موقع التربية العمليّة في برامج إعداد المعلم الجامعيّة في لبنان

ماغي شتوي[1]

ملخص

تهتمّ هذه الورقة بتتّبع مكوّن التربية العمليّة في برامج إعداد المعلمين الجامعيّة على مستوى الإجازة في اثنتي عشرة كليّة جامعيّة تقوم بإعداد معلّم للمرحلة الابتدائية، فتعرض لفكرة أساسية في برامج الإعداد وهي ضرورة الربط بين الإعداد الجامعي النظري والآخر العملي، بهدف تحقيق وحدة الإعداد، وبهدف خدمة الغاية البعيدة من إعداد المعلمين، وهي تحقيق الممارسة الناجحة وتأمين مردودية التكوين. تتفحص الورقة الجوانب التنظيمية لمكون التربية العملية فتعالج موضوع عدد الأرصدة التدريبية ونسبتها المئويّة إلى مجموع الأرصدة العام في منهج الإعداد، كما تتفحّص موضوع عدد الساعات التدريبيّة وتوزيعها بين مشاهدة ومشاركة، وعناصر نظام التقويم ونظام متابعة المتدرّبين من قبل المدرّبين وطبيعة العلاقة مع المدارس المتعاونة. تخلص الورقة إلى مجموعة من التوصيات تدعو إلى تجاوز البنية التنظيميّة الجامدة، وإلى إرساء أسس مقاربة تفاعليّة تشاركيّة في إعداد المعلمين لتطوير مشروع إعداد عملي يلبي متطلبات الاتساق والتنفيذ في آنٍ معاً.

[1] ماغي شتوي، أستاذة في كلية التربية في الجامعة اللبنانية وجامعة الروح القدس – الكسليك؛ دكتوراه في تدريس اللغات، جامعة السوربون في باريس (1998)، البريد الالكتروني: maguy_chataoui@hotmail.com

أولا: إعداد المعلّم ودور التربية العمليّة فيه

تخضع برامج إعداد المعلمين، ومنذ النصف الثاني من القرن العشرين، إلى المراجعة والتطوير في مختلف أنحاء العالم، وقد كان من نتائج ذلك ظهور حركة الإعداد المبني على الكفايات وتغيّر النظرة إلى إعداد المعلم من الاعتماد على إكساب المعارف والمعلومات النظرية إلى الاهتمام بأداء المعلم وبأدواره المتغيّرة بتغيّر العصور والمتطلّبات.

ويطرح القرن الحالي أمام برامج الإعداد العلمي مجموعة من التحديّات نستطيع إيجازها في ما يلي:

1. التأسيس على المعرفة العلميّة لمواجهة مختلف أنواع المشاكل التي تواجهها المجتمعات اليوم.
2. الزيادة الكبيرة في حجم المعارف المتوافرة مما يقتضي توفير الشروط اللازمة للإفادة من هذا التقدّم العلمي الحاصل.
3. قصر المسافة بين ظهور الجديد والحاجة إلى تبنّيه وتطبيقه.
4. التغيّر السريع في متطلّبات العمل وضرورة تلبية الاحتياجات المهنية الجديدة، مما يطرح الأسئلة حول إمكانية الاندماج المهني، رغم سنيّ الدراسة الطويلة، ما لم يكن المرء قادراً على التدرّب لذلك، وإعادة التدرّب باستمرار.
5. إختلاف وجهات النظر وتباين أساليب الحياة والابتعاد عن النمطية.
6. إرتفاع اللامركزية في المؤسسات والتنظيمات مما يتطلب تعاون الجميع وتبادل الخبرات ووجهات النظر لعدم كفاية القرار المركزي.
7. إندماج المؤسسات الكبرى، وإعادة ترتيب الموارد البشريّة في المؤسّسات،مما يقتضي استبعاداً لغير المكوّنين ولغير الممتهنين.
8. ضرورة التدرّب المستمر للحفاظ على الموقع المحصّل ولزيادة الإنتاجية. (حجازي، 2000).

من هنا كان التحدّي كبيراً في إعداد معلمين في مستوى المكانة المطلوبة منهم لتأدية المهام الجديدة، مما يتطلّب تغييراً جذريًّا في طريقة إعدادهم وتدريبهم لمواجهة تلك التحديات.

على أنه مهما كانت التحديات التي تواجه إعداد المعلمين، فإن هذه العملية يشرف عليها نظام تكويني معيّن يكون، إما تقليديّاً متمركزاً حول إكساب المعرفة أولاً، قبل الاهتمام بتوظيفها في الحياة اليومية، أو يكون إنتاجيًّا متمركزاً حول إحداث تغييرات في سلوك المكوّنين، مع ما يتطلّبه ذلك من تخطيط وبرمجة يمكّنان من تحديد السلوكيّات المراد

تغييرها لدى المتعلّم، ومن تجزئة الفعل التكويني إلى ما هو قابل للملاحظة والقياس، مما يستوجب تنظيم الممارسات الإعداديّة بصورة تجعل من المتعلم عنصراً فاعلاً حرّاً ومبادراً.

ويراعي هذا النظام التكويني الإنتاجي مردوديّة التكوين ومدى انسجام مكوّناته واستجابتها لمختلف احتياجات المجتمع، فيصبح التكوين، في ظل هذا النظام، عملية استثمارية هامة في العنصر البشري، وينتقل بهذا العنصر من تعلّم معارف الماضي إلى اكتساب الخبرات والقدرات والكفايات والمهارات المناسبة للمستقبل.

تتحوّل النظرة في هذه المنظومة من التعليم بالمفهوم المحلي والالتزام بالثقافة الواحدة إلى التعلّم بالمفهوم العالمي والانفتاح على الثقافات وتبادل المعرفة عالمياً، ويتحوّل التعليم من مسؤولية تنفرد بها مؤسسات الإعداد إلى تعلّم ملتزم بمسؤولية مجتمعيّة مشتركة تنفّذ من خلال بناء شراكات فاعلة، كما يتحوّل التعليم من مدرسة منعزلة إلى مدرسة تعتبر جزءاً رئيساً من شبكة مؤسسات مجتمعية تربطها علاقات تشاركية (عماد الدين، 2009). ويتحول التقويم، أخيرا، من قياس التحصيل الأكاديمي للطالب إلى التقويم الشامل المتكامل لجوانب شخصية هذا الأخير وطاقاته وإبداعاته، ومن تتبع تعلّم طالب مستسلم للواقع، يلتزم بحرفيّة القواعد والأصول إلى عمل طالب مبدع يتحدّى الأمر الواقع ويطوره مستنداً إلى المعرفة.

تتجاوز قيمة المعرفة في القرن الواحد والعشرين إذاً تراكم المعلومات والحقائق إلى خلق المعرفة المتجددة، أي المعرفة التي لا تتوقف عند اكتساب المعارف، إنما تتعدى ذلك إلى توظيف المعارف في الحياة العملية واستثمارها في إنتاج معارف جديدة. ونذهب هنا إلى ما ذهب إليه (Perkins, D. 1992 p. 123) عن (العواشرية، 2010 ص. 75) في هذا السياق، إذ يلخّص الموقف من المعرفة في ثلاث حلقات متّصلة، باعتبار المعرفة وفي مطلق الحالات، العمود الفقري لأي نظام تعليمي والهدف الأساسي من هذا النظام، وهذه الحلقات هي:

- **إكتساب المعرفة**: ويعني الحصول على المعارف والحقائق والمعلومات،
- **فهم المعرفة**: ويعني خلق معنى يجمع المعارف المختلفة إلى بعضها من خلال تنشيط عمليات التفكير والتحليل والتأمل،
- **توظيف المعرفة**: ويعني الإفادة من المعرفة في اتّخاذ القرارات وحل المشكلات في مختلف نواحي العمل أو الحياة.

وتسير النظرة إلى التعليم بموازاة تطوّر النظرة إلى المعرفة، فترد،كما جاء في تقرير الأونيسكو الصادر عام 1996، تحت عنوان «التعليم.... ذلك الكنز الكامن» ملتزمة أهدافاً أربعة إذ:

- نتعلّم لنكون.
- نتعلّم لنعرف.
- نتعلّم لنعمل.
- نتعلّم لنعيش معاً بسلام.

فالنظرة الحديثة إلى العمل تجعله إذا هدفاً من أهداف التعلّم الأساسية. ولا شك في أن نجاح المعلم في عمله يرتبط بالدرجة الأولى بنوع الإعداد العلمي الذي تلّقاه، فالتكوين الفعّال شرط أساسي لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة التطور، كما أن رفع مستوى إعداد المعلم وتجويده يشكلان أحد المداخل الهامة لرفع مستوى المهنة، ويؤسسان لتعزيز الانتماء إليها وتحسين نوعية الإنتاج فيها.

غير أن إعداد المعلم، وإن انتظم ضمن الأفكار السابقة، يعتبر عمليّة شاقّة ومعقدّة، لا يكتفى فيها بتزويد المعلم بالمعارف وبقدرات العمل، بل إن الإعداد، بالمنظور المعروض،عملية مركّبة لا بد لها أن تتطلّع إلى معطيات العصر الراهن في مجالات العلوم والتقنيات، ولا بد لها أن تستشرف من ناحية أخرى آفاق المستقبل، فتمد بصرها إلى مدى بعيد من السنين، حيث إن هذا النوع من الإعداد موجّه إلى أشخاص سيأخذون على عاتقهم لاحقاً تربية وتعليم أجيال بكاملها، لذا فإن كفاءتهم وفعاليتهم ستؤثّران بدون شك على نوعية إعداد من سيتخرّج مستقبلاً على أيديهم.

ومن الواضح أن إعداد المعلّمين الأساسي، يتم غالباً بعيداً عن محيط التعلّم الحقيقي، بمعنى أنه إعداد خارج وضعيّات التعليم الحقيقية، وهو رغم تعدّد أشكاله بين النظري والعملي والتطبيقي وتنوّعها، يعاني من إشكالية أساسية هي نقل التعليم من المحيط الذي يتمّ فيه (محيط التعلّم) إلى المحيط الذي ينفّذ فيه (محيط الممارسة)، كما أن ذلك النقل قد لا يكون كاملاً وسلساً بالصورة المنشودة (العواشرية، 2010، ص. 73 – 74)، كما سنعرض لذلك لاحقاً.

إن مسألة نقل ما يتم تعلّمه من محيط التعلّم (كليّات الإعداد الجامعية) إلى محيط الممارسة (الصف الدراسي الواقعي) هو الهدف الأساسي من الإعداد التربوي للمعلم. ولتحقيق هذا الهدف، تسعى الجهات المسؤولة عن الإعداد إلى جعل مكان الإعداد التربوي قريباً بقدر المستطاع من الصف الدراسي الواقعي، كما تسعى إلى تمكين الطالب المعلم من ممارسة المهارات المراد تعلّمها وبصورة كبيرة، فكلّما أتيحت الفرصة للطالب المعلم كي يمارس ما تعلّمه،كلما زاد احتمال قدرته على ممارسته لاحقاً، وكلما طبّق المتدرّب كفاية، كلما تيسّر له لاحقاً نقلها من محيط التعلّم إلى الصف الدراسي الواقعي.

ويتفق التربويون على أهمية التربية العمليّة في إعداد المعلمين، إذ تشكّل عصب الإعداد التربوي الأساسي وتحّضّر لممارسة الدور المستقبلي للمتدربين، والتأكّد من امتلاك المهارات، كما تعتبر التربية العمليّة الاختبار الحقيقي لتبيان مدى استيعاب المتدرّب لما حصّله من المقرّرات النظريّة، ويشكّل نجاحها في تحقيق أهدافها دليلاً ساطعاً على جودة مخرجات منهج الإعداد الجامعي بمختلف مكوّناته.

