# قضايا وتوجهات في إعداد المعلمين:
# الإطار الدولي والإطار العربي

محمد بسام سكرية[1]

**الملخص**

تهدف هذه الورقة إلى تزويد المعنيين بتربية المعلمين على مستوى صناعة القرار بإطار عمل مبني على الأبحاث يتضمن النظر في تربية المعلين في البلدان العربية على ضوء التطورات والتوجهات والابتكارات في التجارب الدولية. ويتناول هذا البحث قضايا وموضوعات أساسية في تربية المعلمين تتضمن: المتقدمون إلى برامج إعداد المعلمين والمقبولون منهم، دور المؤسسات الحكومية والمهنية في تنظيم وضبط مختلف جوانب عملية الإعداد مثل نوع مؤسسات الإعداد المكلفة وشروط القبول والتخرج ونوع الشهادات، مناهج برامج الإعداد سواء من حيث التنظيم أو من حيث المضمون، التدريب الميداني العملي خلال فترة الإعداد، وضمان الجودة في برامج الإعداد ونظام الاعتماد الأكاديمي. وتتناول الورقة هذه الموضوعات ضمن إطارين اثنين: الإطار العالمي الذي يشمل أبرز التطورات والتوجهات والابتكارات في التجارب الدولية. وهنا تم الاعتماد على مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالإضافة إلى التقارير الصادرة عن الهيئات الحكومية والمهنية. والإطار العربي حيث تمت مراجعة وتقييم التجارب العربية في ضوء التطورات والتوجهات الدولية. وهنا تم الاعتماد بشكل أساسي على التقارير الصادرة عن الهيئات الإقليمية والوطنية بالإضافة إلى الأدبيات المتوافرة.

## أولاً: مقدمة

هناك شبه إجماع بين جميع المعنيين بالشأن التربوي على أن إعداد المعلم المؤهل والكفؤ هو المدخل الرئيسي إلى نجاح العملية التربوية وإلى نجاح المساعي الهادفة إلى الإصلاح والتطوير والنهوض في المجال التربوي. إن توافر المباني الجيدة والتجهيزات الحديثة والمناهج المتطورة والنظم الإدارية الفاعلة لا يمكن أن تساهم مع أهميتها في إنجاح العملية التربوية إلا إذا كان المعلم مؤهلاً بشكل جيد

[1] أستاذ في كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان، دكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة إنديانا، الولايات المتحدة الأميركية، 1992. mbsbassam@hotmail.com

ومتمتعاً بالمعارف والمهارات والخبرات والقيم المهنية والإنسانية اللازمة للنجاح في عمله. فإذا كان الجميع متفقاً على أن المعلم الجيد هو الأساس في التعليم الجيد فإن السؤال الأهم يصبح على الشكل التالي: ما هي العوامل التي تؤثر على الإعداد الجيد للمعلم وكيف يمكن تربية المعلمين الذين يتمتعون بالكفاءة المطلوبة؟

للإجابة عن هذا السؤال قد يكون من المفيد بداية تقديم نموذج لتربية المعلمين يبين المراحل المختلفة التي تمر بها هذه العملية ويبين أيضاً الجهات المختلفة المنخرطة في هذه العملية في كل مرحلة مما يسهل لاحقاً التعرف على العوامل المؤثرة المرتبطة بكل مرحلة من المراحل وبكل جهة من الجهات.

## 1. مراحل تربية المعلمين

تجمع أدبيات تربية المعلمين الحديثة على أن عملية تربية المعلم تمر في ثلاث مراحل هي:

أ. مرحلة الإعداد الأولي في مؤسسات الإعداد.

ب. مرحلة الدخول إلى مهنة التعليم في السنوات الأولى الحرجة.

ج. مرحلة الاستمرار في مهنة التعليم وفرص التطور المهني.

## 2. الجهات المنخرطة

من جهة ثانية فإن الجهات الأساسية المنخرطة في تربية المعلمين تشمل:

أ. مؤسسات الإعداد من معاهد وكليات جامعية ومعاهد غير جامعية.

ب. المدارس المتعاونة خلال عملية التدريب الميداني أثناء الإعداد الأولي.

ج. المدارس التي يبدأ فيها المعلم حياته المهنية بالإضافة إلى المجتمع المحلي الذي يحتضن هذه المدارس.

د. المؤسسات الحكومية والمهنية التي تصدر القوانين وتحدد السياسات العامة والإجراءات والمعايير وغير ذلك.

إن عملية تربية المعلمين وإعدادهم وتدريبهم تتطلب درجة عالية من التعاون والتنسيق والشراكة بين المؤسسات الحكومية والمهنية ومؤسسات الإعداد والمدارس لأن كل جهة من هذه الجهات الثلاث تلعب دوراً هاماً في مختلف المراحل من الإعداد إلى الدخول إلى الاستمرار.

## 3. حدود وطرائق البحث

ولكن بالرغم من أهمية جميع المراحل الثلاث وارتباط كل منها بعوامل مؤثرة على نوعية المعلم وكفاءته في ممارسة عمله فإن هذا البحث سيقتصر على دراسة مرحلة الإعداد الأولي فقط ودور كل من الجهات الثلاث فيها على أمل أن تتم دراسة المرحلتين الثانية والثالثة في أبحاث لاحقة. وعليه فإن هذا البحث سيتناول مجموعة من القضايا والتطورات ضمن إطارين اثنين:

أ. الإطار العالمي الذي يشمل أبرز التطورات والتوجهات والابتكارات في التجارب الدولية. وهنا سيتم الاعتماد على مراجعة للأدبيات ذات الصلة بالإضافة إلى التقارير الصادرة عن الهيئات الحكومية والمهنية.

ب. الإطار العربي حيث ستتم مراجعة وتقييم التجارب العربية في ضوء التطورات والتوجهات الدولية. وهنا سيتم الاعتماد بشكل أساسي على التقارير الصادرة عن الهيئات الإقليمية والوطنية بالإضافة إلى الأدبيات المتوفرة.

أما القضايا التي يتمحور حولها هذا البحث فهي على الشكل التالي:

أ. المتقدمون إلى برامج إعداد المعلمين والمقبولون منهم.
ب. الحاكمية في برامج إعداد المعلمين من حيث مركزية أو لا مركزية النظام التربوي.
ج. الإطار المؤسساتي لإعداد المعلمين.
د. مناهج إعداد المعلمين من حيث التنظيم والمضمون.
هـ. التدريب الميداني العملي خلال فترة الإعداد.
و. ضمان وتحسين الجودة في برامج الإعداد ونظام الاعتماد الأكاديمي.

## ثانياً: المتقدمون إلى برامج إعداد المعلمين والمقبولون منهم

### 1. المؤهلات والقدرات دولياً

إن التعرف على حجم الإقبال وعلى نوعية المتقدمين والمقبولين في برامج إعداد المعلمين يعطينا فكرة أولية عن نوعية الخزان الطلابي الذي منه ستنبثق فيما بعد مجموعات المعلمين.

وبالرغم من أنه لا يمكن الإدعاء ببساطة بوجود علاقة مباشرة بين نوعية الخزان الطلابي ونوعية المعلمين الخريجين إلا أنه يمكن القول إن نوعية الخزان الطلابي تعد مؤشراً على مدى قدرة البرنامج على اجتذاب أعداد كبيرة من الطلاب المؤهلين (Sutherland, 1997).

ففي الولايات المتحدة الأميركية مثلاً تبلغ معدلات الطلاب في امتحانات الدخول الجامعية الراغبين في التقدم إلى برامج الإعداد أقل من معدلات الطلاب المتقدمين إلى الجامعة ككل. ولكن يبدو أن الصورة تصبح أفضل مع الطلاب الذين يتمون دراستهم في برامج الإعداد حيث يصبح معدلهم أعلى على ذات اختبارات الدخول الجامعية من معدل الطلاب المقبولين إلى الجامعة ككل . أما السبب وراء ذلك فهو أن العديد من المتقدمين ذوي القدرات الأقل يصبحون خارج برامج الإعداد إما بسبب عدم القبول أو بسبب عدم التخرج. من جهة ثانية فبالرغم من أن معدلات خريجي برامج الإعداد تبقى أقل بقليل من معدلات خريجي الجامعة ككل فإن الطلاب في برامج إعداد المعلم الثانوي يسجلون معدلات متقاربة مع معدلات طلاب الجامعة ككل (Cochran - Smith & Zeickner, 2005).

وفي إنكلترا أيضاً تشير بعض التقارير إلى أن مستوى الطلاب المتقدمين إلى برامج إعداد المعلمين هو أقل من المتوقع وأن حجم الإقبال على بعض البرامج الأساسية (مثل تعليم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا واللغات الأجنبية الحديثة في المرحلة الثانوية) هو أقل من الحاجة المطلوبة لهذه الاختصاصات (Sutherland, 1997). وكذلك في هونغ كونغ فإن علامات الطلاب المقبولين في برامج إعداد المعلمين في امتحانات الدخول الجامعية هي أقل من زملائهم المقبولين في برامج أخرى (Ingersoll, 2007).

وفي دراسة شملت سبعا وعشرين دولة أوروبية تبين أن 57% من هذه الدول تواجه صعوبات في جذب مرشحين مؤهلين إلى برامج إعداد المعلمين. وقد تركزت الصعوبات بشكل أساسي في دول شمال

ووسط أوروبا وبشكل أقل في دول شرق وغرب أوروبا (Jacobsen, et al., 2006).
ويختلف الوضع في العديد من دول شرقي آسيا مثل اليابان وكوريا وسنغافورة وكذلك في إيرلندا حيث تجذب برامج إعداد المعلمين إليها نوعية عالية من الطلاب الذي يتمتعون بمعدلات تحصيل عالية نسبياً (Ingersoll, 2007 و Jacobsen, et al., 2006).
وبشكل عام، تعود أسباب الاختلاف في قدرة برامج إعداد المعلمين على اجتذاب نوعية جيدة من الطلاب إلى عوامل تتعلق بالمكانة الاجتماعية لمهنة التعليم وبظروف المهنة من حيث الرواتب والاستقرار الوظيفي وفرص التطور المهني في كل بلد. ففي دول شرقي آسيا المذكورة وفي إيرلندا يتمتع المعلم بمكانة اجتماعية جيدة مقارنة مع المهن الأخرى ويعمل ضمن ظروف مهنية إيجابية وداعمة من حيث الرواتب والاستقرار الوظيفي وفرص التطور المهني (Ingersoll, 2007 و Jacobsen, et al., 2006).

