

معايير إعداد المعلم للألفية الثالثة
"تفكيك النموذج والبنية"

obeikandi.com

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

ومع كل مراجعة، كانت النماذج النظرية المساندة لبرامج الإعداد Teacher Education Paradigms، والتي تبلور الظهير الفلسفي لها، تستجيب لمتغيرات معينة تعتمل وتتفاعل في الواقع الاجتماعي والسياسي والمهني، ثم ما تلبث أن تتبلور في صورة إصلاحات تنظيمية Organizational Reforms تتوافق مع تلك النماذج، وتضطلع بمهمة تحقيق مقولاتها وأفكارها.

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

فقد كانت العقود الأخيرة من القرن العشرين مليئة بالتحويلات الاقتصادية والسياسية التي فرضت أشكالاً من البنى والعلاقات لم تكن مألوفة من قبل، والتي تنزع إلى المرونة الشديدة، وإلى تجاوز حدود الزمان والمكان، الأمر الذي فرض

منطقاً جديداً للتغير المحموم على كل شيء، في ظل نزعة تفكيكية تطول كل ما هو كلى وشامل من التصورات والفلسفات والأيدولوجيات في عالم ما بعد الحداثة (١)

طبيعة المارق، تخطيطي أم فلسفي؟

تحدث أدبيات التخطيط الاستراتيجي عن ثلاثة مستويات من مواجهة التغير والتعامل معه، يمكن للمنظمات أن تنتهجها، ومنها مؤسسات إعداد المعلم بطبيعة الحال (٢):

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

وفي المستوى الأوسط تتطور الاستراتيجية مع تنامي القدرة على استشراف التغير، وبالتالي الاستعداد لمواجهة، والمبادرة إلى البحث عن الميزات التنافسية، وتفعيل الإمكانيات المتاحة، وتنويع برامج وأساليب الإعداد وجعلها تتسم بالمرونة. أما الاستراتيجية في المستوى الأعلى من مستويات مواجهة التغير، فهي تتجاوز توقع التغير إلى السعى إلى قيادته والتحكم في مجرياته، من خلال رؤية استراتيجية واضحة، ومعايير حاكمة لجودة الأداء والمخرجات، وفهم لطبيعة المتعلمين، ومتطلبات المهنة والمجتمع..

ويمكن القول بأن التحدي الاستراتيجي الذي يواجه مؤسسات إعداد المعلم يتمثل في كونها غير مستعدة، في الوقت الراهن على الأقل، لإلتنبي استراتيجية رد الفعل والتكيف، بينما هي مطالبة بممارسة إدارة التغير وقيادته، التي لم تستعد لها بعد، والتي تتطلب وجود رؤى ونماذج وتصورات واضحة حول المستقبل، وهو ما يواجه الآن صعوبة في ظل العزوف عن النماذج النظرية، واستبدالها بعشرات المعايير والمواصفات المغرقة في التفصيل، بما يعنى عدم وضوح الظهير الفلسفي للإعداد.

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

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

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

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

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

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

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

جدلية العلاقة بين نماذج الإعداد والبنى التنظيمية فى الألفية الثانية:

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

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

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

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

و من منطلق العلاقة الجدلية بين نماذج الإعداد وبين المتغيرات المجتمعية، يمكن النظر إلى النموذج الأكاديمى Academic paradigm، الذى تبلور فى ظل كتابات (كونانت Conant) وغيره فى الستينيات فى الولايات المتحدة، بوصفه واحدا من أصداء المراجعة الشاملة لمناهج التعليم الأمريكية عقب إطلاق القمر الصناعى الروسى (سبوتنك ١٩٥٧)؛ إذ اجتاحت المجتمع الأمريكى موجات عنيفة من النقد لمناهج التعليم ونظمه، متهمه إياه بالمسؤولية عن ما حدث، ومطالبة بإعادة النظر فى كل عناصره ومنها برامج إعداد المعلمين.

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

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

وهذا المعنى يمكن النظر إلى دعوة (كونانت) على أنها كانت دعوة لإعداد باحثين أكاديميين يمسون بناصية العلوم التي يتخصصون فيها، وسيطرون على بنيتها ومنهجياتها، أكثر منها دعوة لإعداد معلمين يجيدون تصميم مواقف تعلمها.

