الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم وبرامج إعداد معلم التعليم العام

◊ اتجاهات معاصرة في إعداد المعلم

◊ فلسفة وأهداف إعداد المعلم

◊ الإعداد القائم على الكفايات

◊ إعداد المعلم من منظور مدخل النظم

◊ نماذج من برامج الإعداد

◊ التربية العملية

◊ التقويم

obeikandl.com

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

الاتجاهات العالمية المعاصرة في نظم وبرامج إعداد معلم التعليم العام

يهدف هذا الفصل إلى عرض بعض الاتجاهات العالمية في نظم وبرامج إعداد المعلم لتكون محكاً مرجعياً ومقياساً يتم في ضوئه معالجة جوانب الدراسة المقارنة في كل من مصر ودولتي المقارنة.

"إن تعليم القرن الجديد لابد أن يخضع لعملية تغيير شاملة في كل عناصر المنظومة التعليمية من طالب ومعلم وإدارة ومناهج ... تخرج به من نمطيته وتكراريته وجموده إلى آفاق الخيارات المفتوحة"[١].

وتعد منظومة برامج إعداد معلم التعليم العام منظومة فرعية من النظام التعليمي، وتتمثل المنظومات الفرعية لمنظومة برامج إعداد معلم التعليم العام في: الأهداف، نظم القبول، المحتوى، أساليب التدريس، ثم التقويم.

وتتأثر هذه لمنظومة بشكل مباشر وغير مباشر بالمستجدات والمتغيرات الحادثة باستمرار على الصعيد المعرفي والتكنولوجي، علاوة على الصعيدين السياسي والاقتصادي.

ولقد اهتمت العديد من المنظمات والمؤسسات التربوية الدولية بقضية إعداد المعلمين وتعزيز أوضاعهم إيماناً بما للمعلمين من دور أساسي في تقدم التربية، وبأهمية إسهامهم في تنمية الإنسان وتطور المجتمعات الجديدة.

وقد تجسد هذا الاهتمام من خلال إقامة العديد من الأنشطة والمؤتمرات الخاصة بالمعلم، لعل آخرها المؤتمر الدولي للتربية الذي عقدته منظمة اليونسكو مع مكتب التربية الدولي في جنيف، في الفترة من ٣٠ سبتمبر إلى ٥ أكتوبر ١٩٩٦ عن "تعزيز دور المعلمين في عالم متغير".

وما تابع ذلك على المستوى المحلي: "المؤتمر القومي لإعداد المعلم ورعايته وتدريبه" الذي عقد في القاهرة في نوفمبر ١٩٩٦، وغير ذلك من مؤتمرات وندوات على المستوى العربي، كان آخرها المؤتمر التربوي العربي عن "تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين" والذي نظمته الجامعة الأردنية مع مكتب اليونسكو الإقليمي في ٢-٥ أكتوبر ١٩٩٥ في عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.

١- جمهورية مصر العربية: مصر والقرن الحادي والعشرون. مرجع سابق. ص ٤٠.

اتجاهات معاصرة في إعداد المعلم:

إذا كان التربويون قد رصدوا الاتجاهات السائدة من قبل في مجال إعداد المعلم، فإنه من الضروري هنا أن نوازن ونقارن بين تلك الاتجاهات وما تفرضه طبيعة التحديات الراهنة والمستقبلية من تغييرات في تلك الاتجاهات، وذلك على النحو التالي:

الاتجاه الأول: التقليدي:

ويتلخص هذا الاتجاه في الاهتمام بالجانب المعرفي من جوانب عملية إعداد المعلم، ويعتبر أنصار هذا الاتجاه أن المعرفة هى محك صلاحية المعلم للتدريس، ومن ثم يصبح الهدف الرئيسي من عملية إعداد المعلم هو تزويد الطالب المعلم بكم من المعارف يكفل له نقله إلى تلاميذه.

ويؤخذ على هذا الاتجاه أنه يهمل الجانب المهني والجانب الاجتماعي من جوانب عملية إعداد المعلم، كما أنه لا يهتم – في الغالب – بجانب الثقافة العامة والإعداد القومي للمعلم.

الاتجاه الثاني: الاهتمام بالمتعلم:

ويركز هذا الاتجاه في إعداد المعلم على الاهتمام بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، ويهدف إلى تزويده بالمهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلم. ويحتوى برنامج الإعداد في ظل هذا الاتجاه على العلوم التربوية السلوكية نظرية وتطبيقية.

ويؤخذ على هذا الاتجاه إغفال البعد الذاتي في تنمية شخصية المعلم، وبالتالي يتعامل معه على أساس أنه وسيلة وليس غاية[1].

الاتجاه الثالث: الاهتمام بالمعلم:

ويتمحور هذا الاتجاه في عملية الإعداد حول نمط شخصية المعلم، وفيه يحظى بالاهتمام الكافي الذي يساعده على نمو شخصيته، ويعني بأساليب تفكيره واهتماماته.

ويؤخذ على هذا الاتجاه إهمال الجانب القومي والجانب المهني والتخصصي أثناء الإعداد[2].

الاتجاه الرابع: الاهتمام بالدور الاجتماعي للمعلم:

يهتم هذا الاتجاه بضرورة التركيز على الجوانب التي تمكن المعلم من الاضطلاع بدوره الاجتماعي ومساهمته الفعالة في تحسين أوضاع مجتمعه في عملية الإعداد.

١- توفيق مرعي: *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. عمان، دار الفرقان، ١٩٨٣. ص ١٨.

2- Gurrey, P. ***Education and the Training of Teachers***. London, Longman, 1963. P.46.

الاتجاه الخامس: التكامل في برامج إعداد المعلم:

وتهتم برامج الإعداد في ظل هذا الاتجاه بالمواد المعرفية المتخصصة، والمهارات المختلفة كالقيم والميول والاتجاهات والتي تكفل للمعلم أن يكون عضواً مقبولاً في المجتمع.

ويؤخذ على هذا الاتجاه إغفاله الجانب المهني في عملية الإعداد[١].

الاتجاه السادس البراجماتي:

وفي ظل هذا الاتجاه يمكن للمعلم أن يتعلم من خلال التدريب وأن يتقن بالممارسة، وتحتوي برامج الإعداد على: ثقافة عامة عريضة، وثقافة متعمقة في مجال التخصص، بالإضافة إلى إكساب المعلم مهارات تعليمية عن طريق التلمذة والممارسة والتدريب الميداني[٢].

الاتجاه السابع: اتجاه وودرنج:

يرى "وودرنج" أن برامج إعداد المعلم ينبغي أن تشمل أربعة عناصر متداخلة هي: الثقافة العامة، والمعرفة التخصصية المتعمقة، والمعرفة المهنية، والمهارات المهنية المتصلة بإدارة الصف وعملية التعلم[٣].

الاتجاه الثامن: الجمع بين الفروع المعرفية:

أحرزت حركة الجمع بين الفروع المعرفية بعض التقدم، فثمة تأكيد على حقيقة أن الفصل الحاد بين الفروع المعرفية في التعليم والبحث يؤدي إلى إضعاف الإنتاجية. وهذا الاتجاه أخذ يبرز في توصيات المنظمات العالمية التي تهتم بالتربية، كندوة التنمية والتعاون الاقتصادي عام ١٩٧٠ التي عقدت في نيس بفرنسا. ويهدف هذا الاتجاه إلى التغلب على الصعوبات التي خلقتها الحاجة إلى التخصص تبعاً لمجالات المعرفة، ومساعدة الطلاب على تجنب التفكك المضطرب في المعرفة[٤].

الاتجاه التاسع: الاداء والكفاية:

يعتبر اتجاه إعداد المعلمين القائم على الكفاية من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً وشعبية في الأوساط التربوية المهتمة بتربية المعلمين. وقد ساد هذا الاتجاه معظم برامج إعداد المعلمين في الدول المتطورة تربوياً، وأصبحت الممارسات المستمدة من إطارها النظري تشكل حركة متكاملة الأبعاد،

1- Hilliard, F. H. ***Theory and Practice in Teacher Education, Trends in Teacher Education***. London, Unwin, 1971. PP. 34-36.

٢- توفيق مرعي: الكفايات التعليمية في ضوء النظم. مرجع سابق. ص ٣٢.

٣- المرجع السابق. ص ص ٣٣.

٤- جوزي جيمنو، ريكاردو ايبانيز: ***إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية. دراسة مقارنة عالمية***. ترجمة: عمر الشيخ، سامي حضاونة. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦. ص ص ٣٦-٣٩.

هدفها إعداد معلمين أكفاء وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم، وذلك بالربط بين برامج الإعداد من ناحية، وبين المهام والمسئوليات والواجبات التي سيواجهها المعلم من ناحية أخرى[1].

وكما سبق القول، فقد حدثت في السنوات القليلة الماضية تطورات سياسية واقتصادية واجتماعية وتكنولوجية على المستوى الإقليمي والعربي والدولي، كان لها انعكاسات على النظم التربوية بشكل عام، وعلى اتجاهات إعداد المعلم بشكل خاص. وكان من نتيجة هذه التطورات ضرورة استجابة المعلم لهذه المتغيرات، وبرزت أدوار جديدة ومتغيرة للمعلم، الأمر الذي ترتب عليه مراجعة جذرية لنظم إعداد المعلم، ليتمكن هذا المعلم من اكتساب الكفايات المهنية التي تتطلبها الأدوار الجديدة لتفي باحتياجات القرن الحادي والعشرين.

فلم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة فقط، بل تعدى ذلك ليشمل مجالات عديدة ومتطورة، فمعلم القرن القادم لابد أن يكون قادراً على ممارسة دور المشرف والمرشد، والخبير والموجه، ودور الباحث والمختص التكنولوجي، إلى جانب دور المعلم الفعال الذي يتفاعل مع تلاميذه ويساعدهم على الإبداع والابتكار، ودور المواكب للتطورات التي تحدث حوله، إلى آخر كل هذه الأدوار والتي تخرجه عن الإطار التقليدي المتبع في مؤسسات الإعداد.

ولقد بات من المؤكد اهتمام مؤسسات التعليم الدولية بشكل ملح ومتزايد، بأن وظيفة التعليم تكمن في تطوير الإنسان المبدع القادر على التعامل مع التكنولوجيات الحديثة، وأن التعليم الإبداعي هو ضرورة ملحة لمواجهة مطالب واحتياجات المستقبل، والذي يتطلب تغيرات جوهرية في برامج إعداد المعلمين في مؤسسات الإعداد الحالية.

ونتيجة للتقدم الملموس في الدراسات النفسية والاجتماعية، تزايد الاهتمام بالمعلم لكونه محور العملية التعليمية وغايتها، وتزايد التركيز على المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين، بحيث تشمل برامجها إكساب هؤلاء المعلمين المهارات الضرورية اللازمة لمهنة التعليم، وإشباع ومواجهة الحاجات الانفعالية والجسدية والعقلية والاجتماعية لهم، ثم ظهرت اتجاهات أخرى تنادي بالاهتمام بشخصية المعلم وقدراته وإمكاناته، لكي يتمكن من ممارسة العملية التربوية بفاعلية، وتؤكد على نمط شخصيته،

١- حكمت البزاز: "اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين". في: *مجلة رسالة الخليج*. ع ٢٨. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩. ص ص ١٩٨-٢١٤.

