إعداد المعلم وتأهيله: الواقع والمأمول

إعداد: الدكتور محمد عقلة أبو غزلة
كلية التربية للبنات بالقريات– السعودية

مقدمة:

تنطلق أهمية المعلم في العملية التعليمية من خلال أهمية العملية نفسها، ونظراً لدوره الفاعل في إحيائها وتنشيطها لتؤتي ثمارها المرجوة، فقد تعالت الأصوات مؤخراً تنادي بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية وعمليات التأهيل التي تقدم للمعلم، وقد ظهرت هذه المطالبة بسبب التراجع الذي بات ملحوظاً في مستوى أداء المعلمين في الآونة الأخيرة، والذي تم قياسه من خلال المستوى المتدني للطلبة الخريجين سواءً من المرحلة الثانوية أو من الجامعية، وقد أخذت الجهات المسئولة عن تدريب المعلم وإعداده بمراجعة إجراءاتها ومحاولة تطوير برامجها لمواجهة المشكلة، وقد بذلك جهود كثيرة إلا أنها ما زالت دون المستوى المطلوب على الرغم من كثافتها.

وسيقوم الباحث من خلال هذه الورقة العلمية محاولة وصف واقع الحال فيما يتعلق بعملية إعداد المعلم في الوطن العربي بشكل عام، وتقديم جملة من المقترحات والتوصيات للمساهمة في دفع عجلة التنمية إلى الإمام، بدل النقد والتجريح وجلد الذات الذي مهَرَ به كثير من الناس في هذه الأيام لدى تناولهم لقضية ما.

مشكلة البحث:

إن المشكلة الحقيقية التي جاء هذا البحث لمناقشتها وتقديم حلول مقترحة للمشاركة في حلها، هي تدني مستوى الأداء المهني عند المدرسين في مهنة التعليم في البلاد العربية.

أهمية هذه الدراسة:

تقدم هذه الدراسة رؤية نقدية من جانب لجملة الأوضاع السائدة في المؤسسات التعليمية في المملكة والوطن العربي بشكل عام فيما يخص مسألة إعداد المعلم وتأهيله ليقوم بدوره على أكمل وجه في توجيه وإرشاد وتعليم الأجيال الصاعدة. و كما أنها تضع برنامجاً علاجياً ضمن أطر عامة، يرتجى من ذوي الخبرة الارتقاء به ليصبح خطة لها أطرها الموضوعية، وحدودها الزمنية.

أهداف الدراسة:

أجريت هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف منها:

أولاً: توصيف المشكلة التي يعاني منها قطاع التعليم مما له علاقة بموضوع إعداد المعلم وتأهيله، مع ذكر جملة من الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة.

ثانياً: بيان الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى الأداء المهني عند المعلمين.

ثالثاً: اقتراح عدد من الحلول التي يمكن من خلالها التعامل مع العقبات الموجودة، لتلافي استمرار الخلل من ناحية، ولتأسيس قاعدة عملية يمكن البناء عليها مستقبلاً.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومن ثم العلاجي، وذلك بتأطير المشكلة ومحاولة الكشف عن مسبباتها وتحليلها، ومن ثم اقتراح جملة من الإجراءات للتعامل معها ومحاولة التغلب عليها.

وتشتمل هذه الدراسة على ستة فصول رئيسة تندرج تحتها جملة من الفرعيات، ثم يعقبها خاتمة تشتمل على النتائج والتوصيات.

الفصل الأول
إعداد المعلم وتأهيله

التمهيد:

إن من أهم ضرورات العمل التربوي هو توفير بيئة تعليمية مناسبة، لكن الأهم قبل هو توفير المعلم المهني، ، حيث إن عناصر هذه البيئة من أبنية وساحات، ومناهج ومقررات، ومختبرات ومكتبات، لا تعني شيئاً في واقع الحال إذا خلت هذه البيئة من المعلم الحق. لذلك فإنه من المسلم به هو " أن المعلم يعد العنصر الأساسي الأول الذي ترتكز عليه العملية التعليمية بكاملها، ...فالمعلم هو اللبنة الأولى والركيزة الأساس في بناس التعليم وتطويره، والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في تطوير الحياة، وهو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في إنجاز العملية التربوية، ... ومهما قيل أو يقال عن العملية التربوية فإنها لا تعني شيئاً إذا خلا ميدانها من معلم كفء منتج قادر على تحمل تبعات القيام بأداء متطلباتها، والمعلم صاحب رسالة خاصة ومهمة جداً قبل أن يكون موظفاً تنطبق عليه شروط معتادة. فكم من المعلمين تنطبق عليه تلك الشروط ويجتاز مرحلة تأهيلية لهذه المهمة، إن هذا المعلم في واقع أمره أبعد ما يكون عن صفة المعلم الحق".[٣٠٤]

ومن المعلوم أن وظيفة المعلم لا تتوقف فقط على مجرد إلقاء المعلومات كما في السابق، فهذه كانت مهمة من مهامه بسبب شح مصادر المعرفة وقتها، ولم يطلق عليه لقب المعلم في تاريخ الإسلام إلا مؤخراً، حيث سمي بالمؤدب، وهو لفظ يقابل في معاجمنا اليوم لفظة المربي، ولهذا فإن الدول تحرص على أن تطلق على الجهة التي تقوم بهذا العمل اسم وزارة التربية والتعليم، لا التعليم وحده بل التربية سابقة عليه.

أما يؤدي إلى استمرار ريادة هذه المعلم ونمائه فهو الإعداد المهني الصحيح، لأنه الذي " يرتقي بمستوى المعلم ويدفع به في طريق التمهين، أي إتباع الأصول والقواعد التي تقبلها مهنة التعليم، وفهم واجبات الدور المنوط بالمعلم في العملية التعليمية".[٣٠٥]

أولاً: الأسباب التي أدت إلى ضعف مستوى أداء المعلم في البلاد العربية:

يرى بعض الباحثين من خلال دراساتهم التي أجروها فيما يخص واقع المعلم في البلاد العربية أن هناك جملة من العوامل التي أدت بالمعلم إلى هذه الحال، فيشخص السلوم جملة من الأسباب التي أدت وتؤدي إلى تدني مستوى المعلم في البلاد العربية، ومن هذه الأسباب[٣٠٦]:

١- عدم كفاية الدخل المادي للمعلم مقارنة بأصحاب المهن الأخرى (المقصود مجموع الدخل العام للمعلم وليس المرتب الشهري).

٢- غياب الدور الاجتماعي والتربوي الفعال للمعلمين، فلم يعد للمعلم دور فيما يتعلق بوضع السياسيات التعليمية والمناهج الدراسية والكتب المدرسية، واختيار الوسائل التعليمية وإبداء الرأي حيال المباني والمرافق التعليمية،....ولا يؤخذ برأيهم في الغالب في وضع حلول المشاكل التربوية، مما يضع المعلم على هامش عملية التعليم، على الرغم من كونه الجوهر الأساس لها.

٣- المقارنة المستمرة وغير الدقيقة في بعض الأحيان بين معلمي الأمس ومعلمي اليوم، التي تكون نتائجها في العادة لصالح معلمي الأمس، ومع أنه لا يمكن أن ينكر

جهد الرواد الأوائل من المعلمين، الذين استشعروا عظم المسؤولية الملقاة على عواتقهم رغم قلة الإمكانات بل عدم وجودها في الغالب الأعم، فإنه يجب عدم التغافل عن حقيقة أن العديد من القائمين على التعليم حالياً هم في مستوى لا يقل عن مستوى الأوائل، ومع هذا فإنه يجب أن نضع في الاعتبار اختلاف البيئة والمناخ الذي كان يعمل فيه معلم الأمس والذي يعمل فيه معلم اليوم، فمعلم الأمس كان المصدر الأول والأساس للتعليم، لا تنافسه قنوات الاتصال والإعلام الأخرى التي تنافس المعلم في الوقت الحاضر، إلى جانب مشاغل الحياة ومتطلباتها التي تضاعفت في هذه الأيام.

٤- إن التغيرات الحضارية والثقافية والتطورات العلمية السريعة الانتشار جعلت مهمة التعليم في عصرنا غير يسيرة، وجعلها محتاجة إلى الجهد لمواكبة الجديد، ففي كثير من الأحيان يجد المعلم أن ما تعلمه منذ سنوات قليلة لم يعد الآن ذا قيمة علمية كبيرة كما كان من قبل، وذلك بلا شك يضعه في وضع المتخلف في مهنته.

٥- إن الإنتشار الأفقي في نشر التعليم، والذي لا يتفق –في كثير من الحالات– مع إمكانيات المدارس المتاحة يضع على كاهل المعلم مسؤوليات وأعباء غير قليلة، فتزايد عدد الطلاب في المدرسة وفي الفصل تجعل مهمة المعلم والمسؤول عن تعليم هذه الأعداد المتزايدة من التلاميذ تزدحم بهم الفصول مهمة غير يسيرة إذا أراد أن يؤدي عمله بطريقة متقنة.

٦- المقررات الدراسية الطويلة التي يتوجب على المعلم إنهاؤها، ومن ثم فإنه لا يجد الوقت الكافي للقيام بعملية التعليم بالطريقة السليمة حتى وإن أراد، وينتج عن ذلك كله طلاب ضعاف يغذون النظرة المتدنية لوظيفة المعلم خاصة وللنظام التعليمي عامة.

ثانياً: الجهة المسئولة عن إعداد المعلم وتأهيله:

وفي الحديث عمن يقوم بهذا الدور –التدريب والإعداد لمهنة التدريس– ففي مطلع القرن العشرين ظهر اتجاهان متناقضان يحددان وظيفة الجامعات: أولهما يرى أن تكون الجامعة أرقى من الإعداد المهني الذي يجب أن يوكل إلى مؤسسات على مستواه، ويقصر وظيفة الجامعة على مناولة المعرفة والأفكار إلى نخبة ممتازة من طلابها على من خلال التدريس دون البحث العلمي. ويرى أنصار هذا الاتجاه وعلى رأسهم "نيومان" أن البحث يجب أن يتم خارج الجامعة، وفي هذا يقول: "إذا كان هدف الجامعة هو الاكتشاف العلمي والفلسفي، فلا أرى سبباً لوجود الطلاب فيها"[٣٠٧]، وقد اعتنقت هذا المبدأ جامعة اكسفورد. أما الاتجاه الآخر الذي أكد على نفعية المعرفة وتوجيهها لصالح المجتمع، والبحث عن حلول علمية للمشكلات التي يواجهها ذلك المجتمع[٣٠٨]، وكانت جامعة برلين هي العاملة بهذا الاتجاه.

وقد فرض الاتجاه الحديث الذي يسند إلى الجامعة مهمة الإعداد المهني نفسه على واقع التعليم الجامعي المعاصر، نتيجة لضغوط داخلية وخارجية، جعلت الجامعة تخرج من برجها العاجي الذي كانت تعيش فيه في الماضي لتعايش ظروف مجتمعاتها، وتتبنى العديد من التخصصات، وتعد لمختلف المهن في شتى المجالات من طب وقانون وهندسة وتعليم وزراعة وتجارة، وأصبح الإعداد الجامعي لأي عمل شرطاً لتحركه في اتجاه التمهين.[٣٠٩]

وهذا هو الاتجاه السائد في البلاد العربية، حيث إن عملية الإعداد المهني للمعلم تتولاه الجامعات في الأعم الأغلب، ولا يبقى لوزارة التربية والتعليم إلا ما يتعلق بإجراء بعض الدورات والبرامج بين الحين والآخر.

