كليّة العلوم التربويّة

جامعة القدّيس يوسف

تمهين التعليم في لبنان

وثائق المؤتمر الذي نظّمته
كليّة العلوم التربوية

٢٨ آذار ٢٠٠٩

دراسات : عدنان الأمين
رمزي سلامة
سمير حويّك
جورحيت سلامة

بيروت ٢٠٠٩

توطئة

يندرج **مؤتمر تمهين التعليم في لبنان** الذي نظّمته كلّية العلوم التربوية لدى جامعة القديس يوسف في سياق مشروع شامل يرمي إلى تعزيز هوية مهنة التعليم في لبنان.
يتمحور هذا المشروع حول ثلاثة أهداف:

- إعداد دراسة حول إشكالية تمهين التعليم في لبنان؛
- إحياء حوار وطني حول هذا الموضوع؛
- اقتراح توصيات ملموسة على وزارة التربية؛

وعليه، يتضمّن المشروع ثلاث مراحل ترتبط كلّ واحدة منها بكل هدف من الأهداف المذكورة:

- في المرحلة الأولى، أعدّ الخبراء دراسةً تتناول المحاور الأربعة الخاصّة بتمهين التعليم، أي:
  - تثمين مهنة التعليم، عدنان الأمين
  - إعداد مرجعية وطنية للكفاءات الخاصّة بمهنة التعليم، رمزي سلامة
  - تحديد الشروط المتعلقة بتدريب المعلّمين، سمير الحويّك
  - تحديد الشروط التشريعية للتمهين، جورجيت سلامة

- في المرحلة الثانية، تنظيم لقاء وطني على شكل ندوة في ٢٨ آذار ٢٠٠٩ حول الموضوع توصّلاً لاستخراج توصياتٍ جماعية على ضوء الدراسة المذكورة.

- وفي المرحلة الثالثة، نشر وثيقة العمل التي تحتوي على خلاصة ورش عمل الندوة.

اللجنة المنظمة : ندى مغيزل نصر، فادي الحاج، سمير الحويّك

منسق المؤتمر: سمير الحويّك

محيو الحلقات :

أمل بوزين الدين	تثمين مهنة التعليم
ليلى ديراني	تحديد الشروط المتعلقة بتدريب معلّمي المتوسط والثانوي
دنيا المقدم	تحديد الشروط المتعلقة بتدريب معلّمي الابتدائي
سوزان أبو رجيلي	تحديد الشروط التشريعية للتمهين
نبيل وهيبي	إعداد مرجعيةٍ وطنية للكفاءات الخاصّة بمهنة التعليم

التوصيات الأساسية المنبثقة عن المؤتمر
١– صياغة مرجعية وطنية للكفاءات فيما يتعلّق بالمعلّمين، ٢– إلزامية حيازة شهادة في التربية من أجل التعليم، على غرار شهادة الكفاءة للتعليم في المرحلتين التكميلية والثانوية، وحصر الاعتراف بإجازات التعليم بالمناهج التي تلحظ إعداداً يسمح باكتساب الكفاءات الضرورية للتدريس، ٣– استكمال الإعداد بمرحلة تسمح بولوج المهنة حيث تتم مرافقة المعلّم الشاب وتقييم أدائه بانتهاء هذه المرحلة، ٤– تشجيع التدريب أثناء ممارسة المهنة وتثمينه عبر الترقيات وزيادة الراتب، ٥– اعتماد نظام رسمي لتقييم أداء المعلّمين وتدريبهم، ٦– إنشاء اتحاد للمعلّمين بموازاة النقابة الحالية، يُلزَم كل شخص يرغب في ممارسة مهنة [illegible] الجامعية المؤهلة.

المحتوى

كلمات الافتتاح:

– كلمة البروفسور ندى مغيزل نصر ٩

– كلمة البروفسور هنري العويط ١٢

– كلمة معالي وزيرة التربية السيدة بهية الحريري ١٦

التوصيات المنبثقة عن الحلقات الدراسية :

تثمين مهنة التعليم أمل بو زين الدين ٢١

تحديد الشروط المتعلقة بتدريب معلّمي المتوسط والثانوي ليلى ديراني ٢٥

تحديد الشروط المتعلقة بتدريب معلّمي الإبتدائي دنيا المقدم ٣١

تحديد الشروط التشريعية للتمهين سوزان أبو رجيلي ٣٩

إعداد مرجعيةٍ وطنية للكفاءات الخاصّة بمهنة التعليم نبيل وهيبي ٤١

الدراسات :

– **تثمين مهنة التعليم**، عدنان الأمين

ملخص ٤٧

النص الكامل ٥٠

– **نحو إطار مرجعي وطني لكفايات المعلّمين في التعليم العام في لبنان**، رمزي سلامة

ملخص ٧٩

النص الكامل ٨١

– **إعداد و تدريب المعلّمين**، سمير الحويّك

ملخص ١٠٧

النص الكامل ١١٠

– **القانون وتمهين التعليم**، جورجيت سلامة

ملخص ١٤٣

النص الكامل ١٤٦

كلمات الافتتاح

كلمة ندى مغيزل نصر،
عميدة كلّية العلوم التربويّة، جامعة القدّيس يوسف

معالي وزيرة التربية والتعليم العالي، السيدة بهيّة الحريري،
حضرة نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية، البروفيسور هنري عويط، ممثِّل رئيس جامعة القديس يوسف، البروفيسور رينيه شموسي،
أيُّها الزملاء الأعزاء،

«Teachers matter» ، «المعلّمونَ ذوو شأنٍ وقدر»، بهذهِ العبارةِ اختتمَ السيدُ ماتسورا الكلمةَ التي ألقاها لمناسبةِ اليومِ العالمي للمعلّمِ هذا العام.

«Teachers matter» ، هو العنوانُ المعبِّرُ الذي تحملهُ وثيقةٌ مثيرةٌ للاهتمام أعدّتها منظّمةُ التعاون والتنمية الاقتصادية، ويشرحُ أبعادَه عنوانُها الفرعي: «جذْبُ المعلّمين الأكفّاء وتدريبُهم والاحتفاظُ بهم».

«المعلّمونَ ذوو شأنٍ وقدر»، مقولةٌ لم تعُد بحاجة للإثبات.
فنحنُ في القرنِ الحادي والعشرين قد تخطّيْنا الحتمياتِ النفسيةَ والاجتماعيةَ بعدَما أثبتَت الأبحاثُ التربويةُ ما يُعرَفُ اليومَ بـ«وقعِ المعلم»، أي أنَّ المعلمَ هو العاملُ المتغيّرُ الذي يحدّدُ نوعيةَ التعليمِ فيضطلعُ بدورٍ أساسي في تطويرِ البنى الذهنيةِ والرأسمالِ البشري لدى الشعوب.

هذه المهنةُ التي لها «شأنُها وقدرُها» تواجهُ اليومَ تحدّياتٍ جديدة. هي تزدادُ تعقيداً وتتبدّلُ هوّيتُها.

لقد تطوّرَ عملُ المعلم عبر السنين. فانتقلَ من عملٍ كانَ يُعتبرُ بمثابةِ «الدعوةِ» أو «الرسالة»، إلى «وظيفةٍ» تعوّلُ على معرفةٍ فنّية وتقنياتٍ، ليصبحَ اليومَ «مهنةً» لا تكتفي بإتقانِ معرفةٍ فنّيةٍ، بل تتخطاها لتستندَ إلى قدراتٍ تأمّلية reflexives عاليةِ المستوى. والمعلّمُ التأملي:
- قادرٌ على تحليلِ ممارساته وتكييفِها، فلا يكتفي بتطبيقِ تقنياتٍ أقرَّها الغيرُ،
- قادرٌ على العملِ ضمنَ فريقٍ،
- قادرٌ على المشاركةِ في إدارةِ المؤسّسةِ التي ينتمي إليها فينظرُ إليها كهيئةٍ متعلِّمَة،
- منخرطٌ في ديناميكيةِ مشروعٍ وتعلّمٍ مستمرّ تفتحُ له آفاقَ التجدّدِ وتسمحُ له بمواجهةِ التحدّيات.

عملُ المعلّمِ يزدادُ إذاً غنىً وإثارةً وتعقيداً وتنوّعاً، ما يستتبعُ تمهينه وتثمينه، أي بعبارةٍ أخرى:

– إعادةُ تحديدِ المهامِّ الملقاةِ على عاتقِ المعلّم
– إعادةُ تحديدِ الكفاءاتِ المطلوبةِ منه
– تأمينُ إعدادِه في إطارٍ جامعي، يعتمدُ مضموناً وطرائقَ تسمحُ باكتسابِ الكفاءاتِ المرجوّةِ وبشكلٍ خاص الكفاءاتِ التأملية
– تأمينُ أطرٍ للتطورِ مدى الحياة

تقفُ مهنةُ التعليمِ اليومَ عند مفترقِ طرقٍ، على حدِّ قولِ فيليب بيرنو، مفترقِ طرقٍ بين البروليتاريةِ والتمهينِ، متأرجحةً بالتالي بين «مصيرين متناقضيْن».
يضعُ خيارُ التمهينِ المعلّمَ في صميمِ العمليةِ الراميةِ إلى الارتقاءِ بجودةِ التعليمِ ويشكّلُ ضمانةً لهذه الجودةِ.
لقد التزمت البلدانُ المتطوّرةُ خيارَ تمهينِ التعليمِ. وهذه الورشةُ الكبيرةُ والمثيرةُ محتمةٌ علينا في لبنانَ.

كلّيةُ العلومِ التربويةِ في جامعةِ القديسِ يوسفَ تودُّ أن تشاركَ بتواضع، و لو بمدماكٍ بسيطٍ في هذه الورشةِ المصيرية، من خلالِ هذا المشروعِ الذي يرمي إلى تعزيزِ الهويةِ المهنيةِ التعليميةِ في لبنانَ.

ولدَ هذا المشروعُ في مكتبِ معالي الوزيرِ زياد بارود، قبلَ أن يصبحَ وزيراً، وموضوعُ المعلمينَ من اختصاصاتِ هذا الوزيرِ المواطنِ، ومن همومِه العديدة. كنا نتحاورُ حول القوانينِ التي تنظّمُ مهنةَ التعليمِ في لبنانَ وضرورةِ تطويرِها. فتبيّنَ لنا أنَّ على هذه القوانين أن تُترجمَ رؤيةً معيّنة.
فانكَبَبْنا على العملِ وتبلورَ مشروعٌ متكاملٌ، ذو أهدافٍ ثلاثة:

- وضعُ دراسةٍ حول إشكاليةِ تمهينِ التعليمِ في لبنان
- إحياءُ حوارٍ وطني حول هذا الموضوع
- اقتراحُ توصياتٍ ملموسةٍ تنبثقُ عن هذا العملِ الجماعي

وعليه، يتضمّنُ مشروعُنا ثلاثَ مراحلَ ترتبطُ كلٌّ منها بكلِّ هدفٍ من الأهداف المذكورة:

في المرحلةِ الأولى، أعدّ الخبراءُ عدنان الأمين، سمير حويّك، رمزي سلامة، زياد بارود أولاً، و من ثمَ جورجيت سلامه، دراسةً تتناولُ المحاورَ الأربعةَ الخاصّة بتمهينِ التعليم:

- المحورُ الأولُ حولَ تثمينِ مهنةِ التعليم: يتضمّنُ جردةَ الممارساتِ والاتجاهاتِ الدوليةِ واقتراحَ توجّهاتٍ للبنان.
- المحورُ الثاني: يتضمنُ جردةً تحليليةً حول الكفاءاتِ المعتمدةِ في عدّةِ بلدان، بغيةَ اقتراحِ مرجعيةٍ وطنيةٍ.

- المحورُ الثالثُ: يعرضُ التوجهاتِ الدولية حولَ موضوعِ إعدادِ المعلّمينَ وتدريبِهم ويقترحُ مقارباتٍ للبنان.

- المحورُ الرابعُ: يعرضُ التوجهاتِ القانونيةَ الحاليةَ التي تشرّعُ مهنةَ التعليمِ في بلدِنا ويقترحُ توجّهاتٍ تترجمُ قانونياً المحاورَ السابقةَ.

يندرجُ مؤتمرُنا **في المرحلةِ الثانيةِ** من هذا المشروعِ. هدفُ هذا الحوارِ الوطني التداولُ في هذه المسألةِ المصيريةِ، إغناءُ ما وردَ في الدراسةِ المذكورةِ واستخراجُ توصياتٍ نعملُ معاً من أجلها.

في المرحلةِ الثالثةِ، سيتمُّ نشرُ وثيقةَ العملِ التي ستُضمُّ إليها توصياتُكم وسوف تُرفعُ إلى السلطاتِ المعنيةِ.

التمهينُ عمليةٌ «تُبنى جماعياً» و«لا تُملى»، على حدّ قولِ بيرنو. تُبنى مع المعلّمينَ الذين «يُنتجونَ مهنتَهم». فهي تفرضُ التزامَ شركاءٍ عديدينَ. ونحنُ المجتمعين هذا الصباحِ نمثّلُ جزءاً منهم.
فقد دعونا إلى هذا اللقاءِ شركاءً متنوعين، يشغلونَ مواقعَ مختلفةً في النظامِ التربوي اللبناني، من القطاعَين العام والخاص.

دعوني أشكر كلَّ من تجاوبَ معنا. أشكرْ وزارةَ التربيةِ وخاصةً معالي الوزيرة بهية الحريري لتجاوبِها غير المشروطِ مع دعوتِنا، وتاريخُها يشهدُ على التزامِها بقضايا التربيةِ في لبنانَ.
كما أشكرُ السيدَ فادي يرق، المديرَ العام لوزارةِ التربية، الذي أدركَ أهميةَ هذا المشروعِ وساعدَنا على تحقيقِه، أشكرُ أعضاءَ اللجنةِ البرلمانيةِ للتربيةِ، والمركزَ التربوي للبحوثِ والإنماءِ، ومديريةَ التفتيشِ، ونقاباتِ المعلمينَ، وممثلي المكاتبِ التربويةِ، وممثلي شبكاتِ المدارسِ اللبنانيةِ، وممثلي المنسقينَ والمعلمينَ من مختلفِ القطاعاتِ والأوساطِ، ومؤسساتِ الإعدادِ والتدريبِ. أشكرُكم فرداً فرداً لتلبيتِكم دعوتَنا.

سيتناوبُ الخبراءُ الذين أعدّوا الدراسةَ على الكلامِ خلالَ الجلسةِ العامّةِ.
من ثمَّ، سنتوزّعُ ضمن ورشِ عملٍ للبحثِ في المحاورِ المختلفةِ. سبقَ لميسّري ورشِ العملِ أن استخرجوا توصياتٍ من الدراسةِ سيصارُ إلى عرضِها عليكم لتسهيلِ التداولِ بها.
بعدَ ذلك، سنلتقي هنا من جديد لمشاطرةِ المقترحاتِ الصادرةِ عن الفرقِ المختلفة.

«المعلّمونَ ذوو شأنٍ وقدر»، مقولةٌ يثبتُها حضورُكم هنا هذا الصّباح. دعونا نؤكّدْ معاً ترجمتَها فعلا. فخيارُ تمهينِ التعليمِ يحتوي خيارَ مستقبلِنا و تتوقفُ عليه هويتُنا، ليسَ أقلّ.

كلمة البروفسور هنري العَويط
نائب رئيس جامعة القِدّيس يوسُف للشؤون الأكاديميّة

صاحبةَ المعالي، وزيرة التربية والتعليم العالي
أصحابَ السعادة
حضرة عميدة كليّة العلوم التربويّة
أيّها الأصدقاء

يُسعدُني ويشرّفُني أنْ أرحِّبَ بكم أجملَ ترحيب، باسم رئيسِ جامعة القدّيس يوسُف، البروفسور رينيه شاموسي، الذي كلّفني أنْ أنقلَ إليكم تحيّاته الحارّة، مقرونةً بأطيبِ التمنّيات بنجاحِ هذا المؤتمر الذي نعلِّقُ كلُّنا آمالاً كبيرة على ما سيُعرَضُ فيه من تقارير، وما سيدورُ فيه من مناقشات، وما سيُسفِرُ عنه من نتائجَ وتوصيات.

واسمحوا لي أن أشكرَ معالي وزيرة التربية والتعليم العالي، السيّدة بهيّة الحريري، على رعايتها هذا المؤتمر، بل على حرصِها على المشاركةِ في جلستِه الافتتاحيّة، بالرغم من كثرةِ مشاغلِها وارتباطاتِها، فقدَّمَت بذلك دليلاً جديداً على اهتمامِها الشخصيّ بقضايا التربية، وهي التربويّةُ المميَّزَة، وعلى وعيِها أهميّة تمهينِ التعليم في لبنان، هي التي مارسَت هذه المهنة وتسعى، في المؤسّساتِ التعليميّةِ التي تشرفُ عليها، وفي وزارةِ التربيةِ التي تتولّى مقاليدَها ومسؤوليّةَ تطويرِها، إلى تعزيزِ مهنةِ التعليمِ ورفعِ مستواها.
يندرجُ هذا المؤتمرُ في صُلبِ اهتماماتِ جامعة القدّيس يوسُف ومسؤوليّاتِها الوطنيّة. فلقد اضطلعت، منذ تأسيسِها في العام ١٨٧٥، بخدمةِ المجتمعِ وأولَتْ مشاكلَهُ، ومهمّةَ تنميتِه، اهتمامَها الكبير. ولقد التزمَتْ كليّةُ العلوم التربويّة في شرعتِها التأسيسيّة، المشاركةَ في معالجةِ الشؤونِ التربويّةِ وحَملِ همومِها وقضاياها، وسَعَتْ إلى المساهمةِ الفاعلةِ في ورشةِ الإصلاحِ التربويّ، وتطويرِ المناهجِ، والتشريعاتِ، والبِنى، وحَملِ لِواءِ التجديدِ، والتطويرِ، والابتكار.

فحسناً فعلَتْ كليّةُ العلوم التربويّة باختيارِها المعلِّم موضوعاً لمؤتمرِها. فلئن كانَ النظامُ التربويُّ متعدِّدَ العناصر والأطراف، فإنّ المعلِّمَ يحتلُّ فيه موقعاً محوريّاً، لا لأنّه أحدُ أركانِه الأساسيّة فحسب، بل لأنّه عمادُ العمليّةِ التربويّة، وعليه المعوّلُ في نجاحِها. لا أقصدُ بالطبعِ التقليلَ من شأنِ المَناهِجِ، والكتبِ، والأبنيةِ، والتجهيزات، ولا بالتأكيد التقليل من دورِ المديرِ وسائرِ العاملين في المؤسّساتِ التربويّة. غايةُ ما أريدُه هو التذكير بأنّ علاقةَ المتعلِّمِ هي أوّلاً، وبصورةٍ مباشرَة ومتواصِلَة ومكثَّفة، بمعلِّمِه. فكلُّ مشروعٍ يطمحُ إلى إعدادِ المعلِّمِ لممارسةِ مهنتِه بصورةٍ أفضلَ وأفعَل، هو مدعاةٌ للتشجيعِ وللثناء.

وحسناً فعلَتْ كليّةُ العلوم التربويّة بتسليطها الضوء على قضيّة تمهين التعليم في لبنان. فلقد استقرّ في وعينا أنّ التعليمَ رسالة، وأنّ المعلّمَ رسول. وإنّهما في الحقيقة رسالةٌ ورسول. ولكنَّ هذا البُعدَ لا يُلغي الحقيقةَ الأخرى التي تحملُنا على أنْ نرى في التعليم مِهنةً تستلزمُ شروطاً محدَّدةً لممارستها. والصحيحُ أنّه لا تعارُضَ بين هذَين البُعدَين، لأنّهما متكاملان، بل لا غنى لأحدهما عن الآخَر، بل أكادُ أجزمُ بأنّه لن يتسنّى للمعلّم أنْ يضطلعَ بأعباء الرسالة التي نذرَ نفسَه للقيام بها، ما لم يُعَدَّ لها إعداداً سليماً ووافياً. لقد ولّى الزمنُ الذي كان بإمكان المعلّم فيه أنْ يكتفيَ بحبِّ عمله، وبتفانيه في خدمة تلاميذه. ولم يعد جائزاً أنْ نتّخذَ من الرسالة ذريعةً لتبرير جهلنا بالنظريّات، والمفاهيم، والمقاربات التربويّة الحديثة، أو لتبرير افتقارنا إلى المعارف، والمهارات، والتقنيّات التربويّة الضروريّة. وإنّ مهنةَ التعليم هي من الأهميّة، وخطورة الشأن، وإنّ لها تأثيراً حاسماً في بناء شخصيّة المتعلِّم، وبناء مجتمع الغد، بحيث لا يحُقُّ لنا أنْ نَعهدَ بها إلاّ إلى مَن أُعدَّ إعداداً وافياً، ودُرِّبَ تدريباً ملائماً، أي إلى مَن يمتلك الكفاءةَ والأهليّةَ لممارستها. إنَّ التوعيةَ على هذه الحقائق، والتحفيزَ على الوفاء بمقتضياتها، ونشرَ ثقافة تمهين التعليم، هي في طليعة الأهداف التي يسعى هذا المؤتمرُ إلى بلوغها. وتنبُعُ أهميّةُ المؤتمَر من أنّه لن يقتصرَ على الجوانب النظريّة، بل سيقرُنُها بمجموعة من الاقتراحات العمليّة التي سيضعُها في تصرّف المسؤولينَ والمَعنيّين، حتّى تأخُذَ طريقَها إلى التطبيق والتنفيذ.

لقد اختارَت اللجنةُ العلميّةُ التي تولَّت التحضيرَ لهذا المؤتمر أربعةَ مَحاور، تدورُ على تَثمين المهنة، والكفايات المِهْنيّة، والتدريب، والأُطُر القانونيّة الناظمَة لتَمهين التعليم. فيَطيبُ لي أنْ أُنوِّهَ بحرصها على الإحاطة بالموضوع من جوانبه المختلفة، وفي أبعاده المنوَّعَة، بما يؤمِّن تغطيتَها ومعالجتَها بصورة أشمل. وسيَحظى كلُّ محور من هذه المَحاور الأربعة، إنْ في الجلسة المخصَّصة لتقديمها، أو في وُرَش العَمَل المتخَصِّصَة، ببَحث موَثَّق ومُسهَب ومعَمَّق، فلا أراني بحاجة إلى التوسُّع في عَرض مضامينها. جُلُّ ما أُريدُ لَفتَ الانتباه إليه هو تَداخُلُ هذه المَحاور وتكامُلُها. إنَّ لكلٍّ منها خصائصَهُ المميَّزَة، وأهميَّتَهُ الخاصَّة، ممّا يُسَوِّغُ دراستَهُ بصورَة منفصلَة. ولكنَّ هذه المَحاور ليسَت مستقلَّة، بل تؤلِّفُ مجتمعةً وَحدةً عضويّةً ومتفاعلَة. فكلُّ مشروع يهدِفُ إلى تحقيق تَمهين التعليم، إذا أردنا له النجاح، عليه أنْ يأخذَ هذا الواقعَ في الاعتبار. ويتعيَّنُ على القيِّمينَ على هذا المشروع أنْ يركِّزوا جهودَهم بصورةٍ متوازنَةٍ ومتلازِمَة، على المستويات الأربعة، وأنْ ينشَطوا على هذه الجَبَهات الأربَع.

ويُبرزُ هذا المؤتمرُ ضرورةَ التعاون بينَ الأطراف المعنيّة بصورة مباشرة بملفِّ تمهين التعليم في لبنان. وهو لن يحقِّقَ الأهدافَ المرجوَّةَ منه ما لم يتوفَّر هذا التعاون، وتتضافَر الجهود، بل ما لم تتأمَّن شراكةٌ حقيقيّةٌ بين وزارة التربية والتعليم العالي، والكليّات والمعاهد التربويّة، وروابط الأساتذة ونقابة المعلِّمين، وإدارات المدارس الرسميّة والخاصّة.

فوزارةُ التربية والتعليم العالي، بصفتها المرجعيّةَ المسؤولةَ عن اقتراح القوانين والأنظمة، مدعوَّةٌ إلى الالتزام بها في القطاع الرسميّ، ومدعوَّةٌ إلى السهر على حُسن تَطبيقها في القطاع الخاصّ. وهي مدعوَّةٌ أيضاً إلى رسم سياسةٍ وطنيّةٍ شاملة وحديثة، تضمَنُ الارتقاءَ بمهنة التعليم إلى المستوى

الذي يلبّي حاجاتِ المجتَمَع، وحقوقَ المواطنين، وطموحاتِ التربويّين. لنْ أتطرَّقَ إلى ما هو منتَظَرٌ من هيئاتِ الوزارةِ وأجهزتِها المختلفة، ولكن لا بدَّ لي من الإشارةِ إلى الدورِ المحوريّ الذي يستطيعُ المركزُ التربويُّ للبحوثِ والإنماء أن يضطَلِعَ به على هذا الصعيد. وأمّا لجنةُ المعادلات في مديريّةِ التعليمِ العالي، فبإمكانِها أن تساهِمَ مساهمةً فعّالَة في صياغةِ مَفهومٍ تربويٍّ سليمٍ لما يُعرَف بالإجازةِ التعليميّة. فعلينا أنْ نُعيدَ النظَرَ بصورةٍ جذريّة في تحديدِ هذه الشهادَة، بما يؤولُ إلى استبدالِ شروطِ السنواتِ الأربعِ المعطولِ به حالياً، والذي لا يؤدّي إلى التربيةِ بصلَة، بشروطِ حيازةِ شهادةٍ تُثبتُ أنّ المعلِّمَ لم يَحصَلْ على إجازةٍ في مادّةٍ تعليميّةٍ فحسب، بل حَصَلَ على شهادةٍ تُثبتُ أنّه أُعِدَّ إعداداً تربويّاً وافياً يؤهِّلُهُ لممارسةِ مِهنةِ التعليم.

وتقعُ على عاتقِ دورِ المعلِّمين وكليّاتِ التربية ومعاهدِها مهمّةُ وضعِ البرامجِ الدراسيّةِ وخُطَطِ التدريبِ التي من شأنِها إعدادُ المعلّمين الإعدادَ التامَّ والملائم، وإكسابُهم المعارفَ والمهاراتِ التي تخوِّلُهُم ممارسةَ مهنتِهم بكفاءةٍ وجدارة. ومع ضرورةِ مراعاةِ تَعَدُّدِ الأنظمةِ والمناهجِ التربويّةِ المعتَمَدَةِ في مؤسّساتِ التعليمِ العالي في لبنان، فقد يكون من المناسب، بل لعلّه أصبحَ من الواجب، التفكيرُ في تبنّي إطارٍ وطنيٍّ موَحَّدٍ للمؤهِّلاتِ وللكفاياتِ المِهْنيّة التي يُفتَرَضُ في كلِّ معلِّمٍ أن يمتلِكَها.

وإنَّ لروابطِ الأساتذةِ في التعليمِ الرسميّ، ولنقابةِ المعلّمين في المدارسِ الخاصّة، دوراً أساسيّاً في إنجاحِ الخُطَطِ الراميةِ إلى تَمهينِ التعليمِ في لبنان. فلا يصحُّ أنْ يقتصِرَ نضالُها على الدفاعِ عن حقوقِ المعلِّمين، أي على الجانبِ المَطلَبيِّ فقط، بل هي مدعوَّةٌ إلى توسيعِ دائرةِ اهتماماتِها، فتُعنى بالجوانبِ التربويّةِ أيضاً، وتنخرِطُ بصورةٍ فاعلة في المشاريعِ التي تهدِفُ إلى تطويرِ مهنةِ التعليمِ والارتقاءِ بها. ولعلّه قد حانَ الوقت لأن نفكِّرَ جدّياً في صيغةٍ ملائمةٍ لفَرضِ إلزاميَّةِ الانتسابِ إلى هذه الهيئاتِ النقابيّة، كشَرطٍ لممارسةِ المهنة، أي أنْ يكونَ قبولُ طلبِ الانتسابِ إليها مشروطاً بحيازةِ شهادةِ الكفاءةِ التعليميّة.

وأمّا إداراتُ المدارسِ الرسميّةِ والخاصّة، فهي مدعوَّةٌ إلى أن تعي ضرورةَ إيلاءِ عمليّةِ اختيارِ المعلّمين عنايتَها الكبرى، وإلى أنْ تُخضِعَ آليّاتِ تعيينِهم وتثبيتِهم إلى معاييرَ دقيقةٍ وصارِمَة. وغنيٌّ عن البيان أنّ حراجةَ الأوضاعِ الاقتصاديّةِ غيرُ خافيةٍ على أحد، كما لا يخفى عليكم ما يُعانيهِ أولياءُ التلاميذِ في الأوساطِ الفقيرةِ في تسديدِ ما يترتَّبُ عليهم من أقساط. ونداؤُكُم كان حجمَ الصعوباتِ التي يواجِهُها عددٌ متزايدٌ من المؤسّساتِ التعليميّةِ في تأمينِ توازنِها الماليّ. فإنّه لممّا يؤسَفُ له الأسفَ الشديدَ أنْ تكونَ هذه الأوضاعُ والصعوباتُ قد اضطرَّت مؤخّراً المسؤولينَ عن هذه المؤسّساتِ إلى المطالبةِ بتأجيلِ العملِ بعددٍ من الأحكامِ القانونيّةِ التي تشترِطُ في أفرادِ الهيئةِ التعليميّةِ حيازةَ الدرجاتِ العلميّةِ والمؤهّلاتِ التربويّةِ الضروريّة. فاسمحوا لي، باسمِ الكثيرين ممّن يقدِّرون الخدماتِ الجُلّى التي تُسديها مؤسّساتُ التعليمِ الخاصّ، ويُقدِّرونَ دورَها على الصعيدِ الوطنيّ، وباسمِ مَن يحرصون على استمرارِها في تأديةِ رسالتِها التربويّةِ المميَّزة، أنْ أناشِدَ المعنيّين، جميعَ المعنيِّين، في الوزارةِ وفي المجتمع، السعيَ الحثيثَ إلى اجتراحِ الحلولِ البديلة، التي توفّقُ بين ضرورةِ تجنّبِ زيادةِ الأعباءِ الماليّةِ الناجمةِ عن تطبيقِ القوانين، وضرورةِ المحافظةِ

على جودةِ التعليم، بل الالتزام بتحسينِ مستواه من طريقِ رفعِ مستوى إعدادِ المعلّمين، أي من طريقِ تمهينِ التعليم. إنّ التحدّياتِ المفروضةَ علينا على هذا الصعيد، ليست قطاعيّةً أو فئويّة، بل هي تحدّياتٌ وطنيّة، فلا بدّ لنا من المشاركةِ المسؤولةِ في التصدّي لها، وفي إيجادِ الحلولِ الوطنيّةِ المناسبةِ لها.

صاحبةَ المعالي
أصحابَ السعادة
أيّها الحَفلُ الكَريم

هذه هي بعضُ الخواطِرِ التي أثارَها فيَّ موضوعُ هذا المؤتَمَر، فأحبَبْتُ أنْ أشرِكَكُم فيها. وإذ أكرِّرُ الترحيبَ بكم في رحابِ هذه الجامعة وهذه الكليّة اللتَين تتشرَّفانِ وتَسعَدانِ بحضورِكم ومشاركَتِكُم، أرجو لمؤتَمَرِكم النجاحَ في تعميقِ الوعيِ بضرورةِ تَمهينِ التعليم، تعزيزاً للتربية، وخدمةً للبنان.

عاشَتِ التربية

عاشَ لبنان

كلمة معالي السيدة بهية الحريري
وزيرة التربية والتعليم العالي

بسم الله الرحمن الرحيم
أيّها الحضور الكريم..

يسعدني أن أشارك معكم في هذا المؤتمر الوطني.. العلمي.. النهضوي.. لأنّ رايته هي إعادة الاعتبار لمهنة التعليم ودورها في بناء الأجيال والنّهوض بالأوطان.. وربما آن الأوان لنعيد الأمور إلى نصابها الطبيعي.. ولنتحدّث بموضوعيّة وصراحة عن أمور طُبعت بالظرفية والاستثنائية لعقود طويلة، نظراً للظّروف الاستثنائية وغير الطبيعية التي عاشها لبنان خلال العقود الثلاثة الماضية.. وعندما نتحدّث عن ثلاثة عقود ونيّف.. فهذا ليس أمراً عابراً أو عادياً.. بل أصبح الاستثنائي والظرفي في حياة اللبنانيين هو الأمر الأساسي والإستراتيجي وخروج لبنان واللبنانيين من المعايير الدقيقة والسّلمية لكلّ أدوار حياتهم ومهنهم وعملهم وطريقة إنتاجهم وعيشهم واستقرارهم.. ولا أريد هنا أن أعكس المرارة العميقة التي نعيشها.. لأنّنا في ذلك نكون نعمل على إعفاء أنفسنا من مسؤولياتنا تجاه قضية وطنية كبرى كالتّعليم في لبنان.. فالمسؤولية تقتضي أن نشرع وفوراً بدقّ ناقوس الخطر حول مستقبل أبنائنا.. وبالتّالي مستقبلنا جميعاً.. علمياً واقتصادياً واجتماعياً.. ما لم نُعِدْ للعملية التربوية أهميّتها ودورها في بناء المستقبل الوطني بكلّ تفاصيله وميادينه..

وإنّ هذا المؤتمر الذي اختارت جامعة القديس يوسف وكلية العلوم التربوية عنواناً مهمّاً له ألا وهو «تمهين التعليم في لبنان».. وهذا يعيدنا إلى حقبة مضيئة من تاريخ لبنان الحديث.. يوم كان التّعليم مهنة وفضاءً للخلق والإبداع.. والتّطور والتّقدم.. ولم يكن مجرد وظيفة دون غيرها.. ولقد صدمني هذا العام عدد طلبات الالتحاق بالتّعاقد التعليمي من اختصاصات مهنية أخرى.. وبأعداد كبيرة جداً.. مما يجعل من التّعليم ملاذاً أو حلاً للبطالة في قطاعات متعدّدة وعلى وجه الخصوص في بعض اختصاصات المهن الحرة.. وإنّنا لن نستطيع النّهوض بالتّعليم في لبنان ما لم تعد مهنة التّعليم تخصّصاً قائماً بذاته ومنفتحاً على كلّ ما هو جديد ومتطوّر.. ولقد تحدّثت في يوم المعلم عن رغبتي الحقيقية بإيجاد قاعدة تحفيزية للمعلّمين النّاجحين والرّاغبين في التطوّر المهني والعلمي بأن ينعكس ذلك على راتبهم ورتبتهم.. وبأن نشرع بإعداد البرامج العلمية والتّدريبية لكلّ المعلمين الرّاغبين بتطوير قدراتهم وإنتاجيتهم التربوية والمهنية..

وإنّني أتطلّع معكم لورشة وطنية نتحدّث خلالها بصراحة عن الواقع التربوي في لبنان.. وعن آثار الظّروف الاستثنائية على هذا القطاع.. مناهجَ وإدارة ومعلّمين.. وإنني أتمنى أن يخلص

هذا المؤتمر المميّز إلى توجّهات عملية لنتعاون من خلالها ومع كلّ المعنيين في عملية النّهوض التّربوي.. لتحويلها إلى سياسات دائمة لها قواعدها القانونية.. والعلمية.. والمهنية.. لنعيد للتّعليم ريادته ودوره ووظيفته الوطنية الكبرى في بناء لبنان المستقبل.. الآمن والمستقر والمزدهر.. لبنان العلم والمعرفة والإنتاج والتقدّم..

أشكر لكم دعوتكم.. عشتم وعاش لبنان..

التوصيات

تقرير عن ورشة عمل: «تثمين مهنة التعليم»

أمل بو زين الدين
دائرة التربية، الجامعة الأميركيّة في بيروت

يعرض الدكتور عدنان الأمين في ورقته مسائل تثمين التعليم كمهنة، قضايا رفع قيمة مهنة التعليم حيث يتفحّص ٨ مسائل يمكن أن تؤدّي إلى تمهين التعليم. وقد تمّ استخراج التوصيات أدناه مما ورد في كل مسألة إضافة إلى المسألتين الأخيرتين اللتين لم يتم التوقّف عندهما في الورقة.

أدناه التوصيات وما تم الاتفاق عليه في جلسة المؤتمر في التاريخ أعلاه. يجدر الإشارة هنا أن المجموعة أصرّت أن ضيق الوقت لم يسمح أن تناقش التوصيات بالعمق والواقعيّة المرجوّة (امتدّت الجلسة لحوال ٤٥ دقيقة).

المسألة الأولى: التمهين، ماهيّته وإمكانيّة تحويل التعليم إلى مهنة تشبه سائر المهن المرموقة	
التوصية: يجب أن ينطلق تثمين التعليم من نقاش وطني، محلي وعربي، بحيث يتم التوافق على تحديد سمات التمهين ويخلص إلى وضع أسس ضبط المهنة وشروط العمل فيها ووضع الاصطلاح الأخلاقي لها. هذه التوصية تضيء على المساءلة في المهنة، وتقديم البرهان على المهنيّة في العمل وزيادة الاستقلاليّة في المهنة.	• حذف الجملة الاعتراضية محلي وعربي • إبدال تحديد سمات التمهين ويخلص إلى وضع أسس ضبط المهنة وشروط العمل فيها ووضع الاصطلاح الأخلاقي لها. هذه التوصية تضيء على المسائلة في المهنة، تقديم البرهان على المهنيّة في العمل وزيادة الاستقلاليّة في المهنة. بالجملة التالية: توحيد التصوّرات حول مفهوم تمهين التعليم وتحديد سماته • سجّل تحفّظ على عبارة المهن المرموقة حيث إن الجميع شدّدوا على أن التعليم مهنة مرموقة
المسألة الثانية: توظيف المعلّمين	
التوصية: كي يتعزّز تثمين التعليم كمهنة يجب أن تكون شروط توظيف المعلّمين خاضعة لمعايير اصطفاء الأفضل لممارسة المهنة. تتلخّص هذه الشروط بالتالي: • حيازة شهادة جامعيّة في دراسات متخصّصة ودراسات تربويّة، بالإضافة إلى فترة تمرين لا تقلّ عن سنة. • خوض مباريات وطنيّة وضعت معاييرها من قبل هيئات تربويّة ومجالس محليّة لاختيار أفضل المرشّحين للتوظيف وإعطائهم إفادات وتراخيص بممارسة المهنة.	توافق على: حيازة شهادة جامعيّة في دراسات متخصّصة ودراسات تربويّة بالإضافة إلى فترة تمرين لا تقلّ عن سنة. بحاجة إلى مناقشة أطول بالنسبة للنقطة الثانية: خوض مباريات وطنيّة وضعت معاييرها من قبل هيئات تربويّة ومجالس محليّة لاختيار أفضل المرشّحين للتوظيف وإعطائهم إفادات وتراخيص بممارسة المهنة.

المسألة الثالثة: معايير إعداد المعلّمين	
التوصية: يجب إنشاء منظّمة عربيّة لتقييم إعداد المعلّمين تقييماً دوريّا. تكون هذه المنظّمة هيئة للإعتماد (كما في الولايات المتّحدة الأميركيّة) أو لضمان الجودة (كما في بريطانيا) أو مزيجاً من الاثنين بما يلائم السياق العربي، حاجاته وموقعه الثقافي. أهميّة هذه الهيئة – إن على مستوى تقييم برامج المؤسسة ككل أو كوحدة التخصّص التربوي – تكمن في وضع معايير تضمن جودة إعداد المعلّمين بموضوعيّة، وثبات؛ وتعمل بأطر ومراجع دوليّة، مستعينة بخبرات من سبقوا في هذا المجال وتحافظ على مستويات مقبولة عالميّا.	إجماع مع حذف كلمة عربيّة
المسألة الرابعة: المعلّمون الجدد	
التوصية: إن تمهين التعليم يحتّم الاهتمام بالمعلّمين الجدد لضمان استمراريّتهم، واستقرارهم وتحسين علاقتهم بالمهنة. لذا يجب إحداث برامج تأهيل وتهيئة تمتد ما بين السنة والثلاث سنوات يخضع خلالها المعلّم الجديد إلى مشاهدة صفوف، وتحضير ملف عمل ومقابلات معمّقة. وتكون هذه الفترة لمراقبة المعلّم. تنتهي هذه الفترة بخضوع المعلّم لامتحانات نظريّة وعمليّة يمنح بموجبها شهادة ممارسة المهنة. ولإنجاح هذه الإجراءات يجب إنشاء مراكز مساندة المعلّم الجديد كمكتبات تتضمّن منشورات، ومقالات، وخبرات ناجحة أو مشكلات شائعة، وأنظمة، إلخ بالإضافة إلى تحديد موارد بشريّة للمساندة، ومواقع إلكترونيّة ودراسات في هذا المجال.	إبدال كلمة تنتهي في جملة تنتهي هذه الفترة بكلمة خلال تضاف في نهاية التوصية جملة: يخضع لتقييم مستمر من هيئات تربويّة
المسألة الخامسة: التطوير المهني	
التوصية: بعد أن يتمّم المعلّم الشروط الأكاديميّة والمهنيّة يجب أنّ يُوفّر له فرص التطوّر المهني إن من ناحية تحديث معارفه أو تزويده بمهارات جديدة كي يكون الناتج تحسين أداء طلابه. أهميّة هذه التوصية في تمهين التعليم هي وضع خطّة تطوّر مهني واضحة المعالم تحدّد مثلاً من يقرّر تدريب المعلّم، ومن يقوم بالتدريب، وكيف يتم تنظيم التدريب، وما هي الحوافز للمعلّم. المهم أن تكون خطّة تعكس الرؤية الوطنيّة لتمهين التعليم وتقدّم آفاقاً جديدة للمعلّم أوعلاجاً ملائماً لاحتياجاته.	إجماع

المسألة السادسة: دور منظّمات المعلّمين	
التوصية: من المهم أن يكون دور منظّمات المعلّمين فعّالاً في مسألة التمهين. يتلخّص هذا الدور في أخذ المبادرة والمشاركة في صنع القرارات. بالنسبة لأخذ المبادرة، يمكن لمنظّمات المعلّمين أن تحدث بيئة المعلّم الباحث، وتعزّز نشر الدراسات، وتعدّ المؤتمرات الدوريّة وتقيم الحلقات الدراسيّة. أما فيما يتعلّق بصنع القرارات، فيمكن أن يكون لهذه المنظّمات حضور فعّال قي السياسة التربويّة العامّة، وفي وضع قواعد وأصول ممارسة وأخلاق المهنة وتقديم رؤية وخطة لإعداد المعلّم وتدريبه وتطويره.	إجماع
المسألة السابعة: تسيير شؤون المعلّمين	
التوصية: من يدبّر أمور المعلّمين؟ من يضع المعايير؟ من يمنح الشهادة التعليميّة؟ من يأخذ المبادرة والقرارات؟هناك عدّة احتمالات، يمكن أن يكون مجلساً مؤلّفاً من كلّيّات التربية أو مجلس إعداد المعلّمين أو النقابة أو الوزارة أو هيئة المعلّمين أو الكل مجتمعين. المهم أنّه على من يتولّى تدبير شؤون المعلّمين أن يحدّد الشروط الضامنة لتمهين التعليم وجودته، وأن يحدّد معاييرها الواضحة والقابلة للتطبيق وأن يرفع سياسات المهنة وإجراءاتها للوزير المعني.	إجماع على كل الهيئات مجتمعةً، إضافة إلى المركز التربوي وروابط المعلّمين أي إنشاء مجلس للتربية والتعليمْ تشارك فيه المؤسسات التعليميّة ومنظّمات المعلّمين.
المسألة الثامنة: الأجور	
التوصية: ورد في بعض الدراسات أن الأجور المتدنية في مهنة التعليم تؤدي إلى الابتعاد عنها كاختصاص وممارسة وإلى تسرّب البعض منها. ولطالما تذمّر المعلّمون من سلّم الأجور غير المنصف. التوصية هنا هي تحسين الأجور، وتحسين شروط العمل إن من حيث نسبة الطلاب لكل معلّم – مسؤليّاته الصفيّة واللاصفيّة– الحوافز، وغيرها. المهم أن يبقى تحسين الأجور متلازماً وتمهين التعليم، أي مرتبطاً مباشرة بشروط ومعايير الالتحاق بالمهنة	إضافة رفع سلّم الترقّي الوظيفي والنظر في آليّة وضع سلّم ترقٍّ ووضع آليّة للترقي الوظيفي.

المسألة التاسعة: تشجيع المعلّم الباحث	
التوصية: من أسس التمهين القيام بأبحاث ميدانيّة وإمبيريقيّة قد تدخل الجديد إلى المهنة أو تدحض المتعارف عليه بأسلوب علمي وموضوعي، مما يعطي ديناميكيّة ومصداقيّة للممارسات التعليميّة وتثمين للمهنة. هذا المنحى يتطلّب رصد ميزانيّة من الدولة تؤمّن إعطاء المعلّم الحوافز المعنويّة، والرتبيّة أو الماديّة فيرتقي المعلّم ومهنته من ناقل للمعلومات إلى باحث في جدواها. هذه التوصية يمكن أن تكون ملزمة للمعلّم الحاصل على شهادة الماجيستير.	إجماع
المسألة العاشرة: توصية الختام	
في الختام أتمنى أن تستكمل هذه الورقة بدراسة ميدانيّة وافية تحدّد مسائل التمهين ومشاكله، من وجهة النظر العربيّة ومن إتجاهاتها المتعدّدة –التربويّون– المعلّمون، جدداً ومتمرّسين– المنظّمات التعليميّة– منظّمات الأهل إلخ– لتحدّد الأنماط التي تعيق تمهين التعليم في العالم العربي أو تحثّه ومن ثم وضع خطّة عمل لتمهين التعليم. إضافة إلى ذلك، يجب إقامة مؤتمرات دوريّة على مستوى العالم العربي لبحث ومناقشة سبل تمهين التعليم ومتابعته بجديّة لأن تمهين التعليم قد يوازي الحياة والموت في مهنة الطب، إذ إنّ كلاً منهما يؤثّر في نوعيّة وجودة حياة إنسان ما.	إجماع

تقرير عن ورشة عمل: «إعداد وتدريب المعلمين»

ليلى عاقوري ديراني
دائرة علم النفس في الجامعة الأميركية

أ- إشكالية الإعداد في مهنة التعليم

١- التعليم مهنة معقدة قابلة للاكتساب:

الأخذ بعين الاعتبار ضرورة القدرة على التفاعل مع المتغيرات واتخاذ المواقف الأجدى وبسرعة مما يتطلب «حساسية ظرفية» وحس بالاستقلالية والمسؤولية. بإيجاز، فإن الإعداد عملية مركبة تمزج بين المعرفة والاحتراف والتأقلم مع المتغيرات.

على برامج الإعداد أن تأخذ بعين الاعتبار حين توضع، المكونات الثلاثة:

- معرفة نظرية لمواضيع عديدة يمكن تلخيصها ب ٣ مجالات: التربية والعلوم المرافقة لها، المواد التعليمية، المنهجيات والتقنيات التعليمية.
- معرفة عملية تطبيقية.
- صقل لهاتين الناحيتين ضمن مواقف تتأقلم مع التغيرات بشكل يطور إيجابياً عملية التعلم.

٢- خصوصيات التعليم في لبنان:

للتعليم في لبنان خصائص: ازدواجية أو ثلاثية اللغة، التعددية المجتمعية، ثقافة التناقل الشفهي، دور المنسقين في متابعة الطالب والمعلم، ازدواجية النظام التعليمي بين الخاص والعام.

وعلى برامج الإعداد أن تأخذ بعين الاعتبار حين توضع:

- إتقان لغة التدريس لمن يدرس باللغة الأجنبية.
- إتقان اللغة العربية وتحديث تقنيات تعليمها لمن يدرس اللغة العربية.
- الانفتاح الثقافي والتعمق في «الثقافات الوطنية الأخرى».
- إشراك المنسقين في عملية الإعداد والتدريب.
- تبادل طلاب مهنة التعليم بين الجهازين الخاص والعام.
- فتح فرص للتعاون بين المدارس الخاصة والرسمية في مجال التدريب وتبادل الخبرات.

٣- بناء الهوية المهنية:

تبنى الهوية المهنية على العلاقة الجدلية القائمة بين التماثل والتماهي من جهة والفرادة من جهة أخرى، بين الانسجام مع الذات والتعاضد مع الزملاء. والهوية المهنية تبنى على المعرفة الجامعية المقترنة بالمواقف والسلوكيات المهنية.

على برامج الإعداد أن تولي الأهمية اللازمة لهذه الجدلية فتجعلها بناءة ومحفزة وذلك برصد حصص من الإعداد والتدريب للنقاش والبحث حول مكونات الهوية المهنية ضمن لقاءات حول التدريب أو حلقات توليف (synthèse de réunions) بين مواد دراسية مشتركة.

– تطوير الكفاءات المهنية:

من أهداف الإعداد بناء استقلالية مهنية. لذلك فعليه تسليط الضوء على عملية نقل المعرفة بتعقيداتها، والتعرف على السير الإدراكي للفرد، ووضع معارف هادفة وممنهجة، والتشارك مع الزملاء في الخبرات والعثرات والتعرض لأوضاع مهنية متنوعة.

على برامج الإعداد أن تأخذ بعين الاعتبار حين توضع:

– إعطاء المعلومات اللازمة حول العمليات الإدراكية وأدوات الاكتشاف الذاتي لتلك العمليات.

– إيجاد حلقات من النقاش المخصصة لاكتشاف الذات في هذا المجال وتطويرها.

– تبادل الخبرات مع زملاء من بيئات مدرسية مختلفة.

٥– الإعداد التمهيني:

من المتفق عليه اليوم هو ضرورة تمهين الإعداد. لذلك فإن وضع الإعداد في الإطار الجامعي يؤمن مستوى من المعارف لكنه غير كاف، فيجب أن يقترن بمرافقة المتدرب لكي يصقل مواقفه ويبني تدريجياً استقلاليته المهنية. كما أن التعلم مدى الحياة يحمي المهنة والمهني من التدني في مستوى الأداء بسبب الرتابة، ويجعل الفرد أكثر تنبهاً لأدائه المهني.

– الإعداد جامعي.

– التعلم مدى الحياة ديناميكية ضرورية.

ب– الإعداد

من ٣ إلى ٥ سنوات جامعية، حسب البلدان.

١– تحفيز الطلاب أثناء الإعداد:

هناك ثلاثة عوامل تؤثر على تحفيز الطلاب: الصورة عن الذات، الصورة عن النشاط وجدواه، الصورة عن المقدرة الذاتية للسيطرة على المطلوب. وتأتي التقنيات التفاعلية المنبثقة من الواقع المهني لتشكل الحوافز الفضلى للتعلم، ومنها: حل المشاكل (problème de résolution) و المشاريع التربوية (projets éducatifs).

على برامج الإعداد أن تأخذ بعين الاعتبار، حين توضع، التقنيات الناشطة والمعلومات الهادفة الممنهجة.

٢– مجموع الدراسات المتعلقة بالإعداد المهني:

تتجاذب الدراسات حول الإعداد المهني نمطين: التوق إلى صقل هوية باحث فتغلب حينها «معارف العلماء» على «معارف الخبراء» والتوق إلى صقل هوية معلم فتغلب حينها «معارف الخبراء» على «معارف العلماء». والمقصود ب «معارف العلماء» الكم من الموارد النظرية المتعلقة بمواد علمية معينة، أما المقصود ب «معارف الخبراء» فهو الخبرات الميدانية التي ينتج عنها احتراف مهني معين.

على برامج الإعداد أن تأخذ بعين الاعتبار، حين توضع، إشكالية التوازن بين التوجهين النظري والعملي.

٣– تناغم الإعداد:

هناك فوارق ملحوظة بين المعلم الباحث والمعلم الخبير في نظرة كل منهما إلى الأولويات التعليمية كما في محتوى المادة. لذلك يجب صقل التناغم الداخلي لبرنامج الإعداد، وذلك بتوضيح الأهداف العامة والخاصة، والاختيار الدقيق للمحتويات، ومراعاة التسلسل المنطقي والتدرج في الصعوبات، وتكامل المحتويات ووضع نشاطات تدمج بين عدة اختصاصات.

على دور الإعداد أن:

- تهندس برنامجها الإعدادي ضمن سياق واضح التوجهات والأهداف والمحتويات.
- تنظم لقاءات تداول حول الرؤيا والأهداف بين أفراد الطاقم التعليمي للوصول إلى قواسم وتطلعات مشتركة.
- تنظم لقاءات تنسيق دورية بين المعلمين الباحثين والمعلمين الخبراء للتعرف على محتويات كل «مادة» وأولوياتها ومتطلّباتها.
- اكتشاف إمكانيات التعاون أو إعطاء فروض مشتركة بين مواد نظرية ومواد تطبيقية.

٤– عمل الطالب على ذاته:

رسم الهوية المهنية يتطلب عملية انعكاسية (reflexive) يقوم بها الطالب. وفي هذا المجال، فإن اللقاءات أو المواكبات الشخصية بين المهني والطالب، إلى جانب استعمال الوسائل التربوية مثل الملف التتبعي(portfolio)، تسهل صقل هذه الهوية.

على دور الإعداد أن:

- تؤمن مواكبة فردية وجماعية للطلاب من خلال لقاءات تتناول الخبرات الميدانية والمواقف المتخذة، والمقارنة بين المعارف والمواقف والإجراءات.
- تكون المواكبة بهدف التطوير المهني وليس بهدف تقييم إنتاجية معينة.

ج– بعض آليات الإعداد

١– التعريف:

- البحث المهني (professionnel mémoire): هو عمل تحليلي فردي يرقّي الخبرة الميدانية إلى مستوى المفاهيم وينظمها فكرياً.

– الملف التتبعي(portfolio): هو عمل تجميعي فردي يحصي فيه الطالب العناصر التعليمية التي أثارت اهتمامه، والتساؤلات والمواقف التي اتخذها.
– دراسة الحالات (cas d'étude): هو عمل جماعي يتم خلاله عرض لحالة معينة ومناقشتها. تكون الحالة وضع متعلم أو خبرة تعليمية ، أو أي وضع معاش في ميدان التربية.
– الدروس الموجهة (tutorat): هو عمل فردي يكمن بإعطاء درس تحت إشراف موجّه محترف.
– تحليل الممارسات (pratiques des analyse): هو عمل جماعي يتداول فيه المجتمعون مواضيع تتعلق بخبراتهم الميدانية يستخلصون منها المفاهيم والمواقف والتقنيات.

على برامج الإعداد أن:

– تستعمل كل هذه الآليات وتضعها ضمن برامجها حسب تدرّج يتناسب وصعوبة العمل وخبرة المتعلم.
– تهيئة كادرها التعليمي لممارسة هذه الآليات بإتقان، وذلك بممارسة التقنيات نفسها على الذات.

د– التدريب

مرافقة دخول المهنة والتدريب مدى الحياة:

تامين أشخاص–موارد ترافق المعلم المبتدئ إن تقنياً بما يخص واجباته داخل الصف، أو على مستوى الاندماج في المؤسسة التعليمية. وتختلف جذرياً آليات المتابعة الميدانية بين الدول المتقدمة والدول النامية. فالأولى ترصد ما معدله حصتان أسبوعياً للمرافقة والمتابعة بينما تكتفي الدول النامية ببعض الإرشادات.

إلى جانب التدريب في بدايات الحياة المهنية، هناك تدريب مدى الحياة يلتحق به المهنيون طوعاً أو إلزاماً.

على دور الإعداد والمؤسسات التعليمية أن:

– تبني شراكات وثيقة بحيث تؤمن المرافقة من قبل المؤسسة التعليمية، وبالوقت عينه تؤمن التنمية المهنية من قبل دار الإعداد وذلك، ضمن برامج مشتركة للتدريب مدى الحياة.
– تدريب أشخاص للقيام بمهمة المرافق. من الأفضل أن يكونوا من المتمرسين بدل أن يكونوا أكاديميين فقط.

ه– مشكلتان رئيسيتان: إعداد المدربين وتقويم الإعداد

١– المدربون وإعدادهم:

ليس هناك معاهد إعداد مدربين. ما يتفق عليه الجميع هو أن المدرب يتميز بممارسة مهنية محترفة، بمعرفة علمية، بمزايا المرافقة لبناء الهوية المهنية وما تتطلب من تقنيات تدريب الراشدين. من المستحسن ألا تُقيّد الهوية المهنية للمدرب بنمط معين.

– إدراج إعداد المدربين ضمن برنامج التدريب مدى الحياة وإغناؤه بتقنيات تحليل الممارسات (pratiques des analyse) ودراسة الحالات (cas d'étude).
– تمكين الشراكات بين قطاعي الإعداد والمؤسسات العاملة.

٢- تقييم الإعداد:

يكون التقييم خارجياً وداخلياً. خارجياً من قبل مؤسسات تقييم، حيث يقاس الإنتاج كماً ونوعاً، ويكون داخلياً من قبل القيمين على الإعداد والمستفيدين منه.

- وضع معاير واضحة لتقييم الإعداد يوافق عليها كل الفرقاء وتصان بنصوص قانونية.
- وضع آليات واضحة للتقييم المستمر.
- تفعيل أجهزة إصدار التراخيص لدور الإعداد كما أجهزة الراقابة في الدولة بشكل يتناسب والمعايير ووضع آليات التقييم الدوري (Système d'accréditation).

ملخص النقاش الذي دار في حلقة العمل

شارك في اللقاء ٦٠ (التأكد من الرقم من فضلكم) تربوياً: ممثلو المركز التربوي للبحوث والإنماء، ممثلو وزارة التربية – المديرية العامة، أساتذة تعليم أساسي – الحلقة الثالثة، أساتذة تعليم ثانوي، منسقو مواد.

١- داول اللجان المجتمعون ورقة العمل المقترحات والتوافق على الخطوط العامة التالية:

- الإعداد لمهنة التعليم هو إعداد جامعي وليس أقل.
- التخطيط للإعداد والتدريب المستمر يكون ضمن منظومة واحدة وتوضع استراتيجيات تجمع دائماً بين متطلبات الإعداد ومتطلبات التدريب المستمر.

