الفصل الثالث

الاتجاهات التربوية الحديثة في تنظيم مصادر اعداد المعلم

اولا : مهنة التعليم من عضويه الاعداد والوحده الي قصد التخصص والتمايز

ثانيا : الدواعي المعاصره لاعداد المعلم

ثالثا : اتجاهات نحوْ توحيد مستوى مصادر اعداد المعلم

رابعا : الوضع العالمي الراهن لمصادر اعداد المعلم

obeikandl.com

الفصـــــل الثالـــث

الإتجاهات التربوية الحديثة فى تنظيم مصادر إعداد المعلم

يتطلـــــــــــب الوصول إلى اقتراح خيار أنسب لمصادر إعداد المعلم فـــى الجمهورية العربية اليمنية التوفر على محددات كل من خيارى التعدد والتوحيد. ومـــن غير الممكـــــن التوفر على هذه المحددات بدون التوفر على معطيات الواقـــع فـــى الجمهوريـــــة العربية اليمنية وهو ما تناوله الفصل السابق من خلال التعـــرف والتحليل لمعطيات الواقع الديمغرافى والإقتصادى والاجتماعـــــى والتعليمـــى ومعطيـــات الواقع فى مصادر إعداد المعلم. ولما لم تكن هذه المعطيـــات على المستوى المحلـــى كافيـــة للتوفر على المحددات الكاملة لكل من خيارى التعدد والتوحيد اقتضى الأمـــر تفحص الإتجاهـــات التربوية الحديثة فـــى تنظيم مصادر إعداد المعلم وتحليلها لاكتمـــال الخلفية اللازمه للتعرف علـــى المحـــددات المساعدة على حسن الإختيـــار.

أولا : مهنة التعليم من عفوية الإعداد والوحدة إلى قصد التخصص والتمايز

يستدعـــى التعرف على الإتجاهات التربوية الحديثة فى تنظيم مصادر إعداد المعلم وتفحصها العودة الخاطفة إلى الجذور الأولى لمهنة التعليم وإعـــداد المعلـــم لمعظم العصور قبل استقرارها فى الوضع الحالى من التعدد وقبل تميز الاتجاهـــات الحديثة. وغاية هذه المراوحة التاريخية الخاطفة بيان ما كـــان عليـــه وضع المعلم وإعداده وما آل اليه، واحتمال ما قد يؤول إليه فـــى المستقبل المنظور، كل ذلـــك فى إطار قضية التعدد والتوحيـــد.

إذا كانت "المجتمعات البدائية لم تعرف المدرسة كمؤسسة متخصصة للتعليم... والمعلمين كطائفة مهنية متخصصه فى عملية التعليم"[١]، فمعنى هذا أن إعدادا أو شروطا للدخول إلى مهنة التعليم لم تكن قائمة مما يجعل من يقومون بالتلقين أو التعليم متجانسين وغير متمايزين.

ويختلف الأمر فى الحضارتين الصينية أو الهندية حيث تبوأ المدرسون مكانة عظيمة تالية فى كثير من الأحيان لمنزلة الموظفين الرسميين فى الدولة مما جعل شكلا من أشكال الإعداد أو الشروط للالتحاق بالمهنة موجودا وبالتالى بدأ التمايز كما يلحظ من تمتع طبقة البراهما بالإمتيازات العظيمة على حساب صغار المدرسين[٢]. وفى الحضارة المصرية القديمة التى لم يكن المعلم الكاتب فيها أول الموظفين المدنيين فحسب بل كان أول عالم معلم للمجتمعات المتحضرة يترقى فى الهرم الاجتماعى فى وظائف الدولة أو كقديس للمعبد كلما أتقن أحاجى ذلك العصر من رياضة وهندسة ومساحة وفلك كشروط للمهنة، فقد ظهر التمايز فى المهنة بظهور المعلم الموظف ثم المعلم الكاهن ومنزلتهما أعلى من المعلم الكاتب. وبالمثل أنيط بالمعلم فى الديانة اليهودية متطلبات أخلاقية كشروط للمهنة أعطتة مكانة معينة، فقد تميز معلم مرحلة **Beth-hamidrash** [من الثالثه عشرة إلى السابعة عشرة من العمر] بكثرة العلم والأدب عن زميله معلم مرحلة **Beth-hasepher** [من السابعة إلى الثانية عشرة][٣].

---

١ - سيد إبراهيم الجيار، دراسات فى التاريخ الفكر التربوى (الكويت : وكالة المطبوعات، ١٩٧٤) ص٤٢.

٢ - صالح عبد العزيز، التربية الحديثة : مادتها - مبادئها - تطبيقاتها العملية، الجزء الثالث، الطبعة السابعة (القاهرة : دار المعارف) ص٤٠٢.

٣ - E.B. Castl, The Teacher, (2 nd ed. london : Oxfond Un.- Press 1971), pp. 3 - 4, 16.

ومما يؤثر عن الحضارة الإغريقية أنها أول حضارة عرفت المعلم المتخصص بفرع من فروع المعرفة مثل : معلم النحو، ومعلم الموسيقى، ومعلم التربية البدنية. وعلى الرغم مما للتخصص من مزايا حصر المعرفة وتعميقها وإتقانها، فإنه قد أفرز وضعا غير محمود فى مهنة التعليم حيث تعالى ذوو كل تخصص على ذوى التخصص الآخر دونما مبرر مقبول. ولم يقتصر التمايز فى مهنة التعليم على التخصصات بل كان هناك مستويات متعددة فى مهنة التعليم مثل المعلم Pedagogue الذى لم يكن فى الواقع معلما بل كان راعيا للرفاهة والسلوك الشخصى للطفل ينال من التقدير ما لايناله المعلم، بينما كان السوفسطائيون أول معلمى ما يمكن أن يطلق عليه اليوم المرحلة الثانوية، كما كان سقراط أول استاذ لها يمكن تسميته بالجامعة[١]. وينطبق مثل هذا الوضع فى الحضارة الإغريقية على وضع المعلم فى الحضارة الرومانية إلى حد كبير حيث المعلم Pedagogue موجود، ومعلم المستويات العليا أكثر تميزا عن معلم المستويات الدنيا[٢].

عرفت مهنة التعليم فى التربية المسيحية فى العصور الوسطى فيما بين القرنين الحادى عشر والخامس عشر الميلاديين نوعا من الإعداد المهنى للمدارس الأولية فيما دون جامعة العصور الوسطى ، أما معلمو المدارس الثانوية فيتلقون نوعا من الاعداد فى جامعة العصور الوسطى[٣] ، وعليه فقد كان هناك تمايز بين هذين النوعين من المعلمين. أما الحضارة الاسلامية فقد عرفت فيها مرحلتان لمهنة التعليم : مرحلة إعتبار التعليم رسالة "أو عملا دينيا"[٤] مرتبطا بالثواب من الله،ومرحلة الاعتراف بالمهنة والتفرغ لها وتقاضى الأجر عنها من الدوله.

---

١ - Ibid, pp.25 - 27.

٢ - سعد مرسى احمد، تطور الفكر التربوى (الطبعة الثالثة، القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٥) ص، ١٥، ١٥٤ - ١٦٠

٣ - عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية : دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، (الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٣) ص ١٥٢ - ١٥٣

٤ - محمود قمبر "مهنة التعليم فى التراث العربى وانعكاساتها فى التعليم المعاصر"، المجلة العربية للتربية، المجلد الثالث، العدد الاول، مارس ١٩٨٣، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ادارة التربية، ص ٧٩.

وقد ازدهرت المرحلة الاولى منذ ظهور الإسلام وحتى بداية ظهور المدرسة فى القرن الرابع الهجرى[١]، أو الخامس الهجرى[٢]. و"لم يرد... ما يدل على أن معلمى الكتاتيب... كانوا يعدون إعدادا مهنيا كما هى الحال اليوم"[٣]، كما أنه لم يكن هناك "نظام خاص لإعداد المعلمين، حيث كان الاعداد العلمى للفرد تقع مسئوليته على الفرد ذاته"[٤]. ومن هنا كان التعويل على "...طريقة الإعداد الذاتى الذى يصل بالمعلم إلى المستوى الثقافى والعلمى الذى يسمح بمزاولة عمله"[٥]. ومما يميز المرحلة الأولى وبدايتها بوجه خاص تمتع المعلمين من جميع المراتب باحترام عظيم، أما ما يميز المرحلة الثانية انقسام المعلمين الى طبقات ثلاث هى : طبقة معلمى الكتاب وهم أقل درجات السلم المهنى ثقافيا واجتماعيا لارتباطهم بتعليم أبناء سواد الشعب، وطبقة المؤدبين الذين يعلمون أبناء الأمراء والوزراء وهى أرقى من الطبقة السابقه، وطبقة العلماء الأعلام ذوى الإطلاع الواسع الذين علموا أبناء الخلفاء وولاة العهد وهم أرقى الطبقات على الإطلاق[٦]. على أنه من الانصاف القول أن فئتى المؤدبين وكبار العلماء لم تكونا حكرا على أبناءالخلفاء وولاة العهد بل إنهم أفادوا عامة الناس بدليل قول الإمام الشافعى رضى الله عنه "... فلما ختمت القرآن دخلت المسجد، فكنت أجالس العلماء وكنت أسمع الحديث أو المسألة فأحفظها، ولم يكن عند أمى ما تعطينى اشترى به قراطيس فكنت إذا رأيت عظما يلوح آخذه فاكتب فيه"[٧]. ومن هذا يستدل على أن فئة معلمى المساجد كانت منحازة إلى التعليم كرسالة حتى فى حالة انتشار التعليم كمهنة.

---

١ - حسن إبراهيم حسن، تاريخ الاسلام السياسى والدينى والثقافى والاجتماعى، الجزء الرابع، (الطبعة الثامنة، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٢)، ص ٤٢٥.

٢ - أحمد أمين، ضحى الاسلام، الجزء الثانى، (الطبعة العاشرة، بيروت:دار الكتاب)، ص٤٩.

٣ - حسن عبد العال، التربية الاسلامية فى القرن الرابع الهجرى، (القاهرة : دار الفكر العربى) ص ١٥٧). رسالة ما جستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٧٧

٤ - المرجع السابق، ١٦٥

٥ - محمود قمبر، مرجع سبق ذكره، ص ٩٦.

٦ - محمد جواد رضا، العرب والتربية والحضارة : الإختيار الصعب، (الطبعة الثالثة، الكويت : منشورات ذات السلاسل، ١٩٨٧) ص ١٥٦

٧ - أحمد أمين، مرجع سبق ذكره، ص ٥١

وفـــــى العصور الحديثة، ومنذ عصر النهضة فصاعدا، توسع الدور الذى يقـــوم بـــــه المعلم وتحسنت أوضاع مهنة التعليم على ما كانت عليه. ومع أن "القرائـــن تشير إلى عدم وجود أنماط معينة لإعداد المعلمين مهنيـــــــــا"[١]، فإن الحث القوى علـــــى إعداد مناسب قد ظهر فى أواخر عصر النهضة وأوائل عصر الإصـــــــلاح الدينى على لسان المربى الانجليزى Richard-Mulcaster [١٥٣١-١٦١١][٢]، إذ "بدأ الاهتمام بالتدريس كمهنة والتفكير فى إعداد المعلم مهنيـــــــــا"[٣]. وقد كان لألمانـــــيا فضـــــــــل السبق - كدولة - فى البدء بالإعداد المتخصص للمعلم وإرساء دعائمه مع أواخر القرن السابع عشر، إذ "أسست بها أول دار للمعلميـــــــن"[٤]، ثم تلتـــــها الولايات المتحدة الامريكية بعد أكثر من ربع قرن حيث بدأت بالإعداد للمهنة مـــــــن عشرينـــات القرن التاسع عشر ثم تمهين التعليم من خلال المنظمات والمجلات الدوريـــة مـــن ثلاثينات القرن ذاتـــــــــه[٥]، ثم تأتى بريطانيا. وفى ظل هذا الإعـــــداد المتخصص وفـــــى ظـــل هذه الحضارة الحديثة كأبرز سمة من سمات التربية الحديثة والمعاصرة تعزز التمايـــز المـــوروث عن الحضارات السابقة بين المعلمين وصار الإعداد المتخصـــــص طريـقا شرعـيا إليـــــه.

---

١ - عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سبق ذكره، ص ١٥٥

٢ - E. B Castle, op. cit. pp. 89 - 93.

٣ - عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سبق ذكره، ص ١٥٥

٤ - عبد الرحمن صالح عبد الله، دور التربية المقارنة فى إعداد المعلمين، (الطبعة الثانية، بيروت : دار الفكر، ١٩٧٩)، ص ٧٠.

