الأبحاث التربوية

مجلة تصدر عن كلية التربية في الجامعة اللبنانية - بيروت

٢٣/ ٢٠١٣

كلية التربية/ الجامعة اللبنانية / بيروت ، لبنان

واقع الإعداد في كلية التربية
بين النسق المؤسساتي والسياسة التربوية

علي بلوط(*)

مدخل: واقع الإعداد في كلية التربية وسياسات الإلحاق

تضطلع كلية التربية من حيث موقعها في التعليم العالي بدور هام في محاولات الاصلاح التربوي عامة والنهوض بالتعليم في لبنان وتحسين نوعيته، بالتعاون مع مختلف الشركاء. فهي مؤسسة إعداد جامعي متخصّص، إستقطبت كفاءات متميّزة، وحقّقت انجازات متقدمة في هذا السبيل. ولا غرو فقد أستندت رسالتها التربوية الى التوجّهات التربوية الحديثة في إعداد المعلمين وتدريبهم المستمر، اضافة الى خبراتها الذاتية في تجارب الإعداد المتعاقبة وفق آليات العمل المؤسساتي.

وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهت قطاع التعليم العام خلال الحقبة السوداء من تاريخ لبنان، ومع تعدّد تجارب الكلية وتزايد خبراتها مع التغيّرات التي لحقت بأنظمتها وبرامجها، فقد ظلّت ترفد قطاع التعليم بالمعلمين المؤهلين والمحترفين، وبالوظائف التي أوكلتها اليها التشريعات اللبنانية.

لقد شكّل إصدار المرسوم رقم ١٨٣٣ تاريخ ١٦/٣/١٩٧٩، الذي وضع نظامًا جديدًا لشهادة الكفاءة للتعليم الثانوي، التحوّل الأبرز الذي يتيح للكلية استقبال الطلاب المجازين فقط، والناجحين منهم في مباراة يجريها لهم مجلس الخدمة المدنية، ليلتحقوا بالكلية لمدة سنتين كأساتذه متمرّنين يتقاضون رواتب، ويعيّن المتخرجون منهم بصورة آلية في المراكز التي تحدّدها لهم وزارة التربية وفقًا للحاجة.

(*) استاذ في كلية التربية ـ الجامعة اللبنانية.

ومعلوم أن هذه التشريعات قد أضافت الى مهمتها في إعداد الأساتذه للتعليم الثانوي الرسمي مهمات أخرى منها؛إعداد الإجازة في رياض الأطفال وفي التعليم الابتدائي في حلقيته الاولى والثانية في مختلف الاختصاصات. وكذلك في إعداد الأطر التربوية المختلفة من مفتشين تربويين، ومديرين ومرشدين تربويين فضلاً عن المهام المعروفة في الأشتراك حكمًا في اللجان العاملة في حقلي التخطيط واعداد المناهج الدراسية، والمهام الجامعية المعهودة في التعليم العالي.[١]

غير أنّ الإطار التشريعي لم يشكّل وحده ضمانة كافية لممارسة هذا الدور دون عوائق، وذلك بسبب السياسات التربوية المتعاقبة، المرتجلة غالباً تحت وطأة الظروف والمصالح، وبعيدًا عن أي تخطيط واستشراف لحاجات المستقبل التربوي. لقد أفضت تلك السياسات، مع الأسف، الى تهميش الهوية المهنية والاكاديمية للكلية، والى تجاهل دورها أحيانًا كثيرة خلافًا لكل التوجّهات المعاصرة، بما فيها التوجّهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٠، (كما أقرّتها الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي عام ٢٠٠٠) والداعية الى إعطاء زخم جديد للكلية بحيث تشكّل مكانًا جامعًا يتمّ فيه التفرّغ للدراسة، ويجري فيه الإعداد بأساليب تفاعلية وديناميكية ويتّم فيه الاختلاط الاجتماعي. كما اقترحت اقامة صلات وثيقة فيما بين كليات التربية في الجامعات العاملة في لبنان، من أجل صياغة اطار وطني لقواعد الإعداد توّفر

(١) تعثّرت هذه الآلية بعدما عجزت الوزارة عن تحديد حاجتها سنويًا بصورة منتظمة، فكان أن التحق بالكلية فوج أول في العامين ٨٠ ـ ١٩٨٢ وآخر بعد عشر سنوات اي في العامين ٩٠ ـ ١٩٩١ توقّفت خلالها الكلية عن هذا المستوى من الأعداد، وانشغلت بإعداد طلاب للإجازة في التربية. ثم لجأت الوزارة بعد ذلك الى سدّ حاجاتها من بين المتعاقدين الذين الحقوا على دفعات، لإجراء «دورة إعداد» لمدة سنة وليس لإعداد شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي. واستمر هذا «الأمر الواقع» على تقطّع من خلال الدورات التي أجريت على التوالي في العام ٩٥ ـ ١٩٩٦ وبعده في العام ٩٦ ـ ١٩٩٧ ثم في العام ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٣ والعام ٢٠٠٤ ـ ٢٠٠٥ وبعده في العام ٢٠٠٥ ـ ٢٠٠٦.

حركية أكاديمية ونشاطات مشتركة، ومطارحات علمية على مستوى عال من المسؤولية.

لقد بادرت الكلية من جهتها الى العديد من الخطوات في هذا السبيل، فأقامت ورش عمل وعقدت ندوات ومؤتمرات علمية محلية واقليمية في أكثر من محطة وإستحقاق. وكان الدافع الرئيسي في تحرّكها، ضمان النوعية والجودة في التعليم وكيفيات تطبيقها، بعدما شهده لبنان من تدهور في نوعيته خلال أكثر من عقدين، ومن إنخفاض سقف الجودة تدريجيًا على نحو تراكمي، من مرحلة تعليمية الى أخرى وصولاً الى التعليم الجامعي.

ومن نافل القول أنّ التوسّع الكمّي في التعليم قد فرض هو الآخر واقعًا أضطرت معه الادارات التربوية المتعاقبة الى أعتماد الطريق الأقصر والأسهل لتأمين حاجاتها الى المعلمين عبر التعاقد. هذه البدعة التي أفرزت بدورها مشكلات ما زال إعداد المعلمين يعاني منها. وغالبًا ما ظهرت آثارها على الصعد البنيوية او المعرفية المهارية، ولا سيما في مجال إستخدام تكنولوجيا التعليم، فضلاً عن المشاكل المالية والتعثّر في معالجتها. كما لا يمكن التغاضي عن الأثر السلبي للبدعة التي كرّستها التشريعات السابقة، عندما فصلت الإعداد عن التدريب. فقد جعلت من الإعداد المجزوء الذي تقوم به كلية التربية على المستوى الجامعي، منفصلاً عن عملية التدريب التي أناطتها بمؤسسة تربوية أخرى من خارج الأطار الجامعي. وأغفلت في الوقت عينه مفاعيل التأهيل المستدام، وهو عمدة الاصلاح والنهوض في معظم الأنظمة التربوية المتقدمة. وفي تجارب الكلية ما يكفي من المسوّغات التي ترجّح موقفها في الإصرار على ضرورة الجمع بين السياقين الإعداد والتدريب، لما بينهما من علاقة جدلية بنّاءة. فالدورات التدريبية التي تنظّم على جناح السرعة في موضوعاتها ومدتها وتنظيمها لا تلبّي الإحتياجات الفعلية للمعلمين، مهما حسنت النيات من ورائها. وبالتالي فهي ليست بديلاً عن سياق التأهيل المستمر على المستوى الجامعي.

لقد أدّى هذا الواقع الى إنكشاف مفاعيل تلك السياسات وتداعياتها على

مجمل النشاط التعليمي، وتعثّر الأداء في الإدارات التي تتولاه، وعلى أوضاع المعلمين المهنية، ومستوى أدائهم، وكفاءاتهم العلمية، وبالتالي على مؤسسة الإعداد نفسها. التي كان يسهل انتقادها أو التجريح بمستوى خرّيجيها، مع تراجع المستوى التعليمي عمومًا.

يحصل الإعداد بموجب هذه الآلية على جناح السرعة إستجابة لطلب الوزارة، مما يدفع الإدارة الى إعتماد تدابير عاجلة تتعدى طاقتها الاستيعابية وامكانياتها. وتوفير الأمكنة والتجهيزات والأساتذة والموظفين للإيفاء بحاجاتهم. هذا فضلاً عن القيود الأخرى التي تتطلب من الكلية إختصار وقت الإعداد الى يومين أو ثلاثة في الاسبوع افساحًا في المجال للطلاب / المعلمين بالإستمرار في التعليم في مدارسهم، مما يقلّص دورة الاعداد الى نصف المدة على أبعد تقدير، وينخفض معها مستوى الأداء المقبول.

ومع صدور القانون رقم ٥٢٣ في ٢٠٠٣/٧/١٦ الذي أعاد تنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة، وحدّد مدة الدراسة فيها بسنة واحدة لحملة الإجازة التعليمية، وسنتان لحملة الإجازة الجامعية، كانت كلية التربية لا تزال مستمرة في ضخّ أعداد من حملة الكفاءة «الحرّة» في مختلف الإختصاصات، كجزء من مهامها الإعتيادية، ودون أن ترّتب على وزارة التربية أية أعباء مادية أو إلتزامات، من منح وسواها. وكانت توفّر بذلك ما يكفي من أعداد الخريجين المؤهلين للإلتحاق بالتعليم الثانوي، مما يفي بحاجات الوزارة على هذا الصعيد، (تخرّج مثلاً ٣٣٢ حاملاً لهذه الشهادة خلال العامين ٢٠٠٤ ـ ٢٠٠٥) وهذا المسلك يؤمن ولا شك نوعية أفضل من الطلاب الذين سبق ان خضعوا لمباراة أختيار في الكلية، قبل ان تجرى لهم المباراة في مجلس الخدمة المدنية. وهذا الامر يتيح للوزارة تأمين حاجاتها بصورة منتظمة من حملة هذه الشهادة، فضلاً عن كونه خيارًا يحفظ مبدأ الإستمرار والإنتظام في عمل الكلية كمؤسسة للتعليم العالي تمنح شهادات تربوية مهنية.

أولًا: الإطار النظري للبحث:

في جعبة كلية التربية العديد من المبادرات الدالة على فعالية حضورها سواء في تنظيم المؤتمرات أو المشاركة في بعضها محليًا وعربيًا، أو في عقد الندوات وورش العمل المتخصصة، أوتقديم الاقتراحات الى وزارة التربية والتعليم العالي حول قضايا إعداد المعلمين، أوالإسهام في الخطط والتقارير الوطنية لرسم التوجّهات والبرامج وإقتراح التشريعات التربوية. أضف الى ذلك الأبحاث الرائدة، والدراسات المعمّقة لعدد من أساتذة الكلية، فضلا عن الملفات التي تناولت تلك الجوانب خاصة في العقدين الأخيرين، والحضور المتمّيز لبعضها في الأوساط التربوية والأكاديمية المختصة محليًا ودوليًا.

في غضون ذلك، استمرّ الواقع التربوي على ما هو عليه من مظاهر، منها على سبيل المثال:

أ ـ عزوف وزارة التربية عن إعتماد شهادة الكفاءة التي تمنحها الكلية سبيلاً لدخول سلك التعليم الثانوي، كما تقرّها التشريعات الحالية.

ب ـ اعتماد التعاقد الاستنسابي الذي يتجاهل في كثير من الأحيان أصحاب الكفاءة لصالح الإعتبارات السياسية والطائفية والمحسوبيات، واللجوء الى المباريات المحصورة من بين المتعاقدين وأخذ الناجحين على دفعات من مباراة واحدة خلافًا للأصول المتعارف عليها في المباريات.

ت ـ التعثّر في تطبيق المناهج الجديدة لأسباب شتّى، والضعف في متابعة آليات تطبيقها، وتحديد مواطن الخلل فيها بعد فترة اختبارها.

أضف الى ذلك ما تراكم على مدار السنوات من عوامل أدّت الى تراجع المستوى التعليمي في مؤسسات القطاع الرسمي عمومًا وتراجع ثقة البعض بأدائه، وعزوفهم بالتالي عنه لمصلحة التعليم الخاص. إزاء هذا الواقع كانت الدعوات والاجتهادات تزداد بأتجاه الإهتمام أكثر بإعداد المعلمين.

