معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية

« قضايا الإعداد وعوائق التخطيط »

إعداد الدكتور

سعد عبدالله بردي الزهراني

أستاذ مساعد ورئيس قسم الإدارة والتخطيط التربوي

كلية التربية بمكة المكرمة

جامعة أم القري

١٤١٣هـ - ١٩٩٣م

معلم التعليم العام
«قضايا الإعداد وعوائق التخطيط»

د. سعد عبد الله بردي الزهراني

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى :-

١- تحديد أبرز القضايا المتعلقة بإعداد وتطوير معلم التعليم العام في المملكة ·

٢-تحديد أهم قضايا التخطيط لتنمية القوى البشرية وانعكاساتها على التخطيط للمعلم·

٣- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي تسهم في تطوير إعداد المعلم والتخطيط له·

ولتحقيق الهدف الأول حددت الدراسة أبرز القضايا المتعلقة بإعداد المعلم وتطويره في ثلاثة قضايا هي:

* قضية العجز الكمي في المعلم الوطني وما يتعلق به من مشكلات ·
* قضية الإعداد النوعي للمعلم ·
* قضية التطوير والتدريب أثناء الخدمة ·

وبعد مناقشة قضية العجز الكمي وأسبابه وما يتعلق به من مشكلات ، حددت الدراسة أهم مشكلات الإعداد النوعي للمعلم في مشكلتين رئيسيتين هما:-

- مشكلة نوعية الملتحقين بمؤسسات الإعداد·
- مشكلات برامج الإعداد وطرقه وأساليبه ·

وقد بينت الدراسة أهم مشكلات برامج الإعداد وطرقه وأساليبه في المشكلات التالية :

- تنوع المستويات التعليمية لمعلم التعليم العام وتفاوتها ·
- تباين نماذج إعداد المعلم ·
- تباين مكونات برامج الإعداد وغياب التنسيق والتكامل بين مكوناتها·
- عجز برامج الإعداد عن تكوين بعض المهارات الأساسية للمعلم ·
- ضعف ارتباط مناهج الإعداد بالحياة العملية للمعلم ·
- قصور التدريب الميداني للمعلم « التربية العملية » ·

وحول الهدف الثاني للدراسة، تم تحديد أبرز قضايا التخطيط لتنمية القوى البشرية في القضايا التالية :

- عدم وجود خطة لتنمية القوى البشرية ·
- ضعف التنسيق ·
- نقص الدراسات والبيانات اللازمة للتخطيط ·
- تواضع الممارسات التخطيطية ·

وحول الهدف الثالث خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات الهادفة إلى تطوير إعداد المعلم والتخطيط العلمي له ، ثم اقترحت إنشاء هيئة مركزية للتخطيط للمعلم وتنسيق جهود الجهات المسؤلة عن الإعداد والتطوير ، وقد وضعت الدراسة تصور مبدئي لمهام الهيئة وهيكلها الإداري والتنظيمي ·

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

التخطيط لإعداد المعلم كماً وكيفاً من الأمور التي تحتل مكاناً متقدماً في أولويات النظم التعليمية ، وذلك للمكانة التي يحتلها المعلم في صلب العملية التعليمية ، باعتباره حجر الزاوية فيها ، أوكما يقال العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد (عبد العزيز السيد ١٩٧٢) ٠ ومع أن نجاح النظام التعليمي يتوقف على مقومات عديدة كالسياسات التعليمية والأدارة والتنظيم والمنهاج الدراسي والإمكانات المادية ، وعلاقة نظام التعليم بالأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة به والمؤثرة فيه والمتأثرة به ، إلا إن المعلم يعتبر أهم هذه المقومات على الإطلاق ، ليس لأنه المسؤل عن تنفيذ العملية التعليمية فحسب ، ولكن لأنه الوحيد الذي يستطيع تسخير بقية المقومات الأخرى لصالح العملية التعليمية وتذليل بعض الصعوبات وجوانب القصور التي قدتنتج عن عدم توفر بعض مقومات العملية التعليمية٠ فالمعلم الجيد يمكن أن يحدث أثراً طيباً في تلاميذه حتى مع وجود مناهج متخلفة (أحمد عبيد ١٩٧٠ ص٨) ، وعكس ذلك يمكن القول أن المنهاج الجيد قد لايحقق أهدافه مع وجود معلم ضعيف ، بل إن مثل هذا المعلم سينهك المنهج الجيد وقديكون سبباً في اندثار قدرات الطلاب من ذوي القدرات العالية (محمد الرشيد ١٤٠٥ ص ١٧٩) ٠

ونظراً لهذا الموقع الرئيسي الذي يحتله المعلم ، وتنامي الشعور بالحاجة إلى عرض مختلف جوانب إعداد المعلم في المملكة للنقاش والحوار ، قامت جامعة أم القرى بالدعوة للمؤتمر الثاني للمعلم ، ونادت المختصين والمهتمين بالمساهمة في الكتابة في أحد محاور اهتمام المؤتمر ، وهذه الدراسة استجابة لتلك الدعوة ، إذ تسعى إلى القيام بحصر شامل قدر الامكان لأهم القضايا والمشكلات التي تواجه إعداد المعلم والتخطيط لتطويره ٠

وقد عمد الباحث إلى تقسيم الدراسة إلى ثلاثة محاور رئيسية : يتناول المحور الأول أبرز قضايا إعداد وتطوير المعلم في المملكة العربية السعودية في جانبيه الكمي والنوعي ، ويتناول المحور الثاني ابرز قضايا التخطيط للقوى البشرية في المملكة وانعكاساتها على التخطيط لأعداد المعلم ، أما المحور الثالث فقد خصص للتوصيات والمقترحات المتعلقة بسبل التطوير والتخطيط لإعداد المعلم ٠ وفي معالجة كل محور سعى الباحث إلى عرض وجهات النظر المختلفة حوله معتمداً على الوثائق الرسمية الصادرة عن جهات التخطيط والإشراف على إعداد المعلم والعديد من البحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة ٠

أهداف الدراسة :-

عملت الدراسة على تحقيق الأهداف التالية :-

١- تحديد أبرز القضايا المتعلقة بإعداد وتطوير معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية ؟
٢-تحديد أهم قضايا التخطيط لتنمية القوى البشرية وانعكاساتها على التخطيط لإعداد المعلم ؟
٣-تقديم بعض التوصيات والمقترحات المتعلقة بتطوير إعداد معلم التعليم العام والتخطيط له ؟

أولاً: أبرز قضايا إعداد وتطوير معلم التعليم العام ٠

من أبراز قضايا إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية مايلي :

١- قضية سد الاحتياج الكمي من المعلمين ٠

٢- قضية الإعداد النوعي للمعلم ٠

٣- قضية التطوير والتدريب أثناء الخدمة ٠

وفيما يلي مناقشة لهذه القضايا :-

١- قضية سد الاحتياج الكمي من المعلمين ٠

على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها الجهات المسؤلة عن التعليم في المملكة لمواجهة مشكلة العجز في المعلمين والمعلمات على مستوى مراحل التعليم العام من حين قيام التعليم الرسمي ، وأخذها بعدد من البدائل التي أسهمت في توفير أعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات اللذين أسهموا في تحقيق هدف نشر التعليم في أرجاء المملكة الشاسعة ، إلا أن مؤسسات إعداد معلم التعليم العام لم تتمكن من تحقيق الإكتفاء الذاتي من المعلمين والمعلمات الوطنيين الذي كان ولايزال هدفاً استراتيجياً للنظام التعليمي بالمملكة ، ويعود هذا إلى استمرار تزايد الاقبال على التعليم والتوسع في مؤسساته بشكل كبير للوفاء بهذا الإقبال ، وكمثال على ذلك أنه في خلال الخمس السنوات الأخيرة من عام ١٤٠٨ - ١٤١٢ هـ تزايد عدد الطلاب الذكور في جميع مراحل وأنواع التعليم بوزارة المعارف بمقدار ٢٣٩٤٩٩ طالب (أي أكثر من ربع مليون طالب) ، ووقد تطلبت هذه الزيادة فتح ٩٦٥ مدرسة جديدة ، وزيادة الفصول بمقدار ١١٩٤١ فصل وإضافة ٢٠٧٢٣ وظيفة تعليمية ٠(وزارة المعارف ١-١٤١٣ ص ١٦) ٠

ويعد عدد الوظائف التعليمية المشغولة بغير السعوديين المؤشر الرئيسي لهذا العجز ، وعند تتبعها في قطاع تعليم البنات يتبين أنها بلغت في عام ١٤١٣ هـ حوالي ٢٩٥٤٠ وظيفة موزعة حسب القطاعات الحكومية على النحو التالي :-

- ٢٣٣٦٠ وظيفة في المدارس والمؤسسات التعليمية التابعة للرئاسة العامة للبنات ٠
- ٨٩٨ وظيفة في المدارس والمعاهد التابعة لوزارة الدفاع والعمل والحرس الوطني ٠
- ٥٢٨٢ وظيفة في المدارس التابعة للتعليم الأهلي ٠

وحسب المراحل التعليمية تتوزع هذه الوظائف على النحو التالي :-

- ١٣١٧٥ وظيفة في التعليم الابتدائي وماقبله ٠
- ١٣٤٨٧ وظيفة في التعليم المتوسط والثانوي ٠
- ٢٨٧٩ وظيفة في تعليم الكبار ومعاهد وكليات المعلمين ٠ (الرئاسة العامة لتعليم البنات ١٤١٣ ص ص٤-٦)

وفي وزارة المعارف تبين إحصاءات عام ١٤١٢ أن الوظائف التعليمية المشغولة بمتعاقدين بلغت ٢٥٩٨٥ وظيفة موزعة على النحو التالي :-

- ١١٧٠٠ وظيفة في التعليم الابتدائي ٠
- ١٢٠٢٩ وظيفة في التعليم المتوسط والثانوي ٠
- ٧١٦ وظيفة في التعليم الخاص ٠
- ٩١٦ وظيفة في إعداد المعلمين ٠
- ٦٢٤ وظيفة إداري مساعد ٠(وزارة المعارف ٢-١٤١٢هـ جدول رقم ٠-١) ٠

ومما سبق يتضح أن هناك حوالي ٥٥٥٢٥ وظيفة تعليمية شاغرة في قطاع تعليم البنات ككل وفي قطاع تعليم البنين الذي تشرف عليه وزارة المعارف ، وسيكون هذا الرقم أكبر عند إضافة الوظائف التعليمية المشغولة بمتعاقدين في مدارس البنين التابعة لوزارة الدفاع والحرس والداخلية والمؤسسة العامة للتعليم الفني ، وتلك التابعة لقطاع التعليم الأهلي ٠

وعلى مستوى التعليم المتوسط والثانوي يختلف العجز من تخصص لآخر ، وإذا أخذنا عدد الوظائف التدريسية المشغولة بمتعاقدين في وزارة المعارف والرئاسة العامة للبنات فقط كمؤشر على هذا العجز حسب التخصص نجد أنها كانت في عام ١٤٠٧ على النحو التالي :

١- اللغة العربية	(٤٤٣٦)	٢- الرياضيات	(٣٢٧٧)
٣- اللغة الإنجليزية	(٢٦٩٦)	٤- الدين	(٢٥٩٨)
٥- العلوم	(٢٤٨٨)	٦-جغرافيا	(١٥٣٣)
٧-تربية رياضية	(٧٧٥)	٨- تربية فنية	(٧٤٩)
٩- تدبير منزلي	(٧٤٩)	١٠- رسم	(٤١٨)
١١- تفصيل	(٢٥٧)	١٢- فيزياء	(٢٣٥)
١٣- كيمياء	(٢٢٠)	١٤- احياء	(٩٨) ٠ (الديوان العام

للخدمة المدنية ١٤٠٨ص ص ٢٨٤-٢٩١)

وفي عام ١٤١٣ بلغ عدد الوظائف التعليمية المشغولة بمتعاقدين في مدارس وزارة المعارف المتوسطة والثانوية حوالي ١٣٢٩٥ وظيفة موزعة وفقاً للتخصص على النحو التالي :-

١- العلوم العربية	٢٩٥٧	٢- الرياضيات	٢٩١٥
٣- اللغة الأنجليزية	٢٣١٨	٤- العلوم الشرعية	١٢٤٤
٥- الكيمياء	١٢٢٤	٦- التربية البدنية	٧٠٣
٧- التربية الفنية	٦٨٩	٨- الفيزياء	٥٨١
٩- الأحياء والجيولوجيا	٢٩٧	١٠- التاريخ	١٥١
١١- الجغرافيا	١٢٥	١٢- الحاسب الآلي	٩٠ (وزارة المعارف ٣-١٤١٣هـ ص٢٨)

وكل هذا مؤشر على أن هدف سعودة الوظائف التعليمية لايزال بعيد المنال ، وأن مسؤلية مؤسسات إعداد المعلم في هذا الخصوص ليست بالسهلة على الإطلاق ، وتزداد صعوبة عندما تضاف اليها المسؤليات الأخرى مثل إعادة تأهيل آلاف المعلمين والمعلمات من خرجي المعاهد والكليات المتوسطة ، وتأهيل الجامعيين غير التربويين العاملين في قطاع التدريس، وتوفير الاحتياجات المستقبلية من المعلمين الآخذة في التزايد بسبب ارتفاع نسب الاستيعاب في التعليم العام ، والرغبة في التوسع في التعليم ماقبل الابتدائي ٠