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

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

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

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

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

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

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

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

ويمكن بوضوح تلمس الظهير البراجماتى لتلك الحركة، وكذا تلمس مدى انسجامها مع طبيعة المجتمع الأمريكى وأيديولوجيته الرأسمالية، حيث ينظر إلى التدريس باعتباره نشاطاً موجهاً بالمرجات أو النواتج، أكثر من كونه نشاطاً معرفياً خالصاً، وينظر إلى عمليتى: "التمدرس" و"إعداد المعلم" باعتبارهما عمليتين إنتاجيتين ينبغى العمل على زيادة فاعليتهما إلى أقصى درجة، من خلال منهج إمبيريقى استقرائى منضبط.

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

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

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

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

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

من اختزال لمفهوم التعلم، وإغفال للعمليات الوسيطة التي تقع ما بين عمليتي التدريس والتعلم Mediating processes، وإخفاء للجوانب المعيارية والقيمية في صناعة منهج الإعداد Masking the normative aspect of curriculum making لصالح الجوانب التقنية والقياسية (١٢).

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

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

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

تاركة المجال تدريجياً لأكبر إسهام ممكن من منظمات المجتمع الأهلي والقطاع الخاص في تحمل ذلك العبء، في إطار ما تتعرض له فكرة الدولة وأدوارها الراحية من تقلص على أعتاب الألفية الجديدة.

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

وقد تجلّى ذلك في كتابات (جودلاد 1994-1990 Goodlad) حول ضرورة التجديد المنظمي Organizational innovation لمؤسسات إعداد المعلمين، من أجل تأطير العلاقة التعاونية بين أساتذة التربية وبين الممارسين في الميدان تأطيراً مؤسسياً، مرتكزا على مفهوم طرحه (كونانت) في الستينيات هو مفهوم الأستاذية الإكلينيكية Clinical Professorship، ومفهوم تم طرحه في الثلاثينيات هو مفهوم الإعداد التعاوني المستند إلى الدور Role-Based Programmatic collaboration، وكانت تقارير مجموعة هولمز Holmes Group حول مدارس التنمية المهنية، وما رسخته من مفاهيم تتعلق بالشراكة المجتمعية في التعليم، عاملاً مساعداً على تبلور نموذج جديد هو النموذج التعاوني Collaborative Paradigm.

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

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

وعلى التوازي مع هذا الزخم، كان الاتجاه الاجتماعي حاضرا باستمرار في مجال التنظير لإعداد المعلم، متمثلا أفكار النقديين والبنويين حول دور التعليم في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي، وحول الأبعاد السياسية لمهنة التعليم، وأهمية الوعي الذاتي بالنسبة للمعلم، وهو الاتجاه الذي بلوره (ليستون وزيكنر، ١٩٩١) في كتابها "إعداد المعلم والملازمات الاجتماعية للتمدرس"، حيث طرحا " نموذج إعادة البناء الاجتماعي Social Reconstructionism Paradigm"، الذي أكد على كون التمدرس Schooling، و إعداد المعلم يمثلان حجرا زاوية في الاتجاه نحو تحقيق العدالة الاجتماعية، حيث يعد المعلمون لكي يمتلك كل منهم رؤية واضحة لماهية التدريس، ويمتلك قدرة على تأمل أثر الممارسات المهنية على أطراف الحياة المدرسية، وخاصة ما يشوبها من مظاهر عدم المساواة (١٤).

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

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

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

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

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

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

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

أما النماذج النظرية الظهيرة لتلك الإصلاحات، فإنه يصعب القول بأن ازدهار بعضها، أو أفول البعض الآخر كان ناشئاً - فقط - عن انتقادات موضوعية، بقدر ما كان متأثراً - أيضاً - بعوامل تتصل ببنية المجتمع العلمي والمهني، وما بين جماعته مما يدخل في باب اجتماع المعرفة من علاقات.