ثالثاً: أنظمة إعداد وتأهيل المعلم:

إن الناظر في الأدبيات التي تتحدث عن تمهين التخصص العلمي يجد أن المهن المختلفة تكشف عن نمط مضطرب في بدء التخصص بين الاتجاه الذي يناصر التخصص المبكر، والآخر الذي يحبذ حدوث التخصص في وقت متأخر من الإعداد للمهنة. ويظهر هذا النمط أيضاً في مهنة التعليم، فهناك من يناصر التخصص المبكر لمهنة التعليم في كليات التربية، وهناك من يناصر جعل الإعداد لمهنة التعليم في كليات التربية بعد أربع سنوات من الإعداد الأكاديمي، وفي هذه الحالة يقتصر برنامج الإعداد بكليات التربية على المقررات التربوية"[٣١٠]. و النظامان المسيطران على عملية الإعداد في هذه الحالة هما[٣١١]:

١- **النظام التتابعي:** وفيه يلتحق الطالب بعد تخرجه في الجامعة ويدرس لمدة سنة أو سنتين بإحدى كليات التربية بهدف الحصول على الدبلوم العام، أو إجازة التدريس،ويتركز برنامج الدراسة على الإعداد الثقافي والمهني للمعلم أما الإعداد المتخصص فيفترض أنه قد تم إنجازه بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى في تخصص معين قبل التحاقه بكلية التربية سواء في تخصص العلوم أو تخصص الآداب.

٢- **النظام التكاملي:** ويدرس الطالب وفق هذا النظام المقررات التربوية والتخصصية والثقافية في ذات الوقت وعلى مدى أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريس في التربية والعلوم أو في التربية والآداب. ويحقق هذا النظام تخريج أعداد كبيرة من المعلمين، كما أنه يتلافى – إلى حد كبير – تسرب الطلاب لأنه يستقطب منذ البداية الراغبين في مهنة التدريس، كما أن قدرته على تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التدريس أكبر من قدرة النظام التتابعي، ويساعد هذا النظام على تمهين مادة التخصص أثناء تدريسها للطلاب، أي إكساب الطالب المعلم الطرق والأساليب التربوية التي تعينه على تقديم مادة تخصصه وفقاً للقواعد والأصول التربوية....كما أن هناك فرصة لمن يريد أن يلتحق بمهنة التدريس من غير خريجي كليات التربية، وذلك بأن يدرس الطالب الدبلوم العام في التربية".

وقد اتبع في الوقت الحاضر نظام يتداخل فيه الإعداد الأكاديمي بالتدريب المهني، ويسبق فيها الإعداد الأكاديمي التدريب المهني ويكمله، وعلى كل فإن مراحل إعداد المعلم باتت تنبي على ثلاث مستويات في الوقت الحاضر:

أولاً: إعداد المعلم في مرحلة الدراسة الجامعية:

فيتم إعداد المعلم في العادة في مرحلة الدراسة الجامعية باستخدام ثلاثة محاور رئيسة:

أ- **الإعداد الأكاديمي (التخصصي):** ويهدف إلى تزويد الطالب الذي يعد ليكون معلماً بواحد من مجالات المعرفة التي سوف يتخصص فيها ويدرسها لتلاميذه، ومن ثم فالإعداد الأكاديمي يعينه على فهم هذا التخصص من حيث نظرته ومفاهيمه وتطوره وتقنياته، كما أن هذا الإعداد يزوده كذلك بالمهارات والكفايات التي تؤهله للبحث في هذا التخصص، والإطلاع على أية مستجدات ومستحدثات تطرأ عليه. لذا فإن "مقولة: فاقد الشيء لا

يعطيه. مقولة صحيحة في مجال إعداد المعلم، فإذا كان دوره يحتم عليه أن يتقن تدريس تخصصه فعليه بداية أن يتعلم ويستوعب مادة تخصصه، وهذه هي الغاية المنشودة من الإعداد الأكاديمي"[٣١٢].

ب- الإعداد الثقافي: ويرمي إلى تزويد المعلم بثقافة عصرية تمكنه من الفهم للحضارة الإنسانية من حوله، وتزوده بالقدرة على الاتصال الفعال والتعامل مع الآخرين، وتنمي لديه اتجاهات ثقافية مرغوبة مثل: حب القراءة الناقدة، وتتبع التطورات العلمية والتقنية، والأحداث الفنية والأدبية، وتكوين الحس المرهف والتذوق الجمالي[٣١٣].

ج- الإعداد المهني (التربوي): هو الإعداد الذي يرتقي بمستوى المعلم ويدفع به في طريق التمهين، أي إتباع الأصول والقواعد التي تقبلها مهنة التعليم، وفهم واجبات الدور المنوط بالمعلم في العملية التعليمية. ويعتبر هذا الإعداد ذا فائدة عظمى في مقام التكوين التربوي للطالب المعلم وبخاصة من حيث تزويده بالمعرفة العلمية النفسية والتربوية التي تعينه على فهم الخصائص النفسية للمتعلم وقدراته وميوله وحاجاته بالإضافة إلى تبصيره بطرائق التعليم المستندة إلى أبحاث علم النفس والاجتماع.[٣١٤]

إن عملية الإعداد المهني تبدأ في الجامعة كما هو الحال الآن، حيث يدرس الطالب مساقات نظرية تهدف إلى تهيئته وتأهيله علمياً فيما يتعلق بالأطر النظرية لمهنة التدريس، فمثلاً تقوم كليات التربية وإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية بتدريس ما نسبته ٢٥% من مواد ومساقات في مرحلة البكالوريوس لطلابها لغايات الإعداد المهني، وعلى النحو الآتي[٣١٥]:

١- **الجانب التربوي:** وهو الذي يتناول الأسس الاجتماعية والفلسفية للعملية التربوية كأسس التربية وأصولها الإسلامية والاجتماعية والتاريخية.

٢- **الجانب النفسي** ويشمل موضوعات في مجال علم النفس العام وعلم النفس التعليمي وعلم نفس النمو.

٣- **المواد التي تخدم العملية التدريسية** كالتقويم التربوي والوسائل التعليمية وطرق التدريس وتخطيط وتطوير المناهج.

٤- **التربية العملية** (الميدانية)"

إن لمادة التربية العملية أو الميدانية أهمية كبيرة في تعريف الطالب بطبيعة العملية التدريسية، وتمكينه من ممارستها عن كثب، لكنها تعاني من مشاكل في التطبيق، فمادة التربية العملية تأتي في أوقات الدراسة النظرية، أي أن الطالبة عليها أن تتغيب عن مواد نظرية في ذلك عند بداية فترة التربية العملية، وبالتالي قيام الطالبة بأخذ هذه المواد النظرية بطريقة سريعة جداً من خلال ضغط المادة الدراسية الذي يؤدي إلى عدم تحقق الأهداف المرجوة عند تقريرها كمادة دراسية لهذا التخصص، ومن ناحية ثانية قصر المدة التي تكون في العادة أسبوعين أو ثلاثة. وأحياناً كثيرة يعتبر الطلاب والطالبات هذه الفترة فرصة لتغيير الجو أو للنقاهة.

ثانياً: تدريب المعلم أثناء العمل:

لعل من المعلوم أن "هناك الكثير من القدرات الإنسانية الكامنة في مجالات الحياة إذا أهمل العناية بها فإنها تعكس آثارا سلبية على العمل والإنتاج خصوصاً في هذا العصر

الذي يتوقف فيه نجاح أي مشروع من المشروعات إلى حد كبير على العنصر البشري"[٣١٦].

ونظراً لأهمية الجانب في حياة الإنسان، فقد دأبت الجهات المختصة في معظم أنحاء العالم على العناية به بشكل كبير، حيث تم تنظيمه بتشريعات تضمن تنفيذ السياسات المعدة لغاية تطوير وتحسين أداء المدرس في عمله، ولهذا فإن هذه العملية تتم من **خلال جملة من البرامج التدريبية المعتمدة** في تدريب المعلمين وتأهيلهم، وعلى النحو الآتي:

١- **البرامج التي تلبي حاجات المدارس وظروفه**، وذلك لتحقيق الموائمة بين المعلمين، وبخاصة أولئك الذي يفدون للمهنة في سنوات عملهم الأولى، وبين الواقع المدرسي الذي يُعد مجالاً ووسطاً جديداً بالنسبة لهم[٣١٧]. فهي "تهدف إلى تعريفهم بالبيئة الجديدة وتقديم المساعدات اللازمة لهم باعتبارهم وافدين إلى مواقع عمل جديدة، فالمعلم الجديد مهما كانت ثقافته في حاجة إلى من يشد أزره ويقدم له كل مساعدة لتحقيق راحته النفسية والتوافق والانسجام مع عمله الجديد. وغالباً ما يكون المدرس الجديد أكثر انتباهاً وأكثر انفتاحاً وأكثر حماساً من المدرسين القدامى وما يتعلمه في أول عهده بالمهنة يبقى ثابتاً في ذهنه مدى طويلا"[٣١٨].

٢- **برامج التدريب على مستحدثات التقنية الحديثة**، وهذه تستهدف تدريب المعلمين على كيفية توظيف التقنيات في عملهم كالتعليم المبرمج ومختبرات اللغة والتلفزيون المغلق الدائرة والاتصالات عبر الأقمار الصناعية واستخدام الحاسبات والإنترنت[٣١٩].

٣- **برامج ثقافية عامة** تركز على إبراز إسهامات علم الاجتماع والتربية والعلوم الاجتماعية الأخرى، لمساعدة المعلمين على فهم التلاميذ وحاجاتهم المتعددة[٣٢٠].

٤- **برامج تدريبية** تزود المتدربين بالمنهجيات والأساليب التي تمكنهم من التعرف على مصادر التعلم خارج المدرسة والمؤثرات المختلفة المتوفرة في البيئة الاجتماعية والثقافية ومدى تأثيرها[٣٢١].

٥- **البرامج التوجيهية:** وتهدف هذه البرامج إلى " مساعدة المرشحين للترقية من مرحلة تعليمية إلى سواها أو من وظيفة إلى أخرى للتعرف على طبيعة عملهم الجديد حتى يتحملوا مسئولياته ويستطيعون القيام بأعبائه على أكمل وجه. وتحقق هذه البرامج للفرد تكيفاً وانسجاماً في عمله الجديد بما يضمن تأدية وظائفه في ثقة واطمئنان وبطريقة أكثر كفاية وأكبر فعالية وأحسن إنتاجا"[٣٢٢].