ونظرته الشمولية، وأساليب تفكيره وانفعالاته، واهتماماته، مع التركيز على تنمية قدراته وطاقاته الحيوية، وهذا ما تؤكده مؤسسات إعداد المعلمين[١].

فلسفة وأهداف إعداد المعلم:

لاشك أن التغيرات التي تفرضها المعطيات المعرفية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والتي تم عرضها، تنعكس بشكل إجرائي على مجموعة الأهداف التي يحددها كل مجتمع لنظم إعداد المعلمين فيه، وهى الأهداف التي تترجم فلسفته الاجتماعية والتربوية الخاصة.

ويلخص لنا "براميلد" Brameld وجهات النظر الفلسفية حول فلسفة وأهداف إعداد المعلم فيما يلي[٢]:

١- *وجهة نظر المحافظين:* وهؤلاء يرون أن الهدف الأساسي من تعليم وإعداد المعلم هو المحافظة على التراث.

٢- *وجهة نظر التقدميين:* وهؤلاء يرون أن الهدف الأساسي يجب أن يركز على مساعدة المعلم أن يختار بحرية، وأن يعلم تلاميذه كيف يختارون من بين البدائل المختلفة المطروحة، كما يعلمهم كيف يوجهون وينتقدون في آن واحد.

٣- *وجهة نظر البنيويين:* وهؤلاء يرون أن الهدف الأساسي لابد أن يدعم الخيار العقلي والمنطقي، وأن الثقافة لابد وأن تكون في متناول الغالبية العظمى من أبناء المجتمع، حيث إنهم حينما يزودون بالثقافة والمعرفة اللازمة يصبحون سادة أنفسهم ويمكنهم أن يتحكموا في تقرير مصيرهم، وهكذا يصبح هدف إعداد وتعليم المعلم في نظرهم هو تمكين أبنائهم من استخدام طاقاتهم في مواضعها السليمة، ومعرفة متى يمكن استخدام هذه القوى.

٤- *وجهة نظر أصحاب رأس المال البشري:* وهؤلاء ينظرون إلى أن إعداد المعلم يهدف إلى تطوير قدراته وزيادة معارفه، حتى يمكن تلاميذه من زيادة إنتاجياتهم ومن ثم زيادة الدخل القومي العام، وتحقيق الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية لأنفسهم ولأبناء مجتمعهم.

1- Diez, Marry E.; *Who will Prepare the next Generation of Teachers?* In: ***Teachers for the New Millennium***. A lignin teacher development, National Goals, on High Standards for All Students. (Edited by) Leon and Kaphlan, Ray A. Edelfeet, California, Corurn Press. 1996. PP. 20-36.

2- Russel, David et al.; ***Planning Educatin for Development***. Washington. Vol. 1, Chap.2 USA. 1980.

وإذا كانت الأهداف التربوية العامة على هذه الدرجة من الأهمية، فإن السياسات التعليمية تحرص على توجيه النشاط التربوي في ضوء الأهداف التربوية العامة، وأن كليات إعداد المعلم الجامعية ومدارس التطبيق الميداني تحرص على تحقيق هذه الأهداف من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة. وبصفة عامة نلحظ أن جميع أطراف العملية التربوية في بحث دائم عن الأهداف يحاول كل طرف فيها تحديدها والتعبير عنها إما في صورة تميل إلى التعميم أو في صورة تميل إلى التخصيص.

خصائص الأهداف التربوية التي تبنى عليها برامج الإعداد[١]:

١- أنها مشتقة من فلسفة التربية، والتي بطبيعتها مشتقة من فلسفة المجتمع.

٢- تقوم بتوجيه كل الأنشطة التربوية في المجتمع، ولذلك يشارك في تحقيقها جميع الوسائط التربوية بجانب النظام التعليمي.

٣- تمثل آمال جميع فئات المجتمع، ولذلك لا يقوم بصياغتها المشتغلون بالتعليم فقط، بل يشاركهم في ذلك المسئولون في القطاعات والمجالات المختلفة.

٤- عامة وتعني بالكليات، وترسم الاتجاهات العامة، فهي لا تختص بعلم من العلوم أو منهج من المناهج الدراسية، إنما تكون عامة بحيث تضمن الاتساق والتكامل بين جميع فروع المعرفة.

٥- تشمل جميع مراحل التعليم، وجميع مراحل النمو، بحيث تحقق لمراحل التعليم وحدة الهدف، ولمراحل النمو وحدة الاتجاه.

٦- مستقبلية، تقوم على أساسها السياسات والاستراتيجيات والمخططات الكفيلة بتحقيقها.

- وظيفة الأهداف التربوية الخاصة ببرامج إعداد المعلم[٢]:

١- إن الأهداف التربوية هي نقطة البداية الحقيقة لبرامج الإعداد بالكليات الجامعية، حيث إن هذه الأهداف لا تأتي من فراغ وإنما تشتق من فلسفة التربية، وهي بدورها تشتق من فلسفة المجتمع. والأهداف التربوية العامة تحتاج إلى ترتيب وتنظيم وتحديد وتسجيل دقيق لتكون بمثابة موجهات واضحة للنظام التعليمي. ومن هنا تظهر الحاجة إلى السياسة التربوية. فالسياسة تعد الخطوة التالية لتحديد أولويات الأهداف التربوية العامة، والتي تعتمد بدورها على مرحلة اختيار البدائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف التربوية العامة، والتي يطلق عليها اسم "استراتيجية".

١- شكري عباس حلمي: ***الأهداف ومستقبل التربية***. القاهرة، دار التأليف، ١٩٨٢. ص ص ٤٣-٩٩.

٢- محمد متولي غنيمة: ***تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة***. القاهرة، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ١٩٩٥. ص ١١.

٢- كما أن لب التخطيط يعني تحديد الأهداف، وتوضيح الطرق الموصلة إليها، على أن نأخذ في تقديرنا جميع العوامل المؤثرة، ولهذا يصبح التخطيط هو الجهد المبذول من أجل التحكم في مستقبل نشاط أو مجموعة من الأنشطة، ومحاولة توجيه هذه الأنشطة نحو الأهداف المحددة لها بقصد الوصول إلى أقصى درجة من الإنجاز والكفاية.

إن الاستراتيجية هنا في فلسفة إعداد المعلم تعني الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرق المتعددة لبلوغ أو تحقيق الأغراض التربوية، وهي بهذا المعنى تتضمن صياغة البدائل والاختيارات لتحقيق مجموعة مختارة من الأهداف، وبذلك تكون وظيفة الاستراتيجية تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان.

٣- أما الوظيفة الثالثة فهى تتمثل في تحقيق الوحدة بين عناصر عملية الإعداد التربوي والعوامل المؤثرة فيها. وأن ما يصاب به معظم المعلمين قبل وبعد الإعداد من عدم وجود، أو عدم وضوح الأهداف، والذي يرجع أساساً إلى المداخل الجزئية للعملية التربوية، فالبعض منهم يرى أن المادة الدراسية أهم ما ينبغي أن يحصله المتعلم، وهناك من يرى أن التلميذ هو محور العملية التربوية، والبعض الآخر ينادي بأن التعليم يجب أن يتم داخل المدارس فقط لأنها هى فقط المسئولة عن تربية الأطفال والشباب. وما يجب أن يعيه المعلم جيداً هو أن أخطر ما يصاب به التعليم أن تنفصل أهدافه عن حقيقة عناصره، فيفقد الوحدة والتكامل ويتحول إلى عمليات أو جوانب منفصلة. ولاشك أن وضوح الأهداف من البداية، ومعرفة العلاقات المتداخلة والمتبادلة بين جميع جوانب العملية التربوية وعناصرها، تعني النظرة الشاملة التي تساعد المعلم في تحقيق دوره، كما أن المادة الدراسية تحتل مكانة أساسية في العملية التربوية من خلال ارتباطها بالفلسفة الاجتماعية، ومن هنا تتحول المعارف إلى معانٍ ومفاهيم في مجال التطبيق، وبالتالي إلى سلوك هادف يكتسبه التلاميذ.

٤- أما الوظيفة الرابعة فهى تتمثل في إدراك العلاقة المتبادلة بين الأهداف والوسائل، فالوسائل لا تقل خطراً وأهمية عن الأهداف في برامج الإعداد، ولا يمكن اعتبارها جزءاً منفصلاً وخارجاً عن الهدف. فأسلوب وطريقة المعلم في الفصل مثلاً ما هى إلاّ تنظيم للموقف التعليمي ومعالجة له، حتى يكون في صورة أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة منه بأقل جهد ممكن. فالأهداف دون وسائل مناسبة قد تتحول إلى مجرد شعارات لن تغير من الواقع، والوسائل من ناحية أخرى دون أهداف واضحة ومتصلة قد تتحول إلى إجراءات روتينية تجمد الواقع ولا تدفعه إلى الأمام[١].

١- المرجع السابق. ص ١٢.

وهكذا، بعد توضيح نشأة وأهمية الأهداف لبرامج الإعداد، يمكن أن نورد أهم هذه الأهداف[١]:

أ- تحقيق أقصى تنمية لكافة جوانب شخصية الطالب بدنياً وعقلياً وخلقياً وجمالياً وعملياً واجتماعياً.

ب- اكتساب الطالب أساليب التعلم الذاتي والتقويم الذاتي في إطار فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة.

جـ- اكتساب الطالب الاستقلالية، والقدرة على التفكير الواضح والناقد، وعلى الإبداع.

د- اكتساب الطالب القدرة على تحديد ما يريد أن يكون عليه، والقدرة على تنمية شخصيته، والقدرة على أداء عمل منتج.

هـ- اكتساب الطالب القدرة على المشاركة في تنمية مجتمعه تنمية مستمرة وشاملة لكل جوانب التنمية ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً.

و- اكتساب الطالب القدرة على التكيف مع التغيير، والتحكم فيه.

ز- اكتساب الطالب القدرة على التعامل والتفاعل مع المجتمع العالمي الجديد.

إعداد المعلم القائم على الكفايات:

من الاستعراض السابق للتطور الحادث على مستوى اتجاهات إعداد المعلم، والأدوار الجديدة التي فرضتها المستجدات المعرفية والتكنولوجية على المعلم، وانعكاس ذلك كله على فلسفة وأهداف إعداد المعلم في المجتمعات المختلفة، يمكننا أن نستخلص أن إعداد المعلم الكفء يعد أهم عنصر من العناصر المؤثرة في تحقيق فاعلية النظام التعليمي ككل. فمما لا شك فيه أن توفير المباني المدرسية المتكاملة والمعامل ومتطلبات كافة الأنشطة، والمناهج الجيدة والكتب الدراسية التي يتوافر فيه كل شروط الجودة، لا يمكن أن يحقق تعليماً فعالاً ومحققاً للأهداف التعليمية ما لم يرتبط كل ذلك بتوفير المعلم الكفء الفعال القادر على تحقيق أكبر عائد من العملية التعليمية[٢].

ومن هنا اتجه الاهتمام نحو الكفايات الواجب توافرها في المعلم بدلاً من الاهتمام الذي ينصب أساساً على المادة العلمية الأكاديمية التي يتلقاها المعلم في فترة إعداده.

