الفصل الرابع

محددات تعدد توحيد مستوى مصادر اعداد المعلم في الجمهورية العربية اليمنية

اولا : خيار التعدد

١ ـ التعدد القائم في مستوى مصادر اعداد المعلم
٢ ـ التعدد المرتقب في مستوى مصادر اعداد المعلم

ثانيا : خيار التوحيد

١ ـ توحيد مستوى مصادر اعداد المعلم في المستوى الجامعي
٢ ـ توحيد بداية مستوى مصادر اعداد المعلم
٣ ـ توحيد الحد الادني في مستوى مصادر اعداد المعلم

obeikandl.com

الفصـــــل الرابع
محددات تعدد و توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم
فـى الجمهورية العربية اليمنية

بعد التوفر على معطيات الواقع فى الجمهورية العربية اليمنية من ناحية، والإتجاهات التربوية الحديثة فى تنظيم مصادر إعداد المعلم من ناحية أخرى تمكن تمحيض محددات تعدد وتوحيد مستوى مصادر إعداد المعلم باعتبار التعدد والتوحيد الخيار أن الرئيسان. ويعنى تمحيض محددات خيارى تعدد وتوحيد مستوى مصادر إعداد المعلم التعرف على ما لكل خيار وما عليه ليسهل الحكم على أفضلية أى من الخيارين لمستوى مصادر إعداد المعلم.

أولا : خيار التعـــــدد

فى خيار تعدد مستويات مصادر إعداد المعلم يمكن التمييز بين صيغتين رئيستين تنتميان إلى ما يعنيه تعدد مستويات مصادر إعداد المعلم على إطلاقه. وأول هاتين الصيغتين صيغة التعدد القائم حاليا فى مستويات مصادر إعداد المعلم ويمكن اعتبارها الصيغـــــــه الحد الأدنى لخيار التعدد. أما الصيغة الثانية فهى الصيغة التى تضيف مستوى جديدا إلى مستويات التعدد فى الصيغة الأولى من خلال مصدرين مرتقب دخولهما الخدمة فى القريب العاجل.

١ - التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم

أتى الحديث على خمسة مصادر عاملة لإعداد المعلم هى : مركز تدريب الريف الأولى [مستوى سنتين بعد الابتدائية]، ومركز تدريب معلمات الريف العام [مستوى سنتين بعد الإعدادية]، ومعهد المعلمين والمعلمات الريفى[بمستوى خمس سنوات بعد الإبتدائية]، ومعهد المعلمين والمعلمات العام [بمستوى ثلاث سنوات بعد الإعدادية]، ثم كلية التربيـــة بجامعة صنعاء [مستوى جامعى]. وفيما عدا المصدر الأخير الذى يعد معلم التعليم الثانوى بمرحلتيه، فإن المصادر الأربعة الأولى لقد معلم التعليم الإبتدائى.

ويفهم من هذا أن التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم ينطوى على شكلين من أشكال التعدد هما : الثنائية فى مستوى المصادر على أساس من الدرجة ، والتعدد فى مستوى المصادر على أساس من المرحلة .ويقصد بالثنائية على أساس من الدرجة تلك الثنائية التى يوجد بموجبها مستويات فى مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى غير مستوى مصدر إعداد معلم التعليم الثانوى. أما التعدد على أساس من المرحلة فيعنى التعدد فى مستويات مصادر إعداد معلم مرحلة واحدة كما هو الحال فى مرحلة التعليم الإبتدائى .

أ - مسوغات التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم

وأيا ما كانت المسوغات التى يرتكز عليها تعدد مستويات مصادر إعداد المعلم، فإن مما ينبغى وضعه فى الحسبان بصورة عامة المسألة الاقتصادية - المالية. ومعنى هذا أن التعدد على إطلاقه وفى وضعه المتسلسل يفترض أنه يتيح تقليل النفقات من خلال مفاوتته للحوافز والمرتبات المدفوعة للملتحقين بمصادر الإعداد أو أثناء ممارسة المهنة وذلك تبعا لمستوى المصادر، علاوة على قصر مدة الإعداد فى بعض المصادر بما يعمل على سرعة تخريج المعلمين.

ذلك فيما يتعلق بتسويغ التعدد بشكل عام، أما ما يسوغ الثنائية فى مستويات مصادر إعداد المعلم على أساس من الدرجة - كشكل من أشكال التعدد - أسس مستمدة من تلك النظرة التقليدية التى ارتأت الربط بين عمر التلميذ ومستواه الدراسى من ناحية ومستوى المعلم ومصدر إعداده من ناحية أخرى. ووفقا لهذه النظرة - وإن لم يصرح بها - كان إعداد معلم التعليم الابتدائى فى مصادر أدنى من مستوى مصدر إعداد معلم التعليم الثانوى الذى يعد فى المستوى الجامعى بكلية التربية، بينما يعد معلم التعليم الإبتدائى فى مصادر ذات مستويات متعددة لا يتجاوز مستوى أعلاها مستوى الثانوية العامة.

أمـــــا تعدد مستويات مصادر إعداد المعلم على أساس من المرحلة فيرجع إلى إفتراض يرى أن التعدد فى مستويات مصادر إعداد المعلم هوالخيار الأنسب لسد العجز الهائل فى المعلمين، إذ أن لكل مصدر بمستواه نظمه القادرة على إستقطـــاب عدد من المعلمين إلى مهنة التعليم وهو ما لا يمكن لمستوى وحيد القيام به. ولا يخلو هذه الإفتراض من قدر الصحة إذا ما نظر إليه باعتبار الماضى. ففى ظروف ندرة الكوادر البشرية ذات المستويات التعليمية المرتفعة المرغوب إلتحاقها بمصادر إعداد المعلم ذات المستويات العالية كانت مخرجات التعليم الإبتدائى والإعدادى مدخلات إضطرارية لمصادر إعداد المعلم التى يبدأ القبول فيها عند المستويين التاليين مباشرة. كما أن مدة الدراسة فى هذه المصادر قد تأثرت بالحاجة الملحة للمعلمين مما جعل مدة الدراسة فيها قصيرة ليلتحق متخرجوها بمهنة التعليم سريعا. وعلى أيه حال، لا سبيل إلى إنكار إسهام بعض هذه المصادر - منذ إنشائها وحتى الآن - برفد مهنة التعليم بمعلمين ثابتين - يشكلون طبقا لاحصاءات ٨٦/٨٧ عن معلمى التعليم الابتدائى - [٥٥٪] من المعلمين الثابتين، و [٢٥٪] من المعلمين اليمنيين ا لثابتين والمتعاقدين، و [٦٪] من المجموع الكلى للمعلمين الذين يمثل اليمنيون منهم [٢٨٪].[١]

وبالإضافة إلى هذا الإفتراض الذى يسوغ به التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم، هناك مسوغ غير مأبوه له وهو أن لهذه المصادر فى مستوياتها القائمة إسهام فى مجال ديناميكية الترقى الإجتماعى. ففى هذا المجال أمكن لكثير من الملتحقين بهذه المصادر - بفعل نظام الحوافز - مواصلة الدراسة عبر المستويات المختلفة حتى وصلوا إلى مستويات علمية متقدمة جدا، إذ تمكن البعض من الحصول على درجة الدكتوراه، وما كان ليتأتى لهم هذا لو لم يلتحقوا بهذه المصادر. ويتحقق هذا من خلال إنفتاح بعض المصادر ذات المستويات الدنيا على المصادر ذات المستويات التالية، كانفتاح الدبلوم الأولى التأهيلى على المعهد الريفى بإمكانية الإلتحاق بالصف الثالث، وانفتاح الدبلوم العام التأهيلى على المعهد ذاته بإمكانية الإلتحاق بالصف الخامس، وانفتاح المعهدين الريفى والعام على كلية التربية [حاليا] والكلية المتوسطة [مستقبلا].

---

١ - وزارة التربية والتعليم، الاحصاء التربوى لعام ٨٦/٨٧، مرجع سابق

ويمتد الشك إلى مسوغات التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم إذا ما نظر إلى التعليم من منظور حديث لا يفرق، فى الأهمية، بين تعليم وتعليم ومعلم ومعلم كيفما كان عمر التلميذ ومستواه الدراسى[١]. وبما أن فحوى هذا المنظور الحديث إلى التعليم هو عدم التفريق بين تعليم وتعليم ومعلم ومعلم، فإنه لا مسوغ للتفريق بين معلم التعليم الإبتدائى ومعلم التعليم الثانوى من خلال تلك الثنائية على أساس من درجة التعليم. وبإلغاء الفرق بين معلم ومعلم من خلال التعدد فى شكل الثنائية على أساس من الدرجة فى مستويات مصادر إعداد المعلم يلغى، تلقائيا، شكل تعدد مستويات مصادر إعداد المعلم أساس من المرحلة والذى ينفرد به التعليم الإبتدائى فى التعدد القائم. كما أنه بإلغاء هذا التعدد على أساس من المرحلة يرتفع مستوى مصادر الإعداد ترتفع مكانة المعلم ومهنة التعليم وتزداد كفاءة التعليم. ومن هذا المنظور لابد من مراجعة الإفتراض القائل بأن تعدد مستويات مصادر إعداد المعلم هو الخيار الأنسب لتوفير المعلم والإسهام الجزئى فى دنياميكية الترقى الإجتماعى.

ب - مآخذ على التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم

إذا كان الإضطرار قد ألجأ إلى الإفتراض القائل بأن تعدد مستويات مصادر إعداد المعلم هو الخيار الأنسب لتوفير المعلم والإسهام الجزئى فى دنياميكية الترقى الإجتماعى، فإنه لايجوز أن يكون هذا الإضطرار مد عاة إلى لتقاضى عن بعض المآخذ على التعدد. ومن هذه المآخذ : التمايز الرأسى بين المعلمين، وتدنى المستوى العلمى والثقافى والتربوى لمعظم مصادر إعداد المعلم، وقلة الخبرة والنضج لدى معظم متخرجى هذه المصادر، وانفتاح المصادر ذات المستويات الدنيا على المصادر ذات المستويات العليا، والحد من الإنتقال الاتوماتيكى بين المرحل والانواع التعليمية المختلفة.

---

١ - منصور حسين، التعليم والموارد البشرية، فى سلسلة "التعليم فى خدمة المجتمع" اشراف منصور حسين، وكرم شبب، الكتاب الثانى، (القاهرة : مكتب الوعى العربى) بدون تاريخ، ص ١٢٣.

١ - التمايز الرأسى بين المعلمين

قد لا يكون الخلاف كبيرا حول ضرورة وجود التمايز الأفقى بين المعلمين ، بمعنى أن يكون معلم مرحلة أو نوع أو تخصص او مادة ما منفردا عن غيره فيما يتعلق بطبيعة هذه المرحلة أو النوع أو التخصص أو المادة. غير أن ما يلفت النظر هو ذلك التمايز الرأسى بما يعنيه من التفاوت والفروق بين المعلمين فى المستوى العلمى والثقافى والتربوى والرواتب والمكافآت بما يحول دون تحقيق مهنة التعليم لوحدتها. وليس بخاف أن لهذا التفاوت والتفريق بين المعلمين على أساس من المؤهلات التى يحملونها قبل إلتحاقهم بالمهنة والتى يصنفون فى التعليم وفقا لدلالاتها. ومع التسليم بأن لهذا التفاوت والتفريق الملحوظ حاليا فى مهنة التعليم مصادر كثيرة فى ظل عدم قدرة مصادر إعداد المعلم القائمه على توفير المعلمين اللازمين، فإنه لا يمكن إعفاء هذه المصادر من تبعية المسئوليه لأنها أكثر المصادر المناط بها توفير المعلم.

وإذا كان المألوف فى التمايز والفروق بين المعلمين أن تنبع هذه التمايزات والفروق بين مستويات المراحل الأنواع التعليميه على أساس ارتفاع درجة المرحله وصفوفها الدراسيه أو علو شأن المعرفه فى نوع معين من التعليم أو دنوها، فإن الملاحظ فى ترتيب وتفاضل مستويات مصادر إعداد المعلم القائمه أبعاد أخرى مثل بعد درجة التحضر الذى استلزم مستويات أدنى لمصادر إعداد معلم الريف ومستويات أعلى لمصادر إعداد معلم الحضر، ومثل: بعد جنس هيئة التدريس الذى يستلزم وجود مستويات أدنى لمصادر إعداد معلمة الابتدائى فى الريف ومستويات أعلى المصادر إعداد معلمة الابتدائى فى الحضر، ناهيك عن التمايز بين مستويات مصادر إعداد معلمة الريف ذاتها.

وعلى أية حال، فإنه ينجم عن هذا التمايز الرأسى آثار سلبية على مهنة التعليم لا تلبث أن تؤثر على التعليم ذاته. فالجمهور - فى ظل أوضاع كهذه - لا يقدر مهنة التعليم لضمها مستويات متمايزه ومتباينة ومتدنيه، مما يحد من الإقبال عليها. كما أن المعلمين أنفسهم، الذين تقسمهم مستويات مصادر إعدادهم ومراحل عملهم إلى فئات، يقفون ضد بعضهم البعض مفتقدين إلى الوحدة المهنيه التى كان لها أن ترفع مكانتهم.

٢ - تدنى المستوى العلمى والثقافى والتربوى لمعظم مصادر إعداد المعلم

من أسهل الطرق إلى الحكم على تدنى المستوى العلمى والثقافى والتربوى للمتخرج من مصادر إعداد المعلم هو المؤهل الذى يحمله، وإن كان مثل هذا الحكم غير محق على الدوام. ويتفق هذا الرأى مع مارأته مجموعة هولمز بقولها:

> "إن الالتحاق ببرامج معينه واستكمال سنوات الدراسه هى كل ما يطلبة الفرد ليكون مؤهلا، برغم أن مثل هذا التأهيل لا يمكن أن يعتد به وحده ضمانا لحسن أداء المدرس لعمله أو إجادته التدريس، فضلا عن أنه لا علاقه بين كل هذا وبين أجادة التدريس أو تحسين مستوى مايوصله التلاميذ بالمدرسه...."[١]

وعليه، وطبقا للاتجاه المنادى بضرورة حصول المعلم على إحدى الدرجات الاتيه:

[أ] درجة جامعية تربوية.