وبالمحصلة فهذه البرامج هي مواد معدة بعناية وإتقان، ولها مناهج معتمدة لكنها تحتاج إلى **الأساليب** التي يمكن أن تنفذ فيها هذه البرامج، والإشكال هنا هو أن هذه الأساليب تبقى متعددة ومتباينة تختلف من برنامج لآخر، فبعض البرامج تحتاج لأكثر من أسلوب في تقديمه، وما يصلح لبعضها قد لا يصلح للآخر، إلا أن من **أهم هذه الأساليب**[٣٢٣]:

١- المحاضرات النظرية التي يقوم بها المتخصصون في كل مجال وتعقبها مناقشات بين المحاضر والدارسين في موضوع المحاضرة.

٢- دراسات تطبيقية، وتشمل الزيارات الميدانية والتجريب واستخدام الأجهزة المعملية والتقنيات التربوية والدراسات النموذجية.

٣- إعداد البحوث والدراسات ومجموعات العمل والتدريب المصغر. ويتم هذا من خلال عقد حلقات البحث المناقشة فقد "اتجه قادة التربية في معظم دول العالم إلى زيادة قدرة وكفاية الأفراد والجماعات، واستغلال الطاقة البشرية ليتحقق مع إجادة العمل زيادة الإنتاج وسرعة الإنجاز، وتجنب أية مضيعة للوقت عن طريق عقد حلقات للبحث والمناقشة"[٣٢٤]. "وتضم هذه الحلقات مجموعة صغيرة من الدارسين تحدوها الديمقراطية والصراحة والحرية في إبداء الآراء لإثارة المشكلات الواقعية ومحاولة حلها على أساس علمي مستنير، ولن تنتج أي حلقة من هذه الحلقات الثمرة المرجوة إلا إذا أسهم الدارسون أنفسهم في هذه المناقشات نتيجة إحساسهم بالمشكلات وفي ابتكار الحلول لها، ومناقشتها مع الفنيين القائمين على أمر هذه الحلقات ليخرج الدارسون وهم مشبعون بنتيجة دراساتهم"[٣٢٥]. وهي "تهدف إلى تدريب المعلمين على أسلوب البحث والتجريب لإثبات صحة النتائج التربوية. وهذه البرامج لها أعمق الأثر في نفسية المدرس إذ عن طريق الممارسة الفعلية لوسائل البحث يكون أكثر إدراكاً لما يحصل عليه من قيم وحقائق كما أنها تحقق للمدرسين نضجاً في المستوى الثقافي والعلمي والفني والمهني وكفاية في الأداء عن طريق الخبرة العملية التي تكتسب من التجارب التي يقومون بها والنتائج التي يثبتون صحتها"[٣٢٦].

٤- التدريب الميداني عن طريق وضع المتدربين في مواقف تعليمية فعلية ثم تقويم أدائهم من قبل قدامى المعلمين وخبراء التخصص.

٥- التدريب من خلال النماذج التعليمية المسجلة سمعياً وبصرياً.

٦- الاجتماعات والمؤتمرات: تعد الاجتماعات بمثابة لقاءات فكرية لجماعة العاملين في المؤسسة التربوية، فهي فرصة لطرح القضايا والمشكلات ومناقشتها، ومحاولة إيجاد الحلول الملائمة لها عن طريق النقاش والحوار البناء. وهي تؤدي إلى "تحسين العمل المدرسي، وتحسين ظروف التعليم، وتحسين الكفاية الإنتاجية للمدرس، واستمرار نمو جميع أعضاء هيئات التدريس. ويكاد الأخذ بأسلوب الاجتماعات كوسيلة للتحسين أن يكون أمراً عاماً"[٣٢٧].

٧- زيارة الفصول: تعد زيارة الفصول والغرف الصفية من أكثر النشاطات الإشرافية الهادفة إلى تحسين الأداء المهني عند المدرس من خلال نقد وتوجيه أدائه في الميدان، إلا أن "زيارة الفصول يجب أن تأخذ اتجاهاً جديداً ويقوم على أساس سليم حتى تكون أكثر فاعلية،...وبقدر ما تبتعد الزيارة عن الاتجاه التفتيشي (تصيد الأخطاء)، والصفة الرسمية تكون وسيلة من وسائل دراسة طبيعة عملية تعلم التلاميذ وتسهم في تحسين التعلم والتعليم"[٣٢٨]. إلا أننا ما زلنا نعاني حتى الآن من الأسلوب التقليدي في الزيارة الميدانية للمعلمين، بل إن بعضها يصل إلى مرحلة توهين صورة المعلم في نظر طلابه وزملائه، فهي "تسبب قلقاً للمعلمين وتخلق عندهم شعوراً بعدم الطمأنينة للمشرف الفني،

وبصفة عامة أدت الزيارات إلى خلق اتجاهات ضد المشرفين الفنيين نتيجة لخبرات المعلمين غير السارة ببعض هذه الزيارات"[٣٢٩].

٨- تبادل الزيارات بين المدرسين: تعد الزيارات المتبادلة بين المدرسين سواء على مستوى المدرسة الواحدة، أو المدارس المختلفة، من أهم وسائل تحسين الأداء عند المدرسين، وذلك لما يتم فيه من مشاهدة عملية لطريقة وأسلوب المعالجة في المواقف التي تستدعي ذلك، وهذا بدوره يعطي خبرة نافعة عند المشاهد بالإطلاع على خبرات زملائه المتعددة في هذا المجال، وكذلك تفسح المجال أمام مناقشة الأساليب الخاطئة في حال وجودها، وفي كلا الحالين فإن الخبرة متبادلة. ولهذا فإنه يجب "وضع برامج محددة لتبادل زيارة مجموعات المدرسين لفصول أخرى مختلفة، على أن تعقب الزيارة مناقشة عامة تحت قيادة ماهرة من المدرسين الأوائل، تتناول الأساليب الطيبة التي لوحظت، وتحليل الموقف التعليمي، وتحديد أوجه الاستفادة من الملاحظة وإمكانية تطبيقها في مواقف أخرى"[٣٣٠].

أما عن أهم صور التدريب المتبعة في تدريب العاملين في حقل التدريس، فيمكن حصرها في ثلاثة صور رئيسة هي[٣٣١]:

١- **التدريب على رأس العمل:** وهو التدريب الذي يتم للمعلمين في نطاق المدرسة أو الإدارة التعليمية التي يتبعونها وفي هذا النوع من التدريب يعتمد البرنامج التدريبي من القيادات التعليمية بغرض صقل المهارات التدريسية للمعلمين، وتنمية الوعي والفهم بأبعاد العملية التعليمية.

٢- **التدريب التجديدي،** وهو التدريب الذي يستهدف تجديد إعداد المعلم وإعادة تأهيله لمواكبة المستجدات في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، وغالباً ما يتم تنظيم هذا التدريب بالتنسيق بين وزارة المعارف وكليات التربية وكليات المعلمين. وتهدف كذلك إلى " إتاحة الفرصة للوقوف على أحدث التطورات في المجال الحقيقي لتخصصهم مما يكون له أثر في اكتساب خبرات جديدة تساعد في القيام بواجبات العمل بطريقة أفضل، ويؤدي هذا كله إلى تحسين الكفاية الإنتاجية للمدرس"[٣٣٢].

٣- **التدريب التأهيلي:** ويتم بالنسبة للمعلمين من غير خريجي كليات التربية حتى يستكملوا تأهيلهم المهني والثقافي، وينتظم هذا التدريب في شكل دورات تأهيلية تتخلل العام الدراسي أو في أشهر الصيف، ويندرج تحت هذا النوع من التدريب ما تقدمه كليات التربية من تدريب مسائي لمدة عام يحصل بعده المعلم على درجة "الدبلوم العام في التربية". وفي دراسة إحصائية قامت بها وزارة التربية والتعليم لتحديد مستوى الكفاية للمعلمين في كل مرحلة تعليمية " اتضح أن نسبة المدرسين الذين لا يصلحون للتدريس في المرحلة الإعدادية تبلغ ٢٨% بينما ٢٥% منهم يحتاجون إلى تدريب لاستكمال صلاحيتهم للمهنة، و٤٧% منهم يحتاجون إلى تدريب لاستكمال الكفاية"[٣٣٣]. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة قديمة بعض الشيء إلا أن تعكس مدى الحاجة إلى عملية المراجعة المستمرة لمستوى كفايات المدرسين، لغرض تقويمها وتأهيلها حتى

تبقى ضمن معايير الجودة المطلوبة، والنوعية التي تضمن تحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية.

وبعد هذا العرض الموجز لأهم إجراءات الإعداد العلمي والمهني للمعلم، فسيتم الحديث تالياً عن أهم المشكلات التي تعاني منها عملية إعداد المعلم وتأهيله في البلاد العربية.

الفصل الثالث:

المشكلات التي تعاني منها عملية إعداد المعلم وتأهيله:

من المعلوم أن لكل نشاط أياً كان -أكاديمي أو مهني أو اجتماعي- مشاكله التي تعيق تنفيذه على الوجه الأكمل، لذا فقد حدد "ماك جلوثلج" ست مشكلات تواجه الإعداد لأي مهنة بشكل عام، ومهنة التعليم منها، وهي على النحو التالي[٣٣٤]:

١- إن طلب المجتمع للأشخاص المدربين مهنياً سوف يستمر في الزيادة، وهذا الطلب المتزايد لا يمكن مواجهته بدون تغير جوهري في برامج الإعداد للمهنة.

٢- إن المهن سوف تستمر كما هي منظمة الآن تخضع في تكيفها للتطور دون حدوث تغير مفاجئ.

٣-إن المعرفة التي يبنى على أساسها التدريب المهني، وتمثل الأساس العلمي للممارسة المهنية، سوف تستمر في الاتساع.

٤- إن المعرفة والمهارات والاتجاهات المطلوبة لممارسة مهنة ما عملية معقدة ولا يمكن اكتسابها من خلال التلمذة الصناعية.

٥- على الرغم من صعوبة دقة التنبؤ بمستقبل الحياة لأي فرد إلا أنه يمكن القول: إن المهنة تتطلب إعداداً مهنياً مستمراً.

٦- إن التعليم من أجل المهنة سيظل يقوم بدور بارز في تحقيق الأهداف المهنية، والأهداف العامة للمجتمع. إذ يساعد على اكتساب المعرفة والمهارات التي تتطلبها المؤسسات المهنية، ويطور اتجاهات مناسبة نحو الانتماء للمهنة.

أما أهم المشاكل التي يعاني منها مجال إعداد المعلم في البلاد العربية عامة، فيمكن إيجاز بعضه فيما يلي:

١- التحاق أعداد كبيرة من غير المؤهلين تربوياً للعمل بالتدريس[٣٣٥]: وهذه المشكلة لها أسبابها وذيولها، فمن أسبابها عدم وجود نظام حقيقي يعي مسألة تمهين المتخصص لمهنة التدريس، فسواء النظام التتابعي أو النظام التكاملي لا يؤدي أياً منهما الغرض على الوجه الأكمل، لأننا بحاجة إلى صور نافعة تؤدي الغرض وتعالج هذه المشكلة، حتى نتفادى الآثار السلبية التي قد تنتج عنها مثل[٣٣٦]: (١-عدم إلمام المعلمين غير المؤهلين تربوياً بالحاجات النفسية والتعليمية للدارسين.٢- النقص في إتباع الطرق والأساليب التربوية السليمة اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية. ٣- اعتناق مفاهيم غير صحيحة حول عمليات التعليم والتعلم. ومن ذلك مثلاً الفهم الخاطئ لقضية الثواب والعقاب، ولمفهوم التقويم التعليمي، ولعملية إدارة الصف، وللكفايات التي ينبغي توافرها في القائد التربوي).