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

"التخطيط الاستراتيجي"، هل يصلح مدخلاً لإعادة التصميم؟

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

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

وقد تضمنت الأطر المطروحة مؤخراً لاعتماد برامج إعداد المعلمين معايير خاصة بالتخطيط الاستراتيجي، منها أن تمتلك مؤسسة الإعداد رؤية Vision ورسالة Mission وإطاراً مفاهيمياً Conceptual Framework، بحيث تعكس الطموحات والقيم والمعايير التي يعتقد فيها أعضاؤها، والتي تحكم أداء المنظمة وتوجهه في المدى الاستراتيجي.

فهل تمثل عملية التخطيط الاستراتيجي مدخلاً من مداخل عملية إعادة التصميم؟ وهل يمكن لعناصر الخطة الاستراتيجية التي يشارك في صياغتها أفراد المنظمة، أن تكون بديلاً تعويضياً عن النموذج النظري، وأن تؤدي ما يؤديه من وظائف معيارية وإرشادية؟

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

— فالنماذج النظرية عنده بمثابة تعبير عن القواسم المشتركة بين أعضاء الجماعة العلمية (الفكرية)، وهي قواسم ناشئة عن تشابه في ظروف النشأة والتكوين، وفي مجالات الاهتمام.. بحيث يكاد أعضاء الجماعة العلمية الواحدة يفكرون انطلاقاً من قيم ومعايير واحدة، وإن لم يدركوا ذلك بشكل مباشر، أو كانت بينهم مشكلات ناشئة عن اختلاف التخصص الدقيق، أو بسبب المنافسة.

— وهي أيضاً تعبير عن الالتزامات المشتركة لهؤلاء الأعضاء تجاه "قوالب مبحثية معينة Disciplinary Matrix"، أو ما يمكن أن يمثل مصفوفة من النظم المعرفية المتعلقة بنوعية معينة من الظواهر.

كما أنها، النماذج الإرشادية، تعبير عن الأمثلة المشتركة وأنماط التعلم التي اكتسبوها من خلال بحوثهم، والتي غالباً ما تكون أنماطاً قياسية (إيجاد حلول لمشكلات قياسية على نمط من التفكير أدى إلى إيجاد حلول لمشكلات أخرى سابقة)، وإن لم تخلو من ممارسة المعرفة الضمنية والحدس Intuition أحياناً.

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

ولعل في تسمية الرؤية، في أدبيات التخطيط، بـ "الخطة المعيارية للمنظمة Normative Plan" ما يوضح الفكرة أكثر، فالرؤية عندئذ هي تعبير عن القيم والمعايير المشتركة التي يؤمن بها وينطلق منها أفراد المنظمة، وهي تعبير عن التزاماتهم المشتركة، وعن ما يجمع بينهم من أنماط متشابهة في التفكير والتعلم (١٧) بيد أن شرطاً هاماً ينبغي أن يتحقق في الرؤية، وكذلك في الرسالة، وفي الإطار المفاهيمي، ألا وهو الاتساق الداخلي بين عناصرها، إذ لا يمكن أن تصبح من القوة بحيث تستطيع العبور بالمنظمة وسط بحر مائج من التغيرات، دون أن تكون طائفة القيم التي تتكون منها متألّفة ومستقاة من اتجاه فكري واحد، أو على الأقل، ودون أن تعاني من تناقض بين عناصرها المعيارية.

وهذه النقطة الهامة المتعلقة بالاتساق الفكري والقيمي، تعيدنا مرة أخرى إلى مراجعة التصنيف الذي وضعه (زيكنر وليستون Zeichner and Liston, 1990)

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

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

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

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

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

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

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

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

وجهة نظرنا؛ إذ تخطى النماذج المستنتجة من مقدمات مبدئية، بقدر عال من الأصالة Originality، والاتساق المنطقي، بخلاف ما يمكن أن تعاد صياغته من أفكار على أنقاض أفكار أخرى سابقة، حيث يبقى إمكان الوقوع في خطأ التوفيق والانتقائية قائماً، إلا إذا توافر مستوى عال من الوعي الناقد.. علاوة على كون هذه الفئة من "النماذج المصممة By Designing Paradigms" هي في الواقع بمثابة الفئة الفارغة Null-class، التي لا وجود فعلياً لأفرادها بتعبير المناطقة !!