[ب] درجة تخصصية أولى، مع دراسة تربوية لاتقل مدتها عن سنة دراسية.

[ج] دبلوم ... [سنتان دراسيتان] بعد الثانوية العامة أو ما فى مستواها[٢]، فإن المتخرجين من جميع المصادر سوى كلية التربيه لا يتوافر فيهم هذا الشرط.

١- مجموعة هولمز، معلمو الغد: تقرير مجموعة هولمز، ترجمة ونشر مكتب التربيه العربى لدول الخليج، ١٩٨٧، ص٦٨-٦٩.

٢- وزارة التربية والتعليم، قانون المعلم لسنة ١٩٨١، المادة(٣)

وهكـــــذا يمكن استنتاج تدنى المستوى العلمى والثقافى والتربوى لمتخرجـــــــى مصادر إعداد المعلم القائمة غير كلية التربية. فمن جيث المستوى العلمى والثقافـــــــى والتربوى لا يتوافر لغير الملتحقين بكلية التربية القدر الكافى من المعارف والعلوم الموجودة فى التعليم العام، وذلك لالتحاق البعض بهذه المصادر عقب الإبتدائيـــــه، ولعـــدم وصولهم جميعا إلى مستوى الثانويه العامه فيما عدا الملتحقين بمعهد إعداد المعلمين والمعلمات العام، ولتقاسم المواد العلميه والثقافية من جهه والمواد التربويه المهنيـــه من جهة أخرى خطة الدراسة فى معظـــم هذة المصادر. وقد يكون البعد التربوى المهنى مناسبا فى نسبتـــه إلى باقى أبعاد برنامج الاعداد ولكنه مـــن المؤكـــد أنه لا يؤدى غرضه نظرا لعدم ارتكازه على أساس علمى وثقافى متيـــن ومجيـــــنه فـــى توقيت عمرى غير مالائـــــم.

٢ - قلة الخبره والنضج لدى معظم متخرجى مصادر إعداد المعلم

علـــى الرغم من الخلاف حول ترتيب وأهمية بعض الصفات الواجب توافرها فى المعلم الكفء، فإنه يفهم أنه لا خلاف حول أن النضج بكل أبعاده والخبـــرة بالحيـــاة أساس لكل الصفات. والمعروف أن مرحلة النضج أو الرشد لا يتـــــم بلوغها قبل أواخر العقد الثانى من العمر وقبل المرور بمرحلة المراهقة التى تشغـــل معظم سنوات العقد الثانى والمرتبطة بالعديد من الإضطرابات باعتبارهـا مرحلة للتجربة والخطـــأ.

وبالنظـــر إلى سن القبول بمصادر إعداد المعلم يتضح أن الحد العمرى الأدنـــى للقبـــول بمعهد إعداد المعلمين والمعلمات الريفى هو سن الثانية عشره، وللقبول بكـــل مـــن مركزى تدريب معلمات الريف ومعهد إعداد المعلمين والمعلمات العام هو ســـن الخامسة عشرة، بينما الحد العمرى الأدنى للقبول بكلية التربيه هو سن الثامنـــة عشـــرة. أمـــا الحد الأدنى لإلتحاق متخرجى هذه المصادر بالمهنة فهو سن السابعـــة عشـــرة لمتخرجـــى كل من معهد إعداد المعلمين والمعلمات الريفى ومركزى تدريب معلمات الريف، وسن الثامنة عشرة لمتخرجى معهد إعداد المعلمين والمعلمات العام، وسن الثانية والعشرين لمتخرجى كلية التربية.

obeikandl.com

من هذا يستنتج أنه فيما عدا كلية التربيه يبدأ الحد العمرى للقبول إما فى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة كما هو الحال فى معهد المعلمين والمعلمات الريفى، أو فى منتصف مرحلة المراهقة كما هو الحال فى المصادر الأخرى. أما التحاق متخرجى هذه المصادر بالمهنة فيأتى- فيما عدا كلية التربية- مع أواخر مرحلة المراهقة.

وفيما عدا كلية التربيه، يكون للالتحاق المبكر بمصادر إعداد المعلم القائمه ومن ثم بمهنة التعليم خطورته المتمثله فى عدة أمور منها "أن الدراسات التربويه وتفهم العلميه التربويه وفلسفتها وأهدافها تتطلب نضجا قد لا يتوافر عند إتمام الدراسة الاعداديه[1]، عند الخامسة عشرة من العمر، ناهيك عن عدم توافره عند إتمام الدراسه الإبتدائية عند الثانية عشرة من العمر. ومن أمور الخطورة فى الإلتحاق المبكر بمصادر إعداد المعلم أو بالمهنة عدم القدرة على الحكم بأن الميل إلى المهنة عند الإلتحاق بمصدر الإعداد ميل حقيقى نظرا للتغيرات الشديده التى تطرأ على شخصية الملتحق أثناء مرحلة المراهقة الموازية لمرحلة الإعداد. وثالث أمور الخطوره فى الإلتحاق المبكر بمصادر إعداد المعلم ومن ثم بالمهنة مما يشيع لدى العامة من انطباعات عن سهولة مهنة التعليم عندما يلتحق بمصادر الإعداد لها ويمارسها غير الناضجين مما يؤثر على مكانة المعلم ومهنة التعليم ويكون اتجاهات سلبية نحو الإلتحاق بها، وما من شك فى أن لكل هذه الأمور آثارا غير محمودة على التعليم بمجمله، وأن التعليم الإبتدائى أكثر معاناة نظرا لارتباط هذه الأمور الكامل بمصادر إعداد معلميه على الرغم مما يحتاجة تلاميذ هذه المرحلة من معلمين ناضجين وصبورين.

---

١ - محمد صابر سليم، "اعداد معلم العلوم" في : مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربي، مرجع سبق ذكره، ص ٢٥٣

٤ - إنفتاح مصادر المستويات الدنيا على مصادر المستويات العليا

فى ظل دور مصادر إعداد المعلم ذات المستويات المتدرجه فى خلق التمايز الرأسى بما يعنيه من تفاوت وفروق بين المعلمين فى المستوى العلمى والإجتماعى والمادى يحاول المعلمون المتخرجون من المصادر ذات المستويات الدنيا الذين يعملون فى المستويات الدنيا من التعليم أن يحسنوا مستواهم العلمى والإجتماعى والمادى كأولئك المعلمين من متخرجى المصادر ذات المستويات العليا العاملين فى المستويات العليا من التعليم. وليس من سبيل أمام هؤلاء المعلمين الطامحين إلى تحسين أوضاعهم سوى المرور بالطريق الذى سلكه قبلهم زملاؤهم فى مصادر إعداد المعلم ذات المستويات العليا. ولما كان النظام القائم لإعداد المعلم غير ممانع من الترقى عبر هذا الطريق - وهذه أهم ميزاته - فقد تحتم أن تتاح الفرصة للمعلمين من متخرجى المصادر ذات المستويات الدنيا العاملين فى المستويات الدنيا من التعليم فى الإلتحاق بصفوف معينة من معهد إعداد المعلمين والمعلمات الريفى، وإمكانية إلتحاق متخرجى المعاهد الريفية والعامة بكلية التربية.

غير أن على ميزة الإنفتاح بين المصادر هذه بعض المآخذ منها: أن هذا الإنفتاح ذا أثر سلبى على كل من التعليم الإبتدائى والتعليم الثانوى. ويبدو هذا الاثر السلبى فى التعليم الإبتدائى فيما يؤدى إليه الإنفتاح من إفراغ مستمر للتعليم الإبتدائى بعامة وصفوفه الدنيا من المعلمين الطموحين والجيدى الإعداد، إذ أنه كلما نال معلمو التعليم الابتدائى إعدادا أعلى مما كانوا قد أعدوا فيه سابقا انتقلوا إلى مستويات أعلى إما داخل التعليم الإبتدائى، صفوفه الأعلى، إن كان الإعداد فى إطار إعداد معلم التعليم الإبتدائى، أو إلى التعليم الثانوى، إن كان فى إعداد معلم التعليم الثانوى. أما الأثر السلبى لهذا الإنفتاح على التعليم الثانوى فيتمثل فى زيادة نصيب من يلتحق بكلية التربيه [مصدر إعداد معلم التعليم الثانوى] من الإعداد فى البعد التربوى- المهنى على حساب تقليل البعدين العلمى والثقافى بينما ينال من الإعداد ما يناله الملتحقون بالكليه من حملة الثانويه العامه من الإعداد. وبهذا يكون نصيب البعد التربوى فى إعداد هذا المعلم المتدرج عبر مستويات مصادر إعداد المعلم كبيرا وعلى حساب أبعاد الإعداد الأخرى. ونظرا لاختلال التوازن هذا فى أبعاد الإعداد الناجم عن الترقى عبر مستويات مصادر إعداد المعلم المختلفه يمكن الشك فى المستوى العلمى والثقافى لهذا المتدرج مقارنة بمثيله الملتحق بكلية التربية بعد الثانوية مباشرة.

وقد حقق هذا الإنفتاح تدفقا كبيرا من متخرجى مستويات مصادر إعداد المعلم الدنيا على مصدر إعداد معلم التعليم الثانوى [كلية التربيه] حتى لقد وصلت نسبة الملتحقين من هذه المصادر بكليه التربيه [٦٤٪] من مجموع الملتحقين بالكليه. وتسمح هذه النسبة بالقول أن مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى مدخلات لمصدر إعداد معلم التعليم الثانوى لاأكثر.

٥ - الحد من إنتقال المعلمين الأتوماتيكى بين المراحل والأنواع التعليمية المختلفة

نظرا للتشتت السكانى، ولضآلة الكثافه فى معظم التجمعات السكانيه، ولبعض الإعتبارات الريفية القبلية يجد الوضع التربوى نفسه فى أكثر الاحيان مضطرا لإنشاء مدارس صغيرة الحجم ومتعددة المراحل. وعلى الرغم من التدنى الكبير - أحيانا - فى نسبة التلاميذ إلى المعلمين فى مثل هذه الحالات، فقد لا تتكافأ خطة بعض المواد الدراسيه مع نصاب المعلم فى مرحلة أو نوع ما من التعليم إما بالزيادة أو النقصان مما يدعو إلى تعطل بعض المعلمين أو إرهاقهم بالعمل الزائد.

وفى مثل هذه الحالة يمكن التبادل بين المراحل والأنواع والمواد المتقاربه حتى لودعا الأمر الى التدريب والتهيئة لمثل هذا التبادل. غيرأن الإستفادة من معلمى المراحل المختلفه بالتبادل دونه بعض المعوقات مثل ضعف المستويات الأكاديمية التخصصية لمعلم التعليم الإبتدائى وعدم قدرته على التدريس فى التعليم الثانوى حينما يكلف بذلك وبالمقابل قد يتأفف بعض معلمى التعليم الثانوى من العمل فى التعليم الإبتدائى أو التعليم الفنى والمهنى لما قد يعتقدون - خطأ - من أن العمل فى هذين المجالين تقليل من شأنهم.

وإذا كان العائق أمام انتقال معلم التعليم الإبتدائى إلى التعليم الثانوى هو دنو مستواه العلمى، فإن العائق أمام انتقال معلم التعليم الثانوى إلى التعليم الإبتدائى هو ارتفاع مستواه العلمى. فالمعلم الثانوى الذى يرغب فى العمل بالتعليم الابتدائى، لأى طرف من الظروف، قد يلاقى صعوبات إدارية وتنظيمية تمنعه من مثل هذا الإنتقال بحجة أنه ذا مستوى عال من الإعداد لا يستأهله التعليم الإبتدائى.

obeikandi.com

وهكذا يتدخل التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم فى الحد من الإنتقال الاتوماتيكى بين مختلف المراحل والأنواع التعليميه على الرغم مما لهذا الإنتقال من جدوى فى حل بعض المشكلات التعليمية. وليس انفتاح مستويات المصادر الدنيا على مستويات المصادر العليا - الآنف الذكر - من قبيل الإنتقال الأتوماتيكى، إذ أن الإنفتاح إنتقال عبر مستويات مصادر الإعداد من ناحية، وهو إنتقال بين مراحل وأنواع التعليم مباشرة وفى جميع الإتجاهات: أفقيا ومن أسفل إلى أعلى والعكس.

تنطبق هذه المأخذ على التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم على التعدد فى مستويات مصادر إعداد المعلم بعامة فى أغلب الأحيان والظروف . وإذا كان التوقع - فى ظل هذه المأخذ - تقلص التعدد القائم فإنه ليس فى الواقع ما يدعم ذلك وإن كان هناك ما يشير إلى تعدد أكثر ضمن صيغة جديدة يرتقب إكتمالها فى القريب العاجل.

٢ - التعدد المرتقب فى مستويات مصادر إعداد المعلم

تضيف صيغة التعدد المرتقب مستوى جديدا إلى مستويات مصادر إعداد المعلم فى صيغة التعدد القائم هو مستوى التعليم العالى غير الجامعى [سنتان بعد الثانوية] من خلال الكلية المتوسطة لإعداد معلم التعليم الإبتدائى، والمعهد التقنى العالى لإعداد معلم التعليم الثانوى الفنى المهنى. وإذا ما نظر إلى مستوى كل من هذين المصدرين بالنسبة للمرحلة أو النوع التعليمى الذى يعد معلموها أو معلموه فيه، فإن ذلك يضيف مستوى جديدا إلى مستويات مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى لتكون خمسة مستويات، وبالمثل يضيف مستوى جديدا إلى مستوى مصدر إعداد معلم التعليم الثانوى العام ليكونا مستويين.

أ - مسوغات التعدد المرتقب فى مستويات مصادر إعداد المعلم

مما يسوغ إضافة مستوى جديد إلى مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى علاوة على مسوغات التعدد القائم بعامة أمور كثيرة منها :

١ - إتاحة هذا المستوى الفرصة للإرتفاع بالمستوى العلمى والثقافى والتربوى ولمراعاة معيار النضج والإستعداد من خلال إشتراط الثانوية العامة الدخوله عند سن الثامنة عشرة من العمر.