٢- الفجوة بين مؤسسات الإعداد وواقع النظام التعليمي: وجوهر هذه المشكلة أن جوانب إعداد المعلم (التخصصي، المهني، الثقافي) التي تقدمها مؤسسات الإعداد قد تتجه أكثر إلى نمط الدراسة الأكاديمية التي تعنى بالنظريات والمعارف على حساب المهارات والاتجاهات، ومن ثم يتخرج الطالب (المعلم) فيجد واقعاً مختلفاً في المدرسة عن نمط الدراسة والتكوين الذي سبق له في مؤسسات الإعداد، وربما كان المخرج إلى تضييق تلك الفجوة هو في تطوير برنامج التربية العملية الميدانية لربط الطالب المعلم بواقع النظام التعليمي، والتطوير المستمر لبرامج الإعداد في ضوء متطلبات النظام

التعليمي[٣٣٧]. و"يوجه كثير من الانتقاد إلى مؤسسات الإعداد للمهنة لفشلها في مساعدة طلابها أن يكونوا مؤهلين لممارسة مهنهم. ويرى هؤلاء النقاد أن التعليم من أجل المهنة – لأسباب خاصة بالمهن المختلفة – لا يساعد الطلاب على اكتساب المهارات الضرورية اللازمة لممارسة المهنة في الميدان. فالمهن تتعرض إلى تغيرات اجتماعية وتكنولوجية تجعل المهارات المهنية الحالية غير ملائمة للمستقبل، ومع ذلك لا تزال مؤسسات الإعداد للمهنة تهتم بتدريب طلابها على المهارات المهنية التقليدية إلى حد إقصاء كفاءة التأهيل عن اهتماماتها. بينما تحتاج المهن إلى التجديد لتحسين التأهيل والممارسة وتوضيح دور المهنيين في المجتمع".[٣٣٨]

٣- **استمرار الاحتياج لبعض التخصصات الأكاديمية المطلوبة في التعليم:** حيث إن عامل الندرة في التخصص، والطلب المتزايد عليه يجعل من الصعوبة بمكان إفساح المجال أمام عملية انتقاء أو مفاضلة بين المتقدمين، وبالتالي تصبح عملية قبول الأمر الواقع لسد النقص الحاصل.

٤- **كيفية اختيار الراغبين بمهنة التعليم:**

إن لعملية اختيار الراغبين بمهنة التدريس أثراً واضحاً في تدهور مهنة التعليم، فقبل أن نتحدث عن الإعداد يجب أن نتحدث عن الاختيار المبدئي للعناصر الملائمة لهذه العملية، فتكاد " تجمع كافة المؤتمرات المحلية والدولية المعنية بتطوير التعليم على أهمية اختيار طلاب معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية من بين العناصر المتميزة من الشباب، ولذلك تجرى مقابلات واختبارات على المتقدمين لكليات التربية في معظم جامعات العالم للوقوف على مدى توافر الشروط التي تؤهلهم للعمل مستقبلاً بمهنة التدريس"[٣٣٩]. مع العلم أن عملية " التوصل إلى معايير دقيقة لتحديد الخصائص والسمات المعرفية والعقلية والعاطفية التي يجب توافرها في الطالب المعلم يُعد أمراً في غاية الصعوبة. ويرجع ذلك إلى أنه لا يوجد نمط عام واحد للمعلم الممتاز لكن هناك أنماط متعددة، وهذه الأنماط لا تختلف من ثقافة على أخرى فحسب، بل تختلف كذلك في إطار الموقف التعليمي طبقاً للأهداف التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها"[٣٤٠].

٥- **أعداد الخريجين التي تدفع بهم الجامعات إلى ميادين العمل،** على اختلاف في التخصصات، وتباين في الجودة والقدرات، وخصوصاً بعد انتشار التعليم العام والتوسع في التعليم الجامعي، وفتح المجال للاستثمار في التعليم من قبل المؤسسات القطاع الخاص، مما أوجد فائضاً كبيراً من الخريجين باتوا يشكلون أداة ضغط على مناطق صنع القرار للبحث لهم عن فرص عمل، وبدل أن يستثمر هذا الفائض في عملية الفرز و الانتخاب، حدث العكس، فأصبحوا مشكلة حقيقية تعرقل عملية صناعة الجودة سواء في الجامعات التي تخرجوا منهم أو من حيث إنتاجيتهم الحقيقية في سوق العمل. وكل هذا تماشياً "مبدأ (تشغيل المتعطلين على إطلاقه مخالفة لشعار "الرجل المناسب في المكان المناسب" فإلحاق أفراد بأعمال لم يؤهلوا لها لا شك سوف لا تكون نتائجه حسنة على العمل ولا على المستفيدين منه، بل هو تدن في مستوى الأداء يصعب معالجته، ومما يزيد هذا التدني أن سنة التجريب –السنة الأولى من عمل المدرس– تمر عادة بسلام، وتدخل السنة الثانية من خدمته دون تقويم ولا تأكد من صلاحيته للتدريس، فالكل تقريباً يعد صالحاً لمواصلة العمل في التدريس، وهذا كله نتيجة للمجاملة، وبحجة عدم قطع الأرزاق،

وبسبب عدم الدقة في تنفيذ الأنظمة وفي متابعة تطبيقها، وهكذا يتكاثر الأشخاص غير المناسبين لأعمالهم وتتدنى الإنتاجية)[٣٤١].

٦- **نظام القبول الموحد المعتمد على معدلات الثانوية العامة**، والذي يستخدم في بعض البلدان العربية، حيث يقوم الطالب بتعبئة نموذج يرتب فيها التخصصات بحسب الأولوية، ثم يفاجئ الطالب بأنه سيدرس تخصص لا يحبه ولا يرغب به، إلا أنه مضطر لدراسته، ومن هنا تبدأ المشكلة. ويبين "ماك جلوثنج" ضابطاً لنجاح عملية التمهين وهو رغبة الطلاب في الانتماء إلى المهنة وممارستها[٣٤٢]. حيث إن مسألة الرغبة في التخصص الذي هو عماد للعملية التعليمية ابتداءً –من وجهة نظر الكثيرين من يزاولون مهنة التدريس – هي إحدى أسباب النجاح أو الفشل، فالمعلم الذي يدرس مادة لا يحبها على الرغم من أنه تخصص فيها، أو المعلم الذي حلم بأن يكون طبيباً أو مهندساً أو شيئاً آخر غير التدريس، ثم وجد نفسه مدرساً في إحدى المدارس، فهل يتوقع منه تأدية عمله بكفاءة واقتدار، ليس فقط في كمية المعلومات وإنما في ابتكار الأساليب والوسائل وتطويعها لخدمة مصلحة مهنة التدريس.

٧- **الزمان والمكان** اللذان يحددان للتدريب وخصوصاً في مرحلة ما بعد ممارسة التدريس، حيث إنه في الغالب الأعم تكون أوقات التدريب إما بعد انتهاء وقت العمل اليومي، بحيث يكون المدرس قد أصيب بالتعب والإجهاد، أو في أيام العطل الأسبوعية، التي يرى فيها المدرس فترة نقاهة يستعد من خلالها لخوض غمار عمله في الأسبوع القادم. وبهذا يشعر المدرس بأن عملية التدريب هذه ما هي إلا عبئاً إضافياً تضاف إلى أعبائه الأخرى.

الفصل الرابع: تجارب نموذجية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في العالم:

بعدما تم استعراضه سابقاً وهو المطبق حالياً في البلاد العربية، لا بد لنا من التنويه ببعض التجارب العالمية في مجال إعداد المعلم مهنياً قبل وبعد ممارسة المهنة، وسنختار هنا تجربة ثلاث دول هي:

أولاً: التجربة البريطانية[٣٤٣]:

يقول السيد بيتر أون المدير العام لمديرية المدارس في وزارة التربية والتوظيف في بريطانيا :"إننا قد أحدثنا ثورة في التعليم في بريطانيا رغبة في تحسين النوعية لمخرجاته، ووضعنا أمامنا أربعة أسئلة هي :

١- ماذا يريد الناس أن يتعلموا؟

٢- هل المعلمون معدون لتدريسهم؟

٣- هل نحن نستفيد من كل الطاقات لتحقيق النتائج التي نرجوها؟

٤- ما مدى نجاحنا فيما نعمل؟

السؤال الأول أجيب عنه بتقديم منهج وطني للمرة الأولى في تاريخ التعليم في بريطانيا.

وللإجابة عن السؤال الثاني اتخذت عدة خطوات:

١- إنشاء وكالة وطنية لتدريب المعلمين من مهامها مراقبة برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات، وتقدير الدعم الذي تلقاه بحسب جودة البرنامج.

٢- وضع منهاج وطني لإعداد المعلمين في النواحي الثلاث الرئيسة :اللغة الإنجليزية،

والرياضيات، والعلوم.
٣- حصر الكفايات التي يحتاج إليها المعلم في مراحل التعليم المختلفة.
٤- حصر الكفايات اللازمة لمدير المدرسة الناجح.

غير أن السيد بيتر يقول: "إننا نرى أننا أصلحنا التعليم ولكن بترتيب معكوس، فقد بدأنا بالمناهج ثم المعلم ثم المدير. بينما كان المفروض أن نبدأ بالمدير ثم المعلم ثم المناهج".

ويلاحظ أن تدريب المعلمين ينال اهتمام المجتمع، وذلك من خلال وكالة تدريب المعلمين وهي الوكالة المهنية الأهلية التعاونية التي تعمل لأجل رفع مستوى التلاميذ عن طريق تدريب المعلمين، كما أن من جملة مسؤولياتها تحسين نوعية التعليم باتخاذ خطوات في جميع المجالات ذات الصلة بتطوير مهنة التعليم بدءاً من التدريب والإعداد المبدئي للمعلمين إلى التوظيف حتى رئاسة المعلمين.

ثانياً: النموذج الكوري:

أما عن إعداد المعلمين وتدريبهم :فيقسم المعلمون في كوريا إلى: معلم عادي [المستوى الأول، المستوى الثاني] ومساعد معلم، ومعلم للتعليم الخاص، ومرشد، ومعلم مكتبة، ومعلم مهارات. ويتخرج المعلمون من كليات التربية وأقسام التربية في الكليات العامة والجامعات، ومن الكليات المتوسطة ومن جامعة البث التليفزيوني والإذاعي.

ومن الجدير بالذكر وجود جامعة متخصصة بالتربية في كوريا هي جامعة كوريا الوطنية للتعليم، وهي أحد المراكز الرئيسة لتخريج المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة في كوريا، وتضم «٤» كليات، وملحق بها مدرستان لتدريب المعلمين، ومركز لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ومركز للبحوث التربوية، وكذلك «٢١» معهداً بحثياً وطنياً متخصصاً.