٥ - Encyclopedia of Educational Research, 5th ed., vol, vol, 2p. 814

مـن هذه المراوحة التاريخية الخاطفة يتبين أنه "لم يكن هناك إعداد للمعلمين على هذا النحو الذى نراه فى نظم التعليم المعاصرة، وإنما هذا الإعداد على هذا النحو، من [مستحدثات] الحضارة الحديثة وحدها"[٢]. وعليه فقد كان الإعداد عفويا والتخصص غير مقصود، وكلما كان الإعداد عفويا ازدادت وحدة المهنة وتجانسهـا بينما يؤدى قصد الإعداد إلى زيادة تمايز المهنة وانقسامها على نفسها. وقد يفهم من هذا أن لا داعى إلى إعداد المعلم إذا كان الإعداد يؤدى إلى التمايز والإنقسام فى المهنة. والواقع أن الدواعى المعاصرة للإعداد أقوى من هذا القول.

ثانيا : الدواعى المعاصرة لاعداد المعلـم

يعتبر إعداد المعلم سمة من أبرز سمات التربية المعاصرة، إذ من المشكوك فيه أن تتسمى التربية المعاصرة تربية إذا قام عليها معلمون لم يعدو لها إعددا متخصصا. وهناك أكثر من داع لهذا الإعداد المتخصص ليست الدواعى التاليةإلا أبرزها.

١ - التغير فى معنى التربية

يصدق فى التربية ما قاله Glenn Langford من أن معظم الناس يعرفون ما هى لأن لديهم خبرة مباشرة بها، غير أن هذا لا يعنى أنهم يستطيعون القول ما هى[٢]. ومن هنا تعددت المعانى التى نظر إلى التربية من خلالها، وأهمها : التربية كمحتوى وكمنتج، وكفعل وكمؤسسة[٣]. وليست التربية أيا من هذه المعانى منفردة، بل هى جماعها. وفى اطار هذا المعنى الكلى يمكن مناقشة التغيرات الطارئة على أهم اركان التربية المتمثلة فى فلسفتها وأهدافها ومحتواها وبنيتها بما يعطى انطباعا عاما عن تغير معنى التربية.

١- عبد الغنى عبود، التربية ومشكلات المجتمع، (القاهرة:دار الفكر العربى ١٩٨٠)، ص٢٤٣

٢ - Glen Langford, Philosophy and Education, (3 nd., 1971 London : Macmillan) p. 7.

٣- G. Mialaret, Introduction to the Educational Sciences, (1 st ed., Unesco/ IBE, 1985.) p p. 14 - 16.

يمثل التساؤل "ما الانسان ؟" الذى تساءله "هينى" فى شعره[١]. تساؤلا مشتركا بين الشعر والفلسفة. ولفلسفة التربية - كما يرى O.Reboul - تساؤلها الخاص بها "ما التربية؟". ولكنها وهى تحاول الاجابة عنه تضطر الى التساؤل السابق "ما الإنسان؟". ومع أن الإجابة عن تساؤل "ما الإنسان؟" ليست يسيرة، فإن جدواها فى تفريقها بين الإنسان - ككائن حى ينشد الأفضل - وبين غيره من الكائنات ذات الحياة النمطية المكررة. ولا تتوقف مهمة فلسفة التربية عند محاولة الإجابة عن التساؤلين السابقين، أو بالأحرى السؤال المترادف، بل إنها لا تجد مهربا من مواجهة تساؤل كالذى تساءله جيل كامل من الشباب عام ١٩٦٨ "لماذا نتعلم؟" والذى يقتضى إجابة التربويين أو موتهم كما فعل أوديب فى مواجهة أبى الهول[٢]. وعلى أية حال، ليست الاجابة عن هذه التساؤلات، واحدة وثابتة، بل متعددة ومتغيرة ويمكن ملاحظتها فى الأهداف التربوية.

---

١ - ا. س. رابوبورت، مبادىء الفلسفة، ترجمة أحمد أمين، (بيروت : دار الكتاب العربى، ١٩٦٩)، ص ٣٥.

٢ - أوليفيه ربول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان (الطبعة الثالثة، بيروت - باريس : منشورات عويدات، ١٩٨٦)، ص ٨.

في معرض تناوله للاهداف التربوية يقول Charles Hummel أن الاهداف التربوية "نتائج إنعكاسات فلسفية على الإنسان وعلى الوجود الإنساني في سياقه التاريخي وعلى نظم العلاقات القائمة بين الإنسان والطبيعة، والإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه إبداعا وحركة"[١]. وإذا كانت الفلسفة، رغم تقارب التساؤلات التي تطرحها، مختلفة في طرح محاولات الإجابات،فإن الأهداف ك "نتائج إنعكاسات فلسفية"، لاشك، مختلفة باختلاف المكان والزمان. وليس اختلاف المكان، هنا، ذا أهمية كبرى في :عالم تتطور فيه المواصلات ووسائل الاتصال بسرعة كبيرة... تسترعي الإنتبـــــــاه"[٢]، أما اختلاف الزمان، فيعني تغير الأهداف من عصر الى عصر، وهذا العصر أحفل العصور بالتغير والتغيير. وعليه، فلا تتطابق أهداف التربية البدائية "اذا فرض و وجدت"[٣] مع أهداف أي تربية في العصور التي تلتها حتى اليوم. ومما يؤكد عدم ثبات الأهداف واستمرار تغير مفهوم الهدف ذاته لدى C. Hummel، الذي "يدل على أن الانسان كائن يمضي قدما إلى المستقبل وهو على أمل أن يكون المستقبل أفضل"[٤]. وللدلالة على التغير المتوسع والسريع في الأهداف التربوية خلال الفترة المعاصرة يمكن إيراد ما قاله كومبز، إذ يقول : "وإذا نظرنا الى أنظمة التعليم من هذه الزاوية نجد أن معظمها في كل الأقطار المتقدمة والنامية قد توسعت في أهدافها بعد الستينيات في محاولة لخدمة بعض متطلبات التنمية القومية الى جانب قطاعات خاصة من مجموعة طلابها المتزايده"[٥].

---

١ - Charles Hummel, Education Today for the world of Tomorrow, Unesco/ IBE.1977 p. 14.

٢ - ليوناردس. كنويرذري، الأبعاد الدولية للتربية، ترجمة عبد التواب يوسف، مراجعة محمد سليمان شعلان، (القاهرة : دار نهضة مصر ١٩٧٣) ص ٩

٣ - صالح عبد العزيز، مرجع سبق ذكره، ص ١٤.

٤ - Charles Hummel. Op Cit. p. 14.

٥ - فيليب كومبز، أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة محمد خيري حربي، وآخرون، مراجعة وتقديم عبد العزيز القوصي، (طبعة ١٩٨٦، الرياض : دار المريخ) ص١٤٩.

بين الأهداف التربوية المتغيرة ومحتوى التربية، أو ما يسمى بالمناهج، علاقة وشيجة حتى لقد قيل : " إن المناهج ليس شيئا آخر سوى الاهداف والقيم مكتوبة بشكل موسع، وان اتباع منهاج معين يؤدى، بشكل او باخر، الى الاهداف المرتبطة به"[١]. وبتغير فلسفة التربية وأهدافها حدثت " التغيرات المنهجية فى الأنظمة التعليمية فى كل أقطار الدنيا منذ أواخر الستينات، ولو أنها، من ناحية الحجم، تفوق بالاشك التغيرات المشابهة للتغيرات السابقة"[٢]. والى هذا يشير John-Vaizey بقوله "أدى التغير الاجتماعى والاقتصادى فى العالم الى تغير راديكالى فى محتوى التربية. ولم يسبق أن عاش جيل منذ فجر التاريخ مثل هذه الفترة من التغير الثقافى والتكنولوجى المكثف ..."[٣]. ويعنى هذا أن منهاجا جديدا معبرا عن التغير فى محتوى التربية الناجم عن التغير الاقتصادى الاجتماعى التكنولوجى قد صار معمولا به ولا يمكن تجنبه.

ولم تقف التغيرات فى معنى التربية عند الفلسفة والأهداف والمحتوى، بل تعدتها وامتدت لتستغرق البنى التربوية بعد تعميم التعليم وجعله من مسئوليات الدول، إما لوعى بأنه حق الرعايا على الدولة أو للمزايدة، ونشر المبادىء السياسية من خلاله. ومن هنا فقد زيدت سنوات الدراسة الالزامية،وتغير هيكل السلم التعليمى تبعا لذلك محاولا تجاوز الحواجز المقامة بين مراحل التعليم وأنواعه، وتعالت الدعوة إلى فلسفة جديدة لمراحل التعليم وأنواعه قوامها النظرة الواحدة المتكاملة إلى التعليم النظامى وغير النظامى والعام والفنى ودون الجامعى[٤]، وذلك فى ضوء الإتجاه المؤمن بأن "الانقسامات، فى الوقت الحاضر، بين التعليم النظامى وغير النظامى والتعليم داخل المدرسة وخارجها وتعليم الصغار والكبار - ماضية الى زوال"[٥].

---

١ - على ماضى، فلسفة فى التربية والحرية، (الطبعة الأولى، بيروت : دار المسيرة، ١٩٧٩) ص ١٧٦

٢ - فيليب كومبز، أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات، مرجع سبق ذكره، ص١٥١.

٣ - John Vaizey, "pers pectives of the implementation of educational reforms," in , Unesco, Educational reform : experiences and prospects, (Unesco 1979). p. 106.

٤ - عبد الغنى عبود، مرجع سبق ذكره، ص ١١٥ وما بعدها.

٥ - Edgar Faure et al, Learning to Be, Unesco, 1972.p.217

هـــــــــذا حال التربية فى حاضرها مختلفة عنها فى ماضيها. وما من شك فى أن مستقبلها لن يكون كأى من ماضيها أو حاضرها، لأن عوامل التغيير، التى غيرت ماضى التربية متهيئة لتغيير حاضرها إلى مستقبل مختلف عن الحاضر. ويؤيد هذا النبوءات الاستشرافية للمستقبل كتلك التى أوردها آلفين توفلر فى كتابة "صدمة المستقبل" فى فصل كامل عقده للحديث عن التعليم فى صيغة المستقبل" رأى فيه أن عالم الغد سيحتاج الى صيغة جديدة للتعلم مختلفة عما نعيشه اليوم من تربية : معنى وفلسفة وهدفا ومحتوى وبنيه[١]. ولا ينسى فى هذا السياق ما قاله أحد كبار التربويين العرب من أن المجتمع يتغير بسرعة فائقة ولابد للتربية أن تأخذ هذا فى اعتبارها ... [حتى] لا نربى أولادنا على شاكلتنا فقد خلقوا لزمان غير زماننا[٢]".

لم تكن التغيرات فى التربية بعيدة عن حاجتها، إذ ان الحاجة قد دفعت الى التغيير فيها. وكان من بين التغيرات التى نبعث عن التغيرات - المذكورة آنفا - ولمواجهتها فى الوقت ذاته، ما استحدث من إعداد المعلم وذلك على خلاف المألوف فيما مضى من تربيات الحضارات السابقة، ولحاجة التربية الحديثة إليه. وهكذا يمكن القول أن التغيرات فى التربية وافقة وراء إعداد المعلم وداعية اليه حاضرا ومستقبلا، حيث أن "إعداد المعلم - كعاكس لحاجات نظام التعليم - ... يمثل من هذه التغيرات صميم جوهرها[٣]".

---

١ - آلفين توفلر، صدمة المستقبل : المتغيرات فى عالم الغد، ترجمة محمد على ناصف، تقديم أحمد كمال أبو المجد، (القاهرة : دار نهضة مصر)، ص ٤١٩ - ٤٥٠.

٢ - عبد العزيز القوصى، فى تقديمه ل، جيمس و. بوتكن وآخرون، التعليم وتحديات المستقبل : تقرير لنادى روما، ترجمة عبد العزيز القوصى، (القاهرة : المكتب المصرى الحديث، ١٩٨١)، ص ١.