٢ - الإسراع بتخريج المعلمين وتقليل كلفة إعدادهم ومرتباتهم، إذ أن هذا المستوى أدنى من المستوى الجامعى مدة وكلفة.

٣ - إحتمال تعيين متخرج هذا المستوى معلما فى الصفوف الأولى من المرحلة الإعدادية.

٤ - إتاحة الفرصة لإضافة روافد جديدة لمهنة التعليم من متخرجى الثانوية النوعية.

ومن مسوغات إضافة مستوى جديد إلى مصدر إعداد معلم التعليم الثانوى، علاوة على ما سبق من مسوغات سواء للتعدد القائم أو للمستوى الجديد لإعداد معلم التعليم الإبتدائى استئثار التعليم الفنى والمهنى بمصدر متخصص لإعداد معلميه لم يسبق أن حظى بمثله مما يعنى بداية الاهتمام بهذا النوع من التعليم على إطلاقه.

ب - تحفظات على التعدد المرتقب فى مستويات مصادر إعداد المعلم

لما كانت صيغة التعدد المرتقب هى صيغة التعدد القائم مع إضافة مستوى أو مستويين جديدين، فإن كثيرا من المآخذ على التعدد القائم هى مآخذ على التعدد المرتقب. ولا يعنى إنسحاب المآخذ على التعدد القائم على التعدد المرتقب إغفال إيجابية بعض المسوغات للمستوى أو المستويين فى هذا التعدد الجديد. وهنا لابد من طرح بعض التحفظات فى ضوء كل من المآخذ والمسوغات.

obeikandl.com

١ - الخشية من أن يكون هذا المستوى الجديد نهاية المطاف

مـــــــع أنه يصعب إنكار ما يضمنه المستوى الجديد من ارتفاع بمستوى اعـــداد معلم التعليم الابتدائى، إلا أن ما يخشى منه أن تكون هذه الخطوة نهاية المطـــاف وبمثابة الحل الوسط بين التأييد للاعداد فى مستويات التعدد القائم والتأييد للاعـــداد فى مستوى جامعى. ومما يبعث على الشك انشاء هذا المستوى مستقـــــلا وبعيـــدا عن فكرة شهادة المشارك Associate's Degree الممنوحة بعد سنتين جامعيتيـــــــن بعـــد المرحلة الثانوية والمطروحة على بساط البحث فى كليـــة التربيـــــــة[١] وكأن إنشاء مثل هذا المصدر فى نطاق الجامعة يحد من مسئوليـــة الوزارة عنه. وبالمثل يخشـــى أن يكون مصدر اعداد معلم التعليم الفنى والمهنـــى نهاية مطاف مستوى اعداد هذا النـــوع مـــن المعلميـــن.

٢ - إضافة فئات جديدة إلى هيكل مهنة التعليم

يعتبـــــر متخرجـــو كل مستوى من مستويات مصادر اعداد المعلم - الى حد كبيـــر - فئة متميزة علميا وثقافيا وتربويا وماديا واجتماعيا. وباضافة هذين المصدريـــن مستـــوى جديدا او فئة جديدة الى منهة التعليم ككل أو مستوى جديـــدا أو فئـــة جديدة لكل من التعليم الابتدائى والثانوى يمكن استعادة مـــا قيل عن معايـــب التمايـــز الرأسى لمهنة التعليم.

---

١ - ERDC and USAID, IEES, Op. Cit. Chapter 7.p.30

٢ - الإشتراك مع مستويات مصادر أخرى فى المدخلات الطلابية

اذا ما استبعدت مزية قبول متخرجى الثانوية النوعية بالإضافة إلى متخرجى الثانوية العامة فى الكلية المتوسطة، التى يمكن لكلية التربية إضافتها إليها، تكون المصادر المغذية لكلية التربية والكلية المتوسطة واحدة مما ينتفى معه القول بإضافة روافد جديدة للإلتحاق بمهنة التعليم. كما أنه إذا ما استبعد قبول متخرجى المعاهد الريفية والعامة فى كلية التربية بغية قبولهم فى هذا المصدر، فإن مشكلة إنفتاح المصادر على بعضها تتسع أكثر مما هى عليه فى التعدد القائم.

وطبقا لهذا سيقل الإقبال على الكلية المتوسطة، وبخاصة من قبل متخرجى الثانوية، إذا ما عرفوا أن هذه الكلية نهاية المطاف لا تؤدى إلى كلية التربية. ولهذا يظهر حافز التحاق متخرجى هذه الكلية بالسنة الثالثة بكلية التربية واعتبارهم بذلك فى التعليم الثانوى بدلا من التعليم الإبتدائى. ومعنى هذا إفراغ التعليم الإبتدائى من المعلمين الطموحين الجيدى الإعداد.

ولما تنبهت الوثيقة الخاصة باقتراح إنشاء هذه الكلية لمأزق تسرب متخرجيها إلى التعليم الثانوى عبر كلية التربية أشارت ب "استصدار قرار من مجلس الوزراء بإعطاء هؤلاء الخريجين بدل تخرج مناسب لمؤهلهم مساو لبدل التخرج الممنوح لخريجى كلية التربية، فإن هذا يقلل إحتمال تقدم أى شخص يرغب فى مواصلة الدراسة، وبالتالى سوف تحقق الوزارة إستقرارا للمعلمين فى المرحلة الإبتدائية" [١]. وقد يخفف تنفيذ هذه المشورة من الأزمة إذا ما كانت الأزمة مادية فحسب، وقد لا تكون فى مجملها كذلك بالنسبة للمتخرجين، وهذا فى حالة إستبعاد القول بأن تلميذ التعليم الابتدائى صاحب حق فى أن يكون معلمه على قدر عال من الإعداد والمكانة.

---

١ - عبده على قباطى "وثيقة مقترحة لإنشاء معاهد خاصة" مرجع سابق، ص ٣٠

٤ - التراجع عن إعداد معلم التعليم الثانوى بمرحلتيه فى المستوى الجامعى

مما يدعو الى التحفظ على فكرة تحويل بعض متخرجى الكلية المتوسطة للعمل فى المرحلة الإعدادية التى يعد معلموها الآن فى كلية التربية إلغاء تلك المزية التى تساوى بين معلمى المرحلتين. كما يفهم من فكرة التحويل هذه أنها ستكون للصفوف الأولى من التعليم الإعدادى أما الصفوف الأخيرة فسيظل إعداد معلميها من نصيب كلية التربية. وهنا تظهر ثنائية وتمايز داخل المرحلة الواحدة بالإضافة إلى التمايز بين متخرجى الكلية المتوسطة عند توزيعهم بين التعليمين الإبتدائى والإعدادى ثم التمايز بين معلمى التعليم الإعدادى الآتين من الكلية المتوسطة والآتين من كلية التربية. وفى إجراء كهذا تدليل على سيطرة النظرة التقليدية المكرسة للربط بين عمر التلميذ ومستواه الدراسى من ناحية ومستوى مصدر إعداد المعلم من ناحية اخرى.

٥ - الربط بين مستوى مصدر إعداد المعلم ونوع المعرفة

يخص هذا التحفظ المعهد التقنى العالى لإعداد معلم التعليم الفنى - المهنى الذى جاء فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى مع أن التعليم الفنى - المهنى نوع من أنواع التعليم الثانوى. ويخشى أن يكون للنظرة التقليدية الثنائية التى تربط بين نوع المعرفة ومستوى مصدر إعداد المعلم فينال مصدر إعداد التعليم الثانوى العام مستوى جامعيا وينال مستوى دونه إعداد معلم التعليم الفنى - المهنى، وهو مسوغ من مسوغات الثنائية فى مستويات مصادر إعداد المعلم.

خلاصة القول، أن هذه المآخذ على التعدد قد ارتبطت بصيغ معينة فى زمان ومكان معينين، وعليه فهى ليست كل المآخذ، إذ قد تزيد وقد تنقص طبقا للصيغة التى يوجد عليها التعدد فى الزمان والمكان. ومهما يكن فإن فى هذه المآخذ على التعدد ما يدعو إلى النظر فى الخيار المقابل لخيار التعدد والذى يمكنه إزاله هذه المآخذ أو التخفيف من حدتها، وهذا الخيار المقابل هو خيار التوحيد.

ثانيا : خيار التوحيد

لخيار توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم أكثر من صيغة تعبر عن الإتجاهات الحديثة في تنظيم مصادر إعداد المعلم. ومن هذه الصيغ صيغة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم في المستوى الجامعي، وصيغة توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم، وصيغة توحيد الحد الأدنى في مستوى مصادر إعداد المعلم

١ - توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم في المستوى الجامعي

تدعو هذه الصيغة إلى توحيد مستوى مصادر إعداد معلم كافة المراحل والأنواع والمواد والتخصصات التعليمية في مستوى واحد هو المستوى الجامعي الذى يبدأ بعد الثانوية ولا تقل الدراسة فيه عن أربعة أعوام دراسية. وبهذا تعتبر هذه الصيغة تعبيرا عن أرقى إتجاهات توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم وحدها الأقصى بما يؤهلها للترادف والتطابق مع خيار التوحيد على إطلاقه ما لم يرد تقييد بذكر الصيغ الأخرى التى تدخل -كصيغ مستغرقة - في دائرة هذه الصيغة فيما يعرف في المنطق بعلاقة الاشتمال والاحتواء Inclusion

أ - مؤيدات توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم في المستوى الجامعي

من الواضح أنه يدخل في مؤيدات هذه الصيغة رد الفعل تجاه المآخذ الملحوظة على التعدد بصيغتيه. غير أنه لما كان التعدد مرتبطا بصيغ معينة وزمان ومكان معينين، ولما كان التوحيد - في هذه الصيغة - مشروعاً عاماً واستشرافيا، فان مؤيدات ومحاسن التوحيد لن تقتصر على الرد الحر في على المآخذ على التعدد بصيغتيه السابقتين فحسب، بل تشمل بالإضافة إلى ذلك مؤيدات ومحاسن أخرى تتفق وعمومية هذه الصيغة بردها على المآخذ على أى صيغة من صيغ التعدد في أى زمان ومكان. ويقتضى هذا المنظور الواسع إلى التوحيد في مقابل التعدد الإشارة إلى مؤيدات التوحيد ومحاسنه في استجابتة للاتجاهات التربوية الحديثة، والتطورات الحضارية المعاصرة، والارتقاء بمهنة التعليم.

١ - الإستجابة للإتجاهات التربوية الحديثة

في ظل التشتت والتعدد والتجزئة التى لحقت بالتعليم وعبرت عن ذاتها في الفواصل بين مراحل التعليم وأنواعه ومواده ظهر - كرد فعل - نحو تكامل وشمول التعليم في محتواه وبناه. وفي ظل إتجاه التكامل والشمول هذا وجدت إتجاهات أخرى يمكن اعتبارها منبثقة أو معبرة عنه مثل صيغة التعليم الأساسى، وصيغة المدرسة الشاملة.

أ - تكامل وشمول التعليم فى محتواه وبناه

يجد التعدد والتجزئة بعض مبررات الوجود فى التربية سواء فى الجانب المعرفى أو الجانب التنظيمى. ففى الجانب المعرفى لا يزال ما يراه Robert De sorbon مؤسس كلية السوربون [١٢٥٧] كافيا لتبرير التعدد، وبخاصة فى عصر الإنفجار المعرفى، إذ يقول : "لا يمكن معرفة أى شىء معرفة كاملة ما لم توضع كل جزئية من تفصيلاته موضع المناقشة والبحث الطويل"[١]. وفى الجانب التنظيمى يتبرر التعدد من خلال عدم القدرة على التعامل مع الأعداد الهائلة من الطلاب والمعلمين والوسائل والإجراءات دونما تجزىء أو تبسيط.

ومهما يكن من هذه المبررات، فينبغى ألا تكون مدعاة إلى الإفراط فى التعدد لما له من مساوىء على التربية فى الجانبين المعرفى والتنظيمى. ومثال المساوىء فى الجانب المعرفى ما أشار إليه جوزيف تاسمان بقوله :

> "يجبرنا تدريس المادة على تجزئتها الى وحدات مستقلة نسبيا. واذا نظرنا الى المواد الدراسية نظرة أفقية أى أنها مؤلفة من عدة مواد يتبين لنا أنها غير متصلة بعضها ببعض وأن بينها تنافسا بوجه عام ... ويشكل هذا التنافس وهذا التجزؤ فى المواضيع الدراسية قيودا على إنتباه الطالب ... ومن الواضح أن هذا يتضمن تجزئة الإنتباه والطاقة، وقيللا من التلاحم والوحدة"[٢].

---

١ - مروان بحيرى، تطور مؤسسة الجامعة فى الغرب، مجلة الفكر العربى، العدد ٣٠، السنة الثالثة، مارس، إبريل ١٩٨١، معهد الإنماء العربى، بيروت، ط١، ص١١٨

٢ - جوزيف تاسمان، آفاق جديدة فى التربية، ترجمة لجنة من الأساتذة الجامعيين، (بيروت : دار الآفاق الجديدة)، ص ٩٠، ٩١، ٩٤.

وفى السياق ذاته يقول Bouake "لا يفقد الطفل إحساسة بوحدة المعرفة فحسب بل إنه قد لا يفهم لماذا يطلب منه قضاء وقت طويل فى المدرسة"[١]. ومن أمثلة مساوىء التعدد التنظيمية رؤية استراتيجية تطوير التربية العربية لها :

> "متمثلة فى التقسيم الحاد إلى مراحل وإقامة الحواجز والفواصل الرأسية التى تقضى إجتياز امتحانات شكلية والفواصل الأفقية وبخاصة بين التعليم العام والتعليم الفنى وبين التعليم [الأصلى والتعليم المدنى] وكانت هذ الخصائص تعبيرا عن مقاصد ضيقة من حيث اقتصار التربية على "النخبة" ونقل المعرفة المحدودة...."[٢].

