التحول الكامل في إعداد المعلمين

دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين

تقرير أُعدّ بتكليف من
التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة

يشكِل التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة

اتحاداً يضم تسعة من المعاهد التعليمية، ويسعى إلى النهوض بنوعية التعليم في البلدان التي تنتمي إليها هذه المعاهد وإلى القيام بدور القيادة في التنمية التعليمية على الصعيد الدولي.

التحول الكامل في إعداد المعلمين

دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين

تقرير شارك في إعداده، لصالح التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة، كل من
س. غوبيناثان وستيفن تان وفانغ يانبينغ وليتشمي ديفي وكاترين راموس وإيدلين تشاو
(المعهد الوطني للتعليم، سنغافورة، جامعة نانيانغ التكنولوجية)

الآراء الواردة في الكتاب تعبر عن أفكار ومرئيات المؤلفين والتحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة ولا تعبر بالضرورة عن رأي وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم،
سلطنة عمان، ٢٠١٠

رقم الإيداع بوزارة الاعلام ٧٣/ ٢٠١٠
إصدارات تربوية رقم ٢٠١٠/١٧
وزارة التربية والتعليم

www.moe.gov.om

حقوق النشر محفوظة © المعهد الوطني للتعليم ٢٠٠٨

National Institute of Education, Singapore
Nanyang Technological University
1 Nanyang Walk
Singapore 637616

www.nie.edu.sg

المحتويات

٣ كلمة وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان
٥ كلمة مدير المعهد الوطني للتعليم، سنغافورة
٦ تعريف عام حول التحالف الدولي وحول هذا التقرير
٨ شكر وتقدير

٩ **ملخص تنفيذي**

١٥ **مقدمة**
- اتجاهات وقضايا في مجال إعداد المعلمين
رؤية التحالف الدولي للمعاهد التعليمية
- التحديات
- التأثير على التدريس

٢١ **١. إعادة تعريف التمهين**
- إعادة تعريف التمهين مسألة أساسية لابدّ منها
- تحديد خصائص إعادة تعريف التمهين

٣٩ **٢. مسارات الإعداد للتدريس**
- معالجة موضوع التعددية الثقافية في المجتمع
- الاستجابة المستمرة للاحتياجات المتغيرة
- تنشيط البرامج التي يتم رعايتها من الجامعات
- معالجة الفجوة بين النظرية والممارسة
- إعداد المعلمين للمتعلمين ذوي القدرات المتنوعة
- تنمية معرفة المعلمين في حقل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات

٦٣ **٣. برنامج الإعداد الأولي للمعلمين**
- المفاهيم الأحدث حول الإعداد الأولي للمعلمين
- تعزيز التنمية المهنية للمعلمين

٧٩ **٤. شراكات من أجل إعداد المعلمين**
- شراكات تعاونية من أجل إعداد معلمين ذوي مستويات أداء عال الجودة
- الشراكات الناجحة في مجال إعداد المعلمين
- الشراكات كعلاقات مفيدة لجميع الأطراف
- الحكومات كميسر أساسي للشراكات

٩٧ - خاتمة
١٠٠ - المراجع

سلطنة عُمان
وزارة التربية والتعليم

كلمة وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

تشير العديد من التقارير الدولية إلى علاقة المعلم بجودة التعليم، وأن تحقق معايير جودة أي نظام تعليمي تعتمد بشكل أكبر على نوعية المعلمين. وتماشيا مع هذا التوجه العالمي والوطني بالاهتمام بالمعلم سواء أكان ذلك في مرحلة الإعداد أم التدريب أثناء الخدمة، فإن القطاعات المعنية بالمعلم في السلطنة (وزارة التربية والتعليم و جامعة السلطان قابوس و وزارة التعليم العالي) تعمل جميعا باستمرار في تطوير برامجها بهدف الارتقاء بأداء المعلم إلى مستوى المعايير الدولية.

إن دور المعلم في العملية التعليمية دور محوري كما أشارت إليه التقارير الدولية، إذ أن كل ما تقوم به مؤسسات التعليم المدرسي من تطوير وعمليات تحسين مختلفة يعد غير مكتمل الأركان إذا لم يتوفر له المعلم الكفء المعد الإعداد الجيد أو الذي تلقى التدريب المناسب أثناء الخدمة للقيام بالمهام المنوطة به.

وفي ظل تنامي سرعة وتيرة التطور الذي يشهده عالم اليوم يأتي تأكيد أهمية المعرفة باعتبارها أساس التنافس بين الدول وأن التعليم الملبي للاحتياجات هو الكفيل بتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، عليه أضحى التعلم الذاتي أساس إكساب الفرد للمعارف وقدرته على التواصل مع الآخر وإكسابه المهارات التي تمكنه من التعامل مع التطوير، وبهذا اكتسب التعليم العصري مفهوماً جديداً يتجاوز مجرد التعليم المدرسي ليصبح تعلماً يستمر مدى الحياة. وفي هذه البيئة العالمية المتغيرة، يسرت تكنولوجيات المعلومات والاتصال فرص الحصول على المعلومات والانتفاع بها، إلاّ أن نقل المعلومات لا يمكن أن يفضي وحده إلى مجتمع المعرفة بدون مشاركة معلمين واعين برسالتهم، مدركين لمسؤولياتهم، حريصين على اعتماد أساليب جديدة تجعل من عملية التعلّم أكثر متعة وتشويقا.

وسعياً من وزارة التربية والتعليم نحو الاستفادة من الخبرات والتوجهات العالمية البارزة في تطوير العمل التربوي عامة وإعداد المعلمين وتطويرهم بشكل خاص فقد جاء اختيار هذا الكتاب والمعنون ب: "التحوّل الكامل في إعداد المعلمين:

دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين" الذي هو عبارة عن تقرير أعده مجموعة من العلماء والخبراء المتخصصين في شؤون التعليم في العالم بتكليف من التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة، ليكون بين أيدي أعضاء الأسرة التربوية جميعا والمهتمين بهذا الشأن كإضافة مهمة لإثراء الخبرة المعرفية ولتجويد الممارسة العملية للقائمين على هذا الجانب، وليحقق المزيد من التكامل والانسجام فيما يقدم من مؤشرات دوليه في سبيل تطوير برامج إعداد المعلمين وتنميتهم المهنية أثناء الخدمة، وما تتوقعه الوزارة من جوانب تطويرية تسلط من خلالها الأضواء على قضايا الإنماء المهني للمعلمين وإتاحة الفرصة أمامهم لمعرفة المهارات والمعارف التي يحتاج إليها الطلاب في هذا العصر وأدواته للمنافسة الاقتصادية وغيرها، في وقت استطاعت فيه وزارة التربية والتعليم خلال السنوات الماضية من عمر النهضة المباركة التي يقودها حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم – حفظه الله ورعاه – أن تحقق إسهامات مهمة في تطوير المعلمين والاستمرار في تجديد الخطط والبرامج الداعمة للمعلمين من أجل الارتقاء بالأداء التعليمي في المدارس.

ولما كانت محاور جهود الوزارة لتطوير الأداء والتعليم والتعلم تتمثل في تكوين معلم مشارك بفاعلية في عملية التطوير التربوي كونه أحد العناصر الرئيسية في العملية التعليمية، وان الاهتمام به من كافة النواحي التاهيلية والمعرفية والاجتماعية ينبغي أن يكون محور العمل التربوي، ذلك أن تطوير المدرسة ورقيها واستمرارها كمحور إشعاع في المجتمع لا يتم بدون المعلم الواعي لدوره الراغب في تحمل مسؤولياته الأمين في أداء رسالته، لذا تأمل وزارة التربية والتعليم أن يسهم ما ورد في هذا الكتاب من رصد لواقع إعداد المعلمين وبرامج تنميتهم المهنية في دول مختلفة من العالم لديها تجارب رائدة في إعداد وتطوير المعلمين؛ عند التخطيط لبرامج إعداد المعلمين في مؤسسات الإعداد بالسلطنة، كما تتوقع أيضا أن تسهم هذه الجهود في تعزيز جهود المؤسسات الوطنية المعنية بالتعليم في رفدها بمرئيات ومساحات واسعة من البدائل والخيارات التي تتيح لها الانتقاء بما يكفل تعزيز دور المعلم وجودة فاعليته وتعزيز الممارسة التعليمية الأفضل بين المعلمين.

والله الموفق

كلمة مدير المعهد
المعهد الوطني للتعليم، سنغافورة

تجد نشأة التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة جذورها في ذاك التفاؤل المشترك القائل بأن تجميع الخبرات والانجازات المشتركة بين جماعة من المربين يمكن أن يحقق تقدماً كبيراً في حقل التعليم على الصعيد الدولي.

ولأعضاء التحالف الدولي دور الريادة في الحملة الرامية إلى النهوض بنوعية التعليم في البلدان التي ينتمون إليها. ويتمتع كل معهد من المعاهد الممثلة في التحالف بنقاط قوته وسمعته الدولية في برامج التدريس والبحوث. على أن موارد الأعضاء المشتركة تولد حافزاً أبعد مدى وأشد قوة لتحقيق التطوير في حقل التعليم. وأهم من ذلك أن اتساع هذه الخبرة الواسعة وعمقها يشكلان أكثر الأصوات مصداقية وثقة في التأثير على السياسات الحكومية المتعلقة بقضايا التعليم الأساسية.

وتقوم الحكمة الجماعية لهذا التحالف على بناء قدرات كبرى في مجال البحوث الخاصة بالتعليم، وهي قدرات يتمتع بها كل معهد من المعاهد الأعضاء. وبذلك يأخذ قياس نتائج البحوث المتأتية عن الخبرة المحلية منظوراً دولياً واقعيا يعطي بدوره نقاطاً مرجعية لا تقدر قيمتها بثمن تلجأ إليها الحكومات والمنظمات الدولية عند اتخاذ قراراتها الخاصة بالسياسة العامة.

وفي سياق دوره كمؤسسة عالمية للفكر تعالج الأفكار وتولدها وتستبق الاتجاهات وسيناريوهات المستقبل، يأتي التحالف الدولي ببعد جديد في التعاون الدولي. ويمكن بفضل اتساع عضوية التحالف تفهم السياقات المتباينة التي يجري فيها التعليم. لقد قطع التحالف شوطاً نحو تحقيق رؤيته المتمثلة في تقاسم الأفكار الجماعية وتشكيلها بما يؤثر على سياسات المستقبل وممارساته. وقد قُدم هذا التقرير في أغسطس/آب ٢٠٠٨ في اجتماع عقده أعضاء التحالف في الدانمرك احتفالاً بذكرى تأسيسه الأولي.

الأستاذ لي سنغ كونغ
مدير المعهد الوطني للتعليم، سنغافورة

NANYANG TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

An Institute of NIE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION SINGAPORE

تعريف عام حول التحالف الدولي وحول هذا التقرير

أعضاء التحالف وأهدافهم

تأسس التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة في اجتماع عقد في سنغافورة في ٢١ آب/أغسطس ٢٠٠٧. ويضم التحالف تسع مؤسسات رائدة في حقل إعداد وتدريب المعلمين والبحوث التعليمية (انضمت جامعة ساو باولو في ٢٠٠٨). ويعمل الاتحاد كمؤسسة للفكر تجمع ما يوجد من خبرات وبحوث في مجال التعليم بغية توليد الأفكار وتحديد الاتجاهات ويقوم بدور الصوت الجماعي فيما يتعلق بقضايا التعليم الهامة، وبذلك يؤثر على السياسات والممارسات التعليمية. ويهدف التحالف إلى تثقيف الحكومات والوكالات الدولية وهيئات التمويل والجمهور عموماً بقضايا التعليم، وإلى التأثير في السياسات والممارسات التعليمية وبذلك النهوض بصورة التعليم ونوعيته على الصعيد الدولي.

ويضم التحالف ممثلين عن المعاهد الأعضاء التالية:

- كلية الدراسات العليا في التعليم، جامعة ملبورن، **أستراليا**
- كلية التعليم، جامعة سان باولو، **البرازيل**
- معهد أونتاريو لدراسات التعليم، جامعة تورونتو، **كندا**
- كلية التعليم، جامعة بيجينغ الاعتيادية، **جمهورية الصين الشعبية**
- كلية التعليم الدانمركية، جامعة آروس، **الدانمرك**
- كلية التعليم، جامعة سيئول الوطنية، **كوريا الجنوبية**
- المعهد الوطني للتعليم، جامعة نانيانغ التكنولوجية، **سنغافورة**
- معهد التعليم، جامعة لندن، **المملكة المتحدة**
- كلية التعليم، جامعة ويسكونسن – ماديسون، **الولايات المتحدة الأمريكية**

أما السبب الأساسي الذي أدى إلى تأسيس التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة فهو الإدراك بأن التعليم يحتاج إلى "صوت"، وإلى فريق يسعى إلى تقديم مشورة مدروسة متوازنة حول قضايا التعليم الهامة. وحري بهذا الفريق ان يراعي آراء الباحثين الأكاديميين وما تدعو إليه الدلائل والممارسة وكذلك ما يلزم من عمل في إطار السياسات. وقد وقع الاختيار على إعداد وتدريب المعلمين كموضوع أولي يتعين استعراضه. وفي حين أن العقدين الماضيين كانا قد شهدا قدراً كبيراً من البحوث والمناقشات حول ما يتصل بإعداد وتدريب المعلمين من سياسات وممارسات، فقد دفع صدور تقرير ماكنزي عام ٢٠٠٧ حول النظم المدرسية الأفضل أداء في العالم (باربر آند مورشيد، ٢٠٠٧) إلى الاهتمام مجدداً بهذه القضايا. وقد اختير المعهد الوطني للتعليم، سنغافورة، لقيادة هذا المشروع.

الإطار العام لهذا التقرير

نظراً لاتساع رقعة البلدان وللموارد المتاحة، فقد تقرر أن يُعد التقرير باستخدام المصادر المنشورة المتوفرة والدراسات التي تقدمها المؤسسات الأعضاء. وقد اخترنا أن نركز على إعداد المعلمين بدلاً من القضايا المتعلقة بالتدريس وطرائقه وبالمسائل المتصلة بمهنة التدريس، مع ما لهذه القضايا والمسائل من أهمية. وقمنا بوضع قائمة من الموضوعات والمسائل كإطار عكفنا ضمنه خلال عدة أشهر على جمع آراء ممثلي التحالف حول القضايا الرئيسية، إلى جانب العمل في الوقت نفسه على دراسة الكتابات الكثيرة المتاحة باللغة الإنجليزية. ويمثل هذا التقرير نتيجة الجهود تلك.

إن الصعوبات لتكتنف المقارنات الدولية بين البلدان حتى وإن اشتركت عموماً في تقاليد ثقافية وتعليمية متشابهة. ويدرك العلماء وجود فروق حتى ضمن البلد الواحد، وهي فروق كبيرة وهامة. ولا يأتي ذلك من الحجم وحده. فالصين والولايات المتحدة مثلاً كلاهما لديه شبكات تعليمية كبيرة تماماً ولكن التنوع في إعداد المعلمين أكبر بكثير في الولايات المتحدة مما نجده في الصين. ويمثل التحالف تسعة بلدان في مراحل مختلفة من النمو الاجتماعي – الاقتصادي والتعليمي ولكل منها تقاليده الثقافية المتميزة. ويؤدي هذا بالضرورة إلى أن بعض التعميمات التي سنطرحها قد تكون صحيحة وغير صحيحة في الوقت ذاته رهناً بالسياق والثقافة.

إننا نعتبر التنوع في السياقات التعليمية صفة لها قيمتها الكبيرة بل وتحدياً فريداً من نوعه. ففي عصر تتزايد فيه العولمة وتجانس المعرفة التربوية، في عصر يجري فيه تبادل السياسات وتسوده مقارنات الإنجاز الدولية، ندرك الحاجة إلى احترام السياق وإلى فهم كيفية تعامل البلدان ذات التقاليد والموارد المختلفة مع تحديات إعداد المعلمين. ولا يقتصر الأمر ببساطة على ضمان تمثيل الجميع. فنحن نعترف بوجود تقاليد فريدة ومتميزة مترسخة في النظم التعليمية والتربوية وهي تقاليد يمكنها أن تقدم رؤى قيّمة. من ذلك مثلاً أن التقاليد الثقافية الصينية لديها الكثير مما يمكن قوله حول أخلاقيات المهنة التي يتعين أن يتحلى بها المعلم وحول الأدوار التي يؤديها؛ كما أن سنغافورة تسعى للاستفادة من روابطها بالتقاليد الثقافية الآسيوية في حين أنها، في الوقت نفسه، تستوعب أفكار التقليد الأنجلو – سكسونية والأوروبية.

والواقع أن الباحثين وصناع السياسة يرغبون في أمر واحد، هو الارتقاء بكفاءة المعلمين. فالمجموعتان تبحثان عن دلائل الطرائق الأنجع. وفي حين أننا اعتمدنا على أفضل ما يتوفر من دلائل ودراسات، فقد عملنا كذلك على عرض بعض المقترحات الواضحة والخيارات المناسبة التي يسترشد بها متخذو القرار. ولقد كان التوازن بين الأمرين صعب المنال بيد أننا نأمل أن نكون قد حققنا قدراً معقولاً منه.

شـــكـــر وتـــقـــديـــر

يتقدم المؤلفون بالشكر والتقدير لمساهمات العلماء المتخصصين ومؤسساتهم في هذا العمل التعاوني:

- **أستراليا**

  فيلد ريكاردز وفليتشر فارنغتون من كلية الدراسات العليا في التعليم، جامعة ملبورن

- **البرازيل**

  سونيا بينين من كلية التعليم، جامعة سان باولو

- **كندا**

  جين غاسكيل، كاتي برود، مارك إيفنز، ميرا غامبير من معهد أونتاريو لدراسات التعليم، جامعة تورونتو

- **جمهورية الصين الشعبية**

  جانغ بينشيان من كلية التعليم، جامعة بيجينغ الاعتيادية

- **الدانمرك**

  لارس كفورتروب، جنز راسموسن، مارتن باير، آرن كارلستن من كلية التعليم الدانمركية، جامعة آروس

- **كوريا**

  تشو يونغ دال من كلية التعليم، جامعة سيئول الوطنية

- **المملكة المتحدة**

  جيف ويتي وكريس هزبندز من معهد التعليم، جامعة لندن

- **الولايات المتحدة الأمريكية**

  جولي أندروود وكين زيكنر من كلية التعليم، جامعة ويسكونسن – ماديسون

كما يتقدم المؤلفون بالشكر إلى كل من لين أي- لين ونغ هوي هون وماي وتشان غويت هار لما قدموه جميعاً من مساعدة قيمة في تحرير هذا التقرير وتصحيح مسوداته.

ملـخـص تنـفيـذي

ملخص تنفيذي

مع تزايد الاعتراف بأهمية نوعية التعليم كعامل حاسم في إعداد الطلاب لمجتمع يشهد تغيرات اقتصادية واجتماعية بعيدة المدى، تضاعفت الحاجة إلى سياسات واستراتيجيات تعزز من التنمية المهنية للمعلمين وبالتالي من التدريس ككل.

مقدمة: اتجاهات وقضايا في حقل التنمية المهنية للمعلمين منظور من التحالف

١. أصبح بناء نظام تعليمي على مستوى عال من الجودة يصلح للواقع الاجتماعي والاقتصادي في القرن الحادي والعشرين أولوية عليا لدى معظم الحكومات والأمم. وليس من الحكمة تطوير النظم التعليمية في سياق العولمة المتعاظمة المتعمقة دون أن نفهم أولاً التحديات الراهنة. وتشمل هذه التحديات ما يلي:

- إضفاء الطابع التسويقي على التعليم كسلعة، مما له أثر كبير على التبعات والمعايير التعليمية.
- التأثير السريع والمتباين لتكنولوجيات الاتصالات والمعلومات بين الأمم، مما سيعيد تعريف الطبيعة التقليدية للتعلم والتدريس والنظام المدرسي.
- التغيرات في احتياجات الطلاب الخاصة بتعلم القراءة والكتابة والحساب والمضمون التعليمي والتي أصبحت تشمل المهارات الخفيفة المتصلة بالتواصل والإثراء المعرفي والقدرة على التأقلم والتعاون والقدرات المتعلقة بإيجاد حلول للمسائل المطروحة.
- التوقعات المتلازمة المحيطة بأهداف التعليم والنظام المدرسي لدى عدد أكبر من أصحاب الشراكات.

٢. وتعتبر مسألة نوعية التدريس الذي يقدمه المعلمون للطلاب مسألة محورية في فكرة نظام التعليم الجيد. وبينما يتعين على نظم التعليم أن تتكيف مع أثر الاقتصاد الجديد، فإن هذا يصدق أيضاً على مهنة التعليم نفسها. و يتصف التدريس عال الجودة في هذه "الأزمنة الجديدة" بما يلي:

- زيادة التركيز على قيم المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم مما يعتبر أساسياً في التدريس الجيد.
- التوسع في أدوار المعلمين ومسؤولياتهم التي يشاركون فيها غيرهم من المهنيين على أساس تعاوني.
- التنوع في توقعات المستقبل الوظيفي والمطامح الخاصة به، وهو تنوع يتأتى عن تغير ديموغرافيات المعلمين وعن الفرص الجديدة المتاحة.
- "إضفاء طابع شخصي" على تعلم الطلاب كأفراد بحيث يستوعب تنوعا أكبر في سياسات التعلم.

إعادة تعريف التمهين

٣. هناك حاجة ماسة إلى الاعتراف بأن عمل المعلم يلازمه الكثير من التحديات والمتطلبات وبأن الارتقاء بكفاءة المعلم يتطلب إعادة صياغة المفاهيم المتعلقة بكيفية إعدادنا لجيل جديد من المعلمين. وفي الوقت نفسه، يتمثل التوجه الأفضل لتغيير شكل إعداد المعلمين ووظيفته في تعزيز مفهوم التمهين. فمفهوم التمهين يتضمن الدلائل الآتية:

- يسلّم بأن عمل المعلم إنما يستند إلى المعارف والمهارات المتخصصة، ويتوقع من معظم المعلمين أن تتوفر لديهم القدرة على استعمال هذه المعارف والمهارات بالشكل الملائم في مختلف السياقات المؤسسية بغض النظر عن التباين في ديموغرافيات الطلاب.
- يتطلب أن يتبنى المعلمون نهجا بحثيا لاستقصاء الموضوعات التربوية ويوظف بصورة مباشرة المعرفة المستندة على الأدلة في تطوير الممارسة المهنية.
- ينبغي على المعلمين تحمل مسؤولية تعلم طلابهم، وذلك بتحديد أهداف واقعية وبناء بيئات ملائمة للتعلم وتيسير تعلّم الطلاب وتوجيههم.
- يقبل بمشاركة الشركاء في التعليم والمجموعات غير المتخصصة بالتعليم في سياق تعاوني يهدف إلى ضمان الحفاظ على ارتباط جهود تطوير التعليم بواقع المجتمع.
- يتوقع من المعلمين التزاماً ذاتيّ التوجه بمواصلة التعلم فيما يتعلق بما لديهم من دراية وخبرة، وهو التزام موجه لتعزيز النتائج التي يحصّلها الطلاب ولتعزيز الالتزام المهني لدى المعلمين.

مسارات الإعداد للتدريس

٤. هناك حاجة إلى مسارات مبتكرة للتوظيف تلبي متطلبات القوة العاملة التدريسية عالية الجودة. ودعماً لاحتياجات الطلاب المتنوعة يتعين على برامج إعداد المعلمين أن تأخذ بما يأتي:

- التوسع في نطاق متطلبات دخول المهنة بحيث يتم تنويع سلك التدريس وتحسينه ودعم الطلاب الذين يستخدمون لغة مختلفة عن اللغة التي يجري بها التدريس أو الذين يأتون من خلفيات اجتماعية – اقتصادية أقل.
- تعديل المتطلبات التقليدية للأداء والنتائج الأكاديمية فيما يتعلق بالاختبارات الموحدة بحيث تشمل هذه المتطلبات خصائص شخصية وكفايات تتعلق بالخبرات المكتسبة.
- تشجيع دخول مجموعة من المتقدمين إلى المهنة "إنتقاء فئات تتمتع بمهارات وسمات شخصية نوعية".

٥. وتتطلب برامج إعداد المعلمين عملية ابتكار مستمرة لتأهيل جيل جديد من المعلمين الذين تتوفر لديهم القدرة على تعزيز "التعلّم المركب" لدى الطلاب. وتتصف عملية تنشيط البرامج الجامعية بالخصائص الآتية:

- الحاجة إلى المزيد من التدريس المستند إلى الدلائل والمستجيب بشكل أكبر لاحتياجات المدارس والمشاركين من حيث صلة التدريس بالواقع وأهميته.
- التمكين من إدراج المعارف الأكاديمية والمهارات والممارسات التربوية على نحو أوثق.
- تنمية القدرة على ممارسة التفكير والبحث النقدي والإلمام بالمعلومات والمشاركة المهنية في أوساط التعلم؛
- إعداد المعلمين لتلبية متطلبات التدريس الفكرية والتفاعلية للتمكن من التعامل بصورة أفضل مع قضايا المساواة والدمج والتنوع والعدالة الاجتماعية.

سنوات الإعداد الأولي والتنمية المهنية

٦. يتعزز تعليم المعلمين بإرشادهم الأولي الشامل الذي يضع الأسس للتعلم المهني طوال الحياة. ويعتبر الإرشاد الأولي في صورته الأفضل مرحلة من مراحل تعلم التدريس وعملية استيعاب ثقافي ضمن البيئة التنظيمية للمدرسة وبرنامجاً رسمياً للمعلمين الجدد. ولذلك يتعين على النظام الشامل لأنشطة الإعداد الأولي من أجل تشكيل الشخصية المهنية للمعلم وصنع هويته أن يقوم بما يلي:

- وضع أهداف واضحة تتجاوز عملية تقديم الدعم والمساعدة لتصل إلى نشر ثقافة التطوير المهني وتعزيز نوعية التدريس.
- زيادة المدة الزمنية للإعداد المهني للمعلمين الجدد إلى أكثر من عام واحد، بالاضافة إلى الإعداد المعرفي التخصصي.
- مراعاة أحوال المدرسة وظروف التدريس والمواد التي يكلف بها المعلم والطلاب المعهود بهم إليه والمسؤوليات غير التدريسية المنوطة به.
- إشراك الفئات ذوي العلاقة من الوظائف المساندة للعملية التعليمية في رسم أدوار كل منهم بصورة محددة.