٢- توافق المجتمعون على جميع المقترحات التقنية التي جاءت في ورقة العمل.

٣- توقف المجتمعون على بعض العبارات التي لم تحصل على توافق فيما بينهم والتي تظهر أن الخلفيات الفكرية غير منسجمة، مما يحتاج إلى بلورة المفاهيم الملتبسة.

- استقلالية المعلم: ما هي حدود استقلالية المعلم؟ هل الاستقلالية تعني إمكانية نشر المعتقد الخاص؟ هل الاستقلالية تعني التفرد في البرنامج والتقنيات التعليمية؟ أمام هذه المخاوف، اقترح المشاركون توضيح مفهوم الاستقلالية خلال الإعداد والتدريب ولحظ مفاعيله في نصوص أخلاقيات المهنة.
- التعدد المجتمعي: ماذا نعني بالتعدد المجتمعي؟ وأين هو؟ هل لبنان مجتمع متعدد أو علينا التشديد على معالم التشابه للوصول إلى الانصهار؟ لِمَ الغوص بهذه الإشكالية؟
- تعدد الثقافات ضمن الوطن: ما هو مفهوم الثقافة؟ للبنان ثقافة واحدة مع بعض الخصوصيات. القول بالثقافات المتعددة ضمن الوطن مبالغ به وهو يتضمن مخاطر. الموافقة على أن في لبنان ثقافات متعددة.

٤-اقترح المشاركون أن تخصص ورشة عمل تناقش ضمنها المفاهيم الملتبسة، وتستخرج التعرفات المتوافق عليها، فيبنى حينها وعلى أساسها المناخ العام للإعداد والتدريب، فتندرج في المناهج المعلومات والتقنيات المناسبة.

تقرير عن ورشة عمل: «إعداد المعلمين في مرحلتي الروضة والتعليم الأساسي»

دنيا المقدّم
المعهد اللبناني للمربّين في جامعة القديس يوسف

يحتوي تقريري على ثلاثة أقسام أساسية:

١- خصوصية المرحلتين الحضانية والابتدائية وكل ما يتعلّق بهذه الخصوصية يشكّل توصيات لتمهين التعليم في هاتين المرحلتين.
٢- توصيات محددة تمّت الموافقة عليها بشكل عام بالإجماع من قبل المشاركين.
٣- توصيات أضيفت من قبل المشاركين إلى ورقة المناقشة وهي تتناول دور المعنيين الأساسيين في التمهين ومسؤوليتهم.

١- خصوصية المرحلتين الحضانية والابتدائية

تتطلّب هاتان المرحلتان كوادر بشرية مؤهلة لتأمين الشروط التربوية الفضلى للتعلّم بشكل ينسجم انسجامًا كليًا مع مراحل النمو الجسدية والعاطفية والاجتماعية والذهنيّة عند الطفل. وهذه الشروط لا تكتسب إلاّ من خلال الدرس والممارسة حيث إن العلاقة التربوية تعتبر مدخلاً هامًا لتنمية علاقة الطفل بمحيطه، بالمعرفة، بالسلطة، بالقانون، بالآخرين، بالوطن، بالعالم وقبل كل شيء بذاته. مما يتطلّب تطورًا مستمرًا في شخصية المعلم الذي يحتاج لاكتساب الاحتراف المهني كثيرًا من العمل على الذات وعلى إدارة الذات، كثيرًا من الانفتاح المستمر على الآخرين والتعاون معهم، كثيرًا من الليونة في التفكير والممارسة والتحليل مع القدرة على إعادة النظر المستمرة بما يواجهه وكيفيّة المعاطاة الذاتيّة معه.

وإن كان المطلوب من المعلّم تنشئة الأولاد على الاستقلالية والمواطنية وحس المسؤولية والانفتاح على الآخرين في بلد متعدد الطوائف والانتماءات، عليه أن يتمتّع هو أولاً بهذه الصفات والمؤهلات مما يحتّم ضرورة إعداده بشكل يلائم رسالته ومشروعه التربوي والتعليمي، إذ لا يمكن الفصل في هذه المرحلة لا التربية عن التعليم ولا التعليم عن التربية. لذا يفترض لتطوير الشخصيّة المهنية تأمين إطار عام يسهل فيه التغيير والجرأة على التغيير، حيث يهدف التضعضع في مكان ما لاعادة البناء والتموضع من جديد. مما يتطلّب مرافقة تربوية توحي بالثقة بعيدًا عن الخوف.

إن دقّة المرحلتين الحضانية والابتدائية وخصوصيتهما تتطلبان إعداد معلّمين متخصصين لهاتين المرحلتين، معلمين قادرين على إدارة الصف وملمّين بمعرفتهم بالولد آخذين بعين الاعتبار محيطه العائلي، الاقتصادي، الاجتماعي،والثقافي، آخذين أيضًا بعين الاعتبار الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والذين يعانون من صعوبات مختلفة في مراحل نمّوهم وتعلّمهم وهذا يعني إدخال محاور أو وحدات تعليميّة تؤهل المعلّمين على التنسيق مع المربين التقويميين في متابعة الأولاد ذوي الحاجات الخاصة والعمل على احترام حقوقهم.

كما يشكّل إتقان اللغة التعليمية والمواد التعليمية في هاتين المرحلتين وضرورة القدرة على ربطها معاً مدخلاً أساسيًا يعطي لمختلف الإكتسابات معنى وأهميّة ممّا يحتّم ضرورة إيجاد أطر طيلة فترة الإعداد وما بعده لتنمية المهارات اللغوّية والشفوية والكتابيّة، سواء في ما يتعلّق باللغة العربيّة أو باللغة الفرنسيّة والإنكليزية. كما يجدر إدراج المهارات اللغويّة في معايير التقويم. إن تطوير استراتيجيات التعلّم ضرورية للإتاحة للأولاد الاندماج في مجتمع يزداد تطلبًا يومَ بعد يوماً. نضيف إلى ذلك أهمية قدرتهم على التواصل والتعاون مع الأهل ومع الفريق التربوي ضمن المؤسسة.

ولا بد هنا من الإشارة إلى أننا نحتاج، في لبنان للارتقاء إلى المهنية في التعليم، نحتاج إلى تيسير مهامّ المعلمين وتقدمهم المستمر. والمعلّم المحترف لا يتمتّع في كثير من الأحيان بأفضلية عن سواه كأن أي اختصاص أو حتى لا اختصاص يُمكّن أي شخص من ممارسة مهنة التعليم في هاتين المرحلتين. الاحتراف يعني التزاماً، واستقلالية تربوية ومسؤوليّة فرديّة وجماعيّة. والاحتراف يكمن في بناء هوية مهنية ومشروع تعليمي ويتبلور في القدرة على تطويرهما مع متطلبات العصر ومعطيات المجتمع اللبناني ونظرته المستقبلية. مما يعني التمتع بمهارات مهنيّة من مستوى جامعي متقدّم تمكّن المعلّم من القدرة على مساءلة النفس والعودة إلى الذات، والقدرة على التحليل، والتفكر والتكيّف الخلاّق مع تعدد الحالات الفرديّة والجماعيّة. كما أنها تترافق مع اكتساب معارف نظرية وعملية تسهم في تطوير الأداء التربوي وإتقانه.

٢- توصيات محددة تمّت الموافقة عليها بشكل عام بالإجماع من قبل المشاركين.

إن أحد المحاور الهامة لتمهين المهنة (Professionnalisation de l'enseignement) يكمن في عملية الإعداد الأساسي للمعلمين وفي إعدادهم المتواصل. انطلاقاً من الأبحاث العلمية وتطور مفاهيم التعلم والتعليم واستناداً إلى البحث التوثيقي الذي قام به الدكتور سمير الحويّك، سنتوقف على بعض التوصيات التي تشكّل في هذا المجال أسسًا هامة لبناء الهوية المهنية، وحرصاً على بلورتها سنقسمها عدّة أقسام متكاملة :

القسم الأول : الإعداد الأساسي للمعلمين

أولاً : الربط الوثيق بين النظري والعملي طيلة فترة الإعداد لأن الاحتراف في التعليم يختلف كليًّا عن تطبيق لائحة إرشادات وحلول معلّبة مجهّزة عند الطلب لا يمكن لبرامج إعداد المعلمين أن تبقى عملية بحتة لا تصلح للتطور أو مجرّد نظرية لا تجدي نفعًا مع الواقع على الأرض.
لذا تجدر الإشارة إلى أهمية التناوب والترابط بين فترات الإعداد الميداني والأكاديمي بشكل يمكّن الطالب المعلم من تحليل وفهم وتطوير ما يراه ويحياه على الأرض، على ضوء المعارف التربوية من جهة والقدرة على تطبيق، وتكييف، واستعمال وإعادة استعمال ما يكتسبه من خلال الأبحاث والعلوم من جهة ثانية، مما يتطلب التكامل والتنسيق التام بين الأساتذة المحاضرين، والمدرّبين الجامعيين (Formateurs universitaires) والمدربين المهنيين، وإشراك المؤسسات التربوية كافة في الإعداد الأساسي والتدريب المتواصل للمعلمين.

يعتبر التدريب الميداني محورًا أساسيًا يتم من خلاله الربط بين النظري والعملي وتبلور الهويّة المهنيّة. فإن تأمين عدة وحدات ومراحل تدريب تدريجية (تنتقل من المراقبة، إلى المشاركة الفعّالة، إلى المسؤوليّة الموقتة والمحدودة في إدارة الصف، إلى المرافقة في بداية دخول المهنة، إلى الممارسة المعتمدة على التطور والتحليل الذاتي) من شأنه أن يعزز المهارات الذاتية و الإعداد الناشط المتلائم مع الأهداف المرجوة. وتشدد الأبحاث على بعض الأطر والوسائل التي توطّد هذا الربط :

١ – ترسيخ التعلم حول دراسة حالات ميدانية ومعالجة مشاكل مهنية.
٢ – العمل الميداني عبر وحدات تدريب متدرّجة.
٣ – تحليل الخبرات الذاتية وتبادلها مع الآخرين.
٤ –تصميم وتنفيذ وتقويم مشاريع لمعالجة أوضاع ومشاكل مهنية وتعلّمية أو لاكتساب معارف ومهارات معنية.

ثانيًا : تأمين أطر متعددة وحالات مختلفة لتنمية المهارات التحليلية و ملاحظة الذات (Réflexivité) والاعتماد على استراتيجيّات تساعد على الإدراك الذاتي لسير التطور الشخصي (Stratégies métacognitives) وهي من أهم أوجه الهويّة المهنيّة.

لا بد هنا من الإشارة إلى أهمية ندوات تحليل الخبرات في تمهين التعليم. إذ يتم فيها تطوير القدرة على التحليل والتقويم واستمرارية الإعداد الذاتي. من شأن ندوات تحليل الخبرات إعداد معلّمين مستقلين قادرين على تحمّل مسؤولياتهم ونتائج أعمالهم وعلى تحمل ومواجهة الصعوبات والفشل، قادرين على مساءلة ذاتية يومية لممارستهم، وعلى التصور المسبق لنتائج أعمالهم واختياراتهم. يسعى المشاركون في هذه الندوات إلى توضيح معنى أعمالهم ومشروعهم التعليمي مما يساعدهم على :

١– الانتقال من العمل إلى التعبير، ومن التصّرف إلى التصّور والإدراك، ومن التعبير الشفوي إلى التعبير الكتابي.
٢– تحسين الممارسات، مقاربة وجهات نظر مختلفة.
٣– تنمية قدراتهم على التعبير والحوار والتحليل ضمن مجموعة .
٤– إعداد وسائل تحليل وشبكات للتقويم الذاتي والتموضع الذاتي في السيرة المهنية الذاتية.

ثالثًا : تأمين المرافقة التربوية (Tutorat) .

التكامل والتنسيق يتيحان المجال للطالب بربط المعارف واستعمالها في أطر مختلفة. المرافقة التربوية تعدّ الطريق للاستقلالية والعمل على الذات ضمن مشروع ذاتي يضمن التزام الطالب ومشاركته المسؤولة في بناء هويته المهنية.

تتعدد أوجه المرافقة التربوية سواء في العمل الميداني أو في مركز الإعداد أو الجامعة حيث يتم تقويم مستمر للاختبارات الشخصية والأداء التربوي. من أهمية المرافقة التربوية الحرص على عيش القيم واخلاقيات المهنة ونقلها المباشر وغير المباشر للطالب المعلّم. كما أنها تساعده على بناء صورة إيجابية عن ذاته، وعن مشروعه، وعن قدرته على إدارة هذا المشروع باستقلالية.

رابعًا : التركيز على التحرير المهني والكتابات المهنية التي تدفع المعلم للارتقاء إلى مرحلة التمهين

والاحتراف.

تسهم الكتابة المهنية في تطوير، وإتقان وتقويم المهارات التحليلية في ملاحظة الذات والإدراك لسير التطور والتصرف الذاتي. كما أنها تسهم في الربط الخلاّق بين المعارف، وتنمّي الإبداع وتشجّع على تبادل الخبرات والاستفادة منها للقيام بأبحاث ودراسات تضفي على ممارسة المهنة صفة علمية تقدمية.

تختلف انواع هذه الكتابات في مرحلة الإعداد، أهمها التقرير المهني بعد التدريب، الملف المهني طيلة فترة الإعداد (Portfolio d'apprentissage et portfolio professionnel)، والبحث المهني (Mémoire professionnel) المبني على تحليل الخبرات.

خامسًا : اللجوء إلى مقاربات تربوية ناشطة تتيح للطالب المعلّم اختبار هذه المقاربات وممارستها والالتزام الديناميكي بعملية الإعداد الفردي والجماعي.
ترتكز هذه المقاربات على معالجة مشاكل تربوية وحالات ميدانية (Approche par problèmes) والتعلم من المشاكل عبر دراسة أوضاع مهنية معقدة ومتنوعة لتجنب الردود الآلية التي تعيق التحليل. من جهة أخرى، يعتبر العمل على مشاريع تربوية وتعليمية الحافز الأكبر للتعلم. هذا بالإضافة إلى الإعداد الجماعي والتعاوني حيث يستطيع كل طالب المساهمة في إعداد الآخرين والاستفادة أيضًا من دور الآخرين في إعداده، والمشاركة بنشاطات متعددة الاختصاصات وفي أطر مختلفة.

سادسًا : الحفاظ والحرص على أخلاقيات المهنة وهي نقطة أساسية يفترض ضمها لبرامج الإعداد، والتشديد عليها في مختلف الأقسام المتعلقة بالتوصيات والالتزام بأخلاقيّات المهنة في بلد يعيش أزمة أخلاقيّات وقيم على الصعيد الوطني والاجتماعي، خاصة على صعيد التعاطي مع الآخر (أياً كانت اختلافاته) وتقبّله واحترامه والتعامل معه والبناء معه بشكل فعّال وإيجابي. من أهم أوجه الاحتراف الالتزام بهذه الأخلاقيّات إذ لا أهميّة لأية شهادة علمية بعيدًا عنها.

القسم الثاني : **التدريب المتواصل أو مدى الحياة** (lifelong learning)

تسهيل الإعداد الذاتي (Auto–formation)
الإعداد عبر ومع الآخر (Co formation)
التعلّم عن بُعْد (Formation à distance)
واستعمال تقنيات المعلومات والتواصل في التعليم (TICE)

- الانفتاح على كل ما هو جديد في المواد الدراسية والمجالات التربوية.
- الاطلاع على نتائج الأبحاث والمشاركة فيها.
- النقاش والمشاركة والحوار، حضور ومشاركة في المحاضرات والندوات التربوية والمشاريع حيث تتداخل الاختصاصات.

«المهم أن يُسمح للمعلم بتجديد كفاءاته التخصصيّة وتطويرها وتحسين أدائه كمعلم في الصف

والمؤسسة والنظام التربوي والجو الذي يعيش فيه».

لذلك من المهم تأمين تدريب متواصل على مدار السنة، وتنسيق مستمر بين المؤسسات التربوية ومراكز الإعداد وإقامة ندوات يتم فيها تبادل خبرات بين المعلمين وبين المعلمين الممارسين والمعلمين الطلاب. مما يفترض أيضًا تفعيل دور المنسقين والمسؤولين التربويين في المدارس خاصة في تنسيق وتنظيم التدريب المتواصل للمعلمين.

القسم الثالث : في ما يختص بتدريب المدربين وأصر الإعداد

- تدريب المدربين بآليات متنوعة وبشكل متواصل وتطويرهم للأبحاث والدراسات وتوليد المعارف.
- «وضع الإعداد الأساسي في الإطار الجامعي (Universitarisation) شرط أن يكون على اتصال مباشر بالهوية المهنية».

القسم الرابع :

الحرص على تقويم برامج الإعداد بشكل مستمر والتأسيس لهيكلية واستراتيجية تتيحان تحقيق الأهداف وتكامل مراحل الإعداد وتفاعل مختلف الأفرقاء والمعنيين في عملية الإعداد. مما يضمن للمؤسسات المعنية جودة الإعداد واستمرارية التطور على المدى البعيد.

٣- توصيات أضيفت من قبل المشاركين إلى ورقة المناقشة، وهي تتناول دور ومسؤولية المعنيين الأساسيين في التمهين.

في ما يتعلّق بوزارة التربية:

- إعادة النظر بالسياسة التربوية برمّتها.
- إلزام المدارس بعدم قبول أي معلم لم يخضع للإعداد الجامعي الأساسي.
- تخصيص ميزانية للتدريب المتواصل وإدماج تأهيل المعلمين في مسار التطور المهني.
- إيجاد آلية للتعاون بين القطاعين الرسمي والخاص للاستفادة من مهارات المدرّبين في كلا القطاعين.
- تسهيل التدريب المتواصل من خلال التعلم عن بعد (formation à distance) وإنشاء مواقع لبنانية على الإنترنت تشكّل مراجع للمعلمين وفرص تبادل خبرات وسبلاً لتجديد المعارف.
- تمويل البحوث التربوية.
- إعداد قانون يوجب تجديد الترخيص لممارسة المهنة، واعتماد نظام النقاط أسوة بنقابة الأطباء، مثلاً.
- تحديد شروط ومعايير وطنية موحّدة سواء في التعليم الرسمي أو الخاص لممارسة مهنة التعليم.
- البحث في تأمين مستوى جامعي تمهيني موحّد مع الحفاظ على خصوصية كل جامعة.

- العمل على توحيد المصطلحات والطرائق المستخدمة في التدريب.
- «تحديد مواصفات أساتذة معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلتين المتوسطة والثانوية حيث إن الطلاب يتمايزون في تلك المراحل من النواحي النفسية والعاطفية والفكرية.
- السعي إلى الوصول إلى معايير واحدة للمعلم وايجاد سياسة وطنية مشتركة رغم سياسات المؤسسات التربوية المختلفة وتنوّعها الطائفي وضرورة تولّي الدولة إعداد المعلمين إعداداً مهنياً ووطنياً.
- تأمين معاهد متخصصة – بحسب مواد التعليم– لمن يريد أن يمتهن التعليم في المدارس، تبدأ بعد الحصول على الثانوية العامة وتلحظ الدراسة النظرية والتطبيق العملي، وتنفصل بمنهجها عن الدراسة الهادفة إلى تحصيل شهادة الدكتوراه للتعليم في الجامعة.
- إن وضع أصول معايير لمهنة التعليم أمر هام وهادف، ولكن يجب عدم مكننة المعلم وفصله بالكلية عن رسالته في بناء شخصية المتعلم من الناحية السلوكية والنفسية».

في ما يتعلّق بدور المدارس ومسؤوليتها:

- الالتزام بعدم قبول أي معلّم لا يتمتع بالمستوى الجامعي الأساسي وبالمهارات المهنية المطلوبة.
- تأمين التدريب المتواصل للمعلمين وللمنسّقين التربويين.
- تخصيص ميزانية للتدريب المتواصل.
- متابعة المعلم على الأرض، خاصة في فترة دخوله المهنة والاستمرارية في المتابعة بعد الإعداد.
- اعتماد الثواب والعقاب والحوافز المادية والمعنوية لتفعيل دور التدريب المتواصل.
- اختيار أساتذة مدربين يتمتعون بكفاءة لتدريب المعلمين الطلاب، إذ لا يستطيع أي معلم أن يحمل صفة مدرّب، ويجب الاستفادة من خبرات هؤلاء المعلمين .
- تأمين الأطر الكافية للمعلمين المدربين في المدارس ليتمكنوا من المشاركة في عملية الإعداد الأساسي للطلاب المعلمين.
- تفعيل دور المنسقين التربويين للعمل على حاجات المعلمين ضمن خطط تدريب متدرجة متماسكة فعّالة، بعيداً عن العشوائية في اختيار الدورات.

في ما يتعلّق بالجامعات ومراكز الإعداد:

- إعداد إطار مرجعي واضح لتحديد مواصفات المدرب ومدرّب المدرّب.
- اعتماد مدارس معيّنة تتمتع بالمواصفات الأساسية المطلوبة لاستقبال المتدربين.
- متابعة المعلمين في بداية دخول المهنة.
- التشديد على المستوى اللغوي للمعلمين، وعلى إتقانهم المواد التعليمية في المرحلة الابتدائية.

- تحديد شروط لقبول المعلمين في الإعداد الأساسي وإجراء مباريات للدخول إلى الجامعات

ومراكز الإعداد ؛ فليس كل من فشل في ميدان مؤهّلاً لممارسة مهنة التعليم. عدم استقبال الطلاب المهنيين غير الحائزين على الشهادة المتوسطة.

- الحرص على إعداد المعلمين إعداداً ناشطاً بعيداً عن االتلقين.
- التنسيق بين الجامعة والمدرسة من أجل التأكيد على حسن مواكبة المتدرّب لديهم.
- التشديد في برامج ووسائل الإعداد على قيم الالتزام والمواطنية، وعلى القدرة على التعاون مع الفريق التربوي.
- تدريب المنسقين على التدريب.
- تصميم برامج متناسقة مترابطة للتدريب المتواصل أسوة ببرامج الإعداد الأساسي؛ ففترة ما بعد الإعداد بحد ذاتها تتطلب رؤية واضحة لضمان التطور المهني.
- التعامل مع المتعلم من الناحية النفسية، وليس فقط من الناحية التقنية.
- العمل على إيجاد أطر لتقويم البرامج ولتقويم الأداء التربوي.
- تأمين أطر للإتاحة للمعلمين من مدارس مختلفة بتبادل ومشاركة الخبرات.

تبقى التوصية الأهم إيجاد آلية لتفعيل كل هذه التوصيات، حتى لا يبقى التغيير حلماً، وحتى لا يبقى الحلم حبراً على ورق.

تقرير عن ورشة عمل: «القانون وتمهين التعليم»

سوزان أبورجيلي
كلية العلوم التربوية في جامعة القديس يوسف

التوصيات	ملاحظات وتعديلات مقترحة
١- التمهين والإعداد في مجال التعليم	١- التمهين والإعداد في مجال التعليم
أ-١ فرض الإجازة	أ-١ [illegible] أساسي لممارسة مهنة التعليم
أ-٢ الموازنة بين ظروف وآليات الإعداد الأساسي للمعلمين في القطاعين العام والخاص	أ-٢ [illegible] على مرجعية تربوية وطنية جامعة
أ-٣ جعل الإعداد التربوي شرطاً ضرورياً للتعليم	أ-٣ إجماع
أ-٤ أخذ شهادات المعلم بعين الاعتبار لتحديد أجره، مع تخصيص علاوة ذات قيمة لمن تابع إعداداً تربوياً	أ-٤ إجماع، مع الحرص على تصنيف مستويات الإعداد والتمييز في العلاوات وفقاً لنوع الإعداد التربوي
أ-٥ فرض الإعداد في الإدارة التربوية كأحد [illegible]	أ-٥ إجماع
ب-١ إعادة رسم إطار الإعداد ودمجه في النظام الجامعي، مع وضع التشريعات اللازمة لذلك	ب-١ إجماع، مع الحرص على انتقاء أفضل المرشحين للالتحاق بكليات التربية، وعلى الالتزام بتوظيفهم ضمن المدارس (مع ضمان الجودة لجهة نوعية الإعداد)
ب-٢ [illegible] تعتمد عليها مؤسسات الإعداد والمدارس	ب-٢ إجماع
ب-٣ إدراج التدريب المستمر ضمن القانون كحق للمعلم	ب-٣ إجماع
ب-٣-١ ربط التدريب بمنافع معنوية ومادية	ب-٣-١ ربط التدريب بحوافز معنوية ومادية مع وضع سلسلة للتدرج الوظيفي تثمّن التطوير الذاتي للمعلم
ب-٣-٢ جعل التدريب اختيارياً مع تحديد حد أدنى مطلوب من الساعات	ب-٣-٢ إجماع، مع تحديد حد أدنى سنوي إلزامي من الساعات
ب-٣-٣ تسهيل إمكانية التحاق المعلم بالتدريب من قبل إدارة المدارس.	ب-٣-٣ إجماع، مع تحسيس المدراء حول ثقافة التدريب المستمر

٢– تمهين التعليم/ الممارسة	٢– تمهين التعليم/ الممارسة
أ–١ إحترام حق الاستفادة من تناقص الساعات وفقاً للأقدمية	أ–١ إجماع
أ–٢ ضرورة أن يخصص المعلم معظم وقته للتعليم، مع تجنب أي نوع من الاستغلال	أ–٢ إجماع، مع التشديد على وضع قانون لتفعيل الالتزام الوظيفي للمعلم ضمن مؤسسة واحدة
ب–١ الأمان في الوظيفة	ب–١ إجماع
ب–١–١ تعزيز مراقبة المؤسسات الخاصة بهدف ضمان الأمان الوظيفي للمعلم	ب–١–١ إجماع
ب–١–٢ [illegible] والمتعاقدين في التعليم الرسمي	ب–١–٢ إجماع، مع السعي إلى إلغاء التعاقد ضمن [illegible] تكفل الجودة، وإلى تقييم مستمر لكفاءة المتعاقدين في القطاع الخاص
ب–١–٣ تشكيل محكمة خاصة بالمعلمين للنظر في نزاعاتهم مع المدارس	ب–١–٣ إجماع
ب–٢ الحقوق والمنافع المادية التي تؤمن [illegible]	ب–٢ إجماع
ب–٢–١ إعادة النظر دورياً بالحد الأدنى القانوني للأجور بحسب تطور كلفة المعيشة	ب–٢–١ إجماع، مع الحفاظ على فارق مقبول بين أجر المعلم والحد الأدنى للأجور
ج–١ إصلاح حق النقابات (syndicats) للدفاع بشكل أفضل عن المعلمين	ج–١ إجماع
ج–١–١ وضع أحكام جديدة وصريحة تسمح بانضمام معلمي القطاع الرسمي إلى النقابات.	ج–١–١ إجماع، وبمعنى آخر تأمين حق التنظيم النقابي للمعلمين في القطاع الرسمي
ج–٢ تشكيل نقابة مهنية (ordre) للدفاع عن تمهين التعليم بشكل أفضل	ج–٢ تحفظات نظراً لاحتمال التدخلات السياسية وغير المهنية في سير العمل ضمن هذه النقابة المهنية، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على آلية الالتحاق.
ج–٢–١ تأمين التكامل بين النقابة والنقابة المهنية من حيث مبدأ الانضمام الإلزامي، تلعب النقابة المهنية دوراً أساسياً (ordre) في وضع قواعد وأخلاقيات مهنة التعليم، وفي وضع القوانين والقواعد التي تنظم توظيف المعلمين، وتساهم بالتالي في بناء هوية مهنية راسخة وجامعة.	

تقرير عن ورشة عمل: «الكفايات المهنيّة»

نبيل وهيبة
كلية العلوم التربوية في جامعة القديس يوسف

خلال ورشة عمل «الكفايات المهنيّة» ناقش المشاركون مجمل الاقتراحات المقدمة حول الكفايات التي يفترض أن يتمتّع بها معلمو التعليم العام في لبنان.

الاقتراح الأوّل: الكفايات الخاصّة بالمواد التي يجب تعليمها

جاء في هذه الكفايات أنّ على المعلّم أن يتقن ليس فقط المفاهيم الأساسيّة، والأفكار ومضامين المقرّرات والمواد التي يعلّمها، إنّما أيضاً الأسس العلميّة والتاريخيّة لهذه المواد، وهيكلياتها، وطرقها، ومعرفة علاقتها بالمواد الأخرى، والمعارف والنقاشات التي تتجاوز هذه المواد، بشكل يجعل المعلّم قادراً على ابتكار المعاني وجعل طرق التعليم معمّقة وذات معنى بالنسبة للتلامذة.

- **أجمع المشاركون على أهميّة هذه الكفايات، خاصّة أنها تخرج بعض المعّلمين من دائرة التلقين ونقل المعارف، إلى معلّمين مهنيين متمكّنين من المواد وقادرين على ابتكار معانٍ وأساليب تعليمية جديدة. وقد أبدى بعض المشاركون تخوّفاً من عدم قدرة بعض المعلّمين في الوضع الحالي من ربط المواد ببعضها البعض بغية تسهيل عملية اكتسابها من التلامذة.**

الاقتراح الثاني: الكفايات الخاصّة بآليّات التعلّم وتطوير مهارات التلامذة

هذه الكفايات تشدّد على الطريقة التي يتعلّم بها التلامذة ويتطوّرون من خلالها، كما تؤكّد على ضرورة معرفة الاختلافات الفرديّة في عمليّات التعلّم والتطوير، وبالتالي العناصر التي تحدّد هذه الاختلافات أكانت جينيّة أو اجتماعيّة أو ثقافيّة أو لغويّة أو غيرها.

- **أكّد المشاركون على ضرورة هذه الكفايات، لكنّهم عبّروا عن وجود عائقين أساسيين: الأوّل له علاقة بمناهج تنشئة المعلّمين التي تركّز على مضامين المادة وقد تسقط في بعض الأحيان النواحي التربوية التطبيقية للتعليم وتعلّم المادّة. أمّا الثّاني فهو مرتبط بالأعداد الكبيرة للتلامذة المتواجدة حاليّاً ضمن الصفّ الواحد التي تعيق عمليّة التعليم والتعلّم.**

الاقتراح الثالث: الكفايات الخاصّة بتنوع التلامذة والتلامذة ذوي الاحتياجات التربويّة الخاصّة

هناك ضرورة أن يأخذ المعلّم في اعتباره تنوّع التلامذة مهما كانت طبيعتهم أو أصولهم. ويحاول مساعدة من يعانون من إعاقة أو من صعوبات في التعلّم والسلوك. وعليه، يجب أن يمتلك كفايات خاصّة تساعد على إدماج هذه الفئات ومن أهمّها: دفعهم إلى تطوير قدراتهم إلى أقصى حدّ، إصلاح

الإشارات التي تترجم صعوباتهم في مجال الصحّة والتعلّم والسلوكيّات غير المتكيّفة، أو الصعوبات التي تنطوي على مخاطر أو صعوبات شخصيّة أو عائليّة.

- **أجمع المشاركون على أهميّة هذه الكفايات. فإلمام المعلّم بالاحتياجات التربوية الخاصّة لبعض التلامذة ضروري بالأخصّ في المراحل الأولى لاكتساب الاحتياجات الخاصّة وبعدها في عمليّة المواكبة. كما عبّروا عن الحاجة لتكوين فريق عمل متعدّد الاختصاصات ضمن المؤسسة التربوية يكون هدفه العمل على تشخيص وتقييم ووضع مخطّط تدخّل متعدد المستويات لهذه الحالات.**

الاقتراح الرّابع: الكفايات الخاصّة بتنظيم البيئة التربويّة وإدارة الصفّ

يمكن لهذه الكفايات أن تختلف بحسب المستوى المعني، وعدد التلامذة، ومدّة الاتصال معهم، وخصائصهم وطبيعة علاقتهم مع المادّة والمناخ العام للمؤسّسة التعليمية. من أبرز هذه الكفايات: إتقان المعارف الخاصّة بإدارة الصفّ، قدرة تحمّل مسؤوليّة الصفّ، قدرة على تنظيم مساحة الصفّ والوقت المدرسي بشكل منتج، قدرة على مواجهة الخلافات، فهم الحوافز لإيجاد بيئة سليمة وتفاعل إيجابي لتجنّب السلوكيات غير المناسبة، تنفيذ استراتيجيات إدارة السلوك وتعزيز السيطرة على الذات والاستقلاليّة.

- **أكّد المشاركون على ضرورة أن يتمتّع المعلّمون بهذه الكفايات كما أكّدوا على أنّ الأداء على هذا المستوى– من تنظيم البيئة التربوية وأساليب إدارة الصفّ– يعني مختلف الفرقاء العاملين ضمن المؤسسة التربوية (إدارات، مسؤولو أقسام منسّقو مواد). فهل السياسات التربوية للمؤسسات تلحظ أهميّة البيئة التربوية وتعترف بقدرتها على التأثير في العملية التربوية إيجاباً أم سلباً؟**

الاقتراح الخامس: الكفايات الخاصّة بطرق التعلّم

تنطوي هذه الكفايات على أهميّة إيجاد فرص تعلّم باستخدام استراتيجيات ومقاربات متنوّعة أكثر من تطبيق مبادئ تربويّة محدّدة مسبقاً وذلك لإضفاء طابع شخصي على التعلّم وتمكين جميع التلامذة من تحقيق قدراتهم من خلال طرق التعلّم ذات المعنى بالنسبة لهم.

- **عدّة أسئلة طرحها المشاركون بما يختصّ بهذه الكفايات وأهمّها: هل تلحظ معاهد التنشئة الخاصّة بالمعلّمين مناهج تدريب على أساليب التعليم والتعلّم الناشط؟ هل الأعداد الحالية للتلامذة ضمن الصفّ الواحد تسمح للمعلّمين باستخدام الأساليب الناشطة (عمل ضمن المجموعات، نقاشات وغيرها)؟ هل يقوم منسّقو المواد بمواكبة الأساتذة وتدعيم قدراتهم لاستخدام أساليب التعليم الناشط، أم ينحصر دورهم بالمواكبة على مستوى محتوى المادّة فقط؟**

الاقتراح السادس: الكفايات الخاصّة بتقويم طرق تعلّم التلامذة

تبدأ هذه الكفايات بمعرفة الترتيبات الخاصّة بتقويم طرق تعلّم التلامذة، وتمرّ بتخطيط نشاطات التقويم، ووضع استراتيجيات التقويم والمتابعة وتقدير احتياجات الطلّاب التربويّة، وبناء الأدوات الضروريّة واستخدامها الفردي أو الجماعي، وتحليل النتائج وتفسيرها وإيصالها إلى التلامذة وذويهم، ووضع لائحة المكتسبات بهدف إطلاق حكم في شأن درجة اكتساب الكفايات.

- توافق المشاركون على هذه الكفايات لكنّهم عبّروا عن وجود بعض النقص على مستوى ثقافة التقييم واستراتيجياتها وأنواعها لدى مختلف الفرقاء العاملين في المؤسسات التربوية.

الاقتراح السابع: الكفايات الخاصّة بالتنسيق

يعتبر المعلّم فرداً في جماعة، عليه أن يتشاور ويتعاون مع الطاقم التربوي أفقيّاً وعمودياً وبطبيعة الحال مع الأهل والأوصياء لضمان التطوّر المتكامل والمتناغم للتلامذة. أمّا الكفايات المطلوبة فتتلخّص بالتالي: البحث عن المعلومات بشأن عمل التلميذ والاستماع إلى الجهات المختلفة، التدخّل الشخصي في مسيرة المؤسّسة، تخطيط النشاطات التربويّة وتنفيذ سياسات المؤسّسة، الاعتراف بعلاقة الآخرين بتطوير قدرات التلامذة، إقامة علاقات ثقة مع ذويهم، تشاطر الأفكار وتبادل الخبرات والتعاون مع الشركاء.

- عبّر المشاركون عن وجود نقص على مستوى التنسيق، أساسه خلل في ثقافة العمل الفريقي بين مختلف الفرقاء المعنيين بالعملية التربوية. فكل طرف يقوم بعمله بمعزل عن الآخر ممّا يخفّض من فاعلية العملية التربوية.

الاقتراح الثامن: الكفايات الخاصّة بالإجراءات الاستبطانية والإتقان المستمر

تقضي الإجراءات الاستبطانية بالتفكير الدائم في الممارسات التربويّة والتقويم المستمر لأثر الخيارات التربويّة، وإعادة النظر في طرق التعليم، وإثبات الانفتاح على كل ما هو جديد ويسمح بتحقيق الأهداف التربويّة وإعادة استثمار نتائج التفكير في العمل بأفضل صورة ممكنة. أمّا في ما يتعلّق بالإتقان المستمر، فيقضي بانخراط المعلم في منطق تدريب مهني [illegible] مسؤوليّة في المؤسّسة على أساس كفاءاته، تحديد احتياجاته المهنيّة ووضع الوسائل الكفيلة لتلبيتها، تعميق معارفه وتوسيع نطاق قدراته، قبول التفاعل العكسي والنصيحة، وإدماج الكفايات الجديدة في ممارسته التربويّة.

- أكّد المشاركون على أهمية هذه الكفايات وتساءل الحاضرون إذا كان التدريب المستمرّ هما كفيلاً بحثّ المعلّم على إعادة النظر بتطوير أدائه أو أنّ شخص المعلّم ورغبته بتطوير أدائه هما الأساس ودور التدريب يكون مكمّلاً ويأتي لاحقاً.

بالإضافة إلى هذه الاقتراحات تمّ عرض ثلاثة مجالات مكمّلة لكفايات المعلّم:

١. إتقان تقنيّات المعلومات والاتصالات واستخدامها كمساند لنشاطات التعليم–التعلّم، وإيجاد الفرص للتلامذة لتعلمها واستخدامها.
٢. إتقان لغة التعليم الشفهيّة والمكتوبة (علم المفردات والقواعد وتصريف الأفعال وعلامات الوقف والإملاء)، والمحافظة على جودتها لناحية الوضوح والدقّة والصرامة، وضرورة التكيّف مع مستوى تطوّر التلامذة.
٣. الموجبات الأخلاقيّة والمعنويّة وأهمّها احترام: المساواة بين الرجال والنساء، الاختلافات بين التلامذة، مبدأ الإنصاف والاختلاطيّة. بالإضافة إلى التمتع بالحياديّة، رفض جميع أشكال التمييز، وتأمين التربية على أساس النصوص الدولية والوطنيّة ذات الصلة بحقوق الطفل.

بالنسبة للمجالات المكمّلة لكفايات المعلّم، إقترح المشاركون ما يلي:

– في ما يختصّ بتقنيات المعلومات والاتصالات، على المؤسسات التربوية أن تلحظها ضمن سياسات عملها وبالتالي تؤمّن التجهيزات اللازمة لها.

– أمّا بالنسبة لإتقان لغة التعليم فهناك بعض الصعوبات لدى عدد من المعلمين على هذا المستوى ممّا يؤثر سلباً على المستوى اللغوي للتلامذة.

– أمّا عن الموجبات الأخلاقية والمعنوية للمعلّم فهي أساسيّة جدّاً، وقد توازي بأهميتها إتقانه للمادّة التي يقوم بتعليمها. فعلى هذا المستوى تتمّ عمليّة التعلّم القيمي والاجتماعي وبالأخصّ من خلال التماهي بشخص المعلّم.

الدراسات

تثمين مهنة التعليم

عدنان الأمين[1]

ملخص

تعالج هذه الورقة ثماني مسائل.

المسألة الأولى: **التمهين**.
يبين التحليل أن الدعوة إلى التمهين تصبح ذات عائد إيجابي كلما توجه بها التربويون إلى أنفسهم، [illegible] اللازمة لممارسة ناجحة في هذه المهنة، وأن يقدم المعلمون البرهان تلو الآخر على «مهنية» عملهم من أجل أن يحوزوا على التثمين المطلوب من قبل المجتمع أساساً، وأن يتقبلوا المساءلة الاجتماعية.

المسألة الثانية: **توظيف المعلمين**. يتبين من تحليل الاتجاهات العالمية:

- أن حيازة شهادة جامعية هي الحد الأدنى المقبول لممارسة مهنة التعليم، وأن هذه الشهادة هي مزيج متكامل أو متتابع للدراسات المتخصصة (في مادة تعليمية معينة) والدراسات التربوية (العامة والخاصة والموجهة نحو مرحلة تعليمية معينة)،
- أن السبل المعتمدة في توظيف المعلمين في لبنان متخلفة مقارنة بالنماذج الشائعة عالمياً،
- أن التعيين، مهما اختلفت نماذجه، يقوم على اصطفاء أفضل المرشحين لممارسة المهنة بناء على معايير معينة،
- أن إعطاء المدرسة هامش وفرصة المشاركة في اختيار المعلمين يزيد من ملاءمة التوظيف لحاجات المدارس، وهذه الصلاحيات تستدعي بدورها تطوير القدرات التسييرية في المدارس، وبخاصة إدارة الموارد البشرية،
- أن تثمين التعليم كمهنة يفترض أيضاً توليد المعلومات ونشرها كي تكون في خدمة المرشحين والمعلمين والمدارس على السواء، ويفترض تطوير بنى لعلاقات مباشرة بين مؤسسات الاستخدام (المدارس) ومؤسسات الإعداد، على غرار المهن الأخرى.

١. أستاذ في الجامعة اللبنانية سابقاً، حالياً أستاذ محاضر في الجامعة الأميركية ومستشار لدى اليونسكو.

المسألة الثالثة: **معايير إعداد المعلمين**. يظهر التحليل:

- أن وجود معايير وهيئات تضمن جودة الإعداد يجسد الاعتراف المجتمعي بالتعليم كمهنة لها أصولها،
- أن إعداد المعلمين في بلداننا يجب أن تكون له أطر ومراجع دولية في سياق الحفاظ على مستويات مقبولة عالمياً، ويجب أن يخضع للائحة من المعايير التي تضبط جودته،
- أن المعايير المنشودة يجب أن تستجيب أيضاً للحاجات المحلية وللسياق الثقافي، بما يؤكد للمستفيدين (المدارس) صلاحية هذا الإعداد وملاءمته لأغراض التنشئة،
- أن وجود معايير يتم على أساسها ضمان جودة الإعداد يسمح بالحراك المهني للمعلمين ما بين المدارس محلياً، فضلاً عن الحراك الإقليمي والدولي،
- أن بعض المعايير الدولية ذات أهمية خاصة في لبنان، كمعيار «التنوع» مثلاً.

المسألة الرابعة: «**المعلمون الجدد**».

يبين التحليل أن الاهتمام بالمعلمين الجدد، من خلال استحداث برامج تهيئة أو تأهيل ووضع المعلمين في فترة مراقبة وإجراء امتحانات نظرية وعملية ومنح شهادات، يفيد في تثمين مهنة التعليم من أكثر من ناحية:

- يعطي المعلمين فرص فحص مدى اهتمامهم بالمهنة والتزامهم بها،
- يعطي المسؤولين عن عمل المعلمين (مدراء، سلطات محلية ومركزية) فرصة مساعدة المعلمين على الاندراج في المهنة بناء على قواعد وأصول مؤسسة علمياً ومجربة عملياً، ويسمح بتطوير معايير المهنة، وبخاصة الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المعلم الكفؤ،
- يوفر فرصة استقرار المعلم في المهنة على قاعدة ثابتة من البرهان على توافر الكفاءة وفرصة تكيفه مع التغيرات الممكنة في المدارس والمناطق والجمهور المدرسي.

المسألة الخامسة: **التطوير المهني**.

يتطلب التطوير المهني:

- تحديد أصناف أنشطة التطوير تبعاً للهدف منها: مواكبة الإصلاحات والتجديدات التربوية، القيام بمهام تربوية معينة عادية أو جديدة، الاستجابة لحاجات المدرسة في التطوير، الاستجابة للحاجات التي يعبر عنها المعلمون أنفسهم،
- تحديد السياسات المتعلقة بكيفية إجراء أنشطة التطوير، وتحديد الأطر وأنواع المؤسسات التي يمكن أن توفر التدريب، كالمؤسسات المتخصصة، أو المنظمات المهنية أو الجامعات (معاهد إعداد المعلمين)،
- [illegible] في

المسألة السادسة: **دور منظمات المعلمين**. تبين التجربة العالمية:

- أن دور منظمات المعلمين له أثر حاسم في التمهين، كلما عملت هذه المنظمات على حماية المهنة وأصول مزاولتها،

- أن هذه المساهمة تتخذ عدة أشكال منها: ١) توليد المعارف التربوية، من خلال الدراسات والمؤتمرات والحلقات الدراسية، ونشرها، ٢) اتخاذ مواقف من السياسات التربوية، ٣) المشاركة في الهيئات واللجان التي تشكل على المستوى الوطني أو المستوى الجهوي من أجل تطوير التعليم أو وضع الاستراتيجيات والخطط ووضع التشريعات، والمحافظة فظ٤) وضع قواعد وأصول لممارسة المهنة وأخلاق المهنة، ٥) اتخاذ القرارات المتعلقة بتأديب المعلمين المخالفين لهذه القواعد أو المشاركة في المجالس والهيئات التي تتخذ هذه القرارات، إلخ.

المسألة السابعة: تسيير شؤون المعلمين.

يبين تحليل النماذج الشائعة أن تثمين مهنة التعليم لا يرتبط كثيراً بنموذج إدارة وتسيير شؤون

فظ)

المهنة بدور ما في تقييم الأداء في المهنة يقدم مساهمة إضافية في إعطاء التعليم طابع الاحتراف.

المسألة الثامنة: الأجور.

تبين المقارنات أن زيادة الأجور في مهنة التعليم تؤدي إلى وضع جاذب، وإلى تثمين هذه المهنة مقارنة بالمهن الأخرى، وإلى الاحتفاظ بالمعلمين مدة أطول في المهنة. على أن ثمار ذلك على

العمل.

مقدمة

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

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

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

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

أما تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بعنوان «الدور الحاسم للمعلمين» (OCDE، 2005) فإنه يركز على خمسة أوجه للموضوع: ١) جعل التعليم مهنة جذابة، ٢) تطوير معارف المعلمين وكفاياتهم، ٣) [illegible] ٤) استبقاء المعلمين الجيدين في المدارس، ٥) وضع السياسات المتعلقة بالمعلمين وتنفيذها.

تشير هذه الأمثلة إلى أن هناك مقاربات متنوعة حول تثمين التعليم وأن تمهين التعليم [illegible] أو عناصر تثمين التعليم كمهنة.

[illegible] اصطلح على تسميته «تمهين» التعليم. وهي تركز على ثماني مسائل وتنتهي مع كل مسألة إلى استنتاجات حول معالم السياسات الآيلة إلى تثمين التعليم كمهنة.

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

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

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

المسألة الخامسة: التطوير المهني. ما أشكاله وما مشكلاته؟

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

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

المسوغ أن يتم ذلك في ظل زيادة العرض على الطلب في هذه المهنة؟

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

هناك عدة أسئلة وقضايا يثيرها مصطلح «تمهين» التعليم.
أولاً: ما الذي يحدد «المهنة» عندما يجرى الحديث عن تمهين التعليم؟ عموماً يجري الإيحاء أو التصريح بأن تكون مهنة التعليم شبيهة بالمهن المرموقة كالطب والهندسة والمحاماة. حيث تتمتع المهنة بسمات مثل: الأجور العالية، المكانة الاجتماعية، الاستقلالية، السلطة (Pratte & Rury، 1991)
الإفادات والشهادات التي تمنح للمتمرنين الجدد، الإدارة الذاتية والسياسة الذاتية لأهل المهنة وبخاصة في ما يتعلق بالأخلاق المهنية، الالتزام بالخدمة العامة (Burbules & Densmore، 1991; Haberman، 1986; Pratte & Rury، 1991).

ثانياً: على أنه سرعان ما تطرح العقبات التي تحول دون بلوغ مهنة التعليم هذه المرتبة المرموقة. ومن هذه العقبات أن مهنة التعليم هي مهنة اجتماعية أكثر مما هي، أو بقدر ما هي، مهنة تقنية/عقلانية تقوم على أساس المهارات. ذلك أن غرفة الصف هي نسيج اجتماعي حيث يكون على المعلم أن يتفاعل مع الطلبة، وأن ينقل إليهم مجموعة من القيم السائدة والمقررة مسبقاً

في الوسط الاجتماعي الخاص أو في المجتمع السياسي الواسع. وقد ظلت مهنة التعليم مشدودة بقوة نحو الدعوة إلى قيم اجتماعية معينة واتجاهات دينية وسياسية وأخلاقية معينة، وأحياناً متضاربة أو متصارعة. وهذا يختلف عن مهنة الطب، حيث يقوم الجراح مثلا بـ «تبنيج» المريض الذي يعالجه، في غرفة العمليات، أي يكون «حيادياً» تجاه «موضوعه». وعنده يتركز الأمر على الجانبين المعرفي والمهاري وعلى استخدام التقنيات الأحدث في إطار من الأصول المقررة عالمياً أو الخاضعة لسلطات علمية كلية أو عالمية الطابع. وبهذا المعنى فإنه بغض النظر عن الرغبة الشائعة في تحويل التعليم إلى مهنة مرموقة فإن الوقائع تدفع إلى القول بأن هذا المطلب ربما يكون غير واقعي أو غير عملي (Burbles & Densmore، 1991; Fenstermacher، 1991; Pratte & Rury، 1991 Soder، 1990;).

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

رابعاً: يجب التفريق بين الدعوة إلى التمهين (Professionalism) والتمهين (professionalization). الدعوة ينادي بها فريق معين أو مجموعة معينة، كأهل التعليم والتربية مثلاً، فيقدمون حولها [illegible] الدعوة منتشرة عبر العالم، وقد كتب بصددها الكثير وأُلقي حولها الكثير من الخطب. ومن السوابق البعيدة في الزمن أن الاتحاد الأميركي لكليات ومعاهد المعلمين توقع في تقريره في العام ١٩٧٦ أن التعليم «يمكن أن يحدّث نفسه ليصبح مهنة وسوف يتمكن من ذلك» وحث على بذل الجهود المهنية والتنظيمية في هذا الاتجاه (Howsam، et al.، 1985). رغم ذلك ما زالت الكتابات الأميركية حتى [illegible]

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

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

سادساً: لا تتوافر معطيات كافية وصالحة للمقارنة حول صورة المعلمين في المجتمع. لكن تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يقدم لنا بعض الأمثلة التي تدل على التفاوت الشديد بين الدول من جهة، وعلى أن صورة المعلمين مقبولة إلى جيدة إجمالاً في الدول المصنعة. ففي أستراليا (٢٠٠٣) وضع الرأي العام التعليم في المرتبة الرابعة على لائحة من ١٥ مهنة. وفي كندا (٢٠٠٣)

عبر ٩٠٪ من المواطنين عن ثقتهم بالمعلمين. وفي اليابان (١٩٩٥) وُضع المعلمون في المرتبة ١٧ على لائحة من ٥٦ مهنة. وفي سويسرا (٢٠٠٢) رأى السكان الراشدون أن مهنة التعليم محترمة. وفي بريطانيا (٢٠٠٣) جاء المعلمون في المرتبة الثانية بعد الأطباء على لائحة من ١٢ مهنة. من جهة أخرى رأى ٦٥٪ من المستجوبين في سويسرا (١٩٩٩) أن المعلمين ليست لديهم دوافع كافية. وفي بريطانيا أيضاً قال المستجوبون إن الأسباب التي تدفع الشباب إلى عدم اختيار هذه المهنة هي [illegible] (OCDE, 2005, 89-90). ويكفي الاطلاع على الكثير من الدراسات التي بحثت في حجم العزوف عن المهنة وأسبابه لإضافة العديد من الصور الاجتماعية المتناقضة عن مهنة التعليم.

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

- أن تثمين التعليم كمهنة لا يجب أن يسلك طريق التشبه بالمهن المرموقة المعروفة كالطب وغيره، بل عن طريق فتح طريق خاص بالتعليم يفضي إلى تثمينها اجتماعياً، وإن كانت فرص الاستفادة من تجارب المهن الأخرى تبقى قائمة،
- أن الجانب المهني في التعليم هو أحد بعدي هذه المهنة، أما البعد الآخر فهو الدور المعروف للمعلم كوكيل اجتماعي. على أن هذا التوكيل يمكن أن يتخذ بدوره كمدخل ثان للتثمين كلما تمكن المعلمون من إعطاء عملهم بعداً مهنياً،
- أن الدعوة إلى التمهين تصبح ذات عائد إيجابي كلما توجه بها التربويون إلى أنفسهم، [illegible] اللازمة لممارسة ناجحة في هذه المهنة، وبحيث يجري ضبط المهنة على أساس هذه [illegible] (internal code of ethics). بهذه الطريقة تؤثر النزعة التمهينية على دوافع المعلمين وعلى السياق الفكري للمهنة. وبهذا المعنى تكون الهيئة التعليمية نفسها هي الجهة الوحيدة القادرة على إحداث تغير جوهري باتجاه التمهين. الدعوة إلى التمهين تخلق حالة ذهنية لدى المعلمين، كما تخلق نقاشاً وطنياً [illegible] تقديم البرهان تلو الآخر على «مهنية» عملهم من أجل أن يحوزوا على التثمين المطلوب من قبل المجتمع أساساً، وقبول المساءلة الاجتماعية مقابل زيادة الاستقلالية.

[illegible] هو موضوع الفقرات اللاحقة.

المسألة الثانية: توظيف المعلمين

[illegible] لجميع فئات المعلمين، أكانوا ابتدائيين أم ثانويين أم مهنيين. لكن الاختلاف يظهر فيما بين الدول في التعيين. لكن يمكن القول إن هناك نموذجين رئيسيين:١) التعيين بناء على مباريات وطنية، ٢) التعيين استناداً إلى «شهادة» أو إلى «ترخيص» تمنحه سلطات أو هيئات معينة. ومن الطبيعي

الافتراض أن الجامعات التي تمنح الشهادات اللازمة للتعيين في النموذج الأول تقع تحت السلطة المباشرة للحكومات فيما تتمتع الجامعات في النموذج الثاني باستقلالية أكبر وتخضع لاعتبارات ومعايير تضعها السلطات المحلية (الأقاليم، الولايات، المحافظات). ويعبر تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (ص ١١) عن هذين النموذجين بطريقة أخرى على النحو التالي: النموذج الموجه نحو الوظيفة (la carrière)، كما في فرنسا، وأسبانيا واليابان، والنموذج الموجه نحو المهنة (le poste)، كما في كندا وبريطانيا والسويد وسويسرا. ويشير إلى أن مشكلات الأول تتعلق بالنوعية والملاءمة، والثاني تتعلق بتوافر المعلمين وبفقدهم السريع وصعوبة توفير نواة صلبة وثابتة من المعلمين المجربين.

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

١. المباراة الوطنية

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

في فرنسا يجب أن يتابع جميع الراغبين في ممارسة التعليم، العام والمهني، إعدادهم التربوي في المعهد الجامعي لإعداد المعلمين (Institut Universitaire de Formation des Maîtres –IUFM)[٢]. ومدة الدراسة فيه سنتان، ما بعد الإجازة (أو ثانوي+٣+٢). تحضر السنة الأولى الطلبة للحصول على الشهادة المناسبة للتعليم في المرحلة الابتدائية أو الثانوية أو التعليم المهني (كما هو مبين في الإطار رقم١). ويخضع الملتحقون، في نهاية العام الدراسي، لمباراة وطنية للحصول على الشهادة، وبذلك يعتبرون مقبولين، فيعينون كمعلمين (أو كأساتذة) متمرنين. ثم يتابعون السنة الثانية في المعهد. بعد ذلك يعينون في المدارس بموجب ترتيبات تجري على مستوى الدائرة (المعلمون الابتدائيون) أو على المستوى الوطني (المعلمون الابتدائيون والأساتذة الثانويون). أما المدارس الخاصة فلا ينطبق عليها هذا النظام، على الأقل بالنسبة للمعلمين الابتدائيين، لكن هؤلاء يجب أن يكونوا حائزين على الإجازة على الأقل.

٢. تضم فرنسا ٣١ معهداً جامعياً لإعداد المعلمين، أي معهداً في كل أكاديمية. يتكون كل معهد من مركز أكاديمي ومن موقع أو أكثر في الدوائر (تسمى أيضا قنوات أو مراكز). وبالإجمال تضم شبكة المعاهد ١٣٠ مكاناً للإعداد (مقامة في المواقع التي كانت سابقاً دوراً للمعلمين). بعض الأرقام: أكثر من ٧٠ ألف طالب ومتدرب كل سنة (٧٤٦٥٦ في العام ٢٠٠٦–٢٠٠٧)، ٤٥٠٠ مكون متفرغ، ٢٠ ألف مكون مساعد ومتدخل خارجي.
http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/presentation.html

إطار ١: مسار التعيين في مهنة التعليم في فرنسا

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

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

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

http://www.grenoble.iufm.fr/devenir/parcour2.htm

٢. شهادة الوفاء بمعايير المهنة/شهادة الترخيص بممارسة المهنة

يجسد هذا النموذج النظام المعتمد في كندا، حيث يطبق نظام الشهادة الجامعية، وهي شهادة تتابعية أيضاً، مع فارقين عن النظام الفرنسي. الفارق الأول يكمن في أن هذه الشهادة ليست مركزية لا في منحها ولا في قبولها. بل هناك عدة مسارات، تبعاً للمنطقة أو للمستوى التعليمي المستهدف: شهادة بكالوريوس (BA/BS)، يليها سنتان بكالوريوس في التربية (BED)، أو شهادة بكالوريوس يليها سنة تربية، وهذا يعتبر «شهادة مهنية» (Professional Certificate). أو بكالوريوس في التربية فقط، وهذه تعتبر «شهادة معيارية» (Standard Certificate). أو بكالوريوس/ بكالوريوس تربية يليها دبلوم تعليمية (Teaching Diploma). الفارق الثاني يكمن في أن قبول الشهادة الممنوحة من الجامعة يخضع للمعايير التي تضعها الأقاليم (Provinces) لممارسة المهنة، وأن التعيين يخضع لمنطق السوق، أي لا توجد مباراة وطنية كما هي الحال في فرنسا. يوجد في كندا شيء يشبه نظام الترخيص وهو يقوم على أن دائرة التربية في الإقليم تمنح المرشح شهادة (certification) تسمح له بالتعليم في المدارس، وهي تعطى طبقاً لمدى وفاء الشهادات التي يحملها المرشح بالمعايير المرعية. وفي بعض الحالات الخاصة، يمكن منح المرشح «شهادة موقتة» لمدة سنة دراسية، بناء على طلب المدرسة التي تود توظيفه وليس بناء على طلبه، وهذا يحصل في حال وجود نقص في المعلمين[٣].

