الفصل الخامس

معايير إعداد المعلم للألفية الثالثة

"تفكيك النموذج والبنية"

حفلت الأدبيات العالمية فى مجال إعداد المعلم بزخم فكرى ومنهجى، تمثل على مدى العقود الماضية فى موجات متعاقبة من المراجعة والنقد، سواء للبنى التنظيمية لمؤسسات الإعداد، أو لما تتبناه من خلفيات فلسفية ونماذج نظرية.

ومع كل مراجعة، كانت النماذج النظرية المساندة لبرامج الإعداد Teacher Education Paradigms، والتى تبلور الظهير الفلسفى لها، تستجيب لمتغيرات معينة تعتمل وتتفاعل فى الواقع الاجتماعى والسياسى والمهنى، ثم ما تلبث أن تتبلور فى صورة إصلاحات تنظيمية Organizational Reforms تتوافق مع تلك النماذج، وتضطلع بمهمة تحقيق مقولاتها وأفكارها.

يُخشى أن الطبيعة اللاعقلانية لما يجتاح العالم الآن من تغيرات، سوف تفرض منطقا آخر على حركات الإصلاح، بحيث تختفى ثنائية " النقد / إعادة البناء "لتحل محلها" التوفيقية Syncretism" و"الانتقائية Eclecticism"، أو يتم استبدال القوائم التفصيلية المطولة من المعايير والمواصفات بالنماذج النظرية، ربما لتغيب النماذج النظرية نهائيا عن برامج الإعداد !!

فقد كانت العقود الأخيرة من القرن العشرين مليئة بالتحولات الاقتصادية والسياسية التى فرضت أشكالا من البنى والعلاقات لم تكن مألوفة من قبل، والتى تنـزع إلى المرونة الشديدة، وإلى تجاوز حدود الزمان والمكان، الأمر الذى فرض

منطقا جديدا للتغير المحموم على كل شيء، فى ظل نزعة تفكيكية تطول كل ما هو كلى وشامل من التصورات والفلسفات والأيديولوجيات فى عالم ما بعد الحداثة (١)

طبيعة المأزق، تخطيطى أم فلسفى ؟

تتحدث أدبيات التخطيط الاستراتيجى عن ثلاثة مستويات من مواجهة التغيير والتعامل معه، يمكن للمنظمات أن تنتهجـها، ومنها مؤسسات إعداد المعلم بطبيعة الـحال (٢):

فى المستوى الأول تقتصر الاستراتيجية على الاستجابة للمتغيرات المهنية والمجتمعية من خلال التكيف معها، ومحاولة تحسين أدائها ومخرجاتها، تحت ضغط من انتقادات الرأى العام، أو احتدام المنافسة مع مؤسسات أخرى محلية أو إقليمية، وفى ظل ضعف القدرة على توقع التغيير واستشرافه.

وفى المستوى الأوسط تتطور الاستراتيجية مع تنامى القدرة على استشراف التغيير، وبالتالى الاستعداد لمواجهته، والمبادرة إلى البحث عن الميزات التنافسية، وتفعيل الإمكانات المتاحة، وتنويع برامج وأساليب الإعداد وجعلها تتسم بالمرونة.

أما الاستراتيجية فى المستوى الأعلى من مستويات مواجهة التغيير، فهى تتجاوز توقع التغيير إلى السعى إلى قيادته والتحكم فى مجرياته، من خلال رؤية استراتيجية واضحة، ومعايير حاكمة لجودة الأداء والمخرجات، وفهم لطبيعة المتعلمين، ومتطلبات المهنة والمجتمع..

ويمكن القول بأن التحدى الاستراتيجى الذى يواجه مؤسسات إعداد المعلم يتمثل فى كونها غير مستعدة، فى الوقت الراهن على الأقل، إلا لتبنى استراتيجية رد الفعل والتكيف، بينما هى مطالبة بممارسة إدارة التغيير وقيادته، التى لم تستعد لها بعد، والتى تتطلب وجود رؤى ونماذج وتصورات واضحة حول المستقبل، وهو ما يواجه الآن صعوبة فى ظل العزوف عن النماذج النظرية، واستبدالها بعشرات المعايير والمواصفات المغرقة فى التفصيل، بما يعنى عدم وضوح الظهير الفلسفى للإعداد.

ومع أن المنظمات التعليمية هى الأكثر ميلا من غيرها نحو الاستقرار والمحافظة، فإن سرعة التغير وقوته يمكن أن تفرض عليها الاندفاع نحو التفكيكية وتبنى استراتيجية تنظيمية مرنة تقترب من حافة الفوضى (٣).

إذ تفرض طبيعة التغيير وسرعته على مؤسسات الإعداد أن تمتلك نمطا بنيويا وتنظيميا خاصا، يتسم بالاستعداد الدائم لامتصاص التغيرات والتعامل معها بإيجابيةChange oriented organization، ويتيح للعناصر الداخلية المكونة لتلك النظم أن تتفاعل مباشرة، وبشكل مستقل، مع عوامل التغيير، وأن تستجيب لها الاستجابة الاستراتيجية المناسبة.، بمعنى أن تكون بمثابة نظم مفتوحة Open Systems بتعبير (كونلى ,Conely) ليس باعتبارها وحدات مؤسسية ضخمة، بل من خلال زيادة مساحة السطح المعرض من عناصرها الداخلية، كل على حدة، لما يعتمل على ساحة المجتمع المهنى، والأكاديمى، وسوق العمل.. من عوامل ومتغيرات، الأمر الذى يتناقض مع فكرة وجود نماذج تتسم بالثبات النسبى، ويجعل من تلك البنى مجرد تنظيمات لاهثة وراء التغيير(٤).

وقد طرحت الأدبيات مفاهيم هامة فى هذا السياق، منها مفهوم إعادة البناء Restructuring، حيث يتم إحداث تعديلات جذرية على بنية المؤسسات وتنظيمها لتصبح مستعدة وقادرة على التعامل مع منطق التغير، و تفعيل أداءاتها وتجويد مخرجاتها، وهو ما يتطلب خفض مستوى الاعتمادية فى العلاقات التنظيمية بين العناصر وتقليل التماسك الداخلى Semicoherent، حيث تصبح العلاقات بين عناصر النظام من المرونة بحيث يسهل إعادة ترتيبها، وبحيث يسهل أن تستجيب بعض العناصر لمقتضيات التغير دون البعض الآخر الذى لا ضرورة لاستجابته.

كما طرحت الأدبيات أيضا مفهوم إعادة الهندسة Reengineering للعمليات الداخلية فى ظل بنى متوسطة التماسك والاعتمادية، استجابة لمتطلبات التغيير وتوجهاته، وسعيا إلى إيجاد حلول جذرية لما يطرأ من مشكلات نتيجة حدوث

التغيير، ولكن بقدر عال من المرونة، ودون إحداث الكثير من القلق داخل البنية التنظيمية، وهو ما يتم غالبا وفقا لتطور درامى Dramatic improvement، أو ما يمكن تشبيهه بالسيناريو(٥).

ولكن الخطورة تكمن فى كون طائفة المفاهيم المطروحة، والتى تبدأ دائما بالمقطع " إعادة " أو "Re-"، لا تمثل إلا الجانب التنظيمى التقنى من المشكلة، ولاتصمد وحدها أمام المهمة التى تضطلع بها، مادامت غير موجهة برؤية فلسفية واضحة للهدف منها، ونموذج نظرى حاكم لها. الأمر الذى ينبئ بظهور برامج لإعداد المعلمين تتسم بطابع تقنى أقرب إلى مفهوم " التدريب "، بينما تتوارى فكرة "التكوين" الثقافى والاجتماعى للمعلم بعتباره صاحب رؤية فلسفية/ اجتماعية.