إعدادهم وفق مسار مؤسساتي، تتوفّر له الإمكانيات المادية اللازمة

لاجتذاب العناصر الكفوءة الى سلك التعليم، أو عبر تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ورفع كفاءاتهم المهنية، كخطوة لا بدّ منها لإستنهاض المدرسة الرسمية خصوصًا. لقد أجمعت الدعوات على توفير هذا الاعداد في كليات التربية من بين مؤسسات التعليم العالي، ووفق أيّ من النظامين التكاملي أو التتابعي، بحيث يعتمد على التجديد في الطرائق وأساليب التدريس، وعلى تنويع أساليب التقييم، وعلى ابتكار نظام حوافز مهني للاستمرار في التطوير.(١)

ولا شك ان بلورة سياسة وطنية واضحة لإعداد المعلمين تتطلّب خطوات رائدة لمعالجة مشكلات ملحّة ومتراكمة أبرزها؛ رفع المستوى الأكاديمي للهيئة التعليمية، وتجديدها تدريجيا بفئات عمرية أصغر لتحديث الأداء وتطويره ومواكبة عصر المعلومات في استخدام تقنياته في طرائق التعليم، والحدّ من نسبة المتعاقدين منهم نظرًا لسلبياتها المهنية على أوضاعهم وعلى أدائهم التعليمي، وعلى ضعف حوافزهم للتطوير المستدام (سنجقدار، ٢٠٠١، ص ١٣٨).

ولعلّ المقصود بالسياسة الواضحة تلك التي تظهر معالمها في وضوح آلية القبول والالحاق، وفي تحديد الفلسفة التربوية لمناهجها ولأهدافها، ولمعايير اعتمادها ومقاصدها، وفي مكوّنات الاعداد وسياقاتها وأغراضها، وفي تنوّع

---

(١) من جهتها، بادرت الكلية الى وضع التعديلات اللازمة لتطوير المناهج والبرامج وفق القواعد العامة لنظام التدريس الفصلي في الجامعة اللبنانية (LMD) التي حددها المرسوم رقم ٢٢٢٥ تاريخ ٢٠٠٩/٦/١١ او تحضيرًا للملفات المتعلقة بإعداد مشاريع قوانين تنظم أصول التعيين في بعض الوظائف في ملاك وزارة التربية كالأستاذ والمدير والمدرّس والمفتش التربوي والمرشد المدرسي والمشرف التربوي، أو تحديد مكوّنات البرامج والمناهج المطلوبة لها. هذا فضلاً عما أصبحت تضخّه من حملة الإجازات في التعليم الابتدائي ورياض الاطفال، بما يمكن أن يلبّي حاجات التعليم الرسمي خاصة في الإختصاصات المتعددة، بما فيها مواد الفنون التشكيلية والموسيقى والتربية البدنية والرياضية. ويكفي أن تعلن وزارة التربية عن المراكز الشاغرة في مدارسها ومناطقها وتجري المباريات على أساسها ليتوفر لها ما يكفي من المرشحين من بين هؤلاء الخريجين او سواهم من كليات تخصصية أخرى، دون الاضطرار كل مرة الى تحّمل الأعباء والضغوط اللوجستية وتطبيقًا لفلسفة القانون رقم ٤٤٢ الذي شرّع تعيين المعلمين الابتدائيين من بين حملة الاجازة على الأقل.

أساليب التدريس والتقويم وحداثتها، وفي مستوى الكفايات المكتسبة من ورائها. كما تظهر في فعالية آلية تدريب المعلمين أثناء الخدمة وفي إنعكاساتها على السلوك التعليمي للطلبة ـ المعلمين، وفي إستنادها الى دليل أرشادي عملي تتحدّد فيه المهام والواجبات، وآليات التنسيق بين كافة الأطراف المشاركة والمدارس المتعاونة، والمعلمين المتعاونين، والإجراءات المطلوبة من الطالب ـ المعلم عند التحاقه بكل مرحلة من مراحل التربية العملية وآليات متابعته وتقويمه.

إنّ التحدّي الأكبر في هذا المجال أصبح يكمن ولا شكّ في تغليب شروط الإعداد النوعي على حساب تسهيل التدّفق الكمّي لأعداد من المعلمين ذوي الكفاءات المتدنية.

ثانيًا: إشكالية البحث وفرضياته

يتناول هذا البحث إذن، واحدة من تجارب إعداد المعلمين المتعاقدين الذين ألحقوا بالكلية في العام الجامعي ٢٠٠٨ ـ ٢٠٠٩ لإعداد شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي، تمهيدًا لتعيينهم في الملاك. وهو مراجعة نقدية لتلك التجربة في صورتها الواقعية التي تجمع بين الاعداد النظري الاكاديمي والممارسة التعليمية، وإضاءة على بعض مشكلاتها، والكشف عن طبيعة الحاجات في هذا النمط من الإعداد، وتحديد مواطن القصور البنيوي او الخلل الوظائفي والمنهجي في الأداء.

فكيف تبدو صورة الإعداد بعد استطلاع مواقف الطلاب المتمرّنين من الوضعيات التعلمية التي شهدوها، وقراءة مؤشراتها، وتمثّلاتها في تصورّاتهم حول مهنة التعليم ومتطلباتها؟

وهل من الجائز التغاضي عن ملاحظات الفئة المستهدفة، حول صلاحية المنهج ودرجة إيفائه بمتطلبات تطبيق المناهج الدراسية الجديدة، وتحدّياتها الجدّية. وكيف تتأثر عملية الإعداد بمكوّنات البيئة الجامعية وبمستوى خدماتها؟

وما هي طبيعة النواتج التعلّمية في حال ضعفت شروط هذا الإعداد واختلّت مستلزماته؟

تساؤلات تطرحها تجربة الإعداد تلك على المعنيين بها بدءًا من وزارة التربية صانعة القرار، مرورًا بإدارة الكلية وأجهزتها الادارية والتعليمية وانتهاء بالفئة المستهدفة منه اي الطلاب ـ المعلمين حول أدائهم التعليمي المنشود.

إنّ فعالية التعليم في المدرسة الرسمية ورفع مستوى عائداتها رهن بمدّها بعناصر كفوءة ومؤهلة من خريجي كليات التربية المتخصّصة دون سواها، ودعم مهامها في تمهين التعليم وتحفيز روّادها وتسهيل استيعاب خريجيها في القطاع الرسمي اولاً.

إنّ أيّ تقييم نجريه لتجربة الإعداد، سواء من حيث أهدافها ومقوّماتها أو أطرها التنظيمية، أو من حيث مشكلاتها وعوائقها، او من حيث مستوى التأهيل المهني الذي توفره، يشكّل خطوة متقدمة ومفيدة للتجارب اللاحقة، وبإتجاه مأسسة عملية الأعداد بحدّ ذاتها. والأرجح أنّ الفرص تزداد في هذا السبيل بعد تحديد مكامن الخلل او النقص في تلك الشروط، عبر دراسة ميدانية استطلاعية لواقع الاعداد واحتياجاته، ومتطلبات المستهدفين منه، سواء قبل إنخراطهم بمهنة التعليم او أثناء ممارستهم لها.

ثالثًا: أهداف البحث، اسهاماته وصعوباته

يندرج هذا البحث بوجه عام في إطار الدراسات المعاصرة التي تعنى بتجارب الاعداد الجامعي للمعلمين من أجل تطوير قدراتهم المهنية ورفع مستوى عائداتها. ويعنى بوجه خاص بتقييم هذه البرامج من خلال استطلاع تقديرات المستهدفين فيها اي الطلاب ـ المعلمين، لسيرورة هذه البرامج ولتفاعلاتهم معها. وكذلك بأستكشاف حاجاتهم وتوّقعاتهم منها، ومقاربة مختلف المتغيرات المرتبطة بها بصورة تحليلية.

ومن بين أهدافه الأولية:

أ ـ «دراسة حالة» الإعداد من حيث أطرها التنظيمية ومختلف العوائق التي أعترضتها.

ب ـ استطلاع آراء الاساتذة \المتمرنين باستخدام استبيان (من ٤ أسئلة ـ مجالات) من أجل تقدير درجات التحصيل المكتسبة لطلاب الدورة على صعيد المعارف و/ أو المهارات و/ أو المواقف والقيم وخبرات التواصل، وفحص صلاحية منهج الاعداد وملاءمته لحاجاتهم قياسًا عليها.

ت ـ تسجيل ملاحظات الطلاب حول أداء أساتذتهم فيما يتعلّق بالمواقف التي أظهروها خلال قيامهم بالتدريس وتصنيفها واستخلاص دلالاتها التربوية والمهنية.

ث ـ قياس مدى ملاحظة الطلاب / المعلمين «للوضعيات[1] المعتمدة في أدارة العملية التعليمية، ومواقفهم منها، وتحليل المؤشرات الدالة على إرتباطها بدرجة التحصيل لديهم، وبطبيعة المتغيرات التي تتأثر بها.

ج ـ طرح إقتراحات واقعية لتحسين نوعية الاعداد، وبيان الاجراءات الممكنة للحدّ من النواحي السلبية، ضمن أطار الشراكة بين أطراف العملية المعنية بالاعداد.

ح ـ دراسة تجربة إعداد المعلّمين المتمرنين أثناء الخدمة وتوقعاتهم منها، وبيان إنعكاس أوضاعهم الخاصة على سيرورة الإعداد، وعلى كفاءتهم المهنية في تدريس المناهج الجديدة، .

أما **الصعوبات** التي واجهت هذا العمل؛ فمنها ما ظهر في الجانب الاجرائي اللوجستي عند توزيع **الاستبيانات كأداة أساسية للبحث**، وعند جمعها من الطلاب، (وقد صادف في اليوم الاخير من الامتحانات الخطيّة النهائية للفصل

(١) يقتصر مفهوم الوضعية هنا على مجموعة التفاعلات بين استاذ المقرر والطلاب في إطار عملية التعلّم وطريقته في إدارتها.

الثاني). وبعضها الآخر يمكن ردّه الى نواحي الضعف التي تعتري الاختبارات عامة، ولا سيما منها اختبارات التحصيل، من حيث صدقها وثباتها ودرجة الموضوعية فيها، وما تبيّن منها لاحقًا في بنية الاستبيان نفسه، مما يمكن ردّه الى طبيعة أداة القياس المستخدمة كما في مقاييس التقدير Rating Scales وما يشوبها عادة من أخطاء في التقدير. هذا فضلاً عمّا ظهر في سياق البحث والتحليل من متغيرات طارئة تابعة يمكن أن تكون قد أخلّت بصدقية التحليل.(١)

رابعًا: تجربة الاعداد لشهادة الكفاءة خلال العام الجامعي ٢٠٠٨ /٢٠٠٩

صدر قرار مجلس الوزراء رقم ٦٦ بتاريخ ٢٧/ ١٠/ ٢٠٠٧ بالموافقة على إجراء مباراة مفتوحة عبر مجلس الخدمة المدنية لتعيين اساتذة تعليم ثانوي لتلبية الحاجة وكان على هذه الثانويات ان تتقبّل أساتذة متعاقدين لسدّ حاجاتها مؤقتًا، ريثما يتمّ تخريج هذه الدفعة من الأساتذة في نهاية العام ٢٠٠٩، على ان يلتحق خرّيجوها بهذه المدارس فعليًا في مطلع العام ٢٠١٠، أي بعد إنقضاء خمس

(١) لما كان الاستبيان، كأداة للبحث، مؤلفًا من أربعة أسئلة وكان على الطالب ان يحدّد في الثلاثة الاولى منها درجة التحصيل الذاتي، واختيار الوضعيات والمؤشرات الدالة على الأداء، فقد تبيّن أنّ عددًا من الأجابات المتسرعة بسبب ضيق الوقت، جاء غامضًا لدرجة استغرق معها الوقت والجهد لادراك مقاصده. أما السؤال الرابع من الاستبيان فقد استدعى بدوره جهدًا اكبر، باعتباره سؤالاً مفتوحًا ومتفرعًا باتجاهات ثلاثة. فكان على الطالب ان يعطي رأيه في تنظيم الدورة وادارتها، وأن يذكر بعض توقّعاته او انتظاراته منها، ثم أن يقدّم بعض اقتراحاته للتطوير والتحسين، أولإبداء ملاحظاته العامة وتعليقاته على تجربة الاعداد. ولا يخفى ما يترتّب على هذا النوع من الأسئلة المفتوحة من صعوبة، سواء عند تصنيف الاجابات أو استخلاص دلالاتها المشتركة، او بيان مقاصدها وتحليل فحواها. فكيف اذا جاءت غامضة او ملتبسة. والواقع أنّ اختبارات التحصيل المرغوبة بصورة عامة في المباحث التربوية، لها في المقابل مساوئ تتصل بمدى صدقيتها كما هو معروف، ولأن صدقها يعتمد جزئيًا على عدة متغيرات، أهمها؛ قدرة المستجيبين على فهم بنود الاستبيان ومقاصدها بوضوح، أو معرفة مقتضيات الوضعية الموصوفة، أو مدى رغبتهم في إعطاء اجابات صريحة وصادقة، أو مدى إدراكهم لقدراتهم الشخصية وتوصيفها بشكل واضح. الامر الذي يفسّر طبيعة الإجابات ومستوياتها والشوائب التي اعترتها.

