الطبعة الثالثة

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

مع المُعَلِّم

لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية
وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم

عزام بن محمد الدخيّل

الأمين

مع المُعَلِّم

مع المُعَلِّم

لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية
وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم

عزَّام بن محمد الدخيّل

الدار العربية للعلوم ناشرون ش.م.ل
Arab Scientific Publishers, Inc. S.A.L

الطبعة الأولى: 1 كانون الأول/ يناير 2015م - 1436هـ
الطبعة الثانية: 13 آذار / مارس 2016م - 1437هـ
الطبعة الثالثة: 10 نيسان / إبريل 2016 م - 1437 هـ

ردمك: 3-1839-01-614-9781

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

توزيع

الدار العربية للعلوم ناشرون ش.م.ل
Arab Scientific Publishers, Inc. S.A.L

عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم.

هاتف: 786233 785108 785107 (961+-1)

ص.ب: 5574-13 شوران - بيروت 2050-1102 - لبنان

فاكس: 786230 (961+-1) - البريد الإلكتروني: asp@asp.com.lb

الموقع على شبكة الإنترنت: http: //www.asp.com.lb

يمنع نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأية وسيلة تصويرية أو إلكترونية أو ميكانيكية بما فيه التسجيل الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو أقراص مقروءة أو أية وسيلة نشر أخرى بما فيها حفظ المعلومات، واسترجاعها من دون إذن خطي من الناشر.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الدار العربية للعلوم ناشرون ش.م.ل

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

الإهداء

✍ إلى كلِّ معلمٍ علمني حرفاً أو أسدى إليَّ معروفاً ومعرفةً...

✍ وإلى كلِّ معلمٍ مخلصٍ يبني الحاضر والمستقبل...

محتويات الكتاب

الموضوع الصفحة

الإهداء 7

المقدمة 11

العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية 19

الركن الأول: الطالب 19

الركن الثاني: المنهج الدراسي 20

الركن الثالث: البيئة التعليمية المناسبة 24

الركن الرابع: المعلم 32

المعلم عبر نتائج مسح تاليس 2013 37

بيان أهم النتائج والمواصفات النموذجية للمعلم وقائد المدرسة

بحسب مسح تاليس 39

كيف ينظر المعلمون إلى تعلم الطلبة؟ 40

ما مدى مشاركة المعلمين في مناشط التطوير المهني؟ 41

ماذا بوسع المعلمين القيام به؟ 42

ما دور قادة المدارس تجاه المعلمين؟ 44

ماذا بوسع قادة المدارس القيام به؟ 45

تقويم المعلمين 46

ما دور المعلم في عملية التقويم؟ 48

ما دور قادة المدارس في عملية التقويم؟ 48

هل يشعر المعلمون بالثقة بالنفس؟ 49

هل يشعر المعلمون بالرضا عن عملهم اليومي؟ 51

ما دور المعلمين؟ 54
ما دور قادة المدارس؟ 54
المعلم في الدول العشر الأوائل بحسب مؤشر بيرسون 2014 57
المعلم في كوريا الجنوبية 59
المعلم في اليابان 79
المعلم في سنغافورة 93
المعلم في هونغ كونغ 111
المعلم في فنلندا 127
المعلم في المملكة المتحدة 163
المعلم في كندا 183
المعلم في هولندا 203
المعلم في جمهورية إيرلندا 239
المعلم في بولندا 273
الخاتمة 307
الملحق 323
المصادر 333
المؤلف في سطور 347

المُقَدِّمَة

الحمدُ للهِ ربِّ العالمين، والصلاةُ والسلامُ على خَاتمِ النبيين، سيدِنا محمدٍ وعلى آلهِ وصحبهِ أجمعين، وبعد:

لقد لقي كتابي الأول «تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل عالميّاً في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي» صدى طيباً وواسعاً بين القراء الأعزاء والمهتمين بالتعليم، وقد طبع أربع طبعات في سنته الأولى ولله الحمد والفضل والمنة، وهو الذي كان ثمرة اهتمامي وشغفي بالتعليم، وجمعاً لما كنت قد كتبته عبر حساباتي في وسائل التواصل الاجتماعي في هذا المجال الأهم في بناء الحاضر والمستقبل.

واستكمالاً لما بدأت به، وإيماناً مني بأهمية الدور الفاعل الذي يقوم به في نجاح العملية التعليمة، رأيت أن أفرد ما كتبته عن المعلم في كتابي الأول في كتابٍ خاص أكون فيه «مع المعلم»، كما كنت وكما سأبقى دوماً، وأسلط فيه الضوء على أهمية دوره الفاعل في نجاح العملية التعليمية، وأضيف فيه ما استجد من إحصائيات ومؤشرات مهمة عن المعلم في أهم دول العالم المتقدمة في مجال التعليم والتعلم.

وقد حث شرعنا القويم على العلم والدراسة، كيف لا ونحن أمة اقرأ، ولن تكون القراءة والدرس دون معلم، فنحن أمة التعلم.. وقد كان أول كلام نزل من رب العالمين لهذه الأمة في كتابه الكريم قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: 1-5].

- ويقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ۗ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَىٰكُمْ ﴾ [محمد: 19] فبدأ بالعلم قبل القول والعمل، وهذا يدل على فضل العلم والتعليم في شرعنا.

- ويقول تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ [الزمر: 9]، فهذه إشارة إلى رفعة طلاب العلم والمعلمين الذين ساروا على النهج القويم، ومثله قوله تعالى: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُو۟تُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾ [المجادلة: 11]. فهذا دليل على رفعة الله لأهل العلم.

- ويقول تعالى: ﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُو۟لُوا۟ ٱلْعِلْمِ قَآئِمًۢا بِٱلْقِسْطِ ۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ [آل عمران: 18] فقد قرن المولى ﷻ شهادة أهل العلم بشهادته سبحانه وبشهادة الملائكة، وهذا إن دلَّ فإنه يدلُّ على فضل أهل العلم وعلو مكانتهم، وأهل العلم إما عالمًا معلمًا أو طالبَ علم متعلِّمًا.

- يذكر لنا القرآن الكريم قصة طالب العلم مع معلمه في قصة موسى عليه السلام مع الخضِر عليه السلام قال تعالى: ﴿ قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴾ [الكهف: 66]. وهي آيات غاية في الروعة والأهمية في بيان آداب المتعلم مع معلمه، ويستفاد منها الكثير من الدروس والعبر.

وقد كان رسول الله ﷺ في سلوكه ومنهجه أفضل المعلمين وأكملهم، وهو الأسوة الحسنة لأمته، ومن سار على هديه ومنهجه من أهل العلم والمعلمين؛ حيث رُوي عن معاوية بن الحكم السلمي رضي الله عنه قال: «بينا أنا أصلي مع رسول الله ﷺ إذ عطَسَ رجلٌ من القوم، فقلت: يرحمُكَ الله، فرماني القومُ بأبصارهم، فقلت: وا ثُكْلَ أُمِّيَاه، ما شأنُكم تنظرون إليَّ؟! فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم، فلما رأيتهم يُصمِّتُونَني، لكنّي سكتُّ، فلما صلى رسولُ الله ﷺ فبأبي هو وأمي، ما رأيت معلمًا قبله ولا بعده أحسنَ تعليمًا منه، فوالله ما كهرَني ولا ضربني ولا شتمني،

قال: «**إنَّ هذه الصلاةَ لا يصلحُ فيها شيءٌ من كلامِ الناس، إنما هو التسبيحُ والتكبيرُ وقراءةُ القرآن**»[1]. وقال ﷺ: «**إن الله لم يبعثني مُعنِّتاً، ولا مُتعنِّتاً، ولكن بعثني معلماً ميسرًا**»[2].

وقد ذخرت السنة النبوية ببيان فضل المعلم وصفاته وآدابه وبيان الأدب معه، ومن ذلك: قول رسول الله ﷺ: «**إِنَّ اللهَ وملائكتَهُ وأهلَ السماواتِ والأرض حتى النملةَ في جُحْرِهَا وحتى الحوتَ لَيُصَلُّونَ على مُعلِّمِ الناسِ الخيرَ**»[3].

وقال رسول الله ﷺ: «**مَن سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك الله به طريقاً من طرق الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضاً لطالب العلم، وإن العالِمِ ليستغفر له مَن في السماوات ومَن في الأرض، والحيتان في جوف الماء، وإن فضل العالِمِ على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورِّثوا ديناراً ولا درهماً، وإنما ورَّثوا العلم، فمَن أخذه أخذ بحظٍّ وافر**»[4].

وذخرت سير سلفنا الصالح ببيان فضل المعلمين وحسن التعامل معهم وحسن التأدب معهم حتى من علية القوم، ومن ذلك أذكر:

- ما ورد عن معاذ بن جبل رضي الله عنه حيث قال: «تعلَّموا العلم، فإن تعلمه لله خشية، وطلبه عبادة، ومذاكرته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة، وبذله لأهله قربة؛ لأنه معالم الحلال والحرام، ومنار سبيل الجنة، والأنس في الوحدة، والمحدث في الخلوة، والصاحب في العزلة، والدليل على السراء والضراء، والسلاح على الأعداء، والزين عند الأخلاء، والقريب عند الغرباء، يرفع الله به أقواماً، فيجعلهم في الخير قادة وهداةً يُهتدى بهم، وأئمةً في

(1) أخرجه مسلم في صحيحه، رقم [-33(537)].
(2) أخرجه مسلم في صحيحه، رقم [-29(1468)].
(3) أخرجه الترمذي في «سننه»، وقال: «هذا حديث حسن صحيح غريب». وصححه الألباني في «صحيح الجامع» برقم (1838).
(4) صحيح سنن أبي داود (3641).

الخير تقتص آثارهم، وترمق أعمالهم، ويُقتدى بفعالهم، ويُنتهى إلى رأيهم، ترغب الملائكة في خلتهم، وبأجنحتها تمسحهم، وفي صلاتها تستغفر لهم، حتى حيتان البحر وهوامه، وسباع البر وأنعامه، والسماء ونجومها؛ لأن العلم حياة القلوب من العمى، ونور الأبصار من الظلم، وقوة الأبدان من الضعف، يبلغ بالعبد منازل الأبرار، ومجالس الملوك، والدرجات العلا في الدنيا والآخرة، والفكرة فيه تعدل بالصيام، ومدارسته بالقيام، وبه يطاع ويعبد، وبه يعمل ويحفد، وبه يتورع ويؤجر، وبه توصل الأرحام، ويُعرف الحلال من الحرام، إمام العمل، والعمل تابعه، يُلهَمُه السعداء، ويُحرَمُه الأشقياء»[1].

- وقال الفضيل بن عياض: «عالمٌ عاملٌ معلِّمٌ يُدعى كبيرًا في ملكوتِ السماوات»[2].

وروي عن الإمام يوسف القاضي أنه توفي والده وهو صغير فربَّته أمه، وحرصاً منها على مصلحة ابنها أدخلته عند خياط؛ حتى يتعلم الخياطة، ويحصل كل يوم على دانق (ريال واحد)، وكان يذهب كل صباح إلى الخياط في الكوفة، وذات مرة رأى مجموعة من الطلاب قد تحلقوا حول أبي حنيفة، فأعجب أبو يوسف بالإمام أبي حنيفة، فجلس في مجلسه، ولم يذهب للخياط، واستمر على هذه الحالة مدة يومين، فذهب الخياط إلى أمه، فاشتكى لها من ابنها، وقال: إنه سيقطع رزقه، إذ إنه لم يحضر للعمل منذ يومين، فبحثت عنه، فوجدته في مجلس الإمام أبي حنيفة، فأخذت الولد من أذنه لتخرجه، فقال أبو حنيفة: يا امرأة، إني أرى في ابنك عقلاً «ذكاء» فدعيه يطلب العلم، فسيأتي عليه يوم يأكل الفالوذج بدهن الفستق، -وهذه أكلة لا يأكلها سوى الخلفاء في ذاك الزمان- فردّت الأم:

(1) انظر: «جامع بيان العلم وفضله» لابن عبدالبر، ج1، ص 54-55.

(2) سنن الترمذي، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة، ج5، ص 50.

إنك شيخ خرف، دع ابني هذا يكسب رزقه، وفي الغد رجع أبو يوسف إلى مجلس الإمام أبي حنيفة، ولم يذهب إلى الخياط، فسأل الإمامُ أبا يوسف: كم يعطيك الخياط؟ فقال: يعطيني دانقاً كل يوم. قال له: أنا أعطيك ثلاثين درهماً.

فكان أبو يوسف من أنجب تلاميذ أبي حنيفة هو ومحمد بن الحسن الشيباني. فلما جاء زمن هارون الرشيد عيّن أبا يوسف قاضي القضاة، وجلس مرة مع الرشيد على مائدة الطعام، فقدم له الرشيد مجموعة من الأطعمة، ومنها الفالوذج بدهن الفستق، فتحدرت من عيني أبي يوسف دمعتان، فسأله؟ فقص عليه قصته، فقال الرشيد : «رحم الله أبا حنيفة كان ينظر بعين عقله لا بعين رأسه، حقّاً إن العلم ليرفع صاحبه في الدنيا والآخرة». وقال أبو يوسف: «لو كنت كما أرادت أمي لكنت خياطاً، لكن شاء الله لي أن أكون عالماً أجالس الخلفاء، وآكل على موائدهم».

- وكان الكسائي يربي ابني خليفة المسلمين في زمانه هارون الرشيد ويؤدبهما، وهما الأمين والمأمون، وبعد انتهاء الدرس في أحد الأيام، قام الإمام الكسائي، فذهب الأمين والمأمون ليقدما نعلي المعلم له، فاختلفا فيمن يفعل ذلك، وأخيراً اتفقا على أن يقدم كلٌّ منهما واحدة.. ورفع الخبر إلى الرشيد، فاستدعى الكسائي، وقال له: مَن أعزُّ الناس؟ قال: لا أعلم أعزَّ من أمير المؤمنين. قال: «بلى، إن أعزَّ الناس مَن إذا نهض من مجلسه تقاتل على تقديم نعليه وليا عهد المسلمين، حتى يرضى كلٌّ منهما أن يقدم له واحدة». فظن الكسائي أن ذلك أغضب الخليفة، فاعتذر، فقال الرشيد: «لو منعتَهما لعاتبتك، فإن ذلك رَفَعَ من قدرهما»[1].

وقد سطَّر ديوان العرب قصائد رائعة في فضل المعلم وبيان أهمية دوره، وأذكر منها على سبيل المثال فقط:

(1) انظر: «وفيات الأعيان» لابن خلكان: ج2، ص 510.

قول الإمام الشافعي:

اصبِرْ على مرِّ الجَفا من مُعلِّمٍ ... فـإنَّ رُسـوبَ العـلمِ في نفراتـهِ
ومَنْ لم يذُقْ مرَّ التعلمِ سـاعـةً ... تجرَّعَ ذُلَّ الجهلِ طُولَ حياتهِ
ومَنْ فـاتـهُ التَّعليمُ وقتَ شبـابـهِ ... فكبِّرْ عـليـهِ أربعـاً لـوفـاتـهِ
وَذَاتُ الْفَتَى ـ واللهِ ـ بالْعِلْمِ وَالتُّقَى ... إذا لم يكـونـا لا اعتبـارَ لذاتهِ[1]

وقول معروف الرصافي:

إذا كان جهلُ النـاس مدعـاةَ غيّهم ... فليس سوى التعليم للرُّشد سُلَّم
فلو قيلَ: من يستنهض القوم للعلى ... إذا سـاءَ مَحياهم لقلـتُ: المعلِّم
معلّمُ أبناءِ البلاد طبيبُـهم ... يُداوي سَقام الجهل والجهلُ مُسقِم
وما هو إلّا كوكب في سمائهم ... به يهتدي الســاري إلى الـمجد منهم
فـلا تَبخسَـنْ حقَّ المـعلّمِ أنـه ... عظيـمٌ كحـقِّ الوالديـن وأعظـم[2]

وقول أحمد شوقي في قصيدة طويلة بعنوان «قم للعلم»:

قُـمْ للمعلِّمِ وَفِّـهِ التبجيـلا ... كـادَ المعلِّمُ أن يكونَ رسـولا
أعلمتَ أشرفَ أو أجلَّ من الذي ... يبنـي وينشـئُ أنفسـاً وعقـولا[3]

وقول محمد مهدي الجواهري في قصيدته بعنوان «يا بنت رسطاليس»:

فاعـطِ المعلـمَ يـا «بلاسـمُ» حقَّـهُ ... واعضُدْ فقد عَدِمَ المعـلـمُ عـاضدا

(1) ديوان الإمام الشافعي: جمع وتحقيق د. إميل يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت ط3، 1996م، ص 60.
(2) انظر: ديوان الرصافي: شرح مصطفى السقا، دار الفكر العربي، مصر، ط4، 1953م، ص 517.
(3) الأعمال الشعرية الكاملة، أحمد شوقي، دار العودة، بيروت، ج1، ص 180.

لو جـــازَ للـــحر السُّـــجودُ تعبّـــداً لوُجـــدتُ عـــبـــداً للمعلِّم ســاجدا
للمُتعَـب المجهـــودِ في يَقظـــاتِـــهِ والمرتعـي طيـفَ المتاعـبِ هاجـدا
والمُثخـنِ المجهـولِ لم يَنشُـد يـداً تـأسـو الجِـراحَ ولا تَطلَّـب ناشـدا
والمستبيحِ عُصـــارةً مـن ذهنِـــهِ يغذو الألـوفَ بها، ويُحسـبُ واحدا[1]

هذا، وقد امتلأ تراثنا وتاريخنا بكثير من الإشادة بالمعلم، وعدَّ الباحثون المعلم أحد أهم عناصر وأركان العملية التعليمية، وأحد أهم عناصر نجاحها؛ لذا نعرض فيما سيأتي لهذه الأركان بحسب ما أجمع عليه معظم الباحثين.

(1) انظـر: ديوان الجواهري: محمد مهدي الجواهري، جمعه وحققه: د. إبراهيم السـامرائي وآخرون، مطبعة الأديب البغدادية، العراق، 1974م، ج3، ص 198.

العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية

عـدَّ الباحثون عناصر عدة لنجاح العملية التعليمية، تعود في مجملها إلى أربعة عنـاصر أو أركان هـي: الطالب والمعلـم والمنهاج والبيئة التعليميـة، وقد رأيت أن أعـرض لكل واحد من هـذه العناصر والأركان الأربعة بشيء من تسـليط الضوء والبيـان المجمل تمهيدًا ومدخلًا لما سـيأتي بعده مما نحـن بصدده من عرض لمحات عـن أهمية دور المعلم الفاعل المُعَدِّ جيداً في نجاح العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في مجال التعليم.

1- الركن الأول: الطالب.

يُعـدّ الطالب جوهر العملية التعليميـة ومحورها الرئيس الذي دار حوله جميع عناصر عملية التعليم والتعلم.. فليس الطفل مجرد وعاء فارغ لنملأه بما نشـاء، بل هـو شـعلة يجب إيقادها، فهذا التحدي القديم والمسـتمر الماثل أمـام المعلّم، ويؤثر بطريقـة غـير مباشرة في الأسـاتذة في كليـات إعـداد المعلّمين. انطلاقـاً من منظور القيـم هـذا يمكننا أن نبدأ بالقول: إنّ التعليم نشـاط أخلاقي، ويرتبط بالمثل العليا في المجتمـع، وليس مجرد نشـاط فني أو حتى مهني، وإنّ العلاقات الشـخصية من صميـم هـذا النشـاط، ويجـب أن يكون المتعلّـم، طفـلاً كان أم بالغاً، محـورَ عملية الإصلاح والتحديث في نظام إعداد المعلّمين، والمعيار الذي يقيس فاعليتها[1].

يخطو المعلِّم إلى غرفة الصفِّ حاملاً في ذهنه مجموعة معيَّنة من المعتقدات حول كيفيـة تعلّم الطلبة. تحدِّد هـذه المعتقدات، التي تطورت في برامـج تأهيل المعلِّمين

(1) Change and Reform in Teacher Education in Ireland. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context Ljubljana, 2006. By: Sleelagh Drudy, Head, UCD School of Education and Lifelong Learning, Dublin, Ireland. P1. See: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf.

أو عبر تجربة المعلِّم نفسه في أثناء العمل في الصفّ، الطريقة التي يستخدمها في التدريس. وعلى سبيل المثال، إن كان المعلم على قناعة بأنّ تشجيع الطالب على التفكير النقدي والاعتماد على الذات في حل المشكلات قبل أن يتدخل المعلِّم يمثّل الطريقة الفضلى للتعلُّم، فإنَّ من المرجح أن يستخدم مقاربات تجاه عمليتي التعليم والتعلّم تتمحور حول الطالب، وتركِّز على نشاطه وفاعليته، مثل تشجيع الطلبة على العمل في مجموعات صغيرة، أو حملهم على إنجاز مشروع يستغرق استكماله زمناً يتجاوز أسبوعاً[1].

تتسم المهارات التي يحتاج إليها الطالب لأداء دور فاعل في بناء المجتمع بالتغير المستمر. بيد أنَّ أنظمة التعليم الحالية تقف عاجزة عن مواكبة وتيرة التغير السريع في عالمنا المعاصر. يبدو التشابه بين معظم المدارس الموجودة حاليّاً وتلك التي ترجع إلى الجيل الماضي لافتاً للنظر، فغالباً ما يفتقر المعلِّمون أنفسهم إلى المهارات والكفايات اللازمة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلِّم اليوم ... إذا ما سلّمنا بأنّ التعليم يمثِّل الركيزة الأساسية لبناء مجتمع عادل، فإنَّ التحدي الماثل أمامنا جميعاً يكمن في تسليح المعلِّمين كافة بالمهارات والأدوات التي يحتاجون إليها لتوفير فرص التعلّم الفاعل لطلابهم[2].

2 - الركن الثاني: المنهج الدراسي.

تميز العقد الأخير من القرن العشرين بظهور اتجاه عام على المستوى العالمي نحو صياغة الأطر/ المناهج الدراسية بالاستناد إلى الأهداف المجتمعية بالتزامن مع تبني فلسفة تركِّز على الشخصية الفردية للطلبة على نحو يتفق مع مبادئ حقوق

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P 7.

(2) Angel Gurría, OECD Secretary-General, See: A Teachers' Guide to TALIS 2013. TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY, See: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1 . P 3.

الإنسان التي تثمِّن تفرّد كل شخص ومع النظريات الاجتماعية والثقافية التي تنظر إلى الطالب على أنه نتاج سياقات وثقافات محدَّدة. من ناحية أخرى، يجب أن يسعى المنهاج الوطني إلى تحقيق هدف مشترك يشمل الطلبة جميعاً. من هنا، تميل الدول المختلفة إلى صياغة أهداف عامة لمناهجها الدراسية، بحيث توفِّر أساساً تسترشد به عند صياغة سياسات التعلّم، وفقاً للقيم والمعايير المتَّفق عليها.. فالمناهج الدراسية وجدت كي توفِّر أساساً متيناً يستنير به المعلّم في سعيه لدعم تطوير القدرات والمهارات مع احترام خيارات الطالب واهتماماته الفطرية. من هنا، فإنّ تطوير المنهاج الدراسي يضع المربين عند مفترق طرق بين الأهداف المجتمعية والخيارات الفردية للطالب[1].

وقد انتهجت الدول المتقدمة عالميّاً في مجال التعليم طرائق عدة في المنهج الدراسي، فبعضها رسمت الخطوط العريضة، وحددت المتطلبات، وأعطت الحرية للمدارس في تحديد المنهج الذي يحقق الغاية المنشودة، وبعض هذه الدول طورت مناهجَ مدروسةً بعمق، ومنحت المعلمين استقلالية أكثر بخصوص الطريقة التي يقاربون بها هذا المنهاج، بحيث يتميز المعلمون بأمرين اثنين: لديهم منهاج يستحق التدريس، ويتمتعون بنوع من الاستقلالية في مقاربة هذا المنهاج، وهذه خاصية تتميز بها المهن ذات المكانة العالية فقط. فمثلاً في فنلندا يوجد منهاج دراسي وطني أساسي، إلا أنه بات أقل تفصيلاً بكثير على مدى السنوات العشرين الماضية، ولم يعد مفروضاً على المدارس كما في السابق، إذ يشكل هذا المنهاج مجرد إطار يتيح للمعلمين والعاملين في مجال تقديم الخدمات التعليمية حرية تقرير المعلومة التي يقدمونها للطالب وطريقة تقديمها. على سبيل المثال، يختار المعلِّم الكتاب المدرسي

(1) Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care, five Curriculum Outlines, Directorate for Education, OECD. March 2004 (p 26). See: http://www.oecd.org/edu/school/31672150.pdf.

الخاص به وغيره من المواد التعليمية[1]. ويتضمن المنهاج الأساسي الوطني تعريفاً بالمواد الأساسية، ويحدد الأُطر التي يسير وفقها المنهاج، ويحدد الوقت الذي يجب أن يُخصَّص لكل موضوع على نحو واضح، ويشدد المنهاج على اللغات؛ إذ يجب على الطلبة في فنلندا أن يتعلموا اللغة السويدية والفنلندية (وكلتاهما لغتان قوميتان لفنلندا) هذا إضافة إلى تعلم لغة أجنبية كالإنجليزية... تعد القواعد العامة للمنهاج ضئيلة إلى حدٍّ ما بحسب معايير عدد من البلدان الأخرى؛ (حيث تكرَّس 10 صفحات فقط لمادة الرياضيات مثلاً)؛ إذ يعمل المنهاج الوطني مرجعاً، وليس جدولاً صريحاً للدروس، ويستعرض المنهاج كيف يجب على المدرِّسين أن يركزوا على تطوير مهارات الإبداع، والإدارة، والابتكار عند طلابهم، ومع التزام المدرِّسين بهذه الأهداف، واختيارهم لمواد التدريس وخطط الدروس الخاصة بهم، يكونون قد نجحوا في إنجاز الأهداف التعليمية التي وضعتها الحكومة للمنهاج الدراسي[2].

وكذا الحال في كوريا الجنوبية، حيث يجري تزويد المدارس فيها بإطار المنهج الدراسي الوطني الذي تضعه وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا (MEST). ويجري تعديل هذا الإطار كل خمس إلى عشر سنوات، وإضافة إلى أنه يحدد محتوى المادة، فهو يحدد أيضاً مقدار الوقت الذي يستغرقه إعطاء المادة في العام الدراسي، وعلى الرغم من أنه يجب على كل مدرسة أن تدرِّس المنهج الذي تقدمه وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا (MEST) إلا أن مديري المدارس يتمتعون بالاستقلالية التي تمكنهم من إضافة بعض المحتوى والمعايير لتلبية احتياجات مدارسهم[3].

(1) Slow and Steady Reform for Consistently High Results. (p 123). See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf.

(2) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/

(3) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/.

ويركز المنهاج الوطني للعلوم في سنغافورة في الصفوف الابتدائية والثانوية الدنيا على تطوير فكرة العلوم على أنها حب الاطلاع في ثلاثة مجالات:

1) المعرفة والفهم والتطبيق.

2) المهارات والعمليات.

3) الأخلاق والمواقف[1].

وتجري مراجعة المنهاج الدراسي كل ست سنوات مع مراجعة بسيطة كل منتصف فصلٍ دراسي بعد ثلاث سنوات من قبل لجانٍ تعينها وزارة التعليم[2].

غالباً ما يميل الآباء والأمهات إلى تربية أبنائهم على النهج الذي تربّوا عليه، على الرغم من إدراكهم للتغيرات الهائلة التي طرأت على المجتمع المعاصر. إنّ إعداد الأبناء لمواجهة مستقبل مجهول يتطلب من المربّين الابتكار ومحاولة إبداع نهج تعليمي بديل. يكتسب التعاون الدولي وتبادل الخبرات أهمية عظيمة في مجال تطوير المناهج الدراسية في ظل التأثير الكبير للثقافة المحلية من جهة والعولمة من جهة أخرى، وإنْ كانت محاولة نسخ المنهاج الدراسي لبلد معين وتطبيقه في بلد آخر عديمة الجدوى نظراً لاختلاف السياق التاريخي والثقافي للدول المختلفة. في هذا الصدد، يجب على كل بلد أن يتخذ موقفاً واضحاً إزاء القيم والأهداف المرسومة لجيل المستقبل، مع الربط بين الثقافة المحلية والثقافات الأخرى. فالمنهاج الدراسي لا ينبغي أن يشكّل منتجاً عشوائيّاً، بل أن يعبّر عن رؤية مستقبلية واضحة.

يجب أن تظهر قيم المجتمع بوضوح في المنهاج الدراسي إلى جانب أهداف التعلم الأخرى التي يؤمن المجتمع بأهميتها للجيل القادم. إذا كنا نؤمن حقّاً بأهمية

(1) Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. See: http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf (p 169).

(2) Mathematics Education: The Singapore Journey (Series on Mathematics Education). By: Wong Khoon Yoong & others. Publisher: World Scientific Publishing (February 19, 2009). (p 28).

التعلـم مدى الحياة، يجب أن تكون هناك اسـتمرارية عـبر مراحل التعليم المدرسي كافة من حيث الأهداف ووسائل التعلم[1].

3- الركن الثالث: البيئة التعليمية.

تـؤدي البيئـة التعليميـة دوراً مهمّاً في نجـاح التعلم وتحقيق أهـداف التعليم جنبـاً إلى جنب مع بقية العوامل المؤثرة الأخـرى كالمنهج والطالب والمعلم وطرق التدريس الحديثة التي تُفعِّل دور المتعلم، وتجعله في قلب العملية التعليمية، ولا بد حتى تتحقق أهداف التعليم من نجاح هذه المنظمة المتصلة، ولا بد أن تكون البيئة التعليميـة فيها جاذبة ومشـوقة ومتفاعلة، يشـعر فيها المتعلمـون بالراحة والأمان والتحفيز المستمر على التعلم.

لـذا اهتم المربون بالبيئـات التعليمية التي يجري فيها التعليـم، فالتعلم يرتبط عـلى نحو مؤثر بخصائص البيئـة التعليمية المحيطة لعملية التعلـم، فهي أحد أهم العوامـل المؤثـرة والمسـاعدة عـلى التعلم المسـتمر وعلى تركيـز الطلبـة واهتمامهم بالتحصيل العلمي.

ويقصـد بالبيئة التعليمية مجموعة متنوعة من المواقع والبيئات والثقافات التي يتعلـم فيها الطلبة. ولأن الطلبة يمكن أن يتعلموا في مجموعة واسـعة من البيئات، فـإن هـذا التعبير يسـتخدم غالباً بديـلًا أكثر دقـة لكلمة الصـف، ذات الدلالات المحدودة والتقليدية – التي يقصد بها غرفة فيها صفوف من المقاعد ولوح مثلًا.

وإن مصطلح البيئة التعليمية يشمل أيضاً ثقافة المدرسة أو الصف- أي الروح والصفات السائدة فيه، بما في ذلك كيفية تفاعل الأفراد وتعاملهم فيما بينهم- إضافة إلى الطـرق التي قد يقـوم المعلم فيها بتنظيم الموقع التعليمي لتسـهيل التعلم- كأن

(1) Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care, five Curriculum Outlines, Directorate for Education, OECD. March 2004 (p 28, 29). See: http://www.oecd.org/edu/school/31672150.pdf.

يقوم بترتيب الصفوف وفق نظم بيئية طبيعية مناسبة، أو وضع المقاعد في مجموعات بصورة محددة، أو تزيين الجدران بالمواد التعليمية، أو استخدام التقنيات السمعية والبصرية والرقمية. ولأن صفات البيئة التعليمية تحدد بواسطة مجموعة واسعة من العوامل وسياسات المدارس وهيكلياتها وتنظيمها وغير ذلك من السمات، فيمكن عدُّها أيضاً من عناصر «البيئة التعليمية»[1].

وفي ظل التقدّم الكبير الذي شهده قطاع التعليم في أعقاب تطور التكنولوجيا الحديثة، صار واضحاً أنّ احتياجات الفصول الدراسية في العصر الحديث تختلف كثيراً عن احتياجات الفصول التقليدية، إذ تشكِّل الصفوف الدراسية في القرن الحادي والعشرين بيئة منتجة توفِّر للتلاميذ إمكانية تطوير المهارات المرغوبة في حيز العمل، حيث يقتصر دور المعلم على تيسير عملية التعلّم، وبذلك تركز البيئة التعليمية المعاصرة على مساعدة الطالب على استكشاف البيئة التي سيدخلها للعمل في العصر الحديث إلى جانب تطوير مهارات التفكير المعقدة والتواصل الفاعل والتعاون مع الآخرين، بحيث يبرع في استخدام التكنولوجيا والمهارات الأخرى التي سيحتاج إليها مستقبلاً[2].