النظام المعتمد في بريطانيا يشبه النظام الكندي، مع فارق أن السلطات الحكومية في بريطانيا أكثر انخراطاً في العملية. في إنكلترا و ويلز يجب أن يكون المرشح لمهنة التعليم حائزاً على «شهادة معلم مؤهل» (Qualified Teacher Status– QTS). والنموذج الأكثر شيوعاً للحصول على هذه الشهادة هو حيازة شهادة جامعية (بكالوريوس) تليها شهادة مهنية تسمى شهادة ما بعد التخرج في التربية (Post–Graduate Certificate of Education– PGCE) وهي شهادة

٣. http://en.wikipedia.org/wiki/Certified_teacher#Canada

يشكل التدريب في المدارس الثقل الأساسي فيها. ذلك أن جميع المعلمين في إنكلترا يجب أن يمروا بمرحلة «إدراج في المهنة» (induction) وينجحوا فيها، وهي عبارة عن سنة في الخدمة تتم تحت رقابة السلطات المعنية، ويجري فيها تقييم المعلم في الممارسة العملية كما في الأمور النظرية بناء على قائمة معايير. في ويلز تمتد هذه المرحلة على سنتين، ويعرف فيها المعلم بأنه «معلم مؤهل جديد» (Newly Qualified Teacher). وعلى المدرسة أن توفر الدعم والتوجيه اللازم لنجاح المعلم في هذه التجربة. كما أن هناك ترتيبات خاصة بمعلمي المدارس المستقلة، والمدارس التي تعتمد مبادئ منتسوري[٤].

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

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

الميزة الثانية تكمن في الخروج عن قاعدة الشهادة التربوية الجامعية، من خلال ما سمي الطريق البديل لمنح المعلم شهادة ممارسة المهنة (Alternate Route teacher certification). ابتدأ ذلك في ولاية نيوجرسي في العام ١٩٨٤، ثم انتشر لاحقاً في معظم الولايات[٥]. وكان السبب النقص في الهيئة التعليمية وفي حملة الشهادات التربوية الجامعية. وهو عبارة عن رخصة (Licence) تمنح لشخص لا يحمل بكالوريوس في التربية أو شهادة تعليم تقليدية، ولكنه يحمل بكالوريوس من كلية أو جامعة معتمدة (college or university accredited). وتبنى هذه الرخصة عموماً على امتحانات ومقابلات تجريها السلطات المعنية في الولاية لفحص كفاءات المرشح التربوية والأكاديمية[٦]. وتضع كل ولاية بهذا الصدد لائحة تفصيلية للمعايير المقررة لكل مادة تعليمية ولكل صف هي أشبه بتلك التي توضع للدراسات الجامعية[٧].

٣. توظيف المعلمين في مناطق وبلدان أخرى وفي لبنان

في أوروبا يتم إعداد المعلمين في الغالبية الساحقة من الدول على المستوى الجامعي. وتتراوح مدة الإعداد بين ٣ و٥ سنوات للمعلمين الابتدائيين وما بين ٣ و٧ سنوات للمعلمين الثانويين

---

٤. أنظر
Qualified Teacher Status. Post-Graduate Certificate of Education. Newly Qualified Teacher

٥. http://en.wikipedia.org/wiki/Certified_teacher#United_States, http://en.wikipedia.org/wiki/Alternative_teaching_certification

٦. في العام ٢٠٠٧ أفادت جميع الولايات أنها تضم نوعاً من أنواع الطريق البديل. بالإجمال هناك ١٣٠ طريقاً بديلاً في هذه الولايات. كما أفادت هذه الولايات أن ٤٨٥ برنامجاً تطبق الطريق البديل في منح الشهادات للمعلمين (Feistritzer، 2007).

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

(Jacobsen, J.C et al.، 2007). أما من حيث المتطلبات الخاصة للتعيين في المهنة فالأمور متباينة بين هذه الدول. هذا ما تستنتجه أيضا دراسة مقارنة أجريت على الدول الفرنكوفونية، مع ارتفاع

الإعداد ومكوناته (Karsenti et al., 2007)

الدول أولها حيازة الشهادة الجامعية التربوية، وثانيها تطبيق عدد من المعايير من أجل اختيار المعلمين استناداً إلى لائحة مقاييس أو معايير أو اعتبارات، ولا سيما من خلال الشهادة المهنية التي تمنحها هيئات شبه حكومية.

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

أما لبنان فهو فريد في أمره عالمياً وعربياً. حتى بداية التسعينات من القرن الماضي كان إعداد المعلمين الرسميين يتم في دور المعلمين التابعة للوزارة بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، ويتم في الجامعة (كلية التربية) بالنسبة لأساتذة المرحلة الثانوية. بعد ذلك توقف الأسلوبان معاً. في التعليم الابتدائي لا يعين المعلمون اليوم بل يتم التعاقد مع حملة شهادات جامعية غير تربوية. وفي التعليم الثانوي يتم التعيين بناء على مباراة (كانت منذ مطلع التسعينات حتى العام ٢٠٠٨ محصورة بالمتعاقدين) بين حملة الإجازة غير التربوية، ويتابع الناجحون في المباراة دورات تربوية سريعة تجري في كلية التربية. هذا في وقت تمنح فيه الجامعات، الحكومية والخاصة، الإجازة في التعليم الابتدائي أو الطفولة المبكرة أو رياض الأطفال، أو الكفاءة في التعليم الثانوي أو الدبلوم في التربية. على أن حملة هذه الشهادات يتوجهون إلى القطاع الخاص. ولا وجود لقانون يضبط توظيف المعلمين في القطاع الخاص (وهو أكبر من القطاع الحكومي)، إذ تستخدم بعض المدارس الخاصة معلمين لا يحملون الشهادة الجامعية أصلاً (التربوية وغير التربوية)، والبعض يوظف خريجي التعليم التقني الثانوي (حملة الشهادة الفنية في رياض الأطفال).

المساهِمة في تثمين التعليم كمهنة:

- إن حيازة شهادة جامعية هو الحد الأدنى المقبول لممارسة مهنة التعليم، وإن هذه الشهادة هي مزيج متكامل أو متتابع للدراسات المتخصصة (في مادة تعليمية معينة) والدراسات التربوية (العامة والخاصة والموجهة نحو مرحلة تعليمية معينة)،
- إن التعيين مهما اختلفت نماذجه يقوم على اصطفاء أفضل المرشحين لممارسة المهنة بناء على معايير معينة،
- إن وجود هيئات ومجالس وطنية ومحلية تضع المعايير وتطورها وتشارك في الاصطفاء وتعطي الإفادات والتراخيص بممارسة المهنة يغلّب النموذج المهني في الاصطفاء، في حين أن إجراء مباراة وطنية يحسن فرص اختيار الأفضل بقدر ما يزيد العرض على الطلب[٨]. وهاتان الميزتان لنموذجين مختلفين تدفعان إلى التفكير في نظم توظيف أكثر مرونة تعتمد محكات متنوعة، أي تستفيد من النموذجين معاً،
- إن إعطاء المدرسة هامش وفرصة المشاركة في اختيار المعلمين يزيد من ملاءمة التوظيف لحاجات المدارس، وهذه الصلاحيات تستدعي بدورها تطوير القدرات التسييرية في المدارس، وبخاصة إدارة الموارد البشرية،
- إن تثمين التعليم كمهنة يفترض أيضاً توليد المعلومات ونشرها حول العرض والطلب من المعلمين، تكون في خدمة المرشحين والمعلمين والمدارس على السواء، ويفترض تطوير بنى لعلاقات مباشرة بين مؤسسات الاستخدام (المدارس) ومؤسسات الإعداد، على غرار المهن الأخرى.

المسألة الثالثة: معايير إعداد المعلمين

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

١. نموذج الاعتماد الأميركي

وكالات الاعتماد في الولايات المتحدة الأميركية على نوعين: الوكالات التي تقوم بالاعتماد المؤسسي الذي يشمل الجامعة ككل، والوكالات المتخصصة. هناك خمس وكالات للاعتماد المؤسسي موزعة جغرافياً[٩]، وفي هذه الحالة يصح على كليات التربية ما يصح على غيرها من الكليات. وهناك وكالات متخصصة بعدد الاختصاصات ذات الطابع المهني، منها وكالتان متخصصتان في التربية: المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (انكيت)[١٠] ومجلس اعتماد إعداد

٨. في العام ٢٠٠٢ كان هناك ١٥٠ ألف مرشح في فرنسا، مقابل ٢٧ ألف وظيفة معروضة (OCDE، 2005، p 160).

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

١٠. National Council for Accreditation of Teacher Education- NCATE (www.ncate.org)

المعلمين (تياك)[١١]. أي أن الكليات التي تعد معلمين تعتبر كليات مهنية، والتقييم الذي تخضع له كليات التربية من أجل الاعتماد يقتصر على البرامج المهنية فيها، أي حيث يجري تكوين أصحاب مهن تربوية (معلمون، إداريون تربويون، مرشدون نفسيون، الخ.). أما البرامج الأخرى فلا تخضع للاعتماد المتخصص. وهذه نقطة جوهرية من زاوية نظر تمهين التعليم في النظام الأميركي.

يبلغ عدد المعايير التي يعتمدها المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (انكيت) ستة معايير موزعة على مجموعتين (إطار رقم ٢). تشكل هذه اللائحة مجموعة من العناوين فقط في ما يسميه المجلس الإطار المفاهيمي. إذ يليها شرح لكل مصطلح في كل معيار. وبالنسبة لكل معيار يحدد المجلس سقوفاً لما هو «غير مقبول» و «مقبول» و «مستهدف» (target)، كما يقدم أمثلة عن البيّنات (evidences) التي يجب تقديمها من قبل الوحدة (البرنامج، القسم، المعهد، الكلية) للدلالة على وفاء الوحدة بالمعيار. لذلك تتكون وثيقة المعايير هذه من ٢٢ صفحة.

ثمة فروق تقنية بين تياك وانكيت لا مجال للخوض فيها هنا، لكن أبرزها أن انكيت تقيّم «الوحدة» التي قد تكون برنامجاً أو قسماً أو كلية بينما تقيّم تياك البرنامج فقط وهي تستعمل تعبير «المبادئ»، كما هو مبين في الإطار رقم ٣.

٢. نموذج توكيد الجودة البريطاني

أما النظام البريطاني في ضمان الجودة فلا يفرق بين الاختصاصات. واقع الحال أن وكالة توكيد الجودة البريطانية تقيّم المؤسسة الجامعية ككل وتقيّم كل برنامج على حدة في الوقت نفسه، وهذا يشمل جميع البرامج القائمة. على أن الوكالة تضع علامات دالة (benchmarks) لكل برنامج على حدة. كما أنها تستخدم في التقييم «دليل قواعد الممارسة» (Code of Practice). ويقوم تقييم البرامج في الوكالة على مخطط يشتمل على أربعة محاور، تطبق على جميع التخصصات، ويضم كل باب عدداً من البنود:

أ. البرنامج المقدم

ب. المقاييس الأكاديمية

(١) نواتج التعلم المقصودة

(٢) المناهج

(٣) التقييم

(٤) إنجاز الطلبة

ج. نوعية فرص التعليم

(٥) التعليم والتعلم

(٦) تقدم الطلبة

(٧) موارد التعلم

د. ضمان الجودة والتحسين

كما تضع الوكالة لكل اختصاص لائحة من العلامات الدالة يجري تقييمها في المحور الأول من التقرير. بالنسبة لاختصاص التربية تتمثل هذه العلامات الدالة بجملة من الأفكار الإرشادية كما هو مبين في الإطار رقم ٤.

١١. The Teacher Education Accreditation Council –TEAC (www.teac.org)

إطار رقم ٢: معايير انكيت

أ. أداء المرشح

المعيار الأول: معارف المرشح ومهاراته واستعداداته

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

المعيار الثاني: نظام التقييم وتقييم الوحدة

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

ب. قدرة الوحدة

المعيار الثالث: التجربة الحقلية والممارسة العيادية

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

المعيار الرابع: التنوع

تصمم الوحدة المناهج والتجارب وتطبقها وتقيمها لكي يكتسب المرشحون ويطبقوا المعارف والمهارات والاستعدادات اللازمة لمساعدة جميع الطلبة على التعلم. وتشمل هذه التجارب العمل مع هيئة تعليمية متنوعة في الكلية وفي المدرسة، ومع مرشحين متنوعين، ومع طلبة متنوعين في المدارس من صف الروضة إلى الصف الثاني عشر.

المعيار الخامس: مؤهلات الهيئة التعليمية، الأداء والتطوير

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

المعيار السادس: إدارة الوحدة والموارد

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

المصدر: www.ncate.org

إطار رقم ٣: مبادئ تياك

١. مبدأ الجودة الأول: البينة حول تعلم الطالب

أ. معرفة المادة

ب. المعرفة البيداغوجية

ج. المهارات التعليمية

٢. مبدأ الجودة الثاني: تقييم صادق (valid) لتعلم الطالب

أ. مسوغات العلاقة بين التقييم والبرنامج

ب. بينات التقييم الصادق

٣. مبدأ الجودة الثالث: التعلم المؤسسي

أ. تخطيط البرنامج واتخاذ القرارات مبنيان على بينات

ب. نظام مؤثر في ضبط الجودة

٤. معيار قدرة جودة البرنامج

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

٥. معايير الولاية

المصدر: www.teac.org

إطار رقم ٤: العلامات الدالة لاختصاص التربية في النموذج البريطاني لضمان الجودة

١. المعرفة والفهم

عند التخرج يجب أن يبرهن الطالب عن فهم نقدي:

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

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

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

تبين مقارنة اللوائح الثلاث أن المعايير متباينة جداً في تكوينها وترتيبها الداخلي. ولكنها تشترك في أمر أساسي هو أن إعداد المعلمين يحتاج دائماً إلى معايير ما، وأن هذه المعايير يجب صياغتها استناداً إلى السياق الأكاديمي والثقافي لكل نظام تعليمي، وأن بناء المعايير يجب أن يأخذ بعين الاعتبار التجربة التي تعيشها المنظمات التي ترعى عمليات ضمان الجودة وتديرها. إن إنشاء منظمة جديدة في الولايات المتحدة (تياك) إلى جانب منظمة قائمة سابقا (انكيت) يعود أساسا إلى محاولة المنظمة الجديدة حل المشكلات التي تواجه المنظمة السابقة. وما أدل على ذلك سوى انتشار الكليات والبرامج التي تطلب خدمة تياك بدلا من انكيت. وعلى المرء أن يسأل العاملين في كليات التربية التي تتعاقد مع انكيت عن الأمر ليسمع تعليقات مثل أن نماذج انكيت متعبة، وأنها تهتم بأمور شكلية وأن هناك هدراً للوقت، إلخ[١٢]. وإذا وضعنا أساليب العمل جانباً، نلاحظ أن هناك

١٢. من مقابلات أجراها الكاتب مع أساتذة التربية في كلية بوسطن في العام ٢٠٠٥.

أموراً عديدة مشتركة في مضامين المعايير، ومنها بصورة خاصة الملامح التي يمكن أن يتمتع بها المتخرج (المعارف والمهارات والاستعدادات، الخ) ومدى صلاحية العناصر الموضوعة في البرنامج للتوصل إلى النواتج المرجوة للإعداد (الإدارة، الهيئة التعليمية، الخ). و تضيف العلامات الدالة البريطانية عناصر كثيرة وقوية في القدرات الفكرية التي يجب أن يكتسبها المتخرج، ولا سيما لجهة بيداغوجيا المادة، وعلاقتها بالسياقات المتنوعة. وكل ذلك يجب أن تتوفر عليه الأدلة في تنظيم منهاج الإعداد ومحتواه.

٣. في الدول العربية

لا وجود لهيئات إقليمية للاعتماد أو ضمان الجودة في الدول العربية. على أنه يجدر تسجيل المبادرة التي قام بها برنامج الأمم المتحدة منذ العام ٢٠٠٢ والتي تتمثل في تقييم الكليات في عدد من الجامعات العربية. وقد أجري هذا التقييم في كليات التربية في العام ٢٠٠٥–٢٠٠٦ وشمل ٢٣ جامعة تنتمي إلى ١٣ دولة عربية[١٣]. وقد استخدمت في هذا التقييم المعايير والإجراءات المعتمدة في وكالة توكيد الجودة البريطانية (QAA). قد لا تتمتع هذه التجربة بمواصفات أنظمة ضمان الجودة والاعتماد، ولو أنها اعتمدت أساليبها[١٤]، على أن أبرز ما أفادت به أن اعتماد معايير بريطانية، أو أوروبية وأميركية عموماً، في ضمان جودة برامج إعداد معلمين عربية يجر معه جملة من المشكلات الثقافية والالتباسات، لجهة اللغة والمعارف والقيم المعتمدة، ما بين المنظمات الدولية والكليات المحلية. كما سجل هذا النوع من المشكلات في المساعي التي قام بها عدد من كليات التربية في بعض دول الخليج للحصول على الاعتماد من قبل منظمات أميركية (كما في الكويت والإمارات). الأمر الذي يبين أهمية النظر في إنشاء منظمة عربية لضمان الجودة في كليات التربية في المنطقة العربية، تأخذ بعين الاعتبار شرطين أساسيين: الملاءمة مع برامج إعداد المعلمين العربية، والتقيد بالمعايير والمقاييس الدولية في هذا الإعداد.

في هذا الوقت أنشئت هيئات وطنية في سبع دول عربية تحت مسميات متنوعة لكنها في معظمها تهدف إلى ضبط التعليم العالي الخاص، ولا توجد في أي منها معايير خاصة بكليات التربية[١٥].

---

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

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

١٥. أنظر حول موضوع ضمان الجودة في التعليم العالي تقرير اليونسكو حول الموضوع: الأمين، عدنان (٢٠٠٧)، **دراسة جدوى حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية، التقرير التوليفي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت (قيد النشر).

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

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

المسالة الرابعة: «**المعلمون الجدد**»

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

هذا المبدأ لا نجده مطبقاً في مهنة التعليم في الكثير من بلدان العالم. إن أكثر بلد يجعل من «المعلم الجديد» قضية، هو الولايات المتحدة الأميركية. هناك «مكتبة» مليئة بالمنشورات والأدلة، وهناك أنظمة تشارك في وضعها دائرة التربية الفيدرالية ودوائر التربية في الولايات وجمعيات المعلمين، وهناك إجراءات وترتيبات تجري على مستوى المدارس «لاستقبال» المعلم الجديد وتخصيص ما يلزم من الموارد البشرية لمساعدته وتأهيله ومصاحبته في علاقته بالإدارة والطلبة والأهل. وهناك عدة مواقع إلكترونية وكتب توضح هذا الاهتمام[١٦].

---

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

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

عموماً يمكن القول إن قضية «المعلمين الجدد» متصلة اتصالاً وثيقاً، عالمياً، بالبلدان التي تعتمد نموذج التعيين «الموجه نحو المهنة»، وحيث يشيع أصلا استخدام مصطلح «التمهين». وحيث يبدو الاهتمام بالمعلمين الجدد ناجماً ليس فقط عن رفع سوية المعلمين إجمالاً بقدر ما هو ناتج عن محاولة إصلاح الخلل في التوظيف. أما في البلدان التي تعتمد نموذج التعيين «الموجه نحو الوظيفة» (أو عن طريق المباراة الوطنية) فهذا الموضوع لا يندرج ضمن القضايا الشائعة فيها. لكن هذا لا يعني أنها لا تشتمل على أنظمة خاصة بالمعلمين الجدد، بصورة أو أخرى.

يشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن نصف الدول تطبق نظماً تفرض على المعلمين الجدد النجاح في امتحانات أو قضاء فترة تمرين تكويني تؤهلهم للتعيين. بعض هذه الدول يطبق النموذج المهني وبعضها الآخر يطبق النموذج الوظيفي: ألمانيا، كوريا، أسبانيا، فرنسا، اليونان، إيطاليا، اليابان، بريطانيا، إلخ. وذلك عن طريق برامج «تأهيل» (تهيئة) تتراوح مدتها بين سنة وثلاث سنوات وتشمل امتحاناتها النهائية اختبارات في المواد التي يعلمها المعلمون، مشاهدة صفوف، ومقابلات معمقة. والنقطة المهمة التي يلاحظها التقرير هي أن

[illegible]

المهنة، وذلك بغضّ النظر عما قامت أو تقوم به برامج الإعداد، بحيث يجري الانتقال من المحكات الموجهة نحو الوسائل (الإعداد) إلى المحكات الموجهة نحو النتائج (المعارف والمهارات الملائمة لممارسة المهنة). ومن هذه المحكات الأخيرة: إثارة دافعية الطلبة، إدارة الصف، الاهتمام بالفروق بين الطلبة، تقييم أداء الطلبة، التواصل مع الأهل، الخ. وتعفي بعض النظم المعلمين الجدد من جزء من نصابهم لقاء متابعة برامج تأهيلية مصممة لهذه الغاية (OCDE, pp127–135). لذلك يوصي التقرير بجعل «فترات مراقبة» (périodes probatoires) المعلمين المبتدئين إلزامية (ص ١٨٤).

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

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

المسألة الخامسة: التطوير المهني.

بعد حيازة الشهادة الجامعية (الإعداد) والحصول على شهادة الوفاء بمعايير المهنة/أو شهادة الترخيص بممارسة المهنة/أو النجاح في المباراة الوطنية، ثم متابعة برامج التهيئة (التأهيل)،

مقارنة بالمهن الأخرى، وفي تثمينها اجتماعياً. يبقى أن يحتفظ المعلم بهذه الملامح عبر الزمن، وإلا اهتلكت معارفه ومهاراته مع الزمن وأصبح عرضة لفقد الملامح المرعية. وهذه الفقد سببه أمران رئيسيان: أن ما اكتسبه المعلم في الماضي يفقد حيويته ومكوناته ومسوغاته مع الزمن، بسبب الطبيعة البشرية، وأن السياق التربوي يتغير مع الزمن ابتداء بالمناهج والتقنيات التعليمية وصولاً إلى الجمهور المدرسي نفسه. لذلك تجمع الأدبيات العلمية والرسمية على أهمية توفير فرص التطوير المهني للمعلم. من هنا يحدد تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التطوير المهني في ١) تحديث المعارف التي اكتسبها المعلم خلال الإعداد وإغنائها وتوسيعها، و٢) تزويد المعلمين بمهارات جديدة ومساعدتهم على فهم جوانب إضافية في مهنتهم (ص ١٣٦).

على أن التطوير المهني مفهوم يبقى غامضاً إلى حد ما، بسبب تنوع الأنشطة التي يمكن القيام بها وطول مدة الحياة المهنية وظروف هذه الأنشطة وماهيتها. لذلك لم تستطع البحوث أن تقدم أدلة قوية حول أثر التطوير المهني على أداء المعلمين ونتائج الطلبة. في دراسة أجراها معهد أبحاث السياسات العامة (Institute for Public Policy Research–IPPR) على المعلمين في إنكلترا ونشرت البي بي سي نتائجه مؤخراً (٤ أيار ٢٠٠٨)[١٧] تبين أن نتائج الطلبة في امتحانات الجي سي إس إي (The General Certificate of Secondary Education –GCSE) تتحسن ما بين ٥ و

المقارنة مع المعلم «الممتاز». وتتساءل الدراسة عن كيفية رفع مستوى المعلمين العام، وتلاحظ أن المعلمين لا يجدون الوقت لمتابعة التدريب، وتقترح أن ترتفع أيام التطوير المهني من ٥ إلى ٢٠ يوماً في السنة. لكن وزير التربية ونقابة المعلمين لا يوافقان على نتائج الدراسة بينما يصرح رئيس مجلس التعليم العام بأن السؤال المطروح هو «كيف نفعّل الناس في المهنة؟».

١٧. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7383498.stm

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

والنقطة الثانية تتعلق بمن يقرر «تدريب» المعلمين وبمن يقوم به. في الدول التي تعتمد النموذج الوظيفي في التعيين تقوم وزارة التربية (المستخدِم) بهذا الأمر. لكن ليس من الضروري أن تقوم السلطات الحكومية بكل شيء. في أوروبا مثلاً في ٧٣٪ من الحالات تقوم هيئات خاصة متخصصة بالتدريب بهذا الأمر إلى جانب السلطات الحكومية. كما أن السلطات المحلية قد تتخذ قرارات بهذا الشأن، أو مدراء المدارس أو المجالس المشرفة عليها (Jacobsen, J.C et al., 2007).

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

والنقطة الرابعة تتعلق بالحوافز، خاصة إذا صدر قرار التدريب على أساس تقارير المشرفين. أحياناً لا تعطى هذه الحوافز، لكن في الكثير من الأحيان تكون الزيادة في الأجور هي الحافز المباشر، وفي بعض الأحيان تكون الترقية هي المحفز. وفي الأنظمة الليبرالية يكون التدريب هو جزء من عقد العمل. وإذا كان لمنظمات المعلمين دور يكون ذلك بنداً من بنود العقد الجماعي. في أوروبا صرح ٧٢٪ من المنظمات التي شاركت في استقصاء حول الموضوع أنها وضعت خططاً استراتيجية للتدريب وجعلت من التدريب «حقاً» للمعلمين (Jacobsen, J.C et al., 2007).

النقطة الخامسة تتعلق بكيفية تحديد ماهية التدريب المطلوب. فهناك عدة أساليب لإجراء هذا التحديد. من هذه الأساليب «تقدير الحاجة إلى التدريب»، وهذه قد تبنى استناداً إلى تصريح المعلمين أنفسهم (تقرير ذاتي)، أو تبنى على أساس تقارير المشرفين. وفي الحالتين يتعلق الأمر بالنقص الذي يمكن أن تعاني منه فئات معينة من المعلمين، وهو أمر يستوجب تحديد حجم هذه الفئات وتوزعها ونطاق التدريب اللازم لكل منها. ومن أساليب تحديد ماهية التدريب تطوير المناهج. ومنها الاهتمام بقضية معينة على المستوى الوطني أو التربوي، كالتربية البيئية أو المواطنية أو الصحية، الخ. ومنها تغيير مهام المعلم لجهة المادة التي يعلمها، أو المرحلة أو الصف، أو الانتقال من العمل التعليمي إلى العمل التوجيهي أو الإداري أو الأنشطة اللاصفية. وفي هذا السياق أيضاً يجب تحديد ما إذا كان التدريب يتناول المادة التعليمية أو طرق تعليمها أو البيداغوجيا أو المبادئ التربوية العامة أو ناحية تنظيمية أو مهنية معينة أو كل هذه الأمور.

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

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

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

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

المسألة السادسة: دور منظمات المعلمين

مع هذه المسألة ننتقل من البعد العلمي–المهني للتعليم كمهنة إلى البعد التنظيمي لها. في اللغة الفرنسية ثمة عبارتان هما (Syndicat) و (Ordre)، تستعمل مقابلهما كلمة واحدة بالعربية: نقابة، فنقول نقابة المعلمين ونقابة الأطباء. فيما تستعمل في اللغة الفرنسية كلمة (Ordre) للأطباء (والمحامين والصيادلة، الخ.) وكلمة (Syndicat) للمعلمين (والعمال). والفرق هو أن الـ«أوردر» هي

[illegible]

المهنة. ثم إن المنظمة ترعى لدى المنتسبين أصول ممارسة المهنة وتحميهم وتؤمن لهم الضمانات الاجتماعية، الخ. وهذا ما نسميه الدور المهني. أما النقابة (Syndicat) فهي تدافع عن مصالح الفئة المهنية التي تمثلها لدى السلطات الحكومية أو لدى أرباب العمل. وهذا ما نسميه الدور المطلبي.

ليست المرتبة الاجتماعية هي العنصر الوحيد الذي يفسر هذه الوضعية وهذا الفرق بين مجموعتي المهن. وإلا كان يجب أن يكون الأساتذة الجامعيون مثلاً لديهم «أوردر». العنصر الثاني الذي يكمن وراء هذا الفرق يتعلق بالقطاع. فمهن الطب والمحاماة والهندسة والصيدلة، الخ.، هي مهن حرة أو ليبرالية (professions libérales)، بينما المعلمون و الأساتذة الجامعيون، في الإرث الفرنسي، هم موظفون لدى الدولة. وهنا نعود مرة أخرى إلى ثنائية ما هو «موجه للمهنة» وما هو

المعلمين ومتابعتهم، الخ، في النموذج الثاني هو الدولة وتشريعاتها ونظمها وإداراتها. لذلك يكون من مهام النقابات تمثيل المعلمين لدى الدولة التي تستخدمهم، مثلما أن نقابات العمال تمثل العمال لدى أرباب العمل.

عملياً لم تعد ثنائية الدور (مهني–مطلبي) قائمة تماماً كما كانت في الماضي. والتطور حصل من جهة نقابة (نقابات) المعلمين بصورة خاصة. ذلك أن النقابة أصبح لها دور مهني وهي تحتفظ في الوقت نفسه بالدور المطلبي السابق. يتمثل الدور المهني في توليد المعارف التربوية ذات العلاقة ونشرها وتبادل الرأي حولها من خلال البحوث والمنشورات والموقع الإلكتروني والمؤتمرات والحلقات التربوية. كما يتمثل هذا الدور بإصدار مواقف والقيام بتحركات لدعم أو لمناهضة سياسات تربوية، لا تتعلق بمطالب خاصة بالمعلمين. ومن ناحية ثالثة تشارك هذه النقابات في مختلف اللجان التي تشكل على المستوى الرسمي وغير الرسمي لوضع توصيات أو نصوص حول التعليم. وهذا التنوع في الأدوار نجم عنه تشكل منظمات معلمين متعددة ومتخصصة في مواد تعليمية معينة. وهذا ما رفع عدد نقابات المعلمين في فرنسا[١٨].

تشبه الدول الأوروبية فرنسا في تكوين نقابات المعلمين ودوريها المطلبي والمهني[١٩]. ومن الأمثلة على الدور المهني ما ورد في الاستقصاء المذكور سابقاً من شهادات:

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

«لقد عملت نقابتنا (union) على استراتيجيات مختلفة لتحسين مناهج إعداد المعلمين، للتأكد من أن المعلمين في الأكاديميات لديهم خلفية أكاديمية كافية وخبرة، وللتأكد من أن إجراءات القبول تطبق بصورة سليمة» (قبرص)، كما صرح ٦٨٪ من النقابات أنها طورت استراتيجيات لبقاء المعلمين ضمن القوى العاملة، و ٥٧٪ منها أنها طورت استراتيجيات لتحسين برامج إعداد المعلمين، و٧٢٪ منها أنها طورت استراتيجيات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، و٧٨٪ منها أن تشاور الحكومة مع النقابة حول مسائل تتعلق بالتغييرات في إعداد المعلمين هو إجراء طبيعي (Jacobsen, J.C et al., 2007).

١٨. هذه النقابات هي:
- **FEP-CFDT** - Fédération Formation et Enseignement Privés - www.fep-cfdt.fr
- Fédération Nationale de l'Enseignement, de la Culture et de la Formation Professionnelle
- **FNEC.FP-FO** - Force Ouvrière
- **SGEN-CFDT** - Fédération des Syndicats Généraux de l'Education Nationale et de la Recherche - www.sgen-cfdt.org
- **SNCS** - Syndicat National des Chercheurs Scientifiques - www.cnrs-bellevue.fr/sncs
- **SNEP-FSU** - Syndicat National de l'Education Physique - www.snepfsu.net
- **SNES-FSU** - Syndicat National des Enseignements de Second Degré - www.snes.edu
- **SNETAA** - Syndicat National de l'Enseignement Technique - www.snetaa.fr
- S**NETAP-FSU** - Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public - www.snetap.tm.fr
- S**NUipp-FSU** - Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (professeurs d'enseignement général de collège) - www.snuipp.fr
- UNSA-Education - www.unsa-education.org
- Syndicat national des enseignements de second degré (SNES)
- Syndicat National de l'Enseignement Supérieur

١٩. أنظر لائحة النقابات الأوروبية في: http://www.ei–ie.org/europe/en/affiliate.php

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

بناء على ما سبق يمكن استخراج الاستنتاجات التالية:

- إن دور منظمات المعلمين له أثر حاسم في التمهين، كلما عملت هذه المنظمات على حماية المهنة وأصول مزاولتها، وما وراء ذلك من رعاية لمصالح الطلبة (المستفيدين) واهتمام [illegible]
- يتخذ هذا الدور ستة أشكال على الأقل: ١) توليد المعارف التربوية، من خلال الدراسات والمؤتمرات والحلقات الدراسية، ونشرها، ٢) اتخاذ مواقف من السياسات التربوية، ٣) المشاركة في الهيئات واللجان التي تشكل على المستوى الوطني أو المستوى الجهوي من أجل تطوير التعليم أو وضع الاستراتيجيات والخطط ووضع التشريعات، والمحافظة على [illegible] ٤) المبادرة إلى وضع استراتيجيات للمعلمين (حول الإعداد والتدريب مثلا)، ٥) وضع قواعد وأصول لممارسة المهنة وأخلاق المهنة، ٦) اتخاذ القرارات المتعلقة بتأديب المعلمين المخالفين لهذه القواعد أو المشاركة في المجالس والهيئات التي تتخذ هذه القرارات.
- تأخذ منظمات المعلمين عدة صيغ، منها الهيئات (النقابات والاتحادات) العامة، ومنها الهيئات المتخصصة في مادة تعليمية أو مرحلة تعليمية معينة.

المسألة السابعة: تسيير شؤون المعلمين

نبقى في البعد التنظيمي ونتوقف عند مسألة التسيير.

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

المنوال السياسي يتمثل في ممارسة الحكومات المركزية والمحلية سلطة وضع السياسات [illegible] المهيمن حتى في الدول الليبرالية مثل الولايات المتحدة الأميركية وبريطانيا، ناهيك عن فرنسا طبعاً وسائر البلدان «الدولتية» الطابع.

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

في بريطانيا كانت أمور إعداد المعلمين حتى الثمانينات محصورة بالجامعات، وخلال الخمسة عشر عاماً التالية اتجه الأمر بقوة نحو التدخل الحكومي، بحيث أصبحت السلطات الحكومية تمسك بجميع أوجه الإعداد من خلال الهيئات والبنى التي أنشأتها للرقابة والتقييم والإشراف ووضع المعايير والمقاييس والعلامات الدالة والكفايات وما إليها. ومن خلال ترجيح كفة «التدريب» على كفة الإعداد الجامعي، وهذا يتم لمدة سنتين بعد الشهادة الجامعية يقضي فيها المتدرب ٨٠٪ من الوقت في المدارس، طبقاً لنظام ترعاه السلطات التربوية المحلية بالتنسيق مع الجامعات، ويحصل «المتخرج» في نهايتها على شهادة ما بعد التخرج في التربية (Post-Graduate Certificate in Education -PGCE). ويقول فورلينغ (Furlong et al.، 2000، p149) في هذا الصدد: «في خلال ١٥ سنة تحول النظام من حالة تنوع واستقلالية إلى حالة تجانس وضبط مركزي. ما أرادته الحكومة وخاصة وكالة تدريب المعلمين (Teacher Training Agency-TTA)، هو نظام واحد مع معايير واحدة وإجراءات واحدة، دون أهمية لمن يقوم بالعمل وأين».

المنوال المؤسسي يعني بحسب جيدونس أن التدبير مركّز في الوحدة التي توفر برامج إعداد المعلمين، أي الجامعة أو الكلية الجامعية. لقد جرى الانتقال من دور ومعاهد المعلمين في ستينات القرن الماضي نحو النموذج الجامعي المؤسسي بفرضية أن الجامعة هي مكان نشر المعرفة (التربوية وغيرها) وتطويرها، ما يجعل المعلم ليس فقط مواكباً للاتجاهات الحديثة في التعليم بل مؤهلاً للنظر في أمور التعليم ونقد الممارسات الشائعة وإجراء الدراسات اللازمة لفحص الأفكار والتجارب وتطوير الممارسات في النهاية. في قلب التعليم الجامعي تكمن الاستقلالية المؤسسية والحرية الأكاديمية. وبالتالي فإن الأستاذ الجامعي يقدم نموذجاً للطلبة الذين سيصبحون معلمين حول المبادرة في التفكير غير المقيد.

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

المثال على المنوال المهني، نجده بحسب يونغ في كولومبيا البريطانية (كندا). يقول إنه بعد ثلاثين سنة من إقفال دور المعلمين (في الخمسينات) وسيطرة الجامعات على الإعداد المهني للمعلمين، أنشئت في العام ١٩٨٧ «هيئة المعلمين» (College of Teachers)، التي وضعت منح الشهادات للمعلمين وتطويرهم المهني في يد أهل المهنة. هذه الهيئة تضم ٢٠ عضواً، ١٥ منهم يجب أن يكونوا معلمين منتخبين في الـ ١٥ منطقة التي يضمها إقليم كولومبيا البريطانية. ومن مهامها وضع المعايير، والموافقة على برامج الإعداد القائمة في كليات التربية، والتعاون مع هذه الكليات في تصميم برامجها وتقييمها. مع الزمن نشأت بعض الصراعات ما بين الهيئة والكليات الجامعية انتهت (في العام ٢٠٠٣) إلى تعديل التشريع بحيث انحصر عمل الهيئة بإصدار المعايير وإسداء الشهادات المهنية دون التدخل في تصميم برامج الإعداد أو الموافقة عليها.

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

هذا المجلس هو منظمة غير حكومية لا تبغي الربح، أنشئت في العام ١٩٨٧، وتتمثل رسالتها في تحسين نوعية التعليم والتعلم من خلال توفير معايير عالية ودقيقة لما يجب أن يقوم به المعلمون، وتوفير نظام وطني طوعي يمنح شهادات للمعلمين الذين يلبون هذه المعايير، الخ. حتى العام ٢٠٠٧ كان المجلس يمنح ٢٥ شهادة تتناول معلمي جميع الصفوف (من الروضة حتى صف ١٢)[٢٠]. ويشتمل التقييم الذي يجريه للمعلمين على ملف تعليمي مصور (multimedia teaching portfolio) يستخدم في تقييمه من الناحية البيداغوجية، وعلى نواتج الطلبة وعلى امتحان خطي لمدة ست ساعات. أما المعايير فتطورها وتصدق عليها مجالس تضم معلمين متميزين ومنظمات متخصصة بالمواد الدراسية وخبراء تربويون. وهناك نواة من خمسة معايير أساسية يجري العمل على ضوئها[٢١]: ١) المعلمون ملتزمون بالطلبة وبالتعلم، ٢) المعلمون يعرفون المواضيع التي يعلمونها وكيف يعلمون هذه المواضيع للطلبة، ٣) المعلمون مسؤولون عن إدارة تعلم الطالب ورصده، ٤) يفكر المعلمون بصورة منتظمة بممارستهم ويتعلمون من تجربتهم، ٥) المعلمون أعضاء في جماعات التعلم (المجتمع المحلي، الزملاء، رجال الأعمال، المحترفون الآخرون،الخ).

ويقول كتاب «٥٥ ألف سبب للاقتناع...» إن عدد المعلمين الذين حصلوا على شهادة المجلس بالامتياز المهني بلغ ٥٥ ألفاً في العام ٢٠٠٦، وإن ١٠٪ من المعلمين في كل من كارولاينا الجنوبية وكارولاينا الشمالية حصلوا على شهادات من المجلس. وإن معايير المجلس تستخدم في ٥٠٠ من أصل ١٢٠٠ مؤسسة تقوم بإعداد المعلمين. كما أن عدداً من الولايات يقدم حوافز للمعلمين الذين يحصلون على شهادات المجلس وخاصة في المدارس التي تعاني من بعض الصعوبات. وتتراوح هذه الحوافز بين ٣,٠٠٠ و٢٠,٠٠٠ دولار كمكافآت مقطوعة. وفي ولايات أخرى يجري تقديم زيادات نسبية دائمة على الرواتب، أو تستحدث ميزانيات خاصة لدعم مساع من هذا النوع[٢٢].

استناداً إلى هذه النماذج الثلاثة، يمكن استخراج الملاحظات التالية:

- إن تثمين مهنة التعليم لا يرتبط كثيراً بنموذج إدارة وتسيير شؤون المعلمين (الدولة، [illegible]
- إن قيام أهل المهنة بدور ما في تقييم الأداء في المهنة، والمشاركة في منح الشهادات، يقدم مساهمة إضافية في إعطاء التعليم طابع الاحتراف، كلما كانت هناك سقوف أعلى (معايير) قيد التطبيق، من قبلهم.

٢٠. أنشئت هذه المنظمة تنفيذاً لأفكار طرحتها مجموعة التفكير التي شكلت في العام ١٩٨٦ حول «التعليم كمهنة» والتي أصدرت تقريراً بعنوان:«أمة مستعدة: المعلمون في القرن الواحد والعشرين» دعا إلى إنشاء مجلس «يحدد ماذا يجب أن يعرف المعلمون ويكونون قادرين على القيام به».

٢١. http://www.nbpts.org/about_us/mission_and_history/

٢٢. أنظر: www.nbpts.org

المسألة الثامنة: الأجور

البعد الثالث والأخير للتعليم كمهنة يتعلق بالأجور. ذلك أن جميع التدابير التي يمكن أن تتخذ في العناصر المذكورة في البُعدين السابقين (العلمي–المهني والتنظيمي) تعود لتقف أمام باب الأجور. فانخفاض الأجور يؤدي إلى تقليص جاذبية المهنة وفرص الاستمرار فيها وفرص الالتزام

إلى الاقتصار على الدور المطلبي.

يتوقف تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عند موضوع الأجور ويبين أنها تتجه نحو التراجع في قيمها رغم الزيادة في أرقامها المطلقة، ويبين أنها متفاوتة جدا ما بين الدول. أما في مراجعته للأدبيات حول أثر الأجور، فانه يرصد هذا الأثر في اتخاذ القرار في الالتحاق بالمهنة أو في العودة إليها بعد انقطاع أو في البقاء فيها مقابل تركها، كما يلاحظ أن انخفاضها يرتبط بتأنيث المهنة (ص ص ٧٦–٨٥).

ويبين تقرير آخر للمنظمة، بعنوان «التعليم في لمحة» (Education at a Glance) (OECD، 2005)، أن الأجور متفاوتة بين دول المنظمة، إذ تبلغ في بلدان ضعفي ما هي عليه في بلدان أخرى، استناداً إلى قاعدة الناتج المحلي للفرد. في بعض الدول (كوريا والمكسيك) تبلغ أجور معلمي المرحلة المتوسطة (المرحلة الثانوية الدنيا) ضعفي الناتج المحلي للفرد، وفي دول أخرى (أيسلندا وسلوفانيا) ٧٥٪ منه. ويبلغ أجر الساعة في المرحلة الثانوية ٨٠٪ أكثر من أجر الساعة في المرحلة الابتدائية في بعض البلدان (هولندا وأسبانيا) و٥٪ فقط في بلدان أخرى (نيوزيلاندا، بولندا، سلوفاكيا، الولايات المتحدة). ومن أجل جذب المعلمين الجدد رفعت الأجور في بداية السلم في بعض البلدان، وفي نيوزيلاندا يصل المعلم إلى أعلى سلم الأجور في غضون ثماني سنوات.

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

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

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

خلاصة الأمر، يمكن استخراج الاستنتاجات الآتية:

- إن تحسين الأجور في مهنة التعليم يؤدي إلى وضع جاذب، وإلى تثمين هذه المهنة مقارنة بالمهن الأخرى، وإلى الاحتفاظ بالمعلمين مدة أطول في المهنة،
- إن تحسين الأجور في التعليم يفترض، لكي يؤتي ثماره على مستوى جودة التعليم، أن [illegible]
له، والقيام بمهام أخرى غير التعليم في الصف كإرشاد الطلبة والمشاركة في اللجان والعمل مع الأهل، وإجراء البحوث والتجارب والتجديد التربوي، والمشاركة في المهام الإدارية، الخ.)،
- إن سلم الأجور في التعليم يبقى مرهوناً بالعرض والطلب في المهنة، مقارنة بالمهن الأخرى.

خلاصة عامة

تبين المراجعة السابقة أن هناك ثلاثة أبعاد، متكاملة، يقوم على أساسها تثمين التعليم كمهنة: [illegible]
والأجور. ولكل من هذه الأبعاد مسائله الأساسية والفرعية، وتشيع بصدده نماذج متعددة عبر العالم، لكن يمكن إجمال نتائج المراجعة التي جرت للمسائل المطروحة عالمياً في كل منها بصورة مختصرة على النحو الآتي:

١) [illegible]
شهادة جامعية واصطفاء المرشحين)، ووجود هيئات وطنية تضع معايير مهنية، وخضوع مؤسسات الإعداد لتقييم دوري يضمن تمتع برامجها بالجودة العالمية والملاءمة المحلية، ومتابعة إعداد استكمالي يرتبط مباشرة بالعمل بالمدارس وبالهيئات ذات العلاقة، ووجود برامج موجهة للمعلمين الجدد (إدراج في المهنة/تهيئة/تأهيل)، ووجود برامج للتطوير المهني، وعلامات دالة لبرامج الإعداد ومعايير وكفايات للأداء التربوي في المدارس.

٢) [illegible]
العمل فيها وأصول مزاولتها، والمشاركة في مختلف الأنشطة التي تهدف إلى تطوير التعليم، [illegible]

٣) الأجور: أهمية تحسين الأجور تكمن في أنها تجذب أصحاب الكفاءات، وتسمح بالاستفادة منهم بشكل أفضل والاحتفاظ بهم لمدة أطول، ولكي يؤتي ثماره يلزم تحسين الأجور مجموعة [illegible]

وفي كل الأحوال فليست هناك «وصفة» واحدة، بقدر ما هناك مبادئ عامة وأساسية يمكن الاسترشاد

بها. كما أن هناك تجارب عالمية متنوعة ومتشابهة في الوقت نفسه في الإعداد والتوظيف والتهيئة والتطوير والتنظيم، الخ، توجد خلفها نماذج أوسع تفسرها أو توضحها، كنموذجي «ما هو موجه للمهنة» و«ما هو موجه للوظيفة»، أو «الدور المهني» والدور «المطلبي»، أو المنوال السياسي والمنوال المؤسسي والمنوال المهني، الخ، بحيث لا يمكن القول إنه من السهل اقتباس هذه الصيغة أو تلك إذا كانت لصيقة بسياق أو خلفية مختلفة تماماً عن السياق الذي نود أن نعدل فيه.

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

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

لائحة المراجع

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

نحو إطار مرجعي وطني لكفايات المعلّمين في التعليم العام في لبنان

رمزي سلامه[1]

ملخّص

ينطلق هذا البحث من جملة من الاعتبارات تؤكّد الحاجة إلى وضع إطار مرجعي لكفايات المعلّمين على الصعيد الوطني. وتشمل هذه الاعتبارات ضرورة الاهتمام بنوعية التعليم، بعد أن تحقّق إلى حدّ كبير تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ ما بين الجنسين. كما تشمل ضرورة الرقي بالنظرة إلى المعلّم من حرفي وصناعي إلى ممتهن أو محترف. ويحدّد هذا البحث الهدف من وضع الإطار المرجعي بما يقدّمه لوضع برامج ومناهج تكوين المعلّمين، من إعداد وتأهيل وتدريب، وما يمكن أن يؤدّيه لمنح المرشّحين لمهنة التعليم الرخصة للتعليم وتجديدها عند اللزوم. وينبّه هذا البحث القارئ إلى الفروقات بين نوعية المعلّمين من جهة ونوعية التعليم من جهة ثانية، إذ إن الثانية ظ مؤقتة بأن يظ أ ك ل العامل الحاسم.

ويعالج القسم الأول من البحث الأطر المرجعية التقليدية لمهنة التعليم متطرقاً إلى فكرة المعلّم العالم الذي تتلمذ على يده الأجيال، ثم إلى المعلّم الحرفي، والمعلّم القدوة، والمعلّم الصناعي الذي يمتلك طرائق التدريس.

أما القسم الثاني من البحث فيعالج الأسس التي يتوجّب الأخذ بها لوضع أطر مرجعية حديثة لكفايات المعلّمين، داحضاً أن يكون التعليم مهنة يمكن إتاحتها لأي كان، ومنادياً أن تكون مهنة التعليم مهنة مميّزة عن غيرها من المهن، وطارحاً الأسس العملية التي يمكن أن تؤدي إلى تطوير أطر مرجعية لمهنة مثل مهنة التعليم.

ويعالج القسم الثالث من البحث أهم ما توافر في العالم من أطر مرجعية لمهنة التعليم وجلّها من الدول الأنغلوسكسونية إضافة إلى فرنسا، بدءاً بالتأكيد على تعدّد أبعاد هذه المهنة وتعقيدها نظراً للأدوار المتعدّدة والمهمات المتنوّعة المرتبطة بهذه المهنة في العصر الحاضر. ويستخلص هذا القسم الكفايات الأساسية المشتركة الواردة في الأطر المرجعية التي تمّ تحليلها والتي تتلخّص في ما يلي: (١) الكفايات المتعلّقة بالمواد الدراسية؛ (٢) الكفايات المتعلّقة بآليات التعلّم والنمو عند التلامذة؛ (٣) الكفايات المتعلّقة بتنوّع التلامذة وبخصائص التلامذة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة؛ (٤) الكفايات المتعلّقة بتنظيم البيئة التعليمية وإدارة الصف؛ (٥) الكفايات المتعلّقة بطرائق التعليم؛ (٦) الكفايات المتعلّقة بتقييم تعلّم التلامذة وأدائهم؛ (٧) الكفايات المتعلّقة بالتعاون مع مختلف المعنيّين بتعلّم التلامذة ونموّهم؛ (٨) الكفايات المتعلّقة بنهج التفكير الاستبطاني والتعلّم الشخصي المستمرّ. كما يعالج هذا القسم الكفايات المكمّلة ومنها بشكل خاص: (١) تملّك تقانات

١. خبير في التعليم العالي لدى المكتب الإقليمي للأونسكو حتى ٢٠٠٨ وفي تدريب المعلمين وفي تطوير الأنظمة التربوية.

الاتصال والمعلومات؛ (٢) امتلاك لغة التدريس؛ (٣) احترام الموجبات الأخلاقية؛ (٤) الكفايات المتعلّقة بالتخطيط للأنشطة التعليمية على الصعيد الكلّي.

وينتهي البحث بمعالجة بعض المسائل الخاصة التي تتضمّنها بعض الأطر المرجعية الوطنية ومنها على وجه الخصوص مسألتا تضمين هذه الأطر توجّهات تتعلّق بفلسفة التربية والتعليم أو بأهداف التعليم، وتضمينها توجيهات تربوية وتدابير تطبيقية.

ويخلص البحث إلى جدول يقدّم مراجعة للأطر التي تمّ تحليلها في ضوء العناصر المشتركة والمسائل الخاصة التي تمّ استخراجها منها، حيث يظهر شبه إجماع في ما بين هذه الأطر حول أغلبية المسائل التي تمّ استخلاصها. لكن البحث ينبّه إلى إمكان وجود فروقات في ما بين هذه الأطر إذا ما تناول التحليل التفاصيل الكامنة تحت العناوين الكبرى. كما يحتوي البحث على إطار مرجعي تمّ وضعه في العام ٢٠٠٠ ولا يزال صالحاً في الوقت الحاضر كمنطلق لوضع إطار وطني مرجعي لكفايات المعلّمين.

مقدمة

الوصول إلى التعليم والإنصاف مقارنة بالجودة

تواجه أنظمة التعليم بشكل عام في البلدان كافة تحديات مختلفة بحسب مستوى التطور. فإذا كان الهم الأساسي في البلدان النامية يتمحور حول مسائل الوصول إلى التعليم والإنصاف، فإنّ الاهتمام في البلدان التي نجحت في تأمين معدلات تمدرس مرتفعة، في مرحلة التعليم الأساسي على الأقل، ينصبّ على مسائل الجودة. ومن الشائع أن نسمع أنّ المعلّم هو العمود الفقري لتحقيق هذه الجودة[٢]، رغم أنّ الكثير من الأصوات ما زالت تردّ ذلك إلى المناهج والكتب المدرسية وبصورة أعمّ، إلى التجهيزات والمواد المدرسية.

المعلم: حرفي، فنّي أم محترف؟

في الواقع، وبعيداً من الادعاءات المتصاعدة من هنا أو من هناك، ثمّة مفاهيم مختلفة لطبيعة عمل المعلم. فقبل نحو عشرين عاماً (سلامة، ١٩٨٩)[٣]، كنت عضواً في مجموعة صغيرة من المؤلفين الذين كانوا يناضلون من أجل رفع مهنة المعلم من مرتبة الحرفي أو الفنّي إلى مرتبة مهنية عالية تفترض مهارات من مستوى جامعي متقدّم. فطالما أنّ المعلم يعتبر حرفياً أو فنيّاً، وليس محترفاً من مستوى عالٍ، سوف يكون دائماً في حاجة إلى أدلّة محدّدة لإتمام مهامه، مثل الكتب المدرسية والأدوات الأخرى المشابهة؛ في حين أنّه إذا اعتبر محترفاً وكان يمتلك جميع الصفات المرتبطة بهذا اللقب، يصبح هو نفسه الأداة الأساسية للتدخل التربوي. ومن هنا تنبع مكانته التي تجعل منه العمود الفقري للنظام التربوي[٤] برمته.

وفي إطار التفكير هذا، حاولت سلطات عامة تربوية وباحثون جامعيون إعداد مراجع للمهارات المنتظرة من المعلمين لتوجيه مجموعة الخطوات الهادفة إلى «التوفير لجميع التلامذة ما يجب أن يكون حقهم التعليمي الطبيعي، ألا وهو الحصول على معلمين أكفاء وخيّرين ومؤهلين»[٥].

أهداف مراجع المهارات

كان للمراجع المعدّة بهذه الطريقة هدف مزدوج. فمن ناحية، كان الهدف توجيه معدّي برامج تدريب المعلمين بشكل يجعل هذه البرامج معتمدة، أو على الأقل بشكل يجعل الشهادات الممنوحة في إطارها معترفاً بها رسمياً أو اجتماعياً، ومن ناحية أخرى، كان الهدف توفير أدلّة لإجراءات منح الشهادات للمعلمين.

---

٢. أظهرت دراسات أجريت مؤخراً، لا سيما في بريطانيا، أنّ النقص في المختبرات والتجهيزات الملائمة لتعليم العلوم مثلاً، يحدّ من الفرص المتاحة للتلامذة لتحقيق أداء عال. إلا أنّ هذه الدراسات تشير إلى أنّ المعلمين المبتكرين وأصحاب الأداء المميّز يعتمدون استراتيجيات بديلة لتعويض النقص في التجهيزات، ويحققون بذلك أداء جيداً. (راجع(Ofsted, Success in Science حزيران ٢٠٠٨.
http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2008/june/sucinsci.pdf.

٣. سلامة، رمزي (١٩٨٩). تقييم وظيفة المعلم: الأسس والطرق. كيبيك: جامعة لافال (مجموعة LABRAPS، المجلد ٥).

٤. تجدر الإشارة إلى أنّ فنلندا، التي يحلّ تلامذتها بشكل عام بين أفضل التلامذة في التقييمات الدولية للأداء المدرسي، أخذت على عاتقها منذ عام ١٩٧٩ رهان التركيز على نوعية المعلمين لكونها العامل الرئيسي الذي يضمن جودة التعليم، بإجبار كل معلم على حمل ماجستير في التعليم.

٥. اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أميركا .(١٩٩٦) ما يهم أكثر: التعليم لمستقبل أميركا.

نوعية المعلمين وجودة التربية

من البديهي القول إنّ هذه المراجع ليست بحد ذاتها كافية لضمان نوعية المعلمين أو جودة التربية، وإنّه يجب التمييز بين هذين المفهومين.

وبهدف ضمان نوعية المعلمين، يجب استكمال مراجع المهارات بخطوات تستهدف الجودة على مستوى توظيف المرشحين لبرامج تدريب المعلمين، والمسؤولين عن هذا التدريب، وخطوات على مستوى البرامج لضمان الجودة، إلخ، يجب دمجها في أطر أوسع لضمان الجودة، وهي مسائل تهتّم بها عادةً وكالات اعتماد برامج الدراسات أو الموافقة عليها[٦].

وبهدف ضمان جودة التربية، لا يكفي أيضاً توظيف معلمين «مؤهلين وأكفاء وملتزمين»، بل يجب تدعيم هذا التوظيف بأنظمة مساندة ورعاية للمعلمين المستخدمين حديثاً، وبسياسات استبقاء وترفيع للمعلمين أصحاب الأداء الأفضل، وطرق مبتكرة لمتابعة الأداء التربوي للمعلمين وتقويمه وإتقانه، فضلاً عن نظام ملائم لمكافأة هذا الأداء والمعاقبة عليه. ويجب ألا ننسى ضرورة تأمين البيئة اللازمة لفاعلية التعليم، مثل الموارد التربوية الملائمة، وعدد التلامذة المقبول في كل صف، والدعم الاجتماعي والعائلي للجهود التربوية، إلخ...

تكملة الفصل

تنظر الأجزاء الآتية تواليا في المفاهيم الكلاسيكية والمعاصرة الأكثر شيوعاً لمهارات المعلمين، مع اعتبارات ترتكز على أسس منهجية لوضع مراجع من هذا القبيل، وننهي بخلاصة توليفية للمجالات الرئيسية للمهارات التي يمكن أخذها في الاعتبار عند وضع مرجع مهارات محتمل للمعلمين اللبنانيين الذين يعملون في مختلف مراحل التعليم العام.