ولهذه الآثار السلبية للتعدد فى التربية تواترت الدعوات إلى ضرورة الإنتقال "من التربية المحدودة المجزأة إلى التربية الشاملة ... التى تعم جميع الأفراد وتنسحب على مختلف جهود الناشئة ووجوه نشاطها.. وتمتد العمر بكامله وتنبت فى مختلف خلايا المجتمع"[٣]، وذلك من أجل القضاء على "تقسيم المجتمع إلى طبقات، والإغتراب عن العمل وطبيعته المتنافرة، والتعارض المصطنع بين العمل اليدوى والذهنى، وأزمات الأيديولوجيات، وسحق الأساطير المقبولة والثنائيات بين الجسد والعقل أو بين القيم المادية والروحية"[٤]. وبهذا تصل التربية ب "التكامل الجسمى والعقلى والعاطفى والأخلاقى للفرد إلى إنسان كامل كتعريف عريض للهدف الأساسى للتربية"[٥] التى هى "كل لا يتجزأ ... واجتزاؤها اجتزاء للإنسان"[٦].

---

١ - نقلا عن Edgar Faure al, op.cit. p.64.

٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التربية العربية، مرجع سابق، ٣٩١ - ٣٩٢.

٣ - قسطنطين زريق، نحن المستقبل، (بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٧٧)، ص ٣٧٨ - ٣٨٤.

٤ - Edgar Faure, et al, op. cit, P 154.

٥ - Ibid, p. 156

٦ - على ماضى، مرجع سابق، ص ١٦

والوصول إلى هذه الغاية من التكامل والوحدة والشمول فى التربية مناط، إلى حد كبير، بالمعلمين باعتبارهم "حجر الأساس فى أى نظام والأمل الوحيد لتحقيق الإصلاحات التعليمية"[١]. غير أن بعضا من هذا لا يتوافر فى إعداد المعلم كنظام فرعى له أثره المباشر على نظام التعليم بمجمله وعليه، وطبقا للقول الشائع "فاقد الشىء لا يعطيه" لن يستطيع المعلمون الوصول بالتربية إلى ما ينقصهم هم.

ومن هنا، لابد من توفير التكامل والوحدة والشمول فى إعداد المعلم الذى ينطبق عليه ما قيل عن نظام التعليم من تعدد وتجزئه وثنائيات. ولعل أفضل مدخل لتحقيق التكامل والشمول لدى المعلمين البدء بتحقيقهما فى إعداد المعلم، ولن يتحقق أى من التكامل والشمول والوحدة فى إعداد المعلم بدون البدء بتوحيد مستوى مصادر إعداد المعلم تمهيدا للقضاء على التجزئة والتعدد والثنائيات لا فى إعداد المعلم فحسب، بل وفى التربية بكاملها ومن ثم فى جميع المنظومات المجتمعية وذلك من خلال إنعكاس وحدة مستوى المصادر عليها.

ب - صيغة التعليم الأساسى

بعد أن تسارع التقدم العلمى والتكنولوجى وما رافقه من تغيير إجتماعى[٢]، بات تغيير محتوى التعليم لتحقيق "التوقع" الذى "يتضمن أن يتهيأ الانسان لما يحتمل حدوثه من طوارىء، وأن ياخذ فى إعتبارة بدائل للمستقبل"[٣]، إتجاها عالميا. وفى ظل هذا الإتجاه لن يظل محتوى التعليم فى الجمهورية العربية اليمنية دونما تغيير. وبما أن المرحلة الإبتدائية أساس فى كل المعطيات التربوية والتعليمية بما تقدمه من تربية وتهيئة للقاعدة الشعبية العريضة كى يضطلع المرء بالمسئولية الفردية والإجتماعية نحو حياة أفضل[٤]، فإن التغيير فيها أوجب.

---

١ - جون فيزى، مرجع سابق، ص ١٣٣

٢ - Unesco, Reflections on the Future Development of Education, (Paris : 1985) pp. 127 - 128

٣ - جيمس و بوشكن، مرجع سابق، ص ٤٨.

٤ - وزارة التربية والتعليم، قرار مجلس القيادة رقم (٢٣) لسنة (٧٤) بشأن قانون التعليم العام المادة ٨.

واذا مـــــا شرعت الجمهورية العربية اليمنية فى تغيير محتوى التعليم - وهو ما ينبغى - ، فإنه يتعين عليها تبعا لذلك تغيير بنية التعليم الحالية بغية إيجاد وعـــــاء مناسب للمحتوى الجديد وصيغة تزيد من فعاليته. ومن التغييـــرات والإجراءات البنيوية التى ينبغى أن تمس المرحلة الإبتدائية، تحديد فترة التعليـــم الإلزامى، وتحقيق المرونة بإزالة الحواجز الفاصلة بين هذه المرحلة وما قبلها ومـــا بعـــدها، وإلغاء التفاضل بين الجانبين النظرى والعملى من التعليـــم.

لا يـــــزال تحديد فترة التعليم الالزامى فى الجمهورية العربية اليمنية أمرا مثيرا للجـــــدل حيث "أننا لم نستكمل التعليم الابتدائى بسنواته الست على مستوى الجمهوريـــة كلها... ومن هنا كان أجدر بنا أن نتريـــث فى أى تعديل يتصل بـــــه"[١]، على الرغم مما يراه البعض من ضرورة "مد فترة الإلزام إلى المرحلة الإعداديـــــة عن طريق إلغـــاء إمتحان الشهادة الإبتدائية بصورتها الحالية ودمجها بالمرحلة الإعدادية بصورة تدريجية[٥]. وعلى عكس ما قد يبدو من أن الرأييـــن متناقضان، فانهما يتفقان ضمنيا على التدرج فى مد فترة الإلزام مما يشير إلى أن فترة الإلزام ضرورة مستقبلية تفرضها التطورات العملية التكنولوجية والاجتماعية كما يتنبأ "بعض علماء الإقتصاد من ذوى الشهرة العالمية بأن فترة الدراسة الالزاميـــــــة ستصبـــــح فى المستقبل القريب ثمانى عشرة سنة أو عشرين سنـــــة"[٣].

---

١ - على أحمد الكيم "دراسة حول السلم التعليمى فى الوطن العربى بعامة .. واليمن خاصة" مجلة التربية، العدد ١٣، ابريل ١٩٨٢، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، ص ٤٥.

٢ - وهيبة غالب فارع، "تعميم التعليم الابتدائى فى الجمهورية العربية اليمنية فى ضوء مطالب المجتمع والإتجاهات التربوية المعاصرة" ،(رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٩٨٧) ص٢٩٢.

٣ - روبير دوتراس، وآخرون، التربية والتعليم، ترجمة هشام نشابة وآخرون (بيروت : مكتبة لبنان اليونسكو ١٩٦٦) ص ١٣

وفى حالة إحداث التغيير فى كل من المحتوى والبناء التربوى ينبغى مراعاة أن تغييرهما ليس كافيا ما لم يصاحبه دمج وظيفى بين الجانبين النظرى والعملى فى التعليم من خلال ربطهما بالمدلول التنموى والقيمى للحياة بمجملها. وقد صارت الدعوة إلى مثل هذا مكرورة وذائعة وهى على أهميتها للتعليم بعامة، فإن التعليم الأساسى أولى بها، بل إنها إحدى معانيه وأبرز مبادئه[١].

ومن واقع إعداد معلم المرحلة الإبتدائية الذى سيناط به الجزء الأكبر من تنفيذ صيغة التعليم الأساسى يمكن القول أن مثل هذه الصيغة لن تؤتى ثمارها المرجوة. ومن هنا فلابد من تغيير فى إعداد معلم المرحلة مواز فى الإتجاه للتغيير المحتمل فى المرحلة وسابق له فى التنفيذ. وبما أنه لابد من التغيير فى إعداد معلم المرحلة، فان تغيير مستويات مصادر إعداد المعلم بالقضاء على تعددها، ورفع مستواها إلى المستوى الجامعى يؤدى إلى تغيير فى بنية ومحتوى إعداد معلم المرحلة بما يوازى التغيير فى المرحلة ذاتها.

ج - صيغة المدرسة الشاملة

على الرغم من الإهتمام بالتعليم الفنى والمهنى فإنه لايزال هامشيا، إذ يمثل طلابه نسبة [٤ر٧٪][٣] من مجموع طلاب التعليم الثانوى العام والفنى. وتظهر هذه النسبة المتدنية علاوة على تضمنها بعضا من المستوى الإعدادى، غلبة التعليم الفنى. وقد انسحب تهميش التعليم الفنى على إعداد معلمه إذ لا يوجد مصدر متخصص لإعداده. وعندما يبدأ إعداده فى المستقبل فى مصدر متخصص لن يزيد مستوى الإعداد عن مستوى التعليم العالى غير الجامعى لمدة عامين بعد الثانوية.

---

١ - محمد عبد القادر أحمد، استراتيجية التربية العربية لسد التعليم الأساسى فى الدول العربية، رسالة ما جستير منشورة، (القاهرة : النهضة المصرية ١٩٨٣) ص ٣٤ - ٣٨، ٤٦ - ٤٨

٢ - وزارة التربية والتعليم، الاحصاء التربوى لعام ٨٦/١٩٨٧، مرجع سابق

غير أنه قد تبدد كثير من الشك عالميا حول اهمية التعليم الفنى لا فى " الوفاء بحاجات القوى البشرية فحسب، بل أيضا بالنسبة للاصلاح الواسع الموجه بجعل التعليم فى مجمله أكثر إستجابه لمتطلبات التطوير الإجتماعى والإقتصادى" [١].ومن هنا انتشر التعليم الفنى إلى درجة فاق معها عدد طلبته عدد طلبة التعليم الثانوى العام، وفى بلدان جرت العادة فيها على أزدراء هذا النوع من التعليم. ومن أمثلة هذه البلدان جمهورية مصر العربية التى تميل فيها كفة التعليم الفنى نظرا للإقبال الشديد عليه بدلالة ما بلغتة نسبة طلبة هذا التعليم فى مطلع الثمانيات [١ر٥٦٪] من مجموع طلبة التعليم الثانوى العام والفنى[٢].

مع الأخذ فى الاعتبار كثيرا من الظروف الموضوعية - فى كل من مصر واليمن - التى أدت إلى البون الشاسع بين ما حققه التعليم الفنى هناك وأحققه هنا، فلا مناص من مواجهة وضع التعليم الفنى فى الجمهورية العربية اليمنية وتحقيق التوازن بينه وبين التعليم الثانوى العام. وليس المقصود هنا بالتوازن ما أنجزته بعض البلدان ومثالها مصر من تقدم فى نظام الفروع المتوازية، بل ينبغى أن يكون التوازن بمعنى أوسع وأشمل للتكامل الذى يعيد"التوازن إلى التعليم ليتخلص من ثنائية تفصل بين العلم والعمل لا تنتمى لثقافتنا ولا تعد لعصرنا ...إن تكامل التعليم العام والتعليم الفنى عملية جزئية بل هو نظرة فلسفية كلية للتعليم ... بدات بالدراسات العملية فى التعليم العام وانتهت بالتعليم العام الفنى الشامل ثم التعليم المستمر"[٣]. ويفهم من هذا المفهوم للتوازن والتكامل تجاوزه للدراسات العملية فى التعليم العام وتركيزه على التعليم العام الفنى والمهنى الشامل ثم التعليم المستمر. ولأن التعليم المستمر أقرب إلى التعليم الذاتى منه الى التعليم النظامى يبقى التعليم العام الفنى والمهنى الشامل من مهام التعليم النظامى. ولعل خير صيغة لتحقيق التعليم العام الفنى والمهنى الشامل ما يعرف بالمدرسة الشاملة "التى تلبى الحاجات التربوية لكل الأولاد والبنات على السواء فى سن المدرسة الثانوية بدون إلالتفات الى مستوى تحصيلهم"[٤].

---

١ - اليونسكو، التطورات فى التعليم التقنى والمهنى : دراسة مقارنة، ترجمة سليمان ابو على، (باريس : ١٩٨٥)، ص٩.

٢ - AMIDEAST, Education in the Middle East,(Washington D.C. 1983) .PP. 24 - 25.

٣ - يوسف عبد المعطى، الإتجاهات الحديثة نحو تكامل التعليم العام والتعليم الفنى، المجلة العربية للتربية، المجلد الرابع، العدد الاول، مارس ١٩٨٤، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ص٣٢

٤ - P.J Hills (ed.) A Dictionary of Eduction, 3rd ed. London 1985) PP. 120 - 103.

وتراود صيغة المدرسة الشاملة وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية اليمنية، إذ قيل ان الوزارة تعد "دراسة مفصلة عن المدرسة الشاملة باعتبارها الصيغة المقبولة فى العصر الحديث للتعليم فى المرحلتين الإعدادية والثانوية"[١]. ومهما يكن من عدم ظهور نتائج هذه الدراسة حتى الآن على الرغم من مرور عدد من السنوات على التنويه إليها، فإنها تعتبر إحدى الإرهاصات المبشرة بوعى ما نحو المدرسة الشاملة، أياما كانت بدايتها، كضرورة مستقبلية تتوالى الدعوات الى اعتبارها مدخلا من مداخل تطوير التعليم الثانوى[٢].

اما وقد صار محتملا القبول بالمدرسة الشاملة فى الجمهورية العربية اليمنية، فينبغى تزويد هذه المدرسة بمعلم قادر على فهم فلسفتها وأهدافها ثم تطبيق هذه الفلسفة والأهداف فى الواقع. ومن الخطأ الاعتقاد بأن أى معلم صالح لأن يكون فى المدرسة الشاملة، وإلا لما أُثيرت قضية معلم المدرسة الشاملة من حيث الإعداد، ومن حيث الوحدة المهنية. فمن حيث الإعداد،

> "تعتمد الصيغة النهائية للمدارس الشاملة... بقوة على إعداد المعلم. ويبدو أن نظم إعداد المعلم فى كثير من البلدان مصرة فى أهدافها على نظام المدرسة الإنتقائية. وبناء عليه، يمكن أن تكون الإصلاحات مجازفة لاغير لأن المعلمين لم يعدوا للتدريس فى المدرسة الشاملة. وببساطة فهم غير قادرين على التعامل المناسب مع فروق المكانة، وتخطيط الدروس الخ"[٣].