وتواجه الجهات المسؤلة عن التعليم هذا العجز في معلمي التعليم العام بالتعاقد وببعض الحلول التي لاتخلو من بعض الإنعكاسات السلبية على كفاءة العملية التعليمية ، كزيادة عدد الطلاب في الفصل ، ورفع النصاب التدريسي للمعلم ، وسد النقص من المعلمين بعناصر وطنية غير مؤهلة علميا وتربوياً ، ولامهيئة للوظيفة التربوية ، وأصبح قطاع التعليم الملجأ الأخير لمن لم يجد وظيفة في القطاع العام أو الخاص من خريجي الجامعات في بعض التخصصات كالإعلام والزراعة والعلاقات العامة والعلوم السياسية والادارية وغيرها ، وأضحى التعليم وكأنه وظيفة من لاوظيفة له ٠

وعادة مايربط الباحثون في العالم العربي بين العجز الكمي في المعلمين وعدم جاذبية مهنة التعليم، وانخفاض درجة رضا اللذين على رأس العمل ، وفشل برامج إعداد المعلم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المهنة في شخصيات الدارسين لتنمية شعورهم بالحب والإعتزاز والتفاني في أداء مهنتهم والحماس لها والقناعة بدورها وأهميتها في بناء الأجيال وتقدم الأمم، ويدللون على

هذا بما يلاحظ على المعلم من تذمر وشكوى وعدم الرضا بمهنته والتفكير في تركها (جبرائيل بشاره ١٩٨٦ ص١١٣) ، (عبد العزيز الجلال ١٤٠٤ ص ص١٢٠-١٢١) ٠

ومع أهمية ما سبق إلا أن علاج مشكلة العجز في المعلمين والمعلمات يحتاج إلى خطة طموحة تنطلق من فهم علمي للمشكلة في جذورها وعلاقاتها ومداخلاتها التربوية والاجتماعية والاقتصادية ، وهذا يتطلب تعاون وتكاتف كل الجهات المعنية بإعداد المعلم ودعم سياسي واقتصادي أكبر لجهود إعداد وتطوير المعلم، وهذا ماسنحاول نقاشه في مكان لاحق من هذه الدراسة ٠

٢ : قضية الإعداد النوعي لمعلم التعليم العام ٠

تتعلق قضية الإعداد النوعي للمعلم بنوعين من المشكلات هما :

أ- مشكلة نوعية الملتحقين بمؤسسات الإعداد ٠

ب-مشكلات برامج الإعداد وطرقه وأساليبه ٠

أ- مشكلة نوعية الملتحقين بمؤسسات الإعداد

من الأقوال الشائعة في وصف نوعيات المتجهين لمهنة التدريس ذلك الذي يعتقد بأن أغلبية الطلاب الذين يتقدمون إلى كليات التربية ومعاهد المعلمين هم من الفئات الهزيلة علمياً وثقافياً ، أوممن اضطرتهم ظروفهم العائلية الخاصة للإلتحاق بها ، ومنهم من يئس من الدخول في الكليات الأخرى فكانت معاهد وكليات التربية الملجأ الوحيد (أحمد شكري ١٣٩٤ص٨٦)

وقد أصبحت مقولة العزوف عن التدريس ذات شهرة كبيرة في أدبيات التربية العربية ، حيث تجمع الدراسات المختلفة قطرياً وقومياً على أن مهنة التدريس ليست ذات جذب كبير للقدرات الممتازة بشكل خاص ولغيرها بشكل عام (عبد العزيز الجلال ١٤٠٤ ص١١٨) ٠ وكان من نتائج ذلك ضعف مستويات الطلاب المتجهين للدراسة في مؤسسات إعداد المعلمين بسبب اتجاه المستويات الممتازة من الطلاب إلى التخصصات التي لها بريق اجتماعي أكبر كالطب والهندسة والعلوم الإدارية، وقد ساهم في ترسيخ هذا الوضع قلة عدد الطلاب المتخرجين من المرحلة الثانوية واتساع برامج التخصصات الجذابة لكل النوعيات الممتازة منهم ٠

وفي السنوات الأخيرة ظهرت بعض المتغيرات التي قد تعكس هذا الوضع لصالح العملية التعليمية إذا ما حسن استخدامها ، إذ أن تزايد مخرجات التعليم الثانوي بشكل كبير، وعدم اتساع التخصصات الجذابة لكل الطلاب الممتازين ، قد منح كليات إعداد المعلم فرصة أفضل

في اختيار وانتقاء الطلاب • وقدتعززت هذه الفرص بوجود الكادر التعليمي الذي يوفر للمعلم رواتب مجزية إلى حد كبير ، وكذلك ماتقدمه الوظيفة التعليمية من مميزات كالاجازات الطويلة وسرعة الحصول على الوظيفة بعد التخرج ، واتساع فرص التعيين في المدينة أو المنطقة التعليمية المرغوبة •

ولكن هذه الفرص لم تستغل بالشكل المطلوب حيث لم تعمل كليات إعداد المعلم على تغيير سياسات القبول والرفع من معايير انتقاء المتقدمين بما يضمن أختيار أفضل لنوعيات المقبولين. كما أن اختبارات القبول المتبعة حالياً في مؤسسات إعداد المعلم عاجزة عن تقديم أي حقائق عن أوضاع الطلاب المتقدمين من حيث قدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم ورغباتهم وميولهم لمهنة التعليم ، وأصبحت الأختبارات شكلية غير موضوعية ولامقننة تركز على المظهر العام ودرجة الشهادة الثانوية كأساسين للقبول •

وفي بعض الحالات يتم قبول الطلاب في برامج إعداد المعلم دون المرور بأي نوع من اختبارات القبول والصلاحية لمهنة التعليم ، ففي جامعة أم القرى يجري قبول الطلاب في الكليات المتخصصة كالعلوم التطبيقية والشريعة والدعوة والعلوم الاجتماعية واللغة العربية بناءً على اعتبارات تتعلق بالتخصص وليس بالصلاحية في التدريس، ثم تقوم هذه الكليات بإرسال من يرغب في التدريس لدراسة مقررات الإعداد التربوي في كلية التربية بمكة دون أن يكون للأخيرة الحق في التأكد من صلاحيتهم للتدريس، أو رفض من تبين ضعف مستواه التحصيلي •

ومع أن سياسات قبول الطلاب في الكليات المتوسطة وكليات التربية تشترط على المتقدم الحصول على الشهادة الثانوية، وإحضار شهادة حسن السيرة والسلوك ، واجتياز الفحص الطبي إلاّ أنها تتباين من حيث تطبيق معايير المفاضلة بين المتقدمين ، وقد أدي عدم وجود اختبارات مقننة للمفاضلة بين الطلاب المتقدمين إلى أن تكتفي بعض الكليات بالمفاضلة وفق النسبة المؤية لدرجات الطالب في الشهادة الثانوية ، في حين أن البعض الأخر يستخدم اختبارات قبول تحريرية أو مقابلات شخصية غير مقننة • ويتأثر تفضيل طريقة على الأخرى بما إذا كان عدد المتقدمين كبيراً لدرجة تسمح بالمفاضلة بينهم ، وبدرجة القناعة بقدرة مثل هذه الاختبارات غير المقننة على التمييز بين المتقدمين •

ومن المفيد هنا التاكيد على ضرورة توحيد سياسات القبول في مؤسسات إعداد المعلم ورفع معايير القبول لتحقيق الإرتقاء بمهنة التعليم ، وإخضاع القبول لاجتياز اختبارات مقننة قادرة

على التمييز بين من يصلح ومن لايصلح لمهنة التعليم ، وقد تصبح هذه الأختبارات عامل حفز لتطور وتحسين برامج التعليم الثانوي لضمان تخريج نوعيات طلابية قادرة على اجتياز هذه الاختبارات، وأداة فعالة لتوجيه وتوزيع الطلاب وفق الحاجات الفعلية للتخصصات العلمية وقدرات وميول الطلاب بما يعمل على التقليل من الهدر التربوي الناتج عن سوء التوجيه ٠

ب - مشكلات برامج الإعداد وطرقه وأساليبه ٠

تدلنا أدبيات التربية على أن هناك العديد من المشكلات المتعلقة ببرامج إعداد المعلم في المملكة وفي بقية البلدان العربية ، ومن أبرزهاعلى مستوى المملكة :-

* تنوع المستويات التعليمية لمعلمي التعليم العام وتفاوتها ٠
* تباين نماذج إعداد المعلم في المملكة ٠
* تباين مكونات برامج الإعداد وغياب التنسيق والتكامل بين مكوناته ٠
* عجز برامج الإعداد عن تكوين بعض المهارات الأساسية للمعلم ٠
* ضعف ارتباط محتويات مناهج الإعداد بالحياة العملية ٠
* قصور التدريب الميداني للمعلم « التربية العملية » ٠

وفيما يلي مناقشة لكل من هذه القضايا :

تنوع المستويات التعليمية لمعلمي التعليم العام وتفاوتها

جرت العادة أن يتم إعداد معلم التعليم الابتدائي في المملكة في مؤسسات أقل مستوى من تلك التي تعد معلم التعليم المتوسط والثانوي على الرغم من أن التعليم الابتدائي يحتاج إلى مربين أكثر كفاءة وأفضل إعداداً من معلمي التعليم المتوسط والثانوي ٠

وقد دعت الحاجة الشديدة إلى المعلمين في المرحلة الابتدائية إلى أن تأخذ وزارة المعارف بالتنويع والتدرج في مستويات مؤسسات إعداد معلم هذه المرحلة حيث بدأت بمعاهد المعلمين الابتدائية ورفعتها إلى معاهد المعلمين الثانوية ثم أصبح الاعداد يتم في الكليات المتوسطة ٠ ومع بدء العام الهجري ١٤١٣ قامت الوزارة بتطوير كلياتها المتوسطة إلى كليات إعداد المعلمين ذات الأربع سنوات ٠

أما الرئاسة العامة لتعليم البنات فقد نهجت نهج وزارة المعارف في التدرج في إعداد معلم المرحلة الإبتدائية إلا أن الظروف الخاصة بتعليم الفتاة أدت إلى تباطؤ تطوير مؤسسات الإعداد ، حيث لايزال الإعداد يتم في حوالي ٢٦ معهداً للمعلمات على مستوى المرحلة الثانوية ، و ١٩

كلية متوسطة . ومع إطلالة العام الدراسي ١٤١٣ تمكنت الرئاسة من تطوير ست كليات متوسطة إلى مستوى البكالوريوس ، ولديها الرغبة في التطوير الشامل لهذه الكليات تدريجياً حسب الظروف والإمكانات الخاصة بتعليم البنات .

أما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية فتتولى الجامعات السعودية إعداده وتأهيله من خلال ست كليات للتربية وغيرها من الكليات التخصصية التي تعد متخصصين في مجالات علمية يستفاد من خريجيها في التدريس . ومع أن الرئاسة العامة للبنات تستفيد من خريجات الجامعات في التدريس بالمرحلتين المتوسطة والثانوية إلا أنها تعتمد بشكل رئيسي على كليات التربية التابعة لها في توفير معلمات هذه المرحلة .

وقد انتقدت العديد من الدراسات ثنائية وازدواجية إعداد معلم التعليم العام ، ورأى بعضها أن إعداد معلم التعليم الابتدائي في معاهد وكليات أقل من المستوى الجامعي والتباين الكبير في مستوياتها قد انعكس بشكل سلبي على الكفاءة الداخلية والمستوى النوعي للتعليم الابتدائي (علي القرني ١٤١٣ص٢٩) . ومع أن هناك رغبة وتوجه نحو تطوير ورفع تأهيل مخرجات هذه المعاهد والكليات المتوسطة ، إلا أن تحقيق ذلك يتطلب الكثير من الجهد والوقت والمال .

وللخروج من هذه الاشكاليات ،هناك من ينادي بتوحيد مصادر ومستويات مؤسسات إعداد المعلم بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعمل فيها ، ويقترح أن تكون الدرجة الجامعية الأول هي الحد المقبول لكل المعلمين ولجميع المراحل ، ويطالب بتحويل مسؤلية إعداد المعلم إلى كليات التربية بالجامعات لضمان رفع مستوى المهنة وتوحيد مصادر الإعداد (عبدالعزيز الجلال١٤٠٤ ص١٢٧) ، (محمد ظافر١٤٠٩ص ص٣٣٩-٣٤٢) ، (علي القرني ١٤١٣ص٢٩) .

على أن تحمل الجامعات لهذه المهمة ونجاحها فيها يتطلب التأكد من أن لديها الرغبة والالتزام والإستعداد لتوليها ، والقيام ببعض الجهود الهادفة إلى تعميق تقبل الجامعات لهذه المسؤلية واعتبارها من أولويات مسؤلياتها في إعداد المهن التخصصية الرفيعة ، والعمل على تعميق العلاقة مع وزارات التربية بخبراتها وموجهيها وخيرة اساتذتها من ذوي الخبرة والممارسة وكذلك مع مدارس التعليم العام .(عبدالعزيز الجلال ١٤٠٤ ص ١٢٧) .