والسؤال الذى يطرح نفسه بقوة فى هذا الظرف هو : إلى أى مدى يمكن لمثل تلك التغيرات البنيوية التى تجتاح العالم أن تؤثر فى بنية مؤسسات إعداد المعلم وبرامجها وما تستند إليه من أطر فلسفية ونماذج نظرية فى الألفية الثالثة ؟

جدلية العلاقة بين نماذج الإعداد والبنى المنظمية فى الألفية الثانية:

لكى نقف على طبيعة التغيير الحادث الآن، ولكى نستطيع التنبؤ بطبيعة استجابة البنى والنماذج الخاصة بإعداد المعلم لهذا التغيير، يمكننا أن نستعرض بصورة بانورامية تطور مهنة التعليم خلال الألفية الثانية، وما صاحب ذلك من إصلاحات فى مجال إعداد المعلم :

فقد شهدت المهنة اتجاها متناميا خلال القرون التسعة الأولى من الألفية نحو التحول عن نمط التعليم الفردى والزمرى الذى كان سائدا قبل الثورة الصناعية، إلى النمط الجمعى الذى فرضه ظهور المدارس فى المجتمع الصناعى، ولكنها رغم ذلك لم تشهد تحولا ضخما فى الأدوار المعرفية للمعلم طوال تلك الفترة، إذ ظل المعلم مصدرا وحيدا للمعرفة بالنسبة للمتعلمين، ثم ما لبث أن شاركه الكتاب

المدرسى تلك المكانة مع ظهور نظم التعليم الحديثة، ومطالبة المجتمع لتلك النظم بإمداده بالكوادر البشرية اللازمة لحركة التصنيع.

وقد توافق ذلك الثبات النسبى فى الأدوار المعرفية للمعلم مع طبيعة مؤسسات وبرامج إعداده منذ أن نشأت بشكل متكامل أوائل القرن الماضى؛ إذ اتسمت بناها التنظيمية أيضا بالثبات، وهى بنى تعكس التقسيم الكلاسيكى للمعارف التى يحتاجها المعلم لممارسة المهنة: من معارف تخصصية Subject matter، ومعارف تربوية مهنية Professional knowledge ومعارف تتعلق بثقافة المجتمع، بحيث اختصت بتقديمها أقسام أكاديمية منفصلة لا تكاد تقوم بينها علاقات أكاديمية بينية ترقى إلى مستوى التكامل، ولكنها فى الوقت ذاته ترتبط مع بعضها البعض بروابط تنظيمية بيرقراطية لا يسهل فصم عراها، وانعكس ذلك الثبات على طبيعة برامج الإعداد، فغلبت عليها لفترات طويلة النماذج الأكاديمية Academic paradigms، التى تعلى من قدر ما يمتلكه ويتمكن منه المعلم من معارف نظرية تخصصية، منطلقة من المفهوم الكلاسيكى للتربية الحرة Liberal Arts Education.

و من منطلق العلاقة الجدلية بين نماذج الإعداد وبين المتغيرات المجتمعية، يمكن النظر إلى النموذج الأكاديمى Academic paradigm، الذى تبلور فى ظل كتابات (كونانت Conant) وغيره فى الستينيات فى الولايات المتحدة، بوصفه واحدا من أصداء المراجعة الشاملة لمناهج التعليم الأمريكية عقب إطلاق القمر الصناعى الروسى (سبوتنك١٩٥٧)؛ إذ اجتاحت المجتمع الأمريكى موجات عنيفة من النقد لمناهج التعليم ونظمه، متهمة إياه بالمسؤولية عن ما حدث، ومطالبة بإعادة النظر فى كل عناصره ومنها برامج إعداد المعلمين.

وقد أخذت تلك الكتابات تعلى من قدر المعارف النظرية التى ينبغى للمعلم امتلاكها لكى يضطلع بمهام ممارسة المهنة، منطلقة من نزعة أصيلة فى التراث الجامعى، تعود جذورها إلى بدايات التاريخ العريق للجامعات الأوروبية.

ويرتكز النموذج الأكاديمى فى إعداد المعلم على فكرة أن التدريس عمل فطرى، وأن المعلم الناجح لا يحتاج إلا إلى الحس العام Common sense لكى يمارس مهنته، بينما يحتاج أكثر إلى التمكن من المادة الدراسية التى سوف يقوم بتدريسها Subject matter؛ الأمر الذى يستوجب بناء برامج الإعداد بأوزان نسبية أعلى من المكون التخصصى، وهو ما يعكس تبنيا واضحا لنظرية المعرفة عند الفلاسفة الواقعيين، ونظرتهم إلى كل من طبيعة المتعلم وطبيعة المعرفة، حيث تنفصل المعرفة وتستقل فى وجودها عن المتعلم، وحيث تحتل المعرفة بتنظيمها وبنيتها الرصينة مكان الصدارة وأولوية الاهتمام، أكثر مما تحظى طريقة التدريس أو يحظى موقف الخبرة المربية، الذى يتفاعل المتعلم خلاله مع المعرفة ويمتزجان معا.

وبهذا المعنى يمكن النظر إلى دعوة (كونانت) على أنها كانت دعوة لإعداد باحثين أكاديميين يمسكون بناصية العلوم التى يتخصصون فيها، ويسيطرون على بنيتها ومنهجياتها، أكثر منها دعوة لإعداد معلمين يجيدون تصميم مواقف تعلمها.

ولم يترك (كونانت) الفرصة لكى يهاجم أساتذة التربية، متهما إياهم باصطناع نظريات تربوية زائفة Pseudo-Educational Theories لتعزيز مكاناتهم الأكاديمية مقارنة بأساتذة العلوم والآداب، مشيرا بذلك إلى أفكار (ديوى) حول الخبرات والمناهج المتكاملة Integrated Curriculum التى كانت سائدة آنذاك، والتى اتهمت فى أعقاب "سبوتنك ١٩٥٧" بأنها خرجت معلمين ومتعلمين يفتقرون إلى التمكن من العلوم الأساسية (٦).

وقد ترتب على الأخذ بهذا النموذج تعميق الفواصل التنظيمية بين أقسام التربية بالجامعات الأمريكية وبين الأقسام الأكاديمية الأخرى، علاوة على الفواصل المعرفية المتمثلة فى غياب التكامل والبحوث البينية، كما ترتب عليه توسيع الفجوة بين أساتذة التربية والممارسين فى الميدان، وترسيخ الطبيعة الاستاتيكية للبنى المؤسسية للإعداد.

وبالطبع تركزت الانتقادات الموجهة إلى ذلك النموذج على ما يعيبه من تفكك Fragmentation، وضعف التماسكLack of rigor، خاصة فيما يتعلق بالمساقات التربوية التطبيقية Methods courses نظرا لما تتعرض له من إهمال مقارنة بالمساقات ذات الخلفيات المعرفية الراسخة كالتاريخ أو الكيمياء أو أية مادة تخصصية أخرى، بل عزا ذلك الضعف والتفكك إلى طبيعة البنية التنظيمية للجامعات الأمريكية آن ذاك.

كما وجهت انتقادات إلى النموذج الأكاديمى تتعلق بضعف قابليته للتطبيق والممارسة من قبل المعلمين Impracticality، نظرا لهشاشة ما يقدمه لهم من معارف مهنية تتعلق بالتدريس، الأمر الذى أدى، فيما بعد وفى ظل أزمات سياسية واقتصادية ضاغطة، إلى إحياء حركة بحثية ذات خلفية سلوكية تسعى إلى إرساء قاعدة معرفية وافية حول التدريس الفعال Knowledge base for Effective teaching، بحيث يمكن من خلالها بناء برامج علمية رصينة لإعداد المعلمين الذين يتسم أداؤهم بالفاعلية (٧).

فقد حملت حقبة الثمانينيات من القرن الماضى بوادر أزمة جديدة من أزمات المنافسة السياسية، ألقت بظلالها كالمعتاد على النظم التعليمية وبرامج إعداد المعلمين فى الغرب، تمثلت فى اتهامها بضعف الفاعلية مقارنة بالنظم الأسيوية، وهو ما أظهرته بوضوح النتائج المتراجعة فى المسابقات الدولية لتحصيل العلوم والرياضيات.

