رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم فى الوطن العربى

أ.د. راشد بن حمد الكثيرى

رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي

أ.د. راشد بن حمد الكثيري

مع بدء الألفية الثالثة من ميلاد سيدنا عيسى عليه السلام، واجه عالمنا العربي ـ ولا زال ـ تحديات كثيرة وكبيرة ومتنوعة وملحة، تحديات عالمية وأخرى إقليمية و محلية. تحديات فرضتها العولمة وما نتج عنها من إرهاصات وآثار برزت في مجال السياسة والإعلام والاقتصاد وغيرها من المجالات. تحديات في مجال التقنية وثورة المعلومات وتدفقها المتسارع، تحديات زيادة النفوذ والهيمنة الدولية على القرارات الوطنية. تحديات فرضتها ممارسات العنف الدولي والمحلي والتطرف العالمي والمحلي. تحديات نتيجة الانفجار السكاني والبطالة وقلة الإنتاج وضعف مخرجات التعليم.

ومواجهة هذه التحديات لن تتم إلا من خلال تطوير التعليم بعامة وبرامج إعداد المعلم خاصة. فالمعلم هو المسئول عن مهنة التعليم التي تعد المهنة الوحيدة التي تسهم في تنشئة الفرد وبناء شخصيته وتنمية مهاراته، وتفجير طاقاته، وتكوين اتجاهاته، والاستجابة لدوافعه. لذلك فهي بحق أم المهن. فالمعلم يسهم في تنشئة وتربية وتكوين جميع فئات المجتمع. فله دور واضح في إعداد العالم والعامل والطبيب والمهندس والمحامي والقاضي وكافة قادة المجتمع. فالطبيب يتفتق ذهنه في بدايات حياته بواسطة المعلم؛ وعن طريق المعلم تتسع آفاق المهندس ورؤاه وتصقل مهاراته. وتتكون المعارف والقيم وتتجلى البراهين للقاضي والمحامي وغيرهم من خلال الدور الذي يؤديه المعلم. وبهذا تظهر أهمية هذه المهنة ويتجلى شرفها وتتضح مكانتها بين المهن الأخرى.

ومن المعروف أن لكل مهنة معايير وضوابط، وللعاملين فيها مواصفات وخصائص يحرص القائمون عليها على تطوير مهنتهم وتجديد وتجويد مهارات أفرادها

---

*أستاذ المناهج والتربية العلمية جامعة الملك سعود

وحمايتها من أن يلتحق بها من لا تنطبق عليه شروطها أو من لا يتقن مهاراتها. و مهنة التعليم تتميز عن كثير من المهن بتعدد المعايير والضوابط، وكذلك تنوع وتعدد خصائص ومواصفات العاملين فيها. فهي تتطلب شخصاً يتصف بالذكاء والإبداع والابتكار وتحتاج إلى تواضع و مرونة ورباطة جأش وحلم وعدل وصبر وخلفية علمية أكاديمية ومهنية وغير ذلك من الخصائص الإيجابية. ولأهمية هذه المهنة فإن تحري توفر الخصائص المطلوبة للعاملين بها يبدأ قبيل الالتحاق بمؤسسات الإعداد وتستمر متابعة تحقق المعايير هذه في معلمي المستقبل عند الالتحاق وأثناء الدراسة في تلك المؤسسات. ففي حين نجد أن مؤسسات الإعداد في الطب لا تقف عند تخريج الطبيب فحسب بل تتعدى ذلك إلى تأهيله في تخصصات دقيقة مثل طب العيون وطب الأسنان والطب النفسي و غيرها؛ نجد أن انضمام من لا تنطبق عليه مواصفات مهنة التعليم للعمل في هذا المجال أمر عادي حيث ينضم في سلكها خريجو الإعلام والزراعة والحقوق وغيرها ممن لم يؤهلوا ولم يعدوا للتدريس. فهل هذا يعني أن أساتذة التربية والتعليم عاجزون عن الدفاع عن مهنتهم وإبراز أهميتها وتوضيح ضرورة تحقق مواصفات محددة في الملتحقين بها وكذلك العاملين فيها؟ أم أنه يعني ضعف مخرجاتها وعجزها عن تخريج معلمين مؤهلين؟ مما جعل جهات التوظيف لا تعترف بأهمية الإعداد ولا تكترث بمناداة التربويين. وهل هذه النظرة والممارسات خاصة بالدول العربية؟ أم أنها تتجاوزها إلى دول أخرى؟

ثم ما هو الحل الأمثل لتلافي مثل هذه الممارسات ومعالجة هذه الأوضاع؟

و هذه الورقة تحاول عرض بعض الأفكار والرؤى التي من شأنها المساعدة في الإجابة عن بعض هذه التساؤلات، بعد أن تمهد لذلك بعرض موجز لبعض التوجهات العالمية لتطوير برامج إعداد المعلم ومؤسسات إعداده. ومن أهم هذه الأسئلة ما يلي:

١ـ هل لدى مؤسسات إعداد المعلم في عالمنا العربي فلسفة وسياسات واستراتيجيات واضحة لإعداد المعلمين؟

٢ـ هل لدى مؤسسات إعداد المعلم أهداف ورؤية محددة؟

٣_ هل تراجع مؤسسات إعداد المعلم برامجها من أجل تقويمها وتطويرها باستمرار في ضوء تطور التقنية والانفجار المعرفي وتجدد طرائق التدريس وتنوعها؟ أم أن اهتمامها بهذا التطوير ضعيف ومحدود؟

٤_ ما أسس التطوير ومعاييره لدى تلك المؤسسات؟ وهل يحتكم هذا التطوير إلى معايير جودة معينة؟

٥_ هل المسؤولون عن مؤسسات الإعداد راضون عن أداء مؤسساتهم؟ بل هل المسؤولون عن مؤسسات الإعداد داخل المؤسسة؛ متفقون على البرنامج المناسب؟

و قبل الإجابة عن هذه التساؤلات نستعرض بعض الدراسات والبحوث والتقارير المهتمة ببرامج ومؤسسات إعداد المعلم.

يحتل الاهتمام بإعداد المعلم ومؤسسات إعداده مكان الصدارة إذ استأثر موضوع مؤسسات إعداد المعلم و برامج إعداده وتدريبه على المستوى الدولي بعدد من الدراسات والمؤتمرات والتقارير منها: مؤتمر تحسين عمليتي إعداد وتدريب المعلمين الذي عقد في مارس عام ١٩٦٦م، تلا ذلك تقرير " ادجارفور" عام ١٩٧١م، الذي أكد على ضرورة كفاءة برامج إعداد المعلمين ليكونوا مربين لا أخصائيين.

كما عقدت منظمة اليونسكو مؤتمراً عالمياً للتربية في جنيف عام ١٩٧٥م، أكدت إحدى توصياته على أهمية رفع كفاءة برامج إعداد المعلم، كونها أحد العوامل الأساسية في النماء التربوي. وشرطاً هاماً لأي إصلاح في التربية.

ومن التقارير الدولية التي اهتمت بإعداد المعلم وتدريبه تقرير مؤسسة كارنجي (Carnegie) عام ١٩٧٦م، وتقرير "أمة معرضة للخطر" (nation at risk) عام ١٩٨٣م، وتقرير المجلس القومي في الولايات المتحدة الأمريكية الذي صدر عام ١٩٨٥م، وتقرير جماعة هولمز (Holmos group) "معلمو الغد" عام ١٩٨٦م، وتقرير جمعية مكوني (Mcoonee) للمعلمين عام ١٩٨٦م، وتقرير ديلور (Delors) عام ١٩٩٦م، وتقرير ديفيد بلفكت (David Blavect) عام ١٩٩٧م، وتقرير تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل "American Edcation for the 21st Century) (UNESCO, 1998).

وفي البلاد العربية بُذلت جهود طيبة لتطوير برامج إعداد المعلم، حيث عقد أول مؤتمر لإعداد المعلم العربي في بيروت عام ١٩٥٧م، تلاه حلقة " توحيد أسس المناهج في دور المعلمين والمعلمات " في دمشق عام ١٩٦٦م، ثم مؤتمر إعداد المعلم العربي وتدريبه في القاهرة عام ١٩٧٢م، كما عقد المؤتمر الأول لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في عام ١٣٧٤هـ. وفي العام الحالي عقد أكثر من مؤتمر منها مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة الذي عقد في جامعة الإمارات، ومؤتمر "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" في جامعة السلطان قابوس. واستمر عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات إلى يومنا هذا.

ولكي تنجح برامج إعداد المعلم في إعداده إعداداً جيداً من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية وتصبح قادرة على تنمية المعلم وتجديد معلوماته بصفة مستمرة، و جعله متابعاً لكل ما هو جديد في مجال تخصصه فقد أصبح من الضروري الاهتمام ببرامج إعداده وتأهيله وتدريبه، حيث إن نوعية المعلم تتوقف على نوعية إعداده، كما تتوقف فاعلية التعليم على فاعلية المعلم وإعداده. وقد دعى تقرير أمريكي عدداً من المتخصصين في شئون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية – بعنوان " ملامسة المستقبل"، كليات إعداد المعلم إلى ضرورة مراجعة برامجها. كما انتقد التقرير بعض كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تخرجه من معلمين لم يُعدوا الإعداد المناسب. وطالب بتغيير الطريقة التي يعد بها المعلمون" حيث إن نوعية المعلم تعد مفتاحاً لتحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس، وعن أعداد التلاميذ، وعن طبيعة البيئة المحيطة. كما أشار تقرير اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا عام ١٩٩٦م إلى أن أهم استراتيجية لتحقيق أهداف التربية هي وضع خطة لاختيار المعلم الجيد وانتقائه وتدريبه؛ والنجاح في هذا يحقق الحل الأمثل للمشكلات الأكاديمية التي يعاني منها التعليم الأمريكي، كما طالب التقرير بضرورة مراجعة برامج إعداد المعلم، مراجعة داخلية وأخرى خارجية. (Cooper, 1999).

