتمده بخصوصيات مجتمعه التربوية والسياسية والثقافية.

لقد رصد البنك الدولي[٤٣] ثلاثة نماذج لإدارة شؤون المعلمين في البلدان التي تطبق (أو تنوي أن تطبق) اللامركزية الإدارية:

أ. النموذج الإداري *Administrative Model*

يشيع هذا النموذج في البلدان الشاسعة التي توجد فيها عدة مستويات من الحكومات. فتضع الحكومة المركزية المعايير والرواتب ومستويات التوظيف للمعلمين والمعلمات الذين يتقاضون رواتبهم من الخزينة العامة، وتعيّن مصادر التمويل للحكومات المركزية والمحلية. ويتم تعيين المعلمين في العادة، من قبل الحكومة، على الرغم من وجود جهاز (أو جسم مستقل آخر) يمكن أن يزكّي التعيين. ويتم التفاوض مع منظمات المعلمين في المركز كما يتم إعداد المعلمين والمعلمات في الكليات التي تعمل تحت إشراف المركز. وتترك بعض المسؤوليات للحكومات المحلية، مثل دفع الرواتب وتوفير السكن للمعلمين.

ب. النموذج الشعبي *Grassroots Model*

تتغير مقاربة النموذج الشعبي باختلاف القيم والنقاط التي تشدد عليها النزعة اللامركزية. فعندما يُنظر إلى الاهل على أنهم مستهلكون، يمكن لمجلس المدرسة أن يمارس سلطة واسعة وينحسر بالتالي دور السلطات المحلية. بالمقابل، عندما يكون التشديد على الشراكة يتم التعامل مع الأهل والمعلمين والمجتمع المحلي على قدم المساواة، الأمر الذي يفسح للسلطات المحلية بلعب دور أكبر. ففي هذا النموذج يكون مدير المدرسة (مع مجلس المدرسة أو اللجنة المعنية) مسؤولاً عن توظيف المعلمين والمعلمات وترقيتهم وتدريبهم أثناء الخدمة وتقويمهم. ويكون مجلس إدارة المدرسة عادة هو رب العمل، بينما تتولى الحكومة المركزية غالباً مسؤولية الوظائف التنظيمية مثل وضع معايير المؤهلات المطلوبة، ومعايير متابعة

---

all the money that children need to bring in during the year for various things. And a B post has a little bit less responsibility. So teachers get a thousand or 2 extra for those posts. They are usually assigned according to the seniority of the teachers in the school."

(٤٣) راجع الموقع الالكتروني:
http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/pdf/did_5.pdf

المعلمين ومقاييس الصف ومستويات الرواتب وتضع الإطار التشريعي لكل ذلك.

ج. النموذج البديل *Alternative Model*

يستخدم هذا النموذج عادة في المبادرات المحلية وليس في البرامج الوطنية. فهو يحرك الدعم المباشر للمعلمين، بما في ذلك التمويل من المؤسسات غير الحكومية والمجتمع المحلي. فتعطى المدرسة مسؤولية توظيف المعلمين والمعلمات وانضباطهم ودفع رواتبهم، كما تعطى مهمة الإشراف الفني عليهم. ونتيجة لذلك، غالباً ما يفتقر المعلمون، ضمن هذا النموذج، إلى المؤهلات التعليمية الرسمية ويتقاضون رواتب متدنية، لأن المعايير توضع على المستوى المحلي بشكل مستقل عن المعايير الوطنية، ولا تصل إلى مستواها.

٦. فكرة أخيرة

مهما تشعب الحديث النظري عن ترقية المعلم وعلاقة هذه الترقية بالعوامل العلمية وبالسلطة واتخاذ القرار، ومهما اجتهد المسؤولون في إيجاد الآليات المناسبة لتوفير العدالة على أساس الاستحقاق عند إقرار الترقيات ومنحها، تبقى العقدة المركزية الكبرى في مهنة التعليم وترقية المعلم هي غياب الراتب العالي والجذاب والمتناسب مع أهمية عمل المعلم/المعلمة، سواء على المستوى الفردي أو الوطني. فدون إعادة النظر في سلسلة رواتب المعلمين وتصويبها بما يتفق مع الجهد الذي يبذله المعلم/المعلمة ومع خطورة المسؤولية الوطنية الملقاة على عاتقه، لن ينفع الترميم والتضميد من خلال الترقيات الصورية. والغريب أن السناتور جون كيندي كان قد تنبه لهذا الأمر في العام ١٩٥٧، أي منذ نصف قرن تماماً وقبل ٣ سنوات من وصوله إلى سدة رئاسة الولايات المتحدة الأميركية، فاستغرب أن تدفع الولاية التي كان يمثلها آنذاك لسائق القطار راتباً يساوي ضعف راتب المعلم/المعلمة، وأن ندفع للسباك الذي يهتم ببيوتنا أكثر مما ندفع للمعلم الذي يطوّر عقول أبنائنا[٤٤]!