وقد تمخضت تلك الأزمة، علاوة على أزمات أخرى تتصل بقصور الموازنات الحكومية الموجهة للتعليم، عن إحياء مفهوم المحاسبية Accountability، وتطبيق نمط الإدارة المرتكزة إلى المدرسة School Based Management، فى ظل معايير حاكمة للفاعلية فى كافة عناصر العملية التعليمية، بداية من برامج إعداد المعلمين،

وانتهاء بالتقويم والاختبارات، الأمر الذى أعطى دفعة قوية لبحوث التدريس الفعال التى كانت قد بدأت فى السبعينيات لكى تواصل تطورها (٨).

والفكرة المحورية التى قامت عليها حركة بحوث التدريس الفعال هى أن التدريس باعتباره مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية، يجب أن تحكمه قواعد علمية رصينة Rigid or Unambiguous Rules، وهو ما يمكن التوصل إليه من خلال رصد وقياس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المؤثرة فى عمليتى التدريس والتعلم، ومن ثم الخروج بتعميمات وقواعد مهنية فعالة يستند إليها برنامج الإعداد.

ويمكن بوضوح تلمس الظهير البراجماتى لتلك الحركة، وكذا تلمس مدى انسجامها مع طبيعة المجتمع الأمريكى وأيديولوجيته الرأسمالية، حيث ينظر إلى التدريس باعتباره نشاطا موجها بالمخرجات أو النواتج، أكثر من كونه نشاطا معرفيا خالصا، وينظر إلى عمليتى: "التمدرس" و" إعداد المعلم " باعتبارهما عمليتيْن إنتاجيتيْن ينبغى العمل على زيادة فاعليتهما إلى أقصى درجة، من خلال منهج إمبيريقى استقرائى منضبط.

بيد أن مجموعة من القضايا الخلافية كانت بارزة منذ البداية: مثل الخلاف حول أنماط المعارف التدريسية المطلوب إعداد المعلمين وفقا لها، وما بين تلك المعارف من علاقات وتصنيفات، وحول الأطر المفاهيمية التى سيتم توظيف تلك المعارف فى إطارها، وكذلك حول المنهجيات التى اتبعت (إمبيريقيا Empirically) فى الميدان للحصول عليها واستخلاص التعميمات منها، والأهم من ذلك؛ الخلاف حول مشروعية وصف بعض المعارف دون البعض الآخر بأنه ضرورى، أو جوهرى، أو أساسى، وغيرها من الأحكام القيمية (٩).

وقد ساد فى نهاية السبعينيات نموذج من وضع (جاج Gage,1978)، لخص فيه

بحوث التدريس الفعال فى نموذج نظرى ذى خطوتين (Tow-step approach) أو ما عرف بنموذج "العملية / المنتج"Process-Product Paradigm، حيث تمثل بحوث التدريس وما ينتج عنها من قاعدة معرفية مهنية الخطوة الأولى، بينما تمثل الاستفادة من هذه القاعدة المعرفية فى إعداد وتدريب المعلمين على التدريس الخطوة الثانية..، وبالفعل كان لهذا النموذج أثره الكبير فى مساندة حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات Competencies Based Teacher Education Movement، والتى استمرت سائدة فى الولايات المتحدة طوال السبعينيات والثمانينيات (١٠).

وتجدر الإشارة إلى أن المهتمين ببحوث الفاعلية كانوا حريصين على تطوير بحوثهم، ومحاولة تدارك الأخطاء الناجمة عن ضيق النظرة إلى العلاقة بين القاعدة المعرفية المستمدة من تلك البحوث وبين فاعلية التدريس وجودة مخرجات التعلم، ولعل فى كتابات (شولمان ,Shulman) 1987حول أهمية أخذ العوامل السياقية والاجتماعية المؤثرة على التدريس فى الاعتبار، وكتابات (جوود ,Good) 1990حول ضرورة النظر إلى التدريس باعتباره نشاطا معقدا يصعب إحصاؤه وقياسه بالأساليب الأمبيريقية، وكذلك فى كتابات (إليوت الذى اهتم بدراسة العلاقة بين مفاهيم هامة طرحتها البحوث المتقدمة فى الفاعلية، مثل التعلم الحقيقى Authentic learning، والتقييم المستند إلى الأداء Performance Based assessment وتصميم برامج إعداد المعلم.. لعل فى تلك الكتابات ما يوضح ذلك الحرص على مواصلة التطوير (١١).

ومع أن أصحاب حركة فاعلية التدريس قد زادوا من اهتمامهم فى أواخر الثمانينات والنصف الأول من التسعينيات بدراسة العوامل المعرفية والاجتماعية المؤثرة على التدريس، وبالرغم من استعمال المجلس الوطنى لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE لمصطلح القاعدة المعرفية للدلالة على معنى أوسع يتصل بمعايير تصميم الإعداد المهنى للمعلمينProfessional Education (NCATE ,1995)، فقد استمرت تلك الحركة ونماذجها مثيرة للجدل والنقد، نظرا لما يراه النقاد فى معاييرها

من اختزال لمفهوم التعلم، وإغفال للعمليات الوسيطة التى تقع ما بين عمليتى التدريس والتعلم Mediating processes، وإخفاء للجوانب المعيارية والقيمية فى صناعة منهج الإعدادMasking the normative aspect of curriculum making لصالح الجوانب التقنية والقياسية (١٢).

وإذا عدنا إلى العلاقة بين النموذج والبنية المؤسسية، لوجدنا أن أزمة الفاعلية كانت فى الأصل أزمة نظم، وإن تحولت فى النهاية إلى أزمة نماذج، بل يمكن القول بأنها تحولت إلى مقدمة لاختفاء النماذج وغيابها عن عمليات الإعداد، أما البنية التنظيمية لمؤسسات الإعداد فقد أظهرت، فى ضوء ازدهار بحوث الفاعلية، ميلا إلى الانفتاح على كل من المدارس من جانب، وعلى المنظمات المهنية والأهلية من جانب آخر، وتراجعت النـزعة الأكاديمية الاستعلائية عن تلك المؤسسات إلى حد كبير، وذلك بسبب حرصها على إبقائها (المدارس والمنظمات المهنية) مصدرين دائمين لاشتقاق واستخلاص تلك المعارف من خلال البحوث الإمبيريقية.

وقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين ضمن ما شهدت، تناميا للاتجاه نحو التعلم الذاتى والتعلم المستمر مدى الحياة، ومن ثم بدأ يطرأ على الأدوار المعرفية للمعلمين تحول نوعى هام، من القيام بدور الوسيط بين المعرفة وبين المتعلمين، إلى القيام بدور الميسر Facilitator لحصولهم على المعرفة.. وهى انعكاسات لخصائص مجتمع ما بعد الصناعة، وظهور مفهوم رأس المال المعرفى، والتحول من الإنتاج الضخم Mass production إلى الإنتاج كثيف المعرفة Intensive knowledge production، مما فرض على المعلم أدوارا وأخلاقيات غير تقليدية لم تكن مطروحة على ساحة إعداد المعلم بقوة من قبل (١٣) .

وقد ترافق مع تصاعد الدعوة إلى التعلم الذاتى ظهور دعاوى أخرى ترى أن مسؤولية التعليم باتت أكبر من أن تترك لرجال التعليم وحدهم، مما ساعد على تراجع كثير من النظم الحكومية عن التزامها بالتكفل التام بإدارة وتمويل التعليم،

تاركة المجال تدريجيا لأكبر إسهام ممكن من منظمات المجتمع الأهلى والقطاع الخاص فى تحمل ذلك العبء، فى إطار ما تتعرض له فكرة الدولة وأدوارها الراعية من تقلص على أعتاب الألفية الجديدة.

وقد انعكست تلك التغيرات فى طبيعة أدوار المعلم انعكاسا واضحا على بنية وتنظيم مؤسسات الإعداد فى الغرب- على تنوع ما تستند إليه من أطر فكرية - فقد أظهرت تلك البنى انفتاحا على المجتمع الكبير بتنظيماته الأهلية والمهنية، وظهرت مفاهيم جديدة فى مجال الإعداد تؤكد ذلك الانفتاح مثل: الشراكة المجتمعية Partnership، والتحالفات المجتمعية / المهنية Coalitions، ومدارس التنمية المهنية Professional development schools، ومراكز البحوث المشتركة بين مؤسسات الإعداد والممارسين..وغيرها.