وقد توصل المركز الوطني للبيئة المدرسية وجامعة فوردهام إلى أن «البيئة المدرسية الإيجابية المستدامة ترتبط بالتطور الإيجابي للأطفال واليافعين، والوقاية الفاعلة من الأخطار، وبذل الجهود لتحسين الصحة، وتعلم الطلاب والإنجاز الأكاديمي، وزيادة معدلات تخرج الطلاب، وبقاء المعلمين في عملهم».

فبعد ازدياد استخدام مصطلح البيئة المدرسية ضمن المفردات التي يستخدمها الإصلاحيون في الآونة الأخيرة، قامت مجموعة كبيرة من الدراسات بترسيخ مفهوم البيئة المدرسية وأهميتها، لكن من بين أكثر من 200 بحث أشارت جميعها إلى

(1) See: Learning Environment, http://edglossary.org/learning-environment/

(2) Top 10 Characteristics of a 21st Century Classroom. By: Saomya Saxena, in 20 December 2013. See: http://edtechreview.in/news/862-top-10-characteristics-of-a-21st-century-classroom.

النتيجة آنفة الذكر، قامت جامعة فوردهام بالكشف عن قضية أساسية، وهي: مِمَّ تتألف «البيئة المدرسية الإيجابية» بالفعل؟

وفقاً لمعايير البيئة المدرسية الوطنية، لا يمكن للمدرسة أن تحقق البيئة الإيجابية إلا إذا نجحت في «إيجاد بيئة يكون فيها جميع أعضائها موضع ترحيب ودعم، ويشعرون بالأمان فيها: من الناحية الاجتماعية والعاطفية والفكرية والجسدية». وتكرر منظمة ويست إد -وهي منظمة غير ربحية مقرها في سان فرانسيسكو- هذا التعريف، حيث تدعو إلى «شعور بالانتماء والكفاءة والاستقلالية» لكلٍّ من الطلبة والمعلمين من أجل تحقيق التوازن الإيجابي[1].

ويمكن أن يجادل القائمون على التربية والتعليم أيضاً بأن للبيئة التعليمية تأثيراً مباشراً وغيرَ مباشر في تعلم الطلبة، بما في ذلك مشاركتهم فيما يجري تعليمه لهم، ودوافعهم للتعلم، وشعورهم بالراحة والانتماء والأمان الشخصي. فعلى سبيل المثال، يمكن اعتبار البيئات التعليمية التي يملؤها نور الشمس والمواد التعليمية المحفِّزة أكثر مساعدة للطلاب على التعلم، من مساحات باهتة التي ليس فيها نوافذ أو ديكورات، وكذلك المدارس التي يقل فيها حدوث التصرفات غير اللائقة، والفوضى، والمضايقات والأنشطة غير القانونية. يمكن أيضاً اعتبار كيفية تفاعل الكبار مع الطلبة وتفاعل الطلبة فيما بينهم من جوانب البيئة التعليمية. ويشيع استخدام تعابير مثل «البيئة التعليمية الإيجابية» أو «البيئة التعليمية السلبية» للإشارة إلى الأبعاد الاجتماعية والعاطفية للمدرسة أو الصف[2].

(1) See: Defining a Positive School Climate and Measuring the Impact, by: Emily Buchanan. May 29, 2013. http://www.wholechildeducation.org/blog/defining-a-positive-school-climate-and-measuring-the-impact.

(2) See: Learning Environment, http://edglossary.org/learning-environment/

ومن الواضح أن تحسين البيئة المدرسية يفيد الجميع، ولاسيما المدارس ذات الأداء الأضعف والدخل الضعيف التي تعاني مشكلات اجتماعية، فبتوفير بيئة آمنة وداعمة بعيداً عن المصاعب المحتملة في الحياة المنزلية- تنتج مدرسة أكثر ترابطاً وتحفيزاً- مدرسة تقوم على أساس من الثقة والاهتمام المتبادل[1].

وقد فقدت الممارسات التربوية في الفصول الدراسية التقليدية جزءاً كبيراً من فاعليتها، وذلك دفع المعلمين إلى تطوير إستراتيجيات جديدة تختلف جذريّاً عن تلك التي استخدمت فيما مضى. إذ تركِّز إستراتيجيات التعليم الحديثة على الطالب، بحيث يقتصر دور المعلم على الميسِّر والمرشد لعملية التعلم، عوضاً عن تقديم المعارف فقط. لقد بات على المعلم اليوم أن يحرص على إشراك التلميذ في عملية التعلّم، وأن يوفِّر التدريس الفاعل باستخدام طيف متنوع من طرائق التعليم والمقاربات التربوية المختلفة، مع مراعاة الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة. وينبغي للمعلم أن يعمل بجدٍّ لاكتساب معارف ومهارات جديدة، وأن ينشد التطوير المهني المستمر؛ من أجل تحسين أدائه والارتقاء بتعلّم طلابه[2].

تتمتع البيئة المدرسية والصفية بسمات مميزة تفرّقها عن تلك البيئات التقليدية، وإينما كنا، جميعنا نود أن نفكر في صفوفنا بوصفها أماكن «فاعلة فكريّاً»، وبيئات للتعليم المستمر المؤثر ومساعدة على التعلم بالتركيز على الطلبة. لكن ما معنى ذلك؟ الحقيقة أنه لا يوجد إجابة واحدة لهذا السؤال؛ لأن التعليم والتعلم لا يمكن

(1) See: Defining a Positive School Climate and Measuring the Impact, by: Emily Buchanan. May 29, 2013. http://www.wholechildeducation.org/blog/defining-a-positive-school-climate-and-measuring-the-impact.

(2) Top 10 Characteristics of a 21st Century Classroom. By: Saomya Saxena, in 20 December 2013. See: http://edtechreview.in/news/862-top-10-characteristics-of-a-21st-century-classroom.

اعتبارهما أحداثًا أو «أشياء» فردية. لذلك سنقوم بجمع صفات الصف ذي الفاعلية العالية، بحيث يمكن أن نستفيد منها بوصفها معايير لقياس ما لدينا عليها[1].

ويمكن تلخيص أبرز هذه السمات والخصائص التي تصف أو تعرض بعض صفات البيئة الصفية والتعليمية المؤثرة والفاعلة، على سبيل المثال لا الحصر، على النحو الآتي:

1 - التركيز على الطالب:

يقوم الطالب بدور فاعل في عملية تعلمه بالاستفادة من توجيهات المعلّم وإرشاداته. يأخذ المعلّم بيد الطالب، ويساعده على اكتساب مهارات التفكير النقدي والتعلّم بالممارسة العملية، وبذلك يكون أشبه بمورد خصيب ينهل منه الطالب كل يوم علماً ومعارف جديدة. إنّ البيئة الصفية الفاعلة تجعل الأولوية لمصلحة الطلاب، وتركّز على حاجاتهم الفردية وقدراتهم وأساليب تعلمهم.

2 - أجهزة الحوسبة:

تيسر البيئة الصفية الحديثة استخدام الحواسيب التي أضحت أدوات أساسية للطالب، وحلّت محل الورقة والقلم في التعليم. فالحاسوب لا يوفر الوسيلة التي يحتاج إليها الطالب للبحث على الإنترنت وإتقان المهارات اللازمة في ميدان التكنولوجيا فحسب، بل يمنح المعلّم أيضاً الفرصة لتعزيز جودة دروسه. إنّ البراعة في استخدام الحاسوب مهارة لا غنى عنها في القرن الحادي والعشرين. تسهم هذه الأجهزة أيضاً بدور كبير في تسهيل العملية التعليمية، وتزيدها جاذبيةً وفاعليةً.

(1) The Characteristics of a Highly Effective Learning Environment. By: Terry Heick. See: http://www.teachthought.com/learning/10-characteristics-of-a-highly-effective-learning-environment/.

3 - التعلّم الفاعل:

يقوم الطالب في البيئة الصفية المعاصرة بدور فاعل في التعلّم، وذلك عن طريق العمل ضمن مجموعات أو استخدام أجهزة الحاسوب وإنجاز المشروعات والمشاركة في المناشط الأخرى التي تثير اهتمامه، وتساعده على اكتشاف مهارات جديدة. تتيح هذه البيئة للطلاب العمل بجدٍّ لتعلم المهارات واكتساب المعارف عبر التحدث والاستماع والكتابة والقراءة والتأمل. إنّ تشجيع الطلاب على الاهتمام والمشاركة في عملية التعلّم يزيد من قدرتهم على الاحتفاظ بمعارفهم المكتسبة.

4 - التعلّم المتوافق مع حاجات المتعلّمين:

يتمتع الطلاب في الفصل الدراسي بقدرات متباينة على التعلّم، وذلك يجعل مهمة المعلّم في التأكد من إيصال المعارف الجديدة للطلاب كلهم شاقة ومضنية. إنّ اتباع نهج التعلّم الحديث الذي يستجيب لحاجات المتعلّمين يمنح كل فرد منهم حرية التعلّم بالسرعة التي تناسبه والطريقة التي يفضّلها. هناك أنواع مختلفة من البرمجيات المتاحة لهذا النمط من التعلّم التي يمكن للمعلّم استخدامها لرفع مستوى طلابه.

5 - البيئة الدافئة:

ينبغي ألا تكون القاعة الصفية ضيقة أو مكتظة بالطلاب، ويجب أن تتوافر في الصفوف الحديثة المواد الأساسية اللازمة للتدريس، كالسبورة التفاعلية البيضاء وجهاز العرض الضوئي، ولا ضير في اعتماد إستراتيجية تسمح للمتعلّم بإحضار جهازه الشخصي، كالحاسوب المحمول أو التابليت، إلى غرفة الصف لإضفاء لمسة شخصية على التعلّم. يغدو التدريس أكثر فاعلية

بمساعدة التكنولوجيا المبتكرة، إذ تحفِّز الطالب على المشاركة وتخفِّف من العبء الملقى على كاهل المعلّم، وتيسِّر تركيز الطالب على التعلّم.

فالمناخ السائد في غرفة الصف له أثر كبير في شعور المعلِّم بالثقة حيال قدرته على التعليم وعلى شعوره بالرضا عموماً عن العمل الذي يؤدّيه[1].

6 - فهم الطلاب للقواعد والإجراءات والتقيد بها:

تتسم بيئة التعلم الناجحة بالتخطيط المحكم والتنظيم الجيد. توضع اللوائح الخاصة بقواعد الانضباط والإجراءات المرعية في الصف إلى جانب الإعلانات عن الأنشطة القادمة في أماكن مناسبة لمساعدة الطلاب على الالتزام والانضباط. يتلقى الطالب تشجيعاً مستمرّاً للتذكير بأهدافه ومسؤولياته من حيث المحافظة على النظام في الصف وفهم الأهداف المنشودة كل يوم والسبل المؤدية إلى بلوغها.

7 - الاحترام المتبادل:

يجب على المعلّمين والطلاب احترام بعضهم بعضاً على الدوام. في ظل تغيّر دور المعلِّم حديثاً من المُحاضِر إلى المرشد والميسِّر لعملية التعلّم، ينبغي للطالب ألا يبخس من قدر معلّمه، وأن يقدِّر نصائحه وتوجيهاته القيّمة. يجب على المعلم في الوقت نفسه أن يشجِّع الطالب على التحدث بثقة، وأن يحترم آراءه. إلى جانب ذلك، لا بد للطلاب الذين يتعلّمون في بيئة يسودها الانضباط من التعاون فيما بينهم واحترام زملائهم.

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P 9.

8 - مسؤولية الطالب عن تعلّمه:

يغدو الطالب مع الزمن مسؤولاً عن تعلّمه نتيجة التشجيع الذي يتلقاه للمشاركة في العملية التعليمية. لا يشجع هؤلاء الطلبة بعضهم بعضاً وحسب، بل يتعاونون مع المعلّم أيضاً لبلوغ الأهداف السلوكية والأكاديمية التي أسهموا في رسمها بأنفسهم، ولا بدّ للمعلّم من استخدام إستراتيجيات متنوعة لتشجيع صنع القرار المسؤول وبناء الطالب القادر على الاتّكال على الذات.

9 - التقويم المرتكز إلى الأداء:

يجري المعلّم سلسلة من التقويمات على أساس الأداء بصورة منتظمة، وذلك باستخدام طرائق متنوعة لا تقتصر على الاختبارات، ويجوز للمعلّم الاعتماد على المشروعات وغيرها من أعمال الطلبة بوصفها أدوات للتقويم، حيث تساعده على تحديد إنجازاتهم وتقدير حاجاتهم، علماً أنّ تصميم أداوت التقويم ينبغي أن يراعي قدرات التلاميذ وحاجاتهم.

10 - التعلّم الجماعي:

يصنَّف التعلّم عن طريق التعاون بين الصيغ الأكثر فاعلية في عصرنا الحاضر. فالتعليم والتعلّم الفردي بمعزل عن الجماعة محدودان للغاية، ويعيقان تقدّم الطالب. أما التعلّم ضمن مجموعات فيعزّز نطاق التعلّم، ويطوّر التفكير النقدي. من أهم المناشط التعليمية التعاونية: الكتابة الجماعية، والمشروعات المشتركة، والتعاون على حل المشكلات، والمناظرات وغير ذلك. إنّ من شأن هذه الطريقة في التعلّم أن تقدِّم صياغة جديدة للعلاقة التقليدية بين الطالب والمعلّم في قاعة الصف[1].

(1) Top 10 Characteristics of a 21st Century Classroom. By: Saomya Saxena, in 20 December 2013. See: http://edtechreview.in/news/862-top-10-characteristics-of-a-21st-century-classroom.

هذه مجموعة من السمات والخصائص التي تصف أو تعرض بعض صفات البيئة الصفية والتعليمية المؤثرة والفاعلة، ذكرتها على سبيل المثال لا الحصر، وقد ذُكر غيرَ ذلك كثيرٌ مما يسهم، ويصب في فاعلية البيئة التعليمية وتطويرها لتحقيق الغاية المرجوة منها.

4 - الركن الرابع: المعلم.

يُعدّ المعلم أهم أركان العملية التعليمية وأهم أسس نجاحها، وهو المقصود بهذا البحث لأهميته وإيماني بدوره الفاعل والمؤثر، ولن يفي حقه مقال أو كتاب، وإن تحسين ظروفه وتحسين نوعية أدائه يتطلَّب تضافر الجهود على نحوٍ يشمل مهنة التعليم برمَّتها - منذ لحظة دخول المعلِّم الطموح إلى مؤسسة إعداد المعلِّمين وحتى بلوغه سنّ التقاعد[1].

تظهر الدراسات المعاصرة أن فاعلية المعلم تشكِّل العامل الأبرز في نجاح الطالب في المدرسة، فالطلاب الذين يتعلمون على يد معلم مميز مدة ثلاثة أعوام متتالية يتفوقون على نحو ملحوظ مقارنة بأقرانهم الذين لا يحظون بهذه الميزة. كذلك تبيِّن البحوث أن تكليف معلِّم بارع بتدريس مجموعة من الطلاب الأقل حظّاً مدة خمس سنوات متعاقبة يمكن أن يجسر فجوة التحصيل الدراسي بين هؤلاء الطلاب وأقرانهم الأفضل حظّاً.

وقد أجرى المركز الوطني الشامل لجودة أداء المعلّم في الولايات المتحدة (NCCTQ) بحثاً يلخّص فاعلية المعلّم في خمس نقاط:

(1) See: A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. P 55. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf.

- يعقد المعلّم الفاعل آمالاً عريضة على تلاميذه جميعاً، ويساعدهم على التعلّم.
- يسهم المعلّم في تحسين المخرجات الأكاديمية والوجدانية والاجتماعية للطلاب، كالحضور المنتظم إلى المدرسة والنجاح إلى الصف اللاحق في الوقت المحدد والتخرج والاعتداد بالذات والسلوك التعاوني.
- يستخدم المعلّم موارد مختلفة لتحضير الخطط الدراسية وتوفير فرص التعلّم للتلاميذ، ورصد التقدم الذي يحرزه الطالب، وتعديل طرائق التدريس بحسب الضرورة، وتقويم التعلم باستخدام مصادر متعددة للأدلة.
- يسهم المعلّم الفاعل في تطوير الفصول الدراسية والمدارس التي تعلي قيمة التنوع والأخلاقيات المدنية المتحضرة.
- يتعاون المعلّم مع زملائه والجهاز الإداري وأولياء الأمور والمربّين المحترفين من أجل ضمان نجاح طلابه، ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة والذين ترتفع فرص فشلهم في المدرسة.

تتزامن هذه العوامل مجتمعة مع رؤية شاملة لتربية الأبناء من مختلف جوانب شخصيتهم الجسدية والنفسية والاجتماعية إلى جانب دعمهم وتحدّي قدراتهم بغرض تطويرها[1].

يواجه المعلِّم، فضلاً على سياسة المدرسة والمعنيِّين بإعداد المعلِّمين، مطالب وتحديات جديدة تفرضها التغييرات الطارئة في المجتمع المعاصر، فقد اتسع دور المعلِّم ليتجاوز بكثير دوره التقليدي بوصفه وسيطاً لنقل المعرفة. تتعالى الأصوات مطالبةً المعلِّم بالأخذ بيد أبناء الجيل الناشئ ليصبحوا متعلِّمين مستقلِّين تماماً، وذلك عبر اكتساب المهارات الأساسية للتعلُّم عوضاً عن حفظ المعلومات عن

(1) Highly Effective Teachers. Highly Effective Teachers: Defining, Rewarding, Supporting, and Expanding Their Roles. By: Laura Varlas. September 2009 | Volume 15 | Number 3. See: http://www.ascd.org/publications/newsletters/policy-priorities/vol15/issue3/full/Highly-Effective-Teachers@-Defining,-Rewarding,-Supporting,-and-Expanding-Their-Roles.aspx.

ظهـر قلـب؛ كذلك يطالَـب المعلِّم بتطويـر مقاربته للتعلُّـم نحو صيغة بنَّـاءة أكثر تعاونـاً، ويُتوقَّـع منـه أن يـؤدي دور الميسِّر ومديـر الصفِّ عوضاً عـن الاضطلاع بـدور المـدرِّب الذي يتصرَّف من موقع السـلطة. إنَّ هـذه الأدوار الجديدة تتطلب إعـداداً جيداً من أجل إتقان زمرة من الأسـاليب والمقاربـات التعليمية. إلى جانب ذلك، أضحت الفصول الدراسية أقرب إلى خليطٍ غير متجانس من اليافعين الذين ينتمـون إلى خلفيات متنوعة، ويتمتعون بقدرات متفاوتة على نطاق واسـع. يتعيَّن على المعلِّم اليوم الاسـتفادة من الفرص التي توفرها التقنيات الحديثة والاسـتجابة للطلـب على التعلُّـم المصمَّم، بحيـث يراعي الحاجـات الفردية؛ وقد تتسـع دائرة مسـؤولياته لتشـمل مهام إداريـة وأخرى تتعلَّق بصنـع القرار أيضـاً في ظلِّ تنامي الاستقلال الذاتي للمدارس[1].

ليست الآمال الكبيرة المعقودة على المعلِّمين بالظاهرة الجديدة؛ إذ سبق وأشير إليهـا في وقـت مبكِّر يرجـع إلى عام 1835م مـن قِبَل المربِّي والخبير بإعـداد المعلِّمين الألماني المعروف أدولف ديسـترويغ Diesterweg. بيد أنَّ المهم في الأمر كيفية تمكين المعلِّمين لبلوغ هذه الآمال العريضة. في هذا الصدد، يكتسـب إعداد المعلِّمين قبل الخدمة إعداداً جيداً إضافة إلى بناء عملية منسَّقة لمتابعة الإعداد المهني الذي يستمر طيلة حياة المعلِّم المهنية أهمية حاسمة على المستوى المنهجي.

إنَّ مـن أبرز الأهداف التي تسـعى أنظمة التعليـم في أوروبا إلى تحقيقها الارتقاء بنوعية البرامج الخاصة بإعداد المعلِّمين لتسـليحهم بالمهـارات اللازمة لتقديم تعليم عـالي الجـودة، إذ يسـود اعتقـادٌ بأهمية الإعـداد الجيِّـد للمعلِّـم لتعزيز قـدرة الاتحاد الأوروبي عـلى رفع قدراته التنافسـية في عـالمٍ تغزوه العولمة. من هنـا، ما زالت برامج

(1) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. P9. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf.

إعـداد المعلِّمـين في البلـدان الأوروبيـة تتعرَّض لتعديـلات منهجية جمَّـة، إلى جانب التحـولات في اتجـاه التركيز على المحتوى الملموس في الأعـوام العشرة الأخيرة. وقد شهدت أوروبا كثيراً من المشروعات في ميدان إعداد المعلِّمين والتطوير المهني، فضلاً على المشروعات الوطنية (كالشراكة بين مؤسسات إعداد المعلِّمين والمدارس مثلاً)[1].

فعلى سبيل المثال يطلب من المعلمين في بولندا إيجاد ظروف تساعد الطلبة على اكتساب المهارات الآتية:

- مسـاعدة الطلبة على تخطيط تعليمهم وتنظيمه وتقويمه، وقبول المسـؤولية المتزايدة عن تعلمهم.
- التواصـل الفاعـل معهـم في مختلف الحـالات، وعرض وجهـات نظرهم وأخذ آراء الآخرين في الحسـبان، ومسـاعدتهم على الاستخدام الصحيح للغتهم الأم، والاستعداد للظهور العام.
- العمـل الفاعـل ضمن الفريق في مجموعات، وبناء الروابط الشـخصية مع الآخرين، ومسـاعدتهم على اتخـاذ القرارات الفرديـة والجماعية، والحفاظ على الأنظمة والقواعد المعمول بها بصورة فاعلة.
- حل المشكلات بصورة إبداعية.
- البحـث عن المعلومات مـن المصادر المختلفة وتنظيمها والاسـتفادة منها، والاستخدام الفاعل لتقنية المعلومات.
- ترجمـة المعرفـة المكتسـبة إلى اسـتخدام عمـلي، وبنـاء الخـبرات اللازمـة والسلوكيات.

(1) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. P 9-10. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf.

- تطوير المهارات العقلية والاهتمامات الشخصية.
- استيعاب طرق حل الخلافات والمشكلات الاجتماعية وتقنياتها عن طريق المفاوضات.

ومن جهة أخرى، ينبغي للمعلمين أن يكونوا مسؤولين على نحو كامل عن حل المشكلات التعليمية لدى تلاميذهم، والحصول على المساعدة من التربويين في المدرسة والعاملين في العيادات النفسية والتربوية.

وقد جرى إضافة عنصرين جديدين إلى العناصر الإلزامية السابقة؛ وتشمل إعداد الخريجين لاستخدام تقنية المعلومات في العملية التعليمية، والتمكين من اكتساب معرفة متقدمة في اللغات الأجنبية، يتم قياسها بواسطة معايير متفق عليها من قبل المجلس الأوروبي.

وتتضمن مجموعة الكفايات المطلوبة في المعلمين أيضاً صفات أقل وضوحاً، يتم وصفها على نحو عام، كالمواصفات المتعلقة بالإبداع والابتكار والتفكير غير القياسي «خارج الصندوق»، ومهارات التكيف والتنقل والمرونة.

وينبغي أن يكون المعلمون قادرين على التكيّف مع الظروف الاجتماعية المعقدة في المدرسة، ولديهم احترام للآخرين ولأنفسهم، واعين بحقوقهم، متمسكين بكرامتهم المهنية، ومحترمين لكرامة التلميذ بوصفه إنساناً.

وإن المعلم النموذجي يملك تفكيراً مستقلاً في إبداع المشروعات المتعلقة بأنشطته والتحقق منها، ومستعد للقيام بالأنشطة التي تعمم نماذج الممارسة الجيدة، وقادر على إدارة تطوره المهني والشخصي، ويتبنى التحسين الشخصي بالتعاون مع غيره من المعلمين أيضاً. ويمكنه التخطيط بعقلانية للعملية التربوية والتعليمية وللمهام التعليمية في المدرسة ما يصب في مصلحة التلاميذ ومصلحته.

أخيراً، هناك ذكر لإعداد المعلم للتعامل مع الأنظمة الداخلية التي تحدد ظروف عمل المدرسة كتسهيل البدء بالعمليات التعليمية وتنفيذها في ظروف آمنة نفسية وجسدية.

وعلى نحو متصل ينبغي للمعلمين المشاركة باستمرار في المهام والمسؤوليات المرتبطة بالمهنة لتحسين مؤهلاتهم[1].

المعلم عبر نتائج مسح تاليس 2013:

أظهر المسح الدولي للتعليم والتعلّم (تاليس Talis)[2] «TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY» الطرق التي يُنظر بها إلى أداءالمعلمين وآليات التقويم وتقديم المكافآت، ويقوِّم مشاركة المعلِّمين في أنشطة التنمية المهنية، ويقدِّم رؤى ثاقبة لمعتقدات المعلِّمين حول التعليم واتجاهاتهم نحوه، إلى جانب الطرق التربوية التي يعتمدونها، والعوامل التي تؤثِّر في إحساس المعلِّم بالاعتداد بالنفس والرضا حيال الوظيفة التي يؤدِّيها، ويتطرّق المسح إلى الأدوار التي يؤدِّيها قادة المدارس والدعم الذي يقدِّمونه للمعلِّمين أيضاً.

---

(1) See: Teachers' quality in Poland education standards and qualification requirements. See: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http3%A2%F2%Fwww.teacherqualitytoolbox.eu2%Fuploads2%Fmini_version_tq_poland.doc&ei=xBTgU5ugLYHXyQOX_oKIAQ&usg=AFQjCNFWRbKjbowNLfi3jk036UDnj_Jihw&sig2=VM1iSvsWH33nmj_v5_Ft1Q&bvm=bv.72197243,d.bGQ&cad=rjt.

(2) المسح الدولي للتعليم والتعلّم (تاليس Talis) هو مسح دولي واسع النطاق تجريه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، ويركِّز على ظروف عمل المعلِّمين والبيئة التعليمية في المدارس، ويهدف إلى توفير معلومات صحيحة قابلة للمقارنة بهدف مساعدة الدول على مراجعة السياسات العامة وتحديد تلك اللازمة لتطوير قوة بشرية على درجة عالية من الكفاية للعمل في ميدان التعليم، وقد أُجري المسح للمرة الأولى عام 2008 حيث شمل المعلِّمين ومديري المدارس في مرحلة التعليم المتوسِّط في 24 دولة. بحلول عام 2013، بلغ عدد الدول والأنظمة المشاركة في تاليس 34 دولة. انظر:
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P5.

وتوفِّر هذه الدراسة التي تتمحور حول المعلم ثروةً لا تقدَّر بثمن؛ نظراً لما تحتويه من معلومات قيِّمة لصنّاع القرار في ميدان التربية والتعليم، ويمكن عدّها بمنزلة «صورة ذاتية» عالمية ملتقطة من قبل المعلِّمين أنفسهم «لقطة فوتوغرافية»، بحيث تظهر فيها ما يعتقدونه تجاه عملهم وآلياته ومشاعرهم إزاءه. إلى جانب ذلك، بإمكان المعلِّمين في البلدان المتفرِّقة أن ينهلوا من معين نتائجها لاكتساب فهم عميق لما يصنعه نظراؤهم في أماكن أخرى، سواء في البلد نفسه أو في البلدان الأخرى، وقد يستلهمون منهم أفكاراً مبدعة.

ولا تقتصر المعلومات الواردة على النتائج الرئيسة لتاليس لعام 2013، بل تدعم تلك النتائج بالأدبيات البحثية في مجال التربية والتعليم، إلى جانب كم هائل من أعمال منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في هذا المضمار؛ من أجل تقديم رؤى ثاقبة إلى جانب النصح والمشورة للمعلِّمين وقادة المدارس حول الآليات المحتملة لتحسين التعليم والتعلّم في مدارسهم لبناء التميّز في عالم التدريس.

من هنا وجدت ضرورة استعراض أهم ما توصل إليه مسح تاليس من نتائج عن المعلمين وقادة المدارس في الدول 34 المشاركة؛ للاستفادة منها في تشكيل صورة شاملة عن أهم ما يحفِّز المعلمين وقادة المدارس في العالم، ويطور قدراتهم، مما يمكن إسقاطه والاستفاده منه في تطوير إمكانات المعلمين ومديري المدارس وقدراتهم لدينا، ويهيئ لهم أسباب النجاح، وذلك سينعكس إيجاباً على تطوير التعليم والتعلم لدينا وتقدمه وتميزه:

بيان أهم النتائج والمواصفات النموذجية للمعلم وقائد المدرسة بحسب مسح تاليس؟

مَن المعلِّمون؟	مَن قادة المدارس؟
نسبة الإناث 68%.	نسبة الذكور 51%.
استكمل 91% دراستهم الجامعية أو ما يعادلها من شهادات التعليم العالي.	استكمل 96% منهم دراستهم الجامعية أو ما يعادلها من شهادات التعليم العالي.
استكمل 90% منهم برنامجاً لإعداد المعلِّمين أو برنامجاً تدريبيّاً.	استكمل 90% منهم برنامجاً لإعداد المعلِّمين أو برنامجاً تدريبيّاً، واستكمل 85% منهم برنامجاً للتدريب على الإدارة المدرسية، فيما استكمل 78% منهم التدريب على القيادة التعليمية.
يعمل 82% منهم بدوام كامل، ولدى 83% منهم عقد عمل دائم.	يعمل 62% بدوام كامل من دون أيِّ التزامات بالتدريس، و35% بدوام كامل مع التدريس لعدد محدَّد من الساعات.
أكَّد 88% أنهم شاركوا في نشاط واحد على الأقل من مناشط التنمية المهنية على مدار الاثني عشر شهراً قبل إجراء مسح تاليس.	
هذا المعلِّم...	هذا القائد المدرسي...
له من العمر 43 عاماً في المتوسط	له من العمر 52 عاماً في المتوسط
له من الخبرة في مجال التدريس 16 عاماً وسطيّاً، يدرِّس في صفٍّ يضم 24 طالباً في المتوسط.	له من الخبرة في ميدان الإدارة المدرسية 9 أعوام، يضاف إليها 21 عاماً من الخبرة في ميدان التدريس.
يعمل بمعدل 38 ساعة أسبوعيّاً.	يعمل في مدرسة تضم 546 طالباً و45 معلِّماً في المتوسط.

وضعت هذه البيانات على أساس معدَّلات معلِّمي المرحلة المتوسطة / قادة المدارس في البلدان المشاركة في مسح تاليس [1].

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P 4.

كيف ينظر المعلمون إلى تعلّم الطلبة:

يخطو المعلِّم إلى غرفة الصفِّ حاملاً في ذهنه مجموعة معيَّنة من الأفكار والمعتقدات حول كيفية تعلّم الطلبة. تحدِّد هذه الأفكار والمعتقدات، التي تطورت في برامج تأهيل المعلِّمين و/ أو عبر تجربة المعلِّم نفسه في أثناء العمل في الصفّ، الطريقة التي يستخدمها في التعليم. على سبيل المثال، إن كان المعلم على قناعة بأنّ تشجيع الطالب على التفكير النقدي والاعتماد على الذات في حل المشكلات قبل أن يتدخل المعلِّم يمثّل الطريقة الفضلى للتعلُّم، فإنَّ من المرجَّح أن يستخدم مقاربات تجاه عمليتي التعليم والتعلّم تتمحور حول الطالب، وتركِّز على نشاطه وفاعليته، مثل: تشجيع الطلبة على العمل في مجموعات صغيرة أو حملهم على إنجاز مشروع يستغرق استكماله زمناً يتجاوز أسبوعاً.

وقد عبَّر نحو 93% من المعلِّمين عن إيمانهم بضرورة منح الطلاب أنفسهم الفرصة للتفكير في حلول مناسبة للمسائل المطروحة قبل أن يكشف لهم المعلِّم عن الحل. لكنَّ نسبة المعلِّمين الذين يرون أنَّ محاولة الطلبة حل المشكلات بأنفسهم تشكِّل أفضل طريقة للتعلّم تتراوح بين 45% و59% فقط في إيطاليا والنرويج والسويد.