ويبدو أن كليات التربية بالجامعات السعودية لديها الإستعداد في المساهمة في إعداد معلمي التعليم الابتدائي إلى جانب دورها التقليدي في إعداد معلمي التعليم المتوسط والثانوي ، فقد توصلت دراسة حديثة استهدفت تحديد الوظائف المستقبلية لكليات التربية التابعة للجامعات من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها ، إلى أن ٩٣،٣٪ من أعضاء هيئة التدريس موافقون على أن تستمر كلياتهم في إعداد معلم التعليم المتوسط والثانوي ، كما يوافق ٧١،٧٪ على أن تتجه كلياتهم إلى إعداد معلم التعليم الابتدائي ، في حين أن ٤٦،٥٪ يوافقون على أن تقتصر كلياتهم على التأهيل التربوي للمتخرجين من كليات غير تربوية بعد ترشيحهم للتدريس من قبل وزارة المعارف أو الرئاسة العامة لتعليم البنات (علي القرني ١٤١٣ ص٣٦) ٠

تباين نماذج إعداد المعلم في المملكة ٠

هناك نموذجان شائعان للإعداد هما النظام التكاملي والنظام التتابعي ، وتأخذ معظم مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة بالنظام التكاملي الذي يتم فيه الإعداد التخصصي والثقافي متزامناً مع الإعداد التربوي ، متخذاً أحد الأنواع التالية :-

١- النوع الذي تتولى فيه كلية الإعداد قبول الطلاب وإعدادهم تخصصياً وثقافياً ومهنياً (تربوياً) ، ويطبق هذا النوع في بعض كليات التربية التابعة للجامعات مثل كليات التربية بالمدينة والطائف وأبها والهفوف ، وفي كليات التربية التابعة لرئاسة تعليم البنات وكليات إعداد المعلمين التابعة لوزارة المعارف ٠

٢- النوع الذي تتولى فيه كلية التربية قبول الطلاب ، وبالتنسيق مع الكليات المتخصصة بالجامعة يتم تقديم مقررات التخصص لهم ، وتتولى بنفسها عملية الإعداد المهني ٠ وتأخذ كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض بهذا النوع ٠

٣- النوع الذي تتولى الكليات والأقسام العلمية المتخصصة بالجامعة قبول الطلاب وإعدادهم في التخصص وتتولى كليات التربية تقديم مقررات الإعداد التربوي فقط دون أن يكون لها أي قول في عملية اختيار الطلاب ، وتأخذ بهذا النمط كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة ٠

أما نموذج الإعداد التتابعي فيتم فية تقديم برنامج الإعداد التربوي لحاملي البكالوريوس أو الليسانس في التخصصات المختلفة بعد تخرجهم بهدف إعدادهم لمهنة التدريس ٠ وعادة ماتكون مدة هذا البرنامج سنة دراسية ٠ ومن أمثلة هذا النوع الدبلوم العام في التربية الذي تقدمه كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة وكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض ٠

ومن المهم هنا أن نشير إلى أن الأخذ بأي من النموذج التتابعي أوالتكاملي في إعداد المعلم له أنصاره ومعارضيه ، فأنصار النظام التكاملي يرون أنه الأفضل لأنه يقوم بربط الإعداد التخصصي بالإعداد المهني ويعمل على التعمق فيهما وتوجيههما نحو مهنة التدريس ، ومثل هذه المميزات

لايوفرها النظام التتابعي (عبدالعزيز الجلال ١٤٠٤ ص ١٢٦) ، وقد أدرك المسؤلون عن كليات التربية بالعالم العربي أفضلية النظام التكاملي على التتابعي فأوصوا في أحد اجتماعاتهم بأن تأخذ كليات التربية والمعلمين بصفة أساسية بالنظام التكاملي في إعداد المعلم ما أمكن ذلك مع الإبقاء على النظام التتابعي حيثما اقتضت الحاجة المحلية لذلك (مجلة اتحاد الجامعات العربية ١٩٧٥ ص٨٣) .

وقد بينت إحدى الدراسات أن حوالي ٤٦,٥٪ فقط من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية التابعة للجامعات السعودية وافقت على أن تقتصر كلياتهم على الأخذ بنموذج الإعداد التتابعي كوظيفة مستقبلية لها ، مما يعني أن النموذج التتابعي لايحضى بقبول الأغلبية من الأعضاء (علي القرني ١٤١٣ ص ٣٦) .

وفي تصورنا أن النظام التكاملي الذي يتم فيه قبول الطلاب في الكليات المتخصصة ويكون دور كليات التربية محصوراً في تقديم مقررات الإعداد التربوي دون أن يكون لها رأي في قبول الطلاب من الناحية الكمية والنوعية لايخلو من بعض العيوب التي منها :

١- أن الكليات غير المتخصصة تربوياً هي التي تحدد كمية الطلاب الراغبين في أخذ برامج الإعداد التربوي من كلية التربية دون مراعاة لإمكاناتها وطاقاتها ، وتعاني كلية التربية بمكة من هذه المشكلة ، حيث تزايد الطلب على مقرات الإعداد التربوي بشكل يفوق أحياناً أمكانات الأقسام المسؤلة عن تدريس هذه المقررات واضطرارها إلى رفع عدد الطلاب في الفصل إلى مايزيد عن ٤٠ طالباً ، كما تجاوز عدد طلاب التربية العملية القدرة الإشرافية لقسم المناهج وطرق التدريس مما اضطره إلى الاستعانة بمشرفين من داخل وخارج كلية التربية ينقصهم الإلمام بأساليب وأسس التدريب على التدريس .

٢- أن التخصص في مثل هذه الكليات غير موجه أساساً للتدريس وأن اختيار وقبول الطلاب لايراعى فيه ملائمتهم وصلاحيتهم وقابليتهم واستعدادهم لمهنة التدريس بقدر مايراعى فيه اعتبارات تتعلق بالتخصص العلمي ، وبما أن كلية التربية ليس لها دخل في عملية انتقاء الطلاب ، فقد أدى كل هذا إلى أن يدخل إلى مهنة التعليم من خلال هذا النموذج عينات من الطلاب لاتتوفر فيها الحد الأدنى من الصلاحية للتدريس.

تباين برامج الإعداد وغياب التناسق والتكامل بين مكوناتها

من المتفق عليه أن برنامج إعداد المعلم لابد أن يتكون من ثلاثة جوانب هي الثقافي

والأكاديمي (التخصصي) والمهني (التربوي) ، أما النسبة التي ينبغي أن تعطى لكل جانب من وقت برنامج الإعداد فلم يتم الاتفاق بشأنها ولاتزال خاضعة إلى حد كبير للإجتهادات الشخصية • ويرى أحد الباحثين أن الاتجاه العام يميل إلى تخصيص ٢٠٪ من وقت برنامج كليات التربية للثقافة العامة ، ٢٥٪ للثقافة المهنية ، ٦٥٪ للثقافة الإختصاصية (حامد حلمي ١٣٩٤ص ص٤١-٤٦) •

وتلاحظ إحدى الدراسات وجود اختلاف في الأوزان المعطاه لمجالات الإعداد في مؤسسات إعداد المعلم العربي حيث تتراوح بين ٥٠ إلى ٦٠ ٪ لمواد الإعداد التخصصي ، وبين ٢٥ إلى ٣٠٪ لما يسمى مواد الثقافة العامة ، وبين ١٠ إلى ٢٥٪ لمواد الإعداد المهني (عبد العزيز الجلال ١٤٠٤ص١٢٦) •

ومن المآخذ على برامج كليات التربية على مستوى العالم العربي احتوائها نظرياً على كل هذه المجالات ، ولكنها من الناحية التطبيقية تعاملها في معزل عن بعضها البعض دون تنسيق وتكامل يعمل على مزجها وتجانسها بما يحقق تكامل شخصية الطالب المعلم وإعداده للنجاح في مهنته ، ويتضح هذا من ممارسة القائمين بتدريس مقررات هذه المجالات في تعاملهم مع برنامج الاعداد وكأنه مجموعة مواد منفصلة لارابط بينها (جبرائيل بشارة ١٩٨٦ص ١١٠)

وتتباين مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية من حيث الوزن النسبي المعطى لكل من مجالات الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني ، والتسميات المعطاه لكل مجال • وهناك أمور عديدة قد تسهم في هذا التباين منها اختلاف الأنظمة الدراسية التي تأخذ به مؤسسات الإعداد (نظام ساعات، فصلي، سنوي)، وعدم التحديد الدقيق لفلسفة وهدف كل مجال وما ينبغي أن ينضوي تحته من مقررات، الأمر الذي فسح المجال للأجتهادات التي قادت إلى خليط من النماذج والأوزان التي يصعب وضعها في نسق عام •

ومن أمثلة التباين في أوزان ومحتويات مجالات إعداد المعلم مايلي :-

أ- معظم كليات التربية بالمملكة تطلق اسم «متطلبات الجامعة » على «متطلبات الإعداد الثقافي» ماعدى كلية التربية بالمدينة التي أدرجته تحت اسم «متطلبات الإعداد الثقافي» • وتتباين عدد ساعات ومحتوى هذه المتطلبات ، لتبلغ في كلية التربية بجامعة أم القرى ١٨ ساعة معتمده إجبارية منها ٤ مقررات للقرآن الكريم و٤ مقررات للثقافة الإسلامية ومقرر للغة العربية وآخر للغة الإنجليزية (جامعة أم القرى ١٤٠٦ ص١٠٣) •

وفي كلية التربية بجامعة الملك سعود تعادل متطلبات الجامعة ١٤ ساعة يختارها الطالب من مجموعة مقررات بواقع ٤ مقررات للثقافة الإسلامية ، ومقررين للغة العربية ومقرر واحد للغة الإنجليزية (جامعة الملك سعود ١٤٠٦-١٤٠٥ص١٨) ٠

وفي كلية التربية بالمدينة التابعة لجامعة الملك عبد العزيز يتكون برنامج الإعداد الثقافي العام من متطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية ، وخصص له ٣٤ ساعة تشمل مقررات في الثقافة الإسلامية واللغة العربية والأنجليزية والتربية الرياضية والفنية والمهنية والسيرة النبوية وأصول التربية الاسلامية (جامعة الملك عبد العزيز ١٤٠٥-١٤٠٦ ص ٤٥) ٠

وفي كلية التربية بجامعة الملك فيصل حددت متطلبات الجامعة بأثني عشر ساعة ، تشمل خمس مقررات في الثقافة الإسلامية وواحد في اللغة الإنجليزة ومثله في التربية البدنية (حسن مختار ١٤١٢ ص ص ١٢٨-١٣٤) ٠

ومما سبق يتضح وجود اختلافات بين الجامعات في عدد ساعات ومحتويات متطلبات الإعداد الثقافي ، بالإضافة إلى أن هذه المتطلبات ليست شاملة بالقدر الذي يمكنها من الإسهام في تنمية الجانب الثقافي للدارس الذي يرى البعض ضرورة تنويعه ليشمل مختلف العلوم والمعارف التي تمثل الزاد الذي لاغنى للإنسان عنه روحياً وفكرياً ونفسياً وجسمياً (حامد حلمي ١٣٩٤ ص٤١) ٠

ب- تتباين كليات التربية الجامعية في المملكة من حيث عدد ساعات ومحتوى برنامج الإعداد التربوي بعامة ، وما يخصص منه للتربية العملية من ساعات بخاصة ٠ وبما أن نقاش التباين في المحتوي يحتاج إلى مساحة لاتتسع لها هذه الدراسة ، فسيقتصر الحديث عن التباين في عدد ساعات البرنامج ٠ وفي هذا الصدد يلاحظ مايلي :-

- تخصص كلية التربية بجامعة الملك سعود ٣٣ ساعة لبرنامج الإعداد التربوي منها ٢٧ ساعة إجبارية وست ساعات يختارها الطالب من قائمة واسعة من المقررات ، أما التربية العملية « التدريب الميداني » فيخصص لها ١٢ ساعة معتمدة وتتطلب ٢٤ ساعة عملية ٠ كماتقدم الكلية دبلوماً عاماً في التربية يختلف بعض الشيء في الكم والمحتوى عن سابقه ، بحيث تبلغ ساعاته ٣٠ساعة ، منها ٣ ساعات للتربية الميدانية (جامعة الملك سعود ١٤٠٥-١٤٠٦ص١٩-٢١) ٠

- يخصص لبرنامج الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة ٣٣ ساعة ، منها ٦ ساعات للتربية العملية (جامعة الملك عبدالعزيز ١٤٠٥-١٤٠٦ ص٤٦) ٠

- تخصص كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة لبرنامج الإعداد التربوي ٢٦ ساعة ، منها ٤ ساعات معتمدة فقط للتربية العملية • وتقدم الكلية برنامج الدبلوم العام في التربية ويخصص له ٢٧ ساعة معتمدة ليس للتربية العملية فيها نصيب (جامعة أم القرى ١٤٠٥-١٤٠٦ ص١٤٤) • وتقدم كلية التربية بالطائف برنامج للإعداد التربوي لايختلف عن برنامج كلية التربية بمكة (جامعة أم القرى «بدون تاريخ »)•

مما سبق يتبين أن هناك تباين في مقدار ساعات برنامج الإعداد المهني من جامعة لأخرى يتراوح من ٣٣ساعة في جامعتي الملك سعود وعبد العزيز إلى ٢٦ ساعة في جامعة أم القرى ، أما التربية العملية فقد تراوحت الساعات المخصصة لها من ١٢ ساعة في جامعة الملك سعود إلى ٤ ساعات في جامعة أم القرى •

عجز برامج الإعداد عن تكوين بعض المهارات الأساسية لدى المعلم

من المهارات التي لايتم التركيز عليها كثيراً في معظم مناهج إعداد المعلم مايلي :

أ-المهارات التي تساعد المعلم على تنفيذ المنهج بصورة صحيحة بعد التخرج ، والقيام بالتخطيط لعملية التعليم بما فيها تحديد الاهداف المعرفية والمهارية والانفعالية ، والتعرف على عناصر المنهج التي تعمل على تحقيق تلك الاهداف ، والعمل على تهيئة الخطة المناسبة والمرنة لتهيئة المجال لعملية التعلم •(جبرائيل بشارة ، ١٩٨٦ ، ص ١١١) •