١ - Robin J. Alexander, et al, (ed.), Change in Teacher Education : Context and provision Since Robins, (Sussex : Holt, Rinehart and Winston ltd, 1984).p.xiii

٢ - الدور المتغيـــر للمعلـــــم

لم يعد المعلم "كما اعتدنا التفكير فيه - شخصا يقف أمام مجموعة من التلاميذ، فى عملية رسمية، ويعلمهم من موقع السلطة الاجتماعية والفكرية[١]". "لقد وسع إغناء وتجديد المحتوى والطرائق دور المعلم وجعله أكثر تعقيدا"[٣]، وأضحى بموجبه المعلم "شخصا يعنى بتنمية التفكير، ولم يعد مجرد وسيلة لنقل المعلومات"[٤]. وبهذا يكون الدور التقليدى للمعلم، والذى كان يتبادر إلى الذهن أنه الدور الوحيد، قد تراجع حتى عن احتلال مركز الصدارة بين الادوار الكثيرة والمهمة المناطة بالمعلم.

ولم يكن، ولن يكون تغيير الدور التقليدى للمعلم مهمة يسيرة، لذا كان موضع مناقشة تربوية دولية تمخضت عن توصية شكلت إطاراً متكاملا للدور المتغير للمعلم وأثره على الإعداد والتدريب لمهنة التعليم. ولأن أى تحديد للدور المتغير للمعلم لن يكون أبلغ وأوضح وأشمل مما جاء فى هذه التوصية، فانه يحسن الإقتباس منها ما يعطى الأدوار الجديدة :

> "أ - المعلم، اليوم، متكفل، بصورة كبيرة، بتفيذ إجراءات تربوية جديدة، مفيدا من كافة موارد الوسائل والطرائق التربوية الحديثة. فهو المربى والمرشد الذى يحاول تنمية قدرات وميول تلاميذه وليس الذى يعمل كمصدر للمعلومات وناقل للمعرفة فحسب، بل إنه يلعب دورا رئيسا فى تزويد تلاميذه بنظرة عملية مستقبلية إلى العالم حولهم.

---

١ - James Bowen and Peter R. Hobson, Theories of Eduiation: Studies of Significant Innovation in Westen Educational Thought(Sydny : John wiky & sons 1974) p. 8.

٢ - Unesco, Reflections on the future development of

٣ - جون فيزى، مرجع سابق، ص ٣٣

ب - حيث أن دور المدرسة لم يعد مقصورا على التعليم، فعلى المعلم، بعيدا عن واجباته التعليمية، أن يأخذ على عاتقه مسئولية أكبر، بالتعاون مع التربويين فى المجتمع المحلى بهدف إعداد الصغار لحياة المجتمع المحلى، وحياة الأسرة، والنشاط الإنتاجى، الخ. وينبغى على المعلم أخذ فرصة أكبر فى الإشتراك فى الأنشطة الخارجة عن المنهج خارج المدرسة، قائدا ومرشدا للتلاميذ وآبائهم، ومنظما لأنشطة أوقات فراغ تلاميذه.

ج - وينبغى أن يكون المعلمون على وعى بالدور المهم المدعون للقيام به فى المجتع المحلى كمهنيين ومواطنين، وكعناصر للتنمية والتغيير، وأن يتاح لهم ما يمكنهم من ممارسة ذاك الدور

د - ينبغى الإعتراف بأن فعالية التربية المدرسية تعتمد إلى حد كبير على تنمية العلاقات بين المعلم وتلاميذه، الذين أصبحوا شركاء بفاعلية كبيرة فى عملية التربية، وبين المعلم وزملائه والعناصر الأخرى الذين يحتمل دعواتهم للمعاونة، وبين المعلم وآباء تلاميذه والأخرين فى المجتمع المحلى من المهتمين بعملية التربية"[١].

ويتضح من هذا النص مدى تقلص الدور التقليدى للمعلم كمصدر للمعلومات وناقل للمعرفة، بعد أن حمل الدور الجديد المعلم مسئوليات إضافية داخل المدرسة وخارجها. ففى المدرسة يترافق النقل الآلى للمعرفة الذى تميز به بالدور التقليدى مع تنمية وميول تلاميذه وتزويدهم بنظرة وفهم علميين ممتدين إلى كل ما حولهم فى الحاضر والمستقبل. وخارج المدرسة يمتد دور المعلم إلى كل فئات المجتمع بالتنمية والتغيير فى سبيل حياة أفضل وفى سبيل توسع مفهوم التربية.

---

١ International Conference on Education, Rrcommenadation - No. 69 : "the Changing Role of the Teacher and Its Influence on Preparation for the Profession and on In -Sèrvice Training 1975. In Unesco, Recomendations 1934 - 1977. Paris, 1970. Paragaph 4, pp. 392 - 393.

وإذا كان هذا التغير فى دور المعلم حصيلة العديد من التغيرات والتطورات فى المجتمع والتربية المرتكزة على العديد من النظريات والدراسات التربوية، فإن التغير لن يقف عند هذا الحد الذى عبرت عنه التوصية. فالتنبوء بخلق "المجتمع المتعلم والمعلـــــم" يقتضى تغييرا متزايدا لدور المعلم موازيا فى السرعة والإتجاه لهذا المجتمع الجديـــــد[١].

وفى رؤية أخرى لتغير دور المعلم يقول أحد التربويين أنه :"سيتغير تدريجيا خلال العقود القادمة ... بمواجهة المعلم ترسانة من التدريس المعقد، والموارد المتاحه فى المدرسه للتعلم والتقويم، وستكون وظيفته بحاجة إلى المزيد من الربط والتأليف لأكبر عدد من المـــــوارد[٢].

ومن هنا، وإذا كان الإعداد ضروريا للدور التقليدى للمعلم، فإن الدور الجديد سيكون بحاجة أكبر إلى الإعداد. وعليه يكون الدور الجديد الذى يقوم به المعلم والمنتظر منه القيام به أحد أهم الدواعى المعاصره لإعداد المعلم إذا ما أريد للمعلم أن يكون عنصرا فاعلا فى تربية فاعلة داخل مجتمع فعال.

١- Mohamed I. kazem, "Teacher Education : Preparing for the Twenty - First Century " In p.7

حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة الثانية، العدد الثانى، ١٩٨٣.

٢- Nabil Ahmed Amer Sobeih, " Cultural Crises and Educational Change in Teacher Eduction:Challenge of the Eighties and Nineties", P.74.in

دراسات وبحوث تربويه، جامعة قطر، مركز البحوث التربويه، المجلد العاشر، ١٩٨٥.

٣ - تقدم البحث العلمى

يعتبر تقدم البحث العلمى عاملا شديد الصلة بما يحدث من تغير وتطور فى مجال التربية، وقد بلغ البحث العلمى بما فيه البحث التربوى شأوا كبيرا فى الحضارة المعاصرة، وإن كان البحث التربوى البحت لم يف، بعد، بالحاجة الكاملة للتربية من الحقائق العلمية والنظريات. وبهذا لا تزال التربية فى مضمار كونها علما، معتمدة على الكثير من الحقائق ونظريات العلوم الاخرى، ولم تستقل كعلم، شأنها فى ذلك شأن كثير من العلوم الإنسانية الناشئة التى لم يصل فيها العلماء، بعد، إلى اتفاق تام حول الحقائق العلمية والنظريات التى تحكمها.

ولأن العبره ليست بالاستقلال والتبعية، بل العبرة بالفائدة أنى وجدت، فقد أفادت التربية فائدة جمة من العلوم الأخرى بطرقها علوما مختلفة كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان، والفلسفه، والاقتصاد والإداره وغيرها من العلوم[١]. وقد استمدت التربية أصولها المختلفة من هذه العلوم واستعانت بها فيما يخدم أغراضها فى المناهج والوسائل والطرائق والتنظيم وغيره.

وبالاضافة إلى ما أفادته التربية من جهودها العلمية الخاصة التى تمت فى كليات التربية ومراكز البحث التربوى، وإلى ما أفادته من البحوث والعلوم الاخرى، مازال بامكانها الإفادة من كل هذا فى مضمار تكوينها العلمى. وهذا ماجاء على لسان نخبة من كبار التربويين فى العالم، إذ يقولون:

١- محمود سلطان، مقدمة فى التربيه، (الطبعة الرابعة، القاهره: دار المعارف، ١٩٧٩)، ص٧ وما بعدها.

"توجد، داخل وخارج عالم التربية، ترسانه من الإبداعات العلميه والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية والتنظيمة، والتى يمكنها تكييف الظروف والتنظيمات الأساسية للنظم التربوية بعمق. فالأبحاث التفسيرية فى الدماغ، والتقدم فى نظرية المعلومات، والعمل المنظم من قبل المعاهد اللغويه والسيكو-تقنيه، والنتائج التى أحرزت فى سيكولوجية الجماعة بواسطة فرق الأنثروبولوجيين الثقافيين، والنماذج المقدمه من قبل محللى النظم والسيبرنطيقيين، كلها من بين المكتسبات الجديدة والتى غالبا ما تحتاج إلى القليل من النظام الإدارى الملائم وتسهيل نقل المعلومات لكى تزيد من فاعلية النظم المدرسية التقليدية[١].

وإزاء التقدم فى البحث العلمى، ازدادت الحاجة الى إيصال نتائج هذه البحوث إلى من يقومون بالعملية التعليمية قياما مباشرا وهم المعلمون. وبهذا يكون تقدم البحث العلمى وإيصال نتائجه إلى المعلمين من أهم دواعى الإهتمام بإعداد المعلم، كما يرى أحد التربويين العرب فى هذا الصدد:

"ومع بزوغ القرن العشرين ونمو التربية الحديثة ... بدأ الاهتمام بإعداد المعلمين يزداد مع نمو البحوث التربوية والنفسيه حيث ... توصلت تلك البحوث إلى نتائج غنية جدا فى المجالات التى شملتها فتبدلت مفاهيم كثيره وظهرت مفاهيم جديدة مستحدثة وراح الادب التربوى يوميا يطلع علينا بجديد ... ومن الطبيعى جدا ان ينعكس هذا الوضع على المعلم..."[٢].

١- Edgar Faure, et al., Op. cit. P. 105.

١- جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربى والثورة العلمية والتكنولوجية، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٦)، ص٣٢.

٤ - توسع مهنة التعليم

أتى على التربية حين من الدهر كانت فيه نادرة المعاهد، قليلة الطلاب، واهية الصلة بالمؤسسات الرسمية الحكومية، وبذا، فقد كانت للاقلية الغالبة دون الأكثرية الساحقة. وتغير كل هذا في العصر الحديث وصارت التربية للأكثرية الساحقة المستفيدة من ديمقراطية التربية وتكافؤ الفرص. واستتبع هذا التغير أن انتشرت معاهد التربية في كل سهل وجبل علها تفي بوعودها في التعليم وجعله حقا من الحقوق التي ينبغي أن ينالها الجميع. وفي ظل هذا التوجه تزايد عدد الطلاب حتى ضاقت بهم المباني المنشأة لهذا الغرض، وكانت هذه إحدى أزمات التربية المعاصرة.

وكان المعلمون فيما مضى، على قلتهم، يتناسبون مع ندرة المعاهد وقلة الطلاب. ولم يعد الامر كذلك في الوقت الحاضر، إذ أضيف إلى أزمة عدم قدرة التربية على توفير مكان لكل ذي حق فيه، أزمة أخرى هي عدم القدرة على توفير معلمين بالكفاية والكفاءة اللازمه لتربية كل ذوى الحق. ومع أن هاتين الأزمتين متفاوتتان بين الدول المتقدمه والناميه فإن خفة حدتهما في البلدان المتقدمه لاتخفي بروزهما وتعاظمهما وعالميتهما.

ولا يهون النقص فى كفاية وكفاءة المعلمين من حجم الجهود المبذولة للتغلب على هذه الأزمة. فالأزمة لا تعنى استمرار قلة المعلمين التى كانت بارزه فيما مضى من العصور، بل إن الازمة تأخذ معنى آخر وهو الخلل فى وتيرة التناسب بين تزايد عدد المعاهد التربوية وتعاظم أعداد الطلاب من ناحية، وبين توفير المعلمين بالكفاية والكفاءة طبقا للشروط التربوية المرغوب فيها من ناحية أخرى. وهنا يمكن القول أنه على الرغم من شكوى النقص هذه، فقد تزايد عدد المعلمين إلى درجة جعلت البعض يطلق على مهنة التعليم أنها "مهنة شعبية"[١] نتيجة للتوسع فى التعليم وانتشارها فى كل مكان لدرجة أننا لا نجد أسرة إلا وبها من يعمل فى مهنة التعليم.

١- محمود قمبر، وسائل تنفيذ استراتيجية تطوير التربية العربية فى البلاد العربية، إجتماع وكلاء وزارات التربية فى الوطن العربى، الرياض، ٢٧-٣١ يناير ١٩٧٩)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ص١٥٩.