ووُجِد أنّ المعلِّمين الذين عبَّروا عن قناعتهم بضرورة تشجيع الطلبة على العمل في مجموعات صغيرة على نحو متواتر أو في الدروس كلها كانوا أشدّ ميلاً نحو الإيمان بفاعلية التعلّم المتمحور حول الطالب، مقارنةً بأولئك الذين لا يستخدمون طريقة العمل في مجموعات صغيرة في التعليم إلا نادراً، أو يتجنبونها تماماً. وقد أقرَّ ما يقرب من نصف عدد المعلِّمين (47%) الذين شملتهم الدراسة، في المتوسط، بأنهم يحثون طلابهم في كثير من الأحيان على العمل في مجموعات صغيرة[1].

(1) Ibid, P 7.

ما مدى مشاركة المعلِّمين في مناشط التطوير المهني؟

من غير المتوقَّع لبرامج إعداد المعلِّمين قبل الخدمة، مهما بلغ مستوى جودتها، أن تؤهِّل المعلِّم للوقوف في وجه التحديات كافة التي سوف تواجهه في إطار وظيفته الأولى بصفة مدرِّس، وتستطيع برامج الإرشاد والتوجيه في بداية تولي المعلِّم لمنصبه أن تشكِّل عوناً لا يقدّر بثمن للمعلِّم الوافد إلى المدرسة أو المهنة حديثاً في مواجهته الأولى مع طلّابه.

إلا أنَّ رحلة التعلّم في حياة المعلِّم لا تتوقَّف عند البدء بممارسة المهنة، فالتطوير المهني، عبر مراحل الحياة المهنية للمعلِّم كلِّها، ضروري لمواكبة التغيرات الطارئة في ميدان البحث التربوي والوسائل والأساليب التعليمية وحاجات الطلبة. وما من طريقة تساعد الطالب على إدراك أهمية التعلّم المستمر مدى الحياة أفضل من جعل المعلِّم نفسَه قدوة لطلابه.

وقد أظهرت نتائج تاليس أن زهاء 75% من المعلِّمين يعملون في مدارس أفاد مديروها عن توافر برامج الإرشاد والتوجيه غير الرسمية، وتعمل نسبة مماثلة من المعلِّمين في مدارس أكَّد مديروها توافر برامج التدريب للمعلِّمين.

بيد أنَّ نسبة المعلمين الذين ذكروا مشاركتهم في برنامج الإرشاد والتوجيه الرسمية لم تتجاوز واحداً من أصل اثنين، وذلك يدل على وجود فارق شاسع بين توافر هذه البرامج ومشاركة المعلِّمين فيها.

وقد أكّد زهاء تسعة من كل عشرة معلِّمين (88%) اشتراكهم في نشاط واحد على الأقل من مناشط التطوير المهني في مدة الاثنى عشر شهراً التي سبقت إجراء المسح. وصرَّح قرابة 71% عن مشاركتهم في وقت ما سابقاً في أحد برامج التدريب

أو ورش العمل مرة واحدة على الأقل، فيما أكّد 44% أنهم حضروا مؤتمراً أو ندوة عن التربية والتعليم، وأشار 37% إلى الاشتراك في إحدى شبكات المعلِّمين[1].

وجد تاليس أنَّ المعلِّمين في البلدان المشاركة غالباً ما يتذرَّعون بالتضارب في جدول أعمالهم (51% من المعلِّمين)، وقلّة الحوافز (48%)، بوصفها عوائق تحول دون المشاركة في أنشطة التطوير المهني.

تعلَّل ما لا يقلّ عن ثلاثة من بين كل أربعة معلِّمين في اليابان (86%) وكوريا (83%) والبرتغال (75%) بتضارب مواعيد هذه الأنشطة مع جدول أعمالهم، في حين أشارت نسبة كبيرة من المعلِّمين في إيطاليا (83%) والبرتغال (85%) وإسبانيا (80%) إلى غياب الحوافز التي تحثّهم على المشاركة، ورأى نحو 44% من المعلِّمين أنَّ مناشط التطوير المهني باهظة التكلفة[2].

ماذا بوسع المعلِّمين القيام به؟

يعمل المعلمون على تطوير مهاراتهم عبر طرائق عدة، منها على سبيل المثال ما يأتي:

- توسيع معارفهم بطرائق التدريس الخاصة بالمواد التي يدرِّسونها؛ فقد يساعدهم ذلك على التحرر لاستكشاف طرق استخدام الممارسات التعليمية التي تركِّز على الطالب بصفته عنصراً فاعلاً في التعليم، كتشجيع الطلبة على العمل في مجموعات صغيرة أو إنجاز مشروعات يستغرق استكمالها وقتاً يزيد على أسبوع واحد.
- الانخراط في أحد مناشط التطوير المهني سواء بحضور ورش العمل والمؤتمرات، أو مراقبة عمل المعلِّمين الآخرين أو البحث الفردي

(1) See: Ibid, P 13.
(2) See: Ibid, P 14.

أو الجماعي أو تدريب المعلّمين الآخرين – إذ تبيّن نتائج تاليس أنَّ المعلِّمين الذين يشاركون في أنواع كهذه من الأنشطة أشدّ ميلاً إلى اتباع الأساليب التعليمية التي تتمحور حول الطالب.

- المشاركة في أنظمة التوجيه والتدريب لتعزيز التعاون والثقة بين الزملاء، وبناء مناخ إيجابي في المدرسة. ليس التعاون وسيلة لمشاركة الأساليب التعليمية والمقارنة بينها فحسب، بل يمكن أن يساعد على استنباط حلول أنجع لمشكلات السلوك عند الطالب والاضطرابات التي تحدث في الصف أيضاً.
- إبلاغ مدير المدرسة عن أوجه القصور اليومية أو الأسبوعية، كالمهام الإدارية التي يمكن إنجازها من قبل كادر الدعم أو بصورة آلية، بحيث يتسنى لهم مزيد من الوقت للتدريس.
- المشاركة في برامج الإرشاد والتوجيه وبرامج تدريب المعلِّمين الآخرين وغيرها من أنشطة التنمية المهنية متى توافرت.
- تشجيع مديري المدارس على توفير هذه البرامج في حال غيابها، فليست هذه الأنشطة باهظة التكلفة بالضرورة، ولا تستلزم حضور خبراء من خارج ملاك المدرسة دائماً، حيث يمكن أن يثمر التعاون بين المعلِّمين في المدرسة الواحدة على سبيل المثال عن بناء أنظمة للتدريب الفاعل.

يجب على المعلِّمين المشاركة في هذه البرامج بصفة مدرِّبين ومتدرِّبين معاً، بغضِّ النظر عن مستوى خبراتهم المهنية، وبمقدورهم تشكيل شبكات أو مجموعات للبحث التعاوني أو الانضمام إلى الشبكات والمجموعات الموجودة أصلاً، أو/ ورصد عمل زملائهم في الصف ببساطة[1].

(1) Ibid, P 9 13.

ما دور قادة المدارس تجاه المعلمين والعملية التعليمية؟

يؤدي قادة المدارس دوراً مهمّاً وبالغ الأثر في نجاح العملية التعليمية وتطورها وتقدمها؛ ومن ذلك ما يقدمونه للمعلمين من دعم ومساندة وتدريب وتطوير وتحفيز وتشجيع وثناء، إذ يشكّل المديرون في المدارس حلقة الوصل التي تجمع بين المعلّمين، والطلبة وآبائهم أو أولياء أمورهم، ونظام التعليم، والمجتمع المحلي الأوسع. ويرى كثيرون أنَّ مديري المدارس يسهمون في رفع مستوى تحصيل الطلبة أيضاً بفضل التأثير الكبير في نمط تنظيم المدرسة والمناخ السائد فيها وعلى المعلّمين والعملية التعليمية بوجه خاص، ويستطيع قادة المدارس تمهيد السبيل أمام المعلّمين عبر تشجيعهم على التعاون فيما بينهم لتطوير أساليب تعليمية جديدة وتحمّل مسؤولية تطوير مهاراتهم في ميدان التدريس، وعن طريق التأكد من شعور المعلّمين بمسؤوليهم عن مخرجات التعلم لدى طلابهم، وتندرج هذه الممارسات ضمن ما يعرف بالقيادة التعليمية، التي تعدّ المهمة الأبرز للمدير في نظر كثيرٍ من المربّين.

وفقاً لتاليس، فقد ذكر 64% من مديري المدارس أنّهم يتخذون الإجراءات اللازمة لتشجيع التعاون بين المعلّمين في كثير من الأحيان من أجل تطوير ممارسات تعليمية جديدة. تراوحت هذه النسبة بين 80% و98% في تشيلي وماليزيا ورومانيا وصربيا وسلوفاكيا والإمارات، بينما أفاد أكثر من 50% من المديرين في الدانمارك، وإستونيا واليابان وهولندا وفلاندرز (بلجيكا) أنَّهم يحجمون عن ذلك أو لا يفعلونه إلا نادراً أو بين الحين والآخر.

وقد وجد أيضاً أنّ المديرين الذين يبرعون في القيادة التعليمية أشد ميلاً إلى وضع خطط للتطوير المهني في مدارسهم (لوحظت هذه العلاقة في 13 دولة)،

ويقومون برصد أداء المعلِّمين في الصفوف بوصفه جزءًا من نظام التقويم الرسمي للمعلِّم (لوحظ ذلك في 20 دولة)، والإبلاغ عن وجود مستوى عالٍ من الاحترام المتبادل بين الزملاء في المدرسة (في 19 دولة). كذلك يميل مديرو المدارس هؤلاء إلى تكريس وقت أطول لإنجاز المهام المتعلقة بالتدريس والمناهج الدراسية[1].

ماذا بوسع قادة المدارس القيام به؟

- المشاركة في برامج التدريب على القيادة التعليمية. صرَّح أكثر من واحد من كل خمسة (22%) من المديرين عن عدم مشاركتهم قط في هذه البرامج، وأقرَّ 31% أنهم فعلوا ذلك عقب تسلُّم منصب مدير المدرسة فقط.
- منح المعلِّمين الفرصة للمشاركة في مناشط التنمية المهنية، سواء المتعلقة بتحسين ممارساتهم أو تلك التي تركِّز على إدارة الوقت في الصف. يمكن أن تشمل هذه المناشط ويجب أن تشمل- أنشطة التعاون والتدريب داخل المدرسة نفسها، إذ تساعد على بناء الثقة وتشجيع التعاون وتوفير مناخ إيجابي في المدرسة.
- توفير برامج الإرشاد والتوجيه غير الرسمية للمعلِّمين المستجدِّين بلا استثناء.
- تشجيع المعلِّمين على المشاركة في برامج التدريب. يجب على قادة المدارس توفير الوقت المناسب للمعلِّمين للمشاركة في هذه البرامج وتنظيم أزواج من المدرِّبين/ المتدرِّبين الذين يدرِّسون المادة نفسها.
- توفير الدعم اللازم للمعلِّمين للاشتراك في مناشط التنمية المهنية، عن طريق دفع الرسوم وتخصيص وقت محدَّد للتدريب في أثناء اليوم الدراسي وتعديل جدول الدوام المدرسي بما يسمح للمعلِّمين بالتدريس ضمن فريق واحد أو رصد عمل زملائهم وتقديم الملاحظات والنقد البناء

(1) Ibid, P 11.

لهـم وإطراء المعلِّمين المشـاركين في هذه المناشـط أمام زملائهـم. إنَّ إيجاد الفرص المناسـبة للانخراط في أنشـطة التنمية المهنية داخل المدرسة أو فيما بين المدارس المجاورة يمكن أن يشكِّل وسيلة قليلة التكلفة نسبيّاً لتشجيع التعلُّم مدى الحياة وتعزيز التعاون بين المعلِّمين[1].

تقويم المعلِّمين:

يُعـدّ تقويـم المعلِّمـين وتزويدهم بالملحوظات عـن أدائهم في ميـدان التعليم بمنزلة تقدير لأهمية التعليم المتميِّز واحتفاء به، إذ يدفع التقويمُ المعلِّمين إلى مواجهة نقاط ضعفهم ومعالجتها، ولقد ثبت أن التقويم العادل والنقد البنَّاء للمعلِّم يتركان أثراً إيجابياً في شعور المعلِّم بالرضا عن عمله واعتداده بذاته.

وقـد أقرَّ نحو 88% من المعلِّمـين بحصولهم على نقد بنَّاء في المدارس التي يعملون فيهـا. فيما أكَّدت نسـبة من المعلِّمين في الدانمارك وفنلندا وأيسـلندا وإيطاليا وإسـبانيا والسويد تراوحت بين 22% و45% غياب التقويم والنقد البناء في مدارسهم الحالية كليّاً.

وأكَّـد أكثـر من نصف عـدد المعلِّمين (54% في المتوسـط) تلقِّيهـم ملحوظات حول أدائهم من قبل مدير المدرسـة؛ وصرَّحت نسـبة أدنى قليلاً (49%) أنهم تلقّوا ملحوظات من أعضاء فريق الإدارة المدرسية.

من ناحية أخرى، ذكرت نسبة أقل من النصف (42%) حصولها على ملحوظات من قبل المعلِّمين الآخرين، ولم تتجاوز نسبة المعلِّمين الذين حصلوا على النقد البناء من أفراد أو هيئات من خارج إطار مدارسهم 29%.

صرَّح قرابـة 80% مـن المعلِّمـين في المتوسـط بحصولهـم عـلى التقويـم عقب المشـاركة في أحد أنماط الرصد والملاحظة في الصف، لكنّ نسـبة هؤلاء بقيت أقل

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1.P14.

من النصف في فنلندا وأيسلندا وإيطاليا وإسبانيا، وأكَدت نسبة صغيرة نسبيّاً من المعلِّمين في هذه البلدان غياب أي نوع من التقويم ضمن مدارسهم.

ويُعدّ تقويم المعلِّمين وتوجيه الملحوظات لهم حول عملهم ضروريّاً لتحسين الأداء الفردي للمعلِّم في صفِّه؛ لكنّ فاعلية هذا الأسلوب تبقى رهناً بتحقيق نتائج ملموسة ومجدية.

وعلى الرغم من وجود رابط قوي بين الملحوظات الموجّهة إلى المعلِّم بنتيجة عملية التقويم والتغيرات في المسؤوليات المهنية بالنسبة إلى معظم المعلِّمين، بحسب نتائج تاليس، إلى جانب علاقتها بالترقي الوظيفي لما يزيد قليلاً على ثلث المعلمين وسطيّاً، فإنّ عدداً أقل من المعلمين قد ربطوا بينها وبين أجورهم الشهرية. وصرَّح واحد فقط من بين كلِّ أربعة معلِّمين عن وجود أثر إيجابي كبير أو معتدل للتقويم في الأجر الشهري أو عن تلقيهم مكافآت مالية نتيجةً لتلك العملية.

في المتوسط، أكَّد 62% من المعلِّمين في مختلف أنحاء البلدان والأنظمة الاقتصادية المشاركة في تاليس أنَّ الملحوظات التي يتلقونها نتيجةً لعملية التقويم في المدرسة تُحدِث تغييرات إيجابية متوسطة أو جوهرية في أساليبهم التعليمية، وقد أقرَّ أكثر من واحد من أصل اثنين من المدرِّسين أنهم لمسوا مقداراً من التحسن يتفاوت بين المعتدل والملموس من حيث استخدامهم لأدوات تقويم الطلبة (59%) وأساليب الإدارة الصفية (56%).

وأكَّد 45% من المعلِّمين ظهور مثل هذا التحسن في الطرائق التي يستخدمونها لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

لكـنّ 43% من المعلّمين وسـطيّاً عبر أنحاء البلدان المشـاركة في المسـح أكّدت غياب أي آثار تذكر لنظام تقويم المعلّم في مدارسهم والعملية التعليمية. وأشار ما يزيـد قليلاً على نصف عدد المعلمـين إلى كون تقويمهم وتوجيه الملحوظات البنّاءة لهم غالباً ما تكون مجرّد إجراءات تُعنى بها المدرسة للوفاء بالمتطلبات الإدارية[1]!

ما دور المعلم في عملية التقويم:

- النظر إلى التقويم والملحوظات الموجَّهة له بوصفها أدوات مهمة لتحسـين الأسـاليب التعليميـة للمعلم، وذلك سـوف يؤدّي بالضرورة إلى تحسُّـن تعلّم الطلبة أيضاً.
- العمـل جنباً إلى جنـب مع المعلّمين الآخرين سـعياً لتطوير نظام يقوم على التقويـم والنقـد البنّاء بـين الأقران، حـول كلّ ما يتعلـق بالتدريس، بدءاً بوضع الخطط الدرسية والتطبيقات الصفية، وانتهاءً بتقويم أداء الطلبة[2].

ما دور قادة المدارس في عملية التقويم؟

- إيجاد المناخ المناسـب الذي يشـجّع على إجراء عملية التقويم بين الأقران، إلى جانب تلقي الملحوظات مباشرة من مدير المدرسة أو من فريق الإدارة فيهـا، إذ إنَّ التعـاون المتبـادل بـين المعلّمين يوفّـر لهم فرصـاً رائعة لإغناء معارفهم حول ممارساتهم الخاصة لعملية التعليم، مع الحصول على الدعم اللازم للتطوير المهني.
- مسـاعدة المعلّمـين على تحديد احتياجاتـم الخاصة في مجـال التطوير المهني وتضمينها في جملة أولويات المدرسة[3].

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P18, 19.
(2) Ibid, P18.
(3) Ibid, P19.

هل يشعر المعلِّمون بالثقة حيال قدرتهم على التعليم؟

أظهرت البحوث أنه كلما ازدادت ثقة المعلّمين بقدراتهم الذاتية على التعليم أصبح طلابهم أقدر على التحصيل الدراسي وأشد حماساً للتعلّم، ويزداد معها ميل المعلِّمين أنفسهم نحو استخدام أساليب تعليمية أكثر فاعلية، ويصبحون أكثر حماساً تجاه التعليم والتزاماً به، وقد سجِّلت مستويات أعلى من الرضا عن العمل لدى المعلِّمين الذين يملكون الثقة بقدراتهم على التعليم أيضاً، وبالمثل، ترتبط المستويات الدنيا من الشعور بالكفاية الذاتية بين المعلِّمين بتفشي المشكلات السلوكية بين الطلبة، والتشاؤم حيال تعلّمهم، وزيادة الإجهاد الناجم عن هذا العمل، ومن ثم تدني مستوى الرضا عنهم.

توحي طريقة الإجابة عن أسئلة تاليس وجود مستويات عالية من تقدير الذات لدى نسبة تراوحت بين 80% و92% من المعلِّمين في معظم البلدان المشاركة في المسح. لكنَّ المعلِّمين في كلٍّ من التشيك واليابان وكوريا والنرويج وإسبانيا سجَّلوا مستويات أدنى من المتوسط فيما يتعلق بالاعتداد والثقة بالنفس في نواحٍ عدة من عملهم.

بصورة عامة، **يزداد الشعور بالاعتزاز والثقة بالنفس مع ارتفاع عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس**؛ حيث يسجِّل المعلِّمون الأكثر تمرساً بصورة عامة مستويات أعلى من الشعور بالاعتزاز والثقة بالنفس في معظم البلدان، وقد كانت درجة الشعور بالاعتداد بالذات أعلى بكثير لدى المعلِّمين الذين يتمتعون بخبرة خمس سنوات في مجال التدريس، مقارنةً بزملائهم الأقل خبرة.

في ظلِّ احتدام النقاش حول الحجم المثالي للصفِّ في الكثير من دول العالم، **وجد تاليس أنّ شعور المعلِّم بالاعتزاز بالذات لا يتأثر بعدد الطلبة الموجودين في**

الصف بقدر ما يتأثر بأنواع هؤلاء الطلبة في فصولهم الدراسية، الذي يعدّ العامل الأشد تأثيراً في مشاعر الثقة بالنفس لدى المعلِّمين.

يبدو أنّ لحجم الصف أثراً ضئيلاً في فاعلية العملية التعليمية في قلةٍ من البلدان، لكنّ مستوى الاعتزاز بالذات ينخفض على نحو ملحوظ لدى المعلِّمين الذين يقرّون بوجود أكثر من طالب واحد ضعيف التحصيل أو يعاني مشكلات سلوكية بين كلِّ عشرة طلاب في الصفّ، ومنشأ ذلك غالباً اضطرار المعلمين لهدر وقت أطول في الحفاظ على الانضباط في الصف – وذلك يقلِّص بالضرورة زمن التدريس الفعلي[1].

ويتأثر مستوى الثقة بالنفس بنوعية علاقات المعلِّمين مع زملائهم وطلابهم أيضاً؛ حيث سجِّلت مستويات أعلى بكثير من الإحساس بالثقة بالذات بين المعلِّمين الذين أفادوا بوجود علاقات أكثر إيجابية مع طلابهم وعلاقات تعاونية مع المعلِّمين الآخرين في البلدان كلِّها التي شاركت في تاليس... وفي الحقيقة، تظهر نتائج المسح أنَّ العلاقات الشخصية المتينة في المدرسة يمكن أن تعوِّض ولو جزئيّاً عن الأثر السلبي في الشعور بالثقة بالنفس نتيجة التعليم في صفوف ترتفع فيها نسبة الطلبة ضعاف التحصيل أو الذين يعانون مشكلات سلوكية.

ويزداد شعور المعلمين بالاعتزاز والثقة بالنفس عندما يؤخذ برأيهم في إدارة شؤون مدرستهم أيضاً؛ فقد سُجلت في 20 بلداً مستويات أعلى من الثقة بالنفس لدى المعلِّمين الذين أكّدوا أنَّ العاملين في مدرستهم يحظون بفرص المشاركة في صنع القرار.

إنَّ إعداد المعلِّمين جيداً لممارسة التعليم عن طريق المشاركة في مناشط التطوير المهني، ولا سيما تلك التي تركز على الإدارة الصفية والتعليم وإشراك الطلاب في عملية التعلّم، يترك أثراً إيجابيّاً أيضاً في ثقة المعلِّمين بأنفسهم.

(1) Ibid, P22.

أظهرت نتائج المسح في 14 بلداً من البلدان المشاركة **ارتفاع مستويات الثقة بالنفس بين المعلِّمين الذين ذكروا مشاركتهم سابقاً في أحد برامج التوجيه والإرشاد الرسمية أيضاً**... فثمة علاقة وطيدة بين الشعور بالاعتزاز والثقة بالنفس والمشاركة في برامج الإرشاد الرسمية في دول عدة، في حين تبدو هذه العلاقة قوية على نحو لافت للنظر في بولندا.

بينما لا تظهر علاقة ثابتة بين المشاركة في أحد أنظمة التوجيه والإرشاد وارتفاع مستوى الثقة بالنفس، فإنّ العمل بصفة مدرِّبٍ يرتبط بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس، مقارنة بالعمل بصفة متدرِّب. يبدو هذا الترابط قويّاً بصورة ملموسة في فرنسا واليابان وكوريا، حيث أظهر المعلِّمون الذين تولوا الإشراف على تدريب زملائهم مستويات أعلى بكثير من الاعتداد بالنفس أيضاً.

وفقاً لنتائج تاليس، يقوى شعور المعلِّمين بالثقة بأنفسهم بتنامي تعاونهم مع زملائهم كالتعليم معاً في الصفِّ عينه، ورصد عمل بعضهم بعضاً وتوجيه النقد البنَّاء، والانخراط في أنشطة تشاركية عبر الصفوف والفئات العمرية المختلفة، والمشاركة في مناشط التعلّم المهني التعاوني أيضاً.

وثمة ترابط إيجابي في معظم البلدان بين شعور المعلِّمين بالاعتزاز بالنفس ومعظم الأنشطة التعاونية. في الواقع، إنَّ العلاقة بين الشعور بتقدير الذات والمشاركة في مناشط التعلم المهني التعاوني بين المعلِّمين وثيقة للغاية، ولا سيما في فنلندا وكوريا الجنوبية وبلدان عدة[1].

هل يشعر المعلِّمون بالرضا عن عملهم اليومي وعن كونهم معلِّمين؟

ليس مستغرباً أن يظهر المسح أنَّ شعور المعلِّم بالرضا عن عمله، على غرار الشعور بالثقة بالنفس، يتضاءل كلما ارتفعت نسبة ضعف التحصيل أو المشكلات

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P18, 22, 23.

السلوكية بين الطلاب في الصف، وعلى غرار إحساس المعلِّمين بالثقة بقدرتهم على التعليم، فإنّ استياء معظم المعلِّمين، ما لم نقل كلهم، في ظلِّ مثل هذه الشروط الصعبة في الصف ينبع من الوقت الكبير الذي يهدره المعلِّم في التعامل مع الطلاب المشاغبين أو تحفيز أولئك الذين تنقصهم الدافعية للتعلّم.

في الوقت نفسه، أظهر المسح أيضاً إمكانية التخفيف من الأثر السلبي لسلوك الطلبة على الرضا عن العمل في هذه الظروف عندما يبني المعلِّمون علاقات طيبة مع زملائهم وطلابهم.

في الواقع، تظهر نتائج تاليس أنَّ العلاقات الوطيدة مع الطلاب أشدّ تأثيراً على رضا المعلِّم عن عمله مقارنةً بعلاقاته الطيبة مع المعلِّمين الآخرين.

وأظهر مسح تاليس أنَّ إحساس المعلِّمين في معظم الدول المشاركة بالرضا عن العمل يزداد حين يتلقون ملحوظات وتعليقات حول الإدارة الصفية، وعندما يقوَّمون من قبل اثنين من المختصِّين في هذا المجال على الأقل. كذلك تبيَّن أنَّ الشعور بالرضا عن العمل يزداد لدى المعلِّمين الذين يؤمنون بأهمية التقويم والنقد البناء في تحسين ممارساتهم التعليمية.

وقد وُجد في بعض الدول علاقة وثيقة بين الرضا عن العمل وإدراك المعلِّمين لتأثير النقد البناء في الممارسات المتبعة في الصف. في مقابل ذلك، يتردَّى مستوى الشعور بالرضا عن العمل في البلدان المشاركة في المسح كافة، حينما يرى المعلِّمون أن التقويم والنقد البناء مجرَّد إجراءات إدارية فحسب!

عبَّر أكثر من تسعة من كلِّ عشرة (91%) من المعلِّمين في مختلف الدول المشاركة في تاليس عن رضاهم عن عملهم، وأفاد نحو ثمانية من بين كلّ عشرة (78%) أنهم

سيختارون مهنة التدريس ثانيةً إذا سنحت لهم فرصة الاختيار مرة أخرى، ويعتقد أقـلّ من واحد من بين كلِّ ثلاثة مدرِّسـين أن التعليم مهنة عالية المقام في المجتمع. يمكـن لهذا التصور أن يحدث أثراً مثبطاً في توظيف المرشـحين من ذوي الكفايات العالية للانخراط في مهنة التدريس واستبقائهم فيها؛ لكن هذا الوضع ليس عصيّاً عـلى التغيـير؛ لذا في معظـم دول تاليس، يـرى المعلِّمون الذين كانت لهم مشـاركة واسعة في صنع القرار في المدرسة أن للتدريس قيمة عظيمة في المجتمع[1].

يصـل المعلِّمـون، عـلى شـاكلة معظـم أصحـاب المهـن الأخـرى، إلى ذروة الإحسـاس بالرضـا عـن عملهم حـين يشـعرون بأنهـم يعاملون بصفـة محترفين، وعندمـا يلتمـس الآخـرون آراءهم ويحترمونها، وعندما يسـمح لهم بالمشـاركة في صنع القرار في مجال عملهم.

تبيِّن نتائج تاليس أنَّ إحساس المعلِّمين بالرضا عن عملهم في الدول المشاركة جميعاً يقوى إذا ما منحوا الفرصة للمشاركة في صنع القرار في المدرسة أيضاً، وعلى نحو مماثل، يرتفع مسـتوى الإحسـاس بالرضا إلى حدٍّ بعيد حين يتعاون المعلِّمون بصورة وثيقة مع زملائهم، سواء كانوا يتعلّمون أو يعلِّمون معاً.

عـلى غرار إحسـاس المعلِّم بالاعتداد بالذات، فـإن الرابط الأقوى بين الرضا عـن العمـل والتعاون مـع الزملاء ينطـوي على المشـاركة في أنشـطة التعلّم المهني التعاونيـة، وقـد لوحظ وجود هـذه العلاقة في اثنتين من بـين كلِّ ثلاثة من البلدان المشاركة، ويظهر هذا الارتباط قويّاً بدرجة استثنائية في كلٍّ من البرازيل وتشيلي[2].

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P25.

(2) Ibid, P27.

ما دور المعلِّمين؟

- الانفتاح على العمل مع الزملاء وقادة المدارس. أخذ زمام المبادرة لابتكار المناشط التعاونية في حال غيابها رسميّاً.
- عدّ التدريس التعاوني وسيلةً لمقاربة الإدارة الصفية، ولا سيما في حال وجود أعداد كبيرة من الطلاب الذين يعانون مشكلات سلوكية في الصف.
- اغتنام فرص التطوير المهني، ولا سيما عند توافرها في المدرسة واشتراك الزملاء فيها[1].

ما دور قادة المدارس؟

- تطوير نظم فاعلة للتقويم والنقد البناء وربطها بأداء المعلِّمين بما يؤدِّي في نهاية المطاف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلّم.
- الأخذ بآراء المعلِّمين في المسائل المتعلِّقة بإدارة المدرسة. أظهر المعلِّمون الذين أشاروا إلى حصولهم على فرص المشاركة في صنع القرار في المدرسة مستوياتٍ عالية من الرضا عن العمل أيضاً في البلدان المشاركة في مسح تاليس كلها، وكان شعورهم بالثقة بالنفس أقوى مقارنة بزملائهم في معظم الدول المذكورة. يقف المعلِّمون على «الخطوط الأمامية» لعملية التعلّم، وقد يكون لدى كثير منهم تصور أفضل من تصورات قادة المدارس حول آليات ترجمة المنهاج الدراسي على أرض الواقع في الصف ومستوى أداء الطلاب.
- توفير الفرص الملائمة والدعم اللازم لبناء علاقات وطيدة ضمن المدرسة. قد يأخذ هذا الدعم صيغة حيز مادي يتيح للمدرِّسين فرصة اللقاء أو

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P18, 25.

عـن طريق اقتطاع جزء من الوقت المخصَّـص للعمل في الصفِّ أو إنجاز المهام الإدارية للسـماح للمعلِّمين باللقاء مع بعضهم وتطوير علاقاتهم مع الطلاب أو الزملاء.

- تشـجيع التعـاون بـين المعلِّمين. تظهر نتائج مسـح تاليـس أنَّ التعاون مع الزملاء، سـواء في مناشـط التنميـة المهنية أو التعليـم في فريق واحد، مفيد للمعلِّمين. لربما تطلّب التعاون تعديلاتٍ على الجداول الزمنية للمعلِّمين، لكـنَّ الفوائد التـي تعود على أسـاليب المعلِّمين - ومعنوياتهـم - غالباً ما تطغى على أي متاعب إدارية[1].

وفيـما يـأتي أسـلط الضوء عـلى أهـم النقاط التـي أسـهمت في تطويـر المعلم وقدراتـه وإمكاناتـه في الدول المتقدمـة في مجال التعليم على مسـتوى العالم، وذلك مـن حيث إعدادُه وتأهيلـه وتدريبه ومؤهلاته وتقويمه وميزاتـه والتحديات التي تواجهه، مع الإشارة إلى إحصائيات مسح تاليس ونتائجه التي ركَّزت على ظروف عمل المعلِّمين والبيئة التعليمية في المدارس، والطرق التي يُنظر بها إلى أداء المعلمين وآليات التقويم، ولاسـيما مشـاركة المعلِّمين في أنشـطة التنميـة المهنية، ومعتقدات المعلِّمين حول التعليم واتجاهاتهم نحوه، إلى جانب الطرق التربوية التي يعتمدونها، والعوامـل التـي تؤثِّر في إحسـاس المعلِّم بالاعتـداد والثقة بالنفـس والرضا حيال الوظيفـة التي يؤدِّيها. مـع عرض لأهم الأدوار التي يؤدِّيها قـادة المدارس والدعم الـذي يقدِّمونـه للمعلِّمـين؛ وذلك لتشـكيل رؤية عـن المعلم الأمثل الـذي نريده وننشده للنهوض بالتعليم، ونحقق الريادة المنشودة في الحاضر والمستقبل.

(1) Ibid, P27.