ويلاحظ « جبرائيل بشارة » أن اهتمام مؤسسات إعداد المعلم العربي بالأهداف يقتصر على الأهداف المعرفية في أدنى مستوياتها كالحفظ والاستظهار مع إهمال سواها من الأهداف ذات المستوى الأعلى، وهذا ينعكس بدوره على التعليم في المدارس حيث ينحصر اهتمام المدرس في حشو المعلومات في رؤس الطلاب وتصميم الاختبارات التي تقيس القدرة على الحفظ والاستظهار(ص١١١) •

ب- المهارات التي تساعد المعلم على التنمية الإيجابية لشخصيات طلابه ، ومراعات فروقهم الفردية ، واكتشاف وتنمية ذوي المواهب والقدرات العالية منهم ، وعلاج القصور والظواهر السلوكية السلبية التي تبدر منهم، هذا بالإضافة إلى تنمية قدرات المعلم التي تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه في مهنته بالأساليب العلمية، وتأدية دوره في مجال التوعية الاجتماعية والثقافية والصحية والبيئية، وتنمية النظرة التكاملية للتربية •

ج- مهارات التعلم الذاتي التي تجعل المعلم دائم الاطلاع على الجديد في مهنته وملتزماً بتطوير ذاته باستمرار لكي لايجد نفسه متخلفاًعن أحدث أساليب التربية والتعليم ، وعن الجديد من المعلومات والمعارف في المجال الأجتماعي والاقتصادي والسياسي والمعرفي •(جبرائيل بشارة ١٩٨٦ ص١١٢)

د-مهارات طرق التدريس التي تتطلب من المعلم تنويع الطرق حسب الأهداف التي يود تحقيقها من عملية التعلم وحسب طبيعة المادة العلمية وظروف الفصل ٠٠ الخ

ضعف ارتباط محتويات مناهج الإعداد بالحياة العملية

يلاحظ أن مؤسسات إعداد المعلم لاتعمل على إيجاد التوازن بين محتويات برامج ومناهج الإعداد من جهة ومواقف الحياة العملية من جهة أخرى ، كما قد تبالغ برامج الإعداد في الدراسات النظرية ذات المسحة غير الوظيفية وذلك على حساب الجانب التطبيقي مما يحدث فجوة بين ماتعلمه المعلم خلال إعداده وما يواجهه في حياته العملية ٠ وقد انتهت إحدى الدراسات إلى القول بأنه لايوجد ترابط بين المقررات التي تدرس في المرحلة الجامعية والمراحل المتوسطة والثانوية ، وطلبت من الأقسام المراجعة والتقويم المستمر لخططها الدراسية لتحقيق هذا الترابط (سليمان الجبر ١٤٠٤) ٠ وقد أدرك المسؤلون عن التعليم العالي في دول الخليج العربي هذه المشكلة فأوصوا في إحدى لقاءاتهم الرسمية « بتضييق الهوة بين الدراسة الجامعية وبين متطلبات الحياة العملية وذلك بالتطوير الدائم للمناهج بحيث تتمشى مع متطلبات وواقع الحياة» (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٥ ص٩)

قصور التدريب الميداني للمعلم «التربية العملية »

تشير العديد من الدراسات التي تناولت واقع التربية العملية في مؤسسات إعداد المعلم بالعالم العربي إلى أن التربية العملية لم تحضى بالعناية المطلوبة ، وتؤكد أن معظم برامج إعداد المعلمين الحالية على المستوى العربي لاتعطي الاهتمام الكافي للجانب العملي التطبيقي ، حيث يغلب عليه الطابع الشكلي في الأشراف والتنظيم (جبرائيل بشاره ١٩٨٦ ص١٢) ، وترى دراسة أخرى أن التربية العملية تعاني من أدائها بشكل روتيني من قبل المشرف وعدم أخذها جدياً من قبل الطلاب المتدربين (عبد العزيز الجلال ١٤٠٤ ص١٢٦) ٠

وقد استعرضت دراسة حديثة قام بها (حسان محمد حسان ١٤١٣) عدداً من البحوث والدراسات التي تناولت واقع التربية العملية في دول الخليج العربي ، وتتلخص أهم القضايا المثارة حولها فيمايلي :-

- عدم كفاية الوقت المخصص للتربية العملية ٠
- عدم وضوح المهارات التدريسية والتربوية المراد من الطلاب اكتسابها ٠
- عدم وجود خطة لدى المشرف لتدريب الطلاب ٠
- التعارض بين أراء أساتذة مقررات طرق التدريس والمشرفين على التربية العملية ٠
- تركيز المشرفين على الجوانب الاجرائية في عملية التدريس ٠

- عدم وجود مشرفين متفرغين للتربية العملية ٠

- عدم وجود مدارس نموذجية ملحقة بكليات التربية يتدرب فيها الطلاب ٠

- عدم التركيز على تدريب الطلاب على التدريس داخل الكلية قبل خروجه للتدريب الميداني في المدارس ٠

- عدم وجود إدارة متخصصة للتربية العملية مزودة بكل الامكانات المادية والبشرية للتخطيط والإشراف والتقويم والمتابعة للتربية العملية ٠

ومن الواضح أن وجود مثل هذه المشكلات يدلل على نقص العناية بتخطيط التربية العملية بصورة شاملة مبنية على أهداف واضحة ووسائل كافية لتحقيق هذه الاهداف ٠ كما أن بعض هذه المشكلات وثيق الصلة بكون أكثرية أعضاء هيئة التدريس العاملين في الكليات والجامعات لم يتلقوا أي تأهيل تربوي قبل التحاقهم بالتدريس ، فكيف يكون مدرساً ناجحاً من لم يعد أصلاً للتدريس (عمر زكري وآخرون ١٤١١ ص٩٧) ٠ فعضو هيئة التدريس يعد نموذجاً ومثالاً لطلابه، ولو كان الأستاذ كذلك في تدريسه لساهم كثيراً في اكساب طلابه خبرات تدريسية واسعة تدعم برامج التدريب الميداني ، ولو كان الأستاذ مؤهلاً تربوياً لتيسر توفير الأعداد الكافية من المشرفين من كل أقسام الجامعة ، ولأمكن تخفيف التناقض الذي يشعر به الطالب بين المعلومات التي يتلقاها من مدرس مقررات طرق التدريس وتعليمات المشرف على التربية العملية ٠

ويبدو أن الشعور بأهمية التأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي آخذ في التنامي ، وقد اتضح هذا في توصيات «الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومدراء الجامعات الخليجية» وتوصيات «ندوة طرق التدريس في الجامعات العربية» ، التي دعت إلى وضع برامج وحلقات دراسية ودورات تدريبية تهدف إلى إعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات تربوياً وتطويرهم مهنياً (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٧ص٤٥١) ، (اتحاد الجامعات العربية ١٩٨٨ ص ص ٦-٧) ٠ وقد باشرت جامعة الملك عبد العزيز بجدة في تنفيذ هذه التوصيات بإقامة دورات لتحقيق هذا الهدف ، والأمل أن تأخذ الجامعات الأخرى بمثل هذه الخطوة لما لها من أثر طيب في رفع الكفاءة التدريسية والمهنية لعضو هيئة التدريس وانعكاسات إيجابية على الطلاب ٠

وقد أوردت دراسة للتربية العملية في دول الخليج العربية عدداً من التوصيات بهدف تطوير التربية العملية منها مايلي :-

- تخصيص الفصل الدراسي الأخير للطالب قبل تخرجه للتربية العملية يمارس فيه الطالب دوره الكامل كأحد المدرسين في المدرسة ، وهذا يتطلب زيادة الوقت المخصص للتربية العملية

عما هو ممارس الآن في أغلب كليات الإعداد ٠

- تكوين إدارة خاصة للتربية العملية على شكل مركز بحوث مصغر مزود بالمشرفين والباحثين المتخصصين ، يشرف على التربية العملية ويعد لها ، ويختار المشرفين والمدارس التي يتم التطبيق فيها ، ويتابع عملها ويُقوم نتائجها ، ويُنجز بحوث علمية لتطويرها ومتابعة أداء خريجيها ٠

- عقد دورات تدريبية وتنشيطية لتطوير أساليب العمل في التربية العملية ٠

- عقد اللقاءات بين المشرفين ومدراء المدارس والموجهين والمدرسين لتعضيد التعاون والتفاعل في تحقيق أهداف التربية العملية وتقويم ممارساتها ٠

- تدريس المقررات التربوية والنفسية بطريقة وظيفية وتوجيهها مهنياً للمساهمة في رفع الكفاءة المهنية للمعلم وإكسابه المهارات اللازمة لنجاحه ٠

- التركيز أثناء الإعداد والتمهيد للتربية العملية على معامل طرق التدريس والورش وبرامج التدريس المصغر وشرائط الفديو الخاصة بمهارات التدريس ، وتمثيل الدور والتدريس الفعلي داخل مؤسسات الإعداد قبل الخروج للميدان ٠

- التنسيق بين الأقسام المسؤلة عن إعداد المعلم من أجل تنمية المهارات الأساسية للتدريس وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة ٠

- إعداد نماذج من الدروس الجيدة وتسجيلها تلفزيونياً لاستخدامها في معامل طرق التدريس أو التدريس المصغر ٠

-التركيز على الموضوعية والتنوع والشمولية في تقويم المتدرب ، بحيث تشمل بطاقة التقويم كل الكفاءات الأدائية أو المهارات التدريسية وما يتفرع عنها من مهارات ٠ (حسان محمد حسان ١٤١٣ ص ص١٣٣-١٤١) ٠

جـ - قضية التطوير والتدريب أثناء الخدمة ٠

تُعد مشكلات تدريب المعلم في الوطن العربي أثناء الخدمة امتداداً طبيعياً لمشكلات الإعداد قبلها كماً وكيفاً ، وتعاني برامج التدريب أثناء الخدمة من بعض النواقص كغياب السياسات والخطط الواضحة والمحددة للتدريب أثناء الخدمة ، وعدم تصميم برامج التدريب القائمة على أساس أنها مكملة لفترة الإعداد وتأخذ في الإعتبار الإحتياجات التدريبية للمعلم ، وتعمل على تجديد المعلومات التي تقادمت ، والتزود بالطرق والأساليب الحديثة في مجال التربية والتعليم ٠ وقد لوحظت مظاهر هذا النقص في وجود معلمين لم يتلقوا أي نوع من التدريب من حين تخرجهم ، وفي عدم وجود مؤسسات متخصصة في التدريب ، وفي تطابق برامج التدريب القائمة مع برامج الإعداد دون تكييفها للإحتياجات التدريبية للمعلم ومتطلبات التطوير في

مهنتة ، وفي ضعف التنسيق والتكامل بين إدارات التدريب والجهات الاخرى المتعدده التي تتعاون معها لانجاز برامجه ومشروعاتها كالجامعات ومراكز البحوث وغيرها (جبريل بشارة ١٩٨٦ص١١٤) ٠

وفي المملكة العربية السعودية هناك نوعين من التطوير يحتاجها معلم التعليم العام ، الأول يتعلق برفع مستوى إعداد معلم التعليم الأبتدائي الذى تخرج من معاهد وكليات أقل من مستوى الجامعة ، وهناك آلاف المعلمين والمعلمات في حاجة إلى مثل هذا التطوير٠ ومع أن وزارة المعارف والرئاسة العامة للبنات تأخذ بمبدأ الرفع من مستوى هذه الفئات من المعلمين عن طريق تفريغ نسبة محددة منهم للدراسة في كليات المعلمين ، إلاّ أنها نسب متواضعة كثيراً بسبب مشكلة توفير من يحل محلهم في المدارس ، وقد تحددت هذه النسبة في كليات التربية التابعة للرئاسة العامة للبنات بحوالي ١٠٪ فقط من الطالبات المقبولات (الرئاسة العامة لتعليم البنات١٤١٣هـ ص٤٦) ٠ واذا أستمرت نسب المعلمات المقبولات في برامج التطوير على هذا المعدل فإن التطوير الكامل لكل من يحتاج إلى تطوير سيستغرق سنوات طويلة ، ويزيد من تعقيد الوضع استمرار بقاء معاهد المعلمات والكليات المتوسطة في تخريج أفواج من المعلمات اللواتي في حاجة إلى تطوير في المستقبل ٠

أما النوع الثاني من برامج التطوير لمعلم التعليم العام في المملكة فيتعلق بالتطوير المستمر للمعلم لكي يبقى على صلة بكل جديد في مهنته وتخصصه حتى مع حصوله على الشهادة الجامعية أومافي مستواها ، والحقيقة أن معلم التعليم العام لم يتوفر له الحد الأدني من مقومات هذا النوع من التطوير ، ونقصد بذلك إكتسابه مهارة التثقيف الذاتي وتوفير مجلات تربوية وبرامج أذاعية وتلفزيونية متخصصة في تطوير المعلم والإرتقاء بمكانة المهنة ، ناهيك عن الافتقار إلى برامج التطوير الدورية لمن هم على رأس العمل ٠

وتطوير المعلم الذي على رأس العمل بصفة دورية من الأمور التي يعتقد بضرورته مديرو المدارس المتوسطة والثانوية ، ففي استقصاء استطلاعي- قام به الباحث - لحوالي ٣٥ مدير مدرسة متوسطة وثانوية مرشحين من مناطق تعليمية مختلفة لدورة مديري المدارس المنعقدة في كلية التربية بمكة بالفصل الأول ١٤١٣هـ ، حدد المديرون بعض المشكلات المتعلقة بالمعلمين على النحو التالي :-

