أولويات تربوية

إصدار ربع سنوي بأحدث نواتج البحث التربوي

يصدر عن

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الكويت

الاعتماد الأكاديمي والتنمية المهنية للمعلمين

أولويات تربوية

إصدار يرصد الأعمال البحثية المعنية بالتربية والتعليم على المستوى الإقليمي والعالمي، ويستخلص أبرز نواتجها، ويعرضها بأسلوب يناسب احتياجات واضعي السياسات التعليمية وصانعي القرار.

E-mail :gaserc@kuwait.net

المحتويات

الموضـــــــــــــوع	الصفحة
كلمة التحرير.	٥
تمهيد.	٧
المحور الأول – برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيّاً:	٩
الدراسة الأولى– دور اجتماعيات التربية في برامج إعداد المعلم في التربية والتعليم في كندا.	١١
الدراسة الثانية– ربط تقييم المعلم بالتنمية المهنية: التركيز على تحسين التعليم والتعلم.	١٥
الدراسة الثالثة– حاجات العدالة الاجتماعية في كل مكان: تصور مستقبل التعليم في عملية إعداد المعلم لتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية.	١٩
الدراسة الرابعة– تعرف كيف تصبح معلمًا في القرن الحادي والعشرين: دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT» في تعليم المعلم الأول في تشيلي.	٢٣
الدراسة الخامسة– تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم في الدول الأعضاء في ضوء معايير علمية عالمية لتطوير الكفايات المهنية.	٣٣
المحور الثاني– معايير إعداد المعلم وضمان جودة التعليم المحلية:	٤١
الدراسة السادسة– المفاهيم والانتقادات، والتحديات الموجهة للتعليم متعدد الثقافات: ضرورة إصلاح تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية.	٤٣
الدراسة السابعة– تطبيق المعايير المهنية في برامج الإعداد المهني في الولايات المتحدة الأمريكية؛ فهم المعلمين قبل الخدمة لمعايير التدريس.	٤٧
الدراسة الثامنة– إصلاح إعداد المعلمين في فلسطين: تحدي السياسات في ظل توقعات الجهات المانحة وآمالها.	٥١

الدراسة التاسعة- دراسة حالة لإصلاح تعليم المعلمين الطلاب في نيوزيلندا.	٥٥
الدراسة العاشرة- سياسات المحاسبة: تقييم تعليم المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية.	٥٩
الدراسة الحادية عشرة- معايير مطورة لبرامج إعداد معلم التعليم العام.	٦٥
المحور الثالث - المعلم مهنيّاً وعلميّاً:	٧٥
الدراسة الثانية عشرة- الدافع والمهارة لدى معلمي الرياضيات المستقبليين.	٧٧
الدراسة الثالثة عشرة- القراءة الجهرية المتعددة لمعلمي الصغار.	٨١
الدراسة الرابعة عشرة- أعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم ودورهم في إصلاح نظام التعليم.	٨٥
الدراسة الخامسة عشرة- الدورات التناسبية لتعليم المعلم: مسائل وتحديات.	٨٩
المحور الرابع- الاعتماد الأكاديمي وجودة إعداد المعلم:	٩٧
الدراسة السادسة عشرة- الاعتماد الدولي للتعليم العالي في تايوان: ضمان الجودة.	٩٩
الدراسة السابعة عشرة- التقييم لأداء المعلم في غرفة الصف: وجهات النظر للتنمية المهنية ومراحلها لمعلمي المرحلة الثانوية في فيتنام.	١٠٥
الدراسة الثامنة عشرة- التطوير الوطني وتنفيذه لقياس القواعد التي وضعت استنادًا على المعايير العالمية بأساليب عدة لنظام تقييم أداء المعلم في شيلي.	١٠٩
الدراسة التاسعة عشرة- دعم التقييم في دورات تعليم المعلم بكندا.	١١٧

كلمة التحرير:

المعلم محور العملية التعليمية ويعد الاهتمام به مصدر تنمية للإدارة التربوية، وللمعلم أهمية خاصة في كل بلدان العالم لأنه مربي الأجيال ومنمي العقول ومفتح الأذهان للناشئة في كل مراحل التعليم العام، وعلى هذا الأساس تتقدم البلدان وترتقي بأذهان وعقول مستنيرة، يمكن لها أن تقود نهضة عظيمة لأوطانها في جميع المجالات الصناعية والاقتصادية والتجارية، وأيضًا الفكرية الثقافية وفي قطاع التكنولوجيا المحدثة، مما يصل ببلدانهم إلى مواكبة الحضارة المحدثة؛ فتزداد رقيّاً وازدهارًا.

وتفرض علينا مهنة المعلم كثيرًا من المهام؛ ففيها تتعدد أدواره بين الدور المعرفي والتقويمي والإداري، ويتأثر أداء ذلك الدور بالعوامل الشخصية للمعلم والبناء الاجتماعي والتنظيمي لمهنة التعليم بوصفها مهنة تتطلب مستويات عالية للالتحاق بها، وهذا سينعكس حتما بالإيجاب على مستويات أداء الطلاب في العمل، ومن ثم تحقيق القدرة على تحقيق الأهداف التنظيمية.

لذا فإن المعلم يتطلب لإعداده برامج تتضمن وضع إستراتيجيات في هذا الجانب تُعَدُّ وفق خطط تؤدي في النهاية لمنهجية عمل يمارس من خلالها المعلم مهامه في المدرسة منذ التحاقه بمؤسسات إعداده، وأيضا عند التحاقه بمهنة التدريس، ويرتبط ذلك كله بموضوع جودة التعليم وارتباطها بأداء المعلم وجودته؛ لذا جاء التحليل مطابقًا للمطالب في هذا الإصدار وورد عنوانه متوافقا مع ذلك كله وكان على النحو التالي: الاعتماد الأكاديمي والتنمية المهنية للمعلمين، والتي تأتي لتضع انعكاسًا مناسبًا لما يصدر عن العالم من أبحاث حديثة ومرموقة تؤثر في اتخاذ القرار السياسي في العالم نحو التعليم والتعلم، والتنمية والرقي والتقدم، فكلها تتمحور حول المحاور الأربعة التي رصدناها على النحو التالي:

- المحور الأول- برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيّاً.
- المحور الثاني- معايير إعداد المعلم وضمان جودة التعليم المحلية.
- المحور الثالث- المعلم مهنيّاً وعلميّاً.
- المحور الرابع- الاعتماد الأكاديمي وجودة إعداد المعلم.

وتلك المحاور لها علاقة مباشرة بالمعلم وإعـداده المهني وتنميته ومعايير عمله، ومؤسسات إعداده واعتمادها، والجودة الشاملة للتعليم ومؤسساته.

ونسأل الله التوفيق والسداد.

أ.د. مرزوق يوسف الغنيم

مدير المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج

تمهيد:

يُعَدُّ المعلم بجميع المراحل الدراسية إحدى الركائز الرئيسة في العملية التعليمية، ولا تتوقف صلاحيته للقيام بعمله على النحو المنشود على حسن إعداده وتدريبه فقط، ولكن على ضمان جودته التي تتوقف على برامج تدريبه وإعداده بجودة، واعتمادات مؤسساته، وما تطبقه من معايير لتكون ضمن المؤسسات العالمية التي تعد معلمًا ذا خصائص مهنية فاعلة تؤثر في العملية التربوية كلها.

كما أن عملية الاعتماد الأكاديمي تعمل على توفير مؤسسات على درجة عالية من الكفاءة، وتمنح برامجها فرصة لتكون على مستوى يساير العالمية، ويتواكب مع التقدم الأكاديمي الذي يسعى للحصول على التطوير والانتقال من حالة التحسين إلى حالة التطوير والارتقاء؛ للحصول على مخرجات تناسب الميدان المحلي والتربوي عامّاً وخاصّاً.

ولهذه العملية معايير يتبعها العالم المعاصر والطالب لها؛ شريطة أن تكون متأقلمة مع طبيعة مجتمعاتنا الخليجية بطابعها العربي المسلم، فهي تقوم على هذا الأساس بتوفير الوقت والجهد والمال، خاصة إذا طبقت أو إذا ما قورنت بالنظام القديم الذي هو دونها.

لذا نجد الآن من بين المفاهيم الأكثر انتشارًا، لتطوير العمل في مختلف المجالات مفهوم الجودة الشاملة؛ فهذا المفهوم يشير بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوقعة للمؤسسة التعليمية، والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقًا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنة.

كما يتبلور مفهوم إدارة الجودة فيما يتبعه المسئولون عن سير المؤسسة التعليمية من أساليب إدارية، وأنشطة وممارسات في إطار عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتنسيق

والمتابعة، وذلك وفقًا لنظم تقود إلى التحسين الدائم للأداء والمحافظة على اضطراد مستوى الجودة لديها.

فنحن نعيش في عالم من التحديات، وتحتاج المؤسسة التعليمية طرقاً مختلفة وحديثة لمواكبة تلك التحديات، وملاحقة مفاهيم الجودة المتنوعة والمهمة؛ من مثل: «الرقابة على الجودة، والمعايير القياسية، ومؤشرات الجودة، التميز، والاعتماد المؤسسي، والاعتماد البرامجي، والجودة الشاملة، وإدارة الجودة... إلخ.

لذا جاء هذا الإصدار ليعكس ما هو حادث في العالم من نظم تطبيق مبدأ الإعداد المهني التي ترتبط في ذلك بمعايير ذات جودة لكونها أصبحت مطلبًا ملحّاً في التعليم من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه حُمَّى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، مما يمكِّننا من تحقيق تحسين جودة التعليم ومؤسساته، حيث إن التعليم الجيد هو أداة تنمية وتقدم ورقي للمجتمعات، ويؤدي إلى تكاملها معرفيّاً ومهاريّاً ووجدانيّاً ، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة.

إن التوجيه نحو الحرص على عملية الاعتماد الأكاديمي والتنمية المهنية للمعلمين يعنى في الحقيقة عدم الاكتفاء بتوفير مواصفات مؤسسة أو معلم ذي مستوى عالٍ، ولكنه يعني أيضًا توافر طالب ذي منتج تعليمي مرتفع وراقٍ، وهذا ما يقتضي ضرورة توافر مقومات أخرى تشمل جميع ظروف إعداده ومراحله بوصفه منتجًا لضمان كفاءته وما يعود عليه عند التحاقه عاجلاً أو آجلاً بمؤسسات التربية والتعليم.

أولويات تربوية

المحور الأول
برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيّاً:

الدراسة الأولى- دور اجتماعيات التربية في برامج إعداد المعلم في التربية والتعليم في كندا.

الدراسة الثانية- ربط تقييم المعلم بالتنمية المهنية: التركيز على تحسين التعليم والتعلم.

الدراسة الثالثة- حاجات العدالة الاجتماعية في كل مكان: تصور مستقبل التعليم في عملية إعداد المعلم لتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية.

الدراسة الرابعة- تعرف كيف تصبح معلمًا في القرن الحادي والعشرين: دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات "ICT" في تعليم المعلم الأول في تشيلي.

الدراسة الخامسة- تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم في الدول الأعضاء في ضوء معايير علمية عالمية لتطوير الكفايات المهنية.

الدراسة الأولى

دور اجتماعيات التربية في برامج إعداد المعلم في التربية والتعليم في كندا.

Donald, K., David, M., & Helen, R. (2011). The Role of the Social Foundations of Education in Programs of Teacher Preparation in Canada. Canadian Journal of Education, Vol. 34, No. 4.

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح دور اجتماعيات التربية في برامج إعداد المعلم في كندا، حيث تبين أن الأسس الاجتماعية للتربية تظهر جلية في عملية التعليم فهي تعتمد على تخصصات عدة منها: التاريخ والفلسفة وعلم الاجتماع، وأنه يجب أن يكون لها دور أساسي في برامج إعداد المعلم، وقد أوردت تقارير عن التعليم توضح مدى تراجع مقررات التاريخ في عملية التعليم في كليات التربية في كندا، ويعد هذا ضعفًا في المناهج والبرامج التي تعطى للطلبة المعلمين، بجانب ما ينطبق على التخصصات الأساسية المحددة.

وأظهرت هذه الدراسة أن ما تتضمنه الأسس الاجتماعية للتربية يجب أن تشكل عنصرًا قويّاً من عناصر برامج إعداد المعلم، وأن هناك عدم وجود دور للمؤسسات الاجتماعية في برامج إعداد المعلم، مما أدى إلى عدم حصول الطالب المعلم على قدر كافٍ من الأسس الاجتماعية في تعليمه، وعليه فإن هناك حاجة للطلاب إلى كسب بعض المعرفة والفهم في كل من تخصصات التاريخ والفلسفة، وعلم الاجتماع.

وقد تبين أن هناك ضرورة لإدراك أهمية الدراسات الاجتماعية، حتى أن المجلس الأمريكي للتعليم ذكر؛ أنه يجب على المعلمين أن يتعرفوا على المعتقدات الثقافية والقيم التعليمية وممارستها، وبالتالي يتطلب هذا منهم أن يقوموا بدراسات معمقة في المواد الأخلاقية والفلسفية والتاريخية والاجتماعية، والثقافية بوصفها أسسًا من أساسيات التعليم.

وذكرت الدراسة أنه عند دراسة "تاريخ التعليم" بوصفه حقلاً للدراسة نجد أن هناك تراجعًا واضحًا في محتوى برامج إعداد المعلم في التخصصات الاجتماعية: التاريخ، والفلسفة، وعلم الاجتماع، وعلى سبيل المثال؛ فقد كانت منذ فترة طويلة تُعَدُّ التخصصات الاجتماعية من المكونات الأساسية في برامج إعداد المعلم في جميع أنحاء أمريكا الشمالية، وقد تم تهميشها فيما بعد بشكل خطير في برامج إعداد المعلم. كما أن هناك انخفاضًا بنسبة ٤٥٪ في أعضاء هيئة التدريس في مجال العلوم الاجتماعية، وأيضًا هناك مجموعة من المواد يجب أن يتضمنها برنامج إعداد المعلم تمهيدًا لإعداده؛ من مثل: علم نفس النمو، وطرائق التعلم، وإدارة الصف، وذلك لأنها تستند على نظريات حول المعرفة، وكيف يمكن للناس التعلم ومعرفة مراحل النمو المختلفة للطلاب.

وقد ركزت الدراسة فيما توصلت إليه من نتائج على أنه؛ لكي يصبح لدينا معلمٌ جيدٌ فإن ذلك ليس بالمهمة السهلة، ولكن عند تضمين برامج الإعداد لمواد في تخصصات التاريخ، والفلسفة، وعلم الاجتماع وعلم نفس النمو، وطرائق التعليم فإن ذلك يساعد بداية في إعداد معلمين يستطيعون أن يمارسوا مهنة التعليم بطريقة أفضل.

إن دراسة مواد اجتماعيات التربية ذات الصلة بإعداد المعلم تعد عنصرًا ضروريّاً في إعداده، ويجب أن تتضمنها برامج التعليم عند تصميمها.

إن برامج إعداد المعلمين تحتاج إلى أن تضمَّ بعض المواد التي تعد ضرورية، لذلك من الممكن تدريب المعلمين في بعض المؤسسات الاجتماعية؛ مع مقدمة في الأسس الاجتماعية للتربية حتى تتكون لهم بعض المعارف والمهارات والتصرفات التي يحتاجون إليها في ممارستهم لعملية التدريس.

تعقيب:

بينت الدراسة أهمية تضمين برامج المعلم وإعداده في كندا مواد وأسس اجتماعيات التربية لما لها من أهمية في إدراك المعلمين وفهمهم للمجتمع وثقافته وشخصية الطلاب، وطرائق الاجتماع ونظرياته التي تجعلهم أكثر قدرة على تنفيذ طرائق التدريس بقدرة ملائمة مع ما تعلموه من مواد تربوية وأكاديمية وغيرها، ولكي تكون تلك البرامج من نوعية عالية جدا فيجب أن تشمل أسس مواد اجتماعيات التربية بوصفها مكونًا أساسيّاً وقويّاً فيها، مع تدريب المعلمين في المؤسسات الاجتماعية بجانب الأخرى التربوية.

وتفيد هذه الدراسة في توجيه المؤسسات التربوية نحو طرق إعداد المعلم على أسس اجتماعية وتنميته مهنيّاً ومعرفيّاً وثقافيّاً. كما تفيد في اتخاذ القرار نحو تضمين برامج إعداد المعلم وتأهيله لمواد اجتماعية تسهم في تأهيلهم المهني.

الدراسة الثانية

ربط تقييم المعلم بالتنمية المهنية: التركيز على تحسين التعليم والتعلم

Smylie, M. S. (2014). Teacher Evaluation and the Problem of Professional Development. Mid-Western Educational Researcher, Vol. 26, No. 2.

ترتكز عملية تقويم المعلمين أساسًا على: نوع السياسة التعليمية، والبحوث التربوية التي تجرى حول تطوير المعلم وأدائه في المدرسة، وما يتعلق بالعلاقة بين التقويم ونتائج الطلبة، وقد برهن رفكن وآخرون (٢٠٠٠م) بأنه توجد اختلافات كبيرة بين المعلمين في قدرتهم على مساعدة الطلبة على التعلم بمستويات رفيعة، ويكمن سبب ذلك في المناهج التي تقدمها مؤسسات إعداد المعلم التي تعطي للطالب المعلم حاليّاً، حيث تزيد من فاعليته عندما يصبح معلمًا، ويفيد استخدام طرق التقويم المختلفة في اتخاذ قرارات تتعلق بتطوير أداء المعلمين.

وقد ثبت أن عملية التقويم تعد أحد الأدوات التي تساعد المعلمين في تحسين أدائهم، وأصبح التقويم نظامًا يدعم التعليم، وليس للمحاسبة، فالمعلمون الذين يشاركون في نشاط كهذا يعدون أن التقويم بَنَّاءٌ بدرجة كبيرة بالنسبة لهم، وأن له دورًا في تطوير أدائهم، وقد تواجه عملية التقويم مشكلة؛ من مثل: أن بعض مدراء المدارس غالبًا ما يعوزهم التدريب للاستفادة من نتائج التقويم لإرشاد المعلمين تجاه تطويرهم مهنيّاً، وفي كل الأحوال فإن الاستفادة من نتائج التقويم تعتمد أساسًا على القدرة على اتخاذ القرار المناسب، وقدرة المعلم على أداء وظيفته، ورغبته في تطوير أدائه.

لذلك جاء هذا البحث ليضع معايير محددة لتقويم أداء المعلم لاستهداف فرص التطوير المهني له، مما يؤدي إلى مستويات رفيعة عند ممارسة المعلم لمهنته ولتحديد إستراتيجيات التطوير المهني للمعلمين كلهم.

وهذه المعايير يمكن أن تستخدم بفاعلية من أجل التنمية المهنية للمعلمين، وهي:

١ – الوصول إلى مستويات رفيعة للتعليم.

٢ – أدوات قياس تستند على المعايير المتعددة لفاعلية المعلم.

٣ – تدريب رفيع على المعايير والأدوات والمقاييس.

٤ – إعداد مجموعة من الأفراد لتفسير النتائج واستخلاص التوصيات المناسبة.

٥ – توفير فرص للتطوير المهني رفيعة المستوى للمعلمين.

٦ – وضع معايير عالية الجودة للتعلم.

وقد تم توضيح تلك المعايير على النحو الآتي:

١– **الوصول إلى مستويات رفيعة للتعليم:** ويعني ذلك وضع دليل لتطوير العناصر ذات الصلة بالتعليم، مع ضرورة أن تكون منسجمة مع معايير التقويم؛ فمعايير التعليم ذات الصلة بالجودة العالية تمثل أحد أهم العناصر الرئيسة لنظام التطوير المهني للمعلم.

٢- **أدوات قياس تستند على المعايير المتعددة لفاعلية المعلم:** عند تصميم نظام تقويم ما يتعين على القائمين على ذلك؛ التفكير باهتمام فيما يتعلق بأنواع الفقرات التي يحتاج لها لقياس أداء المعلم مقابل معايير التعليم المعتمدة، عندها من الممكن اتخاذ القرارات المتعلقة بأية أدوات قياس وأيها يجب أن تستخدم لجمع البيانات، مع ضرورة أن تكون أدوات القياس المستخدمة لتقويم المعلم مصممة بطريقة ينجم عنها درجات، على أساسها يتم وضع المعلمين في فئات ومستويات حسب فاعليتهم.

٣- **تدريب عالٍ على المعايير والأدوات والمقاييس:** يمثل التدريب الجيد على تطبيق الأدوات المستخدمة في التقويم شرطًا رئيسًا؛ إذ إن جميع القائمين على التطوير يجب أن يكونوا على معرفة جيدة بالمعايير التي ستطرح لتقويم المعلمين، وقد تبين أنه من خلال تدريب القائمين على عملية التطوير، فإنهم يحصلون -بلا شك- على إدراك ووعي أفضل لموضوع تطوير أداء المعلم، كما أنه من الأفضل أن يشارك المعلمون في التدريب وأن يقدموا رؤيتهم وخبراتهم في هذا المجال، وضرورة أن يعتقد المعلمون بضرورة ذلك، وهذا كله سيؤدي إلى نجاح العملية كاملة.

٤- **إعداد مجموعات من الأفراد لتفسير النتائج واستخلاص التوصيات:** ضرورة إعداد مجموعات مدربة، وأن تكون هذه المجموعات على كفاية كبيرة في استخدام المقاييس وتطبيقها واستخلاص النتائج؛ وذلك لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الممارسات التعليمية، وبيئة التعلم، وإدارة الفصل الدراسي، وتتشكل هذه المجموعات من القائمين على التقويم ومدراء المدارس ورؤساء الأقسام العلمية.

٥- **توفير فرص للتطوير المهني رفيعة المستوى للمعلمين:** إن توفير فرص للتطوير المهني للمعلمين يؤدي إلى تنمية ذات جودة عالية، وهذه التنمية تؤثر من خلال أساليبه في التعليم، وتترجم إلى تحسين تعلم الطلاب؛ لذلك يجب إجراء التخطيط الجيد للتطوير المهني من خلال ما يجب أن تستمر عليه القرارات الإيجابية للتطوير،

وما يجب التخلص منه مع الأخذ في الاعتبار مراعاة خصائص النمو المهني ذي الجودة العالية، وما يجب أن نستخلصه عند تحليل الأدوات التي استخدمت للتقويم.

٦- **وضع معايير عالية الجودة للتعليم:** لابد من وضع معايير محددة لجودة التعليم، وذلك للاستفادة من أداء المعلمين بأقصى حد وبأفضل إيجابية، وقد حدد المركز الوطني الشامل لجودة أداء المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية سبعة معايير للتعلم هي؛ مجتمع التعليم، والقيادة، والموارد المالية، وتوفير البيانات اللازمة، وتصميم وسائل التعليم، وتنفيذ ما يوكل للمعلم، ودراسة النتائج.