وهذا الاتجاه هو في أصله نتيجة من نتائج النزعة الإجرائية في فلسفة التربية، وهى النزعة التي سادت التربية الأمريكية بفعل الاتجاهات السلوكية في ميدان علم النفس التربوي. فقد شملت الحركة

١- عبد الفتاح جلال: "مقاييس إصلاح إعداد المعلمين وتدريبهم وإجراءات تطبيقها". ***مؤتمر تكلفة وفعالية المعلمين في البلاد العربية***. الرياض ٢٠ - ٢٤ أبريل ١٩٩٢. ص ٤.

٢- المرجع السابق، ص ٥.

المتجهة نحو التعليم القائم على الكفاية أو الأداء كل مظهر من مظاهر التعليم الأمريكي، وحددت بشكل خاص تعليم المحترفين لمهنة التعليم من خلال هذا المفهوم.

وقد أسهمت قوتان في المجتمع الأمريكي في تطوير تلك الحركة، أولاهما: فكرة "المسئولية"، فالمهنيون مسئولون عن كل تصرفاتهم وأعمالهم وما تؤدي إليه من نتائج. وثانيهما: الحاجة إلى التشخيص الذي يعكس التغيرات الاجتماعية الحالية بشكل شامل، والتي وصفها "توفلر" بأنها "التيار الصاخب من التغير الذي يقلب المفاهيم ويغير مجرى القيم"[1].

وبرنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات يحدد الكفايات التي تجعل من السهولة بمكان أن يتم تقويمه ووضع المعايير اللازمة لذلك. وهو ما يترتب على أن النتائج الموجودة ذات تحديد إجرائي دقيق. وهذا يعني أن أنواع المعارف والاتجاهات والقدرات التي نتوقع أن تكون لدى المعلم عند تخرجه في كليات أو معاهد التربية قد تحددت، وأن المؤشرات المقبولة كدليل على تحقيق تلك النتائج قد أصبحت معروفة ومقبولة[2].

والكفاية هي قدرة المعلم على نقل الخبرة التعليمية (ثقافياً ووجدانياً ومهارياً) بمستوى من الأداء يؤدي إلى النتائج والأهداف المتوقعة من الموقف التعليمي ككل.

وينبغي أن تتميز الكفايات الواجب توافرها في المعلم بالتنوع الشديد تبعاً للتخصصات في المواد التعليمية التي يقوم المعلم بتدريسها، وتبعاً لتوعية المتعلمين وأعمارهم ومراحلهم التعليمية، وتبعاً للأهداف التعليمية لكل مادة ولكل مرحلة تعليمية.

كما ينبغي أن تتميز تلك الكفايات بالتطور تبعاً للمستحدثات في المواد التعليمية وفي تكنولوجيا التعليم والتطور المتسارع في مجال العلم والثقافة والاتصال، وكذلك تبعاً لصيغ التعليم المستحدثة التي تستهدف مواكبة تلك التطورات المتلاحقة. وهذا ما تناولته العديد من الدراسات العربية والأجنبية* .

1- Weigand, James; ***Developing Teacher Competencies***. New Jersy. Prentice Hall Inc., 1971. P 18.

2- Weich, I. D.; *Educational Psychology for Teachers, A modular Approach*. ***Journal of Teacher Education***. Vol. XXVI, No. 3, Fall 1975. P. 21.

* من هذه الدراسات على سبيل المثال:

- توفيق مرعي: ***الكفايات التعليمية في ضوء النظم***. عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع. ط١، ١٩٨٣، ص ص ١١٠-١٤٠.

- محمد زياد حمدان: ***قياس كفاية التدريس، طرقه، ووسائله الحديثة***. جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤. ص ص ١٨٧-١٨٨. =

ولمهنة التدريس كفايات خاصة تتطلب من المعلمين القيام بالعديد من الأدوار والوظائف، منها دوره في تخطيط الدروس وتنفيذها، ودوره في تقويم العملية التعليمية وتطويرها وبخاصة المناهج الدراسية، ودوره كعضو في الهيئة التدريسية، وفي البيئة المحيطة بالمدرسة خاصة والمجتمع عامة.

وتحقيق المعلم لهذه الأدوار يتطلب توافر كفايات معينة لديه، وإتقان مهارات محددة، وعوناً على وضع الأدوات السليمة لقياس توافر الكفايات، واتخاذ الإجراءات التطبيقية لوضع هذا المقياس موضع التنفيذ، لابد من تحديد الكفايات والمهارات اللازم توافرها في المعلم للقيام بأعباء مهنة التدريس. وفيما يلي أهم هذه الكفايات بوجه عام[١]:

أولاً: الكفايات الخاصة بتخطيط الدروس وإعدادها:

١- التعرف على المنهج الدراسي للمادة التي يقوم بتدريسها، وأهدافه ومحتواه.

٢- التعاون مع بقية أطراف العملية التعليمية في تطوير المناهج في ضوء المتغيرات والمستجدات الحادثة عالمياً ومحلياً، وفي ضوء الانفجار المعرفي.

٣- إعداد الخطة السنوية للمنهج الدراسي للمادة، بما في ذلك تحديد الأهداف، وتوزيع الوحدات، واختيار طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المناسبة.

٤- التخطيط اليومي للتدريس، ويشتمل على:

أ- تحديد الأهداف وصياغتها.

ب- تحليل المحتوى والتعرف على مصادره العلمية المختلفة.

جـ- تحديد أساليب التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي في ضوء الأهداف وطبيعة المحتوى، وخصائص التلميذ وقدراته واحتياجات المجتمع.

د- تحديد الوسائط التعليمية المناسبة لكل موقف تعليمي.

هـ- تحديد الأنشطة المختلفة التي تعمل على تحقيق أهداف الدرس.

= - فارعة حسن محمد: ***المعلم وإدارة الفصل***. القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، ط٢، ١٩٨٦. ص ص ٢٤-٤٢.

- Shulman, L. S.; *Knowledge and Teaching, Foundation of the New Reform*. ***Harvard Educational Review***. Massachusetts, Vol. 57, No. 1, Feb. 1987. P. 13.
- Bolster, A. S. JR.; *Toward a More Effective Model of Research on Teaching*. ***Harvard Educational Review***. Massachusetts, Vol. 53, No. 3, Aug. 1983. P. 245.

١- عبد الفتاح جلال: مقاييس إصلاح إعداد المعلمين وتدريبهم وإجراءات تطبيقها. مرجع سابق، ص ٥ وما بعدها.

و- تحديد وسائل وأساليب التقويم المناسبة.

ثانيا: الكفايات الخاصة بتنفيذ الدروس:

١- تهيئة البيئة الصفية المناسبة للعملية التعليمية.

٢- إثارة انتباه التلاميذ وحفزهم لعلمية التعلم.

٣- استخدام الطرق المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة.

٤- التعرف على استجابات الطلاب للمواقف التعليمية.

٥- تعديل خطة الدرس وفق متطلبات الموقف التعليمي.

٦- تحقيق التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب على الرغم مما بينهم من اختلاف في مستويات الذكا وفي القدرات، وكيفية التعامل مع المتفوقين والمعاقين وذوي الحاجات الخاصة.

٧- استخدام الوسائط التعليمية المناسبة للموقف التعليمي في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة.

٨- تنظيم الأنشطة التعليمية، وتوزيع مسئوليات القيام بها بين الطلاب.

٩- ضبط الفصل وإدارته لتهيئة المناخ المناسب لعملية التعلم.

١٠- استخدام أساليب التقويم المختلفة في مراحل الدرس المختلفة.

١١- الحفاظ على مستوى الدافعية لدى الطلاب طوال الدرس.

١٢- استخدام أساليب التوجيه العلمي للطلاب.

١٣- تدريب الطلاب على استخدام أساليب التعلم الذاتي والتقويم الذاتي.

ثالثا: الكفايات الخاصة بالتقويم والتطوير:

١- تقويم الأهداف التربوية والتعليمية.

٢- تقويم المحتوى والكتب الدراسية وإعداد أدواته وتطبيقها، واستخلاص النتائج.

٣- تقويم طرق التدريس، وإعداد الأدوات وتطبيقها، واستخلاص النتائج.

٤- تقويم الوسائط التعليمية، وإعداد الأدوات وتطبيقها، واستخلاص النتائج.

٥- تقويم الأنشطة التعليمية، وإعداد الأدوات وتطبيقها، واستخلاص النتائج.

٦- تقويم تحصيل الطلاب، وإعداد الاختبارات وتطبيقها، واستخلاص النتائج.

٧- تقويم سلوك التلاميذ وشخصياتهم ونموهم، وإعداد الأدوات وتطبيقها، واستخلاص النتائج.

٨- تقويم المعلم لأدائه وتنمية قدراته الأكاديمية والمهنية.

٩- استخدام نتائج تقويم جميع العناصر في تطوير المناهج والمواد التعليمية بصفة خاصة والعملية التعليمية بصورة عامة.

رابعاً: الكفايات الخاصة بعلاقة المعلم مع الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية وإدارة المدرسة:

١- تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب.

٢- التعاون مع بقية المعلمين في الصفوف التي يقوم بالتدريس فيها.

٣- التعاون مع بقية أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة.

٤- التعاون مع هيئة التدريس في القيام بالأنشطة اللاصفية.

٥- التعاون مع إدارة المدرسة لتحقيق أكبر عائد من العملية التعليمية.

خامساً: الكفايات الخاصة بدور المعلم في البيئة والمجتمع:

١- التعاون مع أولياء الأمور.

٢- التعاون مع الإدارة المدرسية والتعليمية.

٣- الإسهام في خدمة البيئة وتنميتها، والتعاون مع مؤسسات المجتمع وأجهزته.

ويسبق هذه الكفايات، ويتكامل معها الكفايات الخاصة بإتقان مادة التخصص التي يقوم بتدريسها، وكذلك الكفايات الخاصة بفهم ثقافة المجتمع وما تشتمل عليه من ثوابت ومتغيرات، ودور مجتمعه ووطنه في النظام العالمي.

إعداد المعلم على أساس الكفايات وعلاقته بمدخل النظم:

يعتقد أصحاب حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات أن حركتهم هى أقرب فلسفات الإعداد إلى مفهوم النظام ومدخل النظم. فالإعداد على أساس التحديد المسبق لكفايات المعلم يتسم بمجموعتين من السمات المتكاملة والمتناسقة في سياق تنظيمي منطقي يطابق سمات مفهوم النظام على النحو التالي:

١- من حيث صياغة الأهداف وتحديدها:

فالأهداف التعليمية لإعداد المعلم على أساس الكفايات محددة سلفاً بشكل واضح، ومصاغة بطريقة إجرائية، والكفايات ذاتها مشتقة من تحليل إجرائي دقيق للأدوار والأداءات التي يقوم بها المعلم[١].

١- أحمد الخطيب: "بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم". المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية. بيروت ٢٠-٢٥ فبراير ١٩٧٨.

كما أن اشتراك المعلم في عمليات تحديد الأهداف، أو على الأقل علمه بها، يجعل من المتوقع أن يسهل امتلاكه للكفايات اللازمة وتطبيقها بمستوى مرضٍ من الأداء[١]، وهو ما يضمن للمنظومة التعليمية ككل أداء أفضل ومخرجات أفضل.