في جانب التعاون والإنضباط :- عدم التعاون مع إدارة المدرسة في تنفيذ التوجيهات الصادره منها أو من الموجه التربوي ، عدم التعاون والمشاركة في الأعمال الإشرافية ، عدم التعاون في برامج الأنشطة اللاصفية ، التأخر في الحضور صباحاً وعدم المشاركة في طابور الصباح ، كثرة

الغياب والإستئذان للخروج من المدرسة ، التأخر في دخول الحصة أو الخروج منها مبكراً ، وعدم التعاون في حصص الاحتياط ٠

في الجانب المهني : عدم العناية بإعداد وتحضير الدروس وتوزيع المنهج واعتبار التحضير عمل روتيني ، ضعف بعض المعلمين في المادة العلمية أو في الأساليب التربوية ، عدم مراعات الفروق الفردية بين الطلاب، عدم استخدام الوسائل التعليمية ، ضعف تطبيق الأسس العلمية للتقويم، استخدام لغة غير لائقة مع الطلاب ، قلة الإهتمام بواجبات الطلاب أو تكليفهم بواجبات فوق طاقاتهم ، عدم التنويع في طرق التدريس والميل باستمرار إلى استخدام الطريقة الإلقائية ، عدم القدرة على تحديد الإهداف السلوكية واستخدامها في التحضير والتدريس ، ضعف القدرة على التعامل مع مشكلات الطلاب والمساهمة في حلها ، قلة الإطلاع والرغبة في التزود بالمعرفة والعمل على التطوير الذاتي ، قلة خبرة المعلم الجديد وحاجته إلى متابعة مستمرة ، تذمر المعلم القديم والشكوى من عدم تقدير خدماته وتقليل عبئه التدريسي، إظهار عدم الرغبة في مهنة التدريس وكثرة التذمر منها ٠

في الصفات الشخصية السلبية : اللامبالاة والسلبية والكسل والعناد والتكبر والغرور والتسلط والقسوة والديكتاتورية في تعامله مع الطلاب والزملاء والإدارة ، الحساسية المفرطة والإنطوائية والعصبية والقلق وعدم الإتزان النفسي والعاطفي ، التحيز وعدم الموضوعية والعدالة في التعامل مع الطلاب وتقويمهم ، ضعف الشخصية وعدم القدرة على ضبط الصف ٠

ومن المهم هنا أن نبين أن هذا الإستقصاء لم يكن يهدف إلى تحديد درجة شيوع مشكلات المعلم بقدرما كان يسعى إلى معرفة نوعيتها ، وقد اتضح أن نوعية المشكلات الخاصة بالمعلم من التنوع والخطورة لدرجة تستدعي التدخل السريع في علاجها والحد من انتشارها وتأثيرها في بيئة حساسة مثل البيئة المدرسية ٠

وتنقية المدارس من هذه المشكلات لايمكن أن يتم إلا من خلال التكامل بين برامج التطوير من جهة وبرامج الإعداد من جهة أخرى ، بحيث تقام البرامج التطويرية لعلاج هذه المشكلات، وتعمل برامج الإعداد على تلافيها من خلال الاختيار الجيد لنوعية المقبولين وتركيزها على التنمية الشاملة لشخصية الدارس وإكسابه المهارات والإتجاهات الإيجابية اللازمة لنجاحه في وظيفته ٠

ثانياً : أبرز قضايا التخطيط للقوى البشرية وانعكاساتها على التخطيط للمعلم

تعدمؤسسات إعداد المعلم جزءً من مؤسسات تنمية القوى البشرية ، لذا فإن التخطيط السليم لإعداد المعلم لايمكن أن يتم بمعزل عن التخطيط العام لتنمية القوى البشرية أو للتنمية بشكلها الشمولي • والحقيقة أن القضايا التي يواجهها التخطيط للمعلم ليست إلا انعكاساً للواقع العام للتخطيط بعامة وتخطيط القوى البشرية بخاصة ، ومن أبرز القضايا المؤثرة على التخطيط للمعلم :-

* قضية عدم وجود خطة لتنمية القوى البشرية •
* قضية ضعف التنسيق •
* قضية نقص الدراسات والبيانات اللازمة للتخطيط •
* قضية تواضع الممارسات التخطيطية •

قضية عدم وجود خطة لتنمية القوى البشرية

تتعلق هذه القضية بعدم وجود جهة معينة مسؤلة عن إعداد خطة عامة لتنمية القوى البشرية في المملكة تساهم في تحديد مسؤلية كل جهة من جهات تنمية القوى البشرية - بما فيها جهات إعداد المعلم - في التنفيذ وتستنير بها هذه الجهات عند وضع خططها الخاصة • وقد اتضح هذا من مداولات ندوة «برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة » التي انعقدت في معهد الإدارة العامة بالرياض بحضور كبار مسؤلي الوزارات والاجهزة المسؤلة عن التخطيط والتوظيف وتنمية القوى البشرية من جامعات وخلافها • ففي هذه الندوة تم التاكيد على أن هناك فجوة بين جهات إعداد القوى البشرية من جهة والجهات المستفيدة منها من جهة أخرى ، وساد الإجماع على أن الإعداد لايتم وفق احتياجات ومتطلبات التنمية بسبب عدم وجود خطة لتنمية القوى البشرية تسترشد بها الجامعات في توجيه الطلاب حسب التخصصات وعدم وجود جهة مركزية مسؤلة عن هذا التخطيط ، هذا بالإضافة إلى الشكوى من ضعف نشاط تخطيط القوى العاملة في الإدارات الحكومية بسبب عدم وجود أجهزة متكاملة ومتخصصة فيه • كل هذا وغيره من القضايا المثارة جعلت الندوة تخرج بالتوصيات التالية :- (١- اعتماد نشاط التخطيط للقوى العاملة كنشاط رئيسي في الأجهزة الحكومية ، ٢- إنشاء وحدات إدارية متخصصة تتولى التخطيط للقوى العاملة في الأجهزة الحكومية ، ٣- وضع أهداف عامة وتفصيلية واضحة لخطط القوى البشرية في كل جهاز ، ٤- شمول خطة القوى العاملة في كل جهاز على نشاطات وبرامج

تفصيلية محددة لسد احتياج الجهاز من القوى العاملة ، ٥- ضرورة توفر معلومات كاملة عن القوى الوطنية العاملة « الجامعية » المتاحة لسد احتياج الأجهزة) ٠ (معهد الإدارة العامة ١٤٠٨)

ومع أهمية هذه التوصيات إلا أنها لم تطالب بوجود جهاز مركزي لتخطيط تنمية القوى البشرية وتنسيق الجهود بين المؤسسات المسؤلة عن إعدادها على الرغم من أهمية ذلك، خاصة في ظل انعدام التنسيق بين هذه المؤسسات ٠

ومن الواضح أن التخطيط المركزي للقوى العاملة في المملكة لم يُعتمد كنشاط رئيسي في خطط التنمية المختلفة، وقد أسهمت العوامل التالية في إضعاف الحماس له والتركيز عليه :-

أ- حاجة خطط التنمية الطموحة إلى قوى عاملة ضخمة وسيادة الشعور بعدم إمكانية توفيرها محلياً بسبب قلة الأيدي العاملة المحلية وحداثة التعليم وعدم قدرة مؤسسات تنمية القوى البشرية في ذلك الوقت على توفير الأعداد المطلوبة لخطط التنمية كماً وكيفاً ٠

ب ـ إمكانية توفير احتياجات التنمية من القوى البشرية من سوق العمل الاجنبي ولجوء القطاع الحكومي والخاص على هذا الخيار المتاح ٠

وبدلاً من التخطيط المركزي ، أصبحت الجهود الذاتية والإجتهادات الشخصية والضغوط الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية هي التي توجه مسيرة مؤسسات تنمية القوى البشرية ، ومع هذا فقد نجحت هذه الجهود في التوسع في نشر التعليم والتنويع في برامجه وتخصصاته ، ونتيجة لذلك بدأت القوى العاملة المحلية تأخذ وضعاً أفضل في سوق العمل الوطني٠ وقد كان من إفرازات عدم التخطيط أن خرجت الجامعات أعداداً من الخرجين في تخصصات يقال أنه يقل الطلب عليها ، ولم يعد بإمكان الجهاز الحكومي المتضخم استيعابها ، ولا يرغب القطاع الخاص في توظيفها ٠ ومع أن هناك فرص وظيفية واسعة في القطاع الخاص الذي يعتمد بنسبة تفوق ٩٠٪ على العمالة الوافدة إلا أنه يتهرب من توظيف الجامعيين السعوديين تحت حجة عدم كفايتهم وملائمة إعدادهم وعدم جديتهم وجلدهم وإنتاجيتهم العالية التي هي من متطلبات العمل في القطاع الخاص ، ويبدو أن الفرصة المتاحة للقطاع الخاص لاستقدام اصحاب مثل هذه التخصصات من الخارج ، وبرواتب أقل كثيراً مما يقبل به نظيره السعودي هي السبب الرئيسي للتهرب ٠ ولهذا فقد أضحى مصطلح بطالة الجامعين السعوديين من المصطلحات الحديثة في سوق العمل السعودي، وأصبح خريج الجامعة في بعض التخصصات يقف طويلاً على قائمة الإنتظار ، وقد يضطر إلى تقديم بعض التنازلات في المرتب وطبيعة

العمل مقابل عدم البقاء عاطلاً · وأصبحت الحاجة الآن أكثر إلحاحاً لأعتماد التخطيط العلمي للقوى العاملة وإحداث جهة مركزية تتولى التخطيط وتنمية القوى البشرية الوطنية والتنسيق بين مؤسساتها ·

قضية ضعف التنسيق

تستخدم كلمة التنسيق للدلالة على تلك الجهود التي تهدف إلى الربط بين النشاطات المختلفة ، ذات الهدف المشترك حتى تتم داخل أطار واحد يمنع التعارض فيما بينها ويغطي جميع الإحتياجات لتحقيق ذلك الهدف المشترك (يوسف قبلان ١٤٠٥ ص ١٦) · وتشترك مؤسسات التعليم العالي السعودي في هدف مشترك هو تنمية القوى البشرية المتخصصة ، وقد قاد تنوع مؤسسات تنمية القوى البشرية بالمملكة وتعدد الجهات التي تشرف عليه ، والرغبة العارمة في التوسع فيه واشتداد الطلب الاجتماعي عليه ، إلى توسع غير مدروس في التخصصات ، وتداخل وأزدواجية في الأدوار والوظائف ، وتباين كمي ونوعي في البرامج · وقد أسهمت الاستقلالية التي تتمتع بها الجامعات في تحديد سياسات القبول وتحديد نوعية البرامج والتخصصات والشروع في تنفيذها ، والعزلة التي تعيشها الجامعات عن بعضها البعض وعن بقية منظمات المجتمع ، في إضعاف التنسيق الداخلي بين الجامعات ، والخارجي مع الجهات الأخرى ·

وقد قاد تزايد الإحساس بأهمية التنسيق بين مؤسسات تنمية القوى العاملة إلى سلسلة من التوصيات في العديد من المناسبات تصب كلها في الإتجاه نحو المطالبة بالتنسيق · وفي هذا الصدد طالبت خطة التنمية الثالثة بضرورة اتباع سياسة تعمل على التغلب على مشكلات التنسيق والازدواجية في برامج تنمية القوى البشرية وذلك بتنظيم وضبط التنمية النوعية والكمية لهذه البرامج بغض النظر عن الجهة صاحبة العلاقة (وزارة التخطيط ١٤٠٠-١٤٠٥ ص٢٤٨)·

وفي نفس الاتجاه استهدفت خطة التنمية الرابعة تحقيق التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي من خلال إعداد مخطط بعيد المدى للتعليم العالي يهدف إلى تحقيق الأهداف الوطنية للتنمية وتوفير الإحتياج من الكفاءات البشرية على المستوى الجامعي (وزارة التخطيط ١٤٠٥-١٤١٠ ص ٣١٠) ·

وأوصت « الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج » بأن تكون سياسات قبول الطلبة في الجامعات وتوزيعهم على مختلف التخصصات بما يتماشى مع متطلبات خطة التنمية للقوى العاملة ودور الجامعة في

مسيرة المجتمع ، مع الأخذ بعين الاعتبار ميول الطلبة واستعداداتهم ومستوياتهم العلمية والظوابط الجامعية للحفاض على المستوى الجامعي (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٢ ص ٣٧٦) ٠ ولانعدام المعايير والاختبارات المقننة اللازمة لتوجيه الطلاب للتخصصات حسب قدراتهم ومواهبهم وميولهم أوصت «الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج» بوضع مثل هذه المعايير(مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٥ ص ٤٥٠) ٠

وكانت قضية التنسيق بين الجامعات ، ومع غيرها من مؤسسات تنمية القوى البشرية ، والشكوى من عدم التنسيق مع أجهزة التوظيف في المملكة ، وعدم تلبية برامج الجامعات لاحتياجات الدولة من القوى العاملة ، من الموضوعات التي نوقشت في ندوة « برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة » ، والتي أكدت توصياتها على أهمية التنسيق والتعاون والتكامل في الأنشطة والبرامج بين الجامعات نفسها ، وفي علاقتهامع غيرها من الأجهزة الحكومية (معهد الإدارة العامة ١٤٠٨)٠