و لكن ثمة خط آخر للتماس بين التخطيط الاستراتيجي وبين مفهوم إعادة التصميم كما طرحه (توم)، يتمثل في تشابه الخطوة الخاصة بإعادة البناء والإبداع Recreation مع مفهوم "تخطيط النوايا الاستراتيجية Planning of Strategic Intent" الذي طرحه (بوزوت 1995، Boisot) (٢٠) :

ففي التحليل الاستراتيجي لموقف المنظمة Strategic Analysis، وهي العملية التي تسبق التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning، يتم تصنيف العوامل والتحديات المستقبلية المفروضة على المنظمة ككل (فلسفةً، وبنيةً، وأداءً)، إلى فئتين:

الأولى: هي فئة التحديات التي يمكن للمنظمة أن تتصدى لها بقدراتها الراهنة، وهي التي يتم التخطيط في إطارها بشكل برنامجي إجرائي متوسط وقصير المدى، يتجلى في صياغة واضحة للرؤية والرسالة والإطار المفاهيمي، وفي أهداف استراتيجية وأخرى مرحلية وثالثة إجرائية يتم ترجمتها إلى مهام محددة وموقوتة قابلة للتنفيذ.

أما الفئة الثانية: من التحديات، فهي التي لا قبل للمنظمة (فلسفةً، وبنيةً، وأداءً) بقدراتها الراهنة على مواجهتها، والتي ينبغي أن تبدأ من الآن في بناء قدرات استراتيجية جديدة للتصدى لها حين تصبح مؤثرة في المستقبل، وتعرف عملية التخطيط لبناء تلك القدرات الإضافية المستقبلية هذه بعملية "تخطيط النوايا الاستراتيجية Planning for Strategic Intent".

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

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

وبوجه عام، يمكن القول بأن اعتماد التخطيط الاستراتيجي مدخلا لإعادة تصميم برامج إعداد المعلمين، لما يحققه من توجيه تكاملي بين كل من النموذج النظري والبنية التنظيمية نحو مواجهة التغيير، يعد أمرًا مشروعًا في ظل المتغيرات الراهنة، طالما توافرت شروط من أهمها النقد الموضوعي، والاتساق الفكري بعيدًا عن الانتقائية والتوفيق

هل نعلن نهاية النماذج النظرية لإعداد المعلم في الألفية الثالثة ؟

لا شك أن الإجابة التي نعتقد في صحتها هي النفي، وربما كان الأمر شبيهاً بفكرة (فوكوياما) حول "نهاية التاريخ": إذ لا يمكن التعويل على مؤشر واحد هو شيوع البرامج البنينة وفقاً لمعايير معتمدة Standards Based Teacher Education، لكي نقطع بنهاية عصر النماذج النظرية. حتى وإن تمت الاستعاضة عنها، على مستوى التخطيط المؤسسي، بصياغة الرؤى الاستراتيجية والأطر المفاهيمية.

ومع كون الاقتراح الذي ساقه (توم، 1997) (Tom, 1997) باستبدال النماذج بمجموعة من المبادئ العامة غير الملزمة حرفياً Principles، يمثل في رأيه مخرجاً من مأزق النماذج المستتجة أو المشتقة من مقولات أولية، إلا أن التأمل لتلك المبادئ، يجدها

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10- أن يتم تقسيم الطلبة المعلمين لدى انخراطهم في برامج الإعداد بحيث يسلكون بوصفهم مجموعات للتعلم علاوة على كونهم أفراداً متميزين (مبدأ التعلم التعاوني).

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

وما لا يمكن إنكاره في الوقت الراهن : أن استقرار معطيات الواقع يدل بشكل جلي على تنامي الاتجاه نحو وضع قوائم بالمبادئ والمعايير الحاكمة لتصميم البرامج، وترك الحرية لكل مؤسسة لكي تبعد نموذجها المعياري الصغير ممثلاً في رؤيتها الاستراتيجية وإطارها المفهيمي..، كما يدل على اختفاء الفردية في وضع واقتراح النماذج والإصلاحات، وحلول الجماعية والمؤسسية بدلا منها (Lynch, 1997).