المعلم في الدول العشر الأوائل
بحسب مؤشر بيرسون لعام 2014م

1. المعلم في كوريا الجنوبية.
2. المعلم في اليابان.
3. المعلم في سنغافورة.
4. المعلم في هونغ كونغ.
5. المعلم في فنلندا.
6. المعلم في المملكة المتحدة.
7. المعلم في كندا.
8. المعلم في هولندا.
9. المعلم في جمهورية إيرلندا.
10. المعلم في بولندا.

(1)

المعلم في كوريا الجنوبية

جاءت كوريا الجنوبية أولاً على مستوى العالم في مؤشر بيرسون عن المهارات المعرفية والتحصيل العلمي في الدول الأعلى على مستوى العالم في مجال التعليم لعام 2014م[1]، بعد أن كانت ثانياً في مؤشر بيرسون الصادر في 2012م، وقد تفوقت كوريا الجنوبية على نفسها وعلى فنلندا التي تربعت على صدارة العالم في مجال التعليم سنوات عدة. يصف كلارك سورنسون البروفسور في جامعة واشنطن تركيب نظام التعليم الكوري الجديد بأنه جزء من «المشروع الوطني» الكوري الجنوبي، ويعني أن نجاح هذا النظام لا يعود إلى خصائصه المميزة، بقدر ما يعود إلى تصميم الكوريين القوي على بناء بلد من الطراز العالمي، والتزام كل مواطن بأداء دوره في هذا التصميم الكبير، فقد كان التعليم في أذهان الكوريين جزءاً أساسيّاً من هذا التصميم الأكبر منذ البداية[2].

وقد شهدت كوريا الجنوبية في الآونة الأخيرة اهتماماً غير مسبوق بالمعلِّم بوصفه أبرز العوامل المؤثرة في تحصيل الطالب، فكان لابدَّ من تحسين نوعية المعلمين وتحسين أدائهم في سبيل الارتقاء بجودة التعليم[3].

---

(1) . The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/ . & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(2) South Korea Overview. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/

(3) The Quality and Qualifications of the Teaching Force in the Republic of Korea. By: Ee-gyeong Kim. Korean Educational Development Institute. Ref: A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. P 55. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf.

فقد أبان مسح تاليس[1] الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في 2013م النتائج الآتية:

- أن المعلم النموذجي في المرحلة المتوسطة في كوريا الجنوبية هو معلمة في الثانية والأربعين من عمرها، ولديها خبرة تبلغ 16 عاماً، وقد أتمت برنامج تعليم أو تدريب المعلمين، وكما تبلغ نسبة مديرات المدارس أقل من نسبة المعلمات، إذ هي (13% و68% على التوالي). بينما يبلغ معدل سن مديري المدارس في كوريا الجنوبية 59 عاماً، ولديهم خبرة لا تقل عن 3 سنوات في عملهم الإداري.

- يذكر 91% من المعلمين في المرحلة المتوسطة أنهم التحقوا ببرامج التنمية المهنية خلال العام السابق للمسح، وقد صرحت أعلى نسبة من المعلمين أن المجالات التي في حاجة للتنمية المهنية فيها هي: إرشاد الطلبة، وتقديم الاستشارات لهم، وتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

- يذكر المعلمون في كوريا الجنوبية أنهم يقضون 77% من وقت الدرس في التدريس والتعلم الفعلي، وهذا يعني أنهم يقضون 22% من الوقت في مهام إدارية وفي حفظ النظام في الصف (8% و14% على التوالي). وذكر المعلمون أنهم يقضون 19 ساعة أسبوعيّاً بالمتوسط في التدريس، و8 ساعات في التحضير للدروس و4 ساعات في تقويم عمل الطلاب.

- ذكر أكثر من 85% من المعلمين أنهم راضون عن عملهم على نحو عام، إلا أن 67% منهم فقط يعتقدون أن التدريس مهنة تحظى بتقدير المجتمع.

(1) .TALIS The OECD Teaching and Learning International Survey. See: http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm.

من أبرز ملامح في كوريا الجنوبية:

المعلمون:

- يُعدّ المعلمون في كوريا أصغر سنّاً من نظرائهم في باقي الدول التي شملها مسح تاليس؛ إذ يبلغ متوسط أعمارهم (42.4 سنة).
- نسبة المعلمين الذين أتموا برنامج تعليم أو تدريب المعلمين في كوريا الجنوبية أعلى من معظم الدول التي شملها مسح تاليس (96.1%).

مديرو المدارس

- نسبة الإناث اللواتي يشغلن منصب مدير مدرسة أقل مما هو في معظم الدول التي شملها مسح تاليس، إذ تبلغ نسبتهن (13.3%).
- يُعدّ مديرو المدارس في كوريا الجنوبية أكبر سنّاً من نظرائهم في معظم الدول التي شملها مسح تاليس، إذ يبلغ متوسط أعمارهم (58.8 سنة).
- أمضى مديرو المدارس في كوريا الجنوبية وقتاً أقل في منصبهم مما هي الحال لدى نظرائهم في معظم الدول الأخرى التي شملها المسح (3.1 سنة).
- النسبة الأكبر من مديري المدارس في كوريا الجنوبية يعتقدون أن مهنة التعليم تحظى بتقدير في المجتمع أعلى مقارنة ببقية الدول التي شملها مسح تاليس (89.6%).

التطوير المهني للمعلمين

- نسبة مديري المدارس في كوريا الجنوبية الذين شاركوا في برامج رسمية للإعداد والتوجيه أعلى مقارنة بمعظم الدول التي شملها مسح تاليس (72.3%).

- نسبة المعلمين في كوريا الجنوبية الذين ذكروا وجود موجِّه مكلَّف أعلى مما في معظم الدول الأخرى التي شملها مسح تاليس (18.5%).
- نسبة المعلمين في كوريا الجنوبية الذين ذكروا أنهم تصرفوا بوصفهم موجهين ومرشدين لزملائهم أعلى من النسبة في معظم الدول التي شملها مسح تاليس (34.3%).
- نسبة المعلمين في كوريا الجنوبية الذين ذكروا وجود مستويات عالية من الحاجة الملحة للتطوير المهني تهدف إلى تطوير مهاراتهم في استخدام تقنية المعلومات ووسائل التواصل والاتصال من أجل التدريس أعلى مقارنة من معظم الدول الأخرى التي شملها مسح تاليس (24.9%).
- نسبة المعلمين في كوريا الجنوبية الذين ذكروا وجود مستويات عالية من الحاجة للتنمية المهنية لتطوير مهاراتهم في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أعلى من النسبة في معظم الدول الأخرى التي شملها مسح تاليس (36%).

تقويم المعلمين والتغذية الراجعة

- مقارنة بمعظم الدول التي شملها مسح تاليس ذكرت نسبة أعلى من المعلمين أن التغذية الراجعة التي حصلوا عليها أسهمت في زيادة عدد ساعات التنمية المهنية التي التحقوا بها (55%).
- كانت نسبة المعلمين الذين يعملون في مدارس يذكر مديروها استخدام بعض أشكال التقويم الرسمي في كوريا الجنوبية أعلى مما هي عليه في معظم الدول التي شملها مسح تاليس (100%).

- في تلك المدارس التي ذكر مديروها وجود ممارسات للتقويم الرسمي، كانت نسبة المعلمين الذين ذكروا أن صفوفهم تخضع للملاحظة المباشرة أعلى مما هي عليه في معظم دول تاليس (100%).

ممارسات التدريس

- ذكر المعلمون قضاء عدد ساعات أكثر أسبوعيّاً في التخطيط الفردي والتحضير للدروس مقارنة بمعظم الدول الأخرى التي شملها مسح تاليس (8 ساعات).
- ذكر المعلمون قضاء عدد ساعات أقل أسبوعيّاً في وضع العلامات وتصحيح الأعمال مقارنةً بمعظم الدول الأخرى التي شملها مسح تاليس (4 ساعات).
- الكفاءة والفاعلية الذاتية لدى المعلمين ورضاهم عن عملهم.
- نسبة المعلمين في كوريا الجنوبية الذين يعتقدون أن بإمكانهم مساعدة طلابهم على التفكير النقدي أقل بالنسبة إلى معظم الدول التي شملها مسح تاليس (63.6%).
- نسبة معلمي كوريا الجنوبية الذين يعتقدون أن التدريس مهنة لها قيمة في المجتمع أعلى مما هي في معظم الدول التي شملها مسح تاليس (66.5%).
- نسبة معلمي كوريا الجنوبية الراضين عن عملهم أقل بالنسبة إلى معظم الدول التي شملها مسح تاليس (86.6%)[1].

(1) Korea Country profile – Results from Talis 2013 OECD. See: http://www.oecd.org/korea/TALIS-Country-profile-Korea.pdf.

المعلم النموذجي ومدير المدرسة في كوريا الجنوبية مقارنةً مع دول تاليس[1]

المؤشر	كوريا الجنوبية	معدل دول تاليس
نسبة الإناث من المعلمين.	%68.2	%68.1
المتوسط العمري للمعلمين.	42.4 سنة	42.9 سنة
معدل متوسط خبرة المعلمين في مجال التعليم.	16.4 سنة	16.2 سنة
نسبة المعلمين الذين أنهوا برنامجاً لإعداد المعلمين أو تدريبهم.	%96.1	%89.8
مديرو المدارس		
نسبة الإناث بين مديري المدارس.	13.3% إناث	49.4% إناث
متوسط أعمار مديري المدارس.	58.8 سنة	51.5 سنة
متوسط عدد سنوات خبرة مديري المدارس.	3.1 سنة	8.9 سنة
نسبة مديري المدارس الذين يعتقدون أن مهنة التدريس ذات قيمة في المجتمع.	%89.6	%44
نسبة مديري المدارس الراضين عن عملهم.	%96.8	%95.6
التطور المهني للمعلمين في كوريا الجنوبية		
نسبة المعلمين الذين شاركوا في برامج رسمية في الإعداد والتوجيه.	%72.3	%48.6
نسبة المعلمين الذين لديهم مرشد أو موجِّه مكلَّف.	%18.5	%12.8

(1) Korea Country profile – Results from Talis 2013 OECD. See: http://www.oecd.org/korea/TALIS-Country-profile-Korea.pdf.

نسبة المعلمين الذين يؤدون مهام إرشادية أو توجيهية لزملاء آخرين.	%34.3	%14.2
نسبة المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريب مهنية في غضون الاثني عشر شهراً الأخيرة.	%91.4	%88.4
نسبة المعلمين الذين أبدوا مستويات عالية من الحاجة لتطوير مهاراتهم في تقنية المعلومات ووسائل التواصل والاتصال.	%24.9	%18.9
نسبة المعلمين الذين أبدوا مستويات عالية من الحاجة لتطوير مهاراتهم في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	%36	%22.3
تقويم المعلمين والتغذية الراجعة في كوريا الجنوبية		
نسبة المعلمين الذين أفادوا بأن التغذية الراجعة أسهمت في زيادة ساعات التنمية المهنية التي خضعوا لها.	%55	%45.8
نسبة المعلمين الذين أفادوا بأن التغذية الراجعة طوَّرت ممارساتهم التعليمية.	%64.4	%62
نسبة المدارس التي تستخدم نوعاً من التقويم الرسمي.	%100	%92.6
نسبة المعلمين الذين تخضع صفوفهم للملاحظة أو المراقبة المباشرة مع التقويم الرسمي.	%100	%94.9
معتقدات المعلمين وممارساتهم في كوريا الجنوبية		
عدد ساعات التدريس في الأسبوع.	19 ساعة	19 ساعة
عدد الساعات الأسبوعية التي تُستغرق في التخطيط الفردي وتحضير الدروس.	8 ساعات	7 ساعات

عدد الساعات المستغرقة أسبوعيّاً لوضع العلامات وتصحيح الأعمال.	4 ساعات	5 ساعات
نسبة وقت الدرس التي يقضيها المعلمون في المهام الإدارية كتسجيل الحضور.	%8.2	%8
نسبة وقت الدرس التي يقضيها المعلمون في إدارة شؤون الصف.	%13.6	%12.7
نسبة وقت الدرس التي يقضيها المعلمون في التدريس الفعلي ومهام التعلم.	%76.9	%78.7
الكفاءة والفاعلية الذاتية للمعلمين في كوريا الجنوبية ونسبة رضاهم عن العمل		
نسبة المعلمين الذين يعتقدون أنهم ساعدوا الطلبة على تقدير التعلم.	%78.3	%80.7
نسبة المعلمين الذين يعتقدون أنهم ساعدوا الطلبة على التفكير النقدي.	%63.6	%80.3
نسبة المعلمين الذين يعتقدون أن مهنة التدريس ذات قيمة في المجتمع.	%66.5	%30.9
نسبة المعلمين الراضين عن عملهم في مهنة التدريس.	%86.6	%91.1

إعداد المعلمين في كوريا الجنوبية

تتصدر جودة المعلمين قائمة أسباب نجاح كوريا الجنوبية، فوزارة التعليم فيها هي المسؤولة عن تعيين معلمي المدارس، حيث قامت كوريا الجنوبية، استجابة للنقص الشديد في معلمي المدارس الثانوية في ستينيات القرن العشرين وسبعينياته، ببناء قوة عاملة في مجال التدريس قوية وذات مؤهلات عالية، واليوم تُعدّ مهنة التدريس أكثر الخيارات المهنية شعبية لدى الكوريين الجنوبيين، بسبب

المكانـة الاجتماعية العالية للمعلمين والاسـتقرار المهنـي، والأجر العالي، فمن بين 32 دولة جرى مسـحها من قبل منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية هناك دولتان فقـط تدفعان رواتب أعلى مما تدفعه كوريا الجنوبية لمعلمـي المرحلة الثانوية الدنيا. والنتيجـة أن 5% فقط من المتقدمين يجري قبولهـم في برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائيـة، ومعدل انسـحاب المعلمين قليل جدّاً، لا يزيد بكثير على 1% في السـنة. وإن نسبة المعلمين الذين يحملون إجازات جامعية والمؤهلين بصورة تامة في كوريا الجنوبية تُعدّ من بين أعلى النسب في العالم[1].

فالأمـر مـع معلمـي كوريـا الجنوبيـة يصـل إلى أبعـد مـدى في مجـال التربيـة والتعليـم؛ فهم يفعلـون أكثر مما هو متوقعٌ منهم، وهـم ملتزمون، ويعملون بجد، ويبذلـون قصارى جهدهم لنجاح العملية التعليمية، وفي المقابل يكافئهم مجتمعهم عـلى ذلـك؛ ويؤجَرون على نحـوٍ جيد، ويحظون بأمن وظيفـي كبير، فلا عجب أن يكـون التعليم هو الخيار الوظيفي الأعلى للشـبان الكوريين هذه الأيام، لكن ليس من السـهل الحصـول على قبول فيـه، إذ يُقبـل في برنامج تدريب معلمي المدرسـة الابتدائية 5% فقط من الطامحين في العمل في هذا المجال[2].

وترتبـط خـبرة المعلـم بمـدى ارتيـاح الطلبـة وأوليـاء أمورهم معـه إلى حدٍّ بعيـد، وقد أجرت الحكومة وفقاً لذلك تقويماً وطنيّاً للمعلم عام 2010م بمشـاركة الطالـب ووالديـه، وذلك لتنشـئة معلمـين يتمتعون بقـدرة احترافيـة في التعليم، ويتلقـى المعلمون الحاصلون عـلى تقويم متواضع تدريبـات إضافية مصممة وفقاً لاحتياجاتهـم، بينما يُمنح المعلمون الحاصلون على تقويم أداء عالي المسـتوى فرصاً

(1) South Korea Overview. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/

(2) See: South Korea's School Success. By: Deva Dalporto. See: http://www.weareteachers.com/hot-topics/special-reports/teaching-around-the-world/south-koreas-school-success.

للبحث الذاتي، أو لمتابعة تعليمهم العالي وتنمية خبراتهم في الجامعات والمؤسسات ذات الصلة في الداخل والخارج[1].

تأهيل المعلمين في كوريا الجنوبية

من المراحل التي تحظى باهتمام خاص في كوريا الجنوبية هي مرحلة إعداد المعلِّمين وتأهليهم والترخيص لهم بالعمل، وذلك نظراً للسمة التي يتفرَّد بها سوق عمل المعلِّمين في كوريا الجنوبية، حيث يحظى التعليم بتفضيل شريحة واسعة من الشباب الكوري بسبب ميزة العمل المضمون بعد التخرج، ولا سيما في ظلِّ عدم الاستقرار الوظيفي في عصرنا الحالي، إلى جانب مكانته الاجتماعية الرفيعة تقليديّاً. وإن معدل ترك المعلِّمين للمهنة منخفض للغاية، حيث يواظب معظمهم على العمل حتى سنِّ التقاعد[2].

يجب على الشخص الراغب في التعليم في المدارس، ولو بدوام جزئي، نيل شهادة التدريس. يحصل المعلِّم في كوريا الجنوبية على الشهادة عقب استكمال المقرَّرات الدراسية المحدَّدة في مؤسسات تأهيل المعلِّمين المعتمدة وطنيّاً، سواء كانت هذه المؤسسات وطنية/ عامة أو خاصة. ثمة طيف واسع من المؤسسات المعنيّة بإعداد معلِّمي المدارس الابتدائية والثانوية قبل الخدمة[3].

ويجري تأهيل المعلمين في مؤسسات تعليمية عدة في كوريا الجنوبية، تشمل الكليات إعداد المعلمين (يوجد في كوريا الجنوبية 11 كلية إعداد معلمين)، إضافة إلى أقسام التربية في الكليات والجامعات، وبرامج التدريب القصيرة للمعلمين

(1) Ministry of Education – Republic of Korea. Access to the site is: 6 Oct 2013, See: http://english.moe.go.kr/web/1707/site/contents/en/en_0275.jsp.

(2) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin- Madison Northwestern University. P 55. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf.

(3) Ibid, P 57.

الموجودة في الكليات والجامعات أيضاً. ويستند القبول في أيٍّ من هذه البرامج على تخرج المرشح في إحدى المدارس الثانوية العامة، وعلى نتيجته في اختبار الاستعداد للدراسة الجامعية «CSAT» (College Scholastic Ability Test)، وهو امتحان يجب أن يتقدّم إليه جميع طلبة المدارس الثانوية الذين يرغبون في متابعة تعليمهم العالي، وتتلقى الغالبية العظمى من معلمي المدارس الابتدائية تعليمها في كليات إعداد المعلمين، ومن ثم يجري تنظيم عدد من المرشحين والخريجين على نحو يلبي إلى حدٍّ ما احتياجات المدارس، على الرغم من وجود نقص في أعداد معلمي المدارس الابتدائية، حدث في السنوات الأخيرة بعد خفض سن التقاعد الذي تسبب في إحالة أكثر من 20000 معلم إلى التقاعد[1].

يجب على المتقدِّم للدخول إلى إحدى مؤسسات تأهيل المعلِّمين أن يحمل شهادة التعليم الثانوي كحدٍّ أدنى كما أسلفنا، وتشجِّع الوزارة على تقويم كفايات المتقدِّمين وسماتهم الشخصية في أثناء امتحان القبول، على الرغم من أنَّ صعوبة تطوير أداة تقويم موضوعية وسليمة جعلت التنفيذ الفعلي لهذه التدابير في اختيار الطالب محدوداً للغاية[2].

وقد ظلَّت مدة الدراسة في كليات الجامعات الوطنية 11 مدة سنتين فقط حتى عام 1981م، حين تمَّ تمديدها لتصبح أربع سنوات استجابةً لدعوة تحسين نوعية التعليم في المدارس الابتدائية. إلى جانب ذلك، تضمُّ كلٌّ من جامعة كوريا الوطنية للتربية وجامعة إيهوا للبنات قسماً لإعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية.

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/

(2) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. P 57-58. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf.

يجري تأهيل معلِّمي المدارس الثانوية عبر طرق مختلفة، تضمُّ أربعة فروع رئيسة على الأقل في 40 كلية عامة وخاصّة لإعداد المعلِّمين و57 قسماً للتربية في الجامعات العامة و136 برنامجاً لإعداد المعلِّمين في الجامعات العامة و135 كلية للدراسات العليا في التربية بما مجموعه 368 مؤسسة تعليمية يربو عدد خرّيجيها كلّ عام على 25 ألفاً[1].

توظيف المعلمين في كوريا الجنوبية

لأن مهنة التعليم تحتل مكانة مرموقة في المجتمع الكوري الجنوبي، وهي وظيفة تدر دخلاً مجزياً، فغالباً ما تكون أعداد المرشحين لوظيفة المعلم المؤهَّل الذين يتخرجون في كل عام أعلى بكثير مما تحتاج إليه المدارس. ونتيجة لذلك، فإن 30% فقط من المرشحين للتدريس في المدارس الثانوية يتمكنون من العثور على وظائف، وقد طرأ تحسّن على معدل التوظيف بأكثر من 16,5% عام 2005م. ومن ثم، فإن عملية التوظيف بالنسبة إلى معلمي المدارس الثانوية هي عملية انتقائية، ولكن في مرحلة التوظيف أكثر من مرحلة القبول، وهذا يعني أيضاً أن الطلبة المؤهلين تأهيلاً عالياً الذين يرغبون في أن يصبحوا معلمين يتقدمون للتدريب بوصفهم معلمين للمرحلة الابتدائية، لا بوصفهم معلمين للمرحلة الثانوية، ما يؤدي إلى وجود قوة تدريس في المرحلة الابتدائية قوية جدّاً، ويجري انتقاؤهم من أفضل 5% من الفوج الأكاديمي المتخرج في المدرسة الثانوية. ومع ذلك، فإن النقص في معلمي المرحلة الابتدائية على الرغم من تعيين غالبية المرشحين للتدريس مردّه إلى عدم تقديم وظائف مباشرة مناسبة للتدريب في مناطقهم، حيث يجري تعيين المعلمين على نحو مركزي على مستوى العاصمة أو الأقاليم بناءً على نتائجهم في الامتحان التنافسي[2].

(1) Ibid, P 57.

(2) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/

تتـولَّى وزارة التربيـة والتعليـم مسـؤولية توظيـف معلِّمي المـدارس الوطنية والعامـة، علماً أنَّ مسـائل أساسـية مثـل طرق الاختبـار قبل التوظيـف وإجراءاته محدَّدة بموجب القانون. لكنَّ الوزارة تفوِّض القائمين على مكاتب التربية والتعليم الستّة عشر في العاصمة والمحافظات بصلاحيات توظيف معلِّمي المدارس الوطنية والعامة (المادة رقم 3 من قانون العاملين المدنيين في التربية). يجب على المعلِّم اجتياز الاختبـار الـذي تشرف عليه هـذه المكاتب حتى يضمن لنفسـه العمل في المدارس الوطنيـة والعامـة. يرى كثير مـن النقّاد أنّ هذا الاختبار ذو قيمـة محدودة في تقويم اسـتعداد المعلِّمين ومهاراتهم في التعليم بسـبب كونه اختباراً نظريّاً في المقام الأول يغطّي المعرفة التربوية والنظرية في المادة التي يدرِّسها المعلِّم.

في المقابل، يتوقَّف اختيار الأسـاليب والإجراءات المناسـبة لتوظيف المعلِّمين في المدارس الخاصة على المدرسـة نفسـها. وفقـاً للوائح القانونيـة المتعلِّقة بمعلِّمي المـدارس الخاصـة، يحـوز المعلِّم عـلى شـهادة التعليم وفقـاً للقانـون الناظم لعمل المعلِّمين في المدارس الوطنية والعامة نفسه، لكنّ المسائل المتعلِّقة بتوظيف المعلِّمين رهنٌ بالمدارس الفردية[1].

بيانات حول مؤهّلات المعلِّمين في كوريا الجنوبية

وفقـاً للبيانات الإحصائيـة، حاز نحو 70% من معلِّمي المـدارس الابتدائية على درجة الإجازة الجامعية، بينما بلغت نسـبة الحائزين على درجة الماجسـتير من معلِّمي المرحلة الثانوية 23%، وذلك اعتباراً من عام 2005م. يرجع تاريخ تلك المجموعة التي تخرّجت من مؤسسات تقلّ مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات إلى سبعينيات القرن

(1) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. P 58. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf.

المنصرم، حين اقتصرت مدة الدراسة في برامج جامعات التربية على عامين فقط. من هنا، فإنَّ قرابة 93% ممّن لا يحملون درجة الإجازة هم من معلِّمي المدارس الابتدائية.

ترتفع نسبة المعلِّمين من حملة الماجستير كحدٍّ أدنى في المناطق الحضرية مقارنةً بالمدن الصغيرة ومتوسِّطة الحجم، وفي المدارس الخاصة مقارنة بالمدارس الوطنية/ العامة، وفي المدارس الثانوية مقارنة بالمدارس الابتدائية، إذ يحمل 16% من المعلِّمين في المرحلة الابتدائية شهادة الماجستير مقابل 28% في المرحلة الثانوية. وقد تجاوزت نسبة الحاصلين على ترخيص لمزاولة مهنة التعليم 99% من إجمالي عدد المعلِّمين في عام 2005م[1].

أجور المعلمين في كوريا الجنوبية

تنعكس أهمية التعليم بصورة جلية على الدخل العام، والوقت المُستثمر في التعليم، وفي أجور المعلمين مقارنةً بفئات عاملة أخرى في الدولة، كما في دول تنموية أخرى، إذ يحصل المعلم المتمرس في كوريا الجنوبية على 2,5 من متوسط دخل الفرد مقارنةً بمتوسط دخل الفرد في أمريكا البالغ 1,2[2].

يتقاضى المعلمون في كوريا الجنوبية أجراً جيداً، إذ يتوقع معلمو المدارس الإعدادية في متوسط حياتهم المهنية أن يحصلوا على أجرٍ قدره 52,699 دولاراً أمريكيّاً، وهو أعلى من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ 41,701 دولاراً أمريكيّاً.

(1) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. P 64. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf.

(2) See: South Korea in the Fast Lane: Economic Development and Capital Formation. By: Young-Iob Chung. Publisher: Oxford University Press, USA (July 20, 2007), (p 72).

إذ يحصل معلمو المدارس الإعدادية الأولى على مرتب سنوي مبدئي قدره 30,401 دولاراً أمريكيّاً، مع احتمال أن يصل إلى 84,529 دولاراً مع نهاية حياتهم المهنية. وعلى الرغم من أن المرتب المبدئي الذي يحصلون عليه في بدء التعيين هو أقل بقليل من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وقدره 31,687 دولاراً، فإن أعلى أجر يحصلون عليه في سلم الأجور هو أعلى بكثير من متوسط دول منظمة التعاون والتنمية البالغ 51,317 دولاراً، فرواتب المعلمين في كوريا الجنوبية قادرة على منافسة رواتب المهن الأخرى، حتى رواتب المعلمين الجدد هي أعلى من إجمالي الناتج المحلي للفرد[1].

تقدم الحكومة كثيراً من الحوافز للمعلمين للعمل في المدارس التي تضم نسباً عالية من الطلبة الذين ينتمون إلى الأسر ذات الدخل المنخفض، وتشمل هذه الحوافز تقليص أحجام الصفوف، ورفع رواتب المعلمين، وخفض وقت التدريس، وسجل السمعة الحسنة الذي يمكّنهم من الحصول على الترقيات، وعلى اختيار الموقع الذي يرغبون بالتدريس فيه في المستقبل، ونتيجة لهذه الحوافز وجدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن الطلبة الذين ينتمون إلى الأسر ذات الدخل المنخفض هم على الأرجح يتعلّمون على يد معلمين أكفياء أكثر من الطلبة الذين ينتمون إلى الأسر ذات الدخل المرتفع، حسبما جرى قياسه عبر مستوى التعليم والتدريب والشهادات وسنوات الخبرة[2].

أمّا **المعلمون فيجري تقويمهم** من قبل مديري المدارس على الرغم من أن المديرين لا يتمتعون بالسلطة المباشرة التي تخول لهم مكافأة المعلمين أو معاقبتهم

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/

(2) See: Education for All. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-education-for-all/

باعتماد التقويمات التي يضعونها. ومع ذلك، فهناك حوافز على الأداء الجيد، ومن أهم الحوافز أو المكافآت منح لقب «المعلم الأول» Master Teacher، الذي يخوّل للمعلمين المخضرمين والنشيطين الحصول على راتب شهري صغير إضافة إلى رواتبهم العادية، وتشمل الحوافز الإضافية العلاوات، والحصول على فرص الدراسة في الخارج[1].

ويقوم المعلمون في جميع المستويات أيضاً بتقويم طلابهم على نحو منتظم، ويحصل الطلبة على «سجلات الطالب المدرسية» أو «سجلات النشاط الطلابية» التي تقدم معلومات مفصلة عن أدائهم الأكاديمي، وتتضمن هذه السجلات معلومات عن الأداء المدرسي بحسب المادة، والحضور، والمشاركة الصفية، والمشاركة الخدمية والأنشطة اللاصفية، والإنجازات الخاصة، والسلوك والتطور الأخلاقي، والتطور الجسدي، وتفاصيل عن الجوائز، عبر وصف سردي لأداء الطالب، وتستخدم هذه السجلات بصورة متزايدة بمنزلة مقياس لأداء الطلبة لقبولهم في كلا المستويين الثانوي والجامعي، من أجل التخفيف من ضغط الفحص الذي يشعر به كثير من الطلبة في كوريا الجنوبية[2].

التحديات التي تواجه العاملين في قطاع التعليم

تتجسّد أخطر المشكلات التي تواجه مؤسسات إعداد المعلّمين في فشلها في تحويل الموارد البشرية الممتازة إلى معلّمين مبدعين. تستقطب مؤسسات إعداد المعلّمين حفنة من خيرة الطلبة المتفوّقين، بيد أنها تخفق في إعدادهم ليصبحوا معلّمين فاعلين في المستقبل. بصريح العبارة، تعاني عملية إعداد المعلّمين في كوريا الجنوبية إشكاليات جمّة.

(1) System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-system-and-school-organization/

(2) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/

ثمة مشكلات واضحة تتعلَّق بمسألتي العرض والطلب في نظام إعداد المعلِّمين أيضاً. ينبغي الحدّ من ظاهرتي تدنِّي العرض وارتفاع العرض بين حملة شهادات التعليم. تحتاج كوريا الجنوبية إلى تدابير لحلِّ مشكلة زيادة العرض في قطاع التعليم الثانوي وتكثيف عملية إعداد المتدرِّبين وتحسين جودتها، إلى جانب التوفيق بين أعدادهم والطلب على المعلِّمين مستقبلاً[1].

التعليم خارج حقل الاختصاص

لا يستطيع أيُّ نظام تعليمي يخرِّج معلِّمين على درجة عالية من الكفاية أن يضمن التعيين الأمثل للمعلِّمين بما يؤدِّي إلى الارتقاء بنوعية التدريس، مهما سما وتفوّق في مجال تأهيل المعلِّمين والترخيص لعملهم. من المرجح أن ينخفض مستوى أداء المعلِّمين، حتى المتفوِّقين منهم، إذا ما طلب منهم تعليم مادة لا دراية لهم بها. ترتبط مشكلة التعليم خارج ميدان الاختصاص، وهي واحدة من الأسباب المباشرة الأكثر شيوعاً لتدني مستوى جودة التعليم، بنظام تعيين المعلِّمين ارتباطاً وثيقاً، وتشير إلى أولئك الذين يعلِّمون موادَّ لم يتلقّوا المعارف الكافية فيها في أثناء دراستهم الجامعية أو الدراسات العليا[2].

تُحدَّد المواد الرئيسة والثانوية التي يختصّ المعلِّم بتدريسها في كوريا الجنوبية على الشهادة التي يحملها، التي تُمنح له عقب استكمال دراسته في أحد برامج إعداد المعلِّمين المعتَمدة. تبنَّت الحكومة الكورية في الآونة الأخيرة نظاماً يعترف بالحصول على «شهادة فرعية» عن طريق التدريب في أثناء الخدمة من أجل تعزيز المرونة في إمداد المدارس بالمعلِّمين. تُمنح هذه الشهادة للمعلِّمين المعتَمدين الذين

(1) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. P 58. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf.

(2) Ibid, P 64.

لا يستطيعون التعليم في المدارس، نظراً لأن الاختصاصات المحدَّدة في شهاداتهم لم تعد متوافرة في المدرسة نتيجة تدنٍّي شعبيتها. هذا ما حصل لمعلِّمي اللغتين الفرنسية والألمانية في المرحلة الثانوية، حين تمَّ استبدال اللغتين اليابانية والصينية بهما بعد ثمانينيات القرن العشرين على سبيل المثال.