وقد تجلى ذلك فى كتابات (جودلاد Goodlad,1990-1994) حول ضرورة التجديد المنظمي Organizational innovation لمؤسسات إعداد المعلمين، من أجل تأطير العلاقة التعاونية بين أساتذة التربية وبين الممارسين فى الميدان تأطيرا مؤسسيا، مرتكزا على مفهوم طرحه (كونانت) فى الستينيات هو مفهوم الأستاذية الإكلينيكيةClinical Professorship، ومفهوم تم طرحه فى الثلاثينيات هو مفهوم الإعداد التعاونى المستند إلى الدورRole-Based Programmatic collaboration، وكانت تقارير مجموعة هولمز Holmes Group حول مدارس التنمية المهنية، وما رسخته من مفاهيم تتعلق بالشراكة المجتمعية فى التعليم، عاملا مساعدا على تبلور نموذج جديد هو النموذج التعاونى Collaborative Paradigm.

وبرغم ما وجه إلى كتابات (جودلاد) من انتقادات، دارت جميعها حول مفهوم "مركز البيداجوجيا Center of Pedagogy"، الذى تتحول مؤسسات إعداد المعلم بموجبه إلى مراكز ميدانية للإعداد المنخرط فى الممارسة، والذى اعترف هو نفسه بأنه

لم يستطع توضيح أبعاده وإمكانية تطبيقه بصورة كافية، فقد أسهم هذا النموذج بإيجابية فى إحداث نقلة نوعية فى فكر الإعداد، تجلت بوضوح فى المفاهيم الجديدة التى أضيفت إلى معايير اعتماد البرامج، وفى الانفتاحية التى طرأت على البنى التنظيمية لمؤسسات الإعداد بعد ذلك.

وعلى التوازى مع هذا الزخم، كان الاتجاه الاجتماعى حاضرا باستمرار فى مجال التنظير لإعداد المعلم، متمثلا أفكار النقديين والبنيويين حول دور التعليم فى إعادة إنتاج الواقع الاجتماعى، وحول الأبعاد السياسية لمهنة التعليم، وأهمية الوعى الذاتى بالنسبة للمعلم، وهو الاتجاه الذى بلوره (ليستون و زيكنر، ١٩٩١) فى كتابهما "إعداد المعلم والملابسات الاجتماعية للتمدرس"، حيث طرحا " نموذج إعادة البناء الاجتماعى Social Reconstructionism Paradigm"، الذى أكد على كون التمدرس Schooling، و إعداد المعلم يمثلان حجرا زاوية فى الاتجاه نحو تحقيق العدالة الاجتماعية، حيث يعد المعلمون لكى يمتلك كل منهم رؤية واضحة لماهية التدريس، ويمتلك قدرة على تأمل أثر الممارسات المهنية على أطراف الحياة المدرسية، وخاصة ما يشوبها من مظاهر عدم المساواة (١٤).

ويمكن تلمس الكثير من التطابق بين أفكار (لستون وزيكنر) فى هذا الكتاب وبين أفكار (هارجريفز Hargreaves, 1994) حول الجوانب الاجتماعية والسياسية المؤثرة فى النمو المهنى للمعلم، وكذلك أفكار (ريتشاردسون Richardson,1997) حول التدريس البنائى وإعداد المعلم Constructive Teaching and Teacher Education، باعتبار أن التدريس فى حد ذاته عملية تعلم أكثر منها عملية تعليم..

ويمكن القول بأن النماذج الاجتماعية فى إعداد المعلم بشكل عام، تمثل النقيض الفلسفى والأيديولوجى لنماذج التدريس الفعال، وأن ما وجهته من نقد إلى حركة بحوث الفاعلية بما تبنته من مفاهيم وأساليب فى التقييم، إنما يدخل فى باب علم

اجتماع المعرفة النقدى، حيث وظفت أفكار (بيير بورديو Bourdieu) حول العنف الرمزى Symbolic Violence الذى تمارسه الفئات الاجتماعية الأقوى ضد الفئات الضعيفة، لكى تتهم نماذج الفاعلية بالعمل على تكريس الواقع الاجتماعى الظالم للفئات الاجتماعية الضعيفة، من خلال فرض معاييرها وتصوراتها عليها، ممثلة فيما يمكن تسميته بـ " خطاب التقييم Assessment Discourse"، وهو الخطاب الذى يحاول إضفاء الموضوعية Objectivity على ما يمارسه من معيارية انتقائية Normativity (١٥).

فاعتماد بحوث الفاعلية على مؤشرات معينة لتقييم فاعلية التدريس ومدى نجاحه فى تحقيق تعلم جيد وفعال، ومن ثم اعتماد تلك المؤشرات بوصفها معايير لتصميم برامج إعداد المعلمين.. هذه الآلية فى نظر الاتجاه النقدى بخلفيته الماركسية الجديدة تمثل شكلا مألوفا من أشكال هيمنة الرأسمالية على رأس المال الثقافى، ليس فى مجتمع بعينه، وإنما فى كافة المجتمعات الخاضعة للهيمنة، من خلال الترويج لخطاب التقييم ومعاييره، وهى المعايير التى تمثل قيم المجتمع الرأسمالى أو شرائح وفئات معينة منه تملك سلطة المعرفة وسلطة التقييم.

وعلى ذلك، تصبح المهمة الأولى لبرامج إعداد المعلم، من وجهة نظر النماذج الاجتماعية، هى تعميق وعى المعلمين بهذه الآلية المعتمدة للهيمنة الثقافية، وتنبيههم إلى خطورتها فى إعادة إنتاج الواقع الاجتماعى المشوه، وتدريبهم على ممارسة التفكر باستمرار فى ممارساتهم المهنية وما يمكن أن يترتب عليها من نتائج تخل بالعدالة الاجتماعية.

بيد أن أصحاب ذلك الاتجاه لم يقدموا بعد توضيحا كافيا حول طبيعة البرامج التى يمكن أن تحقق تلك الأفكار، كما لم يقدموا تصورات قابلة للتطبيق حول البنى التى يمكن أن تضطلع بتلك المهمة على ما لها من خطورة.

وأخيرا، يمكن أن نستخلص من العرض السابق أن ما حدث خلال المائة عام الماضية من إصلاحات فى مجال إعداد المعلم، لم يكن موجها من داخل السياق التعليمى، بقدر ما كان موجها من خارجه، وأن أغلب ما حدث من إصلاحات كان استجابة لأزمات سياسية أو اقتصادية، أكثر مما كان استجابة لأزمات بداجوجية أو حوارات فكرية.

أما النماذج النظرية الظهيرة لتلك الإصلاحات، فإنه يصعب القول بأن ازدهار بعضها، أو أفول البعض الآخر كان ناشئا - فقط - عن انتقادات موضوعية، بقدر ما كان متأثرًا - أيضًا - بعوامل تتصل ببنية المجتمع العلمى والمهنى، وما بين جماعاته مما يدخل فى باب اجتماع المعرفة من علاقات.

كما يمكن القول بأن كلا من النموذج والبنية التنظيمية كانا يستجيبان معا للتغيير، أكثر مما كانا يتفاعلان مع بعضهما البعض تفاعلا جدليا : فالأصل أن يوجه النموذج البنية، ثم ما تلبث البنية أن توجه النموذج من خلال الدروس المستفادة من التطبيق.. فى علاقة جدلية تراكمية، وهو ما يخالف الواقع الكائن إلى حد بعيد.

"التخطيط الاستراتيجى"، هل يصلح مدخلا لإعادة التصميم ؟

من بين ما أفرزته حقبة التسعينيات، ذلك الاتجاه المتنامى نحو تفكيك البنى المعقدة للنظم التعليمية على مستوى التخطيط الاستراتيجى، بحيث تتعرض وحداتها البنائية الصغيرة لعوامل التغير بشكل مستقل.

