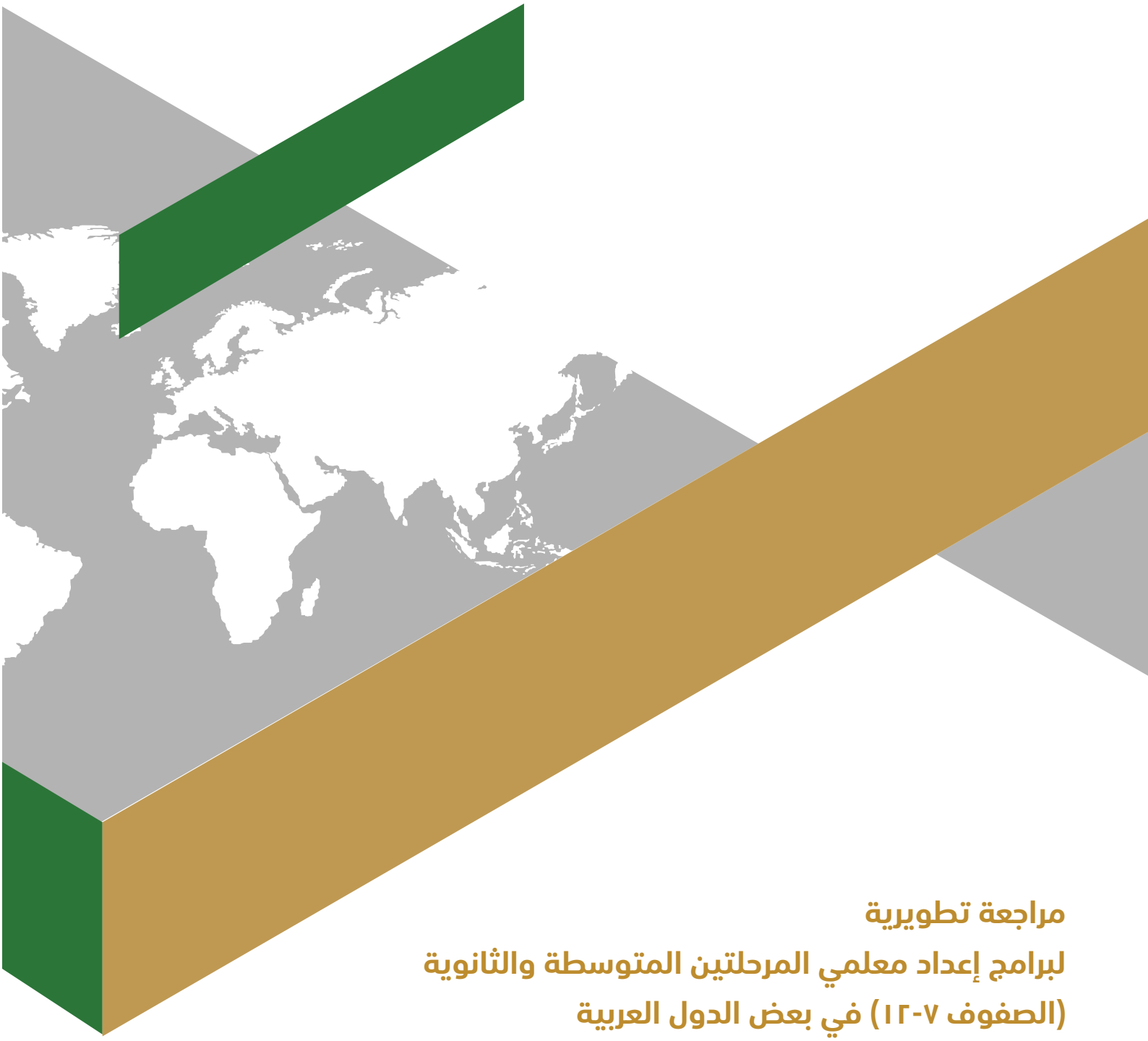
United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

RCQE

Regional Center For
Quality & Excellence in
Education

المركز الإقليمي للجودة
والتميـز فـي التـعليـم



مراجعة تطويرية
لبرامج إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية
(الصفوف ٧-١٢) في بعض الدول العربية