سنوات تقريبًا على رصد هذه الحاجات وما استجد فيها بطبيعة الحال بعد هذه المدة[١]..

واستعدادًا لاستقبال هذه الدفعة (٩٢٠ متعاقداً) كأساتذة متمرنين لإعداد شهادة الكفاءة تمهيدًا لتعيينهم في الملاك، عمدت ادارة الكلية حينها الى اتخاذ كافة التدابير لاستيعابهم، وتنظيم دوامهم، وتأمين التعويضات المالية لهم، وتحديد الأطر القانونية التي ترعى شؤونهم وأوضاعهم المهنية، واختيار مركز إعداد إضافي رديف بالقرب من مقرّها في مركز العمادة، وتنظيم جداول عمل للأساتذه المتدرّبين في الثانويات الرسمية للتنسيق بين متطلبات الكلية وحاجات الوزارة اليهم. مع ذلك لم تحل هذه التدابير دون أجواء التذمّر والشكاوى التي واكبت التحاقهم. الأمر الذي طرح **أهمية النسق المؤسساتي المنظّم في الإعداد**، ومدى التنسيق الفعّال مع الشركاء المعنيين بهذه العملية. والمقصود بالطابع المؤسساتي المنظّم لعملية الاعداد، ذاك **الذي يستند الى مقوّمات** أهمها؛ وجود إطار مرجعي للإعداد واضح الأهداف، متوافق مع السياسة التربوية المعلنة للادارة التربوية، ويتوافر فيه مستوى مقبول من التعليم الفعّال والناشط[٢]، حيث تتحدّد الاحتياجات الفعلية للطلاب المستهدفين، وطرائق التعليم وأساليب التقييم والمتابعة، وتأمين المصادر المتنوعة للإعداد، والذي يشارك فيه الطلاب بتحديد مستوى حاجاتهم للتدريب والتطوير المهني.

ومع أنّ للكلية باعاً طويلاً في هذا المجال، إلا أنها ما فتئت تعاني من اختلال هذه الشراكة لأسباب بعضها معروف، والبعض الآخر مرتبط بطبيعة مهامها التي تتقاطع مع مؤسسات أخرى سواء في الإعداد أو في وظائف أخرى.

---

(١) تنص المادة ٣ من القانون رقم ٦٣٠ تاريخ ٢٠/١١/٢٠٠٤ على ضرورة إجراء وزارة التربية دراسة بداية كل عام دراسي لتحديد حاجات المدارس الرسمية الى اساتذة او معلمين.

(٢) المقصود به تلك العملية المعقدة التي تبدأ بالمتعلم وتنتهي به، فهو المحور الأساس في هذه العملية، بدءًا من توظيف خبراته واهتماماته وحاجاته مرورًا بالاهتمام بالفروقات الفردية بين المتعلمين وانتهاء باعتماد النظرية البنائية في أساليب التعليم، كما تذهب اليه مختلف الأدبيات التربوية.

وعليه، فقد أرتأت الإدارة أنّ احتياجات هذه الدفعة بوجه خاص تتطلّب التركيز على التمكّن من أساسيات المعلوماتية وإستخدام التكنولوجيا في التعليم، إضافة الى المزيد من التدريب العملي على ممارسة التعليم وفق الطرائق الحديثة (ما بين ١٢٠ و١٨٠ ساعة تدريب، بعد أن توزّعوا الى ٩ اختصاصات على ٣٠ شعبة ووضعت لهم رزنامه خاصة بعد تحديد مدة الدراسة بسنة جامعية واحدة مكّونة من فصلين مدة كل منهما ١٥ اسبوعًا دراسيًا).

منهج الإعداد بين النظري والتطبيقي

يتضمن منهج شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي[١] ثلاثة مكوّنات: المكوّن التربوي العام، والمكوّن التربوي المتخصص ومكوّن التدريب العملي. ومدّة اعدادها سنة دراسية واحدة لحملة الاجازة التعليمية وسنتين لحملة الاجازة الجامعية.

يستهدف هذا المنهج إعداد أساتذة متخصصين في التعليم للمرحلة المتوسطة والثانوية. ولا شك ان قاعدة التخصص اتسعت مع التوجّهات الجديدة لتمهين التعليم، لتشمل مجموعة من الكفايات على ما بينها من تقاطع وتكامل، بإعتبارها شروطًا أساسية للنجاح في هذه المهنة. وعليه فقد تحدّدت للمنهج أهدافه العامة؛ سواء على صعيد بناء المعارف واكتساب المهارات أوتنمية القيم والمواقف بما يتلاءم مع عملية تكوين هذا التوجّه المهني بصورة أكاديمية وتطبيقية معًا.

ففي مجال بناء المعارف؛ الغاية هي تحديث معارف الطالب في الاختصاص وتعميقها وتكاملها مع المعارف التربوية المساندة. وفي هذا السياق، روعيت

---

(١) القانون رقم ٥٢٣ تاريخ ٢٠٠٣/٧/١٦ والمرسوم التطبيقي رقم ١٣٥٧٩ تاريخ ٢٠٠٤/١٠/٢٠ (ويقصد بها شهادة الكفاءة للتعليم المتوسط والثانوي في كل من المواد التعليمية التي تدرس في الحلقة الثلثة من التعليم الاساسي وفي مرحلة التعليم الثانوي... وفي الاطر التربوية الاخرى).

أصول التوصيف في صياغة أهداف المقررات، من حيث وضوحها وملاءمتها للإختصاص، ووسائل تنفيذها، وحدودها المعرفية، وقابليتها للانجاز خلال رزنامة زمنية محددة، والأساليب الممكنة لتقييمها. وهذه من أصول العمل المؤسساتي ولا شكّ، الذي يقتضي أيضًا أن تتحمّل الهيئة التعليمية المسؤولية في تبعات أدائها، استنادًا الى فلسفة هذا المنهج التربوية في مجمل مضامينه ومكوّناته. وهنا تتداخل المعايير الاكاديمية في رسم صورة المعلم المنشود بين خبرات الواقع الفعلي ومقتضياته وشروطه وامكانياته واحتياجاته، وبين التصّورات النمطية أوالنموذجية التي يستهدفها مبدئيًا هذا الاعداد ويضفيها على هذه الصورة.

- أي معلّم في عصر المعلومات هذا الذي نشهد وتيرته المتسارعة؟ أهوالمثقّف والبيداغوجي، أم المتخصص المهني، أو المحترف في ممارسة التعليم وهندسة عملياته والتركيز على فعاليتها؟، وماذا عن معايير النجاح في هذه المهنة؟ وماذا عن التوجّهات الحديثة في التّعلم بعد إنتقال أثر ديداكتيك العلوم (أو التعلّمية) الى باقي حقول المعرفة، وظهور مصطلحات جديدة حول أنماط العلاقة بين عناصر المثلث البيداغوجي (معلم ومتعلم ومنظومة المعارف) لا سيما منها التفاعل وعقلنة التعليم، والتعلم بالكفايات، وتحويل المعارف الاكاديمية الى المعرفة المدرسية، وحلّ المشكلات والتعلّم بالإكتشاف والتحليل الخ. . .

- وهل يعني التكامل ضرورة تقديم الإعداد التربوي العام نفسه، كمرتكز أساسي لمنهج الاعداد الخاص في كل حقل من حقول الاختصاص؟ أم ينبغي تغيير موضوعاته تبعًا لحاجات الطلاب؟ وما العمل إذا كان التوجّه الراهن في عصر المعلوماتية هذا هو نحو المزيد من التخصص والتعمّق على حساب الاتجاه الموسوعي في طلب المعرفة! وفي المقابل، هل يعني تجنّب الموسوعية في التحصيل العلمي اليوم تمكين المتعلم من المعارف الأساسية أولاً دون ان تثقل منهجه الدراسي، فتتيح له هامشًا أوسع من

الحرية كي يبادر الى التعلّم الذاتي بالبحث والإستقصاء والإكتشاف وتجديد معارفه[١].

أما على مستوى المهارات؛ فالهدف تنمية التفكير العلمي لديه، وتأهيله لتدريس مادة اختصاصه، وتمرّسه بتقنيات التدريب والتقييم، وعلى إدارة الصف، ومن خلال إختباره بالأنشطة البحثية اللازمة لتحسين أدائه كمعلم. ولعل هذا ما يشكّل الاضافة النوعية لهوّية الكلية التطبيقية كمؤسسة إعداد معنيّة «بالتحويل الديداكتيكي» للمعارف الى المستوى المدرسي الملائم.

وفي خبرات العديد من الأساتذة شهادات لها دلالاتها على عنايتهم بتنمية المهارات المذكورة لدى طلابهم، كما تبيّن لنا من الملاحظات الواردة في الإستبيانات. مع العلم أن الفجوة لا تزال واسعة بين اعتماد الأساليب التقليدية في التعليم مقابل الطرائق الناشطة. وبالرغم من أنه لم يعد ممكنًا تجاهل النظريات المعاصرة في حقل الديداكتيك، ومفاعيلها على صعيد المنحى البنائي في التعّلم (constructivisme)، أو فيما يسمى «بالمعالجة المعرفية» (la remediation cognitive) المرادفة للتربية المعرفية، التي تربط بين القدرة على التعلّم والتطوّر الذاتي. أو تحت شعار «تعليم التعلّم» الذي يستهدف تحسين قدرات المتعلمين المعرفية عبر إكسابهم مهارات ومفاهيم مستحدثة سواء في البحث أوالتحليل أوتركيز الإنتباه، وإستخدام هذه المهارات في أكثر من وضعية وتطبيقها في عدة مجالات، والتدرّب عليها خارج سياق الأوقات النظامية للتدريس. وذلك الى جانب التمرّس بالطرائق والتقنيات المألوفة في التدريس؛ مثل حلّ المشكلات، ونقد التصوّرات وتحليل الأخطاء، والتفاوض والتبادل في العمل الفريقي، والتجريب والتعلّم الذاتي، وتنويع الأنشطة بهدف

(١) يمكن استخلاص العديد من الملاحظات اوالتساؤلات المماثلة من الادبيات التربوية على إختلاف توجهاتها، وبعضها لا يزال موضوع بحث ونقاش بين الأوساط المعنية بالأعداد، دون ترجيح او حسم شأنها في ذلك شأن الاجتهادات والمباحث التي تشكل مادة للاختبارات والتجارب قبل كل شيئ.

الإستكشاف. كما لوحظ أن التلاميذ يتفاعلون أكثر ويعملون بحماسة اكبر في الحصص الدراسية التي تجري في المختبرات المجهزة وأمام أجهزة الكمبيوتر أو المسجّلات أو الشرائح والشفافيات أو الأفلام الوثائقية. (انطوان طعمة ٢٠٠٢، ص ١١٢)

أما مسألة **التقويم** بمختلف أشكاله ومستوياته، فهي على رأس المهام المطلوبة من المعلم، ودونها عقبات جديّة. غير أنّ التحدّي الأبرز فيها هو نجاح المعلم في اعتماد «ثقافة التقويم التكويني» التي تمتحن قدراته المهنية عمومًا، سواء في إختيار الأنشطة الملائمة، أو في «المعالجة المعرفية» ومراعاة الفروقات الفردية، التي غالبًا ما تتأثر بالتحسّن المعرفي، كصورة الذات والثقة بالنفس، والتحفيز الذاتي للتعلّم، والنضوج الفكري، والإستقلالية، والإحساس بالمسؤولية، والسيطرة على الإنفعال، والسلوك الإجتماعي اللائق... (أندره تحومي ٢٠٠٩).