يبدو منطق البحث مسهّلاً ومتوافقاً عليه متى تمَّ طرح إعداد المعلمين من زاوية تزويد المتدربين بالمعارف النظريّة وإتاحة الفرصة أمامهم للتحقّق من سلامتها وتوظيفها لإنجاح إعدادهم العملي. غير أن التفحّص الدقيق لبرامج إعداد المعلمين، متى تكفّلت كليّات الإعداد الجامعيّة بهذا الإعداد، يظهر تنازعاً بين منطق الإعداد المعرفي النظري ومنطق الإعداد التمهيني العملي، وليس شيوع مفهوم الكفاية سوى محاولة من هذه البرامج لرأب الصدع وإصلاح ذات البين بين هذين المنطقين، فنفترض أن المحاضرات الجامعيّة تستهدف التحضير لمعارف مادّة التعليم ولمعارف التعليم، وأن التدريب الميداني يستهدف التحضير لممارسة هذه المعارف، عن طريق إتاحة الفرصة أمام المتدرّب لتنفيذها بهدف تحقيق الكفايات المستهدفة.

تقوم هذه النظرة إلى منهج الإعداد على مقولة أساسيّة تفترض تعددّية المعارف واختلافات المداخل إلى تحصيلها، إذ تحصّل معارف النظر في الكليات الجامعيّة، وتحصّل معارف العمل في التدريب في المدارس. وهكذا يتلاقى، في منطق الإعداد الجامعي، هذان النوعان من المعارف في الإعداد الأساسي للمعلم، وعلى المتدرّب تاليا تأمين الاندماج بينهما بما يفيد في تطوير التجربة لممارسة التعليم متى امتهنه هذا الأخير (شتوي، 2011).

والإشكالية الأساسية التي تطرحها هذه الورقة ليست في طبيعة المعارف المختلفة اللازمة لإعداد المعلّم أو في ضرورة تشاركها لتسهيل منطق الإعداد، بقدر ما هي في طبيعة تنظيمها وتكافلها بهدف إنجاح هذا الأخير، مما يستدعي مراجعة لتنظيم مختلف مكوّنات المنهج لتبيان مدى الاتّساق والتكامل بين عناصرها، ثم تفحّص الخبرات الميدانية التي يتيحها تنظيم الإعداد العملي في بنية المنهج،كي يتمكّن المتدرب من تحقيق مبدأ الاندماج بين مختلف مكوّنات الإعداد النظرية والعملية، تأميناً لمبدأ وحدة الإعداد بين النظر والعمل. (Desjardins et Hensler, 2009, p.116)

فما هو واقع تنظيم الإعداد العملي في كليّات إعداد المعلّم الجامعية التي تعنى بها هذه الورقة في ضوء المعطيات التي تمّ عرضها؟

ثانياً: حدود الورقة البحثية وأسئلة الدراسة

تهتم هذه الورقة البحثية بتتبع مكوّن التربية العملية في برامج إعداد المعلمين على مستوى الإجازة (BA) وفي اثنتي عشرة كلية جامعية، فتتفحّص الجوانب التنظيمية لهذا المكوّن، دون الدخول في تحليل العمليات المختلفة التي يقوم بها المعنيون من أساتذة مشرفين على التدريب ومدرّبين (أو معلّمين متعاونين) ومتدربين، ودون التطرق إلى تحليل أداء المتدرّبين في المدارس، متنبّهة ومنبّهة إلى أن فلاح البرنامج التدريبي يتجاوز حكماً مجرّد تنظيمه المعلن، وإلى أن هذا التنظيم ليس سوى العتبة الأولى للدخول إلى موضوع التربية العملية في إعداد المعلم.

ويعني تحليل الجوانب التنظيّمية خطة كليّات الإعداد الجامعية المعتمدة في المنهج العام لتحقيق أهداف الإعداد المعلنة للتربية العملية، في حين يعني تحليل العمليات تفحّص المضامين العلمية التي يفترضها البرنامج لتحقيق هذه الأهداف. أما تحليل الأداء فيعني التتبّع الفعلي لما يقوم به المتدربون من أعمال لتبيان مدى توافق مخرجات الإعداد مع الأهداف المعلنة لهذا الأخير (شرف الدين، 1995).

أما كليّات إعداد المعلّمين التي تتناولها هذه الورقة فهي، تتابعا، وكما ترد في الجدول العام الوارد لاحقاً: كلية التربية في الجامعة اللبنانيّة – الجامعة اللبنانيّة الأميركيّة – جامعة البلمند – جامعة القدّيس يوسف – الجامعة العالميّة – جامعة الروح القدس – جامعة الشرق الأوسط – جامعة الكفاءات – جامعة سيّدة اللويزة – جامعة هايكازيان – الجامعة الأميركيّة في بيروت – الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم.

وانطلاقاً من هذه الحدود المرسومة، تستهدف الورقة تحليل المعطيات التالية في المناهج المعروضة:

- نسبة أرصدة مقرّرات التربية العملية إلى مجموع أرصدة الإجازة.
- عدد ساعات التدريب الإجمالية في البرنامج.
- حصة الرصيد التدريبي الواحد من الساعات.
- عدد الساعات الفعلية المطلوبة في ممارسة التعليم.
- عدد الساعات التدريبيّة المحتسبة لتقويم المتدرب.
- التدريب بمسؤولية كاملة والتدريب المبكر.
- توزيع مقرّرات التربية العملية على فصول منهج الإعداد.
- امتدادات التربية العمليّة خارج إطار ساعات التدريب الحاصلة في المدارس (لقاءات

بين المعنيين في كليّات الإعداد – ممارسة متفكّرة – ملف تتبّعي – أعمال بحثية – رسالة – بحث في تحسين الأداء...)

- حجم البرنامج التدريبي في ما خصّ عدد المتدربين وعدد المدربين وعدد المدارس المتعاونة.
- نظام التقويم والمسؤولون عن تنفيذه.
- ملامح المعدِّين (المشرفين – المتعاونين –المدربين...) وأدوارهم.
- بروتوكول التعاون وطبيعة العلاقة مع المدارس المتعاونة.
- التدريب الأساسي ومدى التحضير لمبدأ التدريب المستمر.

أما الخطة التي اعتمدناها في تتبع هذه المحاور فقد كانت تفحّص مناهج الإجازة كما تعرضها كليّات الإعداد. غير أنه بدا لنا أن الرجوع إلى هذه المناهج لم يكن كافيا لتوضيح العديد من هذه المحاور، مما اضطرنا إلى توجيه بعض الأسئلة الاستيضاحيّة إلى الكليّات، مع ما يترتب على ذلك من صعوبات تؤخر البحث وتربك ربّما المعنيِّين.

وقد حصلنا على المعلومات المعروضة في الجدول العام الآتي، استجابة لأسئلتنا التي تقتضي إجابات رقميّة. أما ما خلا هذه الإجابات فقد حاولنا، قدر المستطاع، التواصل مع المعنيِّين، غير أن هذا التواصل لم يكن مسهّلاً دائماً بسبب فسحة الوقت غير الكافية لذلك، فاكتفينا بما تبيّناه في المناهج وما حصلنا عليه من إجابات، آملين سد الثغرات إن وجدت بعد المناقشات المتوقّع حصولها حول الورقة، ثم الإحاطة بالموضوع لاحقاً بهدف تدعيمه بالأدبيّات النظريّة والبحثيّة المتوفّرة حوله.

الجدول العام

		UV1	UV2	UV3	UV4	UV5	UV6	UV7	UV8	UV9	UV10	UV11	UV12
1	عدد الأرصدة العام للحصول على الإجازة	180	95	92	180	95	96	112	95	105	127	90	103
2	عدد أرصدة التدريب العملي	14	12	4	30	9	6	5.3	4	6	6	9	6
3	النسبة المئوية لأرصدة التدريب العملي	7.7%	12.60%	6.44%	16.60%	9.40%	6.25%	5.90%	4.2%	5.7%	4.7%	6.60%	5.80%
4	مجموع ساعات التدريب الإجمالي	560	180	120	592	60	270	150	1275	90	180	80	60
5	عدد ساعات التدريب المحتسبة لكل رصيد تدريبي	40	15	17	19.5	10	45	38.5	45	15	28	8.8	10
6	توزيع المقررات التدريبية على الفصول	6-5-4	6-5	6-5	4-3-1 6-5	6-5	6-5	6-5	-2-1 -5 4-3 6-	6-5	6-5	6-5	6-5
7	عدد المدارس المتعاونة	213	10	14	50	6- 4	10	1	5	5	6	17	3

الجدول العام

		UV1	UV2	UV3	UV4	UV5	UV6	UV7	UV8	UV9	UV10	UV11	UV12
8	عدد المتدربين العام	246	35	25	68	10	22	3	80	5	24	55	10
9	عدد المدربين	44	5	6	5	2	2	1	15	1	6	6	3
10	عدد المتدربين مع المدرب الواحد	8	7	4	11	5	11	3	10	5	4	10	5-4
11	عدد ساعات التدريب في مستوى ممارسة التعليم	420	40	90	460	60	3	105	425	30	90	60	10
12	عدد ساعات ممارسة التعليم الخاضعة للتقويم	6	30	3	12	3	3	3	3	2	3	3	6
13	عدد ساعات ممارسة التعليم بمسؤولية كاملة	0	30	0	12	0	0	10 - 8	425	0	0	0	0
14	وجود ملف تتبعي	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1
15	بحث في تحسين الأداء (عدد أرصدة)	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	رسالة حول التدريب (عدد أرصدة)	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0

ثالثاً: واقع التربية العمليّة في كليّات إعداد المعلمين

تبدّى لنا أولاً التفاوت الكبير الحاصل في إيلاء مكوّن التربية العمليّة الأهمية التي يستحقها على مستوى العرض بين مجموع مكوّنات منهج الإعداد، ففي حين عرضت بعض الكليات في مناهجها تفصيلاً وافياً لمحتويات مكوّن التربية العملية، أو أحال بعضها الآخر إلى مواقعه الإلكترونية للراغب في الاستزادة حول هذا المكوّن، اكتفى البعض الثالث بالإشارة إلى هذا الأخير وكأنه واحد بين غيره من المكوّنات، محدّداً رمز مقرراته، وأسماءها، وعدد أرصدتها، وعارضا لتوصيف جد مقتضب حولها، دون أية تفاصيل عن خطة تنفيذها، ودون أية إشارة إلى كون مكوّن التربية العملية يتمتع بخصوصيّة تميّزه عمّا عداه من المكوّنات، إذ تتحقق فيه مخرجات البرنامج العام!

ومن المعروف أن نجاح أي برنامج إعداد للمعلّم يرتبط حكماً بالتفاصيل الواضحة، المعلنة والمدوّنة لمكوّن التربية العملية لأن المستهدف من إعداد المعلمين هو التحضير لممارسة المهنة، فيلعب التدريب بتفاصيله الدقيقة، الدور التنفيذي الفاعل ويكون نجاحه الضامن الحقيقي لتحقيق أهداف الإعداد، إذ يعد هذا البرنامج مبدئيّاً معلّماً عالماً بهدف العمل أكثر من إعداده عالماً بهدف العلم.