تعقيب:

من الضرورة بمكان أن يفهم المعلمون أن الدور الأساسي لنظام التقويم هو تحسين التعليم والتعلم، وأنه يجب أن يكون لهم دور نشط في التنمية الخاصة بهم. وعندها يصبحون قادرين على أداء أنشطة تعليمية مهنية جيدة، ويستطيعون أن يكوِّنوا رؤية إيجابية نحو تحسين الممارسة الخاصة بالتعليم، وأن ما يقضونه من وقت في التدريب ينصب بالفعل على مصلحة الطلبة، وعندها تكون هناك قناعة بأن تطوير التعليم لا يأتي إلا عندما يطور المعلم نفسه، ويقتنع بأن ما يقوم به ما هو إلا مهنة لا تقل أهمية عن المهن الأخرى؛ من مثل: الطب والهندسة...، وأن كل ما يريده المعلم هو الثقة والدعم، عندها سنرى تحسين التعليم في مراحله المختلفة.

مما سبق يتبين أن كل معيار تمت مناقشته يقوم بدور أساسي في النظام التعليمي، فتلك المعايير تنظم ما تم تقييمه في عملية التعليم، كما أنها تقوم بتوفير وسائل وأساليب جيدة لتطوير أداء المعلم، فالمعلمون يستطيعون هنا اتخاذ دور فاعل في التنمية الخاصة بهم عندما يكتشفون سلبياتهم، وإذا ما عرفوا الدور المتوقع منهم.

الدراسة الثالثة

حاجات العدالة الاجتماعية في كل مكان: تصور مستقبل التعليم في عملية إعداد المعلم لتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية

Kelly, D. M., & Brandes, G. M. (2010). Social Justice Needs to Be Everywhere: Imagining the Future of Anti-Oppression Education in Teacher Preparation. Alberta Journal of Educational Research, Vol. 56, No. 4.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مشروع تعليم المعلم وتقويمه وتحقيق العدالة الاجتماعية المطلوبة له في كثير من برامج تعليم المعلم بغرب كندا، وهذا البرنامج تم تصميمه لمساعدة المعلمين المرشحين لفهم أشكال مختلفة من عدم المساواة وتحديها لمراجعة مشروع العدالة الاجتماعية أولا من خلال التحليل الوصفي لعملية التعليم بكندا، وثانيًا من خلال مقابلات شخصية نوعية وشبه تصنيفية تستمر لمدة ساعات مع عدد ٢٠ من المعلمين – كلهم معلمون مبتدؤون – ويقوم الخريجون بتوفير أمثلة للتعليم على خلاف حالة المرء المزاجية أو ميوله الفطرية وأيضًا تحديات تطبيق أصول التدريس النقدية، مع التفكير في المعاني الضمنية لإعداد معلم المستقبل.

ولقد حقق عدد من برامج تعليم المعلم في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية، الالتزام الواضح بالعدالة، من خلال البحث لإبراز اكتشاف البرامج ودورات تعليم المعلم وأصول التدريس أو عناصر التعلم بالخدمة وتصنيفات التطبيق العملي لإحدى النظريات السابقة، والإشراف على تصنيف المجال.

وبالرغم من ذلك فقد تم إجراء بحوث قليلة تتعلق بأثر تعليم المعلم الموجه من أجل تحقيق العدالة بناء على ممارساته في غرفة الدراسة، وتم ذلك بناء على المقابلات الشخصية التي تمت مع ٢٠ معلمًا مبتدئًا لتحقيق أهداف الدراسة.

وبينت الدراسة أن هناك من ساعد الباحثين التربويين في تطوير عدد من المناهج التصورية لفهم تصور العدالة الاجتماعية في العملية التعليمية، ولقد استنتجت هذه المناهج بالدرجة الأولى للمساعدة على تشكيل جماعة العدالة الاجتماعية المصنفة في برنامج تعليم المعلم الذي حددت مدته بـ ١٢ شهرًا (بعد الحصول على الدرجة العلمية) في بريتس كولومبيا.

وبدأت تعليم المعلم -من عام ١٩٩٨م حتى ٢٠٠٥م- العدالة الاجتماعية بوضوح بواسطة المناهج، وذلك لما يزيد عن ٣٦ من المعلمين المرشحين المعدين لتدريس الدراسات الاجتماعية ومادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بهدف مساعدة طلبة المستقبل في فهم الأزمات التي تتعارض مع مبدأ العدالة الاجتماعية وتحديها؛ وذلك من مثل: التحيز على أساس الجنس والعنصرية وعدم المساواة في الصف. وخلال جميع الدورات تم تشجيع من يقوم بتعليم المعلم في برنامج إعداد المعلمين المرشحين بقراءة وكتابة مفهوم: "ضد مزاج المرء وميله الفطري".

كما ألقى القائمون على تعليم المعلم الضوء علي أن المعرفة تقدر بطريقة مختلفة وفق وجهة نظر المرء في علاقاته السائدة مع ذوي النفوذ وطريقة تشجيع المعلمين لتعلم الكفاح عن المجموعات المهمشة في شرح المنهج.

وبالرغم من أن القائمين على تعليم المعلم في البرنامج جاءوا من خلفيات سياسية ونظرية متنوعة، فنحن نتفق أن التعليم حتما ذو توجه سياسي، وأن المعلمين لا يمكن أن يكونوا ذوي قيمة

محايدة، وعليه، نسعى لمعاملة المعلمين المرشحين على أنهم عوامل نشطة في تعلمهم الخاص، ومن يدلون بمعرفتهم المسبقة في البرنامج، ومن تم تشجيعهم لدراسة تصنيفاتهم الاجتماعية بدرجة من النقد تتعلق بالطلبة المحتملين.

وأوضحت الدراسة أن عينة الدراسة كلهم من المعلمين المبتدئين وخريجي برنامج تم تضمينه برنامج تعليم المعلم للعدالة الاجتماعية، وأفادت هذه الدراسة بأن المعلمين بدؤوا في التفكير فيما يتعلق بما يعنيه التعليم للعدالة الاجتماعية. وبمقارنة ما يقومون به لتكملة برنامج تعليم المعلم -في المقام الأول- فإنه من بين الاختلافات بين المعلمين هو فهمهم العميق للتعقيدات المقدمة من قبل التصنيف الاجتماعي لهم، وكذلك التصنيف الاجتماعي للطلبة. وقد اكتشف المعلمون المبتدؤون نتائج التصنيفات الاجتماعية من أجل الحصول على قرارات تتعلق بأصول التدريس.

وقد أخذ المعلمون بجدية التنوع السكاني لكل من الطالب والمعلم (بما فيها تدفقات الهجرة العالمية)، وذلك يُعَدُّ حاسمًا في إعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين، ويمثل هذا التنوع السكاني أداة رئيسة للمعلمين لتدارس ممارستهم، وعمل تنظير عن كيفية تلك الممارسات إما بالتحدي أو بالمحافظة على الوضع الراهن، ويتضمن هذا النوع من المقابلات بالضرورة المناقشة والمناظرة المستمرة. وعلى هذا الأساس؛ فالقائمون على تعليم المعلم، بحاجة لعمل نموذج تنظيم تجاه المقابلة وإجراءاتها، وإدراك أن جميع المعلمين يواجهون قرارات تعليمية ذات عناصر لا تعد، (وعملية عدم اتخاذ قرار) في العملية التعليمية فيما يتعلق بالقوى الاجتماعية التي تشكل مَنْ هم المعلمون ومَنْ طلبتهم المعلمون، وكذلك المجالات الخاصة بهم.

تعقيب:

تضمنت هذه الدراسة محاولة التوصل لتبني مفاهيم اجتماعية وتضمينها ضمن منهج إعداد المعلم، وتبنيها لتطوير المعلم وتحسينه، وبذلك تفيد هذه الدراسة في تضمين برامج إعداد المعلم الجانب الاجتماعي.

وتفيد الدراسة في توجيه قرارات المسئولين عن العملية التعليمية في إعداد تدريب المعلم لتضمين برامج المعلم وإعداده المفاهيم الاجتماعية بطريقة منهجية وتعليمهم كيفية تدريسها.

وقد ركزت هذه الدراسة أيضًا على العمل لجعل المعلم يقوم فقط بما يتلاءم مع مهنته في تدريس المادة فقط دون أن يتحمل ضغوطًا وأعباء بجانب ما يقوم به من تدريس.

الدراسة الرابعة

تعرف كيف تصبح معلمًا في القرن الحادي والعشرين:

دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات "ICT" في تعليم المعلم الأول في تشيلي

Brun, M. M., & Hinostroza, J. E. (2014). Learning to Become a Teacher in the 21st Century: ICT Integration in Initial Teacher Education in Chile. Journal of Educational Technology & Society, Vol. 17, No. 3.

تهدف هذه الدراسة للبحث في النتائج ذات الصلة بإتاحة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ٤٦ مؤسسة لتعليم المعلم الأول في تشيلي، والمطبق عام ٢٠٠٩م بوصفه جزءًا من برنامج «الأوسيد»، (منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي) للمشروع الجديد «ICT" لتدريب المعلم الجديد.

وقد بينت النتائج الرئيسة للدراسة أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مؤسسات إعداد المعلم أفضل في برنامج تدريب المعلم، وأن الدعم والسياسات والمهارات ذات الصلة -والتي تم تحليلها في التقرير الذاتي للمعلمين- لها دور في تطوير المعلم وتحسين أدائه لعمله. كما استفاد المعلمون عند استخدام جزء متكرر من بعض مصادر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات؛ لأنها تعطي النتائج أهمية قصوى لتعلم الطلبة المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومع ذلك فهذه التكنولوجيا محدودة في مصادر معينة قليلة (بدرجة أساسية مقصورة على الكمبيوتر وجهاز عرض الصور "البروجيكتر")، ومعظمها يطبق لأداء أنشطة تقليدية لأصول التدريس.

وعليه، فإن التوقعات المتعلقة بتحسين التعليم والتعلم في تعليم المعلم في تشيلي من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لم تتحقق بعد. ويمكن أن يشكل هذا البحث إسهامًا كبيرًا لتطوير المزيد من الممارسات التعليمية الإبداعية ذات النوعية الجيدة علي المستوي التعليمي هذا.

وقد بينت الدراسة أنه يجب توفير الرؤية والخبرة والمهارات لتمكين معلمي المستقبل بالدمج في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الممارسات المهنية لمستويات التعليم الثانوي والابتدائي.

وبالرغم من أن معظم الدراسات تبين أن المعلمين من بين المتعاملين الأكثر مهارة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يبدو أنهم لا يزالون غير قادرين علي تطبيق تلك المهارات بالأسلوب الذي يعلِّمون به. ومن بين أهم العوامل؛ بعض التفسيرات المنطقية عن هذا التناقض والتي تلقي الضوء علي الخبرات في تدريب المعلم الجديد. ومع ذلك فإن الادعاء المتعلق بوجود صلة بين تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات/ أي ومهارات التعلم مع تدريب المعلم الجديد، تستقصيه هذه الدراسة الجديدة لبيان الاستخدام الحالي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم للمعلم الجديد وتحديده في عدد من الدول من خلال منظور مقارن، وبتحليل التوقعات المستقبلية، وإمكانية تشكيل توصيات تتعلق بإستراتيجيات وسياسات سارية المفعول. وبناء عليه، فقد قررت حكومة تشيلي المساهمة في هذا المشروع كي تحصل على فهم أعمق فيما يتعلق باستخدام مصادر تكنولوجيا المعلومات.

وتقوم النتائج التي تم الحصول عليها بتوفير صورة إجمالية قد تسهم في تقوية العمليات المتصلة بتكامل دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT» في تعليم المعلم الأول في تشيلي على المستوى التعليمي والسياق الوطني المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعليم المعلم الجديد في تشيلي.

وبالمقارنة؛ فإن تشيلي لديها تاريخ طويل في تقديم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها في مراحل التعليم من خلال مشروع أنليسيز، والمبادرة الوطنية الرسمية لهذا المشروع

بالنسبة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT» في تعليم المعلم الأول في تشيلي في مجال التعليم، فهذا المشروع كان يهدف إلى تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أنه مصدر من أصول التدريس بالنسبة لجميع الطلبة والمعلمين في المدارس العامة التشيلية.

ومع ذلك فإنه في الوقت الحالي، بدأت وزارة التعليم تولي اهتمامًا باستخدام دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT» في تعليم المعلم الجديد في تشيلي ومؤسسات «ICT» نفسها: وفي أثناء السنوات الماضية كانت وزارة التعليم تقوم بتطوير بعض الإجراءات التي تهدف إلى دعم دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم المعلم الجديد؛ من مثل: تطوير المشروع وتطبيقه بالمعايير وتكامل المصطلحات المعتمدة على عمليات دمج «ICT» في الشهادة المهنية للمعلمين المطبقة بصفة تطوعية.

وفيما يتعلق بهذه الشهادة فقد قام برنامج «إينيسيا» بهذا الإجراء منذ عام ٢٠٠٨م، من قبل وزارة التعليم بتشجيع تحول المؤسسات والمناهج والممارسات في تعليم المعلم الجديد وضمان الجودة المهنية للمعلمين الذين تخرجوا على المستوى القومي، والذي يقترح مجموعة من أصول التدريس والمعايير ذات الصلة بالمحتوى بما فيها تقييم المعلمين الجدد. «مهارات التقدير».

أضف إلى ذلك معايير «ICT» بالنسبة لتدريب المعلم الجديد»، فالخريطة التوظيفية لمهارات التعليم والتدريب لمشروع «ICT»: تقدم مجموعة مفصلة من الكفاءات التعليمية تم تنظيمها في خمسة أبعاد وظيفية، وهي بالتحديد أصول التدريس والناحية الفنية والإدارية والأخلاقية والقانونية، علاوة على التنمية المهنية.

وقد هدف إطار العمل المقدم لدعم التطبيق منهجًا لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم المعلم الجديد، فهو يفتح المجال للتفكير والمناقشة المتعلقة بالأساليب، حيث تستجيب مؤسسات تعليم المعلم لطلبات المجتمع الحالي، من خلال منظور عالمي أكثر تعقيدًا وذي صلة بملائمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وقد أوضحت النتائج ما يلي:

تم بناء النتائج في سبعة أجزاء فرعية وفق الأبعاد التي تم تناولها في إطار العمل النظري:

١- السياسات والممارسات المؤسسية لتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT».

٢- البنية التحتية لدعم مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT».

٣- عوامل الثقة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT».

٤- الرؤى المتعلقة باستخدام أصول التدريس في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT».

٥- استخدام مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات / أي سي تي في أنشطة التعليم والتعلم «ICT».

٦- أنشطة التعليم والتعلم التي تم أداؤها.

٧- العوائق الرئيسة وعوامل القدرة بالنسبة لتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما تبين النتائج أن ٦٣٪ من أفراد العينة ذكروا وجود سياسة مؤسسية لتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT» في التعليم وأن حوالي ٧٠٪ منهم أفادوا من خلال التقارير بأن لديهم قسمًا موجهًا على وجه الخصوص لدعم الابتكارات المتعلقة بأصول التدريس في التعليم بما فيها استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات«ICT».

وأفادوا أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مدرجة بدرجة كبيرة في المنهج فقط في بعض الموضوعات الخاصة (نسبة ٨٣ ٪ من مؤسسات تعليم المعلم الجديد)، بدلاً من أن يكون من خلال الموضوعات المتعددة (العلوم المتبادلة). وعلاوة على ذلك، فإن نسبة ٥٦٪ من المؤسسات تتضمن أهدافًا واضحة تتصل بتطوير الطلبة لكفاءات أصول التدريس ذي الصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نصف البرامج أو أقل من ذلك.

وبالتوازي مع ذلك؛ فإن ٣٩٪ فقط من العينة أجابوا بأن الابتكار في تعليم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT»، أو تطبيق إجراءات معينة لدمجها من بين التحديات

القصوى للمؤسسات التعليمية فيما يتعلق باكتساب المعلم للكفاءات لأداء الممارسات التعليمية، وأن الابتكار في العملية التعليمية يحدث باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ونستطيع أن نناقش أنه بالرغم من المقاصد المرتبطة بدمج التعليم والتعلم المتصل بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ فإن عددًا قليلًا نسبيًا من مؤسسات تعليم المعلم الجديد تندمج رسميًا في التكنولوجيات بمناهجها؛ وبالنسبة لمعظمها لا يمثل ذلك أولوية قصوى (بالرغم من حقيقة أن عديدًا من المؤسسات بها بالفعل قسم يدعم ابتكارات أصول التدريس)، وتتمشى هذه النتائج أيضًا مع الخصائص الاختيارية المهيمنة مقدمًا على الدورات التي يقدمونها، والتي تتصل بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الرغم من توفير دورات تتصل بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

والبنية التحتية للدعم ومصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كافية فهي تعمل على توافر الدعم الفني، وأيضًا أصول التدريس يُعَدُّ أحد الشروط لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التعليمية.

وتبين نتائج هذه الدراسة أن نسبة الحاسوب لكل طالب في مؤسسات تعليم المعلم الجديد في تشيلي هي ١٧ حاسوبًا، حيث إن جميع المؤسسات المشاركة تقوم بتوفير المعونة والقدرة على الوصول للإنترنت بنسبة (٩٦٪ وهذا يحقق انتشارًا واسع النطاق للإنترنت). أضف إلى ذلك، أن نسبة ٥٩ ٪ من المؤسسات أفادت في تقريرها بأن لديها أنظمة «ICT»، وما نسبته ٧٥٪ من المعلمين والمدرسين الخصوصيين أفادوا في تقارير بالقدرة على الوصول لاستخدام الحاسوب في مؤسساتهم.

وفيما يتعلق بمدى توافر مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ فقد أظهرت النتائج أيضًا أن معظم المصادر المتاحة والتي يمكن الوصول إليها كانت أنظمة الحواسيب وأجهزة الإسقاط الضوئية، وعلى العكس من ذلك؛ فإن السبورة التفاعلية وأنظمة فيديو المؤتمرات والكاميرات الرقمية كانت متوافرة بدرجة أقل. علاوة على ذلك، استفاد المعلمون بالوصول بدرجة أكثر

للبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات عمّا عند الطلبة. ونسبة الوصول العالية كانت للدعم الفني وأيضا لدعم أصول التدريس. وعموما يمكن أن نناقش عملية الوصول للحواسيب وأنظمة أجهزة تسليط الإسقاط الضوئي للمعلمين والمدرسين في تعليم المعلم الجديد، فهي تعد منتشرة انتشارًا كبيرًا، ومع ذلك فإن توافر الوصول إلى المصادر الأخرى نادرٌ نسبيّاً (ولاسيما السبورة التفاعلية) .

وفيما يتعلق بالأنشطة المتصلة بالإدارة التعليمية للمعلم، اتضح أن نسب المعلمين الذين يفيدون في تقاريرهم أداء أنشطة مختلفة، بدا أنه علي الأقل مرة في السنة، وأفاد أغلبيتهم أداء الأنشطة الإجمالية على النحو التالي: إعداد فصول عامة (٩٢٪)؛ البحث عن مصادر التعلم المفيدة (٨٧٪)؛ وتصميم مصادر التعلم الخاصة بهم (٨٣٪)، والاتصال بالطلبة (٨٧٪) وزملاء الجامعة (٨٦٪) ؛ وتنظيم عمل المعلم (٨٥٪)، وعلي العكس أفاد عدد قليل نسبيّاً من المعلمين أن: المشاركة في دورات الورش (٢٤٪) فقط من المشاركة في المشاريع التعاونية (٣٧٪)؛ وتحديد المواقف التعليمية بالنسبة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (٥١٪).

وفيما يتعلق بالممارسات والسياسات المؤسسية -بالرغم من الأهداف المؤسسية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم المعلم- فهناك عدد قليل من المؤسسات التي تضع هذه الممارسات رسميا موضع الممارسة، وتكشف بأن هذه العملية من بين الأولويات القصوى، أضف إلى ذلك؛ فإن معظم المؤسسات تقوم بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج على أنها مواد علمية خاصة، أو دورات بخلاف كونها موضوعًا بأحد فروع المعرفة يتم ادماجها في معظم الموضوعات التقليدية، ولقد أظهر هذا المنهج أنه أقل فاعلية لتشجيع الدمج الكامل والفاعل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وفيما يتعلق بالبنية التحتية والدعم، أظهرت النتائج أن المؤسسات العامة مجهزة تجهيزًا كاملاً: على سبيل المثال؛ نسبة الحاسوب لكل طالب في المؤسسات التشيلية تشبه هؤلاء من الدول

الأوربية على وجه الخصوص، ويوجد مستويات كافية من الوصول إلى مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومعظمها أنظمة تسليط الضوء على الشاشة والحاسوبات، علاوة على أخذها في الاعتبار للدعم الفني والتعليمي.

ويبين كل من المعلمين والطلبة مستويات عالية من الثقة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث أفاد الطلبة استخدام مركز لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبناء عليه؛ فإن معظمهم قد أعلنوا أنهم على ثقة في قدراتهم لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنشطة التعليم المستقبلية الخاصة بهم، ومع ذلك تم اتضاح أن المعلمين هم فقط مَنْ يعلمون الطلبة استخدام الحاسوبات وجهاز تسليط الضوء على الشاشة، وعدم الأخذ في الاعتبار للمصادر الأخرى لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ من مثل: السبورات التفاعلية.

وهذا الاكتشاف مهم ويفتح التساؤل فيما يتعلق بالفهم الحقيقي وإمكانية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، خاصة عند نقص الكفاءات المطلوبة للتعليم من خلال التكنولوجيا، ويدعم ذلك أيضا نتائج دراسة «تالس» بمنظمة أوسيد، ٢٠٠٩م، والتي تبين أن أحد أولويات التطور المهني لابد أن يتجه معظمه إلى المعلمين، وأن يكون ذا صلة بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية الخاصة بهم.

وفي نهاية الدراسة أكدت على ضرورة الاعتماد على النتائج المقدمة؛ ولذا نستطيع القول: إن السياقات المؤسسية عموما تبشر بنجاح دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات «ICT» في تعليم المعلم الجديد: ووجود السياسات المؤسسية المتعلقة بهذه المسألة؛ والبنية التحتية (على سبيل المثال نسبة الحاسوب لكل طالب) تيسر وصول مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتيسر نوعية الدعم الفني والتعليمي للوصول إلى مستويات كافية، وتبيَّنَ أن تلك المجالات يتعين ألا تكون سبباً للعلاقة الخاصة في تعليم المعلم الجديد، أضف إلى ذلك، يستخدم المعلمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية من حين لآخر وإلى حد ما، ويقومون أيضًا بتعليم طلبتهم كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات / أي سي تي في العملية

التعليمية ، بالرغم من أن هذه الممارسات الأخيرة محدودة فقط على بعض مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومع ذلك، فإن استخدام التكنولوجيا لا يزال يبدو مقيدًا بمجموعة من أنشطة التعليم والتعلم الأساسية حيث إن الأنشطة التعليمية هي الأكثر تعقيدًا بدرجة كبيرة، و بناء عليه؛ فإنه ليس من المتوقع أن يظهر المعلمون مستويات عالية من التقرير الذاتي بالراحة والثقة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فهم يسألون عن فرص للتطور المهني، وذلك لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأنشطة التعليمية الخاصة بهم، وهم يدركون بوضوح عدم كفاءتهم في هذا المجال، ويؤكدون أهمية تعليم معلمي المستقبل كيفية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتعلم.