في ضوء وفرة أعداد المعلِّمين في المرحلة الثانوية، حيث تقترب نسبة من يحملون شهاداتٍ تؤهِّلهم لمزاولة المهنة من 100%، تلقي البيانات المتعلِّقة بالتعليم خارج ميدان الاختصاص الضوء على مشكلة جودة التعليم الناجمة عن عدم التوافق بين الخبرة المهنية والمواد التي يجري تعليمها في المدارس.

ثمة أيضاً اختلافات شاسعة بين المدارس في هذا الصدد. يزداد احتمال التعليم خارج ميدان الاختصاص في معظم المواد في المدارس الوطنية أو العامة مقارنة بالمدارس الخاصّة، وفي المدارس التي تقع ضمن المجتمعات الفقيرة نسبيّاً.

تعزى هذه الظاهرة إلى عدم المرونة في العرض والطلب على المعلِّمين. تعاني المدارس الصغيرة في المناطق الريفية صعوباتٍ في توفير معلِّمين لتدريس المواد كافة نتيجة قلَّة عدد الطلاب، وذلك يضطرّ المعلِّمين في هذه المدارس إلى تدريس مواد متعدِّدة غالباً إلى جانب تلك المحدَّدة في شهادات اختصاصهم. في حالات كهذه، يشعر المعلِّمون بعبء التعليم خارج ميادين اختصاصهم والسخط من هذه الممارسات، وهذا بدروه يسهم في تردِّي جودة التعليم في المدارس[1].

ثمة سبب مهم آخر لظاهرة التدريس خارج حقل الاختصاص يكمن في التغيير الأخير الذي طرأ على سياسة كوريا الجنوبية التعليمية من جراء تبنِّي منهاج وطني جديد يعزِّز استقلالية المدارس، ويشجِّع حرية اختيار الطالب. أزيلت

(1) Ibid, See: P 65-68.

بعـض المواد التي عكـف طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر عن التسـجيل فيها، بما في ذلك التدريب العسكري ولغات أجنبية كالفرنسية والألمانية.

منيـت محاولات الحكومة لحلِّ هذه المشـكلة بالفشـل، بـما في ذلك نشر بعض المعلِّمـين في مـدارس أخـرى غـير تلك التـي يعملـون فيهـا والتعاقد مـع آخرين للعمـل بدوام جزئي ونظام تشـارك المعلِّمين في التدريس ضمن المدرسـة، فالخطّة التـي تقتضي نـشر بعض المعلِّمين في المـدارس الأخرى مثلاً تدعـو المعلِّمين الذين لا يسـتطيعون اسـتكمال عدد سـاعات التدريس المطلوبة في مدرسة المنطقة، حيث يسـكنون للتدريـس في مدارس أخـرى مع الحصول عـلى مكافـآت إضافية. لكنّ هـذه الخطة لم تلقَ ترحيباً من قبـل المعلِّمين لصعوبة التنقل بين المدارس من ناحية، ولعدم إعفائهم من الأعمال الإدارية في مدارسـهم الأصلية على الرغم من عملهم سـاعات طويلة في مـدارس أخرى من ناحية ثانية إلى جانب عدم المسـاواة في منح المكافـآت بين منطقة وأخرى من ناحية ثالثة. من هنا، تبدو ممارسـة التعليم خارج ميدان الاختصاص خياراً لا مفرّ منه في كوريا الجنوبية[1].

(1) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. P 68. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf

(2)

المعلم في اليابان

جاءت اليابان ثانياً بعد كوريا الجنوبية على مستوى العالم في مؤشر بيرسون عن المهارات المعرفية والتحصيل العلمي في الدول الأعلى على مستوى العالم في مجال التعليم لعام 2014م[1]، بعد أن كانت اليابان رابعاً في مؤشر بيرسون الصادر عام 2012م، إذ لم يكن التزام اليابان بتعليم أبنائها مجرد خطابات رنانة؛ بل أولوية ملموسة وثابتة، وقد أبدى الطلبة والآباء والمعلمون والأمة كلها استعدادهم لتقديم تضحيات حقيقية في سبيلها، ويمثل هذا الالتزام الأساس الذي يقوم عليه النظام الياباني، والسبب الرئيس وراء قدرة اليابان على توفير قوة من الدرجة الأولى من العاملين في مجال التدريس[2].

وهذا لم يكن أمراً طارئاً، إذ كان معظم المعلمين في اليابان منذ القدم من طبقة الساموراي، أي إن المعلم في اليابان يحظى بمكانة رفيعة جدّاً، وما زالت هذه الحقيقة قائمة حتى يومنا هذا[3].

وقد أظهر مسح تاليس الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام 2013م عن معلمي المدارس والمديرين في اليابان النتائج الآتية[4]:

---

(1) . The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/ . & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(2) Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, (p 191). OECD Publishing. OECD (2012), http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en

(3) Japan Overview. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/

(4) Japan Country Note – Results from Talis 2013 OECD. See: http://www.oecd.org/japan/TALIS-2013-country-note-Japan.pdf

يرى المعلمون في اليابان أن التغذية الراجعة التي يحصلون عليها حول عملهم لها فوائد عظيمة:

- تعمل الغالبية العظمى من المعلمين في اليابان (96%) في مدارس يذكر مديروها استخدام التقويمات الرسمية. أهم النتائج المذكورة للتقويمات الرسمية هي اتخاذ إجراءات لمعالجة نقاط الضعف في التدريس بناءً على مناقشات تجرى مع المعلم.
- وبالمثل، يذكر جميع المعلمين في اليابان تقريباً حصولهم على التغذية الراجعة حول عملهم من قبل أطراف عدة ضمن مدارسهم، مثل مدير المدرسة وأفراد فريق الإدارة في المدرسة، وذلك عبر استخدام طرق متنوعة، منها ملاحظة الصف، ويذكر أكثر من 80% من المعلمين في اليابان حصول تغير متوسط أو كبير في تقديرهم العام، وفي ثقتهم بأنفسهم بوصفهم معلمين، وفي التحفيز ومعرفة موادهم وممارساتهم في التدريس بعد حصولهم على التغذية الراجعة.

فرص أكثر للتنمية المهنية مع التركيز على مضمون المادة وأصول تدريسها:

- ذكر المعلمون في اليابان أكثر من نظرائهم في الدول الأخرى أنهم شاركوا في زيارات ملاحظة لمدارس أخرى وفي مؤتمرات وندوات خاصة بالتعليم. وذكروا في الوقت نفسه أن هناك مستويات عالية نسبيّاً من الحاجة للتنمية المهنية بالنسبة إلى جميع المجالات التي شملها المسح، وهم يظهرون أقوى الاحتياجات في مجالات الكفاءات في تدريس موادهم (57%).
- يشير نحو 9 من كل 10 معلمين في اليابان إلى أن أنشطة التنمية المهنية تتعارض مع جدول عملهم؛ لذلك فمن المهم لمشاركة جميع المعلمين في اليابان في التنمية والتطوير المهني ضمان دعم صاحب العمل وإزالة العوائق مثل التعارض مع جدول العمل أو الأعباء المالية التي تحول دون مشاركة المعلمين في التنمية المهنية.

التشجيع على استخدام تنوع واسع من الممارسات التعليمية:

- يذكـر عدد أقل من المعلمين في اليابان اسـتخدام ممارسـات تعليمية متنوعة مقارنـةً بمعدل تاليس. فمثلاً، يذكر 10% من المعلمين في اليابان أن الطلاب يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصال لإنجاز المشروعات أو العمل في الصـف بصورة متكـررة أو في جميع الدروس (مقارنةً بـ37% وهو المعدل في دول تاليس)، إلا أن المعلمين الذين أفادوا بوجود نسب أكبر من الطلاب مـن ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم يذكرون اسـتخدام ممارسـات تعليمية متضمنة تكنولوجيا المعلومات والاتصال أكثر من غيرهم.

تشجيع المعلمين على التعاون لمعالجة ضعف ثقتهم بقدراتهم:

- يتمتـع المعلمـون في اليابان الذين يشـاركون غيرهم من المعلمـين غالباً في أنشطة مثل التدريس الجماعي ضمن فريق أو ملاحظة صفوف غيرهم من المعلمـين لتقديم التغذية الراجعة بمسـتويات أعلى مـن الفاعلية والكفاءة الذاتيـة. لذلك وعلى الرغم من أن المعلمين في اليابان يظهرون مسـتويات أقل من الفاعليـة والكفاءة الذاتية مقارنةً بمعدل تاليس (حيث يذكر 16% مـن المعلمـين في اليابـان مثلاً أن بإمكانهم مسـاعدة الطـلاب على التفكير النقـدي، مقارنة بـــ 80% وهو معـدل تاليس)، إلا أن التشـجيع على زيادة التعاون بين المعلمين يمكن أن يساعد على تعزيز ثقتهم بقدراتهم.
- ذكـر المعلِّمـون في اليابـان أن الزمـن المخصَّـص للتدريـس لا يتجاوز 18 سـاعة أسبوعيّاً، وذلك يدلّ على أنهم يمضون وقتاً أطول بكثير في إنجاز مهام أخرى غير التدريس، بالمقارنة مع زملائهم في البلدان الأخرى التي يستغرق وقت التدريس فيهـا بحسـب تاليس 38 سـاعة في المتوسـط، ومن ثَـم لا يتوافر لـدى المعلِّمين في هذه الدول الوقت الكافي للقيام بمهام أخرى من قبيل إعداد الخطط الدراسية أو تصحيح أعمال الطلبة أو الاجتماع بالطلاب وأولياء أمورهم[1].

(1) See: A Teachers' Guide to TALIS 2013 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1. P 8.

المعلم النموذجي ومدير المدرسة والبيئة المدرسية في اليابان مقارنةً مع دول تاليس[1]

المعلم النموذجي في اليابان		المعلم النموذجي في دول تاليس	
39% إناث	42 عاماً المتوسط العمري للمعلمين	68% إناث	43 عاماً المتوسط العمري للمعلمين
96% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		91% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
88% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 17 عاماً		يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 16 عاماً	
96% من المعلمين موظفون بدوام كامل	80% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة	82% من المعلمين موظفون بدوام كامل	83% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة
يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 31 طالباً		يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 24 طالباً	

المدير النموذجي في اليابان		المدير النموذجي في دول تاليس	
94% منهم رجال.	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 57 عاماً	51% منهم رجال.	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً
99% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		96% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	

(1) Japan Country Note – Results from Talis 2013 OECD. See: http://www.oecd.org/japan/TALIS-2013-country-note-Japan.pdf.

95% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	90% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم
96% من مديري المدارس أتموا برنامجاً في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. 94% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية	85% من مديري المدارس أتموا برامج في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين، و78% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية
يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 5 أعوام في إدارة المدرسة، و30 عاماً خبرة في التدريس	يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 9 أعوام في إدارة المدرسة، و21 عاماً خبرة في التدريس
98% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس 2% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس	62% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس و35% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس
يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 357 طالباً و24 معلماً	يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 546 طالباً و45 معلماً

إعداد المعلمين في اليابان:

لقد بقي التعليم مهنة جذابة في اليابان منذ استعادة عرش ميجي حتى يومنا هذا. لكن هذه المسألة ليست وقفاً على الثقافة وحدها، إذ يحصل المعلمون بموجب القانون على أجور تُعدّ الأعلى بين أجور العاملين المدنيين في الحكومة اليابانية، ونتيجةً لذلك يوجد سبعة متقدمين لكل شاغر وظيفي في مجال التدريس. لكن ذلك ليس رهناً بالأجر وحدَه. فثمة حلقة متصلة من الأسباب خلف ذلك، تماماً كما هي الحال في البلدان الأخرى ذات الأداء المتفوق، إذ يساعد ارتفاع الأجور على جذب المتقدمين من ذوي الكفاءات العالية، وتأتي ثمرة عمل هؤلاء المتقدمين المؤهلين

طلاباً بارعين أكفياء، فتدفع الأمَّة أجوراً عالية للمعلِّمين امتناناً لهم، وبناءً عليه يجب على المعلم الياباني إتقان المادة التي سوف يدرِّسها مع الحصول على التعليم المتعلق بحرفته في أثناء التحضير للانخراط في مهنة التدريس. بيد أنه يخضع عادة للتدريب مدة عام كامل فور التحاقه بوظيفته، وذلك تحت إشراف معلمين خبراء يجري إعفاؤهم من المهام الأخرى كلها للتفرغ لهذه المهمة[1].

إلى جانب ذلك، يمارس المعلمون في أنحاء البلاد عملهم في الواقع وفقاً لمعايير المنهاج الوطني، ولا يحق لهم التركيز على أجزاء معينة من الكتاب المدرسي وحسب؛ بل يجب تدريس الكتاب المدرسي كاملاً، وذلك يضمن وحدة معايير التعلم لدى الطلبة اليابانيين كافة. إن الأمانة في تنفيذ هذا المنهاج عبر أرجاء اليابان كلها يسهِّلُ على الجميع تحميل النظام مسؤولية النتائج، وتسهم حقيقة واجب الطلبة جميعاً في إتقان هذه المناهج الصعبة للغاية وبالوتيرة نفسها في زيادة هذه الشفافية، وبذلك لا يختلف نظام التعليم من حيث الأهداف التعليمية التي يرمي إلى تحقيقها، إنما في كيفية استخدام المعلمين للمضمون العلمي وطرائق التدريس على النحو الذي يلبي الاحتياجات الفردية للطلبة[2].

حيث يتولى المعلمون في اليابان تحديد كيفية تدريس المقرر الدراسي، وإعداد مخططات الدروس، إضافة إلى الاتصال والمتابعة مع أولياء الأمور[3].

تأهيل المعلمين في اليابان وتدريبهم

يتلقى معلمو المدارس الابتدائية والثانوية في اليابان تدريبهم في الجامعات أو الكليات المتوسطة بصورة رئيسة؛ إذ يجب على المعلمين نيل شهادةٍ تُمنح من قبل مجالس

(1) Japan Overview. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/

(2) Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, (p 193). OECD Publishing. OECD (2012), http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en.

(3) Japan: System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-system-and-school-organization.

التعليم الإقليمية بعد إتمام دراستهم، وتقسم هذه الشهادات إلى ثلاث درجات – الثانية والأولى والمتقدمة – وذلك بناءً على مدة برنامج الدراسة والنقاط التي أحرزها الطالب في كل من المواد المتعلقة بالتدريس والمواد المهنية، وينال الشهادة المتقدمة كل من أتم درجة الماجستير في التعليم، سواء في التعليم الابتدائي أو الثانوي... ويجب على المعلمين المبتدئين جميعاً الانخراط في برنامج تدريبي مدته عام واحد في الصفوف الدراسية، وأحد مراكز التعليم في المحافظات تحت إشراف مختصين[1].

لذا يجب على الطالب الراغب في امتهان التدريس التسجيل في برنامج لإعداد المدرِّسين معتَمدٍ من قبل الوزارة في إحدى الجامعات أو الكليات المتوسطة. كذلك توجد في اليابان جامعات وطنية عدة متخصصة في تدريب المعلمين، وقد ألحقت بها مدارس نموذجية لدعم تدريب المعلمين الجدد. هذا، ويُعدّ التدريب العملي جزءاً مشتركاً بين برامج إعداد المدرِّسين كافة، ويظهر الجانب الأكثر إثارة للاهتمام في عملية تطوير المعلم في حقل العمل. في الواقع، تُعدُّ اليابان مختبراً لفكرة التحسين المستمر للتدريس العملي، وتتجسد هذه الفكرة في المدارس اليابانية عبر الدروس النموذجية، إذ يسهم هذا التدريب -بلا ريب- في تعزيز جودة التدريس في المدارس اليابانية كافة[2].

ويتلقى المعلمون تدريباً مدرسيّاً يومين في الأسبوع يشمل جميع جوانب عمل المعلم كالتعليم، وإدارة الصف، وتمويل أنشطة إضافية لنادي المدرسة، وإدارة معدات التعليم البدني، وتفهم نفسية الطفل وإرشاد الطالب، وهناك أيضاً يومٌ آخر يجري فيه المعلم تدريباً خارج الحرم المدرسي، ويشمل ذلك محاضرات، وحلقات بحث، وتدريب مهارات في مراكز التعليم ووسائل أخرى إضافية.

(1) Education in Japan. By: Nick Clark, Assistant Editor, WENR. Volume 18, Issue 3 May/June 2005. See: http://www.wes.org/ewenr/05may/practical.htm.

(2) See: Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, (p 196). OECD Publishing. OECD (2012), http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en.

يتوقف نتاج العملية التعليمية المدرسية على نوعية التعليم بصورةٍ كبيرة. وبهدف تطوير نوعية التعليم والحفاظ عليها في جميع أنحاء مدارس اليابان، أصدرت وزارة التعليم منهاج تدريب المعلمين الموّحد، حيث يجب على جميع أقسام التعليم في الجامعات الامتثال له، وتجري مراجعة هذا المنهاج الوطني باستمرار من قبل (مجلس تدريب المعلمين). إضافة إلى تدريبه الأولي بوصفه معلماً، تدير وزارة التعليم ومجالس المدارس كثيراً من برامج الدراسة للمعلمين المعينين حديثاً، وينبغي على جميع المعلمين الجدد المؤهلين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والمدارس الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، الخضوع مدة عام كامل من التدريب التأهيلي تحت توجيه معلم ذي خبرة في المحافظة أو في مركز تعليم محلي، غير أنهم ينشغلون في الوقت نفسه في التعليم وإجراء أنشطة تعليمية أخرى في مدارسهم[1].

تعامل المعلمين اليابانيين مع المنهج والصعوبات التي تواجه الطلبة فيه

تتجلى وظيفة المعلم في التأكد من مواكبة الطلبة جميعاً للمنهاج الدراسي، ويتسنى له النجاح في ذلك، حيث يجتمع المعلمون بين الحين والآخر ببعضهم لمناقشة حالات الطلبة الذين يعانون صعوبات في التعلم؛ ويبذلون قصارى جهدهم لتوفير أكبر قدر ممكن من الاهتمام الفردي لهؤلاء الطلبة في أثناء اليوم الدراسي العادي، وليس من النادر أن يتلقى الطلبة المتأخرون عن رفاقهم في بعض المواد دروساً إضافية بعد المدرسة. مع ذلك يتخرج من هذه الفصول الدراسية بعض الطلبة ذوي الأداء الأفضل في العالم، حيث تتجلى الغاية الأسمى للمعلمين اليابانيين في جعل الطلبة ينخرطون في عملية تعلم عميق[2].

(1) The Japanese Education System. Yasuhiro Nemoto. Published By: Universal Publishers, in 1999, Parkland, Florida USA. (p 21).

(2) Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, (p 196). OECD Publishing. OECD (2012), http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en.

ويجتمع المعلمون بصورة دورية لمناقشة كيفية مساعدة هؤلاء الطلبة الذين يعانون صعوبات في التعلم، ويتوقع كذلك من الأهل أن يكون لهم دور فاعل، فالمعلمون يتواصلون بانتظام مع جميع أهالي الطلبة وهم يقدمون المعلومات والنصح لأولياءأمور الأطفال ذوي الأداء الضعيف على نحو خاص، ويتوقع من الأهل دعم جهود المعلم في البيت، والسعي للحصول على المساعدة من المختصين إذا لم يكن من الممكن علاج المشكلة بسهولة[1].

ويعتمد المعلمون اليابانيون في المدرسة الابتدائية والإعدادية على «تدريس الصف بأكمله»، ما يعني أن جميع الطلبة يعملون على المهمة نفسها في أي وقت محدد. ولكن قلّما يأخذ التدريس شكل المحاضرات، على الرغم من أحجام الصفوف الكبيرة نسبيّاً، فمن المتوقع أن يتعلم الطلبة بالممارسة ومن أقرانهم، لذلك يشيع استخدام مجموعات العمل الصغيرة، ويتوقع أن يجد الطلبة المتعثرون أنه من السهل عليهم استيعاب المفاهيم عبر مشاهدة زملائهم، وهم يتعاملون معها، فكلٌّ منهم يصحح إستراتيجيات الآخر، ويسلط الضوء على أخطاء الآخر، ومن ثم يتمكن الطلبة من فهم المفاهيم التي ترتكز عليها الرياضيات، ما يمكنهم من تطبيق ما يتعلمونه وعلى مسائل لم يروها من قبل، ويستخدم أيضاً تدريس الفرق على نحو متزايد؛ كي يتمكن مختلف المعلمين من التركيز على مستويات مختلفة من القدرات في الدرس نفسه المقدم للصف بأكمله[2].

ويبذل المعلمون اليابانيون جهوداً جبارة عند وضع الخطط الدراسية. في المقابل، فإنهم يقضون وقتاً قليلاً نسبيّاً في حل التمارين أو إلقاء المحاضرات في الصفوف، وينجز الطلبة التمارين في المنزل أو في مدارس خاصة تساعدهم على

(1) Education for All. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-education-for-all/

(2) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-instructional-systems/

ذلـك. إن من أبرز سـمات التدريـس الياباني مقاربتـه للأخطاء، ولهذه السـمة آثار كبـيرة في التدريس الجماعي، ففي كثير مـن دول منظمة التعاون والتنمية الأخرى، تُعـدّ الأخطاء شـيئاً ينبغـي تجنبه، ومـن ثم يكافَـأ الطالب الذي يكتشـف الإجابة الصحيحـة بسرعـة فيما يغـدو الآخرون ممـن لا يفعلون ذلك عرضـة للتجاهل أو العقـاب غالباً. في اليابان، يعرض المعلم على الطلبة المسـألة، ويطلب إليهم العمل على حلها، ويسـمح لهم في هذه الأثناء بمناقشـة مقارباتهم للمسـألة في مجموعات صغيرة، ومن ثم ينظر في محاولات الطلبة إيجاد الحل. بعد برهة، يدعو المعلم عدداً مـن الأطفـال للوقوف أمام رفاقهـم وكتابة ما أنجزوه على السـبورة، فيقدم بعض هؤلاء إجابات صحيحة، بينما تكون إجابات بعضهم الآخر خاطئة. عندئذ يسـأل المعلم الطلبة الآخرين في الصف عن آرائهم في الحلول المعروضة على السبورة، فإن رأى أحدهـم أن أحدها خاطـئ، طُلِب منه تبرير رأيه، ووجب عليه إعطاء جواب قائم على التفكير الموضوعي.

يكتشـف الطلبة أن بعض الإجابات خاطئة لأسـباب مثيرة للاهتمام، وتجري مناقشـة هذه الأسـباب مطوَّلاً، ويعثرون في بعض الأحيان على سبل عدة للإجابة عن السـؤال، ويناقشون أسباب كفاءة بعض الحلول أكثر من غيرها، فيما قد يكون بعضهـم الآخر أكثر إثارة للاهتمام. بهذه الطريقـة، يتوصل التلاميذ إلى فهم أعمق بكثـير للمعادلات الكامنة وراء حل المسـألة، وبذلك تزداد براعتهم في اسـتخدام الرياضيات لحل المسـائل... قد تبدو المقاربـة اليابانية للتدريس خارجة عن معظم المبادئ البدهة للوهلة الأولى. تزدحم الصفوف بأعداد كبيرة من الطلبة وفقاً لمعايير منظمة التعاون والتنمية (35–45 طالباً في الصف) وتتوجه معظم الأنشـطة الصفية إلى المجموعة كاملة. يقلّ اسـتخدام تقنيات التدريس والوسـائل التعليمية عما هي الحـال في كثـير من البلـدان الأخرى. لا يتـم تصنيف الطلبة عمومـاً في مجموعات

متمايزة بحسب قدراتهم الفردية، ولا توجد صفوف خاصة للموهوبين، ولا يجوز للطالب أن يتجاوز صفّاً أو أكثر لمجرد تحلّيه بقدرات استثنائية. بالمثل، لا يرسب طالب في صفه لمجرد كونه يعاني صعوبات معينة. يتم دمج كثير من الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية مع الطلبة العاديين[1].

وقد يتساءل المرء: كيف لمعلمٍ واحد الفوز بانتباه خمسة وثلاثين طالباً أو أكثر في صفٍّ غير متجانس، في الوقت الذي يلاقي المعلمون في أجزاء أخرى كثيرة من العالم صعوبة شديدة في مشاركة خمسة وعشرين طالباً في صفوف أكثر تجانساً؟! والجواب يمثل سرّاً من أسرار نجاح التعليم الياباني؛ إذ يقبلُ كثيرٌ من المعلمين اليابانيين، على نقيض المدرِّسين في الدول الغربية، ممارسةَ عملهم في صفوف ضخمة نسبيّاً؛ لأن الأعداد الكبيرة من الطلبة تزيد من فرص الوصول إلى طيف واسع من إستراتيجيات حلِّ المشكلات يمكن للطلبة الآخرين التعلم منها.

ويمكن تسخير التنوع في الأفكار الناتجة عن زيادة أعداد الطلبة في إطلاق شرارة نقاشات حامية، ففي دروس العلوم، على سبيل المثال، يجري الوصول إلى مجموعة واسعة من النتائج، والتجارب المخبرية التي يمكن استخدمها أيضاً لاستكشاف إستراتيجيات حل المشكلات وتعزيز فهمٍ أعمق للموضوعات قيد الدراسة. وإن من شأن ذلك كله أن يمنح المعلِّمين اليابانيين مزيداً من الوقت لتخطيط دروسهم، والتعاون مع المعلمين الآخرين، والعمل بصورة فردية مع الطلبة الذين يحتاجون إلى مساعدة فردية، والمشاركة في الدروس النموذجية التوضيحية، كلها عوامل من شأنها أيضاً تحسين تحصيل الطلبة.

(1) Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, (p 194). OECD Publishing. OECD (2012), http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en.

جدارة المعلم في اليابان

وقد لاحظ كثير من المراقبين أن الكادر التعليمي عالي المستوى يؤدي دوراً حاسماً في ضمان جودة التعليم في اليابان. حين قامت الدولة في اليابان مع بدء عهد إصلاح ميجي بتحديث نظام التعليم بما يلبي حاجات العصر الحالي، كان معظم المعلِّمين من الساموراي القادمين من مدارس الساموراي، أي أعضاء في الطبقات العليا من المجتمع الياباني؛ لذا يستحق المعلم شرفاً عظيماً في التقاليد الكونفوشيوسية، ومع إنشاء مدارس المساواة للمرة الأولى في بداية العصر الحديث، عمل في تلك المدارس أعداد ضخمة من أبناء الطبقات العليا، وبذلك غدا التدريس مهنة محبَّذة في اليابان منذ ذلك الحين[1].

تأتي إنجازات الطلبة اليابانيين في هذه الثقافة المبنية على الجدارة متشابهة على نحو لافت، ومرد ذلك إلى العدالة في تمويلهم واتباع المناهج الدراسية نفسها، والسعي لتحقيق الآمال عينها[2].

يقضي الطالب الياباني يومياً ساعة برفقة هيئة الاستشارة التربوية التي تصبح رديفاً لأسرته في المدرسة. يتولى المعلمون الاستشاريون في المرحلة الابتدائية تدريسَ المواد كافة خلا المواد الاختصاصية كالموسيقا والحرف اليدوية، وقد جرت العادة أن ينتقل هؤلاء المدرِّسون مع طلابهم من صف لآخر أعواماً عدة، ويجب عليهم زيارة أسر التلاميذ بانتظام. يقضي الطلبة ممن يشاركون في الأنشطة المضافة للمنهاج الوقت بصحبة معلِّميهم الذين يقومون بتدريبهم في فرق كرة السلة أو فرق العزف على الآلات النحاسية في نهاية الدوام المدرسي، إضافة إلى عطل نهاية الأسبوع، وينبغي للمعلمين تقديم المشورة الأكاديمية والمهنية للطلبة في المرحلة

(1) Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, (p 194). OECD Publishing. OECD (2012), http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en.

(2) Japan Overview. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/

الثانويـة. ويتواصل المعلمـون في المرحلة الابتدائية مع الآبـاء عبر دفتر ملاحظات ينقِّلـه الطلبـة بـين المدرسـة والمنـزل. حتى في حـال تعـرض الطالب لمشـكلة غير أكاديمية، يقوم المعلم بمناقشـة المشـكلة مع أبويه، اللذين ينبغي أن يوفِّرا له الدعم اللازم في المنزل، وقد ينصح المعلِّم الأبوين باللجوء إلى الهيئات الأخرى التي تقدم خدمات استشارية في المكاتب الحكومية المحلية إن اقتضت الحاجة ذلك[1].

وبهـدف الحفاظ عـلى الأجور العاليـة للمعلمين في جميع أنحـاء اليابان، تنفق الحكومـة المركزيـة نصف المـال العـام للمعلمين مع مراعـاة القانون الـذي تحدده ميزانية مخصصاتهم، ويسمح هذا النظام للحكومات المحلية الفقيرة نسبيّاً بتوظيف عـدد المعلمـين الذي تحتـاج إليه دون أن تتأثـر بتمويلهم المحلي. فضـلاً على ذلك، أصبح بالإمكان توظيف معلمين اثنين للصف الواحد وفقاً لما تسمح به الميزانية[2].

(1) Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, (p 194). OECD Publishing. OECD (2012), http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en.

(2) The Japanese Education System. Yasuhiro Nemoto. Published By: Universal Publishers, in 1999, Parkland, Florida USA. (p 21).

(3)

المعلم في سنغافورة

حلَّت سنغافورة ثالثاً بعد اليابان على مستوى العالم في مؤشر بيرسون عن المهارات المعرفية والتحصيل العلمي في الدول الأعلى على مستوى العالم في مجال التعليم لعام 2014م[1]، بعد أن كانت سنغافورة خامساً في مؤشر بيرسون الصادر في 2012م[2]، وتعكس هذه النتائج المتقدمة جدّاً على مستوى العالم مدى تقدم مستوى التعليم وتطوره في سنغافورة ومدى نجاح أنظمته ومناهجه، ومدى تقدم القائمين على التعليم في هذا البلد المتقدم والمتطور جدّاً، فقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في نتائجها أن سنغافورة تتمتع بنظام تعليمي عالي الجودة، له مميزات يمكن للأنظمة الأخرى أن تتعلم منها، ومن هذه المميزات: المعلمون والمديرون ذوو الكفاءات العالية والقادة الأقوياء ذوو الجرأة على الرؤى بعيدة المدى، حيث أكدت الصلة القوية بين التعليم والتنمية الاقتصادية، وكذلك بين السياسة والتنفيذ، وأن المناهج الدراسية معدّة بصورة جيدة وبمقاييس جيدة تتماشى مع أساليب التعليم الحديثة والقياس والتقويم. وأشارت إلى أهمية قيم المحاسبة والجدارة التي تدعم النظام التعليمي ذا التوجه العالمي والرؤية المستقبلية القوية في سنغافورة[3].

فأضحت سنغافورة مركزاً لامعاً على مستوى العالم في مجالات التجارة والتمويل والنقل، وواحدة من أعظم التجارب الناجحة في آسيا، حيث تتربع

---

(1) . The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/ . & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(2) The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report (p 40). http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(3) UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. (P 21). See: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf.

مدارسها على قمة لائحة الأنظمة المدرسية الأكثر تميزاً في العالم، وتستقطب المربّين من مختلف أصقاع الأرض الذين يؤمّون هذه الدويلة الصغيرة، طامعين في كشف النقاب عن سر النجاح الكبير الذي حققته بتفوقها على دول العالم في الرياضيات والعلوم والقراءة والكتابة. بالنسبة إلى المربّين في سنغافورة، الجواب بسيط: منهاج دراسي مترابط ومتناسق، يتولى تدريسه في المدارس قاطبة معلّمون على درجة عالية من الكفاية.

قرر صناع القرار في سنغافورة منذ وقت مبكر الاستثمار في الموارد البشرية للبلاد، مدركين ندرة مواردها القليلة الأخرى، فحلموا بنظام تعليمي مميز، وصمّموه على أرض الواقع، وضمنوا توفيره لكلّ طفل هناك. يشكّل المعلّم الكفء ومدير المدرسة الفاعل حجر الزاوية في هذا النظام. إنّ بناء قوة بشرية على درجة عالية من الكفاية للانخراط في ميدان التعليم ليس بالأمر البسيط ولا محض مصادفة أو نتيجة احترام الثقافة لمهنة المدرِّس؛ بل جاء نتيجة قرارات سياسة حكيمة ومدروسة، وبذلك استطاعت سنغافورة تطوير نظام متكامل لاختيار المعلّمين ومديري المدارس وتدريبهم ودفع أجورهم وتطويرهم مهنيّاً[1].