وقد عدت خطة التنمية الخامسة عدم التنسيق من القضايا التي تواجه نظام التعليم العالي ، وأكدت على إعداد خطة شاملة تحقق التوازن في تطور التعليم العالي على المدى البعيد وتعمل على تجنب الهدر والازدواجية والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة وتؤدي إلى تحسين نوعية التعليم (وزارة التخطيط ١٤١٠-١٤١٥ ص ٣١٤) ٠

أما التنسيق والتخطيط في إعداد المعلم فهما من القضايا التي كانت ولاتزال مثار أهتمام المسؤلين والمهتمين بقضايا التعليم على المستوى القطري أو العربي ، فقبل أكثر من ١٩ عاماً أوصت «ندوة عمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية» برسم سياسة لقبول الطلاب وفق خطة موضوعة لعدد من السنوات وذلك على أساس من التناسق والتوفيق مع وزارات التربية والتعليم والجهات الأخرى المعنية (اتحاد الجامعات العربية ١٩٧٥ص٨٣) ٠

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية طالب أحد الكتاب بوضع خطة طويلة المدى لتخريج الأعداد اللازمة من المعلمين وفي مختلف التخصصات بالتعاون بين وزارات المعارف والتخطيط والتعليم العالي والرئاسة العامة لتعليم البنات وغيرها (محمد الرشيد ١٤٠٥ ص ١٧٨) ٠

أهمية ومجالات التنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم ٠

مما سبق يتضح أن قضية التنسيق كانت مثار أهتمام المخططين والمسؤلين عن التعليم العالي والمهتمين بقضاياه ، ولكن الواقع يثبت عدم وضع حلول عملية لهذه القضية ٠ وتتجه

الأنظار الآن نحو ماستخرج به اللجنة المشكلة لإعداد الخطة العامة لتطوير التعليم العالي من قرارات يتوقع إسهامها في علاج بعض مشكلات التنسيق . على أن هذا الجهد المنتظر - على أهميته - لايغني عن وجود تنسيق خاص في مجال إعداد المعلم ، تكون أطرافة كليات التربية في الجامعات ، كليات إعداد المعلمين في وزارة المعارف ، كليات البنات في الرئاسة العامة لتعليم البنات ، الجهات المعنية بتوظيف المعلمين والمعلمات ، ولأهمية ذلك سوف نقترح بعض المجالات التي ينبغي أن يشملها هذا التنسيق :-

١- اشتراك كل هذه الجهات في دراسة الوضع الراهن للمعلم وتحديد الاحتياج من المعلمين حسب المرحلة التعليمية والتخصص وحسب أولويات محددة .

٢-وضع سياسات ومعايير القبول في هذه المؤسسات وتطوير اختبارات مقننة تساعد على اختيار أنسب الطلاب لمهنة التربية والتعليم .

٣- تحديد نوعية برامج الإعداد الملائمة ومحتويات المنهج النظرية والعملية ومتطلبات التخرج والدخول في مهنة التعليم .

٤-تحديد العلاقة التكاملية بين الإعداد والتطوير على رأس العمل ومسؤلية كل جهة فيها .

٥-وضع خطة إعداد وتطوير عامة للمعلم يحدد فيها دور كل جهة في التنفيذ والمتابعة والتقويم .

٦- التنسيق في مجال تبادل المعلومات والخبرات على كل الأصعدة التربوية وخاصة فيما يتعلق بمسائل إعداد وتطوير المعلم .

إن شمول التنسيق لهذه المجالات سيخلق الروح الجماعية التعاونية بين الجهات المسؤلة عن إعداد المعلم لمعالجة العديد من السلبيات التي تواجه إعداد المعلم كالتباين في سياسات القبول وفي مكونات برامج الإعداد التربوي، وعدم التوازن بين المخرجات والإحتياجات الفعلية، والشكوى من ضعف إعداد المعلم وتبادل التهم حول الجهة المسؤلة عن ذلك «التعليم العام أم مؤسسات الإعداد التربوي » . كما نعتقد أن مثل هذا التعاون والتنسيق سيقود إلى الإرتقاء بالعملية التربوية بشكل عام والمعلم بشكل خاص، وذلك من خلال الإتفاق على السياسات والأسس والمعايير والمواصفات والمهارات اللازمة للإرتقاء بمهنة التدريس وتقنيتها ، وضمان تطبيق ذلك في كل المؤسسات المعنية بإعداد المعلم .

قضية نقص الدراسات والبيانات اللازمة للتخطيط

يعد تخلف العالم العربي في مجال البحوث والدراسات والبيانات الإحصائية الدقيقة اللازمة

للتخطيط السليم من الحقائق التي لم تعد في حاجة إلى برهان ، وعلى الرغم من تزايد الوعي بدورها في نجاح التخطيط لاتزال المحاولات لإرساء قواعد للمعلومات والبيانات في مراحلها الأولية .

وقد أدركت خطة التنمية الخامسة القصور في توفر معلومات سوق العمل السعودي واعتبرته عائقاً أمام تفهم حركة سوق العمل ورسم السياسات الملائمة واللازمة لتنمية القوى العاملة السعودية والإستفادة القصوى منها (وزارة التخطيط السعودية ١٤١٠-١٤١٥ ص ١٦٤) .

ويرجع أحد الباحثين سبب العجز في البيانات إلى « أن كثيراً من الرؤساء والمرؤسين في إدارتنا العربية لايزالون غير مدركين لأهمية توفر المعلومات الصحيحة والبيانات الدقيقة في رسم الخطط ، إذا يتردد بعضهم في تقديم ما يطلب منهم من معلومات وحجب كثير منها خوفاً من أن إظهارها قد يكشف للإدارة عن بعض السلبيات في عملهم » (سعود النمر ١٤٠٩) ص ١٢٧ .

وعن مدى توفر الدراسات والمعلومات اللازمة للتخطيط والإستفادة منها في الأجهزة الحكومية ، تبين دراسة شملت ٣٨ جهازاً حكومياً في المملكة ، أن ٨٠٪ من الأجهزة المشمولة بالدراسة لاتتوفر لديها الدراسات اللازمة لإعداد خطط القوى العاملة بدرجة كافية ، أن ٨٠٪ لاتتوفر لديها معلومات مكتملة عن القوى الوطنية العاملة المتاحة ، أن ٧٢٪ ترى أن مدى الاستفادة من المعلومات والدراسات المتوفرة لديها في إعدادخطط القوى العاملة هي استفادة محدودة ، أن ٦٨٪ ترى أن التقدير للاحتياجات من القوى العاملة في الجهاز تعتمد على أسلوب التقديرات والأراء الشخصية للمدراء . (عبدالله الشهري ١٤٠٨ ص ص٣٦-٤٢) .

ويذهب البعض إلى القول بإن المملكة لم تأخذ بالتخطيط التربوي ، وأن التخطيط في الجامعات ليس تخطيطاً وإنما عبارة عن جهود متفرقة للتنبوء بالحاجات التربوية ، وأنه تخطيط بدون بيانات لعدم توفر البيانات الإحصائية اللازمة للتخطيط (محمد كشميري ١٤٠٥ ص ١٢٠) .

وتؤكد هذه الحقيقه إحدى الدراسات التي توصلت إلى أن التخطيط في الجامعات يعاني من نقص البيانات والإحصاءات الأساسية للتخطيط التعليمي ، وتضارب الاحصاءات والبيانات في الوثائق الرسمية (عابدية خياط ١٤٠١) .

والحقيقة أن مايسمى بالتخطيط في جامعات المملكة ليس إلاتقديرات واجتهادات شخصية

غير مبنية على دراسات علمية تحدد نوعية المشكلات وجوانب الضعف ومصادر القوة ، وفي أحسن الأحوال تكون مبنية على تقارير اللجان ومحاضر الجلسات ، وأن إعداد خطة علمية شاملة لتطوير المعلمين اللذين على رأس العمل والوفاء بالاحتياج الراهن والمستقبلي من المعلمين في مختلف المراحل التعليمية والتخصصات العلمية ، وتطوير برامج الاعداد ومؤسساته لايمكن أن تكون سليمة مالم تبنى على دراسات تقويمية لكل هذه المجالات ٠

قضية تواضع الممارسات التخطيطية ٠

أن التخطيط في المملكة من الأمور الحديثة التي لم يتم تأطيرها بالمستوى المطلوب، ولهذا لاتزال هناك معاناة من ضعف وعدم تراكم الخبرة التخطيطية ، وحداثة وعدم اكتمال الاجهزة والمتخصصين في التخطيط ، وندرة الدراسات والبيانات اللازمة لإعداد خطة دقيقة ٠ وهذه العقبات تعيق التخطيط ، وتقود إلى التواضع في الممارسات التي تسمى الآن تخطيطاً٠

وهناك أمثلة وشواهد كثيرة على ذلك منها :-

- وجود تباين كبير بين المستهدف والمتحقق في خطة كليات البنات المتعلقة بعدد الطالبات في العام الدراسي ١٤٠٣/١٤٠٤ ، حيث تبلغ نسبة المتحقق إلى المستهدف ١٤٢٪ في كلية التربية بالرياض ، ١٧٧٪ في كليتي الآداب والعلوم بالدمام ، ٧٧٪ في كلية الخدمة الاجتماعية بالرياض (وزارة التخطيط ١٤٠٥-١٤١٠«١» ص ٤) ٠

- بلغت نسبة المنفذ إلى المستهدف في الطالبات المسجلات في جامعة الملك عبد العزيز بنهاية عام ١٤٠٠هـ حوالي ٥٠٧٪ ، وفي نفس الجامعة تبين أن هناك كليات وبرامج علمية قد تم افتتاحها قبل أو بعد الوقت المخصص لها في الخطة الخمسية الثانية، وأخرى لم يتم افتتاحها حتى الآن ٠ (جامعة الملك عبد العزيز ١٤٠٥-١٤١٠ ص٣) ٠

- في الخطة الخمسية الثانية لكليات البنات وجامعة الملك عبد العزيز ، يتبين عدم وجود تقديرات مفصلة عن أعداد الطلاب والطالبات المستهدف قبولهم خلال فترة الخطة حسب التخصصات الفرعية الدقيقة حيث اكتفت الخطة بالتفصيل حسب الكليات ٠

- استهدفت الخطة الخمسية الرابعة قصر المكافآت والإعانات الطلابية في مؤسسات التعليم العالي على التخصصات التي تشتد الحاجة اليها والغاؤها في بقية التخصصات ، وقد مضى أكثر من ٨ سنوات على هذا الهدف ولم يتم تنفيذه ٠

- يورد (محمد كشميري ١٤٠٥ص١٢١) عدة وقائع للتدليل على أن التخطيط في الجامعات هو من نوع التخطيط بدون بيانات ، ومن هذه الوقائع :-

* عدم إدراج بيانات جامعة الملك فيصل في الخطة الخمسية الثانية رغم أنها انشئت في عام ١٣٩٥هـ ، وعدم إدراج أي بيانات في الخطة الثالثة عن جامعة أم القرى ، ومعنى هذا أن هذه الجامعات لم يخطط لها ضمن خطط التنمية ٠

* في كلية التربية بجامعة الملك سعود اقترحت خطة التنمية الثانية تخصصات لم ترى النور حتى الأن مثل تعليم مهني زراعي ، تعليم مهني تجاري ، تعليم مهني صناعي ، تعليم الطلاب المتفوقين ، اختبارات عقليه ، تعليم عالي ٠

أن ماورد سابقاً ليس إلا بعض الشواهد على السمات العامة لتخطيط التعليم العالي والتي تجعل بالامكان القول أن ما نراه ليس تخطيطاً بالمفهوم العلمي للتخطيط بشموليته ودقة توقعاته وقدرته على الأستجابة للتغيرات والمستجدات التي تحدث في المجتمع ، فهو ليس إلاّ اجتهادات شخصية لتقدير الحاجات والتنبؤ بالتوسع ، واستجابات فورية للطلب الاجتماعي الضاغط على التعليم العالي ، ومحولات تخطيطية ينقصها الالتزام بمباديء وأسس التخطيط العلمي ٠

ولكي يكون التخطيط التربوي علمياً لابد أن يستلهم الأسس والمباديء التالية :

- ينطلق التخطيط من التحديد العلمي للوضع الراهن في المجال المراد التخطيط له والمجالات الأخرى التي تؤثر وتتأثر به ، فالنظام التربوي مثلاً نظام مفتوح متفاعل مع بقية الأنظمة الإجتماعية والإقتصادية والسياسية وخلافها ، وعدم إدراك الخطة التربوية لكل المتغيرات والمؤثرات الكامنة في الأنظمة الأخرى يعد من الأسباب الرئيسة لفشل الخطة ٠

- تحتاج الخطة إلى تحديد دقيق للأهداف المراد تحقيقهامن خلال الخطة وأن تكون هذه الاهداف واضحة وواقعية وقابلة للقياس ومتناسقة غير متناقضة ٠

- نسبة المتحقق إلى المستهدف من مؤشرات دقة التخطيط ، فكلما كانت النسبة أقرب إلى ١٠٠٪ كلما دل هذا على دقة توقعات أو تنبوءات الخطة وكلما زادت النسبة أونقصت كثيراً عن ذلك كلما دل ذلك على عدم الدقة والانحراف عما خطط له ٠

- الخطة ليست إلا مجموعة من البرامج الموضوعة لتحقيق أهداف محددة في زمن محدد ، فالخطة لامعنى لها بدون تحديد البرامج اللازمة لتحقيق كل هدف والوقت الذي يحتاجه التنفيذ ٠