٧. اعتبار استمرار المعلمين في التعلم والتطور المهني سبيلاً أساسياً لتنمية المعارف والمهارات والاستعدادات اللازمة لتدريس جميع الطلاب وإعدادهم لبلوغ أعلى المعايير. ويتعين في استراتيجيات التطوير المهني الفعالة ما يلي:

- أن تؤدي إلى تغييرات في معارف المعلمين ومهاراتهم بحيث تصبح هذه المعارف والمهارات أقدر على الاستجابة الفعالة لمشاكل الممارسة العملية.
- أن تسعى إلى مشاركة المعلمين بصورة فعالة، سواء على مستوى المدرسة بشكل أساسي أو في النواحي ذات الطابع التربوي والمستمر.
- أن تدرك بأن المدارس تمثل مواقع للتعلم عالية القيمة.
- أن تعزز الفرص أمام المعلمين للتعلم مع الآخرين في المدرسة وفي إطار شبكات المعلمين الأوسع نطاقاً.
- أن توفر ما يكفي من الوقت للتكفل بوجود بيئة مدرسية داعمة تسمح للمعلمين بإدخال ما يتعلمونه من الممارسة اليومية في سياق التطوير الشامل.

إقامة شراكات التعاون

٨. يتعين أن تستند التصميمات الجديدة لإعداد المعلمين إلى شراكات قوية في سياق المشاركة الهادفة من جانب الشركاء الأساسيين في عملية التعليم. ولا بد للشراكات العريضة المصممة لتيسير مشاركة المجتمع في تعليم المعلمين وتحسين هذه المشاركة أن تقوم بما يلي:

- تجاوز مرحلة الممارسة العملية من تدريس المعلمين لتشمل تعلم المعلمين وتطورهم مدى الحياة.
- إشراك الخبراء من مختلف الهيئات التدريسية الجامعية والمدارس المشاركة والمجالس التعليمية وأوساط عالم الأعمال المتباينة والمنظمات الاجتماعية والصحية والمدنية والشركاء في تصميم برامج تأهيل المعلمين وتطويرها وتنفيذها وتقييمها.
- مواجهة الاحتياجات والقضايا المتأصلة في المدارس وفي المناطق والأحياء المدرسية، مع مراعاة تنوع الخلفيات الاجتماعية – الاقتصادية لمجموعات الطلاب.
- إتاحة الفرص أمام المعلمين لبلوغ الإتقان في مضمون معارفهم ولتحصيل المهارات التربوية، ليس هذا فحسب بل وكذلك لتطوير مهاراتهم الخاصة بالتفاعل والتواصل مع الآخرين وتعزيز تعاطفهم مع آراء ومنظورات الآخرين في دائرتهم.
- الخلوص إلى تحسين نوعية المعلمين والنهوض بمنجزات الطلاب وتحقيقهم أفضل النتائج التعليمية.

٩. ولا تقتصر الشراكات الناجحة على البدء بما يكفي من الدعم الحكومي والموارد الحكومية بل هي تجتذب الموارد من القطاع الخاص لمواصلة الشراكة وتعميقها بين الهيئات التدريسية الجامعية والمدارس والمعلمين والشركاء المعنيين من خارج حقل التعليم. والأهم هو أن على الشراكات الناجحة أن تقوم بما يأتي:

- تحديد أهداف وغايات مشتركة يتم التوصل إليها بصورة جماعية مع مراعاة مصالح مختلف الجهات المعنية.
- وضع مقاصد واضحة واستراتيجية مرنة لتحقيقها.
- احترام ما يوجد لدى كلٍ من الشركاء من معتقدات ومنظورات وخبرات ومعارف.
- إقامة اتصالات منتظمة واضحة متجاوبة تعزز الاحترام والثقة وتعمل على الارتقاء بمستويات الفهم والإنتاجية والانتماء المشترك بين الشركاء.
- التمكين من اتباع أساليب إبتكارية تمكن من توفير الموارد الكافية لجميع المتعاونين.

مقدمة

- اتجاهات وقضايا في مجال إعداد المعلمين

رؤية التحالف الدولي للمعاهد التعليمية

- التحديات
- التأثير على التدريس

مـقـدمـة

اتجاهات وقضايا في مجال إعداد المعلمين

رؤية التحالف الدولي للمعاهد التعليمية

في مختلف أنحاء العالم، في صغير البلدان وكبيرها، سواء منها المتقدمة أو النامية أو الساعية للنمو، يوجد لدى صناع السياسة والباحثين ومديري التعليم والمعلمين شاغل يعمّهم جميعاً يتمثل في تحسين نوعية التجربة المدرسية التي يتعرض لها المواطنون الشباب. فمواطنو الغد يواجهون مستقبلاً يكتنفه الغموض وتسوده التحديات. وجميع الأطفال بحاجة إلى تعليم عالي الجودة. ولذا فقد غدا بناء نظام للتعليم عال الجودة مسألة من المسائل الأساسية التي تحظى بأولوية عليا. وأدى هذا بالتالي إلى تركيز الاهتمام على جملة من القضايا المتصلة بتوظيف المعلمين واختيارهم وإعدادهم وتوزيعهم. وبغض النظر عن الفروق الكبيرة بين السياقات التعليمية في البلدان التسعة الممثلة في هذه الدراسة، وبالتالي بين مختلف طرق استكشاف المشاكل وتقديم الحلول، فإن جميع أعضاء التحالف متفقون في الرأي على أنه إذا كان لنا أن نرتقي بنوعية التعليم فإنه لا غنى عن إيجاد هيئات تدريسية عالية الجودة.

على أن الإعداد المنهجي للمعلمين لم يبدأ في أوروبا الغربية إلا مع انتشار نظم التعليم الجماهيري في القرن التاسع عشر. وعموماً، انتشر النموذج الغربي لإعداد المعلمين إلى المناطق البعيدة؛ فقد وصل النموذج البريطاني لإعداد المعلمين في الدراسة الجامعية الأولى (بكالوريوس في التربية .B.Ed) والدراسة الجامعية العليا (شهادة الدراسات العليا في التربية PGCE) إلى كندا وأستراليا وسنغافورة، وجميعها من المستعمرات السابقة للإمبراطورية البريطانية. على أن المفكرين الصينيين،والتقاليد التربوية الصينية من جهة أخرى، يدينون بالكثير لكونفوشيوس، مع أن أول مؤسسة لتدريب المعلمين في الصين في العصر الحديث افتُتحت عام ١٨٧٩ بانشاء نانيانغ غونشوي (المدرسة العامة العليا). وقد أقيمت هذه المؤسسة وفق نموذج العصرنة التعليمية اليابانية، وهو نموذج كان بدوره جزءاً من النموذج الفرنسي.

وبغض النظر عن مسألة المنشأ وأوجه التشابه والفروق، تتطلب جميع نظم إعداد المعلمين إعادة نظر في الافتراضات المحورية التي تقوم عليها وفي عملياتها الأساسية في السياق العالمي الجديد. وقد أشير إلى الحاجة الماسة إلى القيام بذلك في استعراض نقدي أجري عن الحالة في الولايات المتحدة. وقد أجريت الدراسة عام (٢٠٠٦)، وهي بعنوان "إعداد معلمي المدارس" ومدتها أربع سنوات، آرثر ليفين، الرئيس السابق لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا، وخلص فيها إلى أن غالبية المؤسسات التي تعد المعلمين في الولايات المتحدة "تشبثت برؤية فات أوانها تشوبها تاريخياً أوجه القصور... وتتعارض مع مجتمع أعيد تشكيله بالديموغرافيات الاقتصادية والتكنولوجيا والتغيير" (ص. ٢٧). وإضافة

لذلك، لا يشارك في كثير من البرامج إلا عدد قليل من المعلمين كما أن معايير التخرج منخفضة، ولاسيما في برامج إعداد معلمي المدارس الابتدائية. وتشير الدراسة كذلك إلى التنوع الكبير في متطلبات البرامج، ومن ذلك أن العمل الميداني فيها يتراوح بين ٣٠ و٣٠٠ ساعة.

التحديات

سوق التعليم

يمكن أن نعرض بصورة مقتضبة السياقات الجديدة التي يتعين على نظم التعليم أن تعمل ضمنها. فقد تنحّى التوجه الدولي للإطار السياسي الجغرافي القديم، جانباً مفسحاً المجال أمام عملية عولمة آخذة بالتعمق على الدوام، وبصورة رئيسية في المجال الاقتصادي ولكن دون الاقتصار عليه. وأزيلت الحواجز التجارية وشهدت تدفقات رؤوس الأموال واليد العاملة والتكنولوجيا جميعها ارتفاعاً مذهلاً غيرت به من أشكال التمويل والإنتاج الصناعي ومن أنماط الاستهلاك. وتشبعت العمليات التعليمية بجدول أعمال القطب الواحد الجديد الذي لا يزال هو المهيمن فدخلت الأسواق كسلعة من السلع تخضع للتسعير والتسويق والبيع لمن يرغب بها من المشترين. فتزايد تحويل الجامعات إلى شركات واستيراد البرامج الأكاديمية وتصديرها وتزايد حضور القطاع الخاص في حقل التعليم وتضاعف عدد المدارس الخاصة والدولية، كلها أمثلة على هذا الاتجاه. من ذلك مثلاً أن طلاب الصين والهند باتوا يغادرون بلادهم بأعداد أكبر من أي وقت مضى التماساً للدراسة في الخارج؛ وفي الوقت نفسه، يتزايد عدد الطلاب الغربيين الذين يدرسون في الصين والهند. وتسعى سنغافورة إلى تبوء مركزها كحاضرة للتعليم باجتذابها ١٥٠ ٠٠٠ طالب دولي بحلول عام ٢٠١٥. وبالفعل، وصل عدد الطلاب الكوريين في المدارس الحكومية في سنغافورة إلى ٤ ٠٠٠، أي أكثر من ضعف ما كانوا عليه عام ٢٠٠٥ عندما بلغ عددهم هناك ١ ٥٠٠ طالب (Lee، ٢٠٠٧). ومن العواقب التعليمية الناشئة عن ذلك مسألة المعايير والمعادلة بينها.

تأثير التكنولوجيا

كما شهد معدل التغير التكنولوجي زيادة ولاسيما في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. ويقدم هذا التغير قواعد جديدة يقوم عليها تعزيز التعليم والتعلّم، مما يمثل فرصة لم تستخدم بعد بصورة كاملة على الرغم من تأسيس عدة جامعات على الإنترنت. كما تمكّن التكنولوجيا من قيام أشكال جديدة من التواصل الشبكي الاجتماعي يمكنها مع الوقت أن تتحدى فكرة المدرسة التقليدية كموقع مادي ضروري يجري التدريس والتعلم بين جدرانه. وقد غدا الشباب اليوم يأخذ جانباً كبيراً مما يتعلمه من سياقات غير نظامية. فقد أصبح بالإمكان وضع محتويات كتب سنة دراسية كاملة في حاسوب شخصي صغير.

احتياجات الطلاب

تتضافر عمليتا العولمة والتغير التكنولوجي لتؤثرا بصورة هائلة على الطلاب في مدارسهم اليوم. فالفرص الاقتصادية العالمية وضرورة اكتساب مهارات القرن الحادي العشرين، من جهة، رفعتا من المتطلبات الأكاديمية. ولم يعد النموذج السائد لرأس المال البشري يكتفي بإطالة سنوات الدراسة لإعداد الطلاب للوظائف الصناعية؛ فالمطلوب اليوم هو إتقان المضمون والفهم العميق للاختصاص، بالإضافة إلى أمور منها اكتساب المهارات الخفيفة المتمثلة في التواصل والمبادرة والقدرة على التأقلم والديناميات الجماعية والقدرات المتعلقة بإيجاد الحلول للمسائل المطروحة. ويثير قلق مؤسسات التعليم الحكومي تزايدُ إمكانية التنقل المتاحة لكثير من الشباب وفرص الدراسة في الخارج التي يموّلها القطاع الخاص. وتشكل الملهيات الجديدة وقواعد التسالي التي توفرها التكنولوجيات الجديدة ضغوطاً تنصب على المربين والمعلمين وتتطلب جعل الدراسة هادفة ومتصلة بالواقع في الوقت نفسه. وتتطلب هذه التغيرات، وهي أعم في بعض البلدان منها في البلدان الأخرى، إيجاد قوة تدريسية من نوع جديد. ويعني هذا بالضرورة إيجاد طرائق جديدة لإعداد المعلمين وتهيئة شروط ملائمة جديدة في المدارس تساعدهم على التصدي لتحديات تيسير تعلّم الطلاب.

توقعات جديدة من التعليم المدرسي

كما أن التوقعات من التعليم المدرسي تتباين عبر السياقات الوطنية بل وداخل كل من البلدان. فقد أصبحت أصوات الشركاء الأساسيين وأصحاب العمل والآباء جميعهم ترتفع عالية مطالبة بما يتوقعون من المدارس أن تُنميّه من مهارات ومواقف. وليس هذا بالطبع تطور منفصل عن التحديات الناشئة عن العولمة الاقتصادية. ففي بلدان الاقتصاد المتقدم، مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا وأستراليا، هناك اهتمامات تتعلق بالمهارات تتمثل في معالجة: النقص في كفاية مهارات القراءة والكتابة والحساب وخصوصاً بين الجماعات الأخرى؛ والنقص في خريجي العلوم والرياضيات عالي الجودة ممن يلزم لأغراض التطوير التكنولوجي. وفي بلد مثل الصين، يشكل تحصيل تعليم جيد في مستوى الصف الثاني عشر في المناطق الريفية شاغلاً حقيقياً في السياسة العامة.

الأثر على التدريس

إن ما يوجد اليوم من كتابات كثيرة متزايدة تتحدث عما يتعين وجوده لدى المعلمين من خصائص تؤدي إلى النتائج المطلوبة لدى الطلاب يتمشى مع قبول فكرة أن الطلاب بحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة تُمكنهم من التكيف مع الاقتصاد الجديد، بل والازدهار فيه.. وتُظهر دراسة دارلنغ – هاموند (٢٠٠٠) أن جودة المعلم تمثل أحد العوامل الهامة التي تسهم في مستوى تحصيل الطلاب وهي أهم من عدد الطلاب في الصف الواحد. "فالجهود التطويرية

مقدمة

في البلدان المتقدمة وفي البلدان النامية على حدّ سواء تفترض أن الأسلوب المباشر الأكثر فعالية للارتقاء بمستوى التدريس يقوم على إدخال تغييرات في إعداد وتدريب المعلمين وفي توظيفهم وعلى تحسين المعارف والمهارات التربوية لدى المعلمين العاملين وعلى التكفل بأن تفضي الأحوال التنظيمية التي يعمل في ظلها المعلمون إلى الترويج لفعالية التدريس والتركيز على حصيلة تعلم الطلاب (World Bank، ٢٠٠٥، ص. ١٠٣). ويوجد قدر متزايد من البحوث الرصينة والدلائل المتراكمة التي تمكّن المعلمين من القول بأن مهنتهم، شأنها شأن مهن أخرى مترسخة، هي مهنة تعلّم مستمر تسترشد ممارساتها بالبحوث. كما يمكنهم القول بأن التدريس عمل فكري شديدُ التعقيد كثير المتطلبات. وقد أدى هذا بدوره إلى المطالبة بالاعتراف بأن التدريس الفعال القوي لا يمكن أن يتحقق دون إعداد رصين كاف (Cochran-Smith, ٢٠٠٤).

ومما لا شك فيه أن القضايا المثارة أعلاه سوف تؤدي إلى مناقشات مستمرة حول وضع التدريس كمهنة. وانطلاقاً من كوننا نعيش "أزمنة جديدة" في بيئة اقتصادية سياسية ثقافية بيئية أعيد تشكيلها بصورة جذرية، يُطرح السؤال التالي: كيف يتعين للمعلمين أن يحددوا موقعهم؟ وتطالب الولايات المتحدة والمملكة المتحدة كلاهما بمزيد من المساءلة والأداء وهما على استعداد للتفويض بالتطوير، حتى على مستوى علم التربية. أما نحن (تحالف المعاهد الدولية)، فإننا، إلى جانب إليوت (١٩٩١)، ندعو إلى عدم التمسك بالرؤية الأحادية للشخصية المهنية التي تشدد على الاستقلالية كما نأخذ برأي ينادي بأن مهمة إعداد الجيل الجديد إنما هي مهمة مشتركة يتقاسمها المعلمون مع غيرهم من المهنيين.

كما يتعين على صناع السياسة أن يتعاملوا مع "أزمة المجال الديموغرافي". ففي تقرير صدر عن اللجنة الوزارية الاستشارية المعنية بالتجدد التعليمي (٢٠٠٣)، تمت الإشارة فيه إلى أن "التبدل الأكبر بين الأجيال في القوة العاملة في حقل التدريس بات قاب قوسين أو أدنى" (ص. ٣). بالنسبة لأستراليا. وتفيد دراسة استقصائية وطنية شملت نحو ١٠.٠٠٠ معلم في المدارس الحكومية وغير الحكومية في ١٩٩٩ أن العمر المتوسط للمدرسين كان ٤١ سنة، وأن ٤٦ في المائة من والمعلمين تجاوزوا سن الأربعين (Dempster, Sim, Beere, & Logan، ٢٠٠٠). كما يحذر ماير (٢٠٠٦) من أنه ليس بوسعنا أن نفترض أن المجموعات الجديدة من المعلمين ستحتفظ بنفس المطامح والتوقعات التي كانت لدى المجموعات القديمة فيما يتعلق بمهنة التدريس وبمسارهم الوظيفي. وفي حين أنه يتعين إعداد المجموعات الجديدة بصورة مختلفة، فإنه ينبغي توجيه الاهتمام أيضاً إلى تنشيط مجموعات المعلمين الأقدم وإعادة إشراكهم.

مقدمة

وينبغي أن نضيف إلى هذا الخليط ما تدعو إليه الحكومات من مفاهيم من قبيل "التعلم ذي الطابع الشخصي". فهناك توقع يتمثل في أن المدارس ستحتاج بصورة متزايدة إلى وضع خطط فردية للتعلم والتوسط بشأنها بحيث يمكنها استيعاب تنوع الطلاب وسياقات التعلم (Department for Education، Family and Skills، ٢٠٠٥). وتضع هيئة إعداد المعلمين في المملكة المتحدة في مشروعيها المعنونين "التدريس ٢٠١٢" و "التدريس في ٢٠٢٠" تصورات حول كيفية تحوّل المدارس والتدريس. فأدوار المعلمين المعقدة أصلاً ستشهد توسعاً جديداً لتشمل أدواراً من قبيل موجّه التعلّم ووسيط التعلّم والمُمكّن ورئيس المجموعات المشتركة بين المهن والممارس الخبير، وهلم جرا – وهي جميعها توحي بوجود متطلبات جديدة ستُفرض على عملية إعداد المعلمين (Robinson، ٢٠٠٨).

وبمعنى آخر، يمكن اعتبار أن المشكلة الأساسية في مهنة التدريس لا تزال هي نفسها: كيف تستطيع النظم التعليمية اجتذاب أشخاص مجيدين مقتنعين بمهنة التدريس؟ ما هو السبيل الأفضل لإعدادهم؟ كيف نوزعهم ونُدخلهم في مختلف مراحل حياتهم الوظيفية ونساندهم فيها؟ كيف نقدّرهم ونكافئهم؟ على أن السياقات التي تُطرح فيها هذه الأسئلة وتوجد الأجوبة عليها اليوم تختلف تماماً عن سياقات النصف الأخير من القرن العشرين. وبينما كان التدريس يعتبر طريقاً مرغوباً به يقود إلى تبوء مركز في المستوى المتوسط في بعض البلدان، فإن هناك اليوم الكثير من المهن الجديدة التي تجتذب الشبيبة. وفي بعض البلدان، تتزايد الصبغة الأنثوية في مهنة التدريس لدرجة أنها باتت تستبعد الذكور منها، بينما أصبحت المدارس تُعتبر في بلدان أخرى مكاناً تظهر مخاطرُ العمل فيه. وتشهد سياقات أخرى غيرها تحكم البيروقراطيات الحكومية المفرط في وقت تلتمس فيه أجيال المعلمين الجديدة مزيداً من الاستقلالية في مكان العمل.

ويعالج هذا التقرير المسائل الملحّة تلك. وهو يستند إلى مجموعة واسعة من المصادر المنشورة والوثائق الحكومية والممارسات الفضلى والحكمة المتراكمة لدى كبار العلماء والمختصين من الشرق والغرب ممن يعمل في مؤسسات رائدة.

١

إعادة تعريف التمهين

- إعادة تعريف التمهين مسألة أساسية لابدّ منها
- تحديد خصائص إعادة تعريف التمهين

إعادة تعريف التمهين

أدت التحديات الاجتماعية العريضة التي تواجهها الدراسة المدرسية والتي استعرضناها آنفاً إلى زيادة الاعتراف بالطابع الشديد التعقيد الكثير المتطلبات في عمل المعلمين، وتتطلب هذه التحديات إعادة التفكير جذرياً في كيفية توظيف المعلمين وإعدادهم وتوزيعهم. وهناك حاجة إلى إعادة التفكير في أهداف وعمليات تعليم المعلمين الأولي ولتطورهم المهني اللاحق. ويتعين أن يُنظر في تحقيق أقصى مساهمة بالمعارف الجديدة المتأتية عن البحوث والتكنولوجيات الجديدة. وفي أوضاع اليوم، لا بد من المشاركة من جانب مؤسسات التعليم ومن خارجها، وخصوصاً مشاركة الآباء. وسيحتاج الأمر إلى حوار مشترك حول مساهمة الشركاء الجدد. على أن عامل التغير الأول بالنسبة للطلاب الجدد لا يزال يتمثل في المدرسة، كما أن الشخص الذي سيساعد على تحقيق هذا التغير هو المعلم.

وقد اعتبر تقرير ماكنزي (Barber & Mourshed، ٢٠٠٧) أن نوعية المعلم هي العامل الحاسم في بلوغ تعليم عالي الجودة. ويستشهد التقرير بثلاث دراسات مختلفة على الأقل تبين وجود علاقة مباشرة بين نوعية المعلمين والإنجاز الطلابي (Wright, Horn, & Sanders، ١٩٩٧ Haycock، ٢٠٠١؛ Sanders & Rivers، ١٩٩٦).
وقد كشفت مقابلات أجريت مع المعلمين الرئيسيين في مدارس النظم التعليمية الأعلى أداءً أن معظم التباين الواسع في التعلم في حجرات الدراسة إنما يتأتى عن نوعية المعلمين. كما حددت دراسات أخرى، أهمها تلك التي أصدرها البنك الدولي (Hanushek & Wößmann، ٢٠٠٧) ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD، ٢٠٠٥) ودارلنغ – هاموند (٢٠٠٠)، إعداد المعلمين وتطويرهم باعتبارهما بعداً حاسماً في تحسين نوعية المعلمين.

إعادة تعريف التمهين

ويلاحظ استعراض دارلنغ – هاموند أن "التحليلات الكمية تبين أن كفاءة إعداد المعلمين وشهاداتهم هي المؤثر الأقوى في الإنجاز الطلابي في القراءة والرياضيات، سواء قبل أو بعد إدخال عنصري المستوى المعيشي للطلاب ووضعهم اللغوي في المعادلة" (ص. ١). كما لوحظ أن تطوير مستوى مهارات المعلمين الحاليين وممارساتهم أمر في غاية الصعوبة ولا يؤدي في كثير من الأحيان إلا إلى آثار مؤقتة. وحتى في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي تتمتع بنظم تعليمية أكثر تقدماً، يسلّم بأن تطوير ممارسات المعلمين مسألة صعبة لأن دوافع المعلمين واحتياجاتهم تعتمد على المرحلة التي يمرون فيها من مراحل حياتهم الوظيفية (OECD، ١٩٩٨). وقد أسفر هذا كله عن مطالبات تدعو إلى إعادة التفكير في التطوير المهني للمعلمين لجعله أكثر فعالية.

وفي الوقت نفسه، تعطى أهمية حيوية للتغيرات في شكل ووظيفة الإعداد الأولي للمعلمين كوسيلة لتكوين جيل جديد من المعلمين. ويأمل إختصاصيو التعليم بأن تتمكن نماذج إعداد المعلمين الجديدة من إكساب المعلمين الجدد االمعارف والمهارات والقيم المهنية الملائمة، مما سيحقق بدوره التدريس المهني المتوخى (Cho، ٢٠٠٨؛ Cochran-Smith، ٢٠٠٤؛ Farrington، ٢٠٠٨). وسنعرض في هذا الفصل والفصول التي تليه الاتجاهات والتصورات الجديدة في مجال إعداد المعلمين في سياق الحملة العالمية لتحسين نوعية التدريس.

ويصعب تحديد الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، بل ويصعب أكثر من ذلك تعريف هذه الاتجاهات. ولا يعود ذلك لمجرد التنوع فيها وكثرتها بل يعود كذلك لكون كل نظام تعليمي إنما هو نتاج الوسط التاريخي والثقافي والسياسي الذي ينفرد به كل بلد. ولا تمثل "عينتنا" نحن التي تشمل تسعة بلدان إلا جزءاً ضئيلاً من أنواع تعليم المعلمين والأشكال والعلاقات الخاصة به. ومع ذلك، فإن هذا التحليل للإعداد الأولي للمعلمين في بلدان التحالف وجد اتجاهات أساسية توحي بوجود توافق آراء ناشئ حول جهود معالجة المشاكل المستمرة في حقل إعداد المعلمين.

إعادة تعريف التمهين مسألة أساسية لابدّ منها

تُنبّه دراسة دارلينغ – هاموند إلى أن التدريس في سياق اقتصاد شديد التعقد سريع التغير يستند إلى التكنولوجيا، ويتطلب "تدريساً عالي البراعة" (١٩٩٨، ص. ٦). ويلاحظ ويتي (٢٠٠٦) أن تحديات السياق الراهن تتطلب إعادة التفكير في مفاهيم التمهين. وبناء على ما يقوله ويتي، نقترح نحن أن ذلك يقتضي من المعلمين، سواء كأفراد أو من المهنة ككل، تعزيز تمهين التعليم أو إعادة تعريف هذه الاتجاهات المهنية بامتلاك خصائص محددة للقرن الحادي والعشرين هي بمثابة عوامل تمكن المعلمين من مواصلة أداء عملهم الفكري ذي المتطلبات المتنوعة في حجرات الدراسة.

إن إعادة تعريف التمهين خليط معقد، لكنه قابل للتنفيذ، من الأفكار القديمة والجديدة حول التدريس وعمل المعلمين المبني على النظريات السائدة المتعلقة بالتعلم وباحتياجات الطلاب. ونحن نعتقد أن مهنة التدريس ككل تحتاج إلى أن تضع المهنة ذاتها صياغتها لمفهوم إعادة تعريف التمهين وأن "تمتلك" الصياغة هذه، كما يتعين أن توضع أسس ذلك في برامج الإعداد الأولي للمعلمين.