أمّا إذا استعرضنا مكوّنات مناهج الإعداد عامّة، فنتبيّن أن المقررات التعليمية، من عامة ومتخصصّة، تتوالى موزّعة في الزمان وفي المكان، متّبعة منطقاً تفكيكيّاً يلتزم حدود الاختصاصات المختلفة وحدود الحريّة الأكاديميّة لكل مختصّ، مع ما تتضمنه من استقلالية في عمل الأساتذة الجامعيين، ومن حصانة لممارساتهم، كلّ ضمن اختصاصه.. (Desjardins et Hensler, 2009. p.147)

يبدأ المتدّرب هنا رحلة الإعداد منطلقاً من كوكبة من المقررات النظرية المنفصلة، ويفترض منه لاحقاً أن ينسج للتربية العملية، ومن خلال خيوط يستلّها من معارف هذه المقررات، ثوباً يقيه برد العزلة والوحدة اللتين يستشعرهما متى بدأ العمل الميداني. ومن المعروف أنه يبدأ هذا العمل منفرداً، أي خارج مجموعته الصفيّة، كما يبدأه وحيداً، أي بدون أستاذه المشرف، فيطلب إعداده منه أن يؤمّن، ومن خلال التدريب، اللحمة المطلوبة بين المقررات، محوّلاً عناصر الإعداد النظري المختلفة إلى كفايات، بعيداً عن الإطار النظري الذي زوّده مبدئياً، وفي كل مقرّر على حدة، بقاعدة المعلومات المطلوب استثمارها في الوضعية الميدانية.

قد يكون رأس الخيط في نسيج هذا الثوب مقرّر تعليم مادة الاختصاص، إذ يشكل هذا المقرّر المرتكز النظري الأساسي في بناء مدماك التربية العملية، فنرى بعض المناهج يفرضه كمقرّر ممهّد (pré requis) للبدء بالتدريب، في حين أن بعضها الآخر لا يأتي على ذكره إطلاقاً كمقرر ممّهد، بل يجعل مقرّرات التربية العملية تكتفي بالتمهيد لبعضها، فالنجاح في المشاهدة الصفيّة ممهّد لمتابعة التدريب، ثم تأتي الممارسة لتتوّج المسار العملي. غير أننا لا ندري هل إن الرسوب في الممارسة يقف حاجزاً دون التخرج وإعطاء الحق في ممارسة المهنة، (هناك كليّة واحدة تشير بوضوح إلى ضرورة النجاح في مقرّر الممارسة للتخرّج) سيّما وإن مقرر الممارسة يقع في الفصل الأخير من البرنامج في أكثر المناهج التي تدخل ضمن إطار هذه الورقة، (تسع كليّات) كما يظهر من خلال الجداول الآتية:

رسم بياني رقم 1
موقع مقررات التربية العمليّة بالنسبة إلى فصول الإجازة

	نموذج رقم 1	نموذج رقم 2	نموذج رقم 3	نموذج رقم 4
الفصل الأول				
الفصل الثاني				
الفصل الثالث				
الفصل الرابع				
الفصل الخامس				
الفصل السادس				
مجموع الكليات التي تطبقه	9	1	1	1

فما معنى أن توقع مناهج الإعداد مقررات التربية العملية في هذه المواقع، بالنسبة إلى مقاربتنا لتنظيم المناهج؟

إذا كانت مكوّنات الإعداد تبنى مبدئياً حول محاور ثلاثة هي المكوّنات العامة، المكوّنات المختصة والمكوّنات العملية، فنحن نتبين على مستوى توزيع المكوّنات الأخيرة اتجاهاً يجعلها تحتلّ، بكامل أرصدتها، السنة الأخيرة من سنوات الإجازة (9 كليّات من 12)، وتوزعها كليّة واحدة على فصول ثلاثة، في حين أن التوزيع المتوازن على امتداد فصول الإعداد،لا يتوافر سوى في كليّتين اثنتين، مع بعض الخصوصية في التوزيع.

ومتى حاولنا ربط هذا التوزيع بافتراض مواجهة صعوبات من طرف المتدرب في تحقيق الممارسة الناجحة، يتبيّن لنا أن حظوظ الطالب لتحاشي الصعوبات من خلال الاحتكاك باكراً بمهنة التعليم، لا تظهر في سنتي الاختصاص الأوليين إطلاقاً، أي إن الطالب المعلم ينهي الجزء الأكبر من اختصاصه قبل أن يكتشف فعلاً المعنى الحقيقي لمهنة التعليم، فإن لم تناسب هذه المهنة تطلّعاته أو استعداداته، يكون قد أنفق في التحضير لها وقتاً ليس من السهل التراجع عنه لتغيير المسار، فيفد إلى مهنة يجاز فيها دون أن يكون راغباً بها بما يكفي! (الخطيب، 2008، ص. 17).

هذا على مستوى الاستعداد للمهنة، أما على مستوى القدرة على تحقيق الاتّساق المطلوب بين مكوّنات الإعداد النظريّة والعمليّة، فنرى أن فرصة الدمج بين مختلف عناصر الإعداد لتحويلها إلى كفايات فعليّة تسعف في ممارسة التعليم تتراجع في نموذج الإعداد الشائع (تسع كليّات) إذ تضيق الفسحة الزمنيّة أمام المتدرّب لتحقيق هذا الدمج نظراً للموقع المتأخر نسبيّاً لهذه المقررات في مناهج الإعداد، كما تضيق الفسحة بالوسائل التي قد تلجأ إليها هذه البرامج لمعالجة طوارئ الوضعيّات التعليمية الحقيقية التي يواجهها المتدرب، وتضيق كذلك لمراجعة فعالية المكوّنات النظرية التي يفترض أن تحضّر للممارسة الناجحة.

ومن المعروف أن فشل التدريب هو مؤشر يختلف عن بقية المؤشرات في التحضير لممارسة المهنة، ولا بد من أن تتمايز هذه المقررات ويشار إلى خصوصيتها في منهج الإعداد، ومنذ البداية.

يبقى أن هناك كليّة واحدة من بين الكليّات الاثنتي عشر المعاينة، وهي كليّة توّزع مقررات التربية العملية على كامل فصول الإجازة، تذكر بوضوح أن يكون النجاح في المقررات العملية شرطاً للتقدّم إلى امتحانات المقررات النظريّة. وفي هذا خصوصيّة لافتة في الإعداد! (كليّة جامعية تمهينية).

من ناحية أخرى، قد يشكّل مفهوم الإعداد بالكفايات مجموعة خيوط تدخل في نسيج الثوب في التربية العمليّة لتحقيق الاتساق، إذ يقتضي هذا المفهوم تعدّد الموارد في الإعداد، وهي موارد تتأتى من المقررات النظرية، كما يقتضي هذا المفهوم ربط الإعداد بالوضعيات الحية للمساعدة في حل المشكلات. غير أننا لن نخوض هنا في مفهوم الكفاية ولا في جداول الكفايات في التربية العملية التزاماً منّا بالحدود المعلنة لهذه الورقة بعدم الخوض في المضمون العلمي للمكون المدروس، إنما نتبيّن على المستوى التنظيمي أن مختلف المناهج المعاينة تعلن عن جداول كفايات يُتابَع المتدرّب ميدانيّاً انطلاقاً من محاورها، وإن لم يتوافر

بعد الإطار المرجعي المتكامل والمطلوب لتنظيم مقررات التربية العملية لمختلف الكليات، حيث إنه موجود فقط في بعضها (ست كليات تعلن عن وجود مثل هذا الإطار).

وهكذا، فإن إدراج مكونّ التربية العملية كمقرّر منفصل ضمن مختلف مقررات البرنامج النظريّة، لا يعني أن هذا المكوّن ينفصل عن هذه المقرّرات ممارسة إذ هو يرتبط بها من خلال مقرر تعليم مادة الاختصاص الذي يعتبر النجاح فيه ممهدا للبدء بالتدريب، كما يرتبط بهذه المقرّرات من خلال برامج الكفايات التدريبيّة التي تعتمدها الكليّات، وهي برامج تسعى إلى تحويل معارف المواد النظريّة إلى مهارات يطلب تنفيذها أثناء التدريب.

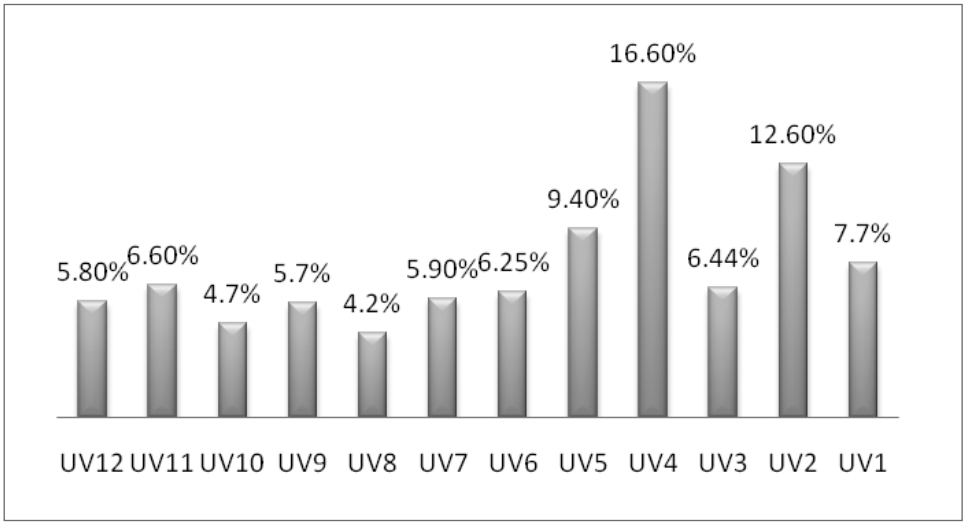
قد تكون الفرضية التي تنطلق منها المناهج على هذا المستوى هي أن التقاطع المفقود بين مختلف المقررات النظريّة تعليماً، سيتحقق حكماً ممارسة في مكوّن التربية العمليّة، إذ تعتبره المختبر العملي لتطبيق المعلومات النظرية على أرض الواقع. غير أننا نعتبر هذا المكوّن، من جهتنا، المحكّ الحقيقي للتأكد من فعاليّة الجزء النظري من البرنامج في تحقيق أهداف الإعداد. والسؤال هنا يتعلق بحجم المسؤولية الملقاة على عاتق المتدرّب في تأمين هذا التقاطع، وبجسامة النتائج المترتبة على عدم قدرته على القيام بأعباء هذه المسؤولية، سيّان إن تأمنت المتابعة الحثيثة من قبل المشرفين على التدريب، أو أوكل أمر متابعته إلى مدرّب خارجي أو إلى معلم متعاون لا ينتميان إلى كليّة الإعداد. وسيدفعنا هذا لاحقاً إلى تفحّص دقيق لعلاقة هذا المدرب أو المتعاون بكليّة الإعداد، للتحقق من مدى وضوح المهام المطلوبة منه في متابعة المتدربين، كما سيدفعنا إلى تفحّص أهمية الدور الذي سيلعبه المدرّب في متابعة هؤلاء الأخيرين. ولنا عودة إلى هذه النقطة لاحقاً.

رابعاً: محاور أساسية في تنظيم التربية العمليّة

إنطلاقاً من هذه الاستنتاجات الممّهدة نستعرض بعض المحاور المشتركة بين المناهج والتي نفترضها أساسية في تنظيم مكوّن التربية العمليّة فنستنتج ما يلي:

1. يتفاوت عدد أرصدة التربية العملية المطلوبة للتخرّج بين كلية وأخرى فيتراوح بين 12 رصيداً كحد أعلى و4 أرصدة كحد أدنى. ويتبدّى هذا التفاوت واضحاً متى احتسبنا النسبة المئوية لأرصدة التربية العملية إزاء أرصدة الإعداد مجتمعة إذ تقع هذه النسبة بحدود 16.6% من مجموع الأرصدة في بعض الكليات، و لا تتجاوز 4.2٪ في كلية أخرى، علما بأن المتوسط الحسابي هو 7.65 (الرسم البياني رقم 1).

