تثمين التعليم كمهنة

عدنان الأمين

مقدمة

تجمع الدراسات العالمية على أن المعلم، من بين مجموعة العوامل التربوية، هو أهم عامل يفسر أداء الطلبة وإنجازهم. وفي الوقت نفسه كانت هذه المهنة دائما مدار نقاش حول مدى تناسب الجزاءات فيها مع الجهد المبذول ومع أهميتها (الاجتماعية) في تنشئة الأجيال الجديدة. ولطالما كتب عن "تبخيس" هذه المهنة اجتماعيا واقتصاديا، بصورة أبرزت نزعة ذوي الإنجاز الأكاديمي والوضع الاقتصادي الأعلى نحو الالتحاق باختصاصات ومهن أخرى.

في دراسة أجرتها دائرة التربية في الولايات المتحدة الأميركية حول العلاقة بين تمهين التعليم والتزام المعلمين (U.S. Department of Education, 1977) جرى تبني السمات الآتية لـ"المهنة": الشهادات: استخدام محكات مهنية في التوظيف، الإدراج في المهنة أو التهيئة (induction): توفير برامج إشرافية (mentoring programs) على المعلمين الجدد وفعالية الدعم المقدم لهم، التطوير المهني: درجة مشاركة المعلمين في أنشطة ترعاها منظمات المعلمين، وتوفير دعم مالي للتربية المستمرة للمعلمين، السلطة: درجة تأثير عمل المعلمين الجماعي على قرارات السلطات المدرسية و درجة استقلالية المعلمين في عملهم داخل الصفوف، الأجور: المستوى الأعلى للأجور التي توفرها المدارس. وقد بينت النتائج أن هناك أربعة من هذه السمات كانت ذات علاقة بالتزام المعلمين: درجة تأثير المعلمين على القرارات، الاستقلالية، وفعالية الدعم المقدم للمعلمين الجدد والمستوى الأعلى للأجور التي توفرها المدارس مع نهاية الخدمة.

وفي دراسة أوروبية حول الحاجة إلى معلمين أكفاء تركز الأمر في النهاية حول ثلاثة أبواب (Jacobsen, J.C et al., 2007):

1. تحسين الإعداد الأساسي للمعلمين لتوفير نوعية بيداغوجية عالية وتدريب مهني للمعلمين الجدد،
2. التوظيف والاحتفاظ بعدد كاف من المعلمين الكفؤين من أجل توفير مهنة تعليم جيدة النوعية وتحسينها،
3. التأكد من التطوير المهني هو مكون أساسي في مهنة التعليم.

أما تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بعنوان "الدور الحاسم للمعلمين" (OCDE, 2005) فانه يركز على خمسة أوجه للموضوع: 1) جعل التعليم مهنة جذابة، 2) تطوير معارف المعلمين وكفاياتهم، 3) تحسين شروط توظيف المعلمين واصطفائهم واستخدامهم، 4) استبقاء المعلمين الجيدين في المدارس، 5) وضع السياسات المتعلقة بالمعلمين وتنفيذها.

تشير هذه الأمثلة إلى أن هناك مقاربات متنوعة حول تثمين التعليم وأن تمهين التعليم وجودة عمل المعلمين أمران متداخلان، وتقدم في الوقت نفسه علامات مشتركة أولى حول شروط أو عناصر تثمين التعليم كمهنة.

تعالج هذه الورقة فرص وشروط رفع قيمة هذه المهنة، أي تثمينها، وتفحص معاني وشروط ما اصطلح على تسميته "تمهين" التعليم. وهي تركز على ثماني مسائل وتنتهي مع كل مسألة إلى استنتاجات حول معالم السياسات الآيلة إلى تثمين التعليم كمهنة.

وهذه المسائل هي:

المسألة الأولى: التمهين، هل يمكن تحويل التعليم إلى مهنة تشبه سائر المهن المرموقة؟ ما مسوغات هذه الدعوة؟ وما العوائق التي تحول دون ذلك؟

المسألة الثانية: توظيف المعلمين. ما الاتجاهات السائدة حول شروط التوظيف؟ ما مكانة السلطات الحكومية والهيئات المتخصصة و"الترخيص لممارسة المهنة" والمدرسة في تحسين هذه الشروط؟

المسألة الثالثة: معايير إعداد المعلمين. ما الممارسات الشائعة؟ هل يمكن تعميم المعايير المستخدمة من قبل وكالات ضمان الجودة والاعتماد في تقييمها لمعاهد وكليات إعداد المعلمين؟ هل تطبق هذه المعايير في سياقات اجتماعية متباينة؟ هل هناك علاقة بين معايير الإعداد ومعايير ممارسة المهنة؟

المسالة الرابعة: "المعلمون الجدد". ما موقع هذا المصطلح في أدبيات المعلمين والتشريعات المتعلقة بعمل المعلمين والمدارس في هذا الصدد؟ هل هناك من فوائد لمرحلة "الإدراج في المهنة"؟

المسألة الخامسة: التطوير المهني. ما أشكاله وما مشكلاته؟

المسألة السادسة: دور منظمات المعلمين. هل يمكن أن تلعب المنظمات المهنية دورا ايجابيا في تثمين التعليم كمهنة، أم يجب أن يقتصر نشاطها على الشؤون المطلبية (الحقوق)؟

المسألة السابعة: تسيير شؤون المعلمين. هل هناك نموذج في إدارة شؤون المعلمين أكثر ملاءمة للتثمين؟

المسألة الثامنة: الأجور. هل يشترط رفع سلالم الأجور في مهنة التعليم إلى وضع جاذب؟ وهل من المسوغ أن يتم ذلك في ظل زيادة العرض على الطلب في هذه المهنة؟

المسألة الأولى: التمهين، ماهيته وإمكانية تحويل التعليم إلى مهنة تشبه سائر المهن المرموقة.

هناك عدة أسئلة وقضايا يثيرها مصطلح "تمهين" التعليم.

أولا: ما الذي يحدد "المهنة" عندما يجرى الحديث عن تمهين التعليم؟ عموما يجري الإيحاء أو التصريح بأن تكون مهنة التعليم شبيهة بالمهن المرموقة كالطب والهندسة والمحاماة. حيث تتمتع المهنة بسمات مثل: الأجور العالية، المكانة الاجتماعية، الاستقلالية، السلطة (Pratte & Rury, 1991)، الأساس المعرفي العالي المستوى والمحدد بصورة واضحة، التدريب المضبوط، الإفادات والشهادات التي تمنح للمتمرنين الجدد، الإدارة الذاتية والسياسة الذاتية لأهل المهنة وبخاصة في ما يتعلق بالأخلاق المهنية، الالتزام بالخدمة العامة (Burbules & Densmore, 1991; Haberman, 1986; Pratte & Rury, 1991).

ثانيا: على أنه سرعان ما تطرح العقبات التي تحول دون بلوغ مهنة التعليم هذه المرتبة المرموقة. ومن هذه العقبات أن مهنة التعليم هي مهنة اجتماعية أكثر مما هي، أو بقدر ما هي، مهنة تقنية/عقلانية تقوم على أساس المهارات. ذلك أن غرفة الصف هي نسيج اجتماعي حيث يكون على المعلم أن يتفاعل مع الطلبة، وأن ينقل إليهم مجموعة من القيم السائدة والمقررة مسبقا في الوسط الاجتماعي الخاص أو في المجتمع السياسي الواسع. وقد ظلت مهنة التعليم مشدودة بقوة نحو الدعوة إلى قيم اجتماعية معينة واتجاهات دينية وسياسية وأخلاقية معينة، وأحيانا متضاربة أو متصارعة. وهذا يختلف عن مهنة الطب ، حيث يقوم الجراح مثلا بـ "تبنيج" المريض الذي يعالجه، في غرفة العمليات، أي يكون "حياديا" تجاه "موضوعه" . وعنده يتركز الأمر على الجانبين المعرفي والمهاري وعلى استخدام التقنيات الأحدث في إطار من الأصول المقررة عالميا أو الخاضعة لسلطات علمية كلية أو عالمية الطابع. وبهذا المعنى فانه بغض النظر عن الرغبة الشائعة في تحويل التعليم إلى مهنة مرموقة فان الوقائع تدفع إلى القول بأن هذا المطلب ربما يكون غير واقعي أو غير عملي (Burbles & Densmore, 1991; Fenstermacher, 1991; Pratte & Rury, 1991; Soder, 1990;).

ثالثا: لا اتفاق واضح حول ماهية التمهين بين المعنيين بمهنة التعليم، ولا توافق بين المؤثرين في حسم الموضوع في هذا الاتجاه أو ذاك. فدعاة التمهين من الاختصاصيين التربويين والمعلمين يسعون عموما إلى الإعلاء من شان المهنة، من حيث الأجور والمكانة والسلطة. في حين أن السلطات التربوية الحكومية وغير الحكومية تنظر إلى الموضوع من زاوية بيروقراطية أو من زاوية الكلفة والموارد والعائد أو من زاوية القدرة على الاستتباع وممارسة السلطة. أما الأهل فيتعاملون مع الموضوع من زاوية ما يقوم به المعلمون وكيفية قيامهم به بما يتفق مع توقعاتهم ومع قيمهم واتجاهاتهم. كما أن ارتفاع المستوى التعليمي المتصاعد للأهل لا يساعد على تثمين مهنة التعليم. هناك علاقة متعاكسة بين توسيع التحاق السكان بالتعليم من جهة، الذي يفترض أن يزيد قيمة مهنة التعليم، وزيادة المستوى التعليمي للسكان من جهة ثانية، الذي يؤدي إلى خفض قيمة شهادات المعلمين لدى السكان المتعلمين. وهذا أيضا حال القوى الاجتماعية والسياسية النافذة في المجتمع التي تولي الأهمية لما يتناسب في عمل المعلمين مع أجنداتها ومطالبها الاجتماعية والسياسية. انه نقاش "متنافر الأنغام" (Goodlad, 1990)، لكن خلاصته أن المجتمع بتلاوينه المتعددة لم يقر للتعليم بطابعه المهني مثلما أقر بذلك لمهن أخرى. وهذا أمر تشهده المجتمعات كافة أكانت متقدمة أم نامية، رغم الفروق القائمة بينها في درجة التقدم نحو "تمهين" التعليم. وبالتالي فان التطورات الحاصلة تفضي إلى تثبيط الهمم بدلا من زيادة الأمل في موضع التمهين (Kelly, 1995).

رابعا: يجب التفريق بين الدعوة إلى التمهين (Professionalism) والتمهين (professionalization). الدعوة ينادي بها فريق معين أو مجموعة معينة، كأهل التعليم والتربية مثلا، فيقدمون حولها الحجج ويطورون الشروط الآيلة إلى تحقيقها أو يطورون الإدراك العام بأهمية هذه الشروط. وهذه الدعوة منتشرة عبر العالم، وقد كتب بصددها الكثير وألقيت حولها الكثير من الخطب. ومن السوابق البعيدة في الزمن أن الاتحاد الأميركي لكليات ومعاهد المعلمين توقع في تقريره في العام 1976 أن التعليم "يمكن أن يحدّث نفسه ليصبح مهنة وسوف يتمكن من ذلك

" وحث على بذل الجهود المهنية والتنظيمية في هذا الاتجاه (Howsam, et al., 1985). رغم ذلك ما زالت الكتابات الأميركية حتى اليوم تناقش العوائق التي تمنع تحقيق هذه الرغبة والشروط التي تساعد على تحقيقها. الدعوة هي نزعة والتمهين هو واقعة اجتماعية تكسب فيها المهنة مكانة مهنية وموقعا مرموقا. وهذان الامران يرتبطان بسياق ثقافي معين. إن التمهين، حيثما حصل في مهنة معينة، جرى في ظروف اجتماعية معينة وليس بسبب صفات جوهرية معينة في المهنة. أي أن التأكيد على خصائص مهنة التعليم لا يكفي لإحداث التمهين. المجتمع هو الذي يقرر منح عمل ما صفة "مهنة" أو يحجبها عنه. من الحجج التي يقدمها دعاة تمهين التعليم أن ممارسة هذا العمل يتطلب الحصول على شهادة معينة، مثلما تتطلب مهنة الطب الحصول على شهادة معينة. لكن هذه الحجة تبدو غير قوية لسببين. أولهما أن شهادة الطبيب تعطى اثر عدد أكبر من سنوات الدراسة. والثاني، الأهم، أن كتلة المعرفة المطلوبة لممارسة المهن المرموقة تمت مراكمتها وجرى تقنينها عبر الزمن من خلال الإعداد المهني والممارسة العيادية. ورغم أن بعض الجامعات التي تعد المعلمين تبنى مصطلحات الإعداد الطبي، مثل استخدام عبارة "داخليين" بدلا من عبارة "الطالب المعلم"، أو "مقررات عيادية" بدلا من "مقررات تدريبية"، فان مثل هذه التعديلات لم يفلح في قلب التقدير الاجتماعي لمهنة التعليم. "إن رد فعل أهل المهن على هذه الدعوة يشبه رد فعل ركاب طائرة على شاب يدعي بأنه طيار لمجرد أنه يعلق شارة الطيار على صدره" (Soder, p. 49). أما حجة إجراء اختبارات على المرشحين لمهنة التعليم باعتبارها تشبه ما تقوم به مجالس الطب والكولوكيوم من اختبارات فيعتبر سودر أنها مثال على الفرق بين المهنتين وأنها ليست لصالح المعلمين (Soder, p. 69)، ليخلص إلى أن تمهين التعليم يجب أن يتم عن غير طريق إقامة التشابهات مع مهنة الطب بل عن طريق شق طريق خاص بهذه المهنة، ليقول " عندما يتوقف المعلمون عن محاولاتهم تعريف أنفسهم مهنيا على غرار النموذج الطبي يبدأون بتحرير أنفسهم من طغيان أحلامهم هذه" (Soder, p. 72).