- على السيد الشخيبى، "المعلم وبعض المشكلات التى تواجهه"، محرر فى: نادية جمال الدين وآخرون، المعلم ومهنة التعليم، كلية التربية- جامعة عين شمس ١٩٨٦، ص ١٣٨.

وقد لفت هذا التعاظم فى المنتمين لمهنة التعليم انتباه العديد من كبار التربويين[١]، إذ يرون أن ثلث أو نصف المتعلمين من السكان فى معظم البلدان الآتين من معاهد تعليم عالية هم معلمون، إضافة الى أنهم يشكلون مهنة أكبر من أى مهنة أخرى فى العالم [٣٠ مليون فى عام ١٩٨٠][٢]. باعتبارهم أوسع المجموعات المهنية عددا وتقاضيا للاجور، وقد يشكلون قوة مقتدرة يمكن تحويلها إلى مكانة وأجر واستقلال مهنى. ومن أبرز مظاهر هذه القوة المتزايدة لمهنة التعليم ما يلاحظ من تزايد نقابات ومنظمات المعلمين التى أورد James Lynch مسردا بالتى وصلته معلومات عنها فكانت خمس نقابات دولية، ومائة وأربعة وتسعين نقابة وطنية[٣].

١- Edgar Faure, Op. Cit., P. 17.

John Vaizey, Education for Tomorrow, (4th ed. England: Penguin Books, 1970), P. 89.

- جون فيزى، مرجع سبق ذكره ، ص٣٤

- روبرت رتشى، التخطيط للتدريس: مدخل للتربية، ترجمة محمد أمين المفتى وآخرون ، (دار ماكجروهيل ١٩٨٢) ص ٥٩

- William Taylor, in Eric Hoyle, Op. Cit. P.V.

٢- S. Rassekh, and G Vaideanu, The Contents of Education: A world view of their development from the present to The Year 2000, Uensco 1987, P. 254.

٣- James Lynch, Lifelong Education and Prepartion of Educational Personnel, Unesco, Institute for education, hamburg, 1977, P.P. 103-123.

ولنقابات ومنظمات المعلمين دورها الفاعل والمهم فى تعزيز مكانة مهنة التعليم بين المهن الأخرى، إذ أنها لفتت نظر منظمة العمل الدوليه واليونسكو إلى ضرورة وجود توصية خاصة بمكانة المعلمين، وتم صدورها بالفعل عام ١٩٦٦[١]. ولأن لهذه النقابات والمنظمات اهتمام بإعداد كاف للمعلم قبل الخدمه وتدريب أثناءها عاما فى كل خمسة أعوام لمجاراةالجديد فى الطرائق والتقنيات والمحتوى[٢]، فقد انعكس ذلك فى بعض فقرات هذه التوصية[٣].

ومن هذا، يستنتج شيئان: الأول، التوسع الكبير فى مهنة التعليم وتزايد التنظيم النقابى، والثانى ، انعكاس هذا التوسع والتنظيم على الإهتمام بإعداد المعلم. كما أنه يمكن استنتاج أن التوسع فى مهنة التعليم وتزايد تنظيماتها النقابية يمكن اعتباره أحد الدواعى المعاصره لاعداد المعلم.

وهنا يجدر بالتنويه الى أن ارتباط التمايز بالاعداد ليس مبررا كافيا للقول بأنه لا داعى للإعداد، لان للإعداد من الدواعى والبواعث مالا يقف ارتباط التمايز بالإعداد فى طريقها وبخاصة فى هذا العصر. والآن وبعد عرض أهم الدواعى المعاصرة لإعداد المعلم تبقى مشكلة التمايز فى المهنه وارتباطها بالإعداد بحاجة إلى الحل. والواقع أن الرغبة فى القضاء على هذا التمايز فى مهنة التعليم متزايدة تأخذ مظاهر وأشكالا شتى، ومنها الاتجاهات التربويه الحديثه فى تنظيم مصادر إعداد المعلم والتى اتخذت بدورها أكثر من شكل وصيغة.

١- Jean Thomas, Teachers for the Schools of Tomorrow, Unesco, 1968, PP.38-41.

٢- John M. Thompson, "Techers' Organizations and educattional reform" in Unesco, Op. cit., P. 98.

٣- Recommendation Concerning The Status of Teachers, Adopted by the Special Intergovernmental conference on the Status of Teachers, Poris, 5 October 1966. Paragraphes 21 , 32.

ثالثا: إتجاهات نحو توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم

قبل الخوض فى الإتجاهات الداعيه إلى توحيد مصادر إعداد المعلم ينبغى التذكير بحقيقة مهمة متعلقة بمصدر إعداد معلم التعليم الثانوى. وتتمثل هذه الحقيقة فى الحسم شبه التام فيما يتعلق بمصدر إعداد معلم التعليم الثانوى العام واستقراره فى المستوى الجامعى من التعليم العالى بصفة رسمية منذ "بداية القرن التاسع عشر التى شهدت الظهور الأول لمؤسسات التعليم العالى التى تعد معلم التعليم الثانوى ... وقد تأثرت نظم أعداد المعلم الحاليه بشدة بالاصول التاريخية للجامعات ومؤسسات التعليم العالى المتخصصة[١].

وعليه يبقى فى توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم المسألة المتعلقة بما تبقى من مراحل وأنواع التعليم وتخصصاته الأخرى غير التعليم الثانوى العام. ويعنى هذا الإرتفاع بمستوى مصادر إعداد معلم المراحل والأنواع التعليمية الأدنى من مصدر إعداد معلم التعليم الثانوى العام ودمجها جميعها فى هذا المصدر.

ومن أهم المراحل التى يؤمل فى أن يرتفع مستوى إعداد معلميها لكى يستقر فى المستوى الجامعى من التعليم العالى المرحلة الإبتدائية التى تعتبر الأساس فى التعليم وبدايته فى كثير من بلدان العالم، وبالذات تلك التى لم تتمكن من سبق هذه المرحلة بمرحلة رياض الأطفال. كما أن من أنواع التعليم التى يؤمل أن يرتفع مستوى إعداد معلميها ويندمج فى المستوى الجامعى من التعليم العالى التعليم الفنى والمهنى الذى يعتبر من أهم الأنواع التعليميه فى مضمار بلوغ ماتنشده المجتمعات المعاصره من رفاه وتقدم.

---

١ - Z.A. Malkova and B. L. Volfson, for the International Bureau of Education, International Yearbook of Education Vol.XXXIX-1987, Secondary Education in the World Today, Unesco 1988, P. 170.

ومـــــن المراحل والأنواع والتخصصات التعليميه التى يجبذ أن ينالها توحيد مصـــــدر إعداد المعلم - وهى ليست محط اهتمام رئيس لهذا البحث - مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى فى حالة وجودها فى السلم التعليمى، وتعليم الكبار، والتربيـــــه الخاصه بشقيها للموهوبين والمعوقين، والتربية الرياضية، والتربيـــــة الفنيـــه، والاقتصاد المنزلى، والتربية الموسيقيـــــة.

وبعـــــد هذه الالتفاتة الى إحدى حقائق توحيد مستوى مصادر إعداد المعلـــــم ، تبقى التفاتة أخرى أسرع، قبل الدخول الى صلب موضوع صيغ التوحيد، وهى أمـــــر ترتيب هذه الصيغ، إذ أن ترتيبها قد جاء اتفاقا مـــن الناحيـــــة التاريخية فى موازاة رقيها ونضجها وهو المقصود. وعلى هذا، لاغرابـــــة أن تكون الدعوة إلـــــى شكل أو صيغة ما أسبق من الدعوة إلى شكـــل أخر متأخـــــر عنه، كما قـــــد يظهر فى الببليوجرافيا، وهو نادر على العمـــوم، إذ أن التطـــور التاريخـــى ذا دور فاعل ومهم فى ترتيـــب ظهـــور الصيـــغ والأشكـــال، وإن لم يكـــن وحيـــدا.

1 - توحيد الحد الأدنى فى مستوى مصادر إعداد المعلم

نظـــرا للأوضاع السائدة من تعدد لمستويات مصادر إعداد المعلـــم وتفـــاوت مكانتـــها، ونظرا لرسوخ هذه الأوضاع وتمكنها بما يجعل التخلص منها أمرا ليـــس بالهين، فقـــد بدأت الحركة نحـــو توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى مقابـــل التعـــدد بحدود دنيا للتوحيد لعلها تكون مقبوله ومعقوله فى ظل الواقع الـــذى لا يمكـــن تغييـــره لعوامـــل شتى. وفيما يلى فقرات من توصيـــات للمؤتمـــر الدولى للتربيـــة تعرض هذه الحدود الدنيا لتوحيد مصدر إعداد المعلـــم كاتجـــاه تربـــوى معاصـــر:

١ - الفقرة السادسة من التوصية الرابعة الصادره عام ١٩٣٥

"فى إعداد معلمى الحضر، وإعداد معلمى الريف، اذا ما ارتؤى ضرورة اختلافهما، فنبغى أن يكون المستوى واحدا والمكانة واحدة" [١].

٢ - الفقرة الثانية عشرة من التوصية الثامنة الصادرة عام ١٩٣٦

"ينبغى ألاتكون مكانة معلمى المدارس الريفية أدنى مرتبة من المعلمين فى مدارس الحضر.

ومن هذا المنطلق، ينبغى إعطاء كل من معلمى الريف والحضر إعدادا عاما ومهنيا ذا مستوى واحد، حيثما كان فى مؤسسات مشتركة أو منفصلة، وعناية كافية فى كل الحالات بالمواد الدراسية الريفية، بالإضافة إلى المواد الدراسية الريفيه فى حالة المعلمات" [٢].

٣ - الفقرتان الثانية عشرة والثالثة عشرة من التوصية السادسة والثلاثين الصادرة عام ١٩٥٣.

"[illegible]- يمكن تبرير نظامين أو أكثر لإعداد المعلم فى بلد أو دولة ما مع الإختلاف فى السن والشروط الأخرى للقبول، والمدة ومستوى البرنامج ومكانة الشهادات الممنوحة، ولكن للتنوع الكبير فى الأنظمة مضار وبخاصة فيما يتعلق بمساواة رواتب المعلمين العاملين،

١- International Confrence on Education Recommnendation No.4, Concerning " The professional Training of Elmentary School Teachers (1935), In Recommendations 1934-1977, Unesco., Paris, 1979, Paragraph 6. P. 9.

٢- International Confrence on Education, Recommedation No. 8, Concerning "The Organization of Rural Education" (1936) In

Ibid, Paragraph 12, P. 19.

obeikandl.com

- وفى البلدان التى وجد فيها إعداد مختلف لمعلم المرحلة الإبتدائية فى الريف عن إعداد معلم المرحلة الإبتدائية فى الحضر ينبغى أن تتعادل البرامج بالإضافة إلى الشهادات الممنوحة" [١].

٤ - الفقرة الاربعون من التوصية السابعة والأربعين الصادرة عام ١٩٥٨

"فى البلدان التى يتلقى فيها معلم المرحلة الابتدائية فى الريف اعدادا فى مستوى منخفض عن مستوى معلم المرحلة الإبتدائية فى الحضر، ينبغى اتخاذ الخطوات لمعالجة هذا الإختلاف [برامج مهنية، مقررات إنعاشية أسبوعيه، برامج مراسلة" [٢].

وبالنظرة المتعمقة فى هذه الفقرات يمكن تحميلها التضمينات التالية:-

١ - الحذر الشديد الذى أبدته الدعوة إلى توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم بتركيزها على الحد الادنى، ومعظم هذا الحد الادنى فى المرحلة الإبتدائيه.

٢ - تواتر التركيز على توحيد الحد الأدنى فى مستوى مصادر إعداد معلم المرحلة الإبتدائية باعتبارها ، فى ذاتها ، حدا أدنى يمكن بلوغه، ويعتبر توحيد مستوى مصادر الإعداد إحدى مجسات بلوغ هذا الحد الأدنى.

١- Intrnational Conference on Education, Recommedation No. 36 To the Ministries of EducationConcerning "Primary Teacher Training 1958, in Unesco, Ibid, Paragraph 12, 13 P. P. 112-3

٢- International Conference on Education, Recommendation NO.47 To the Ministries of Education Concerning "Faciletiesfor Education In Rural Areas" 1958, in Unesco, Ibid, Paragraph 40, P. 197.

obeikandi.com

٣ - إعتبار النجاح فى توحيد مستوى مصادر إعداد معلم المرحلة الإبتدائية مثالا ومقدمة لتوحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى شكل أو صيغة أكثر تقدما لتوحيد مستوى مصادرإعداد معلم المراحل والأنواع والتخصصات التعليميه الأخرى.