١- المراجع الكلاسيكية لمهارات المعلمين

حتى لو لم يكن مفهوم المهارات في الماضي الأبعد شائعاً في الكتابات المتخصّصة ولا في الاستعمال اليومي، كان للجهات المعنية بعملية التعليم المدرسي دوماً مفهوم معين لما يجب أن تكون عليه نوعية المعلم. وبذلك، ظهر العديد من مراجع المهارات خلال الحقبات القريبة والأقل بعداً في تاريخ التربية.

المعلم– معلم القرية القديم: سعة معرفة وقدرة خارقة

من المفيد ربما التذكير بأنّه، منذ العصور القديمة وحتى الزمن المعاصر، كانت تسيطر على التعليم صورة معلم القرية القديم أو أستاذ الفكر الذي لم يكن بحاجة إلى أي إعداد تربوي لممارسة التعليم، إذ كانت سعة معارفه وقدرته الخارقة تكفيان لجذب انتباه التلامذة، الذين كانوا يحاولون بشتى الطرق استيعاب المعارف التي كانوا ينقلونها بدورهم إلى تلامذة آخرين من «المعلم». وكان الأمر نفسه بالنسبة إلى دراية الحرفيين التي كان يتمّ تناقلها من جيل إلى جيل من خلال «التعلُّم» عند «المعلمين–الحرفيين».

٦. راجع مثلاً في هذا الموضوع المعايير التي وضعها المجلس الوطني لاعتماد برامج تعليم المعلمين أو اللجنة الاستشارية للتدريب والتعليم في الولايات المتحدة الأميركية واللتين تتوليان اعتماد البرامج الدراسية في حقل التربية.

المعلم – الحرفي: المعارف الأساسية والصفات المعنوية

إلا أنه واعتباراً من القرن السابع عشر ومع توسّع الطلب على التربية، لاسيما في أوروبا، واجهت المجتمعات ضرورة تأمين معلمين بأعداد كبيرة، ولم يعد مخطط معلم القرية القديم كافياً لتلبية الطلب. فتحولت العيون عندها، في جميع البلدان من دون أي استثناء، نحو الأشخاص الذين كانوا يتقنون، ولو حتى بأدنى مقدار، المعارف الأساسية التي يجب نقلها إلى الأجيال الطالعة، التي أضيفت إليها مقتضيات الصفات المعنوية مثل الاستقامة والتفاني والإخلاص، إلخ. وبذلك برز المخطط الثاني من المخططات الكلاسيكية الخاصة بنوعية المعلم الذي كانت مهاراته المنتظرة بغرابة تشبه مهارات القادة الروحيين للجماعة الدينية، أي مقدار أدنى من المعارف ممزوج مع [illegible] لإ

تلامذته.

الأخلاقيات الاجتماعية أو الدينية في مقابل الأخلاقيات المهنية والحقوق الإنسانية

حتى لو كان يبدو أنّ هذا المخطط قد تخطّاه الزمن، ما زال هناك مؤلفون وهيئات ودول معاصرة تضع الأخلاقيات الاجتماعية أو الدينية في المقام الأول في مرجع المهارات المنتظرة من المعلمين[٧]، ويبدو أن هذه الأجزاء ليست جاهزة لاستبدال هذه الأخلاقيات الكلاسيكية بأخلاقيات معاصرة أكثر لا يمكن إنكار أنها ضرورية للمعلم، وهي الأخلاقيات المهنية التي تعتمد أكثر فأكثر على مفاهيم الحقوق الإنسانية للمستفيدين من الخدمات التعليمية، أكثر من اعتمادها على مفاهيم الواجبات المعنوية والدينية لمقدّمي هذه الخدمات.

المعلم نموذج السلوك

هناك مرجع مهارات آخر حديث أكثر وحاضر إلى اليوم في الكتابات الحالية[٨] ما زال يشدّد على سمات شخصية المعلم باعتبارها العناصر الرئيسية لنجاحه، إنما مع توسيع إطار التطلعات نحو سمات أخرى مثل التعاطف مع التلامذة، والحماس، والصبر والمثابرة، وقدرات التواصل، إلخ... والتي تعتبر غالباً ضرورية بالنسبة إلى المعلم ليكون نموذجاً للتلامذة وللمجتمع، مع تأدية دور حيوي أكثر في تعليم التلامذة وفي المجتمع.

أداء المعلم: السلوك الاجتماعي في مقابل الفاعلية في الصف

من المهم الإشارة إلى أنّه في المرجعين الأخيرين اللذين سبق وصفهما، يتمّ قياس أداء المعلم من خلال سلوكه الاجتماعي أكثر مما هو من خلال فاعليته في الصف والعلوم التي يحصلها التلامذة. كما أنّ هذه الفاعلية لا تظهر إلا استطراداً في التطلعات حيال المعلم، في حين أنّ العلوم التي كان يجب تحصيلها في العصور القديمة كانت في قلب التفاعل بين المعلم والتلميذ، لكنها كانت محصورة بنخبة نادرة بالنسبة إلى مجموع السكان.

٧. راجع مثلاً وثيقة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة في هذا الإطار والتي تحمل عنوان: «برنامج التوجيه الخاص بالمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة لإعداد مدربي المدارس العربية الإسلامية»، ١٩٩٨. راجع أيضاً الوثيقة التي نشرتها المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة بالاشتراك مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة التي تحمل عنوان: «العهد الأخلاقي للعاملين في مهنة التعليم في العالم العربي»، تونس، ٢٠٠٣.

٨. راجع مثلاً في هذا الإطار عرض كبير شيخ، مدير مؤسسة اليونسكو التابعة للأونروا للتربية وعنوانه «التعليم له حساب»، المؤتمر الإقليمي لليونسكو حول التعليم للجميع في البلدان العربية، الدوحة – قطر ٢٠٠٨.

المعلم أستاذ التقنيات التربوية
غير أنّه مع حلول العصر الصناعي وتعميم التعليم الابتدائي في إنكلترا ومن ثم في فرنسا في الربع الأخير من القرن التاسع عشر، ارتفعت أصوات طالبت بإضفاء طابع علمي أكبر على العمل التربوي، فظهر مرجع كلاسيكي رابع خاص بنوعية المعلم ما زال منتشراً حتى اليوم في الإدارات المدرسية ويركّز على قدرة المعلم على تطبيق البرامج المحدّدة، بصورة عامة تبعاً لطرق تربوية محدّدة مسبقاً تتبع البديهيات العلمية وأثبتت فاعليتها أكثر من الجانب الأخلاقي أو السمات الشخصية وما إلى ذلك. وهنا يصبح السلوك التربوي للمعلم في الصف ودقته العلمية فضلاً عن تغطية البرنامج المدرسي ضمن المهل المحدّدة الشغل الشاغل الرئيسي للسلطات المدرسية التي توجّه التدريب الأولي للمعلمين، والتطلعات حيال من هم في وضعية المتعلمين ومتابعة أدائهم.
ويربط بعض المؤلفين عن وجه حقّ، المفهوم الخاص بالمعلم هذا بالنموذج الصناعي أو التكنوقراطي للتربية حيث يتركّز الاهتمام على طريقة معالجة المعلم للمادة المدرسية، مع تقبّل أنّ النتائج قد تختلف من تلميذ إلى آخر وأنّ بعض التلامذة لن يصلوا إلى المعايير المقبولة إلا بعد معالجات كثيرة أو أنهم لن يبلغوها بتاتاً.

٢. أسس تطوير المراجع الحديثة لمهارات المعلمين

خلال الأعوام الخمسة والعشرين الأخيرة، جرى وضع التفكير في مهارات المعلمين في سياق أوسع يحاول ترجمة الفكرة القائلة إنّ مهنة التعليم يجب أن تكون في المستوى عينه للمهن الأخرى التي يُقال إنها مهن حرّة مثل المهن الأخرى الطبية والهندسية، والخدمات المهنية الإنسانية الأخرى (محامٍ، عالم نفس، عامل اجتماعي، إلخ) وإدارة الأعمال (خبير أكتواري، مراجع مالي،...).

التعليم: مهنة مستقلة أو في متناول الجميع
في الواقع، يتمثّل أحد العناصر المميزة للمهن في أنه في ممارسة إحداها، يجب أن يمتلك الفرد مجموعة من المهارات المحدّدة والتي تتطلب تخصّصاً بدرجة عالية مختلفة بشكل كبير عن مجموعة المهارات الخاصة بمهنة أخرى. ويمكن التساؤل ما إذا كانت ممارسة التعليم تقتضي التمتّع بمهارات محدّدة من هذا القبيل وبمستوى عالٍ من هذا القبيل أيضاً.
في هذا الإطار، يبدو واضحاً أنّه إن كان يكفي لممارسة التعليم أن يكون المرء «مستقيماً ومتفانياً ومخلصاً» أو أن يظهر «فضولاً وحماسةً وحزماً»، فمن الصعب التوصل إلى خلاصة تعتبر أنّه يمكن رفع التعليم إلى مرتبة المهنة. ففي أحسن الأحوال، يمكن اختياره كمهنة من جانب الذين يمتلكون هذه الصفات، مثل آخرين قد يمتلكون الصفات عينها ويختارون أن يكونوا رجال دين أو موظفين أو ممثلين لمواطنيهم في أحد المجالس. والحال عينه إذا كان الأمر يقتصر على تطبيق تقنيات بحسب بروتوكولات محدّدة مسبقاً، لأن إتقان هذه التقنيات هو عامة في متناول عدد كبير من الأشخاص ولا يفترض إعداداً كبيراً يؤدي إلى امتلاك مجموعة مميزة من المهارات ذات مستوى عالٍ.

الخطوات لإعداد مراجع مهارات

عليه، وبهدف إعداد مرجع مهارات خاص بالمعلمين، يجب تطبيق الطريقة المعتادة المعتمدة عادة في هذا الخصوص في المهن الأخرى. وفي هذه الحالة، يبدأ التفكير في مراجع المهارات بتحديد الأدوار والوظائف الخاصة بالمهنة والمهام المرتبطة بها، مع الأخذ في الاعتبار تطلعات المجتمع في ما يتعلق بالمهمة المحددة وحالة المعارف في مختلف أوجه المجال المطروح. وفي مرحلة ثانية، يقضي التفكير بالسؤال عن المهارات المطلوبة لتأدية هذه الأدوار والوظائف والمهام بالشكل المطلوب.

العناصر الخاصة التي يجب أخذها في الاعتبار

إلى ذلك، وفي ما يتعلّق بالمعلمين أكثر مما يتعلّق بأي مهنة أخرى، يجب إضافة عناصر أخرى لا بد من أخذها في الاعتبار ومنها على الأقل ما يلي: (١) الفلسفة التربوية التي تحيي النظام المدرسي (درجة الاهتمام بالاختلافات الفردية، اندماج التلامذة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الصف، درجة دعم عمل الفريق، الاستقلالية المعطاة للمعلمين، إلخ)؛ (٢) الظروف الموضوعية لممارسة المهنة (عدد التلامذة في الصف، مرحلة التعليم المعنية ومستوى التخصص المطلوب، توفر التقنيات الجديدة للمعلومات والاتصالات، إلخ)؛ (٣) الوسط التربوي الذي سيكون على المعلمين العمل فيه (التعليم العام، التعليم الفني، أو التعليم العالي[٩]).

المهمة الشاقة وتنوع المراجع الوطنية

نظراً إلى جميع هذه العوامل، إنّ أقلّ ما يقال هو أنّ وضع مرجع موحد لمهارات المعلمين مهمة شاقة. ونجد في كتابات البلدان المختلفة كما في أطرها التشريعية والتنظيمية مراجع مختلفة للمهارات تحاول جميعها أن تنأى بنفسها إلى حد ما عن التطورات الحالية في علوم التربية وفلسفتها.

٣. المراجع المعاصرة لمهارات المعلمين

المهارة: كيان متعدد الشكل

من المهم قبل أي شيء الإشارة إلى أنّ مجموعة مراجع المهارات الموضوعة في إطار الحداثة الحالية تنطلق من تحديد متعدد الشكل للمهارة التي تتضمن في آن المعارف والأهليات والسلوكيات أو الأحكام التي يجب تطبيقها بمعنى معين[١٠].

الطابع المعقّد لفعل التعليم والأدوار والوظائف المتنوعة للمعلمين

تجدر الإشارة أيضاً إلى أنّ المراجع الحديثة لمهارات المعلمين لا تأخذ في اعتبارها فقط دور هؤلاء كمنتجين أو مسهّلين للتعلّم داخل الصف وللتلامذة الذين يختلفون على صعيد القدرات والقيم

٩. لا تقتصر بعض عناصر التفكير الإضافية على مهنة التعليم. على سبيل المثال، هناك مراجع مهارات لديها قواسم مشتركة وإنما أيضاً خصوصيات محدّدة لمختلف أنواع علماء النفس (العياديين، المدرسيين، الصناعيين، الاجتماعيين، إلخ) أو حتى لمختلف أنواع الممرضين (غرفة العمليات، الخدمات الاستشفائية، الخدمات المدرسية، إلخ)، إلخ.

١٠. نظراً إلى الطبيعة المتعددة الشكل للمهارات المحدّدة، من الشائع رؤية بعض السلطات المدرسية الناطقة باللغة الإنكليزية تفضّل تسمية هذه المراجع «أطر معايير مهنية» بدلاً من «مراجع مهارات». من جهتنا، نفضّل ترك تسمية «معايير» لمقاييس تقييم برامج الدراسات التي يتم التطرّق إليها في إطار اعتماد برامج الدراسات هذه أو قبولها والمحافظة على تسمية «مرجع المهارات» في هذا العنصر الأكثر تحديداً والخاص بنوعية المعلمين وبرامج التعليم.

ومستوى النضوج وأسلوب التعلّم والأصل الاجتماعي أو الأخلاقي أو الديني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والاجتماعي الثقافي، إلخ. ومن هنا، نقرّ بالطابع المعقّد لفعل التعليم، لكن هذه المراجع تأخذ في اعتبارها أيضاً أدوار المعلمين كأعضاء في فريق تربوي وفي مجتمع تربوي يجب أن يسهر على التطوير الشامل والمنسّق للتلامذة واندماج مجموعة طرق التعلّم التي يشكلها هؤلاء في المؤسسة المدرسية وكأعضاء مهنة يجب أن يسهروا على التحديث المستمر لمهاراتهم المهنية.

مراجع مهارات المعلمين الأساسية في العالم

في هذا الإطار، تبدو الولايات المتحدة الأميركية الأولى في هذا المجال نظراً إلى عدد المراجع التي تمّ وضعها في هذا البلد، وتغطية مجالات واسعة لممارسة مهنة التعليم وتنوّع المقاربات واستخدامات هذه المراجع[١١]. ويلي الولايات المتحدة في هذا البلدان الناطقة باللغة الإنكليزية (خصوصاً المقاطعات المختلفة في كندا، وبريطانيا العظمى وأستراليا). أما في البلدان الفرنكوفونية، وإن وجد عدد من الكتابات الجامعية عن الموضوع وممارسات تدريب ناتجة من ذلك منذ أكثر من عشرين عاماً[١٢]، فإن فرنسا لم تسر في هذا الطريق إلا في عام ٢٠٠٦ مع قانون توجيه تدريب المعلمين في المؤسسة الجامعية لتدريب المعلمين»[١٣]. أما في البلدان العربية، ورغم توفر العديد من الكتابات والإعلانات الخاصة بهذا الموضوع[١٤]، فإنّ المسألة ما زالت بعيدة عن جدول أعمال الجهات المعنية، إلا في حالات استثنائية[١٥].

١١. من غير السهل إحصاء عدد مراجع مهارات المعلمين التي وضعت في الولايات المتحدة الأميركية أو مواضيعها. ويكفي القول إنّ غالبية الدول، إن لم يكن جميعها، لديها مراجع من هذا القبيل تشمل غالباً جميع أنواع المعلمين ومراحل التعليم العام والفني. كما تشارك عدد من هذه الدول أيضاً في خبرته بوضع مرجع مشترك تحت إشراف هيئة عرفت بـ«كونسورسيوم الولايات الجديد لتقييم المعلمين ودعمهم». وهناك أيضاً أجهزة متخصصة وضعت مراجع من هذا القبيل، لاسيما في إطار الاختبارات لمنح الشهادات للمعلمين (مثلاً الاختبارات التي تعرف بـ«براكسيس» (Praxis) الخاص بجهاز خدمة الاختبار التربوي) أو الاعتراف بالمهارات العليا للمعلمين الممارسين (مثل مراجع المهارات الخاصة بالمجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية) الذي وضع ٢٥ مرجع مهارات على أقل تقدير للأنواع المختلفة للمعلمين ومراحل التعليم العام.

١٢. راجع على سبيل المثال ليوبول باكواي ،مارغريت ألتيت ،إفلين شارليي وفيليب بيرينو إعداد معلمين محترفين. أية استراتيجيات. أية مهارات؟

بروكسل، دور بويك، ١٩٩٦، النسخة الثالثة، ٢٠٠١.

راجع أيضاً ليوبول باكواي، تقييم المعلمين: التوترات والرهانات. باريس، لارماتان، تشرين الثاني ٢٠٠٤، ٢ : ISBN–٧٤٧٥–٧٢٩٤– ٣٣٤ ،٣صفحة.

١٣. راجع النص الكامل للقرار الصادر في ١٩ كانون الأول ٢٠٠٦ وملحقاته على العنوان الإلكتروني التالي :

http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm

١٤. راجع الملاحظة ٧ أعلاه الخاصة بالوثائق الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

راجع أيضاً وثيقة تحليل المنتدى الإقليمي حول «توجهات الابتكار في مجال التدريب الأولي والمستدام لمعلمي المرحلة التعليمية الأساسية في الدول العربية» الذي أقيم في القاهرة في مصر بين ١٧ كانون الأول ١٩٨٨ و٢٢ منه والصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة / برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية.

راجع أيضاً الوثيقة التي أعددناها وقدّمناها كوثيقة عمل رئيسية إلى «المؤتمر الإقليمي العربي حول إضفاء الطابع المهني على التعليم» الذي عُقد في عمان – الأردن بين ٥ آذار ١٩٩٥ و٧ منه والذي نُشِرَت أعماله بالاشتراك مع كلية علوم التربية في الجامعة الأردنية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية.

١٥. راجع مرجع مهارات المعلمين الذي وضعته مصر والمنشور في الوثيقة التالية: وزارة الداخلية. المعايير الوطنية للتربية في مصر، المجلد ١، ٢٠٠٣ .

٣,١- النقاط المشتركة في مراجع المهارات المختلفة التي تمّت دراستها

حتى لو كانت الصياغات قابلة للاختلاف بين مرجع مهارات وآخر، وحتى لو كانت طرق التعبير عن هذه المهارات بمجملها قابلة للاختلاف، على غرار الترتيب الذي تُقدّم على أساسه مجموعات [illegible] المدرسية داخل البلدان أو الأجهزة الوطنية المعنية[١٦]. وتظهر ثمانية مجالات مهارات بشكل ثابت في المراجع المختلفة التي تمّت دراستها. وسوف يجري استعراضها في المقاطع التالية[١٧].

٣,١,١- المهارات الخاصة بالمواد التي يجب تعليمها:

تركّز مراجع مهارات المعلمين الموضوعة في أميركا الشمالية وأوروبا ليس فقط على معرفة المفاهيم الأساسية، والأفكار ومضامين المقررات والمواد التي سيكون على المعلم تعليمها، وإنما أيضاً وبشدّة على الأسس العلمية والتاريخية لهذه المواد، وهيكلياتها، وطرقها وإجراءاتها المحدّدة، وعلى فهم نقدي للمعارف المعنية والنقاشات التي تتجاوز هذه المواد، ومعرفة علاقاتها مع المواد ذات الصلة[١٨] [illegible]

جلاء (المفاهيم والمسلمات والطرق) معارف المادة، بشكل يجعل المعلم يفضّل ابتكار المعاني وجعل طرق تعليم ذات معنى ومعمقة بالنسبة إلى التلامذة معقولة.

٣,١,٢- المهارات الخاصة بآليات التعلّم وتطوير مهارات التلامذة:

يتعلّق نوع ثان من المهارات التي نجدها في مراجع المهارات بالمعرفة المعمّقة للطريقة التي يتعلّم بها التلامذة ويتطورون.

غير أنّ بعض المراجع تشدّد أكثر من غيرها على معرفة الاختلافات الفردية في عمليات التعلّم والتطوير وعلى العناصر التي تحدّد هذه الاختلافات، سواء كانت جينية الطابع (القدرة الفكرية، اختلاف الذكاء ووتيرة التعلّم، أسلوب فهم العالم والتعلّم، إلخ) اجتماعية، أو ثقافية أو لغوية أو غيرها.

---

١٦. لقد درسنا بشكل أساسي المراجع التي وضعت في الولايات المتحدة وكيبيك وبريطانيا العظمى وفرنسا. كما راجعنا مراجع أخرى متوفرة باللغات الإنكليزية أو العربية أو الفرنسية. ويتضمن الجدول النهائي للمطابقة أيضاً مرجعاً جرى إعداده في مصر يجري التأكّد منه. وتجدر الإشارة إلى أنّنا أهملنا الوثيقة التي وضعناها في عام ٢٠٠٠ والتي حملت عنوان «شكل المهارات المنتظرة من المعلم في التعليم العام». إلا أنه ومع أخذ نتائج البحث الحالي في الاعتبار، يبقى الشكل ذات الصلة حالياً تماماً، مع بعض الاختلافات الطفيفة. وهو بذلك ملحق بهذا الفصل.

١٧. تجدر الإشارة إلى أنّ مجالات المهارات هذه غير مذكورة بالترتيب بحسب أهميتها أو أولويتها، وإنما بحسب الترتيب الخاص بتلاؤم العرض.

١٨. من المهم الإشارة في هذا الإطار إلى الفجوة التي تظهر بين المراجع الناطقة باللغة الإنكليزية (الأميركية والبريطانية) والمراجع ذات الثقافة الفرنسية (الفرنسية والكيبيكية). في الواقع، تبدو الأولى أنّها تجعل مقتضيات تعدّد المواد مقتصرة على الحد الأدنى المطلوب لفهم المادة المعينة بذاتها، بينما يخصّص المرجع الفرنسي حيزاً كبيراً لتعدّد الاختصاص والتلاؤم مع طرق التعليم الأخرى والمقاربات المتعدّدة الاختصاص والمستعرضة القائمة على الاختلافات وعناصر التكامل بين المواد، في حين يخصّص المرجع الموضوع في كيبيك حيزاً كبيراً للأوجه الثقافية المرتبطة بالتعليم، مع التشديد على «التصرف كمحترف أو محترف وارث وناقد ومفسّر لمواضيع معارف أو ثقافة» كأساس أول لمهارات المعلم (راجع: وزارة التربية، حكومة كيبيك. التدريب على التعليم: التوجهات والمهارات المهنية – السير في منحى النجاح. كيبيك، (٢٠٠١).

٣,١,٣– المهارات الخاصة بتنوع التلامذة والتلامذة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:
شدّدت جميع المراجع التي تمّت دراستها على ضرورة أن يأخذ المعلم في اعتباره تنوّع التلامذة، مهما كانت طبيعتهم أو أصولهم. ويتجاوز تنوّع الطلاب الأصل الاجتماعي والاقتصادي أو الثقافي أو أساليب التعلّم المختلفة. في الواقع، تضمّ المراجع التي تمّت دراستها إلى المقاربة الحالية المعتمدة على المستوى الدولي الخاص بالاندماج المدرسي والاجتماعي أشخاص معوقين وأشخاص آخرين أصحاب احتياجات تربوية خاصة، خصوصاً من يعانون من صعوبات في التعلُّم والسلوك.
غير أنّه لنجاح هذا الاندماج، يجب أن يمتلك المعلم المهارات المطلوبة لإصلاح الإشارات التي تترجم الصعوبات الخاصة بالتلامذة في مجال الصحة والتعلُّم، والسلوكيات غير المتكيّفة أو التي تنطوي على مخاطر، وفقر كبير، وسوء معاملة أو تكيّف مع تغييرات أو صعوبات في الظروف الشخصية أو العائلية، وتطبيق الخطوات التربوية لإفادة الأشخاص المعنيين من خبرتهم المدرسية ودفعهم إلى تطوير قدراتهم إلى أقصى حد من قدراتهم.
غير أنّ المراجع التي تمّت دراستها لا تدخل في تفاصيل المهارات المتنظرة للمعلم في هذا الخصوص، لكن البعض يتحدثون عن استخدام تربية مختلفة أو برنامج شخصي للنجاح التربوي من أجل التلامذة، بالتعاون مع الجهات المدرسية أو غير المدرسية الأخرى.

٣,١,٤– المهارات الخاصة بتنظيم البيئة التربوية وإدارة الصف:
إذا كان في إمكاننا، حتى في هذا السياق المدرسي، إيجاد وضعيات تعليمية – تعلُّمية خاصة بالأفراد، كما في حالة الوصايات والتطبيقات الموجّهة أو التطبيقات الشخصية المؤطّرة، والتي تفترض مهارات خاصة للمعلمين، فإنّ الوضعية الأكثر تكراراً للتعليم – التعلُّم تتجسّد في مجموعة–صف مستقرة نسبياً ومخصّصة لمعلم لفترة طويلة نوعاً ما من اليوم.
تستدعي إدارة فريق من هذا القبيل بالضرورة مهارات محدّدة خاصة للمعلم يمكنها أن تختلف بحسب المستوى المدرسي المعني، وعدد التلامذة بحسب الفريق، ومدّة الاتصال المستمر بين المعلم والفريق، وخصائص التلامذة وطبيعة علاقتهم بالمادة التي يجب تعليمها، والمناخ العام للمؤسسة المدرسية والعناصر الأخرى العارضة إلى حدّ ما.
وتعكس مراجع مهارات المعلمين هذه صدى هذه المسلمة عندما تفترض من المعلمين مهارات خاصة بإتقان المعارف الخاصة بإدارة الفرقاء والخلافات، وقدرة تحمل مسؤولية فريق أو صف وتنظيم مساحة الصف والوقت المدرسي بشكل منسّق ومنتج، وإيصال أطر مرجعية ومقتضيات واحدة خاصة بالسلوكيات المدرسية والاجتماعية المناسبة إلى التلامذة، وتنفيذ استراتيجيات إدارة السلوك لإدارة سلوك التلامذة بصورة بناءة وتعزيز السيطرة على الذات والاستقلالية، والقدرة على مواجهة الخلافات واستخدام العقاب بفطنة وضمن احترام الحقوق، وفهم الحوافز والمواقف الفردية والجماعية الخاصة بإيجاد بيئة سليمة ومطمئنة ومناخ مناسب يشجّع التفاعلات الاجتماعية الإيجابية داخل الصف، ويسمح بتجنّب بروز السلوكيات غير المناسبة، وينعش الحوافز ويدعو إلى التزام فاعل في التعلُّم.

٣,١,٥– المهارات الخاصة بطرق التعلُّم:

يتعلّق النوع الثالث من المهارات التي نجدها في مراجع المهارات التي كان في الإمكان توقّعها بقدرة المعلم على تطبيق أوضاع تسمح للتلامذة بتحقيق عمليات تعلُّم ذات معنى. ويمكن للألفاظ المستخدمة أن تختلف بين «استخدام استراتيجيات التعليم المختلفة»، و«تنفيذ مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم والتعلُّم»، و«إيجاد فرص تعلُّم»، و«اختيار مقاربات تعليميّة مختلفة»، إلخ.

غير أنّ التركيز ما زال على تنوّع الاستراتيجيات والمقاربات والطرق لإضفاء طابع شخصي على التعلُّم وتمكين جميع التلامذة من تحقيق قدرتهم من خلال طرق التعلُّم ذات المعنى بالنسبة إليهم، وتحقيق أهداف برامج الدراسات وتطوير القدرات التي تستهدفها برامج التدريب.

نحن إذاً بعيدون عن رؤية المعلم الفنّي الذي يطبّق طرق تعليم محدّدة مسبقاً بصورة مستقلّة عن المادة المدرسية أو خصائص التلامذة. والأمر يقضي إذاً بإيجاد فرص تعلُّم باستخدام استراتيجيات ومقاربات متنوّعة أكثر من تطبيق مبادئ تربوية محدّدة مسبقاً.

٣,١,٦– مهارات خاصة بتقويم طرق التعلّم الخاصة بالتلامذة:

يكمن هدف التعليم في تعلُّم التلامذة وتطورهم على جميع المستويات. ويعود إلى المعلم التأكيد على أنّ التعلُّم الموصوف والتطوير المرغوب يتحقّق شيئاً فشيئاً مع تقدّم العمل بنشاطات التعليم والتعلُّم. وتحيل مجموعة المراجع التي تمّت دراستها هذه المسؤولية إلى المعلم. ويبدو واضحاً أنّ هذه المراجع تتضمن تطلعات كبيرة من المعلمين في هذا الخصوص.

في الواقع، تبدأ المهارات بمعرفة المقتضيات والترتيبات الوضعية الخاصة بتقويم طرق التعلُّم الخاصة بالتلامذة، وتمرّ بتخطيط نشاطات التقويم التي تأخذ في اعتبارها منطق المضامين وتطور طرق التعلُّم، واستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقويم والمتابعة وتقدير الاحتياجات التربوية للتلامذة، وتطورهم المدرسي وتطورهم الفكري واللغوي والاجتماعي، إلخ، وبناء الأدوات الضرورية واستخدامها الفردي والجماعي، وتحليل النتائج وتفسيرها، وإيصال النتائج إلى التلامذة وذويهم بالشكل المناسب وفي الوقت المناسب، ووضع لائحة المكتسبات بهدف إطلاق حكم في شأن درجة اكتساب المهارات، وكل هذا يتعلّق بالتقويم الإجمالي والمثبّت أكثر من التقويم التدريبي والتشخيصي.

وتتضمّن المراجع التي تمّت دراستها في مجال المهارات هذا أيضاً قدرة المعلم على تصميم نشاطات لإعادة المكتسبات وتعزيزها، والمشاركة في إعداد خطة مكيّفة خاصة بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنفيذها، فضلاً عن قدرة المعلم على الاستفادة من نتائج التقييمات لتكييف تعليمه وتحسين استراتيجيات التعليم والتعلُّم التي يضعها لضمان أعلى مقدار ممكن من الفاعلية.

٣,١,٧– المهارات الخاصة بالتنسيق

يعتبر مجموع المراجع التي تمّت دراستها المعلم عضواً في جماعة تربوية يجب أن يعمل مع الأعضاء الآخرين فيها لتحقيق الأهداف التربوية وضمان التطور المتكامل والمتناغم للتلامذة الذين يقعون على عاتقه.

وتتضمن الجماعة التربوية المعنية فريق إدارة المؤسسة المدرسية والمعلمين المعنيين بالتشاور أفقياً وعمودياً، بمن فيهم المعلمون الذين يعملون مع التلامذة المعوقين أو الذين يعانون من

صعوبات في التكيّف أو التعلّم، فضلاً عن الجهات المدرسية الأخرى (المنسقون، والمستشاريون التربويون، وعلماء النفس المدرسيون، ومستشارو التوجيه المدرسي والمهني، والممرضون المدرسيون، إلخ) وبطبيعة الحال الأهل والأوصياء على التلامذة.

أما في ما يتعلّق بالمهارات المطلوبة لضمان نجاح هذا التعاون، فهي تبدأ بالبحث عن المعلومات في شأن عمل التلميذ في سياقات أخرى والاستماع إلى الجهات المختلفة في هذا الموضوع، والتدخل الشخصي في مسيرة المؤسسة، وتخطيط النشاطات التربوية وتنفيذ سياسات المؤسسة، وتضمين ممارساتها المهنية في العمل الجماعي للمؤسسة ومشروعها التربوي والاعتراف بعلاقة الآخرين بتطوير قدرات التلامذة وراحتهم، وقدرات التواصل الشفهي والمكتوب ودور الجميع في الجهود التربوية الهادفة التي تستهدف التلامذة المعنيين، وإقامة علاقات ثقة مع ذوي التلامذة، وتشاطر الأفكار والخبرات لتحسين مجمل الأفعال التربوية للمؤسسة، والتعاون مع الشركاء الداخليين أو الخارجيين في المؤسسة لإيجاد حلول للصعوبات الخاصة بالتلامذة، وتحديد الفرص للتلامذة للاستفادة من طرق تعلُّم في سياقات خارج المدرسة ووضع مشاريع شراكة تربوية مع المؤسسات والفرقاء المحلية، إلخ.

٣,١,٨– المهارات الخاصة بالإجراءات الاستبطانية والإتقان المستمر:

تدعو جميع المراجع التي تمّت دراستها إلى إضفاء طابع مهني على وظيفة المعلم، بمعنى إعطائها استقلالية مهنية واسعة مترافقة مع مسؤولية حيال الخطوات المهنية. وفي هذا الإطار، تفرض المراجع أن يلتزم المعلم بصورة مستمرة بإجراءات استبطانية حيال عمله التربوي وبسعي مستمر نحو إتقان هذا العمل.

تقضي الإجراءات الاستبطانية بالتفكير في ممارساتها التربوية والقدرة على تبرير قراراتها الخاصة بالتعلُّم وتربية التلامذة أمام الجمهور المعني، والتقويم المستمر لأثر خياراتها وأفعالها على الآخرين (التلامذة، الأهل، الأعضاء الآخرين في الجماعة التربوية)، وإعادة النظر في تعليمها وطرقها، وإثبات الفضول الفكري والانفتاح على كل ما هو جديد في المواد الدراسية والمجالات التربوية لاختيار ما يسمح منها بتحقيق الأهداف التربوية وإعادة استثمار نتائج التفكير في العمل بأفضل صورة ممكنة.

أما في ما يتعلّق بإجراءات الإتقان المستمر، فتقضي كما تحدّد مراجع المهارات التي تمّت دراستها، مهاراته، وتحديد احتياجاته وأولويات التطوير المهني ووضع الوسائل الكفيلة بتلبية هذه الاحتياجات، وتعميق معارفه وتوسيع نطاق قدراته في المجالات ذات الأولوية باستخدام الموارد المتوفرة، وإدماج المهارات الجديدة في ممارسته التربوية، وقبول التفاعل العكسي على ممارساته والنصيحة والانفتاح على الرعاية، ودعم خياراته ومضمون دوره الخاص بأحدث بيانات البحث في ما يتعلّق بالتعليم والتربية والقدرة على الاستفادة من علاقات البحث والابتكارات التربوية لتحديث المعارف واستغلالها في الممارسة اليومية.

٣,٢ المجالات المكمّلة للمهارة

حتى لو كانت المجالات الثمانية المذكورة أعلاه موضع إجماع في مراجع المهارات التي تمّت دراستها، هناك أربعة مجالات مهارات أخرى واسعة الحضور في هذه المراجع، بشكل صريح أو ضمني. وتتعلّق هذه المجالات بإتقان تقنيات المعلومات والاتصالات، وإتقان لغة التعليم، [illegible]

بهذه المجالات أدناه.

٣,٢,١– إتقان تقنيات المعلومات والاتصالات:

يغلّب المنطق عينه على غرار المنطق أعلاه إتقان تقنيات المعلومات والاتصالات. في الواقع، يبدو الاتقان ضمنياً في مراجع المهارات المعدّة في الولايات المتحدة الأميركية، بما أنّ الوصول إلى [illegible] يمكن [illegible]

أما في أوروبا، فهناك إصرار في مراجع المهارات نفسها. وبذلك يحدّد المرجع الفرنسي أنّ أي معلم يجب أن «يتقن المعارف التي تمّ شرحها في مرجع C2I للمستوى ٢ 'المعلم'»، في حين يفرض المرجع البريطاني النجاح في اختبار قدرات مهنية في تقنيات المعلومات والاتصالات.

وعندما تشير مراجع المهارات بصراحة إلى إتقان تقنيات المعلومات والاتصالات، يتمّ ذكر ثلاثة أوجه خاصة باستخدامها وهي: استخدام هذه التقنيات كمساند لنشاطات التعليم–التعلُّم، وإيجاد الفرص للتلامذة للتعلُّم واستخدام هذه التقنيات «لدعم البناء الشخصي والجماعي لهذه التقنيات بشكل نقدي ومحدّد»، كما يشير المرجع المعدّ في كيبيك، واستخدام هذه التقنيات من جانب المعلم في مختلف النشاطات المهنية التي يلتزم بها المعلم خارج إطار التعليم بذاته، بما في ذلك نشاطات الاتقان المستمر والتواصل مع الجهات المعنية المختلفة، بمن فيها التلامذة أنفسهم. كما أنّ هناك إشارة إلى تعليم التلامذة الأوجه الأخلاقية لاستخدام هذه التقنيات.

٣,٢,٢– إتقان لغة التعليم:

بما أنّ مراجع المهارات التي تمّت دراستها تعني، صراحة أو ضمنياً، تدريباً جامعياً ذا مستوى متقدّم أحياناً، من الطبيعي انتظار أن يمتلك المعلم «كما يشير المرجع الفرنسي المعارف المنتظرة من حامل شهادة تعليم عال، في إتقان اللغة المكتوبة والشفهية (علم المفردات والقواعد وتصريف الأفعال وعلامات الوقف والإملاء)». في الواقع، من الشائع في البلدان التي تمّت دراستها رؤية الوصول إلى البرامج الجامعية مشروطاً بالنجاح في اختبار لغة. لكن بعض المراجع، على غرار تلك المعدّة في بريطانيا العظمى، تحدّد في المرجع نفسه ضرورة النجاح في اختبار في لغة التعليم.

وفي الأماكن التي تشير فيها المراجع صراحةً إلى ضرورة إتقان المعلم للغة التعليم، تشدّد المراجع على جودة اللغة لناحية الوضوح والدقة والصرامة، شفهياً وكتابياً، وعلى ضرورة التكيّف مع مستوى تطور التلامذة والجماهير المختلفة التي يتوجّه إليها المعلم.

٣,٢,٣– الواجبات الأخلاقية والمعنوية

تختلف المراجع التي تمت دراستها بشكل كبير لناحية معالجة المسائل الأخلاقية الخاصة بمهنة التعليم. في الواقع، يهملها البعض تماماً (مثل بعض المراجع الأميركية)، فيما يتعاطى البعض

الآخر معها بصورة عامة بذكر أنّ ما يُنتظر هو أن يعرف المعلم واجباته المهنية ويتصرف على هذا الأساس بشكل أخلاقي ومسؤول وبأعلى مقدار ممكن من الحيادية مع الأخذ في الاعتبار القيم الخاصة. ويشير آخرون بشكل خاص إلى ضرورة أن يحترم المعلم الاختلافات بين التلامذة وأخذ ذلك في الاعتبار في العمل التربوي، فضلاً عن ضرورة احترام مبدأ الإنصاف.

ويتميّز المرجع الفرنسي في هذا الإطار مقارنة بجميع المراجع الأخرى في تخصيصه مكانة ميزة للواجبات المعنوية للمعلم. في الواقع، يصف المرجع الفرنسي تحت عنوان «التصرف بصفة موظف دولة وبصورة أخلاقية ومسؤولة» عدداً كبيراً من التطلعات حيال المعلمين، في ما يتعلّق بالمعارف وبالمؤهلات أو التصرفات، والتي يبدو أنّ محاورها «تساهم في إفهام قيم الجمهورية ومشاركتها وهي الحرية والمساواة والأخوة، والعلمنة ورفض جميع أشكال التمييز، والاختلاطية، والمساواة بين الرجال والنساء» واحترام حقوق الطفل وتأمين التربية على أساس النصوص الدولية والوطنية ذات الصلة[١٩]. لهذه الغاية، يخصّص المرجع الفرنسي حيزاً كبيراً لضرروة أن يعرف المعلم النظام المدرسي والقوانين والأنظمة والسياسات التي تحكمه، في حين أنّ هذا النوع من المهارات مذكور بصراحة وبشكل مختصر في المرجع البريطاني، كما أنّه مذكور بصورة ضمنية أكثر في المراجع الأخرى، إن لم يكن غائباً تماماً.

٣,٢,٤– المهارات الخاصة بتخطيط التعليم

يجب ألا تكون نشاطات التعليم والتعلُّم التي يطبّقها المعلم منفصلة أو مقدّمة على صورة أجزاء، بل يجب أن تشكّل كلاً منظماً ومتماسكاً يشهد على تقدّم صعب ومعقّد متوازٍ مع تقدّم التلامذة في تطورهم البدني والفكري واللغوي والمنطقي الرياضي والعاطفي والاجتماعي.

تعكس مراجع المهارات الخاصة بالمعلمين هذه المسلمة عندما تفرض على هؤلاء قدرة إدماج نشاطات التعليم–التعلُّم في تخطيط طويل الأمد، وتحديد الخطوات الضرورية للاكتساب التدريجي للمعارف والقدرات والمواقف الموصوفة انطلاقاً من المكتسبات والاحتياجات المحدّدة بتنفيذ تدرُّج وبرمجة على مدى السنة وتدرُّج مختلف بحسب مستويات التلامذة، وتصميم نشاطات تعليم–تعلُّم مختلفة ومستوى تعقيد مقبول يسمح بتقدُّم التلامذة في تطوير مهاراتهم، وتنظيم حلقات التعليم من خلال صياغتها في ما بينهم، وبناء طرق التعلُّم الجديدة على أساس طرق التعلُّم السابقة بهدف تسهيل المهمة على التلامذة وتمكينهم من وضع طرق التعلُّم في مجموعة متماسكة وذات معنى ومتلائمة مع طرق التعلُّم الأخرى.

---

١٩. من الأهمية الإشارة إلى أنّ التماهي بين مرجع المهارات الفرنسي الذي يشدّد على نقل «قيم الجمهورية» والمراجع الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة التي تجعل من نقل قيم الإسلام محور العمل التربوي للمعلم، رغم أنّ هذه القيم تكون أحياناً متعارضة تماماً، خصوصاً في ما يتعلّق بمسألة العلمنة. كما أنّه من المهم الإشارة إلى أنّ المرجع المصري لا يتطرّق إلى المسائل الأخلاقية إلا في ما يتعلّق بالاحترام والإنصاف في معاملة التلامذة والإخلاص تجاه الوطن. كما أنه من المفيد التفكير في الطريقة التي ينطبق فيها مجال المهارات هذا على السياق اللبناني. على سبيل المثال، هناك مجال للسؤال إن كان يكفي في هذا الإطار أن يشدّد مرجع المهارات اللبناني على ضرورة أن يحترم المعلمون ويعزّزوا في عملهم التربوي الحقوق الشاملة التي تنادي بها المواثيق والاتفاقيات الدولية أو إن كان يجب ألا يتضمن هذا المرجع أيضاً مراجع خاصة بالسياق اللبناني، مثل ضرورة احترام التنوع الطائفي وتعزيز الفهم المتبادل وعيشه معاً، إلخ.

٣,٣- أسئلة محدّدة

تتناول بعض مراجع المهارات التي تمّت دراستها بصورة محدّدة بعض المسائل الخاصة، في حين يبدو أنّ مراجع أخرى قد أهملت هذه المسائل. ويبدو أنّ هذه المسائل تتناول سياقات خاصة بالبلدان التي اعتمدت فيها هذه المراجع. وقد حدّدنا مجموعتي مسائل تبدو خاصة بمرجع معيّن، تقضي من ناحية بتضمين مراجع توجيهية خاصة بفلسفة التربية أو أهدافها، وتتضمن من ناحية أخرى قواعد تربوية وإجراءات عملانية[٢٠].

٣,٣,١- التضمين في المراجع التوجيهية الخاصة بفلسفة التربية أو أهدافها:

تتناول بعض مراجع المهارات مسائل ترتبط بفلسفة التربية التي يجب إسداؤها للتلامذة أو الأهداف التربوية التي يجب بلوغها. وبذلك، تتمّ الإشارة أحياناً إلى ضرورة أن يكون للمعلم تطلعات كبيرة حيال التلامذة، والقدرة على تطوير المشاركة والتعاون بين التلامذة، وإرساء طريقة عمل ديمقراطية في صفّه، وإشراك التلامذة كمجموعة وكأفراد في وضع معايير عمل الصف، وتطوير مهارات التلامذة في مجال التقويم الذاتي وقدرتهم على تحديد احتياجاتهم التعلّمية، وتطوير الفكر النقدي وحل المشاكل و«الخاصية» والمسؤولية المدنية، إلخ.

٣,٣,٢- تضمين المراجع مبادئ تربوية وإجراءات عملانية:

تتضمن بعض مراجع المهارات اقتراحات تمثّل مبادئ تربوية أو تتعلّق بإجراءات عملانية يمكن أن يكون المعلم مدعواً لتطبيقها. وهذه هي مثلاً حال التطلع تجاه المعلم ليكون نموذجاً للتلامذة وإظهار القيم والمواقف والسلوكيات المنتظرة من هؤلاء، و«دعم التلامذة في مشاركتهم في هيكليات إدارة» المؤسسة أو نشاطاتها ومشاريعها، وتضمين طرق التعلُّم تمارين محدّدة ومنظّمة لتطوير الآليات (القراءة والكتابة والحساب والقواعد والإملاء والتربية البدنية، إلخ)، وتنظيم الأوقات المختلفة لحلقة معينة، وتأطير طرق تعلُّم التلامذة في استراتيجيات وإجراءات ومسائل وردود فعل عكسية متكرّرة وذات صلة، بشكل يحفّز التكامل ونقل طرق التعلّم، وتصحيح الأخطاء المرتكبة من جانب التلامذة في تواصلهم الشفهي والمكتوب، وتخطيط الأعمال في المنزل أو خارج ساعات الصف لدعم طريقة التعلُّم الصفية وتعزيزها وتوسيعها.

---

٢٠. من غير السهل اتخاذ موقف حيال تضمين مرجع مهارات خاص بالمعلمين مجموعة أسئلة معينة. في الواقع، وكما سبق وأشرنا، لا يمكن ولا يجوز وضع مرجع مهارات بصورة مجرّدة، بل يجب أن يندرج في مجموعة متلائمة من الوثائق التي تشير إلى مفهومنا الخاص بجودة التربية والاستراتيجيات التي يجب وضعها للوصول إلى هذه الغاية، منها امتلاك المعلمين للمهارات المحدّدة في المرجع. وفي حال عدم تواجد وثائق من هذا القبيل بشكل منفصل، من الضروري أن تتضمّن الوثيقة الخاصة بمرجع المهارات أجزاء تحدّد هذه المهارات، خصوصاً في ما يتعلّق بالفلسفة التربوية، مثلاً الأهداف التي يجب أن يحقّقها التلامذة، أو المهارات التي يجب إكسابهم إياها، والفلسفة التربوية التي تتضمّن الاستراتيجيات الممكنة لتحقيق الأهداف وإكساب المهارات. ونحن نرى أنّه فقط في هذا السياق يمكن حلّ المعضلات التي أشرنا إليها في الملاحظة ١٩.

الخاتمة

يتضمّن الجدول رقم ١ خلاصة حضور العناصر الأساسية لمراجع مهارات المعلمين بحسب المراجع التي تمّت دراستها. وكما نلاحظ في هذا الجدول، هناك تماه كبير بين مختلف المراجع التي تمّت دراستها. إلا أنّه تجدر الإشارة إلى أنّ «الشيطان يكمن في التفاصيل» كما يشير القول الأميركي المأثور.

في الواقع، إن كان هناك بشكل عام توافق على ضرورة تضمين مرجع المهارات هذا العنصر أو ذاك، يمكن لوصف العناصر المعنية أن يختلف من مرجع إلى آخر. وعليه، تبدو بعض الأوصاف الأميركية عامة جداً لتكون مفيدة لوضع برامج تدريب المعلمين ومنح الشهادات لهؤلاء المعلمين، ولا بد من تدخّل خبير يتولى التشغيل. وفي حين أنّ المرجع الفرنسي يخصّص مكانة بارزة لدور المعلم بصفته موظف دولة ومروجاً للغة الفرنسية، يخصّص المرجع الصادر في كيبيك مكانة مهمة للدور «الثقافي» للمعلم، مع وجود عدد وافر من المراجع التي تشير إلى ثقافة المعلم وثقافات التلامذة، وهو يدعو حتى إلى «تحويل الصف إلى وسط ثقافي»، إلخ.

وفي هذا الإطار، يبدو المرجع البريطاني الذي يتضمن ثلاثة رؤوس فصول (المواقف والمعارف والمؤهلات)، و١٦ باباً و٣٣ «معياراً» ذات وصف ومدى عام وإنما واضحة ودقيقة بما يكفي ليطبّقها المستخدم المحتمل مباشرة، كنموذج مثير للاهتمام عن قرب، حتى ولو كنّا نفضّل وضع المعايير الثلاثة والثلاثين في جدول ذات مدخل مزدوج، واحد يتضمّن ثلاثة عناوين تتناول طبيعة المهارات (المعارف والقدرات والمواقف) وآخر يتضمّن عدداً من الأبواب العملانية التي نقترح أن تشغل المربعات الاثني عشر الأولى من الجدول رقم ١ والتي تمّ وصفها في النص أعلاه، والتي ستكون بالضرورة أقلّ من المربعات الستة عشر الأصلية في المرجع البريطاني لتجنّب التكرار، علماً بأنّ بعضها يفترض إعادة صياغة.

الجدول رقم ١
خلاصة حضور العناصر الرئيسية لمراجع مهارات المعلمين وفقاً للمراجع التي تمّت دراستها

العدد	المجال	فرنسا	كيبيك	المملكة المتحدة	المجلس الوطني لمعايير التعليم المهني	كونسورسيوم الولايات الجديد لتقييم المعلمين ودعمهم	مصر
٣,١,١	إتقان المواد التي ستُعلّم	X	X	X	X	X	X
٣,١,٢	معرفة آليات التعلُّم وتطوير قدرات التلامذة	X	ضمني	X	X	X	ضمني
٣,١,٣	تنوّع التلامذة والتلامذة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	X	X	X	X	X	X
٣,١,٤	تنظيم البيئة التربوية وإدارة الصف	X	X	X	X	X	X
٣,١,٥	إتقان استراتيجيات التعليم وطرقه	X	X	X	X	X	X
٣,١,٦	تقويم طرق التعلُّم	X	X	X	X	X	X
٣,١,٧	التنسيق	X	X	X	X	X	--
٣,١,٨	الإجراءات الانعكاسية والإتقان المستمر	X	X	X	X	X	X
٣,٢,١	إتقان تقنيات المعلومات والاتصالات	X	X	X	--	ضمني	--
٣,٢,٢	إتقان لغة التعليم	X	X	X	--	--	--
٣,٢,٣	الأخلاقيات	X	X	X	--	--	X
٣,٢,٤	تخطيط التعليم	X	ضمني	X	--	X	X
٣,٣,١	التوجهات التربوية	X	X	--	X	X	X
٣,٣,٢	المسلات التربوية	X	X	--	--	--	X

لائحة المراجع

Ofsted, Success in Science, June 2008.
http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2008/june/sucinsci.pdf).

Salamé, Ramzi (1989). L'évaluation du personnel de l'enseignement : Fondements et méthodes. Québec : Université Laval (Cahiers du LABRAPS, volume 5).

National Commission on Teaching and America's Future (1996). **What Matters Most: Teaching for America's Future.**

NCATE/TEAC des États-Unis d'Amérique qui accréditent les programmes d'étude en éducation.

ISESCO,Programme d'orientation de l'ISESCO pour la formation des formateurs des écoles arabes islamiques ». 1998. Voir aussi le document publié conjointement par l'ALECSO et l'ISESCO intitulé : « Pacte moral pour les travailleurs dans la profession de l'enseignement dans le monde arabe ». Tunisie, 2003.

Kabir Shaikh, directeur de l'Institut UNESCO/UNRWA pour l'éducation, intitulée : « Learning Counts », Conférence Régionale de l'UNESCO sur l'éducation pour tous dans les pays arabes, Doha – Qatar, Février 2008.

Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, de Boeck, 1996, 3e éd. 2001.

Léopold Paquay (dir.) L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux. Paris, L'Harmattan, novembre 2004. ISBN : 2-7475-7294-3. 334 pages.

Texte complet de l'arrêté du 19 décembre 2006 et ses annexes sur le site du Ministère à l'adresse suivante :
http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm

Document de synthèse du Séminaire régional sur « Les orientations d'innovation dans le domaine de la formation initiale et continue de l'enseignant de l'éducation de base dans les États arabes » tenu au Caire – Égypte du 17 au 22 décembre 1988 et publié par l'UNESCO/EIPDAS.

« Conférence régionale arabe sur la professionnalisation de l'enseignement » tenue à Amman – Jordanie du 5 au 7 mars 1995 et dont les actes ont été publiés conjointement par la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Jordanienne et le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes.

Ministère de l'Éducation. Les standards nationaux pour l'éducation en Égypte, Volume 1. 2003.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles – Prendre le virage du succès. (Québec, 2001).

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية
استعراض للمهارات المطلوبة من المعلّم في التعليم العام*

المهارات العامة	مجالات المهارات العامة	مجالات المهارات المحددة	المعارف	الكفاءات
١. التمكن من المواد التي يعلّمها	١,١. المهارات المتعلقة ببرامج التدريس	١,١,١. برنامج التعليم لمرحلة الحضانة	التمكّن من برنامج التعليم لمرحلة الحضانة	القدرة على فهم منافع مختلف أنواع الأنشطة بالنسبة إلى النموّ المتكامل للطفل
		١,١,٢. برنامج التعليم للمرحلة الابتدائية	معرفة معمّقة للمواصفات المطلوبة لانتساب التلميذ إلى المرحلة الأولى من الابتدائي ولإتمامه هذه المرحلة	القدرة على فهم ما تقدّمه كل مادة من المواد لتحقيق النموّ المتكامل لدى الطفل وما تقدّمه كل ناحية من نواحي النموّ إلى مسيرة التعلّم
			معرفة معمّقة للمواصفات المطلوبة لانتساب التلميذ إلى المرحلة الثانية من الابتدائي ولإتمامه هذه المرحلة	القدرة على فهم ما تقدّمه كل مادة من المواد لتحقيق النموّ المتكامل لدى الطفل وما تقدّمه كل ناحية من نواحي النموّ إلى مسيرة التعلّم
		١,١,٣. برامج المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي**	معرفة معمّقة لبرامج التعليم الخاصة بالمواد المدرَّسة (طبيعة الأهداف، فحوى المواد، الأسس التعليمية وغيرها)	القدرة على فهم ما تقدّمه كل مادة من المواد إلى عملية الإعداد الإجمالية للشباب وعلى فهم الروابط القائمة بين المواد المدرَّسة في جوّ من الاستمرارية والتداخل بين المواد.

		٤,١,١. برامج التعليم الثانوي	معرفة معمّقة لبرامج الدراسة الخاصة بالموادّ المدرَّسَة (طبيعة الأهداف، فحوى الموادّ، الأسس التعليمية وغيرها).	القدرة على فهم ما تقدّمه كل مادة من الموادّ إلى عملية الإعداد الإجمالية للشباب وعلى فهم الروابط القائمة بين الموادّ المدرَّسَة في جوّ من الاستمرارية والتداخل بين المواد.
	٢,١. المهارات المرتبطة بلغة التعليم	١,٢,١. اللغة العربية ٢,٢,١. اللغة الفرنسية	إتقان لغة التعليم (العربية، الفرنسية).	القدرة على استعمال لغة التعليم بطريقة ملائمة في التعليم، مع مراعاة خصائص التلاميذ والمستوى الدراسي.
	٣,١. المهارات المتعلقة بالموادّ المدرَّسَة	١,٣,١. اللغة الأم ٢,٣,١. اللغة الثانية ٣,٣,١. الرياضيات ٤,٣,١. العلوم الطبيعية ٥,٣,١. العلوم الإنسانية ٦,٣,١. المدنيات ٧,٣,١. الفلسفة	– التمكّن من مواضيع برامج تعليم الموادّ المعتمدة كخيارات للتخصص. – معرفة معمّقة للأسس المعرفية (الإبستمولوجية) والتاريخية لهذه الموادّ ولمناهجها الخاصة ولحدودها. – التوعية على فحوى الموادّ الأخرى بما يضمن فهم دور كل منها في مسيرة الإعداد.	القدرة على تحديد موقع كل مادة بالنسبة إلى الموادّ الأخرى، وعلى إقامة روابط في ما بينها، وعلى جعل التلاميذ يفهمون مساهمة كل منها في المسيرة الإجماليّة لإعدادهم المدرسي والاجتماعي. القدرة على اعتماد موقف إيجابي حيال الموادّ المختارة وعلى نقل هذا الموقف إلى التلاميذ بروح من الانفتاح ومن دون استثناءات.

*لا يذكر هذا الجدول، أقلّه في قسمه الأوّل، المهارات المطلوبة لتدريس الموادّ التالية:
اللغات الإضافية، الرياضة، الموسيقى، الفنون التشكيلية، فنّ المسرح، التكنولوجيا والتعليم المهني، بالإضافة إلى المهارات المطلوبة من المدرّس الذي هو في مرحلة التكيف المدرسي.

** يشكل تنسيق المستويات والموادّ المدرسية موضوع تسوية ينبغي على المؤسسة المعنية التوصل إليها، بهدف توفير أكبر قدر ممكن من الاطلاع العلمي، نظراً إلى المدة الزمنية للإعداد (من حيث عدد السنين) ، كما تحدّدها الأنظمة الوطنية والخيارات المؤسساتية.