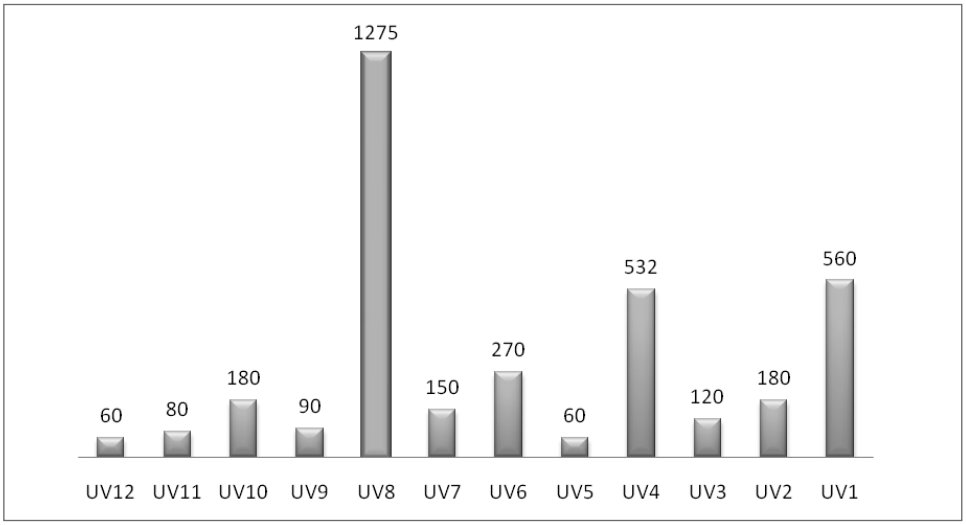
رسم بياني رقم 2: النسبة المئوية لأرصدة التدريب العملي في برنامج الاعداد



2. تتعرّض هذه النسبة المئوية المعلنة إلى اضطراب في تأويل معناها، ففي حين نتوقّع أن تستأثر النسبة المئوية الأعلى من الأرصدة التدريبية بعدد الساعات الأعلى في التدريب، نلاحظ أن مجموع ساعات التدريب لا يرتبط إطلاقاً بهذه النسبة، إذ نرى النسبة المئويّة الأضعف من أرصدة التربية العمليّة في منهج الإعداد والتي تقع بحدود 4.2٪ في إحدى الكليّات تستأثر، بـ 1275 ساعة تدريب، وهو عدد الساعات الأعلى بين مجموع الكليات، في حين نلاحظ أن عدد ساعات التدريب مقابل النسبة الأعلى (16.6٪) في كلية أخرى يقع في حدود 532 ساعة!

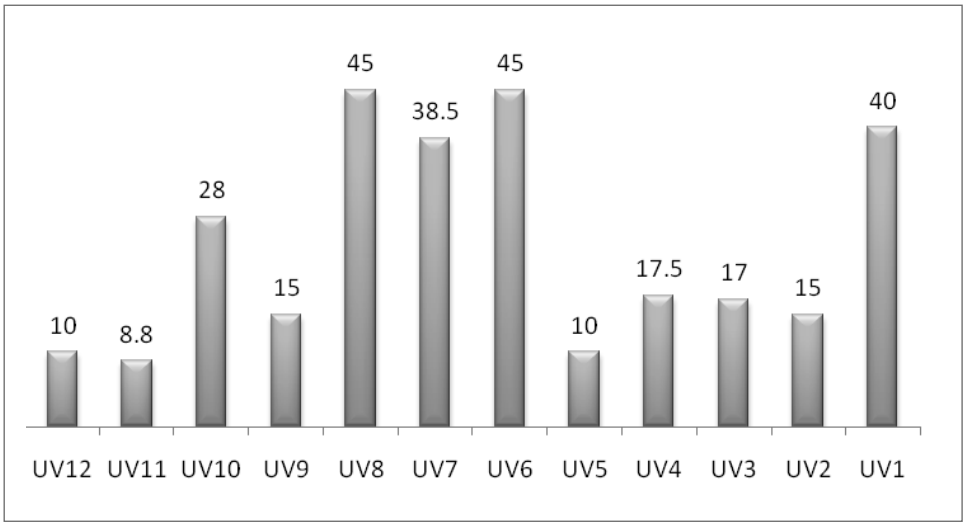
يرتبط تفسير هذه النسب المتفاوتة بمجموع ساعات التدريب التي تطلبها كليّة الإعداد مقابل الأرصدة العمليّة، إذ يتراوح عدد هذه الساعات بين 1275 ساعة في إحدى الكليّات، في حين لا يتجاوز الـ 60 ساعة في كليّة أخرى.

رسم بياني رقم 3: مجموع ساعات التدريب الإجمالي



3. تقودنا الأرقام السابقة إلى استنتاج أن حجم الساعات الذي يحظى به الرصيد التدريبي الواحد متفاوت هو الآخر بين كلية وأخرى، إذ يتراوح بين 45 ساعة على مستوى المقرّر التدريبي في كلية، ويتراجع فلا يتجاوز 8.8 ساعة في كلية ثانية، مما يعني تفاوتاً بين الكليات في تقدير كلفة الجهد الفعلي الملقى على كاهل المتدرب للقيام بأعباء المقرر.

رسم بياني رقم 4: عدد الساعات المحتسبة لكل رصيد تدريبي



إذا عدنا وربطنا، انطلاقاً من هذه المعطيات، فرضيتنا المطروحة سابقاً حول الاتسّاق وتأمين اللحمة بين مختلف المكوّنات في مناهج الإعداد، بالأهداف المعلنة من تعليم المقررات العملية، وهي التمهيد لممارسة ناجحة لمهنة التعليم، ثم حاولنا تدعيم هذه الأهداف المعلنة من خلال إعطاء المتدرب فرصة تنفيذ عدد من الساعات الميدانية بما يلبي تحقيق هذه الأهداف، نرى أن التفاوت الحاصل في الفرص المتاحة للمتدرّبين يقلل بشكل واضح من حظوظ هؤلاء، في بعض الكليات، في الحصول على تدريب ناجح حيث ينخفض عدد ساعات التدريب. كما أن انخفاض عدد هذه الساعات سيؤثر سلباً في تأمين الاتّساق المفترض والمطلوب بين النظري والعملي!

نتبيّن على هذا المستوى، وبوضوح أكبر، أهمية فرضيتنا القائمة على جسامة المسؤولية الملقاة على عاتق المتدرب وأهمية نشاطه الذاتي والتزامه الشخصي للوصول إلى تحقيق ممارسة ناجحة في التعليم إذ، بين تراجع حجم الأرصدة العمليّة وتضاؤل عدد ساعات التدريب، تضعف الصلة بين النظري والعملي بما لا يفيد في تأمين الاتّساق.

4. إن تفحّصنا لبند مجموع ساعات التدريب الإجمالي المطلوب من الطالب يبيّن لنا أن توزيع هذه الساعات يتراوح بين مشاهدة وممارسة. فما معنى المشاهدة على هذا المستوى من الإعداد؟ وما معنى الممارسة؟

إن النموذج المتبع في تدريب من سيصبح معلماً هو أن يرسل إلى مدرسة يشاهد فيها معلماً بهدف أن يقوم لاحقاً بمحاكاته.

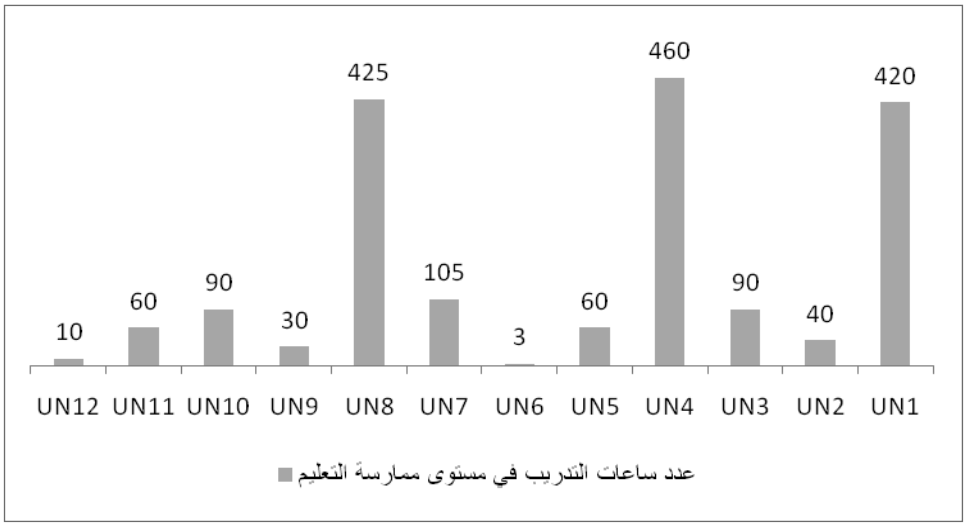
تتجلى خطورة هذا البند من بنود الإعداد متى استعرضنا موضوع بروتوكول التعاون القائم بين الكليات وبعض المدارس المتعاونة بهدف تأمين أفضل الشروط للمتدرّبين للقيام بممارسة ناجحة. وهنا تتبين أن عددا قليلا جدا من الكليات (كليّتين) يوقّع بروتوكولاً مع المدارس في حين أن غالبيتها الأخرى تعتمد مبدأ التوافق والتعاون من خلال العرف، ودون توقيع بروتوكول ملزم البنود. أما بعضها الثالث فينطبق عليه «مبدأ الفرصة المتاحة» بسبب ضخامة عدد المتدربين، وصعوبة تأمين المدارس المتعاونة، إلا من خلال سعي المتدرب الشخصي في تدبير أمره!

والسؤال هنا: «هل إنّ كل معلم وقع عليه الاختيار ليستضيف متدرباً هو مثال صالح وقدوة ونموذج ومدرّب، بمعنى انه يُتدرّب عنده وبالتالي عليه؟ ما هو مشكل فعلاً على هذا المستوى يتعدّى برأينا قضية الأعداد الكبيرة للمتدربين، ومشكلة استيعاب المدارس لهم. فالمشكلة

الحقيقية هنا هي في صحة مبدأ التدريب بالمشاهدة وصحة أن نشاهد ما نشاهده أولاً! فنحن نطالب بمعلم جديد على مستوى الخطاب التربوي، ونرسل طلابنا وطالباتنا إلى أي مدرسة تفتح لنا أبوابها لمشاهدة أي معلم خلال هذه الحصة أو تلك تدرّس فيها مادة اختصاص الطالب! (أبو شقرا، شتوي، صرّاف، مؤتمر إعداد المعلم العربي، جامعة جرش الخاصة، الأردن، 2010 ص. 844).

5. ومن المشاهدة التي لا نرى فيها سوى اكتشاف واستكشاف للمهنة، كما سنوضح لاحقاً، ننتقل إلى الممارسة، كما تعرضها علينا المناهج المدروسة.