٤ - عند الإقتراب من فكرة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم خارج نطاق المرحلة الإبتدائية لم تتجاوز الدعوة توحيد مستوى مصادر إعداد معلم الريف والمدينة، وهى فكرة، على شمولها، غائمة ومقتضبه.

غير أن هذه الصيغة، على حذرها وتأنيها فى الدعوة الى توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم باكتفائها بالدعوة إلى توحيد الحد الأدنى، قد كانت الخطوة الأولى التى مهدت السبيل وشجعت الدعوات التاليه على تجاوز ما دعت هى إليه. ويبدو هذا التجاوز أكثر جرأة فى الصيغة الثانية.

٢ - توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم

نالت بعض مصادر إعداد المعلم من الإهتمام مالم تنله مصادر أخرى ومن مظاهر الاهتمام بهذه المصادر رفع معيار القبول سناوسنى دراسة، إذ لا يتم القبول فيها قبل الحصول على شهادة الثانوية العامه والتى لا يمكن الحصول عليها فى أغلب الأحوال قبل سن الثامنة عشرة، وهذا نظام القبول السائد فى الجامعات. وبالمقابل لا تزال بعض بعض المصادر بعيدة عن هذا المعيار فى القبول، إذ يدخلها متخرجو الإبتدائية العامه أو الإعدادية العامه بعد سن الثانية عشرة أو الخامسة عشرة على الأعم الأغلب.

وفى سياق التوجه نحو توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم اتخذت خطوة أخرى متقدمة تمثل إضافة الى الصيغة السابقه الداعيه الى توحيد الحد الأدنى. وتدعو الصيغة الجديده الأكثر جرأة إلى توحيد مستوى بداية مصادر إعداد معلم كافة المراحل والأنواع والتخصصات التعليمية.

obeikandl.com

وفيما يلى العديد من النصوص الشاهدة والمفسرة لهذة الصيغة.

١ - الفقرة الثالثة من التوصية الرابعة الصادرة عام ١٩٣٥

"يعبر المؤتمر عن رغبته فيما يتعلق بسن القبول فى مهنة التعليم وبالتالى فى مراكز الإعداد فى أنه ينبغى أن يكون لدى المعلم صغير السن قدر كاف من النضج الأخلاقى والعقلى بالإضافة الى وعى عميق بأهمية واجبة ومسئولياته، قبل أدائه التزاماته" [١].

٢ - جاء فى الحيثية الثالثة من التوصية السادسة والثلاثين الصادرة عام ١٩٥٣

"نظرا إلى ان الإعداد المهنى لمعلمى التعليم الإبتدائى ينبغى أن يكون إلى مدى كبير مدعوما بتعليم عام مساو للحد الأدنى المطلوب للقبول فى الجامعة" [٢].

٣ - الفقرة الرابعة والعشرون من التوصية السادسة والثلاثين الصادرة عام ١٩٥٣

"يجب، بالطبع، تثبيت الحد الادنى للقبول فى مؤسسات اعداد المعلم بما يتفق ومستوى هذه المؤسسات [الثانوى، المتوسط، الجامعة]، وهكذا فإنه ليس هناك حدا أدنى واحدا يمكن تطبيقه على كل البلدان، ولكن الخطر فى قبول مرشحين ليسوا ناضجين بما فيه الكفاية لإدراك مستويات مهنة التعليم أو التعامل بنجاح مع صعوباتها ينبغى وضعه فى الاعتبار" [٣].

---

١ - International conference on Education, Recommendation No. 4, Op.Cit, Paragraph3, p.p.7 - 8.

٢ - International conference on Education, Recommendation No. 36, Op. Cit. p. 110.

٣ - Ibid, pragraph 24.

٤ - الفقرة الثانية من التوصية الخامسة الصادرة عام ١٩٣٥

"يعترف المؤتمر بضرورة ضمان مستقبل معلمى المدرسة الثانوية من خلال إعداد جيد ومطور فى مؤسسات الجامعة أو مؤسسات التعليم العالى، ويعترف المؤتمر بالتالى بأن هذا الإعداد العلمى يوجب تخصصا معينا"[١].

٥ - الفقرة التاسعة والعشرون من التوصية الثانية والخمسين الصادرة عام ١٩٦١.

"ينبغى أن تكون الدراسات والمؤهلات المطلوبة من معلمى ما قبل المرحلة الابتدائية بنفس المستوى، على الأقل، مع تلك المطلوبة من معلمى المرحلة الابتدائية"[٢].

٦ - الفقرة الرابعة عشرة من التوصية الخاصة بمكانة المعلم الصادرة عن منظمة العمل الدولية واليونسكو عام ١٩٦٦.

"ينبغى أن يكون القبول لإعداد المعلم على أساس إكمال دراسة ثانوية عامة مناسبة....."[٣].

٧ - الفقرة الحادية والثمانون من التوصية المعدلة الخاصة بالتعليم التقنى والمهنى الصادرة عن المؤتمر العام لليونسكو عام ١٩٧٤.

---

١ - International conference on Education, Recommedation No.5 Comerning the Professional Traininp of Secondary School Teachers (1935), in Unesco, Op. Cit. pragraph2, p. 10.

٢ - International conference on Education, Recommendation No.53 To the Munestries of Education concerning the "Organization of the pre-primary Education " 1961, in Unesco, op. Cit paragraph 29, p. 249.

٣ - Recommendation Concerning the Status of Teachers, Op. Cit. pragraph 14.

obeikandl.com

"ينبغى أن يكون الإعداد لمهنة التعليم الفنى والمهنى فى المرحلة الثالثة بعد إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها" [١].

٨ - ومما توصلت إليه المؤتمرات والحلقات والندوات فى إطار اعداد المعلم العربى وتوحيد مصدر الإعداد منذ أكثر من ربع قرن من الزمان.

"أن تسعى البلاد العربية بأن يكون الحد الأدنى للقبول فى معاهد إعداد المعلمين بعد الدراسة الثانوية وبمدة لا تقل عن سنتين على أن تزاد هذه المدة بزيادة إمكانات كل بلد عربى حين تقترب من مستوى إعداد معلم المرحلة الثانوية على أن تراعى ظروف وإمكانات كل بلد وأن الوصول إلى هذا الهدف ضمن خطط مرحلية" [٢].

حاولت النصوص السابقة تغطية ضرورة وجود بداية موحدة لكافة مصادر إعداد معلم مراحل التعليم وأنواعه وتخصصاته. ويستفاد من هذه التغطية بصفة رئيسة، أمران أولهما : الصيغة التى ينبغى أن تتحلق حولها بداية مصادر الإعداد، وهى المرحلة الثالثة، [التعليم العالى والجامعى] بعد إتمام الثانوية، وثانيهما مبررات هذه الصيغة والتى تتمحور فى مبررين رئيسين هما :

١- The General confereuce of Unesco, Revised Recommendation concerning Technical and Vocationd Education, 1974 paragraph, 81.

٢ - سعدون رشيد عبد اللطيف، طرق توحيد أساليب وبرامج إعداد معلمى المرحلة الإبتدائية فى الوطن العربى، فى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اتحاد المعلمين العرب، توحيد السلم التعليمى فى البلاد العربية على ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس، ١٩٨٦، ص ١٩٣.

الأول، النضج والوعى. تحتاج مهنة التعليم إلى النضج العقلى والأخلاقى والعاطفى، كما تحتاج إلى الوعى بأهمية الواجبات والمسئوليات الملقاة على عاتق المعلم. ولن يتأتى هذا لمن يزاول مهنة التعليم أوينتسب إلى مصادر إعدادها قبل قدر كاف من النضج مرتبط إلى حد كبير بالعمر الزمنى. ومع أنه لا يوجد إتفاق تام على السن العمرية الملائمة للنضج والوعى، إلا أنها لن تكون قبل الإنتهاء من مرحلة المراهقة إن لم تكن بعد الإنتهاء من طور الشباب بعد سن الثامنة عشرة. وهذا المعمول به ضمنا فى كثير من بلدان العالم فى الإختيار لمهنة التعليم أو مصادر إعداد المعلم.

الثانى، القدر الكافى من التعليم العام. كما تحتاج مهنة التعليم إلى النضج العقلى والأخلاقى والعاطفى، والوعى بأهمية الواجبات والمسئوليات الملقاة على عاتق المعلم، فإنها تحتاج كذلك إلى إلمام واسع بالمعارف والعلوم المتضمنة فى المنهاج المدرسى وذات من قريب أو بعيد. ومن أجل هذا ارتؤى، كما يلاحظ فى النصوص السابقة، أن ينال من يتولى مهنة التعليم فى أى مرحلة أو نوع أو تخصص تعليما عاما لا يقل، بأى حال من الأحوال، عن إكمال الدراسة الثانوية قبل التحاقه بمصادر إعداد المعلم.

وبفعل هذين المبررين وغيرهما تتعزز صيغة توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم فى مستوى مساو للحد المطلوب للقبول فى الجامعة. وما من شك فى أن هذه الصيغة تنمو باضطراد، وبنموها يسهل الانتقال إلى صيغة أخرى لتوحيد مصدر إعداد المعلم.

٣ - توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى من التعليم العالى

كانت صيغة توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم بداية لدخول جميع مصادر إعداد المعلم إلى المرحلة الثالثة أو التعليم العالى "الذى يشترط للإلتحاق به إتمام المرحلة الثانوية بنجاح كحد أدنى"[١]، ولكن للتعليم العالى مستويات منها المستوى الجامعى. وهكذا لم يكن يعنى دخول مصادر إعداد المعلم إلى التعليم العالى دخولها بالضرورة إلى الجامعة، إذ أن بعض مصادر إعداد المعلم فى التعليم العالى أقل مستوى ومكانة من المستوى الجامعى. ومن هنا كان توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى طموحا متقدما بعد أن تحقق لاعداد المعلم توحيد مستوى بداية مصادره. ولصيغة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى من التعليم تأييد كبير يمكن بسطه فيما يلى من نصوص.

١- محمد على الخولى، قاموس التربية، (الطبعة الثانية، بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٨٥) ص ٢١٥.

* على الصعيد الدولى

١ - الفقرة الثانية من التوصية الرابعة الصادرة عام ١٩٣٥

"يلاحظ المؤتمر أن هناك فكرة متداولة فى صالح إعداد معلمى المرحلة الإبتدائية فى الجامعة"[١].

٢ - الفقرتان العاشرة والحادية عشرة من التوصية السادسة والثلاثين الصادرة عام ١٩٥٣

"فى تقرير ما إذا كان ينبغى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية فى المستوى الثانوى .... أو فى المستوى المتوسط، أو بواسطة معاهد الجامعة وكلياتها .... فالمثال المرتجى وصوله تدريجيا هو الإعداد فى المستوى الجامعى،

"إنه لمن المرغوب فيه أن ينال معلمو المرحلة الابتدائية كل تسهيل لمواصلة دراساتهم فى المستوى الجامعى ..."[٢].

٣ - الفقرة العاشرة من التوصية الثامنة والستين الصادرة عام ١٩٧٣

"كنتيجة طبيعية لتكامل الثانوية العامة مع التدريب الفنى والمهنى ينبغى أن تكون مهنة التعليم فى هذا المستوى موحدة، فيما يتعلق بالاعداد والمكانة"[٣].

---

١ - International Conference on Education, Recommendation No.4, Op. Cit Paragraph 2, p.7.

٢ - International Conference on Education, Recommendation No.36, Op. Cit. Paragraph 10, 11, p. 112.

٣ - International Conference on Education, Recommedation No.68, Concerning "the Relationship Between Education, Training and Employment with Particular Reference to Secondery Education, its Aims, Structure and Content (1973), in Unesco, op. Cit., Paragraph 10. p.386.

obeikandl.com

٤ - في خاتمة دراسة لليونسكو عن "إعداد وتدريب المعلم التقنى والمهنى"

"فى الوقت الحاضر، هناك اتجاه واضح نحو أربع سنوات من الدراسة بعد الثانوية كمتطلب أساسى لتأهيل المعلم التقنى والمهنى فى المستوى الثانوى اذا ما دخل الفرد برنامجا لإعداد المعلم عقب إكماله الدراسة الثانوية مباشرة. وتحت هذه الظروف يتم إكمال إعداد المعلم قبل الخدمة فى مستوى الدرجة الجامعية الأولى. وسيشجع على هذا الإتجاه عدة أسباب"[١].