وبناء عليه، يمكن أن نعد أن التوقعات المتعلقة بدمج العملية التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التشيلية لتعليم المعلم الجديد لم يتم تحقيقها بعد، حيث إن أغلبية الطلبة لم يتم تعليمهم كيفية الاستخدام في التعليم بالمدى الكافي للمصادر المتاحة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك وضع الخبرة التعليمية لايستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أنها وسيلة تعليمية مبتكرة لاكتساب المعرفة المحددة المشاركة في بعض الممارسات التعليمية، (على سبيل المثال؛ القدرة على حل المشاكل باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والفهم الكامل لأثرها على عمليات التعلم).

وفي هذا التناول لهذا الموضوع؛ فإن كلّاً من فرص التطور المهني والدعم التعليمي للمعلمين الذين يركزون على الدمج التعليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يتعين دعمها كي تستفيد بدرجة أكثر من السياق الحالي المفضل والمفيد، وذلك لتشجيع ممارسات تعليمية أكثر ابتكارًا، والتي يمكنها أن تمد الطلبة بخبرات ذات صلة للمشاركة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، أضف إلى ذلك، يتعين تشجيع عديد من البحوث في هذا المجال وذلك لتعميق فهم إسهامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأنشطة التعليمية المعينة، وعليه، يتم توسيع قاعدة المعرفة في هذا المجال، وربما أيضًا تسهم النتائج في

إلقاء الضوء على المسائل المتصلة بالسياسة الموجهة لتشجيع العملية التعليمية الجديدة ذات الجودة العالية والحديثة والمبتكرة للمعلم في جمهورية تشيلي.

تعقيب:

اهتمت الدراسة بالمعلم وكيفية تعليمه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أثناء تعليمه للطلاب، وتفيد أيضًا في ربط المعلومات ومصادرها ببرامج تنمية المعلم.

كما تفيد في رصد آليات لتضمين منهج متكامل في برامج إعداد المعلم مهنيّاً ليرتبط في استخدامه بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.

الدراسة الخامسة

تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم في الدول الأعضاء في ضوء معايير علمية عالمية لتطوير الكفايات المهنية

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠١٣م). تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم في الدول الأعضاء في ضوء معايير علمية عالمية لتطوير الكفايات المهنية: دراسة ضمن نشاطات برنامج إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم.

اهتمت هذه الدراسة بتقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم في الدول الأعضاء في ضوء معايير علمية عالمية لتطوير الكفايات المهنية؛ وذلك من خلال اتباعها المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة واقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً عبَّر فيه تعبيراً كيفيّاً أو كميّاً، للتوصل إلى أحكام موضوعية للتقويم تفيد في التوصل إلى جوانب القوة والضعف في هذه البرامج.

وتم توظيف المنهج الوصفي في التعرف على المعايير العالمية في إعداد معلمي اللغات القومية للاستفادة منها في تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وكذلك تعرف واقع تلك البرامج وتقويمها في ضوء المعايير العالمية، ولجأت الدراسة إلى استخدام الاستبانة لجمع المعلومات لتقويم برامج إعداد المعلم، حيث تتمثل أدوات الدراسة في استبانتين هما:

أ- استبانة لتقويم الإعداد الأكاديمي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء في ضوء المعايير الأكاديمية العالمية.

ب- استبانة لتقويم الإعداد التربوي والمهني في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء في ضوء المعايير التربوية والمهنية العالمية.

وذلك لتقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية وتحسينها بمؤسسات إعداد المعلم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؛ وهم: (دولة الإمارات العربية المتحدة – مملكة البحرين – الجمهورية اليمنية– دولة الكويت – المملكة العربية السعودية – سلطنة عُمان – دولة قطر). والذي يجب أن يذكر هنا أن تلك المؤسسات تعد برامج إعداد معلم اللغة العربية للمراحل التعليمية المختلفة؛ لذا هدفت هذه الدراسة إلى:

١- تحديد أهم المعايير الأكاديمية والتربوية لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية في مؤسسات إعداد المعلم في الدول الأعضاء في ضوء المعايير العلمية العالمية.

٢- الكشف عن واقع المكون الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس المقررات الأكاديمية لطلاب شعبة اللغة العربية في الدول الأعضاء في ضوء المعايير العلمية العالمية .

٣- الكشف عن واقع المكون التربوي في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس المقررات التربوية لطلاب شعبة اللغة العربية في الدول الأعضاء في ضوء المعايير العلمية العالمية.

وقد التزمت هذه الدراسة بحدود في تطبيق أدواتها على عينة مكونة من أعضاء هيئة تدريس المقررات التربوية وأعضاء هيئة تدريس المقررات الأكاديمية لطلاب شعبة اللغة العربية في مؤسسات إعداد المعلم بالدول الأعضاء في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م.

وتناولت علميّاً وإجرائيّاً المصطلحات التالية لتعرفها على النحو التالي:

تقويم البرنامج: حيث عرَّف جردلر (Gredler، ١٩٩٦) تقويم البرنامج بأنه؛ نشاط يستخدم في جمع المعلومات عن البرنامج التربوي، كما عرفه الدوسري (٢٠٠٤م) بأنه؛ عملية منظمة لتقييم عمليات البرنامج ونواتجه في ضوء مجموعة من المحكات أو المعايير بغرض تحسين البرنامج، ويُعَرَّفُ إجرائيّاً بأنه: "العملية التي يمكن من خلالها تحديد جوانب القوة والقصور في برامج إعداد معلم اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء المعايير العالمية التي تتضمنها الأداة المعدة لهذا الغرض".

البرنامج القائم على الكفايات: ويُعَرَّفُ بأنه: "البرنامج الذي يقضي بأن يظهر المعلمون مجموعة من الكفايات التي يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعلم المرغوبة عند التلاميذ(Sharron G & C. Johnson، 1998)، ويعرف أيضًا بأن: يظهر المعلمون القدرة على تحقيق التعلم المرغوب فيه عند التلاميذ". (أحمد اللقاني، وعلى الجمل، ١٩٩٩م).

وذكرت ميساء حمدان ٢٠٠٣م في دراستها عن مهارات الاتصال الشخصية والمعتقدات حول التدريس وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية أن «لابري» يرى أن جهود تكوين نظام إعداد معلم قائم على الكفايات ما هو إلا نوع من المثابرة ومقاومة التغيير والجودة المتوسطة، ويعد بعض الباحثين برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات:

«Competency-Based Teacher Education Performance CBTE»

أول حركة شاملة لتطوير برنامج إعداد المعلم، وفي الوقت نفسه بوصفه محاولة لتنظيم إعداد المعلم وتدريبه من وجهة نظر عملية(ميساء حمدان ،٢٠٠٢م)، ويعرف إجرائيّاً بأنه: مجموعة من الأداءات تمثل الحد الأدنى المطلوب، والذي يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعلم المرغوب عند الطلاب في المجالات الثلاثة: المعرفية والوجدانية، والمهارية.

المعايير العالمية: والمعيار في الفلسفة هو «نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ومنه العلوم المعيارية وهي المنطق والأخلاق والجمال، والجمع معايير» (إبراهيم مصطفى، وآخرون، د.ت)، والمعيار لفظ لاتيني يعني مسطرة النجار، وبموجبه يمكن قبول عمل ما أو رفضه، فهو بمثابة مستوى للحكم على عمل محدد. (لطفي بركات أحمد، د.ت)، ويعرف إجرائيّاً بأنه: «المستويات العالمية في إعداد برامج معلمي اللغات القومية التي يمكن استخدامها بوصفه محكّاً للحكم على برامج إعداد معلم اللغة العربية في المجالات المحددة في الدراسة الحالية».

الكفاية: وتعرف بأنها:» الكفاية تصف الحد الأدنى للأداء، فعندما يصل أي فرد إلى هذا الحد؛ فإن هذا يعني أنه وصل إلى مستوى يساعده على أداء هذه الكفاية». (رشدي طعيمه، ١٩٩٩م)، وعلى ذلك يمكن القول: إن الكفايات تعني إجرائيّاً: مختلف أشكال الأداء الذي يمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. وأيضًا تعني: «أنها مجموع مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد نتيجة إعداده في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وتوجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر، وتمثل الحد الأدنى من الأداء الذي يمكن قبوله».

كما رصدت الدراسة أيضًا العوامل المؤثرة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء؛ ثم وضعت الدراسة معايير إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم في ضوء المعايير العالمية التي تناسب المعلم الخليجي، وتنطبق عليه، كما وضعت مصادر اشتقاق معايير إعداد معلمي اللغة العربية، والكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية، ونماذج

من برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء، ونماذج عالمية في مجال إعداد معلمي اللغة القومية، والمعايير المقترحة لإعداد معلم اللغة العربية في الدول الأعضاء، ومعايير لمؤسسات عالمية في مجال إعداد معلمي اللغة القومية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- حظي الجانب التوظيفي للتكنولوجيا في المجال التربوي باهتمام برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء.

٢- تعدد الجهات المسئولة عن إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء، حيث إن هناك عديداً من المؤسسات التي تعمل علي إعداد معلمي اللغة العربية؛ من مثل: كليات التربية في الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين.

٣- ندرة اهتمام برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء بتأهيل هؤلاء المعلمين للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والمتأخرين دراسيّاً فيها، ووضع برامج علاجية لهؤلاء الطلاب، وبخاصة أن الدول الأعضاء لها تجارب متميزة؛ من مثل: تجارب المملكة العربية السعودية، وتجارب دولة الكويت في مجال دمج ذوي الحاجات الخاصة مع الطلاب العاديين.

٤- إن بعض برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء تكثف من المقررات الأكاديمية في بداية الدراسة بكليات التربية، فيأتي ذلك على حساب المقررات التربوية.

٥- حظيت المعارف اللغوية باهتمام كبير في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء.

٦- حظيت المعاجم اللغوية باهتمام في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء.

٧- لم يحظ الجانب التوظيفي لوسائل التقنية الحديثة في مجال التطبيقات اللغوية بالاهتمام الكافي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

٨- لم يلق الاهتمام بتنمية مهارات التعلم الذاتي الاهتمام الكافي من برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

٩- لم تنل أساليب التقويم الحديثة الاهتمام الكافي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء.

١٠- تركيز برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء على تلقين الطلاب كمّاً من المعلومات دون أن تكون لها علاقة بالواقع وبالمتغيرات المحلية والعالمية.

١١- لم يحظ الجانب التطبيقي للمهارات اللغوية والتطبيقات التربوية بالقدر الكافي من الاهتمام؛ باعتبارها السبيل الأساسي إلى تحقيق اكتساب المهارات وتنمية القيم، وبدونها يحتشد ذهن الطلاب بكثير من المعلومات التي تجعله يعاني من حفظها واستظهارها دون أن يكون لها أثر ملموس في سلوكه.

١٢- تفاوت الوزن النسبي لجوانب إعداد معلمي اللغة العربية(الجانب الأكاديمي، والجانب الثقافي، والجانب المهني) من كلية إلى أخرى.

١٣- إن تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة لم تحظ بالاهتمام الكافي من برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء.

١٤- لم يتم إعطاء إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية الاهتمام الكافي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء.

١٥- تلاقت برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء مع عدد من المعايير العالمية لبرامج إعداد معلمي اللغة القومية.

وهذه الدراسة نتج عنها وأعقبها عدة نشاطات زامنتها لتنفيذ نواتجها في الميدان التربوي، وهي:

دراسة مسحية شاملة لجميع الدول الأعضاء لتحديد الواقع الفعلي لعملية اختيار معلمي اللغة العربية وتدريبهم، ومقارنتها بالمعايير العلمية المعاصرة.

تصميم برنامج تدريبي شامل متعدد النماذج لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.

تعقيب:

اختصت هذه الدراسة بوضع وثيقة علمية منهجية لإعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم في ضوء الاتجاهات الحديثة بعد تعرف واقع إعدادهم، وتحديد كفاياتهم المهنية في تعليم اللغات لتحقيق الهدف العام وهو؛ تحسين أساليب اختيار معلمي اللغة العربية وإعدادهم ورفع كفاياتهم في الدول الأعضاء في ضوء الاتجاهات الحديثة؛ لذا تفيد الدراسة بما يلي:

١- تطبيق المعايير المتفق عليها بين المؤسسات المسئولة عن إعداد المعلمين وبخاصة حول طبيعة هذا الإعداد وكيفية تطبيقه.

٢- تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء المعايير التي انتهت إليها هذه الدراسة.

٣- اعتماد برامج إعداد المعلمين على الحاجات التدريسية المناسبة لهم.

٤- إنشاء مؤسسة للاعتماد الأكاديمي يطلق عليها (لجنة اعتماد مؤسسات إعداد المعلم)، ومهمتها منح الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية، وذلك من خلال إجراءات الاعتماد المعروفة.

٥- التوظيف الإيجابي للتكنولوجيا التعليمية في برامج إعداد المعلمين، بحيث يكون توظيفاً قائماً على أسس علمية وليس الاعتماد فقط على الاجتهاد الشخصي.

٦- العمل على إضافة سنة امتياز واعتمادها بعد تخرج معلمي اللغة العربية من كليات التربية في الدول الأعضاء.

٧- توجيه المؤسسات القائمة على إعداد المعلمين والمدارس نحو العمل بنظام تراخيص المهن.

٨- ملازمة الجانب التطبيقي للجانب النظري في برامج إعداد المعلمين وبخاصة فيما يتصل بالمقررات الأكاديمية والتربوية.

٩- تضمين أساليب التقويم الحديثة في برامج إعداد المعلمين.

١٠-تضمين طرق التدريس الحديثة في برامج إعداد المعلمين.

المحور الثاني

معايير إعداد المعلم وضمان جودة التعليم المحلية

الدراسة السادسة- المفاهيم والانتقادات، والتحديات الموجهة للتعليم متعدد الثقافات: ضرورة إصلاح تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية.

الدراسة السابعة- تطبيق المعايير المهنية في برامج الإعداد المهني في الولايات المتحدة الأمريكية؛ فهم المعلمين قبل الخدمة لمعايير التدريس.

الدراسة الثامنة- إصلاح إعداد المعلمين في فلسطين: تحدي السياسات في ظل توقعات الجهات المانحة وآمالها.

الدراسة التاسعة- دراسة حالة لإصلاح تعليم المعلمين الطلاب في نيوزيلندا.

الدراسة العاشرة- سياسات المحاسبة: تقييم تعليم المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية.

الدراسة الحادية عشرة- معايير مطورة لبرامج إعداد معلم التعليم العام.

الدراسة السادسة

المفاهيم والانتقادات، والتحديات الموجهة للتعليم متعدد الثقافات: ضرورة إصلاح تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية.

Eunhyun Kim, E. (2011). Conceptions, Critiques, and Challenges in Multicultural Education: Informing Teacher Education Reform in the U.S. KEDI Journal of Educational Policy, Vol. 8, No. 2.

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح المفاهيم والانتقادات والتحديات التي تناولتها الدراسات حول التعليم المتعدد الثقافات في الولايات المتحدة وذلك من خلال التنبيه الذي تم تقديمه لإصلاح إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، في ظل التعددية الثقافية وكما تم تبنيها من قبل أنصار التعليم متعدد الثقافات.

وقد تناولت الدراسة ما قُدِّم من دراسات سابقة دارت حول المناهج متعددة الثقافات الحالية في التعليم؛ من مثل: التعددية الثقافية، ونظرية الأعراق، ومكافحة العنصرية، وحددت الطرق التي تتأثر من خلال التعليم متعدد الثقافات، وأخيرًا، اختيار المعلمين قبل الخدمة وتقديم نموذج يوجه لضرورة إعداد المعلمين فيما يتعلق بجوانب منهج له صلة بمتعددي الثقافات في التعليم، وذلك من أجل تقديم رؤى مستقبلية حول التعليم في بيئة متعددة الثقافات في أمريكا.

وفي الماضي القريب كان هدف التعليم متعدد الثقافات ينصب على تعزيز معرفة الفئات المهمشة في المجتمع وتعزيز المساواة في التعليم من أجل بناء الدولة، والعمل على توفير الفرص للطلاب والتي من شأنها تعزيز إنشاء تعليم عادل وشامل لتعددية ثقافات جميع الطلاب.

وفي الظروف الحالية أصبح كل شخص في حاجة ليكون قادرًا على التفاعل مع الآخرين حتى وإن كانوا من غير مواطنيه، وأن يتعامل مع تنوعهم. وأدت حركة التنقل والهجرة بين دول العالم إلى ضرورة استيعاب بعض البلدان لمهاجرين من خلفيات متنوعة، ولديهم هويات ثقافية وعقدية متعددة، فمثلاً تسبب العولمة تواصلاً متبادلاً بين الأشخاص المختلفين وإن كانوا من بلدان متنوعة؛ لذا كان من الضرورة بمكان أن يكون للتعليم بدءٌ من الإعداد في استيعاب ذلك، وعليه أصبح من الواجب أن تتضمن المناهج التي تعطى للطلبة المعلمين مستوفية لتلك الأمور، وذلك لما تفرضه الأسباب الاقتصادية والسياسية وغيرها.

فمفهوم العولمة معقد ومتعدد الأبعاد والجوانب ويتطلب: تجانسًا متزايدًا بين المجتمعات، بسبب انتقال الثقافات واختلاف التعامل النوعي للسلطة، فالعولمة تطمس الحدود الجيوسياسية الوطنية وتؤدي للتحولات والتضامن مع بلدان وأشخاص وشركات متعددة الجنسيات من خارج الدولة. ويتطلب مفاهيم التعامل مع الاختلاف بمعناه الجديد، وتصبح مفاهيم الثقافة ليست في بُعْدٍ واحد.

ومع تطور وسائط الاتصال أصبح انتقال المعلومات الجديدة إلى كل ركن من أركان العالم في غاية السهولة، من خلال وسائل الإعلام في جميع أنحاء العالم مما يضفي الصور الثقافية لكيفية العيش والعمل، مما يجعل الثقافات تنتقل بسهولة مما يسبب ما يسمى بالتعددية الثقافية.

وقد بينت الدراسة أن هناك أدوارًا للمعلمين في تحقيق المواطنة والديمقراطية مع وجود تعدد الثقافات، فدور المعلم هو مساعدة الطلاب على فهم أفضل للمعرفة الثقافية، والنتائج المترتبة التي تُبْنَى عليها، وإدراك مدى ارتباطه بوصفه شخصًا بالمعرفة التعليمية السائدة، والمعرفة الشعبية، والمعرفة التي تؤدي للمشاركة بفاعلية في المجتمعات الثقافية وغيرها من ثقافات المجتمعات المحلية الأخرى، والثقافة السائدة، والمجتمع العالمي.

وقد بسطت الدراسة عديدًا من آراء المربين المهتمين بالتعليم متعدد الثقافات، الداعين إلى إحداث تغييرات أو إصلاحات في المدارس، وبرامج تدريب المعلمين، ومناهج المدرسة. وتركزت تلك الدعوة في إحداث الإصلاح والتغيير بمجال التعددية الثقافية، ومكافحة العنصرية.

وقد أوضحت الدراسة ما توصلت إليه من نتائج في الآتي:

١- التعليم الأمريكي متعدد الثقافات شهد مراحل مختلفة بسبب التعددية الثقافية، وكثيرًا ما تعرض مجال التعليم للتشويه بطرق مختلفة بسبب ذلك.

٢- تنعكس أوجه القصور في التعليم لمجتمع متعدد الثقافات في عملية تدريب المعلمين، فعديد من برامج إعداد المعلم لا توظف، وتعتمد ضمن محتواها على الإطار النظري من المبادئ الرئيسة للتعددية الثقافية وأساليب التعامل معها.

٣- تبين وجود تناقض كبير بين قدرات المعلمين حول التعامل مع قضايا التنوع والعدالة الاجتماعية بسبب القصور في برامج إعداد المعلمين.

تعقيب:

تناولت الدراسة دور المعلم الحديث في ظل التنوع الثقافي للطلبة الذين يتم تدريسهم في مؤسسات التعليم، وأن لذلك الدور منحى تاريخيّاً في الولايات المتحدة، وبينت ضرورة التركيز على التنمية المهنية المستمرة للمعلمين قبل الخدمة وأيضًا بعد الانتهاء من

برنامج تدريبهم. كما أوضحت الدراسة المفاهيم والانتقادات والتحديات التي تناولتها الدراسات ومقالات الدوريات العلمية حول التعليم المتعدد الثقافات في الولايات المتحدة بما يقدم إخطارًا لإصلاح تعليم المعلمين وإعدادهم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتفيد هذه الدراسة في تقديم نموذج يعتمد على تضمين مناهجنا التعدد الثقافي في عمليات التدريس المحلية وتدريب المعلمين وتنميتهم، مما يؤهل المعلمين لاستخدام أساليب جديدة لمواجهة تطور عمليات التبادل الثقافي بواسطة وسائل التواصل الاجتماعي العالمي؛ وذلك لتحقيق دعم تلك العملية بطرق وطنية تحتوي الثقافات الأخرى داخل الثقافة المحلية للمواطن من خلال التعليم.

الدراسة السابعة

تطبيق المعايير المهنية في برامج الإعداد المهني في الولايات المتحدة الأمريكية؛ فهم المعلمين قبل الخدمة لمعايير التدريس.

Hoewook Chung, H., & Hyunjin, K. (2010). Implementing Professional Standards in Teacher Preparation Programs in the United States: Preservice Teachers Understanding of Teaching Standards. KEDI Journal of Educational Policy, Vol. 7, No. 2.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف كيفية تطبيق المعلمين للمعايير المهنية التي تم تطبيقها في برامج الإعداد المهني في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال فهم المعلمين لتلك لمعايير قبل الخدمة، وجاء ذلك لوجود مطالب قوية في جميع أنحاء العالم لإصلاح تعليم المعلم والوصول به إلى اتجاه أو مستوى الاحتراف التدريسي، وقد تم تطبيق ذلك الإصلاح المستند إلى المعايير في برامج إعداد المعلم، والذي يعد نقلة نوعية في أداء المعلم بأمريكا، وقد هدفت هذه الدراسة أيضًا إلى توثيق تلك التجربة في برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة، ودراسة كيفية تطور برنامج تعليم المعلمين.

وبينت الدراسة أن عملية تطبيق المعايير المهنية هذه عمدت إلى إصلاح معايير التدريس في برامج المعلم الجامعية، كما تم استكشاف كيف كان تصور المعلمين ما قبل الخدمة عن التدريس، وتصورهم بعد تطبيقهم التدريس وفق المعايير على مدار عملية تدريبهم.

ولتنفيذ هذه الدراسة، تم تعيين ستة معلمين ممن يُدَرِّسُون الطلاب المعلمين قبل الخدمة في برامج التدريب بالمرحلة الابتدائية في برامج التعليم بكلية التربية في جامعة ريفرسايد ويقومون بملازمة الطلاب المعلمين في أثناء هذا البرنامج لإكمال الفصل الدراسي ضمن سلسلة من الدورات التدريبية المهنية لهم، وهذا التسلسل يدمج التعليم في الدورات الدراسية المهنية مع الخبرة الميدانية القائمة على التدريب داخل المدرسة، فيما يسمى بالتدريب العملي ومن بين المعلمين الستة كان هناك خمسة إناث من أعراق مختلفة.