## 2. المؤهلات والقدرات عربياً

أما على الصعيد العربي فإن الصورة تبدو أبعد عن تلك الموجودة في دول شرقي آسيا وأقرب إلى تلك الموجودة في الدول الأخرى التي ذكرت سابقاً. ففي دراسة نشرت ضمن الكتاب السنوي السادس للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية حول «المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية»، أشار سلامة ووهبة (2008) إلى عزوف الشباب في سبع دول عربية أفريقية عن الدخول إلى مهنة التعليم بدءاً من سبعينات القرن الماضي، وإلى اعتماد معايير رخوة ومخففة لقبول الطلاب في مؤسسات الإعداد تحت ضغط ضرورة تأمين حاجات المدارس من المعلمين. بالإضافة إلى ذلك أشارت نفس الدراسة إلى أن ارتفاع معدلات البطالة في القطاعات المهنية الأكثر تنافسية يدفع بالطلاب غير القادرين على المنافسة إلى التوجه نحو برامج إعداد المعلمين نظراً لسهولة القبول فيها ولتأمين حد أدنى من الدخل المؤقت على أمل التمكن من الالتحاق بالمهنة المفضلة لديهم في المستقبل.
ويشير جرار (Jarrar, 2002) إلى لجوء الحكومات في العديد من البلدان العربية إلى تخفيض معايير القبول إلى برامج إعداد المعلمين وذلك بسبب النقص الحاد في أعداد المرشحين المؤهلين. ففي مصر مثلاً يتم تحديد قبول الطلاب إلى الاختصاصات الجامعية بناءً على معدلات الشهادة الثانوية العامة حيث يوجه الطلاب ذوو المعدلات الأقل إلى كليات التربية والشريعة في حين يحظى ذوو المعدلات الأعلى بمقاعد في كليات الطب والهندسة والحقوق والأعمال. وهنا أيضاً، كما أشار «تقرير التنمية البشرية العربية»، تبدو أسباب هذه الظاهرة مرتبطة بتدني المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم مقارنة مع المهن الأخرى وإلى تدني الرواتب ووجود ظروف عمل غير مشجعة (UNDP/RBAS, 2003). ومن جهة ثانية يشير جرار (Jarrar, 2002) إلى سعي بعض الدول العربية مثل مصر وسوريا والمغرب إلى رفع مستوى نوعية المتقدمين إلى برامج الإعداد وذلك من خلال توفير منح مالية للمقبولين طيلة فترة الدراسة وتأمين التوظيف لهم في المدارس الحكومية بعد إكمال الدراسة مما يساعد على إغراء الطلاب الجيدين للدخول إلى مهنة التعليم.

## 3. كيف نستقطب نوعية جيدة من الطلاب إلى برامج إعداد المعلمين

طالما أن مهنة التعليم لا تحظى بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية والوطنية التي تستحق فإنه لا يمكن استقطاب نوعية جيدة من الطلاب إلى برامج إعداد المعلمين. بالإضافة إلى ذلك فإن إرتفاع معدلات

البطالة المتزامن مع تدني معايير القبول إلى برامج إعداد المعلمين يجتذب إلى هذه البرامج الشباب والبنات ذوي القدرات المتواضعة والساعين وراء فرص عمل سهلة ويبعد عنه الشباب والبنات ذوي القدرات العالية والطامحين إلى فرص عمل مجزية وتنافسية.

إن سياسة تخفيض معايير القبول من أجل الحصول على العدد المطلوب لسد الحاجة إلى معلمين جدد تؤدي بالنهاية إلى عكس الغاية المرجوة منها. فإذا كانت الغاية تأمين التعليم الجيد للتلاميذ فإن هذه السياسة تؤدي إلى تدني مستوى التعليم وبالتالي إلى فشل السياسات التنموية على قاعدة أن رأس المال البشري هو الأساس لإمكانية نجاح هذه السياسات.

المطلوب هو رفع المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم وتحسين ظروف العمل وتوفير فرص التطور المهني ورفع الأجور وبعد كل ذلك يمكن عندها رفع معايير المقبول إلى برامج إعداد المعلمين ومعايير الدخول إلى مهنة التعليم. ولكن تبقى هذه الاقتراحات غير كافية إذا لم تقترن مع سياسات وخطط تنموية تؤدي إلى زيادة فرص العمل وخفض معدلات البطالة.

## ثالثاً: الحاكمية في برامج إعداد المعلمين

إن موضوع الحاكمية في برامج إعداد المعلمين يتناول العلاقة بين السلطات الحكومية الرسمية ومؤسسات إعداد المعلمين بالإضافة إلى طرف ثالث يدخل أحياناً ضمن هذه العلاقة والمقصود به الهيئات الوطنية الرسمية منها أو المستقلة. ويتمحور الموضوع في هذا البحث حول مسألة مركزية أو لا مركزية النظام التربوي.

### 1. مركزية القرارات المتعلقة بإعداد المعلمين دولياً

تختلف دول العالم من حيث دور المؤسسات الحكومية في تنظيم وضبط مختلف جوانب عملية إعداد المعلمين. فمن جهة أولى نجد الولايات المتحدة الأميركية التي تتبع تاريخياً نظاماً لا مركزياً تتولى فيه السلطات والهيئات المحلية في كل ولاية شؤون إعداد المعلمين ومصادقة مؤهلاتهم (Certification). هذه النزعة اللامركزية أدت إلى وجود فروقات واسعة بين الولايات حول شروط تصديق المؤهلات لطلاب كليات ومعاهد إعداد المعلمين. ولكن بالمقابل نجد أن السلطات المحلية في عدد كبير من الولايات اتجهت في السنوات الأخيرة إلى الطلب من كليات ومعاهد إعداد المعلمين الحصول على الاعتماد (Accreditation) من هيئة وطنية[2] بالإضافة إلى الهيئات المحلية كأساس لإعطاء المصادقة (Certification) والترخيص (Licensing) من قبل السلطات المسؤولة لخريجي هذه البرامج (Wang, et. al, 2003). وللتوضيح فإن المصادقة هي عملية يتم من خلالها التحقق من تمتع الفرد بالحد الأدنى من معايير الكفاءة في مهنة معينة في حين أن الترخيص هو إجراء قانوني يسمح للفرد بمزاولة مهنة معينة بعد حصوله على المصادقة المطلوبة (Roth & Swail, 2000). أما الاعتماد فهو عملية يتم من خلالها التحقق من مدى امتلاك برنامج معين للمواصفات والمعايير المهنية في مجال محدد لحصول البرنامج على الموافقة من قبل الهيئات المهنية ذات الصلة.

[2] يعتبر المجلس القومي للاعتماد في تربية المعلمين الهيئة الوطنية الأكبر والأهم في أميركا (NCATE).

ويمكن القول إن الترخيص يستند إلى المصادقة وأن المصادقة أصبحت بشكل متزايد تستند إلى حصول البرنامج على الاعتماد الأكاديمي المهني المناسب. بالإضافة إلى ذلك فإن تدخل الحكومة الفيدرالية المركزية في شؤون التربية قد ازداد بشكل منتظم في العقود الأخيرة حيث توج في العام 2002 بإصدار قانون جديد اسمه (No child Left Behind Act) (لا طفل متروك في الخلف) وصفه الباحثون بأنه الأشمل والأكثر تأثيراً على التربية في تاريخ الولايات المتحدة (Goss, 2005 و Ingersoll, 2007). وينص هذا القانون على وجوب أن يكون جميع المعلمين في جميع المدارس الرسمية متمتعين «بكفاءة عالية» مع نهاية العام الدراسي 2006/2005. وعليه فإن جميع الولايات عليها تقديم بيانات تظهر فيها الالتزام بمفاعيل هذا القانون الذي يعتبر أن «الكفاءة العالية» تعني الحصول على إجازة جامعية وعلى شهادة مصدَّقة في التعليم (state - issued certificate) وعلى إثبات الكفاءة في حقل الاختصاص المنوي تدريسه (Goss, 2005 و Ingersoll, 2007).

وتعتبر أستراليا أيضاً من الدول التي تتبع نظاماً لا مركزياً في تنظيم وتشريع الشؤون التربوية حيث تتولى كل ولاية أو مقاطعة تحديد المعايير لمنح التصديق والترخيص. وبشكل عام فإن عملية التصديق والترخيص في أستراليا تحصل من خلال مكاتب تسجيل المعلمين في كل ولاية والتي تقوم بالمصادقة على مؤهلات المعلمين بناء على الاختبارات والإفادات الجامعية (Wang, et. al, 2003). وفي السنوات الأخيرة أقرت ثلاث ولايات تشريعات جديدة تلزم برامج إعداد المعلمين بالحصول على الموافقة أو الاعتماد من هيئات حكومية محلية (Ingvarson, et. al, 2006).

ومن جهة ثانية فإن العديد من دول العالم تتبع نظاماً مركزياً في تنظيم وتشريع شؤون قطاع التربية بما فيها برامج إعداد المعلمين. ففي اليابان وهونغ كونغ وكوريا وسنغافورة. وفي الصين تقوم وزارة التربية أو ما يماثلها بتشريع وتنظيم كل جوانب عملية إعداد المعلمين وتصديق مؤهلاتهم. وكمحصلة لهذا النظام المركزي فإن شروط ومتطلبات إعداد المعلمين منسجمة في مختلف المناطق ضمن البلد الواحد. أما في إنكلترا فإن عدة هيئات وطنية وحكومية تتشارك مركزياً في مسؤولية تنظيم وتشريع مختلف جوانب عملية إعداد المعلمين بما فيها منح الاعتماد للبرامج وشروط الدخول والتخرج وتصديق المؤهلات (Ingersoll, 2007 و Wang, et al., 2003).

أما على صعيد الدول الأوروبية فإن التوجه العام كان حتى تسعينات القرن الماضي نحو إعطاء مؤسسات إعداد المعلمين المزيد من الاستقلالية في مجال تربية المعلمين. فالكثير من الإجراءات القانونية تم استبدالها في تلك الفترة بمبادئ توجيهية عامة حتى تتمكن مؤسسات الإعداد من التجاوب السريع مع متطلبات سوق العمل. ولكن بعد إقرار وتوقيع اتفاق بولونيا (Bologna Process) في العام 1999 (والذي يضم الآن 45 دولة أوروبية من داخل وخارج مجموعة دولة الإتحاد الأوروبي) فإن السلطات الحكومية زادت من تدخلها في شؤون إعداد المعلمين من خلال المزيد من التشريعات والإجراءات التي تهدف إلى رفع مستوى برامج الإعداد وإلى توحيد بنية هذه البرامج على صعيد أوروبا (Ingvarson, et al., 2006).