وعلينا أن نحذر من رؤية التمهين من خلال عدسة أحادية البعد. فهي مفهوم جدالي مفعم بالقيم في الوقت نفسه. وفي بعض بلدان التحالف، خصوصاً في الغرب، تكمن جذور الاستقلال، كخاصية أساسية من خواص ا لاتجاهات المهنية، في التطور التاريخي للجمعيات المهنية التي قامت على الجمع بين أعضاء يعملون في أحد أشكال النشاط الاقتصادي أو الثقافي أو الفني. وقد أدت العلاقات بين الجمعيات المهنية هذه والسلطات الدينية والحكومية، مع ما وجد من اختلاف في هذه العلاقات باختلاف البلدان، إلى إقامة ترتيبات في نهاية المطاف تمنحها بعض الاستقلال – وكذلك بعض الاستقلال في حالة المؤسسات الأكاديمية مما يصدق خصوصاً فيما يتعلق بالجامعات.

ومع أن العلماء الحكماء ذوي الثقافة العالية كانوا يتبوؤون مكانة محترمة في الشرق والغرب على حد سواء، فقد كان باستطاعة الحكام الأقوياء في الشرق، ولاسيما في الصين التي لا تزال تقاليدها الفكرية والثقافية تؤثر بقوة على اليابان وتايوان وكوريا، الحفاظ على سلطتهم على الحياة الثقافية في مجتمعاتهم لفترة أطول بكثير. من ذلك مثلاً أن تعاليم كونفوشيوس في الصين استُخدمت في خدمة الدولة، حيث تمكن رجال شديدو الذكاء والطموح من إتقان معرفة النصوص الكونفوشية واستخدموا الاختبارات الامبراطورية طريقاً إلى السلطة والنفوذ من خلال خدمة الامبراطور. فإتقان معرفة المضمون والولاء للسلطة والمعايير الأخلاقية العليا والتوجه الجماعي بدلاً من الفردي هي جميعها عناصر تتصف بها النزعة المهنية البديلة (Lewis & Tsuchida، ١٩٩٨; Paine، ١٩٩٠). ومع أن اليابان

ثم الصين أخذتا عن الغرب في سعيهما نحو العصرنة، فقد بقيت التقاليد الأخلاقية والفكرية قوية بين المعلمين والمختصين بالتعليم في البلدين.

تحديد خصائص إعادة تعريف التمهين

الجدول ١: قصة اثنين من المهنيين (كما يرويها مهني ثالث من حقل التعليم)

جرّاح ومدرس لمادة الجغرافيا نُقلا من بيئة عملهما في القرن التاسع عشر ووُضعا في القرن الحادي والعشرين أولهما في غرفة عمليات والآخر في حجرة دراسية. أما الجرّاح فلم يتمكن على ما يبدو من استخدام أي من المهارات التي كان قد اكتسبها وأخرجوه بالقوة من غرفه العمليات قبل أن يتسبب للمريض بالأذى. أما المعلم، فقد دخل حجرة الدراسة العصرية بكل ثقة، وواصل التدريس دون توقف، مع أنه لاحظ ما يوجد من آلات عجيبة الشكل في الجانب الخلفي من الحجرة وما يرتديه التلاميذ من ملابس غريبة. أما الأشياء الأخرى في الحجرة، بما في ذلك صفوف مقاعد الدراسة واللوح في مقدمة الحجرة بل وحتى الدرس الذي يتعين تدريسه، فقد بدت جميعها مألوفة.

المصدر: مقتبس مأخوذ عن Revell (٢٠٠٥)

تبين القصة المعروضة في الجدول ١ التصورات الشائعة القائلة إن العمل الذي يقوم به ممارسو المهن المعترف بها تقليدياً من قبيل القانون والهندسة والطب هو عمل صعب شديد التعقيد في حين أن العمل الذي يمارسه المعلم إنما هو عمل بسيط غير فكري، يُنظر إليه باعتباره لا يتطلب إلا ما قلّ من المعرفة المتخصصة، وأن ما يتطلبه منها سهل المنال يمكن لكل شخص أن يكتسبه دون أي كتاب. ويُعتبر عمل المعلم، بشكله الأسوأ، مجرد نقل لما يوجد بالفعل من معلومات.

إعادة تعريف التمهين

إننا اليوم، كمربين في القرن الحادي والعشرين، في موقع يمكننا من القول بغير ذلك. ويؤكد بيرايتر وسكاردامالیا (٢٠٠٥) أن الأشكال التقليدية من المعرفة لم تعد كافية لأنها تستند إلى نموذج "خزانة ذهنية لتصنيف الملفات". ويقترح الاثنان مفاهيم جديدة تستند إلى تمكين المتعلمين من تشييد صرح المعرفة باستقائها من مجموعة متباينة من المعلومات مما يمكنهم من بلوغ فهم للأمور أكثر عمقاً يمكن تطبيقه بعد ذلك على حالات جديدة. وهذا الإتقان في المعرفة، أو هذا المضمون التخصصي الثري، أساسي إذا كان لنا أن نعد الطلاب لمواجهة تحديات الحياة في القرن الحادي والعشرين. ولهذا بدوره آثار هامة على إعداد المعلمين.

إن صياغتنا لمفهوم إعادة تعريف التمهين تُخرج التدريس من دائرة النموذج السائد القديم لتُثبّت عمل المعلمين على أساس من المعارف والمهارات المتخصصة. وهناك قدر كبير من البحوث في العلوم المعرفية والممارسات التربوية يدلّ على أن تعزيز قدرة الطلاب على التعلم يقتضي أن تتوفر لدى المعلمين في آن واحد المعرفة والقدرة على استخدامها بالشكل الملائم في سياقات مؤسسية مختلفة. وندرك اليوم أنه لا بدّ للمعلمين من اكتساب عدة فئات من فئات المعرفة (انظر الجدول ٢).

الجدول ٢: فئات المعارف لدى المعلمين

- معرفة المضمون
- المعرفة التربوية العامة، باعتبارها مجموعة من المبادئ العريضة والاستراتيجيات المتعلقة بإدارة حجرة الدراسة وتنظيمها بما يبدو متجاوزاً المادة الدراسة
- معرفة المنهاج الدراسي، مع فهم متميز للمواد والبرامج التي تُستخدم كأدوات في عملية التدريس
- معرفة المضمون التربوي – وهو التركيبة الجامعة للمضمون ولعلم التربية والتي ينفرد بها مجال التدريس وطريقة المعلمين الخاصة في الفهم المهني
- معرفة الطلاب وخصائصهم
- معرفة السياقات التعليمية التي تتراوح بين التعامل مع المجموعة في حجرة الدراسة، والحوكمة والتمويل على مستوى المنطقة المدرسية، وطبيعة المجتمع المحلي والثقافة المحلية
- معرفة الأهداف والمقاصد والقيم التعليمية وأرضيتها الفلسفية والتاريخية

المصدر: Shulman (١٩٨٧)

وهذه الفئات ليست بالفئات الخفية إذ أن من الواضح أن المعلمين يستخدمون مزيجاً معقداً من فئات المعارف هذه على أساس يومي بل وخلال كل حصة. هذا الفهم هو الذي يخلق أصعب التحديات لنماذج إعداد المعلمين التقليدية. وعلى الدرجة نفسها من الأهمية كون قاعدة معارف المعلمين المعقدة هذه تتطلب إتقانها واستخدامها من جانب جميع من يطمح إلى النجاح في مهنة التدريس. إذ لا يمكن تلبية احتياجات التعلم لدى جميع الأطفال إلا إذا كان بمقدور أغلبية المعلمين أن يدرّسوا في الظروف الشديدة التعقيد الكثيرة المتطلبات. (انظر المثال ١)

ويتمثل جانب آخر من جوانب إعادة تعريف التمهين في مسألة التأمل. ومع أن هناك قبولاً واسعاً للممارسة التأملية (Schon، ١٩٨٧)، حيث يعكس المعلمون خبراتهم التدريسية في حجرة الدراسة على الطلاب ويتصرفون على اساسها، فإن المطلوب هو المزيد من هذا التأمل. وفي حين أن الممارسات التأملية تتيح للمعلمين فرصة التمعن في سلسلة من الأفعال التي قاموا بها أو من الأحداث التي شهدوها، فإن التأملية تتعلق بالاستبطان، وهو نظرة متعمقة تستقرئ باطن التجربة الذاتية وتسقطها على كل تفاعل (Ryan، ٢٠٠٥). وهي تشمل التفكير في الحالة الذهنية للتلامذة وراحتهم العاطفية وأفكارهم ودوافعهم ضمن سياق التعلم.

ويتصل بفكرة الممارسة التأملية تلك استخدام الدلائل للحكم على فعالية المنهج التربوي المتبع وصلاحية التجربة المدرسية عموماً. ونظراً لتعقد تحديات التدريس والتعلم، يتعين أن يتحول التدريس ليصبح أكثر استناداً إلى الدلائل. وتتوفر اليوم مجموعة كبيرة من البيانات التي تم اختيارها وتحليلها بعناية وهي تفيد المعلمين ومعلميهم. وهناك اهتمام وتأييد كبير لجملة مبادرات يقودها مدرسون، مثل البحث القائم على الفعل ودراسة الدروس. وهناك أدوات متاحة فعلاً، من قبيل "الأقلام الذكية"، تمكن المعلمين من استخدام البيانات لتقدير درجة تعلم الطلاب. كما تتوفر للمدارس مجموعة كبرى من البيانات تمكن من تحديد معالم ما يحرزه الطلاب من تقدم. ومن شأن استخدام هذه الأدوات أن يقطع شوطاً نحو إثبات أن عمل المعلمين إنما هو عمل فكري.

المثال ١

الاعتراف بعمل المعلمين الفكري والترويج له في الولايات المتحدة

يُعتبر العمل الذي تقوم به أكاديمية كارنيجي لبحوث التدريس والتعلم، والذي بدأ عام ١٩٩٩، مثالاً جيداً عن الجهود التي يقوم بها معلمو المدرسين لتضييق الهوة بين النظرية والممارسة والبناء على قاعدة المعارف في التدريس. وتساند الأكاديمية التحليل النقدي وتحريات ممارسات حجرة الدراسة من خلال عملها الريادي الخاص بتطوير تكنولوجيا المعلومات واستخدامها بحيث يمكن تقاسم ما تدرسه من أمثلة التدريس والتعلم ونقدها ومناقشتها والبناء عليها. ويلبي الكشف عن الممارسات التي يتبعها والمعلمون في حجرة الدراسة حاجة ماسة في حقل تعلم المعلمين، سواء للمبتدئين أو الممارسين منهم، وهو يسهم في توفير المزيد من المعرفة حول موضوع التدريس مما يعطي منظوراً مختلفاً لإعداد المعلمين. "فنقل المعلمين ما لديهم من 'حكمة الممارسة' من هوامش البحوث الخاصة بالتدريس إلى قلب هذه البحوث يضيف جانباً حاسماً يمكن أن يرفع من مستواها" (Mace & Lieberman، ٢٠٠٧). ولهذا أهمية كبرى خصوصاً لإعداد المعلمين الأولي ولتطورهم المهني المستمر. ❧

المصدر: Gallery of Teaching and Learning (٢٠٠٦)

إعادة تعريف التمهين

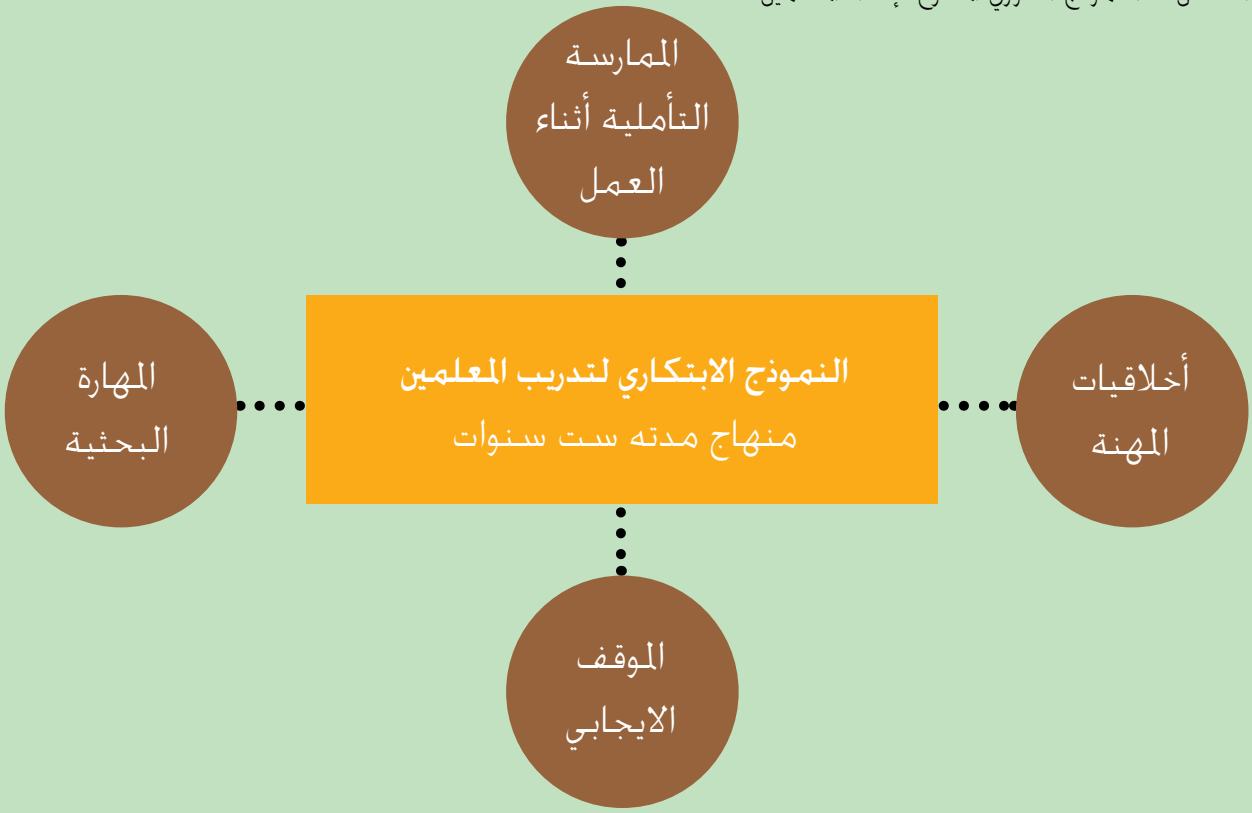
1266
x 10
2446
+2898

المثـال ٢

مثال عن التأملية في إعداد المعلمين في كوريا

اقترحت كوريا الجنوبية الانتقال في تعليم المعلمين من نموذج مدته خمس سنوات إلى نموذج مدته ست سنوات. ويصف النموذج المبين في الشكل 2 التغير الذي يرمي إلى تعزيز الممارسة المهنية للمعلمين. وفي هذا النموذج، تُعتبر الفكرتان الرئيسيتان المتمثلتان في تنمية القدرة البحثية وفي الوصول إلى موقف منفتح عنصرين حاسمين في البرنامج. ويتطلب البرنامج في سنته الأخيرة أن يقدم المرشح أطروحة وأن ينهي مواد الدراسة الخاصة بمنهجيات البحث والمعرفة المهنية مما يُعتبر إلزامياً لأغراض البحوث الأكاديمية المتخصصة.

الشكل ٢: النموذج الكوري المقترح لإعداد المعلمين



المصدر: Cho (٢٠٠٨)

إعادة تعريف التمهين

ويتصل جانب ثالث من إعادة تعريف التمهين بمسألتي الاستقلالية والمساءلة. وهناك اتجاه عالمي يتمثل في تركيز الحكومات على المساءلة في التعليم. فتطوير رأس المال البشري عن طريق التعليم يتطلب موارد كبرى ومن الطبيعي أن تتطلب الحكومات ضمانات بشأن الاستخدام الفعال المسؤول لرأس المال هذا. ويترجم ذلك اليوم إلى جهد متواصل يرمي إلى تحديد الأهداف وقياس الانجاز وإخضاع المعلمين والمدارس للمساءلة عن هذه الأهداف.

المثال ٣

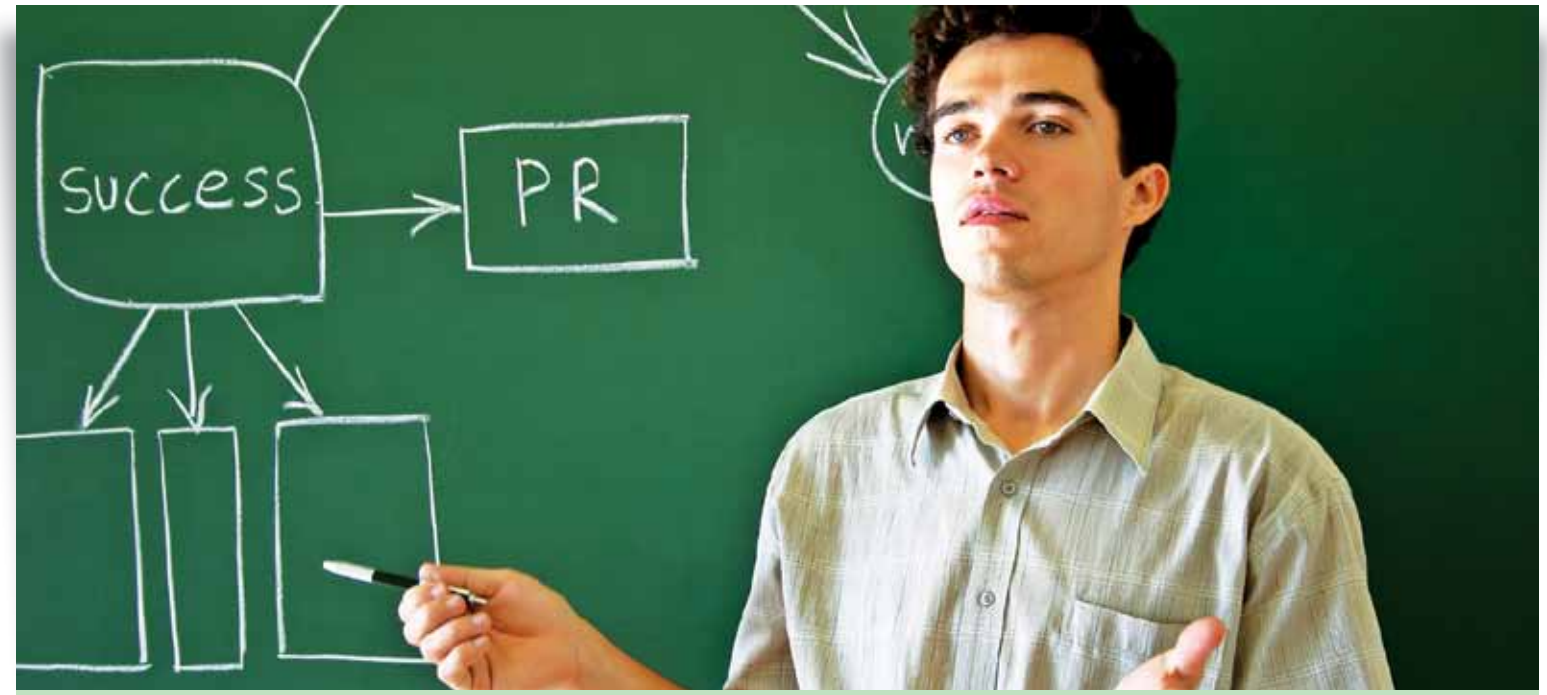
الاستقلالية كواحد من جوانب إعادة تعريف التمهين في كندا

أنشئت هيئة معلمي كولومبيا البريطانية كهيئة رقابية قانونية في كندا. وتقوم ولايتها على تنظيم مهنة التعليم كخدمة للصالح العام. وهي مخولة قانوناً بصلاحيات تتكفل بأن يكون المعلمون العاملون مع الطلاب في حجرات الدراسة في كولومبيا البريطانية مؤهلين ومناسبين للدور الهام الذي يؤدونه في المجتمع. وتقوم الهيئة بتقدير المتقدمين للقبول وتصدر شهادات التأهيل وتجري استعراضات حملة هذه الشهادات وتعلق العمل بها أو تلغيها عند الحاجة. ويضطلع بالحوكمة مجلس يضم ٢٠ عضواً يدار بإشراف أمين سجل الهيئة. وتضم الهيئة في عضويتها مدرسين ومديري مدارس ونواب مديرين ورؤساء مسؤولين من شبكات المدارس العامة والمستقلة ومدارس "الأمم الآولى" [الشعوب الأصلية] في كولومبيا البريطانية. والهيئة مطالبة قانوناً بإبلاغ الوزارة والجمهور عموماً عن أهلية مهنة التدريس. وهي مطالبة كذلك بجمع المعلومات من جميع مجالس التعليم والمدارس المستقلة عن أمور تشمل فيما تشمله تقارير التدريس وتقارير تقييم حملة شهادات الأهلية وكذلك عدد ما كُتب من تقارير غير مرضية.

المصدر: British Columbia College of Teachers (٢٠٠٨)

ويتمثل جانب رابع من جوانب إعادة تعريف التمهين ، ما يتصل بالاستقلال والمساءلة، في عمل المعلمين كجزء من مجموعة أكبر، وهو مفهوم يشار إليه بالتبعية المهنية المشروطة (Goodson & Hargreaves, ص. ٢١ [occupational heteronomy]). إن التغير الاجتماعي الكبير والمعطل في كثير من الأحيان هو صفة من صفات مجتمعات ما بعد الحداثة. فالأسرة كوحدة من الوحدات التي تكّون المجتمع معرضة لضغوط كبرى. وبتزايد عدد الأطفال الذين ينتمون لأسر لا يوجد فيها إلا واحد من الأبوين، وتتغير المواقف والالتزامات الأسرية إزاء تعليم الأطفال. ويتزايد نفوذ وسائل الإعلام وجماعات الأقران في حياة الأطفال. وليس بمقدور المدارس والمعلمين أن يتحملوا لوحدهم أعباء تلبية احتياجات الطفل التي تتجاوز التعليم لتشمل التربية العاطفية والصحية والاجتماعية. ولذا فإن على أوساط التعليم أن تفهم أن عليها الحصول على تكليفات من الشركاء تتكفل بإبقاء الجهود التعليمية وثيقة الصلة بواقع المجتمع (Whitty، ٢٠٠٦). والقرن الحادي والعشرون يأخذ في ذلك بالمثل القائل "إن تنشئة الطفل تحتاج إلى القرية بأسرها". ومن شأن التكليفات هذه أن تخلق التزاماً راسخاً من جانب جميع أصحاب المصلحة بتعزيز العمل المجتمعي الجماعي لضمان تحسين النتائج التعليمية.

فالتبعية المهنية المشروطة حالة "يعمل فيها المعلمون والآخرون ممن يعنيهم الأمر بكامل الحجيّة، ولكن بصورة منفتحة وتعاونية مع الشركاء الآخرين (خصوصاً الآباء والطلاب أنفسهم) ممن لهم مصلحة خاصة في تعلم الأطفال، وهي بذلك على خلاف حالة الاستقلالية الموجهة لخدمة الذات" (Goodson & Hargreaves، ١٩٩٦، ص. ٢١). وهناك حالياً بعض القبول بأن على جميع الشركاء المعنيين بالتعليم، بما في ذلك الدولة ومدربو المعلمين والمعلمون، أن يحترموا جميعاً هذه التبعية. وفي هذا توسيع لفكرة الزمالة التي كانت تركز في الماضي على التقاسم بين المعلمين. ويوضح المثال ٤ جيداً طبيعة الشراكات الاجتماعية الجديدة هذه.



المثال ٤

نموذج للشراكة الجديدة في المملكة المتحدة

تم في المملكة المتحدة التوصل إلى تكليف مهني عند توقيع الاتفاق الوطني التاريخي المعنون "الارتقاء بالمعايير ومعالجة حجم العمل" في ١٥ كانون الثاني/يناير ٢٠٠٣. فقد اعترف الاتفاق بتزايد الضغوط المفروضة على المدارس والتي تطالبها بتحسين المعايير نتيجة للإصلاحات الخاصة بالإنجاز التعليمي، وجسّد القرار الرامي إلى تخفيف هذا الضغط والحد من مستويات حجم عمل المعلمين غير المقبولة. واجتمع المشتركون لإقامة شراكة اجتماعية فريدة من نوعها، هي "الفريق المعني برصد اتفاق القوة العاملة" الذي يضم ١١ منظمة تمثل أرباب العمل والحكومة واتحادات القوة العاملة المدرسية. وأدخل الاتفاق سلسلة من التغيرات الهامة على شروط خدمة المعلمين على ثلاث مراحل سنوية تبدأ في أيلول/سبتمبر ٢٠٠٣، وهي تشمل إعادة تشكيل النموذج المتعارف عليه لواقع المعلم، وتخصيص وقت معين لتمكين المعلمين من التخطيط والإعداد للعمل في حجرة الدراسة، وإدخال تغييرات على هيكل أجور المعلمين وإجراء تنقيحات في إدارة أداء المعلمين، ووضع معايير مهنية جديدة. ويعرض موقع وكالة التدريب والتهيئة للمدارس على الإنترنت عدداً من دراسات حالات إفرادية تثبت أن المدارس تشهد تحسناً في وضع المعلمين والاتجاهات المهنية لديهم، مما يؤدي بدوره إلى تحسين نتائج تعليم الأطفال.

المصدر: (٢٠٠٣) MacLeod & (٢٠٠٨) Training and Development Agency for Schools

ونظراً للتداخل بين التعليم والتعلم، فإن الاتجاهات المهنية المعاد تعريفها تتطلب من المعلمين أن يكونوا مستعدين للتعلم وأن يبقوا على اتصال وثيق بمجتمع التعلم الأوسع، وهو مجتمع يعترف بالشركاء الآخرين ويتعامل معهم تبادلياً. ولابدّ من توفر التزام ذاتي الوجهة لدى المعلمين بالتعلم المتواصل في ميدان اختصاصهم وفيما يتعلق بما ينشأ من احتياجات لدى التلاميذ والمدارس. وسيكون هذا التعلم نتاجاً من المعارف والخبرات الجديدة وتزداد فائدته عندما يوجّه نحو تعزيز النتائج الطلابية والهوية المهنية. وهو يتطلب جهوداً تُبذل على المستوى الفردي والمدرسي والمهني. ومن المرجح أن تصبح النماذج الفردية والمهنية للتطور المهني أكثر إنتاجية واستدامة على المدى الطويل، على النحو المبين في المثال ٥.