ولتطوير برامج إعداد المعلم فإن هناك نموذجين في بناء برامج إعداد المعلمين وتقويمها. الأول منها هو النموذج القائم على الكفايات competency-based

teacher education، وهو نموذج كان سائداً في كثير من المؤسسات التربوية في أمريكا وبعض دول العالم خلال السبعينيات والثمانينيات الميلادية من القرن الماضي. أما النموذج الثاني فهو قائم على معايير الأداء أو الإنجاز performance standards-based teacher education. وهو نموذج حديث ومعاصر، ويعد بديلاً عن النموذج الأول (الكفايات). ومعظم المراكز التربوية الأمريكية المهتمة بشئون تقويم برامج كليات التربية وإعداد المعلمين ومعايير اعتمادها تقوم على النموذج الثاني المتمركز على معايير الأداء أو الإنجاز.

أما عن استجابة مؤسسات إعداد المعلم لإصلاح وتطوير برامجها فيقول كابلان (Kaplan) رئيس رابطة المعلمين الأمريكية: أن مؤسسات إعداد المعلم قد استجابت لدعاوي الإصلاح والتطوير إلا أن جهود بعض تلك المؤسسات لا ترقى إلى الإصلاح الحقيقي (Kaplan, 1994).

وفي استشراف لما ستكون عليه أوضاع برامج إعداد المعلمين وكليات التربية في القرن الحادي والعشرين، يقرر (Wise & Leibbrand, 2000) أنها سوف تتعرض حركة نقدية وتقويمية من خلال استثمار المعايير الجديدة التي أصدرها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) عام ٢٠٠٠م لاعتماد برامج مؤسسات الإعداد والاعتراف بها، حيث تركز هذه المعايير على فكرة الأداء أو الإنجاز بشكل لم يسبق له مثيل في القرن العشرين. ولا تقف هذه المعايير المرتكزة على فكرة الإنجاز على تقويم برامج إعداد المعلمين في ضوء مستويات خريجيها في قدراتهم المعرفية (التخصصية) ومهاراتهم الفنية التربوية بل إنها تمتد لتشمل تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومدى احتذائهم لأفضل نموذج مهني للممارسة التدريسية والعلمية. كما يُفحص هؤلاء الأعضاء من خلال الأثر الذي تركوه في طلابهم من حيث الاستراتيجيات التدريسية والمهارات المتقدمة التي يستخدمونها و يمكن للخريجين أن يوظفوها عند انخراطهم في مهنة التدريس. إن ربط أداء أعضاء هيئة التدريس بأداء طلابهم (معلمي المستقبل) يزيد من التوقعات المرجوة من هذا المعيار بشكل كبير (Wise & Leibbrand, 2000).

ويقرر هولم وهورن (Holm & Horn, 2003) أن معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) تطالب المؤسسات التربوية وبرامج إعداد المعلمين بأن تظهر تميزاً نوعياً في بناء هياكلها و برامجها من خلال:

١ـ تحديث الإعداد العلمي والمهني التربوي وفقاً للنظريات والمعارف والأفكار الجديدة.

٢ـ استراتيجيات التدريس teaching strategies.

٣ـ أساليب التعلم learning styles.

٤ـ مراعاة التنوع في خلفيات التلاميذ student diversity.

ويعدد توم (Tom, 1997) وتوم، ١٩٩١) عدداً من الانتقادات العامة التي توجه للإعداد المهني في برامج ومؤسسات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية و تنطبق هذه الانتقادات على برامج مؤسسات إعداد المعلمين في العالم العربي. فمن تلك الانتقادات:

١- أن المقررات التربوية ليست ذات قيمة(vapid)لسطحيتها؛ إذ أنها تعالج قضايا ترتبط بأصول التدريس يمكن تعلمها بشكل أفضل في مواقف التدريس الواقعية.

٢- كما تبين بعد الحديث مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في ثلاث وستين مؤسسة تعليمية أن معظم المقررات التربوية تتسم بالعمومية والإبهام (vague).