أخلص مما تقدّم، أن الصورة الواقعية للمعلم الخبير لا تكتمل ملامحها النهائية الا مع قضاء الوقت الكافي في الممارسة العملية. والأداء التعليمي وحده يكشف عن مفاعيل الأعداد، وعن درجة التمرسّ بالمهارات وإتقانها مع تراكم الخبرات. وبين المعلم المتمّرن والمعلّم الخبير اللامع مسافة زمنية قد تطول أو تقصر حسب الإمكانيات والقدرات الشخصية المختلفة للمعلمين. كما تفصل بينهما «مسافة معرفية» تتسع أو تضيق بمقدار ما سيتوفر للمعلم المتمرن من فرص للتطوير المهني، أو دورات تأهيل مستمرة، أو إغراءات الترقي الوظيفي، أو حوافز أو أية أشكال مبتكرة من المكافآت المادية أو المعنوية أو من المتابعة العملانية.

أما مجال القيم والمواقف فهو أوسع من أن تختزله أهداف محدّدة، اذ أنّ تنمية الرأسمال البشري وصناعة المستقبل يقتضيان من المعلمين خاصة، الإلتزام بقيم تربوية مهنية عند ممارستهم للتعليم. ولا شكّ أنّ العلاقة بين القيم والتعليم علاقة شائكة ومعّقدة، ومن الصعب تحرّي معالمها خصوصًا في حدود هذا

البحث. غير أنّ الواضح أمامنا هو الطابع المركّب والمتعدّد الأبعاد لمهنة التعليم، في خصائصها، ومعايير نجاحها، في عالم تتسارع التغييرات في مختلف وجوهه، إقتصاديًا وثقافيًا واجتماعيا، ولنا ان نتساءل:

أ ـ أية قيم ينبغي أن يحملها منهج إعداد الأساتذة للتعليم الثانوي في المجتمع اللبناني؟

ب ـ الى أية قيم ندعو طلابنا ـ المعلمين، الى القيم التي ندّعيها، أم الى تلك التي نعيشها ونخالفها في أفعالنا وعلاقاتنا وتعاملنا مع الآخرين؟

ت ـ وهل من السهل أن ننقل القيم بالتعليم إذا كان الواقع الإجتماعي حافلاً بما يتعارض معها؟

ث ـ وهل من أولويات لقيم التعليم في لبنان؟ قيم العيش الواحد أو المشترك، قيم التواصل والحوار والإنفتاح والحق بالإختلاف وبتعدّد الآراء، قيم القبول بالتنوّع ومراعاة الفروق الفردية، قيم قبول الأخطاء من التلامذة دون إستعلاء وسخرية، قيم ممارسة النقد الذاتي والجرأة في إعلان الخطأ والتراجع عنه، قيم الإعتماد على الذات والمبادرة الفردية، قيم المساءلة والمحاسبة، قيم الأصالة والحداثة، قيم ربط المعرفة بالحياة، قيم التعليم المنفتح والكريم والمسؤول، قيم الإستحقاقية والأهلية والكفاءة، قيم المناعة ضد الفساد وضد الإنغلاق والإقصاء والتعصّب، قيم المشاركة في قضايا الشأن العام، قيم سيادة القانون وبناء الحساسية ضد استغلال السلطة... وغيرها من القيم التي لم يعد يكفي رفعها كشعارات.

أما فيما يتعلّق بأعضاء **هيئة التدريس والتدريب في دورة الاعداد**، فقد تمّ تأمين العدد الكافي منهم عن طريق الإستعانة بمتعاقدين من أساتذة ومدرّبين من ذوي الخبرة.

ثّمة حاجة ولا شك الى دراسة أوضاع الهيئة التعليمية من حيث مؤهلات أفرادها لتولّي مهام التكوين والتأهيل، خصوصًا في ضوء التوجّهات الحديثة

للإعداد. اذ هناك العديد من القضايا المتصلة بهذا الجانب، سواء حول مضامين الاعداد ومستواه ونوعيته وجودته، أو حول سبل التكوين الضامنه للجودة، مثل إستخدام المقاربات المبتكرة في النقد والتحليل والتركيب في التعاطي مع المعارف والسلوكيات، وفي تنويع مصادر التعليم ونماذجه سواء في تدريس المواد أو في مجال التربية العملية. ولا بد في هذا السبيل من المبادرة الى تنظيم ورش عمل تدريبية دورية لتعزيز قدرات الطاقم التربوي الذي يتولى الاعداد، وذلك في سبيل تعميق معارفه في مختلف المقررات المنهجية، وفي توظيف النظريات التربوية في الممارسة الصفّية. وينبغي أن يترافق هذا مع التمسّك بإحترام المعايير الجامعية العريقة عند التعاقد مع الأساتذة او المدربين الجدد قبل الحاقهم بهذا الطاقم بطبيعة الحال.[١]

خامسًا: نتائج الإستطلاع

حول أسلوب تحليل البيانات، لا بد من الاشارة الى الخطوات التالية:

أولاً: تّم إدخال البيانات وإعداد الجداول الاحصائية للتوزيعات التكرارية، وإحتساب النسب المئوية لها بإستخدام برنامج Excel الإحصائي.

(١) تدعو التوصية الدولية بشأن أوضاع هيئة التدريس في التعليم العالي (اليونسكو ١٩٩٧) الى أن تبقى أعباء التدريس عليهم في حدود تسمح لهم بالإضطلاع بمهامهم ومسؤولياتهم إزاء طلابهم، وبواجباتهم في ما يخّص التعمّق العلمي والبحث والإدارة الأكاديمية (المادة ٦٢). وهذه من أهم القضايا المعيارية التي تشغل أهل الجامعة. وفي هذا السياق أظهرت الدراسات المتواترة حول آثار أعباء العمل الملقاة على عاتق هيئات التدريس إرتباطًا ذا دلالة بينها وبين النشاط البحثي أو تولّي المسؤوليات الأكاديمية الأخرى، أو المشاركة في مشاريع التنمية المحلّية. ويبدو أن هناك حاجة للقيام بتحديد دقيق للمهمات المتوقعة من أعضاء الهيئة التعليمية على إختلاف رتبهم وفئاتهم. وتعتمد معظم الدول مبدأ تكييف نصاب التعليم بحسب مقتضيات الاعباء الاخرى المطلوبة من عضو الهيئة التعليمية، حرصا على الإنتاجية الشخصية وضّنًا بالفعالية المتوقعة من ممارسته للتدريس واجراء البحث. (مثل مهامه في إدارة انشطة او المشاركة في البحث العلمي أو في اللجان الأكاديمية، او في أعمال التحضير والتصحيح والتقويم (رمزي سلامة ٢٠١٠).

ثانيًا: تّم وضع الجداول الاحصائية الخاصة بالسؤال الاول (تقدير درجة التحصيل) بحسب كل إختصاص، نظرًا للاعتبارات الآتية:

أ ـ تعدّد الشعب في الإختصاص، الواحد وإحتمال تأثير المتغيرات التابعة (إختلاف الاستاذ المكلّف بهذه الشعبة او تلك او تفاوت الأداء للاستاذ: نفسه بين شعبة واخرى او. . . .) في عملية التقييم.

ب ـ توزّع أساتذة المقررات بنسب متفاوتة، بحيث انيط بالاستاذ نفسه شعبة واحده او أكثر للمقرر نفسه، وفي اكثر من اختصاص.

ت ـ تكليف اساتذة المقررات المتخصصة (في الاعداد الخاص) بأكثر من شعبة أحيانًا وفقًا للحاجة.

ثالثًا: وضع جداول السؤالين الثاني والثالث (تقييم أداء استاذ المقرر) من حيث المواقف والقيم، ، وطرائقه في إدارة العملية التعليمية بحيث يمكن الربط فيما بينها بعلاقات أحصائية وتحليل مؤشراتها المتقاطعة، فأدرجت رموزها مقابل رمز كل مقرر، وذلك لكل إختصاص، وبحسب كل شعبة منه.

رابعًا: تّم إدراج ملاحظات الطلاب وآرائهم ومقترحاتهم حول تحسين شروط الاعداد، بعد تصنيفها الى المجالات التالية:

١ ـ الجانب التنظيمي الاداري للدورة.

٢ ـ مطالب ذات طابع مهني ـ وظيفي.

٣ ـ حول البنى المادية والتجهيزات.

٤ ـ منهج الاعداد في سياقيه العام والخاص.

٥ ـ حول النواتج المحصّلة\ المكتسبة في الدورة قياسا الى التوقّعات.

٦ ـ إقتراحات الطلاب لتحسين الأداء مصنّفة بحسب نوعية الإقتراحات ووفقًا لنسبة ترددها.

٧ ـ ملاحظاتهم العامة

خامسًا: تمّ إستبعاد الاجابات العامة الملتبسة وإهمال غير الجدّي منها.

سادسًا: تمثّل النسب المئوية المذكورة أمام كل مقرر (في السؤال الاول) الإجابات المحتسبة فقط من أصل العدد الإجمالي للطلاب في كل شعبة من الإختصاص. وتمثل النسب المئوية المحتسبة امام كل مقرر في السؤالين الثاني (الرمز B) والثالث (الرمز C) عدد الطلاب الذين أجابوا بإختيار التقدير الإيجابي فقط، إي من مجموع التقديرات الايجابية دون سواها، حيث لوحظ خلو عدد غير قليل من الاستبيانات من أية تقديرات، الأمر الذي إقتضى إستبعاد إحتسابها إيجابًا مراعاة لأمانة النقل.

١ ـ تقدير درجات التحصيل الذاتي للطلبة ـ المعلمين:

تقتضي **الاشارة أولاً** الى أنّ مسألة التقييم هذه سوف تقتصر على قراءة المتوسطات التي يمكن استخدامها كأساس للمقارنة بين مستويات التحصيل (المعارف والمهارات والمواقف والقيم وخبرات التواصل)، التي غالبًا ما يعبّر عنها الطالب بصيغة اجمالية عندما يسال عن حصيلة مكتسباته في برنامج أو مقرّر ما. وتشكّل هذه في الغالب إحدى الثغرات او نقاط الضعف الشائعة في أدوات القياس، حيث الصدق والثبات فيها يعتمدان جزئيًا على قدرة المستجيبين في تحديد اجاباتهم بدقة وصراحة وصدق.

ومن أكثر الأخطاء شيوعًا ما يقع بسبب نزعة متشددة في التقدير، خاصة حين يطال تصنيف سلوك أشخاص في مناصب معيّنة. أوما يقع تحت تأثير التساهل والمديح في وصف أداء معين، او ما يحصل عندما يتأثر المرء في تقييمه بالانطباع السائد في وسطه، او بإتخاذ موقف حيادي وسطي تجنّبًا للإنحياز. ولا بدّ للتخفيف من تأثير ذلك، من اتاحة الوقت الكافي امام المستجوبين عند تسجيل ملاحظاتهم، وبأن يكون موضوع القياس المنوي تقديره او تقييمه مما يمكن ملاحظاته بوضوح أكثر مما يتطلب الاستنتاج، ولا سيما عند استطلاع مجال الكفايات، أو ملاحظة الوضعيات ومؤشراتها، كما في حال

استخدام مقياس التصنيف المقارن على النحو الذي حاولت اعتماده في هذا الاستبيان.

ولا بدّ من **الإشارة ثانيا** الى جملة من المتغيرات التابعة، أهمّها:

أ ـ وتيرة متابعة الطالب المعلم للمقرر، منتظمة أم متقطعة، ونسبة تغيبه فيه، ومدى التزامه بأنشطته ومتطلباته.

ب ـ مستواه المعرفي، وخلفيته الثقافية والتربوية عمومًا، وحوافزه الشخصية للتحصيل العالي.

ت ـ درجاته وعلاماته التي نالها في التقييم المستمر، وموقفه من التقييم الأولي لنوعية الانشطة ـ التقارير التي أعدّها.

ث ـ التأثّر بآراء الأقران في توصيف المقرر وموقعه في الأختصاص.

ج ـ نوع المقرر وموقعه من المكونات العامة أو المتخصصة. إذ غالبًا ما يبدي بعض الطلاب تذّمرًا او تبّرمًا من المقررات التربوية العامة التي ينظر اليها كمداخل عامة يمكن الاستغناء عنها او استبدالها بأخرى ألصق باختصاصاتهم.

ح ـ مستوى أداء استاذ المقرر بالاجمال (تمكّنه، وكفاءته في اختصاصه، وفي ادارة الحصص التعليمية) كما تظهر في نوعية الاستجابة لدى طلابه ووضعية الطالب عند ملء الاستبيان، والظروف التي أحاطت بها، والتوقيت الذي خصص لها. ومع كل ذلك، تشكّل دراسة هذه المتوسطات قاعدة معلومات أولية، تبيّن مستويات تحصيل الطلاب في كل من المقررات المذكورة بحسب تقديراتهم الشخصية. وحين تتقاطع هذه المؤشرات مع الملاحظات والانطباعات والاقتراحات التي أبداها الطلاب، فإنها تعتبر مادة للتحليل، لنتبّين منها نوعية النواتج المكتسبة من الدورة قياسًا الى اقتراحاتهم العامة وتوقّعاتهم منها. كما يمكن أن نقارن نسب ترددها ودلالاتها وفقا لسياق الإعداد العام أو الخاص، أو بحسب الاختصاصات.