خامسا: من بين الدعوات الى التمهين ثمة من يربط بينه وبين استقلالية المدرسة والمساءلة. فهذه الاستقلالية تزيح عن كاهل المعلمين القوانين التي تفرضها السلطات المركزية وتضعهم أمام تحدي تمهين عملهم (Philip P. Kelly, 1995). تتصاحب هذه الدعوة في الولايات المتحدة الأميركية مع التذكير بالإطار الديمقراطي: تعمل المدارس الحكومية كجزء من البنية الديمقراطية للحكم، وبهذا المعنى تخضع للرقابة الديمقراطية، وبالتحديد للمجالس المحلية للمدارس. هناك طبعا السلطات الفيديرالية وسلطات الولايات والتشريعات الصادرة عنها. وهذه التشريعات تحرص عموما على أن يخدم التعليم الصالح العام، وان يتأمن بصورة متكافئة للجميع. على أن ذلك يضع المدارس والمعلمين أمام المساءلة الاجتماعية طالما أن ما يصرف عليهم يدفع من جيوب دافعي الضرائب. من هذه الزاوية يكون على المعلمين تقديم البرهان على فعالية عملهم تجاه المجتمع المحلي، من خلال اختيار الطرق التي تؤمن هذه الفعالية، ومن خلال تطوير أدائهم المهني بصورة مستمرة ومن خلال دورهم القيادي في توفير أفضل تعليم.

سادسا:. لا تتوافر معطيات كافية وصالحة للمقارنة حول صورة المعلمين في المجتمع. لكن تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يقدم لنا بعض الأمثلة التي تدل على التفاوت الشديد بين الدول من جهة، وعلى أن صورة المعلمين مقبولة إلى جيدة إجمالا في الدول المصنعة. ففي أستراليا (2003) وضع الرأي العام التعليم في المرتبة الرابعة على لائحة من 15 مهنة. وفي كندا (2003) عبر 90% من المواطنين عن ثقتهم بالمعلمين. وفي اليابان (1995) وُضع المعلمون في المرتبة 17 على لائحة من 56 مهنة. وفي سويسرا (2002) رأى السكان الراشدون أن مهنة التعليم محترمة. وفي بريطانيا (2003) جاء المعلمون في المرتبة الثانية بعد الأطباء على لائحة من 12 مهنة. من جهة أخرى رأى 65% من المستجوبين في سويسرا (1999) أن المعلمين ليست لديهم دوافع كافية. وفي بريطانيا أيضا قال المستجوبون أن الأسباب التي تدفع الشباب إلى عدم اختيار هذه المهنة هي قلة الأجور وعدم انضباط الطلبة ((OCDE, 2005, 89-90. ويكفي الإطلاع على الكثير من الدراسات التي بحثت في حجم العزوف عن المهنة وأسبابه لإضافة العديد من الصور الاجتماعية المتناقضة عن مهنة التعليم.

نخلص من هذه الجولة السريعة حول مصطلح "التمهين" إلى الاستنتاجات الآتية:

- أن تثمين التعليم كمهنة لا يجب أن يسلك طريق التشبه بالمهن المرموقة المعروفة كالطب وغيره، بل عن طريق فتح طريق خاص بالتعليم يفضي إلى تثمينها اجتماعيا، وان كانت فرص الاستفادة من تجارب المهن الأخرى تبقى قائمة،
- أن الجانب المهني في التعليم هو أحد بعدي هذه المهنة، أما البعد الآخر فهو الدور المعروف للمعلم كوكيل اجتماعي. على أن هذا التوكيل يمكن أن يتخذ بدوره كمدخل ثان للتثمين كلما تمكن المعلمون من إعطاء عملهم بعدا مهنيا،
- أن الدعوة إلى التمهين تصبح ذات عائد ايجابي كلما توجه بها التربويون فيها إلى أنفسهم، سعيا وراء ضبط شروط عملهم. والفكرة هنا أن يقوم الدعاة بتحديد المؤهلات والشروط اللازمة لممارسة ناجحة في هذه المهنة، وبحيث يجري ضبط المهنة على أساس هذه الشروط أو وضع "الاصطلاح الأخلاقي للمهنة" (internal code of ethics). بهذه الطريقة تؤثر النزعة التمهينية على دوافع المعلمين وعلى السياق الفكري للمهنة. وبهذا المعنى تكون الهيئة التعليمية نفسها هي الجهة الوحيدة القادرة على إحداث تغير جوهري باتجاه التمهين. الدعوة إلى التمهين تخلق حالة ذهنية لدى المعلمين، كما تخلق نقاشا وطنيا حول الموضوع، كلما سعى المعلمون مع متخذي القرارات إلى تحسين هذه الشروط، والى تقديم البرهان تلو الآخر على "مهنية" عملهم من أجل أن يحوزوا على التثمين المطلوب من قبل المجتمع أساسا، وقبول المساءلة الاجتماعية مقابل زيادة الاستقلالية.

إن العمل في هذا الاتجاه يستدعي البحث في الشروط الخاصة بمهنة التعليم وآفاق تحسينها، وهذا هو موضوع الفقرات اللاحقة.

المسألة الثانية: توظيف المعلمين

يجري توظيف المعلمين عموما عبر العالم استنادا إلى شهادة جامعية كشرط أول لازم، بالنسبة لجميع فئات المعلمين، أكانوا ابتدائيين أم ثانويين أم مهنيين. لكن الاختلاف يظهر فيما بين الدول في التعيين. لكن يمكن القول أن هناك نموذجين رئيسيين:1) التعيين بناء على مباريات وطنية، 2) التعيين استنادا إلى "شهادة" أو إلى "ترخيص" تمنحه سلطات أو هيئات معينة. ومن الطبيعي الافتراض أن الجامعات التي تمنح الشهادات اللازمة للتعيين في النموذج الأول تقع تحت السلطة المباشرة للحكومات فيما تتمتع الجامعات في النموذج الثاني باستقلالية أكبر وتخضع لاعتبارات ومعايير تضعها السلطات المحلية (الأقاليم، الولايات، المحافظات). ويعبر تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (ص 11) عن هذين النموذجين بطريقة أخرى على النحو التالي: النموذج الموجه نحو الوظيفة (la carrière)، كما في فرنسا، وأسبانيا واليابان، والنموذج الموجه نحو المهنة (le poste)، كما في كندا وبريطانيا والسويد وسويسرا. ويشير إلى أن مشكلات الأول تتعلق بالنوعية والملاءمة، والثاني تتعلق بتوافر المعلمين وبفقدهم السريع وصعوبة توفير نواة صلبة وثابتة من المعلمين المجربين.

نتوقف عند كل من هذين النموذجين بحثا عن تلاوينهما وعن احتمالات القرب أو الابتعاد عنهما خاصة بالنسبة للبنان.

1. المباراة الوطنية

هذا النموذج يجسده بصورة خاصة النظام الفرنسي. يتميز هذا النظام بسمتين: أن الشهادة المطلوبة للتعيين هي شهادة جامعية مقررة على المستوى الوطني، وأن التعيين يتم من خلال ترتيبات وأصول تنفذ على المستوى الوطني، حيث يعين المعلمون بصفتهم موظفين حكوميين، استنادا إلى مباراة تنافسية.

في فرنسا يجب أن يتابع جميع الراغبين في ممارسة التعليم، العام والمهني، إعدادهم التربوي في المعهد الجامعي لإعداد المعلمين (Institut Universitaire de Formation des Maîtres –IUFM)[1]. ومدة الدراسة فيه سنتان، ما بعد الإجازة (أو ثانوي+3+2). تحضر السنة الأولى الطلبة للحصول على الشهادة المناسبة للتعليم في المرحلة الابتدائية أو الثانوية أو التعليم المهني (كما هو مبين في الإطار رقم1). ويخضع الملتحقون، في نهاية العام الدراسي، لمباراة وطنية للحصول على الشهادة، وبذلك يعتبرون مقبولين، فيعينون كمعلمين (أو كأساتذة) متمرنين. ثم يتابعون السنة الثانية في المعهد. بعد ذلك يعينون في المدارس بموجب ترتيبات تجري على مستوى الدائرة (المعلمون الابتدائيون) أو على المستوى الوطني (المعلمون الابتدائيون والأساتذة الثانويون).

[1] تضم فرنسا 31 معهدا جامعيا لإعداد المعلمين، أي معهدا في كل أكاديمية. يتكون كل معهد من مركز أكاديمي ومن موقع أو أكثر في الدوائر (تسمى أيضا قنوات أو مراكز). وبالإجمال تضم شبكة المعاهد 130 مكانا للإعداد (مقامة في المواقع التي كانت سابقا دورا للمعلمين). بعض الأرقام: أكثر من 70 ألف طالب ومتدرب كل سنة (74656 في العام 2006–2007)، 4500 مكون متفرغ، 20 ألف مكون مساعد ومتدخل خارجي.
(http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/presentation.html)

أما المدارس الخاصة فلا ينطبق عليها هذا النظام، على الأقل بالنسبة للمعلمين الابتدائيين، لكن هؤلاء يجب أن يكونوا حائزين على الإجازة على الأقل.

إطار 1: **مسار التعيين في مهنة التعليم في فرنسا**

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">BACCALAUREAT</td></tr>
<tr><td>1</td><td>L1</td><td rowspan="3">+
Module
pré professionnalisation
et/ou U.V. d'ouverture</td><td rowspan="3">+
Expérience Professionnelle
(enseignement et/ou
de surveillance)</td></tr>
<tr><td>2</td><td>L2</td></tr>
<tr><td>3</td><td>L3</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Admission à l'IUFM pour préparer le(s) concours</td></tr>
<tr><td>4</td><td colspan="3">I.U.F.M. (1ère année)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Concours (CRPE – CAPES – CAPET – CAPLP – CACPE – CAPEPS)</td></tr>
<tr><td>5</td><td colspan="3">I.U.F.M.(2ème année)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Professeur titulaire</td></tr>
</table>

C.R.P.E.: Certificat de Recrutement au Professorat des Ecoles (Maternelles et élémentaires), C.A.P.E.S: Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire. – C.A.P.E.T.: Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique – C.A.P.E.P.S. – C.A.C.P.E. – C.A.P.L.P.

Source:http://www.grenoble.iufm.fr/devenir/parcour1.htm, http://www.grenoble.iufm.fr/devenir/parcour2.htm

2. شهادة الوفاء بمعايير المهنة/شهادة الترخيص بممارسة المهنة

يجسد هذا النموذج النظام المعتمد في كندا، حيث يطبق نظام الشهادة الجامعية، وهي شهادة تتابعية أيضا، مع فارقين عن النظام الفرنسي. الفارق الأول يكمن في أن هذه الشهادة ليست مركزية لا في منحها ولا في قبولها. بل هناك عدة مسارات، تبعا للمنطقة أو للمستوى التعليمي المستهدف: شهادة بكالوريوس (BA/BS)، يليها سنتان بكالوريوس في التربية (BED)، أو شهادة بكالوريوس يليها سنة تربية، وهذا يعتبر "شهادة مهنية" (Professional Certificate). أو بكالوريوس في التربية فقط، وهذه تعتبر "شهادة معيارية" (Standard Certificate). أو بكالوريوس/ بكالوريوس تربية يليها دبلوم تعليمية (Teaching Diploma). الفارق الثاني يكمن في أن قبول الشهادة الممنوحة من الجامعة يخضع للمعايير التي تضعها الأقاليم (Provinces) لممارسة المهنة، وأن التعيين يخضع لمنطق السوق، أي لا توجد مباراة وطنية كما هي الحال في فرنسا. يوجد في كندا شيء يشبه نظام الترخيص وهو يقوم على أن دائرة التربية في الإقليم تمنح المرشح شهادة (certification) تسمح له بالتعليم في المدارس، وهي تعطى طبقا لمدى وفاء الشهادات التي يحملها المرشح بالمعايير المرعية. وفي بعض

الحالات الخاصة، يمكن منح المرشح "شهادة مؤقتة" لمدة سنة دراسية، بناء على طلب المدرسة التي تود توظيفه وليس بناء على طلبه، وهذا يحصل في حال وجود نقص في المعلمين[2].