ويشتمل تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أربعة أنواع: دورات تأهيلية للحصول على الترقيات، دورات عامة لزيادة المعرفة العلمية والعملية، ودورات أساسية للحديثين في المهنة، ودورات قصيرة لتحسين الأداء العملي. كما توجد دورة خاصة في جامعة كوريا الوطنية للتعليم مدتها سنتان تمنح درجة الماجستير. الدورة التأهيلية للحصول على الترقية تأخذ ثلاثين يوماً (١٨٠ ساعة)، أما الدورات الأخرى فتتطلب عشرة أيام (٦٠ ساعة)، كما توجد دورات أخرى لمديري المدارس ووكلاء المدارس وهي إجبارية كل أربع سنوات، وعدد الذين يتم تدريبهم سنوياً في جامعة كوريا الوطنية للتعليم يصل إلى أكثر من (2000) معلم في العام. وتعتمد عملية تقويم المعلمين في كوريا على رؤساء الأقسام المتخصصة في المدارس، حيث يقوم رئيس القسم بزيارة المعلم مرتين في السنة. ومن الملاحظ أن أولياء أمور الطلاب يشاركون في التدريس، حيث يصاحب المعلم اثنان من أولياء الأمور بالتناوب لمساعدته في تنظيم واستثمار المجموعات داخل حجرة الدراسة.

ثالثاً: تجربة سنغافورة:

تعنى وزارة التربية في سنغافورة ببرامج التدريب حيث أنشأت **معهداً لتدريب المعلمين ورفع تأهيلهم يقدم برامج متعددة للمعلمين**. كما تهتم الوزارة أيضاً **بدور المعلم في التوجيه والإرشاد وتجعله من صميم عمله التربوي**، ولذلك توفر له دورات تدريبية تمنحه خلالها تفرغاً جزئياً. ومن هذه الدورات نذكر ما يأتي:

١- مقدمة في الرعاية والتوجيه المهني في المدارس (٣٠ ساعة) صباحاً (تفرغ جزئي) ٣ ساعات أسبوعياً.

٢-مهارات أولية في الرعاية التربوية والتوجيه الجماعي (٣٠ ساعة) صباحاً، تفرغ جزئي ٣ ساعات أسبوعياً.

٣- مهارات أولية في رعاية الحالات الفردية (٣٠ ساعة) صباحاً (تفرغ جزئي) ٣ ساعات أسبوعياً.

٤-تطوير وتطبيق منهج الرعاية التربوية (٣٠ ساعة) صباحي) تفرغ جزئي 3 ساعات أسبوعياً.

٥- تخطيط وتطبيق برنامج التوجيه المهني في المدارس (أسبوع)

٦- تقويم برنامج الرعاية والتوجيه المهني في المدارس (أسبوع)

٧- مهارات متقدمة في دراسة الحالات الفردية والجماعية (أسبوع)

٨-البحث والتطوير في برامج الرعاية والتوجيه المهني والإرشاد (أسبوع)

إن مثل هذه التجارب تبين لنا السبب في تطور تلك البلاد وتقدمها، كما حصل في ماليزيا وسنغافورة وكوريا وغيرها، إن المعلم بمفهومه المعنوي يمارس أرقى مهنة في بلادهم، في حين تتقدم معظم المهن على مهنة التعليم في القيمة والعائد المادي.

الفصل الخامس:

المقترحات العملية لإعداد الطالب (المعلم) لمهنة التعليم:

وبعد هذا العرض السريع لجملة من العقبات والمشكلات التي تؤثر سلباً على عملية إعداد المعلم وتأهيله، وكذلك استعراض ثلاث تجارب عالمية في مجال إعداد المعلم، فلا بد أن يعقب هذا جملة من الاقتراحات التي تقدم بها الباحثون في خلال تعريتهم لهذه المشاكل، وهي على النحو الآتي:

أولاً: مقترحات عملية لإعداد الطالب (المعلم):

تقدم بعض الباحثين بحزمة من الإجراءات العملية لتنشيط عملية الإعداد، والخروج بها من النمطية التقليدية التي تقوم عليها، ومنهم الدكتور السلوم، حيث قدم جملة من الإجراءات يرى أنها ضرورية في هذا المجال[٣٤٤]:

١- مراعاة الربط بين المناهج الدراسية وبين مناهج إعداد المعلم، أو بمعنى آخر تمهين المادة الدراسية.

٢- التحول بطرق وأساليب التدريس من الإلقاء التقليدي إلى الاستقصاء البحثي.

٣- التأكيد على الممارسات التطبيقية والعملية تعزيزاً للنظريات التربوية المتصلة بها.

٤- أن تستخدم مؤسسات إعداد المعلمين أساليب البحث العلمي ومناهجه في تطوير أساليب الإعداد كاستخدام النماذج والنظم وتحديد الكفايات التربوية والتعليم الذاتي المبرمج...إلخ.....وتشجيع البحوث والدراسات التربوية النظرية والميدانية التي تلقي الضوء على واقع التعليم ومشكلاته وحاجاته، والحث على التعلم الذاتي لدى المعلمين، وتعزيز الأبحاث الفردية والجماعية، وتشجيع القراءة الحرة خارج نطاق المناهج المقررة.

ويخلص الدكتور الدايل بعد دراسته لسياسات إعداد المعلم إلى القول: (وأعتقد أن كل ما ذكرناه من تحليل لسياسات إعداد المعلم، والواقع التربوي والتعليمي لإعداده يجعلنا نتفق جميعاً عن اقتناع كامل بأننا في حاجة ماسة من أي وقت مضى إلى أن يقوم إعداد المعلم في المملكة على خطة أو استراتيجية تتسم بالشمول والتكامل، وتخرج به عن كل الأطر والسياسات والمفاهيم التقليدية القديمة التي لم تعد تتفق مع دور المعلم الذي يعيشه وتلاميذه وسط عالم تشابكت فيه المصالح...)[٣٤٥].

ثانياً: مقترحات لكيفية اختيار العناصر الملائمة لمهنة التدريس، والتي منها:

تعد عملية اختيار العناصر صاحبة الكفاءة العالية في التدريس، من أهم العقبات التي تواجه أصحاب القرار في العملية التعليمية، وبعد الإطلاع على الأدب النظري الذي تم عرضه سابقاً، فإن الباحث يتقدم هنا بجملة من هذه الاقتراحات منها:

١- **عقد اختبارات سنوية للراغبين بالالتحاق بمهنة التعليم**، على أن تكون هذه الاختبارات مقننة، وموفية للغرض، تركز على الجوانب النظرية كما تركز على الممارسات العملية، والسمات الشخصية، لتجمع ما بين التعليم كعلم وما بين التعليم كفن. يقول شامب: (ولا يكفي إكمال المعلمين اليابانيين للمقررات الدراسية المحددة بنجاح فقط، بل يجب عليهم اجتياز امتحانات التعيين الصعبة التي تعقد سنوياً، وتشرف عليها ٤٧ ولاية، وأكبر عشرة مراكز حضرية تشكل اليابان. ومن الملاحظات المثيرة أن الجلوس

لهذه الامتحانات لا ينحصر في الخريجين من برامج تعليم المعلمين وتدريبهم فقط، بل يحق لأي خريج كلية أو جامعة أن ينافس طمعاً في الحصول على وظيفة.) [٣٤٦].
هناك بلاد عربية مثل لبنان تجري اختبارات سنوية للراغبين بالالتحاق بمهنة التدريس، ويكون الاختبار شاملاً لكل مناطق الجمهورية، ويتمتع بالمساواة والرصانة لضمان تكافؤ الفرص.

وبهذا يمكننا الخروج من دائرة التوظيف الإجباري بمقتضى التحصيل العلمي فقط، أو عدد سنوات التعطل عن العمل، بل يكون الفيصل في هذه المهنة هو الأداء والمهارة العالية وليس الجوانب العاطفية التي أثرت على أداء المؤسسة التعليمية في البلاد العربية، ذلك أن الذي يريد بناء بيت يأتي بالبنّاء الماهر على الرغم من أنه لا يمت له بصلة، ولا يكلف البناء الفاشل وقد يكون أبنه أو من ذوي القربى.

٢- **التركيز على أخلاقيات المهنة**، وأن يكون هناك ميثاق شرف يحدد صلاحيات المعلم من جهة، مع التركز على مكانته واحترامه، ويرفع من كفاءته النفسية، وأن يمنح حصانة تؤهله لممارسة دوره بالشكل المطلوب، وقد قال أحدهم: "إننا بحاجة لمعلم يتقاضى راتب وزير، ويتمتع بحصانة سفير". وفي التجربة اليابانية يُعد دخول مهنة التدريس " التزاماً مدى الحياة، وعدد اليابانيين الذين يتخذون من التدريس عتبة لطرق أبواب أخرى قليل نسبياً، فالانخراط في التدريس يعني تحمل مسؤوليات واسعة تجاه التربية الأخلاقية للطلاب وتطوير شخصياتهم، وفي الوقت نفسه نجاحهم الأكاديمي، فالصورة التقليدية للمعلم المتفاني والمنكر لذاته وغير الأناني لا تزال قاسماً مشتركاً وسط اليابانيين. وليس من الأمور النادرة أن يتصل المعلم هاتفياً على والدي أي طالب بقصد مناقشة مستوى تقدم ابنهما في الدراسة، كما أن الزيارات التي يقوم بها المعلم إلى منازل أولياء أمور طلابه جزء مقبول من حياته المهنية) [٣٤٧].

٣- تقديم حوافز مالية ومعنوية إضافية لتحفيز المتميزين من المتخصصين على الالتحاق بمهنة التعليم، ذلك أن مهنة التعليم لم تعد مهنة جاذبة في البلاد العربية بالمستوى المطلوب، وذلك لعدة أمور منها: قيمة العائد المادي المتدني مقارنة بأصحاب المهن الأخرى كالطب والهندسة والمحاماة، ثم المخاطر التي تحف بالعملية التعليمية أثناء وجود المدرس في غرفة الصف، وطريقة التعامل مع المدرس إذا ما حصل حادث معين بين مدرس وأحد تلميذه.

فوجود الحافز الإضافي بشقيه المادي والمعنوي يؤدي إلى جذب عناصر ذات كفاءة عالية، تنعكس آثارها على نوعية المخرجات التعليمية في المستقبل.

الفصل السادس:
التعليم المستمر للمعلم:

يعتبر التعليم المستمر من أهم العمليات التي يجب توافرها في برامج الإعداد المهني للمدرس، حيث إن مهنة التدريس تشبه إلى حد بعيد مهنة الطب في ناحية من نواحيها وهي وجوب المتابعة المستمرة لكل جديد في مجال التخصص الأكاديمي والتأهيل التربوي. وبهذا يكون العبء كبيراً وشاقاً على المدرس أن يتحمل نفقاته لوحده، لاسيما وأن المتابعة تحتاج في كثير من الأحيان إلى دخول دورات تدريبية، أو استخدام مصادر المعلومات، أو الاشتراك بمجلات شهرية أو فصلية أو سنوية، مما يضيف عبئاً جديداً على رابته المتواضع وبخاصة في الدول العربية غير النفطية، لذا يتوجب على الجهات المعنية ابتداءً من وزارة التربية والتعليم ومروراً بالجامعة وانتهاءً بمؤسسات المجتمع المحلي أن تتحرك للمساهمة بدورها في هذا النشاط الحيوي الذي ينعكس إيجاباً في حال تفعيله على أبناء المجتمع الذين هم جنود الوطن وعدة المستقبل.