وجاءت النتائج بعد مقابلة مجموعة من المعلمين لتؤكد على أنه: توجد تصورات مسبقة للمعلمين عن المعايير، والتعليم من خلالها، وفهم التمثيل بالدلالات التربوية لبرامج إعداد المعلم من خلال تعليم يستند على معايير محددة.

كما أظهر المعلمون قبل الخدمة مخاوفهم من كيفية إظهار قدراتهم على تلبية ما تتطلبه تلك المعايير من إجراءات لتنفيذها، وأن المشكلة في تطبيقها؛ أنها تُنَفِّذُ نظامًا جديدًا قد يتعارض مع الممارسات القديمة الموجودة مع وجود صلة أو صلاحية ما زالت موجودة في استخدام الممارسات القديمة لتقييم الأداء في ظل العصر الجديد من التقييم المستندة إلى المعايير. وهذا التوتر بين الطرق القديمة والجديدة يحتاج إلى حل وأن يكون لدى معلم الطلاب المعلمين ممارسات وصلاحيات لتطبيق ممارسات التقييم التي تشمل المفهوم الجديد للإصلاح الذي يقيس أداء المعلم بناء على المعايير الجديدة.

تعقيب:

بحثت هذه الدراسة فاعلية تطبيق المعلمين للمعايير المهنية التي تم تطبيقها في برامج الإعداد المهني قبل الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت لوجود مشكلات

تعترض تطبيقهم لها في ظل وجود النظم القديمة لعمليات التقييم للمعلم، واقترحت الدراسة ضرورة أن يتم في الأبحاث المستقبلية تطبيق دراسة طولية ممتدة لقياس فاعلية هذا النهج الجديد المستند إلى المعايير في برامج إعداد المعلمين الجدد.

وتفيد هذه الدراسة في تنوُّع طرق التدريب المهني للمعلمين، وأنه يجب أن يكون للقرار التربوي في برامج تدريب المعلمين وجود لسلطة تنفيذية تغير من آلية النظم التعليمية في المتابعة والتقويم لتتناسب مع التوجه الجديد؛ لتدريب المعلمين القائم أو المستند على التدريس وفق المعايير.

كما تفيد في إصلاح برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها وذلك من خلال برامج تقوم على معايير علمية تتناسب مع أساليب تطبيق التدريب العملي للطالب المعلم، والمعلم.

الدراسة الثامنة

إصلاح إعداد المعلمين في فلسطين:

تحدي السياسات في ظل توقعات الجهات المانحة وآمالها.

Shinn, C. (2012). Teacher Education Reform in Palestine: Policy Challenges Amid Donor Expectations. Comparative Education Review, Vol. 56, No. 4.

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على دور كل من منظمة اليونسكو، والبنك الجديد، والوكالة الأمريكية للتنمية الجديدة(USAID)، والجهات الجديدة المانحة الأخرى في إعداد المعلمين وتطويرهم في فلسطين، وذلك من خلال المشاريع الممولة من قبلهم. إضافة إلى وزارة التربية والتعليم والجامعات المحلية بفلسطين في وضع إستراتيجية تحدد بشكل واضح تحسين تعليم المعلمين وتطويره، واستخدمت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة مع التركيز على السياسات التعليمية، إضافة لملخص يضم تحليلات واقتراحات تؤدي إلى مزيد من التطوير والتدريب للمعلمين في فلسطين.

وقد تعرضت الدراسة للمراحل التاريخية للتعليم في فلسطين وسياساته المعتمدة أساسًا على الدعم الخارجي، وتأثير هذا الدعم على التعليم. فمنذ عام ٢٠٠٨م قدمت الجهات المانحة المساعدات التي شكلت إلى حد كبير سياسة التعليم في فلسطين، وكان يعد ذلك بداية مهمة لوضع أول إستراتيجية وطنية للمعلمين في مشاريع التنمية في فلسطين، وتحسين جودة تعليم الطلبة المعلمين.

ونظرا لما يؤديه تطوير تعليم المعلمين قبل الخدمة من تطوير مهني ينعكس على أدائهم في المدرسة، فقد تم التركيز بشكل خاص على دور مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات إعداد المعلم في تحسين إعداد المعلمين في ظل اعتمادها على الجهات المانحة بشكل كبير في تمويل المشاريع التي تعطي الأولوية لأداء المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها، ويأتي هذا الاعتماد بسبب نقص القدرات المادية داخل التعليم العالي للمؤسسات المحلية.

وتم استخدام منهج دراسة حالة للتحقق من أسئلة الدراسة وأهدافها ولجمع البيانات طبقًا لدراسة الحالة، وقد تم أيضًا مراجعة الوثائق وأجريت مقابلات بالإضافة إلى الملاحظات الميدانية والمشاركة في الفاعليات التعليمية المحلية والاجتماعات.

وقد أوضحت النتائج:

١- أن هناك غيابًا للرؤية الشاملة والسياسات المفصلة لتطوير المعلمين وإعدادهم في مؤسسات الإعداد، وهذا يعد معوقًا رئيسًا لنجاح الإستراتيجية.

٢- لم تضطلع وزارة التربية والتعليم بدور حقيقي في عملية إصلاح واضح لإعداد المعلمين، كما أن مجتمع المانحين توقف عن تقديم معالجة لذلك من الناحية السياسية والنظامية، حيث يتطلب لوضع إستراتيجية لتحسين تعليم المعلمين وإصلاحهم الاستمرار في تحسين المدارس، وهو ما قد يؤدي إلى تغييرات جوهرية في ظروف العمل للمعلمين.

٣- أنه لا وجود لخطط ملموسة للمعلم، وعدم وجود حوافز كافية له، مع عدم توافر استثمارات كافية لعمليات تطوير المعرفة والمهارات، وبناء القدرات والموارد مما يؤدي إلى إصلاحات ملموسة في تعلم الطلاب.

تعقيب:

اتجهت الدراسة إلى تطوير التعليم وعملية الإصلاح التي قدمت له في فلسطين من خلال الجهات التي قدمت منحًا لتطويره وتحسينه، ولتحديد وضع تطوير المعلمين.

وتفيد هذه الدراسة في توجيه الاتجاه نحو زيادة الاستثمار نحو تأهيل المعلم وتطويره وضرورة وضع إستراتيجيات طويلة المدى لتحقيق تعليم للمعلمين يناسب التنمية المحلية، ويتواكب مع النظام العالمي.

كما تفيد الدراسة في توجيه المتخصصين القائمين على التعليم وسياساته لوضع خطط ملموسة للمعلم، إضافة لتقديم حوافز كافية له، وزيادة توجيه الاستثمارات لعمليات تطوير المعرفة والمهارات، وبناء القدرات والموارد لتعليم الطلاب وتدريبهم.

الدراسة التاسعة

دراسة حالة لإصلاح تعليم المعلمين الطلاب في نيوزيلندا

Smith, W. W., & Tinning, R. (2011). It's Not About Logic, It's About Logics of Practice: A Case Study of Teacher Education Reform in New Zealand. Asia-Pacific Journal of Teacher Education,Vol. 39, No. 3.

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع مشاريع إصلاح تعليم المعلم وإعداده في نيوزيلندا، وقد وجد أن من بين مجموعة الإصلاحات التي قامت بها الحكومة هو؛ متابعة عمليات دمج مؤسسات تعليم المعلم بحيث أصبحت جهة واحدة فقط هي التي تقوم بتوفير هذه الأمور للمعلمين، وبالتالي فهذه الدراسة تركز على توقعات مجموعة من المعلمين وخبراتهم وأفكارهم خلال فترة دمج كليات التربية في الجامعات في نيوزيلندا.

وقد تم استخدام منهج دراسة الحالة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك من خلال تبين آراء مجموعة من ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على مدى ثلاث سنوات ونصف، وتتبع تصرفاتهم ورصدها خلال فترة التغيير والإصلاح حول مجال عملهم، ومجال الممارسة وانعكاسها على التحول مع التحليل النقدي لممارسات الجامعة وكليات إعداد المعلم.

كما بينت الدراسة أن عمليات الدمج بين كليات التربية والجامعات يجب أن تعمل على توفير بيئة تعليمية فاعلة، مع توفير برامج تدريب للطلاب المعلمين لإعدادهم بوصفهم أنهم سيصبحون مدرسين في المستقبل، وتوفير فرص التنمية المهنية للمعلمين والتي تعزز إلى حد كبير التكامل بين البحث التربوي والتعليم وتدريب المعلمين. وقد أشارت الدراسة إلى أن نقاط القوة في هذا الدمج يكمن في البحث التربوي في المقام الأول في كلية إعـداد المعلمين، وأن إحدى وسائل تعزيز الروابط البحثية تكمن في الممارسات الجامعية المتعارف عليها.

وجاء منطق الممارسة في عملية الإصلاح في إعداد المعلم في الأيديولوجيات التي تقوم عليها طرق إضفاء الطابع المؤسسي لكليات إعداد المعلمين، ويستمد هذا من منطلق الممارسة الأكاديمية والاعتماد على الطرق الحديثة في التعليم مع الاعتماد على الأبحاث التربوية التي تزيد من فاعلية الإعداد بدرجة كبيرة، وقد جاءت نتائج الدراسة لتؤكد على:

١- عملية دمج مؤسسات إعداد المعلم تعد عملية معقدة وصعبة، وأنه من الضروري في مرحلة ما بعد الدمج التركيز على الأبحاث التربوية المرتكزة على الممارسات السابقة للكلية في التعليم.

٢- ليس من البساطة أن تحدد عمليات الدمج على أساس ممارسات مؤسسية بل يجب فهم الواقع الاجتماعي لها أيضًا.

٣- ضرورة الأخذ بتوقعات أعضاء هيئة التدريس وخبراتهم عند دمج كليات التربية في الجامعات لفهم تأثير ذلك على مخرجات مؤسسات إعداد المعلم.

تعقيب:

كان هدف هذه الدراسة هو معرفة ما قد يواجه مؤسسات إعداد المعلم عند دمجها في مؤسسة واحدة، وقد بينت الدراسة صعوبة ذلك إذا لم يُواكِبْ هذا الدمج التركيز على

الأبحاث التربوية المعتمِدَة على الممارسات السابقة في إعداد المعلم، ويجب أن يتم ذلك من خلال فهم الواقع الاجتماعي قبل الأخذ بقرار الدمج، ولا يحدث ذلك بمعزل عن الأخذ بآراء أعضاء هيئة التدريس؛ فإنه بالتأكيد سيكون لخبراتهم السابقة في مجال إعداد المعلم دور في تطوير إعداد المعلم.

الدراسة العاشرة

سياسات المحاسبة: تقييم تعليم المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية

Cochran-Smith, M. C., Piazza, P., & Power, C. (2013). The Politics of Accountability: Assessing Teacher Education in the United States. Educational Forum, Vol. 77, No. 1.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تعليم المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الحاضر، مع وجود سياسات متعددة لإصلاح تعليم المعلم تم اقتراحها ومناقشتها وقيادتها في مستويات متنوعة، وبواسطة مجموعات من المهتمين والمستثمرين وصناع السياسة، علاوة علي إحساس غير مسبوق من الحاجات والمطالب الملحة المتعلقة بتلك الأهداف المهمة، وعملية الإصلاح الأمريكية عمومًا في عملية المحاسبة المتزايدة للمعلم، باستخدام منهج لتحليل السياسة التعليمية، والتي تحمل عنوان: «سياسات السياسة التعليمية»

وهذه الدراسة تقوم بتحليل ثلاث مبادرات معاصرة للمحاسبة مطورة بالولايات المتحدة الأمريكية؛ هي:

١- «مستقبلنا؛ مدرسونا» وهو برنامج عمل مقترح من قبل إدارة أوباما الأمريكية لإصلاح برامج تعليم المعلم، ودعوته علي وجه الخصوص إلي تقييم برامج الإعداد التي تعتمد علي قياس أثر خريجي البرنامج في نهاية رصد درجات الطلبة بالاختبار للمراحل الاثني عشر.

٢- «تقييم أداء المعلم»؛ وهو وسيلة قومية سهلة الوصول لتقييم أداء العملية التعليمية للمبتدئين والتي تقودها ٢٥ ولاية خلال مشاركة جامعة ستانفورد وبيرسون التعليمية.

٣- « بناء مدرسين أفضل: المراجعة القومية لبرامج إعداد المعلم» وهي عبارة عن تقييم برامج إعداد المعلم المعد لطلبة الكليات، وقد تم إجراء هذا البرنامج من قِبَلِ المجلس الوطني لجودة المعلم مع نتائج ظهرت في الأخبار الأمريكية والتقرير العالمي.

ويوضح التحليل أن السياسة التعليمية عملية سياسية لا يمكن تجنبها (واقتراحات السياسة التعليمية)، وأن القائمين على اتخاذ السياسة التعليمية يشاركون في مناقشة تتسم بالجدل، وكذلك إستراتيجيات ومناورات سياسية معقدة، تتضمن المقاومة ولابد لها من الاستمرار.

وإذا قمنا بالاستنتاج على نطاق واسع لفكرة السياسة التعليمية على أنها وسيلة ممتدة لما يجري في السياق العام، وفيما يتعلق بربط الشبكة العنكبوتية بالسياسة التعليمية وأفكار دائرة السياسة؛ فقد قمنا بتطوير إطار عمل لفهم السياسات التعليمية بالمحاسبة المعاصرة والسياسات التعليمية الأخرى للمعلم بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي نشير إليها بأنها؛ «سياسات سياسة العملية التعليمية»، ويركز إطار العمل هذا على أربعة مجالات من سياسات السياسة التعليمية، والتي نضع لها علامة على النحو التالي :

١- السياقات والتأثيرات.

٢- عمليات بناء مشكلة تعليم المعلم.

٣- سياسة تعليمية في الممارسة.

٤- الأثر والتطبيق.

وأن «السياقات والتأثيرات» لها علاقة بالظروف الاقتصادية والسياسية بدرجة كبيرة، وكذلك جدول الأعمال والأيدولوجيات والتأثيرات العالمية، والتوجهات التي تشكل السياسة التعليمية، و«عمليات تشكيل مشكلة تعليم المعلم» التي تتضمن العوامل الرئيسة والتأثيرات التي تكمن خلف السياسات. علاوة على كيفية تصنيف المشاكل والحلول وتحديدها وتعيينها، وجداول الأعمال العلنية والخفية، والإستراتيجيات المستخدمة تجاه السياسات، «فالسياسة التعليمية في مجال الممارسة» تهتم بكيفية تفسير تشكيل السياسات وإعادتها في السياقات المحلية ولاسيما فيما يتعلق بالاستجابة الفردية والجماعية والقبول والمقاومة، والنتائج المقصودة/ وغير المقصودة. و«الأثر والتطبيق» له علاقة بنتائج السياسات ولاسيما فيما يتعلق بعلاقات السلطة والسيطرة وهيمنة السياقات والمجموعات وتهميشها وتمكين وعدم تمكين ممارسي العملية التعليمية. إن الأربع القوائم لهذه المسائل تناقش دوائر السياسة التعليمية وتُعَدُّ دليلًا لاستجواباتنا، وكذلك التوسع في المجالات الرئيسة بالسياسة التعليمية للمعلم.

ولقد استخدمنا إطار عمل بوصفه وسيلة لثلاث مبادرات محاسبة معاصرة في العملية التعليمية للمعلم هي:

١- «مستقبلنا؛ مدرسونا» وهو برنامج عمل مقترح من قبل إدارة أوباما الأمريكية لإصلاح برامج تعليم المعلم، ودعوته علي وجه الخصوص إلي تقييم برامج الإعداد التي تعتمد علي قياس أثر خريجي البرنامج في نهاية رصد درجات الطلبة بالاختبار للمراحل الاثني عشر.

٢- «تقييم أداء المعلم «، وهو وسيلة قومية سهلة الوصول؛ لتقييم أداء العملية التعليمية للمبتدئين والتي تقودها ٢٥ ولايـة خـلال مشاركة جامعة ستانفورد وبيرسون التعليمية.

٣- « بناء مدرسين أفضل: المراجعة القومية لبرامج إعداد المعلم» وهي عبارة عن تقييم برامج إعداد المعلم المعد لطلبة الكليات، وقد تم إجراء هذا البرنامج من قِبَلِ المجلس الوطني لجودة المعلم مع نتائج ظهرت في الأخبار الأمريكية والتقرير العالمي.

وقامت الدراسة باختيار هذه المبادرات لأن كلّاً منها تم نشره وتسييسه بدرجة كبيرة، والمثال الذي يتسم بالجدل لمبادرة المحاسبة الجارية في تعليم المعلم بالمعني الضمني ذي النطاق القومي والبعيد المدى، ويمثل كل معنى ضمني موقع الكفاح ضمن مجال معقد ومتنازع عليه لوثيقة محاسبة تعليم المعلم.

ويقترح مبدأ «مستقبلنا ومعلمونا» ربط التمويل الفيدرالي بمكاسب الإنجاز للطلبة الذين تم تعليمهم من قبل خريجي برامج وطرق إعداد المعلم المختلفة؛ هكذا تصل هذه البرامج لمستويات السياسة المؤسسية للولاية، وعلى عكس ذلك؛ فإن تقييم أداء المعلم والذي تم عمل اختبار له بالميدان بالتعاون مع قطاعات الولاية المتعددة للتعليم يتم رعايته، وبهذه الطريقة فإن تقييم أداء المعلم يعمل علي ربط مستويات السياسة الوطنية والمحلية وكذلك للولايات، علاوة على الرعاية العامة والخاصة. وكذلك تم إجراء برامج إعداد المعلم من قِبَلِ مجموعة مناصرة قومية خاصة دون أن تؤكد على أنها عميل للمحاسبة الرسمية في عملية تعليم المعلم، لكن بإمكانية التأثير على سياسات الولاية والسياسات المؤسسية.

تعقيب:

قدمت هذه الدراسة سياسات النظام الأمريكي لاستخدام عمليات التقييم لتحسين تعليم المعلم مهنيّاً وفنيّاً، للعمل على إصلاح تعليم المعلم في السياسات التعليمية التي تم

اقتراحها ومناقشتها وقيادتها في مستويات متنوعة وبواسطة مجموعات اهتمام متنوعة ومستثمرين وصناع السياسة.

وتفيد هذه الدراسة في رسم مستقبل تعليم المعلمين ليصبحوا أكثر فاعلية في الأداء التعليمي. كما تفيد في رسم السياسات التقييمية للمعلم وتعليمه في إطار تخطيط تعليمه للوصول به لمستوى مستحسن في العملية التعليمية بشكل عام.

كما تفيد في دراسة إطار العمل وتطبيقه بوصفه وسيلة لمبادرات محاسبة معاصرة في العملية التعليمية للمعلم تؤدي إلى إصلاح نظم وبرامج تعليم المعلم وتحسينها.

الدراسة الحادية عشرة
معايير مطورة لبرامج إعداد معلم التعليم العام.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠١٥م). معايير مطورة لبرامج إعداد معلم التعليم العام: دراسة ضمن نشاطات برنامج معايير برامج إعداد معلم التعليم العام.

اهتمت هذه الدراسة بوضع معايير مطورة لبرامج إعداد معلِّم التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وهي: (دولة الإمارات العربية المتحدة – مملكة البحرين – الجمهورية اليمنية– دولة الكويت – المملكة العربية السعودية – سلطنة عُمان – دولة قطر)،» مع وضع: دليل إرشادي شامل لتطبيق المعايير المطوَّرة لبرامج إعداد معلِّم التعليم العام. وقد تبع ذلك دراستين مسحيَّتين. تناولت الدراسة الأولى معايير إعداد المعلِّمين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، بهدف معرفة الجهود التي تبذل في هذه الدول والإنجازات التي قدَّمتها على هذا الصعيد. وقامت الدراسة المسحيّة الثانية بتعرف التجارب العالمية المتميزة في مجال معايير إعداد المعلمين، وقد وُظِّفت هاتان الدراستان في إنجاز المعايير المطوَّرة لبرامج إعداد معلِّم التعليم العام في الدول الأعضاء.

وهدفت هذه الدراسة إلى بناء معايير مطوَّرة لبرامج إعداد معلِّم التعليم العام، وقد تم بناء هذه المعايير وفق عدد من الأسس هي:

الأسس الاجتماعيَّة والحضاريَّة والثقافيَّة الخاصَّة بالمجتمع الخليجي والعربيِّ، ومراعاة خصوصيَّاته وحاجاته وقيمه، وهي أسس تشكِّل المنطلقات الأولى للعمليَّة التربويَّة عمومًا ولعمليَّات إعداد المعلِّمين فيه بشكل خاص، نظرًا لأهميَّة ربط التربية بالواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وشدِّ الطالب المعلِّم إلى مجتمعه وثقافته، وضرورة إعداده وتأهيله لأداء دوره الريادي في وطنه ومحيطه الثقافي والاجتماعي، وللمساهمة في تنميته.

والأسس والمنطلقات الفلسفيَّة والإنسانيَّة والتربويَّة التي قامت عليها حركة المعايير التربويّة وتوظيفها في إعداد المعلِّمين والمعلِّمات. قد شدَّدت على معطيات محوريَّة فرضتها انطلاقة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، من جهة وفرضها تطوُّر علوم الإنسان، ولاسيَّما العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة والنفسيَّة التربويَّة، والعلوم البحتة من جهة ثانية. وفرضت هذه الأسس والتوجُّهات منطلقات وتوجُّهات ومسلَّمات إنسانيَّة عامَّة على عمليَّة إعداد المعلِّمين في مختلف الدول، وأضحت ملازمة للعبور بالمعلِّمين إلى الألفيَّة الثالثة.

ويمكن القول: إنَّ هذه المنطلقات والتوجُّهات والمسلَّمات الأساسيَّة قد تنقسم إلى مسلَّمات تشكِّل خلفيَّة إنسانيَّة وفلسفيَّة ضروريَّة لعمليَّات الإعداد، ونجد جذورها في التيَّارات الفلسفيَّة وفي العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، وهي مسلمات فرضت في عمليَّات إعداد التربية على الحقوق والديمقراطيَّة... إلخ، كما نجد أيضًا مسلَّمات تشدِّد بشكل مباشر على فاعلية المعلِّم ومعارفه ومهاراته.

فمعطيات العلوم الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة والتاريخيَّة ودراسة واقع المجتمعات والعوامل المؤثرة في هبوطها وصعودها، وثرائها وفقرها، وتقدُّمها وتخلُّفها، فرضت مسلَّمات باتت معروفة، ونادت بها الأمم المتحدة، وعديدٌ من المنظَّمات العالميَّة، ودعت إلى تطبيقها في الممارسات التربويَّة عمومًا، وفي إعداد المعلِّمين بشكل خاص،

نظرًا للدور الريادي الموكل إليهم. وكان في مقدِّمة هذه المعطيات تعزيز الديمقراطيَّة والحوار وإيجاد مناخ التلاقي وشجب العنصريَّة والتمييز والتعصُّب والنزاعات والحروب، والدعوة إلى التنمية ومكافحة الفقر ومحو الأُمِّيّة، وممارسة الديمقراطيَّة، واحترام حقوق الأفراد والجماعات واعتماد الحوار والحثّ على التلاقي، والانفتاح وتقبُّل الاختلاف والتنوُّع بين البشر... إلخ. ودخلت هذه الدعوات والقيم الإنسانيَّة التي تختزنها على الممارسات التربويَّة في معظم الدول كما دخلت على عمليَّة إعداد المعلِّمين بطبيعة الحال، وباتت قيمًا تمخَّضَ عنها القرن العشرون المنصرم، وقد باتت مشعلاً يهدي المعلِّمين في أداء دورهم الريادي، وبات من الضروري أن يكون معلِّم القرن الحادي والعشرين قادرًا على الانفتاح على الثقافات، ومحترمًا لحقوق المتعلِّمين، والاختلاف والتنوُّع، وداعية للحوار والتلاقي بين الثقافات وأن يكون أنموذجًا في ممارسة الديمقراطيَّة والمواطنة، ومساعدًا لطلابه على تعلُّم ممارسة الحوار والنقاش البنَّاء، وتطبيق إستراتيجيَّات حلِّ النزاعات والتواصل الفاعل في فضِّ الخلافات الحاصلة بينهم.