المثال ٥

المعلمون في سنغافورة كطلاب تعلم مدى الحياة

تعطي وزارة التعليم في سنغافورة لمعلميها جميعهم حقاً في التدريب أثناء العمل لمدة ١٠٠ ساعة سنوياً. وتدل هذه المبادرة على حاجة المعلمين إلى تصور أنفسهم كطالبين للتعلم مدى الحياة كما تمكنهم من التعامل بكفاءة أعلى مع المناهج الجديدة ومتطلبات تعلم الطلاب. ويتوفر للمعلمين توجيهات ومشورة فعلية تُقدم لهم فيما يتعلق بتطورهم المهني وهم يمكّنون من تحمل المسؤولية عن تطورهم الوظيفي. ومن اللافت للنظر أن عملية إعادة إصدار شهادات الأهلية لا تُستخدم كوسيلة لضمان ممارسة التعلم مدى الحياة. ❧

المصدر: Ministry of Education, Singapore (٢٠٠٦)

إعادة تعريف التمهير

إعادة تعريف التمهين

وأخيراً، تتطلب إعادة تعريف التمهين من مجتمع المعلمين أن يعوا أن هناك حاجة ماسة لمعالجة مسألة استمرار انخفاض الإنجاز. فالتدريس مهنة تلتزم بتفعيل إمكانيات جميع الطلاب الكاملة وهي لذلك بحاجة إلى التكفل بالعدالة الاجتماعية من خلال توفير التعلم عن طريق التدريس عال الجودة. ومع أن المدارس تُعتبر عموماً عوامل محركة في تمكين مواطني المستقبل، فإن إمداد المدارس وتمويلها على نحو متفاوت يجعلها غير قادرة على التغلب على ما يوجد من تقسيمات ومستويات (Anyon، ١٩٨٠; Rist، ١٩٧٠). ومن الواضح الجلي أن هذا الوضع يتطلب تعزيز الفرص أمام المعلمين للمشاركة في الأغراض الأخلاقية والاجتماعية للتجربة المدرسية. ومن الأهمية الكبرى أن هذا الوضع يتطلب من المعلمين المتضامنين تفهم الخصائص الاجتماعية والثقافية والعامة المتباينة التي يأتي بها الطلاب إلى المدرسة، ومن التحلي بروح الابتكار في تعاملهم مع ذوي العلاقة بالعملية التعليمية سعياً لإفادة المتعلمين.

إن إعادة تعريف التمهين، في جوهره، أمر لابدّ منه في السياق الجديد الذي يحيط بالمعلمين وبالمهنة نفسها. وهي تظهر في صفات تتطلب من المعلمين تثمين الملكية الفكرية والحفاظ عليها والعمل بالتعاون مع الشركاء الآخرين في مجال التعليم والتحلي بالمسؤولية والخضوع للمساءلة والالتزام بالتعلم والممارسة التأملية مدى الحياة.

٢

مسارات الإعداد للتدريس

- معالجة موضوع التعددية الثقافية في المجتمع
- الاستجابة المستمرة للاحتياجات المتغيرة
- تنشيط البرامج التي يتم رعايتها من الجامعات
- معالجة الفجوة بين النظرية والممارسة
- إعداد المعلمين للمتعلمين ذوي القدرات المتنوعة
- تنمية معرفة المعلمين في حقل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات

مسارات الإعداد للتدريس

هناك حاجة إلى مسارات مبتكرة في توظيف المعلمين وإلى تصميمات جديدة في تدريبهم إذا كان لنا أن نلبي متطلبات إعادة تعريف التمهين. ونحدد في هذا الفصل الاتجاهات المتعلقة بذلك. ونتحدث هنا شارحين الحاجة إلى توسيع نطاق استراتيجيات التوظيف. كما نسلط الأضواء على التصميمات الجديدة في برامج إعداد المعلمين التي تعالج بنجاح المتطلبات الرئيسية في مجال إعداد المعلمين في القرن الحادي والعشرين.

معالجة موضوع التعددية الثقافية في المجتمع

كما أشرنا أعلاه، من آثار العولمة وتزايد حركة الناس عبر الحدود التغير الجذري في التركيب السكاني للطلاب في المدارس. فالصفوف الدراسية التي يوجد فيها طلاب أجانب وطلاب يتعلمون الإنجليزية كلغة أجنبية أصبحت أكثر شيوعاً من أي وقت مضى (Goodwin، ٢٠٠٢). كما يتعين على معلمي القرن الحادي والعشرين أن يستجيبوا بطرق جديدة ومبتكرة وفعالة لاحتياجات مجموعات الطلاب المتباينة. وهناك حاجة كبرى اليوم إلى تمتع المعلمين بمهارات قوية للتعامل بين الثقافات، وهي مهارات يُنتظر منهم كذلك أن يتعهدوها في طلابهم (Cho، ٢٠٠٨؛ Gambhir, Broad، Evans & Gaskell، ٢٠٠٨؛ Zeichner، ٢٠٠٣).

وفي حين أن مجموعات الطلاب في المدارس أخذة في التنوع، فإن القوة العاملة في التدريس في معظم البلدان لا تعكس هذه التغيرات. فهناك فجوة ثقافية ملحوظة بين المعلمين والطلاب في بلدان مثل أستراليا وكندا والولايات المتحدة والمملكة المتحدة. ولابدّ من تضييق هذه الفجوة إذا كان لنا أن ننجح في تخفيف الفارق في الإنجاز بين المستويات الأدائية للطلاب (Husbands، ٢٠٠٨؛ Wong, Murai, Berta-Avila, Arellano & Echandia، ٢٠٠٧). وتفيد بلدان التحالف حالياً أن أغلبية العاملين في سلك التدريس لديها هم من النساء، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية.

من ذلك مثلاً أن كندا فيها أكبر نسبة من المهاجرين في مدارسها مما يعزى إلى الزيادة السريعة في أعداد الأسر المهاجرة، التي أصبحت تمثل أكثر من ٥٠ في المائة من السكان في تورنتو. وعشرون في المائة من هؤلاء المهاجرين هم من الأطفال ويظهر بوضوح في ملامح نحو ٨٠ في المائة منهم أنهم من الفئات الأخرى وعلاوة على ذلك، يفيد ٤٠ في المائة من هؤلاء أنهم لا يعرفون أياً من لغتي كندا الرسميتين، الإنجليزية والفرنسية. ومع ذلك، فإن المعلمين من أصحاب التعليم الدولي والمعلمين المولودين في كندا في فئات أخرى غير ممثلين بما فيه الكفاية (Gambhir et al.، ٢٠٠٨). ويتبين من دراسات أجريت في الولايات المتحدة أن ٧٦ في المائة من القوة العاملة في التدريس من النساء وأن ٩١ في المائة فيها من فئات أخرى يأتون من خلفيات ضواحي المدن أو من الأرياف ولا يتكلم نحو نصفهم إلا الإنجليزية، في حين أن ثلث الطلاب تقريباً هم من الفئات الأخرى. وفي معظم المراكز الحضرية، تمثل تركيبة الطلاب أساساً مجموعات متباينة ذات مستوى اقتصادي منخفض (American Federation of Teachers [AFT]، ٢٠٠٧؛ Applebome، ١٩٩٦).

من الواضح أنه يتعين اجتذاب نسبة كبيرة من المعلمين من الفئات الأخرى إذا كان للبلدان أن تنجح في تصحيح التباين في التحصيل الدراسي. ومن الملاحظ أن المجموعات غير الممثلة بما فيه الكفاية في برامج التدريس وفي القوة العاملة في حقل التدريس هي في الغالب الفئات الأقل استفادة من نظام التعليم (Gambhir et al.، ٢٠٠٨؛ Villegas & Davis، ٢٠٠٧). ومع ذلك، تظهر الدراسات الشاملة لعدة ثقافات أن المعلمين الذين ينتمون إلى نفس التراث الديني والثقافي الذي ينتمي إليه الطلاب هم أكثر نجاحاً في ربط المعارف المدرسية بحياة طلابهم الثقافية. ويرجح أن يكون بمقدورهم أن يمكّنوا الطلاب كمتعلمين وكعوامل للتغيير وأن يضاعفوا من الترابط بين المجتمع المحلي والمدرسة (Galindo، ١٩٩٦؛ Lipka، ١٩٩١، as cited in Wong et al.، ٢٠٠٧). كما يظهر من البحوث أن طلاب الفئات الأخرى يتخذون من معلميهم الذين ينتمون إلى ديانتهم نفسها قدوة يحتذونها، وأن قدرة الأفراد من الفئات الأخرى على العمل في التدريس تدلل على أن باستطاعة الفئات الأخرى أن تتبوأ مراكز مختلفة من السلطة والنفوذ (Gurskey، ٢٠٠٢؛ Solomon، ١٩٩٧، as cited in Wong et al.، ٢٠٠٧). ولهذه النتائج آثار هامة على الإنجاز التعليمي ونوعية التعليم بالنسبة لجماعات الطلاب المتباينة، وخصوصاً بالنسبة للطلاب الذين ينتمون إلى الفئات الدينية والثقافية أو الذين يتكلمون في منازلهم لغة أخرى خلاف لغة التدريس أو الذين يأتون من خلفيات اقتصادية – اجتماعية أقل. وعلى هذا، فإنه يتعين على معاهد إعداد المعلمين أن تعيد التفكير والتمحيص في شروط الدخول إلى برامج إعداد المعلمين لديها وأن تنظر في طرائق بديلة، على النحو المطروح في المثال ٦.

المثال ٦

مسارات شاملة للجميع في الولايات المتحدة

يشكل "برنامج المسارات" نموذجاً لبرنامج "سلم وظيفي" للفنيين المساعدين ونهجاً في التوظيف يقوم على أسلوب "ازرع ما تحتاج إليه" الذي يجد أصوله في الاعتقاد بأن أعضاء الفئات الذين يعيشون ضمن نطاقهم مناسبون بصفة خاصة لتدريس أطفال تلك الفئة. فهم يأتون مهيئين بأفكار ومفاهيم شخصية ملائمة للعمل مع هؤلاء الأطفال. وتتعاون الجامعة والمنطقة المدرسية العامة في عملية اختيار المعلمين، مع إبراز عدد من المؤشرات المختلفة للقدرة واحتمالات النجاح في المستقبل كمعلمين، ومنها وجود سجل ممتاز للعمل كمهنيين مساعدين في المدارس والالتزام بالتدريس في بيئات مدرسية تشتد فيها الحاجة. وخلال البرنامج، تعالج الاحتياجات المختلفة للمهنيين المساعدين بخدمات شتى من قبيل الدعم التدريسي أو الأكاديمي ودعم الأقران في مجموعات متجانسة والتحضير للاختبارات وتوفير المساعدة المالية. وهناك صفتان رئيسيتان في هذا البرنامج أولاهما الترتيب المبتكر بين الجامعة والمدرسة الشريكة الذي يمنح المهنيين المساعدين الوقت اللازم بكامل الأجر، وبذلك تقصّر مدة البرنامج أيضاً، وثانيتهما إعادة هيكلة ناجعة للجانب التدريبي العملي من التدريس، حيث يمكن للمشترك أن يستكمل متطلبات الشهادة دون التخلي عن مرتبه واستحقاقاته.

المصدر: Villegas & Davis (٢٠٠٧)

مسارات الإعداد للتدريس

وفي حين أنه يتعين عدم التخلي عن المتطلبات التقليدية المتعلقة بالأداء الأكاديمي ونتائج الاختبارات الموحدة والحفاظ على المعايير، فإن من الممكن تعديلها بحيث تشمل الجوانب الشخصية للمرشحين وما لديهم من خبرات، مما يمكن أن يكون مؤشراً قوياً لنجاحهم كمعلمين. فالخبرة في مجال الخدمة المجتمعية أو المشاركة فيها أو الفهم الجيد للسياق الاجتماعي والثقافي للتعلم لدى الفئات الأخرى يمكن لها جميعاً أن تكون عناصر شديدة الأهمية في تدريس الطلاب في المناطق البعيدة. ويصف المثال ٧ كيف يمكن لتعديل شروط القبول أن يجتذب الفئات المستهدفة إلى برامج إعداد المعلمين.

المثال ٧

التعاون مع المدارس العامة في شيكاغو

هناك مبادرة تعاونية بين جامعة شيكاغو والمدارس العامة في المدينة تتيح للمعلمين المنحدرون من اصول لاتينية الذين يتكلمون لغتين والمؤهلين بشهادات مؤقتة تحصيل المؤهلات الازمة للتدريس مع تلقيهم الدعم أثناء التدريس لتسريع تنمية المهارات التربوية لديهم لتدريس الطلاب الناطقين بالإنجليزية. ويجري انتقاء المشتركين بعناية بالاستناد إلى صفات تتنبأ لهم بالنجاح كعلمين في المستقبل، وهي صفات من قبيل تجربة تربية أولادهم والمشاركة في أنشطة التوعية أو في أنشطة تثقيفية والصبر على مواجهة المشاكل. وفي سياق البرنامج، يتلقى المشتركون خطة دراسية فردية تستند إلى استعراض مؤهلاتهم، كما يخضعون لمراقبة مدربين ميدانيين من الجامعة أقدر على الربط بين النظرية والممارسة وحتى على تعديل مضمون الدراسة حسب الحاجة. كما يتمكن المشتركون في هذا البرنامج من إنهاء الجانب التدريبي العملي من المتطلبات دون توقف مرتباتهم أو استحقاقاتهم.

المصدر: Villegas & Davis (٢٠٠٧)

مسارات الإعداد للتدريس

وبعد أن قبلت الدول في مختلف أنحاء العالم أن نوعية المعلمين هي مفتاح تحسين أداء الطلاب ومواصلة تطوير المدارس، فإن عليها، وبصورة متزايدة أن تتخذ المبادرات التي تجتذب مرشحين من نوعية رفيعة لمهنة التدريس (OECD، ٢٠٠٥). وفي حين أن الوضع الأمثل يقوم على ايجاد قوة عاملة تمثيلية عالية الجودة في حقل التدريس، فإن واقع الحال هو أن كثيراً من البلدان تواجه أزمة في توظيف المعلمين و/أو في الاحتفاظ بهم. ويتزايد حجم تحدي اجتذاب خريجين عالي الجودة في البلدان ذات الاقتصادات الآخذة في النمو والتنوع. والأمر أصعب مثلاً فيما يتعلق بتوظيف معلمي المرحلة الثانوية. ويتمثل التحدي الأساسي بالنسبة لجميع الحكومات في تحقيق التوازن الحساس بين الحاجة إلى أعداد كافية من المعلمين للعمل في شبكات المدارس والحاجة إلى معلمين مجهزين بالمهارات والمعارف الوافية لرفع مستوى الإنجاز التعليمي، ولاسيما بين الجماعات المحرومة (Husbands، ٢٠٠٨).

ومع أن بعض البلدان يمكن حالياً أن تشهد فائضاً في عدد المعلمين ، وهو حال كوريا الجنوبية أو كندا، فإن الكثير من البلدان يجاهد لمنع تناقص أعداد المعلمين والعجز فيهم في مجالات معينة، خصوصاً في العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية والتعليم الخاص. ففي الولايات المتحدة تبلغ نسبة المعلمين الذين يغادرون المهنة نحو الثلث، ونصفهم خلال السنوات الخمس الأولى. ويشهد التعليم الخاص والرياضيات والعلوم أعلى مستويات الاستنزاف – ٢٠ في المائة سنوياً في كل من هذه المجالات (Suell & Piotrowski، ٢٠٠٧). وتتعرض المدارس التي يصعب العثور على المعلمين لها، من قبيل المدارس الحضرية الشديدة الفقر، إلى خسارة ٢٢ في المائة من مدرسيها سنوياً، أما في المدارس التي يقل فيها الفقر فإن نسبة تبدل المعلمين فيها تعادل ١٢,٨ في المائة (AFT، ٢٠٠٧).

ولمعدلات استنزاف المعلمين والاحتفاظ بهم آثار عميقة على نوعية التدريس. فالنقص في الإمداد بالمعلمين يضاعف من الحاجة إلى اللجوء إلى غير المتخصصين لتدريس المجالات المختصة، حيث يدرّس المعلمون موضوعات غير مهيئين أو مؤهلين للتدريس فيها. ومن الواضح أن هذا يؤدي إلى تراجع مستوى التدريس وتدني مستوى الطلاب الراغبين في التخصص في تلك الموضوعات. كما تتأثر الروح المعنوية لدى المعلمين مما يرجح التعرض لفقدان الثقة العامة بهؤلاء المعلمين بل بالمعلمين عموماً. وفي الدانمرك، يُتوقع ارتفاع احتمالات تدريس موضوع غير موضوع الاختصاص نظراً لنقص المعلمين في مجالات العلوم الطبيعية واللغات الأجنبية، مما يمكن أن يعود أيضاً للأسلوب المتبع في تنظيم إعداد المعلمين (Rasmussen، ٢٠٠٨).

الاستجابة المستمرة للاحتياجات المتغيرة

وتزداد أزمة التوظيف المستمرة تعقداً وشدة بسبب المطالبات والتوقعات والأفكار الجديدة لما يعنيه التدريس والمعلم في مجتمع المعارف الآخذ في العولمة. فمن المتوقع من الطلاب اليوم أن يبلغوا مستويات إنجاز أعلى وأن يكتسبوا مهارات جديدة تشمل فيما تشمله المعرفة التكنولوجية واللغات الأجنبية ومهارات التعامل بين الثقافات للتمكن من التنافس في الاقتصاد العالمي (Cho، ٢٠٠٨). كما يُنتظر من المعلمين أن يقدموا تدريساً فردياً متمايزاً.

وفي حين أن صعوبات توظيف المعلمين ليست بالجديدة إطلاقاً، فإن الاتجاهات الجديدة تُضاعف من هذه الصعوبات. ومع التوسع في أسواق العمل الدولية، يتوفر قدر من فرص العمل المتنوعة أكبر من أي وقت مضى، وتصبح خيارات المستقبل الوظيفي أكثر تنوعاً واجتذاباً. ففئات النساء والأقليات التي كانت خياراتها محدودة في الماضي لديها الآن خيارات أوسع مما يخفض عدد الأشخاص الذين يختارون مهنة التدريس طريقاً لهم (Annenberg Foundation، ٢٠٠٦؛ Walsh & Jacob، ٢٠٠٧). ويتعين اتخاذ الخطوات التي تتكفل بالمحافظة على قدرة مهنة التدريس على المنافسة في أسواق العمل الراهنة للتمكن من اجتذاب أفضل المرشحين، وللحكومات دور شديد الأهمية في ذلك.
إذ لم يعد بإمكان معاهد إعداد المعلمين أن تعتمد على نظم التوظيف الحالية وعلى دائرة المتقدمين التقليدية، وهي دائرة خريجي الكليات. ولابد من ايجاد مسارات تجتذب المتقدمين "غير التقليديين" إلى مهنة التدريس، من قبيل من يغير مهنته في منتصف الطريق أو أعضاء الأقليات.

وسنحدد لأغراض هذا التقرير مسارات بديلة "كمجموعة متنوعة من البرامج التي تختلف نوعاً ما عن الإعداد التقليدي للمعلمين في الجامعات وقبل الدخول في الخدمة" (Dai, Sindelar, Denslow, Dewey, & Rosenberg، ٢٠٠٧، ص. ٤٢٤). وعلى الرغم من النقاش حول ما إذا كانت المسارات البديلة فعالة أو ناجحة أم لا، فإن المسارات المتنوعة موجودة فعلاً في حقل إعداد المعلمين في الوقت الراهن. وتتباين هذه المسارات التي توصل إلى مهنة التدريس فيما بين البلدان، على أن بعض البلدان لم يستكشف بعد هذه الخيارات بصورة مستمرة. من ذلك مثلاً أن تاريخ إعداد المعلمين الرسمي في الولايات المتحدة كله شهد تنوعاً في المسارات، سواء داخل الكليات والجامعات أو خارجها (Angus & Mirel، ٢٠٠١؛ Fraser، ٢٠٠٧؛ Lucas، ١٩٩٩، as cited in Zeichner & Paige، ٢٠٠٧) وفي الولايات المتحدة حالياً تقول ٤٧ ولاية أن لديها طريقاً بديلاً واحداً على الأقل وأن واحداً من بين كل خمسة معلمين يتم إعداده من خلال طريق بديل (Walsh & Jacobs، ٢٠٠٧). وفي انجلترا، تقدم وكالة التدريب والتهيئة ٣٢ طريقاً مختلفاً للدخول في إعداد المعلمين ، بما فيها الطرق المستندة إلى العمالة أو المستندة إلى المدرسة أو طرق الشراكة التي تقودها جامعة،

وذلك بالإضافة إلى الطرق المعتادة التي تمر عبر الدراسة الجامعية والدراسة العليا التخصصية على أساس التفرغ أو بوقت جزئي (Husbands، ٢٠٠٨). وعلى الرغم من ظهور المدارس كمواقع رئيسية لتدريب المعلمين، فإن إعداد أغلبية المعلمين ما زال يتم في برامج الكليات أو الجامعات. ويصف المثال ٨ برنامجاً في أستراليا صمم لاجتذاب المرشحين غير التقليديين.

المثال ٨

برنامج تغيير المهنة في أستراليا

يتوفر لدى وزارة التعليم وتهيئة الطفولة المبكرة في أستراليا برنامج جديد لتغيير المهنة يسعى لتجنيد مهنيين مؤهلين، من مثل المهندسين والعلماء المختصين بالرياضيات والمهن الحرة والعاملين في حقل تكنولوجيا المعلومات، كمعلمين متدربين. ويلتحق المشتركون بمدرسة صيفية للإعداد قبل أن يدخلوا حجرة الدراسة خلال السنة الدراسية التالية. ويمر هؤلاء عبر برنامج تمهيدي معلمي الأساس ويتلقون الدعم من معلمين مرشدين. كما يتلقى المشتركون الدعم المالي وإجازة دراسية مدفوعة الأجر في سياق موازنتهم بين مسؤوليات التدريس والدراسة للحصول على مؤهل تدريسي خلال سنتين من التدرب. وفي حال اجتياز مرحلة التدريب بنجاح، تُعرض على المشتركين وظائف مستمرة في التدريس. وهناك أيضاً حافز للبقاء في مهنة التدريس إذا اختار المتدرب أن يبقى في المدرسة التي عُيّن فيها أثناء البرنامج.

المصدر: Department of Education and Early Childhood Development

مسارات الإعداد للتدريس

وفي حين أن اجتذاب المعلمين من المهن الأخرى ينشط مهنة التدريس، فإن البلدان الأكبر حجماً تواجه المشاكل في توزيع المعلمين أيضاً. ويبين المثال ٩ كيفية معالجة هذه المسألة في المناطق البعيدة من الصين.

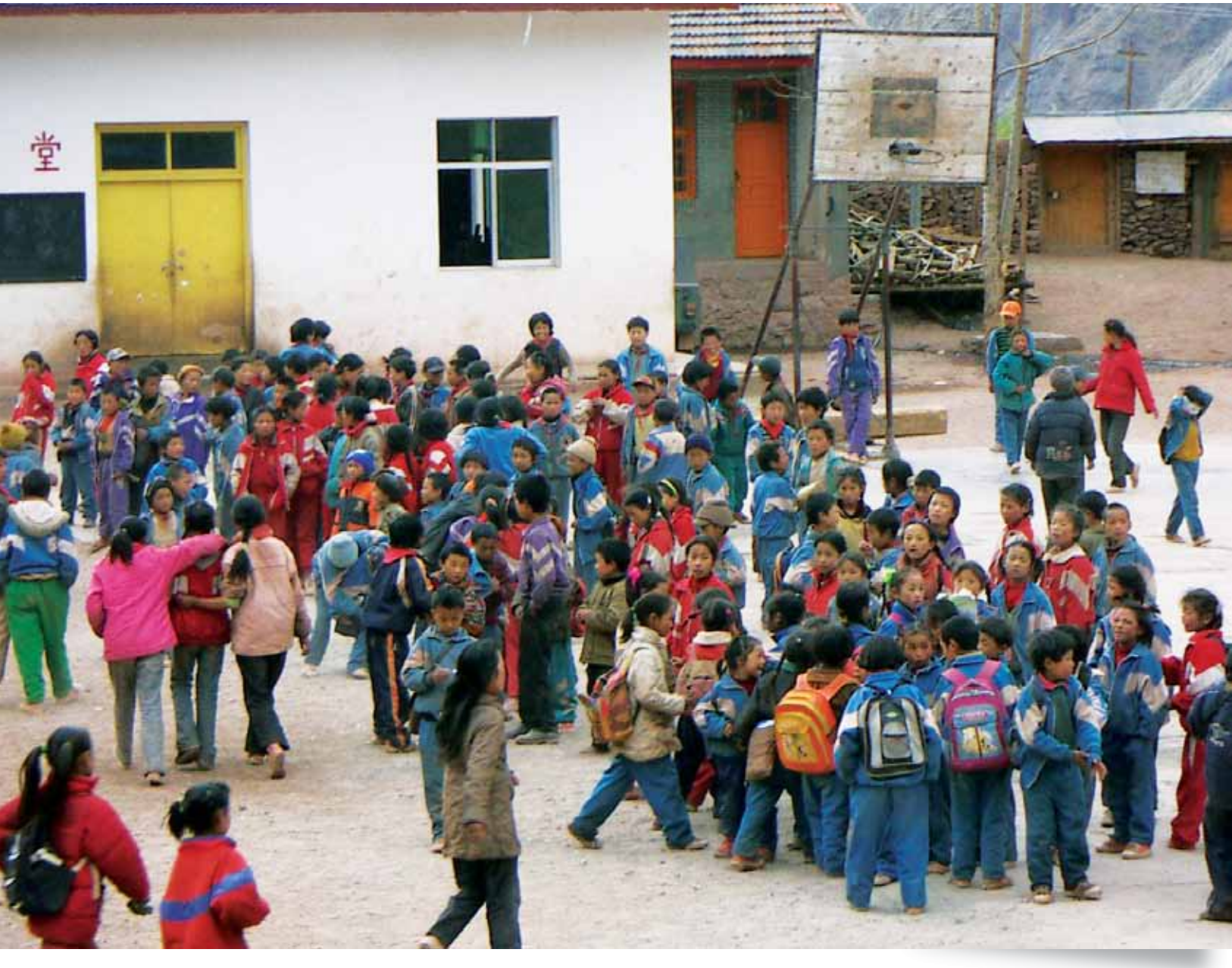
المثال ٩

استحداث درجة الماجستير في التعليم في المناطق البعيدة من الصين

بدأت وزارة التعليم في الصين هذه المبادرة عام ٢٠٠٤ لتحسين التعليم في المناطق الريفية بموجب "خطط التهيئة للماجستير في تعليم المدارس الثانوية في المناطق البعيدة". وكجزء من الخطة، يجري الاختيار من أوساط خريجين الجامعات الجدد الذين يوصى بتقديمهم للدراسات العليا، ويجري تدريبهم ليصبحوا معلمين في المدارس البعيدة من حملة درجة الماجستير. وتستمر الدورة خمس سنوات. في السنة الأولى، يُعطى المرشح مهمة تدريسية في مدرسة ثانوية في منطقة ريفية. وفي السنة الثانية، يتفرغ المرشح للدراسة سنة كاملة في إحدى الجامعات. ويمارس المرشح التدريس في السنة الثالثة مع متابعته الدراسة عن بعد الكترونياً وإعداده لأطروحة الماجستير. ولا يخضع المرشح لأية امتحانات، إلا فيما يتعلق بامتحان استكمال الأطروحة وبامتحان شفوي يأخذه في السنة الثالثة. أما السنتان الرابعة والخامسة فيقضيهما المرشح في التدريس في المدرسة. وقد جُرب برنامج التدريس والتعلم هذا في المناطق البعيدة محدودة الدخل، وحالفه قدر كبير من النجاح لدرجة أنه تم توسيع نطاقه ليشمل مناطق بعيدة أخرى في وسط غربي الصين.