الملخص التنفيذي

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

2019 - 2018

جميع الحقوق محفوظة

هذا العمل ملكية للمركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم ، ولا تعبر النتائج والتحليلات والاستنتاجات الواردة في هذا العمل بالضرورة عن وجهة نظر المركز، أو الدولة المستضيفة، كما لا يضمن المركز دقة البيانات المتضمنة في هذا التقرير، كما أن جميع الخرائط التي قد يتضمنها هذا التقرير وما تتضمنه من حدود وألوان ومسميات ومعلومات لا تعني أي حكم من جانب المركز أو الدولة المستضيفة على الوضع القانوني لأي دولة أو منطقة أو تأييد لهذه الحدود أو قبولها.

أي استفسار حول الحقوق والأذونات بالنشر بكافة أشكاله (الطباعة الورقية- النشر الإلكتروني)، أو الحصول على النسخة الكاملة من الدراسة في حالة لم تكن منشورة بالكامل، توجه المراسلات إلى المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.

يمكن ذكر هذا المنشور كمرجع كما يلي:

المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التعليم (2019). مراجعة تطويرية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية (الصفوف ٧-١٢) في بعض الدول العربية. الجبيل الصناعية: RCQE.

المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التعليم ©2019

+966-13-3400444
info@rcqe.org
P.O.Box: 11226

4283 الشارع الدائري - حي الحويلات
الجبيل الصناعية 35718 - 7546
المملكة العربية السعودية

هذه الدراسة من المشاريع البحثية التي يقوم بها المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ضمن خططه وبرامجه لتعزيز جودة وتميز التعليم في الدول العربية، قام بإعدادها فريق من الباحثين. يتحمل فريق الدراسة المسؤولية عن المادة العلمية والتحليلات والآراء ووجهات النظر المتضمنة في هذه الدراسة.

2019

شكر وتقدير

يتقدم المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم بخالص الشكر والتقدير والإمتنان لأصحاب المعالي وزراء التربية والتعليم في الدول العربية، وفرق عملهم، واللجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، وكذلك الشكر والتقدير للمراكز الإقليمية تحت إشراف اليونسكو في المنطقة العربية، والمنظمات العربية والدولية المعنية بالشأن التربوي، والجامعات والمراكز والمؤسسات البحثية على الصعيد الإقليمي والدولي الذين يسروا أنشطة هذه الدراسة المعنونة بـ : **مراجعة تطويرية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية (الصفوف ٧-١٢).**

كما يتقدم المركز بتقديره وامتنانه لجميع المفكرين والباحثين والمهنيين، الذين أسهموا في هذه الدراسة والشكر أيضًا للجنة العلمية في المركز لجهودها بالإشراف والمتابعة على المشاريع والدراسات.

كذلك شكرنا للزملاء فريق عمل المركز الذين أسهموا في أنشطة الترجمة والتصميم والمتابعة، وكان لجهودهم التعاونية دور هام لتعزيز جودة هذا العمل، لتكون هذه الدراسة منشورة ومتاحة للجميع .

كذلك نقدم الشكر والامتنان – مقدمًا- لكل من يقدم لنا مقترحات وفرص للتميز والابداع، لدعم جهود ومبادرات المركز لتعزيز جودة وتميز التعليم في الدول العربية.

الملخص التنفيذي

هدف المشروع الحالي إلى الوقوف على واقع برامج اعداد المعلمين لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في بعض الدول العربية وتقصي مضامينها، من خلال مسح وصفي لمجموعة من برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، و المغرب، والسودان، و الكويت، والإمارات العربية المتحدة ، وإجراء التحليلات المقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينها، ومن ثم مقارنتها بعدد من برامج إعداد المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في عدد من دول العالم وفقا لقواعد مرجعية ترتبط بكفاءة هذه البرامج وبؤطرها الفكرية والبنيوية والممارسات المتضمنة بها. ولإضافة مزيد من الايضاح لهذه المقارنات المرجعية، تم استقصاء آراء المعنيين من معلمين ومسؤولين فيما أسفرت عنه نتائج المقارنات المرجعية من خلال تطبيق استبانة مقننة واجراء المقابلات الشخصية، ومن ثم تم تقديم إطار مرجعي تتبلور من خلاله أبعاد استراتيجية لتطوير برامج إعداد المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالدول العربية.