## 2. مركزية القرارات عربياً

أما في البلدان العربية فيبدو أن النظام المركزي هو السائد فيما يخص مؤسسات التعليم العالي ككل ومؤسسات إعداد المعلمين ضمناً. وقد أشار تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) حول

التنمية البشرية في العالم العربي إلى معاناة الجامعات العربية عموماً من التبعية للنظام السياسي في البلد مما يضعف استقلالية الجامعة ويعيق قدرتها على التخطيط والبحث والتعليم (UNDP / RBAS, 2003). وفي نفس السياق أشار تقرير آخر صادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول تقييم نوعية البرامج في حقل التربية في الجامعات العربية إلى وجود ضغوطات حكومية تصل أحياناً إلى تحديد تصميم ومضمون وطرق تقييم برنامج إعداد المعلمين. وقد لاحظ التقرير أيضاً وجود متطلبات حكومية أو جامعية مركزية حول القبول والمناهج وأساليب التقييم قد تشكل عوائق أمام قدرة كليات التربية على استقطاب وقبول نوعية عالية من الطلاب وعلى توفير الفرص الملائمة لتمكين الطلاب من تنمية المهارات المطلوبة (UNDP/RBAS, 2006).

### 3. أين نحن من التوجهات العالمية؟

بشكل عام يمكن القول إن الساحة الدولية شهدت في العقود الأخيرة توجهاً عاماً نحو ازدياد تدخل المؤسسات الحكومية الفيدرالية أو المحلية على الصعيد الاستراتيجي في التخطيط والإدارة مع الحفاظ على استقلالية مؤسسات الإعداد الجامعي على صعيد تصميم وتنظيم المناهج وإدارة الموارد المادية والبشرية. بالإضافة إلى ذلك هناك زيادة ملحوظة في دور الهيئات المهنية الوطنية المستقلة أو الحكومية في ضمان الجودة ومنح الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإعداد. من الواضح أن لكل من المؤسسات الحكومية والمهنية والجامعية دورا هاما في إعداد المعلمين وتدريبهم وتطورهم المهني.

إن ما تمت الإشارة إليه من ضعف استقلالية الجامعات العربية ووجود ضغوطات حكومية عديدة لا يتماشى مع التوجهات العالمية. فالمطلوب هو قيام كل واحدة من هذه المؤسسات الحكومية والمهنية والجامعية بالدور المناسب من دون حصول تداخل بينها.

فإذا كان النظام المركزي هو الشائع في أغلب بلدان العالم والنظام اللامركزي ما زال هو السائد في الولايات المتحدة وأستراليا فإن هذا لا يعني أفضلية أي من النظامين على الآخر. وقد يكون من الأصح التدقيق في العوامل والممارسات التي تجعل من تدخل السلطات الحكومية أو الهيئات المهنية الوطنية والمحلية عاملاً إيجابيا في خدمة أهداف برامج الإعداد المتمحورة حول إعداد معلمين يتمتعون بالكفاءة العالية والمؤهلات الجيدة. إن المؤسسات الرسمية العربية مطالبة بأن تعمل على بلورة سياسات تربوية طموحة قطرياً وعربياً بحيث يتم تأطير وتنسيق الجهود وتحديد المعايير ووضع الأهداف الاستراتيجية الكبرى والخطط العملية لتحقيق هذه الأهداف ضمن إطار زمني محدد. وفي الوقت نفسه فإن المطلوب أيضاً الحفاظ على استقلالية الجامعة على الصعيدين الأكاديمي والإداري وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة للقيام بوظيفتها على أكمل وجه.

## رابعاً: الإطار المؤسساتي لإعداد المعلمين

### 1. الإطار المؤسساتي لإعداد المعلمين دولياً

يبدو أن الأغلبية الساحقة من دول العالم يتم فيها إعداد المعلمين على المستوى الجامعي. لذلك فإن المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلمين هي غالبا كليات أو أقسام التربية ضمن إطار المؤسسة الجامعية (الأمين، 2009). ولكن توجد في بعض الحالات فروقات بين إعداد المعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية.

ففي حين أن الولايات المتحدة واليابان وكوريا وأستراليا وفرنسا وكندا وبريطانيا تتطلب شهادة الإجازة الجامعية كحد أدنى للتعليم في كافة المراحل، فإن دولاً أخرى مثل سنغافورة وهونغ كونغ تسمح بالدخول إلى التعليم في المرحلة الإبتدائية لمن أنهوا سنتين من الدراسة كحد أدنى بعد شهادة الثانوية العامة. أما في الصين فإن المطلوب كحد أدنى هو شهادة الثانوية العامة للتعليم في المرحلة الإبتدائية وسنتين بعد الثانوية العامة للمرحلة المتوسطة وإجازة جامعية للمرحلة الثانوية. أما في تايلاند فالمطلوب هو إنهاء برنامج جامعي تمتد فيه الدراسة مدة خمس سنوات للتعليم في كل من المرحلتين الإبتدائية والثانوية (الأمين، 2009 و2007 ,Ingersoll). ومع ذلك فإن الصين وسنغافورة و هونغ كونغ تشهد حركة قوية لرفع مستوى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية إلى نفس مستوى إعداد معلمي الثانوي (Ingersoll, 2007 و2007 ,Lai).

أما في أوروبا فإن الغالبية العظمى من دولها تقوم بإعداد المعلمين في مؤسسات التعليم الجامعي ضمن برامج تمتد من 4 إلى 5 سنوات على الأقل باستثناء بلجيكا والدانمارك حيث ما زالت توجد فيها برامج إعداد مصنفة على أنها ما قبل جامعية (Eurydice, 2002).

## 2. الإطار المؤسساتي لإعداد المعلمين عربياً

أما على الصعيد العربي فإن التقارير تشير إلى وجود بعض التنوع في نوع المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلمين للمراحل المختلفة. يتم بشكل عام إعداد المعلمين في الدول العربية ضمن نوعين من المؤسسات. النوع الأول يشمل معاهد ما قبل جامعية تمتد فيها الدراسة من سنة واحدة إلى ثلاث سنوات. والنوع الثاني يشمل كليات أو معاهد جامعية تستمر فيها الدراسة لمدة أربع سنوات. وبشكل عام فإن المعاهد ما قبل الجامعية تقوم بإعداد معلمين للمرحلة الإبتدائية فقط في حين أن الكليات الجامعية تخرج معلمين للمرحلتين الإبتدائية والثانوية معاً. ففي تونس والجزائر وموريتانيا ما زالت توجد فيها معاهد ما قبل جامعية لإعداد معلمي المرحلة الإبتدائية في حين أن السعودية ومصر والبحرين والعراق والكويت والإمارات العربية ولبنان أقرت في السنوات الأخيرة تشريعات تتطلب إعداد المعلمين في جميع المراحل على المستوى الجامعي (Jarrar, 2002) (سلامة ووهبة، 2008 والتعليم الإلكتروني، 2007).

ولكن يبدو أن هذه المعطيات تبدلت في السنوات الأخيرة حيث تشير دراسة الأمين (2009) إلى تبني معظم الدول العربية بما فيها الجزائر وموريتانيا الإتجاه نحو الإعداد الجامعي للمعلمين باستثناء البحرين وتونس حيث يجري نقل الإعداد من الإطار الجامعي إلى أطر إعداد غير جامعية تابعة لوزارة التربية .

أما إعداد المعلمين لمرحلة التعليم الثانوي فإن السائد في الدول العربية هو إما الإعداد الجامعي لمدة أربع سنوات لحملة شهادة الثانوية العامة وإما سنة واحدة أو سنتين للإعداد التربوي لحملة الإجازة الجامعية من كليات العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية (Jarrar, 2002).

## 3. أين نحن من التوجهات العالمية؟

إذا ما قارنا الأطر المؤسساتية لإعداد المعلمين دولياً وعربياً فإن الوضع العربي يبدو بمعظمه مواكباً للتوجهات العالمية. فالتوجه العام دولياً وعربياً هو نحو جعل إعداد المعلمين لكل مراحل التعليم يتم على المستوى الجامعي. يبقى أن تقوم الدول العربية التي لم تواكب هذا التوجه بعد بإقرار التشريعات اللازمة لذلك لرفع مستوى إعداد المعلمين وللانسجام أكثر مع التوجهات العالمية.

## خامساً: مناهج إعداد المعلمين

### 1. مناهج إعداد المعلمين دولياً

#### أ. البنية والتنظيم في برامج إعداد المعلمين

تختلف دول العالم من حيث بنية وتنظيم برامج تربية المعلمين من حيث كونها متزامنة (Concurrent) أو متتابعة (Consecutive). ففي النظام المتزامن يتم تدريس مقررات حقل (أو حقول) الاختصاص بالتزامن مع المقررات الأخرى في أصول التربية وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والتدريب الميداني. ويعتبر هذا النظام الأكثر شيوعاً في برامج إعداد المعلمين على مستوى الإجازة الجامعية. أما في النظام التتابعي فإن الإعداد الأكاديمي في حقل الاختصاص يتم أولاً في الكليات المناسبة ثم يتبع ذلك الإعداد التربوي في كليات التربية (Eurydice, 2002).

وبشكل عام فإن النظام التزامني هو الأكثر انتشاراً في برامج إعداد المعلمين في مختلف دول العالم. ففي أوروبا مثلاً نجد أن معظم برامج إعداد المعلمين للمرحلة الإبتدائية تتبع النظام المتزامن باستثناء فرنسا وألمانيا حيث يطبق النظام التتابعي مع وجود بعض الدول التي يتوفر فيها كلا النظامين. وكذلك الأمر بالنسبة لإعداد المعلمين للمرحلة الثانوية فإن معظم البرامج الأوروبية تتبع أيضاً النظام التزامني باستثناء اليونان وهنغاريا وإيطاليا وإيرلندا (Ingvarson, et al., 2006). أما في هونغ كونغ و إنكلترا والولايات المتحدة الأميركية فإن كلا النظامين متوفران لإعداد المعلمين للمرحلتين الإبتدائية والثانوية (Ingersoll, 2007 و Scannell, 1999).