أولاً: أهمية التعليم المستمر:

إن التعليم المستمر، والتدريب المتواصل الذي يرافق المعلم منذ بدايات رحلته التدريسية وأثناءها وحتى نهايتها، يشكل ضمانة أساس لجودة التعليم الذي يمكن أن يقدمه المدرس خلال فترة خدمته، فبالنظر إلى المهن الأخرى كالطب والمحاماة وغيرها من المهن التي تم تنظيمها بموجب قوانين رسمية تقوم الدولة على تطبيقها وتؤكد على التقيد بها، ففي بلاد الغرب مثلاً نجد أنها " قد اهتمت ومنذ فترة مبكرة باستصدار التشريعات التي تجعل من التدريب أثناء الخدمة شرطاً أساسياً لترقية ممارسي المهنة. وكانت ولاية "نيو مكسيكو" أولى الولايات التي أصدرت قانون التعليم الإلزامي المستمر للأطباء في الولايات المتحدة وجعلته شرطاً أساسياً لتجديد عقودهم وتبعتها في ذلك الولايات الأخرى، كما أن كثيراً من روابط المهن الأخرى مثل الصيدلة والمحاسبة والتمريض تسعى بكل طاقاتها لكي تستصدر القوانين التي تجعل التعليم المستمر إلزاميا لممارسي تلك المهن"[٣٤٨]. وكذلك فقد قرر "وليام وهانتلي" William & Hantly أن التعليم المستمر – سواء كان اختيارياً أو إجبارياً– يُعد متطلباً عاماً – على نطاق العالم – لجميع المهنيين في العقود القليلة القادمة[٣٤٩].

والسبب الرئيس الذي تؤدي إليه هذه العملية هو رفع الكفاءة المهنية للعاملين في حقل التدريس، وإذا علمنا أن الكفاءة المهنية تشتمل على ثلاث عناصر رئيسة هي: (المعلومات والمهارات والاتجاهات)، وأن الاتجاهات في العادة ثابتة لأنها نابعة من قناعات المدرس نفسه، لكن المشكلة الحقيقية تكمن في المعلومات والمهارات، حيث يطلق على الممارسين البعيدين عن المستجدات والتطورات في مجالاتهم المهنية مصطلح المتخلفين "Laggards". وهؤلاء المتخلفون يعتمدون على أقرانهم في الحصول على المعلومات الجديدة أكثر من حصولهم عليها من مصادرها التي تتمثل في المؤتمرات والندوات والمجالات العلمية والإصدارات الحديثة. ويترتب على تخلف الممارسين لمهنة معينة عن التطورات الحادثة فيها ضرر في الخدمة التي تؤديها هذه المهنة للمجتمع[٣٥٠]. وفي حال التقاعس عن القيام بهذا الدور فإن العواقب الوخيمة التي تنتج عن مثل هذه المشاكل هي الآثار السلبية التي يتركها المتخلف مهنياً على العناصر التي يقوم المدرس بتدريسها

وتوجيهها، لذا يرى "أندرسون": أن من يتخلف في مهنة الطب عن الإطلاع على ما يستحدث في مجالات تخصصه يمثل خطراً حقيقياً على مرضاه"[٣٥١]، وخطر الطبيب قد ينحصر في مريض واحد أو مرضى من منطقة واحدة، لكن خطر التخلف المهني عند المدرس قد يطال آلاف الناس، كون مهنة التعليم هي الحاضنة الأولى لكل المهنة الأخرى، وهي المشكاة التي تصدر عنها.

لهذا فلا بد من " تدريب المعلم تدريباً مستمراً ليواكب ما يدور حوله في العالم ، من وسائل وطرائق وتكنولوجيا وغيرها من مستجدات ، في عصر يوصف بعصر الانفجار المعرفي . وغني عن القول أن المعلم الذي يتوقف عن المواكبة والمتابعة والتجديد ، ومن ثم الابتكار والإبداع في طرائقه يسعى بقدميه إلى تحنيط نفسه في قوالب الطرق النمطية القديمة التي كان يدرِّس بها الناس قبل خمسين سنة خلت، ويجد نفسه بعد فترة أنه قد تجاوزه الزمن وأصبح خارج خارطة التقدم البشري، وحينها يصبح اللحاق أمراً عسيراً إن لم يكن مستحيلاً".[٣٥٢]

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما الدور الذي ينتظر من وزارة التربية والتعليم، ومن المجتمع المحلي، ومن الجامعات التي سبقت كل أولئك في تدريب هذا المعلم وتأهيله؟، والجواب هو: إن الدور المنتظر منها تعمل على مده بقنوات معرفية تتعلق بتخصصه، إثراءً لحصيلته العلمية من جهة، وصقلاً لقدراته ومعارفه التي تزداد ترسخاً وتألقاً بالترافق مع الخبرة المكتسبة، من خلال برامج حقيقية للتعليم المستمر، التي لا تقتصر على مجرد التدريب على كيفية استخدام الوسائل التعليمية أو ماهية الأساليب الحديثة في التربية، بل وتتعداها إلى الإطلاع على نتائج البحوث والدراسات الحديثة، لاسيما وأن هناك مدرسين قد غادروا مقاعد الدراسة منذ سنوات طوال، واكتفوا بما حصلوه من المعرفة، والتزموا بحدود الكتاب المدرسي، والإطار النموذجي الذي يوفره دليل المعلم لهم.

ثانياً: المشاكل التي تعترض طريق التعليم المستمر:

وكما هو الحال في الإعداد أثناء الدراسة لمهنة التدريس، فإن هناك مشاكل نجمت عن التربية المستمرة لأعضاء المهنة، منها على سبيل المثال:

١- **ماهية الجهة التي تقوم بدور التعليم المستمر:** أي بمعنى: من الذي يقوم بتقديم برنامج التعليم المستمر لتجديد معلومات وتحسين أداء الممارسين لمهنة ما؟ وكيف يتم تمويل هذه البرامج وإدارتها والإشراف عليها؟ هذا السؤال مطروح بالنسبة لكافة المهن، ومهنة التعليم واحدةٌ من ضمنها، فإذا لم يوجد إلا عدد قليل من مؤسسات الإعداد للمهن داخل الجامعة قادرة على تقديم هذه التربية في جميع المجالات المهنية التي تطلبها. وهذا بدوره يدعو إلى التساؤل هل تنشأ مؤسسات أخرى تتولى تقديم برامج التربية المستمرة في المجالات المهنية التي لا توفرها كليات الجامعة المختلفة؟ أم هل تحرص الجامعة على تطوير مؤسساتها وتخطيط برامج جديدة في التربية المستمرة تستطيع من خلالها أن تكون قادرة على تلبية الاحتياجات التدريبية لأصحاب المهن في المجالات المهنية المختلفة[٣٥٣]. هذا بالنسبة للمهن المتعددة، أما بنسبة لمهنة التعليم فإن الجامعة وحدها لا تكفي للقيام بهذه المهمة، بل إن على وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المدني أن تتواصل مع المدرس وتمد له يد العون في سبيل

تنمية قدراته، وصقل مواهبه حتى يتمكن من تقديم أفضل ما عنده لتلاميذه الذين هم النتاج الحقيقي الذي تزدهر به الأوطان.

٢- **الأعداد الكبيرة للمدرسين الذي هم بحاجة إلى برامج التعليم المستمر**، حيث إن قطاع التربية والتعليم من أكبر قطاعات الدولة عدداً، وهذا يتطلب تنظيم برامج، وفتح قاعات كثيرة، وترتيب برامج زمنية، ووضع خطط، وتصميم مساقات،...وبالطبع فهذا كله يحتاج إلى تكاليف مالية عالية جداً قد تعجز بعض الدول عن القيام بها في حدود قدراتها المالية، والسبيل للخروج منها هو التعاون المتبادل بين القطاعين العام والخاص من جانب، وبين الدول العربية من جانب آخر.

٣- **الانخراط الكلي للمدرس في مهنة التعليم:**

إن الانخراط الكلي للمدرس في مهنته يعكس صورة إيجابية عن تفاني هذا المدرس وإخلاصه، إلا أنَّ هناك نوعاً من الانخراط الذي يشبه الانعزال، فيصبح المعلم حافظاً مع الزمن للمادة التي يدرسها، وعاجزاً عن إضافة الجديد إليها لبعده عن محركات البحث العلمي، وعدم اندماجه في مجتمعاته أو التردد على حاضناته كالجامعات ومراكز البحوث أو ما شابه.

٤- **الإنفجار المعرفي السريع الذي تشهده الكرة الأرضية**، وما ينتج عنه من تقادم لكثير من المهارات والمعارف، فعملية إعداد المعلم تتأثر بالأبعاد الزمنية في نوعية ما يقدم له، ولا بد لعمليات التدريب أن تأخذ بعين الاعتبار مسألة التطور التقني المتسارع، والذي يجب أن يترافق معه تعديل مستمر لسياسات التعليم تجاه إعداد المعلمين[٣٥٤].

ثالثاً: مقترحات عملية لتفعيل عملية التعليم المستمر للمعلمين أثناء الخدمة:

١- **إقامة علاقة ترابطية تواصلية بين الجامعة والخريج**، من خلال متابعته في مكان عمله. حيث إن الحيوية التي يعيشها المعلم تجاه مثل هذا السلوك الحضاري البناء، القاضي ببقاء المعلم على تواصل مستمر مع الوسط الأكاديمي في الجامعة، يجعل منه شخصاً حاضراً في مضمار التطورات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم. ثم إن هذا التواصل يجعل من الجامعة وما بها من أدوات معرفية ابتداءً من المكتبة ومروراً بالخبراء والمدرسين مراجع مفتوحة يستطيع المدرس أن يعود إليها في أي وقت، ويستفسر ليصحح أو يعدل أو يُحدِّث ما يطرأ عليه في مسيرته المهنية.

وهنا يطرح الدكتور الدايل فكرة بناءة تجاه الاستمرارية في عملية التواصل بين المعلم الآن الذي كان طالباً بالأمس وبين كليته أو جامعته، فيقول: "لاحظت من خلال الممارسة أن الطالب (المعلم) تنتهي علاقته بمعهده أو كليته فور تخرجه، وبالتالي تنتهي علاقة معهده أو كليته به، ولذا نجد أن هناك انفصالاً تاماً بين عمليات الإعداد قبل الخدمة وبين عمليات التدريب في أثنائها، مما ينتفي معه وجود سياسة متكاملة لتكوين المعلم، فالإعداد تقوم به كليات المعلمين والجامعات، ثم تنفصل العلاقة بعد التخرج. واعتقد أن في استمرار العلاقة والاتصال بين المعلم والكلية التي تخرج منها كثيراً من الفوائد التي تحقق عائداً طيباً في الارتفاع بمستوى المعلم، وبالتالي ينعكس أثره على النهوض بكل مكونات العملية التعليمية"[٣٥٥].