٢- من حيث القابلية للتقويم والتغذية الراجعة:

فحركة إعداد المعلم على أساس الكفايات هي في جوهرها فلسفة قائمة على مفهوم التقويم ومعاييره، لأن تحديد الكفايات من خلال تحليل الأداءات والأدوار إلى عناصرها الأولية، إنما يتضمن بشكل أو بآخر تحديداً للمعايير التقويمية التي يمكن في ضوئها الحكم على أداء المعلم وتمكنه من تلك المهارات من عدمه.

ويقول "جونسون" في معرض حديثه عن التربية القائمة على الكفايات، محاولاً إظهار ما تتميز به هذه التربية عن التربية التقليدية، أن التأكيد على الكفايات التعليمية كأساس لإعداد المعلم يتميز بما يلي:

- أن قدرة الطالب المعلم على تأدية العمل الذي يعد له بكفاءة وفعالية هي المؤشر الرئيسي على نجاحه، وليس فقط مدى معرفته بالموضوعات المختلفة، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه، ولا حتى درجاته التي حصل عليها في الامتحانات النظرية.
- أن التربية القائمة على الكفايات تدفع المعلم إلى التنافس مع ذاته أولاً، قبل أن يتنافس مع أقرانه، وهو ما يؤدي إلى العمل الجاد والدءوب لتحقيق النجاح في العمل[٢].
- أن هذا الاتجاه في إعداد المعلم إنما ينمي مهارات التقويم الذاتي، مما يتيح للمعلمين تحديد حاجاتهم التدريبية ويساعد على تطوير نظم الإعداد وبرامجه بشكل دائم لتلبية تلك الحاجات[٣].

1- Inglis, Jean D.; ***Field Based Education: Emerging Relationships***. The University of Toledo, Ohio, The College of Education. 1972. P. 8.

2- Johnson, Charles E.; ***Competency-Based and Common Teacher Education Programs Compared***. University of Georgia< college of Education, CBTE Center, 1972. PP. 7-10.

٣ – لطفي سوريال: تنمية كفايات التربية المستديمة لدى المعلم العربي في إطار استراتيجية تطوير التربية العربية. الحلقة الدراسية لمتطلبات استراتيجية التربية العربية في إعداد المعلم العربي. مسقط. سلطنة عمان. ٢٤ فبراير – ١ مارس ١٩٧٩. ص ١٠.

وهكذا، فإن منظومة إعداد المعلم، بوصفها إحدى المنظومات الفرعية للنظام التعليمي ككل، تصبح أكثر تحديداً وإجرائية إذا اقترنت بفلسفة الإعداد على أساس الكفايات، كما تصبح أكثر قابلية للتقويم المستمر والتغذية الراجعة.

وتحليل النظم بوصفها مدخلاً منهجياً تعتمد عليه الدراسة في معالجة موضوعها – وهو إعداد معلم التعليم العام في مصر ودولتي المقارنة – يقتضي تناول عناصر منظومة الإعداد بشكل تفصيلي، كما يقتضي – قبل ذلك – تناول مفهوم النظام ذاته، والنظر في مدى انطباقه كمفهوم نظري على عمليات الإعداد كما هي في واقع العمل المارس فعلاً.

مفهوم النظام *System*:

اختلف المهتمون بالنظام في تحديد سماته المميزة لتعدد التعريفات المحددة له. فيقول "سميث" إنه "إذا أردنا تعريف النظام، فعلينا أن نعرّف عناصره، والطرق التي تتفاعل بها هذه العناصر، وعلينا أن نعترف بأننا لا نستطيع تغيير العناصر دون تغيير النظام نفسه"[١].

ويقول جابر عبد الحميد جابر وطاهر محمد عبد الرازق أن النظام "تجميع لعناصر أو وحدات تتحد في شكل أو آخر من أشكال التفاعل المنظم أو الاعتماد المتبادل"[٢].

كما يعرّفه محمد منير مرسي بأنه "مجموعة من العلاقات المرتبطة والأجزاء المتصلة ومتعلقاتها في تفاعل متبادل وتتحد في اتجاهاتها نحو هدف واحد"[٣].

أما "والتربكلي" فيعرّفه بأنه "مركب من العناصر أو المكونات المرتبطة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة بشبكة من العلاقات السببية، بحيث إن كل مكون يرتبط بعددٍ من المكونات الأخرى بطريقة ثابتة أو أكثر، ولفترة محددة من الزمن"، كما يضيف: "إن المكونات قد تكون بسيطة وثابتة، أو معقدة ومتغيرة، أما العلاقات بين المكونات فقد تكون علاقات خطية أو علاقات شبكية، ويعتقد بأن مكونات النظام الآلية بسيطة، حيث إن علاقاتها محددة مع بعضها بعضاً وثابتة، بعكس النظم الحيوية، والنظم الاجتماعية التي لا تكون علاقاتها محددة وخطية، بل تكون علاقاتها سببية ومتغيرة"[٤].

1- Smith, R. G.; ***The Design of Instructional Systems***. Alexandria, George Washington University, November 1966. P. 6.

٢- جابر عبد الحميد وطاهر محمد عبد الرازق: ***أسلوب النظم بين التعليم والتعلم***. القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨. ص ٣٨٢.

٣- محمد منير مرسي: ***الإدارة التعليمية – أصولها وتطبيقاتها***. ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧. ص ١٧٩.

4- Buckely, Walter; ***Sociology and Modern Systems Theory***. Englewwod Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1967. PP. 41-46.

ومن تحليل هذه التعريفات – وتعريفات أخرى عديدة – قام توفيق مرعي[١] بصياغة التعريف التالي: "النظام هو الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعه نشاطاً هادفاً، وتكون له سمات مميزة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني، ويكون مفتوحاً يسمح بدخول المعلومات أو الأفكار أو الموارد إليه، ويكون ضمن حدود، وله مدخلات ومخرجات".

السمات المميزة للنظام:

١- كل نظام في الكون هو عنصر في نظام أكبر منه، ويشكل كل عنصر فيه نظاماً فرعياً. فالتربية نظام، وهى إحدى عناصر نظام الثقافة الذي يمكن اعتباره نظاماً أكبر، وتتكون التربية كنظام من عدد من العناصر، وكل عنصر هو نظام فرعي، مثل نظام تطوير المناهج، ونظام التعليم، ونظام إعداد المعلم وغيرها[٢].

٢- للنظام حدود تميزه عن البيئة المحيطة به، ولا يؤخذ النظام إلاّ ضمن هذه الحدود التي تحوي عناصر النظام والعلاقات الشبكية بينها. وتعرف حدود النظام إجرائياً بأنها الخط الذي يكون دائرة مغلقة حول عناصر النظام التي تحدث بينها العمليات والتغيرات، وتتحول فيها المدخلات إلى مخرجات[٣].

٣- تترابط عناصر النظام وتتكامل، ولذا لا تدرس العناصر في النظام إلاّ في إطار الكل المركب الذي ينتمي إليه، ولا يجوز أن يدرس كل عنصر بمعزل عن العناصر الأخرى.

٤- يشتمل النظام على مدخلات، والمدخلات هى مصادر النظام، ومن عناصر البيئة، ويمكن ضبطها، وتدخل النظام، وتساعد على استمرار التفاعلات فيه، وذلك لتحقيق أهدافه، وتكون المدخلات بأشكال مختلفة، ومن أهم أشكالها: الطاقة، والموارد، والمعلومات. ولولا المدخلات لأصابت النظام ظاهرة الاضمحلال أو الموت. ويزيد أثر المدخلات كلما ازداد النظام تنظيماً وكان مكتمل الشروط. ومن ذلك يتبين أن مدخلات النظم المغلقة تكون مرة واحدة، أما مدخلات النظم المفتوحة فتكون مستمرة[٤].

١- توفيق مرعي: الكفايات التعليمية في ضوء النظم. مرجع سابق. ص ص ٦٥-٧٠.

٢- طاهر محمد عبد الرازق: "أسلوب النظم في التربية وتطبيقه على تطوير طرق التدريس". في: ***مجلة التربية الجديدة***. العدد السادس، السنة الثانية، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية. أغسطس ١٩٧٥. ص ص ٢٧-٣٠.

3- Stufflebeam, Daniel I.; ***Educational Evaluation and Decision Making***. Itsaca, Ilinois, F. E Peacock Publishers, Inc., 1971.

٤- طاهر محمد عبد الرازق: أسلوب النظم في التربية وتطبيقه على طرق التدريس. مرجع سابق. ص ٢٨.

٥- للنظام مخرجات، وهى أهداف النظام أو نتاجه. وأهداف النظم الميكانيكية تكون سهلة التحديد وملاحظة وسهلة القياس، بعكس أهداف النظم الإنسانية، وأن مخرجات نظام ما، تصلح مدخلات لنظام آخر وهكذا. ومن أجل أن يكون تطبيق النظام سليماً، فلابد أن تكون المدخلات مساوية للمخرجات، وإذا كان ذلك يبدو صعباً للوهلة الأولى، إلاّ أن المعايير العلمية التي يستخدمها النظام هى التي تمكننا من القياس والتقويم، وتساعدنا في ضبط حساباتنا لكل من المدخلات والمخرجات والعمليات[١].

٦- تكون النظم عبارة عن محولات، لأن النظام تتم فيه عملية تحويل المدخلات إلى مخرجات، وتتوقف طبيعة المخرجات على نوعية المدخلات، وبهذا تختلف النظم بعضها عن بعض[٢].

من هذه التعريفات، وهذا التحليل لسمات النظام وعناصره نظرياً، يمكن القول بأن عملية إعداد المعلم في مجتمع ما، وفقاً لخصائص تنظيمية، ومنطلقات فكرية واضحة، يعد حالة من حالات النظم تندرج تحت هذا المفهوم وينطبق عليها، شريطة أن تتسم العملية بالتخطيط والتنظيم والعقلانية.

إعداد المعلم من منظور مدخل النظم:

وعلى ما سبق فإن عناصر إعداد المعلم وجوانب ذلك الإعداد ونتائجه، هى في تحليلها البسيط عناصر مترابطة لمنظومة متكاملة يؤدي كل جزء منها وظيفة محددة في إطار التنظيم الكلي وحركته الديناميكية من أجل تحقيق أهدافه.

١- الأهداف:

وأول ما يطالعنا به تحليل نظم إعداد المعلم هو ذلك العنصر المتصل بالأهداف. فالنظم التعليمية – كما سبق ذكره في بداية الفصل – تتبع النظام المجتمعي في حركة نموه وتطوره، بحيث تتواكب دائماً حركات التغير الاجتماعي مع حركات الإصلاح والتطوير التربوي والتعليمي، وتتلازم التغيرات الحادثة في بنية النظام التعليمي ومنظوماته الفرعية وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف[٣].

١- محمد منير مرسي. مرجع سابق. ص ١٧٩.

٢- طاهر محمد عبد الرازق: أسلوب النظم في التربية وتطبيقه على طرق التدريس. مرجع سابق. ص ص ٢٧-٣٠.

3- Davis, I. K. ***Competency Based Learning, Technology, Management and Design***, McGrew-Hill, New York, 1973.

والوظيفة الأساسية لتحديد الهدف التربوي هى تحديد الاتجاه الغالب على البرامج التعليمية وفلسفتها، وهى خطوة نحو ترجمة حاجات المجتمع وقيمه، وحاجات الأفراد وقيمهم في برنامج تعليمي[١].