هذا ويرى بعض التربويون أن من حسنات النظام المتزامن إتاحة إمكانية أكبر لتوفير فرص تعلم تكاملي لطلاب البرنامج حيث أن التعلم في حقل الاختصاص والتعلم في مجال التدريس يحصلان معاً جنباً إلى جنب. وبالمقابل يفرض النظام التزامني على طلاب برامج الإعداد اتخاذ قرار مبكر في حياتهم الجامعية حول الدخول إلى البرنامج وبالتالي إلى مهنة التعليم. ومن أهم حسنات النظام التتابعي إتاحة إمكانية أكبر لحصول طلاب البرنامج على إعداد أكاديمي جيد في حقل الاختصاص من قبل أساتذة متخصصين في هذا الحقل. ولكن بالمقابل يوفر النظام التتابعي فرص أقل للتعلم التكاملي. وبما أن كل نظام يوفر لطلاب برامج الإعداد فوائد لا تتوفر في النظام الآخر فإن الوضع الأفضل هو في تأمين كلا النظامين في برنامج الإعداد حتى يتسنى لطلاب البرنامج اختيار الأنسب لهم (OECD, 2005).

#### ب. مضمون مناهج إعداد المعلمين

تتضمن أغلب مناهج إعداد المعلمين ثلاثة مكونات اساسية وهي: التربية العامة وحقل الاختصاص والإعداد التربوي المهني. وبشكل عام فإن برامج إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية على مستوى الإجازة تتضمن نسبة كبيرة من المقررات في التربية العامة والإعداد التربوي في حين أن معظم برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية على مستوى الإجازة تتضمن نسبة أكبر من المقررات في حقل الاختصاص المنوي تدريسه. أما برامج الإعداد لمعلمي المرحلتين على مستوى ما بعد الإجازة فإنها تتركز بشكل كبير على الإعداد التربوي نظراً لكون الطالب المقبول في البرنامج يكون قد حصل على الإعداد الأكاديمي في حقل الاختصاص من كليات أخرى. ففي الولايات المتحدة مثلاً فإن معظم برامج الإعداد الجامعي على مستوى الإجازة تتطلب إتمام 120 إلى 135 رصيداً خلال أربع سنوات. وعادة ما تتركز

مقررات التربية العامة وحقل الاختصاص في أول سنتين ومقررات الإعداد التربوي في آخر سنتين. وتوجد أيضاً برامج إعداد جامعي مدتها خمس سنوات وإن كانت أقل انتشاراً ورواجاً من برامج الأربع سنوات في معظم مؤسسات التعليم العالي. وتتميز هذه البرامج بتخصيص السنة الخامسة لمقررات حقل الاختصاص من حيث المضمون وطرائق التدريس وبزيادة أوقات التدريب الميداني وبدمجه مع أغلب أو كل مقررات الإعداد التربوي (Scannell, 2002).

وتورد دراسة وانغ وآخرون (Wang et al, 2003) صورة مشابهة إلى حد ما في كوريا واليابان وسنغافورة وهونغ كونغ وهولندا حيث تتوزع المقررات بين التربية العامة وحقل الاختصاص والإعداد التربوي.

وعلى مستوى آخر قامت الأكاديمية الوطنية للتربية (The National Academy of Education) في الولايات المتحدة بتأليف لجنة من الخبراء في تربية المعلمين لدراسة مناهج الإعداد حيث قدمت هذه اللجنة توصيات حول المضامين الهامة التي يجب توفرها في مناهج الإعداد (أنظر Crocker & Dibbon, 2008). وخلاصة هذه التوصيات تشير إلى أن الإعداد الجيد للمعلمين يتطلب من مناهج الإعداد أن تعد الطالب/المعلم لمعرفة وفهم الأمور التالية:

1) طبيعة الممارسات التربوية الملائمة لنمو التلاميذ في المدرسة.
2) نظريات التعلم وكيفية حصول عملية التعلم عند التلاميذ.
3) النمو اللغوي للتلاميذ.
4) معرفة جيدة في حقل التدريس وفي الطرائق الخاصة بهذا الحقل.
5) طبيعة التنوع الموجود بين التلاميذ.
6) الممارسات الملائمة في مجال التقييم (Assessment).
7) الإطار الاجتماعي للتربية.
8) إدارة الصف.

وفي نفس السياق قامت إحدى الباحثات (Darling-Hammond, 2006) بدراسة سبعة برامج نموذجية لإعداد المعلمين في الولايات المتحدة وخلصت إلى القول بأن القواسم المشتركة بين هذه البرامج هي التالية:

1) وجود رؤية واضحة حول التعليم الجيد يتم التعبير عنها في كل المقررات وفي التدريب الميداني.
2) وجود معايير للأداء والممارسة محددة بشكل جيد لتوجيه وتقويم تدريس المقررات والتدريب الميداني.
3) يقوم منهاج الإعداد على معرفة جيدة بنمو الطفل والمراهق وتعلمه و بالإطار الاجتماعي وبطرائق التدريس الخاصة بكل مجال تعليمي والتي يجري تعلمها في إطار الممارسة.
4) تدريب ميداني مطوَّل ومتكامل مع المقررات التي تُدرَّس خلال البرنامج لدعم الأفكار والممارسات المطروحة في هذه المقررات.
5) وجود استراتيجيات صريحة تساعد طلاب برنامج الإعداد على مواجهة معتقداتهم ومسلماتهم حول التعلم والمتعلم وعلى فهم تنوع الخلفيات الثقافية للمتعلمين.
6) وجود علاقات قوية وأرضية مشتركة من المعرفة والمعتقدات تربط بين أساتذة كليات التربية وأساتذة مدارس التدريب الميداني.

7) وجود طرائق تعليم وممارسات تربوية تشجع على تطبيق التعلم الأكاديمي على أرض الواقع. ومن هذه الطرائق: دراسة الحالة، البحث الإجرائي، تقييم الأداء، والتقويم على أساس الحقيبة (portfolio evaluation).

## 2. مناهج تربية المعلمين عربياً

تشير دراسة سلامة وهبة (2008) التي تضمنت تقييم مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في سبع دول عربية أفريقية إلى وجود تنوع في بنية وتنظيم برامج الإعداد في هذه الدول. ففي حين أن المغرب يتبنى النظام التتابعي في إعداد المعلمين فإن تونس والجزائر وليبيا وموريتانيا تطبق النظام المتزامن (التكاملي) فقط بينما السودان ومصر تطبقان النظامين التزامني (على مستوى الإجازة) والتتابعي (على مستوى ما بعد الإجازة) في آنٍ معاً.

أما من حيث التصميم العام والمضمون في مناهج إعداد المعلمين في الدول العربية فإن الوضع يختلف باختلاف طبيعية مؤسسة الإعداد ومستوى الطلاب المرشحين للدراسة فيها (سلامة ووهبة، 2008). فعندما تكون مؤسسات الإعداد على المستوى الجامعي فإن المناهج تكون فيها أكثر تطلباً مما لو كانت على مستوى ما قبل الجامعي. ففي معاهد إعداد المعلمين ما قبل الجامعية كما في تونس والجزائر وموريتانيا، تشير نفس الدراسة إلى أن الإعداد الأكاديمي في هذه المعاهد يكاد لا يضيف شيئاً يذكر إلى معارف الطلاب لأنه عبارة عن إعادة شبه حرفية لمقررات مواد مرحلة التعليم الأساسي أو الثانوي. وتنتقد الدراسة أيضاً نوعية المناهج في كلية التربية في إحدى الجامعات حيث تقوم الكلية «بتدريس مواد أكاديمية وتربوية بمستويات متدنية ومقاربات أولية لا توازي ما هو متوقع عادة من مناهج ومقررات من مستوى التعليم العالي الجامعي» (p.176). بالإضافة إلى ذلك يشير التقرير الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) حول تقييم نوعية البرامج في حقل التربية في الجامعات العربية إلى وجود عدة جوانب تحتاج إلى الاهتمام والتطوير. فمن جهة يشير التقرير إلى غياب الإستثارة الفكرية في تدريس المقررات وإلى وجود تقاطع أو تكرار ملحوظ بين مقررات الإعداد التربوي ومقررات الإعداد الأكاديمي وإلى ضعف التكامل بين هذه المقررات أيضاً. كما يشير التقرير أيضاً إلى وجود بعض الثغرات في بعض البرامج من ناحية تحديث المناهج والكتب الجامعية بما يتلاءم مع حاجات البرنامج والأبحاث الحديثة. من جهة ثانية يشير التقرير إلى جوانب إيجابية في هذه المناهج مثل اكتساب الطلاب مهارات معرفية وعملية ومهنية وعامة من خلال دراسة المقررات في أغلب البرامج ووجود توازن جيد بين النظرية والممارسة في حوالي نصف البرامج التي تمت مراجعتها (UNDP/RBAS, 2006).

بالإضافة إلى ذلك لاحظ التقرير غياب التحديد الواضح لنواتج التعلم المقصودة سواء على مستوى البرنامج ككل أو على مستوى المقررات. ويخلص التقرير إلى القول إنه بالرغم من أن أغلب البرامج حققت تقدماً في صياغة هذه النواتج للمرة الأولى ضمن سياق عملية المراجعة الأكاديمية إلا أن هذا التقدم لم يصل بعد إلى النقطة التي يمكن معها إستخدام هذه النواتج إلى جانب الأهداف العامة للبرنامج كنقطة إنطلاق لتحديد بنية ومضمون مناهج الإعداد ولتطوير المعايير والأدوات اللازمة في عمليات التقييم والتقويم (UNDP/RBAS, 2006). وللتوضيح فإن نواتج التعلم المقصودة تعبر عن كل ما سيكتسبه الطالب من معارف ومفاهيم ومهارات عند الانتهاء من دراسة المقرر أو البرنامج.

وفي نفس السياق يتفق تقريرا سلامة ووهبة (2008) وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول التنمية البشرية في العالم العربي (2003) على غياب فلسفة تكوينية أو رؤية واضحة تحدد الخيارات التربوية وتوجه عملية الإعداد.