مقدمة:

إن برامج إعداد المعلم بوصفها حاضنات لمعلم المستقبل- تتطلبُ العناية بها وذلك بالمراجعات الدورية، وتبني الإصلاحات اللازمة لضمان جودة المخرج الذي يسهم في بناء المجتمعات وتشكيل ملامحها مستقبلًا، ولما كانت الدول العربية على إدراك تامٍّ بأهمية المعلم؛ لما يمثله من دور فاعل في بيئة المنظومة التعليمية، فإن إعداده يجب أن يأتي ضمن قائمة أولوياتها؛ لتُوافِق تلك البرامجُ التوجُّهاتِ العالمية والمتطلَّبات المحلية، ومن هذا المنطلق فإن التحليل الدقيق لبرامج إعداد المعلمين في الدول العربية والوقوف على جوانب القوة والضعف فيها لِغرض الإسهام في تحسينها ورفع الأداء، يُعَدُّ مشروعًا محوريًّا لا غِنًى عنه بين الفينةِ والأخرى.

إن اختيار موضوع إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية (الصفوف ٧-١٢) في بعض الدول العربية، نابع من قناعة راسخة، لكون هذه البرامج مكونًا رئيسًا في المنظومة التعليمية الأساسية، وإيمانًا بالدور الذي يؤديه المعلم، بما يسهم في نجاح أي مشروع إصلاحي لها أو فشله، إضافة إلى ذلك، فإن مهنة التدريس ليست عملًا تقنيًّا جافًّا، بل هي مهنة تجمع بين المعرفة والموهبة، وبين العلم والفن، وبين النظري والعملي، وبين المعارف والقيم، وبين تنزيل البرامج والمناهج، وبين الابتكار والإبداع، كما أنها فوق كلِّ ما سبق، رسالة تربوية نبيلة تسهم إسهامًا كبيرًا ومباشرًا في الارتقاء بالمجتمع وتقدمه.

إن الهدف الرئيس من هذا البحث هو: الوقوف على برامج إعداد المعلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية في بعض الدول العربية، وتقصي مضامينها، وتحديد مدى استجابتها للشروط والمعايير الدولية؛ لذا، يهدف مشروع تطوير برامج إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية (الصفوف ٧-١٢) في الدول العربية إلى ما يأتي:

١. التعرف إلى واقع مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين في الدول العربية المعنية.
٢. تحديد المنطلقات المعرفية التي ترتكز عليها برامج إعداد المعلمين في الدول العربية المعنية.
٣. تدقيق مواصفات المعلم ومعاييره في الدول المعنية؛ تبعًا لبرامج الإعداد فيها.
٤. تحديد أنواع التكوينات ونماذجها التي يتلقاها المعلمون في مدَّة الإعداد.
٥. تحديد مضامين برامج إعداد المعلمين في الدول المعنية.
٦. تحديد المعايير الدولية ومعايير الاعتماد الأكاديمي في مراكز وبرامج إعداد المعلمين في عدد من الدول المرجعية.
٧. تقصي نقاط القوة والضعف في مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين بالدول العربية المعنية، وبمرجعية المعايير الدولية.
٨. تقديم إطار عامٍّ لتحسين برامج إعداد المدرسين في أفق الارتقاء بالمنظومة التربوية في الدول العربية المعنية.
٩. تجويد مهنة هيئة التدريس في الدول العربية وأدائهم.

ولتحقيق هذه الأغراض وتلك الأهداف ؛ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ لتحديد المعايير الدولية لإعداد المعلمين، وتحديد برامج إعداد المعلمين في الدول العربية المعنية وتدقيقها، ولم يكتف البحثُ بجمعِ المعطيات والمعلومات بخصوص برامج إعداد المعلمين، بل جرى الربط والتحليل والمقارنة بمرجعية المعايير الدولية وتقصي آراء المعنيين في ذلك، وذلك باعتماد استبانتين استقصائيتين محكمتين، تتمحوران حول القائمة المعيارية، ودرجة تحققها، وجوانب دعمها ومعوقاتها، ومن هنا كانت الاستعانة ببرنامج SPSS للتحليل الكمي الإحصائي.