توزيع مقررات منهج الكفاءة وفقًا لسياق الاعداد (١٦ مقررًا في ٣٠ رصيدًا).

مكونّات الاعداد التربوي العام	عدد الارصدة	مكونات الاعداد التخصصي	عدد الارصدة	مكونات التدريب	عدد الارصدة
أصول التربية (مدارس تربوية حديثة)	١,٥	* تعليم مادة الاختصاص I	٣	تدريب مشاهدة ومشاركة	١,٥
علم النفس التربوي (النمو والتعلم)	٣	* تعليم مادة الاختصاص II	١,٥	ممارسة التعليم (بين ١٢ ـ ١٨٠ ساعة عمل للطالب)	٣
		* حلقة دراسية I	١,٥		
ـ تكنولوجيا التعليم	٣	* التقويم الخاص	١,٥		
ـ التقويم العام	١,٥	* مشغل/ مختبر	١,٥		
ـ نظام التعليم في لبنان	١,٥	* بحث اجرائي	١,٥		
ـ علم اجتماع التربية	١,٥	* حلقة دراسية II	١,٥		
منهج مادة الاختصاص	١,٥				
مجموع الارصدة	**١٣,٥**		**١٢**		**٤,٥**
نسبتها من المكونات ٣٥٪		٥٠٪		١٥٪	

في هذا المجال تفيد إحدى الدراسات المعنية بمسألة الإعداد أن هناك تباينًا ملحوظا حول الأوزان النسبية لمكوّنات منهج الاعداد الثلاثة (التربوي العام والتخصصي والتدريب العملي) بين برامج الإعداد في العديد من الدول العربية. حيث نرى أن التوّجه العام يقضي باعتماد النسب التالية: (٦٠ ـ ٦٥٪) من الساعات لمواد التخصص والمواد المساعدة بما فيها مقررات التدريب، و(٢٠ ـ ٢٥٪) منها للاعداد التربوي العام، والباقي (٥ ـ ١٠٪) للجانب الثقافي مع اعتبار الانشطة المصاحبة (الانشطة الطلابية والخدمات الاجتماعية النفسية) هي المسؤولة عن جانب الاعداد الشخصي والاجتماعي للطلاب.

غير أنّ هذا التوجّه لم يحسم الجدل المستمر حول فعالية هذه النسب، طالما أنّ المعوّل هو على تجارب الاعداد في سيرورتها، وما تفضي اليه من نواتج تعلّمية لها مفاعيلها اللاحقة.

ومن اللافت في هذا الصدد، أنّ العديد من مؤسسات الاعداد ما زالت تعاني من مركزية القرار التربوي بيد السلطة السياسية، وبالتالي من تأثيراتها السلبية على نوعية الاعداد والتدريب، وعدم تثمين مهنة التعليم على نحو يسمح باجتذاب أفضل نوعية اليها. وهذا كله، وغيرها من القضايا المتصلة بالفلسفة التربوية للاعداد، يضع مسألة مكوّنات المنهج وتوازنها في المرتبة الثانية من الأهمية. (جورج نحاس ٢٠٠٢، ص ١٩٨)

٢ ـ تقييم الأداء: من حيث المواقف والقيم، وادارة العملية التعليمية

أرى من المفيد التذكير هنا بأن مقاييس التقديرهذه، هي احدى أدوات القياس الأوسع استخدامًا في الأبحاث التربوية، كونها تستهدف تقييم الأداء في العديد من أوجه السلوك. غير أنّ نجاحها يتطلّب أولاً وضوحًا في الأهداف وسهولة وتبسيطًا لآلية التطبيق واتاحة الوقت اللازم لها. ومن الفوائد المرجوة منها عادة، تأمين طريقة لقياس القدرات والمهارات التي لا يمكن اجراؤها بالاختبارات التحريرية. ولها في المقابل قيودًا، نحو الأفتراض بأن المقدّرين هم

على علم بالسلوك النموذجي/ المعياري الذي على أساسه سوف يلاحظون و«يقيّمون» وهو أمر غير مضمون لدى الجميع في مطلق الأحوال. ومع ذلك، فقد وجدت أن بالامكان استهداف كفايات «افتراضية» من وراء هذا الاختبار، بصرف النظر عن امكانية التحقق من اكتسابها منها:

أ ـ تحفيز الطلاب/ المعلمين على الملاحظة النقدية لسيرورة العملية التعليمية، ولمستوى الاداء فيها، وممارسة النقد الذاتي حولها.

ب ـ تعريضهم لتمرين سريع لاختبار مدى اكتسابهم كفايات تقييم المواقف (تحديدها، وبيان مكوّناتها العقلية أو السلوكية اللفظية أو الحركية المرافقة لها، والاستجابات العاطفية والانفعالية. . . .) أو لتحديد القيم التي تقبع خلف السلوكيات الصفّية أو المواقف بمختلف أشكالها.

ج ـ اشراكهم في استكمال هذا «النموذج التوليفي» من المعايير واقتراحه كبطاقة تقييم لادارة عملية التعليم.

د ـ بناء تصوّرات مشتركة لملامح الهوّية المهنية للمعلم.

هـ ـ اثارة نقاش حول القضايا المتصلة بجودة التعليم، وما يتفّرع عنها من مسائل مرتبطة بواقع الطلاب، واستعداداتهم المهنية الراهنة، وتطلّعاتهم في هذا الاتجاه، وذلك على الرغم من الشوائب التي أحاطت بهذه المهمة.

وقد تبيَّن أن نسب التقديرات الايجابية (أي ما تمّ مراعاته من قبل الاساتذة) جاءت عالية لأنها تمثّل النسبة المئوية ممن أجابوا فقط. (يمكن مراجعة الجداول في الملحق، على سبيل المثال فقط، نظرًا لضيق المجال، علمًا أن أصل البحث يتضمّن عددا من الجداول يوازي عدد شعب الاختصاصات كلها). ففي اختصاص تعليم اللغة العربية وآدابها، يلاحظ مثلاً في الجداول رقم (١٢، ١٣، ١٤) أن نسبة التقدير الايجابي لمقرر أصول التربية (الممثل بالرمز A1) في الشعب الثلاث جاءت عالية (أي بين ٨٤ ـ ١٠٠٪) في كافة الوضعيات المشار اليها (وهي شعب أشرف عليها نفس الاستاذ على سبيل المثال). وكذلك هي

الحال تقريباً في مقررات الاعداد التربوي العام ـ أي علم النفس التربوي (A2) وتكنولوجيا التعليم (A3) والتقويم العام (A4) على تعدّد أساتذتها. ولم يظهر التباين في نسب التقديرات إلا مع مقرر نظام التعليم في لبنان (الممثل بالرمز A8) حيث تنخفض النسبة الى (٥٠ ـ ٥٣٪) كمؤشر على ضعف التزام استاذ المقرر باستثمار وقت الحصة الدراسية وعدم تنظيمهااوبعدم مراجعة نتائج التقارير مع الظلاب، وتجاهل الملاحظات أو تقبّل الرأي المختلف. وإغفال الوضوح والدقّة، وبعدم تنويع الأنشطة، وإهمال التركيز على تراتبية الأهداف التعليمية. وبالعودة إلى التقديرات التي طالعناها في السؤال السابق، نلاحظ مدى التقارب بينها وبين ما ورد حول درجات التحصيل في المقرر (A8) حين اعتبر ٤٣٪ من الطلاب أنها أتت في مستوى دون الوسط. وهذا مؤشر يرّجح الزعم بأن تدّني نسبة التحصيل في هذا المقرر يعود بالدرجة الأولى الى ضعف الأداء الاجمالي للاستاذ المشرف. وسوف تطالعنا ملاحظات الطلاب المتكررة لاحقًا بحالات مماثلة في اكثر من اختصاص عندما نستعرضها لاحقًا. أما في مقررات الاختصاص فقد سجّلت فيها أيضًا تقديرات ايجابية عالية نسبيًا، بل أضيف الى بعضها عبارات ثناء وتقدير اضافي لا سيما في مقررات تعليم مادة الاختصاص والمشغل/ المختبر والبحث الاجرائي.

كما اتضح من المطالعة الأولية للجداول البيانية غياب فوارق كبيرة في درجات التحصيل فيما بين الاختصاصات المختلفة. وفي المقابل، تفيد المؤشرات المتدنية نسبيًا في بعض المقررات عن تفاوت هذه الدرجات في كل مقرر باختلاف الاستاذ المشرف في هذه الشعبة او تلك، أكثر مما نجده بين شعبة وأخرى للاستاذ نفسه. لوحظت فوارق بسيطة في المؤشرات بين الاختصاصات عندما تعلّق الأمر بالمقرر نفسه (مثلاً في مكوّنات الاعداد التربوي العام لأصول التربية أو علم النفس التريوي أو. . . .) خصوصًا للاستاذ نفسه. ويرّجح ذلك بأّن التفاوت قد لا يكون مرّده إلى أداء استاذ المقرر، بل إلى نوعية التجاوب الذي أبداه طلاب الاختصاص الآخر مع هذا المقرر باشراف الاستاذ نفسه. أما مع أختلاف الاستاذ المشرف، فالفوارق أكبر بين اختصاص وآخر في

مقررات الاعداد التربوي العام. (كما يلاحظ مثلاً بين مؤشر التقويم العام في كل من اختصاص تعليم اللغة العربية وتعليم الكيمياء فرنسي). وفي هذا السياق أيضًا لم تلاحظ مؤشرات ذات دلالة عند المقارنة بين درجات التحصيل في مختلف الاختصاصات، في الحالة التي تكون فيها لغة الاستاذ المشرف على المقرر التربوي العام مختلفة عن اللغة الاجنبية لطلاب الشعبة التي يدّرسها، أما في مقررات الاختصاص فللمسألة معايير أخرى.

٣ ـ ملاحظات الطلاب، آراؤهم واقتراحاتهم:

آثرت أن أدرج هذه الملاحظات والآراء والمقترحات بالترتيب الذي يعكس أهميتها وأولويتها بالنسبة لأصحابها الطلاب، وبالوتيرة التي تردّدت بموجبها من مختلف الاختصاصات تعدادًا وتكرارًا (فتكون نسبة ما تردد في الاختصاصات الاكثر عددًا كالرياضيات أكبر من غيرها) وبعد أن عمدت إلى استخلاصها، واستجلاء فحواها ومراميها من مختلف الصيغ اليى وردت بها. ولم أجد من المفيد تحويل هذه الملاحظات الى جداول احصائية بالمعنى الدقيق للكلمة، حتى لا ينصرف الاهتمام إلى مجرد المقارنة بين معدلاتها، فتغيب معها المضامين وتضيع المقاصد. لذلك رأيت أن ايرادها بالتدّرج المشار اليه من حيث الاهمية سوف يعّوض عن ذلك الأمر دون أن يخلّ بصدقية تمثيلها.

فماذا كان لدى هؤلاء الطلاب/ المعلمين من مطالب رفعوها بصرف النظر عن طبيعة اختصاصهم؟هذه رزمة منها مستلّة من لائحة طويلة:

أ ـ في الشأن التنظيمي للدورة:

الخلل في توقيت الفصلين الاول والثاني ـ فصل أيام التدريس في المدارس (١٢ ساعة تدريس اسبوعيًا) عن أيام الحضور الى الكلية لاتاحة الوقت الكافي للاعداد ـ التعرّض لضغوط كبيرة جراء الانتقال من أماكن بعيدة ـ اطلاع الطلاب في بداية الدورة على تفاصيل اكثر عن متطلبات الاعداد وشروطها وانظمتها وتحديد رزنامة التعليم والامتحانات مسبقًا ـ عدم التمسّك بحرفية الانظمة

والاجراءات القانونية ـ زيادة فرص التواصل أكثر مع الطلاب لمعالجة مشكلاتهم وشكاويهم ـ تخصيص جهازاداري كفوء ومتفرغ لمتابعة شؤون دورة الاعداد ـ التنسيق أكثر بين اساتذة المقرر الواحد للحدّ من الفروقات بين شعبة وأخرى ـ لفت نظر بعض الاساتذة الى التزام الاصول التربوية والحيادية في التعامل مع الطلاب ـ تغذية المكتبة بالمراجع المتخصصة في تعليم المواد لتسهيل الانشطة البحثية امام الطلاب. . . .