ومن حيث الوحدة،

---

١ - محمد فرحان عبد السلام، "نظرة مستقبلية للتعليم"، مجلة التربية، العدد الحادى عشر، سبتمبر ١٩٨٠، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، ص ٦٣.

٢ - بدر سعيد على الأغبرى، "دور التعليم الثانوى العلمى فى تلبية إحتياجات التنمية بالجمهورية العربية اليمنية بالمقارنة مع جمهورية مصر العربية" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧)، ص ٣٤١ - ٣٥٢.

٣ - Wolfgang Mitter, Op. Cit. p. 131.

"لقـــد اقترحت من قبل أن تعنى المدرسة الشاملة عناية كبيرة بالمساهمة فى تشكيل ثقافة عامة مشتركة غنية متنوعة كحرير قوس قزح بأساسياتها التى يتقبلها ويشارك فيها جميع أفراد مجتمع حر ديمقراطى. وهذه المهمة مستحيلة مادام المدرسون أنفسهم منقسمين إلى طبقتين فى الواقع : جامعيين وغير جامعيين مع إختلاف إعدادهم فى التقدير والمكانة الإجتماعية. والقضاء على هذه الإنقسام يمثل أحد الإصلاحات الأساسية اللازمة لتطوير نظام التعليم الشامل بطريقة فعالة" [١].

ومـــــن النصين السابقين يستنتج أن كثيرا من تجارب المدرسة الشاملة لم تكن معبرة عن التوازن والتكامل والوحدة بقدر ما كانت تعبيراً "عن نظام الفـــروع المتوازيـــة تحت سقف المدرسة الشاملة. ومن ثم تجاور معلم التعليم العام مع معلـم التعليم الفنى والمهنى ولكن كمن يحاول خلط الماء بالزيت على حد تعبيـــر Furter حيث يعلو الزيت ويركد الماء[٣]. واذا كانت الضرورة تقتضى ألا يقل إعداد معلـم التعليم الفنى والمهنى عن المستوى الجامعى سواء فى نظام الفـــروع المتوازيـــة أو المدرسة الشاملة، فإن الإعداد فى المستوى الجامعى لمعلم التعليـم الفنى والمهنى فى المدرسة الشاملة جنبا إلى جنب مع اعداد معلم التعليم العـام أوجـــب.

---

١ - روبين بيدلى، المدرسة الشاملة، ترجمة محمد منير مرسى ويوسف ميخائيل أسعد، [القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧١]، ص ٢٤٧.

٣ - Pierre Furter, The Planner and Lifelong Education [Paris : Unesco/IIEP, 1977.] P. 11

٢ - الاستجابة للتطورات الحضارية المعاصرة

يقول Walter Buckingham عن الثورة المعرفية والتكنولوجية : "يمكن النظر إلى الزمن من خلال التكنولوجيا. لقد كانت الفجوة بين النظرية والإختراع من خمسين إلى مائة عام فى عصر النهضة. ولكنها الآن عقد من الزمان وأقل أحيانا"[١]. ويقول قسطنطين زريق : "سكان الأرض يتضاعفون اليوم فى مدى خمسة وثلاثين عاما، ويقدر أم يبلغوا سبعة مليارات فى مطلع القرن الحادى والعشرين...."[٢]. ويضيف فى موضع أخر عن ثورة الآمال والمطامح "أنها ثورة لاهبة. فهذه المطامح لا تتحرك فى الصدر برفق وهوادة، بل تنطلق منها بعنف وصخب."[٣].

وقد نجم عن الثورة المعرفية والتكنولوجية تزايد المعارف والتخصصات والمهن التى ينبغى للتعليم الجامعى أن يلبى الحاجة إليها وبخاصة بعد أن تغيرت وظيفة الجامعة إلى وظيفة مهنية بالإضافة الى البحث والتدريس حسب راى Paul Goodman الذى يرى أن الجامعات فى المقام الأول مدارس للمهن العلمية[٤]. ونجم عن التفجر السكانى وثورة الآمال والمطامح طلب متزايد على التعليم العالى الجامعى الذى يلبى حاجة تزايد المعارف والتخصصات والمهن ويشبع الدوافع النفسية والإجتماعية التى ألمح اليها Lawson

---

١ - Harodl M. Hodges,Jr. Conflict and Concenseus:An Introduction to Sociology, (New York : Harper & Row, Puplishers, Inc. 1971) p.330

٢ - قسطنطين زريق، مطالب المستقبل العربى : همموم وتساؤلات، (بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٨٣) ص ٣٢ - ٣٣.

٣ - ----------، فى معركة الحضارة (الطبعة الثالثة، بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٧٧)، ٣٦٠.

٤ - Paul Goodman, "Freedom and Learning : the Need for Choice", in William Van Tel (ed) Curriculum : Quest for Relevance, (Boston : Houghton Miffiln Company 1971), P.77.

بقوله :"من المحتمل أن ينجم جزء من جاذبية التعليم العالى عن المكانة المعطاة له تقليديا إذ أن للتعليم العالى صورة نخبوية رسمية تميل إلى فتح الطرق إلى وظائف ذوات مكانة أعلى". [١]

وفى ضوء هذه الصورة الحضارية - العصرية وما تمخض عنها فى مجال التعليم العالى الجامعى، والتى لا يمكن استبعاد الجمهورية العربية اليمنية منها وبخاصة فى المستقبل، يمكن تلمس مؤيدات توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى. وعلاوة على ما يمكن أن يقدمه الإعداد فى المستوى الجامعى من مزايا أكاديمية وتربوية للمعلم باعتبار أن "أنسب إطار يمكن أن يتم بداخله ... الإعداد هو الجامعة بما يتضمنه من إمكانات الدراسة والبحث"[٢]، فإنه يقدم مزايا اجتماعية ونفسية أثبتتها نتائج بعض الأبحاث مثل :

"١ - تمتع الطالب .. بكثير من الخدمات المكاسب فى ظل إدارة الجامعة لكليات إعداد المعلمين، فأصبح لا يقل عن غيره من طلبة الكليات الجامعية الأخرى، من حيث التمتع بخدمات الجامعة ومميزاتها.

٢ - إتجاه إدارة كليات إعداد المعلمين نحو النهوض بالإدارة فى ظل تبعيتها للجامعة والإهتمام بالطالب المعلم.

٣ - لم تعد كليات إعداد المعلم فى ذيل الكليات الجامعية وذلك لزيادة دورها فى البحث العلمى وخدمة المجتمع وذلك بفتح أقسام وتخصصات جديدة بها"[٣]

---

١ - Keneth Lawson, "The Concept of Higher Education for All Explored", in Gordon Roderick and Micheal Stephens (ed) Higher Education For All? (Sussex, England : the Flammer Press 1979), p. 29.

٢ - عبد الحميد عبد الله سلام،"إعداد معلم التعليم الأساسى" فى : بحوث ودراسات تربوية (جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد الثانى عشر، ١٩٨٥)، ص ١٩٥.

٣ - سالمة أحمد محمود خليل، «تبعية كليات ومعاهد إعداد المعلم للجامعة وأثره على تحقيق اهدافها"، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٥) ص ٢٥٩ — ٢٦٠.

نظرا للطموح المتزايد للتعليم العالى الجامعى يمكن لتوحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى إطاره أن يواجه هذا الطموح لدى الكثير من الطامحين للإلتحاق بالمستوى ثم بمهنة التعليم بعيدا عن البطالة الناجمة عن تكدس الطامحين للالتحاق بالتعليم العالى الجامعى فى كليات وتخصصات ومهن لا تدعو الحاجة إليها. كما أنه يتحقق بالتوحيد تلبية طموح الكثير من المعلمين فى الحصول على تعليم جامعى يرفع من مكانتهم فى مجتمع وعصر يربطان بين مستوى مصدر الإعداد للمهنة ومكانة المهنة. وبما أن الطموح يتضمن قدرا من المغامرة وتحدى الصعاب، فإن التوحيد يحقق هذا للمعلمين الطموحين بوصولهم إلى نهاية التعليم الجامعى قدرا من الفخر والإعتزاز والثقة بالنفس. وعلاوة على كل ذلك يقضى التوحيد على التمايز القائم بين من أعدوا لمهنة التعليم فى الجامعة وبين من لم يعدوا فيها، وبخاصة وأن هذا التمايز ليس بالضرورة أن يكون فى صالح من أعدوا فى المستوى الجامعى لأنه يمكن لمن لم يعدوا فى المستوى الجامعى ان يؤثروا سلبا على من أعدوا فيه طبقا لقانون جريشام الذى يشير الى أن النقود "الرديئة" تطرد "الجيدة" من التداول[١]، وهو ما صاغه كومبز فى: "الكثرة من النوع الردىء من المعلمين سوف تخرج من السوق وتبعد الجيد منهم"[٢]. ويقترب من هذا ما قاله أحد التربويين العرب من أن "المعلم حيث يرى أن الإنتماء للمهنة من السهولة بمكان - نتيجة لاحتياج التعليم الى العديد من المعلمين وضعف مستوى الإعداد المهنى لهم - يجد أنه يتساوى فيها الجيد مع الردىء فإنه لا يشعر بالتحدى ولا الفخر بالإنتماء إلى المهنة"[٣].

---

١ - راشد البراوى، الموسوعة الاقتصادية (الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٧) ص ٢٢٠.

٢ - ف. كومبز، أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، مرجع سابق، ص ٥٢.

٣ - عبد العزيز الجلال، تربية الميسر وتخطيط التنمية : مدخل إلى دراسة النظام التربوى فى أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط (الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، يوليو ١٩٨٥، العدد ٩١)، ص ١٠٤.

٢ - الإرتقاء بمهنة التعليم

ما انفك مصطلح "مهنة" يثير الجدل عند إضافته إلى التعليم، وذلك لما يتميز به هذا المصطلح من إنتماء للمفاهيم التقويمية. غير أنه طبقا للخصائص والمميزات[١] الواجب توافرها فى كل مهنة، ومنها :

١ - الإعداد الأكاديمى الطويل المؤسس على مجموعة منظمة من المعارف قبل الإلتحاق بالمهنة.

٢ - العضوية الدائمة فى المهنة باعتبار المهنة احترافا حيويا.

٣ - التمسك بميثاق آداب المهنة

٤ - وجود نقابة ترعى مصالح ذوى المهنة وتعمل على حل مشكلاتهم.

٥ - النمو المهنى المستمر أثناء المهنة

٦ - الوظيفة الاجتماعية والإعتراف الإجتماعى بالمهنة.

يمكن القول أن التعليم مهنة، وإن لم تتوافر فيها بعض هذه الخصائص فى بعض الحالات فإنها على مشارف بلوغها. ولعل القصور عن بلوغ مهنة التعليم لبعض الخصائص فى بعض الحالات هو ما أثار تساؤل وإجابة Glen Langford "هل التعليم مهنة؟ ... لا يمكن الإجابة إلا إذا فهم [التساؤل] كتساؤل عن المعلمين فى زمان ومكان معينين"[٢]. وينبه هذا إلى بعض التحفظات عن مهنة التعليم فى الجمهوريةالعربية اليمنية على الرغم مما حققته مهنة التعليم من توسع فى مصادر الإعداد المتخصصة، واستحداث التدريب أثناء الخدمة مجاراة للإتجاه الداعى إلى أنه "فى جميع بلدان العالم، كيفما كان نظام التعليم الموجود، يجب إعطاء المعلم فرصا مستمرة للتعليم"[٣]، واستصدار قانون خاص بالمعلم عام ١٩٨١، واحتلال شئون المعلم لمركز الصدارة فى البحث التربوى للوقوف على الأسباب الكافية وراء العزوف والتسرب من مهنة التعليم. ومن التحفظات على مهنة التعليم فى الجمهوريةالعربية اليمنية :

---

١ - جاءت هذه الخصائص والمميزات خلاصة لقراءة فى بعض الكتب منها :

- Derek Rowntree, Adictionary of Educition, (London : Harper & Row Ltd. 1981).
- Eric Hoyle Op. Cit. pp.80 - 85.

* فيليب هـ. فينكس، فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحى (القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٨٢) ص ٢٥٤ - ٢٨٣.

* صلاح الدين جوهر، مقدمة عن إدارة وتنظيم التعليم، (القاهرة : مكتبة عين شمس، بدون تاريخ) ص ٣٦.

٢ - Glen Lanord Gfond, Education, Persons and Society : A Philosophical Enquiry (London and Hong Kong :Macmillan 1985 pp. 62 - 63.

٣ - Unesco, Practical guide to in-service teacher training in Africa, 1977, p.24.

أ - قلة الإستقرار فى المهنة

لقلة الإستقرار فى مهنة التعليم معنيان : الأول، التسرب من المهنة، والثانى ، إفراغ المراحل الدنيا من التعليم من المعلمين الجيدى الإعداد إلى المراحل العليا عن طريق إنفتاح مصادر إعداد المعلم على بعضها. ومع أن التسرب يمكن حدوثه فى كثير من المهن إلا أن نسبته قد وصلت فى مهنة التعليم فى وقت من الأوقات إلى [٧ر٦٠٪][١] ، كما أن مما يثير المخاوف الإتجاه نحو التسرب الذى تصل نسبتة لدى المعلمين فى المهنة [٢٧ر٣٣٪] ولدى الدارسين فى مصادر اعداد المعلم [٧٢ر٣٣٪][٢]، ويمكن أن تكون إحدى تفسيرات هذا التسرب واتجاهاته فى غير صالح العضوية الدائمة فى مهنة التعليم باعتبارها مستقبلا وظيفيا لمن يلتحق بها لاعمالا مؤقتا.

ب - عدم وجود نقابة للمعلمين

مما يؤخذ على مهنة التعليم فى الجمهورية العربية اليمنية عدم قدرتها على تنظيم ذاتها فى نقابة ترعى مصالح المعلمين وتعمل على حل مشكلاتهم، على الرغم من كثرة المنتمين إلى المهنة مقارنة بالمهن التى استطاعت تنظيم ذاتها داخل البلاد. ويتعارض هذا مع ملاحظة Maurice Kogan عن دخول مهنة التعليم فى بريطانيا فى مقارنة ذاتها مع غيرها من المهن حيث استطاعت مهنة التعليم هناك مع التوسع فى نظام التعليم من إحراز معظم سمات المهنة الجماهيرية فى التنظيم النقابى[٣].