كما اتبعت الدراسةُ المنهج النوعي، وذلك عن طريق المقابلات (فردية وجماعية) التي عقدها الفريق البحثي مع مسؤولين من الوزارات المعنية، ومع هيئة التكوين بالمراكز المكلفة بإعداد المعلمين، ومع عينات من هيئة التدريس، ومع كل الأطراف التي لها ارتباط مباشر بإعداد برامج المعلمين أو بتكوينهم؛ لاستكمال المعلومات والمعطيات عن برامج إعداد المعلمين في الدول العربية المعنية، والوقوف على مدى ملاءمة برامج إعداد المعلمين وتكوينهم مع أدائهم المهني، واستعان الباحثون ببرنامج NVivo ٨ للتنظيم والمعالجة وتحليل المعطيات التي حصلوا عليها من المقابلات الشخصية.

أما عينة البحث، سواء في جانبه النظري أو الميداني، فقد تشكلت من خمس دول عربية وهي: المملكة العربية السعودية، و المغرب، والسودان، و الكويت، والإمارات العربية المتحدة. ومن أجل ملء الاستبانات والقيام بالمقابلات، اختيرت عينة عشوائية ممثلة من الطلاب المتدربين والأساتذة المؤطرين (هيئة التدريس) والمديرين في مؤسسات إعداد المعلمين، وفي حدود (١٠) إلى (١٥) في المائة من تلك المؤسسات، التي تمثل أهم جهة من الجهات المكونة في الدول العربية الخمس.

ومن بين الوسائل التي اعتمدت في جمع بيانات البحث الميداني: الاستبانات والمقابلات، تلك التي وُضِعَت انطلاقًا من نتائج البحث النظري، والمراجعة المعيارية لثماني دول أجنبية، عرفت فيها برامج إعداد المعلمين تطورًا ملحوظًا وخاصة في مجال توظيف معايير الجودة.

وللتذكير، فقد تشكلت الخطوات الرئيسة للبحث من الكثيرِ من المهام، نذكر أبرزها:

- المهمة الأولى: مسح وصفي لبرامج إعداد المعلمين في كل دولة من الدول العربية الخمس، من دون التعرض لنقاط القوة والضعف فيها، بحسب الدراسات التي أجريت عليها، ونشرت في أوعية النشر المختلفة.
- في حين كانت المهمة الثانية التي أنجزها أعضاء فريق البحث: مَسح الدراسات التي نظرت في تلك البرامج وحددت جوانب تميزها أو الفجوات فيها (نقاط القوة والضعف).
- وفي المهمة الثالثة: تجاوز الباحثون نطاق الدول العربية إلى مسح الدراسات والتقارير الدولية التي صدرت من جهات معتبرة، وأتت على ذكر دولة معينة من ناحية تميز برامجها لإعداد المعلم، مع ذكر المقومات التي أهلتها لذلك، ولهدف اختيار مجموعة محددة من الدول للنظر في برامجها لاشتقاق معايير الجودة للمراجعة، أو المقارنة مع البرامج التي تقدم في الدول العربية.
- واستنادًا إلى هذه النتائج، فقد قام فريق البحث بتصميم استبانتين، إحداهما موجهة لأعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم، والأخرى موجهة للدارسين (الطلاب المتدربين) في هذه البرامج ممن شارفوا على التخرج.
- في المهمة الرابعة: أُنْجِزَ البحث الميداني في الدول العربية المشكلة للعينة.
- وفي الخامسة: عَمِلَ فريق البحث على تفريغ المعطيات وتنظيمها وتحليلها.
- وأخيرًا: قام الفريق البحثي باستخلاص النتائج، وصياغة التقرير النهائي، والتوصيات، والإستراتيجية الكفيلة بتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية وإغنائها.