٣- وتفتقر المقررات إلى الإثارة والتشويق مع ضياع الوقت في إشارات باهتة ومملة إلى أشياء جلية. وبالرغم من أن بعض المشتغلين في برامج إعداد المعلمين لا ينكرون أن بعض المقررات التربوية تنقصها الإثارة والتشويق إلا أنهم يشككون في مدى صحة هذه النتائج عند تطبيقها على جميع المقررات التربوية؛

٤- أن المقررات التربوية غير عملية (impractical) فهي لا تشتمل على المعرفة العملية والمهارات التي يحتاجها المعلم المبتدئ(Tom, 1997).

٥- أن المناهج التربوية مجزأة وغير مترابطة (fragmented) وقد يعود هذا الأمر إلى سببين: الأول أن المقررات التربوية تعرف وتحدد وتقدم وفقاً لمجالها التخصصي، حيث يلقى الطلاب في كليات التربية وإعداد المعلمين مقررات منفصلة في علم النفس

التربوي. والأصول التربوية والفلسفية الاجتماعية. وطرائق التدريس العامة والخاصة قبل الانخراط في التطبيق الميداني. والسبب الثاني لهذه التجزئة خاص بتعدد الأقسام المسئولة عن تدريس هذه المقررات والفصل بينها وعدم التنسيق بينها. فمواد علم النفس التربوي يتولى تدريسها أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي، ومقررات طرائق التدريس تناط بقسم المناهج وطرق التدريس، ومقررات الأصول التربوية والفلسفية الاجتماعية تسند لقسم أصول التربية، وهكذا دواليك حيث يكون التدريس مفككاً وغير متكامل.

٦- أن المقررات التربوية غير محددة الاتجاه(muddled) بسبب أن الأهداف التعليمية والفرضيات التربوية لهذه المقررات غائبة أو غير متفق عليها. ويعتقد بعض المشتغلين ببرامج إعداد المعلمين أن الإعداد المهني بحاجة إلى تحديد اتجاه مشترك من أجل التأثير في مهارات معلم المستقبل واتجاهاته ومعارفه لإكسابه ما هو مهم وضروري للنجاح في تعليم طلابه. كما أنه يجب ألا ينظر إلى برامج إعداد المعلمين كمجموعة نتائج محتملة سبق تحديدها ولا على أنها جهد مبعثر. بل ينبغي التركيز على الجانب التكاملي والمترابط بين أهياكل المختلفة لبرامج إعداد المعلمين، حتى تبدو وكأنها شبكة متصلة لتخريج معلمي المستقبل القادرين على إقامة علاقات بين مجالات المعرفة والمهارات والاستراتيجيات المتنوعة. وهذا يعني أن تكون أبنية وهياكل تلك البرامج مستجيبة ومتفاعلة مع أحدث المفاهيم والاتجاهات التربوية المعاصرة (Tom, 1997. وتوم، ١٩٩١).

٧- إضافة إلى ذلك، فإن التربية الميدانية ليس لها محتوى تخصصي محدد، وتتضمن تطبيقاً ميدانياً يتم خارج حرم الجامعة، وهي تسند بصفة عامة إلى أقل أعضاء هيئة التدريس تأهيلاً، وهم طلاب الدراسات العليا والمعلمين المتعاونين.

وتتبنى جامعة كاليفورنيا الحكومية (CSU) مشروعاً مطولاً ومستمراً ينفذ من فترة لأخرى لتقويم برامج إعداد المعلمين لديها Teacher Education Programs والتي تنفذ في ٢١ فرعاً من فروع الجامعة وذلك بعد إخضاع هذه البرامج لتغييرات واسعة وتحديثات مكثفة صاغها مجلس أمناء الجامعة عام ١٩٩٨م في شكل سياسة

ذات نظام موسع عنوانها (التزام جامعة كاليفورنيا الحكومية تجاه إعداد معلمين ذوي جودة عالية(CSU' s Commitment to Prepare High Quality Teachers) بغية تخريج معلمين مؤهلين تأهيلاً جيداً (well-qualified new teachers)لكافة مدارس ولاية كاليفورنيا.

ولحل تقويم مدى فعالية هذه التغييرات والتحديثات في تحقيق أهدافها المتمثلة في خلق تميز وجودة عالية لمخرجات هذه البرامج، فقد أُجريت دراسة عام ٢٠٠١، وأُعيدت الدراسة عام ٢٠٠٢ لرؤية مدى ما إذا كانت البرامج تتحسن بشكل سريع أو بطيء من وقت لآخر. وقد أوضحت نتائج الدراسة الأولى (٢٠٠١) أن مديري المدارس المتوسطة يرون أن ٨١% من خريجي هذه البرامج كانوا معدين بشكل جيد أو على نحو كاف (well-prepared or adequately-prepared) لتدريس القراءة، و٨٠% لتدريس الرياضيات. وأُجريت الدراسة نفسها مرة أخرى عام ٢٠٠٢ وبينت أن ما نسبته ٨٣% من خريجي القراءة والرياضيات صنفوا بأنهم معدين إعداداً جيداً (CSU, 2002).