---

١ - محمد هاشم الشهارى، "مشكلة المعلم اليمنى : تطورها والاثار المترتبة عليها" مرجع سابق، ص ٩

٢ - ----------، دراسة حول توفير المعلم والاحتفاظ به، مرجع سابق، ص ١١٦

٣ - Mauice Kogan, The Politics of Educational Change, (Glasgo : Collins, 1978), P.79.

ولا يعنى عدم وجود نقابة للمعلمين عدم الوعى بضرورتها، إذ أن "إنشاء نقابة للمعلمين ترعاهم وتعنى بقضاياهم" كان العامل السابع بين أربعة عشر عاملا ارتؤى أنها ضروريه لأن لإجتذاب الشباب إلى مهنة التعليم والإستقرار فيها. وقد تفاوتت إستجابة المعلمين إلى هذا العامل وأهميته، إذ كانت إستجابة معلمى معاهد إعداد المعلمين الذين يحمل بعضهم درجة الماجستير متقدمة، تلتها استجابة المعلمين فى المرحلتين الاعدادية والثانوية الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى، وكانت إستجابة معلمى المرحلة الإبتدائية - الأقل إعدادا - الأخيرة بالنسبة للمعلمين [١].

ج - قصر مدة الاعداد

إذا ما استثنى إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية العامة، الذى يتم فى المستوى الجامعى، فان إعداد معلم المرحلة الإبتدائية ومعلم التعليم الفنى والمهنى لا ينالون الإعداد ذاته. ولما كان الإعداد الطويل المؤسس على مجموعة من المعارف المنظمة من أهم شروط المهنة، فإنه يمكن الإستنتاج أن مهنة التعليم فى الجمهورية العربية اليمنية مازالت غير مستوفية لهذا الشرط وان تستوفيه حتى ينال كافة المعلمين على اختلاف المراحل والأنواع والتخصصات التى سيعملون فيها هذا الإعداد الطويل المؤسس على مجموعة من المعارف المنظمة بمستوى لا يقل عن الدرجة الجامعية الأولى.

وباعداد المعلم فى المستوى الجامعى يمكن التغلب على كثير من النقائص المانعة من ارتقاء مهنة التعليم مثل قلة الإستقرار فى المهنة بما يتضمنه الإعداد الطويل فى هذا المستوى من إشباع للطموح وتحسين للمستوى العلمى والوظيفى للمعلم، ولدلالة الإعداد فى المستويات العليا فى تكوين الوعى المهنى والإحساس بوحدة المهنة طبقا للعلاقة الملحوظة - سابقا - بين ارتفاع مستوى الإعداد والوعى بضرورة إنشاء نقابة للمعلمين. وعلى أية حال، فقد "أظهرت نتائج الأبحاث أن أعضاء المهن التى تتطلب إعداد طويلا وشاقا يكن لهم الرأى العام إحتراما عن أعضاء المهن الأخرى التى تتطلب فترة قصيرة للإعداد" [٢].

---

١ - المرجع السابق، فى أماكن متفرقة.

٢ - روبرت رتشي، مرجع سابق، ١٩٥

وعلـــــــى أيه حال فإن ما سبق من تعداد لمؤيدات التوحيد لا يعنى الإحاطة بها واستيفاءها، كما أنه لا يعنى أن التوحيد قد أصبح موضع التنفيذ بمجـــــرد كونـــــه ضروريا فقط، إذ أن هناك العديد من الظروف الموضوعية المؤثـــــرة فـــــى التنفيذ لا يمكن تجاهلها فى هذا السياق. ويمكن التعرف على هـــــذه الظـــــروف المؤثرة من خلال التعرف على معوقات التوحيـــــد.

ب : معوقات توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى

قبـــــل البدء فى تناول معوقات التوحيد ينبغى التنويه الى هذه الملاحظة الفنية فى مجال طبيعة الموضوع، إذ ينجم عن عرض المعوقات، هنا، ما واجه كلا مـــــن A.-M.-Huberman,-R.-G.-Havelock عنـــــد عرضهما لمعوقات الإستحداثات التربوية لما يتركة مثل هذا العرض من الإنطباع السلبى من خلال تركيزه على المعوقات دون الميسرات، وجوانب الضعف دون جوانب القوة، ومايسير فى طريق الخطـــــأ دون مايسير فى طريق الصواب. وقد تغلبا على هذه الصعوبة بالإشارة إلى طرق التغلـــــب على المعوقات كلما واتتهما الفرصـــــة[١]. ولابأس - وللصعوبة ذاتها فى استحداث توحـــــيد مستوى مصادر إعداد المعلم - من استخدام الأسلوب ذاته فى التنبيه إلى بعض طرق التغلب على المعوقات على ألا تعتبر هذه الطرق حلولا نهائية لأن سيـــــاق البحث لايدعيها، ويمكن أن يكون ذلك لأعمال بحثيه مستقبليـــــة.

---

١ - R.G. Havelock and A.M. Huberman, Solving educational Problems: the theory and reality of innovation in developing countries (2nd ed., Unesco/IBE) p.220.

١ - المعوقات المالية - البشرية

مع أن "أخطر ما يمكن أن يستقر فى العقل ، هو الظن بأن توافر " المال والرجال" سيضمن بالضرورة المستقبل الزاهى"[١] ، فانه لا يمكن التهوين من قيمتهما المطلقة فى تحقيق هذا المستقبل. وليس من الممكن للتربية أن تحقق ما أنيط بها بغير المال "لأنه مدخل بالغ الأهمية من مدخلات أى نظام تعليمى، وهو يزوده بالقوة الشرائية الضرورية التى تمكنه من الحصول على المدخلات الإنسانية والغير بقية"[٢]، وبغير العنصر البشرى من تلاميذ ومعلمين وإداريين. وتتشابك فى بعد المعوقات المالية - البشرية لتوحيد مستوى مصادر اعداد المعلم فى المستوى الجامعى عدة معوقات منها: الكلفة المالية، وقلة مخرجات الروافد المغذية للمستوى الجامعى، وقلة الإقبال على مهنة التعليم، وعجز الإعداد فى المستوى الجامعى عن توفير معلم التعليم الثانوى، والطول النسبى لمدة الإعداد فى المستوى الجامعى.

أ - الكلفـــــة الماليـــــة

يعنى توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى تكلفة مالية ضخمة لا تقل بأى حال من الأحوال عما تكلفة جامعة صنعاء بكلياتها الثمان التى استوعبت فى العام الدراسى ٨٧/٨٦ [١٥٠٥٥] طالبا وطالبة. ويمكن الاستدلال على مقاربة هذا للواقع من بعض الوجوه من خلال مقارنته بالمستوعب من الطلبة والطالبات فى مصادر إعداد المعلم العاملة فى العام ذاته، إذ بلغوا [١٤٩٧٠] طالبا وطالبة وهو عدد مقارب وسيزيد إذا ما تضمن مراكز تدريب معلمات الريف والمصادر المرتقبة.

---

١ - إبراهيم سعد الدين وآخرون، صور المستقبل العربى، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢)، ص ١٣٣

٢ - ف. كومبز، ازمة التعليم فى عالمنا المعاصر، مرجع سابق ص ٦٨

كما أنه لايمكن نسيان ما يعنيه هذا التوحيد، فى مضمار الكلفة المالية، من زيادة الإنفاق على رواتب المعلمين المتخرجين من هذا المستوى الجامعى والذين سيحلون محل المعلمين ذوى المؤهلات الأدنى والمرتبات الأقل. وليست مثل هذه الزيادة ببعيدة فى بعض جوانبها عن الحوافز الأقل لكل مستوى من المستويات الأدنى من هذا المستوى.

وعلى الرغم من هذه الحقائق فى زيادة الإنفاق، فان كثيرا من زيادة الانفاق ستكون على الانشاءات والتجهيزات وهيئة التدريس، أما ما يتفق من رواتب المعلمين المتخرجين من هذا المستوى أو الحوافز الممنوحة لطلبة وطالبات هذا المستوى فلن يكون تأثيرها فى الزيادة كبيرا، وذلك لأن ما يتقاضاه المعلم المعار فى المرحلة الإبتدائية يفوق أحيانا ما يتقاضاه معلم التعليم الثانوى ذو المستوى الجامعى، ولأن الحوافز المعطاة للملتحقين بكلية التربية من متخرجى مصادر الإعداد الأدنى، الذين وصلت نسبتهم فى العام ٨٥/٨٦ [٦٤٪] كم من مجموع الملتحقين بالكلية، تفوق تلك المعطاه لمتخرجى الثانوية الملتحقين بكلية التربية، إذ بالاضافة إلى تقاضيهم حوافز فى مصادر الإعداد الأدنى فإن مرتباتهم الأساسية تبقى مضافا إليها حوافز كلية التربية.

ب - قلة مخرجات الروافد المغذية للمستوى الجامعى

تعتبر المرحلة الثانوية الرافد الوحيد لتغذية مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى فى حالة تحققه. غير أن مخرجات هذه المرحلة مازالت فى حالة من القلة لا تكفى لإمداد هذا المستوى بكل احتياجاته من المدخلات الطلابية إذ أن الناجحين فى الثانوية العام ٨٦/٨٧ - باستثناء معاهد المعلمين والمعلمات - لم يتعدوا [٨٣٠٤] طالبا وطالبة[1]. ومن المعروف أن معظم المتخرجين من الثانوية يتوزعون على سائر مجالات التنمية، وهنا لابد من زيادة مخرجات هذه المرحلة حتى يزيد المعروض أمام المجالات الأخرى فيتحقق الفائض الذى يمكن تحويلة لصالح مهنة التعليم. ولزيادة مخرجات الثانوية علاقة بزيادة الكلفة المالية بما تعنية زيادة المخرجات من توفير المبانى المدرسية والمعلمين والتجهيزات بدءا بالصف الأول الإبتدائى وانتهاء بالصف الثالث الثانوى.

---

١ - وزارة التربية والتعليم، الاحصاء التربوى لعام ٨٦/٨٧، مرجع سابق

وعلى الرغم الصعوبات القائمة أمام زيادة مخرجات الثانوية فيما مضى وفى الحاضر، فإن المستقبل أكثر تفاؤلا فى زيادة مخرجات هذه المرحلة بفعل "تحسن الخدمات التعليمية فى ضوء ما حققته الخطة الخمسية الاولى والثانية من زيادة فى المبانى والتجهيزات المدرسية، واتساع الرقعة الجغرافية التى انتشرت عليها تلك الخدمات"[١] مما زاد فى مخرجات المراحل المغذية للثانوية. فالفوج الذى تقدم فيه لا متحان الثانوية حوالى أحد عشر ألف طالب وطالبة فى العام الدراسى ٨٧/٨٦ كان عندما حضر امتحان الإبتدائية العامة عام ٨١/٨٠ [١٩٨٤٢] طالبا وطالبة، وكان عندما حضر امتحان الاعدادية العامة عام ٨٤/٨٣ [١٢٥١٨] طالبا وطالبة. وفى العام الدراسى ٨٧/٨٦ كان الفوج الذى حضر امتحان الابتدائية العامة [١٠٩٥١٩] طالبا وطالبة، والفوج الذى حضر امتحان الاعدادية [٣٠٤٧١] طالبا وطالبة[٢]. وبتحسن معدلات التدفق من [٦٨ر٦٪] فى فوج من عام [٧٣/٧٢ - ٨٤/٨٣] الى [٦٩ر٩٪] فى فوج من عام [٧٧/٧٦ - ٨٨/٨٧][٣] يتعزز القول بالزيادة المستقبلية فى مخرجات الثانوية والاعتماد عليها كرافد للإعداد فى مصدر المستوى الجامعى .

---

١ - محمد هاشم الشهارى، هل قانون العرض والطلب يحل العلاج حقا لمشاكلنا التعليمية، مرجع سابق، ص ٢٤

٢ - وزارة التربية والتعليم، الاحصاء السنوى لعام ٨٧/٨٦، مرجع سابق

٣ - محمد هاشم الشهارى، هل قانون العرض والطلب، مرجع سابق، ص ٢٥، ٢٦

ج - قلة الإقبال على مهنة التعليم

سبق الحديث فى أكثر من موضع عن قلة الإقبال على مهنة التعليم بفعل العديد من العوامل مثل البريق الاجتماعى لبعض المهن والفوائد المالية المجزية للعمل فى الخارج. وبصدد الإعداد المهنة التعليم فى المستوى الجامعى يمكن القول أنه سيتأثر بهذه الحقيقة، إذ أنه فيما مضى لم تكن كلية التربية رغبة الناجحين الأولى، هذا إن لم تكن الأخيرة، إذ هناك من الكليات والتخصصات داخل الجامعة ما يستحوذ على معظم متخرجى الثانوية ولا يترك لكلية التربية - فى ظل قلة مخرجات الثانوية - إلا العدد اليسير.

وبفعل العديد من العوامل والظروف المتآزرة، مثل التشبع فى بعض قطاعات العمل، والإعفاء من خدمة الدفاع الوطنى للملتحقين بمهنة التعليم ومصادر إعداد المعلم، والمزايا المالية الممنوحة للطلاب والطالبات فى كلية التربية وزيادة التدفق من متخرجى معاهد المعلمين والمعلمات على الكلية كاختيار وحيد، وافتتاح فروع للكلية فى بعض مراكز المحافظات، لم تعد الكلية كما كانت فى الماضى بل لقد تساوت مع الكليات الأخرى وتصدرتها.

د - عجز الإعداد فى المستوى الجامعى عن توفير معلم التعليم الثانوى

لم يستطع إعداد المعلم فى المستوى الجامعى [كلية التربية] توفير المعلمين اللازمين للتعليم الثانوى العام، إذ تشير إسقاطات التوازن بين العرض والطلب على المعلم فى التعليم الثانوى إلى أن نسبة العجز فى معلمى المرحليتن الاعدادية والثانوية ستكون فى العام الدراسى ٩٢/٩٣ [٨٢ر٣٪] بينما ستكون فى معلم المرحلة الابتدائية الذى يعد فى مصادر ذات مستويات أخرى [٢٠٪][١]. وفى ظل هذا العجز الهائل فى معلم التعليم الثانوى ستكون المهمة الأولى للإعداد فى المستوى الجامعى تسديد هذا العجز.