المصدر: Fang & Zhu (٢٠٠٨)

مسارات الإعداد للتدريس



تنشيط البرامج التي يتم رعايتها من الجامعات

ترى فرايمن- نيمسر (٢٠٠١) أن المطلوب من الجيل الجديد من المعلمين أن يتمتع بالقدرة على تعزيز "التعلم المعقد". وهي تلاحظ أنه في حين أن النماذج "التقليدية" تشدد على التدريس "باعتباره تلقيناً وعلى التعلم باعتباره استماعاً، فإن النماذج ذات الوجهة التطويرية تطالب المعلمين بالمزيد من الاستماع في استدراج التفكير لدى الطلاب وتقدير فهمهم، وتطالب الطلاب بالمزيد من الأسئلة والشرح في سياق تحريهم للمشاكل الحقيقية وتقاسمهم للحلول" (ص. ١٠١٥). وعلى هذا، فإن المعلمين القادرين على القيام بذلك لابد أن يكونوا هم أنفسهم "مثقفين عمليين وواضعين للمناهج ومولدين للمعارف على الصعيد العملي" (ص. ١٠١٥). وهي تطالب تحقيقاً لذلك بإيجاد مناهج وأطر تمكن المعلم من التعلم مع الوقت.

على أن أساتذة المعلمين في الجامعات يواجهون "تحدياً من حيث الاختصاص" يختبر قدرتهم على توفير برامج إعداد المعلمين وحقهم في ذلك. فالبرامج المستندة إلى الجامعات تُعتبر، وخصوصاً في بعض بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، مغرقة بالروح الأكاديمية وضعيفة الحساسية إزاء احتياجات المعلمين المستجدين، الأمر الذي يميل المعلمون المتدربون إلى الموافقة عليه (Furlong، ٢٠٠٨). وهناك بعض الاتفاق على أن الباحثين ومدربي المعلمين، على حد سواء، يعانون من ضعف تجهيزهم للرد على النقاد الذين يشككون بقيمة التعليم المهني للمعلمين متسلحين بذلك بدلائل مستقاة من أثر البرامج وفعاليتها. (Allen، ٢٠٠٣؛ Cochran-Smith & Zeichner، ٢٠٠٥؛ Grossman & McDonald، ٢٠٠٨). وعلى هذا، فإن هناك حاجة إلى جعل برامج الإعداد المستندة إلى الجامعات أكثر اعتماداً على الدلائل وأكثر استجابة لاحتياجات المدارس والممارسين من حيث صلتها بالواقع وجدواها.

كما تشير الدلائل إلى أن كثيراً من المسارات البديلة، وخصوصاً البرامج المشهود لها بالقوة، تشبه كثيراً الطرق التقليدية المستندة إلى الجامعات (Honawar، ٢٠٠٧). وفي انجلترا، لا يوجد من الدلائل ما يفيد بأن المدارس ترغب في أن تحل محل مؤسسات إعداد المعلمين الأولي أو بأن الحكومات ستنظر بروح الجد في الأخذ بإصلاح يستبعد مورداً فعالاً تماماً في توفير المعلمين (Husbands، ٢٠٠٨).

ويسلم بأن القضايا المطروحة حالياً، من قبيل إعداد المعلمين لتدريس طلاب متنوعين والقدرة على استخدام البيانات لتحسين التدريس، تتصل بقدرات أساسية يُطلب وجودها لدى المعلمين في القرن الحادي والعشرين. ولابد لهذه القدرات، بصفتها هذه، من أن تراعى حق المراعاة في برامج إعداد المعلمين.

وليس هذا التقرير بالمكان المناسب للتوسع في عرض التصميمات المختلفة لبرامج إعداد المعلمين، لأن هذه البرامج تتوقف على السياق وعليها ان تستجيب لاعتبارات عديدة منها أهداف التعليم وعملياته وقضاياه. ويتمثل التحدي في إيجاد مبادئ التصميم الملائمة للمساعدة على وضع برامج جديدة أقوى أثراً، وكذلك تقييم البرامج الحالية بصورة أشد صرامة ومنهجية لتحديد نقاط القوة والضعف فيها.

وهناك عدد من المبادئ التي تُطرح بالبداهة، وهي ليست جامعة مانعة باي حال من الأحوال. هناك مثلاً الحاجة إلى اعتبار إعداد المعلمين عملية مستمرة لا يمثل تعليم المعلمين الأولي فيها إلا الخطوة الأولى. وهناك حاجة إلى العمل بصورة أكثر ابتكاراً وإنتاجاً على التكامل بين جوانب إعداد المعلمين وتعلمهم الخاصة بالجامعة والمدرسة. كما أننا بحاجة إلى فهم أفضل للتنوع المتأصل في المجموعة الملتحقة بالبرنامج وإلى تقديم درجة معقولة من تكييف البرامج بحيث تلبي احتياجات المرشحين. كما أننا بحاجة، أخيراً، إلى الاهتمام بالأساليب التربوية في إعداد المعلمين والتي نستخدمها في مؤسساتنا، عملاً على تحسين انعكاس الأساليب التربوية التي نتوقع من خرجينا أن يستخدموها في مدارسهم.

معالجة الفجوة بين النظرية والممارسة

يشكل الانفصام بين النظرية والممارسة واحدة من المشاكل المستمرة التي تكتنف تعليم المعلمين. وقد حدد أعضاء التحالف الهوة بين النظرية والممارسة باعتبارها شاغلاً خطيراً (Cho، ٢٠٠٨؛ Farrington، ٢٠٠٨؛ Gambhir et al.، ٢٠٠٨؛ Husbands، ٢٠٠٨؛ Rasmussen، ٢٠٠٨). ويشكك نقاد إعداد المعلمين المستند إلى الجامعات درجة ما تحققه دورات تعليم المعلمين الأولي من إعداد فعلي للمعلمين للتدريس في حجرات الدراسة. ويرى البعض وجوب صرف مزيد من ساعات الدراسة الرسمية على ضمان إتقان معرفة المضمون وليس على مسائل التربية، في حين أن آخرين يقولون بأن المرشحين للتدريس سيفهمون قيمة دراسات التعليم في وقت لاحق في سياق حياتهم الوظيفية. على أنه لا يوجد من الدلائل ما يفيد بأن هذه الفكرة الأخيرة مطابقة للواقع فعلاً. وتوجد كذلك مطالبات تدعو إلى جعل فترة التدريب العملي أكثر كفاءة وإلى إتاحة المدارس لمزيد من فرص التعلم المتنوعة المجدية للمتدربين.

كما أن التباعد بين مادة الدراسة والممارسة واضح أيضاً للمرشحين للتدريس نظراً للتعارض بين العمل النظري الذي يتعلمونه وملاحظاتهم للممارسات المتبعة في التدريس في المدارس (Russel et al.، ٢٠٠١، as cited in Gambhir et al.، ٢٠٠٨). ويلاحظ غامبير وآخرون، إضافة لذلك، وجود تباين بين ما يقدم للمرشحين من

دعم لتطبيق النظريات التي يتعلمونها على الممارسة، بطرق مفيدة نقدية صريحة. ويلاحظ راسموسن (٢٠٠٨) الحاجة إلى تكامل أقوى بين المعارف الأكاديمية أو معرفة المضمون، والمعارف التعليمية أو التربوية، والممارسة أو التدريب العملي. فهذا "الثالوث" في كثير من الحالات خليط يعوزه التنسيق، ومن المخاطرة بمكان أن يُترك للمرشحين أنفسهم أمرُ الدمج والتوليف بين هذه الجوانب.

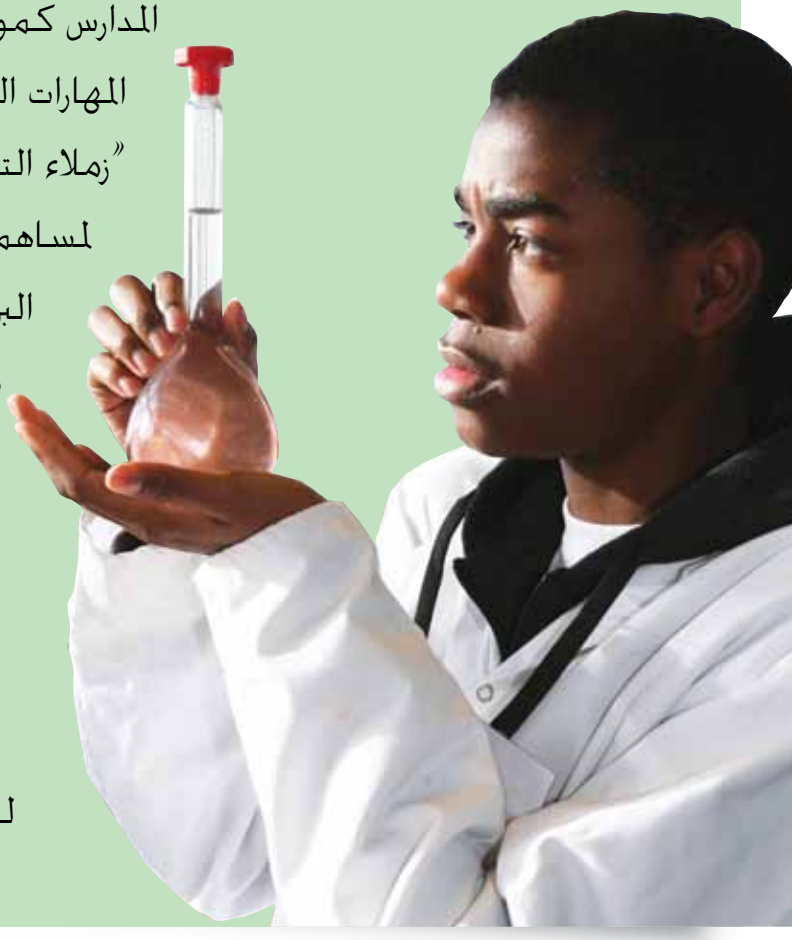
وتدعو غروسمان (٢٠٠٨) إلى تعزيز الارتباط بين بحوث التدريس والبحوث المتعلقة بتعليم المعلمين. وبالطبع، ينبغي، بل ويجب، أن يسترشد مضمونُ إعداد المعلمين – ما الذي يُعلّم وكيف ولأية غاية – ببحوث التدريس. كما تؤكد غروسمان أن على الباحثين ومدربي المعلمين أن يتجاوزوا في تطلعهم المتطلبات المعرفية الخاصة بالتدريس ليصلوا إلى رؤية موسعة للتدريس تركز عليه كممارسة تشمل الجانب المعرفي والحرفة فيه وتأثيره. ويُعترف اليوم بضرورة التحول عن نماذج النقل والتدريب التقليدية المستندة إلى المهارات إلى نماذج لإعداد المعلمين أكثر شمولاً. وهناك دلائل تشير إلى ذلك في جميع بلدان التحالف. ففي كندا، اعتُمدت النهُج البنّائية في التعلم وهي لا تكتفي بالتركيز على تهيئة الفرد بل تركز كذلك على تعهد الإحساس بالتعليم وفهمه في السياق الأوسع الشامل للمجتمع وللعالم (Gambhir et al.، ٢٠٠٨). ويشكل هذا النهج اعترافاً بأهمية التأملية كجزء من الاتجاهات المهنية المعاد تعريفها. ويأتي هذا الموقف من المنظور الأوسع، منظور "المعلم الشامل الكامل" وهو يركز على الممارسة الانعكاسية والتفكير النقدي وإشراك المرشحين في أوساط التعلم. (Sleeter, Torres, & Laughlin، ٢٠٠٤؛ Taylor & Sobel، ٢٠٠١، as cited in Gambhir et al.، ٢٠٠٨).

وعلى الشكل الذي يتطلبه إعادة تعريف التمهين، يعتبر التوجه البنّائي والتفكيري ضرورياً لبناء قدرات المعلمين على تحري متطلبات التعلم وعلى تعلم الاستخدام النقدي للبحوث الرفيعة النوعية كمرشد لممارستهم المهنية مع الوقت. إضافة لذلك، هناك تفاهم عام يفيد بأن برامج تعليم المعلمين الأولي تحتاج إلى استحداث وصياغة أشكال قوية من التدريس والبحث التعاوني، وإلى تعميم البحوث الخاصة بالمرشحين للتدريس، وإلى الاستجابة للتغير الجاري (Gambhir et al.، ٢٠٠٨).

المثال ١٠

ماجستير في التدريس في جامعة ملبورن

صممت كلية الدراسات العليا في التعليم في ملبورن برنامجاً جديداً مدته سنتان لدرجة الماجستير في التدريس وبدأت العمل به عام ٢٠٠٨ استجابة للأمور المتعلقة بالهوة بين النظرية والممارسة وبجدوى بعض العناصر النظرية في دراساتها وبقدرة المعلمين المستجدين على إدارة غرفة الدراسة بصورة كافية واستخدام أدوات التقويم المناسبة وتصحيح الاختبارات والتواصل مع الآباء. وتتمثل الغاية من البرنامج في تعهد جيل جديد من المعلمين كمشاركين يمارسون التدخل متمتعين بمهارات وقدرات تحليلية رفيعة المستوى تمكنهم من استخدام البيانات في توصيف احتياجات التعلم لدى مختلف الطلاب الأفراد وفي تلبية هذه الاحتياجات. وقد قام البرنامج بتنقيح شبه كامل للمنهاج الدراسي وهو مرتبط بنموذج جديد للشراكة مع مدارس مختارة. ويُنظر إلى التدريس في سياق هذا البرنامج كمهنة تُعلّم أكاديمياً وتمارس إكلينيكياً على غرار التمريض وعلم النفس الإكلينيكي وغير ذلك من المهن المتصلة بالصحة. وتُستخدم المدارس كمواقع "إكلينيكية" يعمل فيها معلمون من ذوي المهارات العليا قادرون على التدخل ويشار إليهم باسم "زملاء التدريس" (ويُعترف بهم كأعضاء شرف في الجامعة لمساهمتهم في الجانب الإكلينيكي من التدريب في البرنامج). ويتطلب نموذج البرنامج استثماراً إضافياً من جانب قطاعي الجامعة والمدارس، كما يتطلب وجود الأخصائيين الإكلينيكيين في الجامعة وزملاء التدريس في المدارس. وهناك عنصر آخر شديد الأهمية في البرنامج يتمثل في التهيئة المهنية لهذين الدورين. أما التمويل فيقدمه عدد من الهيئات الحكومية. كما يتضمن البرنامج برنامجاً للإرشاد الأولي.



المصدر: Farrington (٢٠٠٨), Melbourne Graduate School of Education (٢٠٠٧)

كما تدعو القناعة المهنية المعاد تعريفها هذه إلى تنمية قدرة المرشحين للتدريس على التعاون. ويدعو غامبير وآخرون (٢٠٠٨) إلى البناء المنهجي لفرص البحث المهني والتعاون في تجارب المرشحين للتدريس اليومية في سياق تعليمهم الأولي بحيث يتأصل في ممارساتهم الشخصية وفي تحسين البرامج. وتشمل هذه الممارسات الحوار المهني المنظم وتقاسم التخطيط كنشاط تعليمي وتشكيل زمالات أو مجموعات الممارسين والترابط الشبكي المهني باستخدام الإنترنت.

إعداد المعلمين للمتعلمين ذوي القدرات المتنوعة

نظراً لما يوجد من اتجاه نحو التنوع في مجموعات الطلاب، وهو اتجاه يكاد يكون عالمياً، لم يعد بوسع برامج إعداد المعلمين الأولية أن تكتفي بإتباع طرائق التوظيف الحالية في إعداد المعلمين للتعامل مع التنوع الطلابي (Zeichner & Flessner, in press). ويدعو غامبير وآخرون (٢٠٠٨)، بدلاً من اتباع الطرائق الحالية، إلى توجيه المزيد من الاهتمام المنهجي الصريح لقضايا من قبيل الانصاف والإشراك والعدالة الاجتماعية. وقد أثار جميع أعضاء التحالف تقريباً مسألة تنوع طلاب المدارس وإعداد المعلمين للتعامل مع التنوع الطلابي ولزيادة الاهتمام بهذه المسائل (Cho، ٢٠٠٨؛ Farrington، ٢٠٠٨؛ Gambhir et al.، ٢٠٠٨؛ Husbands، ٢٠٠٨؛ Rasmussen، ٢٠٠٨). وفي كندا، أصبح العديد من البرامج يتضمن مزيداً من الالتزامات المؤسسية الصريحة في أمور منها التوظيف والقبول والتشغيل وتشريب المنهاج والمؤتمرات والمنتديات والبحوث الجامعية والميدانية (Gambhir et al.، ٢٠٠٨).

ويبدو أن هذا الشاغل ليس على نفس الدرجة من القوة في البلدان التي يعم التجانس سكانها، من مثل الصين أو كوريا الجنوبية. أما في سنغافورة المتنوعة ثقافياً، مثلاً، حيث لا يزال يوجد تداخل بين الأعراق وانخفاض مستوى الإنجاز، تركز المدارس على استراتيجيات الكشف عن المشاكل وعلاجها المبكر. إضافة لذلك، هناك جهود ترمي إلى توفير مناهج أكثر تنوعاً وأساليب تربوية ملائمة في المدارس الثانوية. أما توظيف المعلمين فيتم على أساس الجدارة والمؤهلات.

وتسلط غروسمان (٢٠٠٨) الأضواء على الأهمية المركزية للعلاقات في التدريس. وهي تشدد على ضرورة إيلاء مزيد من الاهتمام لكيفية تمثل المعلمين للعلاقات التربوية مع طلابهم وكيفية استخدام هذه العلاقات لإشراك الطلاب في التعلم، نظراً لنقص البحوث في هذا المضمار. كما أن هذا الفهم له أهميته وصلته بواقع إعداد المعلمين للعمل الفعال مع طلاب لديهم تعدد في المستويات الدينية والثقافية والاجتماعية – والاقتصادية واللغوية. ففي الدانمرك

وغيرها من بلدان الاقتصاد المتقدم، أدت الآثار الثقافية للعولمة إلى وجود هويات متعددة. وبالنسبة للإعداد الفعال للمرشحين للتدريس، عملية تعهد قدرة المعلمين على الاستجابة بطرق حساسة لطلاب يشغلون حيّزات ثقافية متباينة، وأحياناً في الوقت نفسه. ويسلط المثال ١١ الضوء على إحدى الطرق التي تمكن من تحقيق ذلك.

المثال ١١

المركز M/M في جامعة ولاية كاليفورنيا في سكرامنتو

وضع المركز المتعدد اللغات/المتعدد الثقافات لإعداد المعلمين في كاليفورنيا، أو المركز M/M، برنامجاً شاملاً يهدف إلى إعداد المعلمين لتحقيق التغيير من خلال العمل على تفعيل العدالة الاجتماعية في حجرات الدراسة والمدارس والمجتمعات المحلية المحدودة الدخل والمتنوعة ثقافياً ولغوياً. ويتميز تاريخ هذا المشروع وعمله حالياً، بما في ذلك اجتذاب المرشحين للتدريس وتشغيل أعضاء الهيئة التدريسية ومحتوى البرنامج ونظريته، بالمنهج المتبع في وضع السياسة وتطوير البرامج بمراعاة العرق واللغة. ويستند تصميم البرنامج إلى المضمون المتعدد الثقافات وإلى الربط بين النظرية والممارسة في التطبيق باستخدام الخبرات الميدانية الواسعة في المدارس التي تخدم الطلاب المنخفضي الدخل المتنوعين ثقافياً ولغوياً.

المصدر: Wong et al. (٢٠٠٧)

مسارات الإعداد للتدريس

تنمية معرفة المعلمين في حقل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات

لا يمكن، في مجتمع اقتصاد المعلومات والمعرفة في القرن الحادي والعشرين، تجاهل تنمية معرفة المعلمين والطلاب في حقل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. ويعرّف تشوي وهان وتشو ولي (١٩٩٦، as cited in Pang، ١٩٩٩) معرفة المعلومات باعتبارها المقدرة على التكيف مع متطلبات مجتمع المعلومات وعلى استخدام المعدات الالكترونية، بما في ذلك الحاسوب، والهواتف المتعددة الوظائف وأدوات التواصل الالكتروني الأخرى للحصول على المعلومات حسب الحاجة. وتنمية معرفة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لا تمكن من الحصول على المعلومات والبحث فيها فحسب، بل تمكّن كذلك من التعلم الذاتي التوجيه، فهي تتيح للطلاب امكانية التحرر من قيود الزمان والمكان. كما تشمل هذه المعرفة القدرة على البحث عن المعلومات وإدارتها واسترجاعها بسرعة والعمل بالتعاون مع الآخرين. إضافة لذلك، تشمل معرفة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات القدرة على الحوار والتعلم والتحادث في الفضاء الحاسوبي الالكتروني (Pang، ١٩٩٩).

وعلى الصعيد المؤسسي، تتمتع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بالقدرة على التغلب على العقبات التي يفرضها تباعد المسافات. ففي البلدان الواسعة المساحة حيث تتباين إلى حد كبير امكانيات الحصول على التعليم، يجري البحث باستمرار عن طرق جديدة لتحسين هذه الامكانيات. وفي البرازيل، في سياق مبادرة التعبئة المناصرة للكتابة لتحسين جودة التعليم (Brazil Ministry of Education، ٢٠٠٨)، تُستخدم طرائق مبتكرة، من قبيل استخدام "الشبكة الوطنية" والمواد البصرية المسجلة والمواد المعدة خصيصاً لهذه الغاية، لمعالجة مسألة تمكين التلاميذ محدودي الدخل في المدارس الابتدائية من التعلم. وفي الإطار نفسه، يعمد النظام البرازيلي للمدارس التقنية المفتوحة إلى استخدام التعليم عن بعد لتوسيع امكانيات الوصول إلى التدريس الجيد للطلاب التقنيين، ولجعل هذه الامكانيات أكثر ديمقراطية (Brazil Ministry of Education، ٢٠٠٨). ولكي يتمكن المرشحون للتدريس من غرس هذه المهارات في طلابهم، فإن عليهم هم أن يتقنوها أولاً. ويتعين أن يتقن المعلمون عملية انتاج المواد التعليمية على شكل وسائط متعددة لأن هذه الوسائط تحسن من الأساليب التربوية والتعلم في حجرة الدراسة. كما يمكن لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أن تؤثر على الطرق التي يتبعها المعلمون في جمع وتصنيف أعمال الطلاب والمعلومات الخاصة بهم، وكذلك توفير سبل متنوعة لتعلم الطلاب. وفي مجال تقديرات تطور الطلاب، يمكن للتكنولوجيا أن تقدم للمعلمين البيانات بشكل يمكنهم من الأخذ بخيارات تربوية أفضل ومن القيام على نحو أقوى بدور ميسّري المعرفة. وقد اشير إلى أن تكنولوجيا الاتصالات تتيح امكانيات كبرى لتقليل الفجوة بين النظرية والممارسة ولتجاوز الفواصل بين الجامعة والمدرسة. وتمكن تكنولوجيا المعلومات الطلاب من الوصول إلى مواد البحوث من مواقع خارج نطاق المدرسة وتحليل هذه المواد ومناقشتها (Husbands، ٢٠٠٨). وتبين البحوث التي أجراها المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، كيف يمكن استخدام تكنولوجيا الفيديو بصورة فعالة لإرشاد الطلاب أثناء التدريب العملي في عدد من الجامعات في زمن فعلي (Sharpe et al.، ٢٠٠٠).

مسارات الإعداد للتدريس

ومع استمرار التطور في المعرفة والتعلم والتدريس والتكنولوجيا، يتعين على حقل إعداد وتدريب المعلمين أن يواكب هذا التطور وأن يستجيب باستمرار للأوضاع المتغيرة. ولذا فإن من الضروري بصورة أساسية أن يتواصل الابتكار في تعليم المعلمين للتمكن من الاستجابة للاحتياجات المتغيرة باستمرار. وكما هو الحال في جميع المهن، تتيح التكنولوجيا إمكانية التوسع في الممارسة. وفي حين أن الابتكارات التكنولوجية في حقل التدريس قليلة نسبياً، بالمقارنة مثلاً بالطب أو الهندسة، فإن من الممكن القول إن قطاع التعليم عموماً لم يستخدم، وبصورة خلاقة، الابتكارات المتاحة له. وتتضح الفجوة عندما نلاحظ درجة تقدم الطلاب تكنولوجياً وما ينشأ من أنماط جديدة قوية للتعلم غير الرسمي. فأقل ما يقال هو إن التكنولوجيا يمكنها أن تُحرر التدريس والتعلم من قيود الزمان والمكان بحيث يصبح التعلم ممكناً "في أي وقت وفي أي مكان". ومن الأمثلة على إمكانات التكنولوجيا إعداد المعلمين باستخدام الحالات، حيث تحفز الحالات المتعددة الوسائط المعلمين على استكشاف أوضاع حجرة الدراسة ووضع المبادئ وتطوير الطرائق التي تعمل استناداً لتلك المبادئ. ويبين المثال ١٢ نموذجاً لبرنامج حاسوبي يمكّن المعلمين من العمل تفاعلياً في أوضاع حالات معينة.