النظام المعتمد في بريطانيا يشبه النظام الكندي، مع فارق أن السلطات الحكومية في بريطانيا أكثر انخراطا في العملية. في إنكلترا و ويلز يجب أن يكون المرشح لمهنة التعليم حائزا على "شهادة معلم مؤهل" (Qualified Teacher Status– QTS). والنموذج الأكثر شيوعا للحصول على هذه الشهادة هو حيازة شهادة جامعية (بكالوريوس) يليها شهادة مهنية تسمى شهادة ما بعد التخرج في التربية (Post-Graduate Certificate of Education– PGCE) وهي شهادة يشكل التدريب في المدارس الثقل الأساسي فيها. ذلك أن جميع المعلمين في إنكلترا يجب أن يمروا بمرحلة "إدراج في المهنة" (induction) وينجحوا فيها، وهي عبارة عن سنة في الخدمة تتم تحت رقابة السلطات المعنية، ويجري فيها تقييم المعلم في الممارسة العملية كما في الأمور النظرية بناء على قائمة معايير. في ويلز تمتد هذه المرحلة على سنتين، ويعرف فيها المعلم بأنه "معلم مؤهل جديد" (Newly Qualified Teacher). وعلى المدرسة أن توفر الدعم والتوجيه اللازم لنجاح المعلم في هذه التجربة. كما أن هناك ترتيبات خاصة بمعلمي المدارس المستقلة، والمدارس التي تعتمد مبادئ منتسوري[3].

نموذج الترخيص نجده في الولايات المتحدة الأميركية. يحصل الطالب على شهادة جامعية تربوية، أو اختصاص+ تربية، ويتقدم لامتحانات تجري على مستوى الولاية، تشمل الجانبين معا، الاختصاص والتربية. وهذا يشبه بصورة أو أخرى ما يجري في كندا لجهة أن الإعداد التربوي متروك للجامعات، أي أن الشهادة الجامعية ليست شهادة حكومية أو رسمية. وفي أن كل ولاية لها معاييرها التي يجب الوفاء بها لممارسة مهنة التعليم. لكن هناك ميزات أخرى لنموذج الترخيص المعمول به في النظام الاميركي.

الميزة الأولى لنموذج الترخيص تكمن في أن "شهادة" الأهلية للتعليم التي تعطيها الولاية لا تعطى مرة واحدة ولا تعطى لمستوى معين في التعليم (ابتدائي، ثانوي)، بل هي "متدرجة": أساسية أو مرحلة أولى (initial)، مرحلة ثانية (Stage II)، مرتبة أولى(Rank I)، مهنية (professional)، الخ.

الميزة الثانية تكمن في الخروج عن قاعدة الشهادة التربوية الجامعية، من خلال ما سمي الطريق البديل لمنح المعلم شهادة ممارسة المهنة (Alternate Route teacher certification). ابتدأ ذلك في ولاية نيوجرسي في العام 1984، ثم انتشر لاحقا في معظم الولايات[4]. وكان السبب النقص في الهيئة التعليمية وفي حملة الشهادات التربوية الجامعية. وهو عبارة عن رخصة (license) تمنح لشخص لا يحمل بكالوريوس في التربية أو شهادة تعليم تقليدية، ولكنه يحمل بكالوريوس من كلية أو جامعة معتمدة (college or universityaccredited). وتبنى

---

[2] http://en.wikipedia.org/wiki/Certified_teacher#Canada

[3] أنظر:

Qualified Teacher Status ، Post-Graduate Certificate of Education ،Newly Qualified Teacher

[4] http://en.wikipedia.org/wiki/Certified_teacher#United_States,
http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_teaching_certification

هذه الرخصة عموما على امتحانات ومقابلات تجريها السلطات المعنية في الولاية لفحص كفاءات المرشح التربوية والاكاديمية[5]. وتضع كل ولاية بهذا الصدد لائحة تفصيلية للمعايير المقررة لكل مادة تعليمية ولكل صف هي أشبه بتلك التي توضع للدراسات الجامعية[6].

3. توظيف المعلمين في مناطق وبلدان أخرى وفي لبنان

في أوروبا يتم إعداد المعلمين في الغالبية الساحقة من الدول على المستوى الجامعي. وتتراوح مدة الإعداد بين 3 و5 سنوات للمعلمين الابتدائيين وما بين 3 و7 سنوات للمعلمين الثانويين (Jacobsen, J.C et al., 2007). أما من حيث المتطلبات الخاصة للتعيين في المهنة فالأمور متباينة بين هذه الدول. هذا ما تستنتجه أيضا دراسة مقارنة أجريت على الدول الفرنكوفونية، مع ارتفاع أعلى للشروط في دول الشمال مقارنة بدول الجنوب، ومع ميل تجانسي متنام على مستوى مناهج الإعداد ومكوناته (Karsenti et al.,2007). لكن وراء هذه التباينات ثمة شروط مشتركة بين معظم الدول أولها حيازة الشهادة الجامعية التربوية، وثانيها تطبيق عدد من المعايير من اجل اختيار المعلمين استنادا إلى لائحة مقاييس أو معايير أو اعتبارات، ولاسيما من خلال الشهادة المهنية التي تمنحها هيئات شبه حكومية.

في جميع الدول العربية تقريبا يعين المعلمون بناء على مباراة وطنية على غرار النموذج الفرنسي، حيث يرتبط الإعداد بالتعيين بصورة آلية. لكن الفرق بينها يكمن في تبعية مؤسسة الإعداد (ما بين الجامعة والوزارة)، أو بين أن يكون المرشح حاملا لشهادة جامعية أو متخرجا من مؤسسة لإعداد المعلمين تابعة للوزارة. وفي معظمها تعتمد الشهادة الجامعية: الأردن، مصر، سوريا، العراق، فلسطين (المشرق العربي)، عمان، قطر، الكويت، الإمارات العربية المتحدة (الخليج العربي)، ليبيا، موريتانيا (المغرب العربي)، السودان، اليمن(الجنوب العربي). وهناك دول هي على طريق السير في هذا الاتجاه. ففي المغرب هناك قانون يحول إعداد المعلمين إلى منظومة التعليم العالي، لكن هذا الإعداد ما زال يتم في مراكز إعداد المعلمين التابعة للوزارة، علما أن نصوصا وضعت مؤخرا للسير سريعا بإعداد المعلمين الثانويين على المستوى الجامعي. وفي الجزائر استحدثت وضعية مزدوجة، تتبع فيها مؤسسات الإعداد لوزارة التربية من الناحيتين الإدارية والمالية وتتبع فيها التعليم الجامعي من الناحية الأكاديمية (الأساتذة والمناهج والشهادات). وفي السعودية يجري العمل أيضا على نقل كليات المعلمين والمعلمات إلى الجامعة. هناك دولتان فقط تسيران بالاتجاه المعاكس: البحرين وتونس، حيث يجري نقل الإعداد من الكلية الجامعية إلى مؤسسة للإعداد تابعة للوزارة.

أما لبنان فهو فريد في أمره عالميا وعربيا. حتى بداية التسعينات من القرن الماضي كان إعداد المعلمين الرسميين يتم في دور المعلمين التابعة للوزارة بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، ويتم في الجامعة (كلية التربية) بالنسبة لأساتذة المرحلة الثانوية. بعد ذلك توقف الأسلوبان معا. في التعليم الابتدائي لا يعين المعلمون اليوم بل

---

[5] في العام 2007 أفادت جميع الولايات أنها تضم نوعا من أنواع الطريق البديل. بالاجمال هناك 130 طريق بديل في هذه الولايات. كما أفادت هذه الولايات أن 485 برنامجا تطبق الطريق البديل في منح الشهادات للمعلمين (Feistritzer, 2007). .

[6] أنظر على سبيل المثال في ولاية أريزونا: http://www.ade.az.gov/certification/faqs.asp ، أنظر حول الفروق بين هذا النموذج والنموذج التقليدي في اعداد العلمين: Kenneth M. Zeichner and Ann K. Schulte (2001)

يتم التعاقد مع حملة شهادات جامعية غير تربوية. وفي التعليم الثانوي يتم التعيين بناء على مباراة (كانت منذ مطلع التسعينات حتى العام 2008 محصورة بالمتعاقدين) بين حملة الإجازة غير التربوية، ويتابع الناجحون في المباراة دورات تربوية سريعة تجري في كلية التربية. هذا في وقت تمنح فيه الجامعات، الحكومية والخاصة، الإجازة في التعليم الابتدائي أو الطفولة المبكرة أو رياض الأطفال، أو الكفاءة في التعليم الثانوي أو الدبلوم في التربية. على أن حملة هذه الشهادات يتوجهون إلى القطاع الخاص. ولا وجود لقانون يضبط توظيف المعلمين في القطاع الخاص (وهو أكبر من القطاع الحكومي)، إذ تستخدم بعض المدارس الخاصة معلمين لا يحملون الشهادة الجامعية أصلا (التربوية وغير التربوية)، والبعض يوظف خريجي التعليم التقني الثانوي (حملة الشهادة الفنية في رياض الأطفال).

يسمح هذا العرض حول شروط التوظيف باستخراج الاتجاهات العالمية والملاحظات الآتية المساهِمة في تثمين التعليم كمهنة:

- إن حيازة شهادة جامعية هو الحد الأدنى المقبول لممارسة مهنة التعليم، وإن هذه الشهادة هي مزيج متكامل أو متتابع للدراسات المتخصصة (في مادة تعليمية معينة) والدراسات التربوية (العامة والخاصة والموجهة نحو مرحلة تعليمية معينة)،
- إن التعيين مهما اختلفت نماذجه يقوم على اصطفاء أفضل المرشحين لممارسة المهنة بناء على معايير معينة،
- إن وجود هيئات ومجالس وطنية ومحلية تضع المعايير وتطورها وتشارك في الاصطفاء وتعطي الإفادات والتراخيص بممارسة المهنة يغلّب النموذج المهني في الاصطفاء، في حين أن إجراء مباراة وطنية يحسن فرص اختيار الأفضل بقدر ما يزيد العرض على الطلب[7]. وهاتان الميزتان لنموذجين مختلفين تدفعان إلى التفكير في نظم توظيف أكثر مرونة تعتمد محكات متنوعة، أي تستفيد من النموذجين معا،
- إن إعطاء المدرسة هامش وفرصة المشاركة في اختيار المعلمين يزيد من ملاءمة التوظيف لحاجات المدارس، وهذه الصلاحيات تستدعي بدورها تطوير القدرات التسييرية في المدارس، وبخاصة إدارة الموارد البشرية،
- إن تثمين التعليم كمهنة يفترض أيضا توليد المعلومات ونشرها حول العرض والطلب من المعلمين، تكون في خدمة المرشحين والمعلمين والمدارس على السواء، ويفترض تطوير بنى لعلاقات مباشرة بين مؤسسات الاستخدام (المدارس) ومؤسسات الإعداد، على غرار المهن الأخرى.

المسألة الثالثة: معايير إعداد المعلمين

[7] في العام 2002 كان هناك 150 ألف مرشح في فرنسا، مقابل 27 ألف وظيفة معروضة (OCDE, 2005, p 160)

تخضع كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في بلدان أوروبا وأميركا الشمالية، مثلها مثل سائر الكليات في الجامعات، لعمليات تقييم دورية، في إطار ما يسمى بضمان الجودة أو الاعتماد. وأبرز نظامين في هاتين القارتين هما نظام الاعتماد في الولايات المتحدة الأميركية ونظام توكيد الجودة في بريطانيا.

1. نموذج الاعتماد الأميركي

وكالات الاعتماد في الولايات المتحدة الأميركية على نوعين: الوكالات التي تقوم بالاعتماد المؤسسي الذي يشمل الجامعة ككل، والوكالات المتخصصة. هناك خمس وكالات للاعتماد المؤسسي موزعة جغرافيا[8]، وفي هذه الحالة يصح على كليات التربية ما يصح على غيرها من الكليات. وهناك وكالات متخصصة بعدد الاختصاصات ذات الطابع المهني، منها وكالتان متخصصتان في التربية: المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (انكيت)[9] ومجلس اعتماد إعداد المعلمين (تياك)[10]. أي أن الكليات التي تعد معلمين تعتبر كليات مهنية، والتقييم الذي تخضع له كليات التربية من أجل الاعتماد يقتصر على البرامج المهنية فيها، أي حيث يجري تكوين أصحاب مهن تربوية (معلمون، إداريون تربويون، مرشدون نفسيون، الخ.). أما البرامج الأخرى فلا تخضع للاعتماد المتخصص. وهذه نقطة جوهرية من زاوية نظر تمهين التعليم في النظام الأميركي.