المهارات العامة	مجالات المهارات العامة	مجالات المهارات المحددة	المعارف	الكفاءات
٢. **تأمين الشروط المثلى للتعلّم**	١,٢. المهارات المرتبطة بخصائص التلاميذ	١,٠,٢. النموّ الطبيعي للطفل والمراهق	– معرفة الرهانات والمراحل المرتبطة بنموّ الطفل بين عمر الصفر والستّ سنوات وارتباطها بالقدرة الاستيعابية والحياة المدرسية. – معرفة الرهانات والمراحل المرتبطة بنموّ الطفل بين عمر الستّ سنوات والاثنتي عشرة سنة وارتباطها بالقدرة الاستيعابية والحياة المدرسية. – معرفة الرهانات والمراحل المرتبطة بنموّ الطفل بين عمر الاثنتي عشرة والثمانية عشرة سنة وارتباطها بالقدرة الاستيعابية والحياة المدرسية.	القدرة على مراقبة التصرفات الاستيعابية والاجتماعية وتحديد موقعها بالنسبة إلى «الحالة الطبيعية» من خلال استخدام بعض النماذج المرجعية.
		٢,١,٢. خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يواجهون صعوبات للتعلم أو التأقلم.	معرفة خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يواجهون صعوبات للتعلم أو التأقلم.	القدرة على مراقبة التصرفات الاستيعابية والتصرفات الاجتماعية من خلال استخدام بعض النماذج المرجعية.
		٣,١,٢. العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على نجاح التلميذ في المدرسة.	معرفة العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على نجاح التلميذ المدرسي (التحفيزات، القيم، خصائص بيئته المدرسية والعائلية والاجتماعية، وغيرها).	القدرة على الاستناد إلى مراقبة تصرفات التلميذ ومعرفة بيئته الاجتماعية لرصد الحواجز التي تعيق نجاحه المدرسي.

	٢,٢. المهارات المرتبطة بالتقويم التعليمي والإعدادي المرحلي والنهائي والتشخيصي	١,٢,٢. التقويم الإعدادي المرحلي والتقويم النهائي	معرفة أهداف ومناهج وطرائق وأدوات التقويم الإعدادي المرحلي والنهائي لما اكتسبه التلاميذ.	القدرة على إجراء تقويم إعدادي مرحلي وآخر نهائي للكفاءات (من معارف ومهارات) التي اكتسبها التلاميذ سواء بالنسبة إلى مضمون برامج التعليم أو من حيث نموّهم العاطفي والاجتماعي. القدرة على تفسير نتائج التقويم بهدف تكييف المناهج الدراسية. القدرة على رصد الحاجات النفسية عند التلاميذ، سواء بالنسبة إلى من يواجهون صعوبات أو بالنسبة إلى المتفوقين، من أجل تكييف المناهج التعليمية مع هذه المتطلبات.
		٢,٢,٢. التقويم التشخيصي	معرفة أهداف التقويم التشخيصي وأسسه.	القدرة على القيام برصد وتقويم على نحو ملائم لخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أو للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم أو التأقلم بما يسمح لهم بالتعاون بفعالية مع بقية العاملين في مجال التعليم.
	٣,٢. المهارات المرتبطة بتنظيم التعليم وتكييفه	١,٣,٢. أسس التعلم المدرسي	– معرفة الطرق التي من خلالها يكتسب الأشخاص ممّن هم في سنّ التعلم المعارف ويطوّرون مهاراتهم ويعتمدون تصرفات وسلوكاً معيّناً. – [illegible] واستراتيجيات التعليم الأكثر ملاءمةً.	

		٢,٣,٢. تنظيم التعليم	معرفة المبادئ والمقاربات التربوية والتعليمية العامة في المستوى المدرسي المختار. معرفة الخطوات التعليمية الخاصة بالموادّ المعتمدة كخيارات للتخصص. معرفة الأشكال الشائعة للموارد التعليمية ووسائل التعليم (من كتب ووسائط سمعية–بصرية، ومراكز متعددة الوسائط، والتقنيات الجديدة للمعلومات) ولما يمكن أن تقدّمه للتعليم.	القدرة على تخطيط أنشطة التعليم والتعلّم المرتبطة بأهداف برامج الدراسة على المدَيَين الطويل والقصير. القدرة على وضع استراتيجيات تعليم وإرساء أجواء تعلّم مؤاتية لاكتساب المعارف ولاستخدام العمليات الذهنية العليا وتطويرها (تطبيق المعارف لحلّ المشاكل، والقدرة على إقامة العلاقات، والقدرة على التحليل والاستخلاص، من بين أمور أخرى)، بالإضافة إلى إدماج المعارف والخبرات وتأمين التكافل في ما بينها. القدرة على اختيار واستعمال الموارد التربوية المناسبة، ولا سيما تلك التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات الجديدة. القدرة على إثارة فضول التلاميذ وتحفيزهم على التعلم والإفادة من خبرتهم وحثّهم على تطوير وسائل عمل فعالة. القدرة على نقل متطلبات واضحة ومناسبة من حيث المستوى إلى التلاميذ.
		٣,٣,٢. تكييف التعليم		القدرة على تأمين أنشطة تعليمية وتعلّمية تستجيب لمتطلبات الوضع التربوي ولخصائص التلاميذ والقدرة على تأمين حسن سيرها.

المهارات العامة	مجالات المهارات العامة	مجالات المهارات المحددة	المعارف	الكفاءات
٣. أن يدير الوضع التربوي	المهارات المرتبطة بإدارة الصفّ	١,١,٣. إدارة المجموعة	– معرفة الديناميات التي ترعى العلاقات الفردية والعلاقات الجماعية في مجتمع مصغّر، أي الصفّ المدرسيّ. – معرفة استراتيجيات تدارك الأزمات والتدخل في الأزمات التي من شأنها أن تبدّل الأجواء أو العلاقات القائمة داخل الصفّ.	– القدرة على قيادة صفّ وتأمين انضباطه، مع الإبقاء على أجواء مريحة مؤاتية لتحفيز التلميذ على التعلم. – القدرة على إقامة تواصل إيجابي مع المجموعة، والتأقلم مع ديناميتها الخاصة واللجوء إلى التفاعل الاجتماعي لتحفيز التعلم. – القدرة على احترام حقوق التلاميذ وتأمين احترامها والتعاطي معهم بطريقة عادلة وغير منحازة. – القدرة على رصد التغيرات التي تطرأ على جوّ الصفّ وتحديد أسبابها بسرعة وإدخال التصحيحات اللازمة.
		٢,١,٣. إدارة الاختلافات الفردية		– القدرة على احتضان التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلّم والتأقلم وتفهّمهم واحترامهم وتقديرهم. – القدرة على حثّ التلاميذ على التصرف بتفهم واحترام وتقبل تجاه الاختلافات الفردية والتنوع عند الآخرين والقدرة على تمييز كل أشكال التمييز ومكافحتها، ولا سيما التمييز من حيث الجنس والدين والإعاقة. – القدرة على مساعدة كل تلميذ لكي يفهم ذاته بشكل أفضل ويفهم بيئته ويواصل تحصيله العلمي بالرغم من الصعوبات التي قد يواجهها. – القدرة على استخدام التقنيات الفعالة لتغيير التصرف التي من شأنها صون كرامة التلاميذ.

المهارات العامة	مجالات المهارات العامة	مجالات المهارات المحددة	المعارف	الكفاءات
٤. أن يشارك في العمل التربوي لمجمل العاملين في حقل التعليم	١,٤. المهارات المرتبطة بالنظام المدرسي ومهنة التعليم والعلاقة بين المدرسة والمجتمع	١,٤,٤. النظام المدرسي	– معرفة النظام المدرسي وتاريخه وطريقة عمله. – معرفة القوانين والأنظمة والسياسات التي ترعى النظام المدرسي.	
		٢,١,٤. مهنة التعليم	معرفة التوجهات الوطنية والعالمية في مهنة التعليم.	القدرة على التماثل مع مهنة التعليم وعلى المساهمة في تطوّرها.
		٣,١,٤. العلاقة بين المدرسة والمجتمع	العوامل التي تؤثر على توجهات النظام المدرسي.	– القدرة على فهم تأثير النظام المدرسي على المجتمع. – القدرة على فهم الديناميات التي تؤثر على تطور النظام المدرسي. – الوعي حيال الرهانات الاجتماعية والثقافية المرتبطة بالدور المتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة في التعليم والتعلم.

	٢,٤. المهارات الشخصية البينية والاجتماعية.	١,٢,٤. العمل ضمن المجموعة		– القدرة على إقامة روابط تعاون مع بقيّة المدرسين والمحافظة عليها، من أجل تشاطر المسؤولية لجهة بلوغ الأهداف التعليمية الموصى بها للمستويات المدرسية والموادّ المعنية. – القدرة على المساهمة بشكل فعال في وضع خطط التدخل المكيّفة مع حاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أو التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم أو التأقلم وتطبيقها. – القدرة على المشاركة في تحقيق المشروع التعليمي للمدرسة وفي تحسين الظروف العامة للحياة المدرسية.
		٢,٤,٤. تقديم الدعم للتلاميذ		– القدرة على توفير الحضور والدعم والإصغاء الإيجابي للتلاميذ والسهر على سلامتهم الجسدية والمعنوية والتصرف كنموذج يقتدون به. – قدرة المعلم على إقامة روابط تعاون مع تلاميذه ومع مجمل تلاميذ المدرسة والمحافظة على هذه الروابط.
		٣,٢,٤. التعاون مع ذوي التلميذ		القدرة على إقامة روابط تعاون مع ذوي التلاميذ والمحافظة على هذه الروابط، من خلال توفير الحضور والإصغاء الإيجابي والدعم اللازم.

المهارات العامة	مجالات المهارات العامة	مجالات المهارات المحددة	المعارف	الكفاءات
٥. أن يتصرف تصرف المهني الحريص على التطور المستمر	١,٥. الهوية المهنية			– القدرة لدى المعلم على توضيح قيمه الخاصة والتربوية والمهنية وعلى إدراك العلاقة القائمة بينها وبين تصرفاته وممارساته التعليمية. – القدرة على التحليل والتفكير النقدي تجاه الممارسات التعليمية والتنظيم التربوي والسياسات المدرسية. – القدرة على المشاركة في الأبحاث التربوية وفي جهود الابتكار، بما يساهم في تقدم المعارف في حقل العمل التربوي والارتقاء به.
	٢,٥. الإحتراف المهني	١,٢,٥. التقويم الذاتي		قدرة المعلم على إلقاء نظرة نقدية على عمله التربوي بحيث يساهم في تحسينه بشكل مستمر والعمل على الاحتراف المهني بالطرق الملائمة.
		٢,٢,٥. التدريب المستمر		القدرة على المحافظة على كفاءاته المهنية وتحسينها بشكل مستمر ومتنوع.

إعداد و تدريب المعلّمين

سمير الحويك[1]

ملخّص

١. التعليم، مهنة معقدة يجب اكتسابها

«التعليم وضمان التعلُّم، قيادة الصف وإضفاء الطابع الفردي على التعليم، الحصول على الجهد المطلوب من قبل كل تلميذ وإعطاؤه الثقة بإمكانية نجاحه، وإثارة اهتمامه، وتقويم مهاراته وكشف مواهبه، ... كل هذا يتطلب تدريباً طويلاً ولا يمكن تركه للصدف أو لما يسمى بالرسالة التربوية أو بالموهبة» (MEN، BO 4/1/07).

ونعلم من جهة أخرى أن البيئة حيث يتم التعليم هي بيئة ديناميكية، يتبدّل فيها كل شيء، التلامذة والأدوات، والاحتياجات والبرامج، والقيم والتوقعات الاجتماعية، وأنّ كل دفعة تلاميذ فريدة لا تشبه أي مجموعة أخرى. لذلك لا يمكن أن يضمن تقليد المخضرمين واتباع النصائح المفيدة الطابع الاحترافي للمعلم، بل يجب تزويد المرشحين لمهنة التعليم بالقدرة على التكيف ويتم ذلك بمساعدتهم على بناء هوية مهنية أي بتطوير «وعيهم لما يميز كل ظرف واستقلاليتهم المهنية بالإضافة إلى حسّهم بالمسؤولية» (بيكرز ٢٠٠٧).

٢. بناء الهوية المهنية وتطوير الكفاءات المهنية

إن بناء الهوية المهنية يتطلب وقتاً طويلاً فلا يقتصر على مدة الإعداد لأنه لا يتم إلا « بالتواصل من قبل المعلم مع الحقائق التربوية وبامتلاكه التدريجي للكفاءات المرتبطة بممارسته لمهنته داخل صفه ومدرسته (...)، والمرتبطة بنظامه التعليمي وبيئته الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية» (MEN، Circ.، ١٧ تموز ٢٠٠١).

وبما أنّ «الظروف الحقيقية التي يجب أن يعمل فيها المحترف متغيّرة ولا تتلاءم مع الظروف التي أُعدَّ لها أو التي توقّعها هو بنفسه فيصبح من الضروري أن يتمحور الإعداد على إعطائه استقلالية مهنية كبيرة، بتنمية قدرته على مواجهة التعقيدات وإيجاد حلول للمشاكل غير المعرّفة بشكل صحيح» (لوجوندر ١٩٩٨). إن هذه القدرة على الخروج بحلول مبتكرة متكيّفة مع الأوضاع المختلفة هي ما يسمى حاليا بالكفاءة.

وتفترض الكفاءة حشد المعارف واستعمالها في الأوضاع المهنية المختلفة. إلا أنّ هذه القدرة على حشد المعارف واستعمالها بظروف مختلفة لا تتطور بصورة تلقائية ويتحتم على الإعداد أن يأخذها على عاتقه. ولما كان الإعداد في الجامعة يطغى عليه عامة التقسيم الأكاديمي المرتبط باختصاصات الأساتذة يذكرنا بيرينو بأنه «علينا إيجاد الطرق والمواقع التي تتطلب من الطالب

١. أستاذ في كلية العلوم التربوية وفي المعهد اللبناني للمربين في جامعة القديس يوسف.

حشد المعارف المرتبطة باختصاصات أكاديمية مختلفة وتوليفها واستعمالها لحل مشاكل مهنية مختلفة».

وسوزان الكعكة بـ Perremoud، تدريب الطلاب على transfert أي تطبيق المعارف في حالات مختلفة لا من خلال تناوب التعليم النظري والتعليم العملي، بل من خلال الربط الدائم بينهما من قبل كل الأساتذة والمدربين، (بيرينو، ٢٠٠٠). ويجب من ناحية ترسيخ التعليم حول أوضاع مهنية معقدة ومتنوعة ؛ معقدة لمنع ردات الفعل الآلية لدى الطلاب، ومتنوعة لتمكينهم مع الوقت من استخراج معارف أساسية ومبادئ عامة تنطبق على أوضاع متعددة؛ وقد [illegible] تطبيقها.

٤. الإعداد التمهيني

أ. على مستوى الإعداد

يكمن نجاح الإعداد المهني في استغلال المحترف للمهارات التي طورّها خلال فترة الإعداد وذلك بحرية ومن دون دعم المعدين. ومن أجل تعزيز هذا الالتزام الشخصي، يجب أولاً أن يضمن الإعداد للطالب عوامل التحفيز وهي الشعور بالسيطرة والتحكم على ما هو مطلوب والعزم الذاتي autodétermination والكفاءة (فييو ١٩٩٤، بندورا ١٩٩٧). ويجب ثانياً تأمين المرافقة اللازمة له لمساعدته على إتمام خطواته الأولى بنجاح.

على صعيد آخر،لا يمكن للإعداد أن يتخلى عن النشاطات التي تتطلب من الطالب أن يعي قيمه وتصرفاته والتزاماته وصورته لذاته الحقيقية والمثالية وأن ياخذ المواقف حيالها فهو بحاجة إلى اكتشاف نفسه كما يراه الآخرون، وخصوصاً التلامذة، واكتشاف حوافزه العميقة، واحتياجاته ورغباته الخاصة،وأن يتمرس على التأمل réflexivité. وبهدف إعداده للعمل داخل فريق الزملاء، يجب أن «يعمل على علاقته الخاصة بالتعاون، ورؤيته الخاصة بالبعد المهني للتعليم، وعلاقته الخاصة بالسلطة والآخرين، وبالمنافسة والتضامن» (غازر تورلر وبيرينو، ٢٠٠٥). وحتى يتجرأ على السير في عملية التعلم الصعبة هذه، ترى ميراي سيفالي (٢٠٠٠) أن الفرد بحاجة للشعور بالأمان ؛ ومن هنا يأتي الإصرار على تأمين علاقات انسانية مميزة في مؤسسات الإعداد، ومن هنا أيضا الاهتمام المستمر بالأشخاص وبمساعدتهم على إنجاز مشاريعهم المهنية الخاصة.

ومن ناحية أخرى، وضع الإعداد في الإطار الجامعي هو ما يضمن له الطابع المهني، لأنّ تأسيس الممارسة على المعرفة النظرية والبحث يحول دون أن يكون الإعداد فقط وصفياً وإيعازياً ورتابياً.

ب. على مستوى التدريب

كشف تقرير دولي لمنظمة اليونسكو في عام ١٩٩٧ أنّ البلدان الصناعية تتميز عن البلدان النامية في المدة الأطول للتدريب (الذي يمتد لأسابيع وليس لأيام في السنة) وباعتماد برامج التدريب بالتعاون مع المعلمين وجمعياتهم (وليس بفرض السلطات المختصة لبرنامج التدريب الذى ترتئيه).

وبناءً على ما سبق، يكون من الأجدى تبنّي نظام للإعداد المتواصل يستتبع فيه الإعداد

بالتدريب مدى الحياة، مع مرحلة انتقالية خاصة بدخول المهنة حيث تتمّ مرافقة المبتدئ بما يضمن له النجاح الذي هو في حاجة إليه، وتطوير شعوره بالتحكم بما يقوم به وبالكفاءة.

٥. المشكلتان الكبيرتان: إعداد المدربين وتقييم الإعداد

يعتبر اللجوء إلى الأساتذة الجامعيين لإعداد الطلاب معلمي المستقبل ولتدريب المعلمين أمراً غير مقنع كما هي الحال بالاستعانة بالخبراء الميدانيين. فالجامعيون غير مدربين لإعداد المعلمين، وإتقانهم لمعارفهم لا يعوّض حاجتهم إلى التدريب لإعداد غيرهم. أما الخبراء الميدانيون فيواجهون خطر جعل الإعداد مقتصراً على تعلّم «الممارسات الجيدة» وعلى التقليد والرتابة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى ابتكار حلول جديدة.

من ناحية أخرى، لا بد من التفكير مجدداً في التقويم الذي يجب ألا يقتصر عمله على اختبار الاطلاب ولا حتى على الترخيص لمؤسسات التدريب accréditation، بل يجب أن يعطى تقييم عملية التدريب processus المقدار نفسه من الأهمية المعطاة لما تنتجه هذه العملية، لأن تقييم

٦. خصائص التعليم في لبنان

يتميّز التعليم في لبنان بعدد من الخصائص التي نعرض منها ما يجب برأينا أن يأخذه الإعداد في اعتباره.

١. بما أنّه يجري تعليم المواد العلمية في غالبية الأحيان بلغة ثانية (الفرنسية أو الإنكليزية)، يجب أن يلحظ الإعداد الوسائل التي تمكّن معلمي المستقبل من امتلاك لغة التعليم بصورة كافية. وهذا يقتضي أيضاً ممن يفترض بهم تعليم اللغة العربية بأن يتعلموا كيف يعلمون التلامذة لغة لا يقيم لها عدد كبير منهم شأناً لأنها ليست لغة العلوم ولا لغة التكنولوجيا.

٢. إذا كانت مهمة تعليم مواطني المستقبل تقع على عاتق المعلمين، يجب أن يأخذ إعداد الطالب معلم المستقبل، على محمل الجد، مسألة إعدادهم بصورة تمكّنهم من الاضطلاع بهذه المهمة بشكل مناسب في بلد متعدد الطوائف شهد حروباً أهلية طويلة أدى فيها الفصل السكاني إلى تفاقم انعدام القبول بالآخر والتعصب.

٣. كيف يمكن مساعدة التلامذة على بناء علاقة إيجابية بالقراءة والكتابة في بلد يقوم فيه التقليد على ما هو شفهي وحيث لم تكن الكتابة والقراءة يوماً سوى تمرينٍ وواجبٍ مدرسي؟ وهنا يبرز تحدٍّ آخر لا يمكن أن نتركه على مسؤولية المعلمين الجدد ولمبادرتهم.

٤. يحيي منسقو المواد مجموعات المعلمين في عدد كبير من المدارس الرسمية والخاصة. ولا بد من أن يؤخذ وجودهم في الاعتبار في عملية تنظيم مرافقة المعلمين في فترة دخولهم المهنة وفي عملية تنظيم التدريب.

I- إشكالية الإعداد في مهنة التعليم

١. التعليم، مهنة معقدة قابلة للاكتساب

التعليم مهنة قابلة للاكتساب ولكن ليس خلال ممارسة المهنة. هذا ما يؤكده دفتر شروط إعداد المعلمين في المعهد الجامعي لإعداد المعلمين في فرنسا. وقد جاء فيه «إعطاء دروس وتعليم الآخرين، وتنظيم صف وتطبيق مقاربة تعليمية خاصة بكل طالب، ومطالبة التلاميذ ببذل جهود ومنحهم الثقة، وإثارة اهتمامهم، وتقويم القدرات ورصد المواهب والمساعدة على التوجيه هي أمور تتطلب إعداداً أساسياً وتدريباً معمقاً: لا يجب أن يترك شيء ليكون تحت رحمة تقلبات التفاني التربوي أو الصدفة المهنية» (MENa، ٢٠٠٧، ص. ٣).

يثبت تحليل المهمات الموكلة إلى المعلم بوضوح أنها ليست سهلة التنفيذ بل تتطلب درجة كبيرة من التحضير. فمن جهة، تكون البيئة التي يعمل فيها المعلم دينامية: أي أن كل شيء يتغير فيها، من التلامذة والأدوات إلى القيم والتوقعات الاجتماعية. ومن جهة أخرى، يندرج التعليم في إطار أهداف طويلة الامد وهامش التحرك فيها ضيق إذ إن «تبديل معارف التلامذة وكفاءاتهم وتصرفاتهم لا ينظر إليه كنتيجة فورية لعمل المعلم. فتحديدها معقد ويتطلب عمليات متراكمة وعمليات إعادة هيكلة» (فيدال ج-ب، ٢٠٠٦، ص. ٣١). كما أن لا شيء يحصل كما هو مخطط له في أي صف يزخر فيه أكثر من ٣٠ طالباً وتتصادم فيه نواياهم. فغالباً ما تحصل أمور تثير حيرة المعلم وتحرف الأهداف التي ينشدها عن مسارها. «في المهن الإنسانية، أو بعبارات أخرى التي يعتبر التواصل البشري من صلبها، يراهن المرء على بعض الأمور ويعمل في عالم الصدفة والتقلبات وسط مناخ من انعدام الفهم المزمن» (سيفالي، ١٩٩٦). وأخيراً، «يعتبر التعليم – التعلم عملية معقدة، متعددة الأبعاد، محددة في إطار، مفتوحة أمام احتمالات عدة وغير متوقعة» (ألتي، ٢٠٠٤، ص. ١٠٧).

في هذا الإطار، لا الانغماس في العمل الميداني ولا تقليد «المخضرمين من المعلمين» قادر على ضمان اتجاه المعلم نحو المهنية لأن المقاربة التعليمية لا يمكن تعلمها. كما أن «النصائح المفيدة» والإجراءات المكتسبة والتي يتشاطرها الزملاء، بالإضافة إلى الطرق البروتوكولية، غالباً ما أثبتت عدم فعاليتها إذ إنها لا تأخذ بعين الاعتبار الجو السائد في الصف والعلاقات التي تربط التلامذة ببعضهم البعض.

تحتم خصوصيات مهنة التعليم منح من يتابعون إعداداً تربوياً ليصبحوا معلمين ذوي قدرة على التكيف الذاتي من خلال تطوير «حساسية ظرفية لديهم بالإضافة إلى استقلالية كبيرة وحس بالمسؤولية حيال السبل المستعملة والنتائج المحققة» (بكرز، ٢٠٠٧، ص. ٣١). هذه هي ببضع كلمات الخطط العريضة لبرنامج إعداد المعلمين الذي لا بد من ضمان فعاليته نظراً إلى أن كل معلم يكون مسؤولاً خلال حياته العملية عن إعداد آلاف المواطنين، وعن العلاقة التي سيبنونها مع المعرفة والقيم والتقدم وأبناء وطنهم والعالم بأسره.

يجب على الإعداد أن يجعل من المعلم محترفاً، أي أن يسمح له ببناء هوية مهنية وتطوير كفاءات مهنية هي أيضاً. لذلك يكمن سر النجاح في معرفة كيف يتحقق هذا البناء والتطور مع أخذ الإطار الذي سيحدثان فيه بعين الاعتبار.

٢. خصوصيات التعليم في لبنان

على غرار كل البلدان، يتميز التعليم في لبنان ببعض الخصوصيات التي نقدم منها الأبرز، والتي يجب على الإعداد المذكور أن يأخذها بعين الاعتبار.

١. عادةً يكون التعليم بلغتين في لبنان أي أنه ينفذ بهاتين اللغتين التعليميتين: وغالباً ما تعلّم المواد العلمية باللغة الثانية (الفرنسية أو الإنكليزية). وهذا يعني أن هذا التدريب يجب أن يستدرك الأدوات التي ستسمح للمعلمين المستقبليين بإتقان اللغة التي سيعلمون فيها، لا سيما على المستوى الشفهي. وهذا يعني أيضاً أن معلمي اللغة العربية، اللغة الأم، يجب أن يتعلموا كيف يلقنون التلامذة لغة لا يقدرها عدد كبير منهم لأنها ليست لغة العلوم والتكنولوجيا.

٢. إن كان المعلمون مسؤولين عن تربية المواطنين المستقلبيين، فإن إعداد المعلمين المستقبليين يجب أن يأخذ على محمل الجد إعدادهم ليقوموا كما يجب بهذه المهمة في بلد متعدد الطوائف عاش حروباً داخلية كثيرة، وحيث ساهم الفصل الديموغرافي في أن يتفاقم التعصب وحيث يولد الاختلاف تصرفاً مختلفاً عن الانفتاح على الآخر.

٣. كيف تتم مساعدة التلامذة على أن يحققوا نتيجة إيجابية في التقويم الخطي في بلد يغلب فيه الطابع الشفهي وحيث ليست الكتابة سوى تمرين مدرسي والقراءة تكاد تكون مجرد واجب مدرسي؟ هنا يبرز تحدٍّ آخر لا يمكن تركه رهناً بمسؤولية المعلمين الجدد ومبادرتهم.

٤. يتولى منسقون إدارة فرق المعلمين في عدد كبير من المؤسسات المدرسية العامة والخاصة. ويجب أخذ وجودهم بعين الاعتبار في كل تأمل حول مرافقة المعلمين لدى بدئهم ممارسة المهنة وحول تنظيم التدريب.

٣. بناء الهوية المهنية

الهوية المهنية هي الصورة التي يملكها المعلم عن نفسه كمعلم، وتمثل تقاطعاً بين الصورة التي يملكها عن نفسه كشخص وتلك التي يملكها عن علاقته بالمعلمين ومهنة التعليم.

- « تتعلق الصورة التي يملكها عن نفسه كشخص بمعارفه التي ينسبها لنفسه ومعتقداته وتصرفاته وقيمه وكفاءاته وأهدافه ومشاريعه وطموحاته.
- تتعلق الصورة التي يملكها عن علاقته بالمعلمين ومهنة التعليم بعلاقته بمكان عمله كشخص يمتهن التربية/التعلّم، وبمسؤولياته والتلامذة وزملائه والجسم التعليمي وكل من هو فاعل في المدرسة كمؤسسة اجتماعية» (غوييه وآخرون، ٢٠٠١، ص. ٩٨).

يفضي هذا التعريف عن الهوية المهنية إلى خلاصتين. الأولى هي أن الهوية المهنية ككل هوية ومع أخذ مكوناتها الكثيرة بعين الاعتبار تشكل عملية دينامية وتفاعلية تتبلور مع الوقت ولا تنحصر بمدة الإعداد لأن «الأستاذ يصقل هوية مهنية واثقة شيئاً فشيئاً ومع الوقت وبالاحتكاك بالحقائق التربوية فقط من خلال إتقان تدريجي للكفاءات المتعلقة بممارسته مهنته في الصف أو المدرسة

أو المؤسسة التربوية وفي النظام التربوي وفي البيئة الاجتماعية والاقتصادية» (MENb، 2001)، ناهيك عن أن بناء الصورتين يتطلب، ما وراء تعلّم معرفة معينة، اكتساب خبرة اجتماعية ومهنية.

في الحقيقة، يتلقى بناء الهوية هذا تشجيعاً من بوطا ترابطية تتطلب شعوراً بالراحة النفسية congruence وشعوراً بالتجاور مع الآخرين من دون الشعور بالمواجهة معهم contiguïté (وينيكوت، ١٩٧٥). بأي حال، يتغذى بناء هذه الهوية من الاستدلال بين عمليتين مترابطتين ترابطاً وثيقاً وهما التفرد والتميز عن الآخرين identisation والتماثل مع الآخرين identification في الوقت عينه (تاب، ١٩٧٩).

ومن هنا، يفترض بالإعداد أن يحفز ليس فقط عملية التماثل من خلال اقتراح نماذج يمكن تقليدها، ولكن من خلال عملية التفرد عبر مساءلة النفس والعودة إلى الذات. ولا يمكن أن يتحقق إلا من خلال تنفيذ هذه المراحل الثلاث:

- وعي الطالب أو المبتدئ[٢] وانفتاحه على حقيقة جديدة للمهنة،
- الاكتشاف أو نية الطالب أو المبتدئ بتعميق معارفه وطرح أسئلة حولها ومقارنة مختلف الطرق المتاحة أمامه أو الطريقة التي يلجأ إليها لتحقيقه؛
- الالتزام أو نية الطالب أو المبتدئ باعتماد معارف المهنة لتحقيق هدف تثمنه بيئة الإعداد (التماثل) أو الاختيار من بين طرق مختلفة لتحقيق هدف يُعتبر متناسباً مع طموحاته الشخصية أو المهنية (التفرد) أو الطريقة التي يلجأ إليها لتحقيقه. إذاً وقبل أي شيء هذه المسألة هي مسألة التزام (commitment) يترجم في النهاية بالممارسة من خلال الاشتراك (involvement) (غوييه وآخرون، ٢٠٠١).

نرى بوضوح أن الإعداد إن كان يرمي إلى بناء هوية مهنية لا يمكنها أن تكتفي بتأمين تعلّم معرفة ما مهما كانت واسعة، وأن وضع الإعداد في إطار جامعي universitarisation لا يجب أن يحصره ببعض الدروس النظرية. فالإعداد يجب أن يحفز من يخضع له لاتخاذ مواقف واعتماد مواقف في التصرف والالتزام حيال عمل يتماشى مع خياراته. ولكن كل الخيارات والمواقف غير متجانسة في فعاليتها المتوقعة في الصف، لذلك على الطالب أو المبتدئ أن يتساءل حول الامور التالية بهدف القيام بالخيارات المناسبة:

- نظام مبادئه بالمقارنة مع نظام مبادئ المجتمع والمؤسسة المدرسية؛
- المحفزات العميقة التي تدفعه إلى الرغبة بمساعدة أمثاله على التعلم بالمقارنة مع أخلاقيات المهنة؛
- علاقته الشخصية بالمعرفة والآخرين، لا سيما الأطفال والمراهقين بالمقارنة مع الرد الذي يفترض به أن يشجع لدى التلاميذ.

تعتبر دروس علم النفس الاجتماعي ضرورية لكنها غير كافية. لذلك لا بد أن تستكمل

٢. سنستعمل مصطلح «طالب» للإشارة إلى الطالب معلم المستقبل في الإعداد، و«المبتدئ» للإشارة إلى المعلم في بداية حياته المهنية.

بلحظات مفيدة ولكن مؤلمة للعودة إلى الذات والتفكير بالآخرين حيث يتلقى الطالب معلم المستقبل مساعدة أو يستفيد من مرافقة معينة لتحقيق ذلك.

٤- تطوير الكفاءات المهنية

تعتبر الشغالة ergonomie أن ثمة فارقاً بين العمل المطلوب والعمل الحقيقي وأن هذا الفارق محتم. إذ إن الظروف الحقيقية التي يطلب فيها من المحترف التدخل بفعالية لا تتطابق أبداً مع الظروف التي تم إعداده لها أو التي توقعها بنفسه. كما أن كل الجهود الرامية إلى تعزيز المعارف الإجرائية لن تنجح يوماً في القضاء على هذا الفارق. كما أن كل عمل مهني معقد بعض الشيء يشكل «اختراعاً أصلياً» ولا يمكن أن ينحصر الإعداد بتعلّم معارف وصيغ معدّة مسبقاً. «فالإعداد يجب أن يحفز تطوير القدرة على وضع استراتيجيات تتكيف مع الوضع والسياق. لذلك يبدو من الضروري بناء الإعداد حول استقلالية مهنية أكبر تشمل القدرة على مواجهة أي طابع معقد وحل أي مشاكل أسيء تحديدها» (لوجاندر، ١٩٩٨، ص. ٣٨٢). ومن هنا لا بد من تطوير كفاءات معينة لدى الطالب معلم المستقبل أي طرق للتصرف والقدرة على [illegible] حلول مميزة تتكيف مع ظروف مختلفة يطلب منه مواجهتها.

وهكذا يطلب من عملية الإعداد أن تفهم المهارة وعملية تطويرها ونشرها، وأن تحلل عملية نقل المعارف وحشدها في إطار حل المشاكل. كما يعود لها أن تكتشف وتستعمل الظروف التي من شأنها تحفيز نقل المعارف وحشدها لدى من يخضعون للإعداد في الأوضاع المهنية.

إن كانت الكفاءة هي ما يضمن و/أو يثبت استقلالية صاحب المهنة لدى ممارسته مهنته، فلا يمكننا أن نتخيل أن تكون هذه الكفاءة ثمرة تربية أو تدريب آلي. كما لا يمكننا أن نتخيل أنها قابلة للاكتساب من خلال عملية تعلّم نظرية بحت. في الحقيقة، «يبني المتدرج المبتدئ كفاءاته تدريجياً من خلال الممارسات التي تنشأ مع الظروف. (...) فالمدرّب يلقن موارد مختلفة إدراكية واجتماعية وثقافية إلا أن المتدرج هو الذي يحشدها ويحولها إلى كفاءات» (ألتي، ٢٠٠٤، ص. ١٠٥). هل من الضروري أن نضيف بأن المتدرج لن يحشد موارده إلا إن رغب بذلك وأراده؟

يقدم فيليب بيرونو (٢٠٠٠) ثلاث فرضيات بشأن نقل المعلومات المكتسبة وحشدها:

١. يقع نقل المعلومات المكتسبة وحشدها في قلب تطوير الكفاءات. فالعمل الإدراكي الذي يقع على عاتق المهني المستقل يتطلب أولاً حشد موارده الداخلية: معارفه الإجرائية، ومعارفه النظرية والمنهجية والتكتيكية والتنظيمية وتلك التي جمعها من خبرته، ... إلخ.

٢. لا يتطور الحشد والنقل تلقائياً؛ بل يجب أن يلحظهما الإعداد. وبما أن برامج الإعداد يهيمن عليها عادةً منطق مرتبط باختصاصات المدربين لمساعدتهم على تطوير كفاءاتهم، «فلا بد من إيجاد أساليب تتعلق بدمج المعارف وجعلها متناغمة وعملية» (المرجع نفسه، ٢٠٠٠، ص. ١٦).

٣. الحشد لا يُعلّم ولكن يمكن تطويره من خلال تدريب انعكاسيréflexif وتواصل مستمر بين الجانب النظري والجانب العملي. لذلك يقترح بيرونو هذه الأحكام العملية:

– توعية التلامذة على مفهوم نقل المعارف وصعوبته؛

- مساعدتهم على بناء صورة للخبرة فكري (من خلال خبرة متمرسين حقيقيين حول طريقة القيام بذلك ليس عملياً ولكن «في الرأس»)؛
- منحهم فرصة طرح أسئلة حول سيرهم الإدراكي fonctionnement cognitif في الأوضاع المهنية؛
- تصنيف مسألة تباين الموارد التي يجب حشدها بحسب الموضوع وتكرار ذلك بالنسبة لتكاملها غير المضمون (إذ نادراً ما تكون المعارف المتوفرة قادرة على «تغطية» وضع معقد)؛
- تنظيم عمليات تدريب لحشد المعلومات المكتسبة: فالتدريب يصقل الفكرية التي تحشد الموارد المتوفرة، لكن هذا التدريب يفترض وجود حقل للتصرف يكون فيه الطالب كالممثل الذي يواجه عدة تحديات. ويجب أن يجرى الإعداد من خلال تحليل العمل في العمل (أثناء فترات التدريب) وعلى هامشه (منتدى لتحليل الممارسات، وطريقة حالة، ولعب أدوار، ... إلخ).

ليكون هذا التدريب على عملية نقل المعلومات فعالاً وليطور كفاءات مهنية، لا بد أن يجري في كل مكان لأنه «كلما نظرنا إلى فترة التدريب كـ«تجربة عملية» أو النظريات كـdoxa أو تجرد بعيد عن الواقع، وكلما تخيلنا أن هناك «إعداداً عملياً» و«إعداداً نظرياً»، تعذر علينا إيجاد حجة كافية لمواجهة الطابع المعقد لأجهزة التناوب وتنسيق الجانبين النظري والعملي» (المرجع نفسه، ٢٠٠٠، ص. ٢٠).

وقد قامت مجموعة أخصائيين بلجيكيين في التربية الطبية (فانبي وآخرون، ٢٠٠٨) بتوسيع فرضيات بيرونو وأضافت شروطاً أخرى لتطوير القدرة على نقل المعلومات. تتلخص هذه بمفهوم التعليم الموضوع في سياق أصلي الذي استعارته من مجموعة بلجيكية أخرى (فرناي وآخرون، ١٩٩٨): «يتعلق الأمر بأوضاع موضوعة في سياق معين حيث تكون البيانات معقدة ومنوعة وحيث يلعب شخص ثالث (معلم أو نظير له) دور الوسيط مما يسمح للمتعلم بأن يبني معارف يعرف وظائفها تطبيقها» (فانبيه وآخرون، ٢٠٠٨، ص. ٣٦). وقد ترجم الباحثون في التربية الطبية هذا المفهوم بخمسة تضمن تطوير القدرة على نقل المعلومات لدى التلامذة:

١. لا يمكن للطالب أن يكتسب معارف غير موضوعة في سياق ولا يفهم الغرض منها أو سياقها أو (أو حدود) استعمالها؛
٢. ترسيخ التعليم حول أوضاع مهنية معقدة ومتنوعة:
   - معقدة لمنع الطالب من تطوير شراكات وردود فعل آلية وإرغامه على الالتفاف حولها من خلال التحليل؛
   - ومتنوعة للسماح له بأن ينتج مع الوقت معارف أساسية ومبادئ عامة تطبق في ظروف مختلفة.
٣. تشجيع التفاعل مع المعلم وكل نظير له لا سيما من خلال التعاون في العمل إذ إن هذا التفاعل يحفز إعادة النظر بالأمور والنزاع الإدراكي الداخلي الضروري لدمج المعارف الجديدة في الذاكرة على المدى الطويل.
٤. تذكير التلامذة بشكل دائم عبر أمثلة ملموسة الغاية (لماذا؟) وظروف تطبيقها واستثمارها.
٥. الاهتمام دوماً بالظروف الانفعالية والتعليلية التي يدور فيها التعلّم مع اللجوء إلى دعامات

متنوعة ومثيرة للاهتمام وإجراءات تفاعلية وتشاركية.

لعل رؤية التلامذة يسبرون أغوار مكتسباتهم ويستعملون ما تعلموه كما يجب بطريقة مستقلة هو معيار الإعداد الناجح. مما يفترض أن هذا الإعداد عرف كيف يعرض عليهم «نشاطات تعلّم تسمح لهم بالاضطلاع بدور ناشط وتأسيس الظروف التي تمكنهم من تنشيط حيوية المعارف السابقة والإفصاح عنها وتقويمها» (المرجع نفسه، ٢٠٠٨، ص. ٣٧). من شأن هذه النشاطات أن تطور كفاءاتهم المهنية التي تعتبر بمثابة «مجموعة معارف وقدرات لتطبيقها وتصرفات أي أحكام فكرية معينة ضرورية لهذا التطبيق» (المجلس التربوي الاعلى، ٢٠٠٦، ص. ١٩). إن كانت الكفاءات تصقل في النشاطات المهنية، فإنه ليس من غير المجدي أن ننهي هذا القسم المتعلق بالمهارة بالتذكير بأنه «كلما رمينا إلى تطوير كفاءات، كلما ازداد الطلب على بناء معارف عالية المستوى وربط امتلاكها باكتساب فكر انعكاسي ونقدي» (فانهول، ٢٠٠٥، ص. ١٦٩).

٥. الإعداد التمهيني

اليوم ثمة توافق آراء حول الظروف التي لا بد من تأمينها لكي ينجح الإعداد في تشجيع بناء هوية مهنية.

١. يكمن معيار الإعداد المهني الناجح في استثمار المعلم المهني للكفاءات والمواقف التي تم صقلها خلال الإعداد وتكييفها بعد أن يصبح حراً من قيود الإعداد ودعم المدربين. يكشف هذا الالتزام الشخصي بعملية داخلية بالكامل عن بناء هوية ناجح. ومن المعروف أن بناء الهوية يفترض وجود أكثر من شرط لا سيما:

أ. التزام شخصي وبالتالي عامل محفز، ونعلم أنه يمكننا أن نؤمن هذا العامل من خلال تعزيز شعور القدرة على السيطرة (فيو، ١٩٩٤) والحكم الذاتي (ديسي–رايان، ١٩٩١) وتفعيل الشعور بامتلاك مهارة (باندورا، ١٩٩٧)؛

ب. مرافقة المعلم المهني المستقبلي لمساعدته على إنجاح أولى تجاربه؛

ج. اعتماد طرق تفاعلية للإشراف وطرق تشجع الحوار الحقيقي (تفادي العلاقة غير المتوازنة وما يقدمه المدرب صاحب السلطة المثبتة).

٢. التركيز على تطوير الكفاءات والمواقف يفترض تطوير الاستقلالية أيضاً ولكن لا يمكن أبداً تطوير استقلالية امرئ رغماً عنه ومن دونه. من جهة أخرى، في هذا الإعداد الذي يريد تشجيع بناء هوية مهنية، لا بد من تفادي إعطاء الأولوية لمشاريع الإعداد وهيكلياتها وآلياتها على حساب الطرق و«أساليب التصرف» لأن الإنسان بحاجة إلى تقدير وتطمينات وأمان ليحصّل تعليمه (سيفالي، ٢٠٠٠). ومن هنا تبرز ضرورة المرافقة والعلاقات بين التلامذة في أماكن الإعداد والقلق المستمر للأشخاص ولتحقيق مشاريعهم الخاصة.

٣. إن أخذت ضرورات بناء الهوية المهنية بعين الاعتبار، يكون من المثالية وضع عملية تدريب حيث الإعداد تدريب يستمر طول العمر وتتخلله فترة انتقالية «تشهد ولوج المهنة» حيث يستفيد المبتدئ من مرافقة توفر عليه الصدمات والشعور بعدم القدرة على التقدم وتضمن له النجاح الذي يحتاج إليه ليطور شعوراً بالقدرة على السيطرة وامتلاك الكفاءات والذي يشجعه على المثابرة.

٤. يمكن لإضفاء الطابع الجامعي على الإعداد أن يضمن تأمين الطابع المهني لأنه يمنعه من أن يكون وصفياً وإيعازياً ومكرراً فقط عندما يؤسس الجانب العملي على المعرفة النظرية والبحث. كما أن إضفاء هذا الطابع الجامعي على الإعداد يمكّن المعلمين من اكتساب معرفة حول المراجع التي يحتاجون إليها وبالتالي يزودهم بما يمكن أن يسمح لهم بفهم الأوضاع المدرسية وتنظيم عملهم والبحث عن كل ما هو جديد والانفتاح على البحث العلمي واستثمار نتائجه.

باختصار، يرمي الإعداد التمهيني إلى بناء هوية مهنية أي هيكلة «معرفة تعليمية» مبنية على المعارف نحو العمل والمواقف. «إنه يزعم تخطي الانقسامات التقليدية بين الإعداد الأكاديمي والمنهجي والتعليمي والعملي ... إلخ: ويهدف إلى التعالي على التجاور والفصل التقليديين في إعداد المعلمين بين مختلف المؤسسات (جامعة أو مؤسسة تدريب)، ووظائفها (إنتاج المعارف ونشرها، وبناء هوية وقدرات ...)، وأنواع الأطراف الفاعلة (معلم–باحث، منشئ مؤسساتي، منشئ ميداني) ... إلخ. وهكذا ستشهد مواجهة بين هذه الأطراف الفاعلة (...) وتحاول وضع بيانات جديدة بين المواقع التقليدية للإعداد» (لانغ، ١٩٩٩، في فانهول، ٢٠٠٥، ص. ١٦٦).

II– الإعداد

تؤكد الرسالة رقم ١٣ الصادرة عن خلية اليقظة العلمية والتكنولوجية (inrp، 2005) أن الإعداد يمتد في كل أنحاء العالم على فترة تتراوح بين ٣ و٥ أعوام وأنه يأخذ عدة أشكال ولكن ثمة توجهاً عالمياً لوضعه في الإطار الجامعي universitarisation بهدف إضفاء الطابع المهني على التعليم. ويرمي الإعداد خلال فترة التعرف على المهنة إلى إعداد الطلاب ليضطلعوا بمسؤوليتهم كمعلمين من خلال آليات تشجع اكتساب المعارف الضرورية للتعليم وبناء هوية معلم. يتعلق الأمر بإطلاق عملية طويلة تمتد إلى ما بعد دخول المهنة «وبناء أشخاص يصقلون صورة المهنة ودورهم المستقبلي الذي سيتطلب منهم تخطي التوتر ومراجعة الفروض وإعادة تصور مفاهيم معينة» (فانهول، ٢٠٠٥، ص. ١٤٩). وكل هذا يتطلب أيضاً التزاماً شخصياً قوياً من الطالب يذكرنا بما قاله فيليب ميريو «المعلم لا يُعدّ، بل هو يعدّ نفسه بنفسه» لان بناء الهوية المهنية لا يتم عبر تلقين المعرفة بل عبر اكتسابها: إذ إن المعرفة يجب أن تندمج في ثقافة المهني وتتآلف مع قدراته وقيمه وطموحاته ومواقفه.

ونجد أنفسنا مجبرين على الرد على بعض التساؤلات بسبب تأثير التعليم على الأجيال وضرورة ضمان فعالية الإعداد: كيف يتم تحفيز كل الطلاب على أن يصبحوا مسؤولين عن عملية إعدادهم؟ كيف يتم ضمان تناغم هذا الإعداد الذي يتداخل فيه بشكل مستقل ومتتالٍ فاعلون مختلفون يمثلون اختصاصات وطموحات غالباً ما لا تمت لبعضها البعض بصلة؟ كيف يتم تحفيز الطالب للعمل على الذات والعودة إليها أيضاً، الأمر الذي يعتبر ضرورياً لبناء الهوية؟ كيف يتم تشجيعهم على اكتساب معارف ضرورية للتعليم وبأي وسائل يتم ضمان «إعداد معارف عن الجانب العملي وانطلاقاً منه ولأجله وتشكيله بشكل متجدد دائماً (من قبل الطالب)» (فانهول، ٢٠٠٥، ص. ١٦٧)؟

١. تحفيز الطلاب أثناء الإعداد

بدافع القلق من تعليق عدد كبير من الطلاب عملية الإعداد وتغييرهم لتوجهم الجامعي، وبدافع الفضول لاكتشاف السبب الذي يقف وراء انخفاض الحافز لدى الطلاب مع الوقت (فكلما تقدموا في دروسهم، كلما تراجع اندفاعهم)، قامت مجموعة باحثين في جامعة شيربروك (فيو وآخرون، ٢٠٠٤) ببحث لتثبيت أثر متغيرين اثنين على اندفاع الطلاب: وهما من جهة النشاطات التربوية الخلاقة التي يقوم بها الطلاب في دروسهم، ومن جهة أخرى عدد الدورات (أو الفصول) التي يتممونها في الجامعة.

ومن بداية بحثهم، نستخلص تعريفاً مثيراً للاهتمام عن الحافز ألا وهو:«يحدد الحافز تجاه ظ تربوي كحالة دينامية تنطلق من الصورة التي يملكها الطالب عن نفسه ظ الذي يعرض عليه والذي يدفعه إلى الالتزام والمثابرة لإتمامه، بهدف تحقيق هدف ما». يفترض هذا التعريف (...) بأن الحافز لدى الطالب يتضمن ٣ عوامل محددة:

– الصورة التي يملكها عن قيمة أيظ تربوي،
– الصورة التي يملكها عن كفاءاته التي تخوله القيام به، و
– الصورة التي يملكها عن قدرته على السيطرة على سير هذا ظ» (المرجع نفسه، ٢٠٠٤، ص. ١٦٥).

تتلخص النتائج الرئيسية التي خلص بها بحثهم بما يلي:

١. ليس صحيحاً أن كل ظ تربوي خلاق (بعيد عن الدروس التي يعطيها المعلم) يثير حافزاً لدى الطلاب. فهو لا ينجح في ذلك إلا إذا تأمنت ظروف أخرى مثل مدلوليظ وأصالته وتنوعه.
٢. يعتبر التعلم بواسطة المشاريع الأكثر إفادة من قبل الطلاب الذين اطلعوا كثيراً على ظ ما والأكثر قدرة لديهم للتحكم به. وهكذا يجوز القول إن هذا ظ هو ما يعطيهم الحافز الأكبر للتعلم.
٣. يأتي التعلّم من دراسة الحالات في المرتبة الثانية. لكن الطلاب الذين يتممون غالباً هذا ظ يشعرون بأن درجة تحكّمهم به أقل.
٤. وفي المرتبة الثالثة من النشاطات التي تحفز الطالب يأتي التعلّم من المشاكل.
٥. يتراجع اهتمام الطالب بفائدة النشاطات التربوية الخلاقة وكفاءاته التي تخوله إتمامها ما إن يبدأون السنة الجامعية الثانية. ويعزى هذا التراجع إلى الحداثة في المواد والدروس.

يمكننا أن نعتبر إذاً أنه كلما اقترحت النشاطات التربوية إطاراً للأبحاث يشبه مهنتهم المستقبلية، أصبحت ذات معنى وحقيقية بنظرهم. في الحقيقة، إن كان التعلّم عبر المشاكل يبدو أقل نفعاً، فالسبب يعزى على الأرجح إلى أن «طبيعة المشاكل حتى التي تطرح على الطلاب وطرق تنفيذها التي يفرضها معلموهم تبقى أكاديمية ولا تشبه المشاكل التي سيواجهها الطلاب في ممارستهم مهنتهم» (المرجع نفسه، ٢٠٠٤، ص. ١٧٢).

ظ ظ ظ التربوي. «إن لم يدرك الطلاب منفعة النشاطات التربوية التي تتطلب منهم مشاركة نشطة، وإن لم يكونوا يشعرون بأنهم قادرون على التعلم خلال هذه النشاطات وإن لم يدركوا بأنهم يتحكمون نوعاً ما بسيرها، فإن اندفاعهم سيتأثر حتماً» (المرجع نفسه، ٢٠٠٤، ص. ١٧٤).

٢. مجموع الدراسات المتعلقة بالإعداد المهني

يعتبر كل من بيرينو ومولينى (٢٠٠٥) أن المعارف التي يرتكز عليها تحليل الممارسات المهنية تنبع إما من الممارسة وبالتالي تسمى معارف خبراء، وإما من الأبحاث وبالتالي تسمى معارف علماء. ترتكز هيكلة مجموع الدراسات في أقسام الفيزياء أو علم الأحياء أو اللغات على معارف العلماء بشكل كامل. وتصبح هذه الهيكلة أكثر صعوبة عندما يكون من المفترض بالمعارف المنبثقة عن الدراسات أن تقود عمل المتمرسين. وتكون مقاربة المتمرسين عادةً عامة أكثر ونادراً ما يكون الوضع الذي يتمنون السيطرة عليه منبثقاً من حالة نظرية واحدة أو حتى من اختصاص واحد. ومن هنا يؤكد بيرينو ومولينى أن إعداد المعلمين لا يمكنه أن يبنى لا حول معارف العلماء فقط ولا معارف الخبراء فقط. «فبناء منهاج دراسي للإعداد المهني يدعو إلى انتقاء حل وسطي بين موقفين متطرفين. الموقف الأول يدعو إلى إعداد المحترفين كباحثين من خلال تنظيم الدروس بحسب تقسيمات الواقع الخاصة بالأبحاث. (...). وفي الطرف الثاني، يمكن لعملية الإعداد أن تعتمد كل التقسيمات التي تحدث في الثقافة المهنية وتكتفي بإضافة قيمة معينة إلى معارف الخبراء: ولكن مع وضع نمط وقاعدة معينة لها وجعلها أكثر حدةً» (المرجع نفسه، ٢٠٠٥، ص. ٩٣).

في الجامعات كانت مناهج إعداد المعلمين تقليدياً تُبنى ولا تزال في نسبة ليست بقليلة من جامعات العالم بحسب تقسيمات الواقع الخاصة بالأبحاث. وتناسب هذه الطريقة خصوصاً المعلمين–الباحثين الذين لا يخرجون من مجال تخصصهم ويكتفون بإيجاد، من وقت إلى آخر، أمثلة يفترض بأنها موافقة للمحترفين. ولسوء الحظ لا تصلح معارف العلماء التي تعلّم بهذه الطريقة كأدوات مهنية للتحليل وتبقى غالباً محصورة في طبيعتها كمادة للاختبارات. في الحقيقة، لن يعرف الطلاب قط كيف يستخدمونها كمحترفين إذ لم تسنح لهم يوماً فرصة استخدامها في أوضاع مهنية حقيقية ولم يتعلموا كيف يجعلونها متناغمة مع موارد أخرى. ففيما بعد، عندما يصبحون وجهاً لوجه أمام تلامذتهم لن تتوفر لهم سوى معارف الخبراء في مهنتهم ومعارف تجاربهم لأجل التحليل وتنظيم عملهم.

ولكن تنظيم الإعداد، انطلاقاً من معارف الخبراء، يعطي الطلاب انطباعاً بأنهم يتلقون معارف سهلة الفهم ومفيدة وسريعة الحشد بالإضافة إلى أنها تعزز شعورهم بامتلاك الكفاءات. إلا أن الطلاب والمحترفين في ما بعد قد:

أ. يأخذون هذه المعارف كحقائق نهائية ويتمسكون بها وبالتالي يرفضون كل ما يناقضها؛
ب. يجدون أن أدوات التحليل تنقصهم لأن الجانب النظري هو ما يسمح بفهم الجانب العملي وتقويمه وتنظيمه ويفتح الباب أمام الإبداع: فقد كان البعض يقولون إنه ما من شيء أكثر عملياً من النظرية الجيدة.

لذلك لا بد من البحث عن حل وسطي وهيكلة المعارف بشكل وسطي بين منطق الأبحاث ومنطق العمل. وهكذا يمكن الإبقاء على التعاليم عبر الاختصاصات واستكمالها بوحدات تدريب تكون أكثر تركزاً على الجانب العملي: تدريب في موقع مسؤول Stage en responsabilité، وحدات اندماج (معارف نظرية مكتسبة)، منتدى تحليل عملي Analyse des pratiques، ومجموعات مناقشة للمشاكل المهنية. كما يمكننا أن نبني المنهاج حول مواضيع معقدة تتأتى من عدة مقاربات تخصصية ولكن «مواضيع قريبة بشكل كاف من ثقافة المحترفين ولغتهم ليتمكنوا من الاندماج

فيها، وبعيدة بشكل كاف لتشجع الابتعاد عن الذات وإعادة تنظيم الإطار والتحليل. يجب أن تكون مواضيع معرفة غير غريبة على المتمرسين من دون أن تكون مألوفة جداً بالنسبة إليهم لدرجة أنها تصبح غير قابلة للنقاش» (المرجع نفسه، ص. ٩٤).

٣. تناغم الإعداد

تظهر مقارنة بسيطة بين منهاج إعداد المعلمين ومنهاج أي إجازة تخصصية بكل وضوح التمزق الذي يقع الطالب معلم المستقبل ضحيته. غالباً ما تكون نشاطات الإعداد متنوعة (دروس، تدريب، ندوات، إلخ) وتقام بطريقة مستقلة عن بعضها البعض مما يسمح للطلاب بأن يجدوا نفسهم أمام رؤى وخطابات مختلفة ومتناقضة أحياناً عن المواضيع والممارسات نفسها. وتعطى الدروس النظرية من قبل معلمين– باحثين ليسوا على أي صلة مع المعلمين الذين يتولون التدريب والمسؤولين عن التدريب الميداني الذين يشرفون علىالأعمال التي يجب أن يضيء عليها المعلمون–الباحثون. وهكذا يتولد انطباع لدى الطالب معلم المستقبل بأن عليه ألا ينجح في عملية إعداد واحدة فحسب بل عدة عمليات واثنتين على الأقل: من جهة، مجموعة دروس نظرية لا بد من محاولة فهمها لاستخلاص ما هو مفيد ومنطقي منها؛ ومن جهة أخرى مجموعة مبادئ وتعليمات يجب احترامها في فترة التدريب. ولا تكمن المشكلة في عدم تناغم المضمون والطرق بل يكمن في تجاورها لأنه ليس من المؤكد أن الطلاب سيكونون قادرين على إيجاد الروابط بينها بنفسهم.

هو توضيح الأسباب. والسبب الأول يتعلق بإدراك المعارف: «عندما يدرك الطلاب منذ البداية ما ينتظرهم ويتلقون مساعدة ليروا كيف ترتبط الأفكار ببعضها البعض، هذا يعمق فهمهم ويسمح لهم بالاندماج والاستفادة أكثر مما يتعلمونه» (دارلينغ هاموند وآخرون، ٢٠٠٥، ص. ٣٩٧). أما السبب الثاني فيرتبط أكثر بالهوية لأن الطلاب الذين يتلقون معلومات متنافرة من مدربين مختلفين «ينتقون الأشخاص الذين يمنحونهم بعض المصداقية بناءً على معايير شخصية ويقبلون بنمط تفكير لا يوافقون عليه إلا بشكل جزئي أو يتجاهلون ما يزعجهم أو يشوش عليهم (...)، ويقنعون بترابطات منطقية محلية أو موقتة، ويبنون جزراً من الفعالية والحقيقة ويتطورون انطلاقاً منها» (ديجاردين وهنسلر، ٢٠٠٥، ص. ٢٣).