المثال ١٢

المحاكاة كتدريب عملي في مجال إعداد المعلمين

صُمم برنامج حاسوبي بمنطقة كوك لتمكين المعلمين من اختيار المهمة التدريسية استناداً إلى السنة الدراسية والمنهاج ومن تصميم أسلوب التدريس في هذا الفصل الافتراضي. ويبدأ البرنامج بأخذ عينة عشوائية من "الطلاب" من قاعدة بياناته لتشكيل الفصل، ثم يقدم البرنامج سجلات الطلاب للمرشحين للتدريس. ويجمع البرنامج سجلات الطلاب الافتراضية من معلومات حقيقية عن الطلاب، تشمل بيانات عن الأبوين والصحة والمواظبة، وكذلك عن الأداء الأكاديمي التراكمي، وهي بيانات تُدخّل في البرنامج مع توفير حماية شخصية الطالب. ويتضمن البرنامج حتى ملفّات صوتية أدخلها معلمون ومستشارون سابقون يمكن للمرشحين للتدريس أن يستمعوا إليها. واستناداً إلى هذه المعلومات الأساسية، ينتقل المرشح للتدريس إلى وضع اسلوبه التربوي وإدخاله في البرنامج. بعد ذلك، تقدم المحاكاة ردود الفعل حول أثر الدروس المقترحة، مع عرض التفاصيل الخاصة بدرجات التحصيل المتوقعة من كل طالب وبالسلوكيات الخاصة بالواجبات المطلوبة من الطلاب. ويعطي هذا التدريب العملي وردود الفعل عليه المرشحين للتدريس الفرصة لدراسة أثر دروسهم على كل طالب افتراضي، مما يمكنهم من ربط تصرفاتهم بتعلم كلٍ من الطلاب في حجرة الدراسة الفعلية.

المصدر: Girod and Girod (٢٠٠٨)

وكما بينا في الفصلين الأولين، فإن السياق الاجتماعي السريع التغير والتسليم بالحاجة إلى توسيع مشاركة الجهات المتعاونة يتطلبا مبادرات جديدة في مجال إعداد المعلمين. وقد كانت نماذج الإعداد التقليدية تشدد على المهارات الفردية والمشاركة ضمن سياق كل مدرسة من المدارس. أما الآن، وقد غدا المعلمون مطالبين بصورة تعاونية منتجة مع الآخرين، فإن على برامج إعداد المعلمين أن يوفر مهارات المبادرة بهذا الحوار والحفاظ عليه.

إن عملية الانتقال من دور طلاب التعليم إلى دور معلم الطلاب ليست بالعملية الهينة. وبغض النظر عن المسار الذي يتبعه المرشحون لدخول مهنة التدريس وعن الفترة التي يستغرقها برنامجهم، فإن المعلمين يمكن ألا يكونوا جاهزين تماماً للمهمة الملقاة على عاتقهم عند دخولهم حجرة الدراسة. كما أن برامج إعداد المعلمين كثيراً ما لا تعدّ المعلمين للموازنة بين المسؤوليات الإدارية وغيرها مما يُنتظر منهم أداؤه في المدارس. ولابد للجامعات والمدارس أن يعملا بروح من الشراكة، وأن تتعاونا لمساعدة المعلمين الجدد على تحقيق الانتقال بصورة فعالة من الدراسة إلى التدريس. وتشمل أساليب تهيئة هذه الشراكة استخدام برامج الإرشاد الأولي والتطوير المهني المستمر للمعلمين. وسيناقش الفصل التالي القضايا المتعلقة بوضع برامج الإعداد الأولي فعالة في إعداد المعلمين المهني.

٣

برنامج الإعداد الأولي للمعلمين

- المفاهيم الأحدث حول الإعداد الأولي للمعلمين
- تعزيز التنمية المهنية للمعلمين

برنامج الإعداد الأولي للمعلمين

يواجه المرء كثيراً من التحديات عند دخوله أية مهنة. ويصدق هذا بشكل خاص عند البدء بمهنة التدريس، حيث يحتاج المعلم إلى إنجاح عملية الانتقال من بيئة الدراسة الجامعية إلى بيئة المدرسة التي يدرّس فيها، متحولاً من طالب يتعلم مهنة التدريس إلى معلم يعلّم الطلاب ومن كونه نظريا إلى كونه عملياً (Moskowitz & Stephens، ١٩٩٧). ويأتي أحد التحديات الكبرى من أن ثقافة الجامعة ومعاييرها وممارساتها تختلف كل الاختلاف عن بيئة المدرسة. ومما له أهمية كبيرة في هذا السياق توفير الدعم للمعلمين المستجدين للانتقال بصورة فعالة ولتيسير هذه العملية بمساندتهم ليصبحوا معلمين فاعلين في حجرة الدراسة، وذلك باستخدام مجموعة من الأنشطة أو البرامج الإرشادية الملائمة.

المفاهيم الأحدث حول الإعداد الأولي للمعلمين

شملت دراسة الإعداد الأولي للمعلمين بلدان رابطة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ خمسة من البلدان المشتركة في التحالف، هي أستراليا وسنغافورة وكندا وكوريا الجنوبية والولايات المتحدة الأمريكية (Moskowitz & Stephens، ١٩٩٧). ورأت الدراسة أن التوجيه الشخصي كان هو الاستراتيجية الأولى في الإعداد الأولي للمعلمين حيث وفّر الدعم الشخصي والمهني معاً للمعلمين المستجدين. وشملت استراتيجيات الإرشاد الشائعة الأخرى التدخلات الموجهة وجلسات التوجيه ودورات التطوير المهني وحلقات العمل في المدرسة أو المنطقة. وقد وجد أن هناك تبايناً كبيراً بين بلدان رابطة التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ التي عالجتها الدراسة، وذلك فيما يتعلق بتنظيم الإعداد الأولي للمعلمين من حيث هيكله ومدته والدعم المتوفر له.

وفي عام ٢٠٠٣، أجرى كل من بريتون وبين وبيم وسنتا دراسة مقارنة أخرى عن إعداد المعلمين الأولي، بعنوان "الاعداد الأولي لمعلمي الرياضيات والعلوم في الصفوف المتوسطة في بلدان مختارة". واختيرت شانغهاي (الصين) وفرنسا كموقعين لإعداد معلمي الرياضيات الأولي، ونيوزيلندا وسويسرا، وأضيفت اليهما اليابان فيما بعد، كمواقع لإعداد معلمي العلوم الأولي. وتم اختيار هذه المواقع على أساس الدرجات العالية التي أحرزتها في "اتجاهات في دراسة الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي" وبعد جولتين من المقابلات التي أجريت في عدد من البلدان. وجد الباحثون أنه على الرغم من الاختلافات في القيم الثقافية وفي نظم تعليم المعلمين ، "فإن هناك اعتقاداً عاماً مفاده أن للبرنامج الأولي أهميته في إعداد المعلمين لممارسة مهنتهم إضافة إلى أن هذه البلدان تشترك في خصائص قوة سياسات الإعداد وممارساته، وذلك في النظم المركزية أو اللامركزية التي توفر سجل تاريخي عنها مدته ١٠ سنوات أو أكثر." (Britton et al.، ٢٠٠٣، ص. ٣٠١).

برنامج الإعداد الأولي للمعلمين

وبحكم موقعه في مركز اللقاء بين التعلم والنمو والدعم، يشكل البرنامج الأولي للإعداد أهمية، خاصة أنه يشرف في وقت واحد على الماضي المتمثل في إعداد المعلمين قبل الخدمة ويتطلع قدماً إلى المستقبل الوظيفي في التدريس مع ما فيه من تحديات التحول إلى معلم والاستمرار في هذه المهنة. وفي حين أنه تم استيعاب بعض المضمون أثناء دراسات الإعداد للتدريس، فإن الفهم المتعمق للقضايا لن يتحقق إلا بعد أن يتولى المعلمون المستجدون مسؤولياتهم في غرفة الدراسة. "ففي كل مكان وفي مختلف الأوقات وعلى مستويات ودرجات متباينة، سيركز المعلمون الأفراد على المعارف المتخصصة والتربوية والتدريسية ينهلون منها. وسيتعرضون لتأثيرات السياسات المتنوعة والتصميمات البرنامجية المتباينة وأنشطة مقدمي البرنامج على اختلافها. وهم بحاجة، في جميع هذه المراحل، إلى مواصلة التفكير والتعلم" (Britton et al.،٢٠٠٣، ص. ٤). وبهذا المعنى تحديداً، يشكل البرنامج الأولي للإعداد مرحلة من مراحل تعلم التدريس وعملية استيعاب تدريجية للتنظيم المدرسي وبرنامجاً رسمياً للمعلمين المستجدين (Feiman-Nemser, Carver، Schwille, & Yusko، ١٩٩٩).

إن البرنامج الأولي للإعداد مفيد أولاً في مساندة المعلمين المستجدين في عملية انتقالهم الشديدة الأهمية من بيئة الجامعة إلى بيئة المدرسة وفي تيسير اندماجهم في مهنة التدريس. كما يمكنه أن يعالج المشاكل الناجمة عن الضعف في إعداد المعلمين وعن انخفاض التوظيف وارتفاع معدلات تبدل المعلمين وعدم استجابة مناهج إعداد المعلمين بما فيه الكفاية لمتطلبات التطوير المدرسي (Britton et al.، ٢٠٠٣؛ Cho، ٢٠٠٨؛ Darling-Hammond، ١٩٩٨؛ Fang، ٢٠٠٨؛ Farrington، ٢٠٠٨؛ Husbands، ٢٠٠٨؛ Zeichner & Paige، ٢٠٠٧). والنظام، في فهمه لمشاكله وتعريفه لها، هو الذي يحدد النهج الذي سيُتبع في البرنامج الأولي للإعداد لمعالجتها. من ذلك مثلاً أنه في الولايات المتحدة، التي تواجه معدلات عالية في استنزاف المعلمين المستجدين ، يُعتبر البرنامج الأولي للإعداد أداة هامة في الاحتفاظ بالمعلمين (Darling-Hammond, Berry, Hasselkorn, & Fideler، ١٩٩٩). وفي شانغهاي واليابان وفرنسا، حيث يركز التعليم السابق للخدمة على إتقان محتوى موضوعات محددة ولا يقترن ذلك إلا بالقدر الأدنى من التعرض للتجربة الفعلية في حجرة الدراسة (من خلال تدريب عملي على التدريس مقتضب جداً)، أصبح البرنامج الأولي للإعداد أداة هامة لمساندة المعلمين المستجدين في التعلم ليصبحوا معلمين فعالين في حجرة الدراسة.

وعلى الرغم من التباين الحاصل في الخلفيات الثقافية، فإن ممارسات البرنامج الأولي للإعداد في المواقع الخمس التي تمت دراستها جميعها تهدف إلى تحقيق أهداف أوسع مدى: فهي لا ترمي إلى تحسين نوعية التدريس فحسب بل كذلك إلى تحقيق التطور الشخصي. إذ تفترض أنه يتعين أن تتوفر لدى المعلمين المستجدين سعة في المهارات والمعارف والميول

برنامج الإعداد الأولي للمعلمين

لا يمكن أن يبلغوها إلا عن طريق التعلم الموجّه أثناء العمل. ولتوفير هذا التعلم الموجّه، ينظر إلى البرنامج الأولي للإعداد "لا كأداة لحل مشكلة معينة بل كنهج برمي إلى بناء المعلم وبناء القوة العاملة في التدريس وبناء هذه المهنة" (Britton et al.، ٢٠٠٣، ص. ٣٠٢).

وتوصي نظريات الإعداد الأولي الجديدة بأن يُنظر إليه كنظام كامل شامل "يستخدم مجموعة متنوعة من الوسائل المنسقة المعدة وفقاً لتصورات احتياجات المعلمين المستجدين ومتطلبات نظام التعليم العامة" (Britton et al.، ٢٠٠٣، ص. ٥). ويُقترح لنظام البرنامج الأولي للإعداد الشامل الفعال أن يتضمن أهدافاً مفصلة واضحة تتجاوز مجرد توفير الدعم والمساعدة وتهدف إلى تعزيز التعلم المهني والارتقاء بنوعية التدريس. وينبغي لواضعي البرنامج أن يراعوا المهارات والمعارف المختلفة المطلوبة في مختلف مراحل نمو خبرة المعلم في سياق الحاجة إلى التعلم طوال حياته الوظيفية. ولتحقيق ذلك، يتطلب نظام البرنامج الأولي للإعداد الشامل الجهود المنسقة جيداً التي يبذلها مقدمو البرنامج، من يمثل جهات عديدة متنوعة ومتكاملة لكل منها أدواره وأغراضه الواضحة. ونظراً للتحديات الماثلة في دعم عملية الانتقال الهامة هذه، يمكن أن تتطلب مساندة البرنامج الأولي للإعداد والأنشطة الخاصة بها فترة ممتدة من الوقت. وكلما ارتفعت درجة تكييف البرنامج حسب الاحتياجات المحددة، كلما زادت الفائدة منه. من ذلك مثلاً أن على البرنامج أن يوجه الاهتمام إلى الظروف الأولية الخاصة بالمدرسة والتدريس فيها، مع مراعاة ما يوكل بالمعلمين المستجدين من موضوعات وتلاميذ ومهام غير تدريسية.

وعلى هذا، فإن البرنامج الأولي للإعداد ينطوي على ما هو أكثر من التوجيه. فهو إطار منهجي يحظى تصميمه العام بالدعم على صعيد السياسات ويوضع وينسق بين مختلف مقدميه بهدف تلبية احتياجات المعلمين المستجدين من التعلم المهني المبكر.

المثال ١٣

حالة مأخوذة من شانغهاي

في أواخر الثمانينات من القرن الماضي، وضعت هيئة التعليم في بلدية شانغهاي سياسة للإرشاد الأولي الرسمي أضيفت إلى الممارسات المدرسية الراسخة. وقبل وضع هذه السياسة، كان لدى المدارس الثانوية والابتدائية برامج للإعداد الأولي غير الرسمي تشمل التوجيه الشخصي والبحوث المستمرة التي يجريها المعلمون والمحافل الدراسية ومسابقات التدريس للمدرسين الجدد. على ان سياسة الإرشاد الأولي الرسمي وضعت المعلمين الجدد قيد التجربة لمدة سنة واحدة تقدم فيها المدارس التوجيه وتوفر خلالها المناطق المدرسية تدريباً يركز على ثلاثة مجالات: التعليم وأخلاق المهنة؛ والتعليم ونظرية التدريس؛ والتعليم والمهارات التدريسية العملية. وأعطي لمجالي التدريب الأولين ٣٠ ساعة/حصة على الأقل خلال فترة السنة كما قُدم التوجيه والتدريب من جانب مرشد خاص لفترة ساعتين على الأقل كل أسبوع. ويُختار للعمل كمشرفين المعلمون المجيدون القادرون على نقل أفكارهم إلى الممارسة وعلى الربط بين تدريسهم والمبادئ التي يتلقونها. ويشترك هذا الثنائي (المشرف/المعلم المستجد) في عملية ملاحظة أسبوعية في صف واحد أو اثنين من صفوف الدراسة طوال السنة (بما في ذلك ملاحظة كل من المشرف والمعلم المستجد لدروس الآخر)، كما يطلب من الموجه أن يعدّ سجلاً لأنشطتهما ولنمو المعلم المستجد. وتقدم وحدات التدريب في المدينة برامجها للمعلمين الجدد ويُطلب منهم قضاء نصف يوم في الأسبوع، من معظم أسابيع السنة، في المشاركة في هذه البرامج. ويُقدم للمعلمين الجدد الذين ينقصهم إعداد رسمي أربع دورات: في علم التربية، وعلم النفس، ومناهج موضوعات أو مجالات التدريس، والعمل كمدير لحجرة الدراسة. وتنصّ سياسة هيئة التعليم بصورة واضحة على المسؤوليات وتضع على مستويات النظام مسؤولية تقدير الجوانب الخاصة من معارف المعلم الخاضع للتجربة وأدائه: فتقدير الأخلاق الايديولوجية والمهنية يتم على مستوى المدرسة في حين أن تقييم الجوانب التربوية المتعلقة بموضوعات التدريس وبمبادئ العمل كمدير لحجرة الدراسة يجري على مستوى المنطقة التعليمية. ويتم تقدير علم التربية العام وعلم النفس العام عن طريق امتحان كتابي تنظمه الجهة المسؤولة عن التعليم. كما تحدد السياسة هذه شروط تمديد الفترة التجريبية: فالمعلمون الذين لا يفون بمتطلبات التقييم في نهاية السنة يتأخر انتقالهم من مركز المعلم الخاضع للتجربة إلى مركز المعلم الدائم. ❧

المصدر: Paine, Fang, & Wilson (٢٠٠٣، ص. ٢٩–٣٢)

وتقدم المملكة المتحدة حالة مقابلة ولكنها مع ذلك ذات دلالة، نظراً للانتقال هناك إلى نماذج لتدريب المعلمين أكثر استناداً إلى المدرسة. ويوحي مثالها أن شكل برنامج الإرشاد الأولي يختلف عندما تكون مشاركة المدرسة في إعداد المعلمين واسعة. من ذلك مثلاً أن التوجيه لا يشكل في هذه الحالة "عنصراً إضافياً" من البرامج الأولية لتعليم المدرسين. على أن مشاركة المدرسة الواسعة لا تعني بحد ذاتها أن فرص البرنامج الأولي للإعداد تصبح أفضل، لأن هناك ترتيبات متنوعة تستخدمها المدارس وليست جميعها على نفس الدرجة من الفعالية. فمعيار الفعالية يتصل بدرجة تلبية احتياجات المعلمين الجدد وليس بالفوارق بين النماذج.

المثال ١٤

الإعداد الأولي للمعلمين في المملكة المتحدة

خلال السنوات الخمس عشرة الماضية، كان كل تعليم المعلمين الأولي في المملكة المتحدة يتم عن طريق "الارتباط الوثيق بين الجامعات والمدارس" (ص. ٣). ولا يشترط نموذج الشراكة المستندة إلى المدارس هذا أن يقضي المتدربون نصف الوقت المخصص للتدريب الأولي على الأقل في المدارس فحسب بل يشرك المدارس كذلك في إشراك الطلاب في تقييم أداء المعلمين. وتدل الدراسات الاستقصائية باستمرار إلى ارتفاع مستوى رضا المعلمين المتدربين عن طريق هذا النموذج. ومع أن المعلومات غير متوفرة عن الأشكال الكثيرة لانخراط المدارس في دراسات برنامج تعليم المعلمين الأولي فإن هذا نموذج إعداد المعلمين المستند إلى المدارس هذا يوحي بالفعل بأن عملية انتقال المعلمين الجدد إلى التدريس في المدارس تتم دون إشكال بصورة تكاد تكون كاملة. ❧

المصدر: Husbands (٢٠٠٨)

برنامج الإعداد الأولي للمعلمين

ويقول غو لنغيوان، وهو رئيس المركز الصيني لبحوث تعليم المعلمين الأولي، إن نظام البرنامج الأولي للإعداد في شانغهاي مكّن معظم المعلمين من الانتقال بصورة فعالة إلى التدريس في حجرة الدراسة – "فقلة من المعلمين الصينيين 'تغرق' ولكن قلة منهم أيضاً 'تُبدع'" (Paine et al.، ٢٠٠٣، ص. ٥٤). ومما له أهميته أن الملاحظة التي ابداها غو تعكس تعليقات كريس هزبندز التي تفيد بأنه في حين ان النموذج الصيني "ينتج ممارسين فعالين أساساً، فإن نماذج التفكير في الممارسة التي ظهرت تشكل شكلاً مقيداً من أشكال النزعة المهنية" (Husbands، ٢٠٠٨، ص. ٨).

وهكذا، فإن وضع برنامج الاعداد الأولي في المستقبل ينبغي أن يُشرك مجموعة متعددة من مقدمي البرنامج الذين يعملون بتعاون وثيق فيما بينهم، مع تحديد أدوار كل منهم بصورة جيدة. على أن على واضعي برامج تعليم المعلمين في البلدان المختلفة أن يدركوا أن بناء الشراكات هذه يطرح تحديات خاصة به عندما يحتاج مقدمو الإرشاد إلى عبور الحدود للتمكن من أداء أدوارهم بنجاح. ولذا فإن للتخطيط ولتوفير الدعم للسياسات أهمية كبرى في إنجاح هذه المخططات.

تعزيز التنمية المهنية للمعلمين

تلقى الدعوة لرفع المعايير التعليمية لجميع الطلاب الدعم من البحوث المعرفية التي أجريت في أواسط الثمانينات، والتي خلصت إلى أن "قدرات التفكير اللغوي واللفظي والمعايير الأدبية ودرجة التعقيد ومعظم المبادئ المرتبطة تقليدياً بالنخب متاحة جميعها لمعظم الطلاب" (Hawley & Valli، ١٩٩٩، ص. ١٣٢). ويشكل إعداد المعلمين المتواصل وتهيئتهم المهنية مسارات رئيسية لتنمية المعارف والمهارات والميول اللازمة لتعليم جميع الطلاب وإيصالهم إلى المعايير الرفيعة المتوخاة. على أنه لا يمكن الوصول إلى التوقعات العالية أو فرضها بصورة مستقلة عن المضمون. فهي تتطور من تحسن العلاقات مع الطلاب وفي إطار من الزمالة التضامنية في مكان العمل.

وينبغي أن تُفهم احتياجات التهيئة المهنية كأنشطة تؤدي إلى تغيرات في المعارف والمهارات بحيث تصبح أكثر استجابة لمشاكل الممارسة العملية. ويستند ذلك إلى الاعتقاد بأن هذه القدرات المعززة ستؤدي إلى تحسين تعلم الطلاب. وتتصل بذلك فكرة اعتبار المدارس مواقع قيمة لتعلم المعلمين وأن التعلم مع الآخرين في المدرسة وضمن شبكات المعلمين الأوسع نطاقاً سيتيح فرصاً هائلة للتعلم.

وعلى هذا فإن التهيئة المهنية يجب أن تستند إلى المدرسة بالدرجة الأولى وأن تتمحور حول مسائل التدريس وتعلم الطلاب وأن تكون في وقت واحد تدريجية ومتواصلة. ويحتاج المعلمون إلى المشاركة في تحديد ما يتعين عليهم أن يتعلموه، ولابدّ من تلبية احتياجاتهم من التعلم عن طريق بيئة منظمة تعاونية تمكّن من حل المشاكل. وتتوفر لدى المعلمين ، بعد مرحلة الاعداد الأولي، معرفة سياقية أفضل بطلابهم وبمسائل التعلم وتلك غير المتصلة بالتعلم، ويقترن ذلك بفهم أفضل لما يحتاجون إليه، كأفراد وكمجتمع مدرسي، للتمكن من تلبية احتياجات الطلاب. ويقترح هولي وفالي (١٩٩٩) أن مضمون التعلم ينبغي ان يشمل العناصر المحددة في الجدول ٣.

الجدول ٣: ما الذي ينبغي أن يكون عليه التعلم من حيث مضمونه؟

- التركيز على ما يتعلمه الطلاب والتحرك لمعالجة المشاكل التي قد يواجهها الطلاب في تعلم تلك المواد
- التحرك بتحليلات الفوارق بين أهداف تعلم الطلاب والمعايير التي يقاس بها هذا التعلم، وكذلك بأداء الطلاب
- إدراج تقييم مصادر المعلومات المختلفة حول النتائج التي يحرزها الطلاب وحول العملية ككل
- إتاحة الفرص للمشاركة في تطوير الفهم النظري للمعارف والمهارات التي يتم تعلمها، ومن ثم تطبيق هذا الفهم من خلال تنفيذ الدروس المستفادة من خلال التهيئة المهنية

المرجع: Hawley & Valli (١٩٩٩)

برنامج الإعداد الأولي للمعلمين

ولإيجاد أفضل الشروط لإعداد المعلمين، تحتاج المدارس إلى أن تُنظّم بطرق تمكن من إدماج ما يتحقق للمعلمين من تعلم من الممارسة اليومية في عملية تغيير شاملة تعالج العقبات أمام تعلم الطلاب وتفعّل العوامل التي تمكن من هذا التعلم. ومما له أهميته في هذا المسعى توفير الوقت اللازم والبيئة المدرسية المساندة. ومن الطريف أنه في بلدان شرق آسيا التي تتجذر فيها ثقافات التراث الكونفوشي والتي تسودها النزعة الجماعية فيما يتعلق بالتدريس وبالتعلم، هناك تقاليد مترسخة تتعلق بتعلم المعلمين بصورة مشتركة في بيئة العمل، وهي تقاليد تحمل معها معظم خصائص تصميم التهيئة المهنية الفعالة المعروضة أعلاه.

ويشترك المعلمون في الصين واليابان وجنوب كوريا في تقليد راسخ يتمثل في التخطيط المشترك وملاحظة المعلمين دروس بعضهم البعض، وهو تقليد تعهدته بالرعاية ثقافة تقدر الزمالة التضامنية أكثر من تقديرها للنزعة الفردية. وثقافة التعاون هذه تمكن المعلمين من تجميع وتقاسم أفكارهم ومواردهم الجيدة بحيث تشكل وجهات نظر متعددة لمواد التعليم وللطلاب.

المثال ١٥

التدريس كطريقة للتهيئة المهنية في اليابان

لدى المعلمين في اليابان تاريخ طويل من التدريس - من خلال دورات من الأنشطة التي تقوم فيها مجموعات من المعلمين ، عادة حسب مستوى الصفوف، بتنفيذ وتحسين واحد أو أكثر من الدروس البحثية، عاملة على إدخال تغييرات ايجابية على الممارسة التدريسية وفي تعلم الطلاب. ويقوم معلمون بتدريس دروس البحوث المخطط لها بصورة تعاونية وبعناية، ويلاحظ أعضاء المجموعة الدروس ويسجلون ملاحظاتهم على عمليات التعلم. وقد ولّد هذا الشكل من التهيئة المهنية "معارف تصلح للتقاسم" وتطورت به المدارس كمجالات يمكن فيها للمعلمين أن يتعلموا وأن يتقدموا معاً كما يُعتقد أن دراسة الدروس أسهمت في تحول اليابان عن "التدريس كتلقين" نحو "التدريس بغرض الفهم"، وخصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي، خلال الفترة من السبعينات حتى التسعينات.