ويستنتج الدراسة أن هذه النتائج تدل على أن السياسة التطويرية التي تبنتها جامعة كاليفورنيا الحكومية ناجحة جداً.

وفي تقرير دوري قدم إلى إدارة التعليم الأمريكية حول الإصلاحات التي أجريت على برنامج إعداد معلمي المستقبل لاستخدام التقنية في التعليم (1999). ومن أهم أهدافه:

- تقوية برامج إعداد المعلمين لكي تقدم تدريباً نوعياً على استخدام التقنية لأغراض تعليمية.

زيادة كفاءة ومهارات المعلمين الجدد لتحسين التعلم الصفي.

- إيجاد تغيير مؤسسي في إعداد معلمي المستقبل من أجل استخدام التقنية في التعليم.

وقد شارك في هذا البرنامج (٢٢٥) مشاركاً، وطلب منهم تقديم تقرير أداء سنوي لإدارة التعليم حول نشاطاتهم عن طريق مواقع على شبكة الإنترنت. وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهر التقرير النتائج التالية:

أ- أن ١٢% فقط من الطلبة المشاركين في ٦٥% من برامج إعداد المعلمين لديهم كفاءة في استخدام التقنية.

ب- بيّنت نتائج ٥٢ % من برامج إعداد المعلمين أن ٥٦% من أعضاء هيئة التدريس كانوا قادرين على استخدام التقنية في التدريس. وللتغلب على عقبة إدخال التقنية في التعليم تم تقديم حوافز لهم مثل زيادة فرص النمو المهني.

ج- ساعد هذا البرنامج نسبة كبيرة من المسؤولين عن برامج إعداد المعلمين على إعادة تصميم مناهجهم كي تدخل أفضل الممارسات في استخدام التقنية ضمنها.

د- تُمكن الخبرات الميدانية الطلبة من مشاهدة وممارسة استخدام التقنية في الغرفة الصفية ففي بعض البرامج استخدم الطلبة الأدوات التقنية في التخطيط للدرس، والبعض شاهد أفلاماً لمعلمين يستخدمون التقنية في التعليم.

د-قرر ١٤% من مسؤولي برامج إعداد المعلمين من إضافة متطلب جديد للتخرج حول مدى كفاءتهم وقدرتهم على استخدام التقنية في التعليم.

ولأهمية تطوير برامج إعداد المعلم لجأت بعض الدول إلى إجراء اختبارات وطنية شفوية وكتابية لمعرفة مدى استعداد المرشحين وقدراتهم لدخول برامج إعداد المعلمين. ووضعت معايير خاصة لتحديد الحد الأدنى لمعدلات القبول في هذه البرامج.

وفي دحض لمزاعم بعض التقليديين والمحافظين حول هذه المعايير وأن برامج إعداد المعلمين مضيعة للوقت وأنه يكفي للمعلم أن يكون حاصلاً على البكالوريوس في التخصص العلمي-الأكاديمي فقط ليحصل على رخصة التدريس، فقد أنجز مركز خدمة الاختبارات التربوية (ETS) في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة منشورة عام ١٩٩٩، حيث خضع ٢٧٠٠٠٠ معلم لعدد من الاختبارات والمقاييس المقننة علمياً، وجاءت النتائج لتقرر بوضوح أن هناك اختلافات ذات دلالة إيجابية لصالح المعلمين المتخرجين من مؤسسات تربوية في إعداد المعلم، وأفضوا -كذلك- دراستهم في تخصصاتهم العلمية البحتة، وكانت درجات هؤلاء المعلمين الذين جمعوا بين التخصصين: العلمي والتربوي أعلى- وبشكل كبير- من أقرانهم الذين لم ينخرطوا في برامج إعداد المعلمين واكتفوا فقط بالتخصص العلمي البحت. كما أن المتخرجين من

مؤسسات تربوية معتمدة ومعترف بها من المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) بعد أن تبنت معاييره- حصلوا على أعلى الدرجات على مستوى الولايات الأمريكية كلها (ETS، 1999).