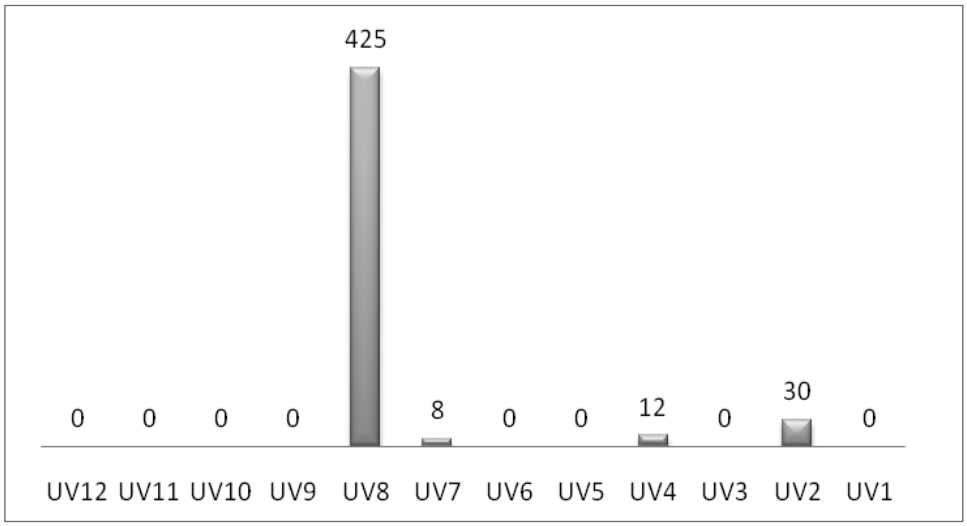
رسم بياني رقم 5: عدد ساعات التدريب في مستوى ممارسة التعليم



فمتى ربطنا التدريب الميداني بعدد الساعات التي يفترض أن يمارس المتدرب فيها التعليم، تأتي المعلومات متضاربة جداً ولا تفيدنا في استخلاص نتيجة واضحة حول فعاليّة الإعداد الميداني؛ فنحن نستنتج هنا أن ساعات ممارسة التعليم هي عمليًّا الساعات «الرسمية» (الورقيّة) التي يعلن عنها المنهج، ولا تعني قطعاً ساعات الممارسة الفعلية التي يقوم بها المتدرّب، إلا متى طلب منه المعلم المتعاون (أو سمح له) بتنفيذ الممارسة، أو متى تابعه مشرف أو مدرب لتقويم أدائه في حفنة من الساعات لا تتجاوز الست في أفضل البرامج المعروضة باستثناء برنامجين.

وهكذا، لا نتبين في هذا الكم المتفاوت أصلاً من الساعات المطلوبة في الممارسة (تتراوح بين 460 ساعة و 10 ساعات بين كليّة وأخرى) حدّاً معيناً من ساعات ممارسة التعليم الفعلّية التي ينفذّها المتدرب لتجريب ما طلب منه تجريبه أو لتطوير أدائه! اللهم إلّا إذا استعرضنا محصّلات بند الممارسة بمسؤولية كاملة في تجميعنا للمعطيات فتجيء النتيجة كما يبيّن الرسم البياني الآتي:

رسم بياني رقم 6: عدد ساعات ممارسة التعليم بمسؤولية كاملة



وهنا نستنتج التفاوت القائم حول هذا البند حيث ينعدم وجود ساعات ممارسة التعليم بمسؤولية كاملة إطلاقاً في غالبية مناهج الإعداد (ثماني كليّات). ويتكرّس التفاوت، متى وجد بند ممارسة التعليم بمسؤوليّة كاملة، بشكل لافت بين كليّة وأخرى (أربع كليات) فيتراوح عدد ساعات ممارسة التعليم بمسؤولية كاملة بين 425 ساعة في إحدى الكليات و8 ساعات. في كلّية أخرى!

والتعليم بمسؤوليّة كاملة هو قرار تتّخذه الكلية بما يتجاوز الساعات المتقطّعة في تدريب الممارسة لإتاحة الفرصة أمام المتدرّب بإدارة كاملة للعمليّة التعليميّة انطلاقا من مبدأ الوحدة التعليميّة (تحضير – تنفيذ – تقويم). غيرأن هذا القرار غير ملزم للمدارس بل هو خاضع للتفاوض بين الكليّة والمدرسة المتعاونة، سيّما وأن هذه الأخيرة هي من يشرف على متابعة المتدرّب خلال ممارسة التعليم بمسؤوليّة كاملة.

ما نستطيع استنتاجه هنا هو أن كليّات إعداد المعلّمين الجامعية لا يمكن اعتبارها، ما خلا واحدة منها، كليات تطبيقية بمعنى أن المتدرب ملتزم بتطبيق عدد معيّن من ساعات الممارسة الفعلية التي تتيح له ميدانيّا الاحتكاك الفعلي بالواقع التعليمي وبمتطلبات ممارسة المهنة.

ونستنتج كذلك أن مبدأ الممارسة الفعلية، بغضّ النظر عن عدد ساعاته،متفلّت تماماً من مراقبة الكليات وسلطتها عليه سلطة شكلية لا تتجاوز في أفضل الحالات الكم الصغير جداً من ساعات الممارسة الفعلية حيث ترسل الكليات «مندوبيها» (ونقصد المدرّبين) للإشراف على ممارسة التعليم ولكن بهدف التقويم التقريري لأداء المتدرّب!

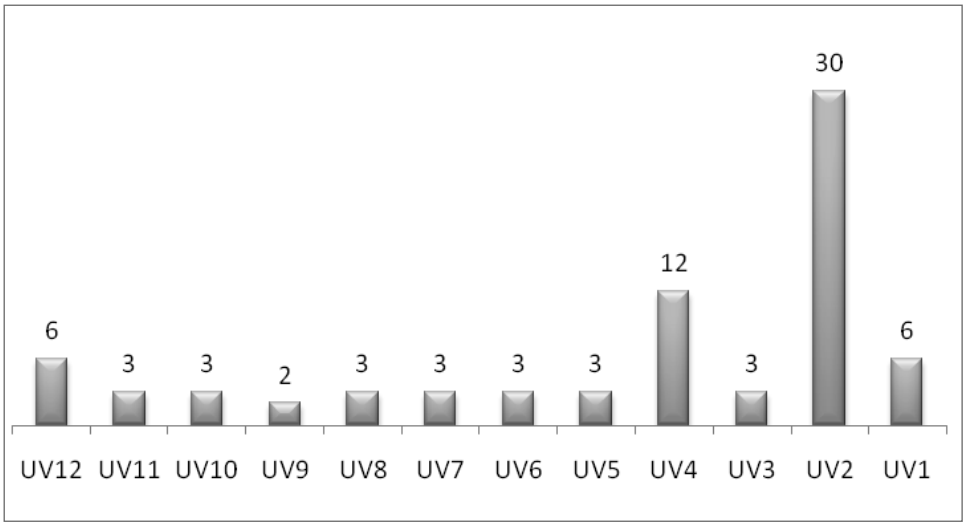
كما نتبيّن أن قرار الممارسة الفعلية هو رهين المدارس المتعاونة، تتصرّف به انطلاقاً من مقاربتها لموضوع التدريب، ومن رغبتها في أن تكون فعلاً متعاونة! وإلاّ فما معنى غياب تدريب ممارسة التعليم بمسؤولية كاملة عن غالبية البرامج التدريبية؟!

وإذا أردنا من ناحية أخرى،البحث في الممارسة كمبدأ أساسي في إعداد المعلم،على المستوى التعلّمي (didactique)، نفترض بأن المتدرب يتواجد في المدارس، مزوّداً بالعدّة النظرية اللازمة لمواجهة مهنة التعليم بما يساعده، نتيجة جهود تبذل من جانبه،في الاندماج مبدئيًّا بالمدرسة المتعاونة. غير إن وجوده في هذه الأخيرة سيعلّمه أيضاً أن مهنة التعليم لا تعلّم فحسب بل تعاش أيضا؛ فعليه على المستوى العملي أن يضع المعارف النظريّة التي أعدّ على أساسها موضع التطبيق، أي عليه أن يمارسها ليتأكد من صلاحيتها. والتأكّد من الصلاحية يترافق حكماً مع مبدأ الخطأ والتعلّم من الخطأ، وهذا المبدأ حق للمتدرّب في بناء تعلّمه، إذ يقيس من خلاله سلامة إعداده ومدى مساعدة هذا الإعداد له على حل المشكلات الطارئة في التعليم، كما يقيس من خلاله قدرته، كمتدرب، على التطوّر وأخذ العبر من الممارسة. فإذا تنازع هذا الواقع النظري المفترض واقع عملي يعني المدرسة المتعاونة التي تخشى أن يتحول تلاميذها إلى رهائن لمنطق التعلّم من الخطأ، فإن هذه الأخيرة ستدخل حكماً في منطق ذرائعي يقتضي تأمين أفضل شروط التعلّم لتلاميذها، مما يقتضي حكما اختصار ساعات الممارسة الفعلية التي يقوم بها المتدرب، فيقع هذا الأخير،هنا، رهينة منطق المدرسة، إذ لا يسمح إعداده الحالي له بأن يراعي مبدأ تأمين أفضل شروط التعلّم للتلاميذ وذلك بحكم خبراته المتواضعة في مجال التعليم! (Vanhulle, S. 2009.p.206) نفهم هنا أن يفضي تعارض المنطقين، منطق التعلّم من الخطأ ومنطق تأمين أفضل شروط التعلّم للتلاميذ، إلى تنازع يدفع المتدرّب ثمنه، فتتحول ساعات ممارسة التعليم، في غالبيتها، إلى ساعات مشاهدة صفيّة، ولا نستطيع، من باب الصدقية العلمية، أن نغامر ونقول إنّ ساعات التواجد في المدارس، خارج ساعات التعليم بمسؤولية كاملة، هي فعلاً ساعات ممارسة تعليم!

أما إذا توغلنا في منطق الممارسة حتى مستوى المقاربة التفاعليّة التشاركيّة في بناء التعلّم (interactionisme social)، فلم لا نتحدث عن الممارسة الفعلية في حال تم التوافق عليها، والتي تحكمها طبيعة العلاقة بين المتدرب والمعلم المتعاون، إذ يتواجد المتدربون في المدارس المتعاونة ضمن عائلة جديدة لا يعرفون عنها سوى القليل، ويلتزمون بممارسات لم يعدوا لها كفاية بعد. ويستدعي تحضيرهم لهويتهم الجديدة استبطانا وتفريداً لما يتلقونه من ملاحظات، ولما يطلعون عليه من ممارسات ضمن هذه العائلة الجديدة، والمطلوب منهم أن يتكيّفوا مع الوضعيات ومع عناصر ممارسة المهنة. وقد تتوافق أساليبهم مع أساليب المعلمين المتعاونين فيأمنون خطر الممارسة أو تختلف فتتراجع العلاقة بين الطرفين ويقع المتدرّب في شرك تقليد المتعاون للحصول على موافقته على ممارسته، أو يتفرّد في الممارسة مع ما قد يتضمن ذلك من تعثّر وقلق في تنفيذ هذه الأخيرة وفي بناء الهوية .(Durand, 2008. p.40)

6. إن استعراضنا بنداً آخر من بنود الجدول العام المعروض سابقاً يجعلنا نرى أن زيارة الأساتذة المشرفين لطلابهم المتدربين في المدارس، لا تتجاوز في أفضل الحالات عدد أصابع اليد (تتراوح بين ساعتين وست ساعات في عشر كليات، وتصل إلى 12 ساعة في كلية واحدة والى 30 في كلية أخرى)، وتحصل بهدف واضح وهو إجراء التقويم للمتدرب لإفادة برنامج الإعداد بالنتائج التي حصل عليها هذا الأخير.