المصدر: Lewis & Tsuchida (١٩٩٨)؛ Stevenson & Stigler (١٩٩٢)؛ Stigler & Hiebert (١٩٩٩)

المثال ١٦

العمل الجماعي في فريق كأسلوب في التهيئة المهنية في الصين

في الصين، أضفت فرق بحوث التدريس وفرق إعداد الدروس، وهي فرق تقليدية تعمل في جميع المدارس، الصفة المؤسسية على العمل الجماعي، وتساعد فرص المشاركة في هذه الفرق المعلمين الجدد على الاندماج في مجتمع يتقاسم معارف مشتركة وينطق بلغة واحدة. وحجم العمل التدريسي لدى المعلمين ليس بالثقيل وهم يجلسون معاً في غرف منظمة حسب الموضوعات أو حسب مستوى الصف الذي يدرسونه. وتتيح هذه الترتيبات المادية الفرص لتعلّم المعلمين من بعضهم البعض وإجراء التحليلات الجماعية لممارساتهم اليومية. وتشجع ثقافة مكان العمل على تقديم الدعم للمعلمين، سواء على الصعيد الشخصي أو المهني، أثناء أدائهم لعملهم المعقد الكثير المتطلبات. كما تمكنهم من تحسين حرفتهم معاً ومن المشاركة في التحسين التدريجي للتخطيط والتدريس. ونتيجة لذلك كله، يكتسب مدرسو الرياضيات في الصين فهماً أعمق لمعرفة المضمون وهم ينتجون دروساً متماسكة جيدة التنظيم. ❧

المصدر: Fang, Hooghart, Song, & Choi (٢٠٠٣)؛ Paine, Fang, & Wilson (٢٠٠٣)؛ Stigler & Hiebert (١٩٩٩)

برنامج الإعداد الأولي للمعلمين

المثال ١٧

نموذج التهيئة للمعلمين في سنغافورة

في عام ٢٠٠١، وضعت سنغافورة خطة التهيئة المهنية والحياة الوظيفية لسلك التعليم (خطة التعليم). ويوفر هيكل الحياة الوظيفية في الخطة ثلاثة مسارات (هي مسار التدريس ومسار الإدارة المدرسية ومسار التخصص العالي) وهو أكثر استجابة للمواهب المختلفة والنمو المهني ولتهيئة المعلمين ومطامحهم. كما أدخلت التحسينات على مبادرة أخرى تتصل بهذا الموضوع، وهي مخطط إجازة التهيئة المهنية، بقصد تمكين المعلمين من استخدام الإجازة هذه لالتماس التعلم المتواصل في ممارسة المهنة.

وفي عام ٢٠٠٦، بدأ تنفيذ برنامج التوجيه الشخصي المنظم لتوفير المزيد من التوجيه والدعم للمعلمين الجدد. ويمثل هذا البرنامج أسلوباً منهجياً منتظماً تتعاون فيه وزارة التعليم والمعهد الوطني للتعليم على مساعدة المعلمين الجدد على تخطيط تعلمهم وتهيئتهم المهنية بأنفسهم ضمن إطار للتعلم يحدد مجالات التطوير الرئيسية والبرامج الأساسية والأنشطة الأساسية التي يحتاج إليها المعلمون في أدوارهم المختلفة في المدارس. وبالعمل مع موجهين شخصيين من المدارس ومع أعضاء الهيئة التدريسية في المعهد ومع معلمين مستجدين آخرين، فإن الطبيعة التعاونية لبرنامج التوجيه الشخصي المنظم تتيح الفرص لتنمية ثقافة

يتقاسم فيها المعلمون ومديرو المدارس والمعلمون الخبراء والمستجدون الشعور بالنمو معاً كجماعة واحدة تطلب العلم.

كما طور المعهد، بالتشاور مع الوزارة، نموذجاً لاستمرارية التطوير المهني لمساعدة المعلمين على تعزيز ممارساتهم في غرف حجرات الدراسة (من خلال التعلم مدى الحياة) وعلى دعم نموهم المهني (من خلال الترقيات المستمرة والحصول على شهادات أعلى). وهناك صفتان تتحققا على مستوى المنطقة المدرسية لمساعدة المعلمين على التخطيط لرحلة تطورهم المهني الأولي تتمثل في وجود تنوع واسع في البرامج الدراسية يتيح للمعلمين اختيار الدورات التي تهمهم والتي يستفيدون منها فعلاً، مما يشجعهم على امتلاك خطط التعلم الخاصة بهم. والثانية هي إمكانية تجميع الوحدات الأكاديمية المرتبطة بالدورات لأغراض التأهل للحصول على شهادة، وهي شهادة يقدمها المعهد. ❧

المصدر: Goh & Lee (٢٠٠٨)؛ Ministry of Education, Singapore (٢٠٠٦)

وفي عام ١٩٩٨، أنشأت وزارة التعليم في سنغافورة شبكة للمعلمين ترمي إلى تعهد روح البحث الجماعي كطريقة لزيادة قدرات المعلمين الفردية على التعلم وعلى إدارة المعارف وتقدير التنوع، بما يحسّن من قدراتهم الشخصية والتنظيمية على إدارة التحسن المتواصل. وباستخدام دوائر التعلم، يجتمع المعلمون من أصحاب الاهتمامات المتشابهة لتقاسم المعرفة في فرق بحوث تعاونية ملتزمة بتحسين ممارسات المهنة؛ ويوجد اليوم أكثر من ١٠٠٠ دائرة للتعلم (Chong & Gopinathan، ٢٠٠٨، ص. ١٢٠).

وقد تمخضت جهود عقدين من تنفيذ التطوير التعليمي عن أفكار جديدة حول المهمة الحيوية المتمثلة في تغيير سلوك المعلمين التربوي بحيث يستوعب التحديات التي فرضتها مبادرات التطوير. ولكي تكون برامج التطوير المهني فعالة، فإن عليها أن تتضمن تغييرات كثيرة المطالب مثل بناء القدرات الثقافية لدى المعلمين الشباب والقدامى على حد سواء، واستخدام التكنولوجيات الجديدة في تطوير المعلمين. ومن ذلك مثلاً أن دورات التطوير المهني التي تقدمها مارتا ستون وزملاؤها في جامعة هارفرد يمكن أن يدخلها المعلمون في الصين الذين استفادوا من المفاهيم والنهج التي تتمركز على الطلاب في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد أصبحت الحالات المسجلة على فيديو وأدوات التعلم المستندة إلى الإنترنت، والتي وضعها الباحثون في الجامعات وفي المنظمات غير الحكومية، تؤدي أدواراً أكبر في التهيئة المهنية للمعلمين.

برنامج الإعداد الأولي للمعلمين

ونظراً لما يكتنف مهمة بناء برامج متماسكة منسقة من صعوبات ولتكلفتها الباهظة في كثير من الأحيان، يتصف بأهمية حاسمة في استعداد واضعي السياسات العامة لدعم البرامج المستندة إلى الدلائل. ولابدّ من النظر إلى إعداد المعلمين المهني باعتباره عادة مستمرة ملازمة للعمل، ومن اعتبار فرص التعلم الموضوعي جزءاً أساسياً من عمل المعلمين اليومي له جذوره في السياقات الأعم للممارسات المدرسية. وتستخدم وزارة التعليم في سنغافورة صيغة للاستمرارية في تطور المعلمين المهني تشمل عناصر من المسارات الوظيفية ورصد الأداء، ما يشكل خطوة ذات أهمية في هذا الاتجاه (انظر المثال ١٧).

وهناك مبادرة فعالة أخرى للتطور المهني ولكن باهظة التكلفة تتمثل في خلق شبكات الممارسين. وعلى غرار ما تقوم به الصناعات المختلفة من إشراك المصممين والباحثين والمهندسين والمنفذين في البحث والتطوير، يمكن للمعلمين أن يشتركوا في وضع النماذج الأساسية للمعارف والمهارات اللازمة لتدريس يعزز من فهم الطلاب. ويقترح فايمن – نمسر (٢٠٠١) أن يقوم المعلم ون "من خلال الحوارات النقدية المتعمقة بتطوير وتحسين طرائق التعليم والتعلم" (ص. ١٠٤٢). وتشمل هذه الحوارات المقترحة "وصفاً غنياً للممارسة واهتماماً بالدلائل والإمكانيات" (ص. ١٠٤٢). ويعتبر ذلك عملاً فكرياً محدد السياق. ويتعين العمل سريعاً على إنشاء شبكات ودوائر "المعلمين الذين يساعدون غيرهم من المعلمين" إذا كان لتنفيذ التطوير التربوي أن يتكلل بالنجاح.

٤

شراكات من أجل إعداد المعلمين

- شراكات تعاونية من أجل إعداد معلمين ذوي مستويات أداء عال الجودة
- الشراكات الناجحة في مجال إعداد المعلمين
- الشراكات كعلاقات مفيدة لجميع الأطراف
- الحكومات كميسر أساسي للشراكات

شراكات من أجل إعداد المعلمين

كنا قد لاحظنا في الفصول السابقة كيف تؤثر الاتجاهات العامية على إعداد المعلمين. وقلنا إن هذه الوقائع تتطلب إعادة تعريف التمهين في إعداد المعلمين، وتحديد مسارات مبتكرة لدخول مهنة التدريس، وإيجاد إرشاد أولي شامل للمدرسين وتطوير مهني متواصل لهم. وللتمكن من تحقيق الابتكارات التي عرضناها، هناك حاجة إلى التحول عن الشراكات التقليدية، مثل الشراكة بين كليات إعداد المعلمين والمدارس، إلى شراكات تُدخل في المعادلة وكالات اجتماعية أخرى تهتم برفاه الطفل بحيث يمكن بصورة أكثر فعالية تجاوز العقبات التي تعترض سبيل التعلم والإنجاز (Husbands، ٢٠٠٨). وقد أبرزت حكومة المملكة المتحدة هذا النهج الجديد عندما نشرت في عام ٢٠٠٤ الدراسة المعنونة "كل طفل له أهميته" (Education and Skills Committee، ٢٠٠٦). وتتطلب هذه الدراسة من الوكالات العاملة في حقل التعليم، خصوصاً المدارس، أن تعمل مع عدد من الشركاء وأن تنمّي لديها المهارات الخاصة بالتعاون المفيد مع هذه الوكالات.

شراكات تعاونية من اجل إعداد معلمين ذوي مستويات أداء عال الجودة

ويوجد بالطبع تقليد راسخ للشراكات في مجال إعداد المعلمين. فالمدارس وكليات التعليم تشارك في شراكات تتكفل بأن يتلقى المعلمون المتدربون ما يكفي من الإعداد لعمليات وإجراءات حجرة الدراسة والمدارس. وتشكل فترة التدريب العملي جزءاً أساسياً من إعداد المعلمين. ومن الأمثلة على ذلك برنامج التدريب الداخلي في أكسفورد في المملكة المتحدة، وهو برنامج للدراسات العليا معروف جيداً ومدته سنة واحدة، وهو مصمم بحيث يضمن أن يقدم الشركاء، المدارس والجامعة، مساهمات مختلفة ومميزة ومتكاملة في تعلم المرشحين للتدريس (McIntyre & Hagger،١٩٩٢). كما توجد شراكات أخرى مهمتها جعل تطوير المعلمين المهني أكثر فعالية، في حين أن شراكات غيرها تعمل على معالجة مسائل العدالة الاجتماعية في المدرسة، من خلال مساعدة المعلمين على بناء المهارات الثقافية وتعزيزها بحيث يمكنهم مساعدة الطلاب القادمين من خلفيات اجتماعية – اقتصادية وثقافية مختلفة على التحصيل الأكاديمي. وهذه الشراكات كثيرة العدد خصوصاً في الولايات المتحدة حيث يتصف الكثير من المدارس القريبة بتنوع الطلاب وبكثرة مجموعات الطلاب الأخرى.

ويركز هذا الفصل على الشراكات في مجال إعداد المعلمين والتي ترمي إلى تحسين النتائج في تعلم الطلاب. وهو يعرض الخصائص التي تميز الشراكات الناجحة في إعداد المعلمين والشروط الضرورية التي تمكن هذه الشراكات من النجاح. كما نعرّف في هذا الفصل الشراكات الناجحة بأنها تلك التي تؤدي إلى تحسين نوعية المعلمين وترتقي بالإنجاز الطلابي في سياق المشاركة الهادفة من جانب الشركاء الأساسيين في عملية التعليم.

شراكات من أجل إعداد المعلمين

وتُعتبر مدارس التطوير المهني التي شاعت في الولايات المتحدة في تسعينات القرن الماضي مثالاً للاستجابات المبتكرة. ومن الممكن مقارنة هذه المدارس بمستشفيات التدريس من حيث أنها ميادين إكلينيكية تتقاسم فيها الجامعة والمدرسة مسؤولية إعداد المعلمين وتطوير الهيئة التدريسية وتعلّم الطلاب. وتتصف برامج إعداد المعلمين في مدارس التطوير المهني الفعالة بالخبرات الميدانية الموزعة على امتداد البرنامج، وبالصلات الوثيقة بين النظرية والممارسة، والإشراف المتواصل على المرشحين سواء من جانب موظفي الجامعة أو المدرسة، ونظم الدعم القوية للمرشحين للتدريس، وتصميم البرنامج وتنفيذه بصورة تعاونية. (Mantley-Bromley، ٢٠٠١، as cited in Ridley، Hurwitz, & Hackett، ٢٠٠٥، ص. ٤٧). ويرد في المثال ١٨ وصف الشراكة التفصيلية المقامة بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي، من مثل برنامج التدريب الداخلي في أكسفورد.

المثال ١٨

نموذج التدريب الداخلي في أكسفورد

يستغرق برنامج التدريب الداخلي في أكسفورد سنة واحدة من الدراسات العليا وهو موجه للمرشحين للتدريس في المدارس الثانوية، وينفذ بالتعاون مع جامعة أكسفورد وهيئة التعليم المحلي في مقاطعة أكسفوردشاير ومدارسها الثانوية. ويمكّن البرنامج المتدربين من اكتساب المعرفة العملية الخاصة بالتدريس ومن التمتع بصفة الانتماء إلى المدارس كمعلمين. ويرمي البرنامج إلى ضمان تمكين المتدربين من المهارات الأساسية للعمل في حجرة الدراسة مما يلزم للحصول على الشهادة، كما يرمي إلى تطوير المهارات والفهم والمواقف مما يلزم لكي يصبحوا معلمين قادرين على التقييم والتطوير الذاتي. والبرنامج مدعّم ببرنامج يربط بقوة بين المدارس والجامعة أعدّ بصورة مشتركة بين مدربين من الجامعة ومعلمين ومشرفين من المدارس، على أن التطوير التدريجي للمهام المطروحة على المتدربين طوال السنة يبقى مسؤولية أساسية تقع على عاتق الموجهين. ويسلم البرنامج بان لكل من الشركاء مساهمته الخاصة التي يقدمها وأن هذه المساهمات المختلفة تتكامل فيما بينها كمصادر مختلفة للأفكار والممارسات. ❧

المصدر: McIntyre & Hagger (١٩٩٢)

ونظراً لما يوجد من تحديات، فإننا بحاجة إلى المزيد من الشراكات الشاملة المتسعة التي تعالج تعقد العمل المدرسي والتعلم وتنوع الطلاب المتزايد. ولا تعني الشراكات مجرد التدريب الداخلي أو العمل مع المعلمين لاكتساب مجموعات المهارات اللازمة للتدريس في حجرات الدراسة أو لفهم سياسات النظام المدرسي وممارساته فإعادة تعرف التمهين يتطلب اتباع نماذج جديدة للشراكات تُشرك المعلمين الخبراء وأعضاء الهيئات التدريسية الجامعية في تصميم برامج إعداد المعلمين وتطويرها وتقييمها. ولا يمكن لهذه الشراكات أن تقتصر على فترة التدريب الداخلي أو فترة التدريب العملي؛ فأعضاء الهيئات التدريسية الجامعية يشاركون بصورة متزايدة في الأنشطة المدرسية الأخرى من خلال التخطيط المدرسي وتطوير المناهج.

الشراكات الناجحة في مجال إعداد المعلمين

يتعين لتعزيز الشراكات في مجال إعداد المعلمين إشراك الكليات الأخرى في الجامعة في إعداد المعلمين، إلى جانب كلية التعليم والمدارس (Friedman & Wallace، ٢٠٠٦). فالمعلم الطالب لم يعد مسؤولية تقع على عاتق كلية التعليم حصراً؛ فترتيبات التشارك أصبحت تُثري برنامج إعداد المعلمين بالخبرة الأوسع المتوفرة في الكليات الأخرى في الجامعة. ومن الأمثلة على أوجه الترابط الجديدة هذه توأمة المناهج وعمليات الإعداد بصورة مبتكرة بين الكليات وتوفير الدعم بالمستشارين. ومن شأن هذه المشاركة أن تمكن من الاعتراف بإعداد المعلمين وبالتدريس كعمل فكري جدي، مما يوجد فهماً أفضل لأهمية إعداد المعلمين عالي الجودة داخل الجامعة.

المثال ١٩

مثال عن الشراكة من الولايات المتحدة

تقدم كلية المعلمين في جامعة إمبوريا التابعة للولاية (كنساس) في الولايات المتحدة، وهي الكلية التي توجد فيها القاعة الوطنية لمشاهير المعلمين، عنصرين في الشراكة، أولهما يتعلق بالمدارس العامة. فالأساتذة والمعلمون، الذين يبنون مدارس التطوير المهني والمنطقة المدرسية، يستثمرون الوقت ورأس المال البشري والموارد في إنجاح المشروع. ويعمل الأساتذة المختصون بالتعليم في المرحلة الابتدائية في المدارس كل يوم على تدريس الصفوف النموذجية وتنظيم التدريس الجماعي مع معلمي المدرسة وتوجيه المعلمين الطلاب. وكثيراً ما ينضم إليهم أعضاء الهيئة التدريسية من كلية الآداب والعلوم. أما العنصر الثاني من الشراكة فهو يتعلق بأعضاء الهيئة التدريسية لكلية الآداب والعلوم الذين يدرّسون دورات الطرائق في سياق اختصاصهم ويشرفون على تدريس الطلاب. ويشعر أعضاء الهيئة التدريسية هؤلاء بشعور الملكية والفخر بالطلاب المعلمين. حتى أن بعضهم يبحث عن معلمين لديهم الامكانية في صفوف طلاب السنتين الأولى والثانية ويقنعونهم بالتقدم ليصبحوا معلمين أو ينصحون طلاب المرحلة التمهيدية للتعليم بالانتقال إلى اختصاصات أخرى إذا شعروا أن هؤلاء الطلاب يفتقرون إلى الصفات الكفيلة بجعلهم معلمين جيدين. فالرغبة في تقديم تعليم للمدرسين عالي النوعية متأصلة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الآداب والعلوم حتى أن أحد معايير توظيف أعضاء الهيئة التدريسية يتمثل في اهتمام المرشح بإعداد المعلمين في سياق الدراسة الأكاديمية.

المصدر: Levine (٢٠٠٦)

شراكات من أجل إعداد المعلمين

المثال ٢٠

الشراكة تحسّن من أداء المعلمين

في جامعة كلارك في ماساتشوستس، تحظى الشراكة مع مدرسة مجمّع يونيفرستي بارك بالاعتراف على مستوى البلاد كلها لما حققته من إنجاز طلابي كبير. "يقوم عدة معلمين بدور المدرب المشارك أو المدرب المساعد في برامج إعداد المعلمين مع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التعليم، في حين أن معلمين آخرين يشتركون مع أعضاء الهيئة التدريسية من كلية الآداب والعلوم وكلية التعليم في فرق إعداد مناهج التاريخ والعلوم الإنسانية والرياضيات والعلوم، مع التركيز على المناهج الحقيقية والتعلم التخصصي بما يتفق مع المبادئ التوجيهية للولاية وما يقابلها من ممارسات حجرة الدراسة" (ص. ٥٢). ويشارك المعلمون المشرفون وأعضاء الهيئة التدريسية من كلية التعليم والمعلمون الطلاب جميعاً في ملاحظة سير التدريس في حجرة الدراسة. ويلاحظ أن التعلم المهني المتواصل ملازم للبيئة هذه وأن المعلمين كثيراً ما يزورون بعضهم بعضاً في حجرات الدراسة. ❧

المصدر: Del Prete (٢٠٠٦)

شراكات من أجل إعداد المعلمين

وتقتصر المفاهيم التقليدية للشراكة أساساً على تعزيز الصلات بين الجامعة والمدرسة. على أنه نظراً لتعقد نوع التحديات التعليمية وتزايد التوقعات لدى الشركاء الرئيسيون، فإن هناك اتجاهاً نحو توسيع دائرة الشراكات. من ذلك مثلاً أن "الكتاب الأبيض الخاص بالمدرسة" الصادر عن حكومة المملكة المتحدة يقترح إنشاء هيئة ائتمانية ذاتية الإدارة "تمكن المدارس من العمل مع شركاء جدد لتطوير الروح الخاصة بها وللنهوض بالمعايير" (Education and Skills Committee، ٢٠٠٦، ص. ٨). كما يقترح الكتاب إيجاد منصب مفوض المدارس الوطنية للدفع قدماً بعملية التطوير وبالمواءمة بين المدارس والشركاء الجدد. كما يدعو إلى تمكين الآباء من الحصول على البيانات المتعلقة بإنجاز التلاميذ وتحسين الإجراءات الخاصة بالشكاوي والقدرة على إنشاء مدارس جديدة بدعم من صندوق مخصص لهذه الغاية.

وسيكون لهذه التغييرات المقترحة أثر كبير على أدوار المعلمين في مدارس المستقبل. فهذه الأدوار لن تركز حصراً على التدريس. كما أن عملية تحسين الإنجاز الطلابي بأكملها ستصبح عملية مشتركة بين المعنيين. وبذلك لن تعود خصائص التدريس الجيد محدودة بإتقان المضمون أو بالمهارات التربوية بل ستشمل كذلك مهارات التعامل الشخصي والتواصل والتعاطف المعزز مع آراء ومنظورات الآخرين في المجتمع.

الشراكات كعلاقات مفيدة لجميع الأطراف

لن يكون مجرد إصدار مذكرة تفاهم بين المدارس والمناطق المدرسية والجامعات بشأن إعداد المعلمين كافياً لإقامة شراكة منتجة تعني بإعداد المعلمين. ويحدد تقرير استقصائي شمل شراكات ٥٠ مؤسسة من مؤسسات إعداد المعلمين في كوينزلاند بأستراليا أهمية الحاجة إلى التعريف الواضح للغايات والتسليم بها وإلى وضع استراتيجيات مرنة لبلوغها وإلى المشاركة المستمرة النشطة من جانب الجميع (Queensland Board of Teacher Registration [BTR]، ١٩٩٧). ومن العناصر الهامة في الشراكات الناجحة أيضاً الاحترام المتبادل وتخصيص الموارد بصورة مستمرة ووضع نظام للمكافأة والاعتراف يقوم على العدل والإنصاف (Del Prete، ٢٠٠٦).

أولاً، يتعين أن يكون للشراكة أهدافها وغاياتها المشتركة التي توضع تعاونياً وتراعي المصالح المتباينة لدى مختلف الشركاء. فالشراكات اتفاقات للقيام بأمر ما سوية وهي تنفع جميع الشركاء وتأتي بنتائج لا يمكن أن يحققها أحد الشركاء لوحده. كما أن الأهداف والغايات المشتركة تيسر الالتزام بالشراكة، حيث يرى الشركاء أن لمحور الشراكة صلته بجوهر عملهم هم أنفسهم. ففي ماساتشوستس، أدت شراكة أقيمت بين الجامعة والمدارس إلى تعزيز نوعية المعلمين ورفع الإنجاز الطلابي. وقد تمثل المكون الأساسي في قصة النجاح هذه في أن كلا الشريكين (الجامعة والمنطقة التعليمية) تقاسما "الأمل والاعتقاد بقدرة التعليم على زيادة فرص الأطفال الحياتية في منطقتهم والاعتقاد بأن جميع الأطفال يمكنهم أن يُنجزوا" (Del Prete، ٢٠٠٦، ص. ٤٩).

والعنصر الثاني في نجاح الشراكات هو وضع مقاصد محددة بوضوح واستراتيجية مرنة لبلوغ تلك المقاصد. فمدرسة مجمع يونيفرستي بارك في ماساتشوستس نشأت عن فكرة مشتركة بين جامعة كلارك والمنطقة المدرسية "تستجيب لتحدي التكفل بالنجاح الأكاديمي لأطفال منخفضي الدخل يتزايد تنوعهم ويعيشون في حي منكوب نسبياً" (Del Prete، ٢٠٠٦، ص ٤٩). ومع تحديد هذا المقصد الواضح، استخدمت استراتيجية تشمل العناصر التالية: منهاج أكاديمي أساسي تدعمه حصص دراسية أطول من المألوف في اللغة الإنجليزية والآداب والرياضيات؛ ومركز لأداء الواجبات المنزلية قبل المدرسة وبعدها؛ والالتزام بالتعلم الحقيقي؛ وتوقعات عالية للجميع واعتقاد أساسي بمقدرة كل من الطلاب؛ وشراكة وثيقة بين الجامعة والمدارس تروج لثقافة التعلم المهني. وقد تحققت مقاصد المدرسة وآمالها: فمجموعة الخريجين الأولى والمجموعتان اللتان جاءتا بعدها تأهلت جميعها لمواصلة الدراسة بعد المدرسة الثانوية. "لقد اجتاز الجميع إلا واحداً منهم الامتحان الحكومي الموحد عند المحاولة الأولى طوال خمس سنوات، وتزايد مع الوقت عدد الطلاب الذين حصّلوا درجات الفئات العليا" (Del Prete، ٢٠٠٦، ص. ٤٩).

ويتمثل جانب آخر من جوانب الشراكة الناجحة في الاحترام المتبادل لمعتقدات الشركاء ووجهات نظرهم وخبراتهم ومعارفهم. وفي الفهم المشترك لكون الغاية المشتركة إنما هي إعداد مرشحين للتدريس بصورة أكثر فعالية بحيث يمكنهم أن يخدموا جميع الأطفال على قدم المساواة (Friedman & Wallace، ٢٠٠٦). ومع أن الثقة والزمالة التضامنية ليستا بالأمر السهل في حالات يتمايز فيها المعلمون وأساتذة الجامعة من حيث المركز والقوة، فإنه يتعين التغلب على ذلك لضمان نجاح الشراكة واستمرارها على المدى البعيد. كما ينبغي للشراكة أن تشدد، وبصورة صريحة، على المساواة بين جميع الأطراف، مع التسليم بأن لدى كل منهم ما يقدمه من خبرة ورؤية نقدية. ويمكن تأكيد هذه المساواة بالانفتاح وبالتشارك في اتخاذ القرار وتقاسم المسؤوليات. كما يمكن الأخذ باستراتيجيات عملية

ترعى الثقة والزمالة التضامنية، من حيث تنظيم المناسبات الاجتماعية وقضاء بعض الوقت في التعارف وفي إشعار كل من الشركاء بقيمة مساهمة الشركاء الآخرين.