إن نتائج البحوث، و توصيات المؤتمرات والندوات واللقاءات التي عقدت في الدول العربية تظهر جوانب قصور متعددة في برامج إعداد المعلم على المستوى العربي. ويعزز هذه النتائج و التوصيات نظرة تحليلية لأنظمة، وأدلة كثير من مؤسسات إعداد المعلم في العالم العربي تؤكد تماثل كثير منها، وتؤكد أيضاً أن سياساتها وفلسفتها وأهدافها وبرامجها لازالت تقليدية غير متجددة ومقرراتها مكرورة وغير محدثة. بل إن تلك السياسات البالية غير منفذة بالشكل الذي رسم لها، وتلك الأهداف التقليدية غير محققة. والبرامج والمناهج غير متجددة. إضافة إلى أن كثيراً منها صورة قديمة من برامج غير محلية نسخت عدة مرات مما شوهها وجعلها باهتة وغير واضحة. إذ تؤكد كثير من الدراسات خلو برامج مؤسسات إعداد المعلم من سياسات بينة، وفلسفة واضحة واستراتيجيات محددة. فتقرير مراجعة استراتيجية تطور التربية العربية عام ١٩٩٧ يشير إلى وجود خلل واضطراب في الدماغ المغذي للعملية بكاملها والمقصود من ذلك الفلسفة التربوية والاستراتيجيات العلمية. وهذا الكلام ينطبق على مؤسسات إعداد المعلم؛ إذ إن كثيراً منها لم تحدد سياسات محددة أو واضحة أو استراتيجيات علمية تسير عليها وتقتدي في ضوئها. ويستمر التقرير ليؤكد عدم ارتباط الفلسفة إن وجدت بمجتمع وقضاياه الاجتماعية ورؤاه التربوية، أو تأكيد غموضها وعدم استجابتها لاحتياجات المجتمع. ويؤكد مجموعة من المفكرين ضرر استنساخ النمط الغربي في التربية بعامة وفي مؤسسات إعداد المعلم بخاصة لاختلاف السياق الاجتماعي والثقافي. يقول الجندي: " إن العملية التربوية ليست بضاعة تصدر إلى الخارج أو تستورد إلى الداخل كالمصنوعات أو المواد الخام. وإنما هي لباس يفصل على قامة الشعوب وملامحها القومية وتقاليدها المرموقة و آدابها المفضلة وأهدافها التي تعيش لها وتموت في سبيلها ".

ويؤكد مدكور" أن المشكلة الحقيقية تكمن في استنساخ النمط الغربي في إنشاء مؤسسات إعداد المعلم العربي رغم اختلاف السياق الاجتماعي والثقافي الذي أدى إلى تدني مستوى الكفاءة والأداء". ويستمر مدكور في قوله:" إن الاعتماد على نظريات ومنهجيات غربية جاهزة أدى إلى عدم بذل الجهد في عمل تكوين فكري فلسفي تنظيري، يستوعب الواقع العربي وخصائصه وآماله المستقبلية، ويقيم على أساسه بنية علمية لإعداد المعلم العربي، تتكامل فيها العوامل الفلسفية والثقافية والاجتماعية مع العوامل التاريخية والجغرافية والاقتصادية، ويتعانق فيها الماضي بالحاضر والمستقبل".

ومع احترامنا لهذه الرؤى واتفاقنا معها إلا أننا نرى ضرورة استفادتنا من خبرات الآخرين وتجاربهم بعد تقييمنا لذلك واختيارنا لما يتناسب مع هويتنا وطموحاتنا وتطويعه لخدمة مؤسساتنا. "فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها". وتبني فلسفة واضحة لإعداد المعلم هي اللبنة الأولى لتكوين المعلم. يقول غنيمة:" إن عدم إلمام المسؤولين والعاملين في الحقل التربوي بخطورة عدم فهم فلسفة إعداد المعلم تربوياً، يجعل البعض فيهم يتصور أن المعلم في حاجة فقط إلى مادة علمية وإلى طريقة تساعده على توصيل مادته بدون فلسفة تحدد معالم الطريق وترسم منهج العمل، ومثل هذا التصور أساء إلى التعليم وإلى المعلم".

ولعل من أهم السياسات التي لم تنجح مؤسسات الإعداد في تحقيقها موضوع تمهين التعليم؛ إذ إن تمهين التعليم يعد من أهم السياسات التي يجب أن تتبناها مؤسسات الإعداد، وأن تسعى بجدية لجعل مهنة التعليم من المهن المعتبرة والمحترمة مثل مهنة الطب والهندسة والمحاماة. بل يجب أن تكون أرفع من هذه المهن وأعلى قدراً و أهمية إذ أنها أم المهن. فمجال هذه المهنة يهتم بالإنسان وترقيته وتنميته وتنظيم قدراته الذهنية والعقلية المتعددة. إن تمهين التعليم يحقق للأعضاء العاملين في مجاله والمنتسبين إليه فوائد كثيرة كما يجعلهم في الوقت نفسه قابلين للمحاسبة والمساءلة أمام جمعيتهم المهنية ومجتمعهم المحلي. كما أن تمهين التعليم يضع ضوابط ومعايير شروط للالتحاق بالمهنة والانضمام في لوائها. وهذه المعايير والضوابط والمواصفات تبدأ منذ رغبة الفرد للدخول في سلك التعليم وتفكيره للدخول في مؤسسات الإعداد ويستمر ذلك حتى

تتحقق للفرد الأهلية ومزاولة المهنة حيث يخضع لبرنامج محاسبي وتدريب أثناء الخدمة مستمر ليتحقق للفرد التطور والنمو كي يضمن الاستمرار في مهنته بأداء متميز.