### 3. أين نحن من التوجهات العالمية؟

تشير التقارير إلى وجود جوانب قصورعديدة في مناهج إعداد المعلمين العربية. وقد تكون الحلقة المفقودة في هذا المجال هي غياب الفلسفة التربوية الواضحة والنابعة من ثقافة المجتمع وحاجاته وتطلعاته سواء كان على المستوى الوطني أو على المستوى العربي وغياب التحديد الواضح لنواتج التعلم المقصودة سواء على مستوى البرنامج ككل أو على مستوى المقررات.

أما من حيث البنية والتنظيم، فيمكن جعل كلا النظامين التزامني والتتابعي متوافرين في برامج الإعداد وذلك لاجتذاب عدد أكبر من الطلاب الجيدين إلى البرنامج مع العلم أن النظام التزامني (التكاملي) قد يكون أكثر ملاءمة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في حين أن النظام التتابعي قد يكون أكثر ملاءمة لإعداد معلمي المرحلة الثانوية. أما بالنسبة إلى المضامين فهناك شبه إجماع على ضرورة تحقيق التوازن بين الإعداد الأكاديمي الجيد والإعداد التربوي والمهني الجيد.

بالإضافة إلى ذلك فإن المطلوب هو المزيد من التنسيق والتكامل بين مختلف مكونات المنهاج ومقرراته وبين مختلف الفرقاء المشتركين في إعداد المعلمين وخاصة بين الجامعة والمدرسة.

وأخيراً لا بد من الإهتمام بمواكبة التطورات الحاصلة في مجال تربية وإعداد المعلمين والعمل المتواصل على تحديث المقررات ورفدها بأحدث ما توصلت إليه الأبحاث حول مضمون المناهج وأساليب التدريس وأساليب التقييم والتقويم آخذين بالإعتبار الخصوصية الثقافية للمجتمعات العربية. هذا وقد أوصى التقرير الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول تقييم نوعية البرامج في حقل التربية في الجامعات العربية (UNDP/RBAS, 2006) بالمزيد من الجهود لجعل مناهج إعداد المعلمين أكثر انسجاماً مع المعايير والممارسات الدولية المتعارف عليها.

## سادساً: التدريب الميداني العملي في إعداد المعلمين

### 1. التدريب الميداني العملي في إعداد المعلمين دولياً

بشكل عام فإن جميع برامج إعداد المعلمين تتضمن التدريب الميداني العملي كأحد مكونات البرنامج ولكنها تختلف فيما بينها من حيث مدة التدريب وجهة الإشراف والتقويم. ففي الولايات المتحدة الأميركية مثلاً تتدرج عملية التدريب من المشاهدة في بدايات البرنامج إلى الممارسة في أواخره ويقوم عادة أحد أساتذة كلية التربية بالتعاون مع أحد المعلمين (أو المدير) في المدرسة بالإشراف على عمل الطالب وتقويمه. وتختلف مدة التدريب بين الولايات المختلفة حيث تمتد من ستة أسابيع على الأقل في بعض الولايات إلى اثني عشر أسبوعاً على الأقل في ولايات أخرى. وكذلك الأمر في دول أخرى من العالم حيث تمتد فيها فترة التدريب ما بين ثلاثة إلى ستة أسابيع (اليابان وكوريا) أو ثمانية إلى عشرة أسابيع (هونغ كونغ وسنغافورة). أما الدول التي تدوم فيها فترة التدريب الميداني إلى أكثر من سنة فهي أستراليا (16 أسبوعاً على الأقل) وإنكلترا (24 أسبوعاً على الأقل) (Wang, et al., 2003).

وبالإضافة إلى مدة فترة التدريب الميداني توجد أسئلة عديدة مطروحة حول نوعية برامج التدريب ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها. وتشير العديد من الدراسات إلى وجود الكثير من الدلائل حول أهمية توقيت التدريب وبرمجته بالإضافة إلى مدة فترة التدريب. فالتدريب الذي يبدأ مبكراً ويمتد فترة أطول تحت إشراف جيد ويتدرج بمستوى انخراط المتدرب في عملية التعليم يعطي نتائج إيجابية أفضل على أداء المتدرب وثقته بنفسه (Crocker & Dibbon, 2008). بالإضافة إلى ذلك تشير الدلائل إلى أن برامج التدريب الأفضل هي تلك التي تتمتع بالانسجام أو التناغم الداخلي والتي تتكامل بشكل جيد مع الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي.

ومن النقاط الهامة التي أثيرت في هذا المجال تلك المتعلقة بنوعية المدرسين المتعاونين مع الجامعة في برنامج التدريب. ففي الكثير من الأحيان يتم اختيار هؤلاء المدرسين بناءً على اعتبارات إدارية أو بناءً على تطوع المدرسين بالإضافة إلى عدم حصولهم على التوجيه الكافي حول دورهم في عملية التدريب وعدم وجود تواصل جيد معهم من قبل فريق العمل في برنامج الإعداد، كل هذا يؤدي إلى إضعاف قدرة برنامج التدريب على تحقيق الأهداف المرجوة منه (Crocker & Dibbon, 2008).

ومن أبرز الأفكار التي طرحت في العقدين الأخيرين لتأكيد التكامل والتواصل بين مختلف مكونات برنامج إعداد المعلمين مشروع «مدارس التنمية المهنية» (Professional Development Schools) الذي أطلقته وروجت له مجموعة هولمز (Holmes Partnership) التي تضم عمداء كليات التربية في الجامعات الأميركية الكبرى ذات التوجه البحثي (Ornstein & Levine, 2006). ويهدف هذه المشروع بشكل أساسي إلى تحقيق الربط المنهجي والشامل لمؤسسات إعداد المعلمين الجامعية مع المدارس أو المناطق التربوية المحلية بهدف خلق بيئة تشاركية للبحث والتعلم يتعاون فيها الأساتذة والعاملون في كليات التربية ومعلمو المدارس ذوو الخبرة والمعلمون الجدد والكوادر الإدارية في المدارس والمناطق التربوية. وقد صُمِّمت «مدارس التنمية المهنية» على غرار المستشفيات الجامعية في كليات الطب لتكون مؤسسات رائدة متطورة للبحث والتدريب والممارسة يتحقق فيها التكامل والتواصل بين الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي والتدريب الميداني للمعلمين (Crocker & Dibbon, 2008). ويبدو أن فكرة «مدارس التنمية المهنية» آخذة في الإنتشار بشكل واسع حيث يقدر عددها في الولايات المتحدة بأكثر من ألف مدرسة حتى العام 2004 (Ornstein & Levine, 2006).

## 2. التدريب الميداني العملي في إعداد المعلمين عربياً

تشير التقارير المتوفرة حول التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين في الدول العربية إلى وجود تنوع في مستوى التدريب ومدته وتكامله مع الإعداد الأكاديمي والتربوي. ويرى جرار (Jarrar, 2002) أن التدريب الميداني يشكل نقطة ضعف أساسية بالإضافة إلى طرائق التدريس في برامج إعداد المعلمين في البلدان العربية. وفي نفس السياق يرى سلامة ووهبة (2008) أن التربية العملية في برامج الجامعات العربية السبع التي شملتها الدراسة (تونس، الجزائر، السودان، ليبيا، مصر، المغرب، وموريتانيا) تعاني من مشكلات مشتركة ومتنوعة وهي:

أ. قصر الفترة الزمنية المخصصة نظرياً والمنفذة فعلياً في التدريب والممارسة.

ب. تشتت وتباعد الأوقات المخصصة للتربية العملية وتخصيص القسم الأكبر من أوقات التدريب للمشاهدة.

ج. ضعف التنسيق بين أساتذة المواد النظرية التربوية والأساتذة المشرفين على التدريب ومعلمي المدراس المتعاونة.
د. غياب نظام واضح وموضوعي وشامل لتقويم أداء الطالب المتدرب وتقويم تأثير هذا الأداء على تعلم تلاميذ المدرسة.

ويضيف جرار (Jarrar, 2002) ملاحظات أخرى حول المشكلات التي تعاني منها برامج التدريب في الجامعات العربية وأهمها:

أ. عدم وجود دليل واضح لبرنامج التدريب.
ب. عدم انخراط أساتذة برامج الإعداد بشكل فعال في عملية التدريب بسبب أنصبة التعليم المرتفعة وارتفاع عدد الطلاب المطلوب متابعتهم.
ج. الاعتماد أحياناً على موظفين إداريين أو معلمين في الخدمة للقيام بالإشراف والتقويم من دون تحضيرهم بشكل جيد لهذه المهمة.
د. قِصَر الفترة الزمنية المخصصة للتدريب وضعف التنسيق بين المشرفين على التدريب.
هـ. حاجة برامج التدريب المطبقة إلى إعادة نظر وتطوير لتنظيم وتأطير عملية التدريب وجعلها تجربة حقيقية ومفيدة للطالب المتدرب.

من جهة ثانية خلص تقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة حول تقييم نوعية برامج التربية في الجامعة العربية (UNDP/RBAS, 2006) إلى اعتبار برنامج التدريب العملي جيداً في عشر جامعات ومقبولاً في سبع جامعات وغير مقبول في ست جامعات. وقد نوه التقرير بشكل خاص بنوعية برامج التدريب في جامعتي قطر والأردن. كما أشار التقرير أيضاً إلى ضعف التكامل بين الإعداد التربوي والإعداد الأكاديمي في بعض البرامج.

## 3. أين نحن من التوجهات العالمية؟

يبدو أن التقارير الثلاثة التي تم استعراض نتائجها وملاحظاتها في الفقرة السابقة تشير بوضوح إلى مكامن الخلل في برامج التدريب ضمن مؤسسات إعداد المعلمين في البلدان العربية. وعلى ضوء التجارب العالمية التي تمت مراجعتها يمكن القول إن التدريب الميداني الجيد يحتاج إلى الأمور التالية:

أ. فترة زمنية ممتدة على طول برنامج الإعداد ومتدرجة من حيث مستوى مشاركة الطالب المتدرب بعملية التعليم.
ب. وجود منهاج واضح للتدريب يحدد الأهداف والنواتج المرجوة وسبل تحقيقها بما ينسجم مع الأهداف العامة لبرنامج الإعداد.
ج. وجود نظام واضح وموضوعي وشامل لتقويم أداء الطالب خلال فترة التدريب.
د. إختيار المعلمين المتعاونين في المدارس على أساس الخبرة والمهارة في التعليم والتواصل والتنسيق الجيدين معهم خلال فترة التدريب.
هـ. العمل على رفع مستوى التكامل بين مقررات الإعداد الأكاديمي ومقررات الإعداد التربوي وبرنامج التدريب الميداني.
و. القيام بدراسة جدوى حول إمكانية تطبيق مشروع «مدارس التنمية المهنية» الذي يزداد انتشاره في برامج الإعداد في الجامعات الأميركية الكبرى ذات التوجه البحثي.