وفقًا للمراجعات التي جرت لبرامج إعداد المعلمين في الدول المرجعية الثمانية، وفحص معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بها، سواء لبرنامج إعداد المعلم خصوصًا، أو للمؤسسة التعليمية التي تقدم هذا البرنامج أو لمعايير جودة المعلم، وتأثير تلك البرامج على المعلم لانعكاس معايير برنامج الإعداد على المعلم الطالب أو الخريج، فقد خَلَصَ البحثُ إلى أحد عشر محورًا، يمكن الانطلاق منها بوصفها معايير رئيسة، ومن ثم التدقيق فيما ورد بخصوص هذه المعايير الرئيسة من حيثيات، لاستخلاص المعايير الفرعية التي تنضوي تحتها، فتشمل الوقوف على المحاور الآتية:

١. تبني فلسفة تربويَّة واضحة لمؤسسات وبرامج إعداد المعلمين.
٢. تصميم برنامج مهني ذي تأهيل عالٍ.
٣. تفعيل البرامج المهنية المعتمدة على الشراكات.
٤. تأصيل الممارسات التعليمية الناجحة.
٥. تصميم برنامج تعزيز مهنة التعليم يعتمد على التفوق والتميز والتنافس.
٦. تأسيس برنامج لإعداد المعلم وفق إطار منظومي.
٧. تعزيز البرنامج لمفاهيم تقويم الطلبة وفق توجهات فلسفية ونفسية حديثة.
٨. تهيئة البرنامج للبيئة الدراسية الداعمة للتعليم والتعلم.
٩. تصميم البرنامج الداعم للتدريب المهني المستدام.
١٠. تنفيذ البرنامج من خلال هيئة تدريس تتميز بالكفاءة والإنتاجية.
١١. تصميم برنامج يؤكد أن مهنة التعليم تنطلق من معايير الجودة ويفي بشروط الاعتماد الأكاديمي.

إن الهدف من الحصول على المعايير الرئيسة والفرعية، يتجلى في معرفة مدى تحقق هذه المعايير في برامج إعداد المعلمين في الدول العربية المعنية، بالرجوع إلى الدراسات الأدبية التي عنيت بدراسة برامج إعداد المعلمين في الدول العربية، كما أن ذلك سيمكن من تصميم استبانة علمية في نسختين، إحداهما موجهة لأعضاء هيئة التدريس العاملين في تلك البرامج، والأخرى للطلاب الدارسين في هذه البرامج، للحصول على صورة مقاربة تعكس وضع برامج إعداد المعلمين في هذه الدول، كما أن ذلك سيمكن من تحديد حزمة من الأسئلة التي يمكن في ضوئها استجلاء صورة معمقة لوضع هذه البرامج، بعد تحليل الإجابات المقدمة عنها الصادرة من المعنيين في هذه البرامج.

ولغرض تصميم الاستبانتين وصلاحيتهما للتطبيق، حُدِّدت المحاور الرئيسة للاستبانتين الموجهتين لأعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم في الدول العربية المعنية والطلاب الدارسين بها، لتتضمنَ: الإطار المفاهيمي، والبنية التنظيمية، وعمليات الإدارة، ومحتوى البرنامج، وممارسات التدريس، وتقويم الطلاب، والقبول والتهيئة، وهيئة التدريس، والتدريب المهني، والبيئة الدراسية، وأثر البرنامج وضمان الجودة. كما حُدِّدت المحاور الفرعية التي تندرج تحت كل محور من المحاور الرئيسة، ومن ثم صيغت الفقرات التي تعكس تلك المحاور الفرعية، وعليه فقد تحققت المحاور الرئيسة. وبعد العرض على المحكمين الثلاثة والأخذ بملاحظاتهم، طبّقَ الباحثون الاستبانتين على عينة استطلاعية من طلاب وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، فقد حُسِب ثبات الاستبانتين وارتباط كل فقرة بمحاور الاستبانة، إذ بلغ معامل الثبات لاستبانة الطلاب الدراسين (٠,٩٥٠)، كذلك بلغ معامل الثبات لاستبانة أعضاء هيئة التدريس (٠,٩٧)، كما راجع الباحثون معاملات الارتباط الدالة على ارتباط كل فقرة بمحاور الاستبانة، وصياغة الاستبانتين في صورتهما النهائية.

خلاصة النتائج:

فيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

١.نتائج تحليل استبانتي أعضاء هيئة التدريس والطلاب

تبين النتائج العامة لتحليل استبانتي أعضاء هيئة التدريس والطلاب في المغرب، حصول محور الإطار المفاهيمي على المتوسط الأكبر، إذ بلغ (٢٨.٣) وبانحراف معياري (٦٤.٠)، يلي ذلك محور محتوى البرنامج، إذ بلغ متوسط الفقرات المرتبطة به (١٩.٣) وبانحراف معياري بلغ (٦٨.٠)، علمًا أن أيًّا من المحاور لم يتحقق بصورة عالية أو عالية جدًّا، أما أقلُّ المتوسطات، فقد كان من نصيب البيئة الدراسية، إذ بلغ المتوسط (٨٧.٢) والانحراف المعياري (٩١.٠)، يليه ضمان الجودة بمتوسط (٩.٢) وانحراف معياري (٧٣.٠).