---

(٤٤) راجع نص الخطاب كاملاً على الموقع:
http://www.jfklibrary.org/Historical+Resources/Archives/Reference+Desk/Speeches/JFK/JFK+Pre-Pres/002PREPRES12SPEECHES_57OCT10_B.htm
Remarks of Senator John F. Kennedy at the Teachers' Association Convention, Baltimore, Maryland, October 10, 1957.
"...And finally, and perhaps most important, school boards, school patrons and all of =

ويتقاطع الدور الذي تلعبه الهيئات والمجالس والروابط المهنية مع كل ما سبق قوله حول الترقي في مهنة التعليم. وتتألف هذه الكيانات عادة من المعلمين والمعلمات أصحاب التخصص الواحد. والشائع في الدول المتقدمة أن تنشط هيئات تربوية، غالباً ما تسكن هوية مزدوجة تتأرجح بين الجمعية المهنية والحركة النقابية، وأن تمارس ضغوطاً جمة وفاعلة على متخذي القرار من أجل تحسين شروط ممارسة المهنة. فهناك جمعيات أو تجمعات لتعليم الرياضيات ومثلها لتعليم الفنون، وأخرى خاصة بمدراء المدارس ورابعة للمرشدين التربويين، وخامسة.. وسادسة.. والملفت للنظر، أن العامل الجامع لكل هذه الكيانات على اختلاف اهتماماتها، هو تحسين موقع المعلم الاجتماعي وتحسين مستواه المادي وتطوير أدائه وتمهينه. ويشهد تاريخ مهنة التعليم، كما تشهد المحطات الكبرى التي عرفت فيها مهنة التعليم تغيرات واضحة وتطوراً أكيداً، على أن الحركات النقابية والروابط والهيئات المهنية كانت المحرك الأساسي والرافعة المركزية لبلورة آليات التقدم في المهنة، وتحويل الترقي فيها من «خدمة» تستخدم للإغراء إلى «حق» تحكم مسارات الوصول إليه شروط ومعايير واضحة. وغالباً ما تتولى الروابط المهنية تنظيم وتنفيذ (أو الإشراف على تنفيذ) دورات تدريبية، وورش عمل، وحلقات توعية، ومؤتمرات وندوات علمية، وعلى إصدار مجلات ونشرات متخصصة تحمل إلى المعلمين الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بكل ما يتصل بمهنة التعليم، وبآليات التمهن والترقي. ومن الممكن أن تشكل هذه الهيئات شبكات على المستوى العربي لتبادل المعلومات والمشاركة بمشاريع تهدف إلى تحسين أداء المعلمين والمعلمات.

= our citizens must cooperate in the effort to achieve better teachers' salaries. No profession of such importance in the United States today is so poorly paid. No other occupational group in the country is asked to do so much for so little. No amount of new classrooms, television, training and recruitment techniques can attract and retain good teachers as long as their salaries are beneath the responsibility and dignity of their position. We pay the average railway conductor nearly twice as such as we pay the teacher who conducts our elementary classes. Plumbers, plasterers and steamfitters are paid more for improving our homes than we pay teachers for improving the minds of our children...''.

المراجع

أبو رجيلي، سوزان (٢٠٠٢). «تقييم برامج إعداد المعلمين»، في: **إعداد المعلمين في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص ٢١١-٢٣٦.

اتحاد الجامعات العربية (٢٠٠٢). **دليل التقييم الذاتي والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي**. عمّان.

الأغبري، بدر سعيد (٢٠٠٥). **الجودة في التعليم العالي**. دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم: التعليم العالي: رؤى مستقبلية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، ص ص ٢٣١-٢٥٩.

الأمين، عدنان (تحرير) (٢٠٠٥). **ضمان الجودة في الجامعات العربية - الكتاب السنوي الخامس**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. لبنان، ص ص ٧-٢٣.

بشور، منير (٢٠٠٥). «ضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية: نظرة إجمالية»، في: **ضمان الجودة في الجامعات العربية - الكتاب السنوي الخامس**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص ١١٣-١٨١.

بنود، عبد الحكيم (٢٠٠٥). **الاعتماد والجودة في التعليم العالي**. دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم: التعليم العالي: رؤى مستقبلية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، ص ص ٢١٧-٢٢٩.