وتعد أهداف نظم إعداد المعلم ترجمة عملية لأهداف النظام التربوي ككل، حيث يمكن اشتقاقها منه لأنها تتعلق – في حقيقتها – بجزء من أجزائه الأساسية، ألا وهو "المعلم" وهو ما ينبغي أن يتم وفقاً لأسس عامة هى:

١- أن تحقق الترابط الافقي والرأسي:

فمن الضروري عند صياغة هدف برنامج ما أن تكون هذه الصياغة محققة للترابط الأفقي بين أهداف المقررات التي يتكون منها محتوى البرنامج، وكذلك الترابط الرأسي بين أهداف هذه المقررات وهدف البرنامج الذي تتبعه وكلاهما يترابط مع الهدف العام لنظام الإعداد.

٢- أن تحقق التوازن بين برامج الإعداد:

والتوازن له بُعدان الأول يعني باشتمال الأهداف على أهداف تتصل بجوانب التعليم الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والانفعالية)، والثاني يتصل بأي قدر من العناية نرغب في أن نعطي هذا الجانب عن ذلك الآخر، في كليات التربية الرياضية مثلاً يأخذ الجانب المهاري والنفسحركي تركيزاً أعلى في ملاحظة الهدف وأدائه، وطبقاً لفلسفة التعليم الأساسي فإن التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية يتطلب ذلك في صياغة أهداف برامج الإعداد، كذلك يتضمن التوازن ضرورة العناية بالمستويات التعليمية العليا في كل جانب من جوانب هذه الأهداف مع عنايتها بالمستويات التعليمية الدنيا. "إن الأهداف التعليمية تتضمن بعضاً من المعطيات التعليمية التي يمكن اعتبارها ضرورات دنيا، وأخرى تشجع على تحسين وتنمية المتعلم وهى الضرورات العليا"[٢].

٣- أن تعنى الاهداف بالبعد المستقبلي:

الأهداف بطبيعتها تتصل بأمر يرجى تحقيقه مستقبلاً، فمن الضروري في صياغة الأهداف أن تركز على إعداد معلم قادر على القيام بدور قيادي، وتقديم السبل التي من شأنها المساهمة في زيادة فهم

١- يحيى عزام وجابر عبد الحميد: ***المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها***. القاهرة، ١٩٨٧. ص ١٢٣.

٢- محمد رضا بغدادي: ***الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق***. القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣. ص ٧٣.

الطبيعة المتغيرة للنظم التعليمية ومواكبة نتائج البحوث والتجديدات التربوية القادمة[١]، وإنماء الرؤية المستقبلية لديه.

٤- أن ترتبط الأهداف بتنمية الكفايات:

وهذا الارتباط بين صياغة الهدف وتنمية الكفايات يعني في التحليل النهائي التركيز على الأداء الفعلي الظاهر للمعلم.

لذلك يلزم أن تسعى هذه الأهداف لتنمية هذه الكفايات ويعني ضرورة إعادة التقويم المستمر لهذه الأهداف ومدى تحققها، على أن تكون هناك قائمة من الكفايات التي تمثل التصور النهائي لما يجب أن يكون عليه المعلم. وهذه القائمة يمكن صياغتها وفق معطيات كل بيئة، كما يمكن تعديلها باستمرار وفق معطيات التنفيذ (التغذية الراجعة).

٢- نظم القبول (نوعية المدخلات وحجمها):

والعنصر الثاني من عناصر نظام إعداد المعلم، هو تلك المنظومة الفرعية المتعلقة بحجم مدخلات النظام ونوعيتها، ألا وهي منظومة القبول.

ويقصد بنظام القبول مجموعة المتطلبات والشروط والمؤهلات الواجب توافرها كشرط للالتحاق ببرنامج تعليمي ما، وتهدف هذه المتطلبات التعليمية إلى اختيار وقبول أفضل العناصر المتقدمة للالتحاق بهذا البرنامج بالأعداد المطلوبة.

وتسود دول العالم اتجاهات شتى حول نظم القبول بالتعليم العالي عامة، وكليات التربية بصفة خاصة، وفيما يلي بعض النماذج الرئيسية السائدة في القبول[٢]:

١- النموذج التقليدي:

أ- القبول حسب المؤهل والشهادة الدراسية. وفي هذا النظام يقتضي حصول المتقدم على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.

ب- الانتقاء عن طريق اللجان المتخصصة. وفي هذا النظام يخضع المتقدم لعملية الانتقاء من قبل لجان معينة.

١- فايز مراد مينا ورشدي لبيب: استراتيجيات التفاعل بين إعداد المعلم والتجديدات التربوية في المدرسة في مصر. في مجموعة بحوث ومقالات في التربية. القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٣. ص ١٠٠.

٢- عبد الله بويطانه وهدى معوض: "الاتجاهات السائدة في العالم لسياسة الالتحاق بالتعليم العالي". في: *المجلة العربية للتربية*. المجلد الرابع، العدد الأول، مارس ١٩٨٤. ص ص ١٢٨-١٣٨.

٢- النموذج الانتقائي:

أ- نظام للقبول بعد فترة زمنية. وفي هذا النظام - فضلاً عن حصول المتقدم على شهادة الثانوية العامة - فهناك فترة زمنية معينة تؤخذ في الاعتبار عند القبول يسمح بعدها للمتقدم الحصول على مكان في الجامعة.

ب- الانتقاء على أساس اختبارات القبول. وتركز على المعايير التي تهتم بنوعية المدخلات للالتحاق بكليات جامعية ضماناً لتحقيق مستويات مهنية عالية.

٣- نموذج الباب المفتوح:

وقد تم استحداث هذا النظام ليلائم الأشخاص ذوي الخبرات الوظيفية والذين لا يرغبون في الالتحاق ببرامج أكاديمية تقليدية، ويدخل هذا النموذج في إطار التعليم مدى الحياة، ويقدم مقررات تتميز بالشمولية.

ولتحقيق أهداف كليات إعداد المعلم في الحصول على نوعيات معينة من المعلمين وبأعداد تحقق احتياجات السكان التعليمية، فقد أوردت الكتابات التربوية المتخصصة عدداً من البنود الواجب توافرها في نظام القبول نشير إلى عدد منها كما يلي[١]:

١- ضرورة توفير قاعدة عريضة من الأفراد يمكن الانتقاء منها للنوعيات اللازمة والأعداد المطلوبة، وهذا يقتضي ضرورة التحديد المبدئي للعناصر الواجب أن تنخرط في المهنة.

٢- ضرورة ربط القبول في كليات الإعداد بالحاجات التعليمية الجغرافية للسكان.

٣- مراعاة كل من البعد القومي والبعد الخاص لكل كلية في شروط القبول.

وفيما يتصل بالمحافظة على البعد القومي لمهنة التعليم، فإن ذلك يقتضي أن يكون هناك توحيد لبعض شروط القبول الأساسية في الطلاب المتقدمين للإعداد، مثل:

- التأهيل السابق على الإعداد. حيث يحدد المؤهلات التي تقبل بها كليات الإعداد والمستوى العلمي للطلاب المتقدمين.

- اللياقة البدنية والنفسية والسن. حيث تحدد المواصفات البدنية اللازم توافرها وضرورة خلوه من الإعاقات البدنية الظاهرة، وضرورة توافر أسلوب الإلقاء الجيد، فضلاً عن تمتعه بصفات نفسية سوية.

١- جلبرت دي لاندشير: "اختيار المدرسين". في: ***مجلة مستقبل التربية***. اليونسكو، العدد ٢، ١٩٨٠. ص ٨٧.

- مراعاة إمكانات كل كلية. إذ يتوقف على حجم ومستوى الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بكليات الإعداد عدد المقبولين فيها، وفق المعايير المتعارف عليها (طالب/إمكانات مادية وبشرية) ومن شأن مراعاة هذه المعايير الارتفاع بمستوى الإعداد للمعلم.

٤- ضرورة اجتياز المتقدم لبطارية من الاختبارات تصمم في ضوء الكفايات المطلوبة في خريج نظام إعداد المعلم. إذ يجب الربط دائماً بين مدخلات النظام ومخرجاته، فعلى أساس ما يتوافر للمدخلات من كفاية، يتحدد مستوى الإعداد والمخرجات.

٥- مراعاة التعاون الوثيق بين الجهات ذات العلاقة. نظراً لأن نظام إعداد المعلم يعد نظاماً فرعياً من النظام الاجتماعي الأكبر وهو يعمل لتحقيق أهداف مجتمعية ووفق قيود وفرص اجتماعية تحدد له أهدافه وموارده، فإن صياغة شروط القبول تتطلب "مراعاة العوامل المؤثرة في عرض وطلب المعلمين، وتحدد المواصفات والشروط التي تتوافر في نظام القبول، كما يجب تحديد القياسات التي تتضمن إيجاد توازن بين عرض وطلب المعلمين في المجتمع"[1].

وخلاصة القول، فإن وضع نظام للقبول بكليات التربية ينبغي أن يقوم على عدد من الأسس لعل من أهمها:

١- **وجود آلية تتولى وضع معايير القبول** وتحديد أعداد المقبولين ومستوى إعدادهم ونوعيات تخصصاتهم على المستوى القومي.

ففي الولايات المتحدة يوجد المجلس القومي لتقويم إعداد المعلم[2] يتولى وضع المعايير التي في ضوئها يتم تقويم مؤسسات الإعداد المهني للمعلم والاعتراف بالشهادات التي تمنحها وبما تقدمه من برامج للإعداد.

ويتم قبول الطلاب في هذه المؤسسات بناءً على تقويم المهارات الأساسية المطلوبة لمهنة التعليم من خلال استخدام اختبارات مقننة أو أي مقاييس مناسبة أخرى تطبق عليهم قبل التحاقهم بها. كما يقوم المجلس أيضاً بفحص ومراجعة قواعد القبول في مؤسسات إعداد المعلم وتقويم اختباراتها على نحو يؤدي إلى تحسين وتجويد عمليات القبول فيها. وإذا كانت آليات سوق العمل تفرض نفسها على كل المعايير التي تم وضعها واعتمادها من قبل المجلس، فإن المجلس من منطلق حرصه على الحفاظ على كفاية

1- Raymond, F. Lyons; ***The Fundamentals of Educational Planning Requirements and Supply of Teachers***. Paris, IIEP, Unesco, 1977. P. 2.

2- The National Council for Accreditation of Teacher Education.

المعلمين فإنه يقوم بمراجعة هذه القواعد ويتخذ من الإجراءات ما يضمن بها توسيع قاعدة المتقدمين لكليات التربية حتى يتيح الفرصة للكليات لاختيار أفضلهم[١].

وفي المملكة المتحدة يتم وضع معايير وقواعد قبول الطلاب بكليات التربية، وكذلك مراجعة كل المقررات التي تدرس بهذه الكليات في ضوء الشروط التي تضعها وزارة التربية والمجلس الاستشاري لإعداد المعلمين[٢].