## سابعاً: معايير الجودة ونظام الاعتماد

### 1. معايير الجودة ونظام الاعتماد دولياً

إن الهدف الرئيسي في إعداد المعلمين هو تكوين المعلم المؤهل لممارسة مهنة التعليم بشكل جيد. ولكن ما هي معايير التعليم الجيد؟ من هي الجهة التي تضمن تمتع برنامج الإعداد بالمواصفات المطلوبة للقيام بإعداد المعلمين بشكل جيد؟ كيف يتم ضبط وضمان جودة العمل في برامج الإعداد؟ كيف نضمن أن خريجي برنامج الإعداد يتمتعون بالمؤهلات اللازمة لممارسة مهنة التعليم بشكل جيد؟ بشكل عام فإن الغالبية العظمى من دول العالم تملك تشريعات وقوانين وإجراءات تنظم عملية إعداد ودخول الأفراد إلى المهن المختلفة بما فيها مهنة التعليم. ففي الولايات المتحدة الأميركية مثلاً (Roth & Swail, 2002) تقوم السلطات الحكومية في كل ولاية بإعطاء المصادقة (Certification) على مؤهلات الأفراد من حيث مطابقتها للحد الأدنى من معايير الكفاءة في مهنة التعليم. وعلى ضوء هذه المصادقة تقوم الولاية بمنح الترخيص القانوني (Licensing) للأفراد الذين يسمح لهم بممارسة مهنة التعليم. بالإضافة إلى ذلك فإن إتمام عملية المصادقة يستند إلى حصول الفرد على شهادته من برنامج موافق عليه أو معتمد (Approved or Accredited) لإعداد المعلمين. ومع أن كل الولايات تعتمد نظاماً محليا لمنح الموافقة على البرامج فإن أعداداً متزايدة منها أصبحت تشترط أيضاً أن يكون برنامج الإعداد قد حصل على الاعتماد (Accreditation) من هيئات قومية مستقلة (أي على مستوى الولايات المتحدة ككل وليس على مستوى الولاية)، أشهرها وأهمها «المجلس القومي للاعتماد في تربية المعلمين» (NCATE). هذا المجلس يحظى بموافقة ودعم وزارة التربية الأميركية التي تعتبره الهيئة القومية المخولة للاعتماد في مجال تربية المعلمين وغيرهم من الكوادر التعليمية في المدارس (Ingvarson, et al., 2006).

وبالمختصر المفيد فإن منح الترخيص يستند إلى منح المصادقة والتي تستند بدورها إلى حصول برنامج الإعداد على الموافقة (المحلية) على الأقل والاعتماد (القومي) مضافاً في كثير من الأحيان. وبالرغم من وجود فروقات بين الولايات في شروط الترخيص والمصادقة فإن أغلب الولايات تشترك في تحديد المواصفات التالية في المخولين للدخول إلى مهنة التعليم (Roth & Swail, 2000):

أ. الحصول على شهادة الإجازة الجامعية على الأقل.

ب. التخرج من برنامج إعداد معترف به أو معتمد.

ج. أن يحمل تخصصاً أساسياً (Major) أو فرعياً (Minor) في التربية لمعلمي المرحلة الإبتدائية.

د. أن يحمل تخصصاً أساسياً (Major) في حقل الاختصاص المنوي تدريسه لمعلمي المرحلة الثانوية.

هـ. أن يمتلك أساساً قوياً في مقررات الثقافة العامة (Liberal Arts).

و. أن يجتاز بنجاح أحد الامتحانات التي تنظمها الولاية لاختبار مهارات ومعارف متصلة بالتعليم.

أما من حيث المعايير المطلوب توافرها في برامج الإعداد للحصول على الاعتماد فإن العقود الأخيرة شهدت وما تزال تشهد تحولاً من التركيز بشكل أساسي على مواصفات برنامج الإعداد من حيث المناهج والموارد والتدريب (مدخلات البرنامج) إلى التركيز أيضاً على قدرات ومهارات ومعارف

خريجي هذا البرنامج (مخرجات البرنامج) (Goss, 2005). ويبدو هذا التحول جلياً في منظومة المعايير الجديدة التي قدمها المجلس القومي للاعتماد (NCATE) كأساس لمراجعة برامج الإعداد ومنح الاعتماد (NCATE, 2000). ومن الجدير بالذكر أن التقدم للاعتماد هو عملية دورية تحصل عادة كل خمس سنوات مما يجعل برامج الإعداد في حالة دائمة من التقييم الذاتي والتجدد والتطور.

أما على صعيد أوروبا فإنه توجد في أغلب دولها هيئة وطنية مكلفة بالقيام بعملية مراجعة كافة البرامج الجامعية ومن ضمنها برامج إعداد المعلمين كما أنه توجد في بعض الدول هيئة متخصصة للاعتماد في تربية المعلمين. ففي إنكلترا مثلاً (Ingvarson, et al., 2006) تقوم «وكالة التدريب والتنمية» للمعلمين (TDA) بمنح المصادقة والترخيص عبر منح الطالب المتخرج من برنامج إعداد معتمد شهادة «مرتبة أستاذ مؤهل» على ضوء معايير موزعة ضمن ثلاثة محاور:

أ. القيم والممارسة المهنية.

ب. المعرفة والفهم.

ج. التعليم.

هذا ويتم جمع المعلومات للقيام بعملية التقييم في كل محور من مصادر متعددة تشمل المدربين وأساتذة الصف وأساتذة الجامعة والمتدربين أنفسهم بالإضافة إلى امتحان لاختبار مهارات المتدرب تقوم الوكالة بتنظيمه وإجرائه إلكترونياً. أما حصول برامج الإعداد على شهادة الاعتماد فإنه يتم عبر هيئة مختلفة تسمى «مكتب المعايير في التربية» (OFSTED) مهمته التأكد من امتلاك برنامج الإعداد للمواصفات المطلوبة ضمن أربعة محاور:

أ. شروط ومواصفات القبول إلى البرنامج.

ب. التدريب والقياس.

ج. إدارة الشراكة مع المدرسة.

د. ضمان الجودة.

ومن المثير للانتباه أن أحد المعايير التي يتم على ضوئها منح الاعتماد للبرنامج هو نسبة الخريجين الذين تمكنوا من الحصول على شهادة «مرتبة أستاذ مؤهل».

بالإضافة إلى ذلك وفي سياق تبعات اتفاق بولونيا الموقع عام 1999 تبنى مؤتمر برغن (Bergen) المنعقد في أيار 2005 للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في أوروبا قيام هيئة أوروبية مستقلة حددت المعايير والتوجيهات لضمان النوعية في مؤسسات التعليم العالي في أوروبا[3]. وبالطبع فإن هذا الإطار العام سيشمل من ضمنه كل مؤسسات التعليم العالي المنخرطة في إعداد المعلمين في أوروبا.

أما في أستراليا (Ingvarson, et al., 2006) فإنه لا توجد بعد هيئة قومية للاعتماد في مجال تربية المعلمين. ولكن توجد في مختلف الولايات أساليب وتشريعات وإجراءات مختلفة من حيث الاعتماد والمصادقة والترخيص. وتوجد في ثلاث ولايات فقط حتى الآن تشريعات تتطلب من برامج الإعداد الحصول على شهادة الاعتماد. فقط في اثنتين منها توجد آليات تنفيذية للقيام بذلك. وتعتبر ولاية كوينزلاند الأكثر تقدماً في هذا المجال حيث تم إصدار قانون جديد في العام 2005 يكلف بموجبه هيئة

[3] «The European Association for Quality Assurance in Higher Education» (ENQA, http://www.enqa.met).

محلية (Queensland College of Teachers) للقيام بمراجعة برامج إعداد المعلمين وإعطاء شهادة الاعتماد التي على أساسها يتم منح المصادقة والترخيص للخريجين لممارسة مهنة التعليم في الولاية. نستخلص من هذا العرض أن هناك اهتماماً دولياً كبيراً بتحديد معايير التعليم الجيد وبتكليف هيئات قومية أو وطنية لضمان الجودة ولمراجعة وتقييم برامج إعداد المعلمين ومنحها شهادات الاعتماد التي على ضوئها تقرر السلطات الرسمية منح المصادقة أو الترخيص لخريجي البرنامج. هناك أيضاً توجه دولي عام نحو التركيز على المعايير المرتبطة بمهارات وقدرات ومعارف الخريجين بالإضافة إلى المعايير المرتبطة بمواصفات برنامج الإعداد عند القيام بمراجعة وتقييم البرنامج بشكل دوري للحصول على شهادة الاعتماد.

## 2. معايير الجودة ونظام الاعتماد عربياً

يشير جرار (Jarrar, 2002) إلى أن مفهوم المصادقة أوالترخيص في مهنة التعليم ما يزال غير مطبق في المنطقة العربية. كما أنه لا توجد هيئة عربية متخصصة لضمان الجودة والاعتماد في برامج تربية المعلمين (الأمين، 2008). بالمقابل يذكر الأمين (2008) في نفس الدراسة وجود ست هيئات وطنية لضمان الجودة في البلدان العربية تتخذ جميعها مصطلح «الاعتماد» في تسميتها وليس مصطلح «ضمان الجودة».

وهذه الهيئات موجودة في الأردن والإمارات والسعودية وعُمان والسودان وفلسطين. ويشير الأمين (2008) إلى أن هذه الهيئات الوطنية لا تعتبر هيئات مستقلة لأنها تتبع جميعها لوزارات التربية/التعليم العالي وأن معظمها يقوم بمهمات ضبط الجودة وليس بمهمات ضمان الجودة وأن نطاق عملها محصور في القطاع الخاص في عدة حالات. وتتميز «الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي» في السعودية بامتداد نطاق عملها إلى القطاعين العام والخاص وبشمول مهماتها ضبط الجودة وضمان الجودة معاً. بالإضافة إلى ذلك ينوه الأمين (2008) بجهود لجنتين وطنيتين لضمان الجودة والاعتماد في مصر وتونس لتمهيد الطريق نحو إنشاء الهيئات الوطنية في كلا البلدين.