من أخذ الإجراءات التي تشجع على التعاون بين مختلف الفاعلين في الإعداد من جهة، والتي تسمح للطلاب ببناء رؤية متناغمة عن الإعداد من جهة أخرى.

ويفترض هدف التكامل والاستمرارية في المنهاج (المرجع نفسه، ٢٠٠٥):

- تفسير أهداف البرنامج العامة والخاصة،
- اختياراً مدروساً للمحتويات المفضلة،
- اختيار مقاربات تربوية وطرق تقويم ملائمة ومتناغمة مع أهداف البرنامج،
- تفكيراً حول التسلسل في المنهاج،
- تحديد المنطق التسلسلي،

– وضع نشاطات متعددة الاختصاصات Pluridisciplinarité،
– بالإضافة إلى أمور كثيرة أخرى.

لكن، ولعدة أسباب، يمثل التعاون بين أعضاء فريق الإعداد مشروعاً معقداً ذا نتائج غير مضمونة كثيراً.

أولاً إن فريق الإعداد غير موحد لأنه يتألف بالأغلب من مدربين يعملون بدوام جزئي لا تكون مشاركتهم والتزامهم إلا ثانوية. وثانياً يعتبر القرار بيد الاقلية المؤلفة من المعلمين المتفرغين فهم يقررون الخيارات ويتولون وضع البرنامج وتقويمه وإحداث تبديلات فيه. ويساهم عددهم القليل في تخفيف أثر مشاوراتهم المتكررة والمثمرة. وهكذا تنشأ مجموعات انتماء فرعية بسبب تباين مواقع المعلمين، وانتماءات المدربين المهنية والتخصصية الذين هم إما أساتذة جامعيون يتبعون مناهج أكاديمية ويكتسون طابع الباحثين وإما مدربون ميدانيون يكتسون طابع المتمرسين. ولكننا نعلم أن الديناميات بين المجموعات الفرعية تؤدي عامةً إلى ظواهر تمييز تعزز الاختلافات

في

إطار تقسيم العمل الذي تنتج عنه فرص قليلة تسنح أمام المدربين لتبادل الآراء حول مفاهيمهم ومواجهة الرأي الآخر والتآلف بالتعاون مع الفاعلين الآخرين في البرنامج، تتشكل مسافة ملموسة ونفسية واجتماعية وتساهم في المحافظة على التمييز بين المجموعات الفرعية وظاهرة القوالب الاجتماعية المنمطة» (المرجع نفسه، ص. ٢٨). وهكذا تكون المجموعات الفرعية المختلفة التي تشكل فريق الإعداد السبب في النزاعات والقدح المتبادل والبحث عن الاكتفاء الذاتي.

ضف إلى هذه الظاهرة النفسية الاجتماعية، غياب التوافق على المعارف الخاصة للتعليم والتعلم الذي يمثل صعوبة تعيق تشكل رؤية واحدة متناغمة للإعداد. فأولاً تعتبر الاختصاصات التي تزعم تقديم معارف مفيدة للتعليم كثيرة ويبث كل واحد من هذه الاختصاصات مسلمات مختلفة بالنسبة إلى التعليم– التعلّم. كما أن تثمين المعارف العملية ومعارف التجارب بشكل قوي يمثل عقبة أمام نشر المعارف المنبثقة عن الأبحاث واكتسابها. أخيراً تلعب تصورات التعليم المترسخة في ثقافة كل طالب دور مصفاة في تقبل المعارف الجديدة واكتسابها.

ويفترض التنسيق الاعتراف بالهوية المهنية لكل مجموعة وخصوصاً تثمينها واحترامها. فالاعتراف بخصوصية كل مجموعة يسمح بإبراز مواطن قوة كل مجموعة وتقديماتها. وعندما ترى كل مجموعة أنه تم الاعتراف بخصوصيتها، يمكنها عندئذ أن تدخل بثقة أكبر في عملية التنسيق. ولكن هذا الاعتراف الذي يمكنه أن يفضي إلى الإصغاء والتنسيق لا ينجح إلا من خلال التقارب

لا

في

٤. عمل الطالب على ذاته

ترمي عملية الإعداد إلى مساعدة الطالب على أن يصبح معلماً، أي أن يبني هوية خاصة به كمعلم. ونعلم أن هذا البناء يتجسد شيئاً فشيئاً ومع الوقت بالاتصال مع الحقائق الاجتماعية والمدرسية والتربوية وبحسب عملية مزدوجة دينامية وتفاعلية لتحديد الهوية. كما نعلم أن الهوية المهنية تتضمن مجموعة تصورات خاصة بكل امرئ وبالمعرفة وبالعالم وتتداخل فيها معتقدات وقيم

ومواقف بالإضافة إلى معارف وكفاءات. وبالتالي، لا يمكن لعملية الإعداد أن تقلل من النشاطات التي تتطلب وعياً ومواقف من القيم والمواقف والالتزامات وعلى صورة الأنا الحقيقية والمثالية الخاصة بالطالب. على منهاج الإعداد أن يترك مجالاً لبعض الأوقات والأماكن الضرورية لاكتشاف الذات والعمل عليها.

بالإضافة إلى ذلك، أثبت بأن المناخ الاجتماعي السائد في الصف والذي تحدده بقسمه الأكبر عمليات التفاعل بين الطلاب والمعلم يحدد بدوره درجة مشاركة الطلاب من حيث الإدراك والشعور في العمل المدرسي. وهنا يبرز سبب مهم آخر لدفع المعلمين المستقبليين إلى أن يعملوا على أنفسهم وعلى مواقفهم لا سيما الاجتماعية منها. نلحظ في هذا الإطار أن الرسالة رقم ١٣ من خلية اليقظة العلمية والتكنولوجية (inrp، 2005) قد تنبهت لعدم أخذ برامج الإعداد الأبعاد الاجتماعية النفسية الخاصة بالصفوف بعين الاعتبار.

بهدف تصحيح الوضع وضمان تركيز الإعداد على بناء الهوية، من المفيد أن يتضمّن برنامج الإعداد عملاً خاصاً بشخصية الطالب – المتدرج وأن يعتمد مقاربة سريرية وإعداد الطالب– المتدرج للتعاون المطلوب من المعلم المحترف، ممّا يتطلب عملاً فعلياً على الذات.

يقترح فيليب غينو (٢٠٠٦) استعمال شخصية المتدرج التفاعلية التي تبنى انطلاقاً من الاستبيان حول تفاعل المعلم الذي وضعه ووبلز وليفي كأداة لمساعدة الطلاب على أن تكون لهم نظرة مختلفة لأنفسهم فيبدأوا بالتغيير. كما يقترح إخضاع الطالب معلم المستقبل والتلامذة الذين سيتسقبلونه في الصف والمسؤول عن التدريب لهذا الاستبيان. فمقابلة مختلف شخصيات المعلم تسمح له بأن يرى نفسه من خلال نظرة الآخرين لا سيما التلامذة الذين سيتولى تربيتهم. فهذه

[illegible]

المحترف المشرف على العمل. ويعطي اكتشاف نظرة الآخرين المترافق مع التقويم الذاتي أثراً مزدوجاً لأن نظرة الآخرين من خلال التقويم الذاتي تتضمن بحسب دو كيتيل «قدرة على إعداد الذات وتربيتها» (دو كيتيل، ١٩٨٦) عبر الرجوع إلى الوراء والابتعاد عن الذات اللذي يتسبب بهما.

لكن العملية الارتكاسية Réflexif هي ثمرة التعلّم لأن «الأمر يتعلق بموقف وممارسة ارتكاسيين يرسيان الأسس لتحليل منهجي، منتظم، مزود بأدوات، مشرق ويحمل في طياته مفاعيل وأحكاماً وكفاءات لا تكتسب عادةً إلا من خلال تدريب مكثف ومتعمد» (بيرينو، ١٩٩٨). إذاً لا بد للإعداد أن يترك فسحات من الوقت بشكل مدة معينة للتدرب الارتكاسي لأن الرهان الفعلي لا يتعلق فقط بالتقويم الذاتي بل بمساءلة شخصية: كيف يحصل التقدم؟

يجد جان– بيار فيدال (٢٠٠٦) أنه من الضروري أن تندرج المقاربة السريرية في الإعداد لمساعدة المعلمين المستقبليين على استيضاح محفزاتهم وحاجاتهم ورغباتهم الشخصية «لأننا نصبح عميان البصيرة في علاقتنا مع الآخرين بسبب ما نحن عليه؛ ولا نكون قد قطعنا التزامنا بما نحن عليه» (سيفالي، ١٩٩٦، ص. ١١٩). ليست المشاركة النفسية محتومة فقط بل هي ضرورية لأننا لا نتلاقى مع الآخر إلا من خلال التواجد معه والصدقية. وهذه قاعدة التلاقي. ولكن علينا أن نعمل على مشاعرنا غير المناسبة للظروف كي لا يصبح الآخر رهينة تأثراتنا الأولية. فتصبح ذاتيتنا إحدى أدوات اللقاء (سيفالي، المرجع نفسه). «كما أن الأشخاص الذين نعمل معهم يذكروننا حتماً بجوهر حياتنا كنساء ورجال: بالعجز والجهل، بالجنسانية والموت، وبالتبعية» (المرجع

نفسه). فمساعدة أي شخص على فهم العلاقة التي تربطه بالمعرفة وتخصصه ومهنته وفهم كيف يطمح إلى مساعدة الآخرين على التعلم ومساعدة الأطفال أو المراهقين خصوصاً ... تجديه نفعاً ليتفادى خيبات الأمل وحتى زوال الوهم وليوفر على نفسه الصدمات وعدم القدرة على التحرك والعدوانية، ولكن خاصةً لتسمح له بالعمل بفعالية وبصفاء.

يمكن لبعض الندوات حول التحليل السريري أن تساعد على تحقيق ذلك، بالإضافة إلى طرح تساؤلات تتعلق بالهوية وحول مهنة التعليم في إطار ملف تتبعي Portfolio.

وأخيراً، انطلاقاً من الفكرة القائلة إن الشخصانية ترتبط بتاريخ ممارسة مهنة التعليم وشروطه، تصر مونيكا غاتير تورلير وفيليب بيرينو (٢٠٠٥) على العمل على التصورات Représentation المتعلقة بالتعاون في الإعداد. ولهذا الهدف، لا بد من إيجاد خطوات وآليات تسمح للطالب «بأن يصقل علاقته الشخصية بالتعاون، ورؤيته الخاصة بالمهنية في التعليم وعلاقته بالسلطة والآخرين والسيطرة والتنافس والتضامن» (المرجع نفسه، ص. ٩٩). في هذا الإطار، يقترحان بأن الآليات تساعد الطالب المتدرج على أن:

- يدرك بأن اختيار الزملاء هو حل ليس مضموناً جداً وعليه أن يتعلم أن يتعاون بحسب نوع من العقد الاجتماعي مع أشخاص لا تربطه بهم أي صلة.
- يفهم بأن التعاون ليس قيمة بحد ذاتها ولكن طريقة لتنفيذ العمل بشكل أفضل وبأن «إحسان التعاون قد يعني أولاً عدم إحسانه عندما لا يكون ضرورياً (...) وبأن التعاون غالباً ما يتوج عملية تطور طويلة (...) وبأنه لا ينجح إلا إن كانت تدعمه إرادة واضحة وعنيدة لفريق معلمين يوجهون جوهر الخطوات نحو هدف موحد» (المرجع نفسه، ص. ١٠١).
- يمتلك الأدوات النفسية الاجتماعية والأخلاقية والقانونية ذات الصلة: كالمعارف المتعلقة بعملية التأثير والقرار والتنافس ومظهر القيادة والامتثالية؛ وقيم التضامن واحترام الاستقلالية والمشاركة؛ والملكية الفكرية والمسؤولية الجماعية والسر المهني ...إلخ.
- يتعلم كيف يواجه الأزمات والنزاعات وكل ما لا يقال وينظم العمل الجماعي ويتعلم عن طريق الممارسة أن يعمل في عدة ميادين.

لكن الآخرين يشيرون إلى أن هذا الإعداد يتطلب أولاً أن يكون المكان الذي يقام فيه كمثال لأن الطلاب ليسوا عمياناً «ويفهمون جيداً شخصانية المدربين والتناقض بين ممارساتهم وكلامهم» (المرجع نفسه، ص. ١٠٤).

III- بعض آليات الإعداد

تقترح هذه الدراسة تحديد الخيارات الأساسية التي يجب أن تسهم في هيكلة منهاج إعداد يصقل [illegible]
الضروري أن نقدم أربعاً منها تمثل، من حيث عموميتها وتنوع تطبيقاتها، توجيهات منهجية تستهدف دمج الجانب النظري بالعملي وبناء هوية مهنية. وقد تمّ اختيارها بحيث تتناسب مع الفسحات الزمنية الثلاث التي تتعلق بالإعداد ألا وهي: الملف التتبعيPortfolio ودراسة الحالة Etude des cas اللذان يتعلقان بالإعداد، والتعليم الخصوصي Tutorat أي دخول المهنة وتحليل الممارسات Analyse des pratiques، المتعلق بالإعداد والتدريب.

١. البحث المهني Mémoire professionnel والملف التتبعيPortfolio

أفضت المقارنة التي قام بها ويل ميوس وليندا فان لوي وأرنو لوتوتون (٢٠٠٤) حول مختلف أنواع البحوث التي يقوم بها الطلاب في نهاية دراستهم في الإعداد المذكور إلى أربعة نماذج: دراسة الآداب العلمية أو عرض للكتب المتوفرة حول موضوع معين (نموذج لا يشارك فعلياً في إعداد الطالب)، والعلبة التعليمية Didactic box، والعمل البحثي Recherche-action والملف التتبعي. وقد بدا لهم هذا الأخير مناسباً أكثر لأنه يغطي عدة فترات من الإعداد العملي في إطارات متنوعة مما يمثل أفضلية على العمل البحثي. بالإضافة إلى ذلك، يتضمن بعداً واضحاً للتفكير والتبرير حول ممارسته وهذا الأمر يخدم أهداف الإعداد أكثر من العلبة التعليمية. يعرّف الكتّاب عن الملف التتبعي كسيرة ذاتية موسعة يظهر فيه الطالب كفاءاته في التعليم والتعلّم مع إظهار نتائج نشاطاته التعليمية والتفكير بأدائه.

إلا أن النموذج الأميركي للملف التتبعي يتميز بوضوح عن النموذج الفرنسي للبحث المهني inrp،2005. ففي الأول، نجد «سرداً للمحطات الحياتية» حيث يسرد الطالب المحطات البارزة في حياته الشخصية والمهنية مع إضفاء معنىً عليها: وهنا يكتسي الالتزام والذاتية الشخصية موقعاً مهماً. أما على العكس، يمثل البحث المهني لائحة بالبينات وجهداً نحو تنظيم المفاهيم: إنه استثمار فكري وتحليلي. «البحث الفرنسي هو عمل أكاديمي أكثر حول موضوع محصور بينما يمنح الملف التتبعي فرصة لتكوين رؤية حول موقف شامل لمربٍّ يمارس المهنة» (المرجع نفسه، ص. ١٣).

يعتبر صقل خبرة مهنية جهداً مستمراً، فكلّ الأوقات والنشاطات والأحداث التي تطبع الإعداد يمكنها أن تساهم فيه بمقدار ما أن الطلاب متحمسون للقيام به. وسواء كنا في فترة الإعداد أو في الصف أو في ندوة تحليل ميداني، يمكننا أن نحاول أن نعرف «ماذا يحدث فكرياً بالاتصال بحقيقة فعلية معينة أو بمعرفة أو نظرية تفسيرية ما؟ أي صور تصبح موضع تشكيك؟ أي توترات بين معارف مسبقة ومعان جديدة تأتي لتعكر صفو بعض المعتقدات؟ أي حقائق معاشة في الممارسة يمكن إعادة التفكير بها أو تحليلها من الناحية العلمية؟» (فانهول، ٢٠٠٥، ص. ١٧١). وهكذا يجد الملف التتبعي مكانته الحقيقية بالذات في هذا الإطار وهذا الحرص على السماح للطالب باكتساب خبرة عبر التفكير وربط الممارسة بالجانب النظري.

ويمكن اقتراح أربع فترات زمنية مفضلة لتكون موضع تحليل وكتابات: الدروس الأكاديمية، وورش العمل، وتدرّج – لا سيما التدرّج في موقع المسؤولية – واللقاءات الميدانية مع المدربين. وهكذا انطلاقاً من هذه الأوقات، يمكننا أن نتخيل عدة مواطن تفكير للتبادل الجماعي والكتابات الفردية التي لا بد من الاعتراف بجدارتها الكبيرة على مستوى تحويل المعارف إلى الذاتية وبناء فكر شخصي. ولكن «الأمر لا يتعلق لا بالدخول في تكهنات مجانية ولا معالجة مفاهيم من دون ربطها بعراقيل للنظام التثميلي أو بتناقضات بالنسبة إلى الملاحظات أو التجارب الميدانية أو في الحياة لاحقاً، ولا تعداد أعمال أو دعابات خاصة بالتدريب» (المرجع نفسه، ص. ١٧٥). يتطلب هذا التفكير مرافقة مدرب ماهر وآلية معينة مثل ندوة الاندماج Séminaire d'intégration.

إن ندوة الاندماج، كما يعبر اسمها، هي مكان يشجع على بناء الخلاصات العلمية بالمعنى الاشتقاقي للكلمة وفرصة لدمج كل العناصر المكونة للتجربة والتي تسمح بفهمها. إنها مكان مميز لإعداد معلم انعكاسي Réflexif قادر على استعمال معارف العلوم الإنسانية والاجتماعية لتحليل ممارستها وتطوير حلول مميزة للأوضاع الجديدة. وتعتبر المهمة الأولى التي تقع على عاتق المعلم المسؤول عن ندوة الاندماج مرافقة كل طالب جماعي جماعياً وفردياً لتنفيذ ملفه التتبعي.

«ينشر الملف التتبعي العلاقة التي تربط الطالب بالمعارف التي يحاول اكتسابها مع الوقت، وتطور الصور التي يكونها عن نفسه وتطور هويته. (...) وتكتسي هذه الآلية معناها في النهاية عندما تتكون وتسمح بتقدير مسيرة ونضج وتحول ذاتي بالاتصال مع معارف قديمة. ودائماً نعود إلى هذا الطابع المكوّن والأنطولوجي الخاص بالمعرفة وهذا ما يمكن للملف التتبعي أن يدعمه» (فانهول، ٢٠٠٥، ص. ١٧٥).

٢. دراسة الحالات Etude des cas

يتم اقتراح دراسة الحالات لتشجيع تطور الاستقلالية المهنية من خلال تطوير القدرة على استعمال المكتسبات في أطر مختلفة Transfert واندماج أفضل بين الجانبين النظري والعملي. يمكن أن تجرى هذه الدراسات بحسب آليات مختلفة ويمكن حتى للحالات أن تتخذ أشكالاً متنوعة. إلا أن الآليات جماعية دوماً وهذه هي حال الجلسات التي يديرها مدرب يتمتّع بمعرفة ميدانية قوية ويتقن معارف العلماء الضرورية للتحليل.

إذاً، لا بد من دفع الطلاب عبر تحليل الحالات إلى تطوير الأدوات المفهومية الضرورية للتفكير حول الممارسة وتحليلها بشكل يسمح باستخلاص معارف واضحة ومنظمة. وهنا تبرز معارف لا بد من إعادة صياغتها، وكفاءات لا بد من اكتسابها مثل الملاحظة والتحليل وحل المشاكل، ومواقف لا بد من تطويرها مثل الابتعاد عن الذات Décentration والإصغاء واحترام وجهات النظر والشجاعة على مواجهة الحالات المعقدة ... إلخ (لوجاندر، ١٩٩٨).

يتم تنويع الحالات التي لا بد من دراستها بحسب حاجات تقديم أمثلة على نظرية ما أو خلق سوابق للممارسة وتقديم نماذج ممارسات أو دعم اكتساب الكفاءات. وحالياً تتوجه مراكز الإعداد أكثر نحو تشكيل بنوك لحالات تمثل أوضاع مدرسية يمكن أن يواجهها الطلاب في فترات التدرّج.

تشبه هذه التقنية كثيراً في أهدافها وآلياتها تحليل الممارسات Analyse des pratiques الذي سندرسه بشكل تفصيلي أكثر.

٣. الدروس الموجهة Tutorat

في خلاصة حول الدروس الموجهة في إعداد المعلمين، يحدد سيباستيان كالياس ومارك دوران (٢٠٠٠) وظائف المدرس الذي يدير الدروس الموجهة تجاه المعلمين في بداية حياتهم المهنية: «المساعدة على تكوين كفاءات تعليمية، دعم تطوير الهوية المهنية وتسهيل الولوج إلى ثقافة مهنية» (المرجع نفسه، ص. ١٦٥).

إلا أن الدراسات الميدانية (فيوليه، ٢٠٠٥) تظهر أن المدرسين الذين يتولون الدروس الموجهة يهتمون «بتقديم حلول» بالقدر نفسه الذي يهتمون به «بالمساعدة على طرح أسئلة حول الممارسة» أو «تلبية توقعات المتدرج». ونلاحظ أن تدخلات المدرس الذي يتولى الدروس الموجهة تتأرجح بين اتجاهين: المساعدة مقابل التقييم، والنقل Transfert مقابل البعث على التفكير، المساعدة على التعليم مقابل المساعدة على تعلم التعليم.

مع أخذ أهداف الدروس الموجهة بعين الاعتبار، لا يمكن تركها تتحول إلى مجرد إشراف تقليدي يتمحور حول منطق ترشيد تقني ويحبذ النقل المباشر والصريح نوعاً ما لتصرفات محددة مسبقاً ومنزوعة من سياقها. «يولد هذا النموذج إدراكاً ركيكاً للتعليم بربطه بتراكم تصرفات ومعارف وتقنيات منزوعة من سياقها وقابلة للنقل» (فيوليه، ٢٠٠٥، ص. ١٥٧). لتفادي هذه العقبة، لا بد من الإدراك بأن المعلم الجيد ليس بالضرورة جيداً في الدروس الموجهة ولا بد من تدريب مدرسين يعطون دروساً موجهة، من دون أن يكونوا محضرين جيداً ومطلعين على تنوع الوظائف التي تقع على عاتقهم والطابع المتجدد الذي تكتسيه. فهم بحاجة إلى تعلم طرق إسداء النصائح واكتساب كفاءات التواصل ومرونة وتكيف وتوضيح لبداهتهم وتحليل ارتكاسي للأوضاع (المرجع نفسه).

ويسمح تجاور أوقات العمل والتفكير والأعمال الجديدة للمعلم المستقبلي بقياس الفارق بين النظريات المعتمدة والمعلنة رسمياً والنظريات التي يضعها قيد الممارسة. بالإضافة إلى ذلك، «وحده تصرف مسهل من قبل المدرب يسمح بهذا الالتزام في أحكام التحكم بالمهنة مع تفادي التصرفات الدفاعية والمبررة» (بيكيرز، ٢٠٠٧، ص. ٣٤).

٤. تحليل الممارسات

لا يعني النجاح في مهنة التعليم في أوضاع محددة تكرار تصرفات مكتسبة بطريقة ميكانيكية، ولكنه يعني امتلاك قدرة على إنتاج ردود أكثر تعلقاً بتنوع الأوضاع التي تتم مواجهتها. تكتسب هذه الاستقلالية عبر تعزيز الخبرة المهنية حيث إن تحليل الممارسات يعتبر الأداة المفضلة لهذا التعزيز.

هذا الأخير هو كناية عن تحليل ممارسات معاشة ومختبرة ومطبقة وطوعية من قبل كل شخص؛ لكن هذه التحليلات تجرى عبر «آثار عملية» مثل دراسة حالة مكتوبة ونص سردي وشريط فيديو وتسجيل صوتي... ويتولى تقديم الممارسة وتحليلها الشخص الذي طبقها ثم يتناول أترابه الكلام لطرح أسئلة حول ما قيل وتوضيحه ومقابلته بممارسات قريبة منه ومعاشة. أما المدرب فيساعد على توجيه التحليل بواسطة أدوات مفهومية. «هذه خطوات مدعمة بمراجع نظرية تصبح

أدوات معرفة تسمح بتعريف ممارسة المعلم وتجسيدها بكلمات وقراءتها بشكل مختلف وإعادة تأطيرها» (ألتي، ٢٠٠٤، ص. ١٠٣). في ما يتعلق بالمتمرس الذي يعرف الوضع والممارسات، إنه بحاجة لأترابه ولمدرب وشبكة نصوص ليفهم عمله ويعيد تكوين فهمه للوضع وللعمل المذكور. وهكذا يطور «معرفة التحليل» لديه ويتوصل إلى ممارسة ارتكاسية يعتبرها بيرينو «شرطاً لبقاء الأشخاص في هذه المهنة الصعبة».

إن دور المدرب هام أيضاً ويسهم بشبكات نصوص نظرية وأدوات نظرية لإعادة التفكير بما حصل وتفسيره وإعادة تكوينه. وهذا ليس بمثابة وصفة أو نصح أو خصوصاً حكم تقويمي. تقول مارغريت ألتي إن «دوره يشبه دور الوسيط» الذي يستقبل ويصغي ويظهر تعاطفه ويكون حاضراً ويوحي بالاحترام. كما يتعلم كيف يدير تحليلاً ولا يقوم به بالنيابة عن المجموعة» (المرجع نفسه، ص. ١٠٨). وبما أن هذا المحلل يتعين عليه تقديم المساعدة، فلا يمكنه أن يشارك في عملية التقويم المؤسساتية. ثمة ثلاث طرق لتحليل الممارسات (فيتورسكي، ٢٠٠٣):

أ– إحداها تندرج في منطق تطوير الهوية وتحليل العلاقة العاطفية بين المرء والوضع المعاش من خلال العمل على الهوية «المعاشة».

ب– تندرج الطريقة الثانية في منطق تطوير الكفاءات وتتركز على التعليم وعلى العلاقة بين المعلم والطالب وتعمل على الهوية «المختبرة».

ج– أما الثالثة فتندرج في منطق نقل المعارف وترمي إلى بناء ممارسات منظمة بحسب معارف تعليمية وتعمل على الهوية «المعروفة».

في الحقيقة يحتاج الإعداد إلى هذه الطرق الثلاث التي تكمل التحليل (والتي تسميها ألتي على التوالي المقاربة السريرية والتربوية والتعليمية) لأن التعليم هو عمل المعلم في صف بكل أبعاده التعليمية والتربوية والتفاعلية والعاطفية...

تؤكد مارتين لوغان (MENc, 2002) أن تحليل الممارسات يمكن أن يستعمل في التدريب طيلة الحياة المهنية. كما أن برنار كورنو (MENd، 2002) المسؤول الميداني المعاون لوزير التربية الفرنسي يعتبر أن تحليل الممارسات يجب أن يندرج في كل أبعاد الإعداد لأنه في آن معاً:

– موضوع إعداد يسمح باكتساب قواعد التحليل الارتكاسي.

– طريقة إعداد تخدم إعداد المعلمين بنواحيها الأخرى: تطويع الجانب النظري والعملي، تحسين الصور التي تعطى عن المهنة، العمل ضمن فريق ومشاركة الآخرين والتفكير معهم، إلخ.

– أداة لحل المصاعب: حل المشاكل المهنية وتحسين المواقف المهنية ...

تدفع هذه الآلية بالمرء إلى تحليل وضعه وموقفه وخياراته، والإضاءة على مقاربته التعليمية من خلال التحليل. كما أنها موجودة بقوة ولا بد من أن تؤخذ كل الإجراءات الضرورية لتفادي زعزعتها، مما يدعو إلى الحاجة إلى الاستعانة بمدربين محترفين.

IV- التدريب

كثيرة هي الأعمال التي سلطت الضوء على وجود علاقة إيجابية بين تدريب المعلمين والنتائج التي يعطيها التلاميذ. مما لا يفاجئ إطلاقاً بأن نرى الاتحاد الاوروبي يجعل من تدريب المعلمين إحدى أولوياته الثلاث. بالاضافة إلى ذلك، مع أخذ التغيرات المستمرة والتوقعات الاجتماعية بعين الاعتبار ومن جهة أخرى والطابع المستمر لبناء الهوية المهنية من جهة أخرى، نميل إلى التفكير بأنه حتى إن كان التدريب يجب أن يستمر طيلة الحياة بعد الإعداد، فيحق للمعلم بالمرافقة خلال السنتين الأوليين أو السنوات الثلاث الأولى، أي خلال فترة دخوله في المهنة.

١. مرافقة دخول المهنة

على المعلم المبتدئ أن يتعلم لدى دخوله الصف كيف يتأقلم مع وضعه الجديد ويتسلم مسؤولية صف (أو عدة صفوف غالباً) وبرنامج (أو عدة برامج) في جو جديد عليه. وعليه أن يتعلم كيف يكيف معارفه التخصصية مع حقيقة الوضع ويدير الصف ويندمج مع المعلمين ويفهم خصائص جوّه المهني... لا بد من أن يتلقى مساعدة ليتفادى الفشل الحتمي إن لم يكن يحظى بمرافقة مناسبة خلال فترة كافية.

تمتد فترة دخول المهنة على مدى سنتين أو ثلاث يستفيد فيها المعلم من فترات تدريب تتراوح بين أسبوعين وثلاثة في السنة. في بعض البلدان والفترات، يستفيد المعلم من مرافقة تتخذ عدة أشكال: المناوبة بين مساعدة جماعية وفردية، فترات تدريب، تبادل مع المعلمين لا سيما الأكثر خبرة، وتحليل الممارسات...

وقد اتضح أنه لا بد من توفير بعض الأشخاص الموارد، من بينهم معلم مرافق يمكنه أن يساعد المعلم الجديد ويكون موجوداً بقربه لأي مساعدة سريعة. على هؤلاء الأشخاص الموارد أن يتمتعوا بقدرة الإصغاء والتحليل (قبل إسداء النصح أو التقويم) وبقدرة المساعدة على تحديد الأسئلة والطلب وتحليل الحاجات ولعب دور «الوسيط» أو «الموجه» نحو محاورين جيدين (MENe ،2001).

ولتنجح هذه المرافقة لا بد أن يتبعها استقبال حار ينمي لدى القادم الجديد شعوراً بالانتماء إلى المؤسسة مما سيمنحه الطاقة التي سيحتاج إليها في جهوده للتأقلم.

٢. التدريب

تعتبر دراسة أدارتها اليونسكو ونفذها يوغيف أبراهام أن «كل الأعمال المركزة على تحسين المدرسة وتحسين الجسم التعليمي على المستوى المهني» تدخل ضمن التدريب في الحقل المدرسي. (يوغيف، ١٩٩٧، ص. ١٤٥)

كما أن مذكرة صادرة عن وزارة التربية الوطنية في فرنسا (MENe،2001) بتاريخ ١٧ تموز ٢٠٠١ تحدد أن التدريب:

أ. يجب أن يندرج ضمن دينامية لامتلاك المهنية تدريجياً وبشكل دائم والاستفادة من الدراسات.

ب. يجب أن يسمح للمعلم بتجديد كفاءاته التخصصية وتطويرها وتحسين أدائه كمعلم في الصف والمؤسسة والنظام التربوي والجو الذي يعيش فيه؛
ج. يجب أن يسمح له بالاستفادة من شهادات جامعية تثبت الكفاءات المكتسبة والانفتاح على مجالات أخرى لتوسيع آفاقه إن كان يرغب في ذلك.

نلاحظ بوضوح أن هذه الأهداف لا تتوافق فقط مع الحاجات المؤسساتية وإنّما الحاجة إلى التطور الشخصي هي أيضاً تؤخذ بعين الاعتبار. وتقترح مذكرة أخرى صادرة عن الوزارة نفسها بتاريخ ١٨ أكتوبر/ تشرين الأول ٢٠٠٧:

– تعزيز البعد الجامعي للتدريب المهني لأخذ ضرورة تحديث المعارف وتقدم الأبحاث بعين الاعتبار في مجال التخصصات والتربية.
– توفير التكنولوجيات التعليمية والأدوات التربوية والتوثيق الضروري MENf, 2007.

تختلف مدة برامج التدريب ومحتواها بين البلدان الصناعية والبلدان النامية (يوغيف، ١٩٩٧). ففي البلدان الصناعية، يمتد التدريب أسابيع لا بل أشهراً بمعدل لقاءً أو لقاءين في الأسبوع وتتمحور البرامج التي تقرر بالتنسيق مع المعلمين وروابطهم حول مواضيع متنوعة تمتد من استعمال تقنيات المعلومات والتواصل في المدرسة (TICE) في العمل ضمن فرق إلى التربية المتعددة الثقافات. وفي البلدان النامية، تتقلص المدة في أفضل الحالات إلى يومين أو ثلاثة في السنة ويُقرر مضمون البرنامج من قبل السلطات المختصة: التدريب يلبي فقط حاجات المؤسسة.

يعزو كاتب التقرير هذه الاختلافات إلى اختلافات ثقافية اجتماعية. ففي البلدان الصناعية، يكون الإعداد طويلاً ويعتبر المعلمون محترفين مستقلين قادرين على تحديد حاجاتهم. أما في البلدان النامية فيعتبر المعلمون الذين ليسوا مهنيين كثيراً كموظفي دولة يفترض بهم الالتزام بالتوجيهات الوطنية. ويخشى يوغيف ان تتسع الهوة بين البلدان الصناعية والبلدان النامية على المستوى التربوي إن لم تسع البلدان النامية إلى إضفاء الطابع المهني على المعلمين ومنحهم استقلالية أكبر.

يقول كاتب التقرير إن ثلاثة عوامل تحدد تطور التدريب (المرجع نفسه، ص. ١٥٣–١٥٤):

– العامل الديموغرافي: وقد تطور التدريب في البلدان الصغيرة والمتوسطة الحجم.
– العامل السياسي: تميل الأنظمة الديمقراطية أكثر إلى إطلاق برامج التدريب لأن اعتماد استراتيجية للإعداد في الحقل المدرسي يرغم على نزع الطابع المركزي عن النظام التربوي ومنح بعض السلطات للمدارس والمعلمين. وهذا يستلزم إذاً مناخاً ديمقراطياً على المستوى المدرسي وفي المدرسة أيضاً في العلاقات بين مدير المؤسسة والمعلمين والتلامذة والتنسيق بين المعلمين نفسهم.
– العامل الثقافي: يفترض وجود سياسة تدريب حداً أدنى من الاعتراف بالقدرات المهنية للمعلمين والاستقلالية التي تنتج عنها. « يسمح الاعتراف بالتعليم كمهنة للتدريب بمنح مسؤوليات أكبر للمعلمين» (المرجع نفسه).

– العامل المالي: إن كان صحيحاً أن التدريب يكلف الكثير على المستوى الوطني، فقد لحظ يوغيف أن دراسة أعدتها منظمة العمل الدولية تشير إلى أن أخذ عامل الكلفة فقط بعين الاعتبار في تعزيز الإعداد قد يزيد من النفقات على المدى الطويل، بحيث إنّ قدرات اليد العاملة تتحوّل وتتغيّر.

من المريح أن نلحظ أنه عندما تنجح خطوات إضفاء الطابع المهني على المهنة، فإن لبنان سيتمتع بالعوامل الأساسية التي تحدد تطور التدريب، وعندها يمكننا أن نطمح إلى إن يخرج لبنان من دائرة البلدان النامية على الأقل، على هذا المستوى.

٣. التدريب مدى الحياة

يغطي التدريب مدى الحياة lifelong learning الإعداد الرسمي وغير الرسمي. أحياناً يستبدل هذا المصطلح بعبارة lifewide learning التي تشمل كافة النشاطات التي يقوم بها المعلم ولها تأثير على تطوره.

ويبدو أن مجتمع المعلومات أو المعرفة هو دعامة للتدريب مدى الحياة، إذ لو أراد المرء أن يحسّن إدارة هذا الكم الهائل وغير المتناسق للمعارف فعلية أن يطور ليس فقط معرفة عامة بل أيضاً معرفة عملية ومعرفة ذاتية. يفترض هذا التدريب:

– زيادة تجربة المعلم لأجل الابتكار وذلك منذ شبابه.
– تطوير موقف تساؤلي يقوده إلى بناء خياراته الحياتية ومعارفه الشخصية.
– تطوير كفاءات لتعلم التعليم (كروس، ٢٠٠٤).

إن تطوير هذه الدرايات والعمل في التعليم يجب أن يكون ضمن الإعداد، إلا أن الفريق المتعدد الجنسيات الذي كلفه الاتحاد الأوروبي بالقيام بدراسة دولية مقارنة حول التدريب مدى الحياة يأسف لعدم وجود كتابات حول هذا الموضوع وأكد بأنه «لا يوجد في أي بلد مثل واضح وبديهي عن التدريب مدى الحياة في إعداد المعلمين» (كروس، ص. ١٨٣). ولكننا نجده في التدريب وهنا ترد بعض آليات هذا التدريب:

– برنامج تربية على وسائل الإعلام واستعمال تقنيات المعلومات والتواصل (TIC).
– الملف التتبعي (أو البحث المهني) الذي تحدد فيه هيكلية ملاحظة الذات ويطور موقف مستمر لطرح تساؤلات حول الممارسة.

وبهدف جعل الإعداد شاملاً لتحضير المعلمين المستقبليين على التدريب مدى الحياة، أنهت المجموعة هذه الدراسة الاستكشافية الأولى بثلاثة أنواع من الاقتراحات:

١– آليات مستعرضة مثل تطوير روح نقدية مع تشجيع التفاعل والتبادل واعتماد إجراءات فعالة للتعليم وزيادة الندوات وجلسات الأعمال العملية...
٢– آليات مؤسساتية مثل زيادة التركيز على الطابع المهني، وتطويع الإعداد والتدريب واستعمال موارد معلومات منوعة...
٣– محتويات جديدة لتطوير تعلم التعليم وتعليم التعليم: تشجيع التعليم عن بعد والاستعمال التربوي للتكنولوجيات الجديدة (المرجع نفسه، ص. ١٨٤).

يقترح ليوبولد باكي (٢٠٠٥، ص. ١١٩–١٢٠) لتحويل المدرسة إلى منظمة تعليمية بعض الركائز التنظيمية التي يبدو لنا أنها تتماشى تماماً مع تطوير التدريب مدى الحياة:

- تشجيع النقاش والتشاور والمشاركة؛
- تشجيع المشاريع حيث تتداخل الاختصاصات؛
- تشجيع وصف الممارسات وتحليلها: تحفيز المعلمين على مراقبة بعضهم البعض؛ وتخصيص الوقت لهيكلة تدوين التجارب: تدوين الآليات؛
- إجراء عمليات تقويم داخلي للممارسات والآليات وآثارها؛ منح الفرق والأفراد وسائل تحليل الكوابت والرتابة الدفاعية وطرق التقدم؛
- تشجيع الاستقلالية والمساءلة من خلال تقويم للمعلمين يفضي إلى أولويات للتدريب من بين أمور أخرى.

«من المهم أن تحشد الفرق التعليمية في المشاريع الفردية والجماعية لأن المعلمين يطورون كفاءات مهنية عبر مشاريع كهذه بالذات خلال حياتهم المهنية» (باكي، ٢٠٠٥، ص. ١٢٠).

V- مشكلتان رئيستان: إعداد المدربين وتقويم الإعداد

إن كان تطور بلد ما على علاقة مباشرة بقيمة التربية التي يتلقاها الجيل الشاب، وإن كان بالتالي لا بد من تدريب المعلمين جيداً على ممارسة مهنتهم، فمن الضروري أن ينعموا أيضاً بإعداد ملائم. لسوء الحظ، إن كان هناك معاهد لإعداد المعلمين، فليس هناك إطلاقاً أي معهد لإعداد المدربين. كما أن التقويم الذي يشكل موطن قوة في أي مشروع يطمح إلى النجاح نادراً ما يبرز في برامج الإعداد إن لم يكن لاختبار الطلاب وغربلتهم: حتى المنهاج نفسه نادراً ما يقوّم بشكل آلي ومنتظم. نحن أيضاً خصصنا هذا القسم لتسليط الضوء على هاتين المشكلتين: إعداد المدربين وتقويم الإعداد.

١. المدربون وإعدادهم

تعترف كل التقارير الدولية (يوغيف، ١٩٩٧، وكاسبار، ٢٠٠٢) بوجود نقص في المدربين المتخصصين، وأن اللجوء إلى الأساتذة الجامعيين لا يحل المشكلة إلا في جزء منها بما أنهم لم يدرّبوا لإعداد معلمين لأن الإعداد يحمل في طياته قدراً أكبر من المعارف التي لا بد من نقلها، وهكذا فإن تخصص الأستاذ الجامعي يبدو غير كاف لهذه المهمة. وعلى العكس، لا يبدو أن اللجوء إلى الخبراء الميدانيين لإعداد زملائهم يعطي المزيد من الفعالية لهذه العملية التي ترتكز على تقليد «الممارسات الصحيحة» وتطبيقها.

وتعترف التقارير نفسها أن ليس هناك الكثير من المؤسسات المتخصصة في إعداد المدربين من حول العالم. ولكن يُتفق على الإقرار عادةً بأن كفاءات مدرب المعلمين تبنى حول ثلاثة مواقع أساسية:

- معلم،
- مدرب راشدين، و
- مرافق لبناء الهوية المهنية.

في الحقيقة، تبرز تجربة الممارسة التعليمية الأولى كأهم من يتولى إعداد المعلمين المستقبليين. ومهما كانت المادة التي يعلمها المدرب والدور والمهمة اللتان تقعان على عاتقه في هذا الإعداد، فيجب عليه دائماً أن يفسر المعارف النظرية التي يعرضها بالأمثلة الميدانية ذات الصلة ويجيب على أسئلة الطلاب من خلالها لأنه يخسر مصداقيته بنظرهم إن لم يفعل ذلك. يؤكد المجلس التربوي الأعلى على أن «المعرفة الميدانية للمعلمين الباحثين الذين يشاركون في إعداد المعلمين لا يمكنها أن تنحصر بماضيهم كطلاب: فتعاليمهم يجب أن تنطلق من علاقة وثيقة بالحقائق الميدانية» (المجلس التربوي الاعلى، ٢٠٠٦، ص. ١٧).

مدربو المعلمين هم مدربو راشدين: ويبلغ هؤلاء الراشدون مرحلة الإعداد بشخصية معينة لكل واحد منهم ومواقف راسخة وحساسيات ومشاريع يريد تحقيقها وتتعلق بتوقعات محددة. ضف إلى ذلك أن فارق العمر القليل بينهم وبين المدرب يشرع رفض تسلط هذا الأخير عليهم فيفرضون عليه أن يعاملهم كأترابه. بأي حال، كشف بحث دومينيك فيوليه (٢٠٠٥) أن:

- المدرسين الذين يتولون الدروس الموجهة يعتبرون أنه عليهم أن يعطوا الأولوية لكفاءاتهم العلائقية كي ينجحوا في مهامهم؛
- العلاقات بين المدرس الذي يتولى الدروس الموجهة والمعلم هي علاقات «زمالة» (٥١٪) و «ودية» (٢٤٪).

في هذا السياق بالذات، يُدعى المدرب إلى العمل. فعليه التعامل مع متعاملين أكثر منه مع طلاب وعلى نبرة خطابه وطريقته وأهداف برنامجه أن تثبت هذا التعامل.

تعني مساعدة شخص على بناء هوية مرافقته لتطوير استقلاليته مع الحرص على أن يتفادى زعزعة الاستقرار واللجوء إلى مواقف دفاعية. وتعني كذلك إرساء علاقة ثقة وعقد إعداد والتصميم على إجراء هذا التطور المستقل مع المحافظة على القدرة على التلقي والإصغاء والمساعدة والاحترام. كما تعني إظهار التطابق مع الغير والإصرار على بعض الحاجات. نجد هذه الأخيرة في دور المدرس الذي يتولى الدروس الموجهة ومن يدير تحليل الممارسات أو ندوات الاندماج للتحضير لوضع الملف التتبعي.

من جهة أخرى، يعتمد نجاح الإعداد على تناغم برنامجه والتنسيق بين كل الشركاء لا سيما مختلف أنواع المدربين. أثبتت الدراسات ذلك ونحن أتينا على ذكره ولكن لنذكّر بأن التمني بحصول عمل تعاوني بين الفاعلين على أنواعهم (أساتذة جامعيين، معلم–باحث، معلم مدرب، مدرب ميداني) «يحمل آثاراً ملائكية أو سذاجة لأن النزاعات والتوترات (...) تعبر عن انقسامات أساسية لجهة الممارسات وفلسفة العلوم تتخطى نوايا الفاعلين الحسنة» (كالياس ودوران، ٢٠٠٠، ص. ١٥٠).

كل من يريد أن يكون مدرباً أو يقول إنه كذلك ليس مدرباً في الحقيقة. وحتى الساعة، ما من شهادة أكاديمية تمنح هذه الدرجة. كما أن كل المواد المتعلقة بإعداد المعلمين توصي بوضع أسس لإعداد المدربين. ولكن إن كان الإعداد في العمل يبدو الحل المتوفر الوحيد، فلا بد من وضعه في نظام وجعله منهجياً أكثر وإدارته وتزويده بأدوات. ومن هنا، إليكم ببعض التوصيات التي اخترناها من كتابات ليوبولد باكيه (٢٠٠٥) وبيار كاسبار (٢٠٠٢):

١. تفادي تحديد «شخصيات نمطية» Profil type للمدربين. لا بد من الارتكاز على ممارسات تحليل العمل وتطوره، وأمثولات مستخلصة من تجارب مشتركة. يجب الابتعاد عن السعي إلى تحقيق أهداف محددة وفورية والتركيز على تحديد «المسيرة نحو المهنية» للمدربين وخلق ديناميات تطوير كفاءاتهم الفردية والجماعية يشارك فيها كل الفاعلين.
٢. يشكل الالتزام بالإعداد «خطوة فردية مرتبطة بمشروع مهني يمثل دائماً مشروع حياة وتصويراً للماضي وطموحاً للمستقبل» (كاسبار، ٢٠٠٢، ص. ٤٤). لذا لا بد من تفادي تحويل إدارة الإعداد إلى عملية مستقلة عن المرء الذي يختار الالتزام بها.
٣. تفادي ربط الإعداد حصراً بالدراسات لأنه «إن كان من الضروري فهم أي قسم يمكن للأبحاث أن تضيفه إلى إعداد المدربين، لا بد أيضاً من تسليط الضوء على الجزء الذي لا يتعلق بهذه المقاربة المبنية على الأبحاث، ولكن على خطوات أخرى مبنية مثلاً على تحليل الممارسات وتبادل التجارب (...) وعمليات التوجه نحو المهنية» (كاسبار، ٢٠٠٢، ص. ١٦).
٤. الطلب من كل معلم – باحث يشارك في الإعداد أن يحدد مشروعه الأكاديمي الفردي لخمس سنوات على أن تبرز فيه الأولويات التي ينشدها في مجال الأبحاث والتعليم والخدمات.
٥. يمكن الاستفادة من آليات متنوعة لتأمين التدريب للمدربين: تشجيع الولوج إلى الأبحاث ودعمه وتطويره؛ تطوير «أقطاب للأبحاث والتفكير»، تحت شكل شبكات تجمع شركاء مختلفين حول تحليل المهنية التعليمية وتعمل على تبادل المكتسبات وضمان نقلها؛ تدوين بروتوكولات للاختبارات والأمثولات التي استخلصت والاستكشافات التي تحققت؛ دمج التكنولوجيات وآثارها؛ التعليم عن بعد؛ العمل التعاوني عن طريق الأبحاث–الاعمال في مجالات تقويم الموارد التربوية وتحليلها وإدراكها وتطبيقها؛ ضمان تعدد اللغات لدى المدربين لتسهيل انتقالهم إلى المستوى الدولي؛ ...
٦. من خلال إدارة العاملين، بث دينامية في فريق المدربين باتجاه مشاريع مبتكرة وتعزيز التطور المهني لكل مدرب. نعتبر أن الإدارة الذكية والعقلانية للحركة والحياة العملية يمكنها أن تنتج كفاءات وتوالياً لبرامج التدريب.
٧. تضمين وثيقة–عقد المدرب تفاصيل عن مهمته وأولوياته ليس فقط في ما يتعلق بالالتزام في العمل ولكن بالتطوير المهني أيضاً.

لا بد في النهاية من خلق حقل للتفكير والعمل بحيث يكون من الممكن «إضفاء قوة على مهنة المدرب، وبناء ثقافة وهوية مشتركتين للمدربين وتطوير الإقرار الوطني الشرعي الذي يطمحون إليه» (المرجع نفسه، ص. ٣٤).

٢. تقويم الإعداد

حدد الاتحاد الأوروبي تطوير أنظمة التقويم والاعتماد الخاصة إعداد المعلمين وتدريبهم كأحد المحاور الأولوية لتحسين إعداد المعلمين وهي أحد الأهداف الثلاثة الرئيسية لعملية لشبونة (EURYDICE, 2006). وفي نيسان ٢٠٠٧، شكلت في فرنسا لجنة وطنية لتقويم إعداد المعلمين عبر مرسوم وقع عليه رئيس الوزراء (٢ ،JORF /٠٧/٥). ففي كل مكان، يفرض البحث عن الفعالية

البحث عن الطرق لتثبيت النشاطات والمشاريع أو تنظيمها. ثمة ميل أيضاً لوضع مرجعيات للكفاءات وتحديد المعايير التي تسمح بإجراء التقويم بهدف التفويض و/أو التثبيت.

وهنا لا بد أن نحدد بأن التفويض هو عملية تحكم من خلالها السلطات التشريعية والمهنية إن كانت مؤسسة أو برنامج ما قد بلغ معايير النوعية المحددة مسبقاً للسماح له بتقديم إعداد وشهادات عند اللزوم. تفترض هذه الإجراءات وجود هيئة خارجية لتقوم بتقويم المؤسسة أو البرنامج.

منذ تسعينات القرن العشرين، تبدلت طريقة تقويم الإعداد، أقله في البلدان الصناعية بما أنه يتوقع منه ألا يمنح التفويض فقط بل يصلح لفهم العملية وتحسينها. عندما لا يتم الحكم إلا على النتائج أو المنتج النهائي، لا يمكننا أن نفهم أسباب الفشل ولا النجاح. وهكذا فإن التقويم للتأكد من صحة «المنتجات» فقط قد تراجع لصالح التقويم المرتكز على العملية والذي يأخذ بعين الاعتبار آراء الأشخاص المعنيين بالبرنامج موضوع التقويم ومشاغلهم وقيمهم وتوقعاتهم. هذا النموذج التقويمي يعني أن «الشخص الذي يتولى التقويم يعتبر عملية التربية مشروعاً معقداً يمنح دوراً مهماً لتفاعل مختلف الفاعلين والعناصر» (بوتان وآخرون، ٢٠٠٧). ويتم التركيز على الخبرة المباشرة للاشخاص الذين تربطهم صلة بالنشاطات والمكان الذي يعنى بالتقويم وعلى البرنامج وتأسيسه وتوطينه وسيره.

بالنظر إلى أثر برامج الإعداد والتدريب حول الممارسة التعليمية التي تحدد بدورها بقسم كبير نجاح الطلاب في التعلّم، يصبح تقويمهم النظامي ضرورياً. وبالتالي يصبح ضمان صلاحيته مصدر قلق شرعي يفسر اللجوء إلى التقويم المزدوج الخارجي والداخلي وتعددية الأدوات المستعملة (انظر الوثيقة المرفقة تقييم الإعداد في الاتحاد الاوروبي). لذا لتضمن المؤسسات المدرسية تقويمها الداخلي، عليها أن تتمتع بعدد من الكفاءات في مجال الأبحاث لتكون قادرة على الحكم على برامج التدريب لديها (يوغيف، ١٩٩٧). بأي حال منذ بضع سنوات، ثمة إصرار على وظيفة الأبحاث لدى المعلمين والحاجة إلى إعدادهم على ذلك.

إن تثبيت Titularisation أي شخص يؤكّد بأنه يتقن كل الكفاءات المهنية المطلوبة. ولكن في عدد كبير من البلدان، ما زال التثبيت المرتكز على إتقان مواد البرنامج معمولاً به. وقليلة هي البلدان التي يرتكز فيها التثبيت على تقويم مكتسبات الكفاءات النهائية المحددة في المعايير. يمكننا تفادي تقويم كفاءات الشخص المعني في أي وضع تعليمي حقيقي لأن هذا العمل مكلف من حيث الوقت والموارد البشرية والمال، كما يمكننا تفاديه حرصاً على العدالة بما أن إعداد المعلمين هو «الإعداد المهني الوحيد الذي يتم الحكم عليه وفقاً للأداء المهني اللاحق لطلابه» (كوشران– سميث م.، ٢٠٠٥، ص. ١٧). ولكن التوجه الحالي يميل نحو التقويم المزدوج النظري والعملي في مؤسسات الإعداد وميدانياً. وهو يتضمن اختبارات نظرية ولكن أيضاً اختبار كفاءة مهنية يرتكز من بين أمور أخرى على:

- الملف التتبعي (أو البحث المهني) للطالب الذي يقدمه أمام لجنة الحكم؛
- ملف الكفاءات الذي يثبت كم يتقن الطالب الكفاءات المنتظرة بنهاية فترة الإعداد. هذا الملف يسهل إعادة تكوين مسيرة الإعداد خلال فترة دخول المهنة من خلال لفت الانتباه إلى مجموع الكفاءات التي يجب تعزيزها.

خطرات نهائية

تتطلب هيكلة إعداد المعلمين التمهيني المزج بين حاجتين متناقضتين على ما يبدو: حاجة إلى العقلانية وحاجة إلى العملانية. وفي لبنان، لا يمكن وضع هيكلية إعداد لا تأخذ بعين الاعتبار رهانات التعايش بين قطاعي التعليم والإعداد العام والخاص، بالإضافة إلى ضرورة العقلانية والتوصل إلى نتائج.

لا يمكن للإعداد المهني أن يكتفي بالإعداد: بل عليه أن يمتد مدى الحياة. كما لا يمكن إضفاء الطابع المهني على التعليم من دون وضع الإعداد في الإطار الجامعي universitarisation بل أن تكون هذه الخطوة الأخيرة على اتصال مباشر بالهوية المهنية، وأن تضمن تناغم هذا الإعداد من خلال دفع كل فئات المدربين إلى التعاون. في هذه الظروف، يعود إلينا أن نجد الردود المناسبة لعدد من الاسئلة، منها: ماذا عن معاهد إعداد المعلمين غير الملحقة بأي جامعة؟ كيف توضع عملية تفويض فريدة وملائمة وتؤمَّن الهيكلية والوثائق المرجعية التي هي بحاجة إليها؟ كيف يُضمّن فريق المدربين منسقي المواد العاملين في المؤسسات التربوية العامة والخاصة؟ كيف تُدار مرافقة دخول المهنة والتدريب؟ بانتظار إيجاد الإجابات الملائمة، فإن الجامعات مدعوة إلى جعل إعداد المعلمين والمدربين موضوع دراسات وأبحاث.