-التخطيط عملية شاملة لكل الأبعاد والجوانب المتعلقة بموضوع التخطيط وليس مجرد إختيار للإدارة أومبادرة محددة للجنة التخطيط ٠

- قد يتطلب نجاح التخطيط لمجال معين أن يكون جزء من خطة عامة أكثر شمولاً ، فخطة إعداد وتطوير المعلم قد لاتنجح بالمستوى المطلوب إذا لم تكن جزء من خطة التطوير الشاملة للتربية ٠

- لابد أن تتضمن الخطة التقديرات المالية والبشرية اللازمة لتنفيذها ، وإذا لم يتم الربط بين التخطيط والتمويل ، ويكون هناك التزام بتوفير المبالغ المقدرة في الخطة لتنفيذ البرامج ، فان الخطة تصبح مجرد أماني غير قابلة للتحقيق ، ولذلك فإن وجود جهة مركزية واحدة تتولى وظيفتي التخطيط والتمويل معاً من الأمور التي تفضل عن وجود جهة مستقلة لكل وظيفة ٠

- لايمكن أن يتم التخطيط بدون دراسات ومعلومات وبيانات دقيقة وشاملة لكل الأوضاع الأقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية وخلافها ٠ ويشترط أن تكون البيانات والدراسات حديثة وتفي بأغراض التخطيط وصياغة أهدافه وتحديد توقعاته ومعرفة إمكانية تنفيذ برامجه ٠

- التخطيط عملية متكاملة وليس مجرد تجميع للمقترحات الصادرة عن الأقسام أو الأدارات ٠

- التخطيط عملية ديناميكية مستمرة تتكون من سلسلة من الأعمال لاتنتهي بمجرد إعداد الخطة بل تستمر في المتابعة والتقويم والتعديل والاستعداد لإعداد الخطة التالية ٠

ثالثاً: توصيات ومقترحات لتطوير إعداد المعلم والتخطيط له

تمحور النقاش السابق حول أهم القضايا المتعلقة بمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية إعداداً وتخطيطاً ، ليشمل النقص الكمي في المعلمين ، ونوعية برامج الإعداد ، وضعف التخطيط والتنسيق ٠

وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بوضع معلم التعليم العام في المملكة :-

١- رفع معايير مهنة التعليم بوضع سياسات وقوانين جديدة تضمن جذب أفضل الطلاب إلى مهنة التعليم والارتقاء بمهنة التدريس إلى المستوى اللائق بها ، بحيث تصبح من المهن الجذابة والمرموقة اجتماعياً واقتصادياً٠

٢- الارتقاء بمستوى الإعداد بحيث يكون الحد الأدني للقبول في مهنة التعليم هو المستوى

الجامعي الأول « البكالوريوس » ، على أن تكون مدة الدراسة لاتقل عن خمس سنوات ، تخصص السنة الأخيرة منها للتدريب الميداني ، مع الارتقاء بهذا المستوى كل ماكان ذلك ممكناً في المستقبل ٠

٣- دراسة إمكانية تحويل مسؤلية إعداد المعلمين لكل مراحل التعليم إلى الجامعات القائمة حالياً ، أوتوحيدها تحت جامعة مستقلة لإعداد وتدريب المعلمين تتكون مبدئياً من كليات إعداد المعلمين التابعة لوزارة المعارف وكليات التربية التابعة للجامعات ٠

٤- قصر التوظيف في المهن التعليمية على خريجي الكليات المسؤلة عن إعداد المعلم ، وعدم توجيه من لم يُعد أصلاً لمهنة التدريس للعمل في هذا المجال ، لكي لايصبح التعليم الملجأ الأخير لمن لم يجد وظيفة مناسبة في القطاعات غير التعليمية ٠

٥- الإسراع في الغاء معاهد المعلمات التابعة للرئاسة والعمل على استكمال تطوير الكليات المتوسطة للبنات إلى مستوى البكالوريوس على أن تشكل مع كليات البنات القائمة نواة جامعة مستقلة للبنات تجمع شتات التعليم العالي للبنات وتوحد جهة الإشراف عليه ، وتعمل على تطويره والارتقاء بمستواه وتذليل الصعوبات التي تواجهه وتعيق تطوره ٠

٦- وضع معايير للقبول واختبارات مقننة تضمن اختيار أفضل مخرجات التعليم الثانوي للدخول في مؤسسات إعداد المعلم على أن يكون الأخذ بهذه المعايير ملزماً لكل مؤسسات الإعداد ، لمنع من لايصلح أو يسيء للمهنة من الدخول فيها ٠

٧- وضع الحوافز الدراسية التي تجذب أفضل العناصر الطلابية للدخول في مؤسسات إعداد المعلم ، والعمل باستمرار على جعل نظام حوافز مهنة التعليم متوازناً مع حوافز المهن الجذابة ، وكذا الرفع من مستوى بيئة العمل المادية والمعنوية بالمدرسة لجعلها أكثر متعة وحفزاً لزيادة الإنتاجية والرضا الوظيفي ٠

٨- الإبراز الإعلامي لمهنة التعليم بالمستوى الذي يليق بها وعدم المبالغة في إبراز المهن ذات البريق الاجتماعي بشكل يجعل أفضل الطلاب يتجهون إليها

٩ - تركيز مؤسسات إعداد المعلم على تكوين الاتجاهات ايجابية في طلابها نحو مهنة التعليم كالأعتزاز والثقة بالنفس والفخر بالإنتماء للمهنة وادراك دورها في بناء الأمم وتقدمها ، شريطة أن تستمر المدرسة في المحافظة على هذه الإتجاهات بما توفره من مناخ العمل الذي يعزز استمرارها ٠

١٠- الرفع من مستوى المعلمين الداخلين إلى مهنة التدريس بحكم الحاجة والإضطرار من خريجي المعاهد والكليات المتوسطة ، وتطبيق المعايير والمواصفات الجديدة لاختيار المعلم عليهم ، لتصفية من لايصلح منهم للتعليم ٠

١١- التركيز في الإعداد على اكساب الطالب المعلم السلوك المثالي الذي يجعل منه قدوة لطلابة ومحل احترام وتقدير أفراد المجتمع ، وفي هذا الخصوص يمكن عمل قانون شرف لأخلاقيات وواجبات مهنة التعليم نابعة من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف يطبق على كل العملين في المهنة وتدرس في مؤسسات الأعداد ٠

١٢- تمكين المعلم من إبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات على كل المستويات لما لهذه الممارسات من دور كبير في تعزيز الثقة بالنفس والنمو الذاتي وتحمل المسؤلية ٠

١٣- إيجاد جمعية مهنية للمعلمين على غرار الجمعيات العلمية القائمة في جامعة الملك سعود لتساهم في تعزيز تنمية مهنة التعليم والإرتقاء بمعاييرها وعلاج مشكلاتها ٠

١٤- تصميم اختبار مقنن للكفايات التدريسية يكون اجتيازه شرطاً للدخول في مهنة التدريس ، والعمل على إعادة تطبيقه كل خمس سنوات على المعلمين اللذين على رأس العمل ٠

١٥- أن تعمل كل مؤسسات إعداد المعلم على الأخذ بالنظام التكاملي للإعداد بحيث تتزامن وتتكامل مقررات الإعداد الثقافي والتخصصي والمهني في داخل مؤسسة الإعداد وتوجه وظيفياً بما يساهم في التنمية الشاملة لكل أبعاد شخصية المعلم ، وتمكنه من أداء وظيفته على أكمل وجه ٠

١٦- جعل النظام التتابعي في الاعداد حالة مؤقته تنتهي باستكمال تأهيل من ينقصهم التأهيل التربوي من العاملين في سلك التعليم حالياً ٠

١٧- قصر مسؤلية قبول وانتقاء الطلاب الراغبين في الدخول لمهنة التعليم على كليات التربية وإعداد المعلمين ٠

١٨- إعادة النظر في مناهج إعداد المعلمين القائمة حالياً لتتحقق فيها الشروط التالية :-

أ- التكامل بين جوانب الإعداد الثقافي والتخصصي والمهني ، والتوجه الوظيفي لمقررات كل هذه المجالات ٠

ب- التأكيد على أن تشمل مناهج الإعداد كل الخبرات والمهارات التي يحتاجها المعلم في أداء أدواره التعليمية والتربوية في المدرسة ، وأن يركز التقويم على قياس مدى اكتسابه وإتقانه لها ٠

جـ- التوازن بين النظري والعملي في مناهج الإعداد وجعل البرامج وثيقة الصلة بالحياة العملية ومواقفها ، لضمان عدم إحساس المعلم بالفجوة بين ماتعلمة نظرياً ومايواجهه في الحياة العملية ، أو شعوره بعدم قدرته على تطبيق ماتعلمة لأنعدام تدريبه عملياً عليه ٠

د- التركيز على التدريب الميدني للمعلم والارتقاء به نوعيا من خلال حسن اختيار المشرفين والمدارس واعتماد خطة واضحة للتدريب والتقويم شاملة للمهارات التدريسية التي يود إكسابها للطالب من خلال التدريب الميداني ، وأن لاتقل مدة التدريب عن فصل دراسي يتفرغ فيه الطالب بالكامل ويمارس دوره كمعلم موظف ليتسنى له معايشة الحياة المدرسية والتفاعل معها ٠

هـ- دعم الجهاز المشرف على التدريب الميداني في الكليات بالإمكانات البشرية المتخصصة والمتفرغة للإشراف والتخطيط للتدريب والقيام بالبحوث التي تقوم الاداء وتسعى إلى تطويره ، وجعله على شكل مركز بحوث مصغر متخصص في هذا المجال ٠

و- المساهمة الفعالة في الإشراف على الطالب المتدرب من قبل الموجهين التربويين في إدارات التعليم ، ومديرى المدارس ، والمدرسين المميزين ٠

ز- تدريب الطالب المعلم على التدريس داخل مؤسسات الإعداد قبل خروجه للتدريب الميداني في مدارس نموذجية ملحقة بكليات الإعداد ٠

حـ- تنويع وسائل التدريب لتشمل التدريس الفعلي ، والتقنيات الحديثة في طرق التدريس مثل برامج التدريس المصغر والدروس النموذجية ، والدروس المعملية ، وشرائط الفديو الخاصة بمهارات التدريس ، وتمثيل الدور وخلافها ٠

١٩- إنشاء آلية فعالة للتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم والتخطيط لها مركزياً بما يضمن تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمين ، وتطوير من يحتاج إلى تطوير ممن على رأس العمل ، والارتقاء النوعي ببرامج ومناهج الإعداد ، ووضع المعايير الكفيلة بالارتقاء بالمهنة وتقنينها ، وتوفير البيانات والمعلومات الضرورية للتنسيق والتخطيط الفعال ٠

٢٠- تعزيز وظيفة التخطيط التربوي بتكوين أجهزته ودعمها بالمقومات اللازمة لنجاح التخطيط من أهداف وسياسات وقوانين واضحة ، وقوى بشرية متخصصة ، وقواعد للمعلومات ، ووحدات للدراسات والبحوث وخلافها ٠

٢١- العمل على إعداد خطة مركزية لإعداد المعلم تكون جزءً من خطة التطوير التربوي العامة ، وتكون منسجمة ومتناغمة معها ومع خطة تنمية القوى البشرية والخطة الشاملة للتنمية ، ذلك أن عدم التنسيق بين هذه الخطط المتداخلة الأهداف قد يقود إلى نتائج غير مرغوبة ٠

مقترح لإنشاء جهاز مركزي للتخطيط لإعداد المعلم

لتنفيذ التوصيات السابقة نقترح إنشاء جهاز مركزي يتولى التخطيط والتنسيق في كل مايتعلق بشؤن المعلم ويتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية والسلطة الواسعة بحيث يكون الجهة العليا المهيمنة على التخطيط والتنسيق لإعداد المعلم وتطويره ، وتكون قراراته ملزمة لكل الجهات والمؤسسات التي لها علاقة بالمعلم إعداداً وتطويراً وتوظيفاً ، وأن تشارك كل الجهات المعنية بإعداد المعلم في مجالس وإدارة هذا الجهاز ، وأن يضمن للجهاز التمويل والدعم الكامل لكل خططه ومشاريعه ، وأن لايتحول مع مرور الزمن إلى منظمة بيروقراطية تعيق تطور العمل وتعرقله بالروتين ٠ وفيما يلي تصور مبدئي لشكل الجهاز المقترح :-

الإسم : هيئة التخطيط المركزي لمعلم التعليم العام ٠

المسؤلية والمهام : الهيئة مؤسسة علمية متخصصة ذات شخصية معنوية مسؤلة عن التخطيط لإعداد وتطوير معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، والتنسيق لجهود الجهات المشرفة على التعليم والمؤسسات المسؤلة عن أعداد المعلم ، ولها ممارسة كل ما يؤدي إلى التطوير الكمي والكيفي لمعلم التعليم العام ٠ وبصفة خاصه تقوم بتولي المهام التالية :-

١- رسم السياسات والقوانين التي تعمل على الارتقاء والرفع من قدر مهنة التعليم ٠

٢- تحديد الإحتياجات الراهنة والمستقبلية من المعلمين حسب التخصص والجنس ٠

٣- وضع الخطة العامة لإعداد وتطوير المعلم ، مع تحديد مسؤلية كل جهة في التنفيذ ٠

٤- متابعة تنفيذ الخطط وتقويمها ٠

٥- تنسيق جهود الجهات المسؤلة عن المعلم ومؤسسات الإعداد ٠

٦- وضع أسس تقويم مؤسسات إعداد المعلم ومعايير كفاءة برامجها ، وتكون مسؤلة عن التأكد من استيفاء هذه البرامج لمعايير الكفاءة بصفتها جهة اعتراف ببرامج هذه المؤسسات ٠