وأيضًا فإن التغيرات السريعة التي أدخلها التطوُّر الهائل الذي لحق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال على مختلف مجالات الحياة الإنسانية، قد دخلت ميادين التربية وأثّرت في الممارسات التعليمية مقدمة لها خدمات جمّة، إلى حد أنها باتت تنافس المعلِّمين والمعلِّمات على دورهم بعدما باتت برمجياتها قادرة على التفاعل مع المتعلمين. وقد نتج عن هذا الأمر تحدّيات جديدة في وجه المعلِّمين تمس دورهم وفاعلياتهم وقدراتهم، وكان أن تمَّ إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال لكونها تمثل بعدًا رئيسًا بين أبعاد عملية الإعداد في معظم كليات التربية ومؤسسات الإعداد. وتُعدُّ عمليات الإعداد التي تغفل هذا البعد ناقصة.

أمَّا العلوم البحتة فأدَّت إلى التشديد على التربية الصحية، واحترام الحياة، وأهمية الحفاظ على البيئة... إلخ، وتمَّ إدخالها بالتالي على عملية إعداد المعلِّمين.

وأيضًا فإن البحوث المتصلة بالنمو والتعلم وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس الاجتماعي، ونظريات معالجة المعلومات، والأبحاث المتصلة بالدماغ والإيقاعات البيولوجية والنفسية، إضافة إلى النظريات المعاصرة في الذكاء وفي مقدمتها نظرية الذكاءات المتعددة عند هوارد جاردنر فقد فرضت تغييرات أساسية على الممارسات التعليمية، وتمَّ إدخالها على المعايير والمؤشرات. كما أُدخلت التوجهات التربوية المعاصرة المتمثلة بتركيز التعليم على المتعلم، واعتماد التوجه البنائي والبنائي الاجتماعي. وإن من شأن إدخال هذه المعطيات على عمليات الإعداد أن يؤدي إلى تحقيق النقلة النوعيّة والتغيير الإيجابي في برامج إعداد المعلِّم في الدول الأعضاء.

ولم تغفل المعايير والمؤشرات والنواتج الإستراتيجيَّات الأساسية التي تعزز فاعلية المعلِّم في عمله التعليمي؛ فالمعلم الفاعل يجب أن يكون قادرًا على دمج المحتوى المعرفي مع احتياجات الطلاب ليؤكد حقيقة مفادها؛ أن الطلاب جميعهم قادرون على التعلم والتوصل إلى الدرجات العليا من الأداء والإنجاز، (استنادًا إلى اتحاد دعم المعلمين الجدد وتقييمهم بين الولايات في الولايات المتحدة الأميركية INTASC)، وأن التدريس يمكن أن يصبح مهنة واحترافًا ويتطلب أداء قائمًا على معايير وإستراتيجيات متعددة تبدأ بإستراتيجيَّات التخطيط وإستراتيجيَّات التواصل الفاعل، وإدارة الصف والتدريس، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وامتلاك مهارات التقويم التي تمكن المعلِّم من بناء الأحكام الموضوعية حول أداء المتعلمين وأدائه، وصولاً إلى امتلاك إستراتيجيَّات دعم الطلاب المتعثرين. وبات واضحًا في ضوء الدراسات أن تحسين تعلم التلاميذ وتطوير العملية التربوية وتحسين مردودها يتمُّ من خلال إعداد المعلِّمين، وتحديد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي أن يلموا بها كي يكونوا قادرين على أدائها مع طلابهم على الأخص، ومع زملائهم وفي محيطهم وبيئتهم.

وقد كان التأكيد على هذه المنطلقات ضروريّاً كي تأتي المعايير المطورة مواكبة للمعطيات والتوجهات المعاصرة في إعداد المعلِّمين، وكي تساعد المعلِّمين والمعلِّمات الذين تعدهم كليات التربية ومؤسسات الإعداد في الدول الأعضاء على الدخول في القرن الحادي والعشرين من الباب العريض ومواجهة تحدّيات الدور الريادي المطلوب منهم. وعمومًا هَدَفَ هذا المشروع إلى تحقيق نقلة نوعية في الوصول بالمعلِّم الخليجي إلى أرقى درجات الفاعلية في الأداء التعليمي، ووضعه على الطريق المعاصر المتواكب عالميّاً من خلال تمكينه من امتلاك المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء هذا الدور الريادي؛ ولذلك اعتمدت الدراستان المسحيّتان -في هذا البرنامج وذلك الموضوع- إلى جمع ما أمكن من المعطيات والمستندات المتّصلة بالتجارب المحليَّة والعالمية. وقد تم الاطلاع أيضًا على عديد من التجارب العالميّة التي لم تُذكر في متن الدراسة المسحية الثانية، نظراً لعوامل التشابه والتقارب. ويمكن القول: إنها تحركت بوصفها خلفية بقيت غير منظورة في المعايير المطورة، فلم تدرج في الجداول ولم تظهر في المناقشات؛ وكان في مقدمة هذه التجارب تجربة عديدٍ من الولايات الأميركية التي لم يرد ذكر منها سوى ولاية كنتاكي التي تمثل نموذجاً لبقية الولايات، وتمثلت أهم نتائج هذه الدراسة في عدد من العناصر هي:

١- أنّ المعايير المطورة قد توزعت مع مؤشراتها على نطاقات أربعة هي: نطاق بيئة الإعداد، ونطاق محتوى برامج الإعداد، ونطاق التنمية المهنية المستدامة، ونطاق الممارسة المهنية.

٢- يتناول النطاق الأوَّل: بيئة الإعداد الإنسانية والمادية قبل الخدمة لكونها الحاضنة الأساسية لعمليات الإعداد، وتناول النطاق الثاني: معايير محتوى برامج الإعداد، التي توجه تنمية قدرات الطالب المعلِّم في أثناء إعداده في الكلية أو المؤسسة. أمَّا النطاقان الثالث والرابع فتناولا انخراط المعلِّم في العمل المهني بعد التخرج.

٣- تم اعتماد العرض على التسلسل بشكل تنازلي من هذه النطاقات وصولاً إلى المؤشرات في دراسة المعايير المطورة. وهكذا تفرع عن كل نطاق مجموعة من المجالات، وتفرع عن كل مجال مجموعة من المعايير، ثم تفرع عن كل معيار مجموعة من المؤشرات.

٤- يمكن قراءة المعايير وفقًا لهذا التسلسل التنازلي على النحو التالي:

١- تسمية النطاق.
٢- المجالات التابعة للنطاق.
٣- المعايير التابعة لكل مجال من مجالات النطاق.
٤- المؤشرات التابعة لكل معيار من معايير المجال المَعْنِيِّ.

٥- ففي النطاق الأوَّل نجد استعراضًا للمعايير المتّصلة ببيئة إعداد المعلِّمين قبل الخدمة، وقد اشتملت على مقدمة، ثمَّ توزعت على أربعة مجالات هي: مجال القوى البشرية وتناولنا فيه مواصفات الهيئات الإدارية والأكاديمية التدريسية والفنية ... العاملة في الكلية أو مؤسسة الإعداد. وفي المجال الثاني تناول معايير البيئة المادية المناسبة ومؤشراتها، بما فيها من مواصفات مادية تتعلق بالبناء الجامعي والمرافق والموارد التربوية الضرورية للإعداد. ثم في المجال الثالث؛ معايير البيئة الأكاديمية، التي تتعلق بالأطر المرجعية التي يجب أن ترعى برامج إعداد المعلِّم، وببنية المواد الدراسية وتوزيعها على مقررات ذات أهداف وتصاميم محدّدة، وبتطبيق هذه المقررات وفق مقاربات تعليم وتقييم ملائمة. وأخيراً، المجال الرابع حيث تطرق إلى معايير البيئة التنظيمية التي تضبط حياة الطالب - المعلِّم طوال وجوده في مؤسسة الإعداد قبل الخدمة، وخُصصت لهذا النطاق مقدمة تمهد لمجالاته ومعاييرها لتوضح كثيرا من النقاط المتعلقة بمضامين المجالات والمعايير. وقد تم الاعتماد على هذه الطريقة في عرض جميع النطاقات ومجالاتها ومعاييرها ومؤشراتها، نظراً لما لهذه المقدمة التي تسبق تقديم المعايير والمؤشرات من فوائد إيضاحية.

٦- تناول النطاق الثاني المعايير المتصلة بمحتوى برامج الإعداد، وقد توزعت على تسعة مجالات أوردت مع المعايير والمؤشرات التي تفرعت عنها. ويجدها القارئ معروضة وفق التسلسل التالي:

المجال الأوَّل:العلوم السلوكية والنفسية.

المجال الثاني:التخصص العلمي.

المجال الثالث: الثقافة العامة والمجتمعية.

المجال الرابع: التخطيط التعليمي.

المجال الخامس: التعليم والتعلُّم.

المجال السادس: إدارة الأعمال الصفية.

المجال السابع: التقييم والتقويم.

المجال الثامن: التواصل.

المجال التاسع: الوسائل التعليمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وقد تمَّ التمهيد لها بمقدمة كما أُلحقت بمناقشة عامة توضيحية.

٧- خُصِّص النطاق الثالث للتنمية المهنية المستدامة بعد التخرج، واستعرض فيه ثلاثة مجالات أوردتها الدراسة مع معاييرها ومؤشراتها. وتناولت مجالات هذا النطاق التطوير الذاتي المستمر عند الطلاب المعلِّمين بعد تخرجهم، أما البحث العلمي فقد شكَّل موضوع المجال الثاني، وأخيرًا مجتمعات التعلم التي شكلت موضوع المجال الثالث والأخير من هذا النطاق. وتم استعراضها مع معاييرها ومؤشراتها مع مناقشة توضيحيّة أُلحقت بها.

٨- في النطاق الرابع والأخير عالجت المعايير المطورة الممارسة المهنية، وهنا تفرعت خمسة مجالات هي؛ مجال تمهين التعليم والحوافز والتدرج، ومجالات التفاعل مع البيئة الصفيّة أولاً ومع البيئة المدرسية ثانيًا، ومع البيئة الخارجية ثالثًا. وقد أوردنا المعايير والمؤشرات التي تفرعت عن كل مجال، وألحقناها بمناقشة توضيحية.

أما الجزء الثاني فجاء تحت عنوان: " دليل إرشادي شامل لتطبيق المعايير المطورة لبرامج إعداد المعلم» بهدف بيان كيفية تطبيق المعايير المطورة من خلال ما يلي:

١- مد إدارة كلية التربية ومؤسسة إعداد المعلم وهيئة التدريس فيها، والقوى البشرية المعنيَّة بالبيئة الحاضنة للإعداد ومتابعة عملياته، بالتوجيهات والمبادئ العامة والقانونيَّة والتربويَّة الأساسية الضرورية لسير العمل في الكليَّة أو مؤسسة الإعداد.

٢- تمكين إدارة كلية التربية أو مؤسسة إعداد المعلم وهيئة التدريس فيها، والقوى البشرية المعنية بالإشراف على عمليَّة الإعداد بما يساعدها على إعداد المعلمين والمعلمات، وبما يؤدي إلى تسييرها وضبطها وتوجيهها، وفقًا للمعايير المطورة وفي ضوئها.

٣- إعانة أعضاء هيئة التدريس والخبراء المختصين ببناء مناهج إعداد المعلم وبرامجه بالأسس التربوية وتوجهاتها التي تساعدهم في عملهم التربوي لبناء البرامج وتوصيف المقررات، ووضع نظام التقويم والموازنة بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقيَّة العمليَّة.

٤- مساعدة الإدارة وهيئة التدريس والقائمين على بناء مناهج إعداد المعلم وبرامجه، بتقديم صورة عن المعارف والمهارات والاستعدادات المواكبة للجانب المعرفي والجانب المهاري والجانب الانفاعلي الوجداني المتصلة بمجالات المعايير المطوَّرة، مع تزويد الإدارة وهيئة التدريس والعاملين بنماذج من الأدلة وعيناتها، التي تظهر تحقيق تلك المعايير.

تعقيب:

قدمت هذه الدراسة معايير مفصلة لبرامج إعداد معلم التعليم العام، لرفع كفايات المعلم وتطويره مهنيّاً، وذلك لتحقيق هدف عام هو؛ وضع معايير مطورة لبرامج إعداد معلمي التعليم العام في الدول الأعضاء بالمكتب، وتفيد هذه الدراسة في تبني معايير

برامج إعداد معلم التعليم العام. كما تفيد في بناء مناهج الإعداد وبرامجه، فهذه العينات تقدم المحصلات النهائيَّة التي ينبغي أن تتحقَّق على مستوى الأداء بشكل عام في مؤسسات إعداد المعلم، وعلى مستوى أداء الطلاب المعلمين، والطالبات المعلمات بشكل خاص.

المحور الثالث
المعلم مهنيّاً وعلميّاً:

الدراسة الثانية عشرة– الدافع والمهارة لدى معلمي الرياضيات المستقبليين.

الدراسة الثالثة عشرة–القراءة الجهرية المتعددة لمعلمي الصغار.

الدراسة الرابعة عشرة– أعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم ودورهم في إصلاح نظام التعليم.

الدراسة الخامسة عشرة– الدورات التناسبية لتعليم المعلم: مسائل وتحديات

الدراسة الثانية عشرة
الدافع والمهارة لدى معلمي الرياضيات المستقبليين.

Hilz, F. H., & Riedl, L. R. (2013). Motivation and Skill: Our Future Teachers in Mathematics. (English). Journal of Didactics, Vol. 4, No. 1.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الدوافع والمهارات الرياضية لدى الطلبة الملتحقين بمؤسسات إعداد المعلم، والذين سيلتحقون بمهنة تدريس مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية مستقبلاً، واستخدمت الدراسة في ذلك أداتين هما: استبانةٌ لتحديد الدوافع، واختبارٌ في الرياضيات لمعرفة كفاءة الطلبة المعلمين الأساسية في الجبر، والتحليل، والهندسة، وتم اختيار العينة من الطلاب المعلمين في جامعة ماكسيميليان لودفيغ بميونيخ في ألمانيا.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى أن لكل مهنة ما تحتاجه من مهارات ودوافع، وأن هناك ارتباطات محددة بين بعض العوامل المحفزة وأداء الاختبار، وأنه يوجد حوافز ودوافع جوهرية قوية داخلية لدى الطلاب المعلمين لتعليم مادة الرياضيات مقابل عدم تأثير الدافع الخارجي على ذلك.

وقد عرفت الدراسة الدافع على أنه ينقسم إلى: دافع داخلي يمثل الدوافع الذاتية للمهنة، والحاجة إلى تقرير المصير، وتحقيق الفائدة الذاتية والتطابق مع الوسائل والأهداف الشخصية. ودافع خارجي يعتمد على البناء الذي تنتمي إليه كلما كان هذا النشاط من أجل تحقيق بعض النتائج الداخلية. وهكذا نجد أن الدافع الخارجي يتناقض مع الدافع الذاتي الجوهري، والذي يشير إلى القيام بنشاطات لمجرد التمتع بالنشاط نفسه، حتى وإن لم يكن له قيمة مفيدة. وفي هذه الدراسة نستطيع أن نميز بين العوامل المحفزة الجوهرية (الذاتية) والخارجية، كما سوف يتم في هذه الدراسة تقييم الدافع، وهل هو لمجرد الدراسة الجامعية أم للالتحاق فيما بعد بالمهنة؟

وقد تم جمع البيانات من عينة شملت جميع الطلاب المعلمين الملتحقين بالتدريب الميداني وعددهم (١٣٩)، ويقومون بتدريس مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- الدافع الداخلي يؤثر على تدريس المعلم للمهارات الرياضية المقررة.
- اختيار الدراسة والمهنة يتأثر بالعوامل المحفزة الجوهرية (الداخلية/ الذاتية) أكثر من تأثرها بالعوامل المحفزة الخارجية.
- اتفقت توقعات المستقبل للطلاب المعلمين على ضرورة تحسين المهارات وزيادة الدوافع الذاتية لاختيار المهنة.
- انعكس التاريخ التعليمي للطالب المعلم في اختبار الأداء على كيفية اختياره للمهنة.

تعقيب:

اهتمت هذه الدراسة بالطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات، وتوصلت لنتائج قيمة يمكن الاستفادة منها في تحسين دافعية المعلمين نحو تدريس المادة، كما اهتمت بالدوافع

الذاتية والخبرات التعليمية للمعلم في مراحل تعليمه السابقة، والتي تؤثر وتنعكس على توجهاته المستقبلية في التحاقه بمهنة التدريس.

وتفيد هذه الدراسة في زيادة الاهتمام بالحافز والدافع الداخلي للمعلمين، وتنميتهم المهنية المستمرة لتنشيط أساليب التدريس القائمة على التعلم الذاتي، وتقوية علاقاتهم بالبيئة المدرسية بجميع ما فيها.

كما تفيد في توجيه الانتباه نحو ضرورة إشراك المعلمين في وضع التوجهات العلمية لمادة الرياضيات وكيفية تدريسها وتدريس نشاطاتها الخارجية، فيما يعرف بالأنشطة غير الصفية، مع ضرورة زيادة دورات التنمية المهنية والتدريب قبل الخدمة لزيادة الحافز والدافع للمعلمين عند التحاقهم بالمهنة.

الدراسة الثالثة عشرة

القراءة الجهرية المتعددة لمعلمي الصغار.

Atiles, J. J., Jones, J. L., & Anderson, J. A. (2013). More Than a Read-Aloud: Preparing and Inspiring Early Childhood Teachers to Develop Our Future Scientists. Teacher Education & Practice, Vol. 26, No. 2.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى تأثير خبرات المعلمين في تطوير معارفهم العلمية والمهنية وانعكاس ذلك على طرق تدريسهم، والتي تمكنهم من تدريس العلوم بفاعلية. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة طبقت على (٢٨) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون لمرحلة الطفولة المبكرة في سبع مدارس بمناطق ريفية فقيرة، وقد بينت النتائج الجديدة أن معرفة المعلمين المسبقة بطرائق تدريس العلوم وإحساسهم بفاعلية دورهم ووعيهم بأهمية تنمية خبراتهم في أساليب التدريس؛ قد أدي لتنميتهم مهنيّاً؛ وأصبحت لديهم القدرة المعرفية اللازمة للتدريس. كما بينت الدراسة أن تضمين العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات وفنون اللغة ضمن محتوى المناهج في الصفوف الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة يترتب عليها ضرورة جودة تلك المناهج وجودة معلميها، وبخاصة لمن يدرسونها في مستويات المراحل الأولى من التعليم.

وتشير الدراسة إلى أنه للبقاء في الطليعة يجب اتباع كل ما هو جديد في إستراتيجيات التعليم المبكر، وتضمين العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات في مناهج تعليم هذه المرحلة في المدارس، وأنه ينبغي أن يكون لهذه الإستراتيجيات دور في أن تجعل الطلاب أكثر قدرة على الإدراك والفهم فيما بعد، على أن يُعَدَّ المعلم إعدادًا يمكنه من تطبيق مفاهيم تلك المواد في تلك المرحلة الجديدة، ولا يتم الاكتفاء بمعرفته بالمحتوى فقط بل يجب أن يكون لديه تنمية مهنية تمكنه من القدرة على تطبيق مفاهيمها بسلاسة، وإيصال المعلومات للطلاب بطرق مختلفة.

كما بينت الدراسة أهمية تعليم الطلبة في مرحلة الطفولة المبكرة في رياض الأطفال لمواد العلوم والهندسة والتكنولوجيا، والرياضيات وفنون اللغة، والتي تختصر في مسمى(STEM) في الولايات المتحدة، وأن هذه الأهمية تفتقر إلى الفاعلية؛ لذا يركز الاتجاه الأمريكي على تضمين هذه المواد في جميع المناطق التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية، ولجميع الطلاب ممن لديهم معدلات نجاح منخفضة.

لذلك فقد أوصى مجلس المستشارين للعلوم والتكنولوجيا في الولايات المتحدة عام (٢٠١٠م)، بالأخذ باتجاه تحديد معايير مشتركة عبر الولايات والمناطق التعليمية للأخذ بتدريس تلك المواد، وبخاصة مواد الرياضيات والعلوم، على أن تتضمن تلك المعايير الشروط الإجرائية التي تتعلق بالمهارات والعادات والأفكار، وتأخذ في حسبانها معيار مقدار الوقت المخصص لتدريس تلك العلوم في الفصول الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة.

وقد أوضحت الدراسة أن المعلمين يشعرون بعدم وجود الاستعداد لدى الطلاب لتعلم العلوم والرياضيات مما يؤثر سلبًا على إحساس المعلمين بأن تدريسهم لهؤلاء الطلبة غير مُجدٍ، وأصبح المعلمون يميلون إلى تجنب تدريس العلوم المقررة لانخفاض الثقة بالنفس، وبسبب أن ذلك يرتبط بالثقة وبالكفاءة الذاتية عندهم.

كما بينت الدراسة أيضًا أنه عند وضع اختبارات الرياضيات وفنون اللغة يتم التركيز على الموضوعات التي ترتبط بالأنشطة أكثر من تلك المواضيع العملية التي تعتمد عليها مادة العلوم في وضع اختباراتها.

وقد تناولت الدراسة آراء عديد من الباحثين الذين بينوا ضرورة شعور المعلمين بكفاءتهم الذاتية، باعتبارها واحدة من أهم العوامل التي لها تأثير على التحصيل العلمي للطلاب ودوافعهم ناحية التعلم، ومدى انعكاسها على ثقة المعلم الذاتية، وقدرة المعلم على التعامل مع الأحداث في حياته اليومية، والتي تؤثر على القرارات الحياتية التي يتخذها، ومستويات التحفيز لديه.

كما بحثت هذه الدراسة أيضًا في أثر التدريب والتطوير المهني على معرفة المعلمين بطرائق تدريس العلوم وإحساسهم بفاعلية تدريسهم لها، بالإضافة إلى استكشاف العلاقة بين معرفتهم بطرائق تدريس العلوم بفاعلية وانعكاس ذلك على أدائهم وعلى تحصيل طلابهم وتقبلهم لدراسة العلوم، وكانت أداة الدراسة وهي الاستبانة قد شملت على ما يتعلق بتدريس العلوم وخرائط المفاهيم المتقدمة في تدريس العلوم بوصفها مفهومًا مركزيًّا، واستخدمت الدراسة أيضًا مقياس الكفاءة الذاتية في ضوء متغيرات الاستبانة الديموغرافي حول العمر والعرق، والتحصيل العلمي وعملية الحصول على شهادة المعلم، بجانب عقد ورشة عمل لمدة أربعة أيام ركزت على التطوير المهني في نماذج موجهة للمعلمين، لإدماج مفاهيم المواد العلمية ومجال أنشطة فنون اللغة في خرائط المفاهيم المتقدمة مع التركيز على القراءة والفهم.