وكون التخطيط الاستراتيجى يكامل بين بنية المؤسسة وبين ما تنفذه من برامج الإعداد، فى سعيهما معا نحو الاستجابة للتغير من منطلق المبادرة Initiative وليس من منطلق رد الفعل، جعل من التخطيط مدخلاً مناسبًا، فى نظر البعض، إلى إعادة تصميم عمليات إعداد المعلم، وإلى منح مؤسسات الإعداد فرصة للإبداع والتحرر من القوالب الشاملة.

وقد تضمنت الأطر المطروحة مؤخرا لاعتماد برامج إعداد المعلمين معايير خاصة بالتخطيط الاستراتيجى، منها أن تمتلك مؤسسة الإعداد رؤية Vision ورسالة Mission وإطارًا مفاهيميًّا Conceptual Framework، بحيث تعكس الطموحات والقيم والمعايير التى يعتقد فيها أعضاؤها، والتى تحكم أداء المنظمة وتوجهه فى المدى الاستراتيجى.

فهل تمثل عملية التخطيط الاستراتيجى مدخلاً من مداخل عملية إعادة التصميم ؟ وهل يمكن لعناصر الخطة الاستراتيجية التى يشارك فى صياغتها أفراد المنظمة، أن تكون بديلاً تعويضيًا عن النموذج النظرى، و أن تؤدى ما يؤديه من وظائف معياريـة وإرشادية ؟

لأول وهلة قد تبدو هذه المقارنة مجحفة للنماذج النظرية، أو الإرشادية المعيارية بتعبير (كون Khun) فى كتابه الشهير "بنية الثورات العلمية"،إذ تبدو الرؤية Vision، أو الإطار المفاهيمى، أصغر بكثير من أن تكون مكافئة للنموذج الإرشادى المعيارى Paradigm، بيد أن تحليل (كون) للمفهوم يمكن أن يقرب المسافة بينهما إلى حد ما مع الفارق (١٦) :

- فالنماذج النظرية عنده بمثابة تعبير عن القواسم المشتركة بين أعضاء الجماعة العلمية (الفكرية)، وهى قواسم ناشئة عن تشابه فى ظروف النشأة والتكوين، وفى مجالات الاهتمام.. بحيث يكاد أعضاء الجماعة العلمية الواحدة يفكرون انطلاقا من قيم ومعايير واحدة، وإن لم يدركوا ذلك بشكل مباشر، أو كانت بينهم مشكلات ناشئة عن اختلاف التخصص الدقيق، أو بسبب المنافسة.
- وهى أيضًا تعبير عن الالتزامات المشتركة لهؤلاء الأعضاء تجاه "قوالب مبحثية معينة Disciplinary Matrix "، أو ما يمكن أن يمثل مصفوفة من النظم المعرفية المتعلقة بنوعية معينة من الظواهر.

_ كما أنها، النماذج الإرشادية، تعبير عن الأمثلة المشتركة وأنماط التعلم التى اكتسبوها من خلال بحوثهم، والتى غالبا ما تكون أنماطا قياسية (إيجاد حلول لمشكلات قياسًا على نمط من التفكير أدى إلى إيجاد حلول لمشكلات أخرى سابقة)، وإن لم تخلو من ممارسة المعرفة الضمنية والحدس Intuition أحيانًا.

ومع تسليمنا بكون ما تحدثت عنه الأدبيات من اتجاهات إصلاحية فى برامج إعداد المعلمTraditions of Reform in Teacher Education، قد لا يرقى إلى مستوى المعنى الدقيق للنماذج النظرية، و مع إيماننا بأنها امتدادات وتداعيات لما ورد فى النماذج الكلاسيكية الأولى من أفكار حول الطبيعة الإنسانية، وطبيعة المعرفة وبنية المجتمع..، فإن ما نتحدث عنه هنا بشأن صياغة الرؤية الاستراتيجية لمؤسسة الإعداد هو أقرب ما يكون إلى تبنى نموذج إرشادى (معيارى) صغير Micro Paradigm.

ولعل فى تسمية الرؤية، فى أدبيات التخطيط، بـ" الخطة المعيارية للمنظمة Normative Plan " ما يوضح الفكرة أكثر، فالرؤية عندئذ هى تعبير عن القيم والمعايير المشتركة التى يؤمن بها وينطلق منها أفراد المنظمة، وهى تعبير عن التزاماتهم المشتركة، وعن ما يجمع بينهم من أنماط متشابهة فى التفكير والتعلم (١٧)

بيد أن شرطًا هاما ينبغى أن يتحقق فى الرؤية، وكذلك فى الرسالة، وفى الإطار المفاهيمى، ألا وهو الاتساق الداخلى بين عناصرها، إذ لا يمكن أن تصبح من القوة بحيث تستطيع العبور بالمنظمة وسط بحر مائج من التغيرات، دون أن تكون طائفة القيم التى تتكون منها متآلفة ومستقاة من اتجاه فكرى واحد، أو على الأقل، ودون أن تعانى من تناقض بين عناصرها المعيارية.

وهذه النقطة الهامة المتعلقة بالاتساق الفكرى والقيمى، تعيدنا مرة أخرى إلى مراجعة التصنيف الذى وضعه (زيكنر وليستون Zeichner and Liston,1990)

لاتجاهات إعداد المعلم فى الولايات المتحدة، إذ سوف نجد غضاضة فى التوفيق بين بعض العناصر المنتقاة منها فى إطار معيارى واحد (١٨) :

فقد تضمن التصنيف أربع مجموعات رئيسية على الأقل اندرجت تحتها نماذج الإصلاح فى العقود الماضية هى: النماذج الأكاديمية Academic Paradigms التى تركز على أهمية أن يعد المعلم بحيث يكون متعمقا فى التخصص المعرفى الذى سيقوم بتدريسه، وهى ذات نزعة تقليدية محافظة، والنماذج النمائية Developmental Paradigms التى تربى المعلم على تنمية ذاته وتوجيهها مهنيًّا، والنماذج المستهدفة لتحقيق الفاعليةSocial Efficiency التى تركز على إعداد المعلم وفقا لقاعدة معرفية رصينة حول " التدريس/ التعلم "، وهى ذات نزعة سلوكية، وأخيرًا نماذج إعادة البناء الاجتماعى Social Reconstructionism التى تركز على تربية المعلمين على التفكر فى ممارساتهم Reflection، وفيما يترتب عليها من نتائج وآثار اجتماعية، موجهين فى ذلك بالبحث والاستقصاء Inquiry، وهى ذات نزعة نقدية / بنيوية تستهدف تحقيق العدالة الاجتماعية.

إذ أنه سيكون من الصعب عند إعادة التصميم أن تكون نقطة البداية هى مراجعة النماذج الإصلاحية السابقة بغية التوفيق بينها؛ لأن القضايا الخلافيةSubstantive Issues ستكون بارزة عندئذ بشدة، ومن وجهة نظر فنية، فإن لكل مدخل أو نموذج ما يميزه من عناصر مفتاحية لبناء منهج إعداد المعلم، فإذا تم التوفيق بينها بشكل مفتعل، فسوف نحصل على نموذج معيب Flawed؛ لأنه يتضمن مجموعة من المنطلقات أو المقدمات المسبقة الخافية Hidden Premises، التى يترتب على الأخذ بها فى تصميم برامج الإعداد، ومن ثم تطبيق تلك البرامج فعليا، إفراز أجيال من المعلمين مشوشى الذهن والوعى.