ب ـ مطالب ذات طابع مهني وظيفي:

تجنيب الطلاب الاشكالات والخلل في تأمين الرواتب والمستحقات المالية ودفعها في أوقاتها ـ التنسيق بين الكلية وأجهزة الوزارة ـ قلّة الفرص الكافية خلال فترة الإعداد من قبل ادارات مدارسهم ـ زيادة بدل النقل ـ توفير دليل ارشادي في بداية الدورة حول الوضع الوظيفي الراهن للمعلمين ولكافة التشريعات والأنظمة والاجراءات التي ترعى شؤونهم. .

ج ـ حول البنى المادية والتجهيزات

افتقار مركز الاعداد الى مساحات كافية لاستيعاب الطلاب بشكل لائق، والنقص في تجهيز قاعات التدريس بالمراوح او المكيّفات وبالزجاج العازل للتلّوث الضجيجي ـ تأمين الخدمات الميّسرة للطباعة والاستنساخ للطلاب ـ تجهيز المختبرات بشكل ملائم للأعمال التطبيقية او تأمين التعاون مع كليات أخرى تتوفر فيها المواد والأجهزة اللازمة لذلك وإلا فماذا يعني مقرر المشغل/ المختبر والبحث الاجرائي بالنسبة لبعض الاختصاصات العلمية؟!

د ـ حول منهج الاعداد وتطبيقاته في السياقين العام والخاص

تعددت المطالبة بما يلي:

- التركيز أكثر على طرائق التعلّم وحل المشكلات في التحصيل المدرسي
- الاعتماد على الانشطة التطبيقية او الوظائفية الهادفة لأنها أكثر فائدة من التقارير النظرية.

- التركيزعلى الجديد والأكثر حداثة في تعليم مادة الاختصاص.
- الكفّ عن النمط الاملائي التلقيني والتركيز في المقابل على طرق التحاور والتفاعل وطرح المشكلات.
- توزيع الطلاب الى شعب بحسب مستوياتهم في مقرر تكنولوجيا التعليم.
- التركيز أكثر على تعليم ادارة الصف ومواجهة الصعوبات التعليمية عند التلامذة وكيفية معالجتها وخاصة في تعليم مادة لاختصاص
- اختلال التوازن بين مقررات الفصلين الاول والثاني من حيث حجم الضغوط التي تتطلبها نوعية الانشطة والتقارير. والإخلال بالتوصيف المطلوب بين شعبة وأخرى.
- موضوعات الحلقة الدراسية I وII ينبغي أن تكون اكثر حداثة وارتباطًا بالاختصاص، (المشكلات أو الصعوبات الراهنة في التعليم مثل الاندماج والاختلاط بين التلامذة ومظاهر العنف المدرسي وعوائق التنشئة لدى الناشئة بعد الأزمات والحروب والخ...)

هـ ـ من النواتج المكتسبة من الدورة

- اكتساب معارف وخبرات تربوية جديدة ومهمة حول تقييم المنهج وتحليله وطرائق تعليمه وأساليب التقييم فيه..
- التعمّق في مادة الاختصاص لتحسين الاداء وتعزيز الثقة في قدرات تعليمها، والاطلاع على مناهج تعليمها في دول أخرى عربية وأجنبية.
- تبادل الخبرات فيما بين المعلمين، وبينهم وبين اساتذة الكلية وهي تجربة غنية ومفيدة مهنيًا ونقابيًا.
- اختبار تجربة غنية في اللقاء المتنوع مع زملاء من مختلف المناطق والانتماءات، والتمسك بهذه التجربة وضرورة تعميمها لايجابياتها العديدة في حقل التعليم الرسمي خصوصًا.

- ازالة الكثير من الهواجس والأوهام والأفكار السلبية المسبقة عن الآخرين، ولا سيما الاقرار بالحاجة الدائمة الى التجديد وتحديث المعارف وتنويع المقاربات والانفتاح على تجارب الاخرين.
- التوسع في معرفة تكنولوجيا المعلومات والتعليم بوجه عام.
- التعّرف الى بعض الأنظمة والتشريعات الخاصة بالحقوق والواجبات في مهنة التعليم والاطلاع على خطة النهوض التربوي.
- التمّرس بمنهجية إعداد التقارير الجامعية الفردية وبالمشاركة مع فريق بحثي.
- تحفيزنا كطلاب لمتابعة التحصيل العالي في مادة الاختصاص.
- التعّرف الى دور كلية التربية في اعداد المعلمين والى أهمية الاعداد المهني على مستوى شهادة الكفاءة قبل ممارسة التعليم أو اثناء الخدمة بالرغم من كل الشوائب..
- تنمية مهارة التواصل والحوار مع الآخرين زملاء واساتذة.
- نعتقد أن مفاعيل الإعداد في هذه الدورة سوف تظهر لاحقًا في أداء المعلمين وسلوكياتهم، وسوف يكتشفها كل طالب بنفسه أكثر من الأحكام النظرية حولها.

و ـ اقتراحات الطلاب وتصّوراتهم لتحسين الأداء

لا بّد من الاشارة هنا إلى أنَّ عددًا من هذه الاقتراحات يمكن أن يكون قد ورد بصيغ مختلفة فيما تقدّم. واذا كان من فائدة في هذا المجال، فالأفضل تصنيفها وفقًا لنوع الاقتراح للاحاطة بها، وان كان ذلك على حساب الترتيب السابق، أي وفقًا لمعدل تردّدها في مختلف الاختصاصات، وبالتالي تبعًا للأهمية مع الاشارة الى أنّ معظمها جاء من دون ذكر أية تبريرات.

١ ـ على صعيد ادخال تعديلات في المنهج:

أ ـ زيادة حصص تكنولوجيا التعليم، وتحسين مستوى اللغة الاجنبية.

ب ـ استحداث مادة لعرض المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلمين في التعليم، وتدريبهم على أصول التعامل مع ادارات المدارس ومع الأهل

ت ـ العمل على تلافي التكرار والتداخل في بعض المقررات التربوية العامة.

ث ـ التركيز على السياق الخاص من الاعداد (تعلّمية المواد).

٢ ـ حول التنظيم والآليات الادارية المعتمدة:

أ ـ ضرورة التنظيم والتخطيط والتنسيق المسبق مع أجهزة الوزارة قبل بداية الدورة.

ب ـ اجراء دورات الاعداد في المحافظات عبر استحداث فروع جديدة للكلية، وتمديد فترة الاعداد.

ت ـ اقتراح آلية عملية لاستمرار الاشراف على التدريب حتى ما بعد التخرج طلبًا لتحسين الاداء وللمزيد من التمّرس (يمكن اجراؤها أيام السبت مثلاً).

ث ـ عقد لقاءات دورية مع الطلاب خلال فترة الاعداد لتوضيح العديد من المسائل.

ج ـ تنظيم نشاطات ثقافية لامنهجية فنية ورياضة واجتماعية للتخفيف على الطلاب.

٣ ـ حول أداء الاساتذة من حيث المواقف والقيم:

أ ـ استبعاد الانحياز والتمييز في العلاقات الشخصية مع الطلاب وتغليب المرونة والتفهم في التعاطي مع الاوضاع والحالات الخاصة للطلاب.

ب ـ الحدّ من النزعة المثالية والمقاربات غير الواقعية من قبل البعض في

تناول القضايا التربوية وتشخيص الصعوبات التعليمية أو في طرائق التدريس وتجنّب التقييم النهائي القائم على الحفظ.

ت ـ مراعاة الفوارق بين الاختصاصات العلمية وغيرها من قبل اساتذة مقررات الاعداد التربوي العام. وتدريس بعض المقررات باللغة الاجنبية المناسبة في الشعب المتجانسة لغويا..

ث ـ عقد دورات تدريبية متخصصة وقصيرة المدة تحدّد موضوعاتها المركزة مسبقًا فتعرض فيها تجارب وخبرات ومشكلات وصعوبات تعليمية لمناقشتها وتبادل الآراء حولها.

ملاحظات عامة

تتّسم هذه المجموعة من الملاحظات بالعمومية لذلك هي خارج التصنيفات السابقة وان جاء بعضها مكررًا بصيغ مختلفة.

- ثّمة تساؤلات حول الذهنية السائدة لدى البعض بأن الاعداد في محصّلة الأمر هو فقط علامات ونجاح!
- تحويل مقررات الاعداد التربوي العام الى حلقات دراسية متكاملة تعطى كقضايا ومسائل متصلة بواقع الممارسات التعليمية واشكالاتها.
- يخلو الاستبيان من سؤال عن رأي الطالب بنظام التقييم بما فيه الامتحان الخطي.
- ادارة شؤون الدورة كانت جيدة عمومًا رغم المآخذ وتسجيل الشكر والتقدير للمشرفين عليها منسقًا وعميدًا وموظفين.
- اقتراح بجمع ملاحظات المعلمين حول الكتب المدرسية المعتمدة واستخلاص مطالبهم بتصحيحها لمعالجة بعض مشكلاتهم في التدريس.
- يفتقر البعض الى التحلّي بأداب المهنة، كما يؤخذ على بعض الأساتذة الازدواجية في المواقف.

سادسًا: خلاصة عامة

لا شكّ أنّ هناك جوانب ومسائل فرعية متصلة ظلّت خارج حدود هذا البحث. ومع ذلك فقد أضاء على جوانب أساسية من عملية الإعداد، لا سيما منها تقييم مكوّنات المنهج، وسيرورة تطبيقه، وأطره التنظيمية، وكيفية «ادارته». كما تطرّق الى التحقّق من الكفايات المكتسبة لدى الطلاب على وجه الإجمال، باعتبارها واحدة من التوجّهات التي يعوّل عليها الاعداد. وربما أتاح هذا التقييم النوعي، للمعنيين، العناية أكثر بهندسة عملية الاعداد نفسها، وتوفير شروط أفضل لنجاحها. ومن المرتجى ان يسهم بإدخال التعديلات اللازمة على منهج الاعداد نفسه، بعد الأخذ بملاحظات الطلاب وآرائهم واقتراحاتهم في هذا المجال.

لقد كشفت هذه التجربة عن عناصرالقوة في البرنامج، كالتركيز على تنمية المهارات والخبرات التربوية الجديدة، خاصة في تدريس مواد الاختصاص، أو في إعداد التقارير، أو في تبادل الخبرات بين المعلمين. وكذلك في زيادة التعّمق بمادة الإختصاص والإطلاع على مناهج تعليمها في دول اخرى. أو في توفير الفرصة للبعض لازالة أفكارهم السلبية المسبقة عن الآخرين بعد اللقاء بهم، أو من خلال الإقرار بالحاجة الدائمة الى التجديد وتحديث المعارف وتنويع المقاربات، والإنفتاح على تجارب الآخرين، وتعزيز الثقة بالنفس في ممارسة التعليم.

ويمكن أيضًا في هذا المجال، جمع ملاحظات المعلمين حول الكتب المدرسية التي يستخدمونها، لمناقشة طرائق تعاملهم معها وكيفية تطبيق أساليب التقييم المستخدمة فيها، والبحث في النواقص التي تشوبها تمهيدًا لتعديلها وبشكل دوري.

في المقابل، ومن نواحي الضعف في هذه التجربة، ما شهده طلاب هذه الدفعة على «الحالة التي تختبرها» كلية التربية في كل مرّة يدفع اليها بفوج جديد من المعلمين المتعاقدين بغية اعدادهم على وجه السرعة. في حين طاولت

ملاحظاتهم ومآخذهم، البنى والتجهيزات وضغوط الإعداد أثناء الخدمة، وتجاهل بعض الأساتذة لخبراتهم الذاتية في التعليم، وعدم الإفادة منها عند مناقشة القضايا المتصلة بالطرائق والتقييم، والمعوقات التي تعترض تطبيق المناهج الجديدة على سبيل المثال. إنّ من بين تلك الملاحظات ما يدعو الى التأمل والتبصّر كتلك التي أشارت الى أن للإعداد أهدافًا وفوائد تتعدى إجتياز الانشطة المنهجية للفوز بالعلامات، الى ما هو أبعد وأجدى وأغنى في تجربة الإعداد نفسها، بما توفره من فرص لتعميق المعرفة ومراجعة القناعات والأحكام المسبقة.