رسم بياني رقم 7: عدد ساعات ممارسة التعليم الخاضعة للتقويم



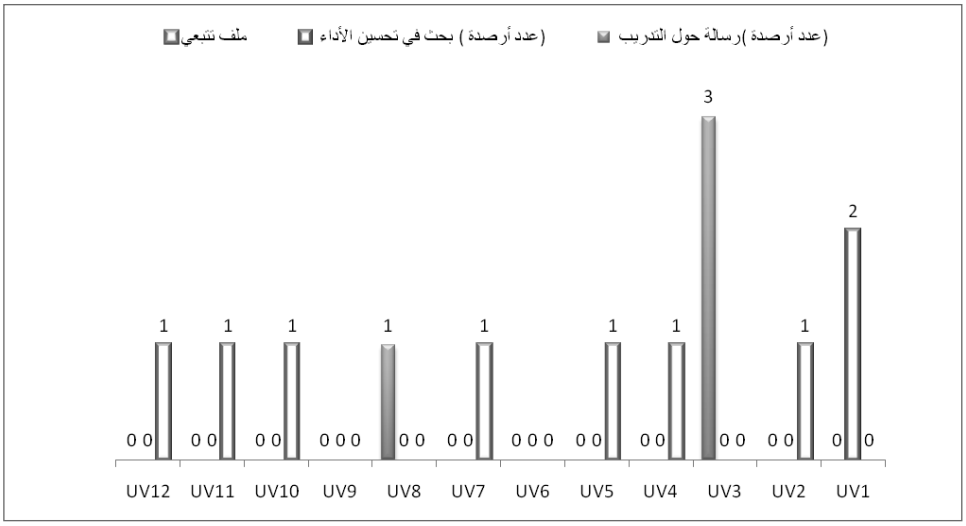
فهل إن تقويم المتدرب حاصل هنا لقياس التطوّر في الأداء أم هو حاصل لضبط المخرجات؟ فإذا كان الهدف هو ضبط المخرجات انطلاقا من تحقيق كفايات معلنة، فالنظرة المعتمدة في مقاربة الممارسة سوف تكون نظرة سلوكية قائمة على مبدأ التكرار المتقطّع بهدف تحقيق النتيجة المطلوبة، في حين أن هدف زيارة المشرفين للمتدربين يفترض أن يكون بنائياً وقائماً على مبدأ التحقق من ربط الإعداد الجامعي النظري بالإعداد العملي بهدف تحقيق الاندماج بين الاثنين بما يؤدّي إلى التمهين. وهنا تأخذ الزيارات التكوينية معناها الحقيقي فتتبع تطوّر الأداء من خلال مساعدة المتدرّب على الانغماس في الوضعيات الصفيّة، ثم تحليل التصوّرات الناتجة عن الممارسة والتفكّر حولها.

ومن الواضح أن حدود هذه الزيارات يفترض أن يتجاوز حيّز الساعات القليلة المتقطعة بهدف وضع العلامة ليوضع حكماً تحت شعار «مجّانية» الزيارة، أي بدون الاستحصال على العلامة، فيكون التقويم هنا تكوينياً، غير أننا لا نرى ذلك في أية زيارة يقوم بها مشرف إلى متدرّب إذ تنتهي الزيارات كلّها بتقويم تقريري!

من ناحية أخرى لا نجد، من جهتنا، تبريراً للزيارات التقويمية إلا متى انضوت تحت شعار الممارسة بمسؤولية كاملة، بما لا يقل عن عدد من الساعات يصل أقله إلى أربع وعشرين (إذا كان لا بد من الاحتساب بالساعات وبعددها)، إذ إن عنصر الجدّة الوارد على المتدرب في وضعية المسؤولية الكاملة هو المحك الحقيقي لقدرة هذا الأخير على مواجهة مستجدات مهنة التعليم، فكفايات التعليم لا تقاس بساعتين أو ثلاث بل هي مسار يتحقق، والتدريب ليس إعدادا تتساوى فيه الرتب والدرجات، كالإعداد النظري، بل هو إعداد يرتبط بتطوّر أصحابه من خلال سيرورة مرتبطة بالوضعيات الحقيقية وبحل المشكلات، وليس بالدرجات المحققة التي قد تتساوى في مجموعها دون أن تتساوى في حقيقة مضامينها.

7. أما متى تجاوزنا عدد الساعات المعلن المطلوب لتقويم المتدرب وتتبعنا العناصر الأخرى التي ينتظم التقويم استنادا إليها بين الكليات، خارج العلامة المحصلة في ساعات الممارسة، فنلاحظ تفاوتا بين هذه العناصر بما لا يمكننا من إثبات جدول يظهّر وجود معايير مشتركة للتقويم يسهل ضبطها بين الكليات المختلفة،ما خلا عناصر ثلاثة مشتركة بين بعض الكليات، وهي: وجود ملف تتبّعي، وجود رسالة جامعيّة تختتم المقررات العملية، ثم وجود مقرّر بحث في تحسين الأداء، يطوّر مخرجات التدريب.

رسم بياني رقم 8



نجد على هذا المستوى أن كليتين اثنتين فقط تعتمدان الرسالة كعنصر من عناصر تقويم التدريب بعدد أرصدة يتراوح بين رصيد واحد و3 أرصدة. أما الملف التتبّعي فيعتمد كعنصر تقويم في سبع من الكليات المعاينة فقط، في حين لا يتواجد مقرر بحث في تحسين الأداء سوى في كلية واحدة (3 أرصدة). غير أن هذا المقرّر لا يدخل مباشرة في تقويم التربية العملية بل يعتبر من امتداداتها، إذ يستقي مادة بحثه الأساسية من العمل التدريبي الميداني لكنّه يبقى مقرّرا منفصلا عن مقرّرات التربية العمليّة.

أما إذا أردنا التبويب خارج العناصر المذكورة سابقاً، فنتبيّن أن التفاوت في طرح عناصر التربية العملية التي يتم التقويم على أساسها هو سيّد الأحكام! وهو تفاوت يستحق التوقّف عنده لاحقا ليكون مادة بحث مستقل حول التقويم في التربية العملية نظراً لأهمية هذا الموضوع، ونستنتج هنا:

أ. تفاوتا في عدد الساعات الخاضعة للتقويم بين كليّة وأخرى (من ساعتين إلى 30 ساعة).

ب. تفاوتا في تحديد الأنشطة التدريبيّة الخاضعة للتقويم، فيقوّم بعض الكليات بالإضافة إلى ساعات الممارسة الفعلية، التقارير التي يضعها الطلاب حول ممارساتهم، في حين يقوّم البعض الآخر زيادة، المناقشات الجارية بعد التدريب، بين المتدرب والمشرف ويقوّم الرابع مواقف المتدرب في التدريب، أو يقوّم قدرة المتدرّب على التقويم الذاتي، ويقوّم البعض تحضير الدروس، والآخر يدخل الملف التّتبعي في التقويم، أو يضيف

بعضهم أخيراً إلى أنشطة التقويم امتحاناً خطياً حول التدريب في نهاية الفصل يستأثر هذا الامتحان بنصف العلامة المتحصلة على التدريب! ونرى هنا أن لا قواسم مشتركة تجمع بين الكليات في موضوع الأنشطة التدريبية المستحقة للتقويم.

ج. تفاوتا في توزيع مسؤولية التقويم التقريري بين المشرف والمتعاون،فيسمي بعضهم المشرف فحسب، وبعضهم المتعاون فحسب، وبعضهم يشرك الاثنين معاً في وضع علامة التقويم، وبعضهم يوزّع العمل بين الاثنين، فيقوّم المتعاون جزءاً منه والمشرف جزءاً آخر. أما بعضهم الأخير فيفوّض صلاحية التقويم إلى مدرّب هو ليس مشرفاً جامعيّاً ولا معلماً متعاونا، بل هو معلّم زائر يقوم بمهام متابعة المتدربين في المدارس، ولا يكون غالباً، أو بالضرورة، مختصّاً في المرحلة التي يدرّب فيها!!

د. تفاوتا في توزيع العلامات على الأنشطة التدريبية المقوّمة، إذ يختلف تثقيل العلامة المسندة إلى العنصر الواحد نفسه الخاضع للتقويم، بين كلية وأخرى، رغم التوافق على وجوده في البرنامج التدريبي، (نسبة العلامة على بطاقات المتابعة مثلاً أو على الممارسات أو على التقارير...)

هـ. تفاوتا في توزيع العلامات على الأنشطة التدريبية بين مشرف وآخر في الكلية الواحدة، فيترك لكل مشرف حق التقدير في توزيع هذه الأخيرة!

و. تفاوتا في توزيع علامات التقويم على مستويات التدريب بحيث يتم التقويم لكل مستوى (مشاهدة – ممارسة) منفصلاً عن الآخر في بعض الكليّات، في حين تضم كليّات أخرى الجناحين ولا تقوّم سوى الممارسة. كما أن بعض الكليات يلجأ إلى احتساب المحصلة النهائية أو النسبة المئوية لعلامات التدريب انطلاقاً من العلامات المحصلة في كل مستوى تدريبي على حدة.

نستنتج أنه إذا كانت النظرة إلى التقويم موحدة أفقيا، أي في الإعداد النظري، وتقتضي إجراء امتحانات، تحتسب على أساس نتائجها علامات النجاح أو الرسوب، فإن النظرة إلى التقويم في الإعداد العمودي الذي تمثله التربية العملية غير متوافق عليها بين كليّات الإعداد، سواء على مستوى عناصر التدريب التي تستدعي التقويم، أو على مستوى احتساب نسبة العلامات التي تستدعيها هذه العناصر.

ز. يبدو البحث عن التوافق في برامج التربية العمليّة بين الكليّات المختلفة أمراً ميّسراً على مستوى آخر، إذ لدى سؤالنا عن عدد المتدربين المكلف بمتابعتهم مدرب واحد، رأينا أن التوافق حاصل على أن لا يتجاوز هذا العدد العشر متدرّبين، وإذا تراجع هذا العدد في بعض الكليات فيعود ذلك إلى قلة المتدربين الملتحقين بالبرنامج خلال الفصل التدريبي.

كما نلاحظ أن المشرفين على التدريب هم في مختلف الكليات أساتذة تعليم مادة الاختصاص، يتابعون المتدربين انطلاقاً من مبدأ ربط الإعداد النظري بالإعداد العملي، ويشرفون على أداء المتدربين بالتنسيق مع المعلمين المتعاونين، بخلاف كلية واحدة يتعثّر فيها تحقيق هذا المبدأ على مستوى ممارسة التعليم حيث يوكل أمر متابعة المتدربين في العمل الميداني إلى مدرّبين ليسوا، كما سبق وأشرنا، أساتذة تعليم مادة الاختصاص، وليسوا المعلّمين المتعاونين، بل هم أساتذة مجازون في مادة الاختصاص التي يتابعون فيها المتدربين، ومكلّفون بزيارة المتدربين في المدارس بهدف تقويمهم، وبلقاء هؤلاء الأخيرين في كليّة الإعداد بهدف مناقشة العمل الميداني. أمَّا عمل المتدربين الميداني فيتم فعليًّا لدى المعلمين في المدارس المضيفة، دون أن يكون لهؤلاء الأخيرين صلاحية التدخّل في تقويم المتدرب.

ومتى عدنا إلى استعراض الأرقام التي يحملها لنا الجدول العام الذي انطلقنا منه في بنوده الثلاثة (7-8-9) يستوقفنا، على مستوى ما نعالج هنا، عدد المدربين وعدد المتدرّبين وعدد المدارس المتعاونة.