وفى إطار حديثنا عن مفهوم إعادة التصميم Redesigning، لابد، أيضًا، من

تأكيد اختلافنا مع (توم Tom) 1997 حول النتيجة التى توصل إليها من تحليله لهذا المفهوم، فى معرض تصنيفه لنماذج إعداد المعلم، حيث صنف تلك النماذج إلى فئتين من حيث أسلوب إنشائها (١٩) :

الأولى: هى فئة النماذج المستنتجة by implication paradigms، وهى التى يتم استنتاجها إما عن شعار من شعارات التدريسMetaphor of Teaching، مثل "التدريس من أجل الفهم" أو "التدريس بوصفه فعلا سياسيا"، أو "التدريس بوصفه عملية مستمرة للاتخاذ القرارات".. إلخ، وإما عن تصور لطبيعة التعلم داخل الفصل، مثل : "التعلم بحل المشكلات"، أو "التعلم بالتلقين"، أو "التعلم الحقيقى"، وإما عن قاعدة معرفية مستقاة من خلال الاستقصاء والبحث Inquiry حول التدريس الفعال وعلاقته بالتعلم.. وغيرها من المنطلقات والمقدمات Premises التى يترتب عليها بالاستنتاج أن يكون برنامج إعداد المعلمين على نحو معين؛ أى التى تتعامل مع برامج الإعداد بوصفها استنتاجات أو مستلزمات مترتبة على الالتزام بمبادئ أولية.

بينما يختلف الأمر مع الفئة الثانية من النماذج وهى فئة النماذج التى يتم تصميمها خصيصا وبشكل حُرّ by designing، حيث تتسم بقدر عال من الوعى Self-Conscious، والقصدية Intentional and purpose full: أولا فيما تذهب إليه من إعادة اختبار للمداخل الراهنة Deconstruction التى تتبناها النماذج المتبناة من قبل، ثم فى إعادة بنائها من جديد Reconstruction من خلال إعادة التفكير Rethinking، وإعادة الإبداع Recreation فى ظل زخم كبير من المتغيرات وعدم الاتفاق Disagreement، وعدم التسليم بكثير من الأمور.

فقد استنتج (توم) من هذا التصنيف، أن فئة النماذج القائمة على استنتاج وإنشاء البرامج انطلاقا من مقدمات مسلم بها، أقل تحررا ووعيا من تلك التى يتم تصميمها من خلال عمليتى : النقد، وإعادة البناء.. وهى نتيجة غير منطقية من

وجهة نظرنا؛ إذ تحظى النماذج المستنتجة من مقدمات مبدئية، بقدر عال من الأصالة Originality، والاتساق المنطقى، بخلاف ما يمكن أن تعاد صياغته من أفكار على أنقاض أفكار أخرى سابقة، حيث يبقى إمكان الوقوع فى خطأ التوفيق والانتقائية قائمًا، إلا إذا توافر مستوى عال من الوعى الناقد.. علاوة على كون هذه الفئة من "النماذج المصممة By Designing Paradigms" هى فى الواقع بمثابة الفئة الفارغة Null-class، التى لا وجود فعليا لأفرادها بتعبير المناطقة !!

و لكن ثمة خط آخر للتماس بين التخطيط الاستراتيجى وبين مفهوم إعادة التصميم كما طرحه (توم)، يتمثل فى تشابه الخطوة الخاصة بإعادة البناء والإبداع Recreation مع مفهوم " تخطيط النوايا الاستراتيجية Planning of Strategic Intents الذى طرحه (بويزوت Boisot,1995) (٢٠) :

ففى التحليل الاستراتيجى لموقف المنظمة Strategic Analysis، وهى العملية التى تسبق التخطيط الاستراتيجى Strategic Planning، يتم تصنيف العوامل والتحديات المستقبلية المفروضة على المنظمة ككل (فلسفةً، وبنيةً، وأداءً)، إلى فئتين:

الأولى: هى فئة التحديات التى يمكن للمنظمة أن تتصدى لها بقدراتها الراهنة، وهى التى يتم التخطيط فى إطارها بشكل برنامجى إجرائى متوسط وقصير المدى، يتجلى فى صياغة واضحة للرؤية والرسالة والإطار المفاهيمى، وفى أهداف استراتيجية وأخرى مرحلية وثالثة إجرائية يتم ترجمتها إلى مهام محددة وموقوتة قابلة للتنفيذ.

أما الفئة **الثانية**: من التحديات، فهى التى لا قبل للمنظمة (فلسفةً، وبنيةً، وأداءً) بقدراتها الراهنة على مواجهتها، والتى ينبغى أن تبدأ من الآن فى بناء قدرات استراتيجية جديدة للتصدى لها حين تصبح مؤثرة فى المستقبل، وتعرف عملية التخطيط لبناء تلك القدرات الإضافية المستقبلية هذه بعملية " تخطيط النوايا الاستراتيجيةPlanning for Strategic Intents.

ويوضح (بويزوت) أن هذا المستوى من التخطيط يحتاج إلى توافر الخبرة والحدس، خاصة إذا كان معدل التغيير عاليًا، ومستوى وضوح وفهم ذلك التغيير عاليًا أيضا.

وهناك تشابه كبير بين هذه العملية، وعملية إعادة التصميم: إذ أن إعادة تصميم برنامج لإعداد المعلمين فى ظل مستويات عالية من الاضطراب والتغير، هو فى حقيقته لون من ألوان التخطيط الاستراتيجى لبناء القدرات (تخطيط النوايا الاستراتيجية)، يستند إلى استشراف دقيق لمقتضيات التغيير ومساراته المتوقعة، والعمل على الاستعداد لها.

وبوجه عام، يمكن القول بأن اعتماد التخطيط الاستراتيجى مدخلا لإعادة تصميم برامج إعداد المعلمين، لما يحققه من توجيه تكاملى بين كل من النموذج النظرى والبنية التنظيمية نحو مواجهة التغيير، يعد أمرًا مشروعًا فى ظل المتغيرات الراهنة، طالما توافرت شروط من أهمها النقد الموضوعى، والاتساق الفكرى بعيدًا عن الانتقائية والتوفيق

هل نعلن نهاية النماذج النظرية لإعداد المعلم فى الألفية الثالثة ؟

لا شك أن الإجابة التى نعتقد فى صحتها هى النفى، وربما كان الأمر شبيها بفكرة (فوكوياما) حول "نهاية التاريخ": إذ لا يمكن التعويل على مؤشر واحد هو شيوع البرامج المبنية وفقا لمعايير معتمدة Standards Based Teacher Education، لكى نقطع بنهاية عصر النماذج النظرية. حتى وإن تمت الاستعاضة عنها، على مستوى التخطيط المؤسسى، بصياغة الرؤى الاستراتيجية والأطر المفاهيمية.

ومع كون الاقتراح الذى ساقه (توم1997,Tom) باستبدال النماذج بمجموعة من المبادئ العامة غير الملزمة حرفيا Principles، يمثل فى رأيه مخرجا من مأزق النماذج المستنتجة أو المشتقة من مقولات أولية، إلا أن المتأمل لتلك المبادئ، يجدها

ذات طبيعة تقنية محايدة، لا تساعد على حسم القضايا الجوهرية المتعلقة بالتوجه الفلسفى والاجتماعى لبرنامج الإعداد، علاوة على أنها لم تتعد كونها قائمة مختصرة ومكثفة من المعايير. (٢١)

فقد اقترح أن تتم إعادة تصميم برامج إعداد المعلمين وفقا لأحد عشر مبدأً، خمسة منها ذات طبيعة مفاهيمية، والستة الأخرى ذات طبيعة تنظيمية، هى :

1- أن يجسد أعضاء مؤسسة الإعداد تصوراتهم لما يجب أن يكون عليه المعلم المراد إعداده، وكذا المناهج الكفيلة بتحقيق تلك التصورات فى شكل نموذج واضح (مبدأ النمذجة).

2- أن يعكس مفهوم الإعداد المهنى الذى يتبناه النموذج الأبعاد الخلقية والسياسية المتضمنة فيما يتوقع أن يلعبه الطالب المعلم من أدوار (مبدأ أخلاقية البيداجوجيا).

3- أن يُضَمِّن القائمون على تصميم برامج الإعداد ما يرونه ضروريا من المضامين التربوية والمهنية فيما يقدمونه للطلبة المعلمين من معارف تخصصية (مبدأ تمهين المعرفة التخصصية).

4- أن تراعى برامج الإعداد ومكوناتها المختلفة طبيعة التعددية الثقافية وأهدافها ومتطلباتها (مبدأ التعددية والتنوع).