والواقع أن اغفال هذا الأمر يضيّع على الأستاذ المشرف فرص الاطلاع على جوانب مهمة وواقعية من الممارسات التعليمية المتنوعة، التي يقوم بها طلابه المعلمون في أكثر من بيئة، وفي مختلف الظروف. وإذا كان لتلك التجارب ان تشكّل مادة غنية لمقاربة المشكلات التي يعاني منها التعليم الرسمي والمنهج الدراسي او الكتاب المدرسي في مختلف المناطق اللبنانية، فلا شكّ أنّ من بينها من اختبر أوضاعًا وحالات خاصة أكثر دلالة مما تطرحه بعض النظريات التربوية التقليدية.

وفي هذا السياق أيضًا، تندرج ملاحظاتهم المتكررة حول غلبة النمط الإملائي التلقيني السائد في الأداء التعليمي لدى معظم المعلمين. وقد ردّه معظمهم الى العوائق التي ما زالت تعترض تطبيق المناهج الدراسية الجديدة، خاصة في المواد العلمية، حيث تفتقد العديد من المدارس الرسمية للمستلزمات الأولية للتطبيق. كما ردّه بعض آخر الى ضعف الحوافز للمشاركة في أي نشاط تجديدي، ربما بسبب طبيعة خبراته في التدريس. ولنا أن نتساءل من أين اذن يبدأ العمل التغييري في واقع التعليم؟ من تعزيز البنى المادية والتجهيزات، أم من المنهج او البرنامج التطبيقي، أم في تعديل الممارسات التربوية المتكئة ربما، الى القناعات والمسالك التقليدية السائدة عمومًا في الذهنية الثقافية؟

وما العمل إذا حالت الأطر التقليدية، سواء في الاعداد أو التأهيل أو في التدريب، دون إحداث التغيير أو التجديد المرتجى؟

الاجتهادات حول هذه القضايا أوسع من أن تناقش في حدود هذا البحث. في وقت يزداد النقاش في الأوساط التربوية عمومًا، حول سبل تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى عائداته، بما يتوافق ومقتضيات البيئة الثقافية وخصوصياتها. «الجودة في الخدمة التعليمية»، لاتزال إحدى أهم المزايا التي تستهدفها برامج إعداد المعلمين في كليات التربية عمومًا. وهي تلّخص أكثر من معيار في واقع الأمر، تبعًا للتوظيف المتوقّع لها، كالوظيفية أو الإنتاجية، أو الفعالية، أو التمّيز والندرة، أو المرموقية أو التفوّق. (نخلة وهبه ٢٠٠٣، ص. ٣٤)

أما في واقع الحال، فلنا أن نترقّب مع المعنيين بدور الكلية ورسالتها، إقرار التشريعات والأطر التنظيمية الآيلة الى حصر تعيين المعلمين في كافة المراحل بخريجي كليات التربية، وتنظيم الوظائف التربوية المساندة للعملية التعليمية، ووضع اطار وطني لإعداد المعلمين وتطوير مؤهلاتهم المهنية. ألا يعتبر هذا بحدّ ذاته إسهامًا فعّالاً في مشروع النهوض التربوي في لبنان؟!

مراجع البحث:

- بنوت، هشام (٢٠٠٤). **أسس ومعايير مناهج إعداد الكفاءات التربوية في كلية التربية**. (ورقة غير منشورة من وقائع ندوة التوجهات الحديثة في إعداد المعلمين ودور كلية التربية التي جرت بالتعاون مع مكتب اليونيسكو في بيروت)
- تحومي، اندره (٢٠٠٩). **الشخصية مصدر الإعداد وهدفه**. (بحث مقدم الى المؤتمر التربوي الثاني حول المؤسسات الجامعية لأعداد المعلمين في البلدان العربية الذي عقدته الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في بيروت عام ٢٠٠٧)
- حمود، رفيقة (١٩٩٨). **الإتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم**. (دراسات وأبحاث إجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي المعلمين أثناء الخدمة في قطر) ١٩٩٨.
- سلامة، رمزي (٢٠١٠). **قضايا الهيئات التعليمية في التعليم العالي من المنظور الدولي**. (تقارير غير منشورة لورشة العمل حول التجارب العالمية في تنظيم الجامعات وتطويرها التي نظّمتها وزارة التربية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الأقليمي في بيروت في حزيران ٢٠١٠).
- طعمة، أنطوان (٢٠٠٢). **الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الواحد والعشرين في المرحلتين المتوسطة والثانوية**. (أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الذي عقد في تشرين الثاني ٢٠٠١ في بيروت).
- كلية التربية (١٩٩٩). **دور كليات التربية في الجامعات العربية في تطوير التعليم ما قبل الجامعي**. أبحاث المؤتمر التربوي العربي في بيروت.
- كلية التربية (١٩٩٨). **إعداد المعلم في سوريا ولبنان في ضوء المستجدات**

المعاصرة. (أوراق غير منشورة من اعمال الندوة المشتركة بين كليتي التربية في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق في كانون الاول ١٩٩٨).

- المركز التربوي للبحوث والإنماء (٢٠٠٠). **وثيقة التوجّهات الإستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥**. بيروت: مطبعة المركز التربوي.
- المركز التربوي للبحوث والإنماء. **إعادة بناء القطاع التربوي وتنميته**. (وقائع المؤتمر الوطني الأول للتربية عام ١٩٩٦ في بيروت)
- المكتب الأقليمي للتربية في بيروت (٢٠١٠). **نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية**، تحرير عدنان الأمين. (أعمال المؤتمر الأقليمي العربي حول التعليم العالي الذي عقد في القاهرة في حزيران ٢٠٠٩).
- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (١٩٩٩). **الدولة والتعليم في لبنان**، تحرير منير بشور. الكتاب السنوي الاول. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠١). **الإدارة التربوية في البلدان العربية**. تحرير عدنان الأمين. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (١٩٩٧). **التعليم العالي في لبنان**. إشراف عدنان الأمين. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠١). **القيم والتعليم**. الكتاب السنوي الثالث. تحرير رؤوف الغصيني. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠١). **إعداد المعلمين في البلدان العربية**، (أعمال المؤتمر الذي عقد في بيروت في تشرين الثاني).
- وهبه، نخله (٢٠١٠). **تكوين المعلمين في العالم العربي: مقاربة من خارج الطقوس**. بيروت: دار الفكر اللبناني.
- Donnay, J.et Romainville, M. (1996): **Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend?** Bruxelles: DeBoeck &Larcier.

- Day, Ch. (1999). **Developing teachers, the challenges of liflong learning**. London: Falmer Press.
- Higginson, F.L (1996). **Teacher roles and global change: an issue paper**. Geneva, the 45th Session of the international Conference on education, UNESCO, 30 Sept. - 5 oct.
- Huteau, M. et al. (1994). «Apprendre à apprendre», In **Apprentissages et didactiques ou en est-on?** (coordonné par Gérard Vergnaud) Paris: Hachette Education.
- **IUFM, Plan de formation: Professeurs des écoles (2002)**. (communication IUFM, Accademie de Versailles) France.
- **Livret national du professeur stagiaire IUFM** (2002) Paris.
- Develay, M. (1994). **Peut-on former les enseignants?** ESF,Paris.
- Develay, M. (1992). **De l'apprentissage à l'enseignement**, ESF, Paris.
- Peratti, A. et Al. (1998). **Encyclopedie de l'évaluation en formation et en éducation**, Guide pratique, coll. Pedagogies outils, ESF, Paris.
- Wiggins, G. (1993). **Assessment: Authenticity, context, and validity**. Phi. Delta kappan, 7, 5, 200-214.

الجامعة اللبنانية
كلية التربية
العمادة

ملحق (١)

استطلاع (رقم (18/491)) / دورة إعداد أستاذ تعليم ثانوي متمرن ٢٠٠٨-٢٠٠٩

يهدف هذا الاستطلاع الى مساعدة كلية التربية على تجاوز الاخطاء والهفوات التي تكون قد وقعت بها، وتقييم أداء أفراد الهيئة التعليمية، الذين قاموا بالتدريس والتدريب في هذه الدورة، من خلال آرائكم ومقترحاتكم. لذا نتمنى عليكم ملء هذا الاستطلاع بكل صدق وموضوعية.

الاختصاص: .....تعليم علوم الحياة..... **الشعبة:** .....

أولاً: تقييم درجة التحصيل الذاتي

كيف تصف درجة التحصيل المكتسبة في كل مقرر على صعيد المعارف، و/أوالمهارات، و/أوالمواقف، و/أو القيم والمواقف وخبرات التواصل؟ حدد إجابتك بوضع إشارة × في الخانة التي تختارها:

رمز المقرر	إسم المقرر	جيدة جداً E١	جيدة E٢	متوسطة E٣	دون الوسط E٤	ملاحظات/غيرذلك E٥
A١	أصول التربية			X		
A٢	علم النفس التربوي		X			
A٣	تكنولوجيا التعليم	X				
A٤	التقويم العام		X			
A٥	تعليم مادة الاختصاص ١	X				
A٦	منهج مادة الاختصاص			X		
A٧	حلقة دراسية ١		X			
A٨	نظام التعليم في لبنان		X			
A٩	علم إجتماع التربية		X			
A١٠	التقويم الخاص		X			
A١١	تعليم مادة الاختصاص ٢			X		
A١٢	مشغل/مختبر		X			
A١٣	بحث اجرائي		X			
A١٤	حلقة دراسية ٢		X			
A١٥	تدريب مشاهدة ومشاركة			X		
A١٦	ممارسة التعليم	X				

ثانياً: تقييم أداء أستاذ المقرر من حيث المواقف والقيم

أي من المؤشرات المذكورة أدناه لم تتم مراعاتها من قبل الأستاذ على نحو مقبول لديك؟ حدد رمز المقرر تحت كل مؤشر.

الرقم	الوضعيات/المؤشرات	تمّت مراعاتها باستثناء (يرجى ذكر رمز المقرر أو المقررات)	غير ذلك حدد
B١	يلتزم بمواعيد المحاضرات وبالوقت المخصص لكل منها (٩٠ دقيقة)	A6, A10, A15	
B٢	يحسن تنظيم الحصة وإستثمار الوقت	A6, A10, A15	

B٣	يحرص على التفاعل ايجابيا (إحترام، إصغاء وحوار، ود ومرح، تحفيز...)	A1 , A9	
B٤	يتقن تنظيم أنشطة التربية العملية ومتابعة صعوباتها وحل مشكلاتها مع المدربين والمتدربين	A1 , A6, A9 , A10, A15	
B٥	يتحقق من إكتساب الطلاب للمعارف والمهارات المطلوبة، ويصوّب معهم نتائج الإختبارات والأنشطة	A1, A2, A4, A6, A8, A9 , A10, A13, A15	
B٦	يوازن بين الإنضباط والجدية، ويستخدام العبارات اللائقة مع الطلاب		
B٧	يتقبّل الملاحظات والاعتراضات أو الاختلاف في الرأي بانفتاح وايجابية	A1, A5, A9,	
B٨	يفسح المجال للحوار وطرح الأسئلة والاجابة عليها		
B٩	يساوي بين الطلاب دون تمييز في الفرص والمشاركة والانشطة والمكافأة والتنويه على انجاز العمل		
B١٠	يظهر اندفاعا وحماسا في التعاطي مع الطلاب خلال الحصة الدراسية	A1 ,A6, A10, A11 , A15	
B١١	يتجنب الانحياز أو التمييز بين الطلاب		
B١٢			
B١٣			

ثالثا: إدارة العملية التعليمية (المهارات وطرائق التعليم المستخدمة)

ضع رمز المقرر في الخانة المناسبة (يمكن اضافة وضعيات أخرى لم يرد ذكرها):

الرقم	الوضعيات/المؤشرات	نعم بإستثناء (يرجى ذكر رمز المقرر أو المقررات)	غير ذلك/حدد
C١	يوزع على الطلاب التوصيف المعتمد للمقرر ويطلعهم على أساليب التقويم ومعاييره	A6, A7, A10, A11, A14	
C٢	يعتمد العروض الصفية لتقارير وأنشطة الطلاب للشرح وتركيز المعلومات	A6, A11 , A15	
C٣	يشرح بوضوح وتركيز ودقة	A6, A10, A11 , A14 A15	
C٤	يتجنب التلقين والاملاء، ويحث على التحصيل الذاتي، ويرشد الى المراجع الاساسية	A1, A9	
C٥	يركز على المواقف التعلمية وتنويع الانشطة، ويستخدم الطرائق المناسبة لها	A1 , A9	
C٦	يعتمد تراتبية الاهداف التعلمية في شرح المادة وتنظيم طرحها لاكتساب المعارف والمواقف والقيم والمهارات	A2, A4, A6, A7, A11, A13 , A15	

C٧	يراعي إختلاف مستويات الطلاب في الشرح والتوضيح والدعم وطرح الاسئلة		
C٨	يتحقق من إكتسابهم للكفايات المطلوبة في كل محور أو درس ويراجع معهم نتائج الاختبارات	A١, A٦, A٨, A٩	
C٩	يتقن مادته بعمق ويتابع ما استجد فيها	A١, A٦, A١١, A١٥	
C١٠	يجيد لغة التعليم ولغة أجنبية		
C١١			
C١٢			
C١٣			
C١٤			

رابعا: توقعاتك، إنطباعاتك وإقتراحاتك

١. أعط رأيك في تنظيم الدورة وإدارتها. أذكر ٣ نقاط ضعف:

١/١ إجراء عدد كبير من الامتحانات في مدة قصيرة لا يؤدي إلى الإستفادة والجودة.