يبلغ عدد المعايير التي يعتمدها المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (انكيت) ستة معايير موزعة على مجموعتين (إطار رقم 2). تشكل هذه اللائحة مجموعة من العناوين فقط في ما يسميه المجلس الإطار المفاهيمي. إذ يليها شرح لكل مصطلح في كل معيار. وبالنسبة لكل معيار يحدد المجلس سقوفا لما هو "غير مقبول" و"مقبول" و "مستهدف" (target)، كما يقدم أمثلة عن البيّنات (evidences) التي يجب تقديمها من قبل الوحدة (البرنامج، القسم، المعهد، الكلية) للدلالة على وفاء الوحدة بالمعيار. لذلك تتكون وثيقة المعايير هذه من 22 صفحة.

ثمة فروق تقنية بين تياك وانتيك لا مجال للخوض فيها هنا، لكن أبرزها أن انتيك تقيّم "الوحدة" التي قد تكون برنامجا أو قسما أو كلية بينما تقيّم تياك البرنامج فقط وهي تستعمل تعبير "المبادئ"، كما هو مبين في الإطار رقم 3.

2. نموذج توكيد الجودة البريطاني

أما النظام البريطاني في ضمان الجودة فلا يفرق بين الاختصاصات. واقع الحال أن وكالة توكيد الجودة البريطانية تقيّم المؤسسة الجامعية ككل وتقيّم كل برنامج على حدة في الوقت نفسه، وهذا يشمل جميع البرامج القائمة. على أن الوكالة تضع علامات دالة (benchmarks) لكل برنامج على حدة. كما أنها تستخدم في التقييم

---

[8] 1) Middle States Association of Colleges and Schools (www.msache.org), 2) New England Association of Schools and Colleges (www.neasc.org), 3) North Central Association of Schools and Colleges (www.ncacihe.org), 4) Northwest Association of Schools and Colleges (www.nwccu.org), 5) Southern Association of Colleges and Schools (www.sacs.org).

[9] National Council for Accreditation of Teacher Education- NCATE (www.ncate.org)

[10] The Teacher Education Accreditation Council –TEAC (www.teac.org)

"دليل قواعد الممارسة" (Code of Practice). ويقوم تقييم البرامج في الوكالة على مخطط يشتمل على أربعة محاور، تطبق على جميع التخصصات، ويضم كل باب عددا من البنود:

أ. البرنامج المقدم

ب. المقاييس الأكاديمية

(1) نواتج التعلم المقصودة

(2) المناهج

(3) التقييم

(4) إنجاز الطلبة

ت. نوعية فرص التعليم

(5) التعليم والتعلم

(6) تقدم الطلبة

(7) موارد التعلم

ث. ضمان الجودة والتحسين

كما تضع الوكالة لكل اختصاص لائحة من العلامات الدالة يجري تقييمها في المحور الأول من التقرير. بالنسبة لاختصاص التربية تتمثل هذه العلامات الدالة بجملة من الأفكار الإرشادية كما هو مبين في الإطار رقم 4.

إطار رقم 2: معايير انكيت

أ. أداء المرشح

المعيار الأول: معارف المرشح ومهاراته واستعداداته.

أن يعرف المرشحون الذين يعدون للعمل في المدارس كمعلمين أو غيرهم من العاملين المهنيين في المدرسة محتوى المادة وبيداغوجيتها، ويمتلكون المعارف المهنية والمهارات والاستعدادات اللازمة لمساعدة الطلبة على التعلم، ويقدمون البرهان على ذلك. وأن يبين التقييم أن المرشحين يفون بالمعايير المهنية والمؤسسية وتلك الخاصة بالولاية.

المعيار الثاني: نظام التقييم وتقييم الوحدة

يوجد للوحدة نظام للتقييم يتم بموجبه جمع البيانات وتحليلها، حول مؤهلات المتقدم، وأداء المرشح والمتخرج، وحول عمليات الوحدة، في سبيل تقييم وتحسين الوحدة وبرامجها.

ب. قدرة الوحدة

المعيار الثالث: التجربة الحقلية والممارسة العيادية

تصمم الوحدة والمدرسة المشارِكة التجربة الحقلية والممارسة العيادية وتطبقها وتقيمها بصورة يطور فيها المعلمون المرشحون وغيرهم من العاملين في المدرسة ويبرهنون عن امتلاكهم للمعارف والمهارات والاستعدادات اللازمة لمساعدة جميع الطلبة على التعلم.

المعيار الرابع: التنوع

تصـمم الوحـدة المنـاهج والتجـارب وتطبقهـا وتقيمهـا لكـي يكتسـب المرشـحون ويطبقـوا المعـارف والمهـارات والاستعدادات اللازمة لمساعدة جميع الطلبة على التعلم. وتشمل هذه التجارب العمل مع هيئة تعليمية متنوعة في الكلية وفي المدرسة، ومع مرشحين متنوعين، ومع طلبة متنوعين في المدارس من صف الروضة إلى الصف الثاني عشر.

المعيار الخامس: مؤهلات الهيئة التعليمية، الأداء والتطوير

يكون أفراد الهيئة التعليمية مؤهلين و نماذج (للإقتداء) للممارسة المهنية في عملهم الأكاديمي وخدمة المجتمع والتعليم، ويشمل ذلك تقييم فعالية ما يقومون به لجهة أداء المرشحين. كما يتعاونون مع زملائهم في الكلية وفي المدارس. وتقوم الوحدة بتقييم أداء الهيئة التعليمية بصورة منتظمة وتسهل التطور المهني.

المعيار السادس: إدارة الوحدة والموارد

تتمتع الوحدة بالقيادة والسلطة والموازنة والعاملين والتسهيلات والموارد، بما في ذلك موارد تقانة المعلومات، بما يسمح لها بإعداد المرشحين للوفاء بالمعايير المهنية والمؤسسية وتلك الخاصة بالولاية.

المصدر: **www.ncate.org**

إطار رقم 3: مبادئ تياك

1. **مبدأ الجودة الأول: البيئة حول تعلم الطالب**
   - أ. معرفة المادة
   - ب. المعرفة البيداغوجية
   - **ت.** المهارات التعليمية
2. **مبدأ الجودة الثاني: تقييم صادق (valid) لتعلم الطالب**
   - أ. مسوغات العلاقة بين التقييم والبرنامج
   - ب. بينات التقييم الصادق
3. **مبدأ الجودة الثالث: التعلم المؤسسي**
   - أ. تخطيط البرنامج واتخاذ القرارات مبنيان على بينات
   - ب. نظام مؤثر في ضبط الجودة
4. **معيار قدرة جودة البرنامج**

وهذا يشمل سبعة مكونات: المناهج، الهيئة التعليمية، التسهيلات، الجوانب المالية والإدارية، خدمات دعم الطلبة، ممارسات القبول والبرنامج الزمني والكاتالوغ والمنشورات، وتغذية الطلبة الراجعة

5. **معايير الولاية**

المصدر: www.teac.org

اطار رقم 4: العلامات الدالة لاختصاص التربية في النموذج البريطاني لضمان الجودة

1. **المعرفة والفهم**

عند التخرج يجب أن يبرهن الطالب عن فهم نقدي:

- للقيم والمبادئ الكامنة المناسبة للدراسات التربوية ولتطوير مواقف شخصية تستخدم فيها هذه المعرفة
- لتنوع المتعلمين وتعقد المسار التربوي
- لتعقد التفاعل بين التعلم والسياقات، وتعدد السبل التي يستطيع فيها المشاركون (بمن فيهم المتعلمون والمعلمون) أن يؤثروا على سيرورة التعلم

– للبنى المجتمعية والتنظيمية وأهداف النظم التربوية، والانعكاسات الممكنة على المتعلمين وسيرورة التعلم
2. التطبيق عند التخرج يجب أن يبرهن الطالب عن قدرته على: – تحليل المفاهيم والنظريات والمسائل التربوية بصورة منظمة – تحديد الارتباطات الممكنة والانقطاعات بين كل وجه في محتوى المادة وتطبيقاتها في السياسات التربوية والسياقات، والتفكير فيها – تكييف مبادئ جديدة وفهمها – اصطفاء مجموعة من المصادر الأولية والثانوية الملائمة، بما في ذلك البينات النظرية والمبنية على البحوث، من أجل توسيع معارفهم ومداركهم – الاستعانة بمجموعة من البينات لبلورة سبل مناسبة ومسوغة للتقدم وإحداث تغيرات ما في الممارسة.
3. التفكير عند التخرج يجب أن يكون الطلبة قادرين على برهنة: – قدرتهم على التفكير بقيمهم وبقيم غيرهم – قدرتهم على استخدام معرفتهم وإدراكهم بصورة نقدية من أجل تحديد وتسويغ موقف شخصي ذي علاقة بالمادة التعليمية – ادراك دلالة وحدود النظرية والبحث
4. المهارات القابلة للنقل **أ. التواصل والعروض** **ب. تقانة المعلومات والاتصالات** **ت. تطبيق الأرقام** **ث. العمل مع الآخرين** **ج. تحسين** ح. **مهارات التحليل وحل المشكلات**

المصدر :http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/Education07.asp

تبين مقارنة اللوائح الثلاث أن المعايير متباينة جدا في تكوينها وترتيبها الداخلي. ولكنها تشترك في أمر أساسي هو أن إعداد المعلمين يحتاج دائما إلى معايير ما، وأن هذه المعايير يجب صياغتها استنادا إلى السياق الأكاديمي والثقافي لكل نظام تعليمي، وان بناء المعايير يجب أن يأخذ بعين الاعتبار التجربة التي تعيشها المنظمات التي ترعى عمليات ضمان الجودة وتديرها. إن إنشاء منظمة جديدة في الولايات المتحدة (تياك) إلى جانب منظمة قائمة سابقا (انتيك) يعود أساسا إلى محاولة المنظمة الجديدة حل المشكلات التي تواجه المنظمة السابقة. وما أدل على ذلك سوى انتشار الكليات والبرامج التي تطلب خدمة تياك بدلا من انتيك. وعلى المرء أن يسأل العاملين في كليات التربية التي تتعاقد مع انتيك عن الأمر ليسمع تعليقات مثل أن نماذج انتيك متعبة،

وأنها تهتم بأمور شكلية وأن هناك هدرا للوقت، الخ[11]. وإذا وضعنا أساليب العمل جانبا، نلاحظ أن هناك أمورا عديدة مشتركة في مضامين المعايير، ومنها بصورة خاصة الملامح التي يمكن أن يتمتع بها المتخرج (المعارف والمهارات والاستعدادات، الخ) ومدى صلاحية العناصر الموضوعة في البرنامج للتوصل إلى النواتج المرجوة للإعداد (الإدارة، الهيئة التعليمية، الخ). و تضيف العلامات الدالة البريطانية عناصر كثيرة وقوية في القدرات الفكرية التي يجب أن يكتسبها المتخرج، ولاسيما لجهة بيداغوجيا المادة، وعلاقتها بالسياقات المتنوعة. وكل ذلك يجب أن تتوفر عليه الأدلة في تنظيم منهاج الإعداد ومحتواه.

3. في الدول العربية

لا وجود لهيئات إقليمية للاعتماد أو ضمان الجودة في الدول العربية. على أنه يجدر تسجيل المبادرة التي قام بها برنامج الأمم المتحدة منذ العام 2002 والتي تتمثل في تقييم الكليات في عدد من الجامعات العربية. وقد أجري هذا التقييم في كليات التربية في العام 2005–2006 وشمل 23 جامعة تنتمي إلى 13 دولة عربية[12]. وقد استخدمت في هذا التقييم المعايير والإجراءات المعتمدة في وكالة توكيد الجودة البريطانية (QAA). قد لا تتمتع هذه التجربة بمواصفات أنظمة ضمان الجودة والاعتماد، ولو أنها اعتمدت أساليبها[13]، على أن أبرز ما أفادت به أن اعتماد معايير بريطانية، أو أوروبية وأميركية عموما، في ضمان جودة برامج إعداد معلمين عربية يجر معه جملة من المشكلات الثقافية والالتباسات، لجهة اللغة والمعارف والقيم المعتمدة، ما بين المنظمات الدولية والكليات المحلية. كما سجل هذا النوع من المشكلات في المساعي التي قام بها عدد من كليات التربية في بعض دول الخليج للحصول على الاعتماد من قبل منظمات أميركية (كما في الكويت والإمارات). الأمر الذي يبين أهمية النظر في إنشاء منظمة عربية لضمان الجودة في كليات التربية في المنطقة العربية، تأخذ بعين الاعتبار شرطين أساسيين: الملاءمة مع برامج إعداد المعلمين العربية، والتقيد بالمعايير والمقاييس الدولية في هذا الإعداد.

---

[11] من مقابلات أجراها الكاتب مع أساتذة التربية في كلية بوسطن في العام 2005.