٥ - الفقرة الحادية والعشرون من التوصية الخاصة الصادرة عن منظمة العمل الدولية واليونسكو ١٩٦٦.

"ينبغى أن يعد كل المعلمين فى المواد العامة والخاصة والبيداجوجية فى الجامعة أو فى مؤسسات ذات مستوى مماثل للجامعات ...."[٢]

على الصعيد العربى

١ - من توصيات مؤتمر وزراء التربية والتعليم والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية عام ١٩٦٦.

"العناية بإعداد المعلمين إعدادا تربويا وعلميا مناسبا فى ضوء إمكانيات كل بلد وحاجاته بحيث تستطيع الدول العربية التى بلغت مرحلة الاكتفاء الذاتى، من اشتراط الشهادة الجامعية كحد ادنى للمشتغلين بالتدريس فى مختلف المراحل"[٢].

٢ - من التوصيات العامة لمؤتمر إعداد تدريب المعلم العربى القاهرة ١٩٧٢.

---

١ - Unesco, Technical and vocational teacher Education and Trauning, Op. cit. p. 203.

٣ - عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوى : اصوله واساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية، (الطبعة الثالثة؛ بيروت : دار العلم للملايين ١٩٧٧)، ص ٧٠٩.

٢ - ILO/Unesco. Recommendation Concerning the Status of Teachers. Paris. 5 October. 1966.

obeikandl.com

"يكون إعداد المعلم داخل إطار الجامعة والمعاهد العليا أيا كانت المرحلة التى يعد لها باعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية إلى تحقيقه بأسرع وقت ممكن"[١].

٣ - مما جاء فى استراتيجية تطوير التربية العربية ١٩٧٧.

"يكون الإعداد لمهنة التعليم فى جميع مراحلها قبل المدرسة ولمرحلة الدراسة الثانوية بأنواعها أصلا على المستوى الجامعى، على أن يتم الوصول إلى هذا الهدف فى مراحل بالنسبة للأقطار التى لم تحققه...."[٢].

٤ - مما جاء فى مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر الذى عقدته رابطة التربية الحديثة من ١١ - ١٣ ابريل ١٩٨٧.

"يرى المؤتمر أن يضع المشروع تصورا يرتفع بمستوى اعداد المعلم فى مؤسسة واحدة بصرف النظر عن المرحلة التى سيقوم بالتدريس فيها بشرط أن تتمايز برامج الإعداد طبقا للمرحلة التى سيعمل فيها المعلم وأن يعهد بعملية التمايز هذه إلى اللجنة المشار إليها [يرى المؤتمر أن يأخذ المشروع فى اعتباره لجنة على مستوى كليات التربية ومعاهد إعداد المعلم يعهد إليها بمراجعة المناهج الحالية وتطويرها وتحديثها وإزالة ما فيها من تكرار وازدواجية ....]"[٣]

---

١ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى، مرجع سابق، ص ٢١

٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التربية العربية، (التقرير المجمل) مرجع سابق، ص ٤٣٦ - ٤٣٧.

٣ - رابطة التربية الحديثة، أبحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر، فى الفترة من ١١ - ١٣ ابريل ١٩٨٧ فى الجزء الرابع ص ١٩-١٦.

obeikandi.com

ومما يلاحظ في نصوص هذه الصيغة لكافة مراحل وأنواع وتخصصات التعليم في ضرورة أن يكون إعداد معلميها في المستوى الجامعي. وبهذا تكون نصوص هذه الصيغة كالصيغة السابقة لها التي دعت إلى توحيد بداية مصادر إعداد المعلم من حيث التغطية بالإضافة الى أن نصوص الصيغتين شبة متكاملة.

وفي سياق إعداد المعلم في المستوى الجامعي، ارتؤى أن يكون "إعداد المعلم أبا كانت مرحاة التعليم التي يعمل بها، تحت مظلة الجامعة - داخل كلية التربية"[1]. غير أنه لما كان لإعداد المعلم أكثر من بعد أهمها : البعد التخصصي الأكاديمي، والبعد الثقافي، والبعد التربوي وجد إتجاهان نحو وظيفة كلية التربية في الإعداد. ويعرف هذان الإتجاهان في الأدبيات التربوية ب "النمط التكاملي" و "النمط التتابعي"

أ - النمط التكاملي

يدرس الطالب في هذا النمط المواد الأساسية التي سوف يتخصص في تدريسها بجانب الدراسات التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التعليم. ويختلف عدد السنوات في الكلية الآخذة بهذا النمط من أربع سنوات إلى خمس بحيث يكون معدل نصيب البعد التربوي سنة واحدة في الحالتين[2].

---

١ - المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم : مبادئ، ودراسات وتوصيات، في سلسلة مصر حتى عام ٢٠٠٠، ١٩٨١، ص ٢٠٠.

٢ - الدمرداش عبد المجيد سرحان، إعداد معلم التعليم العام، في: اتحاد الجامعات العربية . الأمانة العامة، الدراسات التربوية : الندوة الأولى لعمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية، الجامعة المستنصرية - نوفمبر ١٩٧٤، ١٩٧٦، ص ١٥، ١٦.

ولهذا النمط حضور متزايد فى الادبيات التربوية العربية فى نصوص مثل :

١ - من توصيات ندوة عمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية بغداد ١٩٧٤

* "أن تأخذ كليات التربية بصفة أساسية بالنظام التكاملى فى إعداد المعلم ما أمكن ذلك ...."[١]

* "أن تعمل الجامعات العربية على أن تكون كليات التربية متكاملة تضم الاقسام العلمية والادبية إلى جانب الاقسام التربوية"[٢].

٢ - من توصيات الندوة الثانية لكليات التربية فى الجامعات العربية، الرياض ١٩٧٨

* "تقوم كليات التربية بإعداد جميع فئات المعلمين بمختلف تخصصاتهم فى مجالات الدراسات الاكاديمية والعلمية والمهنية والفنية والرياضية وغيرها مما يلزم لتحقيق رسالة التعليم على أفضل وجه ممكن"[٣].

* "قيام كليات التربية بتمهين التعليم فيها وأن يقدم للمتعلمين بها مواد التخصص كاملة وبنفس المستوى الذى يقدم لطلاب الكليات العلمية والادبية بالجامعات، مضافا إليه من جانب أساتذة كلية التربية قدر من الثقافة المهنية والتى قد لا تتوافر لدى الآخرين من غير أرباب هذه المهنة"[٤].

---

١ - ندوة عمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية نوفمبر ١٩٧٤ بالجامعة المستنصرية، بغداد فى، المرجع السابق، ص ٦٦.

٢ - المرجع السابق، ص ٦٧.

٣ - الندوة الثانية لكليات التربية فى الجامعات العربية، الرياض ١٩٧٨، فى اتحاد الجامعات العربية : التعليم الجامعى فى الوطن العربى: واقع ورؤية، القاهرة ١٩٨١، ص٦٦.

٤ - المرجع السابق ص ٧٨.

وقد يكون من أسباب هذا الإهتمام ما لهذا النمط من مزايا منها :

١ - إجتذاب الراغبين فى العمل فى مهنة التعليم وتوجيههم فكريا ونفسيا لتقبل هذه المهنة ومسئولياتهم تجاهها نظرا لمعرفتهم منذ بداية هذا النمط أنهم سيصيرون معلمين ، الأمر الذى يساعدهم على التكيف مع المهنة والإستمرار فيها بدلا من الإعتماد على خريجى الجامعات الذين قلما تجتذبهم مهنة التعليم، وإذا ما التحقوا بها فهم أكثر عرضة للتخلص عنها.

٢ - تمهين المواد التخصصية بحيث تقدم وفق مناهج التعليم العام وحاجات التلاميذ ومشكلات البيئة بالإضافة إلى تدريس هذه المواد بجانب المواد التربوية مما لا يترك فرصة لنسيان المادة العملية التى يتخصص فيها الطالب.

٣ - إمكانية توسيع التخصص فى مادتين بينهما صلة أو تقارب مما يفيد العملية التربوية ويساعد على مواجهة سياسة التوسع فى التعليم أو النقص فى المعلمين.

٤ - قلة التكاليف فى هذا النمط وبخاصة إذا كان لمدة أربع سنوات فقط[١].

---

١ - عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق، ص ١٨١ - ١٨٣

* الدمرداش عبد المجيد سرحان مرجع سابق، ص ١٥ - ١٦

أمـــا في الادبيات التربوية العالمية فيرى Mitter أن تفوق هذا النمط راجـــع الـــى أفضليته في المسئولية الموحدة التي تمتلك مؤسسات التعليم العالي مـــن خلالها الفرصة لتصميم وتنفيذ منهج متماسك[١]. ويرى Goble و Porter هذا النمـــط من خلال ما أسمياه ب "إعداد المعلم الموجه Teacher Education Directed" في مقابل "إعداد المعلم المقتـــرح Open Tercher Education" ويرادف أسلوب إعداد المعلم الموجة"، عندهـــما النمـــط التكاملي، اذ ينال الدارس فيه برنامجا متلاحما في الاعداد منـــذ الدراســـة التاليـــة للتعليم المدرسي. ولهذا الأسلوب مزاياه في جذب الطـــلاب، وتخطيـــط القـــوى العاملة للمهنة وتقدير احتياجاتها، ويربط النظريـــة بالتطبيـــق فـــي اثنـــاء البرامـــج، ويمكن مؤسسة الاعداد - من خلال وحـــدة الهدف - مـــن التعبيـــر عـــن ذاتها كأخلاق مهنيـــة، كما يمكـــن أن تكـــون الموارد فـــي هـــذا الاسلـــوب مناسبـــة للغـــرض[٢].

وعلـــى الرغم من هذه المزايا للنمط التكاملي فإنه لم يخل من النقـــد. ومـــن هـــذا النقد :

١- Waffgang Mitter, for the IBE, Intemational Yearbook of Education, Vol xxxvI - 1984, Education for All, Unesco, 1985 p. 14 1.

٢- Norman M.Goble and James F.Porter, for IBE, The Changing Rale of the teacher, Unesco, 1977, pp, 133 - 137.

obeikandl.com

١ - قلة التعمق فى مواد التخصص، اذ تتقاسم أبعاد الإعداد التخصصية والثقافية والتربوية الفترة المتاحة للدراسة - وهى قصيرة - مما لا يمكن الدارس من الوصول فى مواد التخصص إلى نفس المستوى الذى تحققه الكليات المتخصصة.

٢ - نظرة الدارسين فى هذا النمط إلى مواد التخصص كمواد أساسية ومن ثم إهمال أبعاد الإعداد الأخرى باعتبارها مواد إضافية.

ب - النمط التتابعى

على عكس النمط التكاملى تنحصر مسئولية كلية التربية فى هذا النمط على الإعداد التربوى لمدة عام دراسى أو أكثر لمتخرجى الكليات الجامعية الراغبين فى الإلتحاق بمهنة التعليم. ولهذا النمط مؤيدون ومزايا منها :

١ - التعمق فى المواد التخصصية الأكاديمية من خلال الكليات الجامعية.
٢ - خلق الاهتمام بالمواد التربوية واعتارها مواد أساسية.
٣ - اجتذاب متخرجى الكليات إلى مهنة التعليم.
٤ - إتاحة الفرصة لكليات التربية فى زيادة التعمق والتخصص فى العلوم والبحوث التربوية بدلا من توزيع الجهد بين أبعاد الإعداد المختلفة.

ولا تنجى هذه المزايا النمط التتابعى من النقد. ومن النقد الموجه الى هذا النمط

١ - يحد التخصص المتعمق فى مادة واحدة من الإستفادة من المعلم فى تدريس مادة أخرى إذا دعت الحاجة الى ذلك وبخاصة فى المدارس الصغيرة.

٢ - قد يساعد قضاء عام دراسى أو أكثر فى الإعداد للبعد التربوى إبعاد الدارس عن مواد التخصص وقد تندثر معلوماته عنها، وتتضاعف الخسارة إذا ما نظر الدارس إلى المواد التربوية كمواد ثانوية.

٣ - قد يؤدى الإعتماد على هذا النمط والاقتصار عليه إلى حرمان مهنة التعليم من بعض التخصصات التى يزداد الطلب عليها فى سوق العمل بالإضافة إلى أن بريق بعض المهن يمكن أن يعمل على تسرب الملتحقين بالمهنة وفقا لهذا النمط[١].

اذا، لكل من النمط التكاملى والنمط التتابعى مزاياه وعيوبه. ومن هنا لم يكن يسيرا الحكم بأفضلية أى منهما على الآخر. وهذا ما جعل تعايشهما فى إعداد المعلم جنبا إلى جنب أمرا مقبولا فى كثير من بلدان العالم.