٢- القبول في كليات التربية يخضع دائماً للعرض والطلب: فقد تكون مهنة التدريس عرضة - كغيرها من المهن - لتقلبات سوق العمل، حيث إن التوسع في التعليم يولّد الحاجة إلى أعداد كبيرة من المعلمين مما يزيد الطلب عليهم، وبالعكس مما يؤثر بالتالي على معايير الطلاب وقبولهم في كليات التربية، فكلما قل الطلب على المعلمين كلما ارتفع مستوى معايير الاختيار والقبول، وازدادت صعوبة الاختبارات[٣]. ففي السبعينيات وأوائل الثمانينيات شهد العالم توسعاً كبيراً في التعليم العالي والجامعي أدى إلى زيادة أعداد خريجي كليات التربية. وعندما تراجع هذا المد في الثمانينيات والتسعينيات بدأ عدد الخريجين من كليات التربية في التراجع، بل قل الإقبال عليها بصورة واضحة.

ومن هنا فإن نظام القبول بكليات التربية يتأثر بالعرض والطلب على مهنة التعليم الذي هو بدوره يتأثر بالظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع في فترة تاريخية معينة كما يخضع للتغيرات الديموجرافية والسكانية ورغبات واختيارات الطلاب وجاذبية مهنة التدريس في معايير وقواعد القبول[٤].

٣- برامج الإعداد وجوانبه:

والعنصر الثالث من عناصر نظام إعداد المعلم، هو مجموعة البرامج المعدة سلفاً لإعداد النوعيات والمستويات المطلوبة من المعلمين، والتي تتخذ في التراث التربوي صيغتين أساسيتين: الصيغة التكاملية، والصيغة التتابعية.

1- Advisory Council for the Supply and Education of Teacher (ACSET).

٢- عبد الفتاح جلال وآخرون: تخطيط سياسة القبول بكليات التربية في ضوء الاحتياجات الفعلية للمجتمع. مرجع سابق. ص ٣١.

3- Dwayne, Ward; *Labour Market Adjustments in Elementary and Secondary Teaching: the Reaction to the Teacher Surplus*. In: ***Teacher College Record***. Vol. 77, No. 2, Decmber 1975. PP. 189-190.

4- Ibid. P. 191.

وقبل أن نتعرض لمكونات برامج الإعداد، ينبغي أولاً أن نستعرض الأسس التي ينبني عليها تلك البرامج، والتي يتصل بعضها بالفلسفة التربوية، بينما يتصل بعضها الآخر بالممارسة الفعلية لها، وما ينشأ عن تلك الممارسة من عمليات تقويمية تستهدف التطوير في إطار مفهوم "التغذية الراجعة".

١- والأساس الأول لبناء وتطوير برامج الإعداد هو توافر مجموعة القيم الفلسفية التربوية الموجهة، إذ يتطلب وضع برامج الإعداد أن يكون هناك إطار عام يحكم أهداف ومحتوى تلك البرامج، ويستهدف معالجة الظروف والعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية الحاكمة، والتعامل معها، ومع ما يلازمها من مشكلات، أو ما ينتج عنها من مطالب واحتياجات تعليمية.

وتشير العديد من الدراسات التربوية، إلى أن غياب الفلسفة التربوية الواضحة المحددة، يعد العامل الأول وراء تخبط جهود الإصلاح التعليمي في كثير من دول العالم النامي، وما يتضمنه ذلك - بالضرورة - من تخبط في نظم إعداد المعلمين بها وبرامج ذلك الإعداد.

٢- والأساس الثاني هو الاستناد إلى الدراسات والبحوث وتوظيف نتائجها في إجراء التطوير المستمر في البرامج، وكذلك التجريب التربوي بحيث لا يتم تعميم تطبيق نظرية ما قبل التأكد من نجاحها على نطاق تجريبي أولاً، وذلك حتى يكون هناك نوع من الاستقرار النسبي للبرامج وتحقيق النتائج المرجوة.

٣- الأساس الثالث: القابلية للتطوير المستمر للبرامج حتى تلاحق آخر ما توصل إليه العلم والاتجاهات المعاصرة من جانب، ولمواجهة حاجات ومطالب الأفراد والمجتمع من جانب آخر، وذلك بتوفير قدر كبير من المرونة في البرامج، بحيث تترك لكل طالب حرية اختيار المقررات التي تتفق مع ميوله وقدراته وتفتح أمامه آفاقاً جديدة من التخصصات الحديثة[١].

لذا فإن تصميم برامج الإعداد لابد أن يتضمن ما يعرف بالتغذية الراجعة، والتي من شأنها أن تعطي مؤشرات حول مدى ملاءمة هذه البرامج لاحتياجات الطالب المعلم واحتياجات البيئة والمجتمع.

٤- والأساس الرابع هو أهمية تكامل برامج الإعداد فيما بينها. فمن الضروري النظر لبرامج الإعداد نظرة تكاملية باعتبارها مكونات لجوانب منظومة واحدة، كل برنامج فيها موظف لخدمة البرامج الأخرى. وهذه النظرة المنظومية تقتضي علي سبيل المثال تطويع جانب الإعداد التربوي ليلائم طبيعة التخصص العلمي الذي يعد المعلم لتدريسه، وأن يتم تمهين الإعداد الأكاديمي لكي تنمي قدرة الطالب على توجيه تدريبه للمواد التي تخصص فيها لتحقيق أهدافها التعليمية والتربوية، وهذا يعني ضرورة أن تترابط

١- المجالس القومية المتخصصة: ***هياكل وأنماط التعليم الجامعي وتطور التعليم الجامعي في مصر***. سلسلة مصر حتى سنة ٢٠٠٠ رقم ٦، القاهرة، ١٩٨٠. ص ١٣٨.

الأهداف مع المضمون وأساليب الإعداد والتقويم في دائرة واحدة تتفاعل عناصرها مع بعضها وتتصاعد حلزونياً إلى أعلى عن طريق التغذية الراجعة التي توفرها عمليات التقويم المستمر[١].

٥- أما الأساس الخامس فهو شمولية برامج الإعداد. أن يحتوى البرنامج على الأهداف التعليمية (من ناتج تحليل الأدوار الوظيفية للمعلم) وأن تصاغ كلها في صورتها السلوكية لكل جوانب الإعداد. أما الأهداف فتساعد المعلم على فهم التلاميذ وعلى فهمه لذاته وعلى أن ينمي علاقات إنسانية سليمة بين الأفراد داخل مجتمع المدرسة وخارجه، "الأهداف التي تكسبه الكفايات والمهارات والقدرات والمعلومات التي تكفل له القيام بدوره داخل الفصل وخارجه، وأن يفهم طبيعة عملية التعليم وطبيعة المتعلم نفسه، وطرق تدريس مواده. الأهداف التي تساعده على فهم عملية الاتصال ووسائل الاتصال. الأهداف التي تكسبه مهارات وطرق وأساليب تقويم طلابه وتقويم نفسه. الأهداف التي تساعده على التمكن من مواد تخصصه. الأهداف التي تجعله واسع المعرفة ملماً بالثقافة التي يعمل في إطارها"[٢].

٦- الأساس السادس هو أن تبنى على الكفايات المرغوبة. فكما سبق أن ذكرنا، تعرف الكفاية بأنها "مجموع الاتجاهات، وعمليات الفهم، والمهارات، وأنواع السلوك، التي من شأنها أن تيسر النمو العقلي والاجتماعي، والعاطفي، والجسمي لدى التلاميذ"[٣]. ويعرف برامج الإعداد القائم على الكفايات بأنه "البرنامج الذي من شأنه أن يكسب المعلمين مجموعة من الكفايات التي يفترض ضرورة توافرها فيهم لتحقيق أنماط التعلم المرغوبة، والتمكن في التدريس، الذي يعني قدرة المعلم على أن يفعل شيئاً وأن هذا الفعل الأدائي يعني أن المعلم قد بلغ في أدائه درجة من المهارة والجودة ترفع من شأن هذا الفعل، وتصف فاعله بالجودة والكفاءة في الأداء"[٤].

٧- الأساس السابع، أن تعمل البرامج على تطوير الكفايات باستمرار. وذلك لأن تطوير وتحسين كفايات المعلم اتجاه حديث تأخذ به الدول المتقدمة، إذ أن هذا التطوير والتحسين في الكفايات بصفة مستمرة

١- فاروق فهمي: "إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات المصرية". ***المؤتمر القومي لتطوير التعليم***. القاهرة، يوليو ١٩٨٧، المجلس الأعلى للجامعات، ١٩٨٨. ص ١.

٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ***الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي***. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣. ص ٣٥.

3- Cooper, J. M. & Aweber, W.; ***A Competency-Based Teacher Education. A System Approach Design***. Book 2, Berkeley Mc Cutchan Pub. Co., 1973.

٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي. مرجع سابق. ص ١٣٦.

تمكن المعلم من أداء أدواره والاضطلاع بمسئولياته المتجددة[1]. فالحياة الاجتماعية تتشابك يوماً بعد يوم، وتظهر باستمرار مشكلات تعليمية وتربوية نتيجة لذلك التشابك، وتنشأ أدوار جديدة تحتاج لقدرات وكفايات جديدة، من هنا وجب أن تكون برامج الإعداد تتضمن محفزات لنشاط التعليم.

٨- الأساس الثامن، أن تراعي تنوع البيئات التي يعد لها المعلم. فتعدد البيئات التي يعد لها المعلم توجب ألا تكون برامج إعداد المعلم نسخة متكررة في الأماكن والبيئات المختلفة، بل لابد أن تخضع هذه البرامج لظروف كل بيئة وخصائصها بما يضمن خدمة هذه البيئة والارتقاء بها وتنميتها. فعن طريق وجود علاقات تفاعلية بين برامج الإعداد وبيئاتها تتحقق مخرجات تعليمية ملائمة للوفاء بالحاجات البيئية التي تساند هذه البرامج بأفضل ما لديها من إمكانات مادية وبشرية.

٤- مكونات برامج الإعداد:

على الرغم من أن محتوى برامج إعداد المعلمين قد يختلف من حيث المكونات من برنامج إلى آخر، فهناك عناصر أساسية تشترك فيها برامج إعداد المعلمين. فأي برنامج لإعداد المعلمين يتكون من مكونات رئيسية ثلاثة: (إعداد ثقافي، إعداد تخصصي، إعداد مهني). يتم تضمينها لعدد من المقررات الدراسية ويتم توزيعها على فصول وسنوات الدراسة بساعات محددة خلال مرحلة الإعداد.

- الإعداد الثقافي:

وهو ضروري لكل معلم بحكم كونه مربياً. ويضم المقررات الدراسية التي يجب أن يتعلمها كل طالب معلم بشكل غير متعمق. ويمكن من خلال هذا الإعداد تقديم مقررات تتعلق بالمجتمع الذي يعيش فيه المعلم مثلاً وموقعه وعلاقته مع المجتمعات الأخرى، والتعاون المحلي والإقليمي والدولي، والعلاقات الاجتماعية ومفهوم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة وثقافة العدل والسلام والمساواة الدولية، وما إلى ذلك مما يسهم في تبصير الطالب المعلم بالثقافة المجتمعية. فكلما زادت الثقافة العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم.

الإعداد التخصصي:

ويضم المقررات الدراسية التي تمكن الطالب المعلم من المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها بعد التخرج، حيث أن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه. وقد يشتمل على مجالات المعرفة

1- California Department of Education; *Improving Teacher Preparation and Recuritment*. ***Final Report***. California, 1990. P. 32.

الإنسانية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية أو بعض منها ولكن بشكل متعمق، بحيث تساير التطور العلمي وثورة المعلومات والاتصالات وتواكب المستجدات في الميادين العلمية المختلفة.