[12] الجزائر (جامعة وهران الثانية–وهران)، البحرين (جامعة البحرين، جامعة الخليج العربي)، مصر (جامعة عين شمس، جامعة القاهرة، جامعة حلوان)، الأردن (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة الزرقاء الخاصة)، لبنان (جامعة البلمند، الجامعة اللبنانية)، المغرب (جامعة محمد الخامس–السويسي)، عمان (جامعة السلطان قابوس)، فلسطين (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت)، قطر (جامعة قطر)، السودان (جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جامعة الخرطوم)، السعودية (جامعة الملك عبد العزيز)، سوريا (جامعة البعث، جامعة دمشق)، اليمن (جامعة عدن، جامعة صنعاء). ((UNDP-RBAS, 2006).

[13] ذلك أن المعايير طبقت مرة واحدة، والتقارير وضعت مرة واحدة، والموارد البشرية المحلية التي كونت من أجل إجراء التقييم، لم تستخدم لاحقا ما تدربت عليه. كما أن المعايير التي طبقت هي معايير عامة، كانت قد طبقت على برامج أخرى (كالحاسوب وإدارة الأعمال) ولا تخص برامج التربية. وهي طبقت فضلا عن ذلك على برامج متنوعة في التربية ولم يجر اختيار البرنامج نفسه في الكليات التي استهدفت بالتقييم. وهناك شكوك جدية في ما إذا كانت الكليات المعنية قد وظفت ما جرى فيها من تقييم لاحقا من أجل إجراء تطوير معين في أوضاعها.

في هذا الوقت أنشئت هيئات وطنية في سبع دول عربية تحت مسميات متنوعة لكنها في معظمها تهدف إلى ضبط التعليم العالي الخاص، ولا توجد في أي منها معايير خاصة بكليات التربية[14].

يمكن استنادا إلى ما ورد أعلاه حول معايير ضمان جودة إعداد المعلمين استخراج الملاحظات الآتية حول مساهِمة وجود هذه المعايير وتطبيقها في تثمين التعليم كمهنة:

- إن وجود معايير وهيئات تضمن جودة الإعداد يجسد الاعتراف المجتمعي بالتعليم كمهنة لها أصولها،
- إن إعداد المعلمين في بلداننا يجب أن تكون له أطر ومراجع دولية في سياق الحفاظ على مستويات مقبولة عالميا ويجب أن يخضع للائحة من المعايير التي تضبط جودته،
- إن المعايير المنشودة يجب أن تستجيب أيضا للحاجات المحلية وللسياق الثقافي، بما يؤكد للمستفيدين (المدارس) صلاحية هذا الإعداد وملاءمته لأغراض التنشئة،
- إن وجود معايير يتم على أساسها ضمان جودة الإعداد يسمح بالحراك المهني للمعلمين ما بين المدارس محليا، فضلا عن الحراك الإقليمي والدولي،
- إن بعض المعايير الدولية ذات أهمية خاصة في بلداننا، كمعيار "التنوع" على سبيل المثال (راجع معايير انتيك أعلاه)، أو "التفكير" (راجع العلامات الدالة في النموذج البريطاني)، أو غيرهما، وهذا يستلزم التأمل في النماذج العالمية من أجل توسيع النظرة إلى وظيفة التنشئة الاجتماعية في التعليم.
- ان وضع معايير لإعداد المعلمين يتصل اتصالا وثيقا، لكي يكون فعالا ولكي يستند إلى قواعد واضحة في التقييم، بوجود علامات دالة لبرامج الإعداد، ولوائح كفايات ومعايير لمهنة التعليم، وكلما كانت هذه الأمور مجربة وواضحة انعكس ذلك على الإعداد وعلى ممارسة مهنة التعليم على السواء.

المسالة الرابعة: "المعلمون الجدد"

إذا أخذنا بعض "المهن المرموقة" كالطب والمحاماة كمثال نلاحظ أن من أصول الالتحاق بالمهنة أن يقضي الملتحق الجديد بالمهنة فترة من الوقت يتدرب فيها على يد أصحاب مهنة ذوي باع في عملهم، يسمون بالممارسين (veterans) أو المدربين (mentors). وفي بعض الأحيان يصبح التدريب (mentoring) وظيفة يمارسها أشخاص بصورة محترفة. فالطبيب يقضي فترة من الخدمة "الداخلية"، والمحامي يتمرن في مكتب للمحاماة، والمهندس يعمل في شركة أو مكتب الخ، قبل أن يستقل أي منهم في عمله الخاص. أصحاب هذه المهن يأخذون بعين الاعتبار أن الزبائن يثقون بأصحاب الخبرة.

هذا المبدأ لا نجده مطبقا في مهنة التعليم في الكثير من بلدان العالم. إن أكثر بلد يجعل من "المعلم الجديد" قضية، هو الولايات المتحدة الأميركية. هناك "مكتبة" مليئة بالمنشورات والأدلة، وهناك أنظمة تشارك في وضعها

[14] أنظر حول موضوع ضمان الجودة في التعليم العالي تقرير اليونسكو حول الموضوع: الأمين، عدنان (2008)، **دراسة جدوى حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية، التقرير التوليفي**، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

دائرة التربية الفيدرالية ودوائر التربية في الولايات وجمعيات المعلمين، وهناك إجراءات وترتيبات تجري على مستوى المدارس "لاستقبال" المعلم الجديد وتخصيص ما يلزم من الموارد البشرية لمساعدته وتأهيله ومصاحبته في علاقته بالإدارة والطلبة والأهل. وهناك عدة مواقع الكترونية وكتب توضح هذا الاهتمام[15].

يعود الاهتمام بهذه القضية أساسا إلى الطابع الليبرالي في العرض والاستخدام (منطق "السوق") والى المساءلة التي تتعرض لها المدارس من جراء توظيف معلمين غير أكفاء، والى الاستغناء عن خدمات المعلمين غير الكفؤين وكثرة تغيير المعلمين في المدرسة وخاصة في المدن، ما يشكل عبئا على المدرسة. كذلك فان النقص في المعلمين الناجم عن كثرة المتقاعدين وعن زيادة إقبال الطلبة على المدارس تؤدي أحيانا إلى الاستعانة بمعلمين أقل كفاءة. بل يعتقد البعض أن الحاجة إلى معلمين جدد ناجم عن الإنهاك السريع للمعلمين (Ingersoll, R.M. and Smith T.M., 2003). لذلك يجري التعويض عن النقص في العدد والنوعية ببرامج الإدراج أو التهيئة (induction). وقد بينت الدراسات أن برامج التهيئة الموجهة للمعلمين الجدد تساعد بصورة فعالة على تخفيف التبدل في المعلمين (Fideler, E.F. and Haselkorn, D., 1999). وهي بهذا المعنى تشكل جزءا من التدابير التي تتخذ على مستوى المدرسة ليس فقط من أجل تحسين أدائه خدمة للطلبة بل من أجل تحسين علاقة المعلم بالمدرسة، أو كعامل محفز لاستبقائه في ظل صعوبة زيادة الرواتب، التي يشكل انخفاضها السبب الرئيسي لترك المهنة بالنسبة لثلاثة أرباع المعلمين.

عموما يمكن القول أن قضية "المعلمين الجدد" متصلة اتصالا وثيقا، عالميا، بالبلدان التي تعتمد نموذج التعيين "الموجه نحو المهنة"، وحيث يشيع أصلا استخدام مصطلح "التمهين". وحيث يبدو الاهتمام بالمعلمين الجدد ناجما ليس فقط عن رفع سوية المعلمين إجمالا بقدر ما هو ناتج عن محاولة إصلاح الخلل في التوظيف. أما في البلدان التي تعتمد نموذج التعيين "الموجه نحو الوظيفة" (أو عن طريق المباراة الوطنية) فهذا الموضوع لا يندرج ضمن القضايا الشائعة فيها. لكن هذا لا يعني أنها لا تشتمل على أنظمة خاصة بالمعلمين الجدد، بصورة أو أخرى.

يشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن نصف الدول تطبق نظما تفرض على المعلمين الجدد النجاح في امتحانات أو قضاء فترة تمرين تكويني تؤهلهم للتعيين. بعض هذه الدول يطبق النموذج المهني وبعضها الآخر يطبق النموذج الوظيفي: ألمانيا، كوريا، أسبانيا، فرنسا، اليونان، ايطاليا، اليابان، بريطانيا، الخ. وذلك عن طريق برامج "تأهيل" (تهيئة) تتراوح مدتها بين سنة وثلاث سنوات وتشمل امتحاناتها النهائية اختبارات في المواد التي يعلمها المعلمون، مشاهدة صفوف، ومقابلات معمقة. والنقطة المهمة التي يلاحظها التقرير هي أن الشروط الموضوعة للحصول على شهادة التأهيل تفيد في تطوير محكات أو معايير ممارسة المهنة، وذلك

[15] DePaul, Amy (2000), Portner, Hal, (2002),
http://hannahmeans.bizland.com/,
http://teacher.scholastic.com/newteacher/,
http://www.inspiringteachers.com/, http://www.middleweb.com/1stDResources.html#anchor1767225
http://www.teachersfirst.com/newbie.cfm
http://www.newteachercenter.org/

بغض النظر عما قامت أو تقوم به برامج الإعداد، بحيث يجري الانتقال من المحكات الموجهة نحو الوسائل (الإعداد) إلى المحكات الموجهة نحو النتائج (المعارف والمهارات الملائمة لممارسة المهنة). ومن هذه المحكات الأخيرة: إثارة دافعية الطلبة، إدارة الصف، الاهتمام بالفروق بين الطلبة، تقييم أداء الطلبة، التواصل مع الأهل، الخ. وتعفي بعض النظم المعلمين الجدد من جزء من نصابهم لقاء متابعة برامج تأهيلية مصممة لهذه الغاية (OCDE, pp127-135). لذلك يوصي التقرير بجعل "فترات مراقبة" (périodes probatoires) المعلمين المبتدئين إلزامية (ص 184).

استنادا إلى ما ورد أعلاه يمكن القول أن الاهتمام بالمعلمين الجدد، من خلال استحداث برامج تهيئة أو تأهيل ووضع المعلمين في فترة مراقبة وإجراء امتحانات نظرية وعملية ومنح شهادات، يفيد في تثمين مهنة التعليم من أكثر من ناحية:

- يعطي المعلمين فرص فحص مدى اهتمامهم بالمهنة والتزامهم بها،
- يعطي المسؤولين عن عمل المعلمين (مدراء، سلطات محلية ومركزية) فرصة مساعدة المعلمين على الاندراج في المهنة بناء على قواعد وأصول مؤسسة علميا ومجربة عمليا،
- يسمح بتطوير معايير المهنة، وبخاصة الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المعلم الكفؤ،
- يربط بين المعرفة والإعداد النظري في الجامعة، وبين حاجات المدارس والطلبة ومتطلبات المناهج،
- يوفر فرصة استقرار المعلم في المهنة على قاعدة ثابتة من البرهان على توافر الكفاءة وفرصة تكيفه مع التغيرات الممكنة في المدارس والمناطق والجمهور المدرسي.

المسألة الخامسة: التطوير المهني.

بعد حيازة الشهادة الجامعية (الإعداد) و الحصول على شهادة الوفاء بمعايير المهنة/أو شهادة الترخيص بممارسة المهنة/أو النجاح في المباراة الوطنية، ثم متابعة برامج التهيئة (التأهيل)، يكون المعلم قد استكمل الشروط العلمية-المهنية التي تجعل ممارسة مهنة التعليم حكرا على أولاء الذين يتمتعون بهذه الملامح أو الشروط. وهذا بعد جوهري في تحديد مكانة مهنة التعليم مقارنة بالمهن الأخرى، وفي تثمينها اجتماعيا. يبقى أن يحتفظ المعلم بهذه الملامح عبر الزمن، والا اهتلكت معارفه ومهاراته مع الزمن وأصبح عرضة لفقد الملامح المرعية. وهذه الفقد سببه أمران رئيسيان: أن ما اكتسبه المعلم في الماضي يفقد حيويته ومكوناته ومسوغاته مع الزمن، بسبب الطبيعة البشرية، وأن السياق التربوي يتغير مع الزمن ابتداء بالمناهج والتقنيات التعليمية وصولا إلى الجمهور المدرسي نفسه. لذلك تجمع الأدبيات العلمية والرسمية على أهمية توفير فرص التطوير المهني للمعلم. من هنا يحدد تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التطوير المهني في 1) تحديث المعارف التي اكتسبها المعلم خلال الإعداد وإغنائها وتوسيعها، و2) تزويد المعلمين بمهارات جديدة ومساعدتهم على فهم جوانب إضافية في مهنتهم (ص 136).