١/٢ كثافة البرنامج والضغط النفسي الذي يحصل دون تحقيق الأهداف

١/٣ الوقت القصير نسبياً المخصص لشرح المادة الكتابية / التعامل مع الطلاب الكفاءة على انهم طلاب مرحلة ثانوية.

٢. أذكر بعضا من توقعاتك التي تحققت خلال هذه الدورة:

٢/١ تنظيم الخبرات المجموعة لدى من قالب علمي ومنهجي

٢/٢ القدرة على استخدام التكنولوجيا في مجال التربية والتعليم.

٢/٣ الكشف عن بعض المفاهيم والمواقف الخاصة بالعلم في صفة فاصة في مجالات التقويم.

٣. أذكر بعض الاقتراحات التي يمكن أن تشاركنا بها (في شتى المجالات):

٣/١ تقليل عدد الامتحانات لضمان الإستفادة

٣/٢ التخفيف من الضغط النفسي على الأساتذة (الطلاب) وعدم تهديدهم بالفصل بشكل متواصل

٣/٣ الأخذ بعين الإعتبار امكانات السكن المختلفة للطلاب والتعامل معهم على هذا الأساس

٣/٤ ضاصة في مسألة الغياب.

ملاحظات:

إن التصلب والقسوة الذي مارسته الإدارة هذا العام وعدم تفاعلها وتفهمها لأوضاع الطلاب المختلفة والضغط الذي يعانونه أدى بشكل مؤكد إلى تقليل كمية الإستفادة والجدية للكتسبة خلال العام. فالإدارة مثلاً، مع احترامنا وتقديرنا الكامل لقدرتها على فرض ما يصب في مصلحة الطلاب والكلية وخلق مناخ علمي قائم على الإحترام والحوار.

ملحق (٢)

التشريعات المتعلقة بأصول التعيين في وظيفة أستاذ ثانوي:

أولاً: نصّت المادة ٤١ الفقرة الثانية من المرسوم الاشتراعي ٢٦ الصادر في ١٨ كانون الثاني سنة ١٩٥٥ "أحكام متعلقة بتنظيم وزارة التربية الوطنية" على ما يلي: "تعطى الأفضلية في تعيين أساتذة التعليم الثانوي للحائزين شهادة الكفاءة في مادة الاختصاص من معهد المعلمين العالي ثم للحائزين إجازة تعليمية في مادة الإختصاص من المعهد نفسه. ويعيّن في المراكز التي تبقى شاغرة المرشحون الذين ينجحون في إمتحان خاص يشترك فيه الحائزون اجازة تعليمية في مادة الاختصاص.

ثانياً: نصّت المادة الاولى من القانون ٧٢/١ الصادر في ١٣ كانون الثاني ١٩٧٢ على ما يلي : يعيّن، بدون مباراة، برتبة وراتب استاذ متمرّن للتعليم الثانوي من الرتبة الثانية - الدرجة السادسة - خريجو كلية التربية في الجامعة اللبنانية الحاملون شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي والمستفيدون من منحة اعاشة وفقاً للقوانين المرعية في كلية التربية،شرط ان يكونوا قد نالوا الاجازة التعليمية بنتيجة متابعة الدراسة في الكلية المذكورة. على ان تطبّق بصورة استثنائية احكام هذه المادة على جميع الطلاب الاحرار الموجودين حالياً في كلية التربية وعلى الذين انتسبوا اليها ابتداء من العام الدراسي ١٩٦٤-١٩٦٥.

ثالثاً: نصّت المادة ١٢ من مشروع القانون الموضوع موضع التنفيذ بالمرسوم رقم ٣٧٣٦ تاريخ ١٩٨٠/١٢/٣١ على ما يلي: "يحظّر بعد تخرّج الفوج الأول من حملة شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي تعيين أساتذة في ملاك التعليم الثانوي من غير حملة الكفاءة للتعليم الثانوي وذلك باستثناء حملة الإجازة التعليمية أو ما يعادلها ممن تعاقدت معهم الدولة بعقد صريح للتخصّص وتضمّن هذا العقد بنداً يقضي بوجوب تعيينهم بعد انهاء تخصصهم واتمامهم الشروط المبيّنة في العقد، وباستثناء أيضاً الذين يحملون بتاريخ صدور هذا القانون شهادة الكفاءة الصادرة عن كلية التربية في الجامعة اللبنانية اذا كانوا لم يعيّنوا بعد".

رابعاً: بناء على القانون رقم ٦٠٠ الصادر في ٢٨ شباط ١٩٩٧ المادة الأولى: "يعلّق العمل، فيما خص المدارس الخاصة واعتباراً من نهاية العام الدراسي ١٩٨٠-١٩٨١ باحكام المادة ١٢ من مشروع القانون الموضوع موضع التنفيذ بالمرسوم رقم ٣٧٣٦ تاريخ ١٩٨٠/١٢/٣١ المتضمنة حظر تعيين أساتذة في ملاك التعليم الثانوي من غير حملة شهادة الكفاءة.

خامساً: أجازت التشريعات الصادرة في العقدين الاخيرين (القوانين ٣٥١ تاريخ ١٩٩٤/٧/٦، ٣١٤ تاريخ ٢٠٠١/٤/٩، ٤٤١ تاريخ ٢٠٠٢/٧/٢٩، ٦٤٢ تاريخ ٢٠٠٤/١١/٢٠، ٤٤٢ تاريخ ٢٠٠٢/٧/٢٩) اجراء مباراة محصورة بالمتعاقدين بالساعة الحاملين لاجازات تعليمية من كليات تخصصية للتعيين بوظيفة استاذ ثانوي بعد اجراء دورة اعداد سريعة في كلية التربية.

الوقائع المصرية - العدد ٧١ - ٢٠٠٧/١١/١٥ ٧٥٢٧

ملحق رقم (٢)

حاجات الثانويات الرسمية للمعلم الدرسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ (المعلمة)

المادة / المحافظة	الرياضيات		الفيزياء		الكيمياء		العلوم الطبيعية		لغة عربية	لغة فرنسية	لغة انكليزية	مسلة	جغرافيا	مجموع الحاجات
	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ						
الاسكندرية	٩	١٥	٦	١١	٣	٤	٢	٣	١٤		٣	٣	١٣	٨٦
الغربية	١٤	٠	٨	٠	٥	١	١	٠	٠	٠	٠	٤	٣	٣٦
عكار	٢٣	١	٢٣	١	٧	١	١	٠	٠	٩	٠	٩		٧٥
جبل لبنان	٣٤	٤١	١٦	١٩	٦	٩	٩	٣	٢٠	٣	١٧	٥	١١	١٩٢
جنوب	١٨	٤٠	١٨	٢٤	٨	١٤	٩	١٥	٣٠	١٣	٤٢	١٠	١٤	٢٥٥
نبطية	١١	١٣	١١	٧	٤	٥	٨	٥	٢٦	١٥	١١	٤	٨	١٢٨
البقاع	١٢	٢٢	٥	١٣	٥	٠	٢	١	٧	٠	١٤	٣	٣	١٠١
بعلبك - الهرمل	١٢	٥	١٠	١	٣	١	٢	٠	٠	٦	٤	١	٠	٤٦
المجموع العام	١٣٢	١٣٧	٩٧	٧٦	٤١	٤٠	٣٤	٢٣	١٧	٤٦	٩١	٣٨	٥٢	٩٢٠

الجامعة اللبنانية
كلية التربية

ملحق رقم (٤)

عدد الطلاب المرتقبين في شهادة الكفاءة للعام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩

الاختصاص	عدد الطلاب	عدد الشعب	عدد طلاب الشعب
رياضيات (فرنسي)	١٣٣	٤	٣٣ (أ)
			٣٣ (ب)
			٣٤ (ج)
			٣٣ (د)
رياضيات (إنكليزي)	١٣٧	٤	٣٤ (أ)
			٣٤ (ب)
			٣٤ (ج)
			٣٥ (د)
فيزياء (فرنسي)	٩٧	٣	٣٢ (أ)
			٣٢ (ب)
			٣٣ (ج)
فيزياء (إنكليزي)	٧٦	٢	٣٨ (أ)
			٣٨ (ب)
كيمياء (فرنسي)	٤١	٢	٢٠ (أ)
			٢١ (ب)
كيمياء (إنكليزي)	٤٠	٢	٢٠ (أ)
			٢٠ (ب)
علوم طبيعية (فرنسي)	٣٣	١	٣٣ (أ)
علوم طبيعية (إنكليزي)	٣٩	١	٣٩ (ب)
لغة عربية	٩٧	٣	٣٢ (أ)
			٣٢ (ب)
			٣٣ (ج)
لغة فرنسية	٤٦	٢	٢٣ (أ)
			٢٣ (ب)
لغة إنكليزية	٩١	٣	٣٠ (أ)
			٣٠ (ب)
			٣١ (ج)
فلسفة	٣٨	١	٣٨
جغرافيا	٥٢	٢	٢٦ (أ)
			٢٦ (ب)

الجموع ٩٣٠ ٣٠

C:\Documents and Settings\ID\Desktop\عدد الطلاب المرتقبين في الكفاءة.doc

عميد كلية التربية

ملحق رقم (٥)

بيان صادر عن طلاب كلية التربية

بعد مضي أكثر من اسبوعين على بداية الدوام في كلية التربية،وبعد التعرف على المنهج المعتمد في الكلية ،والذي يحتوي على مواد تؤهل الطالب فيها الى نيل الشهادة والكفاءة في رتبة استاذ تعليم ثانوي،برزت عدة أمور شكلت عائقا أمام انتاج ما تصبو اليه الكلية .

فقد شكل الضغط النفسي والزمني عنصرا مهما في تكوين معوقات كثيرة،لا سيما وأن الدخول الى الكلية يستلزم تعليماً مرافقاً في المدارس الرسمية بعدد من الساعات يفوق العشرة في الاسبوع . وقد أدى هذا الضغط المتراكم - من النزول الى الجامعة والذهاب الى المدرسة- الى أن يكون سبباً كافياً لحوالي 12 حادث سير،وحالة اجهاض،بالاضافة الى حصول حالة وفاة في الادب العربي وهي المعلمة سوزان السبليني .

وبعد هذا العرض،كانت هذه المطالب الاتية،كحل طبيعي للتوفيق بين الانتاج المرجو تحصيله،والظروف التي تلزم كل فرد فينا الخضوع لهامن بعد المسافة،والتعليم في المدارس،والواجبات المطلوبة في كلية التربية،بالاضافة الى واجبات المدارس (تحضير تصحيح مسابقات ...)

وجاءت هذه المطالب على الشكل التالي:

1. تخفيض الدوام في الكلية.
2. الأخذ بعين الأعتبار الحالات الاستثنائية للغياب (أمومة – مرض ...)
3. تخفيف الأبحاث المطلوبة في كل فصل الى بحث واحد عن كل مادة .
4. أخذ علامة على الحضور أسوة بالدورات السابقة .
5. التعجيل بارسال المستحقات المالية عن ساعات التعاقد التي أعطيت قبل البدء بالكلية
6. الغاء الساعات الفعلية في المدارس وتحويلها الى ساعات مشاهدة وممارسة (مقرر مشاهدة)
7. تحويل لغة بعض المواد لا سيما (التربية- علم النفس ...)الى اللغة العربيةفي بعض الاختصاصات (المقرر باللغة الأجنبية).
8. تخفيض نسبة النجاح الى 50% من العلامة القصوى .

ملاحظة : دعوة للأعتصام في ملعب الكلية نهار الجمعة في 30\1\2009 الساعة الثالثة

طلاب كلية التربية