٧- وضع برامج ومناهج إعداد المعلم بالتعاون مع مؤسسات الإعداد للتأكد من شمولها لكل المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لمهنة التعليم ٠

٨- تصميم إختبارات القبول في مؤسسات الإعداد ومقاييس القابلية والاستعداد والميول وخلافها من المقاييس ٠

٩- القيام بالدراسات وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة للتخطيط السليم للمعلم ٠

١٠- تنسيق خطة إعداد المعلم مع الخطة التربوية العامة ، وخطة تنمية القوى البشرية ، وخطط التنمية العامة للدولة ٠

الهيكل الإداري للهيئة : لضمان المشاركة الواسعة في اتخاذ القرارات من قبل كل الجهات المعنية بالمعلم ، يقترح أن يتكون الهيكل الإداري للهيئة على النحو التالي :

المجلس الأعلى للهيئة : وهو أعلى سلطة إشرافية يهيمن على الهيئة ويضع السياسات العامة لها ويقر برامجها ومشاريعها ، ويتكون من وزير المعارف ، وزير التعليم العالي ، وزير المالية ، وزير التخطيط ، الرئيس العام لديوان الخدمة المدنية ، الرئيس العام لتعليم البنات ، مدراء الجامعة التي تقدم برامج لأعداد المعلم، ثلاثة أعضاء من الخبراء في إعداد المعلم والتخطيط ، والأمين العام للهيئة ٠

المجلس العلمي : يختص المجلس العلمي بدراسة القضايا العلمية المتعلقة بإعداد المعلم كبرامج الإعداد والمناهج والخطط وخلافها ، والتوصية برفعها للمجلس الأعلى تمهيداً لإقرارها ٠ ويتكون من أمين عام الهيئة رئيساً للمجلس ، وعضوية عمداء الكليات المسؤلة عن إعداد المعلمين وممثلين عن كليات إعداد المعلمات ، ورؤساء مراكز البحوث التربوية في الجامعات ٠

أمين عام الهيئة : للهيئة أمين عام مسؤل عن الأشراف على الشؤن العلمية والإدارية والمالية للهيئة ، وتوجيه العمل بما يحقق أهدافها ، وله سكرتارية المجلس الأعلى للهيئة ورئاسة المجلس العلمي ومجلس الوحدات الإدارية٠

مجلس الوحدات الإدارية : يتكون من الأمين العام ونائبه ورؤساء الوحدات التي تتكون منها الهيئة ، ويهدف هذا المجلس إلى التنسيق الفعال بين أنشطة الوحدات المختلفة واتخاذ القرارات التي من شأنها تطوير العمل ودراسة البرامج والمشاريع والخطط تمهيداً لعرضها للمجلس العلمي ٠

الوحدات التي تتكون منها الأمانة :

- وحدة الإدارة ٠
- وحدة التخطيط والتنسيق ٠
- وحدة برامج الإعداد والتطوير ٠
- وحدة القياس والتقويم ٠

- وحدة البحوث الخاصة بالمعلم ٠
- وحدة المعلومات والإحصاء ٠

مهام الوحدات

وحدة الإدارة : هي الجزء المسؤل عن تقديم الخدمات الادارية والمالية المساعدة لكل الوحدات العاملة في الهيئة ٠

وحدة التخطيط والتنسيق : تتولى وضع الخطط المركزية لاعداد المعلم وتطويره وتتابع التنفيذ والتقويم ، كما تتولي مسؤلية التنسيق بين مؤسسات الاعداد ، وتنسيق جهود الجهات المشرفة على التعليم لضمان التكامل وتكريس الجهود نحو الهدف المشترك ٠

وحدة برامج الأعداد والتطوير : تتولى اقتراح برامج الاعداد ومناهجها وأساليبها على ضوء الفهم العميق والتصور الشامل لكل المهارات والخبرات والمعارف التي يتطلبها النجاح في مهنة التعليم ، كما تقترح برامج التطوير أثناء الخدمة على ضوء الدراسة العلمية لاحتياجات المتدربين ومتطلبات العمل ، وبالتعاون والتنسيق مع مؤسسات الإعداد ٠

وحدة القياس والتقويم : تقوم هذه الوحدة بتطوير اختبارات مقننة للقبول في مؤسسات إعداد المعلم ، وتطوير المعايير والمواصفات التي تطبق على الداخلين في مهنة التدريس ، ووضع المؤشرات اللازمة لقياس كفاءة برامج الإعداد ، وتقويم البرامج والمناهج وغير ذلك من الانشطة المشابهة ٠

- **وحدة الدراسات والبحوث** : القيام بالدراسات والبحوث التي تتطلبها عملية التخطيط والتطوير المستمره للمعلم لكي تكون القرارات التطويرية مبنية على أسس علمية وليس على الحدس والاجتهادات الشخصية ٠

وحدة المعلومات والاحصاء: تتولى إحداث مركز معلومات آلي متكامل لتوفير كل البيانات والمعلومات اللازمة للتخطيط والتطوير واتخاذ القرارات المتعلقة بأعداد المعلم ، وهذا يتطلب انشاء قواعد بيانات ونظام دقيق لجمع المعلومات ، وفهرسة كل مايتعلق بالمعلم من بحوث ودراسات لكي تكون جاهزة للطلب ٠

المراجع

١ ـ أحمد حسن عبيد « في فلسفة إعداد المعلم وتنظيمه » مجلة الجامعة المستنصرية ، بغداد عدد ٢ ، ١٩٧١ .

٢ ـ أحمد شكري « وضع المعلم في المجتمع النامي » المؤتمر الأول لإعداد المعلمين المنعقد بكلية التربية ـ جامعة الملك عبد العزيز في الفترة ٨ ـ ١٣ / ١٣٩٤ ، مكة المكرمة .

٣ ـ الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية « توصيات ندوة عمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية » المنعقدة في الجامعة المستنصرية ببغداد في الفترة من ٥ ـ ١٢ نوفمبر ١٩٧٤ ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٧، ١٩٧٥ ص ص ٨٠ ـ ٨٧ .

٤ ـ الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية « وقائع وتوصيات ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية المنعقدة في الجامعة المستنصرية ببغداد في الفترة من ٢٠ ـ ٢٢ / ١٢ / ١٩٨٨ ، عمان ، الأردن .

٥ ـ الديوان العام للخدمة المدنية « توظيف خريجي وخريجات الجامعات في الخدمة المدنية » ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة ، المنعقدة في معهد الإدارة العامة في الفترة ٢٤ ـ ٢٥ / ٧ / ١٤٠٨هـ. (الرياض)

٦ ـ الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية « خلاصات إحصائية أولية عن تعليم البنات في جميع المراحل التعليمية بالمملكة لمختلف القطاعات للعام الدراسي ١٤١٣ هـ » إدارة التوثيق التربوي ، الرياض ١٤١٣ هـ .

٧ ـ الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية « لائحة كليات البنات والقواعد التنظيمية الملحقة بها » وكالة الرئاسة لكليات البنات، الرياض ، ١٤١٢ هـ .

٨ ـ جامعة الملك سعود « دليل كلية التربية بالرياض » ١٤٠٥ ـ ١٤٠٦ هـ .

٩ ـ جامعة الملك عبد العزيز « نشره حول تقييم الخطة الخمسية الثانية ، وأهم ما ورد في الخطة الخمسية الثالثة للجامعة » الإدارة المركزية للتخطيط بالجامعة (بدون تاريخ)، جدة .

١٠ ـ جامعة الملك عبد العزيز « دليل كلية التربية بالمدينة » ١٤٠٥ ـ ١٤٠٦ هـ ، جدة .

١١ ـ جامعة أم القرى « دليل كلية التربية بمكة المكرمة ١٤٠٥ ـ ١٤٠٦ هـ ، مكة المكرمة ،

١٢ ـ جامعة أم القرى « دليل كلية التربية بالطائف » ، « بدون تاريخ » .

١٣ ـ جبرائيل بشارة « تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية » المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ١٩٨٦ .

١٤ ـ حامد حلمي « الصورة المثلى لإعداد المعلمين » المؤتمر الأول لإعداد المعلمين المنعقد في كلية التربية بمكة ، جامعة الملك عبد العزيز في الفترة ٨ ـ ١٣٩٤/١٣ هـ .
١٥ ـ حسن حسان « التربية العملية في دول الخليج العربي : واقعها وسبيل تطويرها » مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض ١٤١٣ هـ .
١٦ ـ حسن علي مختار « واقع برامج إعداد معلم المواد الاجتماعية للمرحلتين الاعدادية والثانوية في كليات إعداد المعلمين في دول مجلس التعاون في الخليج العربي » مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى بمكة ١٤١٢ هـ .
١٧ ـ سعود النمر وآخرون « الإدارة العامة : الأسس والوظائف » ١٤٠٩ هـ ، الرياض .
١٨ ـ سليمان الجبر « المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية » مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ١٤٠٤ هـ ، الرياض .
١٩ ـ عابدية خياط « دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية » رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بمكة ، جامعة أم القرى ١٤٠١ هـ .
٢٠ ـ عبد العزيز السيد « إعداد وتدريب المعلم العربي » القاهرة ، ١٩٧٢ .
٢١ ـ عبد الله الشهري وآخرون « الاستفادة من الخريجين الجامعيين في الأجهزة الحكومية ، والعوامل المؤثرة في ذلك » ندوة برامج الجامعات ومدي تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة ، المنعقدة في معهد الإدارة العامة بالرياض في الفترة ٢٤ ـ ١٤٠٨/٧/٢٥ هـ .
٢٢ ـ عبد العزيز عبد الله الجلال « المعلم العربي : مستوى الإعداد ومنزلة المهنة، عرض للواقع والمأمول » رسالة الخليج العربي، عدد ١٣، ١٤٠٤ ص ص ١١٥ ـ ١٣٥ مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض .
٢٣ ـ على سعد القرني وزميله « الوظائف المستقبلية لكليات التربية في الجامعات السعودية » رسالة الخليج العربي ، عدد ٤٤ ، ١٤١٣ ، ص ص ١٥ ـ ٥٠ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .
٢٤ ـ عمر زكرى وآخرون « التأهيل التربوي للمدرس الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة الملك فيصل » مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٦ ، ١٤١١ هـ عمان، الأردن .
٢٥ ـ محمد الأحمد الرشيد « ملامح من النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ودور كليات التربية في تطويره » ندوة تنسيق الخدمات التعليمية في المملكة العربية السعودية ، المنعقدة في معهد الإدارة العامة بالرياض من ١٨ ـ ٢١ محرم ١٤٠٥ هـ .

٢٦ ـ محمد اسماعيل ظافر « برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربي ، دراسة تحليلية مقارنة وتطويرية للواقع والمأمول » مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ١٤٠٩ .
٢٧ ـ محمد كشميري « الجامعات ودورها في خدمة المجتمع وتلبية متطلبات التنمية » ندوة تنسيق الخدمات التعليمية في المملكة العربية السعودية المنعقدة في معهد الإدارة العامة بالرياض من ١٨ ـ ٢١ / ١٤٠٥ هـ .
٢٨ ـ معهد الإدارة العامة « توصيات ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتها لإحتياجات الدولة من القوى العاملة ، المنعقدة في معهد الإدارة العامة بالرياض في الفترة ٢٤ ـ ٢٥ / ٧ / ١٤٠٨ هـ .
٢٩ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج « وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج » ربيع أول ١٤٠٢ ، الرياض.
٣٠ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج « وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج » ١٤٠٥، الرياض .
٣١ ـ وزارة التخطيط «الخطة التشغيلية لكليات البنات » ١٤٠٥ـ١٤١٠هـ « ١ » الرياض .
٣٢ ـ وزارة التخطيط «خطة التنمية الرابعة للمملكة العربية السعودية» ١٤٠٥ـ١٤١٠ هـ ، الرياض.
٣٣ ـ وزارة التخطيط « خطة التنمية الثالثة للمملكة العربية السعودية» ١٤٠٠ـ١٤٠٥هـ ، الرياض.
٣٤ ـ وزارة التخطيط « خطة التنمية الخامسة للمملكة العربية السعودية » ١٤١٠ ـ ١٤١٥ هـ ، الرياض .
٣٥ ـ وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية « المسح الإحصائي السنوي لكليات ومعاهد ومدارس وزارة المعارف: تقرير مبكر لعام ١٤١٢هـ، الرياض ١ ـ ١٤١٣هـ .
٣٦ ـ وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية « الخلاصات الإجمالية لإحصاءات وزارة المعارف في عام ١٤١٢ هـ » . جداول غير منشورة تم الحصول عليها من الحاسب الآلي بمركز المعلومات الإحصائية ، الرياض ، ٢ ـ ١٤١٣ هـ .
٣٧ ـ وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية « رؤية ميدانية في إعداد المعلم » ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية المنعقد في الفترة ٢ـ٢٣ شوال ١٤١٣ في كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة ٣ـ ١٤١٣ هـ
٣٨ ـ يوسف قبلان « تنسيق الخدمات التعليمية : المفهوم والواقع والمستقبل » ندوة تنسيق الخدمات التعليمية في المملكة العربية السعودية المنعقدة في معهد الإدارة العامة من ١٨ ـ ٢١ / ١٤٠٥ هـ ، الرياض ١٤٠٥ هـ .