5- أن تكون سياسات وعمليات وآليات المراجعة والتقويم وإعادة التجديد جزءًا لا يتجزأ من تصميم برامج الإعداد (مبدأ المرونة واستمرارية التطوير).

6- أن تتسم برامج الإعداد بالفاعلية والتكثيف فى محتواها، والقصر فى مدتها الزمنية (مبدأ التكثيف والتركيز على الجودة).

7- أن يتم إحلال المنظور المهنى للتدريس بأسرع ما يمكن محل المفاهيم غير الصحيحة لدى الطلبة المعلمين فى بداية برنامج الإعداد، وهى المفاهيم التى

تكونت من خلال خبراتهم السابقة عندما كانوا تلاميذ بالمدارس (مبدأ التعجيل بالخبرات المهنية الميدانية).

8- أن تتكامل الدراسة النظرية للمعارف المهنية فى البرنامج مع الممارسات التدريسية الميدانية (مبدأ تكامل النظرية والممارسة).

9- أن يتم تنظيم برامج الإعداد بشكل بينى Interdisciplinary يساعد على تجسير الفجوات المعرفية من جانب، والفجوات بين المعارف والممارسات من جانب آخر (مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها).

10- أن يتم تقسيم الطلبة المعلمين لدى انخراطهم فى برامج الإعداد بحيث يسلكون بوصفهم مجموعات للتعلم علاوة على كونهم أفرادا متمايزين (مبدأ التعلم التعاونى).

11- أن يتم تخصيص الموارد فى البرنامج بحيث تحظى فرص النمو المهنى المستدام للمعلمين الجدد فى السنوات الأولى من التحاقهم بالمهنة بالقسط الأكبر منها (مبدأ استدامة النمو المهنى).

وما لا يمكن إنكاره فى الوقت الراهن : أن استقراء معطيات الواقع يدل بشكل جلى على تنامى الاتجاه نحو وضع قوائم بالمبادئ والمعايير الحاكمة لتصميم البرامج، وترك الحرية لكل مؤسسة لكى تبدع نموذجها المعيارى الصغير ممثلا فى رؤيتها الاستراتيجية وإطارها المفهيمى..، كما يدل على اختفاء الفردية فى وضع واقتراح النماذج والإصلاحات، وحلول الجماعية و المؤسسية بدلا منها (Lynch,1997).

بيد أن ذلك لا يعنى بالضرورة أن تصبح المعايير بديلا نهائيا عن النماذج النظرية فى مجال إعداد المعلم؛ إذ لا يمكن لما نبت فى ظل مناخ الأزمة إلا أن يظل استثناء تعتريه عوامل التغير إذا ما زالت الشروط الموضوعية التى أوجدته، خاصة وأن سياق العولمة الذى يتوقع معه ازدهار ثقافة المعايير فى الفترة قادمة، والذى هو مضاد

للأيديولوجيا الشاملة، ورافض لمبدأ الفلسفات الكبرى..، هذا السياق نفسه غير مرشح للاستمرار والصمود طويلاً، نظرًا لكونه يحمل بذور تفككه داخله.

وأخيرا، فإن الإعداد للتعامل مع التغير، وما يتوقع أن يفرضه من تعديل على أدوار المعلمين، وعلى الأوزان النسبية لتلك الأدوار، ليدفع بنا نحو التأكيد على استمرار الحاجة إلى بقاء " النماذج النظرية" وعدم التسليم بإمكانية اختفائها :

فكما أن تغيرًا جذريًا يتوقع حدوثه بالنسبة للأدوار المعرفية، بحيث يمكن أن تتقلص إلى أدنى حد، فى ظل التقدم الهائل فى تقنيات المعلومات والاتصال، الأمر الذى ربما يؤدى إلى تحقق نبوءة (إيفان إليتش Illich) حول مجتمعات بلا مدارس، لا من باب نقد الوظيفة الاجتماعية والمعرفية للمدرسة، ولكن من باب عدم الحاجة إلى وجودها الفيزيقى فى ظل المؤسسات التعليمية الافتراضية Visual التى تتيحها ثورة الإنفوميديا(Koelsh,1995 Infomedia Revolution) ..(٢٢)، فإن تغيرا آخر أكثر عمقا وخطورة يتوقع أن يطرأ على الأدوار التربوية، والأخلاقية منها بوجه خاص؛ إذ يصبح التحدى الأكبر هو أن هؤلاء المعلمين سوف يمارسون مهنة أخلاقية فى سياق من عدم الثبات الأخلاقى، وسوف يطالبون بإدارة التغيير، وهو ما يقطع بضرورة أن يتسلحوا بالوعى الاجتماعى والأخلاقى فى ظل نماذج نظرية تنطلق من هذه الرؤية (٢٣).

مستقبل إعداد المعلم فى الألفية الثالثة :

وتشهد الساحة محاولات لتطوير كليات التربية، استجابة لمطلب اجتماعى عام بتحسين نوعية المعلمين، ولكن مشروعات التطوير، فى غالبيتها، تتجه اتجاها تقنيا أكثر مما تعنى بفلسفة هذا التطوير، وما يوجهه من نماذج نظرية، فعلى سبيل المثال :

- تحظى البنية الأساسية لمؤسسات الإعداد بنصيب وافر من الاعتمادات المخصصة للتطوير فى تلك المشروعات، وهو اتجاه محمود لولا أنه لا يستند إلى

رؤية واضحة لما سوف يكون عليه أسلوب توظيف هذه الإمكانات والتجهيزات فى برامج الإعداد؛ إذ يختلف حجم وتوزيع التقنيات التعليمية، وكذا تصميم قاعات الدراسة..وغيرها باختلاف نمط الإعداد وأهدافه، وهو ما لم يتحدد بعد

- تحظى مدة الإعداد ونظامه بنصيب وافر أيضا من الاهتمام، حيث يجرى التخطيط لمشروعات التطوير فى ظل تردد حكومى بشأن زيادة فترة الإعداد إلى خمس سنوات، وزيادة حجم الإعداد التتابعى، دون أن يسبق ذلك تحديد للإطار المفاهيمى الحاكم لهذا الإعداد، أو تحديد لشكل البنى التنظيمية القادرة على القيام بكلا النمطين من الإعداد فى آن واحد.

- يتم التخطيط لتطوير عناصر الإعداد جميعها (أو أغلبها) على التوازى، انطلاقا من نقطة زمنية واحدة، بحيث تسير مسارات تطوير المقررات، وتطوير نظم الاختيار والتشعيب، وتطوير أساليب التدريس والإشراف، وتطوير أساليب التقويم، وأساليب التدريب الميدانى، وتطوير تقنيات التعليم.. كلها فى الوقت نفسه وعلى صعد متجاورة، بينما توجد بين بعضها علاقات تتال منطقى !!

- يجرى الحديث على استحياء حول إعادة هيكلة الأقسام العلمية بكليات التربية، وإعداد لوائح جديدة للدراسة، على التوازى مع عمليات التطوير الأخرى، وهو ما يعكس تصورًا معكوسًا وغير منطقى للعلاقة بين البنية والوظيفة المنوط بها تحقيقها؛ إذ يعنى أن هناك انفصالا بينهما، بحيث يمكن التعامل مع أى منهما على حدة بغية تطويره.

- يتم الحديث عن إعادة الهيكلة فى ظل نزعة سكونية مقاومة للتغيير ومكرسة للوضع الراهن؛ إذ لا تتجاوز مقترحات إعادة الهيكلة فكرة ضم بعض الأقسام، أو تجزئة البعض الآخر، أو على الأكثر استحداث أقسام جديدة، بينما

لم تطرح مطلقا أية أفكار عن إلغاء بعض الأقسام القائمة، مما يعنى أن ثمة اتجاه نحو تمدد البنى القائمة وجعلها أكثر ترهلا وأقل فاعلية، وهو ما يمكن تفسيره وفقا لمقولات علم اجتماع المعرفة النقدى، حيث تؤثر طبيعة المجتمع الأكاديمى وما يعتمل داخله من علاقات ومصالح على التصنيفات والتقسيمات الأكاديمية.