وقد أظهر مسح تاليس الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في 2013م عن معلمي سنغافورة النتائج الآتية:

مع وجود قوة عاملة من المعلمين الشباب نتج عنها وجود نسبة كبيرة من المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أقل، وضعت سنغافورة برامج قوية لإعداد المعلمين وتوجيههم من قبل أقرانهم الأكثر خبرة وكفاءة، وذلك لمساعدة المعلمين الجدد على النجاح.

(1) . How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce. By: Vivien Stewart. See: http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce.

- تمتلك سنغافورة القوة العاملة الأصغر سنّاً في التعليم بين جميع الدول التي شملها مسح تاليس، حيث يبلغ متوسط سن المعلمين 36 عاماً، ما يوحي بأن التعليم الأولي للمعلمين يمكن أن يؤثر بصورة إيجابية في الممارسات في الصف. لذا تم تصميم تعليم المعلمين ليشمل التدريب العملي في الصف بوصفه مكوناً قويّاً، وقد خضع 83% من المعلمين في سنغافورة (مقابل 67% في تاليس) للتدريب العملي في المواد التي يدرسونها قبل أن يصبحوا معلمين بصورة رسمية.
- تُعدّ برامج التدريب الرسمي في سنغافورة شاملة لجميع المعلمين الجدد الذين يريدون التعليم في المدارس (99%)، مقارنة بـ (44%) في الدول التي شملها مسح تاليس، ويتم تقديم المزيد من الإرشاد خلال سنتي المعلم الأوليين في المدرسة عن طريق تكليف موجهين ذوي خبرة أو معلمين أقدم وأكثر خبرة، لتمكين المعلمين الشباب من تعلم المعرفة والمهارات العملية. لذا يوجد في سنغافورة أعلى نسبة من المعلمين الذين يعملون موجهين لغيرهم من المعلمين (39%) أو الذين يجري تكليفهم حاليّاً بالتوجيه (40%)، مقارنة بمعدلات تاليس البالغة 14% و13% على التوالي. ويتعاون 85% من المعلمين في سنغافورة الذين يحتاجون إلى التوجيه مع موجهين يقومون بتدريس المادة نفسها، بينما يبلغ معدل تاليس 68% في الدول التي شملها المسح.

يسعى مديرو المدارس إلى إيجاد بيئة احترافية مساعدة عن طريق أسلوب القيادة التعليمية الموزعة ضمن مدارسهم، ولكن نسبة قليلة منهم تتعاون على نحوٍ متكرر مع مديري المدارس الأخرى.

- عمليّاً يصرح جميع مديري المدارس في سنغافورة بأن مدارسهم توفر فرصاً للطاقم التعليمي وللطلبة في المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات، حيث

يؤكد أكثر من 8 من أصل 10 مديرين أن المعلمين في مدارسهم مسؤولون عن تطوير أساليب تعليمهم ومخرجات تعليم طلبتهم.

- ذكر أغلبية كبيرة من المعلمين في سنغافورة (81%) أنهم يعملون في مدارس ذات بيئة تعاونية تتميز بالدعم والاحترام المتبادلين.
- يُعدّ التعاون بين مديري المدارس المختلفة أحد الطرق التي يتعلم فيها المديرون، ويساندون بعضهم بعضاً، بينما يبلغ معدل تاليس 62% للمديرين الذين يصرحون بتعاونهم مع مديري المدارس الأخرى، فإن هذا المعدل يبلغ في سنغافورة 36% فقط.

يُعدّ المعلمون في سنغافورة عموماً راضين عن عملهم، ويشعرون بأن مهنة التعليم ذات قيمة في المجتمع:

- يشعر معظم المعلمين في سنغافورة بالرضا عن عملهم (88%). مع ذلك يتساءل نصف المعلمين تقريباً (46%، مقارنة بـ 32% معدل مسح تاليس) فيما لو كان من الأفضل لهم لو أنهم اختاروا مهنة أخرى، ربما بسبب تعكسه المؤهلات الثقافية العالية والخيارات العريضة من المهن المتاحة للمعلمين في سنغافورة، ويذكر 82% من المعلمين في سنغافورة أنهم سيعودون لاختيار العمل في التعليم لو أتيحت لهم الفرصة لاتخاذ هذا القرار من جديد (بينما يبلغ معدل تاليس 78%).
- يميل المعلمون في سنغافورة الناشطون في مجال التعليم الاحترافي القائم على التعاون والمشاركة أو الذين يحصلون على فرص للمشاركة الفاعلة في قرارات المدرسة لذكر مستويات أعلى من الرضا عن العمل.
- يعتقد 7 من كل 10 معلمين في سنغافورة تقريباً أن مهنة التعليم ذات قيمة في المجتمع، وهذه النسبة هي ضعف المعدل في الدول التي شملها مسح تاليس (31%).

المعلم النموذجي ومدير المدرسة والبيئة المدرسية في سنغافورة مقارنةً مع دول تاليس[1]

المعلم النموذجي في سنغافورة		المعلم النموذجي في دول تاليس	
65% إناث	36 عاماً المتوسط العمري للمعلمين	68% إناث	43 عاماً المتوسط العمري للمعلمين
93% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		91% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
88% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
يبلغ معدل متوسط خبرة المعلمين في مجال التعليم 10 أعوام		يبلغ معدل متوسط خبرة المعلمين في مجال التعليم 16 عاماً	
96% من المعلمين موظفون بدوام كامل	80% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة	82% من المعلمين موظفون بدوام كامل	83% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة
يدرس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 36 طالباً		يدرس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 24 طالباً	

المدير النموذجي في سنغافورة		المدير النموذجي في دول تاليس	
48% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 48 عاماً	51% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً
100% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		96% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	

(1) Singapore Country Note – Results from Talis 2013 – OECD P1, 2. See: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Singapore.pdf.

97% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	90% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم
93% من مديري المدارس أتموا برنامجاً في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. 91% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية	85% من مديري المدارس أتموا برامج في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و78% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية
يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 8 أعوام في إدارة المدرسة، و15 عاماً خبرة في التدريس	يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 9 أعوام في إدارة المدرسة، و21 عاماً خبرة في التدريس
99% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، 1% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس	62% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و35% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس
يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 1251 طالباً و91 معلماً	يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 546 طالباً و45 معلماً

نظام رأس المال البشري في سنغافورة

لربما كان تصميم نظام الموارد البشرية للمعلّمين وقادة المدارس الحقيقة الأكثر إثارة للدهشة في سنغافورة، إذ ينطلق النظام من رؤية واضحة وإطار عمل مدروس لإعداد المعلّمين في الألفية الجديدة، فقد كانت عتبة القبول في ميدان التدريس منخفضة في الماضي، في ظل مستويات التعليم المتردية. مع مرور الوقت، قامت سنغافورة برفع الأجور الابتدائية للمعلّمين لتتوافق مع أجور أقرانهم من خريجي التخصصات الأخرى التي تتطلب قدراً مماثلاً من التأهيل والمقدرة الفكرية العالية (مثل المهندسين)، ورفعت مستوى القبول في كليات التربية، واتبعت منهجاً أكثر

تعمقاً في إعداد المعلّمين، وأنشأت مجموعة من المسارات الوظيفية لهم، واستخدمت أساليب متنوعةً للتشجيع على الاعتراف بقيمة التدريس للارتقاء بالأمة، ثمّ إنّ المسارات الوظيفية للمعلّمين تضرب جذورها بعمق في برنامج مكثّف للتنمية المهنية (100 ساعة سنويّاً) وتقوم على تحسين الأداء وتقويمه وفقاً لمعايير صارمة متعددة الأوجه، ومن الممكن أن يصل أجر المدرِّس اللامع اليوم إلى مرتبة أجر المدير. إلى جانب ذلك، وضعت سنغافورة نظاماً لإعداد القيادات المدرسية عبر الكشف المبكر عن المواهب القيادية وتوفير التأهيل الجيد والرعاية لها[1].

فقد شهد نظام التعليم في سنغافورة مراحل إصلاح عدة، وقد عُرفت المرحلة الثالثة منها باسم «**النموذج المركّز على القدرة**»، أطلقت فيها مبادرات إصلاحية عدة:

كان أولها عام 1997م، وهي مبادرة «**مدارس التفكير، تعلِّم الأمة**» TSLN وهي اختصار لكلمة (Thinking Schools, Learning Nation)، التي دعت إلى التعاون من أجل تغيير نظام التعليم، وتنمية ثقافة التعلّم والتفكير العميق، وأولت المعلم وتنمية قدراته ورفع مستواه كثيراً من الاهتمام، حيث قامت مبادرة مدارس التفكير (TSLN) على أربعة مبادئ أساسية:

الأول: الاستناد إلى نوعية جيدة من المعلمين؛ ولذلك اتخذت في أثناء هذه الحقبة تدابير صارمة من أجل رفع مستوى المعلمين، بالدرجة الأولى عبر إعادة النظر في أجور المعلمين وعبر مبادرات التطوير المهني المكثفة؛ لتنمية مهارات المعلمين.

الثاني: منحت هذه المبادرة قادة المدارس مزيداً من الاستقلالية، وقد مكّنت الاستقلالية الذاتية قادة المدارس والمعلمين من ابتكار أساليب تعليمية تتلاءم مع بيئة مدارسهم على أفضل وجه، وتلبي احتياجات طلابهم.

(1) . Singapore & Shanghai, National Public Education Support Fund. See: http://www.npesf.org/singapore-shanghai.

الثالث: تميزت هذه المبادرة بإلغاء نظام التفتيش والرقابة المدرسي، واستحداث نموذج التميز المدرسي (School Excellence Model) (SEM) مكانه، ما سمح لمدارس التفكير بالازدهار؛ لأن نموذج (SEM) كان نموذجاً تقع فيه المسؤولية والتحكم بالتطوير على عاتق المدارس.

الرابع: تقسيم المدارس إلى مجموعات، يشرف عليها موجهون مختصون، وقد مكّن نظام المجموعات المدارس من التفكير في تطوير أساليبها، واستحدث برامج جديدة؛ كي تتعلم على نحو احترافي من بعضها. ما أدى إلى نمو مهني سريع لكل من المدارس ومعلميها، فالبرامج الإرشادية للمجموعات في هذا النظام أتاحت للمعلمين الالتقاء والتحدث عن جهودهم المهنية الخاصة بهم، وأصبحت مراكز التميز ومراكز التعلم الأماكن التي يتبادل فيها المعلمون أفضل أساليب التعليم مع نظرائهم، ما أدى إلى وضع نظام المصادر المشتركة داخل المجموعة iSHARE، الذي استُخدم برنامجاً على الإنترنت، يضع فيه المعلمون أفضل دروسهم؛ ليجري تبادلها مع الآخرين. وقد شهد برنامج iSHARE تقدماً هائلاً في الأشهر الثمانية عشرة الأولى لإطلاقه؛ حيث وضع المعلمون نحو 70.000 درس على هذا المنبر التعليمي، وأصبحت ثقافة المشاركة جزءاً لا يتجزأ من طبيعة المدارس في سنغافورة[1].

وعام 2005م جرى إطلاق مبادرة جديدة، وهي مبادرة «**تعليم أقل، تعلّم أكثر**» (TLLM) وهي اختصار لكلمة (Teach Less Learn, More). وكانت هذه المبادرة استمراراً لمبادرة (TSLN)، لكنها ركّزت أكثر على طرائق التدريس في الصفوف،

(1) Education Policies and Practice in Singapore Schools, Siew Hoong Wong, Director of Schools, Ministry of Education. See: http://www.nie.edu.sg/files/oer/Paving20%the20%Fourth20%Way20%PDF.pdf (p 16).

وعلى جعل المعلمين يفكرون في طريقة تدريسهم، وبما يدرسونه لتحسين عملية تعلّم الطلبة في ثقافة المشاركة المفتوحة، مع أنها في الوقت نفسه أكّدت على ضرورة التقليل وعلى نحو واعٍ من حجم المحتوى الذي تغطيه المناهج الدراسية؛ وذلك لإفساح المجال أمام الطلبة للتفكير. بدأ المعلمون ينظرون بطريقة ما إلى عملهم لابتكار أساليب جديدة للتعليم والتعلم، فامتلاك زمام السيطرة يعود للمعلمين والمدارس، إضافة إلى قادة المدارس الذين يوفرون لهم الدعم اللازم لتحسين طرق التدريس ومشاركة الطلبة. كان يتعين على وزارة التعليم من الناحية المنهجية أن تكون مرنة بما فيه الكفاية؛ كي تتخلى عن سيطرتها، وتسهل عملية امتلاك القرار عبر تقديم الدعم للمدارس في هذه المرحلة، فقد كان الغرض الأساسي من هذه الإصلاحات هو تعزيز الأساليب المهنية لمهنة التعليم بأكملها[1].

إعداد المعلمين في سنغافورة

يلتزم التعليم ببناء المعلمين بوصفه قوة مهنية عالية الجودة، مثالية في السلوك والالتزام، ذات مهارات ومعرفة حديثة، وعلى المعلمين أن يكونوا على اطلاع مستمر بالتطورات المهنية في مجالات عملهم، ويطبقوا بحكمة النظريات والممارسات الجديدة في الفصل الدراسي[2].

وتأتي الجودة العالية للقوة العاملة في سنغافورة اليوم نتيجة إستراتيجيات مدروسة، ولاسيما تلك التي يرجع تاريخها إلى تسعينيات القرن العشرين فصاعداً. منذ ذلك الحين، شكّل المعلمون والقادة التربويون المتمرسون في المدارس حجر الزاوية في بناء نظام التعليم وسبباً رئيساً وراء أدائه رفيع المستوى. لقد طوّرت سنغافورة نظاماً شاملاً لاختيار المعلمين ومديري المدارس وتدريبهم والتعويض

(1) Ibid, (p 17).

(2) UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. (P 22), see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf.

لهـم وتطويرهـم مهنيّاً في آن معـاً بدلاً مـن التركيز على عنصر واحـد فقط، وذلك أسهم في توليد قدرة هائلة عند ممارسة التعليم[1].

تحـرص وزارة التربيـة والتعليـم على اختيـار معلّمي الغد بعنايـة حيث تختار سنغافورة مدرسيها من الثُّلث الأفضل المتفوق من خريجي المدرسة الثانوية، ويُقبل واحـدٌ فقط مـن كل ثمانية متقدمين للقبول في برنامج إعـداد المعلمين، وذلك فقط بعد عملية انتقاء شاقة ومرهقة، وبالنسبة إلى أولئك الذين يحظون بالقبول.. الذي يتضمن كثيراً مـن الخطوات والإجراءات والمقابـلات الصارمة مع لجان الاختيار التي تُركِّز على الميزات الشـخصية التي تُكوِّن مدرسـاً جيـداً، إضافةً إلى مراجعات مُركَّزة لسـجلهم الأكاديمي، ومسـاهماتهم تجاه مدرسـتهم ومجتمعهم، فالتدريس مهنة محترمة جدّاً في سـنغافورة، ليس فقـط لأن تقدير المعلمين هو جزء من الثقافة الكونفوشوسـية، بـل لأن الجميع يعرفون كـم هو صعبٌ أن يصبح المرء مدرسـاً، والكل أيضاً يعلم أنه بفضل مدرسي سنغافورة يتبوأ طلبة سنغافورة أعلى المراتب في العالم، وعلى الرغم من أن الرواتب الأساسية للمعلمين ليست عاليةً على نحوٍ بارزٍ مقارنةً بدول عدة أخرى عالية الأداء، إلا أنها عالية كفاية لتجعل الأجر اعتباراً غير مهم للطلبة الذين يرغبون في مهنة التعليم مقابل مهن أخرى، وهم في صدد اختيار المهنة التي سـيزاولونها مسـتقبلاً، وتتمتع سـنغافورة أيضاً بنظام علاوات سـخي، يُعزز أجور المعلمين بعشرات الآلاف عبر مسـيرتهم المهنية، والعلاوات قائمة على نظام تقويم للمدرس معقدٍ إلى حدٍّ ما في سنغافورة، الذي يُقوَّم فيه المعلمون سنويّاً في 16 مجالاً، منها الإسهامات التي يقدمونها للمدرسة والمجتمع[2].

(1) Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. See: http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf (p 169).

(2) See: Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/

وتُعدّ إجراءات اختيار المعلمين في نظام التعليم في سنغافورة من الإجراءات الأكثر فاعليةً، إذ تولي اهتماماً شديداً للإنجازات الأكاديمية للمرشحين من المعلمين ومهاراتهم في التواصل وحافزهم للتعليم. نفذت سنغافورة عملية انتقائية أحادية تديرها وزارة التعليم والمعهد الوطني للتعليم، حالما يجري اختيارهم، يعيّنون رسمياً من قبل وزارة التعليم، وتدفع لهم الأجور في أثناء مدة تدريبهم. بإمكان سنغافورة (وهذا ما تفعله) إنفاق مبالغ كبيرة على تدريب المعلمين (وفقاً لكل طالب) أكثر مما تنفقه نظم التعليم الأخرى. كل هذا يجعل تدريب المعلم عملاً جذاباً وحالة مرموقة في سنغافورة، وهذا بدوره يجعل عمل المعلم حرفة تتمتع بمكانة مرموقة وجذابة[1].

تأهيل المعلمين وتدريبهم في سنغافورة

يتدرّب المعلّمون كافة على تدريس المنهاج الدراسي في سنغافورة في المعهد الوطني للتربية والتعليم التابع لجامعة نانيانغ للتكنولوجيا، إما ضمن برنامج «الدبلوم» أو الإجازة، وذلك تبعاً لمستوى تعليمهم عند القبول. ثمة علاقة عمل وثيقة تربط بين المعهد والمدارس، حيث يشرف المعلّم المتمرِّس على تدريب زميله المستجد سنوات عدة[2].

وما برحت سنغافورة عبر مراحل تطوير نظامها التعليمي كلها تركِّز بصورة متعاظمة أكثر فأكثر على رفع جودة معلِّميها وطلائع مربِّيها، حيث يجري اختيار المعلمين في سنغافورة من بين أفضل ثلاثة طلبة في الفصول الدراسية في المرحلة الثانوية العليا. يحصل المعلِّم المبتدئ على تعويضات تكاد تعادل تلك التي يتلقاها

(1) Improving Education in Mexico: A State-level Perspective from Puebla. Publisher: OECD Publishing (September 13, 2013). (p 120).

(2) How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce. By: Vivien Stewart. See: http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce.

المهنـدس المبتـدئ، ويتلقى تدريبه في إحدى مؤسسـات التعليم العـالي المرموقة في سـنغافورة. تبذل سـنغافورة جهوداً جبارة في سبيل تمييز المعلمين ذوي الإمكانات الأفضل، ومن ثم منحهم التدريب وفرص العمل التي يحتاجون إليها لتسلق سلم وظيفـي واضح المعالم يوفِّر لهم زمرة متنوعة من المسـارات الوظيفية لتبوُّء مناصب قيادية عليا في ميادين التدريس والقيادة وفي الوزارة[1].

ويُعـدّ المعهـد الوطنـي للتعليـم (NIE) المعهـد الوحيـد لتدريـب المعلمين في سنغافورة، وهو قسم من جامعة نانيانغ التقنية، ويهدف المعهد إلى أن يكون معهداً جامعيّاً عالمي المستوى معروفاً بتميزه في تعليم المعلمين والبحوث التعليمية[2].

ويجـب على المعلمـين المسـتقبليين الذين يحملون مسـبقاً درجـة بكالوريوس في فـرع مُعتمـد من المعرفـة، أن يكملوا واحداً من برامج إعـداد المعلمين في المعهد الوطنـي للتعليـم (NIE)، إضافةً إلى اجتيـاز اختبار كفاءة الدخـول، ويوجد هناك برامـج متنوعة للمرشـحين للالتحاق بمهنة التدريس، اعتماداً على مسـتوى تعليم المرشـح عند الالتحاق بالبرنامج، وهذا يعني أنه لا يستطيع المرء أن يصبح مدرساً في سـنغافورة دون التمكن من المادة التي سيُدرسـها على نحو عالٍ، إضافةً إلى سنة عـلى الأقل مـن التعليم المضني في حرفـة التعليم، ويُحدَّث هـذا المنهاج على الدوام ليعكس الحاجات المتغيرة لنظام سنغافورة التعليمي.

ويُراقَـب المعلمـون ثلاث سـنوات؛ لكي يُحدَّد أي مسـار مهني سيُناسـبهم، ويجـري التعـرف إلى موهبة القيـادة مبكراً، وعندئذ يُحضَّر هـؤلاء المعلمون لأدوار قيادية مسـتقبلية، وتعمل المدارس السنغافورية تحت مبدأ: إن القيادة الضعيفة هي سبب رئيس لفشل المدارس، وعبر اختيار أفراد موهوبين في وقتٍ مبكرٍ في مسيرتهم

(1) Singapore Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/

(2) UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. (P 22), see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf.

المهنية، والاستثمار في تدريبهم وتعليمهم وتطويرهم، ويتضمن هذا التدريب غالباً الترقية إلى منصب رئيس قسم في عمر صغير، والانتداب إلى لجان أكاديمية وإدارية عدة، وإلى مهمات في وزارة التعليم، وحضور مقرر دراسي مدة ستة أشهر في القيادة التنفيذية في المعهد الوطني للتعليم (NIE).

إن نوعية **مديري المدارس في سنغافورة** متوقفة أيضاً على المعايير العالية التي يجب على المتقدمين أن يوفوا بها ليصبحوا معلمين؛ لأن المعلمين يشكلون المصدر الوحيد الذي يُختار منه مديرو المدارس، إضافة إلى النوعية العالية جدّاً للتدريب والدعم اللذين يتلقاهما الأفراد الذين يجري اختيارهم للترقية على سلم القيادة من المؤسسة العامة للتعليم[1].

ويعزى الانسجام بين السياسات والاتساق في تنفيذها على المستوى المؤسساتي إلى العلاقة الوثيقة ثلاثية الأطراف التي تربط بين وزارة التربية والمعهد الوطني للتعليم (NIE) الذي يمثِّل المؤسسة الوحيدة في البلاد المعنية بإعداد المدرِّسين والمدارس. تضطلع الوزارة بمسؤولية تخطيط السياسات، في حين يجري المعهد الوطني للتعليم البحوث، ويوفر التدريب الضروري للمربين قبل الدخول إلى ميدان العمل. يرسل المعهد نتائج بحوثه إلى الوزارة ليستدل بها صنَّاع القرار، ولما كان الأساتذة الذين يدرِّسون في المعهد يشاركون بانتظام في النقاشات التي تدور في الوزارة وفي عملية صنع القرار، كان من السهل نسبيّاً أن ينسجم عمل المعهد مع سياسات الوزارة، ومع كون المعهد الوطني للتعليم المؤسسة الوحيدة في سنغافورة التي تعمل على تدريب معلمي المستقبل -كما أسلفنا- لكن هناك جهات متنوعة أخرى تسهم إلى جانب المعهد في تقديم التطوير المهني للمعلمين في أثناء الخدمة[2].

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/

(2) Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. See: http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf (p 166).

وتقدم الـوزارة والمعهد الوطني للتعليم أيضاً منحاً دراسـية للمعلمين الذين يسعون إلى الحصول على درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه في سنغافورة والخارج، بوقت كامل أو وقت جزئي[1].

وتضع وزارة التربية أهدافاً سنوية للمعلمين والمديرين، كما تضعها للمدارس، ويجـري تقويم أداء المعلم سـنويّاً في نظام إدارة الأداء المحسـن، حيث يجري تقويم المعلمين بالاسـتناد على سـت عشرة كفاءة مختلفة، بما في ذلك عملهم داخل غرف الصف وتفاعلهم مع المجتمع المدرسي الأكبر، وتتخذ المكافآت أشكالاً عدة بما في ذلـك التكريم وعلاوات الراتب، وتقوم الوزارة باختيـار المعلمين لمنحهم الجوائز والتقدير على المستوى الوطني[2].

لم تكن الدروس التي استقتها وزارة التعليم من نتائج برنامج «بيزا» PISA تتعلق بأي مدرسـة حققت النتائج الأفضل؛ بل كانت تتعلق بما يمكن إضافته إلى المناهج الدراسـية لتعزيز العملية التعليمية، وقد أكدت نتائج برنامج بيزا PISA أيضاً صحة الأدلة السـابقة التي تفيد بأن المعلمين هم العناصر الأكثر أهمية في توفير تعليم عالي الجـودة؛ ولذلك تواصل الـوزارة التزامها بتوفير الجهود والمـوارد لدعم التطلعات المهنيـة للمعلمين ولبناء قدراتهـم في أهم المجالات التي تسـاعد على تعزيز دورهم بوصفهم معلمين؛ لذا بدأت وزارة التعليم منذ عام 2011م بإعداد القوة الدافعة لهذه العملية بإنشـاء أكاديمية سـنغافورة للمعلمين، وهي هيئة مستقلة يديرها المعلمون من أجل المعلمين؛ لتعزيز ثقافة التفكير والاستعلام والنقاش بقيادة المعلمين[3].

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/

(2) System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-system-and-school-organization/

(3) Translation of Research into Policy and Practice. Dr. Chew Leng Poon, Ministry of Education. See: http://www.nie.edu.sg/files/oer/Paving20%the20%Fourth20%Way20%PDF.pdf (p 20).

التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة

يحصل كل معلّم في سنغافورة على 100 ساعة من التطوير المهني سنويّاً. يمكن للتطوير المهني أن يأخذ أشكالاً شتّى. تتمحور البرامج التي ينظّمها المعهد الوطني للتعليم حول المحتوى العلمي للمادة إضافة إلى طرائق التدريس، وتشكّل أساساً يؤهّل المعلّم لنيل شهادات عليا، وينفّذ جزء كبير من التنمية المهنية على أرض المدرسة، بقيادة مختصّين في تطوير مواردها البشرية، مهمتهم تحديد مواضع الخلل في المدرسة، كأداء إحدى المجموعات في الرياضيات على سبيل المثال، أو تعريف الكادر التدريسي بالممارسات التربوية الحديثة، مثل: التعليم القائم على المشروعات، أو الاستخدامات المعاصرة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويُخصَّص مبلغ محدد من المال لكل مدرسة من أجل دعم التنمية المهنية للمعلّمين هناك، بما في ذلك السفر لدراسة بعض جوانب التعليم في الدول الأخرى والاستفادة منها في تطوير رؤى وأفكار جديدة، وقد شهدت سنغافورة عام 2010م افتتاح «مركز المعلّمين» لتشجيع المعلّمين على مشاركة خبراتهم المتميزة ليستفيد؛ منها زملاؤهم[1].

أجور المعلمين في سنغافورة

يبدأ الاهتمام بالمعلمين في سنغافورة منذ دخولهم في كليات إعداد المعلمين، حيث يحصل الطالب في كليات إعداد المعلّمين على منحة شهرية تعادل 60% من الأجر الشهري للمعلّم قيد التدريب[2].

وتُعدّ رواتب المعلمين في سنغافورة متساوية إلى حدٍّ بعيد مع المهن الأخرى، ويبلغ الحد الأقصى لأجر مدرس الثانوية الدنيا ضعف معدل إجمالي الناتج المحلي

(1) How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce. By: Vivien Stewart. See: http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce.

(2) How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce. By: Vivien Stewart. See: http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce.

للفـرد الواحد، وهذا يُشـير إلى أن أجر المعلم قوي عمومـاً، وترصد وزارة التعليم رواتـب المعلمين بالمقارنة مع الرواتب المهنية الأخـرى، وتُعدلها وفقاً لذلك؛ لكي تضمن أنها منافسـة، ولـدى المعلمين الناجحين الفرصـة أن يحصلوا على علاوات الاحتفـاظ، التـي يمكن أن تتراوح بين 10.000 و36.000 دولار كل ثلاث سـنوات إلى خمس، وعلاوات للأداء يمكن أن تصل إلى 30% من الراتب الأساسي.

وتُحـدَّد الأهليـة لهذه العلاوات عبر تقويمات سـنوية صارمة، تعمل أيضاً أساسـاً للتدريب والإرشاد بين المعلمين، وقد بلغ الراتب السنوي مُتضمناً العلاوات للمعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 25–29 سنة 43.563 دولاراً عام 2009م، وبلغ الراتب الأقصى 77.693 دولاراً، وهذا يظهر الأفضلية لمصلحة سنغافورة مقارنة بمعدلات دول منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية OECD، التي بلغت 41.701 دولاراً لمدرس الثانوية العليا في منتصـف مسـيرته المهنيـة، و51.317 دولاراً للراتب الأقصى، ويعتمـد أجر المعلمين جزئيّاً على موقعهم على سلالم المهنة المختلفة المتاحة لهم، وتعتمد الترقية المهنية كليّاً على الأداء الفعـلي والإمكانيات والقـدرات الفعلية، ويتلقى المرشـحون للتدريس في أثناء مدة التدريب منحة شهرية تساوي 60% من أجر المعلم المبتدئ[1].

التطوير الوظيفي للمعلمين في سنغافورة

تسـعى سـنغافورة جاهدة إلى اكتشـاف المواهب ورعايتها عوضـاً عن تركها للمصادفـة، حيـث يخضع المعلّم الذي اسـتكمل ثلاثـة أعوام في ميـدان التدريس لتقويم سـنوي يهدف إلى الكشـف عـن مؤهلاته في ثلاثة مسـارات وظيفية مختلفة المعلّم المتمرّس، أو المتخصص في المنهاج الدراسي أو البحوث، أو القائد المدرسي، ويحصل كلُّ واحد من هؤلاء على علاوة مالية خاصة، ثم ينتقل المعلّمون المؤهلون

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/

للقيادة المدرسية إلى الفرق العاملة في الإدارة الوسطى، ويتلقون الإعداد اللازم للنهوض بمسؤولياتهم الجديدة. يجري تقويم أداء المديرين في هذه المرحلة لقياس قدرتهم على القيام بدور معاون مدير، ثم مدير المدرسة. تُخصص لكل مرحلة مجموعة محددة من الخبرات والمهارات العملية التي تهدف إلى إعداد المعلِّمين لقيادة المدرسة. من الواضح أن ثمة إدراكاً عميقاً لأهمية القيادة المدرسية الفاعلة في توفير التعليم عالي الجودة وتحسين أداء الطالب.

تمكَّنت سنغافورة، عن طريق استثمار طاقاتها في الإعداد الأولي لمعلِّمين على درجة عالية من الكفاية وتدريبهم على أكمل وجه ودعمهم باستمرار، من تلافي مشكلتي الاستنزاف الهائل والعجز المزمن في صفوف المعلّمين ومديري المدارس اللتين ابتليت بهما أنظمة كثيرة أخرى.

على الرغم من النجاح الباهر الذي أحرزته سنغافورة بانتقالها دفعة واحدة من أحد بلدان العالم الثالث إلى مصافّ الدول المتطوِّرة وابتكار نظام تعليمي ساعد على تحويلها إلى حاضرةٍ للنمو الاقتصادي في الاقتصاد العالمي، فإنها لم تركن إلى التغني بأمجادها أو تجاهل المشكلات التي تواجهها. عوضاً عن ذلك، فقد وضعت إطار عمل جديداً لسياستها التعليمية، انطلاقاً من إدراكها أنّ الابتكار سوف يكون المحرِّك الأساسي لنجاحها الاقتصادي مستقبلاً، وأنها ستحتاج إلى تطوير عقلية جديدة ومهارات جديدة من أجل التشجيع على الابتكار؛ لذا تعدّ مبادرة «**مدارس التفكير، تعلِّم الأمة**» TSLN التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم تعبيراً عن الهدف الواضح لسنغافورة في تطوير المتعلّم المبدع والخلّاق، القادر على التعلّم مدى الحياة ومجابهة تحديات المستقبل العالمي، حيث يكون التغيير قاعدة لا استثناء.

بناءً على ذلك، صدر عن إحدى لجان المعهد الوطني للتعليم عام 2009م تقريرٌ حمل عنوان «إعداد المعلّم للقرن الحادي والعشرين»، حيث رسمت اللجنة السبل الضرورية لإعادة تصميم برامج إعداد المعلّمين على نحو يعزز مهاراتهم، ويغني

معارفهم بهدف تشجيع أنماط جديدة من التعلّم سعياً لتحقيق هذه الأهداف، ولا تزال رحلة سنغافورة في ميدان التعليم مستمرّة.