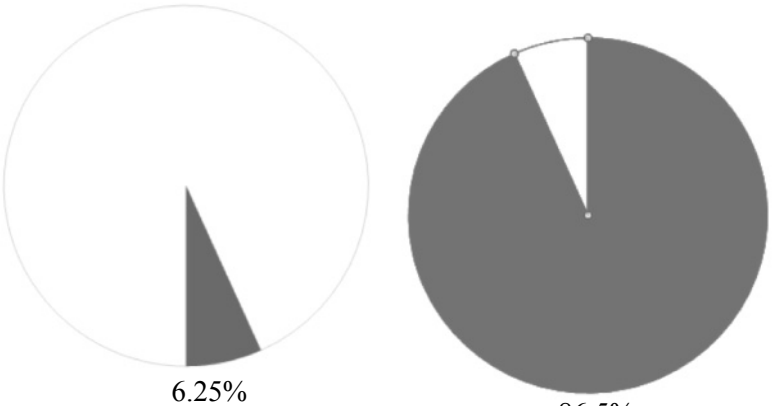
ترتبط ضخامة عدد المدرّبين حكماً بالأعداد الكبيرة من الطلاب الخاضعين للتدريب، كما يرتبط عدد المدارس المتعاونة بأعداد هؤلاء الأخيرين، إذ يستدعي العدد الكبير التوزيع الجغرافي الكبير، في ظل غياب المدرسة التطبيقية. أما شكل انتماء هؤلاء المدربين إلى كليّة الإعداد فهو مؤقت، يخضع لآنية عقود العمل الموسميّة والتي تتغيّر بتغيّر أعداد المتدربين بين دفعة وأخرى، كما وترتبط هذه العقود بإرادة القرار المركزي في إسناد مقررات التربية العملية إلى هؤلاء الأخيرين. فإذا كانت الحواجز القائمة في وجه برامج التربية العملية تتأتى بالمبدأ من الفصل القائم بين المقررات النظرية والعملية، وإذا كانت مهام متابعة المتدربين تسند، كما سبق ورأينا، إلى أساتذة تعليم مادة الاختصاص للتخفيف من حدّة الفصل بين النظري والعملي، وإذا كان عدد المدارس المتعاونة ينحسر في أكثر الكليات، فلا يتجاوز السبع عشرة مدرسة (ما خلا كلية واحدة تكثر فيها المدارس المتعاونة، غير أن هذه المدارس تنتمي في غالبيتها إلى عائلة تربوية كبيرة واحدة تنتظم فيها التوجّهات وتتوحد)، مما يسهّل التواصل القائم نتيجة بذل الجهود لتأمين التنسيق (أعراف وعادات عمل مستقرة، بروتوكول ضمني، اجتماعات تنسيقية، مساهمة المعلم المتعاون في التقويم الخ...)، فإن عنصر إسناد متابعة المتدربين إلى مدربين خارجيين في بعض الكليات، وليس إلى المعلمين المتعاونين، يجعل التواصل مع هؤلاء المدربين يقف على عتبة «التبليغ أو الإعلام» (Fullan, 2001. p.149) للتزويد بالمعلومات فحسب حول البرنامج التدريبي، ممّا يجعل هؤلاء المدربين خارج دائرة المشاركة الفعلية في وضع خطة الإعداد التدريبي وفي تطويرها وفي ضبط مخرجاتها، وتكون سلطة هؤلاء الأخيرين على التدريب سلطة» شكلية تنحصر في وضع العلامة على الممارسة

بعد متابعة المتدربين في المدارس، وقد سبق وعالجنا مدى مصداقيّة هذه العلامة في قياس تطوّر المتدرب.
يصعب هنا التوافق على معنى مشترك يكوّنه هؤلاء المدربون حول البرنامج التدريبي إن لم تتح لهم فرص التلاقي للتشاور حول هذا البرنامج ولتظهير المضمر من ممارساتهم، وهو مضمر ينسحب مبدئيّاً على أدائهم متى تذكّرنا طبيعة العلاقة التي تربطهم بمركز الإعداد! غير أن البحث في التوافق على المعنى المشترك بين مختلف المعنيين ببرنامج التربية العملية موضوع يتجاوز، رغم أهميّته، هذه الورقة بالحدود المعلنة لها.

8. هذا على مستوى عدد المدرّبين وطبيعة عقود عملهم في كليّة الإعداد. أما عن عدد المدارس المتعاونة، فمن الطبيعي أن يتزايد عدد هذه المدارس بتزايد عدد المتدربين. غير أن اللافت على هذا المستوى نسبتان مئويتان لتوزيع مجموعات المتدربين، إذ تنفتح مروحة توزيعهم على المدارس في كليّة من الكليّات لتصل إلى 213 مدرسة يلتحق بها 246 متدربا، أي بنسبة 1.15 متدرباً في المدرسة الواحدة، في حين تضيق المروحة في كلية أخرى لتصل إلى 5 مدارس يلتحق بها 80 متدرّبا أي بمعدّل 16 متدربا في المدرسة واحدة (البندان رقم 7 و 8 في الجدول العام).

إن انفتاح المروحة في توزيع المتدربين على المدارس المتعاونة سينعكس حكماً على حجم الجهد المبذول من طرف الكليّة في ضبط التدريب، ويقتضي قدراً كبيراً جدّاً من التنسيق الملزم للكليّة، سواء على مستوى التواصل مع المدارس، أو على مستوى توزيع المدرّبين وضبط عملهم، أو حتى على مستوى توزيع المتدربين وإمكانية متابعتهم بما يفيد بتحقّق الأهداف المتوخاة من البرنامج التدريبي.

حجم جهد التنسيق المطلوب من الكليّة نسبة الى عدد المدارس المتعاونة المتعاونة



فإذا ما ربطنا الأعداد الكبيرة للمتدرّبين، بالأعداد الكبيرة للمدرّبين، بطبيعة علاقة هؤلاء الأخيرين بكليّة الإعداد، باتساع مروحة توزيع المتدربين في المدارس، يتبيّن لنا أن الارتدادات على فعاليّة البرنامج التدريبي لا يمكن أن تكون إيجابية إن لم يضبطها بروتوكول تعاون واضح البنود، ولقاءات تشاورية تنسيقيّة مع المدارس المتعاونة، ومع المدربين، أو إن لم يلمّ شمل هذا التبعثر – وهذا أقصى ما يمكن أن نتّمناه – مدرسة تطبيقية تردف بكليّة الإعداد، فتكون التجربة، على هذا المستوى، رائدة ويفيد الجميع من إيجابيّاتها.

9. أما متى التفتنا أخيرا إلى طموح الكليّات في تتبع التطوّر المهني للمتدربين خارج حدود برامج التربية العملية، فإن مبدأ التدريب المستمر وتحضير المتدربين للدخول في منطق هذا النوع من التدريب يغيبان عن مختلف المناهج، فلا ذكر للمبدأ، كمبدأ، ولا وجود لمقرّر يحضّر الأرضيّة في الإعداد للتفاعل مع العمل التدريبي، من خلال التأسيس لمنطق الإعداد المستدام. فكأن الافتراض هو أنّ التطور المهني يتأمن حكماً في خواتيم برامج الإعداد، في حين نعتبر من جهتنا أن الإعداد الأساسي ليس سوى الخطوة الأولى على درب التطورالمهني الطويلة.

10. أما موضوع التدريب المبكّر، بما يتيح للمتدربين من فرصة للتواجد في المدارس، وفي الأيام الأولى من افتتاح العام المدرسي، بما في هذه الخصوصيّة من أهمية في منطق التدريب، سيّما في المراحل المدرسية الدنيا، فنحن لم نتبيّن أكثر من كليتين تلحظان هذا المبدأ في برنامج التربية العملية.

تبقى إشارة أخيرة على مستوى القواسم المشتركة بين كليّات إعداد المعلّمين الجامعية، هي أن غالبيتها تعدّ معلم مادّة، في حين لا تعدّ سوى كلية واحدة معلّم صف، وتنفرد كلية واحدة أخرى في فتح المساقات، فتعدّ معلم مادّة، مع إمكانية اختيار مساق فرعي، تحسّبًا لطوارئ وضعيّات العمل في المدارس، ونلاحظ في هذه الكلية مرونة في «تحريك» الطالب المعلم بين الاختصاصات (لغات – لغة واجتماعيات – علوم ورياضيات – لغة الاختصاص وما يعلم بها... الخ). ولا تعنينا مناقشة هذا الموضوع في هذه الورقة، إنّما نشير إلى أن هذا الخيار التربوي في الإعداد ينسحب على مقررات التربية العملية، إذ يفترض بالطالب أن يتدرب في اختصاصه الرئيسي، كما يفترض به كذلك أن يتدرب، انطلاقاً من خيارات الإعداد المفتوحة أمامه، في الاختصاص الفرعي، وبنسبة عدد ساعات يتساوى تقريبا بين الرئيسي والفرعي، مما يضاعف من حمل الجهود المطلوبة من المتدرّب للقيام بأعباء التدريب.

خامساً: توصيات وخاتمة

إذا كانت الاتجاهات الحديثة في برامج التربية العملية تقوم على بعض المبادئ الأساسية في الإعداد، ومنها اعتماد إطار أو نموذج نظري يرتكز إليه الإطار المرجعي لتوجيه عمليات التدريب، وإذا كان من الضروري أن تكون أهداف هذه البرامج واضحة، ومحددّة، وملبيّة لحاجات المتدربين المهنية الأساسيّة، وقائمة على مبدأ تحقيق الكفايات التعليمية، وعلى مبدأ ربط التعليم النظري بالممارسات العمليّة، فنحن نتبيّن وجود هذه المبادئ في عدد من مناهج الإعداد التي عايناها، وإن كنّا نفتقدها في بعضها الآخر.

غير أننا نفتقد بعض المبادئ الأخرى التي لم تشر إليها المناهج، أقله بوضوح، وهي مبدأ تفريد التدريب، والإتاحة للمتدرّب في التقدم وفق قدراته الشخصية، وسرعته الخاصة، وحاجاته المتميزة، بحيث لا يلزم بمتابعة المقررات العملية ضمن القوالب والمواقيت نفسها التي يلتزم فيها بالمقررات النظرية.

وإذا كان مبدأ مشاركة المتدرب في صناعة القرار في برنامجه التدريبي، والإعلان عن الحاجات والنواقص التي تعنيه دون سواه، أو كان مبدأ هام آخر في البرامج التدريبية الحديثة، وهو مبدأ التدريب المستمر، لا يظهران إطلاقاً في المناهج المدروسة، أو كانت مخرجات هذه البرامج لا تُستثمر في تطوير البحوث الإجرائية وفي تدعيم العمل البحثي بعد انتهاء التدريب لتثبيت المكتسبات الميدانية ولتدعيمها بالأطر النظرية البحثية، فبإمكاننا القول هنا إن أكثر البرامج تفتقد هذه المكوّنات أو يلبي بعضها جزءاً منها دون أن يلبي بعضها الآخر.

إن التفاوت المتبدّي في المناهج المعاينة قد لا يكون سلبيّاً حكماً، بل يشير في بعض الأماكن إلى تنوع في الخبرات والخلفيات. يبقى أن الطموح هو أن يفضي بنا هذا التنوّع إلى تتبّع توجّهات جامعة، بهدف تكوين هوية مهنية متماسكة ومتّسقة العناصر، باعتبارها تلبي حاجات تربوية وتعليمية يفترضها الانتماء إلى وطن واحد، والى حاجات مجتمعيّة واحدة، وإذا تلوّنت هذه الحاجات، بين مكان وآخر، ببعض الخصوصيّات، فإن هذا التلوّن لا مبرّر له متى اقتضت الحاجة تمهين مهنة التعليم، فللتمهين مواصفات تتجاوز حدود الخصوصيّات.

والتمهين لا يحصل في برامج إعداد المعلمين بدون التربية العملية، كما أن هذه الأخيرة لا تستقيم على المستوى العام بدون البحث عن القواسم المشتركة التي يحتاجها العمل التعليمي بمختلف قطاعاته، وعلى مختلف انتماءاته وتوجّهاته، متى عنى هذا العمل وطناً واحداً ومواطناً واحداً.