جامعة تشرين، مديرية الاعتمادية وضمان الجودة (١/ ٦/ ٢٠٠٥). **الملتقى الأول للحوار حول قضايا الجودة والاعتمادية في التعليم العالي**.

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

حجازي، بسام (٢٠٠٥). **دور إدارة الجودة الشاملة في تفعيل إدارة مؤسسات التعليم العالي**. دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم: التعليم العالي: رؤى مستقبلية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، ص ص ٣٣٧-٣٥٣.

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

دليل القراء الاجانب (٢٠٠٥). **ضمان الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة**. بريطانيا.

زكري، محمد إبراهيم (٢٠٠٥). **ضمان الجودة في التعليم العالي: دراسة مقارنة بين النظام الأميركي والنظام البريطاني ونموذج مقترح للتعليم العالي السعودي**. دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم: التعليم العالي: رؤى مستقبلية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، ص ص ٢٩١-٣٢٠.

سركيس، فيروز فرح. **هيئات الاعتماد في التعليم العالي**: www.higher-edu.gov.lb/WS1-P3.htm

سلامة، رمزي (٢٠٠٥). «ضمان الجودة في التعليم العالي: الأطر النظرية والعملية ونماذج من التجارب العالمية»، في: **ضمان الجودة في الجامعات العربية-الكتاب السنوي الخامس**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص ٢٣-١١٣.

شفي، هاشم بن أحمد (٢٠٠٤). **السعي نحو الاتقان والتميز - الواقع والطموح**. هيئة الجودة التربوية والمؤتمر الوطني الأول للجودة، ص ص ٢٦-٢٨.

عمر الشيخ وعبد الرحمن عدس (إعداد) (١٩٩٨). **دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية.

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

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

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

وهبة، نخلة (٢٠٠٣). **مسألة النوعية في التربية-الجودة**. بيروت: دار نوفل.

وهبة، نخلة (٢٠٠٥). **جودة الجودة في التربية**. الدار البيضاء: مكتبة النجاح.

اليونسكو (١٩٩٧). **التوصية الدولية بشأن الاعتراف بمؤهلات التعليم العالي وشهادته**.

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

Barblan, A. (2001). **International Quality Assurance**. Available online: www.chea.org/international/barblan.html

Campos, B. (2004). "The Balance Between Higher Education Autonomy and Public Quality Assurance: Development of the Portuguese System for Teacher Education Accreditation". **Education Policy Analysis Archives, 12(73).** Available online: http://epaa.asu.edu/v12n73/.

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

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

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

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

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

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

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

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

Eurydice (2006). **Quality Assurance in Teacher Education in Europe**. Eurydice European Unit. http://www.eurydice.org.

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

Glidden, R. (2003). **Accreditation at a Crossroads**. Available online: www.chea.org/commentary/crossroads.cfm.

Holm-Nielsen, L. (2005). **Between Privatization and State Control: Chile's Experience Regulating a Widely Privatized System through Quality Assurance**. Paris: UNESCO, IIEP.

Imig-David, G. & Schuhmann-Ana, Maria (2005). **Comparison of NCATE and TEAC Processes for Accreditation of Teacher Education**. Prospectus for a New

System of Teacher Education Accreditation. Teacher Education Accreditation Council, Washington, DC.

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

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

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

Murray-Frank, B. (1999). **Accreditation Reform and the Preparation of Teachers for a New Century**.

National Board for Professional Teaching Standards (2005). **Framework of National Board Standards and Certificates**. Available online: www.nbpt.org/standards/stds.

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

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

Quality Management Systems (2003). **Guideline for the Application of 150 9001:2000 in Education**. (IWA2).

Teaching Australia (2006). **Australia-Wide Accreditation of Programs for the Professional Preparation of Teachers**. Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Teaching Australia (2006). **Teacher Education Accreditation**. A Review of National and International Trends and Practices. Australian Institute for Teacher and School Leadership LTD.

The Council for Higher Education Accreditation (2004). **CHEA Recognition Policy: Review and Revision.** Available online: http://www.chea.org/recognition/CHEA_Recpgnition PolicyDraftOne.pdf.

The World Bank (2000). **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**. Washington.

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

UNESCO (2004). **EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative**. Paris.

UNESCO (2004). **Quality Provision in Cross-Border Higher Education**. UNESCO/OECD Guidelines, Drafting Meeting 2, 14-15 October 2004. Tokyo-Japan.

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

UNESCO/CEPES (2004). **Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions**. Bucharest.

United State Department of Education (2005). **Accreditation in the United States**. Available online:
http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html.

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

Zaalouk, Malak (2004). **The Pedagogy of Empowerment, Community Schools as a Social Movement in Egypt**. Cairo: The American University in Cairo Press.