على أن التطوير المهني مفهوم يبقى غامضا إلى حد ما، بسبب تنوع الأنشطة التي يمكن القيام بها وطول مدة الحياة المهنية وظروف هذه الأنشطة وماهيتها. لذلك لم تستطع البحوث أن تقدم البحوث أدلة قوية حول أثر

التطوير المهني على أداء المعلمين ونتائج الطلبة. في دراسة أجراها معهد أبحاث السياسات العامة (Institute for Public Policy Research–IPPR) على المعلمين في إنكلترا ونشرت البي بي سي نتائجه مؤخرا (4 أيار 2008) [16] تبين أن نتائج الطلبة في امتحانات الجي سي إس إي (The General Certificate of Secondary Education –GCSE) تتحسن ما بين 5 و8 نقاط بالانتقال من معلم "ضعيف" إلى معلم "جيد". وان الفرق يصبح أكبر إذا ما تمت المقارنة مع المعلم "الممتاز". وتتساءل الدراسة عن كيفية رفع مستوى المعلمين العام، وتلاحظ أن المعلمين لا يجدون الوقت لمتابعة التدريب، وتقترح أن ترتفع أيام التطوير المهني من 5 إلى 20 يوما في السنة. لكن وزير التربية ونقابة المعلمين لا يوافقان على نتائج الدراسة بينما يصرح رئيس مجلس التعليم العام بأن السؤال المطروح هو "كيف نفعل الناس في المهنة".

النقطة الأولى تتعلق بماهية التطوير. فهو يتحول أحيانا إلى طقوس تدريب لا فائدة منها. في الأساس يمكن الافتراض أن تدريبا هامشيا لا يؤتي أية ثمار، كما بينت الدراسات (Jacob, B.A. and Lefgren, L., 2004). والتدريب الهامشي هو التدريب الخفيف والموجه إلى معلمين غير معنيين به.

والنقطة الثانية تتعلق بمن يقرر "تدريب" المعلمين وبمن يقوم به. في الدول التي تعتمد النموذج الوظيفي في التعيين تقوم وزارة التربية (المستخدِم) بهذا الأمر. لكن ليس من الضروري أن تقوم السلطات الحكومية بكل شيء. في أوروبا مثلا في 73% من الحالات تقوم هيئات خاصة متخصصة بالتدريب بهذا الأمر إلى جانب السلطات الحكومية. كما أن السلطات المحلية قد تتخذ قرارات بهذا الشأن، أو مدراء المدارس أو المجالس المشرفة عليها (Jacobsen, J.C et al., 2007).

والنقطة الثالثة تتعلق بكيفية تنظيم التدريب، وهي من المشكلات الشائكة. فقد جرت العادة أن يتابع المعلمون عملهم ويتابعون التدريب خلال ساعات إضافية أو في أيام العطل. وغالبا ما يشكو المعلمون من زيادة الأعباء المترتبة عليهم من جراء هذه التدابير.

والنقطة الرابعة تتعلق بالحوافز، خاصة إذا صدر قرار التدريب على أساس تقارير المشرفين. أحيانا لا تعطى هذه الحوافز، لكن في الكثير من الأحيان تكون الزيادة في الأجور هي الحافز المباشر، وفي بعض الأحيان تكون الترقية هي المحفز. وفي الأنظمة الليبرالية يكون التدريب هو جزء من عقد العمل. وإذا كان لمنظمات المعلمين دور يكون ذلك بندا من بنود العقد الجماعي. في أوروبا صرح 72% من المنظمات التي شاركت في استقصاء حول الموضوع أنها وضعت خططا استراتيجية للتدريب وجعلت من التدريب "حقا" للمعلمين (Jacobsen, J.C et al., 2007).

النقطة الخامسة تتعلق بكيفية تحديد ماهية التدريب المطلوب. فهناك عدة أساليب لإجراء هذا التحديد. من هذه الأساليب "تقدير الحاجة إلى التدريب"، وهذه قد تبنى استنادا إلى تصريح المعلمين أنفسهم (تقرير ذاتي)، أو تبنى على أساس تقارير المشرفين. وفي الحالتين يتعلق الأمر بالنقص الذي يمكن أن تعاني منه فئات معينة من

[16] http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7383498.stm

المعلمين، وهو أمر يستوجب تحديد حجم هذه الفئات وتوزعها ونطاق التدريب اللازم لكل منها. ومن أساليب تحديد ماهية التدريب تطوير المناهج. ومنها الاهتمام بقضية معينة على المستوى الوطني أو التربوي، كالتربية البيئية أو المواطنية أو الصحية، الخ. ومنها تغيير مهام المعلم لجهة المادة التي يعلمها، أو المرحلة أو الصف، أو الانتقال من العمل التعليمي إلى العمل التوجيهي أو الإداري أو الأنشطة اللاصفية. وفي هذا السياق أيضا يجب تحديد ما إذا كان التدريب يتناول المادة التعليمية أو طرق تعليمها أو البيداغوجيا أو المبادئ التربوية العامة أو ناحية تنظيمية أو مهنية معينة أو كل هذه الأمور.

النقطة السادسة تتعلق بنطاق التطوير المهني. وهنا يمكن الحديث عن التدريب، ومتابعة المستجدات في المهنة، والإطلاع على نتائج البحوث العلمية والمشاركة فيها، والبعثات وتبادل الزيارات، وحيازة الشهادات، وإجراء المؤتمرات والحلقات الدراسية، والانضمام إلى منظمات مهنية متخصصة، وتعزيز القدرة على التعلم الذاتي، الخ.

النقطة السابعة تتعلق بحجم أفراد الهيئة الذين يشاركون في أنشطة التطوير المهني خلال فترة معينة من الزمن، وبحجم الموارد المخصصة للتطوير المهني، خاصة حيث تكون الموارد محدودة.

إن التفكير المنطقي بأهمية التطوير المهني، والاستدلال من نتائج الدراسات القليلة ذات النتائج الواضحة، ومن تصريحات المديرين والمفتشين والموجهين، ومن تعبيرات المعلمين أنفسهم أحيانا عن حاجتهم إلى التطوير المهني، الخ، أمور تعيد الاعتبار إلى أهمية التطوير المهني في إعطاء التعليم قيمة مهنية، وتفرض التفكير على عدة مستويات:

- تحديد أصناف أنشطة التطوير المهني تبعا للهدف منها: مواكبة الإصلاحات والتجديدات التربوية، القيام بمهام تربوية معينة عادية أو جديدة، الاستجابة لحاجات المدرسة في التطوير، الاستجابة للحاجات التي يعبر عنها المعلمون أنفسهم.
- تحديد السياسات المتعلقة بكيفية إجراء أنشطة التطوير، لجهة المكان والزمان والوقت المقتطع من العبء التعليمي أو المضاف إليه، وتحديد الجهات التي تتحمل الأعباء المالية لإجراء هذه الأنشطة (أحيانا يتحمل المعلمون هذه الأعباء بطلب منهم، بسبب حوافز لديهم، وأحيانا تتحمل المدارس هذه الأعباء من صناديقها أو بعد حصولها على مساعدات من جهات خارجية أو مستفيدة)، وتحديد الأطر وأنواع المؤسسات التي يمكن أن توفر التدريب، كالمؤسسات المتخصصة، أو المنظمات المهنية أو الجامعات (معاهد إعداد المعلمين)، بصورة مجزوءات (modules) أو دورات تدريبية أو مقررات أو بعثات، الخ
- تحديد أنواع الحوافز الملائمة للانخراط بالتطوير المهني
- قيام السلطات التربوية بالتعاون مع منظمات المعلمين بوضع استراتيجيات للتدريب، تفضي إلى توضيح شروطه بصورة تؤمن المحافظة على مستوى جيد لأداء المعلمين وعلى مصالحهم في الوقت نفسه.

المسألة السادسة: دور منظمات المعلمين

مع هذه المسألة ننتقل من البعد العلمي–المهني للتعليم كمهنة إلى البعد التنظيمي لها. في اللغة الفرنسية ثمة عبارتان هما (Syndicat) و (Ordre)، تستعمل مقابلهما كلمة واحدة بالعربية: نقابة، فنقول نقابة المعلمين ونقابة الأطباء. فيما تستعمل في اللغة الفرنسية كلمة (Ordre) للأطباء (والمحامين والصيادلة،الخ.) وكلمة (Syndicat) للمعلمين (والعمال). والفرق هو أن الـ"أوردر" هي سلطة لها الكلمة في التراخيص التي تعطى للمعاهد والكليات الجامعية، وتقرر شروط الالتحاق بالمهنة، وشروط الانتساب للمنظمة، والانتساب للمنظمة هو عادة شرط لا بد منه لممارسة المهنة. ثم أن المنظمة ترعى لدى المنتسبين أصول ممارسة المهنة وتحميهم وتؤمن لهم الضمانات الاجتماعية، الخ. وهذا ما نسميه الدور المهني. أما النقابة (Syndicat) فهي تدافع عن مصالح الفئة المهنية التي تمثلها لدى السلطات الحكومية أو لدى أرباب العمل. وهذا ما نسميه الدور المطلبي.

ليست المرتبة الاجتماعية هي العنصر الوحيد الذي يفسر هذه الوضعية وهذا الفرق بين مجموعتي المهن. وإلا كان يجب أن يكون الأساتذة الجامعيون مثلا لديهم "أوردر". العنصر الثاني الذي يكمن وراء هذا الفرق يتعلق بالقطاع. فمهن الطب والمحاماة والهندسة والصيدلة، الخ.، هي مهن حرة أو ليبرالية (professions libérales)، بينما المعلمون و الأساتذة الجامعيون، في الإرث الفرنسي هم موظفون لدى الدولة. وهنا نعود مرة أخرى إلى ثنائية ما هو "موجه للمهنة" وما هو "موجه للوظيفة". وبالتالي فان المرجع في تحديد شروط المهنة، وإنشاء معاهد الإعداد، وتعيين المعلمين ومتابعتهم، الخ، في النموذج الثاني هو الدولة وتشريعاتها ونظمها وإداراتها. لذلك يكون من مهام النقابات تمثيل المعلمين لدى الدولة التي تستخدمهم، مثلما أن نقابات العمال تمثل العمال لدى أرباب العمل.

عمليا لم تعد ثنائية الدور (مهني–مطلبي) قائمة تماما كما كانت في الماضي. والتطور حصل من جهة نقابة (نقابات) المعلمين بصورة خاصة. ذلك أن النقابة، أصبح لها دور مهني وهي تحتفظ في الوقت نفسه بالدور المطلبي السابق. يتمثل الدور المهني في توليد المعارف التربوية ذات العلاقة ونشرها وتبادل الرأي حولها من خلال البحوث والمنشورات والموقع الاكتروني والمؤتمرات والحلقات التربوية. كما يتمثل هذا الدور بإصدار مواقف والقيام بتحركات لدعم أو لمناهضة سياسات تربوية، لا تتعلق بمطالب خاصة بالمعلمين. ومن ناحية ثالثة تشارك هذه النقابات في مختلف اللجان التي تشكل على المستوى الرسمي وغير الرسمي لوضع توصيات أو نصوص حول التعليم. وهذا التنوع في الأدوار نجم عنه تشكل منظمات معلمين متعددة ومتخصصة في مواد تعليمية معينة. وهذا ما رفع عدد نقابات المعلمين في فرنسا[17].

---

[17] هذه النقابات هي:

- **FEP-CFDT** - Fédération Formation et Enseignement Privés - www.fep-cfdt.fr
- Fédération Nationale de l'Enseignement, de la Culture et de la Formation Professionnelle
- **FNEC.FP-FO** - Force Ouvrière
- **SGEN-CFDT** - Fédération des Syndicats Généraux de l'Education Nationale et de la Recherche - www.sgen-cfdt.org
- **SNCS** - Syndicat National des Chercheurs Scientifiques - www.cnrs-bellevue.fr/sncs
- **SNEP-FSU** - Syndicat National de l'Education Physique - www.snepfsu.net
- **SNES-FSU** - Syndicat National des Enseignements de Second Degré - www.snes.edu
- **SNETAA** - Syndicat National de l'Enseignement Technique - www.snetaa.fr

تشبه الدول الأوروبية فرنسا في تكوين نقابات المعلمين ودوريها المطلبي والمهني[18]. ومن الأمثلة على الدور المهني ما ورد في الاستقصاء المذكور سابقا من شهادات:

" لقد أدخلت النقابة (union) برامجها الخاصة للتطوير المهني المستمر، والمصمم جزئيا لدعم تمهين المعلمين ولتحسين البقاء في المهنة. وفي إطار التطوير المهني المستمر هناك برامج مخصوصة لدعم المجموعات الأقل تمثيلا، كالنساء والأقليات الاثنية، للحصول على مواقع تسييرية" (إنكلترا/ويلز)،

" لقد عملت نقابتنا (union) على استراتيجيات مختلفة لتحسين مناهج إعداد المعلمين، للتأكد من أن المعلمين في الأكاديميات لديهم خلفية أكاديمية كافية وخبرة، وللتأكد من أن إجراءات القبول تطبق بصورة سليمة" (قبرص)،

كما صرح 68% من النقابات أنها طورت استراتيجيات لبقاء المعلمين ضمن القوى العاملة، و 57% منها أنها طورت استراتيجيات لتحسين برامج إعداد المعلمين، و72% منها أنها طورت استراتيجيات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، و78% منها أن تشاور الحكومة مع النقابة حول مسائل تتعلق بالتغييرات في إعداد المعلمين هو إجراء طبيعي (Jacobsen, J.C et al., 2007).