فما هي التوصيات التي نقترحها لإنجاح عملية إعداد المعلمين العملية؟
إن تتبّع مكوّن التربية العملية في مناهج إعداد المعلمين يحتّم الدعوة إلى التطوير في مجال إعداد المعلم بحيث يتم التوافق بين كليّات التربية على:

- إدراج مقرر نظري حول التربية العملية في المناهج، يتطرق إلى ماهية هذه الأخيرة وإلى أهدافها وأسسها ومراحلها، ويعتبر النجاح في تعلّم هذا المقرر ممهّداً للبدء بالتدريب الميداني.
- السعي الدؤوب إلى تحقيق الاتساق بين الإعداد النظري والإعداد العملي، مما يستدعي التوافق بين الكليات كافة على ضرورة انغماس المتدرب في التدريب باكراً، وفي فترات متقدمة من الإعداد، بما يعزّز تفاعله مع الوضعيّات المهنيّة الحقيقية، وينقله باكراً من موقع متلقي المعارف إلى موقع المحلّل لها، بحكم اضطراره إلى مواجهة الوضعيات الحقيقية لمهنته المستقبلية بما تقتضيه من حل للمشكلات التي ترافق الانغماس الفعلي في الحياة الصفيّة. إنّ ضرورة حل المشكلات تدفع بالمتدرب، من ناحية أخرى، إلى اعتماد ممارسة متفكرة يندمج فيها باكراً النظر بالعمل مما يسعف في تطوير الإعداد، فيتغذى النظر من العمل ويطور الواحد منهما الآخر.
- تنسيق بين الكلّيات في توزيع المقرّرات التدريبية على الفصول، وفي تحديد عدد الساعات اللازمة للقيام بتبعاته، وبدقة، لكل مستوى، ثم توحيد عدد هذه الساعات في الكليات المختلفة.
- التوافق على عناصر كفايات موحّدة بين كليّات الإعداد، يعدّ المتدربون انطلاقاً منها، بما يؤدي إلى توحيد الملامح الأساسية لتكوين معلم الغد، وضرورة أن يكلّف بوضع جداول الكفايات، وحصريّا، أساتذة مختصون بالعلوم التربوية أو بطرائق التدريس.
- إعتماد شبكات ملاحظة موحّدة بين الكليات لتقويم أداء المتدرب،بما يؤدي إلى ضبط المخرجات.
- التوافق على معايير نظام التقويم، فتضبط المدخلات والإجراءات والمخرجات بما يفي بمتطلبات التمهين، وبالطريقة عينها في مختلف الكليات.
- إنسحاب التقويم انطلاقا من المقرّرات العمليّة على برنامج الإعداد كاملاً، فلا يكتفى فيه بتقويم أداء المتدربين فحسب، بل يتم تقويم مختلف المكّونات العلمية للبرنامج والعناصر المادية والموارد البشرية التي تساهم في تفعيله، ويتم هذا التقويم بشكل مستمر ويرتبط بعمادة الكليّة.
- التوصية بالقيام بالأبحاث الميدانية لاستطلاع رأي المدارس والمعنيين كافة ببرامج التربية العملية حول القرارات والتدابير المتّخذة، ومدى صلاحيتها وفعاليتها في تدعيم العمل التدريبي خاصة واستثمار نتائج هذه الأبحاث في تطوير برامج التربية العملية.

- السعي حثيثاً إلى تنفيذ مبدأ المدرسة التطبيقيّة في الكليات التي ترتفع فيها أعداد المتدرّبين، وفي تطوير النظرة إلى ممارسة مهنة التعليم عامة، بالتعاون مع المسؤولين في القطاع الرسمي، إذ لن يستقيم للتدريب عود بدون هذه التجربة التي نراها رائدة، ونعتبرها المختبر الاجتماعي الحقيقي لصهر أفواج المتدربين المقبلين على مهنة التعليم لاحقاً.
- توفير الفرص التدريبيّة والمحاضرات التثقيفيّة حول موضوع التربية العملية وجمع مختلف المعنيين في ورش عمل لتبادل الخبرات.
- تأسيس وحدة التربية العملية في الكليّات التي تفتقد وجود هذه الأخيرة وتقوم بمهام تنفيذ البرنامج التدريبي، ومتابعة آلياته. يرأس هذه الوحدة أستاذ مشرف متخصّص في تعليم مادة الاختصاص أو في العلوم التربويّة، يعاونه في ذلك مجموعة من الأساتذة المشرفين في الاختصاصات المختلفة، بالإضافة إلى موظف إداري أو معلوماتي لضبط مستلزمات العمل الإداري والتقني.
- العمل على إصدار دليل خاص بالتربية العملية في مختلف الكليات يتضمن المفاهيم والأهداف والإجراءات والمهام الموكلة إلى مختلف المعنيين بها.
- إطلاع المتدرّبين، وبصورة واضحة، على مكوّنات دليل التربية العملية وإعلامهم بكيفية الإفادة منه في عملهم التدريبي اللاحق.
- تدريب المشرفين على التربية العمليّة، وبخاصة الأكاديميين منهم، على مبادئ الإشراف والمتابعة في التربية العملية، لبعد الشقة بين الإعداد الأكاديمي والخبرة العملية الناتجة عن المتابعة الميدانية.
- تجويد أداء القيمين على التدريب وتعزيز انتمائهم إلى البرامج التدريبية، سواء أكانوا من المعلّمين المتعاونين أو من المدربين، وذلك من خلال تعزيز ثقافة التشاور والأخذ «بمنطق المشاركة» إلى جانب «منطق الخبير» في صنع القرار التدريبي.
- مبادرة الكليات إلى اعتماد برامج إعداد معدّين، بهدف توحيد اللغة بين مختلف المشرفين والمدربين والمعلمين المتعاونين وتوضيح التوجّهات، وتنفيذ هذه البرامج في فترة زمنيّة مناسبة قبل البدء بالتدريب، بما يضمن حسن الاطلاع على حيثيات البرنامج وحسن الالتزام والتنفيذ.
- إقامة ورش عمل للمساهمين في التربية العملية من مديري مدارس ومتعاونين ومدرّبين ومشرفين.
- تسمية المدارس المشمولة بالتربية العملية، سيّما في الكليّات التي تتكاثر فيها أعداد المتدرّبين، ومحاولة تأمين الاستمرارية في التعامل معها، بما يحدّ من انفلات مروحة التعاون مع مدارس جديدة في كل فصل تدريبي، ويؤسس لأعراف في التعاون تتطوّر بتطوّر البرامج التدريبية.

- تعزيز مبدأ التعليم المصغر حيث يتدرّب الطالب على الكفايات الأساسية المطلوبة لممارسة المهنة ويتلقى التغذية الراجعة من المشرف والأقران معاً، مما يساعده في التحّضر للوضعية التدريبية الحقيقية.
- إنشاء مكتبة «فلمية» تتضمن أفلاماً وأقراصاً مدمّجة تعرض دروساً نموذجية في مختلف الاختصاصات.
- مراعاة حق المتدرب في اختيار المدرسة المتعاونة التي تتناسب مع حاجاته وقدراته، شرط أن يلتزم اختياره لائحة المدارس المتعاونة.
- إرسال المتدرّبين أزواجاً إلى مدارس التدريب تطبيقاً لمبدأ أساسي وهو التعلّم مع الأقران.
- تحديد فترة «إقامة» للمتدرب في نهاية الاختصاص، يلازم فيها المدرسة المتعاونة ويقوم فيها بالتعليم بمسؤولية كاملة.
- إحلال مبدأ التمرّس بالمهنة، قبل الإتاحة للمتدرب بتحمّل مهماته كمعلم، فيعمل المتدرب، لمدة سنة كاملة، يرافقه فيها المعلم المتعاون بهدف التأكد من صلاحيته للتعليم لاحقاً.
- تدعيم منطق التمهين بتأمين استمرارية التدريب وتوعية المتدربين إلى أهمية مبدأ التدريب المستمر.
- تشكيل لجنة متابعة بين الكليات المختلفة، تتبادل الزيارات بهدف توحيد التوجّه، والإفادة من عمل الأقران وتدعيم الالتزام بالقرارات المشتركة وتأمين سيرها في الاتجاه المتوافق عليه.
- عقد لقاءات، على المستوى الوطني، بين مختلف كلّيات إعداد المعلمين،لتحديد السياسات التدريبيّة وللمراجعة الشاملة لآليات التنفيذ وللنتائج المتحققة.

أما إذا كان لا بدّ من خاتمة فنقول إنه ليس هناك في الإعداد العملي من إجابة نهائية عن الأسئلة المطروحة، إذ لا يمكن أن يكون هناك في هذا النوع من الإعداد من تجربة نهائية، فالإعداد العملي هو بحث مستمر في تحسين الأداء، بهدف تحسين الأداء، والأسئلة التي تطرح فيه توازي في أهميتها الإجابات المتحصلة عليها. ففي الإعداد العملي يكون التساؤل بحثاً عن الهويّة، وهذه الأخيرة تتشكل باستمرار، حيث إن كل لحظة في الحياة المهنية هي جزء لا يتجزأ من هذه الهويّة، وحيث إن كل تجربة يقوم بها متدرب أو مدرّب تجمع ببساطة معقدة جدليّة العلم والعمل.

ومن الواضح أن المقترحات حول تطوير التربية العمليّة قد تكون ناتجة عن خبرات متفاوتة، وخلفيات مختلفة، وربما لا يصح أن تنقل كما هي أو منفصلة عن سياقاتها، حيث لا بد من

تطويعها وإخراجها من السياقات التي أدّت إلى استقرارها إلى سياقات جديدة مفتوحة على التجريب. يبقى الأساسي هو هذه الرغبة في تجاوز البنية التنظيميّة الجامدة والحواجز المادية التي تقف عثرة دون تطوير مناهج الإعداد، كما يبقى هذا الأساسي في الدعوة إلى مقاربة تشاركيّة تفاعليّة لتطوير مشروع إعداد عملي يلبي متطلبات الاتّساق والتنفيذ في آنٍ معاً.

المراجع والمصادر

حجازي، مصطفى (2000). التدريب نماذجه ومهاراته. الأردن: عالم الكتب.

الخطيب، أحمد (2008). إتجاهات حديثة في التدريب. الأردن: عالم الكتب.

شتوي، ماغي (2011). التربية العلمية واندماجية الإعداد الأساسي للمعلم. المؤتمر العلمي الرابع «التربية والمجتمع، الحاضر والمستقبل» (ص. ص.: 803-824). الأردن: جامعة جرش الخاصة.

شرف الدين، محمد (1995). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية. مجلة التربية. ع. 51، جامعة الأزهر.

عماد الدين، منى (2009). رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة العربي، مجلة المعرفة، ع. 152، الأردن.

العواشرية، سعيد (2010). مناهج إعداد المعلمين في ظلّ تحديات القرن الحادي والعشرين. المؤتمر العلمي الثالث «إعداد المعلم العربي وتأهيله؛ رؤى معاصرة» (ص. ص.: 63-79). الأردن: جامعة جرش الخاصة.

Desjardin, J.; Hensler, H. (2009). A la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation a l'enseignement. L'université peut-elle vraiment former des enseignements ? (pp 145- 159). DeBoeck.

Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. Conflits de savoirs en formation des enseignants. (pp 33-42). De Boeck.

Fullan (2001). Cité par (Desjardin, J.; Hensler, H. (2009). A la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation a l'enseignement. L'université peut-elle vraiment former des enseignements ? DeBoeck) p. 149.

Vanhulles, S. (2009). Un genre réflexif pour travailler avec des savoirs hétérogènes. L'université peut-elle vraiment former des enseignements? (pp 201- 213). DeBoeck.