## 3. أين نحن من التوجهات العالمية؟

يبدو أن السنوات العشر الأخيرة شهدت حراكاً قوياً نحو إنشاء وتفعيل الهيئات الوطنية والعربية للعمل على تحديد المعايير والأطر والآليات المناسبة لضبط وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. فانطلاقاً من مؤتمر اليونسكو الإقليمي في بيروت في العام 1998 بدأت سلسلة من الجهود والنشاطات تعززت بتوصيات مؤتمرات الوزراء العرب المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي بين العامين 2001 و2005 وتمثلت بعقد مؤتمرات أكاديمية وبإنجاز دراسات شاملة وانطلاق مبادرات لإنشاء هيئات وشبكات عربية لضمان الجودة (الأمين، 2008). من المهم أن تستمر هذه الجهود وأن تتركز أكثر على وضع الخطط التنفيذية والآليات العملية لإنشاء وتطوير الهيئات الوطنية والعربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي بشكل عام وفي برامج إعداد المعلمين بشكل محدد.

## ثامناً: الخلاصة والتوصيات

يشير التقرير الصادر عن مؤسسة اليونسكو للإحصاءات (UNESCO Institute for Statistics, 2006) إلى أن مجموعة الدول العربية ستعاني من نقص كبير في عدد المعلمين اللازم لتأمين التعليم الأساسي لكل طفل مع حلول العام 2015 حيث يجب زيادة مخزون المعلمين بنسبة 26% وإضافة حوالي 479،000 مدرس جديد عدا عن أولئك الموجودين في المهنة وذلك خلال أقل من عشر سنوات. مثلاً ستحتاج المملكة العربية السعودية إلى وجود 137،000 معلم جديد وإلى تعويض 187،000 معلم يتوقع تقاعدهم مع حلول العام 2015. فقط أربع دول عربية (الجزائر، لبنان، سوريا، وتونس) لا تحتاج إلى توسيع قوتها العاملة في قطاع التعليم لكنها ستحتاج بالطبع إلى تعويض المتقاعدين. إن هذا التحدي المطروح لتأمين الأعداد المطلوبة من المعلمين يترافق مع تحدٍ آخر يوازيه أهمية لتأمين إعداد جيد لهؤلاء المعلمين وبالتالي تعليم جيد للتلاميذ في المدارس. إن هذه الورقة هي محاولة للمساهمة في الرد على هذا التحدي حيث تسعى إلى تزويد المعنيين بإعداد المعلمين على مستوى صناعة القرار بإطار عمل مبني على الأبحاث يتضمن النظر في إعداد المعلمين في البلدان العربية على ضوء الأبحاث والتوجهات والتطورات في التجارب الدولية. فيما يلي أبرز الخلاصات والتوصيات حول القضايا التي شملتها هذه الورقة وهي على الشكل التالي:

أ. المتقدمون إلى برامج إعداد المعلمين والمقبولون منهم.
ب. مركزية أو لا مركزية النظام التربوي.
ج. الإطار المؤسساتي لإعداد المعلمين.
د. مناهج برامج الإعداد من حيث التنظيم ومن حيث المضمون.
هـ. التدريب الميداني العملي خلال فترة الإعداد.
و. ضمان وتحسين الجودة في برامج الإعداد ونظام الاعتماد الأكاديمي.

### 1. كيف نستقطب نوعية جيدة من الطلاب إلى برامج إعداد المعلمين

الخلاصة: طالما أن مهنة التعليم لا تحظى بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية والوطنية التي تستحق فإنه لا يمكن استقطاب نوعية جيدة من الطلاب إلى برامج إعداد المعلمين. بالإضافة إلى ذلك فإن إرتفاع معدلات البطالة المتزامن مع تدني معايير القبول إلى برامج إعداد المعلمين يجتذب إلى هذه البرامج الشباب والبنات ذوي القدرات المتواضعة والساعين وراء فرص عمل سهلة ويبعد عنه الشباب والبنات ذوي القدرات العالية والطامحين إلى فرص عمل مجزية وتنافسية.

إن سياسة تخفيض معايير القبول من أجل الحصول على العدد المطلوب لسد الحاجة إلى معلمين جدد تؤدي في النهاية إلى عكس الغاية المرجوة منها. فإذا كانت الغاية تأمين التعليم الجيد للتلاميذ فإن هذه السياسة تؤدي إلى تدني مستوى التعليم وبالتالي إلى فشل السياسات التنموية على قاعدة أن رأس المال البشري هو الأساس لإمكانية نجاح هذه السياسات.

**التوصيات:**

أ. العمل على تقديم الحوافز المادية للمقبولين إلى برامج الإعداد (منح تعليم وضمان التوظيف).

ب. العمل على رفع المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم في البلدان العربية وتحسين ظروف العمل وتوفير فرص التطور المهني ورفع الأجور.
ج. رفع معايير القبول إلى برامج إعداد المعلمين ومعايير الدخول إلى مهنة التعليم.
د. وضع سياسات وخطط تنموية تؤدي إلى زيادة فرص العمل وخفض معدلات البطالة (وإلا بقيت هذه الاقتراحات غير كافية).
هـ. زيادة وتحسين جهود الاستقطاب لبرامج الإعداد وخاصة ضمن أوساط الطلاب ذوي القدرات الجيدة.
و. العمل على جذب طلاب غير تقليديين إلى البرنامج للاستفادة من مصادر جديدة للطاقات الممكنة مثل الراغبين بتغيير مهنتهم من أصحاب المهن والأعمال أو بالعودة إلى سوق العمل مثل المتقاعدين مبكراً وربات البيوت.

## 2. مركزية أو لا مركزية النظام التربوي

**الخلاصة**: بشكل عام يمكن القول إن الساحة الدولية شهدت في العقود الأخيرة توجهاً عاماً نحو إزدياد تدخل المؤسسات الحكومية المركزية أو المحلية على الصعيد الاستراتيجي في التخطيط والإدارة مع الحفاظ على الاستقلالية بالإضافة إلى ذلك هناك زيادة ملحوظة في دور الهيئات المهنية الوطنية المستقلة أو الحكومية في ضمان الجودة ومنح الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإعداد. من الواضح أن لكل من المؤسسات الحكومية والمهنية والجامعية دورا هاما في إعداد المعلمين وتدريبهم وتطورهم المهني. إن ما تمت الإشارة إليه من ضعف استقلالية الجامعات العربية ووجود ضغوطات حكومية عديدة لا يتماشى مع التوجهات العالمية. فالمطلوب هو قيام كل واحدة من هذه المؤسسات بالدور المناسب من دون حصول تداخل بينها.

**التوصيات:**

أ. تفعيل أطر العمل الثقافي والتربوي والاقتصادي والسياسي الوطنية والعربية للعمل على بلورة سياسات تربوية طموحة قطرياً وعربياً بحيث يتم تأطير وتنسيق الجهود وتحديد المعايير ووضع الأهداف الكبرى والخطط العملية لتحقيق هذه الأهداف ضمن إطار زمني محدد.
ب. إنشاء الهيئات المهنية الوطنية للعمل على ضمان الجودة ومنح الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإعداد وتفعيل دور الهيئات القائمة.
ج. الحفاظ على استقلالية مؤسسات الإعداد الجامعي على صعيد تصميم وتنظيم المناهج وإدارة الموارد المادية والبشرية.

## 3. الإطار المؤسساتي لإعداد المعلمين

الخلاصة: إذا ما قارنا الأطر المؤسساتية لإعداد المعلمين دولياً وعربياً فإن الوضع العربي يبدو بمعظمه مواكباً للتوجهات العالمية. فالتوجه العام دولياً وعربياً هو نحو جعل إعداد المعلمين لكل مراحل التعليم يتم على المستوى الجامعي.

التوصيات:

أ. أن تقوم الدول العربية التي لم تواكب هذا التوجه بعد بإقرار التشريعات اللازمة لذلك لرفع

مستوى إعداد المعلمين وللانسجام أكثر مع التوجهات العالمية.

ب. أن تقوم الدول العربية التي أقرت التشريعات اللازمة بتفعيلها وتنفيذها على أرض الواقع.

## 4. مناهج إعداد المعلمين

**الخلاصة**: يبدو أن العديد من دول العالم منشغلة بتطوير مؤسساتها التربوية بشكل عام وبرامج إعداد المعلمين بشكل خاص وتعمل على مراجعة هذه البرامج من حيث بنية المناهج وتنظيمها وتصميمها ومضامينها. وقد تكون الحلقة المفقودة في هذا المجال عربياً هي غياب الفلسفة التربوية الواضحة والنابعة من ثقافة المجتمع وحاجاته وتطلعاته سواء كان على المستوى الوطني أو على المستوى العربي. وعلى ضوء ذلك يتم تحديد التصميم العام والتنظيم والمضامين في برامج الإعداد.

**التوصيات:**

أ. بلورة فلسفة تربوية واضحة ونابعة من ثقافة المجتمع العربي وحاجاته وتطلعاته سواء كان على المستوى الوطني أو على المستوى العربي.

ب. قيام مؤسسات الإعداد بتحديد نواتج التعلم المقصودة سواء على مستوى البرنامج ككل أو على مستوى المقررات واستخدام هذه النواتج إلى جانب الأهداف العامة للبرنامج كنقطة انطلاق لتحديد بنية ومضمون مناهج الإعداد ولتطوير المعايير والأدوات اللازمة في عمليات التقييم والتقويم.

ج. أما من حيث البنية والتنظيم، فيبدو أن كلاً من النظامين التزامني والتتابعي يملك مزايا وحسنات غير موجودة في النظام الآخر. لذلك يمكن جعل النظامين متوافرين في برامج الإعداد وذلك لاجتذاب عدد أكبر من الطلاب الجيدين إلى البرنامج مع العلم أن النظام التزامني (التكاملي) قد يكون أكثر ملاءمة لإعداد معلمي المرحلة الإبتدائية في حين أن النظام التتابعي قد يكون أكثر ملاءمة لإعداد معلمي المرحلة الثانوية.