كما يتبين من حساب متوسط الفقرات المرتبطة بالمحاور الخاصة باستبانة الطلاب وانحرافاتها المعيارية، حصول محور ممارسات التدريس على المتوسط الأكبر، فقد بلغ (٣,٤٨٤) وبانحراف معياري (٠,٧٤)، يلي ذلك محور أثر البرنامج، فقد بلغ متوسط الفقرات المرتبطة به (٣,٤٨)، ما يعني أنه متحقق بدرجة عالية كذلك، علمًا أن أيًّا من المحاور لم يتحقق بصورة عالية جدًّا، أما أقل المتوسطات، فقد كان من نصيب التدريب المهني، فقد بلغ المتوسط (٣,٠٢)، وهذا يشير إلى تحققه بدرجة متوسطة، يليه محور البيئة الدراسية بمتوسط (٣,٠٤).

أما في الكويت، فيتبين من حساب متوسط الفقرات المرتبطة بالمحاور وانحرافاتها المعيارية في استبانة أعضاء هيئة التدريس، حصول محور الإطار المفاهيمي على المتوسط الأكبر، فقد بلغ (٣,٨١) وبانحراف معياري (٠,٦٩٨)، يلي ذلك محور محتوى البرنامج، إذ بلغ متوسط الفقرات المرتبطة به (٣,٧٩) وبانحراف معياري (٠,٦٨)، علمًا أن أيًّا من المحاور لم يتحقق بصورة عالية جدًّا، أما أقل المتوسطات، فقد كان من نصيب ضمان الجودة، فقد بلغ المتوسط (٣,٠٩)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٩٣٥).

وبحساب متوسط الفقرات المرتبطة بالمحاور الخاصة باستبانة الطلاب وانحرافاتها المعيارية، تبيَّن حصول محور ممارسات التدريس على المتوسط الأكبر، فقد بلغ (٤,١) وبانحراف معياري (٠,٦٤)، يلي ذلك محور أثر البرنامج، فقد بلغ متوسط

الفقرات المرتبطة به (٤,٠٨)، أما أقل المتوسطات، فقد كان من نصيب محور القبول والتهيئة، فقد بلغ المتوسط (٣,٩). وفي الإمارات العربية المتحدة، حصل محور الإطار المفاهيمي على المتوسط الأكبر، فقد بلغ (٤,٣٥٨) وبانحراف معياري (٠,٥٤٦)، يلي ذلك محور أثر البرنامج، فقد بلغ متوسط الفقرات المرتبطة به (٤,٣٥)، ما يعني أنه متحقق بدرجة عالية جدًّا كذلك، أما أقل المتوسطات، فقد كان من نصيب محور القبول والتهيئة، فقد بلغ المتوسط (٤,١٨)، يليه محور تقويم الطلاب بمتوسط (٤,١٩).

أما في المملكة العربية السعودية، فيتبين من حساب متوسط الفقرات المرتبطة بالمحاور وانحرافاتها المعيارية في استبانة أعضاء هيئة التدريس، حصول المحاور المرتبطة بالتدريب المهني والإطار المفاهيمي ومحتوى البرنامج على المتوسطات الأكبر، فقد بلغت تلك المتوسطات تباعًا (٣,٨٩) و(٣,٨٧) و(٣,٨٣)، وبانحرافات معيارية (.٧٢) و(.٦٨٤) و(.٦٨٣)، أما أقل المتوسطات، فقد كان من نصيب محورَي البيئة الدراسية وضمان الجودة، فقد بلغ المتوسطان تباعًا (٣,٢) و(٣,٣). كما يتبين من حساب متوسط الفقرات المرتبطة بالمحاور الخاصة باستبانة الطلاب، تصدر محورُ الإطار المفاهيمي ومحتوى البرنامج أعلى المتوسطات، فقد بلغا تباعًا (٤,١) و(٤,٠٨)، وهو ما يتوافق مع ما رُصِد في استبانة أعضاء هيئة التدريس من ناحية تصدر هذين المحورين بقية المحاور، أما أقل المتوسطات فقد كان من نصيب محور: القبول والتهيئة وتقويم الطلاب، فقد بلغ المتوسطان تباعًا (٣,٨٥) و(٣,٨٧)، ومن الملاحظ أن هذين المحورين قد توافق ترتيبهما في ذيل قائمة ترتيب المحاور المرتبطة باستبانة الطلاب في عدد من الدول موضع الدراسة.