أما المكون الرابع في نجاح الشراكة فهو توفر الموارد بصورة مستمرة. ففي مثال كوينزلاند بأستراليا، كان عدم كفاية الموارد إحدى العقبات التي اعترضت طريق النجاح في الشراكات التعليمية (Queensland BTR، ١٩٩٧، ص. ٥). وتشير وثيقة صادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن الشراكات الناجحة لا تبدأ بالمنح الحكومية الكافية فحسب بل تجتذب الموارد من القطاع الخاص بحيث تستمر وتتعمق الشراكة بين الكليات الجامعية والمدارس والمعلمين المستجدين (OECD، ١٩٩٨). فإذا كان المقصود أن تكون الشراكة طويلة الأمد، فإنه "يتعين إقامة هياكل مستقرة وعلينا أن نستثمر فيها كما تستثمر الشركة في هياكلها لكي تكفل النجاح" (Brandstetter et al.، ٢٠٠٦، ص. ١٧).

المثال ٢١

إدخال التكنولوجيا في حصص اللغة الإنجليزية

تتزايد، خصوصاً مع قدوم عصر المعلومات، أهمية إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى حجرة الدراسة لتشجيع التدريب المتمركز حول الطالب. ومع أن كثيراً من مؤسسات التعليم العالي تعمل عن كثب مع المدارس لتحسين فرص التعلم، فإن النقص في المهارات المتقدمة في تكنولوجيا المعلومات وفي موارد الوسائط يعيق هذا العمل. ويبين هذا المثال كيف تعمل التبعية المهنية المشروطة في حجرة الدراسة، حيث يأتي أناس يبدو أنه لا علاقة بينهم، ومن مجالات خارج موضوع التعليم، لتعزيز قوى بعضهم البعض في سياق العمل التعاوني. ويشترك في العمل في البرنامج الناتج، ويسمى "برنامج سافانا"، كل من شركة فيوتشرلاب (مختبر المستقبل)، وهي شركة صغيرة في مدينة بريستول تتخصص في تطوير بيئات جديدة لتكنولوجيا المعلومات في حقل التعليم؛ والإدارة الحكومية لشؤون الأطفال والمدارس والأسر؛ وأحد المختبرات في جامعة نوتنغهام؛ وشركة هيوليت باكارد؛ وهيئة الإذاعة البريطانية. ❧

المصدر: FutureLab (٢٠٠٦) & Revell (٢٠٠٥)

وأما الجانب الهام الخامس فهو الحوافز والمكافآت. فالشراكات الناجحة توفر طرقاً خلاقة للحوافز على الشركاء – من حيث المرتبات الدراسية وتسديد تكاليف السفر وتوفير مواد التدريس وغيرها من المواد المهنية والتكنولوجيا والبرمجيات والتعويض عن رعاية الأطفال لإتاحة مزيد من الوقت الذي يخصص للكتابة، إلى آخر ما هنالك. وتدرك هذه الشراكات أن حياة المعلمين المتعاونين تتصف بالتعقيد والانشغال، مما يقضي بتوفير تعويضات كافية تراعي احتياجاتهم. كما ينبغي أن يُعترف رسمياً بما يقدمه أعضاء الهيئة التدريسية من خدمات للمدارس، وهو اعتراف يمكن أن يتبدى على شكل ترقيات وعقود طويلة وزيادة في المرتبات (Friedman & Wallace، ٢٠٠٦).

ويتمثل الجانب الأخير في وجوب استمرار المشاركة النشطة من خلال مواصلة التجديد والإدارة بصورة تتيح المجال أمام الشركاء للنمو وتمنحهم الحرية للمساهمة بطرق شتى وعلى مراحل مختلفة، وذلك للتمكين من بناء القدرات وإضفاء الصفة المؤسسية على التعاون. ومن الأهمية بمكان إيجاد الطرق لإشراك مزيد من الداعمين، بل ولدعوة غيرهم، للمشاركة في الأنشطة أو الاجتماعات.

الحكومات كميسّر أساسي للشراكات

للشراكات الفعالة أهمية حيوية في الجهود الرامية إلى إنتاج معلمين عالي الجودة والارتقاء بالإنجاز الطلابي. وهي تساند إعادة تعريف التمهين لدى المعلمين، والتي ناقشناها في الفصل ٢، من حيث كونها تمكن المدرسين من العمل التعاوني مع الآخرين (في سياق التنوع). كما تيسر الشراكات نمو الممارسة التأملية لدى في أوساط المعلمين، مما يُعتبر عنصراً هاماً في تيسير إنسيابية المعارف والتعلم الحقيقي في حجرة الدراسة والتعلم طوال الحياة لدى المعلمين وغيرهم من المهنيين الداخلين في الشراكة.

كما أن من شأن الشراكات ذات القاعدة الأوسع نطاقاً أن تيسر تحسين مشاركة المجتمع في إعداد المعلمين. ومع ما يأتي به مختلف الشركاء من رؤى وخبرات ومعارف متنوعة، يتزايد احتمال التوصل إلى طرق فعالة تتجاوب مع احتياجات التواصل مع المجتمع ويسترشد بها في إعداد المعلمين. وتعتبر المشاركة المجتمعية في إعداد المعلمين ضرورية خصوصاً لتمكين معلمي المستقبل من التعامل والتواصل مع الطلاب والآباء بصورة أكثر فعالية. ويمكن أن تشمل أشكال المشاركة المجتمعية تنظيم حصص دراسية في المدارس للمؤسسات المجتمعية وإشراك أعضاء المجتمع (من الآباء والمنظمات المجتمعية والعاملين في المكتبات المحلية والعاملين في المؤسسات الاجتماعية، وغيرهم) في حلقات العمل والمؤتمرات المعنية بإعداد المعلمين ويمكن أن تتنوع أشكال المشاركة هذه رهناً بالأهداف.

من حيث إطلاع أعضاء الهيئة التدريسية على ما يتوفر من موارد مجتمعية يمكن إدراجها في البرامج الدراسية أو حتى اختيار معلمين للمستقبل أو تقدير دور المجتمع والآباء في إعداد المعلمين. ومن شأن هذه المشاركة المجتمعية أن تحسّن البيئة المدرسية لتنمية المعلمين بحيث تتعزز الأساليب التربوية المتجاوبة ثقافياً والتي تساعد على تحسين تحصيل الطلاب.

المثال ٢٢

دعوة إلى الشراكة

في عام ١٩٩٦، بدأ العمل في البرازيل بسياسة تقضي بتعميم رعاية الطفل والتعليم ما قبل المدرسي في سياق برامج التعليم العام (قانون سياسات التعليم البرازيلي وأسسه). وتمت مواجهة هذا التحدي بإستراتيجية شراكات مبتكرة. وتمثلت نتيجة ذلك في تحرك مخلص اشتركت فيه ثلاث جامعات، ومؤسسة التنمية الحكومية في سان باولو، ومؤسسة فانزولين، ومؤسسة كارلوس شاغاس، لوضع برامج شهادات علمية على مستوى الكليات لجميع المعلمين العاملين في مجال التعليم المبكر للأطفال والصفوف الأولى (السنوات الأولى حتى الخامسة) من المرحلة الابتدائية. وعملت وزارة التعليم، التي تعتبر أحد أكبر أرباب عمل المعلمين، وهي التي تمول البرنامج، مع الجامعات الثلاث، جامعة سان باولو وجامعة سان باولو الحكومية وجامعة سان باولو البابوية الكاثوليكية، على وضع برنامج فريد من نوعه لتعليم المدرسين في ثلاثة مجالات متميزة. أولاً، تنظيم البرنامج بجعل الموضوعات المتشابهة في التخصصات المختلفة في نطاق دراسي واحد. ثانياً، يتلقى البرنامج الدعم التقني من مؤسسة فانزولين، وتقوم مؤسسة شاغاس بدور المقيّم الخارجي له. ثالثاً، يستخدم البرنامج بكثافة التكنولوجيا والوسائط التفاعلية من قبيل الفيديو والاجتماعات عن بعد، وكذلك شبكة الإنترنت العالمية. وقد خرّج البرنامج أكثر من ١١ ٠٠٠ معلم يحملون شهادات جامعية في الفترة بين عامي ٢٠٠٣ و ٢٠٠٦، وهو إنجاز كبير بكل معنى الكلمة. ❧

المصدر: Penin (٢٠٠٨)

أخيراً، يمكن للحكومة، في الحالات التي تتطلب فيها الشراكات التعاونية كثيراً من التمويل، أن تتدخل من خلال توفير المنح الجذابة لتيسير إضفاء الصفة المؤسسية على الشراكات بين الجامعة والمدارس أو المناطق التعليمية. ولذلك أهمية حيوية لأن الموارد المؤسسية المخصصة لإعداد المعلمين مستنفذة بالفعل في كثير من الأحيان. وهناك حاجة كذلك إلى التغلب على ردة الفعل الأولية التي ينبغي معالجتها بموظفين مساعدين. وعلى ضوء كون الدولة، كما في المملكة المتحدة، تروج للتوسع في المشاركة وفي توزيع المسؤوليات، فإن من المنتظر أن تكون مستعدة لتحمل التكاليف الإضافية.

خـــاتمـــة

خـــاتمـــة

لقد حاولنا في هذا الكتاب تقديم سياق للمستويين العالمي والوطني معاً وإلى التدليل على وجوب توفير مبادرات قوية في مجال إعداد المعلمين للتمكن من مواجهة تحديات هذا التعليم بصورة أفضل.

وقد حددنا المحركات الرئيسية على المستوى العالمي المتمثلة في الوتيرة السريعة للتكامل الاقتصادي والتكنولوجي والتنافس العالمي على الموارد واستمرار انخفاض الإنجاز، خصوصاً بين الفئات الأخرى في المجتمع، والتنوع المتزايد في حجرات الدراسة والتوقعات المرتفعة من المدارس لدى الشركاء الرئيسيين.

كما وجهنا الأنظار نحو الفروق على الصعيد الوطني، في المحتوى والاتجاهات والقضايا الاجتماعية وفي التاريخ الثقافي والتعليمي. وتواجه النظم المدرسية الوطنية في وقت واحد الحاجة إلى العناية بالقضايا التعليمية الوطنية وكذلك إلى ضمان إدراج البحوث الدولية والممارسات الفضلى العالمية المتعلقة بقضايا التعليم الملحة، في معالجة القضايا الوطنية.

ومع أن لزيادة الميزانيات الوطنية المخصصة للتعليم ولمواصلة تطوير المناهج الدراسية أهميتهما، فإن نوعية المعلمين والتدريس هي في نهاية المطاف العامل الأشد أهمية في رفع معدلات الإنجاز الطلابي. ويتعين أن يقوم المعلمون الملتزمون الذين يتم إعدادهم جيداً بأدوار متعددة كمعلمين ومدربين وميسرين ومشرفين، إلى آخر ما هنالك. وهم بحاجة، للتمكن من أداء هذه الأدوار جيداً، إلى المشاركة في شراكات أوسع مدى وأكثر تمكيناً مع الشركاء الرئيسيين، وإلى الالتزام كذلك بالتعلم المتواصل.

ولقد أكدنا في هذا التقرير على أربع نقاط:

١. يتعين إعادة صياغة مفهوم عمل المعلمين باعتباره عملاً معقداً شديد المطالب، كما يتعين على مهنة التدريس ككل أن تعيد تعريف الالتزام المهني بصورة تمكن المعلمين من تلبية التحديات التدريسية والمهنية بصورة أفضل.
٢. ينبغي للنظم أن تأخذ بروح الابتكار لاجتذاب مرشحين عالي الجودة لتحقيق التحسين المستمر لتصميم برامج إعداد المعلمين وتنفيذها.
٣. يجب اعتماد إطار موسع للإعداد الأولي للمعلمين يبني على المهارات الأساسية، كما ينبغي إيجاد الفرص لجعل تطوير المعلمين أكثر صلة بالواقع وقوياً يمتلكه المعلمون أنفسهم.

خـــاتمـــة

٤. تتطلب التحديات الجديدة التي تكتنف عملية تحسين التربية المدرسية والإنجاز الطلابي إقامة شراكات جديدة يمكن للحكومات أن تساعد على تمويلها وتيسيرها بل وأن تبادر بها، حسب الاقتضاء.

وفي جملة عوامل أخرى، توفر التطويرات التعليمية، والفرص الجديدة المتاحة لزيادة التعلم الأكثر تعمقاً، وزيادة مشاركة الشركاء الرئيسيين، بيئة بديلة تستوعب التغييرات الكبرى اللازمة في طريقة إعداد المعلمين. وستقرر درجة نجاح الأوساط التعليمية والأوساط التي تضع السياسات العامة في مواجهة هذا التحدي درجة نجاح مجتمعاتنا في إعداد شبابنا لمهام مستقبل معقد شديد المطالب.

المراجع

Allen, M. B. (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?* Denver, CO: Education Commission of the States.

American Federation of Teachers. (2007). *Meeting the challenge: Recruiting and retaining teachers in hard-to-staff schools.* Retrieved June 10, 2008, from http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/h2s.pdf

Angus, D., & Mirel, J. (2001). *Professionalism and the public good: A brief history of teacher certification.* Washington, DC: Thomas Fordham Foundation.

Annenberg Foundation. (2006, September 16). *Teacher education is out of step with realities of classrooms.* Retrieved June 10, 2008, from http://www.annenbergfoundation.org/news/news_show.htm?doc_id=4039

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum. *Journal of Education, 162*(1), 67–92.

Applebome, P. (1996, January 7). Teaching teachers: Is experience the best teacher? *The New York Times.* Retrieved June 10, 2008, from http://www.nytimes.com

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top.* London: McKinsey & Company.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2005). Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental change. International Handbook of Educational Change Series* (pp. 5–23). Netherlands: Springer.

Brandstetter, R., Bruijn, H., Bryne, M., Deslauriers, H., Förschner, M̆achacová, J., et al. (2006). *Successful partnerships: A guide.* Retrieved May 15, 2008, from the OECD LEED Forum on Partnerships and Local Governance Web site: at http://www.forumpartnerships.net/attach/PartnershipsGuide_final.pdf

Brazil Ministry of Education. (2008, March). *The teaching issue in the E-9 countries: Supply, retention, preparation and development of the teaching career.* Brazilian National Report presented at the 7th Meeting of Ministers of Education of Nine Developing Countries with Greatest Population-E9, Bali, Indonesia.

British Columbia College of Teachers. (2008). *Teacher education programmes in British Columbia.* Retrieved July 10, 2008, from http://www.bcct.ca/TeacherEducation/TeacherEducationOverview.aspx

المراجع

Britton, T., Paine, L. W. Pimm, D., & Senta, R. (Eds.). (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning.* Netherlands: Kluwer Academic.

Cho, Y. (2008). *Innovations in training new teachers: The development of Korean education through a new system for colleges of education.* South Korean submission to the Alliance, College of Education, Seoul National University.

Choi, D. J., Han, S. E., Cho, C. H., & Lee, Y. B. (1996). *Multimedia sidae jongbo gyokcha haeso pangahne gwanhan yongu* [How to dissolve the information gap in the multimedia age]. Seoul, Korea: Information Culture Center of Korea.

Chong, S., & Gopinathan, S. (2008). Singapore. In T. O'Donoghue & C. Whitehead (Eds.), *Teacher education in the English-speaking world: Past, present and future* (pp. 121–137). Charlotte, NC: Information Age.

Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education, 55*(4), 295–299.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dai, C., Sindelar, P., Denslow, D., Dewey, J., & Rosenberg, M. (2007). Economic analysis and the design of alternative-route teacher education programs. *Journal of Teacher Education, 58*(5), 422–439.

Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership, 55*(5), 6–11.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1). Retrieved June 10, 2008, from http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1

Darling-Hammond, L., Berry, B., Hasselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 183–232). San Francisco: Jossey-Bass.

Del Prete, T. (2006). Equity and effectiveness: Challenge and promise in a tale of two schools and a partnership. *Equity and Excellence in Education, 39,* 47–54.

Dempster, N., Sim, C., Beere, D., & Logan, L. (2000). *Teachers in Australian schools: A report from the 1999 national survey (Final report).* Canberra: Australian College of Education.

المراجع

Department of Education and Early Childhood Development. (2002). *Career Change Program.* Retrieved June 3, 2008, from http://www.teaching.vic.gov.au/news/careerchg/default.htm

Department for Education and Skills. (2005). *The Schools White Paper: Higher standards, better schools for all.* Retrieved October 6,2008 from the Department for Children, Schools and Families Web site: http://www.dcsf.gov.uk/publications/schoolswhitepaper

Education and Skills Committee, House of Commons. (2006). *The Schools White Paper: Higher standards, better schools for all.* London: The Stationery Office.

Elliott, J. (1991). A model of professionalism and its implications for teacher education. *British Education Research Journal, 17,* 309–318.

Fang, Y., & Zhu, Y. (2008). *Reform and development of teacher education in China in the new century.* Singapore-based research for the Alliance, The National Institute of Education.

Fang, Y., Hooghart, A., Song, J., & Choi, J. (2003, April). *Roles in context—Examine staffrooms as sites for teacher learning in three cultures: China, Japan, and South Korea.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Farrington, F. (2008). *Teaching and teacher education in Australia.* Australian submission to the Alliance, Graduate School of Education, University of Melbourne.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1013–1055.

Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction (A report prepared for National Partnership on Excellence and Accountability in Education)*. Washington, DC: NPEAT.

Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's teachers: A history.* New York: Teachers College Press.

Friedman, A., & Wallace, E. K. (2006). Crossing borders: Developing an innovative collaboration to improve the preparation of high school English teachers. *Equity and Excellence in Education, 39,* 15–26.

Furlong, J. B. (2008, February). *Changing models of partnerships in initial teacher education: The English experience.* Paper presented at the Asia Pacific Deans of Education Forum, Perth, Australia.

FutureLab Projects. (2006). *Savannah Project.* Retrieved July 10, 2008, from http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/project_flyers/savannah.pdf

المراجع

Galindo, R. (1996). Reframing the past in the present: Chicana teacher role identity as a bridging identity. *Education and Urban Society, 29*(1), 85–102.

Gallery of Teaching and Learning. (2006). *Inside teaching.* Retrieved June 10, 2008, from http://gallery.carnegiefoundation.org/insideteaching

Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues.* Canadian submission to the Alliance, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Girod, M., & Girod, G. R. (2008). Simulation and the need for practice in teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education,* 16(3), 307–337.

Goh, C. B., & Lee, S. K. (2008). Making teacher education more responsive and relevant. In S. K. Lee, C. B. Goh, B. Fredrikson & L. P. Lan (Eds.), *Towards a better future: education and training for economic development in Singapore since 1965.* Washington, DC: World Bank Publications.

Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1–27). London: Falmer Press.

Goodwin, L. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society, 34*(2), 156–172.

Grossman, P. (2008). Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education, 59*(1), 10–23.

Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal, 45*(1), 184–204.

Gurskey, D. (2002). Recruiting minority teachers. *The Education Digest, 67*(8), 28–34.

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). *Education quality and economic growth.* Retrieved June 10, 2008, from http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/Edu_Quality_Economic_Growth-1.pdf

Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127–150). San Francisco: Jossey-Bass.

Haycock, K. (2001). Achievement in America: Can we close the gap? *Educational Leadership, 58*(6), 6–11.

المراجع

Honawar, V. (2007). Reports renew debate over alternative preparation. *Education Week, 27*(1), 11.

Husbands, C. (2008). *Reflections on issues in teacher education.* United Kingdom submission to the Alliance, Institute of Education, University of London.

Lee, T. J. (2007, July 1). South Koreans won over by bargain buys overseas. *The Straits Times.* Retrieved June 10, 2008, from http://www.nationmultimedia.com/search/page.news.php?clid=6&id=30038217

Levine, A. (2006). *Educating school teachers.* Retrieved May 27, 2008, http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf

Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998, Winter). A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator,* 14–17 & 50–52.

Lipka, J. (1991). Towards a culturally based pedagogy: A case studying of one Yup'ik Eskimo teacher. *Anthropology & Education Quarterly, 22*, 203–223.

Lucas, C. (1999). *Teacher education in America.* New York: St. Martins.

Mace, D. P., & Leiberman, A. (2007). *Learning to teach: Sharing and the wisdom of practice.* Retrieved June 10, 2008, from the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching and Learning Web Site: http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/sub.asp?key=245&subkey=2056

MacLeod, D. (2003, January 6). Breakthrough teaching agreement 'only weeks away'. *The Guardian.* Retrieved June 10, 2008, from http://education.guardian.co.uk/schools/story/0,,869629,00.html

Mantle-Bromley, C. (2001, April). *The status of early theories of professional development school potential: Progress of four settings across the United States.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Mayer, D. (2006). The changing face of the Australian teaching profession: New generations and new ways of working and learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(1), 57–71.

McIntyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies, 40*(3), 264–283.

Melbourne Graduate School of Education. (2007). *Master of teaching: Incorporating the postgraduate diploma in teaching.* Retrieved June 9, 2008, from http://www.edfac.unimelb.edu.au/mteach

المراجع

Ministerial Advisory Committee for Educational Renewal. (2003). *A creative workforce for a smart state: Professional development for teachers in an era of innovation.* Retrieved June 9, 2008, from the Queensland Government Department of Education Web site: http://education.qld.gov.au/publication/production/reports/pdfs/creativewforce.pd

Ministry of Education, Singapore. (2006, January 26). *Strengthening teacher development: The structured mentoring programme for beginning teachers* [Press release]. Retrieved August 2, 2008, from http://www.moe.gov.sg/media/press/2006/pr20060126.htm

Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). (Eds.). *From students of teaching to teachers of students: Induction around the Pacific Rim.* Washington, DC: Department of Education.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development* («What Works in Innovation in Education« series). Paris: Author.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers.* Paris: Author.

Paine, L. W. (1990). The teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching. *Teachers College Record, 92*(1), 49–81.

Paine, L. W., Fang, Y., & Wilson, S. (2003). Entering a culture of teaching. In T. Britton, L. W. Paine, D. Pimm, & R. Senta (Eds.), *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning* (pp. 20–82). Netherlands: Kluwer Academic.

Pang, M. (1999). *Trends and issues of teacher in-service & pre-service training in ICT: South Korean case.* Korea: Korea Multimedia Education Center.

Queensland Board of Teacher Registration. (1997). *Partnership in teacher education: Report of the Working Party on Partnerships in Teacher Education.* Retrieved 10 June 2008 from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED417151.

Penin, S. (2008). *Special teacher education programme at the college level.* Brazilian submission to the Alliance, São Paolo University, Brazil.

Rasmussen, J. (2008). *Training teachers in Denmark: Ongoing reforms.* Danish submission to the Alliance, School of Education, University of Aarhus.

المراجع

Revell, P. (2005). *The professionals: Better teachers, better schools.* England: Trentham Books.

Ridley, D. S., Hurwitz, S., & Hackett, M. (2005). Comparing PDS and campus-based pre-service teacher preparation. *Journal of Teacher Education, 56*(1), 46–56.

Rist, R. C. (1970). Student social class and teacher expectations. *Harvard Educational Review, 40,* 411–451.

Robinson, W. (2008). England and Wales. In T. O'Donoghue & C. Whitehead (Eds.), *Teacher education in the English speaking world: Past, present and future* (pp. 45–61). Charlotte, NC: Information Age.

Russel, T., McPherson, S., & Martin, A. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education, 26*(1), 17–55.

Ryan, T. (2005). When you reflect are you also being reflexive? *The Ontario Action Researcher, 8*(1). Retrieved September 01, 2008, from www.nipissingu.ca/oar/archive-Vol8No1.htm

Sanders, W., & Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.* Knoxville: University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center.

Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* London: Jossey-Bass.

Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Moo, S. N., & Wong, A. F. L. (2000). Multipoint desktop videoconferencing as a collaborative learning tool for teacher preparation: A Singapore experience. *Educational Technology, 40(*5), 61–63.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review,* 57(1), 1–22.

Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.

Sleeter, C., Torres, M., & Laughlin, P. (2004). Scaffolding conscientization through inquiry in teacher education. *Teacher Education Quarterly, 31(*1), 81–96.

Solomon, R. P. (1997). Race, role of modeling, and representation in teacher education and teaching. *Canadian Journal of Education, 22,* 395–410.

Stevenson, H., & Stigler, J. (1992). *The learning gap.* New York: Simon & Schuster.

Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap.* New York: The Free Press.

المراجع

Suell, J. L., & Piotrowski, C. (2007). Alternative teacher education programs: A review of the literature and outcomes. *Journal of Instructional Psychology, 34*(1), 54–58.

Taylor, S., & Sobel, M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 487–503.

Teo, C., H. (1997, July 30). *Ministerial statement at budget debate in parliament by Rear Admiral Teo Chee Hean, Minister for Education* [Press release]. Retrieved June 10, 2008, from http://www.moe.gov.sg/media/press/1997/st00397.htm#1

Training and Development Agency for Schools. (2008). *Workforce Agreement and Monitoring Group.* Retrieved June 10, 2008, from http://www.tda.gov.uk/remodelling/nationalagreement/wamg.aspx

Villegas, A. M., & Davis, D. (2007). Approaches to diversifying the teaching force: Attending to issues of recruitment, preparation, and retention. *Teacher Education Quarterly, 34*(4), 137–147.

Walsh, K., & Jacobs, S. (2007). *Alternative certification isn't alternative.* Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute and National Council on Teacher Quality.

Whitty, G. (2006, March). *Teacher professionalism in a new era.* Paper presented at the 1st General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast. Retrieved June 4, 2008, from http://www.ioe.ac.uk/directorate/GeoffWhittySpeeches/GTC-NIAddress03-2006.pdf

Wong, P. L., Murai, H., Berta-Avila, M., Arellano, A., & Echandia, A., (2007). The M/M Center: Meeting the demand for multicultural, multilingual teacher preparation. *Teacher Education Quarterly, 34*(4), 9–25.

World Bank. (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people : A new agenda for secondary education.* Washington, DC: World Bank Institute.

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher effects on student achievement. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*, 57–67.

Zeichner, K., & Flessner, R. (in press). Educating teachers for critical education. In M. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *International handbook of critical education.* New York: Routledge.

المراجع

Zeichner, K. M., & Paige, L. (2007). *The current status and possible future for 'traditional' college and university-based teacher education programs in the US.* United States submission to the Alliance, School of Education, University of Wisconsin-Madison.

Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record, 105(*3), 490–519.

www.intlalliance.org/
www.moe.gov.om