---

١ - ERDC and USATD, IEES, op.cit chapter 2, pp. 76, 78 - 79.

بيد أن هذه الإسقاطات قد بنيت على بيانات كلية التربية فى صنعاء وفى ظروف بالغة السوء يثبت الواقع أنها قد تغيرت إلى حد كبير.كما أن هذه الإسقاطات لم تكن لتتنبأ بما يحدث الآن من تزايد فى افتتاح كليات فى تعز والحديده وإب، واحتمال افتتاح كلية فى حجة ، وما على هذه الكليات من إقبال كبير. وبهذا التوسع فى افتتاح كليات التربية فى المحافظات يمكن الحد من تشاؤمية تلك الإسقاطات وتحويلها الى تفاؤل بإمكانية إعداد كافة المعلمين فى المستوى الجامعى .

هـ - الطول النسبى لمدة الإعداد فى المستوى الجامعى

فى ظل مشكلة النقص فى المعلم تدعو الحاجة إلى الإسراع بتخريج المعلمين. وهذا ما يتم فى بعض مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى سواء القائمة أو المرتقبة وكذلك فى مصدر إعداد معلم التعليم الفنى المرتقب، اذ لا تزيد مدة الإعداد فى هذه المصادر عن عامين أو ثلاثة أعوام دراسية. أما الإعداد فى المستوى الجامعى فلن يقل عن أربعة أعوام دراسية. ويعنى هذا الطول النسبى فى تخريج المعلمين زيادة فى تراكم النقص فى المعلمين.

وعلى أهمية هذه الملاحظة، فإن فى مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى مصدر بمدة إعداد أطول من هذه المدة مثل معهد إعداد المعلمين والمعلمات الريفى [خمس سنوات بعد الابتدائية]. وعلى أية حال، قد لا تكون مشكلة الطول النسبى لمدة الإعداد فى المستوى الجامعى عائقا كبيرا للإعداد فى المستوى الجامعى إذا ما توافرت الروافد اللازمة له.

٢ - المعوقات التنظيمية - الإدارية

على الرغم من ضخامة المعوقات المالية - البشرية فى إعاقة إعداد المعلم فى المستوى الجامعى، إلا أن هناك معوقات أخرى كثيرة منها : المعوقات التنظيمية - الإدارية المألوفة فى إعداد المعلم كانعكاس لمشكلات تنظيمية وإدارية فى التعليم ذاته.

أ - الثنائية والتمايز الرأسى فى إعداد المعلم

"كل مشترك فى مناقشة الثنائية فى إعداد المعلم يعرف أن المناقشة ليست منفصلة عن اعتبارات التمويل الحكومى والمكانة" [١]. وفى ظل التمايز الناجم عن الثنائية سبق الحديث عن التمويل وما يعنيه تدنى مستوى مصدر إعداد المعلم من تدن فى المرتبات التى لا ينفصل تدنيها عن تدنى المكانة، وليس بمبعيد أن يكون معظم السبب فى تدنيهما على صلة وثيقة بتدنى مستوى الإعداد كما يرى Grarrido فى قوله : "أن ما يبرر الفروق فى المرتبات والمكانة بين معلم التعليم الإبتدائى ومعلم التعليم الثانوى الإعداد الذى يتلقاه كل منهما وبخاصة عدد سنوات الإعداد" [٢].

ومهما يكن من علاقة التمويل بالمكانة ومدة الإعداد، فإنه على المدى القصير يمكن رفع مستوى الإعداد لكافة المعلمين إلى المستوى الجامعى، غير أن التمايز فى المكانة لن يكون القضاء عليه يسيرا بمثل ما يكون القضاء على التمايز فى المرتبات ومدة الإعداد. وهنا، وفى حالة الاقتناع بضرورة مساواة مدة الإعداد فى المستوى الجامعى لكافة المعلمين ومن ثم مرتباتهم وحوافزهم تبعا لمدة إعدادهم، تبقى قضية التمايز الرأسى فى المكانة التى أفرزتها الثنائية الموروثة بجعل مستوى التلميذ وعمره أو طبيعة المعرفه معيارا لرفعة مكانة المعلم أو دنوها.

١- karl - Henz Flechingˮ Teaching as a Profession", Education (vol .9. Federal Repulic of Germany Institute for scientific co - operation, '974) p. 9.

٢- Jose Luis Garcia Garrido, for IBE, International Yearbook of Education, Vol xxxvIII - 1986, Primary Eduction on the Threshod of the twenty - first century, unesco 1986. p. 187.

ووفقا لهذا التقليد الراسخ يواجه الإعداد فى المستوى الجامعى صعوبة تنظيمية غير القبول والتنسيق فى هذا المستوى، إذ يخشى ان يتجه جميع أو معظم الملتحقين بهذا المستوى إلى برامج إعداد معلم التعليم الثانوى العام بينما قد لا تجد برامج إعداد معلم التعليم الإبتدائى أو معلم التعليم الفنى والمهنى وربما برامج إعداد معلم بعض المواد الخاصة مثل التربية الموسيقة، والتربية الرياضية، والتربية الفنية، والتدبير المنزلى، وغيرها، من يلتحق بها نظرا للمكانة التقليدية المرتفعة المعطاة للتعليم الثانوى العام ومعلمية على حساب المراحل والأنواع التعليمية الأخرى ومعلميها. ومن المعوقات التنظيمية - مع عدم إغفال المتطلبات المالية والفنية التى يحتاجها معلم التعليم الفنى والمهنى ومعلم بعض المواد الخاصة - تلك المعوقات النوعية التى ينفرد بها هذا النوع من التعليم وهذه المواد فيما يخص إعداد المعلم لأنه:

> "عندما يتحدث أحد عن معلم المدرسة الثانوية العامة يحضر إلى الذهن صورة لنوع معين من المعلمين مهما كان هذا المعلم أو نوع المادة التى يدرسها فى مدرسته. ذلك أن معلم المدرسة الثانوية العامة فى جميع الأحوال - أو على الاقل فى معظمها - شخص قد أتم دراسته الثانوية العامة ثم أمضى أربع سنوات على الأقل فى إحدى كليات التربية أو المعلمين. واذا لم يكن قد حصل على تأهيل تربوى فالتعليم الجامعى أو ما فى مستواه هو الحد الأدنى لمستوى التعليم الذى حصل عليه. أما عند الحديث عن ... معلم التعليم الفنى بصفة عامة، فهذه الصورة الموحدة لاوجود لها ... ذلك أن التعليم الفنى - يتميز عن التعليم الثانوى العام باختلاف مستويات ونوعيات المعلمين فيه(١).

---

١ - محمد سيف الدين فهمى "إعداد معلم التعليم الصناعى" فى : اعداد وتدريب المعلم العربى، مرجع سابق، ص ١٨٧

وبالنظر الى التعليم من منظور حديث لا يفرق بين تعليم وتعليم وبين معلم ومعلم يمكن، فى إعداد المعلم الأخذ "بمفهوم جديد للتخصص فى التعليم، لا يقوم على أساس المرحلة الدراسية أو المادة التعليمية، وإنما على أساس الدور الوظيفى"[١]. وفيما يتعلق بالشائع فى أن يكون إعداد معلم الصغار [التعليم الابتدائى] أقل مدة ومستوى ومكانة للإعتقاد الخاطىء بسهولة التعليم فى هذه المرحلة، فيكفى إيراد ما يدحضه لمشهور مثل Jean-piajet فى موضعين مختلفين:

"ويجدر فى هذا المجال إثارة قضية ذات طابع عام قبل معالجة نظم التكوين التربوى بالجامعة. فبأى معيار يحكم على التعليم الأولى بأنه أسهل من التدريس بالأقسام العليا من الإبتدائى، وعلى هذا الأخير بانه أسهل من التعليم الثانوى ؟ إن الاعتبار الوحيد الذى يبرر هذا التراتب هو بطبيعة الحال المواد المدرسة، لكن بالنظر إليها فقط من زاوية مستوى المعارف نفسها، ودون مراعاة مدى سهولة استيعابها من قبل التلاميذ. لكن مثل تلك الاحكام تفترض الحسم مسبقا فى قضيتين تطرحان على الفور : أولاهما البرهنة على جعل طفل يتراوح عمره بين ٧،٩ سنوات يفهم بنية معقدة أكثر. والحال أنه ليس ثمة ما يثبت كون البنية الثانية، التى هى فعلا أكثر تعقيدا من وجهة نظر العلم، أو الراشد نفسه، هى الأصعب تبليغا، خصوصا إذا راعينا كون المنظومة الذهنية أقرب إلى عادات الراشد فى التفكير والكلام. والمشكلة الثانية معرفة ما هو الأهم بالنسبة لتواصل النمو الذهنى للتلميذ، من حيث الاستيعاب الجيد لمختلف البنيات، [خلافا للاستيعاب التقريبى واللفظى إلى هذا الحد أو ذاك]: أهى البنيات من مستوى أعلى أم هى البنيات الأولية ؟ - علما بأن الحياة المدرسية اللاحقة مشروطة كلية بهذه البنيات الأولية، فى حين أن البنيات العليا تبقى قابلة على كل حال للتعويض والتصحيح الذاتى حسب مستوى التلميذ.

---

١ - نبيل أحمد عامر صبيح، دراسات فى إعداد وتدريب المعلمين، (القاهرة : الانجلو المصرية، ١٩٨١) ص ١٥٤

إذا أخذنا فى الإعتبار ،إذن، صعوبات الاستيعاب والأهمية الخارجية للمفاهيم، يجوز الإعتقاد أن التعليم يزداد صعوبة ويحبل بمضاعفات مستقبلية جسيمة بقدر ما يكون التلميذ صغير السن، هذا طبعا إذا نظرنا إلى الامور من زاوية سيكولوجية بل وابستمولوجية، لا تقف عند دور الحس المشترك للإداريين" [١].

ويضيف piajet قائلا فى موضع آخر :

"أن يتلقى المدرسون تعليما جامعيا تاما سواء كانوا سيعلمون بالتعليم الثانوى، أو الإبتدائى [لأنه كلما كان التلاميذ صغارا، إلا وزادت الصعوبات التى يواجهها التعليم إن تم أخذه بجد]، وذلك على شاكلة تكوين الأطباء. إن الاعداد الجامعى التام يعتبر ضروريا جدا على الأخص من أجل تكوين سيكولوجى، سواء تعلق الأمر بالمعلمين أو أساتذه الثانوى" [٢].

ويتعكس ما قاله piajet على الفكر التربوى العربى، إذ يقول أحد التربويين العرب فى المعنى ذاته :

"لا مجال للقول بأن مستوى المعلم الثانوى يجب أن يفوق مستوى المعلم الإبتدائى لأن مستوى التعليم الثانوى أعلى من مستوى التعليم الإبتدائى. فالقضية ليست قضية مستوى وإنما هى قضية تخصص. فالمعلم الثانوى مختص بتعليم فئة من الأطفال تتراوح أعمارهما بين الثانية عشرة أو الخامسة عشرة والثامنة عشرة والمعلم الإبتدائى مختص بتعليم الأطفال فى أعمار تتراوح بين السادسة والثانية عشرة أو ما فوق ذلك بقليل" [٣].

وإذا ما نظر إلى التعليم الفنى والمهنى والمواد الخاصة من ذات المنظور الحديث الذى لا يفرق بين تعليم وتعليم ومعلم ومعلم وربط التعليم الفنى والمهنى بما أسهم به من تقدم تكنولوجى، فإن إيجاد الإطار التنظيمى لإعداد كافة المعلمين فى المستوى الجامعى لن يكون أمرا صعبا.

---

١ - جان بياجى، علم النفس وفن التربية، ترجمة محمد برادوزى (الطبعة الثانية : الرباط : دار توبقال، ١٩٨٨) ص ٩٧.

٢ - جان بياجى، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة محمد الحبيب بلكوش (الرباط : دارتوبقال، ١٩٨٨) ص ٢٤-٢٥.

٣ - محمد سيف الدين فهمى، المنهج فى التربية المقارنة، (القاهرة، ١٩٨١) ص ٣٣.

ب - توزع مسئولية الإدارة والاشراف على إعداد المعلم

تتوزع مسئولية الإدارة والإشراف على إعداد المعلم بين جهتين : وزارة التربية والتعليم [الادارة العامة لاعداد وتدريب المعلمين والمعلمات] المسئولة عن إعداد معلم التعليم الإبتدائى، وجامعة صنعاء المسئولة عن إعداد معلم التعليم الثانوى العام. وباعتبار وزارة التربية والتعليم الجهة المستخدمة للمعلمين فهناك بعض التنسيق بين الوزارة والجامعة فى إعداد معلم التعليم الثانوى العام. أما ما يتعلق باعداد معلم التعليم الإبتدائى فتختص به الوزارة دونما أى تنسيق مع الجامعة. وقد يقال: إنه عندما كان إعداد معلم التعليم الإبتدائى فى مصادر ذات مستويات بعد الإبتدائية أو بعد الإعدادية لم تكن الحاجة ملحة للتنسيق بين الوزارة والجامعة بشأن الإعداد، ولكن الإعداد المرتقب لمعلم التعليم الإبتدائى فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى وبدون التنسيق مع الجامعة يثير الإستغراب وكأن الوزارة ممثلة بالإدارة العامة لإعداد وتدريب المعلمين والمعلمات لا تود فقدان صلاحياتها الإدارية والإشرافية على إعداد المعلم للجامعة حتى لو كان مستوى مصدر الإعداد داخلا فى نطاق المستوى الجامعى. ويبدو أن مثل هذه المعوقات للتوحيد فى المستوى الجامعى تدعمها بعض الأهواء والمصالح الشخصية الضيقة. وكما لاحظ الباحث أثناء جمعه للمعلومات من الإدارة العامة لاعداد وتدريب المعلمين والمعلمات أن المجيء على ذكر توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى قد سبب بعض الضيق والذعر لدى بعض المسئولين لدرجة أنهم أخذوا يهاجمون الفكرة وكأنها مستطير لا فكرة بحتة قابلة للإثبات والدحض. ولم تكن لدى بعض هؤلاء المسئولين من حجج منطقية بقدر ما كانت ردود فعل فجة يتوارى خلفها الخوف على المصلحة الشخصية المحددة.