وفي السودان، يتبين من حساب متوسط الفقرات المرتبطة بالمحاور وانحرافاتها المعيارية في استبانة أعضاء هيئة التدريس، حصول المحاور المرتبطة بالإطار المفاهيمي ومحتوى البرنامج والتدريب المهني على المتوسطات الأكبر، فقد بلغت تلك المتوسطات تباعًا (٣,٩) و(٣,٧٤) و(٣,٦٩)، وبانحرافات معيارية (.٦٩٧)، و(.٧١٢) و(.٧٨٥)، أما أقل المحاور، فقد كان من نصيب محوري البيئة الدراسية وضمان الجودة، بمتوسطين بلغا (٣,٠٧) و(٣,٢).

كما يتبين من حساب متوسط الفقرات المرتبطة بالمحاور الخاصة باستبانة الطلاب تصدر محوري ممارسات التدريس والإطار المفاهيمي أعلى المتوسطات، فقد بلغا تباعًا (٤,١) و(٤,٠٥)، وبانحرافين معياريين هما الأقل مقارنة ببقية المحاور، فقد بلغا (٠,٥٤) و(٠,٥١٢)، أما أقل المتوسطات، فقد كان من نصيب محوري البيئة الدراسية والتدريب المهني، بمتوسطين بلغا (٣,٥٣) و(٣,٧٨)، ومن الملاحظ تذيل محور البيئة الدراسية في كلتا الاستبانتين (أعضاء هيئة التدريس والطلاب) ترتيب المحاور.

إن التأمل في النتائج السابقة، ومقارنة المركز التقييمي لكل محور ضمن بقية المحاور في استبانتَي أعضاء هيئة التدريس والطلاب، يعطي مؤشرًا واضحًا على تصدر ثلاثة محاور قائمة التقييم، وهي: محور الإطار المفاهيمي، ومحور محتوى البرنامج، ومحور أثر البرنامج.

إن اهتمام المؤسسات التعليمية الذي وُجِّه في السنوات السابقة في الكثير من الدول العربية نحو تشكيل ملامح برامجها، وذلك بتحديد رؤيةٍ ورسالةٍ وأهدافٍ لتلك البرامج، وسعي كل برنامج إلى ترويج ذلك داخل المؤسسة، ربما كان ذلك وراء هذا التقييم المتقدم لمحور الإطار المفاهيمي، وكذلك فإن التقييم المتقدم لمحتوى البرنامج، يعطي إشارة جيدة لمضمون تلك البرامج وما يقدم من خلالها، وعليه فإن توافق ذلك التقييم المتقدم مع تقييم متقدم آخر يتمثل في أثر البرنامج، يُعَدُّ توافقًا طبيعيًّا، فإذا كان الاعتقاد ممثلًا بمتانة المحتوى للبرنامج، فإن الاعتقاد بأثر هذا المحتوى في ضوء أثر البرنامج سيكون مرتفعًا كذلك.