إننا نسمع كثيراً عن هذا التوجه، وقد نوقش في كثير من المؤتمرات واللقاءات والندوات، لكننا لا زلنا نتحدث عنه وكأنه شيء بعيد المنال. إن وقفة صارمة يتبناها مسؤولوا مؤسسات الإعداد وتضامناً من قبل أساتذة التربية ومفكريها يحقق هذا المطلب الذي سيعلي شأن هذه المهنة ويعود نفع ذلك للتربويين والمؤسسات التربوية. ولعل من أهم ما يجب أن يتم في هذا اتخاذ القرار الإداري ووضع التشريعات الضرورية واشتراط نظام رخصة التدريس لمزاولة المهنة.

و تكتمل السياسات والفلسفة بتحديد الأهداف وبوضوحها. إذ إنها هي نقطة البداية والانطلاق. والمحلل لأدلة كثير من مؤسسات إعداد المعلم في العالم العربي يجد أن معظم أهدافها أهداف تقليدية وعامة وتنقصها استراتيجيات وآليات التنفيذ والطرق المحققة لها والوسائل المعينة على تنفيذها. فإذا كان الأمر كذلك فكيف يمكن لنا أن نتأكد أن ما تسير عليه المؤسسات هو الطريق السليم وأن الجهود التي تبذل تعطي ثمارها.

وفي مجال برامج مؤسسات الإعداد ومناهجها تؤكد الدراسات وجود بعض القصور والخلل في تكوينها وفي ترابطها مع بعضها وفي ملاءمتها لإعداد المعلم. فارتباط مناهج الإعداد بمناهج التعليم العام ارتباط ضعيف، كما أن توجيه المواد التخصصية لخدمة مناهج التعليم العام تكاد تكون معدومة. إن العمق التخصصي مطلب رئيس في تكوين المعلم ولكن هذا البعد التخصصي يجب أن يوجه لخدمة التعليم في المرحلة التي يعد المعلم لها.

كما يجب التفريق بين إعداد معلم للمرحلة الابتدائية ومعلم للمرحلة المتوسطة وكذا الثانوية، وبناء برامج ومناهج تلائم كل مرحلة سواء في مواد التخصص أو المواد المهنية وليس من المقبول أن تتشابه برامج الإعداد رغم اختلاف المستهدفين.

وفي جانب حداثة المادة العلمية سواء في مواد الإعداد المهني أو الإعداد الأكاديمي نرى أن بعض المواد والمناهج ظلت عقودا كثيرة دون تجديد أو تطوير، فهل

العلم ثابت أم أنه متطور ومتجدد ونامٍ. إن النمو المعرفي يحتم على أساتذة كليات التربية متابعة كل جديد وتقديمه لمعلم المستقبل كي يكون متابعا لعصره وملما بالمعلومات الصحيحة والحديثة.

وفي مجال التقنية ودمجها في برامج إعداد المعلم نجد أنه وبالرغم من أهمية التقنية في إثرائها للعملية التعلمية التعليمية إلا أن إلمام بعض أساتذة الكليات بها ضعيف واستخدامهم لها محدود. كما أن معظم المقررات ذات العلاقة بالتقنية تقدم بشكل نظري ومحدود. ففي معظم كليات التربية لا تتجاوز وحدات مقررات التقنيات التربوية خمس وحدات دراسية تركز على الجانب النظري حيث يقدم عضو هيئة التدريس هذه المقررات بشكل إلقائي. بل إن معظم الجامعات لا زالت تتحدث عن التقنيات التربوية كوسائل تعليمية تقليدية قديمة. بينما نجد أن معظم دول العالم المتقدم تعتمد على تقنية الاتصالات والمعلومات والتقنيات التربوية في تخطيط التعليم وتنفيذه وتطويره.

وقد أكد المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في أمريكا (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE) أهمية التقنية وتطبيقاتها في برامج إعداد المعلم، وأكد على الالتزام بنوعين من المعايير لاعتماد برامج الحاسوب في التعليم والإعداد التقني للمعلمين هما:

١- برامج منهجية عامة لإعداد المعلمين في مجال الحاسوب التعليمي.

٢- برامج عامة للبنية التحتية المؤثرة على جميع برامج التربية الوظيفية المتخصصة للمعلمين.