ومهما يكن من هذه المعوقات الإدارية - الشخصية، فانها ليست بالحدة الملحوظة على بعض المعوقات الاخرى، فإذا ما ازيلت بقية المعوقات لن تبقى هذه الأخيره عقبات كبيرة أمام التوحيد. لكن وضعها فى الحسبان على بساطتها - أمر ضرورى لأنها قد تتآزر مع غيرها من المعوقات بما يكفى لمنع التوحيد.

مجمـــل القول، فى صيغة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعـــى أنها صيغة متجاذبة بين الموجبات المزايـا الراغبة الى العمل بها من ناحية، ويبـــن المعوقات العديدة التى تمنع تنفيذها فى الوقت الراهن على الأقل. ومع عدم التقليل والتهوين من أمر المعوقات فإنه ينبغى النظر الى التعليم بعامة من منظور الاستثمـــار العام العام فى الانسان الذى لا يقتصر إسهامة على النمـــو الاقتصادى فحســـب، بل يتجاوزه الى تغيير النظم الاجتماعية والسياسية الذى تسعى اليه الامم الآخذة باسباب التجديد، وهو ما أكده كل من آدم سميث ومارشال وشولتـــز[١]. ومـــن خلال هذا المنظور العام يكون التحسين العلمى والمهنـــى والوظيفى للمعلمين كغاية لتوحيد مستوى مصادر اعداد المعلم فى المستوى الجامعى ليس ارتفاعا بمستـــوى المعلمين الذين يؤيدون دورهم فى التعليم النظامـــى فقط، إذ "... ليس دورهـــم التعليمى مهما أهمية بالغة فحسب ولكن تأثيرهم كله على المجتمـــع"[٢]. ومن هنا قيل أن "أى حكومة ترغب ان ترقى بالتنمية يجب عليها ان تختار .. وتدفع وتعـــد للتعليم مدرسيها بطريقة اكثر سخاء وكفاءة...."[٣]. وقد اعتبر عدم الاستثمار فى التعليم والموارد البشرية مأخذا على البلاد العربية ومنها الجمهوريـــة العربية اليمنية نظرا لعدم وضوح الفلسفة التربوية وذلك من دون اربع مجموعات من البلدان[٤]. وفى ظل مؤيدات التوحيـــد ومعوقاته يستدعى الأمر النظـــر فى الصيغ الأخرى للتوحيد بمـــا لها وما عليهـــا.

---

١ - فردريك هاربيسون، تشارلز أ. مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى : استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ترجمة ابراهيم حافظ ومحمد على حافظ، (القاهره : مكتبة النهضة المصرية) ص ١٣ - ١٥

٢،٣- آدم كبرل، استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية : دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية وعلاقتها بالنمو الاقتصادى، ترجمة سامى الجمال، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الامية وتعليم الكبار، ١٩٧٠ ص١٣٧-١٣٨

٤ - Abdulatif Hussien Farag, for IBE International yearbook of Education vol. xL - 1988, Education in the World, Unesco 1988, P, 153

٢ - توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم

تدعو هذه الصيغة إلى توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم لكافة المراحل والانواع والمواد والتخصصات التعليمية بصرف النظر عن مدة الدراسة فى هذه المصادر الموحدة بداية مستواها. ويشمل توحيد بداية المستوى الحد الأدنى فى معيار القبول سنا وسنى دراسة، اذلا يتم القبول فى مصدر من مصادر إعداد المعلم قبل الحصول على الشهادة الثانوية والتى لا يمكن الحصول عليها - فى أغلب الاحوال - قبل سن الثامنةعشرة وقبل حوالى اثنى عشر عاما من التعليم العام.

وبعرض صيغة التعدد القائم فى مستويات مصادر إعداد المعلم على صيغة توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم يلاحظ أنه لولا اشتراط كلية التربية ضرورة الشهادة الثانوية أو ما فى مستواها ومن ثم ثمانية عشر عاما من العمر للملتحق بالكلية لكان بالإمكان القول أن ما تطمح اليه هذه الصيغة غير وارد اطلاقا. أما عرض صيغة التعدد المرتقب على هذه الصيغة فيشير الى أن شروط هذه الصيغة ستتوافر فى كل من الكلية المتوسطة والمعهد التقنى العالى لإعداد معلم التعليم الفنى والمهنى بالإضافة إلى كلية التربية . ومعنى هذا بقاء أربعة مصادر لإعداد المعلم فى صيغة التعدد القائم بعيدا عن صيغة توحيد بداية مستويات مصادر إعداد المعلم وهو ما تطمح هذه الصيغة الأخيرة إلى تحقيقه بما يجعل لإعداد معلم التعليم الإبتدائى مصدرا واحدا هو [الكلية المتوسطة] فى مستوى التعليم العالى غير الجامعى. ووفقا لهذه الصيغة يكون إعداد المعلم فى مستويين فقط هما : مستوى التعليم العالى غير الجامعى [سنتان بعد الثانوية] لمعلم التعليم الإبتدائى ومعلم التعليم الفنى، ومستوى جامعى [كلية التربية] لإعداد معلم التعليم العام.

أ - مؤيدات توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم

فى اطار مؤيدات التوحيد ومحاسنة بعامة فى صيغة توحيد مستوى مصادر اعداد المعلم فى المستوى الجامعى يؤيد صيغة توحيد بداية مصادر اعداد المعلم القدر الذى توفره هذه الصيغة من الوعى والنضج والتعليم العام باشتراطها الحد الأدنى للقبول فى مصادر إعداد المعلم بثمانية عشر عاما من العمر. وشهادة الثانوية التى يتزامن الحصول عليها مع هذه السن بعد ما يقرب من اثنى عشر عاما من التعليم العام وكل من هذه السن وهذا القدر من التعليم العام مناسبان كحد أدنى يجب تحريه لدى كل من يرغب فى الالتحاق بمصادر إعداد المعلم ومن ثم بمهنة التعليم. وبهذا تضع هذه الصيغة جميع مصادر إعداد المعلم على أعتاب التعليم العالى والجامعى، وإن لم تصل بها إلى ما وصلت بها إليه صيغة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى

ب - تحفظات على توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم

من الملاحظ على هذه الصيغة اشتراكها مع صيغة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى فى بعض المؤيدات والمزايا من ناحية، وفى بعض المعوقات من ناحية أخرى، وذلك بقدر ما تتطابق أو تختلف بعض الخصائص فى الصيغتين، ولا معدى فى الناحيتين كلتيهما من بعض التحفظات على صيغة توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم:

١ - بقاء التعدد ، وإن فى مستويين فقط بما لا يلغى الثنائيات والفوارق والتمايزات فى إعداد المعلم ومهنة التعليم.

٢ - قد يكون الإرتفاع بمستوى إعداد معلم التعليم الإبتدائى وتوحيد مصدره نقلة كبيرة - وان لم تكن كافية - بالقياس إلى مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى ذات المستويات المتدنية فى صيغتى التعدد من ناحية، وبالقياس إلى متوسط الوضع العالمى الراهن لمصادر إعداد المعلم من ناحية ثانية، ولكن مستوى إعداد معلم التعليم الفنى والمهنى لا يتناسب مع أهمية هذا التعليم ودوره فى التنمية من جهة ومع الأوضاع الراهنة لمصادر إعداد المعلم من جهة أخرى إذ لابد وأن يكون معلم هذا النوع من التعليم معدا فى المستوى الجامعى على الاقل.

obeikandl.com

٣ - ينطبق على هذه الصيغة ما ينطبق على صيغة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم في المستوى الجامعي من حيث مخرجات الروافد المغذية.

وجدير بالتنوية أن صيغة توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم في المستوى الجامعي قد وحدت مستوى مصادر إعداد معلم كافة المراحل والأنواع والتخصصات والمواد التعليمية سواء كانت المصادر قائمة أو مرتقبه أو غير موجودة. ولما كانت مصادر إعداد معلم المواد الخاصة مثل التربية الرياضية، والتربية الموسيقية، والتربية الفنية، وغيرها غير موجودة ولم يجر التفكير بشأن إنشائها فإنه عند التفكير بإنشائها وفقا لهذه الصيغه لا يجوز إنشاؤها في أقل من المستوى الجامعي. أما هنا، وفي ضوء صيغة توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم والتي لا تشترط توحيد المستوى بل بدايته مما أتاح وفقا لمطابقتها مع صيغتي التعدد القائم والتعدد المرتقب وجود مستويين هما مستوى التعليم العالي غير الجامعي والمستوى الجامعي، فإن إعداد معلم هذه المواد الخاصة لا يجوز عند انشاء مصادره أن يكون في أقل من المستويين المذكورين.

وعلى أية حال، تعتبر مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائي من أكثر المصادر تأثرا بمعوقات التوحيد، ومنها قلة مخرجات الروافد المغذية اكل من صيغتي توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم في المستوى الجامعي، وتوحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم نظرا للأعداد الكبيرة من المعلمين الذين ينبغي أن تعدهم هذه المصادر. ومن هنا تبرز بعض مسوغات تعدد مستويات مصادر إعداد معلم هذه المرحله وتواجدها وفقا لتعدد المراحل المغذية [إبتدائي - إعدادي - ثانوي]. وفي ظل هذه المسوغات ظهرت العديد من الفروق والتمايزات بين المعلمين داخل المرحلة على أساس من درجه التحضر [ريف-حضر] وعلى أساس من جنس هيئة التدريس [ذكور-إناث]. وكرد فعل لهذه الفروق والتمايزات جاءت أقدم إتجاهات توحيد مستويات مصادر إعداد المعلم متمثلة في صيغة توحيد الحد الأدنى في مستوى مصادر إعداد المعلم.

٣ - توحيد الحد الأدنى فى مستوى مصادر إعداد المعلم

تقتصر هذه الصيغة على توحيد مستوى مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى سواء كانت المصادر فى الريف أو الحضر، وسواء كانت الإناث أو للذكور. وعلي العكس من صيغتى التوحيد السابقتين اللتين تحددان مستوى مصادر الاعداد ، فإن هذه الصيغة لا تحدده، وان كانت مشددة على الارتفاع بالمستويات المنخفضة إلى المستويات المرتفعة.

أ - مؤيدات توحيد الحد الأدنى فى مستوى مصادر اعداد المعلم

إذا كان الوضع العالمى الراهن لمستويات مصادر إعداد المعلم فى كثير من البلدان قد تجاوز الحاجة إلى هذه الصيغة ووصل إلى الصيغتين السابقتين ، فإن مستويات مصادر إعداد المعلم فى الجمهورية العربية اليمنية مازالت بحاجة إليها، ذلك أنه مازال لإعداد معلم الحضر مصادر ذات مستويات أعلى من مستويات مصادر إعداد معلم الريف، ومازال لإعداد معلمة الحضر مصادر ذات مستويات أعلى من مستويات مصادر إعداد معلمة الريف. وفى الإطار العام لمؤيدات توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم يمكن القول أن من لمؤيدات الحد الأدنى فى مستوى مصادر إعداد المعلم يمكن القول ان من مؤيدات التوحيد فى هذه الصيغة، القضاء على الفروق والتمايزات بين معلمى التعليم الابتدائى الناجمة عن التعدد، وذلك بالارتفاع بمستوى المصادر المنخفضة الى مستوى المصادر المرتفعه.

ب - تحفظات على توحيد الحد الادنى فى مستوى مصادر إعداد المعلم

١ - اقتصار هذه الصيغة على توحيد مستوى مصادر إعداد معلم التعليم الإبتدائى وبدون الإلتفات إلى توحيد مستوى هذه المصادر مع مستوى مصادر إعداد معلم بقية مراحل وأنواع وتخصصات ومواد التعليم مما يشجع على بقاء مصادر إعداد معلم هذه المرحلة منفصلة عن الصورة المثلى للتوحيد ، ودون مستوى مصادر إعداد المعلم الأخرى.

٢ - عدم تحديد هذه الصيغة للمستوى الذى ينبغى أن تكون فيه مصادر اعداد معلم التعليم الإبتدائى، وليس التشديد على الارتفاع بمستوى المصادر المنخفضة إلى مستوى المصادر المرتفعه بكاف لأن يكون إعداد معلم التعليم الابتدائى مالائما للدور المناط به ولأهمية المرحلة، ذلك أن مستوى أدنى مصدر لإعداد معلم التعليم الابتدائى فى صيغة التعدد القائم هو معهد إعداد المعلمين والمعلمات العام [ثلاث سنوات بعد الإعداديه] . وإذا ما رفع مستوى هذا المصدر إلى مستوى الكلية المتوسطة فى صيغة التعدد المرتقب أو فى صيغة توحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم فلا مناص من مواجهه مشكلة قلة مخرجات الروافد المغذيه لهذا المصدر.

صفوة القول فى كل من خيار التعدد بصيغتيه : التعدد القائم فى مستويات مصادر اعداد المعلم، والتعدد المرتقب فى مستويات مصادر إعداد المعلم، وخيار التوحيد بصيغه الثلاث : توحيد مستوى مصادر إعداد المعلم فى المستوى الجامعى، وتوحيد بداية مستوى مصادر إعداد المعلم ، وتوحيد الحد الأدنى فى مستوى مصادر إعداد المعلم، أن الخيارين وعليهما الكثير من المسوغات والمآخذ والمؤيدات والمحاسن والمعوقات والتحفظات . ويحتم هذا الطابع الجدلى الذى اتسم به الخياران ضرورة الإختيار بينهما مراعاة للإجابه عن التساؤل الرئيس للبحث "ما الخيار الأنسب لمصادر إعداد المعلم بين تعدد وتوحيد المستوى فى ضوء معطيات الواقع والإتجاهات التربوية الحديثة فى تنظيم مصادر إعداد المعلم".