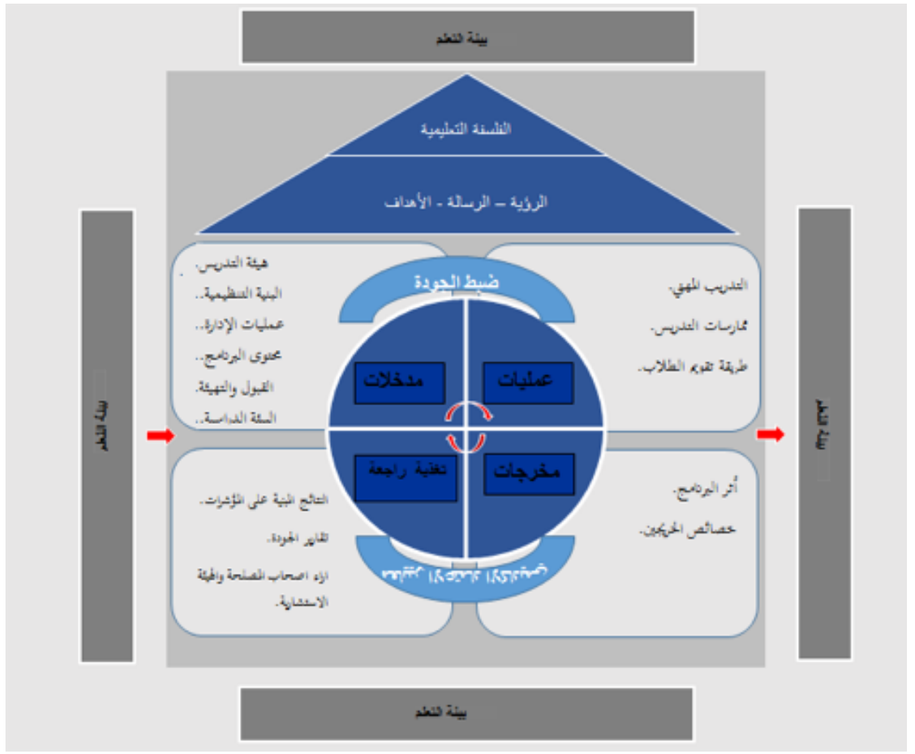
وبالمقابل، كان أقل المحاور في درجة التقييم من نصيب المحاور الآتية: البيئة الدراسية، وضمان الجودة، والقبول والتهيئة، ومع وجود هذه المحاور أسفل القائمة إلا أن التقييم العام لها في بعض الدول، لا يزال مرتفعًا على سلم التقييم المقترح، وهذا يشير إلى التفاوت في النظرة النسبية لها، وربما إلى وجود بعض المثالب المرتبطة بهذه المحاور مقارنة بالمحاور الأخرى، وعليه، فإن النظرة المتفحصة للبنود المرتبطة بكل محور ومقارنته بنتائج التحليل الكيفي سيضيف المزيد من الفهم.

وبالرجوع إلى المعايير التي اعتمدت عليها الدراسة وتفصيل ما بينها من تفاعل، سرعان ما يتبادر للقارئ نقطة الالتقاء بين تلك المعايير في وحدة متكاملة متناسقة، ذات سياق محكوم بإجراءات تشبه النظام، ولهذا النظام مكونات رئيسة مثل: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، وبيئة التعلُّم، وعلية فقد اقترح الباحثون نموذجًا لتطوير برامج إعداد المعلمين، ضمن سياق مفهوم النظام التربوي التعليمي.

إن العملية التعليمية التعلمية مثال لمفهوم النظام، لأنَّ التعلم والتعليم لا بد لهما من مدخلات -مثل: المعلمون والمنهاج والمباني-، وعمليات - مثل: طرق تعليم وتعلُّم الطلاب، وأساليب التدريس والاختبارات التحصيلية-، ومخرجات مثل: نتائج الطلاب النهائية في كلِّ عام دراسي، والسلوكيات التي اكتسبها الطلاب من النظام داخل بيئة التعلم والتدريس. ومن الأمثلة الأخرى الواضحة لتطبيق مفهوم النظام، هو النظام التدريبي، إذ يشكل التدريب نظامًا متكاملًا، بمعنى أنه يتكون من أجزاء متفاعلة فيما بينها، وهذه الأجزاء يمكن أن يتضمنَ كل جزء منها نظامًا فرعيًّا وآخر متكاملًا.

٢. إطار عام مقترح لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية:

وفي هذا السياق دُمِجَ النظامان بمكوناتهما معًا (التعليمي-التدريبي)، للخروج بتصميم تفاعلي؛ لتطوير برنامج إعداد المعلمين، آخذين في الحسبان النتائج التي توصلت إليها الدراسة في دولة من الدول العربية مناط البحث، وفقا للنموذج التفاعلي أدناه.



© 2020 كل الحقوق محفوظة

مركز الإتصال الموحد
920003217
UNESCO | RCQE
www.rcqe.org