وبصيغة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى من التعليم العالى تكون الإتجاهات الرئيسة نحو توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم قد اتخذت صيغا ثلاث : توحيد الحد الأدنى فى مستوى مصادر إعداد المعلم، وتوحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم، وتوحيد مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى من التعليم العالى. وتحمل كل صيغة من هذه الصيغ إتجاهات نحو التوحيد الذى يهدف الى إلغاء التمايز فى مهنة التعليم المرتبط بالإعداد فى كثير من جوانبه. ولما كانت هذه الإتجاهات والصيغ فى المستوى النظرى، يبقى المستوى التطبيقى بحاجة الى إشارة سريعة.

---

١ - عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سابق، ص ١٨١ - ١٨٤

رابعا - الوضع العالمى الراهن لمصادر إعداد المعلم

ليست بلدان العالم على درجة واحدة من التقدم، اذ أنه يحسب تشكيل اليونسكو صنفت بلدان العالم الى متقدمة، ونامية، واقل نموا كما فى الجدول رقم [ ]

جدول رقم [ ] يبين تشكيل المناطق ومجموعات البلدان الرئيسية فى العالم[١].

البلدان المتقدمة	البلدان النامية	البلدان الاقل تقدما
كافة البلدان الأوربية، الاتحاد السوفيتى، الولايات المتحدة الامريكية وكندا، واسرائيل، واستراليا واليابان، ونيوزيلندا، وجنوب افريقيا.	بقية دول العالم	إثيوبيا، جمهورية افريقيا الوسطى، افغانستان، اوغندا، بنقلادش، بنين، بوتان، بوتسوانا، بوركينافاسو، بوروندى، تشاد، جمهورية تنزانيا المتحدة، توغو، جزرالقمر، جيبوتى، الرأس الأخضر، رواندا، ساموا، ساوتومى وبرنسيبى، السودان، سيراليون، الصومال، غامبيا، غينيا، غينيا الاستوائية، غينيا بيساو، لاو، الهالديف، مالى، مالاوى، نيبال، النيجر، هاييتى، اليمن، اليمن الديمقراطية

١ - اليونسكو، مستقبليات، مرجع سابق، ص ٩٩

وبـما انه من غير الممكن عزل إعداد المعلم عن الواقع الموجود فيه، فإنه ينبغـــــى النظر إلى الوضع العالمى الراهن لمصادر إعداد المعلم بين التعدد والتوحيد مرتبطا بدرجة التقدم.

وفيما يختص بما وصلت إليه مصادر إعداد المعلم فى العالم من تعدد أو توحيد المستوى أفاد الباحث من الدارسة الدولية المقارنة عن إعداد معلم التعليم الإبتدائى والثانوى[١]، وتقرير خبراء اللجنة المشتركة لمنظمة العمل الدولية واليونسكو لتابعة تنفيذ التوصية الخاصة بمكانة المعلمين.[٢]. ومن الجدير بالتنوية أن من الإعتبارات المراعاة فى تناول ومعالجة الحقائق عن الوضع العالمى الراهن لمستوى مصادر إعداد المعلم تغطية هذه الحقائق لأبراز الظواهر الموجودة فى تنظيم مصادر إعداد المعلم على المستوى العالمى. أماما يتعلق باختيار البلدان الواردة كأمثلة ونماذج فقد كان توافر المعلومات التفصيلية عن البلد الواحد فى كل من الدراسة والتقرير المشار إليهما هو أول معايير الإختيار. ومما يلاحظ قلة البلدان الأقل نموا وهو أمر راجع فى كثير منه إلى قلة استجابة هذه البلدان للإستقصاءات التى تجريها اللجنة المشتركة لمنظمة العمل واليونسكو كما جاء فى التقرير المشار إليه.

١ - مستوى مصادر إعداد معلم التعليم الابتدائى

يمكن حصر مستويات مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى على الصعيد العالمى - وفقا للمعلومات المتوافرة عن مجموعة البلدان فى كل مستوى من مستويات التقدم وفى كل مستوى من مستويات المصادر - فى ثلاثة مستويات رئيسية هى : الإعداد فى المستوى الجامعى، والإعداد فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى [مابعد الثانوية]، والإعداد فى المستوى الثانوى.

---

١ - Jose Blat Gimeno and Ricardo Martin Ibanes. Op. Cit, Passim.

٢ - ILO/UNESCO, Joint ILO/UNESCO Committe of Experts on the Applecation of the Recmmendation Concening the Status of Teachers : Report, Fourth session, Geneva, 29 Nov.7 Decem. 1982, ILO, 1983, passim.

ومن البلدان التى تعد معلم التعليم الإبتدائى فى المستوى الجامعى ، استراليا، وكندا، وآيسلندا، وهولندا، ومالطا، والولايات المتحدة الامريكية، وفرنسا، والمملكة المتحدة، واليابان، وجميعها من البلدان المتقدمة. وتعد كل من المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، معلم التعليم الإبتدائى فى المستوى الجامعى بالنمطين التكاملى والتتابعى كليهما. أما فرنسا، واستراليا، فتعد المعلم بالنمط التتابعى بينما تعد بقية البلدان المعلم بالنمط التكاملى. وعلى الرغم مما وصلته هذه البلدان المتقدمة من مستوى متقدم فى إعداد معلم التعليم الابتدائى، فإن بعضها كاستراليا، وكندا، ومالطا، وسويسرا، وهولندا، والمملكة المتحدة، تعد هذا المعلم فى مستوى أدنى هو مستوى التعليم العالى غير الجامعى بما يفيد بتعدد مستويات مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى .

ومن البلدان التى تعد معلم التعليم الإبتدائى فى مستوى التعليم غير الجامعى سبعة عشر بلدا متقدما وست بلدان نامية. أما البلدان الأقل نموا فلم يصادف أن ظهرت بين هذه البلدان كما لم يصادف أن ظهرت فى المستوى السابق.

ومن البلدان التى تعد معلم التعليم الإبتدائى فى المستوى الثانوى خمسة عشر بلدا. ومن هذه البلدان بلدان متقدمان فقط هما [ألبانيا، والبرتغال]، وبلدان أقل نموا هما [هاييتى، وأفغانستان]. أما الأحد عشر بلدا الباقية فهى البلدان النامية.

ومع أن المعلومات غير كافية وبخاصة فيما يتعلق بالبلدان الأقل نموا التى نادرا ما تستجيب لا ستقصاءات اللجنة المشتركة لمنظمة العمل الدولية واليونسكو المهتمة بمثل هذه المعلومات، إلا أن هذا لا يعفى من القول بأن تقدم مستوى إعداد معلم التعليم الابتدائى ذا علاقة بدرجة تقدم البلاد الموجود فيها. وعلى أية حال، فإن تحسنا ملموسا نحو الاتفاع بمستوى اعداد معلم التعليم الابتدائى قد لوحظ من قبل اللجنة المذكورة من خلال مقارنتها للمستويات بين فترة وأخرى.

٢ - مستوى مصادر إعداد معلم التعليم الثانوى

يختلف التعليم الثانوى عن التعليم الإبتدائى فى تعدد فروعه إلى تعليم عام وتعليم فنى ومهنى بأنواع متعدده. وقد انعكس هذا التعدد على إعداد المعلم مما اقتضى وجود مصادر لإعداد معلم كل نوع.

أ - مستوى مصادر إعداد معلم التعليم الثانوى العام

استقرت مصادر إعداد معلم التعليم الثانوى العام فى المستوى الجامعى منذ زمن طويل، وإن كان لهذا الاستقرار فى المستوى الجامعى بعض الاستثناءات. ولا يعنى استقرار مصادر إعداد معلم التعليم الثانوى فى المستوى الجامعى أو أدنى التجانس والتماثل فى كل حالة على حدة، وإن كان التجانس والتماثل واضحا فى الحد الاقصى لوضع المصادر فى كل حالة على حدة أيضا. ومما يؤدى إلى بعض الإختلاف فى وضع إعداد معلم التعليم الثانوى اختلاف النظر الى المراحل التعليمية داخل التعليم الثانوى [إعدادى/ ثانوى]، او فلسفة وسياسة الإعداد من تكاملية أو تتابعية، أو بعض معطيات الواقع المختلفة.

تعد بعض البلدان معلم التعليم الثانوى [المرحلة العليا] فى المستوى الجامعى بنمط تكاملى لمدة خمس سنوات. ومن هذه البلدان بلدان متقدمة مثل [فنلندا، وألمانيا الديمقراطية، ومالطا]، وبلدان نامية مثل [بيرو، والكاميرون، وفنزويلا].

ومن البلدان التى تعد معلم التعليم الثانوى بمرحلتيه [العليا والدنيا] فى المستوى الجامعى بنمط تكاملى لمدة أربع سنوات سبعة عشر بلدا منها تسع بلدان متقدمة هى [ألمانيا الديمقراطية، وألمانيا الاتحادية، والمجر، واليابان، وكندا، وهولندا، والولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وقبرص]، وثمان بلدان نامية هى [الأرجنيتن ،وكولومبيا، وكوبا، وأندونسيا، والعراق، ومصر ونيكاراجوا، والفلبين]. ومن البلدان التى تعد معلم التعليم الثانوى بمرحلتيه بالنمط التتابعى ثلاث بلدان متقدمة هى [أستراليا، وفرنسا، والسويد]، وبلدان ناميان هما [مصر، والهند]، وبلد واحد أقل نموا هو [بنجلادش].

أما عن إعداد معلم التعليم الثانوى بمرحلتيه فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى، فإنه يتم بمدة ثلاثة أعوام فى بلدان متقدمة منها [فرنسا إضافة الى مقرر ستة أسابيع لمشروع تخرج، والمملكة المتحدة بدرجة تربوية عادية، وقبرص]، وفى بلدان نامية منها [باربادوس، وجويانا، وغينيا الجديدة]، ويتم بمدة عامين فى بلدين ناميين هما [كينيا وتنزانيا].

وينـدرج تحت إعداد معلم التعليم الثانوى فى مستوى التعليم غير الجامعى إعداد معلم التعليم الإعدادى فى غير المستوى الذى يعد فيه معلم التعليم الثانوى [المرحلة العليا] فى بعض البلدان المتقدمة والنامية. ومن أمثلة هذه البلدان المتقدمة [ألمانيا الاتحادية] التى يعد المعلم فيها بمدة ثلاثة أعوام، ومن البلدان النامية [أندونيسيا] ولكن بعامين فقط لا بثلاثة.

وليس لتصنيف البلدان فى مصادر إعداد معلم التعليم الثانوى إلى متقدمة ونامية واقل نموا دلالة كبيره فى معظم الحالات لأن معظم البلدان فى العالم تعد معلم هذا النوع من التعليم فى المستوى الجامعى نظرا لتواجد الجامعات وتزايدها فى معظم البلد حتى لو كان ذلك للفخر والاعتزاز والاستقلال الوطنى فى كثير من البلدان النامية والأقل نموا. وهذا لا يلغى المسلم به من أن لدرجة تقدم البلد أثر فى الارتفاع بمستوى الإعداد أو فى نوعيته وفعاليته.

ب - مستوى مصادر إعداد معلم التعليم الفنى والمهنى

من بين البلدان توافرت عنها معلومات تفصيلية عن إعداد معلم التعليم الفنى والمهنى أمكن الوصول إلى أن إعداد معلم التعليم الفنى والمهنى فى معظم هذه البلدان يتم فى المستوى الجامعى وهو مالا يمنع من وجود بلدان كثيرة تعد معلم هذا النوع من التعليم فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى أو فى المستوى الثانوى، أولا تعده إطلاقا وتكتفى بالمتخصصين مثل [الهند]. ومن البلدان التى تعد معلم التعليم الفنى والمهنى فى المستوى الجامعى بنمط تتابعى بلدان متقدمان هما [المملكة المتحدة، وفنلندا]، بينما تعد كل من [إيطاليا، والمانيا الاتحادية]، وهى من البلدان المتقدمة أيضا، معلم هذا النوع من التعليم فى المستوى الجامعى ولكن بنمط تكاملى. ومن البلدان النامية، تعد [مصر] معلم هذا النوع من التعليم فى هذا المستوى وبنمط تكاملى أيضا. وتصل مدة الإعداد التخصصى والتربوى فى كل من [مصر، وفنلندا، والمملكة المتحدة] إلى خمس سنوات بينما هى فى [ألمانيا الاتحادية، وإيطاليا] أربع سنوات فقط. وتعد [ألمانيا الاتحادية] أيضا معلم هذا النوع من التعليم فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى، أما [إيطاليا] فتعد، أيضا، معلم بعض المجالات الفنية فى المستوى الثانوى. ومما لاشك فيه أن البلدان الصناعية المتقدمة هى أكثر تقدما فى مستوى ونوعية وفعالية إعداد معلم التعليم الفنى والمهنى مقارنة بالبلدان النامية أو الاقل نموا.