تؤدي الثقافة وسياق التعليم دوراً مهماً أيضاً، فسنغافورة بلد صغير ينحو نظامه التعليمي نحو المركزية، وذلك يسهّل تنفيذ السياسات التربوية، فضلاً على التواصل الجيد والرؤية المشتركة بين الوزارة والمعهد الوطني للتربية والتعليم والمدارس، لكنها استطاعت في وقت قياسي قطع أشواط طويلة من حيث التحسين المستمر وتطوير الأداء الرفيع والمتناسق بين المدارس، وإنّ المبادئ التي طبّقتها في سبيل تطوير القدرة البشرية المؤهّلة قابلة للتطبيق في أماكن أخرى أيضاً، وتستطيع الدول الأخرى اليوم الاستفادة من التجربة الفريدة لسنغافورة في هذا السياق تماماً مثلما فعلت سنغافورة فيما مضى، حيث انتفعت من الممارسات المتبعة في بلدان أخرى من أجل تطوير نظامها التربوي[1].

الرؤية والقيادة التعليمية في سنغافورة

يسير النظام التعليمي في سنغافورة وفقاً لرؤية طويلة الأجل لأهمية الموارد البشرية في تطوير المجتمع وبحركة متسقة مع مرور الزمن في اتجاه تحقيق أهداف تربوية واضحة تتسامى باستمرار، حيث تعمل الثقافة التنظيمية في نظام التعليم هذا على تعزيز المسؤولية الجماعية والفردية، والعمل الجماعي، والشفافية، والكفاية المهنية بين المعلّمين ومديري المدارس وصناع القرار على السواء. ثمة درجة عالية من الوضوح والدقة تسود مراحل رسم السياسات والتنفيذ والتطبيق العملي كلها[2].

(1) How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce. By: Vivien Stewart. See: http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce.

(2) Singapore & Shanghai, National Public Education Support Fund. See: http://www.npesf.org/singapore-shanghai.

(4)

المعلم في هونغ كونغ

حلَّت هونغ كونغ رابعاً بعد سنغافورة على مستوى العالم في مؤشر بيرسون عن المهارات المعرفية والتحصيل العلمي في الدول الأعلى على مستوى العالم في مجال التعليم لعام 2014م[1]، بعد أن كانت هونغ كونغ ثالثاً في مؤشر بيرسون وفقاً لبيانات وحدة الإكونوميست للمعلومات - الصادر في 2012م[2]، وقد بدأت هونغ كونغ إصلاح نظامها التعليمي منذ عام 2000م، - بعد ثلاث سنوات فقط من خروجها من تحت النير البريطاني- حين أصدرت لجنة التعليم قرارها النهائي بإعداد إستراتيجيات إصلاح التعليم ودراستها؛ وذلك لتطوير نظام التعليم القائم، وقد جعلت اللجنة باختيارها موضوع «التعلم من أجل الحياة» و«التعلم عبر الحياة»، التعلمَ هو مفتاح مستقبل الإنسان، وهو أيضاً بوابة هونغ كونغ إلى المستقبل.

وركَّزت على أهمية التنمية الشاملة والتعلم مدى الحياة، وقد أُعلنت الحصيلة النهائية للمراجعة الشاملة لنظام التعليم من قبل اللجنة في الثامن والعشرين من أيلول عام 2000م بالتوصيات الآتية:

1- بناء مجتمع التعلم مدى الحياة.

2- ترقية الجودة الشاملة للطلبة.

3- بناء نظام تعليمي متنوع.

4- إيجاد بيئة تعليمية ملهمة.

---

(1) The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/. & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(2) The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report (p 40). http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

5- الإقرار بمدى أهمية التربية الأخلاقية.

6- تطوير نظام تعليم عالمي غني بالتقاليد ومتنوع ثقافيّاً[1].

مع هذا التطوير الهائل للتعليم في هونغ كونغ إلا أنها لم تكن من بين الدول 34 التي شملها مسح تاليس[2]، على الرغم من الاهتمام الكبير بالمعلم الذي واكب هذا التطوير في التعليم بدءاً من اختيار المعلم وإعداده وتأهيله وتدريبه، وتنمية مهاراته، حتى أصبح المعلمون في هونغ كونغ من الأهمية بمكان، فغدوا أقرب إلى نجوم الشهرة؛ إذ كثيراً ما تجد لهم صوراً كبيرة في اللوحات الإعلانية التي تلوح في الأفق على الطرق السريعة وعلى اللوحات الخارجية لمجمعات التسوق. إن مشاهير المعلمين المحليين هم دوماً من الشباب الجذابين الذين يرتدون تصاميم تليق بالنجوم، ولدى معظم مشاهير معلمي المدينة أشرطة فيديو موسيقية خاصة، وصفحات معجبين على موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك، ومنتجات تحوي ملفات وملحوظات لاصقة، وأفادت وسائل إعلام محلية في نشراتها الإخبارية أن باستطاعة عدد من المعلمين جني أكثر من 10 ملايين دولار هونغ كونغي HKD، وهو ما يعادل 1.3 مليون دولار أمريكي، وهذا يشعرنا بالحجم الضخم للدروس الخصوصية والدورات التعليمية المساعدة، إذ يستخدم ما يقارب ثلاثة أرباع المدارس الثانوية في هونغ كونغ نوعاً من خدمة الدروس الخصوصية الخارجية، وذلك وفقاً لتقرير أصدره مارك براي Bray Mark، مدير مركز بحوث التعليم المقارن في جامعة هونغ كونغ[3].

(1) Globalization and education the Quest for quality education in Hong Kong. Edited by: Joshua Ka-ho Mok and David Kin-keung Chan. Hong Kong University Press 2002. (p 11).

(2) A Teachers' Guide to TALIS 2013. Teaching and learning international survey, See: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1.

(3) In Hong Kong, the Tutor as Celebrity. By: Grace Tsoi. Published August 18, 2013. See: http://www.nytimes.com/2013/08/19/world/asia/In-Hong-Kong-the-Tutor-as-Celebrity.html?_r=0.

اختيار المعلمين في هونغ كونغ

تتـدرج معايير دخول مهنـة التعليم في هونغ كونغ رويـداً رويداً لتصبح أكثر صرامـة عما كانـت عليه، ففي منتصف التسـعينيات كان تدريس المرحلة الابتدائية يُعـدّ مهنةً لغـير حاملي الدرجات الجامعيـة، ويمكن للطلاب الذيـن أنهوا المرحلة الثانوية العليا حديثاً أن يكملوا برنامج شهادة بديلة من سنتين أو ثلاث، ويدخلوا مباشرة إلى غرفة الصف!

وتعنـي الإصلاحـات التـي جـرت في هـذا المضـمار مـن منتصـف وحتـى أواخـر التسـعينيات أن معلمـي المرحلـة الابتدائية مطالبون بالحصـول على درجة بكالوريوس؛ حتى يتمكنوا من ممارسة هذه المهنة المحترمة جدّاً.

ويُعدّ جذب أفضل المتخرجين الجدد في اتجاه مهنة التدريس أولويةً رئيسة لقادة التعليم في هونغ كونغ، على الرغم من أن هذا الأمر يُعدّ خطوةً في اتجاه الانتقائية على نحو أكبر[1].

لقـد ظلَّت مهارات الوافدين حديثاً إلى مهنـة التدريس مثار قلقٍ أمداً طويلاً، فقـد توصَّلـت إحـدى الدراسـات التـي تناولت تصـوُّرات الطـلاب في المدارس الثانويـة حول التعليم عـام 2005م بالمقارنة مع المهن الأخـرى إلى نتيجة مفادها أنَّ مهنة التدريس لا تجذب الشـباب من ذوي التحصيل الأكاديمي العالي على الرغم مـن الإجـلال الكبير الـذي يحظى به المعلِّـم في المجتمـع. إلى جانب ذلـك، كانت الدرجـات الامتحانيـة للطلبة المسـتجدّين في برامج إعداد المعلِّمـين في الجامعات الشـاملة أدنى من تلك التـي حصَّلها أقرانهم في التخصُّصـات الأخرى بوجهٍ عام (بحسب تقرير أعدته جامعة هونغ كونغ في 2007م)[2].

(1) See: Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/.

(2) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Others. See: Chapter 3: Qualifications of teaching force in the Hong Kong special administrative region, china. By: Kwok Chan Lai, the Hong Kong Institute of Education. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf P30.

نظام إعداد المعلِّمين

ظلَّ نظام إعداد المعلم في هونغ كونغ، أسوةً بغيرها من البلدان التي خضعت للحكم البريطاني، حتى منتصف تسعينيات القرن العشرين يقسَّم إلى مسارين: «خريجي معاهد إعداد المدرِّسين» و«الخريجين الجامعيين»، وذلك وفق أحد النموذجين:

- **النموذج المتزامن**: وفَّرت كليات التربية التابعة للحكومة برامج بدوام كامل تستمر عامين أو ثلاثة، ويحصل بنتيجتها الطالب على درجةٍ دون الإجازة الجامعية (تعرف باسم شهادة المعلِّم، أو شهادة في برامج التربية)، وذلك بهدف إعداد معلِّمين «من غير الخريجين الجامعيين» للتعليم في المدارس الابتدائية والثانوية، وجرت العادة أن يغطِّي محتوى تلك البرامج الجانبين المهني والأكاديمي للمادة.
- **النموذج المتوالي**: توافر برنامج دراسي من عام واحد للدراسة في كليات التربية التابعة لاثنتين من الجامعات الشاملة بدوام كامل من أجل الحصول على شهادة الدراسات العليا / الدبلوم في التربية لإعداد معلِّمي المرحلة الثانوية. يُعرف هذا النمط من البرامج باسم المسار «3 + 1» لأنه يركِّز على توفير عام واحد من التأهيل المهني للخرِّيجين الحائزين على درجة الإجازة عقب الدراسة مدة ثلاث سنوات في أحد فروع المعرفة، ويماثل هذا النموذج برنامج «العام الخامس» أو الدراسات العليا في الولايات المتحدة.

بدأ هذا النظام المزدوج لإعداد المعلِّمين بالاندثار تدريجيّاً منذ منتصف التسعينيات، وذلك نتيجة استحداث وظائف لحملة الشهادات الجامعية للتعليم ضمن المدارس الابتدائية، بحيث لم يعد التعليم في هذه المرحلة مهنة لغير الخرِّيجين الجامعيين أولاً، ونتيجة دمج كليات التربية فيما عرف باسم «معهد هونغ كونغ

للتربيـة والتعليـم» بحلـول عـام 1994م ثانيـاً، إذ شرع المعهد يسـتبدل بشـهادات الإجازة الجامعية ودبلوم الدراسـات العليا الشـهادات دون المسـتوى الجامعي في التعليم الابتدائي والثانوي على حدٍّ سواء.

في الوقت الراهن، تتوافر برامج إعداد المعلِّمين في ثلاث جامعات شـاملة إلى جانب معهد التربية والتعليم والجامعة المفتوحة في هونغ كونغ. بات نظام المسارين المتزامـن والمتـوالي في برامـج إعـداد المعلِّمـين مكرَّسـاً لتأهيـل معلِّمـي المرحلتين الابتدائيـة والثانوية على غرار النظام القائـم في المملكة المتحدة. وقع التغيير الأبرز على المسار المتزامن، إذ تم الارتقاء بمستوى البرامج السابقة لتمتدَّ إلى أربع سنوات تؤهِّـل الطالب لنيل الإجازة في التربية، وتتضمَّن مدَّة تدريبٍ عملي تسـتمر من 14 إلى 16 أسبوعاً[1].

التعليم والتدريب الأولي

قبـل الإصلاحات التي جرت في العقد الماضي لم تكن برامج تدريب المعلمين مُنظَّمـة إلى درجـة عالية في هونـغ كونغ، ولم تكـن كذلك متطلبـات التعليم عالية على وجه التحديـد، وكان معلمو المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية الدنيا يتلقون التعليم في برامج شـهادة بديلة من سـنتين أو ثلاث في كليات التعليم التي تديرها الحكومـة، بينما يحصـل معلمو المرحلة الثانوية العليا عادةً على شـهادة بعد التخرج بعـد إنهاء الدراسـة الجامعية، لكن في منتصف التسـعينيات اتحدت كليات التعليم لتشـكل مؤسسـة هونغ كونغ للتعليم، التي تمنح درجات بكالوريوس وشـهادات بعد التخرج.

(1) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Others. See: Chapter 3: Qualifications of teaching force in the Hong Kong special administrative region, china. By: Kwok Chan Lai, the Hong Kong Institute of Education. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf P30.

ويتلقى المرشحون للتدريس التعليم الآن إما في واحدة من ثلاث جامعات شاملة، أو جامعة هونغ كونغ المفتوحة، أو في مؤسسة التعليم، ويمكن للمعلمين أيضاً أن يصبحوا مؤهلين من خلال برنامج تقييم مؤهلات المعلمين غير المتخرجين، المعني بالمرشحين الذين يدخلون التدريس في وقت لاحق من مسيرتهم المهنية. ولا يرغب مكتب التعليم (EDB) في إبعاد المرشحين المؤهلين عن حقل التدريس أو ثنيهم عن أن يصبحوا معلمين من خلال وضع شروط محددة للتدريب. وتماشياً مع التحول في فرص إعداد المعلمين، زادت لجنة التعليم متطلبات التعليم للمعلمين في كلا المستويين الابتدائي والثانوي، وابتداءً من السنة الدراسية 2004–05 اشترط على كل المعلمين أن يحملوا درجات جامعية بعد الثانوية. وإضافة إلى التعليم المبني على مادة دراسية، يُفترض في المعلمين أن يغادروا برنامج إعداد المعلمين باكتساب كثير من المهارات الضرورية لتسيير الفصل على نحو ناجح، منها مهارات التواصل الجيدة؛ والموقف الإيجابي من التدريس، والتعلم والعمل مع الأشخاص الآخرين؛ والروح الاجتماعية؛ والصحة الجسدية والنفسية؛ والعزم والإصرار، والمرونة والقدرة على التكيف، وهناك تأكيد واضح على فهم حاجات الطلاب إضافة إلى التمكن من المادة والمنهاج[1].

متطلبات التأهيل المهني

يجب على الشخص الراغب في الانخراط في مهنة التعليم في هونغ كونغ التقدُّم بطلبٍ إلى مكتب التعليم والقوى العاملة (وزارة التربية والتعليم سابقاً) ليُسجَّل بصفة معلِّم «مسجَّل» أو «مرخَّص له»، وينبغي لمقدِّم الطلب حيازة شهادة «معلِّم مؤهَّل» عن طريق استكمال برنامجٍ لإعداد المعلِّمين في إحدى المؤسسات المعتَمدة.

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/

قـد يمنحه هذا البرنامج شـهادةً على المسـتوى دون الجامعـي أو درجة الإجازة في التربيـة أو شـهادة الدراسـات العليـا / الدبلـوم في التربية. في هذا الصـدد، يتحلَّى المعلِّـم المسـجَّل بأهلية المعلِّم الذي يحمل الترخيص الكامـل في الولايات المتحدة. بيد أنَّ شـهادة المعلِّم «المؤهَّل» في هونغ كونغ لا تحدِّد مادة اختصاصه. علاوةً على ذلك، ليسـت هناك متطلبات إضافية يجب على خريجي مؤسسـات إعداد المعلِّمين الوفاء بها، كاجتياز اختبار معيَّن، لاستكمال تسجيلهم.

من ناحية أخرى، يمكن لأيِّ شخصٍ حاصل على الحدِّ الأدنى من المؤهلات الأكاديميـة من دون شـهادة إعـداد المعلِّمين المعتمدة العمل ضمن المدرسـة بصفة معلِّم «مجاز». ويستطيع الحصول على صفة معلِّم «مسجَّل» عقب نيل شهادة المعلِّم المؤهَّل عبر اسـتكمال التدريب في أثناء الخدمة، ويسـتطيع هؤلاء ممارسـة التدريس إلى أجلٍ غير مسمَّى.

لقـد بقيـت الـشروط متسـاهلةً لدرجةٍ سـمحت للمعلِّـم المجاز بالتسـجيل للحصـول على صفة «المعلم المسـجَّل» عـن طريق تراكم الخبرة في مجـال التدريس فقـط حتى عـام 2004م. وقد وُضعت في الآونـة الأخيرة حفنةٌ مـن التدابير الهادفة إلى تشـجيع العاملين بصفة «معلِّم مجاز» على متابعـة التدريب في أثناء الخدمة. على سـبيل المثال، فُرِضَ سـقف محدَّد على أجر المعلِّم في حال الفشل في استكمال تدريبه المهنـي في غضون السـنوات الخمس الأولى مـن خدمته. ويعـدُّ التدريب ضروريّاً للترقية إلى مناصب أرفع مستوًى.

على الرغم من أنَّ مكتب التربية والقوى العاملة يقتضي من المدارس أن تعطي الأولويـة لتعيين المعلِّمـين المؤهَّلين تربويّاً، إلَّا أنَّ هذا المبـدأ لم يوضع قيد التطبيق. وجب على هونغ كونغ أن تنتظر حتى عام 1997م حين أعلن رئيسـها التنفيذي عن هدف السياسـة العامة الذي يلزم المعلِّمين المستجدِّين جميعاً في المرحلتين الابتدائية

والثانويـة بالحصـول على الإجـازة الجامعية وتلقِّـي التدريب المهني في «المسـتقبل المنظور». حظيت هذه السياسة بترحيب حارٍّ من المجتمع التربوي. في سبيل تحقيق هذا الهدف، أعلن الرئيس التنفيذي عام 1998م عن خطة لاستبدال برامج الإجازة الجامعية أو الدراسـات العليا بالشـهادات غير الجامعية التـي يقدِّمها معهد التربية والتعليـم عقب اسـتكمال برامج إعداد المعلِّمـين في المرحلتين الابتدائيـة والثانوية تدريجيّـاً (هونـغ كونغ، 1998م). بيد أنَّ الإطار الزمني لتنفيذ هذه السياسـة لم يُحدَّد حتـى الآن. في ظلِّ غياب الالتزام بسياسـة صارمة، واصـل المعلِّمون غير المدرَّبين انضمامهم إلى القوة العاملة في ميدان التعليم، حتى قاربت نسـبتهم عام 2005م ربع المعلِّمين الوافدين إلى المهنة حديثاً[1].

إلا أنـه أصبح لزامـاً على جميع معلمي رياض الأطفـال المعينين حديثاً امتلاك مؤهل «كفاية معلمي رياض الأطفال» أو ما يعادله منذ أيلول عام 2003م. وطلب مـن مديري ريـاض الأطفال إتمام دورة تدريبية للحصـول على مركز معلم روضة مؤهَّـل بنهايـة العـام الـدراسي 2005/ 2006م، وينبغـي لجميـع مَـن في الخدمـة من مديري رياض الأطفال الحصول على هذه الشـهادة أو ما يعادلها، وقامت الحكومة بتوفـير دعـم مالي لجميـع المعلمين ومديـري الريـاض والعاملين فيهـا بهدف رفع مستواهم المهني[2].

وقـد نجحـت جهود هونغ كونـغ لتوحيد برامج إعـداد المعلمين والمؤهلات وتحسـينهما، وعـلى خـلاف ما كانـت عليه الحـال منذ 20 سـنة مضت، فـإن معظم

(1) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Others. See: Chapter 3: Qualifications of teaching force in the Hong Kong special administrative region, china. By: Kwok Chan Lai, the Hong Kong Institute of Education. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf P31-32.

(2) Overview of Kindergarten Education in Hong Kong. See: http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/index.html.

المعلمين في كلا المستويين الابتدائي والثانوي يحملون الآن درجة بكالوريوس أو أعلى منها: 75% في المستوى الابتدائي، و92% في المستوى الثانوي، وأكملت الأغلبية التدريب الرسمي للمعلمين[1].

متطلبات المعايير الجديدة للمعلِّمين

ما إن يحصل الفرد على شهادة «المعلِّم المؤهَّل» في هونغ كونغ، فإذا بهذه الشهادة تبقى صالحة طوال حياته المهنية بوصفه مدرساً. بعبارةٍ أخرى، تغيب شروط التطوير المهني لغرض تجديد الترخيص باستثناء المعلِّمين الراغبين في التقدُّم بطلب للترقي إلى وظائف أرفع مكانةً.

بيد أنَّ معايير مهنة التعليم أضحت موضع تمحيص متزايد من قبل الحكومة والمجتمع في الأعوام القليلة الماضية، حيث أصدرت الحكومة كثيراً من التقارير والخطب والبحوث المتعلقة بالسياسة العامة تحثُّ فيها مديري المدارس والمعلِّمين على المشاركة بفاعلية في التطوير المهني، الذي يعدُّ عاملاً حاسماً لنجاح إصلاح العملية التعليمية، وقد اضطلعت الحكومة بدورٍ فاعل في وضع السياسات الرامية إلى رفع مستوى المعايير الأكاديمية والمهنية لمعلِّمي اللغة بوجه خاص.

على مدار العقد المنصرم، ازداد قلق الحكومة ومجتمع المستثمرين ورجال الأعمال في هونغ كونغ إزاء المزاعم التي تدَّعي تردِّي مستويات اللغة الإنجليزية لدى خريجي الجامعات والمدارس، وباتوا أكثر حرصاً على تحسين نوعية تعليم اللغة في المدارس. عام 2000م، أقرّت الحكومة شروطاً للكفاية اللغوية لأكثر من 15،000 معلِّم للغة الإنجليزية والصينية في المدارس الابتدائية والثانوية سواء كانوا مستجدِّين أو معلِّمين متمرِّسين. بموجب ذلك، بات على هؤلاء استيفاء الشروط

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/

المطلوبة في خمسة مجالات: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، وتقويم اللغة في الصفِّ[1].

وتنشر الصحف كل سنة مرات عدة إحصائيات ومعلومات عن عدد المعلمين الذين لم يحققوا شروط المهارة اللغوية (حيث يجب على المعلمين في هونغ كونغ إتقان كلٍّ من اللغة الصينية والإنجليزية) أو الذين يقومون بالتدريس في مجال لم يحصلوا على تدريب رسمي فيه[2].

لقد سعت الحكومة في هونغ كونغ إلى مزيد من الإصلاح عبر إقامة شبكات عمل للمعلمين بين المدارس لمشاركة أفضل الممارسات، ورفع المستوى العام للتعليم الذي يحتاج إليه المعلمون الجدد ليصبحوا مؤهلين للتدريس[3]. وقد دفعت هذه الإصلاحات بالمعلمين والمدارس لاتخاذ مواقف احترافية والتدرب على استقلالية اتخاذ المواقف المهنية، والتكيف مع المتغيرات لتتناسب على نحو أمثل مع الطلبة[4].

الترقية المهنية

تعتمد آفاق المهنة بالنسبة إلى المعلمين على الطريق الذي يختارونه في التدريس. فالمعلم الذي يحمل شهادة تدريس، أو يتمتع بمكانة معلم مؤهل بناءً على أدائه في برنامج تقييم مؤهلات المدرس غير المتخرج، يمكن أن يُرقَّى إلى مستوى نائب

(1) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Others. See: Chapter 3: Qualifications of teaching force in the Hong Kong special administrative region, china. By: Kwok Chan Lai, the Hong Kong Institute of Education. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf P32.

(2) See: System and School Organization in Hong Kong: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-system-and-school-organization/

(3) Education For All. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-education-for-all/

(4) Shanghai And Hong Kong: Two Distinct Examples Of Education In China. See: http://www.oecd.org/countries/hongkongchina/46581016.pdf (p 105).

مدير بمجرد أن يمتلك أو تمتلك الخبرة المناسبة (عادةً سنوات عدة من التدريس، متبوعة بسنين عدة من الخبرة مديراً أو مديرة للمدرسة) وأي تدريب ضروري إضافي، ويمكن لأي مدرس يحمل شهادة في التعليم بعد التخرج أن يُرقَّى إلى منصب مدير أو مديرة في النهاية بعد أن يحصل على خبرة العمل والتدريب المناسبين، ولأن مستويات الأجور في النظام التعليمي جامدة نسبيّاً، يستخدم المديرون الترقية بوصفها محفزاً أولاً لضمان أداء المدرس[1].

وقد بلغ عدد المعلِّمين الدائمين عام 2005م، في المدارس الحكومية والمدعومة والخاصة في المراحل الابتدائية والثانوية ومدارس التربية الخاصة 22127 و26163 و1380 على التوالي، ومن بين هؤلاء، بلغت نسبة المعلِّمين الذين يحملون إجازة جامعية كحدٍّ أدنى 73.4% في المرحلة الابتدائية، و92.2% في المدارس الثانوية[2].

أجور المعلمين في هونغ كونغ

تعكس أجور المعلمين على امتداد مسيرتهم المهنية مستوى خبرتهم وتعليمهم، إضافة إلى أدائهم، وتُقيَّم هذه الأجور من قِبل مديري المدارس قبل أن يوافق عليها مكتب التعليم (EDB). وتتناسب أجور المعلمين مع أجور المواقع الأخرى الاختصاصية في هونغ كونغ، وتعمل الحكومة الآن على فرض حد أقصى للأجر على المعلمين الذين يرفضون الخضوع لتدريب اختصاصي ترعاه الحكومة في أول خمس سنين من الخدمة.

لم تصدر منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD حتى اللحظة بيانات عن أجور المعلمين في هونغ كونغ، لكن تُقدم دراسة إعداد المعلمين وتطويرهم في الرياضيات

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/

(2) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Others. See: Chapter 3: Qualifications of teaching force in the Hong Kong special administrative region, china. By: Kwok Chan Lai, the Hong Kong Institute of Education. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf P34.

(TEDS-M)، التي تشرف عليها المؤسسة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي، معلوماتٍ عن أجور المعلمين الحائزين على مؤهلات بعد الثانوية في الرياضيات والعلوم. فعام 2001م أخذ المعلمون الذكور الذين أعمارهم بين 20 و24 سنة راتباً قدره 1637 دولاراً شهريّاً، وازداد هذا الأجر إلى 5756 دولاراً في الشهر للمعلمين الذكور الذين تبلغ أعمارهم بين 45-54 سنة، وكانت هذه الأرقام أقل بالنسبة إلى المعلمات في نطاق الأعمار الأصغر (1311 دولاراً)، لكنها أعلى بالنسبة إلى المعلمات بين أعمار 45-54 سنة، حيث بلغت (7561 دولاراً) للمعلمة في الشهر[1].

التطور المهني في هونغ كونغ

تُقدَّم المقررات الدراسية الخاصة بالتطور المهني من خلال مؤسسة هونغ كونغ للتعليم، وجامعة هونغ كونغ المعمدانية، وجامعة هونغ كونغ الصينية، وجامعة هونغ كونغ، وتتراوح هذه المقررات من برامج التعليم القصيرة، التي تجري في أثناء الخدمة، إلى برامج تمنح درجة جامعية بعد التخرج، وتأخذ وقتاً أطول بطبيعة الحال، لكن لا يوجد متطلبات صعبة وسريعة للتطوير المهني للمدرس، ويشجع مكتب التعليم (EDB) المعلمين على تحسين تدريبهم من خلال «أنشطة التطوير المهني» لتحقيق هدف رسمي يبلغ 50 ساعة تدريب سنويّاً، وقد أصدر مكتب التعليم تقريراً في العام الدراسي 2001م- 02، يُفيد بأن 80% من المعلمين الذين شملهم الاستطلاع منخرطون في أحد أنواع التطوير المهني، و60% من المستجيبين أفادوا بأنهم يقومون بأنشطة تطوير مهني لخمسين ساعة أو أكثر. وتقوم اللجنة الاستشارية لإعداد المعلمين والمؤهلات (ACTEQ) حاليّاً بتأسيس إطار كفاءات للمعلمين (TCF)، الذي ستكون المدارس قادرة على استخدامه «بوصفه خريطة» في أثناء صياغة الأطر الخاصة بها بناءً على حاجات مدرسيها وطلابها.

(1) See: Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/

وأسس مكتب التعليم أيضاً ثلاثة «مخططات للتدفق البيني للكوادر،» وهي طوعية، مخصصة لتقديم التطوير المهني من خلال التعاون والاطلاع على مسارات مهنية أخرى، حيث يمكن للمعلمين الانتقال مؤقتاً إلى مكتب التعليم، ويمكن لموظفي مكتب التعليم أن يتقلدوا مواقع غير تدريسية مؤقتة في المدارس، ويمكن أيضاً للأشخاص في الأدوار والمواقع المختلفة في مكتب التعليم أن يتقدموا بطلب نقل مؤقت ضمن مكتب التعليم، ويأمل مكتب التعليم أن هذا التدفق سيزيد التعاون بين المدارس ومكتب التعليم، ويوفر للمعلمين وموظفي مكتب التعليم فهماً أفضل لدور الآخر في النظام التعليمي، ويُشجع على تطوير أفكار جديدة من خلال وجهات النظر الجديدة[1].

التعليم خارج حقل التخصُّص

شاع التعليم خارج ميدان التخصُّص منذ زمن طويل في هونغ كونغ، ولا سيَّما في المواد التي تعاني نقصاً في أعداد المعلِّمين المؤهَّلين. بيد أنَّ قلق الحكومة والمجتمع إزاء هذه المشكلة تنامى في الأعوام القليلة الماضية، ويرجع ذلك في جانب كبير منه إلى تطوُّر جانبين من جوانب السياسة العامة: أولهما سعي الحكومة لإعداد معلِّمين للغة «على درجة عالية من الكفاية» وثانيهما دعوتها معلِّمي المدارس الابتدائية إلى التخصُّص في ثلاث مواد أساسية: اللغة الإنجليزية، واللغة الصينية، والرياضيات. في ظلِّ تزايد الشروط المفروضة على معلِّمي اللغة صرامةً، بات كثير ممَّن كانوا يعدّون «مؤهَّلين» سابقاً مصنَّفين ضمن فئة من «تقلّ كفاياتهم عن الحدّ المطلوب» أو «العاملين خارج ميدان التخصُّص».

يتأثر التعليم خارج ميدان الاختصاص بجودة إعداد المعلِّمين في المراحل الابتدائية والثانوية أيضاً. على غرار المعلِّمين في الدول الأخرى، يجري إعداد

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/

معلِّمي المرحلة الثانوية في هونغ كونغ للتخصُّص في تعليم مادة أو اثنتين. لكنَّ إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية يختلف كليّاً عن نظيره في البلدان التي تعدُّ المعلمين لتدريس المواد عامة في المرحلة الابتدائية كالولايات المتحدة والمملكة المتحدة وعن تلك التي تعدُّهم للتخصُّص في مادة أو أكثر كما في الصين. وحتى أمدٍ قريب، بقي تنظيم التعليم الابتدائي في هونغ كونغ يتراوح بين المنهج «الاختصاصي» و«العام»، حيث يدرِّس المعلِّم من 3–4 موادّ وسطيّاً. على نحوٍ مماثل، اعتادت كليات التربية سابقاً ومعهد التربية والتعليم على إعداد خرِّيجيها لتدريس ثلاث مواد «عامة» في المدارس الابتدائية، أي اللغة الصينية والرياضيات والدراسات العامة، إلى جانب مادة رابعة يختارها المعلِّم من بين مجموعة تشمل اللغة الإنجليزية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والفنون التشكيلية والموسيقا والتربية البدنية[1].

ومنذ عام 2008م، أصبح هناك برنامج مدته خمس سنوات للتنمية المهنية للمعلمين الراغبين في تعليم المزيد عن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتَعدّ هونغ كونغ أنواعاً عدة من الإعاقة من صعوبات التعليم إلى الصعوبات العاطفية أو السلوكية أو الإعاقة الجسدية «احتياجات تعليمية خاصة». وتشير إحصائيات مكتب التعليم في هونغ كونغ إلى أنه في العام الدراسي 2010–2011م، كان في هونغ كونغ 7.803 من أصل 780.849 طالباً في النظام التعليمي مصنفين بوصفهم «تعليم خاص» وهذه النسبة أقل من 1%[2].

(1) A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Others. See: Chapter 3: Qualifications of teaching force in the Hong Kong special administrative region, china. By: Kwok Chan Lai, the Hong Kong Institute of Education. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf P35.