وأسفرت نتائج الدراسة عن التالي:

- تحديد الأثر الفاعل للتدريب على التطوير المهني للمعلمين في معرفة طرائق تدريس العلوم الحديثة.
- اكتساب المعلمين زيادة كبيرة في المعرفة بطرائق تدريس العلوم على مدار ورشة العمل.

- زيادة فاعلية إحساس المعلمين وإيجابياتهم نحو تدريس مادة العلوم في مرحلة ما قبل المدرسة بعد البرنامج التدريبي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي قدره ٠،٠٥ لصالح التدريب العملي على تكامل العلوم مع فنون اللغة، والذي من شأنه تحسين كفاءة المعلمين بشأن تدريس العلوم في الفصول الدراسية.
- وجود استجابة وفاعلية لتضمين البيئات التعليمية (أي الريفية والحضرية، والضواحي ذات الموارد الاقتصادية الفقيرة) لعمليات موسعة في التطوير المهني والتدريب لتشمل مجالات إضافية لمحتوى مواد؛ من مثل: التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات.

تعقيب:

بحثت الدراسة في تأثير خبرات المعلمين على تطوير معارفهم العلمية والمهنية وانعكاس ذلك على طرائق تدريسهم لمادة العلوم بفاعلية.

وتفيد الدراسة الميدان التربوي فيما تناولته من أهمية للتعلم بالنشاط في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي أو في مراحل الطفولة المبكرة.

كما تفيد في اتباع أسلوب تدريس المواد العلمية في الصفوف المبكرة من التعليم الأساسي أو الابتدائي مع التركيز على تدريب المعلمين على طرق تدريس تلك المواد، وتأهيلهم لها.

وتفيد أيضًا في توجيه المختصين في إعداد المناهج لتضمين العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات وفنون اللغة ضمن محتوى المناهج في الصفوف الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك يترتب عليه اتخاذ قرارات بضمان جودة تلك المناهج وجودة معلميها، وبخاصة لمن يدرسونها في مستويات المراحل الأولى من التعليم.

الدراسة الرابعة عشرة
أعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم ودورهم في إصلاح نظام التعليم.

Türkan, S. S., & Grossman, G. G. (2011). The Teacher Educators and Leaders as Agents of Change in a Teacher Education Activity System; the Reform-in-the-Making in Turkey. International Online Journal of Educational Sciences, Vol. 3, No. 1.

تهدف هذه الدراسة التي مولت من البنك الجديد بالتعاون مع مجلس التعليم العالي إلى استخدام ورقة البيانات التي تم إعدادها بوصفها جزءًا من دراسة فولبرايت ٢٠٠٣-٢٠٠٤م عن الإصلاح التربوي في تركيا، وذلك بعمل مسح على المعلمين والقيادات التربوية التركية لمعرفة موقفهم من نظم الإصلاحات التعليمية مع متابعة متعمقة لعدد منهم، وتبين أن إصلاح تعليم المعلم لم يتم تحديده من قبل المعلمين وقادة الجامعة الذين لديهم دوافع متضاربة نحو المشاركة في هذا الإصلاح.

وبينت الدراسة أن في خطة التنمية التي تم الاتفاق عليها في تركيا، أن التقييم الجديد للإصلاح يهدف إلى تطوير تعليم المعلمين في تركيا، وقد لوحظ من خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلم في عملية الإصلاح ما يمثل وجود انقسامات في المواقف تجاه عملية الإصلاح.

وبينت الدراسة كيفية استخدام أعضاء هيئة التدريس للمناهج الدراسية التي تم تقديمها في خطة التنمية التركية، وكيف ينظر لتطوير المناهج الدراسية بوصفها جزءًا من التعليم، وبعد أربع سنوات من انتهاء المشروع وإعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين في جميع أنحاء تركيا، أجريت دراسة رئيسة تحت رعاية هيئة فولبرايت.

وقد تناولت الدراسة تقييم إصلاح مناهج تعليم المعلم، وقاست ذلك من خلال آراء عينة وطنية ممثلة لمعلمي المعلم والقيادات التربوية، والتي تشكل واحدة من أكبر المسوحات التي حدثت في المجتمع التربوي للمعلم في تاريخ التعليم في تركيا.

كما أوضحت الدراسة؛ أنه من أجل إصلاح تعليم المعلم، اتخذت برامج إعداد المعلم أشكالاً جديدة من اللامركزية في ممارسة أنشطة التعليم، وقد ارتبط ذلك بسياسة تركيا في حاجتها للانضمام للاتحاد الأوروبي، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك حركة بدأها مجموعة كبيرة من معلمي المعلم لبناء نموذج تعليم خاص بهم دون الحاجة إلى التكيف مع أي من النماذج الأجنبية في تعليم المعلم، وذلك لإحداث ثورة في أنشطة تعليم المعلم، ولأن رؤى التغيير تظل على هذا الحال إلى أن يكون هناك نماذج مختلفة لإعداد المعلم.

كما عرضت الدراسة رؤيتها للمفاهيم التي انتشرت على نحو فاعل، وحددت عدة تناقضات كبيرة استخلصتها من تجارب المشاركين في الإصلاح. وأن أبرز التناقضات هو إدخال الإصلاح في إعداد المعلم من خلال تجارب ذاتية، في حين أن وزارة التربية والتعليم طلبت التدخل الأجنبي لإدخال الإصلاح، وقد أُضْطُرَّ الأخذ بالخيار الأخير وهو الذي يتحقق فيه الامتثال لمعايير الاتحاد الأوروبي.

وهذا يعني أن المعلمين بعد حركة الإصلاح اضطروا لدمج أهداف الاتحاد الأوروبي في نظام إصلاح تعليم المعلم في تركيا، وهو ما يتطلب إعادة صياغة المفاهيم للاستفادة من أهداف حركة الإصلاح الشاملة.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج بينت ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس وقادتهم في مؤسسات إعداد المعلم على الوسائل الثقافية المرتبطة بخطط إصلاح تعليم المعلم التركي؛ لأنها تؤدي إلى حدوث تغيير في إصلاح نظام كامل في طريقة إعداد المعلمين عند تطبيقه في الجامعات المشاركة في تطبيق خطط إصلاح التعليم للمعلمين، والتي عُدَّتْ إيجابية من قِبَلِ المشاركين.

تعقيب:

تعد مشروعات الإصلاح التعليمي في تركيا من الأمور ذات الأولوية للنهوض بالتعليم وملاحقته لمستوى التعليم الأوروبي، وفي هذا الشأن تطبق معايير لإصلاح التعليم، وعلى الرغم من ذلك نشأت نماذج محلية.

وقد كان هناك فريقان من التربويين فريق يطالب أن يكون التغيير من الداخل وفريق يطالب بالتدخل الأجنبي، خاصة في ظل حاجة تركيا للانضمام للاتحاد الأوروبي.

وتفيد هذه الدراسة في توجيه انتباه المختصين بضرورة إعداد خطط إصلاح تعليم المعلم وتهيئتها وفقًا لما تتطلبه بيئاتهم المحلية وليس وفق بيئات أجنبية مستغربة عليهم؛ لأن في ذلك تداخل يجب مراعاته عند تطوير تعليم المعلمين.

الدراسة الخامسة عشرة

الدورات التناسبية لتعليم المعلم: مسائل وتحديات.

Romanowski, J. J., Martins, P. P., & Cartaxo, S. M. (2012). Proposional Courses of Teacher Education: Issues and Challenges. Problems of Education in the 21st Century, Vol. 47.

تهدف هذه الدراسة إلى إعادة تشكيل دورات ما بعد التخرج في ولاية بارانا. البرازيل، وتنشأ مشاكل البحث في محتوى إعادة تشكيل الدورات التي تشكل المعلم. وأيضًا يتم دعم دورات مرحلة ما قبل التخرج بطلب من سياسات التعليم الحالية لهذه الدورات، وذلك وفق الأسئلة التالية: ما التغيرات الحالية لسياسات تعليم المعلم التي نتجت عن تنظيم دورات ما قبل التخرج؟ وكان الهدف العام هو تحليل إعادة تشكيل دورات ما قبل التخرج في علاقتها بالأولويات المقررة، والمعاني الضمنية للتنمية المهنية للمعلمين، وتبين المشكلات التي تحدثها هذه العملية، وتوضيح البدائل التي تسهم في تحسين تعليم المعلم الأساسي، حيث تعتمد منهجية البحث على افتراضات نظرية بصفتها ممارسة للتعبير عن تحقيق أهدافه، مع أداء تحليل للتشريع التعليمي، وتنظيم مصفوفات المنهج عند إعداد دورات ما قبل التخرج في ولاية بارانا، والتي تتضمن المقابلات الشخصية مع المنسقين والمعلمين من تلك الدورات التدريبية للمعلم.

وقد بينت أهم النتائج أن الـدورات تختلف في تركيب مصفوفات المنهج في كل المؤسسات التي تم فحصها؛ فعلى سبيل المثال: تنظيم المنهج فيما يتعلق بالمواد العلمية التي كانت جزءًا منه؛ كذلك تصنيف المواد العلمية؛ وعدد ساعات كل مادة علمية؛ وتصميم عملية التدريب؛ والإشراف على عملية التدرب. وهذا يعني أن المشكلات والأولويات التي تحدث في كل برنامج تدريب مبنية على ما يتم بشأنه تشكيل هذه الدورات؛ وبسبب أولويات الصدام المؤسسي، وتطويل عملية التشكيل التي يتم أداؤها وإعادتها نظرًا لكم الوقت التعليمي لممارسة العملية التعليمية، والتي تبدأ من السنة الأولى من المنهج، ومع ذلك تظل، والنظم الدراسية لا تقوم بتنسيق تلك الممارسات. ومن الجدير بالذكر أن دورات ما قبل التخرج في البرازيل كانت موضوع مناقشات واقتراحات منذ عام ١٩٨٠م.

وهذه الدراسة هدفها العام هو؛ دراسة تعليم المعلم في دورات ما قبل التخرج، وتركز على العملية التعليمية والممارسة المهنية والتدريب في إعادة تشكيل المشروعات في دورات ما قبل التخرج بناء على الإرشادات الجديدة المقترحة من قبل المقرارت ١ و٢ لعام ٢٠٠٢م، من مجلس التعليم الوطني، بوزارة التربية بالبرازيل .

وفي الحقيقة؛ فإن سياسات التعليم في البرازيل والبنية العامة له ومنهج التعليم الذي يدرب المعلمين تم تحديد كل ذلك من قبل الوكالات الفيدرالية منذ وجود الدورات الأولى بالمدارس الثانوية التي تسمى «طبيعية» والتي تشكل معلم المرحلة المتوسطة، وقد تم تحديد هذه الدورات وتنظيمها وتقييمها من قبل وزارة التعليم.

وتبين الدراسة أن تنظيم المناهج عندما تم إيجاده كان يعتمد على نموذج تشكيل المعلم المعروف ببرنامج ٣ +١، والذي يتألف من تنظيم درجة البكالوريوس التي تستمر بعد ذلك سنة إضافية في تشكيل المعلم. ولا يزال هذا المنهج يحتفظ بمعرفة محددة غير مبنية علي المعرفة التعليمية؛ ويحتفظ هذا المنهج أيضًا بنظرية العلاقة والممارسة غير الواضحة،

علاوة على أنها لها تشريع مختلف لمرحلة ما قبل التخرج ولدرجة البكالوريوس، وهذا المنهج يتم إدراجه في عملية الفصل بين الجامعات (تشكيل المؤسسات) والمدارس (مكان عمل المعلم).

وهذه الدراسة أخذت أيضًا بعين الاعتبار البحث المتعلق ببرامج ما قبل التخرج والذي تم إجراؤه عام ١٩٩٠م، وهو يعزز النقد السابق مبينًا استمرار منع المناقشات الجماعية للتغلب على التعارض القائم، وهذا البحث يؤكد أيضًا على أن المناهج لبرامج ما قبل التخرج تكون برامج طولية، وأن منح الأولوية هو للتشكيل الفوري والعملي، والذي يتم تقديره ومنحه الأولوية لتشكيل برامج التدريب بخلاف عملية «التدريب» نفسها. وبناءً على هذا، تم إجراء إصلاح شامل للدورات التدريبية للمعلم، من ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٨م، والتي كانت المحرك الأساسي لتوجيه هدف هذه الدراسة من أجل دراسة التغيرات التي تمت لتحليلها ولاسيما المتعلقة بتشكيل المعلم، وقد تم إجراء استقصاء شامل، حيث إن معظم الدورات قد تم دراستها في الجامعات بولاية بارانا التي تقع في منطقة جنوب البرازيل. وبالنسبة لهذه الدراسة؛ فإن المواد التعليمية المقترحة تم تحليلها، وتم إجراء مقابلة للمعلمين ومنسقي الدورات فيها.

ويتضمن هذا البحث نتائج هذا الاستقصاء الذي يسمح لنا بفهم التغيرات التي تمت في دورات تشكيل المعلم في البرازيل، والقرارات التي أدت إلى التغيير والتي تم تطبيقها وطنيّاً.

حتى أن إعادة بنية المؤسسات قد سمحت للربط العضوي لدورات الدرجة العلمية، التي في بعض الحالات قاموا بتخفيضها، وحددوا إدارج المعلمين في المجال التعليمي بتعريف دورات الدرجة التي تم دعمها بتكاليف منخفضة، وأن المشكلات تتركز في صراع القوى داخل مؤسسات إعداد المعلم، والمناهج قد تكون طولية غير مركزة للتدريب العملي والفوري، وإعطاء أولوية للتدريب من أجل «التدريب» نفسه فقط، وتوضح الدراسة في نتائجها ما يلي:

أ- التدريب في مجالات معينة لا يعد جزءًا من عملية تدريب المعلم، وبناء عليه، قامت مؤسسات إعداد المعلم في مناهجها بفصل إعداد المعلم والإعداد المهني في مجال معين، وهناك من يفترض أن التدريب ليس من بين مسئوليتهم.

ب- خضوع تدريب المعلم للمسئولية الوحيدة لكليات التربية، وهذه النظرة تجلب معها انقسام بين التدريب التعليمي والتدريب الخاص في هذا المجال عندما يكون الشيء المرغوب هو التنسيق بينهما من خلال: التشكيل التعليمي، والتشكيل الخاص وتشكيل الممارسة المهنية.

جـ- الأنظمة التعليمية ليست مرتبطة تبادليًّا، لذلك؛ فإن أسس التعليم تعمل بدون إقامة علاقة مع أسس المناهج التعليمية، ولا يزال هناك علاقة بسيطة بين تلك النظم مع نظم الممارسة وفترة التدريب.

د- غالبا ما تجاهلت دورات ما قبل التخرج حقيقة الممارسة المهنية التي تفتقد رؤية المطالب الاجتماعية، فلقد تحول تدعيم هذه البنية لتلك الدورات غير المتكاملة في مكوناتها أن ينجم عنها التقسيم إلى مجالين للتدريب: (المحتوى الخاص والمحتوى التعليمي)، منظمًا ومنحصرًا في مرحلتين: (الأساس النظري والمعرفة المهنية التي تتم من خلال فترة التدريب)، ومجالين للتدريب تعيَّن في المؤسسات التعليمية والعمل المهني.

ومن الناحية التاريخية، لا يكون في البرازيل لدى المعلمين تعليم كامل في أثناء عملية تشكيل المعلم، علاوة على ذلك؛ فإنه عند التخرج، تكون عادة عقود العمل مؤقتة وتكون رواتبهم منخفضة تمامًا مقابل عمل شاق.

وفي عديد من المؤسسات فإن دورات درجة البكالوريوس يتم توفيرها أولا، وبالتحديد؛ فإن هذه الدورات تجري في المؤسسات لتضمن الاستدامة لهم وإنشاء المؤسسات التعليمية الخاصة. ومع توسع هذه المؤسسات فإنها تترك خلفية عنها لتصبح الدورات الأخرى ذات المكانة الاجتماعية الرفيعة أكثر قيمة منها، وذلك من خلال توزيع المصادر في ميزانية المؤسسات، ومطالب الطلبة وحاجاتهم.

أضف إلى ذلك، فإن تعلم محتوى معين من قبل الطلبة لا يؤدي إلى نتائج مرضية ويحدث هذا الموقف بدرجة أساسية في مجال العلوم الدقيقة التي تعوق الأنشطة المهنية المستقبلية لطلبة ما قبل التخرج. وإتقان محتوى معين من قبل الطلبة لا يحدث في أثناء دورة التعليم إلَّا من قِبَلِ المنهج الموجه لتعليم درجة البكالوريوس، أو من قِبَلِ ظروف التعليم الخاصة.

وبينت الدراسة أن التثبيط وبرامج تعليم المعلم من بين المسائل الأقل نزاعًا كما هو مبين بواسطة فهرس المرشحين واختبار عملية الاختيار للوصول إلى مرحلة التعليم، وهذه البرامج تكون ذات وضع مؤسسي ضعيف، مع وجود ظروف اقتصادية اجتماعية للطلبة الذين هم بحاجة إلى العمل في أثناء دراستهم، ولكن ذلك ليس له علاقة دائما بالعملية التعليمية.

وتؤكد بيانات الإحصاء أن التوسع في تسجيل دورات التعليم الجديدة للمعلمين تعلن بدرجة أوسع في المؤسسات المعزولة، بالنسبة للإدارة الخاصة التي تقدم دورات ليلية. وفي عام ١٩٩٠م، تم النشر والتصديق على قانون التوجيهات وقواعد التعليم الوطني وهو القانون رقم ٣٩٤ / ٩٦، وتحددت هذه التغيرات بواسطة هذا القانون ذي الصلة بتعليم المعلم، وتتضمن طلبات التخرج في دورات الكلية، ودورات الدرجة العلمية، والممارسة للمعلم في المدارس الابتدائية والمتوسطة.

ومن بين التغيرات الرئيسة في دورات ما قبل التخرج، القرار رقم واحد التابع لمجلس التعليم القومي، والذي يوضح في مادته الثالثة بأنها مبادئ إرشاد في إعداد المعلم للممارسة المهنية، وينص على:

١- الكفاءة على أنها تصور أساسي في توجيه الدورة.

٢- التماسك بين التدريب المقدم والممارسة المتوقعة لمدرس المستقبل.

٣- البحث عن أنه يركز على عملية التعليم والتعلم، وفق طلب العملية التعليمية بضرورة المعرفة والتعبئة لاتخاذ إجراء معين، ولفهم عملية بنية المعرفة.

وتشير هذه المبادئ إلى عملية التدريب في علاقتها الوثيقة بالسياق حيث تصبح فيه الممارسة المهنية فاعلة، وقد ظهر ذلك واضحًا حين تم التصديق على القرار رقم ٢ التابع لمجلس التعليم الوطني، والذي يتعامل مع ساعات الوحدة الدراسية ذات الحد الأدنى لـدورات تعليم المعلم لمرحلة ما قبل التخرج. عـلاوة على توزيعهم في المحاضرات النظرية، والممارسات، وفترات التدريب والأنشطة التكميلية التي تم تعريفها على النحو التالي: ساعات الوحدة الدراسية للدورات سوف تتأثر من قبل التكملة لما لا يقل عن؛ ٢٨٠٠ ساعة (ألفين وثمانيمائة ساعة)، موزعة كما يلي: ٤٠٠ ساعة للممارسة بوصفها أحد عناصر المنهج، ويتم تجربتها من خلال الدورة؛ و٤٠٠ ساعة للدورة التدريبية للمنهج الذي يتم الإشراف عليه وتبدأ في بداية النصف الثاني من الدورة؛ و١٨٠٠ ساعة لفصول محتويات المنهج ذي الطبيعة الثقافية والعلمية، و٢٠٠ ساعة للأشكال الأخرى؛ من مثل: الأنشطة الثقافية العلمية والأكاديمية.

وقد قامت هذه الدراسة باتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل التشريعات التعليمية وتنظيم مصفوفات المناهج في دورات مرحلة ما قبل التخرج، بما فيها إجراء مقابلات شخصية مع المعلمين والقائمين على التنسيق.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن المجالات التي تم أخذها في الاعتبار في هذا التحليل تم توجيهها لإيضاح: ماهية دورات ما قبل التخرج في مؤسسات البحث؛ وأولويات تعليم المعلم المقدمة في تكوين مصفوفة المنهج؛ وتحديد مجالات جديدة لتعليم المعلم؛ من مثل: التدريب من أجل التضمين.
- المناهج تحتوي على توزيع للمواد العلمية المحددة والمواد العلمية المتعلقة بالعملية التعليمية؛ وعبء العمل لكل مجال من مجالات التدريب؛ وتوزيع الممارسات ودورات التدريب التي تم الإشراف عليها؛ وتقديم أنشطة أكاديمية وثقافية.

- إن النتائج الجديدة للاستقصاء التي تم الشروع فيها حتى الآن تبين أن الدورات تختلف في تركيب مصفوفات المنهج في كل من المؤسسات التي تم دراستها. وهذا يعني أن عمليات التوتر والأولويات التي حدثت بكل جامعة في برنامج ما قبل التخرج تُعَدُّ أمرا مختلطًا: وفي بعض مؤسسات إعداد المعلم تم إقرار نظام للتنسيق العام لمراقبة إعادة تصميم دورات ما قبل التخرج وتشجيعها، وبعضهم الآخر من تلك المؤسسات أعاد عمل مسودة لهذه المناهج.
- مؤسسة "ألفا" لها وجود منذ أكثر من ٥٠ سنة، وهي مؤسسة معترف بها وتمنح دورات لمرحلة ما قبل التخرج صباحا؛ في الفلسفة والبايولوجيا والتربية البدنية، واللغة الإنجليزية واللغة البرتغالية واللغة الأسبانية وأصول التدريس والرياضيات.

تعقيب:

نشأت هذه الدراسة نتيجة لأبحاث سابقة وركزت على عملية إعادة تشكيل دورات العملية التعليمية للمعلمين في جنوب البرازيل، والهدف من هذا تحليل إعادة تشكيل دورات ما قبل التخرج فيما يتعلق بالجديد في المقرر والمعاني الضمنية للتنمية المهنية للمعلمين التي تبين المشكلات الناشئة عن هذه العملية، علاوة على توضيح البدائل التي تسهم في تحسين تعليم المعلم.

وتفيد هذه الدراسة في بناء مناهج برامج إعداد المعلم على مبدأ التكامل بين الدراسة النظرية والممارسة العملية، وتضمين مناهج برامج إعداد المعلمين ساعات إضافية لأنشطة المتابعة وطرق التدريس الفاعلة.

المحور الرابع:
الاعتماد الأكاديمي وجودة إعداد المعلم

الدراسة السادسة عشرة– الاعتماد الدولي للتعليم العالي في تايوان: ضمان الجودة.

الدراسة السابعة عشرة– التقييم لأداء المعلم في غرفة الصف: وجهات النظر للتنمية المهنية ومراحلها لمعلمي المرحلة الثانوية في فيتنام.