الإعداد المهني:

ويضم مقررات يتعلمها الطالب المعلم تختلف من معهد لآخر، ومن بلد لآخر، ويظهر ذلك في حجم الخطة الزمنية من جهة، وفي عدد المقررات الدراسية التربوية ومسمياتها ومضمونها من جهة أخرى، إلاّ إن هناك إطاراً عاماً تندرج تحته هذه المقررات وهي دراسات ومقررات تربوية ونفسية، ودراسات نظرية، وتربية عملية[١].

وقد اختلف المتخصصون فيما تضمه المقررات التربوية فمنهم من يرى أنها تتضمن فلسفة التربية (مبادئ التربية)، تاريخ التربية، علم النفس التربوي، علم الاجتماع التربوي. بينما يرى آخرون أنها تتضمن: الأصول النفسية والفلسفية والاجتماعية للتربية، والتربية المقارنة، وتاريخ التربية، والتربية التجريبية[٢].

وتعد التربية العملية أهم جوانب الثقافة المهنية التي يتدرب الطالب المعلم من خلالها على المهام التربوية التي سيمارسها بعد تخرجه، إذ إنها مجموعة النشاطات التي يقوم بها الطلاب باحتكاكهم المباشر بالتلاميذ ليتدربوا ويكتسبوا المهارات اللازمة لمهنة التدريس[٣].

وقد أصدرت بعض المنظمات الدولية المعنية بالتربية – وهي على وجه التحديد: مكتب التربية الدولي، منظمة العمل الدولية باليونسكو، ومكتب التربية الأمريكي – ثلاث وثائق لتصنيفات علوم التربية المعنية بإعداد المعلم[٤]. وعلى أية حال فإن الثقافة المهنية لإعداد المعلم تشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه، وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم. وتشتمل أيضاً على طرائق التدريس وأهداف العلمية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع وشروط التعليم الجيد وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على إجادته لمهنته. ولذلك فدراسة علم النفس التربوي والاجتماعي وسيكولوجية النمو وأصول التربية وفلسفتها وطرائق التدريس والتربية المقارنة كلها ضرورية ولازمة للمعلم.

١- محمد سيف الدين فهمي: المنهج في التربية المقارنة. مرجع سابق. ص ص ٢٥٤-٢٥٥.

٢- المرجع السابق، ص ٢٥٤.

٣- جوزي جيمنو، ريكاردو ايبانيز: ***إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية. دراسة مقارنة عالمية***. ترجمة: عمر الشيخ، سامي خصاونة. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ١٩٨٦. ص ص ٥٩ -٦٧.

٤- المرجع السابق. ص ص ٤٦-٥٧.

نماذج من برامج الإعداد:

وهناك نماذج عديدة لبرامج إعداد المعلمين على الصعيدين العالمي والعربي، نذكر منها ما يلي:

النموذج الأول: ويحدد فيه "سميث"[1] ثلاثة مكونات ترتكز عليها برامج إعداد المعلمين، وهي: الإعداد الثقافي، والإعداد التخصصي، والإعداد المهني.

ويمثل هذا النموذج ما يسمى ببرنامج السنة الخامسة، أو برنامج الماجستير في فن التعليم والمعروف في معظم الجامعات الكبيرة والمشهورة، وذلك بعد أن أصبحت هناك قناعة علمية بأن الحد الأدنى المطلوب في برامج إعداد المعلمين هو الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في مجال التخصص، بالإضافة إلى دبلوم أو ماجستير في فن التعليم.

فالإعداد المهني يبنى على حصول الطالب على بكالوريوس في الآداب، يتفرغ بعدها تفرغاً كاملاً لمدة عام يحصل بعدها على الماجستير في فن التعليم. ومن مكونات هذا البرنامج: (١) الإعداد الثقافي بنسبة ٢/٥، (٢) والإعداد التخصصي أيضاً بنسبة ٢/٥، (٣) أما الإعداد المهني فبنسبة ١/٥.

ويركز هذا البرنامج على تزويد المعلم بالمعرفة المتعمقة التي سيدرسها وعلى جانب الإعداد المهني، مع تفهم المعلم لمجموعة الأهداف التربوية والمحتوى وطرق التدريس وظروف التعلم، والقدرة على تحليل عملية التعليم والتدريس والقدرة على معرفة جوانب القياس والتقويم التربوي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عميد الأدب العربي طه حسين كان قد دعا في كتابه القيم "مستقبل الثقافة في مصر" عام ١٩٣٨ إلى اقتراح مشابه هو اشتراط حصول معلم الثانوي على درجة الماجستير كحد أدنى كما أن مدرس الجامعة يشترط حصوله على الدكتوراه كحد أدنى. لكنه عدل عن هذا الاقتراح إلى اقتراح آخر يرتفع فيه مستوى إعداد المعلم إلى مستوى عال على غرار نظام امتحان المسابقة لشهادة "الأجرجاسيون" في فرنسا.

النموذج الثاني: قدمه "هليارد"[2] والذي يعتبر فيه أن النظرية التربوية هي من أهم مكونات برامج إعداد المعلمين حيث يؤكد على تضمينها المكونات التالية: (١) الدراسات الأكاديمية (٢) التربية العملية (٣) الدراسات النظرية التربوية، بحيث تشتمل على طرق وأساليب التدريس والمناهج وعلم النفس التربوي والتاريخ الفلسفي والاجتماعي للتربية.

1- Smith, Elmer R.; ***Specialized Knowledge***. New York, Macmillan. 1983.

2- Hilliard, F. H. Theory and Practice in Teacher Education, Trends in Teacher Education. Op. Cit.

ويتم التركيز في هذا النموذج على الثقافة المهنية منذ البدايات الأولى للبرنامج. والميزة لهذا النوع من البرامج أن الطالب يتوفر أمامه فرصة لدمج الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة المهنية في كل متكامل. ويمتاز أيضاً بأن السنة الرابعة في هذا النمط من البرامج تكرس بكاملها تقريباً للثقافة المهنية. ومن مكونات هذا البرنامج: (١) الثقافة العامة بنسبة ١/٤ (٢) الثقافة التخصصية بنسبة ١/٤ (٣) والثقافة المهنية بنسبة ١/٢. ويركز هذا النموذج على إعداد الطلبة لمهنة التعليم في السنة الأولى والثانية.

النموذج الثالث: وقد عرضه "أندرو"[١] في ولاية كارولينا. ويمثل هذا النموذج للنمط الشائع في الجامعات الكبيرة متعددة الأهداف. وفي هذا النمط من البرامج لا تبدأ الدراسات المهنية إلاّ في السنة الثالثة وميزة هذا النمط أن جهداً قليلاً يتم بذله في مجال الدراسات المهنية لأعداد كبيرة من طلبة السنة الجامعية الأولى والثانية والذي يترتب عليه أن يأخذوا عدداً كبيراً من مقررات الثقافة العامة والتخصصية. ومن مكونات هذا النموذج: (١) الثقافة العامة بنسبة ١/٣ (٢) والثقافة التخصصية بنسبة ١/٣ (٣) والثقافة المهنية بنسبة ١/٣.

النموذج الرابع: وقد أكد فيه "هيناك"[٢] على المكونات التي تتضمنها برامج إعداد المعلمين: الثقافة العامة، والثقافة التكنولوجية، والثقافة المهنية.

ويركز هذا النموذج على أهمية تقديم مقررات تتصل بالتعليم التكنولوجي والتطورات العلمية.

النموذج الخامس: عرضه "الخطيب"[٣]، ويمثل برنامجاً متوازناً مدته خمس سنوات، وهذا النموذج قليل الوجود، وميزة هذا النوع من البرامج توفير إمكانية الدمج بمقررات الثقافة العامة والتخصصية والمهنية بشكل متكامل، والذي يتيح للطالب النمو المهني المركز. ومن مكونات هذا النموذج: (١) الثقافة العامة بنسبة ١/٣ (٢) الثقافة التخصصية بنسبة ١/٣ (٣) والثقافة المهنية بنسبة ١/٣.

ويقدم طاهر عبد الرازق[٤] نموذجاً يؤكد فيه على أهمية النمو المستمر لخبرات الطالب المعلم بمعدل منتظم ابتداءً من مرحلة الإعداد حتى إتمام المرحلة كلها، ومنحه أجازة تدريس. وتتلخص ملامح هذا البرنامج فيما يلي:

1- Andrew, Michael D.; ***Five Year Teacher Education. Education Program***. Colombia, South Carolina. 1986.

2- Henak, Richard (ed.); ***Elements and Structures for a Model Undergraduate Technology Teacher Education Program***. Reston. Council on Technology Teacher Education. 1991.

٣- أحمد الخطيب: ***اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين***. عمان. دار الفرقان. ١٩٨٦.

٤- طاهر عبد الرازق: ***اتجاهات حديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين***. القاهرة، كلية البنات جامعة عين شمس. ١٩٩٣.

١- يرتبط برنامج إعداد المعلم بالتعليم العام ارتباطاً تاماً.

٢- تركز المهارات والمعارف المهنية على المشكلات التعليمية.

٣- لابد من دراسات عبر ممرات ثقافية.

٤- توفير أساليب ميسرة لاستخدام أساليب جديدة في التدريس.

٥- التقييم المستمر للخبرات المكتسبة وللبرامج برمتها.

٦- الاستفادة من المصادر العلمية بالجامعة والمدارس في إطار من التعاون الكامل.

٧- إيجاد نظام موسع للمعلومات يسمح بتحليل المناهج على نحو شامل.

٨- وضع برامج نوعية لكل مرحلة تعليمية (ما قبل المدرسة، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، في تخصص المادة وفي التدريس الصفي العام).

ويشتمل البرنامج العلمي لإعداد الطلاب على المقررات الآتية:

أ- مقررات ثقافية عامة.

ب- مدخل للمواد العلمية المختلفة يؤكد طرق البحث العلمي والتعلم الخاص بكل منها.

جـ- دراسات في علم النفس التعليمي.

د- دراسات تحليلية لعملية التدريس في مواقف تعليمية مختلفة.

هـ- التدريس العملي تحت إشراف فريق تدريس.

كما تمثل المقررات الدراسية العامة والأساليب المنهجية لاكتساب المعرفة جوانب التركيز على المواد العملية في البرنامج، وتمثل المقررات الثقافية العامة جوهر هذا البرنامج، أما الأساليب المنهجية للتحصيل المعرفي فإنها تختلف عن المقررات الثقافية في عدة أمور، منها إمكان تطبيق محتواها في المواقف التعليمية الصفية.

ومن خلال استعراض هذه الكتابات والدراسات المتعلقة بالاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين من حيث الأهداف أو التنظيم أو المكونات، فإن هناك اهتماماً كبيراً في تحسين برامج إعداد المعلمين وتطويرها على مختلف المستويات والأصعدة الإقليمية والعربية والعالمية. ويمكن القول بأن ما خلصت إليه هذه الكتابات والدراسات كان يركز على النقاط التالية:

١- تتكون برامج إعداد المعلمين من المكونات الثلاثة: الإعداد الثقافي، والإعداد التخصصي، والإعداد المهني.

٢- التجديد والتغيير في المقررات المطروحة في مؤسسات إعداد المعلمين، بحيث تتناسب مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية.