ويمكن القول بأن التحدى الاستراتيجى الذى يواجه مؤسسات إعداد المعلم يتمثل فى كونها غير مستعدة، فى الوقت الراهن على الأقل، إلا لتبنى استراتيجية رد الفعل والتكيف، بينما هى مطالبة بممارسة إدارة التغيير وقيادته، التى لم تستعد لها بعد، والتى تتطلب وجود رؤى ونماذج وتصورات واضحة حول المستقبل، وهو ما يواجه الآن صعوبة فى ظل غياب النماذج النظرية (راجع وثائق المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، أكتوبر ١٩٩٦، والتى خلت من أية إشارة إلى النموذج أو النماذج النظرية التى تستند إليها برامج الإعداد فى كليات التربية، عدا الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التخصصى الذى يثير انتقادات واسعة حول ضعف مستوى المعلمين وعدم تمكنهم من المواد التخصصية "الأكاديمية " التى يقومون بتدريسها)، الأمر الذى ينذر بعواقب وخيمة إن هى استجابت لرياح التغيير على المستوى المباشر لرد الفعل.

مما سبق، يمكن استخلاص مجموعة من المبادئ الهامة، والتى يمكن الارتكاز إليها عند إعادة هيكلة كليات التربية وتطوير برامج إعداد المعلمين بها، لعل من أهمها :

1- جدلية وعضوية العلاقة بين فلسفة إعداد المعلم وبين الهيكل التنظيمى لمؤسسة الإعداد، سواء تمثلت تلك الفلسفة فى شكل نموذج نظرى مشتق من فكرة معينة أو ثيمة رئيسية By Implication Paradigm، أو كان نموذجا مصمما بشكل مستقل By Designing Paradigm، أو كانت متمثلة فى رؤية استراتيجية

ورسالة وإطار مفاهيمى، بمعنى أنه لا يجوز التعامل مع قضية إعادة هيكلة كليات التربية بمعزل عن قضية فلسفة الإعداد، فالبنية تعكس النموذج وتجسد ما يتضمنه من أفكار، وليس العكس.

2- أهمية الاستجابة للتغيير بما لا يخل بالنموذج وثوابته ومفاهيمه؛ إذ يؤدى تسارع معدلات التغير غالبا إلى استحداث عناصر جديدة، أو نتوءات، على البنية، بشكل قد يبدو " سرطانيا" أحيانا، مما يؤدى إلى تماهى ملامح النموذج النظرى وضياع ثوابت فلسفة الإعداد، وهو ما يمكن تلمسه بوضوح فى عشرات المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص التى تحفل بها البنى التنظيمية لكليات التربية، والتى قد لا تتناغم أهدافها وأساليب تحقيقها لتلك الأهداف مع الفلسفة (أو شبه الفلسفة) المعلنة للكلية الأم.

3- خصوصية النموذج النظرى لكل مؤسسة إعداد يضمن مرونة الاستجابة للتغيير وإدارته، فمن غير المقبول أن تستجيب مؤسسات إعداد المعلم، بشكل جماعى ككيان ضخم، مع ما يميز كل إقليم جغرافى أو بيئى من خصوصيات، الأمر الذى يتنافى مع أصول التخطيط الاستراتيجى، حيث تصيغ كل منظمة رؤيتها الاستراتيجية وفقا لما يسفر عنه التحليل الاستراتيجى من كشف لنقاط القوة والضعف فى أنساقها الداخلية، والفرص السانحة والتهديدات المحدقة بها من أنساقها الخارجية.

4- أهمية التهيئة الذهنية وحشد التأييد من قبل أعضاء مؤسسة الإعداد للنموذج أو الرؤية الاستراتيجية المتبناة، وتجنب الإصلاحات الفوقية Top-Down، بما يضمن جودة الأداء وخلوه من الأخطاء الناشئة عن نقص المعلومات أو عدم التحمس وانعدام الإحساس بملكية تجربة الإصلاح.

5- أهمية الوعى بمعوقات التطوير، والتركيز على مواجهتها أولا، وهو ما يتمثل فى تعارض المصالح الفردية أو الفئوية، والبنى غير الرسمية المقاومة للتغيير داخل المنظمة.

وبعد، فإن إعادة تصميم برامج إعداد المعلم فى الألفية الثالثة مهمة محفوفة بالصعاب المنهجية، يستوى الأمر فى ذلك بين السياق الغربى والسياق العربى، إلا أن عوامل المراجعة الدائمة والنقد الذاتى فى السياق الغربى ربما تضمن لتلك المهمة الحدود الدنيا الضرورية للأمان، بخلاف ما هو قائم وواقع لدينا، إذ يبقى تعاملنا مع قضية التغيير والتطوير عند مستوى رد الفعل فى أغلب الأحيان، ويبقى تعاملنا مع البنية معزولا عن الوعى بالنموذج الذى يوجهها، ويبقى الرأى العام وما تحركه من قوى ومصالح فئوية هو العامل الحاسم فى توجيه قضية إعداد المعلم، ولكن إلى أية وجهة ؟.. ذلك هو السؤال.

مراجع الفصل الخامس

(١) توماس كون: بنية الثورات العلمية، ترجمة: شوقى جلال، عالم المعرفة (١٦٨)، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.صص ١٤٣-٢٧١

(2) Harvey, D. , "The Condition of Postmodernity", Basil Black Well, Oxford.1989, p.296.

(3) Shona, l. Brown and K. Eisenhardt, " Competing on Edge, Strategy as Structured Chaos", Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 1998 , p.5.

(4) Ibid, p. 11.

(5) Conely,D.T.(1992) "Five Key Issues in Restructuring", ERIC Digest,No.69, p.2.

(6) Kotter , J. " Leading Change", Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press. 1996, p. 136-137.

(7) Tom, R. Alan , "Redesigning Teacher Education" , State University of New York Press.1997, p. 59.

(8) Zeichner, K. and D. Liston (1990) " Traditions of Reform in U.S. Teacher Education", Journal of Teacher Education 41, no,2, 3-20,1990, p.7.

(9) Bullock, A. and H. Thomas, " School at the center, A Study of Decentralization, London and New York, Routledge.1996, pp. 17-19

(10) Storn, Sharon," The Knowledge Base for Teaching" , ERIC Digest, ED. 330677, 1991, pp1,2.

(11) Tom, R. Alan, "Redesigning..", Op, cit. pp. 72-73.

(12) Elliott, E, "What Performance Based Standards Mean for Teacher Preparation", Educational Leadership 53,no.6: 57-58.1996.

(13) Tom, R. Alan , " Redesigning..", Op, cit. pp.74-75.

(14) Hargreaves, A., "Development and Desire: A Postmodern Perspective", paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A., 1994, pp. 5-6.

(15) Liston, D. and K. Zeichner ," Teacher Education and The Social Conditions of Schooling", New York, Routledge, 1991, p.26.

(16) Peter , Sanderson , " Culture and Subjectivity in the Discourse of Assessment: A case Study ", in: Cedric Cullingford (ed.), "Assessment Versus Evaluation " , Cassell , Wellington House , London , 1997, p. 85.

(17) Giles,C., "School Development Planning" , U.K. Northcote House. ,1997, p. 26.

(18) Zeichner, K. and D. Liston ," Traditions of Reform in U.S. Teacher Education", Journal of Teacher Education 41, no,2,1990, 3-20.

(19) Tom, R. Alan, " Redesigning Teacher Education.. ", Op, cit. pp.70-71.

(20) Boisot, M., "Preparing for Turbulence",in: B.Garratt (ed.); " Developing Strategic Thought" ,London, McGraw-Hill , 1995, pp. 36-40.

(21) Tom, R. Alan , " Redesigning.. " Op, cit. pp97-98.

(22) Koelsch F., " The Infomedia Revolution, How It Is Changing Our World and Your Life" , McGraw Hill Ryerson, Toronto- Montreal. 1995.

(23) Hargreaves, " Development and…", Op, cit. pp. 21-22 .