بيد أن ذلك لا يعنى بالضرورة أن تصبح المعايير بديلاً نهائياً عن النماذج النظرية في مجال إعداد المعلم؛ إذ لا يمكن لما نبت في ظل مناخ الأزمة إلا أن يظل استثناء تعثره عوامل التغير إذا ما زالت الشروط الموضوعية التي أوجدته، خاصة وأن سياق العولمة الذي يتوقع معه ازدهار ثقافة المعايير في الفترة قادمة، والذي هو مضاد

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

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

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

مستقبل إعداد المعلم فى الألفية الثالثة :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- جدلية وعضوية العلاقة بين فلسفة إعداد المعلم وبين الهيكل التنظيمي لمؤسسة الإعداد، سواء تمثلت تلك الفلسفة في شكل نموذج نظري مشتق من فكرة معينة أو قيمة رئيسية By Implication Paradigm، أو كان نموذجاً مصمماً بشكل مستقل By Designing Paradigm، أو كانت متمثلة في رؤية استراتيجية

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

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

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

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

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

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

مراجع الفصل الخامس

- (١) توماس كون: بنية الثورات العلمية، ترجمة: شوقي جلال، عالم المعرفة (١٦٨)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. صص ١٤٣-٢٧١
- (2) Harvey, D. , “The Condition of Postmodernity”, Basil Black Well, Oxford.1989, p.296.
- (3) Shona, I. Brown and K. Eisenhardt, “ Competing on Edge, Strategy as Structured Chaos”, Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 1998 , p.5.
- (4) Ibid, p. 11.
- (5) Conely,D.T.(1992) “Five Key Issues in Restructuring", ERIC Digest,No.69, p.2.
- (6) Kotter , J. “ Leading Change”, Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press. 1996, p. 136-137.
- (7) Tom, R. Alan , “Redesigning Teacher Education” , State University of New York Press.1997, p. 59.
- (8) Zeichner, K. and D. Liston (1990) “ Traditions of Reform in U.S. Teacher Education”, Journal of Teacher Education 41, no,2, 3-20,1990, p.7.
- (9) Bullock, A. and H. Thomas, “ School at the center, A Study of Decentralization, London and New York, Routledge.1996, pp. 17-19
- (10) Storn, Sharon,” The Knowledge Base for Teaching” , ERIC Digest, ED. 330677, 1991, pp1,2.
- (11) Tom, R. Alan, “Redesigning..”, Op, cit. pp. 72-73.
- (12) Elliott, E, “What Performance Based Standards Mean for Teacher Preparation”, Educational Leadership 53,no.6: 57-58.1996.

- (13) Tom, R. Alan , “ Redesigning..”, Op, cit. pp.74-75.
- (14) Hargreaves, A., “Development and Desire: A Postmodern Perspective”, paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A., 1994, pp. 5-6.
- (15) Liston, D. and K. Zeichner ,” Teacher Education and The Social Conditions of Schooling”, New York, Routledge, 1991, p.26.
- (16) Peter , Sanderson , " Culture and Subjectivity in the Discourse of Assessment: A case Study ", in: Cedric Cullingford (ed.), "Assessment Versus Evaluation " , Cassell , Wellington House , London , 1997, p. 85.
- (17) Giles,C., "School Development Planning" , U.K. Northcote House. ,1997, p. 26.
- (18) Zeichner, K. and D. Liston ,“ Traditions of Reform in U.S. Teacher Education”, Journal of Teacher Education 41, no,2,1990, 3-20.
- (19) Tom, R. Alan, “ Redesigning Teacher Education.. “, Op, cit. pp.70-71.
- (20) Boisot, M., “Preparing for Turbulence”,in: B.Garratt (ed.); “ Developing Strategic Thought” ,London, McGraw-Hill , 1995, pp. 36-40.
- (21) Tom, R. Alan , “ Redesigning.. “ Op, cit. pp97-98.
- (22) Koelsch F., “ The Infomedia Revolution, How It Is Changing Our World and Your Life” , McGraw Hill Ryerson, Toronto- Montreal. 1995.
- (23) Hargreaves, “ Development and...”, Op, cit. pp. 21-22 .