مرفق: تقويم الإعداد في الاتحاد الاوروبي

EURYDICE الوثيقة المرجع: المفوضية الاوروبية، ،

ضمان نوعية إعداد المعلمين في أوروبا، ٢٠٠٦

	الإعداد		التدريب
	التقويم الخارجي	التقويم الداخلي	تفويض و/أو تقويم
الهيئات المسؤولة	– هيئة/لجنة تقويمية (١٦) – هيئة مستقلة تعمل لصالح السلطات العامة (١٢)	– إدارة (١٥) – لجنة تقويمية على مستوى المؤسسة (١٤) – مجلس إدارة المؤسسة (٨)	– هيئة أو لجنة تقويمية (٧) – وزارة التربية (١٠) – هيئة مستقلة تعمل لصالح السلطات العامة (٥)
شخصية المقيمين	– خبراء في التقويم (٢٣) – زملاء (١٨)	– إدارة (٢٠) – جسم تعليمي (٢٠) – طلاب (٢٠)	
وثائق رسمية يجب استعمالها لوضع المعايير	– قانون حول التعليم العالي (١٩) – تنظيمات/توجيهات بشأن مضمون الإعداد (١٣) – معايير كفاءة للمعلمين المستقبليين (١٣) – لائحة بمعايير التقويم (٢٤) – مؤشرات وطنية: عدد الطلاب لكل مدرب، نتائج الطلاب، ... (١١)	– قانون حول التعليم العالي (١٨) – تنظيمات/توجيهات بشأن مضمون الإعداد (١٠) – معايير كفاءة للمعلمين المستقبليين (١٢) – توجيهات/لائحة معايير للتقويم الداخلي (١٦) – لائحة معايير للتقويم الخارجي (١٣) – تقرير حول نتائج التقويم الخارجي (١٤) – مؤشرات وطنية: عدد الطلاب لكل مدرب، نتائج الطلاب، ... (١٢)	

موضوع التقويم	– إجراءات تقويم داخلية – مضمون برنامج الإعداد – طرق تعليمية – ممارسات تقويم الطلاب – توازن بين الإعداد المهني والإعداد العام – تدريب في الحقل المدرسي – شراكة مع المدارس – إدارة الموارد البشرية – عدد الطلاب لكل مدرب – نتائج الطلاب – مواقف الطلاب (حوافز) – رأي الطلاب بالإعداد – بنى تحتية (مكتبات، حواسيب...)	– مضمون برنامج الإعداد – طرق تعليمية – ممارسات تقويم الطلاب – توازن بين الإعداد المهني والإعداد العام – تدريب في الحقل المدرسي – شراكات مع المدارس – إدارة الموارد البشرية – عدد الطلاب لكل مدرب – نتائج الطلاب – مواقف الطلاب (حوافز) – رأي الطلاب بالإعداد – بنى تحتية (مكتبات، حواسيب...)	– مضمون التدريب – طرق تربوية – كفاءة المدربين – رأي المشاركين حول التدريب المتبع – بنى تحتية
إجراءات وأدوات مستعملة	تتضمن الزيارات الميدانية: – لقاءات أو تحقيقات مع الإدارة – لقاءات أو تحقيقات مع الهيئة التعليمية أو الإدارية – لقاءات أو تحقيقات مع التلاميذ – ملاحظات في صالات الدروس – تقويم نتائج التقويم الداخلي	– لقاءات أو تحقيقات مع الإدارة – لقاءات أو تحقيقات مع الهيئة التعليمية أو الإدارية – لقاءات أو تحقيقات مع التلاميذ – ملاحظات في صالات الدروس	**تقويم/ تفويض خارجي يتضمن** – زيارات للمواقع (١٢) – تحليل تقارير التقويم (١٩) – مراجعة وثائق مرجعية أخرى (١٣) **تقويم داخلي** (١٧)
تواتر التقويم	– فترات ثابتة (تختلف بحسب البلدان بين ٣ و٦ سنوات) (١٧) – فترات متغيرة بحسب المؤسسات أو البرامج (١١) – تقويم وحيد للتفويض الأول (١)	– تواتر تحدده التنظيمات السنوية (١٠) كل ٣ إلى ١٠ سنوات بحسب البلدان (١٣) – تواتر غير محدد من قبل التنظيمات (١١)	– تواتر تحدده التنظيمات (السنوية أو كل ٣/٤/٥/٦ سنوات) (١٤) – لا تنظيمات

نتائج التقويم على المؤسسة/ فرع الإعداد	– التأثير على (اعادة) التفويض – التأثير على التمويل – وضع خطة للتحسين من قبل كل مؤسسة في حال كانت النتائج سيئة – تقويم جديد في حال كانت النتائج سيئة	– وضع خطة للتحسين من قبل المؤسسة (١٢)	
نشر نتائج التقويم وقدرة الوصول إليها	– للإدارة (٢٨) – للهيئة الأكاديمية (٢٢) – للتلاميذ (٢٠) – للمدارس التي ترتبط بشراكة مع المؤسسة (١٥) – نشر تقارير لتقويم كل مؤسسة/ فرع (٢٠)	– للهيئة الأكاديمية (١١) – للتلاميذ (١١) – نشر تقارير تقويم كل مؤسسة/ فرع (٧)	

تمثل الأرقام الواردة بين مزدوجين عدد بلدان الاتحاد الاوروبي حيث إن هذه الآلية «ملزمة» أو «موصى بها». أما الآليات التي لا تتبعها أرقام فتطبق عملياً على كل البلدان (إشارة إلى أن بلجيكا تمثل بلدين شأنها شأن المملكة المتحدة...).

لائحة المراجع

أبو رجيلي، سوزان، ٢٠٠١، تقييم برامج إعداد المعلمين، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، إعداد المعلمين فى البلدان العربية، بيروت، (ص،٢٣٦-٢١١).

بوزين الدين، أمل ٢٠٠١، آلية تقييم أداء المعلمين وتقنياته، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، إعداد المعلمين فى البلدان العربية، بيروت، (ص، ٢٥٠-٢٣٧).

حمود، رفيقة ٢٠٠١، الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، إعداد المعلمين فى البلدان العربية، بيروت، (ص- ١٩٨١).

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية، ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين، عمان تشرين الثاني ١٩٩٥.

Altet M., (2004), L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action, *Education permanente* N° 160-2004-3, (pp.101-110)

Altet M., (1999), Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé, Le Groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-La-Loire, *Recherche et Formation* N°31-1999, (pp.31-52)

Angrist & Lavy, 2001, Does Teacher Training Affect Pupil Learning ? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools – *Journal of Labor Economics*, 19, 2, 343-69

Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company

Beckers J. (2007), Vers une démarche d'évaluation-conseil en formation initiale d'enseignants, *Les dossiers des sciences de l'éducation N°18,*(pp.29-38)

Boutin, G., Wood J., Lebrun N., (2007), Repenser nos modes d'évaluation en formation des enseignants : l'apport du modèle naturaliste-réflexif, http://www.inrp.fr/Acces/biennale/5biennale/Contrib/Long/L62.htm

Brisard E., Menter I and Smith I, (2006), Discourses of partnership in initial teacher education in Scotland: current configurations and tensions, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29, N°1, February 2006 (pp.49-66)

Caspar, P., (2002) *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM,* Rapport au ministre français de l'éducation nationale (mars 2002)

Caspar, P., (2003), *La formation initiale et continue des maîtres*, Rapport au ministre français de l'éducation nationale, France, Fév. 2003)

Chaliès S. et Durand M., (2000), Note de synthèse, L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants, *Recherche et Formation* N°35-2000, (pp.145-180)

Cifali, M., (1996), Démarche clinique, formation et écriture, dans Paquay L., Altet et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* ? De Booeck Université, (p. 119-135)

Cifali, M., (2000), L'envers et l'endroit d'une « obligation de résultats », intervention au *Colloque « L'obligation de résultats en éducation »*, Montréal, 3-6 oct. 2000

Cochran-Smith M., (2005), Studying Teacher Education. What Marylin Cochran-Smith know and need to know, *Journal of Teacher Education*, vol.56, n°4, 2005)

Commission des communautés européennes (2007), Communication de la commission au Conseil et au Parlement européen, *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*, Bruxelles, 3/8/2007, COM(2007) 392 final

Cros F., (2004), La formation initiale des enseignants et la formation tout au long de la vie. Une étude comparative internationale, *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, N° 136, mars 2004, (pp.174-186)

Deci, E.-L. & Ryan, R.-M., (1991), A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.*). Nebraska Symposium on Motivation* 1990. Lincoln: University of Nebraska Press, (p 237-288)

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P. et al., (2005), The design of teacher education programs, Dans Hammerness, K., Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (dir.): *How teachers learn and develop*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, (p.390-441)

De Ketele, J.-M., (1986), L'évaluation du savoir-être, in De Ketele J.-M., (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* ?, Bruxelles : De Boeck : Wesmael, (p.179-208)

Desjardin, J. et Hensler, H, (2005), Contexte de la formation des enseignants – regard sur les stustures et les acteurs, U. de Sherbrooke, *Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?, Montpellier, REF, 15-16 setp.* (p.22-34)

EURYDICE (2006), Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*

Fernay, M., Noel, B. Parmentier, Ph., et al., (1998), *L'étudiant-apprenant* (grille de lecture pour l'enseignant universitaire), Bruxelles : De Boeck Université

Genoud P., (2006), Le regard des élèves, : un rapport à la formation initiale des enseignants, *Recherche et Formation* N°52-2006, (pp.117-130)

Gohier C., Anadon M., Bouchard Y et al., (2001), La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant dans le curriculum en formation des maîtres : l'évaluation examinée, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°6, Québec, (pp.93-104)

Gondrand H., (2004), La mémoire des pratiques, Son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs d'école en formation initiale, *Recherche et Formation N°47-*2004, (pp.127-140)

Haut conseil de l'éducation (2006), *Recommandations pour la formation des maîtres,* Gouvernement français

Inrp, (2005), La formation des enseignants, *Cellule veille scientifique et technologique, Lettre n°13*, déc.2005, http://www.inrp.fr/vst

JORF (Journal Officiel de la République française), N°102 du 2 mai 2007, *Décret n° 2007-643 du 30 avril 2007 relatif à la Commission nationale d'évaluation de la formation des maîtres*.

Legendre, M.-F., (1998), Pratique réflexive et étude de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres, Revue des sciences de l'éducation, Montréal, vol.XXIV, n°2, (p.379-406)

Maulini, O. et Perrenoud, P., (2005), La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle, U. de Genève, *Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?, Montpellier, REF, 15-16 setp.* (p.92-110)

Meeus W., Van Loo L. et Lobotton A., (2004), The Bachelor's thesis in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, vol.27, n°3, oct.2004

MENa, France, Bulletin Officiel (4 janvier 2007), *Cahier des charges de la formation des maîtres*

MENb, France, EduSCOL, (17 juillet 2001) *Circulaire relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation*, Direction générale de l'enseignement scolaire, 07/01/2008

MENc, France, EDUSCOL, (2002),Le Guen Martine, Analyse des pratiques lors de l'entrée dans le métier, in *Actes du séminaire « L'Analyse des pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier »,* Paris, 23-24 janv.2002

MENd, France, EDUSCOL, (2002), Cornu Bernard, , intervention in *Actes du séminaire « L'Analyse des pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier »*, Paris, 23-24 janv.2002

MENe, France, EduSCOL, Direction générale de l'enseignement scolaire (17 juillet 2001) *Cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés*

MENf, France, EduSCOL, Direction générale de l'enseignement scolaire (18 oct 2007),

Evolution du dispositif de formation continue des enseignants du 1er et du 2nd degrés et des conseillers principaux d'éducation

MEN, France, Bulletin Officiel (1er mars 2007), *Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres*

Paquay L. (2005), Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante, ? De l'utopie à la réalité !, *European Journal of Teacher Education, Vol.28, N°2, June* , (pp 111-128)

Paquay L. (2006), Former des enseignants professionnels. Enjeux, stratégies , perspectives, *Les défis de la profession d'enseignant dans une société en mutation*, USJ, Beyrouth, (pp.43-66)

Paquay, L., Parmentier, P. Van Nieuwenhoven, C., (2005), Quand l'université prend en charge la formation pédagogique obligatoire des enseignants de l'enseignement supérieur, (U. Louvain-la-Neuve, *Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?, Montpellier, REF, 15-16 setp.* (p.111-126)

Perrenoud, Ph., (1998), *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Conférence, U. de Genève, Fac de Psychologie et des Sciences humaines

Perrenoud P., (2000), Mobiliser ses acquis : Où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, *Recherche et Formation* N°35-2000, (pp.9-23)

Perrenoud P. et Gather Thurler M., (2005), Coopération entre enseignants, La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ?, *Recherche et Formation* N°49-2005, (pp.91-105)

Tap, P., (1979), L'identification est-elle une aliénation de l'identité ?, In *Identité individuelle et personnalisation*, P. Tap (dir.) Toulouse, Privat, (p.237-250)

Vanhulle, S., (2005), Didactique des savoirs professionnels et portfolio : vers une communauté de recherche élargie ?, U. de Genève, *Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?, Montpellier, REF, 15-16 setp.* (p.149-180)

Vanpee D., Godin V. et Lebrun M., (2008), Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active, *Pédagogie médicale*, Fév. 2008, Vol 9 N°1, (p.32-41)

Viau, R., (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck

Viau R., Joly J. et Bédard D., (2004), La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices, Sherbrooke, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXX, n°1, (pp.136-176)

Vidal J-P., (2006), De l'inévitable et nécessaire recours à la clinique dans la formation des enseignants, pour réintroduire le sujet, *CONNEXIONS* 85/2006-1, (pp.111-129)

Violet D., (2005), Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres, *Recherche et Formation* N°50-2005, (pp.117-131)

Winnicott, D., (1975), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard

Wittorski R., 2003, *Analyse de pratiques et professionnalisation*, Rennes, IUFM

Yogev A., (1997), La formation continue des enseignants en milieu scolaire dans les pays en développement et dans les pays industrialisés : étude comparée des politiques, *Perspectives* (Unesco), Vol .XXVII, n°1, mars 1997, (pp 139-172)

القانون وتمهين التعليم

جورجيت سلامة[1]

ملخص

القانون غير قادر على فعل كلِّ شيءٍ أو على تغيير كلِّ شيء. لكن يمكن للقانون أن يمنع أو يوجب في القانون. فهناك قواعد خاصة تحكم الدخول في مهنة التعليم وممارستها. إنّ لمحةً سريعة على هذه القواعد تشير إلى أن القانون يمنح التعليم كلّ الصفات التي تقترن بأيّ مهنة كاملة. بالإضافة إلى ذلك، لا يمكن اعتبار مساهمة القانون في تمهين التعليم على أنّها «ترفع» التعليم إلى مستوى المهنة. لكن، يمكن اعتبارها تجديداً للمعايير التي تحكم التعليم بهدف «تمهيني».

كون الميادين التشريعية واسعة، ستكتفي هذه الدراسة بطرح بعض أوجه المساهمة التي يمكن تقديمها على مستوى الإعداد لمهنة التعليم وظروف ممارستها.

I- التمهين والإعداد للتعليم:

يمكن أن تبرز مساهمة القانون في مرحلتي الإعداد والتدريب على السواء.

إصلاح مقتضيات الإعداد

في لبنان. بالفعل، في المدارس الرسمية والخاصة على السواء، ليس مطلوب من المعلّم في الوقت الحالي إعداداً خاصاً تمهينياً يخوّله التعليم: إجازة في أي مجال تخصصي تفي بالغرض.

على أن يشكّل هذا الإعداد جزءاً من البعد التربوي لمهنة التعليم. علاوةً على الإعداد الذي ليس إلاّ الحد الأدنى المطلوب لممارسة مهنة التعليم، من المستحسن منح مكافأة على مستوى الترقية والأجر لكلّ من تعمّق في الإعداد. أخيراً، يُرجى لو يُلزم القانون مدراء المدارس، كما المعلّمين، بإعداد خاص، يسمح لهم بقيادة مشروع تربوي وبإدارة الهيئة التعليمية الخاصة بمدرستهم.

بهدف ضمان تمتّع المدراء والمعلمين بالإعداد المذكور آنفاً ونظراً إلى «تعطّل الدور التربوي»، نقترح أن يتمّ وضع الإعداد في الإطار الجامعي من خلال القانون. إنّه الطريق الذي سلكته العديد من النماذج الأجنبية لتمهين التعليم: إدراج إعداد المعلّمين في الإطار الجامعي من شأنه أن يمنح التعليم نطاقاً أوسع للبحوث والتفكير، وبالتالي يساهم في تطوير تمهينه، أي في تماشيه مع المعايير والنماذج الأكثر «تقدّماً». في هذا الإطار، يمكن للمراجع الجديدة التي أعدّها الباحثون

---

١. أستاذة في الجامعة اللبنانية وجامعة الروح القدس وجامعة نيس (فرنسا)، ومستشارة قانونية.

الإقرار بحق فاعل بالتدريب

بانتظار تجديد الهيئة التعليمية بفعل الإعداد التمهيني، يُعتبر التدريب وسيلةً فعّالة لتحسين كفاءات المعلّمين ودرايتهم بشكل تدريجي. بالإضافة إلى ذلك، يشكّل التدريب عنصراً أساسياً لتحقيق التمهين كنظام، حيث يمكن للمعلّم أن يصبح أكثر فأكثر مستقلاً وأن يكون في حالة مستمرة من التعلّم/التكيّف والمشاركة في إعداد المشروع التربوي الخاص بالمؤسّسة التي يمارس فيها التعليم.

أولاً، حدّد القانون أطراً تسمح بتأمين التدريب لمعلّمي القطاع العام من خلال مركز التطوير [illegible] خاصة. ثانياً، لا يؤمّن القانون الوضعي حتى اليوم، للقطاعين الخاص والعام على السواء، ظروفاً تسمح التحاق كافة المعلّمين بدورات تدريبية. فالتدريب ليس حقاً لصالح المعلّم كما أن أنّه ليس واجباً على المدرسة.

يمكن بالتالي إعادة النظر في هذا الإطار القانوني. لا يمكن للتدريب أن يأخذ شكل واجب قانوني، أقلّه بالنسبة إلى المعلّم، إذ إن الالتحاق بالدورات التدريبية يخضع لإرادة الأخير. لكنّ يمكن للقانون أن يؤيّد التدريب من خلال إقرانه ببعض المنافع المادية، خصوصاً على مستوى الترقية وسلّم الأجور. أيضاً، يمكن للقانون أن يشارك في ترويج ثقافة التدريب من خلال ضمان [illegible] بهذا الحق (عدد ساعات التدريب المسموح به خلال كلّ سنة مدرسيّة، الوسائل المعتمدة والسلطات المخوّلة بالموافقة على مشروع التدريب...) وإيجاد مناوب عن المعلّم المتدرّب ومنحه تعويضاً. يجب ألا يكون التدريب سبباً لحرمان المعلّم الملتحق بدورة تدريبية من دخل معيّن.

II- التمهين وظروف ممارسة التعليم:

طوّر المشرّع قانوناً خاصاً بالتعليم يجدر الإقرار بقيمته وضمان فعاليّته قبل أن يفكّر الأخصائيون في مجال التعليم بتنظيم مهنة التعليم.

تطوير فعالية القانون الخاص بالتعليم وضمانه

يتضمّن القانون الوضعي قواعد خاصة تحكم مهنة التعليم. فهو يختلف عن قانون العمل وقانون الوظيفة العامة. خير دليل على ذلك هو القانون الصادر في ١٥ حزيران ١٩٥٦ (الخاص بالقطاع الخاص) والقانون الصادر في ٣ آب ١٩٨٢ (الخاص بالقطاع العام). هما يعكسان أخذ القانون بعين الاعتبار خصائص مهنة التعليم. يجدر بالتالي الإقرار بقيمة هذا القانون خصوصاً على مستوى تحديد وقت العمل وتنظيمه أو حتى على مستوى استقرار الوظيفة. تحدّد هذه الأحكام الخاصة الظروف التي يتعذّر من دونها تأمين تعليم محترف، أي ذات نوعيّة.

بالإضافة إلى ذلك، يضمن القانون للمعلّم شُروطاً مادية تسمح له بممارسة عمله بكرامة، كمهنة كاملة. يُحدّد حدّ أدنى للدخل من خلال تحديد النصوص لسلّم أجور يأخذ بعين الاعتبار مستوى التعليم الذي يُقدّم والأقدمية. هذا إلى جانب الإعانات العائلية أو بدل النقل أو حتى الصناديق التي تُنشأ بموجب القانون لتنظيم التضامن ما بين المعلّمين.

يمكن تحسين هذا النظام من خلال زيادة الأجور مثلاً. لكن هذه المبادرة رهن بالإرادة السياسية أكثر منها بالتقنية القانونية. كما أن النظام يفتقر أحياناً إلى الفعالية المطلوبة. لكن الآليات التي قد تعزز الفعالية المنشودة هي بأغلبها مسجّلة في القانون الذي لا يحتاج إحياؤه إلاّ إرادةً سياسية حقيقية. الوضع نفسه بالنسبة للقواعد التي تحكم مراقبة المؤسسات الخاصة والتي تتضمّن الكوادر البشرية (المراقبين) والمادية (السجلات) لضمان مثلاً احترام النظام الذي ظِّ [illegible] يمكن [illegible] متواضعة أن تضمن مثلاً فعالية طعون معلمي القطاع الخاص في قرارات التسريح. في الوقت الحالي، يتمّ الطعن في هذه القرارات أمام قاضي الأمور المستعجلة الذي– على اختلاف أعضاء مجلس التحكيم المختصّ في مجال نزاعات العمل– ليس نظيراً إنّما قاضٍ محترف، أقلّ قدرةً على استيعاب فحوى مهنة التعليم وبالتالي على تقدير تقصيرات المعلّم بحقّ واجباته. بالإضافة إلى ذلك، إنّ هذه القرارات (التي تتمتّع بميزة السرعة) غير قابلة للطعن، ممّا يحدّ من فعالية الحماية التي توّمن للمعلم الذي تم تسريحه.

إنشاء الأطر القانونية للسماح للأخصائيين في مجال التعليم بتنظيم مهنة التعليم

لا تزال مشاركة المعلّمين في إعداد القواعد التي تحكم مهنتهم ضعيفة بعض الشيء. حتى اليوم، لم تنشأ في لبنان نقابة معلّمين (ordre). هذا ولا يسمح إلا لمعلّمي القطاع الخاص بالتجمّع في نقابة (syndicat). أما معلّمو القطاع العام فهم مستبعدون من الهيكلية النقابية، التي تسمح بالمشاركة في تطوير معايير تحكم مهنة التعليم مباشرةً من خلال اتفاقياتٍ جماعية أو بطريقةٍ غير مباشرة [illegible]

لا يسمح تجمّع معلّمي القطاع العام في اتّحادٍ بالتعويض عن هذا الحظر. بالفعل، على الرغم من الفعالية التي تضمنها الشخصية القانونية للتجمّع، لا يملك الاتحاد وسائل العمل التي تتمتّع بها النقابات: لا يمكنه أن يدعو إلى الإضراب، لا يتمتّع ممثلوه بالحماية التي يتمتع بها المندوبون النقابيون، لا يمكنهم المشاركة في مفاوضات الاتفاقيات الجماعية...بالتالي، نقترح رفع الحظر القانوني بحق معلّمي القطاع العام للانضمام إلى النقابة.

كما نقترح الدفاع عن مبدأ تأسيس نقابة (ordre) معلّمين، مع العلم أن هذا المشروع ينم عن إرادة المعلّمين نفسهم. بدايةً، هناك تشابهٌ بين مهنة التعليم والتنظيم الترتيبي من حيث الحرية التربوية الملازمة لمهنة التعليم ونظراً إلى تسمية القانون الوضعي للعقد الخاص بالمعلّم ب «عقد المقاولة». تجدر الإشارة إلى أن النقابة بمعنى (ordre) لن تقوم بالعمل الذي تقوم به النقابة بمعنى (syndicat). ففي حين تدافع النقابة (syndicat) عن الأخصائيين أو المحترفين في مجال التعليم، خصوصاً مصالحهم المادية، تدافع النقابة (ordre) عن مهنة التعليم بحدّ ذاتها. بالإضافة إلى ذلك، إن النقابة (ordre) تحدّد أدبيات المهنة. تعمل النقابة (syndicat) على تحسين ظروف عمل الأخصائي، أمّا من أولويات النقابة (ordre) ضمان نوعية الخدمة التي يقدّمها الأخصائي. لهذه الغاية، تُسند إلى النقابة (ordre) وظيفة تأديبية، تفتقر إليها النقابة (syndicat). عندما تقترن الوظيفة الردعية بالعمل المعياري، تصبح رهناً بالتعليم الذي يمارس وفقاً لأصول الفن. أخيراً، نظراً إلى إلزامية الانضمام إليها، تنطوي النقابة (ordre) على قدرة متزايدة على التجميع والجمع وبناء هوية مهنية. ممّا يساهم من دون أدنى شكّ في تمهين التعليم.

القانون وتمهين التعليم

«التعليم حرّ ما لم يخلّ بالنظام العام أو ينافي الآداب أو يتعرض لكرامة أحد الأديان أو المذاهب ولا يمكن أن تمس حقوق الطوائف لجهة إنشاء مدارسها الخاصة، على أن تسير في ذلك وفقًا للأنظمة العامة التي تصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية».

المادة ١٠ من الدستور اللبناني

«تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التعليم...».

المادة ٢٨ من اتفاقية نيويورك

١. التعليم كأي [redacted] آخر يرعاه القانون. ويعتبره نظامنا القضائي قبل كلّ شيء حريةً. تنص المادة ١٠ من الدستور بأن «التعليم حر». أما بعض النصوص، المستلهمة من اتفاقيات ذات صلة، تقابل هذه الحرية بحق الطفل في التعليم. بالتالي، تقع مهنة التعليم في قلب المقتضيات الأولية التالية: لا بد أن ترعى حقاً أساسياً إلى جانب ممارستها ضمن الهوامش والكرامة التي تمنحها الحرية الدستورية.

لذلك من المطلوب أن يتطور تمهين التعليم آخذاً بعين الاعتبار كيفية تجسّد هذه المقتضيات الأساسية في القوانين والتنظيمات المرعية الإجراء: وهكذا، لا بد أن يُقاس هدف تمهين التعليم نسبةً إلى القانون الوضعي. كما أن الافتقار إلى التقنين يجعل من معالجة موضوع تمهين التعليم أمراً شاقاً [٢]، وقد يضطرنا الوضع في بعض الأحيان إلى اختراق هذا المجال لتكوين فكرة أولية عنه.

٢. في البداية، لا بد من توضيح بعض المصطلحات. يملك القانون لغةً ومنطقاً خاصين به، يجب الانطلاق منهما لفهم نموذج التمهين.

بالنسبة إلى المشرّع، يمكن أن يعني مصطلح «تمهين» وضع قواعد من شأنها تحويل التعليم إلى مهنة بحد ذاتها.

وكما سنرى لاحقاً، يتمّ إحراز تقدم في هذا الحقل بغض النظر عن رأينا في القواعد التي قد تسمح بتثمين ممارسة هذه المهنة.

إلى جانب هذا التقبل الأوّلي لمفهوم «التمهين»، يعلمنا المتخصصون في حقل التعليم بأن المطلوب اليوم من مفهوم التمهين لا يقتصر على نقل ممارسة التعليم من مفهوم [redacted] إلى مصافّ المهن أو حتى على تثمينه من خلال القيمة الرمزية والمنافع التي يمكن أن يمنحه إيّاه

٢ [redacted] ١٩٨٢، ص. ١١٦.

القانون. بل ما يُعنى بمفهوم «التمهين» هو «الانتقال من رؤية التعليم كمهنة أو رسالة أو فن إلى رؤية تركز على الخبرة المهنية والتوجيه العلمي والاستقلالية والابتكار والتفكير[٣]»:

لذلك سنركز على الصكوك والتقنيات القانونية التي قد تسمح بإعادة ترسيم أطر التعليم بحيث يمكنه تلبية مقتضيات جديدة أساسية ل«تمهينه».

٣. انطلاقاً من هذه النقطة، سيتم التركيز على حدود هذه الدراسة.

أولاً، كل من يعمل في حقل التربية يشارك في تربية الطفل، إلاّ أنّنا في هذه الدراسة لن نتطرّق إلا إلى حالة ووضع الأشخاص المعنيين بتلقين المواد المدرجة في البرنامج المدرسي. وبالتالي لن تتضمّن هذه الدراسة النظّار والهيئة الإدراية وأخصائيي التوجيه المهني.

ثانياً، ستنحصر الدراسة بالتعليم في المدرسة ولا تشمل التعليم الجامعي والتعليم في مدارس الإعداد المهني. تلبي المدارس المهنية والصروح الجامعية حاجات خاصة لا سيما بالأطفال/ الشبان الذين يرتادونها وبالتالي لديها خصائصها. لذا ستحاول هذه الدراسة إعادة التفكير بالثوابت القانونية الخاصة بالتعليم من حيث أهداف المدرسة وحاجات الطفل.

ونود أخيراً أن نعقّل ما يتوقّعه البعض من القانون. فلا القانون قادر على فعل كل شيء ولا حكم القانون قادر على تغيير كل شيء. في وجه أزمة المدرسية أو اكتظاظ الصفوف أو الافتقار إلى الموارد البشرية أو سوء التوزيع الجغرافي للمدارس، تبرز الحاجة، إلى جانب القانون، إلى إرادة حقيقية اجتماعية وسياسية «للتحرك بطريقة أخرى». فالأزمة المدرسية وإشكالية تمهين التعليم ليستا فقط رهناً فقط بحكم القانون وحده.

٤. يركز تحليل القانون الوضعي في المقام الأول على الأحكام الخاصة بالتعليم. وسنستخلص التقدم الذي أحرزه القانون وحدوده بالنسبة إلى نموذج التمهين. وسنرى بأن الإعداد «التمهيني» ليس في الوقت الحالي من مقتضيات القانون. بعد أن يتم استخلاص الثغرات، سنحاول تصوّر المعايير والمبادرات القانونية التي قد تسمح بإكمال تمهين التعليم عند مستوى الإعداد (*).

وثانياً سنتطرق إلى المعايير التي تحكم [illegible] ممارسة التعليم وسنرى بأن هذه المعايير في مجملها تأخذ بعين الاعتبار خصوصية التعليم وخصوصاً ممارسته كمهنة بحد ذاتها. كما سنقترح التعديلات أو المبادرات التي من شأنها تعزيز فعالية الآلية الحالية. وسنشدد في هذه المرحلة من الدراسة على المساهمة التي يمكن أن يضيفها التعليم على التعديل لا بل على تغيير هذه المعايير. والمطلوب من هذا التطور توجيه المعلم نحو الاستقلالية والمسؤولية التي يفرضها نموذج التمهين (**).

٣. موريس تارديف: عرض لإعداد معلمات ومعلمي المدارس الثانوية والمدارس الابتدائية الثانوية.
http://www.hep-bejune.ch/formations/secondaire-1-et-2/respf2/Presentation_de_la_form_Tardif_rationnel_OK.pdf

I- التمهين والإعداد في مجال التعليم

٥. لقد تطورت [illegible] ممارسة مهنة التعليم نحو تطلّب المزيد من المهارات: وكما سنرى لاحقاً، الإجازة الجامعية ضرورية للتمكن من ممارسة مهنة التعليم. ومع الإحاطة علماً بهذا التطور، سنحاول استخلاص القيود التي تشكل عائقاً اليوم أمام تمهين التعليم. وبالتالي يُفهم من التمهين عملية تتطلّب تطوير مهارات تربوية ضرورية للتمكن من ممارسة مهنة التعليم (أ).

ما وراء المقتضيات التي يفرضها القانون للسماح بممارسة التعليم، سننظر في ما بعد في المؤسسات والقواعد التي تنظّم الإعداد والتدريب في لبنان. كما سنقترح إكمال الآلية الحالية وتفعيلها لضمان توفر إعداد ذي نوعية جيدة. فهذا الإعداد يجب أن يلبي معايير التمهين الذي يُفهم كمزيج بين تعلم يُستكمل باستمرار مع تعلم التعليم النظري والموجه نحو ممارسة المهنة في آن معاً (ب).

أ. فرض الإعداد التربوي كشرط للتمكن من ممارسة التعليم

٦. تفترض ممارسة مهنة التعليم التمتع بالقدرة على تلبية عدد من [illegible] التي تختلف مع اختلاف قطاع الممارسة سواء كان عاماً أم خاصاً. وترتبط هذه [illegible] مثلاً بالعمر أو الجنسية أو حتى غياب حكم جزائي[٤]... لن نتطرق إلى هذه [illegible] بمجملها بل سينحصر التحليل بالمقتضيات وحدها المتعلقة بالشهادات المهمة فقط بالنسبة إلى تمهين التعليم.

سنحاول في أول «حالة للأعيان» أن نسلط الضوء على التطورات التي أحرزت (١) قبل أن نتوقف عند حدودها (٢).

١- حالة الأعيان والتطورات

٧. تتبلور التطورات لجهة رفع مستوى الشهادات المطلوبة للتعليم (أ). ونلحظ أن المشرّع يميل إلى تشجيع الإعداد من خلال منح منافع مادية لمن يتمتّع بدرجة إعداد أعلى (ب).

أ- الإجازة هي أقلّ الشهادات المطلوبة اليوم للتعليم في القطاعين العام والخاص

٨. يكمن التطور من جهة في فرض حيازة إجازة جامعية للتعليم (أ – ١) ومن جهة أخرى في إرادة فرض ذلك على المعلمين في المدارس الرسميّة والخاصة على السواء (أ – ٢).

أ – ١. فرض الإجازة

٩. الإجازة مطلوبة اليوم للتعليم بغضّ النظر عن مرحلة التعليم المدرسي (ابتدائي أو متوسط أو ثانوي)، أوالقطاع (عام أو خاص) أو وضع المعلم (مثبت أو متعاقد).

٤. انظر خصوصاً المادة ٤ من المرسوم الاشتراعي ١٩٥٩/١١٢ لموظفي القطاع العام أو أيضاً المرسوم ١٩٥٠/١٤٣٦ لمعلمي القطاع الخاص (ترتبط المادة ٣ بالعمر و٤ بغياب الحكم الجزائي).

ينبع هذا المقتضى من أحكام المادة ٥ من القانون ٣٤٤/ ٢٠٠١ [٥] وقد تم تعليق تطبيقه على القطاع الخاص من قبل القانون ٢٠٠٢/٤٨٩ الذي أعفى المدارس التي تملك حضانة وقسماً ابتدائياً من هذا المقتضى.

أصبح القانون ٢٠٠١/٣٤٤ يطبّق على كافة المدارس وذلك منذ بدء العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

١٠. هذا التطور مهم إن أشرنا فقط، من بين أمثلة كثيرة، أنه في العام ١٩٧١ كانت الشهادة المطلوبة للمتعاقدين في القطاع الخاص الشهادة المتوسطة أو ما يعادلها[٦].

١١. ولكن لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار أن التطور الذي أحرز من خلال فرض مقتضيات متزايدة على مستوى الإعداد لم يتمّ من دون مراعاة حقوق المعلمين الذين سبق أن دخلوا في النظام. يحفظ القانون ٢٠٠١/٣٤٤ حقوق طلاب دور المعلمين الذين خضعوا للإعداد قبل نص القانون.

لقد كرس المشرّع في مناسبات كثيرة هذا الموقف المبدئي أي المحافظة على الحقوق المكتسبة الخاصة بالمعلمين الذين يمارسون التعليم: كانت المادة ١٢ من المرسوم ١٩٨٠/٣٧٣٦، الذي فرض توظيف معلمين ثانويين فقط من الحائزين على شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي التي تمنحها الجامعة اللبنانية، تحفظ حقوق كل الحائزين على شهادات كانت مطلوبة سابقاً والذين التزمت الدولة معهم قبل إصدار القانون[٧]. هذا الحرص على المحافظة على الحقوق المكتسبة هو أمر مستمر في القطاعين العام و الخاص[٨].

ويجب أن نقرّ بأن هذا أمر مشروع: فلا يمكن لأي إصلاح أن يقضي بلمح البصر على الحالات المكتسبة بناءً على المقتضيات التشريعية/ التنظيمية القديمة. وبالتالي ليس من الضروري أن يتماشى تمهين التعليم وحقوق المعلمين ومصالحهم الفردية.

---

٥. لا يجوز أن يدخل إلى ملاك التعليم، كما لا يجوز التعاقد في جميع مراحل التعليم، إلا لحملة الإجازات وما فوق، باستثناء طلاب دور المعلمين الذين التحقوا بها قبل صدور هذا القانون.

٦. المادة ١٧ من القانون ١٩٧١/١٣.

المادة ١٧ [illegible]

الشهادة الابتدائية العالية أو ما يعادلها قانونا (...)

٧. انظر مثلاً المادة ٢ من قانون ١٩٩٦/٥١٢:

المادة ٢ [illegible]

في الملاك لجهة الشهادة، بحقوقهم المكتسبة فيما يتعلق بالأجور الفعلية التي يتقاضونها وعلى رئيس المدرسة في مهلة أقصاها نهاية السنة المدرسية التي يصدر فيها هذا القانون، أن يصنف كلاً منهم في الرتبة والدرجة التي يكون بلغها حائز شهادة البكالوريا اللبنانية – القسم الأول أو ما يعادلها، بعد ترقيته في الملاك من تاريخ تعيينه حتى تاريخ نفاذ هذا القانون فيما لو [illegible]

الأقل في نهاية السنة المدرسية التي يصدر خلالها هذا القانون.

٨. على سبيل المثال:

صباح مطر: المعلم والمدرسة، ٢٠٠٢، الجزء الثاني، ص.٤٥.

لقد جاء القانون رقم ٦٠٠ لضمان هذا التفرع.

أ – ٢. موازنة مقتضيات إعداد المعلمين في القطاعين العام والخاص

١٢. إن إرادة موازنة المقتضيات التي تنبع اليوم من القانون الوضعي ليست وليدة اليوم.

كانت المادة ٧ من القانون الصادر في ١٥ يونيو/ حزيران ١٩٥٦ تتضمن حرصاً واضحاً على موازنة المقتضيات المفروضة على القطاعين العام والخاص في ما يتعلق أقله بالمعلمين المثبتين. ويُخضع هذا الحكم ومنذ العام ١٩٥٦ دمج معلمي القطاع الخاص بالموظفين المثبتين [illegible] نفسها التي تحكم هذا الدمج في القطاع العام. ويتوضح من المادة ٧ أن [illegible] المرتبطة بالعمر والاختبارات كانت وحدها خارج حقل تطبيق هذا المبدأ.

١٣. لم يتم التقيد بالمبدأ الذي فرضه قانون ١٩٥٦ على الفور. فعلى سبيل المثال، منعت المادة ١٢ من مرسوم ٣٧٣٦/١٩٨٠ دمج أي شخص غير حائز على شهادة الكفاءة في التعليم مع المعلمين المثبتين في التعليم الثانوي، بعد أن يكون طلاب الدفعة الأولى في الجامعة اللبنانية قد حصلوا على شهاداتهم. لم يطبّق هذا المقتضى في القطاع الخاص[٩].

١٤. تعتبر الموازنة بين هذين القطاعين شرعية. فالحق في التعليم من حيث المادة ٢٨ من اتفاقية نيويورك التي وقع عليها لبنان هو أحد حقوق الطفل الأساسية. ولكن أطفال لبنان يحق لهم التماس الحصول بشكل متساوٍ على هذا الحق. وهذا الأمر يقتضي من بين أمور أخرى وجود معلمين يملكون كفاءات متساوية. ولا بد من التذكير من جهة أخرى أن البرامج المتبعة في المدارس العامة والخاصة متشابهة منذ زمن طويل ومن حيث المادة ١٣ من المرسوم ١٤٣٦/١٩٥٠. ويكتسب مقتضى الإعداد المتشابه لمعلمي القطاعين العام والخاص أهميته من هذه الأحكام.

يستحق الموقف المطالب بموازنة مقتضيات الإعداد والذي أبداه المشرّع كل التأييد. بالإضافة إلى رفع مستوى الشهادات المطلوبة للتعليم بشكل متواز، يبدي المشرّع منذ زمن طويل ميله إلى الإعداد المعمّق.

ب – من خلال تحديد سلّم الأجور، شجع المشرع المعلمين على اتباع إعداد

١٥. تحدّد الشهادة التي يحوزها المعلم مستوى الأجر اندماجه في سلّم الأجور الخاص بالمعلمين المثبتين: فكلما ازدادت كفاءة المعلم، ارتفع مستوى اندماجه.

هذا المبدأ قائم ويطبّق على معلمي القطاعين العام والخاص على حد سواء. إن المادة ١٧–١ من القانون الصادر في ١٥ يونيو/ حزيران ١٩٥٦ هي التي نصت على القاعدة التي ترعى معلمي القطاع الخاص. وتظهر من خلال الأحكام التي تحدد وضع المعلمين في سلّم الأجور

٩. المادة ١– يعطى أفراد الهيئة التعليمية الداخلون في ملاك التعليم العام الرسمي الابتدائي والمتوسط من حملة الإجازة التعليمية درجة تدرج استثنائية عن كل أربع سنوات خدمة بعد حصولهم على الشهادة المذكورة مع احتفاظهم بالقدم المؤهل للتدرج، وذلك لغاية أربع درجات، أما حملة الإجازة الجامعية من أفراد الهيئة التعليمية المذكورين فيعطون درجتين فقط، وفق الأسس ذاتها كحد أقصى.

ابتداءً من لحظة اندماجهم مع المعلمين المثبتين. نشير في هذا الصدد مثلاً إلى المواد ١–٤ و١–٥ من القانون ١٩٩٧/٦٦١.

يبدي المشرع أيضاً تفضيله للمعلمين «الذين اتبعوا إعداداً تمهينياً» لدى منح ترقيات في سلّم الأجور. وخير دليل على ذلك المادة ١ من القانون ٢٠٠١/٣٤٤ الذي منح تقدماً بأربع درجات للحائزين على شهادة تعليمية وآخر بدرجتين، فقط للحائزين على شهادات جامعية أخرى[١٠].

ولكن لا بد من ذكر حدود مجمل الآلية المعروضة أعلاه.

٢– حدود التطورات:

١٦. تكمن حدود القانون الوضعي من جهة في عدم وجود إعداد للمعلمين في مجال التربية (أ). وتكمن من جهة أخرى في ضعف المقتضيات التي تنظم إمكانية الوصول إلى وظيفة مدير مؤسسة الذي يعتبر دوره أساسياً في التثبيت وتمهين التعليم (ب).

أ– تفتقر غالبية الهيئة التعليمية للإعداد التربوي

١٧. حتى الآن ليس التخصص في العلوم التربوية شرطاً ضرورياً للتعليم (أ–١). بالإضافة إلى ذلك، لا يتجسد التشجيع على اتباع إعداد متقدم في القانون (أ–٢).

أ–١. ليس التخصص في العلوم التربوية شرطاً ضرورياً للتعليم

١٨. في النموذج الفرنسي، يخضع معلمو المدارس العامة والخاصة المرتبطة بالدولة بعقود بسيطة

مسابقات الوظيفة العامة (التعليم في المدارس لقسم الحضانة أو القسم الابتدائي وشهادة الكفاءة في التعليم الثانوي أو شهادة الأستاذية في التعليم الثانوي). لا يلتزم بهذه المقتضيات معلمو المؤسسات الخاصة غير المرتبطين بعقود ويعتبر عدد هذه المؤسسات وأهميتها أقل في القطاع المدرسي الفرنسي[١١].

٢٠٠١/٣٤٤ يقضي

١٠. المادة ١– يعطى أفراد الهيئة التعليمية الداخلون في ملاك التعليم العام الرسمي الابتدائي والمتوسط من حملة الإجازة التعليمية درجة تدرج استثنائية عن كل أربع سنوات خدمة بعد حصولهم على الشهادة المذكورة مع احتفاظهم بالقدم المؤهل للتدرج، وذلك لغاية أربع درجات، أما حملة الإجازة الجامعية من أفراد الهيئة التعليمية المذكورين فيعطون درجتين فقط، وفق الأسس ذاتها كحد أقصى.

١١. http://www.creer-son-ecole.com/ رسالة نائب مدير التعليم الخاص / مؤسسة «أبني مدرستي»، ٢٨ يونيو/حزيران ٢٠٠٦.
المادة ل٩١٤–٣ من قانون التربية: لا يمكن لأحد أن يمارس وظيفة مدير أو معلم أو يكون مسؤولاً عن صف في مدرسة ابتدائية خاصة من دون أن يكون حائزاً على شهادة كفاءة في التعليم الابتدائي.
لا يمكن لأحد أن يشارك في التعليم في مدرسة خاصة من دون تواجد أحد أساتذة المدرسة في الصالة نفسها التي يعلم فيها إن لم يكن
١–٩٢١ وإن لم يكن حائزاً على شهادة كفاءة في التعليم الابتدائي.

فقط بضرورة الحيازة على إجازة جامعية.

لا بد من أن نلحظ بأن الاستخدام من قبل دور المعلمين/ مركز الإنماء والبحوث التربوية قد «وُضع في الدرج» منذ سنوات: وقد ساهم ذلك في بروز نقص في المعلمين الكفوئين في قطاع [illegible] الإعداد المنصوص عنها في القانون[١٢].

٢٠. تتجسد نتيجة العناصر المذكورة أعلاه في أرقام تتحدث بنفسها عن الثغرات في الهيئة التعليمية في لبنان.وهكذا يتبين أن أكثر من ٨٠٪ من معلمي قطاع التربية الأساسية العام في لبنان لم يتبعوا إعداداً تربوياً[١٣].

٢١. الواقع أن الانتقال إلى إعداد تعليمي ضروري لضمان نوعية جيدة للتعليم. وهذا أمر لا غنى عنه للسماح للمعلم بتحقيق كل الأهداف المحددة للمدرسة من خلال المرسوم ١٩٦٨/٩٠٩٩[١٤]. فالمعلم لا يجب فقط أن يدعم التلميذ في فترة الاستعداد للامتحانات ولكنه يجب أن يخدم الأهداف التي يعددها المرسوم ١٩٦٨/٩٠٩٩ والتي تتعلق بالتطور النفسي والبشري وتكامل الطفل المعنوي والنفسي.

من الضروري تسليط الضوء على أهمية الإعداد التربوي النفسي إزاء الاضطرابات التالية عسر القراءة والفهم أو الخلل في الإملاء، وصعوبات التعلّم أو الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة. إن الإعداد التربوي ضروري لتحديد هؤلاء الأطفال ومتابعتهم ومعالجتهم. لذلك لا شك في أن غياب إعداد كهذا هو أحد العوامل التي تفسر إقصاء بعض فئات الاطفال من المدرسة.

أ-٢. الحثّ على إعداد متقدم غير كاف

٢٢. لطالما حث المشرّع على الإعداد مع تفريق الأجور لدى الاستخدام على قاعدة مستوى الشهادة التي يتمتع بها المعلمون. على سبيل المثال بحسب أحكام القانون ١٩٩٧/٦٦١، يدخل الحائز على إعداد جامعي في «الفئة ٦» بينما يدخل الحائز على إجازة تعليمية في «الفئة ١٥».
إلا أن هذا العامل يفتقر أحياناً إلى القوة الضرورية لحث المعلم على إكمال إعداده وبالنظر إلى السلّم المحدد في القانون المذكور أعلاه، هناك فئة واحدة فقط تفرّق وضع الحائزين على إجازة تعليمية (فئة ١٥) وأولئك الحائزين على شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي (فئة ١٦).
٢٣. في هذا الصدد، نشير إلى أنه يمكن للإجازة التعليمية أن تتضمن جانباً تربوياً ولكنها تبقى

١٢. م. تابت: «وضع آلية مستمرة للتدريب المستمر في لبنان»، في تمهين معلمي التربية الأساسية: الاستخدام من دون إعداد أصلي، ٢٠٠٧، ص .٢.

١٣. م. تابت، المرجع نفسه. تحدثت م. تابت بصفتها مديرة وحدة البرمجة والتطوير، مركز الإنماء والبحوث التربوية، مكتب الإعداد. «إن كان مركز الإنماء والبحوث التربوية الذي يملك مهمة الإعداد الأصلي قد استخدم ١٣١١١ معلماً من عام ١٩٧٣ إلى ٢٠٠٢، يجب أن نشير إلى أنه لم يبق منهم سوى ٥٥٨٠ يمارسون المهنة وقد اتبعوا إعداداً تربوياً يمثل ٢٠٪ فقط من معلمي التربية الأساسية (٢٥٤١٨ معلماً)».

١٤. أنظر خاصة المواد ٢ و٣ و٤ و٥.

متمحورة حول مادة التخصص (رياضيات، لغة فرنسية، ...).

في النهاية، نظراً إلى وضع القانون المذكور أعلاه، يمكننا أن نؤكد أنه لا يوجد في القانون الوضعي أي «علاوة» حقيقية على الإعداد التربوي. فيجب على المشرّع أن يأخذ بعين الاعتبار مستوى الصفوف التي يكون المعلم مسؤولاً عنها ولكن أيضاً وخصوصاً مستوى شهاداته لأجل تحديد أجره.

ضف إلى هذا الخلل في القانون على مستوى إعداد المعلمين خللاً آخر ناتجاً عن نقص أو غياب إعداد الموظفين في إدارة المدارس.

ب- تبقى مقتضيات إعداد مدراء المؤسسات التربوية غير كافية

٢٤. لا يسمح الإعداد المطلوب من مدراء المؤسسات التربوية لهم بمنح دينامية للهيئة التعليمية ووضع مشروع تربوي أو ضمان تمهين التعليم في مؤسساتهم. وهذا يتجلّى في المدارس الخاصة (ب-١) والرسمية (ب-٢).

ب-١. مدراء المدارس الخاصة

٢٥. يخضع فتح مدرسة خاصة للمرسوم ١٩٥٠/١٤٣٦ الذي عدّل عدة مرات. نشير من دون [illegible] وترخيصاً من وزير التربية. ويبدو أن ترخيص وزير التربية الذي يُمنح باقتراح من المدير العام للتربية الوطنية هو علامة على موافقة السلطة التي تتمتّع بصلاحية في مجال التربية. ولكن هذه العناصر لا تكفي لتضمن بأن يتولّى أخصائيون في مجال التعليم إدارة المؤسسات المدرسية.

٢٦. يحدد المرسوم ٨٩٢/٢٨٩٦ [illegible] مستوى التعليم الذي تقدمه هذه المؤسسة. ولكن أي شخص يملك خبرة كافية في التعليم يُعفى من تقديم شهادات مطلوبة أخرى.

يفصّل الجدول أدناه كيفية تطبيق هذه المبادئ:

المستوى التعليمي الذي تقدمه المؤسسة المدرسية	الإعداد المطلوب
قسم الحضانة	شهادة بكالوريا تقنية قسم ثانٍ، قسم تعليم الحضانة أو بكالوريا لبنانية و٣ سنوات خبرة في التعليم في دار حضانة
القسم الابتدائي	بكالوريا، قسم التعليم أو بكالوريا لبنانية وسنتا خبرة في التعليم في مدرسة ابتدائية
القسم المتوسط	شهادة تعليمية – دار معلمين (٢) أو شهادة جامعية وسنتا خبرة في التعليم في القسم المتوسط
القسم الثانوي	إجازة تعليمية أو شهادة جامعية أو ٣ سنوات خبرة في التعليم في القسم الثانوي

ب-٢. مدراء المدارس الرسمية

٢٧. تقضي المادة ٣-٢ من القانون ٢٠٠١/٣٢٠ بأن يكون مدير أي مدرسة في القطاع الرسمي مهما كان المستوى التعليمي الذي تقدمه حائزاً على إجازة تعليمية أو إجازة جامعية أو أن يكون حائزاً على شهادة من دار المعلمين أو أن يملك ١٠ سنوات من الخبرة في التعليم كمعلم مثبت.

٢٨. وهنا لا يمكن إلا أن ندعو إلى رفع المقتضيات المطلوبة من مدراء المدارس الخاصة والرسمية: على المدراء أن يملكوا ألقاباً/ فترات إعداد تعادل ما يقضيه القانون للسماح بالحصول على وظيفة التعليم.

في القطاعين العام و الخاص على السواء، فإن مقتضيات الإعداد تزداد وذلك لضمان تشكيل إدارة قادرة على مراقبة تعليم «مهني» وإحاطته في إطار وإعطاء زخم لمشروع المؤسسة التربوي: وبالتالي يكون الإعداد التربوي «التمهيني» ضرورياً.

وإلى جانب مقتضيات إعداد المعلمين والمدراء التي يمكن أن يطالب المشرّع «بزيادتها»، يمكن [illegible]

ب- إكمال أطر الإعداد والتدريب وتعزيزها

٢٩. تقضي إعادة النظر بمقتضيات الإعداد وتطويرها إعادة صياغة أطر الإعداد (أ) وإعادة تنظيم تدريب المعلمين للوقت الحالي وللمستقبل (ب).

أ- إعادة رسم إطار الإعداد

٣٠. من جهة نقترح تكريس التوجه نحو وضع الإعداد في «الإطار الجامعي» في القانون وهذا بعد أن نثبت أن هذا التوجه يفترض قنونة نماذج أجنبية كثيرة باتجاه تمهين التعليم (أ-١). ونقترح من جهة أخرى تحديد الصكوك القانونية التي هي أهل بدمج المقترحات التي يصوغها الفقه لأجل تمهين التعليم. (أ-٢).

أ-١. تكريس «وضع الإعداد الأصلي في الإطار الجامعي»

٣١. وهكذا أصبحت جامعات القطاع الخاص (أ-١-١) والعام (أ-١-٢) هي التي تعدّ المعلمين.

أ-١-١. الجامعة الخاصة

٣٢. تعمل مؤسسات التعليم العالي الخاصة في لبنان تحت مراقبة الدولة وضمن احترام [illegible] التي حددها القانون الصادر في ٢٦ كانون الأول ١٩٦١ والذي عدّل مرات عدة. تمنح التراخيص بقرار من مجلس الوزراء بعد موافقة لجنة تتشكل في وزارة التربية الوطنية[١٥]. يشرك المرسوم ١٩٩٦/٩٢٧٤ المجلس التربوي الأعلى إلى جانب لجنة تقنية تضم ممثلين عن الجامعات الخاصة في عملية منح التراخيص[١٦].

٣٣. ثمة مؤسسات تعليم عال خاصة توفر إعداداً للمعلمين. فجامعة القديس يوسف توفر ضمن كلية التربية برامج الإعداد الضرورية للحصول على شهادة الكفاءة في التعليم الثانوي أو الإجازة التعليمية.

أ-١-٢. أصبح الإعداد الخاص بالقطاع الرسمي جامعياً أيضاً

٣٤. تعدّ كلية التربية في الجامعة اللبنانية معلمين للمرحلة الثانوية منذ فترة طويلة[١٧]. وتقدم كلية التربية في الجامعة اللبنانية شهادات الإجازة في العلوم التربوية، شهادة الدراسات العليا (العلوم التربوية وفن التعليم) ودكتوراه في العلوم التربوية وفن التعليم[١٨].

١٥. المادتان ٩ و ١٣من المرسوم٩٢٧٤ /١٩٩٦.
١٦. المادتان ٣ و ٧من المرسوم٩٢٧٤ /١٩٩٦.
١٧. أنظر مثلاً المرسوم ٣٧٣٦/ ١٩٨٠.
١٨. المادة ٢ من المرسوم ١٩٧٩ /١٨٣٣ المعدل عام١٩٩٧ .

وفي ما يتعلق بشهادة الكفاءة في التعليم الثانوي، يعني بها المشرّع الإعداد للتعليم في القسم الثانوي والمتوسط والإعداد للوظائف الإدراية أو التفتيش أو التوجيه في قطاع التربية[١٩].

٣٥. لا بد من الإشارة إلى وجود دور المعلمين، أقله في النصوص.

ترمي دور المعلمين الابتدائية والأولية إلى تحضير معلمي القطاع الرسمي للمستوى الابتدائي والأولي[٢٠]. تم كذلك إنشاء دار معلمين للتحضير للتعليم المتوسط في كنف إدارة التربية الوطنية وهدفه إعداد معلمي القسم المتوسط في القطاع الرسمي[٢١]. ويضطلع دار المعلمين بدور مهم على مستوى التدريب المستمر لهؤلاء المعلمين[٢٢].

تجب الإشارة هنا إلى أن المرسوم ١٩٧١/٢٢٩٤ يلحظ بأن يتبع طلاب دار المعلمين للتعليم المتوسط دروساً نظرية في الجامعة اللبنانية خلال السنتين الأوليين من فترة إعدادهم[٢٣].

٣٦. لقد دخلت اليوم دور المعلمين هذه «في سبات».

ولكن نشير إلى أن الجامعة اللبنانية تمنح الإجازات التعليمية مع الخيارات التالية: «التعليم الابتدائي للمرحلة الثانية» (رياضيات وعلوم، لغات أجنبية، لغة عربية، علوم اجتماعية) أو «التعليم الابتدائي للمرحلة الأولى».

وهكذا يمكننا أن نعتبر أن القطاع الخاص في التعليم الجامعي قادر بسهولة على تولي الإعداد الذي كان في عهدة دور المعلمين.

٣٧. ربما يكون من الضروري تنظيم القانون بحسب الممارسة.

وهكذا يمكن تعديل النصوص التي تنظم دور المعلمين صراحةً، كما يمكن التفكير بإعادة إحياء دور المعلمين مع إلحاق هذه المبادرة بنص يدمج الدور في الجامعة.

لذا من الضروري تدوين التطور وإدراجه في القانون لتكريسه وإضافة الأحكام التي تفرض نفسها لضمان حسن سير ركب «الآلة الجامعية».

٣٨. يضيف التسجيل في الجامعة بعداً بحثياً وتفكيرياً على التعليم وبالتالي يساهم في تطوير تمهينه.

١٩. المادة ١ من المرسوم١٣٥٧٩ /٢٠٠٤.
٢٠. القرار٢٣٣ /١٩٦١.
٢١. المادة ٢ من المرسوم٢٢٩٤ /١٩٧٢.
٢٢. المادة٢ – ٣من المرسوم٢٢٩٤ /١٩٧٢.
٢٣. أنظر المادة ٤–١
المادة ٤– مدة الدراسات ثلاث سنوات يعطى الناجحون في نهايتها الشهادة التعليمية الثانية وهي موزعة كما يلي:
١– يتابع طلاب الدار الدراسة النظرية في مادة الاختصاص خلال السنتين الأوليين في كليات الجامعة اللبنانية التي يتناسب اختصاصها مع اختصاصهم وذلك بحسب المناهج المحددة في الكليات المذكورة والدوام الخاص بكل منها.

من خلال الاطلاع على النماذج الأجنبية نرى أن التمهين يفرض مزج التعليم النظري بالعملي، وربط التدريب بالبحث الاكاديمي وأنه لتأمين هذه المقتضيات يؤمّن الإعداد في بلدان كثيرة إما في الجامعة أو يكون على علاقة وثيقة جداً بها. وقد دمج النموذج الفرنسي معاهد إعداد المعلمين في الجامعة. وحيثما اعتبر المشرع أنه من غير المجدي دمج هذه الدور في الجامعة، لحظ بصراحة وجود علاقة وثيقة فيما بينها وهذه هي الحال في سويسرا[٢٤].

إلى جانب هذه التعديلات التي تسمح بإكمال الآلية الموجودة، لا بد من التفكير بدمج مقتضيات مطلوبة جديدة لأجل تمهين المعلمين في منهاج إعدادهم.

أ-٢. إعادة صياغة مقتضيات الإعداد

٣٩. قام متخصصون في التربية بصياغة مقترحات، لا سيما أنظمة مرجعيات جديدة في إطار المبادرة التي تندرج فيها هذه الدراسة. ويجدر بها أن تجد مكاناً لها في التنظيم القانوني.

يمكن أن يشكل دفتر [illegible] هذا الصك القانوني المرن – وهو وسطي بين البرنامج المفروض والاستقلالية الكاملة المتروكة للجامعات[٢٥] – مما قد يسمح بإدراج هذه المقتضيات في القانون.

٤٠. يحدد معجم دالوز القانوني دفتر [illegible] كـ «وثيقة إدارية تفصّل بدقة واجبات وحقوق الحائز على بعض العقود الإدارية والمستفيد من بعض التراخيص أو تشرح طرق تنفيذ بعض القرارات».