٣ - مستوى مصادر إعداد معلم بعض المواد الخاصة

إلى وقت قريب لم يكن قد بدأ الإهتمام بالإعداد المتخصص لمعلم بعض المواد الخاصة مثل التربية الفنية، والتربية الرياضية، والتربية الموسيقية، والتدبير المنزلى، والحرف اليدوية، وغيرها. وعلى الرغم من أن بعض البلدان لاتزال مقصرة فى اعداد معلم هذه المواد، فإن إعداد معلم هذه المواد قد غدا موضع اهتمام فى بعض البلدان إما بإلحاقه بمصادر إعداد معلم التعليم العام والفنى أو بإنشاء مصادر إعداد متخصصة.

ويجرى فى بعض البلدان المتقدمة إعداد معلم التربية الرياضية فى المستوى الجامعى بنمط تتابعى كما فى المملكة المتحدة، وإعداد معلم التربية الفنية فى مستوى جامعى بنمط تكاملى فى كل من إيطاليا وفنلندا، وإعداد معلم التربية الموسيقية فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى فى فنلندا، وإعداد معلم الحرف اليدوية فى المستوى الجامعى فى نمط تتابعى فى المملكة المتحدة، وفى المستوى الثانوى فى مدارس خاصة فى فنلندا، وتعد معلمة التدبير المنزلى فى المستوى الجامعى بنمط تتابعى فى المملكة المتحدة، وفى مستوى التعليم العالى فى فنلندا، وفى المستوى الثانوى فى السويد.

أما فى البلدان النامية فتعد مصر معلم التربية الرياضية فى مستوى جامعى تكاملى، وتعد الأرجنتين فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى، وتعد مصر معلم التربية الفنية فى المستوى الجامعى بنمط تكاملى، وبالمثل تعد مصر معلم التربية الموسيقية بينما تعده الأرجنتين فى مستوى التعليم العالى. ويوجد إعداد فى مستوى منخفض لمعلمة التدبير المنزلى فى مصر.

ويفهم من هذا أن اعداد معلم المواد الخاصة قد بدأ يأخذ مكانه فى البلدان المتقدمة والنامية وإن كان للبلدان المتقدمة تفوق فيه. أما ما يخص إعداد معلم هذه المواد فى البلدان الاقل نموا فلم تتح المعلومات المتوافرة معرفة جازمة عن أنماط الإعداد فيها وإن أمكن القول أن وضعها ليس أفضل أو مساويا للإتجاه العام فى البلدان النامية أو المتقدمة.

ويحسن تلخيص وتركيز الإتجاهات والأوضاع السائده فى توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى النقاط التالية :

١ - الإرتفاع بشروط القبول فى مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى كخطوة من خطوات توحيد مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى بحيث أصبحت الثانوية العامة شرطا للدخول إلى هذه المصادر فى كثير من بلدان العالم، وإن لم يصل بعضها إلى المستوى الجامعى الذى بلغه إعداد معلم التعليم الثانوى وبقى فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى. ومما يدلل على هذا الإرتفاع بشروط القبول إجابة أربعين بلدا من بين اثنين وخمسين بلدا على التزامها بشروط الثانوية العامة للقبول فى مصادر إعداد معلم التعليم الابتدائى. وفى حالة البلدان المتساهلة فى هذا الشرط - سواء كانت متقدمة أو نامية - تزيد مدة الإعداد فى بعضها عن البلدان التى تشترط الثانوية العامة كأن تبدأ الاعداد فى بداية المستوى الثانوى بعد الاعدادية لمدة أربع أو خمس سنوات.

٢ - دخول إعداد معلم التعليم الفنى والمهنى ومعلم بعض المواد الخاصة كالتربية الرياضية والتربية الموسيقية والتربية الفنية والاقتصاد المنزلى وغيرها الى مصادر فى المستوى الجامعى فى بعض البلدان المتقدمة والنامية، واذا لم ففى مستوى التعليم العالى غير الجامعى، أما الاعداد فى المستوى الثانوى فهو نادر وفى مدارس خاصة.

٣ - تعد بعض البلدان المتقدمة معلميها لكافة المراحل والأنواع والتخصصات التعليمة فى المستوى الجامعى بشروط متساوية عند الدخول إلى المصدر. ومن هذه البلدان [اليابان، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة] التى يؤهل فيها المعلم للعمل فى أى مرحلة من مراحل التعليم بدءا بما قبل التعليم الإبتدائى وحتى الثانوية العليا، و[السويد وفرنسا]. كما أن إسرائيل وهى فى عداد البلدان المتقدمة قد بدأت إعداد معلم كافة المراحل التعليمية فى كليات إعداد المعلمين والجامعات ووضعت مستوى موحدا من الإعداد التربوى لكل مستويات الأعمال يتضمن عاما واحدا للتربية العملية لجميع المعلمين مع الأخذ فى الاعتبار تنوع المقررات لكل مرحلة ونوع. وفى توحيد مستوى مصادر اعداد المعلم تسعى ألمانيا الديمقراطية إلى مركزية فى اعداد المعلم تود أن تكون بداية الطريق نحو التوحيد.

٤ - بدأت بعض البلدان النامية الإتجاه نحو توحيد مصادر اعداد المعلم فى المستوى الجامعى ومنها [مصر والهند]، وتسعى بعض البلدان الأقل نموا فى هذا الاتجاه أو قريبا منه كما تفعل تنزانيا التى تعد معلم التعليم الإبتدائى والثانوى فى الكلية الوطنية.

٥ - بتزايد التنسيق بين محتلف مصادر إعداد المعلم كخطوة فى الإتجاه نحو توحيد مستوى مصادر اعداد المعلم. ومما يدل على هذا التزايد فى التنسيق بين مصادر إعداد المعلم إجابة خمسة وأربعين بلدا من بين ثمان وأربعين عن وجود هذا التنسيق بين مصادر إعداد معلميها. ومن أشكال هذا التنسيق :

أ - التنسيق بين كليات إعداد معلم التعليم الإبتدائى وجامعات إعداد معلم التعليم الثانوى فى البلدان المتقدمة مثل [المجر].

ب - التنسيق بين إعداد معلم ما قبل التعليم الإبتدائى والإبتدائى والثانوى فى بلدان نامية مثل [نيكاراجوا وفنزويلا].

ج - التنسيق الفعال بين إعداد ماقبل التعليم الإبتدائى والإبتدائى فى بلدان متقدمة مثل [بيلوروسيا، وقبرص، ولوكسمبورج، وفرنسا، وهولندا، ونيوزيلاندا، والمجر، والسويد، والمملكة المتحدة]، وفى بلدان نامية مثل [باربادوس، وإكوادور، ومصر، والكويت وموريشيوس، والفلبين].

د - التنسيق من خلال إعداد المعلم فى مصدر واحد ومنهج مشترك كما هو الحال فى إعداد معلم التعليم الإبتدائى والإعدادى فى بلدان متقدمة مثل [بعض مقاطعات كندا، ومالطا] وفى بلدان نامية مثل [باربادوس، وكولومبيا، وموريشيو س]، وفى إعداد معلم التعليم الإعدادى والثانوى فى بلدان متقدمة مثل [ألمانيا الاتحادية، والمجر] وفى بلدان نامية مثل [مصر]، وفى إعداد معلم التعليم الإبتدائى والثانوى العام والفنى فى بلدان متقدمة مثل فنلندا، وفى أجزاء مشتركة من منهج إعداد معلم التعليم الإبتدائى والثانوى فى بلدان متقدمة مثل [نيوزيلاندا]، وفى بلدان نامية مثل [الفلبين، وسرى لانكا].

هـ - التنسيق الفعلى بين إعداد معلم كافة المراحل والأنواع التعليمية كما هو الحال فى بلدان متقدمة مثل [فنلندا، ومالطا، والسويد]، وفى بلدان نامية مثل [كينيا]، وفى

بلدان أقل نموا مثل [تنزانيا] التى تعتبر نموذجا فريداً بين مجموعة بلدانها الأقل نموا. وفى هذا الشكل من التنسيق يشترك جميع المعلمين فى منهج واحد بما يمكنهم من الإنتقال الأتوماتيكى من مستوى إلى آخر فى النظام التعليمى. وتحاول [أسبانيا] من البلدان المتقدمة التخطيط لإنشاء ترتيبات تبادل المعلمين بين مختلف مستويات التعليم العام والفنى.

٦ - ترتفع المتطلبات الأكاديمية التخصصية والتربوية تدريجيا فى إعداد معلمى كل مراحل وأنواع وتخصصات التعليم مما أدى الى اختفاء مراكز إعداد المعلم الريفية.

٧ - اضمحل الإتجاه الداعى الى ربط مستوى التعليم وعمر التلميذ ارتفاعا وانخفاضا بارتفاع وانخفاض المتطلبات الأكاديمية التخصصية والمهنية للمعلم ومستوى مصدر إعداده، وقد حل محل هذا الفكرة الداعية إلى ضرورة إعداد كل المعلمين فى مستوى مماثل، على أن يتم التركيز فى المراحل العليا على المحتوى العلمى وأساليب التدريس بينما يتم التركيز فى المراحل الدنيا على متطلبات علم النفس التربوى.

وفى سياق أهداف البحث ورؤيته يمكن القول :

أولا : مازالت قضية التعدد والتوحيد على المستوى العالمى قضية ذات طابع جدلى، إذ أن لكل من النقيضين مؤيداته ومعوقاته، غير أنه لما كان التعدد هو الغالب، فإن الملاحظ - بالمقابل - تنامى الاتجاه نحو التوحيد فى تنظيم مصادر إعداد المعلم بما جعل من التوحيد - بالمفهوم المعروض به فى هذا البحث - اتجاها تربويا حديثا بقوة جذب كبيرة تحاول كثير من البلدان السير فيه لإصلاح نظمها التعليمية وتطويرها.

ثانيا : بما أنه من غير الممكن عزل أى استحداث تربوى فعال عن معطيات الواقع المستحدث فيه، فإن البلدان المتقدمة - كمجموعة - التى تتسم فيها معطيات الواقع الديمغرافى والإقتصادى والاجتماعى والتعليمى بالايجابية قد استطاعت التقدم نحو توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى أكثر من غيرها من البلدان النامية - كمجموعة - التى تقدمت بدورها فى هذا المضمار أكثر من مجموعة البلدان الاقل نموا.

obeikandl.com

ثالثا : باستعـــــادة ما جاء فى نهاية الفصل السابق - كشطر للخلفية التـــى ينبغـــى التوفر عليها لمعرفة محددات أى من التعدد والتوحيد - وبخاصة ماجاء عن المشكلة المالية - البشرية والمشكلة الفلسفية - التنظيمية فى مصادر إعداد المعلـــم كانعكاس لمعطيات الواقع ، وفى ضوء الطابع الجدلى لقضية تعدد وتوحيد مستوى مصادر إعداد المعلم المتمثل فى غلبة التعدد من ناحية وتنامى الاتجاه نحو التوحيد مـــن ناحية أخرى كما هو ملحوظ فى هذا الفصل - كشطر ثـــان للخلفية التى ينبغى التوفر عليها لمعرفة محددات أى من التعدد والتوحيد -، يمكن القـــول أن الجمهورية العربية اليمنية ليست البلد الوحيد الـــذى يتسم نظام إعداد معلميه بتعدد مستويات مصادره انعكاسا - فى معظمه - للمشكلة المالية - البشرية ، وبالمقابل فإنها ليست متفردة فى توقها إلى توحيد مستوى مصادر إعداد معلميها لمواجهة المشكلـــة الفلسفية - التنظيمية المتمثلة فى الثنائيات المتعددة ، والتدنى فى مستوى معظـــم المصادر ، وتجاهل معلم إعداد بعض المواد الخاصة . ويدعو كل هذا - وبعد التوفر على الخلفية بشطريها كاملة - ضرورة مناقشة محددات كل من خيـــارى التعدد والتوحيد تمهيدا للوصول إلى الخيار الأنسب لمصادر إعداد المعلم. وهـــذه المحـــددات هـــى موضـــوع الفصـــل التالـــى.