د. أما بالنسبة إلى المضامين فهناك شبه إتفاق عام على أن مضمون المنهاج وطرائقه أكثر أهمية من تنظيمه وبنيته. من هنا ضرورة تحقيق التوازن بين الإعداد الأكاديمي الجيد والإعداد التربوي والمهني الجيد وضرورة التركيز على طرائق التدريس المتخصصة في حقل الاختصاص.

هـ. تحقيق المزيد من التنسيق والتكامل بين مختلف مكونات المنهاج ومقرراته النظرية والعملية.

و. تحقيق المزيد من التنسيق والتكامل بين مختلف الفرقاء المشتركين في إعداد المعلمين وخاصة بين الجامعة والمدرسة.

ز. الاهتمام بمواكبة التطورات الحاصلة في مجال إعداد المعلمين والعمل المتواصل على تحديث المقررات والبرامج ورفدها بأحدث ما توصلت إليه الأبحاث حول مضمون المناهج وأساليب التدريس وأساليب التقييم والتقويم آخذين بالاعتبار الخصوصية الثقافية للمجتمعات العربية.

ح. بذل المزيد من الجهود لجعل مناهج إعداد المعلمين أكثر انسجاماً مع المعايير والممارسات الدولية المتعارف عليها.

## 5. التدريب الميداني العملي في إعداد المعلمين

**الخلاصة**: تشير التقارير المتوافرة حول التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين في الدول العربية إلى مشكلات مشتركة ومتنوعة أهمها:

أ. قصر الفترة الزمنية المخصصة للتدريب والممارسة وتخصيص القسم الأكبر منها للمشاهدة.

ب. ضعف التنسيق بين أساتذة المواد النظرية التربوية والأساتذة المشرفين على التدريب ومعلمي المدراس المتعاونة.

ج. غياب نظام واضح وموضوعي وشامل لتقويم أداء الطالب المتدرب وتقويم تأثير هذا الأداء على تعلم تلاميذ المدرسة.

د. عدم وجود دليل واضح لبرنامج التدريب.

هـ. الاعتماد أحياناً على موظفين إداريين أو معلمين في الخدمة للقيام بالإشراف والتقويم من دون تحضيرهم بشكل جيد لهذه المهمة.

و. حاجة برامج التدريب المطبقة إلى إعادة نظر وتطوير لتنظيم وتأطير عملية التدريب وجعلها تجربة حقيقية ومفيدة للطالب المتدرب.

**التوصيات:**

أ. تأمين فترة زمنية ممتدة على طول برنامج الإعداد ومتدرجة من حيث مستوى مشاركة الطالب المتدرب بعملية التعليم.

ب. وجود منهاج واضح للتدريب يحدد الأهداف المرجوة وسبل تحقيق هذه الأهداف بما ينسجم مع الأهداف العامة لبرنامج الإعداد.

ج. وجود نظام واضح وموضوعي وشامل لتقويم أداء الطالب خلال فترة التدريب.

د. إختيار المعلمين المتعاونين في المدارس على أساس الخبرة والمهارة في التعليم والتواصل والتنسيق الجيدين معهم خلال فترة التدريب.

هـ. العمل على رفع مستوى التكامل بين مقررات الإعداد الأكاديمي ومقررات الإعداد التربوي وبرنامج التدريب الميداني.

و. القيام بدراسة جدوى حول إمكانية تطبيق مشروع «مدارس التنمية المهنية» الذي يزداد انتشاره في برامج الإعداد في الجامعات الأميركية الكبرى ذات التوجه البحثي.

## 6. معايير الجودة ونظام الاعتماد الأكاديمي

الخلاصة: يبدو جلياً أن هناك اهتماماً دولياً كبيراً بتحديد معايير التعليم الجيد وبتكليف هيئات قومية أو وطنية لضمان الجودة ولمراجعة وتقييم برامج إعداد المعلمين ومنحها شهادات الاعتماد التي على ضوئها يتم منح المصادقة أو الترخيص لخريجي البرنامج. هناك أيضاً توجه دولي عام نحو التركيز على المعايير المرتبطة بمهارات وقدرات ومعارف الخريجين بالإضافة إلى المعايير المرتبطة بمواصفات برنامج الإعداد عند القيام بمراجعة وتقييم البرنامج بشكل دوري للحصول على شهادة الاعتماد. أما عربياً فيبدو أن السنوات العشر الأخيرة شهدت حراكاً جيداً نحو إنشاء وتفعيل الهيئات الوطنية في بعض الدول العربية ونحو إنشاء هيئات وشبكات عربية لضمان الجودة للعمل على تحديد المعايير والأطر والآليات المناسبة لضبط وضمان الجودة و لمنح الاعتماد الأكاديمي.

**التوصيات:**

أ. من المهم أن تستمر هذه الجهود وتتعمم إلى كافة الدول العربية وأن تتركز أكثر على وضع الخطط التنفيذية والآليات العملية لإنشاء وتطوير الهيئات الوطنية والعربية لضمان الجودة ومنح الاعتماد في التعليم العالي بشكل عام وفي برامج إعداد المعلمين بشكل محدد.

ب. زيادة إستقلالية هذه الهيئات الوطنية وقيامها بمهمات ضبط وضمان الجودة معاً وتوسيع نطاق عملها ليشمل القطاعين العام والخاص.

# المراجع


الأمين، عدنان (2008). دراسة **جدوى حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

الأمين، عدنان (2009). تثمين التعليم كمهنة. في: **تمهين مهنة التعليم في لبنان**، (ص. ص.: 47-78) وثائق المؤتمر الذي نظمته كلية العلوم التربوية - جامعة القديس يوسف، 28 آذار 2009.

التعليم الإلكتروني (2007). **مراحل إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية**.
www.faisalbughdadi.com/teach/showthread.Php?t=232, accessed April 4, 2009.

سلامة، رمزي ووهبه، نخلة (2008). تقييم مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في سبع دول عربية أفريقية. في جرار، سمير (منسق). **المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية** (153 - 188). بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

Bullough, Jr, R., Clark, D., & Patterson, S. (2006). Getting in step: Accountability, accreditation and the standardization of teacher education in the United States. In Hartley, D., & Whitehead, M. (Eds.), *Teacher education: Major themes in education* (pp. 146 - 165). London: Rout ledge.

Cochran - Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on teacher education*. Washington DC: AERA.

Commission of the European Committees (2007). *Communication from the commission to the council and the European parliament: Improving the quality of teacher education*. Brussels: Commission of the European Communities. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf, accessed April 4, 2009.

Committee for the Review of Teaching and Teacher Education (2003). *Australia's teachers: Australia's Future: Advancing innovations, Science, Technology, and Mathematics: Agenda for action*. Canberra: Common Wealth of Australia. http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/7C257179-888D-4039-BBD6-188BF94CD0EA/1656/Agenda_for_Action.pdf, accessed April 4, 2009.

Crocker, R. & Dibbon, D. (2008). *Teacher education in Canada*. SAEE. http://www.saee.ca/pdfs/Teacher_Education_in_Canada.pdf, accessed April 4, 2009.

Darling - Hammoud, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Fransisco, CA: Jossey - Bass.

Eurydice (2002). *Key topics in education in Europe, vol. 3: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Report I, initial training and transition to working life, general lower secondary education*. Brussels: Eurydice. eacea. ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/043EN.pdf, accessed April 4, 2009.

Goss, M. (2005). *Trends in teacher quality: Teacher certification, national licensure, and teacher preparation accreditation*. http://www.indiana-etc.org/pdfs%5CTeacher-Licensure.pdf, accessed April 4, 2009.

Holmes Group (1990). *Tomorrows Schools*. East Lansing, MI: Author.

Ingersoll, R.M. (Ed.). (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. CPRE.
www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED498318, accessed April 4, 2009.

Ingvarson, L., Elliott, A., Kleinhenz, E., & Mckenzie, P. (2006). *Teacher's education accreditation: A review of national and international trends and practices*. Canberra: Teaching Australia. http://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/1/, accessed April 4, 2009.

INTASC (1992). *Model Standards for beginning teachers licensing and development: A Resource for state dialogue*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers. http://www.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf, accessed April 4, 2009.

Jacobsen, J., Kjeldson, L., & Poulsen, M. (2006). *Trends in teachers education - Report from an ETVCE Survey*. Copenhagen: ETVCE.

Jarrar, S. (2002). Teacher education in the Arab World: The Key to the 21st Century. In Sultana, R. (Ed.), *Teacher education in the Euro-Mediterenean region* (PP. 1 - 24). New York: Peter Lang.

Lai, C. L. (2007). Qualifications of the teaching force in the Hong Kong Special Administrative Region, China. In Ingersoll, R. (Ed.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. CPRE.
www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED498318, accessed April 4, 2009.

NCATE (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington DC: NCATE. http://www.ncate.org/documents/unit_stnds_2002.pdf, accessed April 4, 2009.

OECD (2005). *Teachers matters: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd.org/document/52/0,3343, en_2649_39263231_34991988_1_1_1_37455,00.html, accessed April 4, 2009.

Ornstein, A. & Levine, D. (2006). *Foundations of education (9th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.

Roth, D., & Swail, W. (2000). *Certification and teacher preparation in the United States*. Washington DC: Education Policy Institute. http://www.educationalpolicy.org/pdf/PREL%20Certification.pdf, accessed April 4, 2009.

Scannell, D. (2002). *Models of teacher education*. http://www.physics.ohio-state.edu/~jossem/REF/74.pdf, accessed April 4, 2009.

Sutherland, S. (1997). *Teacher education and training: A study*: The National Committee of Inquiry into Higher Education: Report 10. http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/report10.htm, accessed April 4, 2009.

UNDP/RBAS (2003). *The Arab human development report 2003: Building a knowledge society.* New York: UNDP / RBAS. http://hdr.undp.org/en/reports/regionalreports/arabstates/Arab_States_2003_en.pdf, accessed April 4, 2009.

UNDP/RBAS (2006). *Quality assessment of programmes in the field of education in Arab Universities: A regional or review report*. New York: UNDP / RBAS. http://www.educationdev.net/educationdev/Docs/qqq.PDF, accessed April 4, 2009.

UNESCO Institute for Statistics (2006). *Arab States: Regional report*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. http://www.uis.unesco.org/publications/teachers2006 , accessed April 4, 2009.

Wang, A., Cobman, A., Coley, R., & Phelps, R. (2003). *Preparing teachers around the world: Policy information report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/54/53.pdf, accessed April 4, 2009.