أرادت IUFM في فرنسا أن يكون دفتر [illegible] الصك الذي يسمح بتنفيذ وحدة مهنة التعليم وبخلق تناغم بين آليات الإعداد بشكل مستقل عن التخصصات/ ومستوى التعليم (ابتدائي، ثانوي ...). هذا الدفتر يرشد ويوضح مضمون الإعداد ويسمح للطلاب والمدارس بمعرفة ما المطلوب من معلم مهني[٢٦]. ولا بد من إعادة تجديد مقتضيات الإعداد وترشيدها وصياغتها وتنسيقها في النصوص إن كان التمهين منشوداً حقاً.

٤١. يتضمن دفتر [illegible] مرجعيات تربوية تصلح لأن تكون أداة تقويمية إلى جانب منافع أخرى. كما يحدد مضمون الإعداد أو عدد ساعات المواد التعليمية...[٢٧]

نجد في مرفق المرسوم ١٩٩٧/١١١٨٥ الأهداف العامة المحددة للإجازة التعليمية في الجامعة اللبنانية والمواد التعليمية وعدد الساعات التعليمية. كما نجد الأحكام المماثلة في دفتر [illegible] الوارد في القرار الصادر في ١٩ كانون الأول ٢٠٠٦. لذلك لا بد من اعتماد مقاربة لدمج الخطوط العريضة للإعداد الاصلي كما يتصورها الفقه.

٢٤. قانون كانتون فود (١٢ كانون الأول ٢٠٠٧) حول المدارس التربوية العليا.
٢٥. أوضاع عامة لإعداد المعلمين، باسكال غارنييه، ٢٩-٩-٢٠٠٨.
٢٦. رسالة موجهة إلى وزارة التربية الوطنية بتاريخ ٥ تشرين الثاني ٢٠٠١.
٢٧. أنظر مثلاً قرار ١٩ كانون الأول ٢٠٠٦، الجريدة الرسمية، ٢٢ كانون الأول ٢٠٠٦.

لا بد من تطوير الإعداد من خلال تطوير الممارسة. وقد تختلف الحال بالنسبة إلى التدريب غير المتجذر بعد في القانون وغير المفهوم تماماً في الممارسة.

ب- تحويل التدريب إلى قانون

٤٢. يعتبر التدريب أحد المعطيات الأساسية في تمهين الهيئة التعليمية. إنّه ضروري لنقل الكفاءات الجديدة التي تعتبر مهمة إلى المعلمين من أجل تمهين الهيئة التعليمية. وإلى حين تجديد الهيئة التعليمية، يبقى التدريب السبيل الوحيد لإكمال كفاءات المعلمين ومهاراتهم بشكل تدريجي. نشير في هذا الصدد إلى أن الحق في التقاعد لا يصبح مكتسباً إلا بعد ٢٥ عاماً من العمل في القطاع العام[٢٨] والقطاع الخاص[٢٩] على حد سواء، مما يدلّ على أهمية التحرك والإعداد تدريجياً.

يشكل التدريب عنصراً أساسياً في التمهين الذي يراد منه نظامٌ يصبح فيه المعلم أكثر استقلالية ويتحرك فيه بوضعية تعلّم/تكيف مستمر ومشاركة لوضع مشروع تربوي.

وأخيراً يشكل التدريب التقنية الوحيدة الممكنة لضمان إدخال برامج جديدة[٣٠].

٤٣. وبعد التشديد على أهمية التدريب، سنحاول التفكير بالصيغة التي ستسمح بدمجه في القانون الوضعي: إذ يبدو لنا أن التدريب يجب أن يجد مكانة له في الآلية الحالية كحق وليس كموجب (ب-١). ولكننا سنحاول التشديد على الحاجة والسبل التي قد تسمح بجعل هذا الحق فاعلاً بالنسبة إلى معلمي القطاع العام والخاص أيضاً (ب-٢).

ب-١. التدريب: حق يأتي بمنافع وليس موجباً

٤٤. نصر على أن التدريب لا يمكن إلا أن يكون طوعياً ونابعاً من إرادة المعلم (ب-١-١) مع التشديد على أنه في حال لم يكن التدريب واجباً قانونياً، يمكنه أن يظهر بشكل حوافز قانونية (ب-١-٢).

ب-١-١. التدريب لا يقوم إلا إن أراده المعلم

٤٥. يجب أن يكون التدريب إرادياً ويجب أن ينبع من تقويم جماعي وفردي لكل حالة على حدة؛ جماعي، أي على مستوى كل مؤسسة، وفردي، أي على مستوى كل معلم.

إن لم يتم احترام هذه المقتضيات، لن يحقّق التدريب الهدف المرجو منه. مما يؤدي إلى منح تدريب حيث لا تدعو الحاجة إليه، والتشديد على عناصر مكتسبة سابقاً وغض النظر عن الحاجات الضرورية ...

---

٢٨. المادة ٩ من القانون٢٢ /١٩٧٥.

٢٩. المادة ٣١-٢ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦.

٣٠. س. عبد الرضا: «آلية التدريب المستمر لمعلمي المرحلة الثانوية على منهاج التربية المدنية والوضع السياسي التربوي في لبنان».

ب–١–٢. قد يحفز المشرع على التدريب

٤٦. بدلاً من أن يفرض المشرع التدريب، قد يحفز عليه.

ويمكنه في الواقع أن يمنح منافع لكل من يلتحق به. وهكذا يمكن أن يصبح الإتمام المثبّت للتدريب معياراً للترقية/زيادة الأجور يعادل وفقاً للقانون معيار الاقدمية. فهذه الأخيرة هي التي تحدد ترقية المعلمين[٣١].

٤٧. منذ السبعينات، تم الاعتراف في كندا بوحدات الدروس الجامعية في سلّم الرواتب[٣٢]. وفي فرنسا ينص قانون التربية في المادة ل ٩١٢–١–٣ على أن «تدريب المعلمين يؤخذ بعين الاعتبار في إدارة حياتهم المهنية».

يمكن أن يظهر المشرع اللبناني تأييده للتدريب من خلال إصدار أحكام مشابهة.

وإلى جانب هذه الحوافز، لا بد أن يفرض القانون [illegible] التي تسمح بجعل الحق في التدريب فاعلاً.

ب–٢. التدريب حق يجب أن يجعله القانون فاعلاً

٤٨. ثمة آلية تدريب ينظمها القانون (ب–٢–١). ونقترح إقرانه [illegible] تطبق على معلمي القطاع الخاص والعام ويمكنها أن تشارك في ضمان فرصة متساوية وفاعلة لهؤلاء المعلمين للحصول على التدريب (ب–٢–٢).

ب–٢–١. ثمة آلية للتدريب في النصوص

٤٩. يطلب من مركز البحوث والإنماء التربوي في لبنان أن يضطلع بدور مركزي في التدريب. أنشئ هذا المركز وفقاً للقانون المرسوم ١٩٧١/٢٣٥٦. وهو كناية عن مؤسسة إدارية عامة تقع تحت وصاية وزارة التعليم. أما مكتب التحضير والإعداد فيه فهو مسؤول عن تدريب المعلمين من خلال مراكز التدريب[٣٣].

لقد أعيد إحياء هذا النظام في فترة ما بعد الحرب واقترحت لجان توجيه وطنية مدعوة لجمع ممثلي مختلف المؤسسات التربوية المحلية (إدارة إقليمية، تفتيش تربوي، دور معلمين ...) ومراكز تدريب إقليمية مدرجة ضمن دور المعلمين، تنظيم دورات تدريبية لضمان إدخال برامج جديدة بشكل خاص.

٣١. أنظر المادة ٣٢ من المرسوم الاشتراعي ١٩٥٩/١١٢؛ والمادة ١٣ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦.

٣٢. إدارة إعداد وتثبيت الجسم التعليمي، توجيهات لتدريب الجسم التعليمي المستمر، الاختيار بدلاً من الخضوع، كيبيك، ٢ [illegible] ١٩٩٩، ص. ٨.

٣٣. المادة ١٥ من القانون المرسوم ٢٣٥٦ /١٩٧١.

٥٠. لكن النظام المعروض أعلاه لا يعمل إلا لصالح قطاع التعليم الرسمي. ونشير إلى أن نظام التدريب هذا رهن بحسن سير دور المعلمين[٣٤].

أما تدريب المعلمين في القطاع الخاص فهو يعتمد على مبادرة إدارة هذه المؤسسات. وفي الجانب العملي، يستفيد المعلمون من دورات تدريبية تقدمها منظمات أجنبية (لا سيما المركز الثقافي الفرنسي أو البريطاني) اللذان ينسقان عملهما مع إدارة المدارس الخاصة.

يستحق هذا النظام إعادة النظر به لضمان فرصة الاستفادة من التدريب بشكل متساوٍ لمعلمي القطاعين العام و الخاص على السواء.

ب–٢–٢. منح المعلم إمكانية الالتحاق بدورات تدريبية والقيام بالمبادرة

٥١. لا بد من إعادة التركيز على المعلم الذي يُطلب منه أخذ مبادرة الالتحاق بدورات تدريبية. يجب أن يمنح المعلم إمكانية الالتحاق بدورات تدريبية ويجب أن تمنح المدرسة إمكانية/واجب السماح بالقيام بدورات تدريبية.

في فرنسا حيث يتضمن القانون العام للعمل المشترك ثقافة التدريب، ينص قانون العمل في مادته ٩٣٣–١ على ما يلي:

«كل أجير حائز على عقد عمل ذي فترة غير محددة وصاحب أقدمية أقلها عام في الشركة التي يعمل فيها يستفيد سنوياً من حق فردي للالتحاق بدورة تدريبية لمدة ٢٠ ساعة إلا إن نصّت أحكام اتفاقية أو اتفاق جماعي بين الفروع أو الشركة على مدة أطول على خلاف ذلك. بالنسبة إلى الإجراء بدوام جزئي، تحتسب هذه المدة وفقاً لحصة الوقت. ويمكن مراكمة هذا الحق طيلة ٦ سنوات على الأكثر أي ١٢٠ ساعة تدريب (لأجير بدوام كامل).يعود الحق الفردي للالتحاق بدورات تدريبية إلى مبادرة الأجير بالتشاور مع شركته ويكون موثقاً باتفاق ثنائي. يمكن أن يجري التدريب أثناء وقت عمله (المحافظة على الأجر) أو خارج وقت العمل (في هذه الحالة يتم دفع مبلغ مخصص لقاء التدريب يمثل ٥٠٪ من الأجر الأساسي). أما رسوم التدريب فتقع على عاتق صاحب العمل.»

في ما يتعلق بقانون التربية الفرنسي، فهو يلحظ خصوصاً تعويضاً يرمي إلى جعل الحق في التدريب فاعلاً. وتنص المادة ٩١٢–١–٢ من قانون التربية على أنه «عندما يتوافق تدريب المعلمين مع مشروع شخصي يساهم في تحسين التعليم ويوافق عليه مدير المعهد، تعطى الأولوية لتدريب المعلمين بعيداً عن موجبات خدمة التعليم ويمكنه أن يؤدي إلى تعويض ضمنوط تحدد بموجب مرسوم في المجلس الدستوري».

لذلك لا بد في لبنان من وضع أحكام تنظم ـوط الاستفادة من التدريب التي يجب أن تأخذ الأقدمية بعين الاعتبار وتحدد عدد ساعات التدريب المسموح بها سنوياً أو السلطات الموكلة بالموافقة على تنظيم الدورات التدريبية.

٣٤. نلاحظ أيضاً أنه بموجب المادة ٢٩ من المرسوم ١٩٧١/٢٢٩٤، تُطلق عمليات التدريب المستمر داخل دور المعلمين المتوسطة بموجب قرار من وزارة التربية.

٥٢. ولا بد أيضاً من الأخذ بعين الاعتبار ضرورة تأمين من ينوب عن المعلم بشكل موقت في فترة التحاق الأخير بدورة تدريبية وفرض هذه المبادرة على المدرسة، وذلك لضمان فعالية القانون ضمن شروط تضمن استمرارية القطاع العام/استمرارية التعليم.

٥٣. قد تكون التطورات المبينة أعلاه فرصة للنظر في الآلية التي تنظم إمكانية الدخول في حقل تعليم وتحدد الأطر التي تؤمن تدريب المعلمين.

نشير أيضاً إلى التطورات التي حصلت بفضل القانون والممارسة. على مستوى الدخول في المهنة، لا بد من ذكر ضرورة التدريب التربوي للمعلمين ولمدراء المدارس على السواء. وعلى مستوى التدريب نفسه، إلى جانب تكريس إدخال التدريب في الإطار الجامعي، يمكن للمشرع بهدف تمهين التعليم من جهة أن يُدرج المقتضيات الجديدة المطلوبة من التدريب في دفاتر الشروط ومن جهة أخرى وضع الأحكام التي قد تسمح بتطوير إمكانية الحصول على التدريب وجعله أكثر فاعلية.

II- تمهين التعليم وشروط الممارسة

٥٤. يمكن اعتبار التمهين كعملية وضع معايير وتطويرها والتي توجز ممارسة التعليم كمهنة كاملة.

يمكن أن تستلهم هذه المعايير من القوانين والمراسيم وقد تكون متعلقة مثلاً بالأجور أو بساعات العمل. وغالباً ما يتم البحث عن هوية مجموعة أو الاعتراف بها أو تثمينها من خلال مناوبة هذه القواعد القانونية التي تحدد خصوصية المجموعة وأهدافها ونشاطها لوضع نظام مكيف خاص بها. وهكذا ثمة قواعد خاصة تنظم التعليم اليوم (أ).

يتحقق البحث عن هوية مجموعة قانونياً من خلال إنشاء بنىً تهدف إلى تأطير أعضاء المجموعة والتعبير عن حاجاتهم وضمان الدفاع العام والقانوني عن مصالحهم. فعندما تطبّق هذه البنى على أشخاص تجمعهم مهنة مشتركة تأخذ أشكالاً قانونية خاصة. وتولّد آليات التجمّع هذه بفعل ديناميتها معايير تطبق في التعليم. في الحقيقة إلى جانب القواعد القانونية (قوانين، تنظيمات، قرارات) التي يمكن أن تفضي إليها حركات التجمع المهنية من خلال ظروف الممارسة، ثمة معايير من نوع آخر – قواعد أخلاقية وأدبية – يسمح القانون للمجموعة بصياغتها. نشير هنا إلى الأطر القانونية التي تسمح بالوصول إلى آلية التأطير المعياري للتعليم. وتساعد مساهمة مهنيي التعليم في هذا النوع من التأطير المعياري لعملهم في تحديد مقتضيات المهنة وتشارك بالتالي في تمهين التعليم (ب).

أ- يحقّق التمهين بتطوير حق خاص في التعليم

٥٥. يشكل المعلمون موضع حق خاص: ولكن هذا الحق يتناقض من جهة مع القانون العام الذي ينظم الخدمة العامة ومن جهة أخرى مع القانون الذي ينظم علاقات العمل الخاصة.

لقد وضع قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦ والذي عدّل عدة مرات قواعد خاصة موجهة للمعلمين.

كما أن معلمي القطاع العام يُبعدون عن بعض القواعد التي تنظم موظفي الدولة (لا سيما المرسوم–القانون ١١٢–١٩٥٩). وهكذا يحدد القانون ١٩٨٢/٢٢ معايير خاصة بتنظيم وقت العمل والتعويضات التي يجب تسديدها للمعلمين و عطلهم.

٥٦. تجدون أدناه بعض الصور عن العناصر التي تنظم ظروف عمل المعلمين. وتكرس هذه الأحكام أخذ القانون خصوصية التعليم بعين الاعتبار: فالتعليم مهنة يكرسها القانون وتنظمها قواعد ترمز –إن كان يجوز تحسينها– حرص المشرع على تأمين ظروف عمل جيدة ومتكيفة مع مقتضيات البيئة المدرسية وحق الطفل في التعليم.

تجدر الإشارة إلى أهمية هذه القواعد بالنظر إلى ضرورة وجود تعليم محترف عالي الجودة.

لا ترمي هذه الدراسة إلى إحصاء هذه الظروف بمجملها أو بتفاصيلها. لذلك سنشدّد على العناصر الأكثر أهمية بنظرنا، وسنتطرق إليها على سبيل التوضيح. نشير أيضاً إلى أن تحديد وقت العمل مثلاً يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات التعليم (أ) وأن الكثير من الآليات المتبعة يهدف إلى جعل التعليم مهنة كاملة من خلال منافع مادية أو ضمان استقرار الوظيفة (ب).

أ– الآليات المتعلقة بإدارة وقت العمل وتحديده

٥٧. سنشدّد أدناه على أن القانون الذي ينظم عدد ساعات عمل المعلم أسبوعياً يخالف القانون العام بطريقة عادلة وشرعية بحيث يلحظ خصوصيات التعليم. (أ–١) نجد كذلك آليات تضمن بأن يخصص المعلم معظم وقت عمله للتعليم. تحرص آليات من هذا النوع على أخذ خصوصية التعليم بعين الاعتبار في ما يتعلق بالمهمات التي تقع على عاتق مهنيين آخرين في المدرسة (أ–٢).

أ–١. ساعات العمل الأسبوعية تخالف القانون العام

٥٨. تتجلى مخالفة القانون العام عند تحديد ساعات العمل الاسبوعية (أ–١–١) ولكن أيضاً في المبدأ الذي يلزم تخفيض ساعات العمل بحسب الأقدمية (أ–١–٢).

أ–١–١. القانون يحدد مدة العمل الأسبوعية

٥٩. تختلف ساعات التعليم الأسبوعية بحسب مستوى الصفوف التي يعلمها المعلم. ويمكن أن تتطور مدة العمل ضمن الهوامش المحدّدة في القانون الذي يحدد حداً أدنى وحداً أقصى لساعات العمل.

المبدأ موجود. لقد وضعت المادة ١٥ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦ جدولاً لمدة العمل بحسب مستوى التعليم. كما أن المادتين ١ و١٧ من القانون ١٩٨٢/٢٢ اللتين تطبقان على الموظفين المثبتين في القطاع الخاص والعام تتمحوران حول هذه المعايير نفسها.

ونلاحظ أن عدد الساعات التعليمية الأسبوعية بعيد عن الحد الأقصى الذي حدّده قانون العمل أي ثمانٍ وأربعين ساعة[٣٥].

٦٠. لكن الأحكام المذكورة أعلاه لا تعطي المعلم منافع غير مبررة. إنما تلحظ فقط بأن جزءاً من عمل المعلم يكمن في تحضير الدروس وإجراء أبحاث وتصحيح الفروض/الأعمال. وبالتالي تستحق هذه الأحكام أن تتم الموافقة عليها.

أ–١–٢ انخفاض مدة العمل الأسبوعية مع الأقدمية

٦١. بعد مرور بضع سنوات في الخدمة، ينخفض عدد ساعات العمل الأسبوعية للمعلمين المثبتين. وينطبق هذا المبدأ على معلمي القطاع الخاص والعام[٣٦].

وبحسب عدد سنوات الخدمة، يحدد المرسوم ١٩٨٣/٧٨٤ ثلاث طرق لتطوير مدة العمل بناءً على مستوى التعليم (ابتدائي/حضانة، متوسط أو ثانوي). تبدأ هذه العملية بعد بضع سنوات في الخدمة وقد تطور فعلياً: نشير في هذا الصدد إلى المادة ١٩٩٩/١٤٨ التي وحدت مصير معلمي القطاع الثانوي من حيث الأنظمة المطبّقة مع سائر المعلمين في ما يتعلق بعدد سنوات الخدمة التي يمكن أن يستفيدوا بعدها من انخفاض لساعات العمل[٣٧]. لكن جوهر المبادئ السابقة يبقى قائماً ويبقى انخفاض ساعات العمل رهناً بالأقدمية.

٦٢. نلفت الانتباه إلى أن عدد الساعات التعليمية التي تُنتقص تخصص لنشاطات تجري في إطار المدرسة ولكن خارج الصفوف[٣٨]. ويحدد المعلم هذه النشاطات بالاتفاق مع مدير المؤسسة[٣٩].

٦٣. ينبثق النظام الذي وصف أعلاه عن قانون العمل العام. فيما يخص الأجراء، لا ينخفض عدد ساعات العمل مع الأقدمية. وهكذا يمكننا أن نقول إن أحكاماً كهذه تؤمن الخروج التدريجي للمعلمين من المؤسسة التربوية وهذا يساهم في استقرار البيئة المدرسية وتطور التبادل بين معلمين من مختلف الأجيال وبالتالي تجدر الموافقة عليها.

---

٣٥. Au–delà, les heures, lesquelles peuvent atteindre 50 heures par semaine, sont comptabilisées au titre d'heures supplémentaires et rémunérées 50% de plus que les heures « ordinaires ».

وكل الساعات التي تتخطى ذلك والتي يمكن أن تصل إلى ٥٠ ساعة أسبوعياً تحتسب كساعات إضافية وتُدفع بزيادة ٥٠٪ عن الساعات «العادية».

٣٦. المادة ١ من القانون ١٩٨٢/٢٢ والمادة ١ من المرسوم ١٩٨٣/٧٨٤.

٣٧. انظر المادة ١ من القانون.

٣٨. المادة١ – ٢من القانون٢٢ /١٩٨٢.

٣٩. المادة ٤ من المرسوم٧٨٤ /١٩٨٣.

أ-٢. يجب أن يخصص المعلم معظم وقته للتعليم

٦٤. يبدو الاعتراف بخصوصية التعليم بنظر الأخصائيين التربويين الآخرين ضمنياً في بعض الأحكام.

فالمعلم عليه أن يعلم وهذا أمر بديهي لكننا نريد تسليط الضوء على بعض الأحكام التشريعية التي تثبت في القانون ما يبدو بديهياً. بموجب المادة ٢-٣ من القانون ١٩٨٢/٢٢، لا يمكن أن يكون الوقت المخصص للتعليم أقل من ٧٥٪ من الوقت التنظيمي للعمل.

إن تم تخطي هذا السقف، يحق للمدرسة أن تطلب من المعلم أن يحيي نشاطات فنية وجلسات توجيهية ويراقب الطلاب ... وتحتسب كل ساعة ونصف ساعة مخصصة لهذه النشاطات كساعة عمل[٤٠].

٦٥. تحتاج هذه الطريقة في استثمار المعلمين في مؤسستهم إلى الموافقة. وقد تمكن المعلمين من التعرف بعمق على البيئة المدرسية إلى جانب تمتعهم بالمعطيات التي يمكنهم التعرف عليها فقط من خلال التعليم داخل الصف. ونشير إلى وجود أحكام أخرى تحفز استثمار المعلم في مؤسسته التربوية. تنص المادة ١٦ من قانون ١٩٥٦ الذي تم تعديله بموجب القانون ١٩٧١/١٣ أنه لا يمكن للموظفين المثبتين أن يعملوا إلا في مؤسسة واحدة[٤١] مما يعزز قدرتهم على التعرّف على البيئة المهنية.
بالعودة إلى الوقت المخصص للتعليم كما يحدده القانون ١٩٨٢/٢٢، فإنّ القيود التي يفرضها المشرع على الوقت الذي يُطلب من المعلم تخصيصه لنشاطات أخرى تضمن بأن يتوافق عمل المعلّم مع كفاءاته وأن يتم تجنّب أي نوع من الاستغلال: فالتعليم هو [illegible] الرئيسي الذي يقوم به المعلم ولا يمكن لإدارة المؤسسة التي يعلم فيها أن تتجاهل هذه الحقيقة.

٦٦. إلى جانب هذه الأحكام التي تضمن أخذ خصوصية التعليم بعين الاعتبار بالنسبة إلى الأجراء وموظفي الدولة بشكل عام والأخصائيين التربويين بشكل خاص، يحدد القانون آلية تحدّد إطار عمل المعلمين وتحرص على أن تسمح ظروف العمل المادية بممارسة التعليم كمهنة كاملة.

---

٤٠. المادة ٢-٢ من القانون ١٩٨٢/٢٢.

٤١. تتضمن القاعدة التي نصها قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦ بعض التخفيفات. فهي تنحصر فقط في مجال تطبيقها بالموظفين المثبتين (المادة ١٩ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦). كما يسمح لمعلمي السنوات الثلاث الأخيرة من التعليم الثانوي بالتعليم [illegible] ٣٠ ساعة (المادة ١٨ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦).
يتناقض الحكم الذي يتضمن بعض التخفيفات مع قانون العمل العام الذي لا يمنع تراكم أصحاب العمل أو الوظائف. في القطاع الخاص تنتج القيود التي تؤدي إلى نتائج مماثلة من الأحكام التي يفرضها رب العمل على الموظف في عقد العمل لأنه يريده أن يخصص كل وقته وجهوده لمؤسسته وحدها.

ب- الأمان في الوظيفة والحقوق/المنافع المادية

٦٧. حث المعلمين على جعل التعليم مهنة كاملة يفترض أن يضمن القانون نوعاً من الاستقرار في الوظيفة (ب-١) ويقرن ممارستها ببعض المنافع المادية (ب-٢).

ب-١. الأمان في الوظيفة

٦٨. يمكن تحقيق الاستقرار من خلال تحديد المعايير التي تنظم الحصول على وظيفة معلم مثبت (ب-١-١) والمعايير التي تنظم الإقالة (ب-١-٢).

ب-١-١. الحصول على موقع موظف مثبت

سننظر في كيفية الحصول على هذا الموقع في المدارس الخاصة (١) والرسمية (٢) على حد سواء.

(١) موظفو المدارس الخاصة

٦٩. تحدّد المادة ١١ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦ أن مدة تدرج المعلم لا يمكن أن تتخطى السنتين. كما أنه بموجب المادة ١٢ بعد انتهاء هاتين السنتين لا بد إما أن يُفصل المعلم المتدرج المرتبط بعقد مع مؤسسة مدرسية أو يُضم إلى المعلمين المثبتين.

وتقضي المادة ١٧ بأن إما يُفصل المعلمون المرتبطون بعقد مع مدرسة خاصة أو يُضموا إلى الهيئة التعليمية المثبتة بعد مرور سنتين في الخدمة.

٧٠. ولكن في الممارسة، من غير المؤكد أن يُطبق القانون دائماً وذلك بحسب ما تشير إليه التبادلات مع نقابة المعلمين.

٧١. وتبقى التوصية بتعزيز مراقبة هذه المؤسسات الحل الوحيد لمعالجة هذا الوضع.

ولكن ثمة آلية للمراقبة تسمح بالحرص على تطبيق القانون بشكل فعلي: يكفي فقط اللجوء إليها. تمارس الدولة المراقبة على كل المدارس الخاصة سواء كانت مجانية أم لا. نضيف إلى ذلك أن المادة ١٦ من المرسوم ١٤٣٦/١٩٥٠ تفرض من بين أمور أخرى أن يكون للمدارس الخاصة سجل تبرز فيه أسماء المعلمين وتاريخ التزامهم مع المدرسة. وتفصل هذه المادة بأنه يحق للمفتش أن يطلب معاينة هذه السجلات في المدرسة التي يزورها. يمكن إذاً أن تتم المراقبة بسهولة من خلال هذه السجلات.

لذلك ليس هناك حاجة لإصلاح القانون ولكن لا بد فقط من الحرص على تطبيقه تطبيقاً فاعلاً.

(٢) معلمو المدارس الرسمية

٧٢. نشير في البداية إلى أنه بموجب المادة ١٥ من القانون ١٩٨٢/٢٢، يُثبت معلمو القطاع الرسمي بموجب قرار يصدر من وزير التربية الوطنية بعد طلب من مجلس الخدمة المدنية

٧٣. لطالما اعتبر طلاب الجامعة اللبنانية، المسجلون لنيل شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي، كموظفي الدولة المتدرجين الذين ينضمون إلى الهيئة التعليمية المثبتة بعد فترة سنتين من التدريج[٤٢].

وقد تم تعديل هذه الآلية من خلال عدد من الإصلاحات.٤٣ وقد كانت هذه الآلية عامل أمان للمعلمين المستقبليين: لم يعد الطلاب في مرحلة الإعداد يعتبرون كموظفي دولة متدرجين إلا بعد النجاح في الامتحانات ولا كموظّفي دولة بحكم القانون . وهم لا يتقاضون أي أجر خلال فترة إعدادهم٤٤.

٧٤. كان طلاب دور المعلمين يعتبرون «مرتبطين» بالدولة من جهة من حيث الالتزام المطلوب لدى التسجيل للتعليم في المدارس الرسمية لفترة معينة/قبول الوظيفة التي يوكلهم بها وزير التربية الوطنية[٤٥]. كان الوزير يحدد العدد الأقصى للطلاب الواجب توظيفهم في شهر أيار من كل عام. وكان النظام يحرص على أن يُمنح الطلاب المستخدمون وظيفة في المدارس الرسمية. وقد أحرز بعض التقدّم لصالح هؤلاء الطلاب مما شكّل عامل أمان لهم[٤٦].

تشهد هذه المدارس حالة جمود اليوم. ففي القطاع الرسمي وبسبب «تعطل دور المعلمين» وبناءً على تصاريح السلطات الرسمية، أكثر من ٥٨٪ من معلمي التعليم الأساسي هم من المتعاقدين[٤٧].

تجدر الإشارة إلى أن هذه الحالة تخالف سياسة المشرع الذي يقول صراحةً إن اللجوء إلى معلمين متعاقدين يشكل استثناءً ويجب أن يستجيب لحاجات المؤسسات ويجب أن يُبرر من خلال دراسة سنوية توضع في عهدة إدارة التربية العامة[٤٨].

٧٥. من جهة، يجب البحث عن الحلول من خلال زيادة فعالية القانون الموجود ومن جهة أخرى من خلال «التسجيل» في القانون بأن دور المعلمين لم تعد تعمل. وكنا قد تمنينا في السابق أن يأخذ القانون هذا المعطى بعين الاعتبار[٤٩]. وهكذا يصبح من الممكن البحث عن العلاجات المناسبة بعد تحديد العلّة.

٤٢. انظر المادة ٣ من القانون المرسوم ٣٧٣٦ /١٩٨٠.

٤٣. المادة ١ من القانون ٢٠٠٣/٥٢٣ والقانون ٢٠٠٤/٦٣٠.

٤٤. كانوا يقبضون أجراً في السابق .أنظر خصوصاً المادة ٤ من القانون المرسوم٣٧٣٦ /١٩٨٠.

٤٥. تحدد المادة ١٠ من

٥ سنوات مع مدرسة رسمية. وعلى الطلاب ان يلتزموا ١٠ سنوات في القطاع الرسمي ويقبلون الوظيفة التي يوكلهم بها وزير التربية (المادة ١٧).

٤٦. المادة ١ من المرسوم ١٩٥٩/٤١٠؛ المادة ٢٢ من المرسوم ١٩٧١/٢٢٩٤.

٤٧. م .تابت ،المرجع نفسه ،ص٢ .

٤٨. المنادة ٣ من القانون ٢٠٠٤/٦٣٠.

٤٩. أنظر الملاحظة ٣٢ وما يليها.

ب–١ –

٧٦. [illegible]

القانون العام وتأخذ بعين الاعتبار خصوصيات التعليم والبيئة المدرسية(١). ولكن نشير إلى أنه في القطاع الخاص لا يحدد القانون ما يضمن الفعالية القصوى لهذه الحماية (٢).

(١)– شروط تضمن حماية المعلم

٧٧. يُسمح بفصل المعلم لأسباب تتعلق بالحالة الصحية للمعلم وذلك لضمان استمرارية التعليم خلال السنة المدرسية[٥٠].

تلحظ المادة ٨ من القانون ١٩٨٢/٢٢ أحكاماً خاصة بقانون الخدمة المدنية العام بهدف ضمان استمرارية قطاع التعليم الرسمي في حال لم تكن الحالة الصحية للمعلم تسمح له بممارسة نشاطه بشكل دائم.

٧٨. يُسمح أيضاً بفصل المعلّم لأسباب تأديبية في القطاعين الخاص والعام[٥١].

كما يمكن أن يحصل يوم يبلغ المعلم السن الذي يحق للمعلم المستخدم في القطاع الرسمي أن يطالب بالتقاعد فيه[٥٢].

٧٩. في ما يتعلق بمعلمي القطاع الرسمي، يخضع فصلهم للقواعد التي تحكم الموظفين الآخرين[٥٣]. إلى جانب أسباب إنهاء الخدمة المذكورة أعلاه، نشير إلى السبب الملحوظ في المادة ٧٠ من المرسوم الاشتراعي ١٩٥٩/١١٢ الذي يشمل كل الموظفين والذي يتعلق بإلغاء الوظيفة. تفضي هذه الظروف إما إلى تبديل تضمن شروطه معادلة الأجور/العمل، أو إلى دفع تعويضات الفصل.

٨٠. في النهاية نسلط الضوء على بعض الأحكام التي تنظم الفصل في قانون ١٦ حزيران ١٩٥٦ بقدر ما تأخذ هذه الأحكام خصوصية التعليم بعين الاعتبار. وبموجب هذه الأحكام، لا يمكن تحت طائلة الوقوع في قبضة الأحكام التي ترعى الفصل التعسفي[٥٤] إبلاغ معلم بطرده للسنة المقبلة إلا قبل ٥ حزيران من العام الجاري[٥٥].

٥٠. المادة ٢٥ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦.

٥١. المادة ٢٦ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦ والمادة ٥٥ من المرسوم الاشتراعي ١٩٥٩/١١٢.

٥٢. المادة ٣١ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦ (التي عدلها قانون ١٩٩٣/٢٦٠) والمادة ٩ من قانون ١٩٨٢/٢٢.

٥٣. المرسوم الاشتراعي ١٩٥٩/١١٢.

٥٤. يؤدي الطرد التعسفي للمعلم المتدرب بعد ٥ [illegible]

أو مثبت خلال العام الدراسي في أي وقت كان فيؤدي إلى دفع تعويض يوازي الأجر المتبقي حتى انتهاء العام الدراسي (المادة ٢٩ من قانون ١٩٥٦). يمكن لقاضي الامور المستعجلة عندما يرى أن طرداً تعسفياً قد حصل أن يحكم على المدرسة بدفع تعويض موازٍ لأجر شهر للسنوات العشر الأولى في الخدمة وتعويض يتراوح بين أجر شهر أو شهرين عندما يكون المعلم قد عمل أكثر من ١٠ أعوام في المؤسسة. (المادة ٢٩ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦). أما في القطاع الخاص، فقد شكل القانون صندوق تعويضات (قانون ٢٧ مارس/آذار ١٩٤١ والمواد ٤٠ وما يليها في قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦). يتولى هذا الصندوق تعويضات الصرف التي يسمح بها القانون بنسب متفاوتة بما أن المدرسة تهتم بالمبالغ المتبقية (المادتان ٣٦ و٣٧ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦). ونشير إلى أن التعويض لا يدفع في حال استقالة أو طرد تأديبي.

٥٥. المادة ٢٩ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦.

تفسر هذه القاعدة بالحرص على حماية المعلم الذي سيكون من الصعب عليه إيجاد وظيفة إن حصل الصرف خلال العام الدراسي. وتفسر أيضاً بالنية في المحافظة على مصلحة الطالب من خلال ضمان تعليم مستمر طيلة العام الدراسي[٥٦].

(٢)- حدود فاعلية الحماية

٨١. إن فعالية المبادئ التي تضمن حماية المعلم قد تكون محدودة. وفي ما يتعلق خصوصاً بمعلمي القطاع الخاص، يحدد القانون كفاءة قاضي الأمور المستعجلة في تحديد أي نزاع مرتبط بالفصل[٥٧].

تعتبر هذه الكفاءة مثيرة للجدل خصوصاً أنها تنتقص من فاعلية الحماية التي تُمنح للمعلم.

٨٢. نشير أولاً إلى أن قرارات قاضي الأمور المستعجلة غير قابلة للاستئناف مما يضعف قوة الحماية التي تمنح للمعلم: ولكن يمكن للمعلم فقط أن يرفع الشكوى إلى محكمة التمييز التي تنظر في مدى تطبيق القانون ولا يمكنها إعادة النظر في القضية بعمقها.

٨٣. إلى جانب الأسباب المذكورة أعلاه، يشكك معلمو القطاع الرسمي في كفاءة قاضي الأمور المستعجلة. فهؤلاء المعلمون يريدون أن يصدر الحكم عن محكمة خاصة تشكل على صورة المجلس التحكيمي في نزاعاتهم.

نلفت الانتباه إلى أن المحاكم التي تبت نزاعات العمل تتضمن ممثلين عن الأجراء/العمال الذين يَعتبرون أنهم يحصلون على حكم أفضل مما لو كان قضاة محترفون قد نظروا في نزاعهم. يطمح معلمو القطاع الخاص إلى هذا النموذج.

يجب تسليط الضوء على هذه المطالبة؛ فهي تدل على إرادة تمهين التعليم، أي إرادة مجموعة مهنيين في المساهمة في تنظيم ممارسة مهنتهم من خلال المشاركة في تسوية نزاعاتهم.

[illegible]

تمهين التعليم.

ب-٢. الحقوق والمنافع المادية التي تؤمن شروط ممارسة تليق بالمعلم

٨٤. يقال الكثير عن حقوق المعلمين المادية؛ فالتمهين، الذي يقصد به إمكانية ممارسة التعليم بشكل حصري وأساسي، يصبح صعباً إن لم يلقَ المعلمون تقديراً كافياً.

٥٦. نشير أيضاً إلى أن المعلم غير قادر على ترك مؤسسته خلال العام الدراسي تحت طائلة إخضاعه لتعويضات. كما يجب عليه إبلاغ مدرسته برسالة مرسلة مع إشعار بالتسليم بنيته بترك المدرسة في العام التالي وذلك قبل ٥ حزيران من العام الذي يسبق مغادرته. المادة ٣٠ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦.

٥٧. المادة ٢٩ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦.

ولكننا سنفرّق بين المطالبة الاجتماعية التي قد تتمثل بالمطالبة بزيادة الأجر وبين الاقتراح «القانوني» الذي يمكنه أن يفرض مثلاً بأن يحدد القانون حداً أدنى للأجر (وهذا ما يفعله القانون).

نشير هنا إلى الضمانات التي يؤمنها المشرع للمعلم على مستوى الأجور (ب–٢–١) قبل التطرق باقتضاب إلى المنافع المادية الأخرى التي يمنحها القانون (ب–٢–٢).

ب–٢–١. الأجور

٨٥. يتبع الموظفون المثبتون في القطاع الخاص سلّم رواتب معلمي القطاع الرسمي. ولا بد من الاشارة إلى أن سلّم رواتب المعلمين المثبتين في القطاع الخاص لا يشكل إلا حداً أدنى يجب احترامه.

هؤلاء يتبعون سلم ترقيات الموظفين المثبتين في القطاع الرسمي[٥٨].

تُحدد [illegible] [illegible]مل[٥٩]. وثمة حد أدنى محدد بشكل نسبي بالنسبة إلى أجر الموظفين المثبتين. كما يُحدد أجر المتعاقدين في القطاع الرسمي مقابل كل ساعة عمل مباشرةً بالطرق التنظيمية[٦٠].

٨٦. ويكون من الطبيعي أن يعاد النظر بالحد الأدنى القانوني بانتظام بحسب تطور كلفة المعيشة.

ونذكر اللجوء الاستثنائي لعملية الترقية في السلّم المهني[٦١] التي تؤدي فعلياً إلى زيادة في الأجر.

ب–٢–٢. حقوق/منافع مادية أخرى

٨٧. هذه الحقوق والمنافع كثيرة وسنذكر العوامل المهمة فيها.

يحق للمعلمين المثبتين في القطاع الخاص بمخصصات عائلية شأنهم شأن معلمي القطاع الرسمي[٦٢].

يستفيد المعلمون المثبتون والمتعاقدون من مخصصات نقل يومية[٦٣].

وقد تم تشكيل صندوق مساعدات بموجب القانون ١٩٩٧/٦٦٠ لصالح معلمي القطاع الخاص[٦٤]. وهو يرمي إلى تغطية المساعدات الاجتماعية والتربوية والمرضية والسكنية.

[illegible]

٥٨. المادة ١٣ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦.
٥٩. المادة ٢٠ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٧، المادتان ٥ و١٧ من قانون ١٩٨٢/٢٢.
٦٠. انظر مثلاً المرسوم٤٦٣٤ / ،١٩٩٤المرسوم١٦٢١ /١٩٩٩.
٦١. مثلاً قانون ١٩٨١/٥، وقانون ١٩٨٢/٩ وقانون ٢٠٠٠/٢٤٤.
٦٢. المادة ١٤ من قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦ للمثبتين فقط.
٦٣. المادة ١ من قانون ١٩٩٣/٢٦٦.
٦٤. «صندوق تعاضد افراد الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة» المعدل عام ٢٠٠٥.

أن يعملوا أكثر من ١٠ ساعات أسبوعياً. وثمة صندوق مماثل في وزارة التربية الوطنية[٦٥] لصالح معلمي القطاع الرسمي[٦٦].

٨٨ [illegible] العمل وتلك المتعلقة خصوصاً بالمنافع المادية إطاراً معيارياً يسمح بممارسة التعليم كمهنة كاملة. ورأينا أن بعض الأحكام تستحق التحسين بينما يفتقر البعض الآخر إلى الفاعلية الضرورية.ويمكنها كلها أن تستكمل وتحسن في المستقبل، سواء من خلال معايير مستوحاة من القاعدة أي من قبل المعلمين المتجمعين ضمن نقابة أو من خلال معايير ينصها مباشرةً المعلمون المجتمعون ضمن نقابة مهنية.

ب- يمر التمهين بمشاركة المعلمين في تنظيم شروط ممارسة مهنتهم

٨٩. يمكن أن يتخذ اجتماع المعلمين عدة أشكال بحسب المحور الذي يود المعلمون توحيد جهودهم حوله. سنتطرق إلى الشكل الذي يتخذه التجمع في نقابة (syndicat) (أ) قبل التوقف عند الشكل الذي تتخذه النقابة المهنية (ordre) (ب). وسنسلط الضوء على خصوصيات كل واحدة منها والفائدة التي يمكن أن تنتج من اتحادها على مستوى تنظيم التعليم.

أ- إصلاح حق النقابات (syndicats) للدفاع بشكل أفضل عن المعلمين

٩٠. سنتطرق باقتضاب إلى الوضع الحالي للنقابات التعليمية على ضوء القانون الوضعي (أ-١) قبل التحدث عن تعزيزها من خلال فتح قاعدتها أمام معلمي القطاع الرسمي (أ-٢).

أ-١. النظام الحالي للنقابات التعليمية

٩١. ثمة نقابة للمعلمين في لبنان. وقد ألغى القرار ٢٢١-١/١٩٩٢ النقابتين السابقتين: وأصبح هناك نقابة واحدة تجمع كل معلمي القطاع الخاص. وهي تضم نصف معلمي القطاع الخاص تقريباً أي أكثر من ٢٢ ألف معلم[٦٧].

٩٢. تخضع المادة ٥٣ من قانون ١٩٥٦ نقابة المعلمين لقواعد القانون العام أي المادة ٨٣ وما يتبعها في قانون العمل. وتخضع نقابة المعلمين للمرسوم ١٩٥٢/٧٩٩٣ الذي يرعى تشكيل النقابات في لبنان.

٦٥. المادة ٣ من قانون ١٩٩٦/٥٨٨ والمادة ١١ من قانون ١٩٨٢/٢٢.
٦٦.صندوق المعلم.
٦٧. أرقام قدمتها النقابة.

أ–٢. إقصاء معلمي القطاع الرسمي غير المبرر

٩٣. بعد منع موظّفي الدولة من الانضمام إلى أي نقابة وفقاً للقانون نفسه (أ–٢–١)، لجأ معلّمو القطاع الرسمي إلى الصك الذي يشكله الاتحاد. ولكن هذا المخرج لا يكفي للدفاع عن مصالحهم أو التعبير عن مطالبهم الاجتماعية (أ–٢–٢).

أ–٢–١. لا يمكن لموظفي الدولة الانضمام إلى نقابة

٩٤. تمنع المادة ١٥ من المرسوم الاشتراعي ١٩٥٩/١١٢ انضمام موظفي الدولة إلى أي نقابة ومن بين هؤلاء نذكر معلمي القطاع الرسمي.

٩٥. هذا المبدأ متنازع عليه

نذكر أنه تم تشكيل الاتحاد الوطني لنقابات المعلمين بموجب النموذج الفرنسي ومنذ العام ١٩٠٥ بالرغم من أنه كان محظوراً على موظفي الدولة الانضمام إلى أي نقابة.

كما نشدد على تراجع العمل النقابي وبعده الثوري وارتباطاته السياسية التي كانت مصدر خوف من تغلغله في الإدارة في القرنين التاسع عشر والعشرين.

تدعو هذه العوامل لوضع أحكام جديدة وصريحة تسمح بانضمام معلمي القطاع الرسمي إلى النقابات.

أ–٢–٢– لا يكفي اللجوء إلى اتحاد لضمان الدفاع عن مصالح معلمي القطاع الرسمي

٩٦. نشير إلى أنه بالرغم من أن المنع المبدئي منصوص عليه صراحة في القانون، يقدم القانون أدوات سمحت للقوى الاجتماعية بالتشكل. ونذكر كيف اكتست بعض الجمعيات رداء المجتمع المدني عندما كانت وزارة الداخلية ترفض الاعتراف بها. في قطاع التعليم في لبنان، لجأ معلمو القطاع الرسمي إلى الاتحاد ليتجمعوا ويتحركوا وكان الاتحاد وليد هذا الزخم.

٩٧. يخضع هذا الاتحاد لقانون ١٩٠٩ الذي يرعي الجمعيات. وبموجب المادة ١ منه تشكل الجمعية الاتفاق الذي يكرّس من خلاله شخصان أو ثلاثة أشخاص معارفهم أو نشاطهم من أجل هدف لا يتعلّق بتشاطر الأرباح. وهذا التعريف مستوحى من قانون ١٩٠١ الفرنسي.

يتمتّع الاتحاد بشخصيّة قانونية والانضمام إليه حر كما هي الحال بالنسبة للنقابة.

٩٨. تبتعد غاية النقابة[٦٨] عن أهداف الجمعية ما لا يسمح لهذه الأخيرة بالحلول محلها بشكل كامل. وهكذا بالرغم من الفعالية التي تضمنها الشخصية القانونية للتجمع في جمعية، لا يتمتع

٦٨. تحدد المادة ٨٤ من قانون العمل غاية النقابة: «تنحصر غاية النقابة في الأمور التي من شأنها حماية المهنة وتشجيعها ورفع مستواها والدفاع عن مصالحها والعمل على تقدمها من جميع الوجوه الاقتصادية والصناعية والتجارية.ويحظر على النقابات الاشتغال بالسياسة والاشتراك في اجتماعات وتظاهرات لها صبغة سياسية».

الاتحاد بسبل عمل النقابات: فلا يمكنه الدعوة إلى الإضراب ولا يستفيد أعضاؤه من حماية الممثلين النقابيين ولا يمكنهم المشاركة في التفاوض على اتفاقيات جماعية...

وفي الممارسة، ثمة تنسيق بين القطاعين العام والخاص لا سيما بفضل البنية التي شكلت لهذا الغرض. وبفعل هذا التنسيق، ينضم معلمو القطاع العام بشكل غير مباشر إلى حركة معلمي القطاع الخاص.

ولكن يبقى أن معلمي القطاع الخاص لا يمكنهم إلهام القانون من خلال تشكيل تجمّعاتٍ، تحرِّكها النقابات، ولا المشاركة مباشرةً في وضع قواعد ترعى اليوم بط العمل من خلال اتفاقيات جماعية.

ب- تشكيل نقابة (ordre) للدفاع عن تمهين التعليم بشكل أفضل

٩٩. سنشير بداية إلى مدى تشابه مهنة التعليم بالتنظيم الترتيبي (ب-١) ومن ثمّ سنظهر كيف أن تأسيس نقابة بمعنى (ordre)، الذي سندافع عن مبدأه أدناه، لا يترادف مع النقابة بمعنى (syndicat) (ب-٢).

لا شكّ في أن تأسيس نقابة يساهم في تمهين التعليم إذ يسمح للمعلمين أي المهنيين الأكفاء بالمساهمة في وضع القواعد التي ترعى التعليم.

ب-١. يشبه التعليم التنظيم الترتيبي

١٠٠. يتمتع التعليم في بعض الدول بإطار ترتيبي كما هي الحال في كندا.

ويعتبر اعتماد هذه الصيغة أكثر إغراءً في لبنان لأنه ينبع من إرادة المعلمين الذين بعثوا إلى وزارة التعليم من خلال نقابتهم (syndicat) بطلب مستوحى من المنطق الذي يرعى البنية الترتيبية: وقد طلبت النقابة انفصالها عن وزارة العمل وضمها إلى وزارة التربية[٦٩]. وتشكل طريقة التواصل هذه مع النقابات إحدى خصائص التنظيم الترتيبي.

١٠١. إن المهن المنضوية ضمن نقابات (ordre) هي مهن حرة ونذكر منها على سبيل المثال نقابة الأطباء والمحامين والمهندسين...

لذلك لا بد من إعفاء التعليم من قانون العمل بموجب قانون ١٥ حزيران ١٩٥٦.

ولكن نشير إلى أن المادة ٦٢٤ من قانون الموجبات والعقود يصف عقد التعليم «بعقد المقاولة» مستبعدةً حتى وصفه بـ«عقد عمل».

٦٩. إلا أن هدفهم الأولي كان المطالبة بضمهم إلى وزارة التربية بدلاً من وزارة العمل لكن النقابة لم ترَ أي استجابة لطلبها بعد هذه المحاولة الأولى عام ٢٠٠٧.

١٠٢. نريد التشديد على حرية التعليم التربوية لجل هذا الوصف «الحر».
مطلوب حتماً من المعلم اتباع البرامج الرسمية في التعليم واتباع المشروع التربوي للمدرسة[٧٠] التي يعلّم فيها ولكنه يبقى حراً في صفه.

تتكرس هذه الحرية في بعض التشريعات في فرنسا[٧١] وكندا[٧٢] خصوصاً. وهي تنبع من جوهر المهن الحرة وهي نقيض المسؤولية التي تقع على عاتق هؤلاء المهنيين.

ب-٢. لا يمكن للنقابتين (ordre، syndicat) العمل بشكل مزدوج

١٠٣- يمكن للنقابتين التعايش جنباً إلى جنب لتأمين إطار إضافي لممارسة المهنة نفسها. وهكذا توجد في فرنسا نقابات (les syndicats des avocats libres) المحامين الأحرار إلى جانب نقابة المحامين (l'ordre des avocats). وفي كندا أيضاً يندرج التعليم ضمن إطار نقابة واحدة (ordre) ونقابات عديدة (syndicates).

ولكن من الضروري التفريق بينهما ولكننا سنكتفي بالتركيز على الخصائص البارزة التي تسمح بالتشديد على المتغيرات على مستوى الأهداف (١) والقاعدة (٢) أو الإنتاج المعياري (٣).

١٠٤. (١) على مستوى الأهداف العامة
تدافع النقابة (syndicat) عن مهنيي التعليم لا سيما مصالحهم المادية، بينما تدافع النقابة (ordre) عن المهنة بحد ذاتها وأخلاقياتها وطرق ممارستها. وهكذا يكون دور هذه الأخيرة مهماً من حيث تمهين التعليم الذي يُقصد به مشاركة المعلمين في تحديد طرق ممارسة التعليم.

وبينما تتمحور النقابة (syndicat) [illegible] (ordre)
إلى ضمان نوعية الخدمة التي يقدمونها.وتنبري لضمن أن يعلّم المعلمون بحسب معايير المهنة وأخلاقياتها أي أن يكونوا محترفين في التعليم.

تقدم أهداف نقابة (ordre) المعلمين والمعلمات في أونتاري مثالاً على الوظائف التي تقع على عاتق النقابة (ordre):ونذكر من بينها الموافقة على برامج الإعداد المهني للمعلمين، والتحضير للتدريب، ووضع معايير مهنية والعمل على احترامها وتلقي الشكاوى التي تقدم ضد أعضائها أو حتى التعاطي مع المواطنين باسم الأعضاء[٧٣].

ولكن مطالب المعلمين اللبنانيين للمظاهرة في تشرين الثاني ٢٠٠٨ قدّمت نموذجاً حديثاً عن المطالب النقابية: زيادة في الأجور وإعادة النظر في تعويضات النقل ...

١٠٥. (٢) على مستوى القاعدة

٧٠. تترك المادة ١٣ من مرسوم ١٤٣٦/١٩٥٠ للمؤسسات المدرسية الخاصة حرية اختيار المقاربة التربوية المعتمدة وذلك ضمن حدود مقتضيات البرنامج الرسمي.
٧١. المادة ل ٩١٢-١-١ من قانون التربية.
٧٢. المادة ١٩ من قانون التعليم الرسمي.
٧٣. ولاية أونتاريو، قانون معلمي ومعلمات أونتاريو الصادر عام ١٩٩٦، المادة ٣ .

يعتبر الانضمام إلى النقابة (syndicat) خياراً حراً بموجب المادتين ٩٠ و٩٧ من قانون العمل ولكن الانضمام إلى النقابة (ordre) إلزامي ويمنع كل من لا ينضمّ إليها من ممارسة المهنة.

تتمتع النقابة (ordre) بوظيفة تأديبية غير متوفرة في النقابة (syndicat) مما يسمح لها بفرض عقوبات يمكن أن تصل إلى الإقصاء عن ممارسة المهنة. وترتكز سلطة المعايير التي تضعها على سلطة فرض العقوبات هذه.

وهذا هو أحد الأسباب التي تجعل من المهم وجود قانون لتأسيس نقابة (ordre) بينما مجرد تصريح من وزارة التعليم كاف لتأسيس نقابة (syndicat) بموجب المادة ٨٦ من قانون العمل.

من حيث مبدأ الانضمام الإلزامي، تؤمن النقابة (ordre) تجمعاً متزايداً وبالتالي يمكن للناطقين باسمها، الذين يتم انتخابهم مثلهم مثل الناطقين باسم النقابات (syndicat)، أن يتمتّعوا بشرعية أكبر تمنح إليهم عبر انتخابهم من قبل كل أعضاء المهنة. وهكذا تصبح النقابة (ordre) جامعة أكثر، وأكثر قدرة على بناء هوية مهنية من النقابة (syndicat).

١٠٦. (٣) على مستوى الإنتاج المعياري

بينما يحق للنقابة (syndicat) التفاوض على اتفاقيات جماعية، تضع النقابة (ordre) قواعد أخلاقيات المهنة.

ويجمع قانون أخلاقيات المهنة القواعد التي تؤمن ممارسة المهنة من قبل أشخاص أكفاء ويتمتعون بأخلاق عالية ونزاهة. وتحدد النقابة (ordre) المعايير التقنية والمبادئ الأخلاقية التي تمارس المهنة من خلالها، بينما تحدد القوانين/التنظيمات القواعد التي تحدد ولوج المهنة.

١٠٧. في النهاية، تعتبر نقابة (syndicat) المعلمين أهلاً أكثر للدفاع عن مصالح مهنيي التعليم: فالنقابة (syndicat) التي تفتح قاعدتها لمعلمي القطاع الرسمي يمكنها أن تؤمن مشاركة كل المعلمين في الاتفاقيات الجماعية ولكن أيضاً في وضع المعايير، أما النقابة (ordre) فمن خلال العمل الاجتماعي يمكنها أن تقدم اقتراحات للمشرع والحكومة. في ما يتعلق بالمنظمة الترتيبية، فهي تسمح بقنونة مساهمة المعلمين في صياغة المعايير التي تضمن بأن يتم التعليم في لبنان بحسب قواعد الفن.

١٠٨. نعود في النهاية إلى بعض التوجيهات التي تستخلص من هذه الدراسة.

نستنتج من اللمحة السريعة على القانون الذي يرعى إعداد المعلمين ضرورة أن ينظر القانون [illegible] إعداد تربوي مكيف مع المعلمين والمدراء والتشجيع على تعمّق في الإعداد والتدريب من

خلال تقديم منافع مادية. وأهم ما في أطر الإعداد، تحقيق التطور من خلال إدخال التعليم في

تمهين التعليم. وقد يكون من الضروري أن يبذل المشرع جهوداً حثيثة على مستوى التدريب. وبهدف تطوير ثقافة التدريب، يجب أن يتحول هذا الأخير إلى حق فاعل مقرون بمنافع مادية ملموسة، لا سيما على مستوى الترقية.

كاملة ولكن يمكن إدخال بعض التحسينات عليها. فنحن ندعو أولاً إلى المزيد من الجدية في تطبيق القانون الوضعي.وثانياً من أجل تمهين التعليم الذي يُقصد منه مساهمة مهنيي التعليم في تنظيم عملهم ندعم تشكيل محاكم تشبه مجلس التحكيم من حيث ضم المعلمين إليها وفتح القاعدة النقابية أمام معلمي القطاع الرسمي وتشكيل نقابة (ordre) للمعلمين.

تخدم كل التطورات المطلوبة بنظرنا حق الطفل في تعليم ذي جودة عالية وتندرج في إطار الحرص على تطوير حرية التعليم، ليس على مستوى الطوائف بل على مستوى شخصية المعلم.

لائحة المراجع

Abdul Reda S., *Dispositif de formation continue des enseignants du cycle secondaire au niveau curriculum d'éducation civique et conjoncture politico-éducative au Liban*,

Créer son école (Association), Lettre du sous-directeur de l'enseignement privé, 28 juin 2006, http://www.creer-son-ecole.com

Direction de la formation et de la titularisation du personnel enseignant, Québec, *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant, choisir plutôt que subir*, 12 février 1999, p.8

Rabath E., *La Constitution libanaise : origines, textes et commentaires, Université libanaise*, 1982, p.116

Tardif M., Présentation de la formation d'enseignantes et d'enseignants des écoles secondaires et des lycées : http://www.hep-bejune.ch/formations/secondaire-1-et-2/respf2/Presentation_de_la_form_Tardif_rationnel_OK.pdf

Tabet M., Création d'un dispositif permanent de formation continue, Liban, in *La professionnalisation des enseignants de l'Éducation de base : les recrutements sans formation initiale*, 2007, p.2

صباح مطر، المعلم والمدرسة، ٢٠٠٢، الجزء الثاني، ص. ٤٥