أما النظام الأميركي فيتميز بثنائية أو تعدد النقابات (Unions) لدى الهيئة التعليمية نفسها، بعضها يتخذ طابعا مطلبيا، وبعضها الآخر يتخذ طابعا مهنيا غالبا، بالإضافة إلى وجود هيئات واتحادات مهنية متخصصة ومجالس بأعداد كبيرة. وبحيث أن الجانب المطلبي في عمل منظمات المعلمين هو الجانب الأضعف عموما. ومن مظاهر قوة الطابع المهني لنقابات المعلمين هنا، أن هذه النقابات هي التي تحقق في أمر الشكاوى التي ترفع ضد المعلمين وهي التي تصدر الحكم، الذي قد يكون منع المدعى عليه من ممارسة المهنة. وهذا كله يتصل بالنموذج الموجه نحو المهنة في النظام الأميركي.

بناء على ما سبق يمكن استخراج الاستنتاجات التالية:

- ان دور منظمات المعلمين له أثر حاسم في التمهين، كلما عملت هذه المنظمات على حماية المهنة وأصول مزاولتها، وما وراء ذلك من رعاية لمصالح الطلبة (المستفيدين) واهتمام بشروط العمل التربوي.
- يتخذ هذا الدور ستة أشكال على الأقل: 1) توليد المعارف التربوية، من خلال الدراسات والمؤتمرات والحلقات الدراسية، ونشرها، 2) اتخاذ مواقف من السياسات التربوية، 3) المشاركة في الهيئات واللجان التي تشكل على المستوى الوطني أو المستوى الجهوي من أجل تطوير التعليم أو وضع الاستراتيجيات والخطط ووضع التشريعات، والمحافظة على الشروط الفضلى للتوظيف 4) المبادرة إلى وضع

- **SNETAP-FSU** - Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public - www.snetap.tm.fr
- **SNUipp-FSU** - Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (professeurs d'enseignement général de collège) - www.snuipp.fr
- UNSA-Education - www.unsa-education.org
- Syndicat national des enseignements de second degré (SNES)
- Syndicat National de l'Enseignement Supérieur

[18] أنظر لائحة النقابات الأوروبية في: http://www.ei-ie.org/europe/en/affiliate.php

استراتيجيات للمعلمين (حول الإعداد والتدريب مثلا)، 5) وضع قواعد وأصول لممارسة المهنة وأخلاق المهنة، 6) اتخاذ القرارات المتعلقة بتأديب المعلمين المخالفين لهذه القواعد أو المشاركة في المجالس والهيئات التي تتخذ هذه القرارات.

- تأخذ منظمات المعلمين عدة صيغ، منها الهيئات (النقابات والاتحادات) العامة، ومنها الهيئات المتخصصة في مادة تعليمية أو مرحلة تعليمية معينة.

المسألة السابعة: تسيير شؤون المعلمين

نبقى في البعد التنظيمي ونتوقف عند مسألة التسيير.

في مقالة تعود إلى بداية التسعينات اعتبر جيدونس (Gideonse, 1993) أن هناك ثلاثة أساليب لتدبير (governance) شؤون المعلمين: المنوال السياسي (political mode)، المنوال المؤسسي (institutional mode)، والمنوال المهني (professional mode).

المنوال السياسي يتمثل في ممارسة الحكومات المركزية والمحلية سلطة وضع السياسيات والأنظمة المتعلقة بإعداد المعلمين وشروط توظيفهم. هذا المنوال هو الأكثر شيوعا في العالم، وهو المهيمن حتى في الدول الليبرالية مثل الولايات المتحدة الأميركية وبريطانيا، ناهيك عن فرنسا طبعا وسائر البلدان "الدولتية" الطابع.

في الولايات المتحدة يتمثل المنوال السياسي في الدور الكبير الذي تلعبه سلطات الولايات في وضع المعايير وفي تصديق برامج الإعداد وفي الترخيص لممارسة المهنة وما إليها.

في بريطانيا كانت أمور إعداد المعلمين حتى الثمانينات محصورة بالجامعات، وخلال الخمسة عشر سنة التالية اتجه الأمر بقوة نحو التدخل الحكومي، بحيث أصبحت السلطات الحكومية تمسك بجميع أوجه الإعداد من خلال الهيئات والبنى التي أنشأتها للرقابة والتقييم والإشراف ووضع المعايير والمقاييس والعلامات الدالة والكفايات وما إليها. ومن خلال ترجيح كفة "التدريب" على كفة الإعداد الجامعي، وهذا يتم لمدة سنتين بعد الشهادة الجامعية يقضي فيها المتدرب 80% من الوقت في المدارس، طبقا لنظام ترعاه السلطات التربوية المحلية بالتنسيق مع الجامعات، ويحصل "المتخرج" في نهايتها على شهادة ما بعد التخرج في التربية (Post-Graduate Certificate in Education -PGCE). ويقول فورلينغ (Furlong et al., 2000, p149) في هذا الصدد: "في خلال 15 سنة تحول النظام من حالة تنوع واستقلالية إلى حالة تجانس وضبط مركزي. ما أرادته الحكومة وخاصة وكالة تدريب المعلمين (Teacher Training Agency-TTA)، هو نظام واحد مع معايير واحدة وإجراءات واحدة، دون أهمية لمن يقوم بالعمل وأين".

المنوال المؤسسي يعني بحسب جيدونس أن التدبير مركّز في الوحدة التي توفر برامج إعداد المعلمين، أي الجامعة أو الكلية الجامعية. لقد جرى الانتقال من دور ومعاهد المعلمين في ستينات القرن الماضي نحو النموذج الجامعي المؤسسي بفرضية أن الجامعة هي مكان نشر المعرفة (التربوية وغيرها) وتطويرها، ما يجعل المعلم ليس فقط مواكبا للاتجاهات الحديثة في التعليم بل مؤهلا للنظر في أمور التعليم ونقد الممارسات الشائعة وإجراء الدراسات اللازمة لفحص الأفكار والتجارب وتطوير الممارسات في النهاية. في قلب التعليم الجامعي

تكمن الاستقلالية المؤسسية والحرية الأكاديمية. وبالتالي فان الأستاذ الجامعي يقدم نموذجا للطلبة الذين سيصبحون معلمين حول المبادرة في التفكير غير المقيد.

يتخذ يونغ (Young, J., 2004) جامعة مانيتوبا (كندا) كمثال. ويبين أن قرار وزير التربية نص على أن شهادة التعليم المهنية تعطى "لكل متخرج من جامعة ما في مانيتوبا ويحمل إجازة في التربية". ومن أجل تسيير العلاقة بين الوزارة وكليات التربية في الجامعات تتكل الحكومة الإقليمية (provincial government) على وكالتين: مجلس التعليم ما بعد الثانوي ومجلس إعداد المعلمين ومنح الشهادات المهنية (Board of Teacher Education and Certification –BOTEC). وهذا الأخير يتمثل فيه الشركاء مع غلبة لكليات التربية ويقترح على الوزير الإجراءات والسياسات. عمليا أدت المشاورات والدراسات التقييمية التي قام بها هذا المجلس إلى تغيرات جدية في مضمون الإعداد (وبخاصة في التدريب العملي) الذي حافظ على طابعه المؤسسي.

المثال على المنوال المهني، نجده بحسب يونغ في كولومبيا البريطانية (كندا). يقول أنه بعد ثلاثين سنة من إقفال دور المعلمين (في الخمسينات) وسيطرة الجامعات على الإعداد المهني للمعلمين، أنشئت في العام 1987 "هيئة المعلمين" (College of Teachers)، التي وضعت منح الشهادات للمعلمين وتطويرهم المهني في يد أهل المهنة. هذه الهيئة تضم 20 عضوا، 15 منهم يجب أن يكونوا معلمين منتخبين في الـ 15 منطقة التي يضمها إقليم كولومبيا البريطانية. ومن مهامها وضع المعايير، والموافقة على برامج الإعداد القائمة في كليات التربية، والتعاون مع هذه الكليات في تصميم برامجها وتقييمها. مع الزمن نشأت بعض الصراعات ما بين الهيئة والكليات الجامعية انتهت (في العام 2003) إلى تعديل التشريع بحيث انحصر عمل الهيئة بإصدار المعايير وإسداء الشهادات المهنية دون التدخل في تصميم برامج الإعداد أو الموافقة عليها.

كما يمكن إدراج "المجلس الوطني للمعايير المهنية للتعليم" (The National Board for Professional Teaching Standards– NBPTS)، الأميركي، في المنوال المهني.

هذا المجلس هو منظمة غير حكومية لا تبغي الربح، أنشئت في العام 1987، وتتمثل رسالتها في تحسين نوعية التعليم والتعلم من خلال توفير معايير عالية ودقيقة لما يجب أن يقوم به المعلمون، وتوفير نظام وطني طوعي يمنح شهادات للمعلمين الذين يلبون هذه المعايير، الخ. حتى العام 2007 كان المجلس يمنح 25 شهادة تتناول معلمي جميع الصفوف (من الروضة حتى صف 12) [19]. ويشتمل التقييم الذي يجريه للمعلمين على ملف تعليمي مصور (multimedia teaching portfolio) يستخدم في تقييمه من الناحية البيداغوجية، وعلى نواتج الطلبة وعلى امتحان خطي لمدة ست ساعات. أما المعايير فتطورها وتصدق عليها مجالس تضم معلمين متميزين ومنظمات متخصصة بالمواد الدراسية وخبراء تربويون. وهناك نواة من خمسة معايير أساسية يجري العمل على ضوئها[20]: 1) المعلمون ملتزمون بالطلبة وبالتعلم، 2) المعلمون يعرفون المواضيع التي يعلمونها وكيف يعلمون هذه المواضيع للطلبة، 3) المعلمون مسؤولون عن إدارة تعلم الطالب ورصده، 4) يفكر المعلمون

[19] أنشئت هذه المنظمة تنفيذا لأفكار طرحتها مجموعة التفكير التي شكلت في العام 1986 حول "التعليم كمهنة" والتي أصدرت تقريرا بعنوان:" امة مستعدة: المعلمون في القرن الواحد والعشرين" دعا إلى إنشاء مجلس "يحدد ماذا يجب أن يعرف المعلمون ويكونون قادرين على القيام به"

[20] http://www.nbpts.org/about_us/mission_and_history/

بصورة منتظمة بممارستهم ويتعلمون من تجربتهم، 5) المعلمون أعضاء في جماعات التعلم (المجتمع المحلي، الزملاء، رجال الأعمال، المحترفون الآخرون،الخ).

ويقول كتاب "55 ألف سبب للاقتناع..." أن عدد المعلمين الذين حصلوا على شهادة المجلس بالامتياز المهني بلغ 55 ألفا في العام 2006، وأن 10% من المعلمين في كل من كارولاينا الجنوبية وكارولاينا الشمالية حصلوا على شهادات من المجلس. وأن معايير المجلس تستخدم في 500 من أصل 1200 مؤسسة تقوم بإعداد المعلمين. كما أن عددا من الولايات يقدم حوافز للمعلمين الذين يحصلون على شهادات المجلس وخاصة في المدارس التي تعاني من بعض الصعوبات. وتتراوح هذه الحوافز بين 3.000 و20.000 دولار كمكافآت مقطوعة. وفي ولايات أخرى يجري تقديم زيادات نسبية دائمة على الرواتب، أو تستحدث ميزانيات خاصة لدعم مساع من هذا النوع[21].

استنادا إلى هذه النماذج الثلاثة، يمكن استخراج الملاحظات التالية:

- إن تثمين مهنة التعليم لا يرتبط كثيرا بنموذج إدارة وتسيير شؤون المعلمين (الدولة، المؤسسة، المهنة)، بقدر ما يرتبط بالشروط العلمية المهنية (شهادات الإعداد، شروط التوظيف، الخ)، أي بالشروط الضامنة لجودة العمل في المهنة والاحتراف،
- إن قيام أهل المهنة بدور ما في تقييم الأداء في المهنة، والمشاركة في منح الشهادات، يقدم مساهمة إضافية في إعطاء التعليم طابع الاحتراف، كلما كانت هناك سقوف أعلى (معايير) قيد التطبيق، من قبلهم.