٣- إتباع استراتيجية يمكن عن طريقها رفع مستوى إعداد المعلمين من خلال برامج تساعد الدارسين للوصول بهم إلى مستوى فعال وقادر على مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

٤- تؤكد مؤسسات إعداد المعلمين في برامجها على ضرورة إعداد المعلمين إعداداً مهنياً وتزويدهم بالمهارات والخبرات التي تؤدي إلى رفع مستوى عملية التعليم والتعلم.

٥- ضرورة الاهتمام من قبل المعلمين بالطلاب، وتنمية مهارات التعامل معهم وتنمية كفاياتهم في مهارات التدريس الحديثة، وتوفير الفرصة المبكرة لهم في المواقف التعليمية مع اختيار العناصر الجيدة لممارسة مهنة التعليم.

٦- تركز البرامج الحديثة في إعداد المعلمين على الثقافات المتعددة والعالمية، بحيث تشمل مفاهيم التربية العالمية على الاستقلالية، والثقافة والمجتمع، مع فهم المشكلات الدولية والقيم الإنسانية والاقتصاد العالمي.

٧- إضافة مكون جديد بحيث يشمل المجال التكنولوجي والذي يمكن أن تساهم فيه المناهج التكنولوجية في رفع الإمكانات اللازمة لدى المعلمين للمساهمة في تلبية حاجات ومتطلبات الطلاب التكنولوجية.

٨- التركيز على أن يمارس الدارسون في مؤسسات إعداد المعلمين عملية التدريس الفعلي قبل الخدمة، بحيث يتم ذلك في مدارس تحت إشراف مدربين من ذوي الخبرة في المجال الميداني.

٩- ضرورة توفير فرصة الخبرة التعليمية المبكرة على المواقف الفعلية للتدريس كأساس للاختيار المهني، واختيرا العناصر الجيدة لمهنة التعليم.

١٠- تركيز برامج إعداد المعلمين على الإحاطة بمفاهيم التربية العالمية، والمتغيرات الجديدة من النواحي الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

التربية العملية:

يمثل التدريب الميداني للطلاب المعلمين (التربية العملية) في برامج إعداد المعلم بوجه عام إحدى المشكلات الكبرى في مجال إعداد المعلم، إذ لا يكاد يوجد نموذج نظري يستند إليه زمن هذا التدريب الميداني، وتوقيتاته، والأساليب المتبعة فيه، وأساليب تقويمه ... إلخ. كما أن اختلاف خبرات المشرفين على هذا التدريب وخلفياتهم وتوجيهاتهم أمر لا يمكن تجنبه.

فالتربية العملية أو التدريب الميداني في مؤسسات إعداد المعلمين تعتبر من المهام الأساسية التي يعتمد عليها في تأهيل المدرسين لمهنة التدريس، ولا يمكن أن نفترض أنه يمكن لفرد أن يمارس أي مهنة دون أن يتدرب عليها بشكل علمي. وهناك الكثير من الدلائل التي تشير إلى أنه ما لم يقضِ المدرس وقتاً

كافياً في التدريب الميداني على التدريس تحت الإشراف الدقيق والمباشر، فإنه لا يستطيع أن يمارس عمله بشكل مرضٍ ومناسب. فقد يعرف المدرس كيف يحافظ على هدوء قاعة الدرس، ولكنه لا يعرف كيف يساعد الطلاب على التفكير العلمي، أو أن يجعلهم يتقدمون في الدراسة معتمدين على أنفسهم. ولهذا لا يمكن لشخص ممارسة مهنة التدريس إلاّ بعد أن تتوفر لديه العديد من المهارات التدريسية.

والتربية العملية بالنسبة لكليات التربية هى النافذة التي تطل منها لتقويم مستوى التطبيق العملي والفعلي لما قدم للطلاب من مقررات نظرية وعملية في مجال الدراسات التربوية، ولمعرفة مدى استفادة الطلاب من هذه المقررات، ومقدرتهم على تطبيق المعارف والمفاهيم والنظريات التربوية داخل الفصل الدراسي. وبهذا المفهوم يمكن أن يؤخذ برنامج التربية العملية كمعيار لتقويم البرامج التربوية المطبقة في مجال التربية، والحكم على مدى صلاحية هذه البرامج في تأهيل وإعداد الطلاب لمهنة التدريس.

وتهدف التربية العملية أساساً إلى إكساب الطالب المتدرب لعدد من المهارات والقدرات التدريسية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس في المستقبل، حيث إن جوهر التربية العملية أنها نوع من التدريب على حرفة أو مهنة.

وتتعدد الأساليب والمراحل المتبعة في التربية العملية وإن كان لا يشترط أن تشملها كلها في جميع أو في معظم برامج الإعداد. فقد تشمل هذه الأساليب والمراحل التدريس المصغر، والتعرف على المدرسة وأسلوب العمل بها، والدروس المشاهدة (أداء معلم فعلي) ومناقشتها، ودروس النقد (حيث يقوم بالتدريس أحد الطلاب المعلمين ويناقش آراءه الأستاذ المشرف والزملاء الآخرون)، والتدريس (الفردي) تحت إشراف الأستاذ المشرف (التربية العملية الموزعة)، ثم التدريس المكثف (التربية العملية المتصلة أو التربية العملية المكثفة)، والذي يمكن أن يأخذ بدوره صوراً متعددة[1]. وتتمثل مشكلة التربية العملية في برامج إعداد المعلم في جميع مراحل التعليم ونوعياته سواء في مصر أو في الخارج في عدم وجود اتفاق على أهم الأسس والمعايير التي يجب أخذها في الاعتبار عند تقويم الطلاب المتدربين في برامج التربية العملية، إلاّ إنه يمكن التركيز في عملية التقويم لبرامج التربية العملية والاسترشاد بالتوجيهات التالية، والتي تضمنتها الدراسات والكتابات التربوية على المستوى العالمي:

- تحقيق الأهداف.
- الشمول لجميع القدرات والمهارات التي تكون في مجموعها المدرس الجيد.
- الاستمرارية وذلك لمتابعة الأداء.

١- إبراهيم عصمت مطاوع وآخرون: *التربية العملية وأسس طرق التدريس*. القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١.

- التميز: حيث إن التقويم الجيد يبرز الفروق الفردية بين المجموعات.
- المشاركة: يجب أن يشترك الطالب في معظم خطوات عملية التقويم حتى يتقبل الآراء والمقترحات.

التقويم:

على الرغم من الاختلافات الكثيرة حول مفهوم التقويم بين علماء التربية، فإن الدراسة تتجه إلى الأخذ بتعريف "بلوم"[1] الذي يعرّف التقويم على أنه "العملية التي تحدد مدى النجاح الذي يحرزه الطالب في تحقيق الغايات المطلوبة من أجل تحسين الأداء".

ويتضح من هذا التعريف أن التقويم لكي يحقق أهدافه يجب أن يتم بأسلوب علمي، وأن يكون مرتبطاً بتحقيق الأهداف بغرض تحسين الأداء.

ويعد تقويم برامج الإعداد بوجه عام من المجالات التي مازالت تحتاج إلى جهود كبيرة، بحيث يتم التوصل إلى معايير قابلة للتطبيق في تقويم هذه البرامج. وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أهم التوجهات التي يمكن من خلالها تقويم إعداد المعلم في مختلف المستويات، وهى كما يلي:

١- ضرورة المراجعة والتقويم المستمر لبرامج وأساليب إعداد المعلم في ضوء متطلبات التنمية في المجتمعات المختلفة، بقصد تحسين هذه البرامج وتطوير أساليبها.

٢- أن يشمل التقويم في هذه الناحية جميع الجوانب العلمية التعليمية من خطط وبرامج دراسية ومعلم وكتاب وإمكانات مادية، تسهم في عملية إعداد المعلم، وأن يكون لهذا التقويم أجهزة فنية متخصصة.

٣- متابعة خريجي معاهد وكليات المعلمين عن طريق الزيارات والاجتماعات ونماذج الاستبيان المتنوعة التي يجيب عليها كل من خريجي المعهد ومعلمه ومديره، بهدف مساعدة الخريجين تحسين برامج معاهد وكليات المعلمين.

٤- يجب أن يتم تقويم برامج إعداد معلم التعليم العام على مستويات مختلفة يتعلق بعضها بالسياسات العامة لمكونات - جميع مكونات - نظام إعداد المعلم، والبعض الآخر يتناول مخرجات هذا البرنامج، ويفترض أن تسير جميع عمليات التقويم هذه - في مستوياتها المختلفة - في خط واحد منسق.

٥- يعتمد تقويم سياسات إعداد معلم التعليم العام على تحليل مدخلات النظام التعليمي والمدخلات الثقافية إلى منظومة برنامج إعداد معلم هذه المرحلة. ولما كانت هذه السياسات في جانب كبير منها عملية مجتمعية، فإنه يلزم مشاركة قطاعات كبيرة من المجتمع في إبداء الرأي في هذه السياسات.

1- Bloom, B. S.; ***Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning***. New York. McGrew Hill Book Co., 1971.

٦- يتمثل تقويم الجوانب الفنية في برامج إعداد المعلم في تقويم مكونات هذه البرامج من أهداف ومحتوى وطرق وأساليب ووسائل للتدريس، وأساليب للتقويم. ونظراً لصعوبة التقويم العلمي لتلك المكونات، فإن استخدام أساليب التقويم المستمر قد يكون مناسباً للحصول على معلومات (تغذية راجعة) تتعلق ببرامج الإعداد بما يسمح بتحسين هذه البرامج، واتخاذ القرارات بشأن تطويرها. وعلى الرغم من الطبيعة الفنية لهذا الجانب من التقويم، فإن هناك مجالاً كبيراً لمشاركة الطلاب المعلمين، والمعلمين، والموجهين، وأعضاء هيئات التدريس بكليات الإعداد - وغيرهم - في هذه العملية[1].

٧- يعتمد تقويم مخرجات برامج الإعداد على أساليب وأدوات متعددة، ويمكن أن يشارك في هذه العملية أفراد مختلفون في طبيعتهم - كما في تقويم مكونات البرنامج ويلزم في التخطيط لهذه العملية وإدارتها جهاز فني متخصص في تقويم البرامج التعليمية.

٨- تمثل استمرارية علاقة كليات الإعداد بخريجيها مصدراً هاماً لتقويم هذه البرامج، بل ولتطوير عملية التعليم بوجه عام، إذا ما أحسن التخطيط لها واستثمارها.

* وبعد أن قدمت الدراسة في هذا الفصل إطاراً نظرياً عرض لأهم الاتجاهات العالمية في إعداد المعلم، وفلسفة وأهداف برامج الإعداد، مع التركيز على إعداد المعلم على أساس الكفايات، مما استوجب توضيح مفهوم الكفايات وعلاقته بمدخل النظم. ثم تعرض هذا الفصل لإعداد المعلم من منظور مدخل النظم من حيث الأهداف، ونظم القبول، وبرامج الإعداد، ومكوناتها، وأساليب تقويمها.

وهذا الاستعراض يمثل محكاً مرجعياً يمكن من خلاله وبناءً عليه رؤية نظم وبرامج إعداد المعلم في كل من مصر ودولتي المقارنة، وهذا ما سوف تتناوله الفصول التالية.

1- Alkin, M. C. Et al.; ***Evaluation and Decision Making***. Los Angles. University of California, 1974.