ويتم هذا من خلا ل إيجاد صيغة معينة لديمومة العلاقة ما بين الجامعة وخريجها، إما عن طريق النقابات المهنية التي ينتسبون إليها –في الدول التي تسمح بقيام نقابة معلمين

مهنيين، أسوة ببقية المهن الأخرى- أو عن طريق نادي خريجي الجامعة ذاتها، أو بلقاءات دورية لأفواج الخريجين في كل عام على حده وحسب التخصص أو الكلية، للقاء بهم في أيام علمية ونشاطات ثقافية تجدد ضخ الدم في العروق، وتجعل من الجامعة صرحاً حيوياً لا منشأة تعليمية فقط لتلقي العلوم ومنح الشهادات.

ولعل من الثمار التي يمكن أن نحصل عليها من مثل هذه العلاقات الترابطية بين الجامعة والتلميذ الذي أصبح مدرساً اليوم تمكين " هذه المؤسسات من إعادة النظر في برامج الإعداد في ضوء الحاجات المهنية للمعلمين."[٣٥٦]

٢- **تشجيع المعلم على مواصلة التعليم الذاتي المستمر.** وتقديم كل أشكال التحفيز له للإقبال على هذه العملية، علماً بأن التشريعات الخاصة بإعداد المعلمين قد تضمنت على بنود تتعلق بالتعليم المستمر للمعلم ومنها وقد نصت دساتير ولوائح الدول العربية على مسألة التعليم المستمر للمعلم، ومن هذا ما ورد في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، في البند الثامن والتاسع: "٨- تدريب المعلمين عملية مستمرة، وتوضع لغير المؤهلين مسلكياً خطة لتدريبهم وتأهيلهم كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم. ٩- يفسح المجال أمام المعلم لمتابعة الدراسة التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه، وتضع الجهات التعليمية الأنظمة المحققة لهذا الغرض".[٣٥٧]

٣- **ربط المعلمين بمصادر التعلم،** وتمكينهم من الاستفادة منها تسهيلاً لنقل هذه الخبرة إلى التلاميذ: فمن الملاحظ في كثير من برامج التأهيل التركيز على جانب التلاميذ في أكثر الأحيان، تبعاً لمبدأ أن التلميذ هو محور العملية التعليمية، لكن المشكلة التي طفت على السطح هي تخلف المعلم تقنياً في مقابلة تطور التلميذ، وفي توصيف بسيط لطبيعة عمل مركز مصادر التعلم في بعض الدول يقول ما نصه: "يمثل المعلمون الفئة التي تأتي مباشرة بعد فئة الطلاب في الأهمية. إن خدمات المركز تقدم للمعلمين هي خدمات للطلاب وتعلمهم بطريقة غير مباشرة، حيث إن مقابلة حاجات المعلمين تنعكس في النهاية على تحصيل الطلاب. كما هو الحال بالنسبة للطلاب، يمكن لمعلمي مدارس أخرى الاستفادة من مصادر المركز خصوصاً في مجال شبكات المعلومات"[٣٥٨]. على أن الأجدر أن البدء بالاهتمام بالمعلم هو الذي يؤتي ثماره على الطالب، فوضع المعلم في مقابلة التلميذ وتقديم التلميذ على المعلم هو تهميش وإهمال في الوقت نفسه لهذا المعلم. علماً بأن تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة ، بل هي « طريقة منظومية في التخطيط والتنفيذ والتقويم لجميع عناصر عمليتي التعليم والتعلم في ضوء أهداف محددة، تقوم أساساً على البحوث في تعلم الإنسان وتواصله، وتستخدم جميع المصادر المتاحة البشرية وغير البشرية وذلك لإحداث تعلم فعّال »[٣٥٩]. حيث إن المعلمين " يستخدمون الحواسيب في: -البحث في قواعد البيانات عن معلومات ومصادر مساندة في تدريس المادة/المواد التعلمية. – الرد على رسائل الطلاب في البريد الإليكتروني. – تصميم وإنتاج برمجيات العروض (POWER POINT) – الاتصال بزملاء المهنة لمناقشة قضية تعليمية أو تربوية. – تبادل الخبرات مع معلمين آخرين في المدرسة نفسها أو في مدارس أخرى. – متابعة البرمجيات التعليمية والمواد الأخرى المطبوعة وغير المطبوعة والتوصية لاختصاصي المراكز بمراجعتها والتقرير عن مدى إمكانية إضافتها لمصادر المركز. – تصميم وإنتاج رسوم، وشرائح (سلايدات)، وملصقات، وشفافيات للاستخدام التعليمي"[٣٦٠].

وفي كل هذه المهام والنشاطات خبرات متراكمة، تـؤدي إلـى صـقل شخصـية المدرس العلمية والمهنية، والتي بالتالي تنعكس إيجابا على تلاميذه.

٤- الدعوة إلى تعدد مصادر المعرفة، من خلال جعل المعلم قائد للعملية التعليمية وليس ملقناً فقط، ويتم هذا من خلال التدريب والتحفيز والمتابعـة حيـث إن التـدريب يكـون للمعلمين وللتلاميذ على حد سواء، فإن المعلم بحاجة إلى تدريبه بعد توعيته، بل الضرورة تقتضي البدء به أولاً، فمن الأهمية بمكان أن يكون لديه الوعي الكامـل بأهميـة البحـث العلمي، لكن إذا كان ينقصه المعرفة والاحتراف فهذه تختزل سابقتها، وتجعل وعيه بدون قيمة حقيقية، لأنه لا يستطيع أن يترجم هذا الوعي مع تلاميذه إلى واقع حقيقي، أما بعـد تدريبه التدريب المناسب عن طريق برامج ذات صبغة زمنية ومعرفية محـددة، تشـتمل على إكسابه المعرفة بآليات البحث وكيفية التعامل معها، وكيفية إنجاز بحث فـي مجـال تخصصه، وبعد إتقانه لهذه المهارات لابد أن يصار إلى تحفيزه عن طريق المنافسة الحرة الشريفة بتقييم إنتاجه وتحصيله للحصول على تعزيزات مناسبة، ومن صور هذه التقييمات الدخول في مسابقات ومنافسات للتمييز، مثالها: جائزة الملكـة رانيـا العبـد الله للتمييـز التربوي، وهي تهدف إلى تعزيز وتجذير ثقافة التميز عن طريق نشر الـوعي بمفـاهيم الأداء المتميز وإبراز وتحفيز المعلمين المتميزين. وقد احتوى الأنموذج المقدم للاشـتراك في الجائزة على بنود كثيرة منها التركيز على النتاجات والإنجـازات وعلـى الابتكـار والإبداع. وقد طوّر أنموذج الجائزة بالتعاون مع خبراء بنماذج التميز العالمية والمحلية في مجال التربية والتعليم. و يحظى المعلمون المتميزون بتكريم معنوي وجوائز مادية ويمنح كل المشاركين الواصلين إلى المرحلة النهائية شهادات تقدير. ولا ينتهـي دور الجـائزة بالتكريم الذي يحصل عليه الفائزون في الحفل النهائي، بل يبدأ عندها عمل الجائزة عـن كثب مع الفائزين، ويتم ذلك من خلال نشاطات التنمية المهنية، ونشاطات نشر نجاحـات الفائزين وإتاحة تبادل الخبرات والتعريف بالمتميزين، إلى جانب مساهمة فائزي الجـائزة بجميع مراكزهم في نشر رسالة الجائزة كسفراء لها في الميدان داخل وخـارج المملكـة الأردنية الهاشمية[٣٩١].

ويلاحظ أن هناك أعداداً من المعلمين الذين لم يحالفهم الحظ بالفوز في المـرات السابقة يعودون ليتقدموا بطلبات جديدة ويدخلوا ميدان المنافسة من جديـد، ممـا يعطـي انطباعاً بإصرار هؤلاء المعلمين على تحسين مستويات أدائهم، وأنهم مستمرون في التقدم مما يترك المجال مفتوحاً لهم لإمكانيات الفوز بالجائزة.

الخاتمة

وبعد ما تم عرضه في خلال هذه الورقة العلمية، فإن الباحث يرى تسجيل بعض النتائج التي توصل إليها، ثم يعقبها ببعض التوصيات:

أولاً: النتائج:

١- تقدم وزارة التربية والتعليم والجامعات في العالم العربي إعداداً للمعلم بصور شتى، وقد أحرزت تقدماً في هذا المجال، إلا أنه لا زال متأخراً بالمقارنة مع دول أخرى كانت قبل سنين قلائل في عداد دول العالم الثالث كماليزيا وسنغافورة وغيرها، وهو ما يؤدي إلى ضعف المستوى المهني لهم، والذي ينعكس بدوره سلباً على ثمرة العلمية التعليمية وهو تحصيل الطلاب.

٢- إن تعدد الجهات التي يتوقع منها إعداد المعلم أدى إلى حدوث تفاوت في عملية الإعداد، والمطلوب هو الاتفاق على استراتيجية وطنية للتدريب، تتوحد فيها الأهداف، ويتفق فيها على الوسائل والأساليب، بعد تقرير المناهج والمقررات، والمدد الزمنية اللازمة لهذا التدريب.

٣- إن الاعتماد شبه الكامل على الجامعات في إعداد المعلم في مرحلة الدراسة الأكاديمية أدى إلى توهين مهنة التعليم من حيث الممارسة العملية، وذلك بسبب وجود تفاوت ما بين النظرية والتطبيق، وكذلك قصر مدة التدريب المفترض أنها مرحلة تطبيق عملي للمعارف والمهارات النظرية التي تلقاها الطالب خلال سني الدراسة الأربع.

٤- إن السماح بدخول الخريج في أي حقل من حقول المعرفة إلى غرفة الصف بعد تخرجه مباشرة أو بدون خضوعه لدورة تدريبية كافية هو بمثابة الاستهتار بمهنة التدريس.

٥- إن عملية التعليم المستمر للمعلم أثناء الخدمة أمرٌ ضروري وهام، إلا إنها تركز على مسألة التعليم التربوي أكثر من التدريب، فأكثر هذه الدورات هي بمثابة محاضرات أو ندوات يتم فيها طرح فكرة أو مسلك جديد في التربية والتعليم، ولكنها تقدم في قوالب تفتقر إلى التطبيق العملي في أكثر الأحيان.

٦- إن التوسع في التعليم ومحو الأمية في البلاد العربية بشكله الأفقي لم يتوافق مع التوسع الرأسي، فنجد أن هناك أعداداً كبيرة من الخريجين لكنها تفتقر إلى مهارات كثيرة جداً في عملها التدريسي، والأجدى والأجدر أن يتم توجيه هذا التوسع بصورة مقننة، بغية الاستفادة منها وتوظيفه كعنصر رئيس من عناصر التنمية في البلاد العربية.

٧- لم تتمكن الأنظمة في أكثر البلاد العربية حتى الآن من تحديد استراتيجية يتم من خلال انتقاء وتعيين العناصر المناسبة للتدريس.

٨- التركيز الكبير من قبل أنظمة التعليم في العالم العربي على دخول المعلم لعالم تكنولوجيا المعلومات، ومن أهم التجارب في هذا تجربة الأردن، وهو أمرٌ عظيم وله أهمية كبيرة، لكن ينقص قبل هذا توصيف احتياجات المعلم الأخرى غير تكنولوجيا المعلومات مثل الأمن الوظيفي، والاحترام والتقدير والعائد المادي من وراء هذا العمل.