المسألة الثامنة: الأجور

البعد الثالث والأخير للتعليم كمهنة يتعلق بالأجور. ذلك أن جميع التدابير التي يمكن أن تتخذ في العناصر المذكورة في البُعدين السابقين (العلمي–المهني والتنظيمي) تعود لتقف أمام باب الأجور. فانخفاض الأجور يؤدي إلى تقليص جاذبية المهنة وفرص الاستمرار فيها وفرص الالتزام بالتفرغ لها، وعادة ما يترافق مع انخفاض الشروط العلمية–المهنية، ويدفع منظمات المعلمين إلى الاقتصار على الدور المطلبي.

يتوقف تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عند موضوع الأجور ويبين أنها تتجه نحو التراجع في قيمها رغم الزيادة في أرقامها المطلقة، ويبين أنها متفاوتة جدا ما بين الدول. أما في مراجعته للأدبيات حول أثر الأجور، فانه يرصد هذا الأثر في اتخاذ القرار في الالتحاق بالمهنة أو في العودة إليها بعد انقطاع أو في البقاء فيها مقابل تركها، كما يلاحظ أن انخفاضها يرتبط بتأنيث المهنة (ص ص 76–85).

ويبين تقرير آخر للمنظمة، بعنوان "التعليم في لمحة" (Education at a Glance) (OECD, 2005)، أن الأجور متفاوتة بين دول المنظمة، إذ تبلغ في بلدان ضعفي ما هي عليه في بلدان أخرى، استنادا إلى قاعدة الناتج المحلي للفرد. في بعض الدول (كوريا والمكسيك) تبلغ أجور معلمي المرحلة المتوسطة (المرحلة الثانوية الدنيا)

[21] أنظر: www.nbpts.org

ضعفي الناتج المحلي للفرد، وفي دول أخرى (أيسلندا وسلوفانيا) 75% منه. ويبلغ أجر الساعة في المرحلة الثانوية 80% أكثر من أجر الساعة في المرحلة الابتدائية في بعض البلدان (هولندا وأسبانيا) و5% فقط في بلدان أخرى (نيوزيلاندا، بولندا، سلوفاكيا، الولايات المتحدة). ومن أجل جذب المعلمين الجدد رفعت الأجور في بداية السلم في بعض البلدان، وفي نيوزيلاندا يصل المعلم إلى أعلى سلم الأجور في غضون ثماني سنوات.

أما حول العلاقة بين الأجور وجودة المعلمين، أو بين الأجور وجودة إنجاز الطلبة فالدراسات الأمبيريقية لا تقدم نتائج واضحة حول الموضوع، بقدر ما توجد دراسات تبين أهمية الشهادات الأعلى والإعداد التربوي. ومن المرجح أن يعود ذلك إلى أن التفاوت بين الشهادات قائم عادة في نظام تعليمي معين، في حين أن الأجور تتشابه فيه وأن أصحاب الأجور الأعلى قد يكونون الأقدم في التعليم. أما المقارنة بين عدة أنظمة لرصد أثر الأجور فهو أمر صعب نتيجة الاختلاف بين هذه الأنظمة في عدد كبير من الأمور بحيث يصعب رصد الأثر الخاص بالأجور.

أحيانا يتخذ النقص في المعلمين كبينة على عدم جاذبية المهنة الناجم عن انخفاض الأجور، وبخاصة في عدد من المواد (كالعلوم والرياضيات واللغات الأجنبية). لكن الإشباع، وحتى الفائض وزيادة العرض على الطلب، لا يعني العكس، أي أنه لا يدل على جاذبية المهنة وارتفاع شأنها بقدر ما يدل على أمور أخرى مثل: قلة فرص العمل الأخرى، التوافق مع القيم الاجتماعية السائدة وكثرة العطل (عمل المرأة)، الحصول على عمل "ثابت" أو فيه ضمانات اجتماعية، أو عدم النجاح في الحصول على فرص أخرى أو متابعة اختصاصات أخرى أو أن المهنة أقل تطلبا، الخ. وكل هذه الأمور تسهم بصورة تراكمية في تبخيس مهنة التعليم. ثم أن انخفاض الأجور يدفع بعض المعلمين، من الذكور خاصة، إلى ممارسة مهنة أخرى، إضافية، وفي أكثر الحالات إضرارا بالمهنة وإفسادا لها إلى ممارسة المعلمين الدروس الخصوصية بعد الدوام المدرسي للطلبة الذين يعلمونهم أثناء الدوام.

ومن الأمثلة على تثمين المهنة من خلال الأجور ما ينقله الاستقصاء الذي أجري في أوروبا عن ايرلندا مثلا: "في المعدل هناك أربعة مرشحين لكل مقعد في برامج إعداد المعلمين. وهناك إجماع منتشر بأن ايرلندا لا تعاني من مشكلة العرض من المعلمين. التعليم هو مهنة ذات راتب محترم نسبيا وما تزال تتمتع بالمكانة الاجتماعية" (Jacobsen, J.C et al., 2007).

خلاصة الأمر يمكن استخراج الاستنتاجات الآتية:

- إن تحسين الأجور في مهنة التعليم يؤدي إلى وضع جاذب، والى تثمين هذه المهنة مقارنة بالمهن الأخرى، والى الاحتفاظ بالمعلمين مدة أطول في المهنة،
- إن تحسين الأجور في التعليم يفترض، لكي يؤتي ثماره على مستوى جودة التعليم، أن يترافق مع تحسين شروط الالتحاق بالمهنة، وشروط العمل (عدد ساعات العمل والتفرغ له، والقيام بمهام أخرى غير التعليم في الصف كإرشاد الطلبة والمشاركة في اللجان والعمل مع الأهل، وإجراء البحوث والتجارب والتجديد التربوي، والمشاركة في المهام الإدارية، الخ.).
- إن سلم الأجور في التعليم يبقى مرهونا بالعرض والطلب في المهنة، مقارنة بالمهن الأخرى.

خلاصة عامة

تبين المراجعة السابقة أن هناك ثلاثة أبعاد، متكاملة، يقوم على أساسها تثمين التعليم كمهنة: الشروط العلمية–المهنية، دور المنظمات وأهل المهنة في ضبط شروط العمل في المهنة وتحسينها، والأجور. ولكل من هذه الأبعاد مسائله الأساسية والفرعية، وتشيع بصدده نماذج متعددة عبر العالم، لكن يمكن إجمال نتائج المراجعة التي جرت للمسائل المطروحة عالميا في كل منها بصورة مختصرة على النحو الآتي:

1) الشروط العلمية–المهنية: التوظيف على أساس مجموعة من المحكات والمعايير (كحيازة شهادة جامعية واصطفاء المرشحين)، ووجود هيئات وطنية تضع معايير مهنية، وخضوع مؤسسات الإعداد لتقييم دوري يضمن تمتع برامجها بالجودة العالمية والملاءمة المحلية، ومتابعة إعداد استكمالي يرتبط مباشرة بالعمل بالمدارس وبالهيئات ذات العلاقة، ووجود برامج موجهة للمعلمين الجدد (إدراج في المهنة/تهيئة/تأهيل)، ووجود برامج للتطوير المهني، وعلامات دالة لبرامج الإعداد ومعايير وكفايات للأداء التربوي في المدارس.

2) الشروط التنظيمية: قيام المنظمات المهنية بدور ايجابي في حماية المهنة وتحسين شروط العمل فيها وأصول مزاولتها، والمشاركة في مختلف الأنشطة التي تهدف إلى تطوير التعليم، ولعب دور ما في البرامج الآيلة إلى تحسين الشروط العلمية–المهنية وفي إدارة شؤون المعلمين.

3) الأجور: أهمية تحسين الأجور تكمن في أنها تجذب أصحاب الكفاءات، وتسمح بالاستفادة منهم بشكل أفضل والاحتفاظ بهم لمدة أطول، ولكي يؤتي ثماره يلزم تحسين الأجور مجموعة من الشروط.

وفي كل الأحوال فليست هناك "وصفة" واحدة، بقدر ما هناك مبادئ عامة وأساسية يمكن الاسترشاد بها. كما أن هناك تجارب عالمية متنوعة ومتشابهة في الوقت نفسه في الإعداد والتوظيف والتهيئة والتطوير والتنظيم، الخ، توجد خلفها نماذج أوسع تفسرها أو توضحها، كنموذجي "ما هو موجه للمهنة" و"ما هو موجه للوظيفة"، أو "الدور المهني" والدور "المطلبي"، أو المنوال السياسي والمنوال المؤسسي والمنوال المهني، الخ، بحيث لا يمكن القول أنه من السهل اقتباس هذه الصيغة أو تلك إذا كانت لصيقة بسياق أو خلفية مختلفة تماما عن السياق الذي نود ن نعدل فيه.

إن النظر في هذه الأبعاد، ومكوناتها التفصيلية، بالنسبة للسياق الخاص بكل بلد، وفي علاقته بالبلدان الأخرى، يفترض أن يفضي إلى وضع تشريعات واستراتيجيات وبرامج وأنشطة، وأن يتم من قبل المعنيين بالمهنة على المستوى السياسي والأكاديمي والمهني، وأن يبنى على تقييم أوضاع المعلمين على ضوء محكات مقررة تضمنت المراجعة السابقة عددا من محاورها الأساسية.

اذا كان لبنان، بالنسبة لعموميات الأفكار المطروحة في هذه الورقة ولتفاصيلها، هو أحوج ما يكون إلى تثمين مهنة التعليم على المستوى الوطني، فهذا يفترض التفكير في المسائل المطروحة أعلاه وغيرها، وما تتضمنه من مشكلات وبدائل، واختيار ما يتناسب مع متطلبات الجودة في التعليم وتثمين مهنة التعليم والسياق العام. هذا التثمين يتشارك في إرسائه المجتمع العلمي التربوي وأهل المهنة ومتخذو القرار التربوي.

لائحة المراجع

Burbules, N., & Densmore, K. (1991). **The limits of making teaching a profession.** Educational Policy, 5(1), 44-63. EJ 422 827

DePaul, Amy (2000), **Become a Teacher, Survival Guide for New Teachers, How New Teachers Can Work Effectively with Veteran Teachers, Parents, Principals, and Teacher Educators**, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Feistritzer, Emily. (2007) **Alternative Teacher Certification.** National Center for Alternative Certification, National Center for Alternative Certification.

Fenstermacher, G. D. (1990). **Some moral considerations on teaching as a profession**. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), The moral dimension of teaching, (pp.130-151). San Francisco: Jossey-Bass. ED 337 443

Fideler, E.F. and Haselkorn, D. (1999). **Learning the Ropes: Urban Teacher Induction Programs and Practices in the United States**. Recruiting New Teachers Inc.

Furlong, J. et al.(2000).**Teacher education in transition: Re-forming professionalism?** Buckingham: Open University Press.

Gideonse, H. (1993). *The Governance of Teacher Education and Systemic Reform*. **Educational Policy,** 08959048 December 1993 7:4.

Goodlad, J. (1990). **Teachers for our Nation's Schools**. San Francisco: Jossey Bass

Haberman, M. (1986). **Licensing teachers: Lessons from other professions**. Phi Delta Kappan, 67, 719-722. EJ 345 225

Howsam, R. B., Corrigan, D. C., & Denemark, G. W. (1985). **Educating a profession**. Reprint with postscript 1985. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education. ED 270 430

Ingersoll, R.M. and Smith T.M. (2003), *The Wrong Solution to the Teacher Shortage***, Educational Leadership,** Volume 60, N.8. pp 33-39

Jacob, B.A. and Lefgren, L. (2004), *The Impact of Teacher Training on Student Achievement, Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago,* **Journal of Human Resources,** XXXIX(1):50-79

Jacobsen, J.C et al. (2007), **Trends in Teacher Education – Report from an ETUCE survey carried out in 2006,** CVU Storkøbenhavn, University College of Greater Copenhagen

Karsenti, Thierry et al. (Sous la direction de) (2007), **La formation des enseignants dans la Francophonie, diversités, défis, stratégies d'action.** Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)

Kelly, Philip P. (1995), **Teaching as A Profession?** TE 920

Kenneth M. Zeichner and Ann K. Schulte (2001)**,** *What We Know and Don't Know from Peer-Reviewed Research about Alternative Teacher Certification Programs*, **Journal of Teacher Education, 52; 266**

OCDE (2005), **Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité.**

OECD (2005), **Education at a Glance, http://www.oecd.org/dataoecd/20/25/35345692.**

Portner, Hal, (2002), **Mentoring New Teachers**, National Association for School Principals

Pratte, R., & Rury, J. L. (1991). **Teachers, professionalism, and craft**. Teachers College Record, 93, 59-72. EJ 438 554

Soder, R. (1990). **The rhetoric of teacher professionalization**. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), The moral dimension of teaching, (pp. 35-86). San Francisco: Jossey-Bass. ED 337 443

U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (1997), **Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis**

United Nations Development Program-Regional Bureau for Arab States (UNDP-RBAS) (2006). **Quality Assessment of Programmes in the Field of Education in the Arab Universities**.

Young, J. (2004) *Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education*, **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, Issue #32