الدراسة الثامنة عشرة– التطوير الوطني وتنفيذه لقياس القواعد التي وضعت استنادًا على المعايير العالمية بأساليب عدة لنظام تقييم أداء المعلم في شيلي.

الدراسة التاسعة عشرة– دعم التقييم في دورات تعليم المعلم بكندا.

الدراسة السادسة عشرة

الاعتماد الدولي للتعليم العالي في تايوان: ضمان الجودة

Hou, A. Y. (2011). Quality Assurance at a Distance: International Accreditation in Taiwan Higher Education. Higher Education, Vol. 61, No. 2.

تهدف هذه الدراسة إلى رصد برامج الاعتماد الجديد الأكاديمي الحالي وحركته المؤسسية لضمان جودة التعليم في تايوان، مع تحليل للتحديات التي واجهت المؤسسات والوكالات الجديدة المعتمدة في تايوان لضمان جودة التعليم عن بُعْد.

وتلفت الدراسة نظر الباحثين والمسئولين إلى ضرورة الاهتمام بالاعتماد الجديد الجاري للبرامج والمؤسسات، والاعتراف بمنظمات الاعتماد في تايوان، والتحليل الشامل للتحديات التي تواجه المؤسسات والوكالات الوطنية التي تمنح الاعتماد محليّاً وفق المعايير العالمية لمؤسسات الاعتماد الأكاديمي الخارجية.

وقد بينت الدراسة أن الحاجة لضمان جودة التعليم عن بعد قد جاءت ليستجيب القائمون على التعليم في تايوان للمنافسة العالمية في مجال التعليم العالي، وبناء على ذلك قامت الحكومة في السنوات الأخيرة بتشجيع الكليات والجامعات التايوانية بالسعي إلى تحقيق الاعتماد الجديد، والذي بدوره يطرح أسئلة عديدة من بينها صلاحية الاعتماد القومي، وهو عبارة عن مجموعة فردية من المعايير فيما يتعلق بضمان الجودة المحلية والعالمية، وطلب الاعتراف المتبادل بنتائجه المرجعية؛ وبذلك بدأ الشعور يتزايد من أجل إحداث التغيير في الوقت الذي يلوح في الأفق بوجود ضغوط ليكون من المحتمل أن يتشكل الاعتماد الجديد ضمن إطار عمل قومي تايواني لضمان الجودة، وأن ذلك سوف يكون له تأثيرات متعددة على المؤسسات أو وكالات الاعتماد الجديدة في تايوان.

وأن العولمة من الأسباب الرئيسة التي ساهمت في تحريك التعليم العالي التايواني إلى فترة جديدة من جودة التعليم. علاوة على ذلك، فلقد شهدت العقود الماضية اهتمامًا وتدقيقًا من جانب عامة الناس فيما يتعلق بالتعليم العالي في تايوان ونوعيته، وأصبحوا يركزون بشكل خاص، ويهتمون بضمان جودة التعليم ذي العلاقة الارتباطية بالمعايير الجديدة، مما شجع الكليات والجامعات التايوانية بأن تسعى للحصول على الاعتماد الجديد، ومع ذلك، تم طرح أسئلة عديدة تتعلق بالصلاحية بالنسبة للاعتماد القومي، والمعيار الفردي لضمان الجودة العالمية والمحلية، وزاد الطلب من أجل الاعتراف المتبادل بنتائجه المرجعية، ومن المحتمل أن يمارس الاعتماد الجديد ضغوطًا بدرجات مختلفة لتحقيق إصلاحات لضمان الجودة ضمن إطار عمل التعليم القومي، وهذا واضح بالفعل في كل من الوكالات المعتمدة ومؤسسات التعليم العالي.

وبينت الدراسة تحليلاً متعمقًا لمسيرة تحول التعليم العالي التايواني من نموذج النخبة إلى النموذج العالمي خلال العشر السنوات الماضية، حيث وضحت أن التعليم العالي

في تايوان انتشر بطريقة لافتة للنظر، وبخاصة فيما يتعلق بزيادة عدد المؤسسات وعدد الطلبة المسجلين فيها، وأن ذلك ارتبط بازدهار التنمية الاقتصادية والتحرر الاجتماعي، والديمقراطية في فترة ١٩٩٠م؛ وأن التعليم العالي التايواني قد أنهى مرحلة المركزية، وأصبحت الدول تمارس سيطرة أقل عليه، وأن الجامعات تستمر في السعي إلى استقرار حقيقي أكثر مما مضى، وذلك لازدياد عدد مؤسسات التعليم العالي إلى ١٦٣ منذ عام ٢٠٠٨م ولازالت في ازدياد، وهذا بسبب تحديث المعاهد العالية التي كانت مدة الدراسة بها سنتين، وتحويلها إلى جامعات على أن تكون مدة الدراسة بها ٤ سنوات. وأيضًا لازدياد تسجيل الطلبة بنسبة ٦٥٪ بعدد إجمالي ١,٣ مليون طالب وطالبة وأن معدل اختبار قبول الدخول للجامعة وصل إلى ما نسبته ٩٧٪ تقريبا، وأن نسبة صافي التسجيل وإجماليه في التعليم العالي هي ٥٥,٣٪ (٦٩٣,٨٤٧/ ١,٢٥٤,٣٩٥) و٧٨,٦٪ (٩٨٧,٩١٤/ ١,٢٥٤,٣٩٥)، وذلك هو ما أعلنته وزارة التعليم العالي في تايوان في عام ٢٠٠٨م.

وتبرهن هذه الكميات المتزايدة على أن التعليم العالي في تايوان تحول من نموذج نظام تعليم عالٍ للنخبة، إلى نظام تعليم ذي نموذج عالمي. علاوة على ذلك، من الواضح تماما أن النظام يتحرك تجاه الانفتاح والاستقلال، ومن النموذج الضخم إلى نموذج يأخذ في اعتباره الحاجات التعددية؛ استجابة إلى كل من مبدأ التنافس الإقليمي والجديد في التعليم العالي، فلقد تبنت الحكومة التايوانية إصلاح أنظمة التعليم العالي الخاصة بها والتركيز على مدها ببرامج التنظيم والتمويل. أضف إلى ذلك ما تم إطلاقه من مبادرات دولية عديدة من قبل وزارة التعليم، والتي نتج عنها توصيات وقرارات ومعايير تم العمل بها الآن في الجامعات التايوانية، وتتضمن؛ توظيف الطلبة الجدد بالكليات مع فرض أمر مُشدَّد وقوي للسعي على حصول الاعتراف الجديد بالجودة من قبل الجامعات، وعليه فقد قامت الجامعات والكليات التايوانية بدرجة كبيرة بتشجيع المنافسة الجديدة.

ومما يسترعي النظر أن التحديات الكبرى أمام أنظمة التعليم العالي التايوانية تنقسم إلى شقين:

- ضمان الجودة.
- ومبدأ التنافس الجديد في مجتمع العولمة.

ومع هذه التحديات تسعى مؤسسات الاعتماد المحلية للحصول على الاعتماد الجديد؛ فهذه المؤسسات ووكالات الاعتماد البرامجية، تطبق مهام اعتماد محلية، وتحاول أن تقيم شراكة مع المنظمات المعتمدة الأجنبية كي تحصل على الاعتراف الجديد بالمشاركة في شبكة عمل دولية لضمان الجودة في التعليم العالي.

وقد كان مجلس الاعتماد الطبي التايواني (Tiwan Medical Accreditation Council) «IMAC»أول وكالة تايوانية معتمدة تحصل علي الاعتراف الجديد. وفي عام ٢٠٠٢م، تمت مراجعة معايير مجلس الاعتماد الطبي التايواني«Tiwan Medical Accreditation) «IMAC» (Council من قبل اللجنة الوطنية للتعليم الطبي الأجنبي والاعتماد (The National Committee on Foreign Medical Education and Accreditation)«NCFMEA» والتي قارنت معايير تايوان بالمعايير المستخدمة لتقييم البرامج التي تؤدي للحصول على درجة الطب العلمية بالولايات المتحدة الأمريكية. وهذا هو حجر الزاوية الذي استهلت به تايوان مجالات التعليم فيها بوصفه مرجعية للحصول على الاعتماد المهني المحلي العالمي فيها، وجعل تايوان ضمن المستوى الجديد.

وضمنت الدراسة في النتائج التي توصلت إليها مع نجاح نماذج ضمان جودة التعليم العالي المحلية المعتمدة على المعايير العالمية لضمان الجودة في تايوان، التحديات التي تواجه عملية الاعتماد الجديد لدى التعليم العالي التايواني فتمثلت في:

١- المحاولة المستمرة من قبل كل من الجامعات التايوانية والمنظمات المعتمدة المساهمة بنشاط في عالم التعليم العالي الذي تم عولمته وذلك بتدويل أنفسهم.

٢- عديد من الوكالات الجديدة المعتمدة من كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ستحاول القدوم إلى تايوان لتوفير الخدمات.

٣- تشجيع الجامعات التايوانية للمشاركة على نفقتهم للحصول على الاعتماد الجديد لتدعيم مبدأ المنافسة لديهم.

٤- إطارات العمل غير المركزية لضمان الجودة والاعتماد بتايوان حتى الآن لا يمكن تطبيقها للامتداد خارج نظام التعليم الوطني.

٥- حكومة تايوان تؤكد على ضرورة أن يكون لديها أنظمة تنظيمية وقائمون على الامتداد خارج البلاد؛ من مثل: مؤسسة (AACSB)، والتي تم تسجيلها واعتماد تقييمها، مع أن المنظمات المعتمدة التايوانية ليس لديها الآن قدرات لاعتماد البرامج أو المؤسسات بالخارج.

٦- المنافسة العالمية لجذب مزيد من الطلبة محليّاً ومن الخارج؛ فإن ذلك يجعل المؤسسات تعمل جاهدة للحصول على اعتماد الوكالات المعتمدة الجديدة.

٧- وفي نهاية المطاف طرحت الدراسة تساؤلاً هو؛ هل تطوير خطة دولية لضمان الجودة الوطنية أمرًا ممكنًا فيما يتعلق بالتعليم العالي بتايوان؟ وكانت الإجابة المحتملة من القائمين على الدراسة وفق دراستهم أنه لا توجد إجابات بسيطة عن مثل هذا السؤال حتى الآن، لكن المبادرات الجديدة المتعلقة بالاعتراف المتبادل لعمليات الاعتماد والقرارات بين وكالات ضمان الجودة بالدول الأوروبية، ولاسيما في المهن التنظيمية، قد تكون إحدى الخبرات الجيدة المتعددة التي تعلمتها تايوان، وكذلك من قبل الدول الآسيوية الأخرى.

تعقيب:

وضحت الدراسة السعي المستمر من المؤسسات المحلية داخل تايوان للحصول على الاعتماد المؤسسي الجديد لمنحها حق الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وفق المعايير الجديدة بما يتوافق مع مؤشرات العولمة والحداثة وبرامج الاعتماد المحلية ذات المعايير العالمية، وهذه النماذج نجح منها عدد كثير لا بأس به بالفعل في تطبيق ذلك، ولكن هناك تحديات تقلق تلك المؤسسات في قدرتها على المنافسة مع المؤسسات العالمية التي تسعى لفتح فروع لها في تايوان لمنح الاعتماد الأكاديمي؛ لأن المنافسة ستكون كبيرة ولكنها في النهاية لصالح ضمان جودة التعليم العالي في تايوان مع ما تواجهه الجامعات أيضًا من تحديات بالخضوع لمعايير الجودة، وبخاصة فيما يتعلق باستقطاب الطلاب الأجانب للدراسة في جامعات تايوان.

وتفيد هذه الدراسة باستخدام تجربة تايوان في تطوير نماذج مؤسسية تقوم بمنح الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والعالي؛ لتلحق بركب المعايير العالمية لضمان جودة التعليم عالميّاً ومحليّاً.

كما تفيد في مواجهة التحديات بالخطط المدروسة لتلافي أوجه القصور في تجربة تايوان في عمليات ضمان جودة التعليم العالي فيها، والعمل على وضع نموذج لضمان جودة التعليم يعتمد على معايير عالمية يتواكب مع مؤسسات التعليم العالي لدينا.

وكذلك الاستفادة من خطوات تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في نموذج تايوان لتطبيقه محليّاً والعمل على الارتقاء به، وتطويره ليناسب مؤسسات التعليم العالي الموجودة بدولنا.

الدراسة السابعة عشرة

التقييم لأداء المعلم في غرفة الصف: وجهات النظر للتنمية المهنية ومراحلها لمعلمي المرحلة الثانوية في فيتنام

Pham, H. Q., & Roberts, S. B. (2012). Classroom Performance Evaluation: Stages and Perspectives for Professional Development of Secondary Teachers in Vietnam. International Journal of Progressive Education, Vol. 8, No. 2.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور غرفة الصف في مساعدة المعلمين وتعزيز عملية توجيههم في المرحلة الثانوية بفيتنام. كما ركزت الدراسة على عملية تقويم المعلم في فيتنام لمعرفة مدى أدائه، ومدى مسايرته للتنمية المهنية، مع تطبيق عملية تقويم التعليم التي يقدمها المعلم داخل غرفة الصف للطلاب، ولمعرفة هذه الأدوار؛ تم جمع البيانات من خلال عقد عدة مقابلات شخصية لعدد ٣٤ مدرسًا ومدرسة منهم: عشرة مدرسين يُقَوَّمون و٢٤ مدرسًا آخرين ينتمون لمدارس من بيئات أو مناطق مختلفة: مدن كبيرة ومناطق ريفية.

وقام بعملية التقويم معلمون من ذوي الخبرة ومدراء أو نواب مدراء بالمدارس الثانوية، وموجهون من وزارة التعليم تم تدريبهم على المستوى الإقليمي، وهم مسئولون عن تقويم الأنشطة التعليمية بمدارسهم، وتدوين ملاحظتهم عن غرف الصفوف، وتجميع البيانات الخاصة بأداء المعلم؛ ويتم ذلك مرتين كل خمس سنوات.

وقد اُسْتُخْدِمَ في هذا البحث طريقة دراسة الحالة لمعرفة كيفية تعامل المعلمين بما فيهم المعلمون الجدد والذين تم تثبيتهم بعد أداء فترة الاختبار بإجراءات التقويم، وقد كان المعلمون الذين طبق عليهم التقويم يمثلون جميع المواد الدراسية، كما أنهم يمثلون جميع المدارس في كل المناطق في أحد أقاليم فيتنام؛ سواء المدارس المؤسسة حديثًا أو المدارس القديمة ذات الجودة العالية.

وأن الغرض من إجراء المقابلة هو معرفة ما يجري في أذهانهم وما يفكرون فيه، وكيفية شعورهم تجاه شيء ما، وأوضحت الدراسة أنه في جوهر عمق المقابلة الشخصية تم سبر الاهتمام بفهم الخبرة العملية للآخرين والمعنى الذي يفهمونه، وتم تحليل البيانات وتقديمها من خلال الوصف التحليلي، وتم وضع المجموعات في ثلاث فئات، مرتبطة بخطوات تقويم أداء المعلمين، والإشراف التحليلي والتنمية المهنية.

وأظهرت البيانات آثارًا ذات قيمة منها:

١- نجاح مرحلة «التقويم» وتحليل ما بعده من المراحل.

٢- التقدير العالي للمناقشات المفتوحة كونها تمثل المشاركة في تباين الأفكار في عملية التعايش والتأييد للتغذية الراجعة لعوامل القوة في عملية التقويم.

وأكدت التوصيات أكثر على معلمي الصف، وعلى المناقشات قبل عملية الملاحظة التي تمت وبعدها، وأكدت على أن تصميم خطط مناسبة لتطوير المعلم يؤدي إلى أداء مناسب للمعلم.

كما بينت الدراسة أن وزارة التعليم والتدريب الفيتنامية قامت بتكييف معايير لأداء المعلم من بعض الدول؛ من مثل: الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، والمملكة المتحدة، وألمانيا والصين لتتناسب مع المجتمع الفيتنامي، وطبقت هذه المعايير على المعلمين ومدراء المدارس في جميع أنحاء البلاد، وبناءً عليه تم نشر هذه المعايير المهنية على نظار المدارس.

وركزت الدراسة على تقويم المعلم في فيتنام، وعلي أدائه للتنمية المهنية، فتقويم تعليم المعلم ما هو إلا لتحسين جودة أدائه في التعليم؛ ولوضع حلول للتعزيز المهني، ولتحسين عمليات توجيههم، وللقيام بعمل التحسينات الإيجابية بين المعلمين، وبمعنى آخر؛ فإن غرض تقويم الأداء في غرفة الدراسة للمعلمين هو؛ توفير تقييم للتحسين الإيجابي للأداء. علاوة على السعي لفرص تعليم أفضل؛ لذلك يجب على المعلمين أن يكونوا خاضعين للتدريب بصفة مستمرة كي يقوموا برفع جودة أدائهم، ومعايير تخصصاتهم المهنية، وأن يضربوا الأمثلة الجيدة للمتعلمين، وأن يتم تشجيعهم على ذلك، وقد توصلت الدراسة لنتائج منها:

- أظهر المشاركون اهتمامًا كبيرًا بما يتعلق بالملاحظات التي قُدِّمت في أثناء عملية تقويم الأداء في غرف الصف الخاصة بهم، وخطوة "الملاحظة" التي تساعد في تقييم أداء المعلم بفاعلية.
- يتفق معظم القائمين على عملية التقويم بأنه من الناحية النظرية؛ أنَّ كل المراحل الأربع للتقويم والتي تم تطبيقها أو دعمها مناسبة لتحقيق غرض الدراسة.
- يفضل المعلمون أن يكون لهم دور في مناقشة القائمين على عملية التقويم لهم ليكونوا على اطلاع واضح بعملية التقويم.
- للوصول إلى الهدف وهو التنمية المهنية، يحتاج كل من القائمين على عملية التقويم والمشرفين إلى دراسة كفاءات المعلم بشيء من التحليل، فعليهم إعطاء وقت أكثر للأداء في غرفة الصف، والتأكيد على المناقشات قبل بداية الدرس وبعده، ومن المؤكد أن الملاحظات التي سيبديها المشرف في أثناء الحصة تؤدي إلى رفع كفاءة المعلم.

- أنشطة غرفة الصف تعكس كفاءات المعلمين في العملية التعليمية وإدارة الطلبة وتصنيفهم، وعلى المشرفين تقديم الملاحظات بعناية وبدرجة كافية خاصةً المتعلقة بأداء أنشطة المعلمين، والتي سوف تكون ذات عون كبير عند مناقشة نقاط الضعف والقوة عندهم.

كما بينت الدراسة أننا نجد أن قلة من المعلمين قد أتقنت عملية الأداء بوجود الإشراف الجيد، وأن المشرفين يستطيعون توجيه المعلمين لمهارات تمكنهم من الأداء داخل غرف الصف بفاعلية، والأهم في كل ذلك هو؛ أن يكون كلٌّ من المعلمين والمشرفين راغبين في تحقيق أهدافهم؛ فيستطيع بذلك الطلبة التعلم بطرق أفضل.

تعقيب:

أفادت الدراسة في تقديم نموذج للإشراف التربوي يقوم على المعلمين وعلى التوجيه الذي يقدمه المشرفون عن طريق الملاحظة والأساليب التقويمية الحديثة داخل غرفة الصف ذاتها، كما قامت هذه الدراسة على مجموعة من المقابلات باستخدام بعض الأدوات التي يمكن الاستفادة من تطبيقها على مدارس التعليم العام، كما قدمت نموذجًا لتبادل التقويم بين المعلم والطالب والمشرف، والهيئة الإشرافية المدرسية الممثلة في المدير ومساعده.

الدراسة الثامنة عشرة

التطوير الوطني وتنفيذه لقياس القواعد التي وضعت استنادًا على المعايير العالمية بأساليب عدة لنظام تقييم أداء المعلم في شيلي

Taut, S., & Sun,Y. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-Based, Multi-Method Teacher Performance Assessment System in Chile. Education Policy Analysis Archives, Vol. 22, No. 71.

هدفت الدراسة إلى وصف نظام تقييم المعلم الوطني وتحليله في تشيلي والمعروف اختصارا بـ(The National Teacher Evaluation System "NTES"or "DOCENTEMAS") مع التركيز على الأدوات المتبعة في علميات التقييم، مع مناقشة لنقاط الضعف والقوة لنواتج كل أداة، وكذلك للنظام بشكل عام وفق الدليل التجريبي المتعلق بجودتها والمعرفة العميقة بهذا النظام، ومع تحليل مضمون النظام المعمول به في تشيلي لتقويم أداء المعلم بصفته موضع اهتمام المختصين في عملية التعليم، وذلك مع ظهور بعض المسائل الجدلية في طرائق تقييمه ومدى فاعليتها، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لرصد الخلفية السياسية للنظام التعليمي في عملية التطبيق واستخراج النتائج؛ من واقع السجلات المحفوظة مع مناقشة متعمقة تحليلية لنقاط الضعف والقوة فيها، ومراجعة مدى صلاحية هذا النظام التقويمي لأداء المعلم، والذي تم الاستناد عليه في التجربة التشيلية لتقديم تقييم دقيق عن أداء المعلم بالنسبة لنظيره الجديد.

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على أربعة مصادر أو أدوات لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق هدف الدراسة، وقد جاءت من خلال: الحافظة البنيوية (سجلات سياسة التعليم المحفوظة) والمقابلة للمعلمين، وملاحظات تقييم المشرف والتقييم الذاتي.

ويقصد بذلك كله إيجاد مساهمة بحثية علمية يتم تطبيقها لتحليل ما يعرف بالمناقشات الجديدة لتقييم المعلم الوطني والمعروف اختصارا بـ «NTES» (The National Teacher Evaluation System)، والمعروف أيضًا بـ «Docentemas». والتي تم تطبيقها بتشيلي منذ عام ٢٠٠٣م، وأن من الأسباب المتعددة التي جعلت ذلك على وجه الخصوص قضية مهمة؛ أن الأنظمة التعليمية الأخرى، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية الآن تتطلب إدراج تعلم الطالب على أنه مؤشر في تقييم المعلم، وهذا الاتجاه ظهر حديثًا متزامنًا مع السباق إلى الوصول لأعلى مؤشرات لتقويم المعلم.

وقد أوضحت الدراسة أن موضوع تقييم المعلم مسألة فيها جدل يبعث علي النزاع في سياسة التعليم الحالية بتشيلي، لأن نظام تقييم المعلم الإلزامي المتعدد الطرق، المعتمد علي المعايير العالمية والوطنية، قام بتقييم أداء حوالي ٧٠,٠٠٠ معلم بالمدارس العامة منذ عام ٢٠٠٣م، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة الثانوية وتعلِّيم الكبار، ووجد أن النظام التشيلي في هذا التقييم قد جمع بين الأهداف الشكلية والإجمالية؛ فكانت هذه الدراسة لازمة لوجود جدل حول سياسة التعليم الحالية من المختصين في مسألة تقييم المعلم، من حيث إنها يجب أن تكون مسألة مركزية محلية ووطنية فقط أم تتبع عدة مداخل وطرقاً متعددة محلية وعالمية لتقييمه؛ لأن التقويم في عديد من البلدان ليس بمعزل عن التعقيدات السياسية، وعلي سبيل المثال؛ نجد أنه من خلال الاطلاع على السلسلة الجديدة لمراجعات نظام تقويم المعلم القومي والمكلفة بمراجعتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD 2013 A،B)، أفادت أن تصميم نظم تقييم المعلم وتطبيقها تضمن مسائل منهجية وتصورية ليس لها إجابة واحدة ضمن البحث التجريبي والنشرات العلمية

التي قامت بإجرائها، ويبدو على وجه الخصوص أن من هذه المسائل الجدلية المهمة ثلاثة موضوعات هي:

أولاً: ما يتعلق بتحديد جودة التعليم التي تتسم بالمنهجية والتصور المعقد وتقييمها بسبب طبيعة التعليم بوصفها تفاعلاً بين المعلم والطلبة والمحتوى والسياق.