كما أكد برستور و آخرون (Pristor,etal.2002) على أن عمليات إصلاح التعليم تتم عن طريق عدة وسائل وأساليب: أحدها استخدام التقنيات الحديثة في التعليم؛ وذلك بجعل التقنيات التربوية واستخدام الشبكات العنكبوتية والحاسوب من مكونات التعلم في برامج إعداد المعلمين.

وعند الحديث عن طرائق التدريس، روح الإعداد وعموده الفقري المستخدمة في برامج إعداد المعلمين، نجد أن معظم ما يقدم فيها أسلوب نظري دون تدريب لمعلم

المستقبل على تطبيقات عملية لطرق التدريس الحديثة ودون ربط بين هـذه الطـرق الحديثة ونظريات التعلم المنبثقة منها حيث تغلب المحاضرات في قاعات التدريس علـى غيرها من الطرق الحديثة. فمعلم المعلم يقدم ويشرح طرق التدريس الحديثـة مثـل أسلوب الاستقصاء والتعلم التعاوني واستخدام خرائط المفاهيم والاستكشاف و دورة التعلم وغير ذلك من الطرق المفعلة للمتعلم شرحا نظريا ونادرا أن يتيح الفرصة لمعلم المستقبل التدرب على هذه الأساليب والاستراتيجيات. فكيف يطلب منه تنفيـذها في حجرة الدراسة وهو لم يدرب عليها؟ بل الأدهى من ذلك أن بعض من أساتذة طـرق التدريس لا يستطيعون أن يطبقوا هذه الطرق في تدريسهم لمقرراتهم التعليمية. ولـيس الأمر بأفضل من تدريب معلمي المستقبل على مناهج البحث والمفهومـات النفسـية والتربوية الأساسية وتطبيقاتها في العملية التعليمية. فهي تقدم لهم بمعزل عن تطبيقاتها في غرفة الفصل لحل مشكلات الطلاب والمشكلات التعليمية التي يواجههـا الطـلاب والمعلمون يوميا.

من هذا نستنتج أنه يجب على مؤسسات إعداد المعلم في عالمنا العربي أن تتـبنى منهجا شمولياً لإصلاح مؤسسات الإعداد وتطوير برامجها ومناهجها مبنياً على معـايير محددة وواضحة وشاملة للمؤسسات ولجميع مكونات برامجها ومناهجها.

المراجع:

١ـ أنور الجندي، تاهيل مناهج العلوم والدراسات الإنسانية بالعودة إلى مناهج الفكر الإسلامي الأصيل، المكتبة العصرية بيروت لبنان.

٢ـ حسين كامل بهاء الدين، التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة جمهورية مصر العربية ١٩٩٧ م

٣ـ علي أحمد مدكور،"معلم المستقبل:الإعداد والتكامل للمعلم الشامل"، المؤتمر الدولي: نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية جامعة السلطان قابوس ١٠ – ١٢ محرم ١٤٢٥هـ ١–٣ مارس ٢٠٠٤م

٤ـ علي أحمد مدكور، ١٤٢٢هـ: التعليم العالي في الوطن العربي: الطريق إلى المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥ـ محمد متولي غنيمة، ١٩٩٦م، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

6- Cooper, Kenneth J.(1999)"College argued to Improve Teacher Training". The Washington post, Monday, 20 October.

7 - Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein, S. P. (1995). A License to Teach: Building a Profession for 21st –Century Schools. Boulder, CO: West View Press

8 - Holm, L., & Horn, C. (2003, March). Priming schools of education for today's teachers. Education Digest, 68 (7).

9- Kaplan, Leonard (1994) "Teacher Certification: Celebrative Reform" The Educational Forum (winter). 58.

10- Pristor,V., Kinzer, S. Lapp,S. Ridener(2002), Teacher Education Alliance: A Model Teacher Preparation Program for the 21st Century. Education,122(4).

11 - Richardson, V. (1990) The evolution of reflective teaching and teacher education. In R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (eds), Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs. New York: Teachers College Press.

12 - System wide Evaluation of Teacher Education Programs in The California State University 2002 (Second Year). http://www.calstate.ed

13 - The Academic Quality of Prospective Teachers: The Impact of Admissions and Licensure Testing. Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1999.

14- Tom, A. (1997). Redesigning teacher education. Albany, NY: State University of New York Press.

15- Valli, L., & Rennert-Ariev, R. (2002). New standards and assessments, Curriculum transformation in teacher education. Curriculum Studies. 34 (2).

16- Wise, A. E., & Leibbrand, J. A. (2000, April). Standards and teacher quality. Phi Delta Kappan, 81 (8).

17- Wolf, D., Bixby, J., Glenn III, J. & Gardner, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. In G. Grant (ed.), Review of Research in Education, Vol. 17 Washington, DC: American Educational Research Association.