ثانياً: التوصيات:

يوصي الباحث بعدد من المقترحات التي قد تساعد على النهوض بمهنة التدريس في الوطن العربي:

١- **يوصي الباحث بأن** يخضع الطالب (المعلم) **لسنة تدريبية بعد التخرج على غرار سنة الامتياز في الطب**، يقوم فيها بالمداومة في إحدى المدارس التابعة للوزارة، يكون في خلالها تحت إشراف الجامعة التي تخرج منها، وتحت إشراف جهاز الإشراف في الوزارة، يتمرن فيها هذا الخريج على طرق ووسائل التدريس، ويتعرف عن كثب على مجريات الأمور، ويتنقل خلال هذا العام بين عدة مستويات، فلا بأس بالتدرب فترة في التعليم الابتدائي فيما يخص دراسته، ثم في المرحلة المتوسطة، ثم الثانوية، ويخضع بعد هذه المرحلة لاختبار باجتيازه يحصل على إجازة للتدريس، تكون بمثابة جسر عبور إلى مهنة التدريس.

٢- **يوصي الباحث بتنظيم بتشريع نظام يسمى بشهادة الزمالة في التدريس:** ويشترط للتقدم لها مرور عدة أعوام على التحاقه بمهنة التدريس لا تقل عن ثلاثة أعوام، يقوم فيها المدرس بالاستعداد للحصول على شهادة تكون من أرفع الشهادات في سلك التربية والتعليم فيما يتعلق بمهنة التدريس، وتشتمل على اختبارات عملية واختبارات نظرية. يأخذ فيها لقب المعلم المختص.

٣- **يوصي الباحث بإنشاء نقابة للمعلمين** على غرار النقابات المهنية الأخرى على اعتبار أن مهنة التدريس هي من المهن المسجلة عالمياً، كالطب والهندسة والصيدلة وغير ذلك، وتشرف هذه النقابة على إجراءات التدريب وتكون سنة الامتياز شرطاً لازماً لالتحاقه بالنقابة وتمتعه بالعضوية الكاملة فيها. أما فحص الزمالة في التدريس فيكون بالتنسيق ما بين الجهات الثلاث، الوزارة والجامعة والنقابة، لضمان تكامل الأدوار وسلامة المخرجات.

٤- **يوصي الباحث بإجراء اختبارات دورية كشرط من شروط الترقية للمدرسين،** حيث إن الأسلوب المتبع في الترقيات يعتمد على تقارير المشرفين والمديرين، وهذا بحد ذاته ليس مقياساً موحداً يمكن أن ينطبق على الجميع فكم من مستحق للترقية لم يترق بسبب سوء العلاقة بينه وبين المدير أو المشرف، وكم من متكاسل متخلف في مهنته نال أعلى الدرجات في سلم الترقيات. فتكون درجة الاختبار النظري بالإضافة إلى الدرجة الممنوحة من قبل المدير أو المشرف مقياساً لاستحقاقه للترقية من غيرها.

الحواشي والمراجع

١. التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية: بين السياسة والنظرية والتطبيق، د.حمد بن إبراهيم السلوم، الناشر المؤلف نفسه، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٤هـ-١٩٩٦م. ص١٢٠-١٢١.

٢. التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، أ.د. محمد بن معجب الحامد وآخرون، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م ، ص٣٠١.

٣. التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية: بين السياسة والنظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص١٢٥-١٢٧. بتصرف.

٤. عبد العزيز الجلال، تطور الجامعة: منظور تاريخي مقارن، مؤتمر رسالة الجامعة، الرياض، جامعة الرياض، ١٣٩٤هـ، ص١٤.

٥. المرجع السابق نفسه، ص١٥.

٦. مهنة التعليم في دول الخليج العربية، د.نور الدين محمد عبد الجواد؛ د. مصطفى محمد متولي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م. ص٢٩٣.

٧. المرجع السابق نفسه، ص٦٢.

٨. التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مرجع سابق.ص٢٩٦-٢٩٧.

٩. المرجع السابق نفسه، ص٢٩٩-٣٠٠.

١٠. برنامج إعداد المعلمين بين النظرية والتطبيق، سليمان بن محمد الجبر، السجل العلمي لندوة نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات، الرياض، ١٤١٣هـ. ص. ص. ٣٣٠-٣٣١.

١١. التعليم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص٣٠١.

١٢. انظر: خطط مساقات كليات التربية وإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية.

١٣. الكفاية الإنتاجية للمدرس، د.محمد مصطفى زيدان، دار الشروق، جدة، السعودية، ١٤٠١هـ-١٩٨١م ، ص٢٤١.

١٤. مكتب التربية العربي لدول الخليج: تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج "دراسة تحليلية مقارنة"، الكويت، ١٩٨٣م. ص٥٤.

١٥. الكفاية الإنتاجية للمدرس، مرجع سابق. ص ٢٤٢.

١٦. مكتب التربية العربي لدول الخليج: تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج، مرجع سابق. ص٥٤.

١٧. المرجع السابق نفسه. ص٥٤.

١٨. المرجع السابق نفسه. ص٥٤.

١٩. الكفاية الإنتاجية للمدرس، مرجع سابق. ص ٢٤٣.

٢٠. عبد الرحمن أحمد الأحمد، إعداد المعلمين وتدريبهم في دولة الكويت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٧م، ص١٢٨.
٢١. الكفاية الإنتاجية للمدرس، مرجع سابق، ص ٢٤٤-٢٤٥.
٢٢. التربية الحديثة: مادتها – مبادئها – تطبيقاتها العملية، صالح عبد العزيز، الجزء الثالث، الطبعة الرابعة، دار المعارف، مصر، ١٩٦٩م. ص٤٢٦.
٢٣. الكفاية الإنتاجية للمدرس، مرجع سابق. ص ٢٤٣.
٢٤. ، الإشراف الفني في التعليم، دوجلاس وآخرون، ترجمة وهيب سمعان وآخرون، النهضة المصرية، ١٩٦٣م، ص٣٤٦.
٢٥. الكفاية الإنتاجية للمدرس، مرجع سابق ص٢٤٨.
٢٦. الإشراف الفني في التربية: مفهوم أسسه، أساليبه، د.سعد دياب، دار النهضة العربية، ١٩٦٣. ص١٣٦.
٢٧. الكفاية الإنتاجية للمدرس، مرجع سابق. ص ٣٥١.
٢٨. ديوان الخدمة المدنية: "دور ديوان الخدمة المدنية في توظيف وتدريب العاملين في حقل التعليم"، السجل العلمي لندوة نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، ص٧٣٦-٧٣٨.
٢٩. الكفاية الإنتاجية للمدرس، مرجع سابق. ص ٢٤٢.
٣٠. المرجع السابق نفسه. ص ٢٤٣.
٣١. Mc Glothing, W. J., Theprofessional Schools, New York, Centre for Applied Research, 1964, pp. 33.
٣٢. التعليم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص٣٠٣.
٣٣. انظر: لماذا ينتقل مدرسو المرحلة المتوسطة والثانوية من التدريس، دراسة ميدانية على المدرسين الذي انتقلوا من التدريس بين عام ١٣٩٠هـ/١٤٠٠هـ، صالح العساف، مجلة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٨، ١٩٨٤م.
٣٤. التعليم في المملكة العربية السعودية،مرجع سابق، ص٣٠٤.
٣٥. مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق. ص٤٩-٥٠.
٣٦. انظر: مكتب التربية العربية لدول الخليج، "مكانة المعلمين" التوصية الدولية الصادرة عام ١٩٦٦م، ترجمة فخري رشيد خضر، الرياض، ١٩٨٩م، ص٢٩. وانظر: مكتب التربية لدول الخليج: "أمة معرضة للخطر"، ترجمة يوسف عبد المعطي، الرياض، ١٩٨٤م، ص٣٩. وانظر: مكتب التربيع لدول الخليج: "معلمو الغد"، تقرير مجموعة هولمز، ترجمة مكتب التربية العربي، الرياض، ص٣٩.
٣٧. التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مرجع سابق. ص٢٩٤.
٣٨. التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص١٢٣.
٣٩. Mc Glothing, W. J, pp.31-33.
٤٠. مقال منشور على الانترنت بعنوان: (معلمونا ومعلموهم)، نقلاً عن مجلة (المعرفة) عدد (٣٩) بتاريخ (جمادى الآخرة ١٤١٩هـ -أكتوبر) ١٩٩٨م. بتصرف

٤١. التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية: بين السياسة والنظرية والتطبيق، مرجع سابق. ص١٣٣-١٣٤

٤٢. المعلم السعودي الحاضر والمستقبل، د. عبدالرحمن بن سليمان بن محمد الدايل، الرياض، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م. ص١٢٣.

٤٣. التعليم الياباني والتعليم الأمريكي، البروفيسور إدوارد بيوشامب، ترجمة محمد طه علي، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، ١٤٢٠هـ. ص٤٥.

٤٤. المرجع السابق نفسه. ص٤٦.

٤٥. Shimberg, B. "Continuing Education and Licensing",m in D.W. Vermclye (Ed), Relating Work and Education, San Francisco, Jossey – Bass Publishers, 1977, p. 157.

٤٦. مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مرجع سابق. ص٤٨-٤٩.

٤٧. المرجع السابق نفسه. ص٥٩.

٤٨. Anderson, G. L., "Professional Status and Continuing Proplems", in G. L. Anderson, et al., Education for professions, sixty – First Yearbook of the National Society for the study of Education, Chicage, University of Chicago press, 1962, pp 14-18.

٤٩. تكنولوجيا التعليم(الماهية والأسس والتطبيقات العملية)، د عبد الرحمن كدوك، ص ١٣٢ .

٥٠. Hule,C.O., Continuing Learning in the Professions, San Francisco, Jossey-Bass publishers, 1981, p 48-49.

٥١. المعلم السعودي الحاضر والمستقبل، مرجع سابق، ص١٢٠.

٥٢. المرجع السابق نفسه، ص١٢٥-١٢٦.

٥٣. التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية: بين السياسة والنظرية والتطبيق، مرجع سابق. ص١٣٤.

٥٤. اللجنة العليا لسياسة التعليم، وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٣٩٠هـ، ص.ص (٣٢).

٥٥. الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلم، د.بدر بن عبد الله الصالح وآخرون، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م. ص٧٣.

٥٦. لجنة التكنولوجيا التعليمية (الأمريكية) انظر : د كمال إسكندر ؛ د محمد غزاوي مقدمة في التكنولوجيا التعليمية ، ص ٣٨ . بعضهم يسميه : تقنية أو تقنيات التعليم ، ولا مشاحة في الاصطلاح.

٥٧. الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلم، مرجع سابق. ص١٧٣-١٧٤.

٥٨. لمزيد من الإطلاع على معايير الجائزة، والنسب والإحصائيات التي تتعلق بمستوى مشاركات المعلمين فيها، انظر: منشورات منتديات مملكة المعلم التربوية والتعليمية، جناح المعلم – والمعلمة، ركن تطبيقات الجودة، جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي. عنوان الرابط: http://www.mo3alem.com/vb/archive/index.php/t-17470.html