وأن الدليل التجريبي النهائي المتعلق بممارسات التعليم الفاعلة والمبني على تلك التقييمات لا يزال في مهده، ولا يوجد هناك نموذج واحد مقبول متعلق بالمفهوم الذي يعنيه التعليم الكفء، وما يجب أن تعكسه الحلول أيضا من مناقشات معتمدة على القيمة والخلاف خلال عمليات التنفيذ.

ثانيا: أن المناهج الأكثر ملاءمة لتقييم جودة التعليم قد خضعت لمناقشة قوية، وتتضمن الخيارات المنهجية لاختبارات المعلم (على سبيل المثال؛ ما يتعلق بمعرفة المادة العلمية)، وعمليات المسح المتعلقة بالمعلم.

ثالثًا: أن غرض تقييم المعلم تم تصميمه بهدف أن يتضمن المسئولية، والوظيفة (الإجمالية) وعملية التحسن في أدائه أو الهدف الشكلي التنموي.

وفي الحالة الأولى على سبيل المثال: نجد أن الاهتمام الأساسي هو التمييز بين المعلمين الفاعلين وغير الفاعلين، وهي حالة ذات عواقب إيجابية وسلبية في النتائج قد ينتج عنها؛ على سبيل المثال: الدوافع الاقتصادية والطرد من العمل. وفي المنهج الشكلي يكون الهدف الرئيس هو مساعدة المعلمين في تحسين أدائهم من خلال التشخيص العميق والتغذية الراجعة.

وفي الوقت الحاضر، تعكس المناقشات توترًا بين منهج الموجِّهِ لعملية المحاسبة حيث إن الحكم المتعلق بفاعلية المعلم يتضمن نتائج اختبار معياري للمعلم، من بين مصادر أخرى للمعلومات، وهذا المنهج عادة ما يركز بدرجة أساسية على التطور المهني للمعلم، ويتم

استثناء درجات اختبار الطالب واستخدام ملاحظات الغرفة الدراسية بوصفها مصدرًا رئيسًا للحصول على المعلومات، ولقد تنوعت الاستجابات لتلك الأبعاد الثلاثة اعتمادا على السياق التاريخي والسياسي المحدد محليّاً ودوليّاً، ووجدت الدراسة من خلال نتائجها تباينًا كبيرًا بين البرامج والمناهج والأدوات المتبعة في نظام تقييم المعلم المتعدد الطرائق.

كما بينت النتائج أيضًا أنه لا يتم إدراج تعلم الطالب في تشيلي على أنه مؤشر مباشر في تقييم المعلم، فبدلاً من ذلك يقوم النظام في تشيلي بتنفيذ مجموعة من المعايير التعليمية التي تنطبق على وصف ما يجب أن تكون عليه عملية التعليم الكفء، أيضًا يوضح نظام تقييم المعلم الوطني في تشيلي؛ أنه يقوم على نظام خلط المناهج ووجهات نظر القائم على عملية التقييم في عملية التقييم نفسها، وذلك لأن البحث الحديث المتعلق بتقييم المعلم يبدو أنه يدعو إلى ذلك، كما يتضمن هذا النظام التقييمي مجموعة من الأدوات ووجهات نظر المشاركين في عملية التقويم من مراقبين وأيضًا المعلمين أنفسهم، وعلاوة على ذلك؛ يتضمن نظام تقييم المعلم الوطني أهدافًا شكلية وأخرى تشمل درجات إجمالية.

كما بينت النتائج أنه وجدت ٢٢ مقالة تشير إلى نظام تقييم المعلم الوطني، ١٧ منهم كانت في الحقيقة ذات صلة مباشرة بنظام تقييم المعلم التشيلي الوطني، وتضمنت هذه الأنظمة مراجعات تصورية ودراسات تحليلية كمية استخدمت بيانات «نتيس»، ودراسات الجودة المتعلقة باستخدامات ونتائج «نتيس» ودراسات البحث المصادقة؛ ومنها ١٧ ورقة بحث، و ١٠ مقالات تتطابق مع الدراسات التحليلية التي قام المعلمون بتنفيذها من خلال متابعة الجامعة الكاثولوكية بتشيلي، ومن المهم ذكره أن جزءًا كبيرًا من هذا البحث قد تم إنتاجه من التمويل الخارجي وفق عمليات مراجعة لمشارك مع مؤلف البحث، وتم نشر الأبحاث من خلال مراجعة المشارك، والصحف الجديدة.

وقد وصفت الدراسة نظام التقييم العام في تشيلي على النحو الآتي:

أن عملية التقييم إلزامية بالنسبة لمعلمي المدارس العامة؛ وعلى ضوء ذلك يتم تمييز تقييمهم ضمن أربع مستويات من مستويات الأداء: «متميز» «كفء»، «أساسي» و«غير مرضي»، ويتعين على المعلمين تكملة تقييم أدائهم كل أربع سنوات في الفئتين الجديدين كل عامين، وإذا كانت نتائجهم «غير مرضية» فيتم تكملة تقييمهم كل سنة. وتتضمن وسائل التقييم:

١- مجموعة حافظات الصور والرسوم البنائية التي تتألف من جزء خطي ودرس على شريط فيديو.

٢- مقابلة شخصية مع المُقَيِّمِينَ.

٣- تقييم المشرف.

٤- التقييم الذاتي.

ودرجات كل وسيلة لها آثار مختلفة في فئات الأداء النهائي كما هو محدد بالقانون وتقييم حافظة الملفات بما هو نسبته ٦٠٪ من الدرجة النهائية، ومقابلة الشخصية مع المقيمين ٢٠٪، والمشرف والتقييم الذاتي ١٠٪ لكل منهما.

وتتجمع هذه العوامل من أجل الحصول على نتيجة إجمالية يتم التصديق عليها عندئذ أو تعديلها من قبل لجنة التقييم المحلية المشكلة من قبل القائمين على تقييم المشاركين بالبلدية، وأيضا هيئة التعليم بالبلدية. والأخيرة فقط لها صوت ولكن ليس لها حق التصويت.

كما بينت الدراسة أنه في عام ٢٠١٢م بلغت تكلفة كل معلم تم تقييمه حوالي ٤٠٠ دولار (أي ما يبلغ ٢٠٠,٠٠٠ من العملة التشيلية)، ومعظم النفقات تذهب إلى علامات حافظة الأوراق بسبب العدد الكبير من المعلمين المتخصصين الذين يتم استئجارهم للقيام

بهذه المهمة، وكذلك للتسجيل بالفيديو للدروس، وأيضًا للفريق الفني المسئول عن تطوير عملية التقييم.

وبالرغم من أن مراجعة منظمة الأوسيد للسياسات التعليمية في تشيلي عام ٢٠٠٤م، وجهت النقد لتكلفة نظام تقييم المعلم الوطني التشيلي في أحد المقارنات الجديدة، فإن النظام التشيلي ليس برنامجًا موسعًا، بالمقارنة باللجنة الوطنية لمعايير العملية التعليمية المهنية المعروفة اختصارًا بـ (NTES)؛ فإن عملية حصول المعلم علي شهادة تطابق مثيلتها بالولايات المتحدة الأمريكية في النظام نفسه منطقي في السياقات الوطنية ولكن سوف يكون له تكاليف مختلفة، وأيضًا فإن التحديات لها علاقة بعدد المعلمين المتعددة بكثرة والذين يتم تقييمهم كل عام، ونوع المواد التي يجب توزيعها، وعملية الدرجات بحافظة الأوراق في مراكز رصد الدرجات المتنوعة بأنحاء البلاد والقدرات الضرورية التي تمثل العوامل الرئيسة في هذه العملية، والتي يجب برهنتها والتدليل عليها.

ويقدم نظام تقييم المعلم الوطني التشيلي عديدًا من البيانات فيما يتعلق بأداء العملية التعليمية، بما فيها دروس شرائط الفيديو ودليل المحافظ الورقية، وهناك أمثلة جيدة لاستخدامهم في البحث العلمي، ودعم تدريب المعلم الجديد في أثناء الخدمة. ومع ذلك، فمطلوب المزيد من البحث الجديد والنظامي والإستراتيجي وإجراءات سياسية معينة للاستفادة الكاملة من هذه المعلومات.

إن أحد السمات الشائقة للخبرة التشيلية هي البحث ذو الصلة بنوعية أدوات نظام تقييم المعلم التشيلي الوطني (فيما يتعلق بالصلاحية واختبار الثبات والمساواة) بالإضافة إلي اعتبار الاستخدامات المتوافرة ونتائج هذا النظام من التقييم.

ولقد ساعدت نتائج البحث هذه في الإعلان عن بعض عمليات التأقلم والتحسينات لنظام تقييم المعلم الوطني التشيلي ضمن إطار عمل قانوني صارم نسبيّاً، وقد قام الموظفون والفنيون المسئولون عن تصميم البرنامج وتطبيقه بجمع المعلومات بطريقة نظامية من

مصادر وعوامل مختلفة، على سبيل المثال؛ فإن عمليات المسح للمعلمين الذين تم تقييمهم، استخدمت قائمين على التقييم، ومصنفين للحافظات الورقية، واستبانات تطبق على الإنترنت، كما تم عمل تصنيف منهجي للأسئلة التي تم تلقيها من قبل مجموعات المتابعة لدى مدراء المدارس، وتقريبًا أكملت الدراسة ١٠ سنوات من التطبيق بما لا يدع مجالًا للشك بأن أي برنامج - بصرف النظر عن تصميمه بإتقان- فإنه يستفيد بدرجة كبيرة من التحسينات المعتمدة على نوعية البحوث التي تم تطبيقها سواء أكانت داخلية أم خارجية.

وفي النهاية، يجب أن تُعْلِنَ خبرة نظام تقييم المعلم الوطني التشيلي عن مبادرات سياسة جديدة تتصل بمحاسبة المعلم في تشيلي، ولاسيما فيما يتعلق بالقدرات المحدودة الحالية بمدراء المدرسة بصفتهم قائمين على عملية التقييم التعليمية والفوائد والتحديات، مقابل أنظمة التقييم التي تتركز على الاستثمار عالي الجودة.

وأن نظام تقييم المعلم الوطني التشيلي يعمل على توفير آراء كثيرة لصالح تمديد فترة تقييم أداء المعلم في المدارس، والذي يتلقى إعانات من الدولة، ولكن يجب أن تتم إدارته بطريقة خاصة، وأن المعلمين يتعين عليهم أيضًا الخضوع للمحاسبة وآليات الدعم، علاوة على ذلك، يتعين على خبرة نظام تقييم المعلم الوطني التشيلي أن يعلن عن تعريف سلَّم مهنة المعلم التي تبين عناصر تقييم الأداء والتنمية المهنية وتدرج الراتب.

تعقيب:

إن نظام تقييم المعلم الوطني في تشيلي يعتمد على المعيار، باتباع الخطوط الرئيسة المقررة في إطار عمل التعليم الجيد، وتشمل الأدوات مجالات مختلفة من عملية التعليم الكفء كما هو محدد بواسطة إطار العمل هذا، ويتلقى المعلمون الذين تم تقييمهم تقريرًا وصفيّاً وفق نتائج أبعاد حافظة الأوراق التابعة لهم، وكذلك ثلاثة وسائل أخرى. وبدرجة أساسية، يصف التقرير نتائج تقييم حافظة الأوراق بما فيها أداء المعلم لكل بعد

ولكل مؤشر، والنتائج المجملة للمقابلة الشخصية للمقيِّمين وتقييم المشرف ونتائج التقييم الذاتي ومستوى الأداء الكلي الإجمالي.

ويفيد هذا النوع من الأنظمة القائمة والتي لها مردود واقعي في تقويم المعلمين على أدائهم وتحسين أحوالهم وتنميهم وفق احتياجاتهم وتلبية حاجات العملية التعليمية تقنيّاً وأكاديميّاً.

كما تفيد هذه الدراسة في توفير أدوات العمل وتنظيماته الداخلية والخارجية لعمليات تقييم المعلم بوسائل تحقق عملًا متواصلًا وتقويمًا جيدًا وفق معايير محلية ودولية، مما يتيح فرصة أفضل لتحسين العملية التعليمية والمعلم وجودتهما في ذات الوقت.

وتفيد الدراسة في توضيح نظام جديد لضمان جودة التعليم بعمل ملفات تحفظ كل ما يتعلق بالمعلم ونشاطاته وتقديراته المهنية من الموجهين والزملاء والمقيِّمين الخارجيين وتقييمه لذاته، وأعماله مما يتيح الرجوع إليه لتقويمه أو تقييمه بالإضافة للأدوات التقويمية والدراسات والبحوث المحلية التي تسهم في تقويمه أيضًا.

الدراسة التاسعة عشرة
دعم التقييم في دورات تعليم المعلم بكندا

Roscoe, K. K. (2013). Enhancing Assessment in Teacher Education Courses. Canadian Journal for the Scholarship Of Teaching & Learning, Vol. 4, No. 1.

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف كيفية تطبيق مدى فاعلية إستراتيجيات تقييم المعلم القائمة علي إعداد البحوث خلال دورات تعليم المعلم في أثناء تدريبه في كندا. وتصف هذه الدراسة عملية جهود التحسين المستمرة ونتائجها وتضميناتها التي تشمل تعليم الطالب المعلم وإعداده، واستخدمت الدراسة في ذلك عقد عديد من ورش العمل التقويمية مع تطبيق إستراتيجيات تقييم جديدة علي دورات التدريب التابعة لعينة الدراسة لدعم تعلم الطالب المعلم، ومع دعم جهود التقييم، فقد برزت عديد من الموضوعات التي تضمنها التقييم ومنها؛ أنه أداء معتمد وليس ذاتي، وأنه يقيم أهداف تعلم واضحة ويشمل عملية التعاون والمجتمع والتقييم المتكامل والتوجيه.

وأن نتائج الدراسة جاءت لتدعم هذه الإستراتيجية للتقييم، والتي يمكن أن تحسن من نتائج تعلم الطالب المعلم، مع تطوير أنظمة تقييم تكون ذات تكامل وتوازن.

وقد تم إجراء تقييم تعليم المعلم في جامعة ليثبريدج بكلية التربية بالمشاركة مع اتحاد تقييم ألبرتا (AAC)، وهذا الاتحاد منظمة غير ربحية من ذوي الاختصاص، يقدمون القيادة والدعم للتقييم المعتمد علي البحث الفاعل في المدارس وغيرها، وفي بداية عام ٢٠٠٨م، اقترح اتحاد تقييم ألبرتا مشروعًا تعاونيّاً مدته عامين مع جامعة ليثبريدج لدعم ممارسات التقييم والتقدير. وكانت المبادرة تتمشي مع رؤية اتحاد تقييم ألبرتا بأن «الجامعات تعد المعلمين لتوفير ممارسات تقييم غرفة الدراسة التي تدعم تعلم الطالب» وممارسات التقييم بمؤسسات المرحلة الابتدائية والثانوية. وفي الوقت نفسه سوف يعالج المشروع الحاجة لإعداد تحسين المعلم في تقييم غرفة الدراسة المحددة في عديد من المدارس.

كما يعالج المشروع كلّاً من التنمية المهنية وأغراض البحث التالية:

١- توفير التنمية المهنية للجودة في ممارسات التقييم المعتمدة علي البحث للموجهين.

٢- توسيع قاعدة معرفة التقييم وبناء القدرة علي التقييم دعما لأداء تحسين المعلم والطالب.

٣- جمع البيانات ونشر النتائج بوصفه إسهامًا لتقديم التقييم وممارسات التقدير.

ولكي يتم إنجاز هذه الأهداف، سوف يسهم الاتحاد في مواد التقييم والخدمات الاستشارية من قبل اثنين من متخصصي التقييم، وكذلك ندوات التنمية المهنية للأعضاء المشاركين .

ويلتزم المشاركون بحضور ندوات التنمية المهنية وتطبيق أدوات تقييم جديدة وأساليب في غرف الدراسة الخاصة بهم، وجمع البيانات في تطبيق عمليات التقييم وأثرها علي تعلم الطالب والقائم بالتقييم من ذوي الاختصاص، وقد وافقت إدارة الجامعة علي تقديم العون للمشروع في بداية ٢٠٠٨م، والموافقة علي منهجية الدراسة وأخلاقياتها الإنسانية للعناصر التي سوف تبحثها.

وهذه الدراسة بينت أن هناك مشاركة مفتوحة في مشروع دعم التقييم لجميع الأعضاء المهتمين ، وموجهي العقود، ومعلمي المرحلة الثانوية في العام الأول لتطبيق المشروع عام ٢٠٠٨- ٢٠٠٩م، وأنَّ ١٢ من أربعين جامعة في ليشبريدج من أعضاء كلية التربية ساهموا في المشروع في هذه السنة الجديدة، وقررت المجموعة أن يكون التأكيد أساسًا علي التنمية المهنية وإيجاد مجتمع من الممارسات المهنية. وفي أثناء التطبيق عام ٢٠٠٩-٢٠١٠م كان هناك مرة أخري ١٢ جامعة مشاركة بما فيها ٣ جدد مشاركين، وكان التركيز علي هذه الجماعة في تحديد الأهداف وتطبيق التغيرات بالنسبة لتقييم الفصل الدراسي، وكانت الأسئلة التي أرشدت مجالات التنمية المهنية للمشروع هي:

أ – ما ممارسات التقييم الحالية؟

ب – ما خطط التقييم الشكلية التي يتعين علينا تطبيقها في الدورات ولماذا؟

ج- كيف أقوم بتحسين أدوات التقييم الكلية والإستراتيجيات؟

وفيما يتعلق بعناصر بحث المشروع ركزت جمع البيانات علي الأسئلة الأربعة هذه:

أ – ما إستراتيجيات التقييم الشكلية التي يطبقها المشاركون في الدورات؟

ب – ما الأثر الذي تحدثه الإستراتيجيات علي تعلم المعلم والطالب وممارسة تعليم المشاركين؟

ج- ما التغيرات التي يقوم بها المشاركون في ممارسات التقييم الكمية وما أثر التعلم؟

د- ما العوامل التي تشجع أو تمنع تطبيق إستراتيجيات التقييم المعتمدة علي البحث في دورات المشاركين؟

كما تم استخدام مجموعة من الطرق النوعية والكمية لتوثيق التغيرات في ممارسة التقييم وأثرها علي عملية التعليم والتعلم، وشارك مشاركون من المختصين في التحليل الكمي.

ولأن أحد أغراض مشروع دعم التقييم القيام بأفضل ممارسة لمواد التقييم وتقديم الأفكار المتاحة، فقد تم تخطيط سلسلة من ندوات التنمية المهنية وتسليمها من قبل اثنين من موظفي اتحاد تقييم ألبرتا وجامعة ليثبريدج وممثلين مختصين للاتحاد. ومع ندوات دعم التقييم هذه قدمت أيضًا سلسلة من ورش العمل التقيمية لاتحاد المقيِّمين تم تعديلها لمعالجة سياق التعليم للمعلم، الذي يتم التعامل معه في الموضوعات التالية :

١ – إعادة دراسة ممارسات التقييم في تعليم المعلم.

٢ – التوجيه لدعم التقييم في تعليم المعلم.

٣ – التقييم ١٠١ : اكتشاف الروابط بين المنهج والتوجيهات والتقييم.

٤ – رصد الدرجات التي يستحقونها.

٥ – تقييم غرفة الدراسة.

ووجد أن هذه الندوات كانت فريدة وفرصة مهمة لمناقشة الأفكار والمسائل التي تحدثوا عنها علي مستوي إعدادهم. وتتضمن الموضوعات الرئيسة التعلم بالتصميم والمشاركة النشطة للطلبة في عملية التقييم، ومناهج جديدة لرصد العلامات والتصنيف.

وأن الصفة الرئيسة لعنصر التنمية المهنية لدعم مشروع التقييم هذا، كانت تشجع المساهمين لتقييم أنفسهم من خلال ممارسات التقييم الحالية للمستخدمين لأدوات التقييم الذاتي المطور من قِبَلِ الدراسة والذين كانوا يفكرون في أسلوب الطلبة الذين تم تقييمهم بغرف الدراسة، ووسيلة التحليل الكمي لدراسة تقييم غرفة الدراسة بوصفها نظامًا تم تطويره من قِبَلِ القائمين على الدراسة، واستخدمت لمساعدة المساهمين في الدراسة والسؤال عن العناصر والمجالات المختلفة لممارسة التقييم بشكل عام، ووسيلة التقييم الذاتي والتي تم تكييفها وفق مشاهدي ومتابعي مَنْ يقوم بتدريس المعلم من الرؤية الرئيسة لاتحاد تقييم ألبيرتا الذي يسمى "تقييم تعليم الطالب بالغرفة الدراسية"، ويقدم

هذا النموذج الأجزاء الأساسية لبرنامج التقييم، الذي يتم مشاهدته على أنه نظام تفاعل العناصر والبنود في الإطارات التي تمثل العناصر الرئيسة، وهي:

أ- النتائج والمعايير المرغوبة للبرنامج (بأن العناصر الأخرى قد تم بناؤها حولها).

ب- تصميم التقييم الفاعل لكل من التقييم الشكلي والكلي والأدوات والوسائل لجمع الأدلة للأغراض الشكلية والكلية.

ج- العناصر الرئيسة لعملية التقييم الشكلية؛ من مثل: نقل أهداف التعلم ينبغي أن تكون واضحة، مع توفير التغذية الراجعة الفاعلة، وتشجيع التقييم الذاتي للطلبة.

تعقيب:

اهتمت هذه الدراسة بدعم التقييم في دورات تعليم المعلم بكندا وأدت لاكتشاف طرق تطبيق إستراتيجيات تقييم المعلم وتقييم مدى فاعليتها، وركزت بشكل خاص على التحليل الكمي لملاحظات المقيِّمين للطالب المعلم، وكيفية مساهمة إعداد البحوث في تحسين أدائه وتطويره من خلال دورات تعليم المعلم في كندا.

وتفيد هذه الدراسة في بناء دورات تدريب المعلمين على عمليات الممارسة والتدريب وتقديم النشاطات الذهنية والعملية بجانب المعارف؛ مما يؤدي لتطوير المعلم وتحسين أدائه.

كما تفيد الدراسة في تطوير أدوات تقويم المعلم وتنوعه لتحسن من مستواه في معرفة قدراته الذاتية واكتساب مهارات النقد الذاتي وتقبل نقد الآخرين، وتحقيق تقدم ملحوظ في الأداء بوصفه نتيجة لاتباعه طرقًا جديدة في تدريسه نتيجة تقويمه.