(2) Education For All. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-education-for-all/

التعليم والتقنية في هونغ كونغ

مع الاهتمام الكبير بالتعليم اهتمت هونغ كونغ بالتقنية والتعليم الإلكتروني «المعلوماتية» اهتماماً كبيراً، وجعلتها مادة أساسية في التعليم من ضمن المواد الأساسية الثمانية المقررة على الطلبة في هونغ كونغ، أطلقت الحكومة ثلاثاً من «إستراتيجيات تكنولوجيا المعلومات في التعليم» في الأعوام 1998 و2004 و2008م على التوالي، وركزت الإستراتيجيتان الأولى والثانية على تعزيز البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وتمكين عمليتي التعلم والتعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات، فيما تهدف الإستراتيجية الثالثة (IT) التي جرى إطلاقها عام 2008م إلى تلبية الاحتياجات المتغيرة للمدارس والمعلمين والطلبة، وقدرتهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات في ضوء تطور التعلم والتعليم، وتهدف هذه الإستراتيجية الجديدة المسماة «تكنولوجيا مناسبة في الوقت المناسب للمهمة المناسبة» إلى تخفيف العبء عن المعلمين بشأن دمج تكنولوجيا المعلومات في أنشطتهم الأساسية، بدءاً من تخطيط الدرس حتى تقدير الطلبة، مع الاستمرار في صقل المهارات التربوية للمعلمين وتجهيزهم بالمهارات اللازمة لتعزيز محو الأمية المعلوماتية للطلبة، وإيجاد بيئة مواكبة لتكنولوجيا المعلومات على مستوى المدارس، وتزويد أولياء الأمور بالمهارات اللازمة لتوجيه أبنائهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في المنزل[1].

وقد أثمرت جهود الحكومة هذه أخيراً، فنتج عنها إصلاح البنية التحتية التكنولوجية للمدارس، وتدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتطوير مبادرة للتعليم الإلكتروني، وذلك لتشجيع الطلبة على إدراك فوائد المصادر الرقمية ومساوئها، إضافةً إلى تحضيرهم للعيش والعمل في القرن الحادي والعشرين[2].

(1) See: Programme Highlights on Primary Education.: http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/primary/highlights/index.html.

(2) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-instructional-systems/

(5)

المعلم في فنلندا

جاءت فنلندا خامساً بعد هونغ كونغ في مؤشر بيرسون للمهارات المعرفية والتحصيل العلمي على مستوى العالم لعام 2014م[1]، بعد أن كانت أولًا في مؤشر بيرسون الصادر في عام 2012م[2]، وقد تربعت فنلندا على صدارة العالم في مجال التعلم سنوات عدة، وكانت على الدوام محط أنظار المتابعين المهتمين بمجال التعليم، وكان أحد أهم أسباب نجاح فنلندا وتفوقها في التعليم على مستوى العالم يكمن في المعلم الفنلندي، الذي أولاه القائمون على التعليم فيها كلَّ الاهتمام والعناية والدعم والتمكين. تقول وزيرة التعليم والثقافة الفنلندية حنا فيركونين: «المعلمون لدينا مميزون حقّاً؛ لعل من أبرز الأسباب التي تجعلهم على هذا المستوى من الجودة أن مهنة التدريس هي إحدى أشهر المهن في فنلندا؛ لذا يرغب الشباب في اتخاذها مهنةً لهم. إننا في فنلندا نؤمن بأن المعلِّم يقوم بدور جوهري في بناء المستقبل، وأن هذه مهنة جدّ مهمة؛ لذا يرغب الشباب من ذوي الموهبة في أن يصبحوا معلمين، حيث تخضع عمليات إعداد المعلمين كلها لإشراف الجامعات في فنلندا، وينبغي على الطلبة كلهم الراغبين في أن يصبحوا معلمين الدراسةَ مدة خمس سنوات للحصول على درجة الماجستير[3]. يمارس الطلبة تدريباتهم الغزيرة تحت إشراف مختصين، ولدينا في فنلندا ما يُسمّى (مدارس التدريب) -التي تقع عادة بالقرب من الجامعات- حيث تتوافر للطلبة فرصة ممارسة التدريس وتلقي المراجعة والمتابعة

(1) The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/. & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(2) The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report (p 40). http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking

(3) Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. By: Robert F. Arnove, Carlos Alberto Torres, and Stephen Franz. (P 8).

من مشرفين مؤهَّلين. وإن للمعلمين في فنلندا حرية اختيار طرائق التدريس والمواد التعليمية كما يشاؤون، فهم خبراء في مجال عملهم، ويختبر كلٌّ طلبته. أعتقد أن هذا يشكل أحد الأسباب التي تجذب الناس إلى مهنة التدريس في فنلندا؛ لأن المعلمين يعملون بوصفهم خبراء أكاديميين مع طلبتهم في المدارس»[1].

لذا كان المعلمون رفيعو المستوى هم وسم الجودة لنظام فنلندا التعليمي. حيث إن التعليم هو المهنة (الأكثر احتراماً) في فنلندا، والتدريس في المرحلة الابتدائية هو المهنة الأكثر تفضيلاً التي يسعى وراءها المعلمون. وكما هي الحال مع البلدان الأخرى ذات الأداء العالي، يستثني المراقبون المثال الفنلندي من المقارنة غالباً؛ بسبب أنهم يرون أن المكانة التي يحظى بها المعلمون هي خاصية ثقافية لا يمكن تغييرها عبر السياسات والخطط، ولهذا، فالمثال الفنلندي، في رأيهم، غير قابل للتكرار. لكن، وكما في حالات أخرى بين الدول الأفضل أداءً، يتكشف عند الاطلاع عن قرب على المكانة التي يحظى بها المعلمون، أنها إلى حدٍّ بعيد نتيجة لتطبيق سياسات وممارسات خاصة، ومن ثم فهي قابلة للتكرار. وفي حين يُمكن أن يقال هذا أيضاً عن دول أخرى، منها عدد من بلدان شرق وجنوب شرق آسيا، إلا أن هناك نموذجاً فنلنديّاً يختلف تماماً عن النماذج الآسيوية المتعددة[2].

يشرح أحد المديرين الفنلنديين هذا التميز في فنلندا بقوله: «عندما يتعثر أحد الطلبة في التعلم، فالسؤال ليس ما مشكلة هذا الطالب، أو ما المشكلة عند المعلم. السؤال هو، ما المشكلة التي يعانيها النظام التعليمي؟»[3].

(1) See: An Interview with Henna Virkkunen, Finlands Minister of education, By: Justin Snider. See: http://hechingerreport.org/content/an-interview-with-henna-virkkunen-finlands-minister-of-education_5458/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter&utm_campaign=Feed3%A+HechingerReport+28%Hechinger+Report29%&utm_content=Twitter.

(2) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

(3) Happy Teaching, Happy Learning: 13 Secrets to Finland's Success, By: Sophia Faridi. Education Week Teacher & Center for Teaching Quality. See: http://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/24/ctq_faridi_finland.html.

لا يستطيع أحد أن ينكر أن النجاح الذي حققته فنلندا كان نتيجة عملية طويلة وبطيئة إلى حدٍّ ما وثابتة، وليس نتيجة تطورٍ حدث مرة واحدة، أو برنامج وحيد، أو سياسة أو إدارة وحيدة، حيث إن كل خطوة في تطور نظام التعليم الفنلندي الحديث بُنيت بمنطق واضح على تلك التي سبقتها.

ذهب معظم المراقبين إلى تصديق أنه إذا كان هناك مفتاح لنجاح النظام الفنلندي، فإنه سيكون: نوعية معلميه والثقة التي أولاها الشعب الفنلندي لهم. قد يجادل بعضهم بأن هذا الأمر، بمعنى ما، يجعل الحالة الفنلندية غير ذات صلة بالقرارات التي تتخذها دول أخرى؛ لأن تلك الدول تنقصها الثقافة التي يتمتع فيها المعلمون والمدارس بالقيمة العالية والاحترام كما هي الحال في فنلندا. لكن عندما يدقق المرء في السياسات الخاصة التي تبناها الفنلنديون بالنسبة إلى البحث عن المعلمين، واختيارهم، وتدريبهم، والإشراف عليهم، ودعمهم، وأسلوب التركيز الشديد على نوعية المعلم الذي يتلاءم مع النهج الفنلندي في المسؤولية، والمناهج، والتعليم وإدارة المدارس، عندها يبدأ المرء في رؤية أن نوعية المعلم في فنلندا ليست نتيجة لثقافة لا يمكن منافستها أو مضاهاتها، بل نتيجة لنظام خاص متكامل جدّاً من السياسات والبنى التي يمكن للأمم الأخرى أن تقتدي بها لإنتاج ثقافة ليست أقل دعماً ومؤازرةً للمعلمين، ينتج عنها أداء رائع من الطلبة، ويُمكن لأحدٍ ما بالتأكيد أن يُجادل بأن هذا النظام لا يمكن تطبيقه بسرعة في بلد لديه نظام مختلف تماماً الآن، لكن من المهم أن نفهم أن الأمر استغرق عقوداً من الزمن بالنسبة إلى الفنلنديين لبناء النظام الذي يجنون ثماره الآن[1].

تُعدّ **الثقة** بالتلميذ والمعلِّم من السمات العامة للتعليم في المدارس الفنلندية، إذ تتمتع المدارس باستقلال تام في تطوير الآليات المستخدمة لتقديم خدماتها

(1) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/

التربوية اليومية. لطالما آمنت وزارة التعليم بأن المعلمين ومديري المدارس والآباء والمجتمعات المحلية خير العارفين بأفضل السبل لتحسين مستوى تعليم أطفالهم وشبابهم.

من هنا تقوم الهيئة الوطنية للتربية (التي تعنى بتطوير المناهج وتقييم التعليم وتقديم الدعم المهني للمعلِّمين) بوضع الخطوط الإرشادية العريضة للأهداف التعليمية ومعايير التقييم من دون إملاء الخطط الدرسية أو الاختبارات المعيارية الموحدة لتفسح المجال لكل مدرسة تخطيط مناهجها الخاصة بما يعكس القضايا التي تشغل المجتمعات المحلية[1].

ربما بالغت فنلندا في منح الاستقلالية قليلاً؛ ولاسيما الاستقلالية في المنهاج الدراسي، إذ يُعد هذا المنهاج مجرد إطار يتيح للمعلمين والعاملين في مجال تقديم الخدمات التعليمية حرية تقرير المعلومة التي يقدمونها للطالب وطريقة تقديمها؛ حيث يختار المعلِّم الكتاب المدرسي الخاص به وغيره من المواد التعليمية، وقد دفعت فنلندا ثمن هذه المبالغة في اختبارات بيزا 2012م وفي تقويم بيرسون 2014م، حيث تراجعت عن المرتبة الأولى التي حظيت به سنوات عدة لتحل خامساً في مؤشر بيرسون الأخير كما أسلفنا. هذا وقد أوضح مسح تاليس 2013م بعض النقاط المهمة الإيجابية في التعليم الفنلندي، وعرض لبعض النقاط التي توحي بأسباب التراجع التي ظهرت في نتائج بيرسون 2014م، فقد كان من أهم نتائج مسح تاليس عن فنلندا ما يأتي:

ذكر معظم المعلمين في فنلندا أن مهنتهم تحظى بالتقدير من قبل المجتمع.

- يشعر نحو 60% من المعلمين في فنلندا بأن لمهنتهم قيمة في المجتمع، وهذه النسبة أعلى بكثير من المعدل في الدول التي شملها مسح تاليس البالغة

(1) «Why is education in finland that good-10 Reform principles behind the success». Bert Maes. See: http://bertmaes.wordpress.com/2010/02/24/why-is-education-in-finland-that-good-10-reform-principles-behind-the-success/

31% فقط، حيث تظهر بيانات مسح تاليس أن المعلمين الذين يصرحون بأن مدارسهم تعطي الفرصة لمعلميها ليسهموا في قرارات المدرسة هم أكثر ميلاً للقول: إن التعليم مهنة تلقى الاحترام.

ذكر واحد من كل أربعة معلمين على الأقل في فنلندا أنه يشعر بأنه غير محضّر لبعض عناصر التدريس.

- بصورة عامة، ذكرت الغالبية العظمى من المعلمين في فنلندا أنهم أتموا برنامج تعليم أو تدريب المعلمين، حيث بلغت نسبتهم (نحو 93%) من إجمالي المعلمين، وذكر معظمهم أن هذا يشمل المادة التي يدرسونها، وأصول التدريس والممارسة في التعليم الرسمي بالنسبة إلى المواد التي يقومون بتدريسها، حيث تبلغ نسبتهم (بين 69% و77%) من إجمالي المعلمين في فنلندا، وتظهر بيانات تاليس أن المعلمين الذين يذكرون امتلاكهم لهذه العناصر في تعليمهم يشعرون أكثر من غيرهم بأنهم مستعدون للتدريس على نحو أفضل.

- إلا أن أكثر من 1 من كل 4 معلمين في فنلندا، وهو ما يشكل نسبة (28%) يذكرون أنهم غير مستعدين بصورة كاملة، أو أن استعدادهم غير مكتمل لتدريس محتوى المواد التي يقومون بتدريسها، بينما يذكر أكثر من ثلث المعلمين أنهم غير مستعدين، أو أن استعدادهم غير مكتمل لتدريس الأصول الأساسية للمواد التي يدرّسونها (36%)، أو المكونات العملية (34%)، مقارنة بمعدل تاليس البالغ 7% و11% و11% على التوالي في الدول التي شملها المسح[1].

(1) Finland Country Note – Results from Talis 2013 OECD. See: http://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland.

يمكن للمعلمين في فنلندا الاستفادة من التغذية الراجعة المهمة من مصادر متعددة:

- ليس هناك إطار وطني لتقويم المعلمين في فنلندا؛ لذلك فإن 1 من كل 4 معلمين في فنلندا أي ما نسبته (نحو 28%) يعملون في مدارس يذكر مديروها أن المعلمين لا يتم تقويمهم على نحو رسمي من قبل المدير، وهذه النسبة أعلى بكثير من معدل تاليس البالغ 14%، وإنما يحدث التقويم على نحو رئيس عبر الحوار المباشر الذي يكون في الغالب غير رسمي مع قائد المدرسة، وبهذا السياق، يذكر 42% من المعلمين في فنلندا أنهم حصلوا على تغذية راجعة من مديرهم، و43% حصلوا على تغذية راجعة من غيرهم من المعلمين في مدارسهم، (مقارنةً بمعدل تاليس البالغ 54% و42% على التوالي في الدول التي شملها مسح تاليس).
- إلا أن 38% من المعلمين في فنلندا يذكرون حصول تغيير متوسط أو كبير في ممارساتهم التعليمية بعد حصولهم على التغذية الراجعة، وهذه النسبة هي الأقل في جميع الدول التي شملها المسح.
- يمكن أن يشكل تحسين نظام التغذية الراجعة فرصة لتنفيذ سياسة نحو تطوير الخبرة المهنية للمعلمين في فنلندا، حيث تظهر بيانات تاليس أن المعلمين الذين يعتقدون أن للتقويم والتغذية الراجعة أثراً في تدريسهم لديهم ثقة أعلى بقدراتهم.

على العموم، تذكر الغالبية العظمى من المعلمين في فنلندا أنهم راضون عن عملهم.

لذا يذكر 95% من المعلمين في فنلندا أن مزايا مهنة التدريس تفوق مساوئها، وهذه النسبة أعلى بكثير من متوسط معدل تاليس البالغ 77%.

وبالمثل، فإن 85% من المعلمين في فنلندا يمكن أن يختاروا مهنة التدريس مرة ثانية، بينما 5% فقط من المعلمين نادمون على العمل في مهنة التدريس، مقارنة بمعدلات تاليس البالغة 78% و9% على التوالي. وأخيراً، فإن 91% من المعلمين في فنلندا راضون عن عملهم في مهنة التدريس[1]، وهي - بلا شك - نسبة عالية جدّاً، وتعطي انطباعاً كبيراً عن مدى أهمية التعليم في هذا البلد المتقدم.

المعلم النموذجي ومدير المدرسة والبيئة المدرسية في فنلندا مقارنةً مع دول تاليس

المعلم النموذجي في فنلندا		المعلم النموذجي في دول تاليس	
72% إناث	44 عاماً المتوسط العمري للمعلمين	68% إناث	43 عاماً المتوسط العمري للمعلمين
96% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		91% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
92% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 15 عاماً		يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 16 عاماً	
94% من المعلمين موظفون بدوام كامل	77% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة	82% من المعلمين موظفون بدوام كامل	83% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة
يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 18 طالباً		يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 24 طالباً	

(1) Finland Country Note – Results from Talis 2013 OECD. See: http://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland.

المدير النموذجي في فنلندا		المدير النموذجي في دول تاليس	
59% منهم رجال.	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً	51% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً
100% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		96% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
98% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
97% من مديري المدارس أتموا برنامجاً في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين، و72% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية		85% من مديري المدارس أتموا برامج في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين، و78% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية	
يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 11 عامًا في إدارة المدرسة، و17 عاماً خبرة في التدريس		يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 9 أعوام في إدارة المدرسة، و21 عاماً خبرة في التدريس	
25% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و71% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس		62% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و35% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس	
يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 348 طالباً، و33 معلماً.		يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 546 طالباً، و45 معلماً[1].	

(1) Finland - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland.

المعلمون في فنلندا

يتميز أداء المعلمين في فنلندا بجودة استثنائية؛ نظراً لما يتمتع به المعلمون في المدارس الفنلندية من ثقة يستحقونها، وتعكس درجة عالية من الجودة في تدريبهم. وقد استطاع المعلمون كسب ثقة الآباء[1] والمجتمع كله عبر إثبات قدرتهم على حسن التصرف وإصدار الأحكام بطريقة مهنية تمكّنهم من إدارة صفوفهم، وتستجيب لتحدي مساعدة الأطفال كلهم عملياً ليصبحوا متعلّمين ناجحين.

إن النوعية الجيدة للمعلمين وعملية التدريس تقع في صميم النجاح التربوي في التجربة الفنلندية، ويمكن العثور على العوامل التي أنتجت تلك النوعية الجيدة عند خط تقاطع السياسة مع الثقافة، فعام 1979م اتخذت السلطات الرسمية قراراً بنقل عملية إعداد المعلمين إلى الجامعات، وجعلها أكثر صرامة إلى حد كبير.

وفي ثمانينيات ذلك القرن اتخذت الحكومة قرارات أخرى لنقل المستويات المتزايدة من السلطة والمسؤولية عن التعليم من وزارة التعليم ووضعها على عاتق المدارس والبلديات، فقد جاءت هذه الحركة تعبيراً عن توجه الغرب المتنامي لتقليص دور الحكومات المركزية وقدرتها على تقرير أفضل ما يمكن عمله على الأرض. لكن هذه القرارات أدت إلى زيادة المسؤولية والثقة التي يتمتع بها المربون في المدراس[2].

يدير المعلمون والهيئة التدريسية المدارس، وتُعين السلطة المحلية في المقاطعات المديرين مدة ست سنوات أو سبع، لكن بمعزل عن التعيين تترك السلطات إدارة المدرسة للمدير والمعلمين الذين يعملون معه، والمديرون مسؤولون عن تسيير

(1) Why Do We Focus On Finland? A Must-Have Guidebook. By: Jeff Dunn, see: http://www.edudemic.com/why-do-we-focus-on-finland-a-must-have-guidebook/

(2) Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results. (p 124) See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf.

أمور المعلمين في المدرسة، وضمان راحة الطلبة ونجاحهم، والإشراف على ميزانية المدرسة، على الرغم من أنهم يفعلون ذلك عموماً بالتعاون مع المعلمين[1].

ويقل عدد الساعات التي يمضيها المعلِّم الفنلندي في المدرسة يوميّاً وفي غرفة الصف عن تلك التي في أمريكا[2]، ويسخِّر المعلم في فنلندا وقته الفائض لتطوير المناهج وتقويم التلاميذ، ويلعب الطفل في الهواء الطلق وقتاً أطول بكثير، حتى في أشد أيام الشتاء، مع المحافظة على الوظائف التي يؤديها في المنزل في حدها الأدنى[3]، ويُمضي المعلمون ساعاتهم المهنية الأخرى في صياغة خطط الدراسة بعناية، والخروج بطرق مبتكرة لجذب طلابهم، وشد انتباههم، ويفتخر المعلمون أيضاً بإجراء تعديلات على الدروس لتناسب فصولهم الدراسية، وبإعطاء طلبتهم الاهتمام الفردي[4].

إعداد المعلمين في فنلندا

يجري إعداد معلِّمي المدارس الشاملة والمدارس الثانوية إضافة إلى المعلِّمين الذين يدرِّسون المواد العامة في مدارس تعليم الكبار والتدريب المهني في ثماني جامعات شاملة موزَّعة عبر أنحاء فنلندا. إلى جانب ذلك، توفِّر خمس مؤسسات للتعليم المهني العالي بالتعاون مع المعاهد الفنية برامجَ لإعداد معلِّمي المدارس المهنية أيضاً، وتضم المدارس الشاملة مرحلة التعليم الأساسي (1–6) والمرحلة المتوسطة (7–9)، وتستمر المرحلة الثانوية ثلاث سنوات يتوزَّع فيها الطلبة ضمن برامج يطغى عليها إما الطابع النظري أو المهني.

(1) System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-system-and-school-organization/

(2) Why Do We Focus On Finland? A Must-Have Guidebook. By: Jeff Dunn, see: http://www.edudemic.com/why-do-we-focus-on-finland-a-must-have-guidebook/

(3) Why are Finland›s schools successful? By: LynNell Hancock. «Smithsonian Magazine». http://www.smithsonianmag.com/people-places/Why-Are-Finlands-Schools-Successful.html.

(4) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/

تتمتع الجامعات بدرجة عالية من الاستقلال الذاتي عند تصميم مناهجها الدراسية. من هنا، لا يتوافر «منهاج دراسي لإعداد المعلِّمين» مفصَّل يشمل الجامعات كلها في فنلندا. لكن ثمة زمرةٌ من المبادئ والخطوط العامة المرعية من قبل مؤسسات إعداد المعلِّمين كافَّة. تعزى هذه المبادئ إلى توصيات وزارة التربية والتعليم من جهة وتوافق عمداء كليات التربية ومديري أقسام إعداد المعلمين الذين يُفترض فيهم التواصل بانتظام مع بعضهم ومع الوزارة. تمنح وزارة التربية والتعليم ثقتها التامَّة للأقسام والكليات المشاركة في إعداد المعلمين.

أظهرت الجامعات الفنلندية درجة عالية من التعاون على المستوى الوطني حين أعدَّت مناهج دراسية جديدة لشهادات مشروع بولونيا (2003–2005م). أنشأت الجامعات المسؤولة عن إعداد المعلِّمين كلِّها شبكةً وطنيةً «للعلوم التربويّة وإعداد المعلِّمين» (مشروع Vokke لعام 2005م)[1]. وقد تجلَّت المهمة الرئيسة للشبكة في تنسيق عمليات تنفيذ برامج الدرجات ثنائية المستوى وتنشيط التفاعل وتبادل المعارف بين وحدات إعداد المعلِّمين، وقد نظَّمت ندواتٍ، وأنشأت شبكات فرعية أتاحت للممثلِّين عن الجامعات فرص الحوار والنقاش للوصول إلى توافق بشأن المكونات الوطنية المشتركة وهياكل إعداد المعلِّمين، وأحدثت منتدى مشتركاً لتحليل منهاج إعداد المعلِّمين وتطويره في ظلِّ التحديات الناشئة في المجتمع الفنلندي والعالم، تتواصل شبكة إعداد المعلِّمين بدأب مع المجموعات المعنية بالرياضيات والعلوم إلى جانب مجموعة العلوم الإنسانية. نتيجة لعلاقات التعاون الوثيقة هذه، سوف تتشارك الجامعات كلها هيكلاً موحَّداً لإعداد المعلِّمين في المستقبل. كذلك تمَّ التوصل إلى درجة لا بأس بها من التوافق بشأن المحتويات

(1) See: http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm.

الأساسية للمنهاج، على الرغم من احتفاظ كل جامعة باستقلالها الذاتي عند تطوير المنهاج الخاص بها استناداً إلى ملف البحث الحالي لها[1].

لقد كان نظام التعليم في فنلندا قادراً على الاستجابة لاحتياجات القوى العاملة التي نشأت نتيجة الأحداث في بداية التسعينيات بسبب سلسلة من الإصلاحات الواسعة التي بدأت عام 1972م غيَّرت وجه التعليم والتعلم في فنلندا. بدأت هذه الإصلاحات مع إيجاد بنية تعليمية موحدة وشاملة، وقواعد عامة للمنهاج الوطني، ترافق إعادة هيكلة المدارس وإعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين، مع نقل مسؤولية تدريب المعلمين إلى جامعات فنلندا هناك، حيث تتدرب الكوادر الأخرى الأكثر تقديراً في فنلندا، واتخذت إجراءات أخرى أيضاً هدفت إلى تحسين نوعية الكوادر التعليمية الفنلندية[2].

بناء كفايات المعلم في فنلندا

تنص المراسيم التشريعية القديمة التي صدرت في عامي 1979 و1995م على ضرورة حصول المعلِّمين كافة على درجة الماجستير قبل السماح لهم بممارسة مهنة التعليم. فيما يخصّ مشروع بولونيا، كانت درجة المعلم المؤهل تعادل درجة المرتبة الثانية (الماجستير) في المنطقة المشتركة للتعليم العالي الأوروبي. تحوَّل نظام إعداد المعلِّمين في فنلندا إلى نظام ثنائي المستوى في مطلع آب عام 2005 كجزءٍ من مشروع بولونيا، وبذلك بات دمج درجة الإجازة الجامعية، ومدتها ثلاث سنوات، مع درجة الماجستير التي مدتها عامان اثنان في المواد الموافقة يؤهِّل المعلِّم لتدريس

(1) Teacher education in Finland. By: Hannele Niemi «Faculty of Behavioural Science, University of Helsinki, Finland» & Ritva Jakku-Sihvonen «Finnish National Board of Education, Finland». See: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia 2011. P 33-34. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf.

(2) Finland Overview. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-nncountries/finland-overview/

المقـررات الدراسـية للمرحلتين الابتدائيـة والثانوية أو الموادّ العامة في مؤسسـات التعليـم المهني. بـات لزاماً على معلِّمي رياض الأطفال أيضـاً الحصول على درجة الإجـازة في التربيـة (180 نقطـة تقريبـاً وفقـاً لنظام السـاعات الأوروبيـة المعتمدة ECTS) منذ الانتقال إلى مشروع بولونيا؛ ويجب على ما سـواهم من المعلِّمين حيازة درجة الماجسـتير (درجـة الإجازة 180 + درجة الماجسـتير 120= 300 نقطة؛ 1 نقطة توازي 27 ساعة عمل تقريباً). يدرس الطلاب الذين سيعلِّمون في المدارس المهنية مسـتقبلاً المقررات المهنية التخصّصية في مؤسسـات التعليم العالي (مثل الجامعات التكنولوجية) المختصَّة في مجـالات المحتوى المهني، بينما يتلَّقى المعلِّمون الآخرون جميعاً تعليمهم في الجامعات الشاملة.

تضمُّ العناصر الرئيسة لمناهج إعداد المعلمين كلها دراسات في الميادين الآتية:

- **فـروع المعرفـة الأكاديمية**: تشـمل هـذه مختلف فـروع المعرفة التـي توفِّرها الكليات أو المؤسسات التعليمية أو علم التربية. قد تشكِّل الدراسة الأكاديمية التخصُّـص الرئيس أو الثانـوي للطالب، وذلك تبعـاً للمؤهل العلمي الذي ينشـد الحصـول عليه. يختصُّ طـلاب معلِّم الصـفّ في علـوم التربية بصورة رئيسة ويدرسون فروع المعرفة الأخرى بوصفه موضوعاً ثانويّاً.
- **الدراسـات البحثيـة**: تتكـون من مناهـج البحـث، وأطروحـة الإجازة الجامعية، وأطروحة الماجستير.
- **الدراسـات التربويـة** (60 نقطـة عـلى الأقـل) إلزاميـة للمعلمـين جميعاً، وتشمل التربية العملية.
- **التواصل واللغة وتكنولوجيا المعلومات** كلها إلزامية.

- بات إعداد **خطة دراسة شخصية** عنصراً جديداً في الدراسات الجامعية في فنلندا منذ عام 2005م، غايته الأساسية توجيه الطلاب نحو تطوير البرامج الفاعلة والخطط المهنية بأنفسهم، وتوجيههم لتحقيق أهدافهم.
- مواد اختيارية قد تشمل طيفاً واسعاً من المواد الدراسية المتنوعة يسعى الطلاب عبرها إلى توصيف دراساتهم وكفاياتهم[1].

تأهيل المعلمين في فنلندا

تعتمد فنلندا على خبرات المربِّين المحليين، الذين يملكون من التجربة والحكمة والقدرة ما مكَّنهم من تحديد أفضل السبل للمضي قدماً نحو الأمام في إصلاح التعليم مع توافر الوسائل التي تضمن للمعلِّم الحفاظ على حريته التربوية والإبداع والإحساس بالمسؤولية المهنية، وذلك عبر السماح له باختيار الكتب المدرسية، والمواد التعليمية، وتحديد الوسائل الفضلى لتغطية المنهاج الدراسي، وجرى التخطيط لتطبيق المناهج الجديدة والوسائل التعليمية وطرائق التدريس الحديثة بعناية دائماً، ولطالما لقيت الآراء التي عبر عنها المربُّون ونقابات المعلمين آذاناً مصغية، وحظي هؤلاء بالفرصة للمساعدة على صياغة خطَّةٍ للإصلاحات[2].

تُعدّ برامج تدريب المعلمين الفنلندية انتقائية للغاية، حيث تقبل طالباً واحداً فقط من كل عشرة طلبة يتقدمون إليها، والنتيجة أن فنلندا تختار مدرسيها المستقبليين من نخبة النخبة، ويجري تقويم المتقدمين بناءً على سجلهم في المدرسة الثانوية العليا،

(1) Teacher education in Finland. By: Hannele Niemi «Faculty of Behavioural Science, University of Helsinki, Finland» & Ritva Jakku-Sihvonen «Finnish National Board of Education, Finland». See: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia 2011. P 34-35. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf.

(2) See: http://bertmaes.wordpress.com/2010/02/24/why-is-education-in-finland-that-good-10-reform-principles-behind-the-success/

وأنشطتهم خارج المنهاج، ونتائجهم في امتحان القبول الجامعي (الذي يُجرى في نهاية المدرسة الثانوية العليا). وبمجرد أن يتخطى المتقدم هذه الجولة الأولى من التصفية، يجري مراقبته في نشاط شبيه بالتدريس ومحاورته أيضاً، ويُقبل فقط المرشحون الذين يتمتعون بأهلية واضحة للتعليم، وبالأداء الأكاديمي القوي[1].

وفي سبعينيات القرن الماضي نُقل نظامُ إعداد المعلمين من كليات إعداد المعلمين إلى الجامعات، ومنذ ذلك الوقت اشترطت إصلاحات أخرى حصول كلِّ المعلمين على درجة الماجستير، وهناك 11 جامعة فقط يوجد فيها برامج إعداد للمعلمين (يوجد أيضاً خمس كليات تدريب مهني للمعلمين)، وهكذا، فمن السهل مراقبة الجودة وتحقيق المعايير المنسجمة، ويُشترط في معلمي المدارس الابتدائية أن يتخصصوا في قسم التعليم، مع إتمام مقررات فرعية في مادتين من منهاج المرحلة الابتدائية، ويشترط في معلمي المدارس الثانوية أن يتخصصوا في المادة التي سيعلِّمونها، وأن يكملوا سنة خامسة من التعليم مخصصة لضمان إتقان مهنتهم، إما بالترافق مع عملهم الميداني الرئيس أو بعد أن ينهوا أربع سنين من الدراسة النظرية للمادة، وفي نهاية البرنامج ذي الخمس سنوات، يحصلون على درجة الماجستير، ويعتمد إعداد المعلمين بشدة على البحث، مع التأكيد بقوة على المعرفة ذات المحتوى التربوي، ويجب على الطلبة أيضاً أن يمضوا سنة كاملة في التدريس في مدرسة مرتبطة بجامعتهم قبل التخرج، وهذه المدارس التابعة للجامعات هي مدارس نموذجية، حيث يُطوِّر المعلمون المستقبليون والباحثون، ويصوغون تمارين جديدة، ويتابعون الدراسات والبحوث حول التدريس والتعلم، ويُراقب مجلس تقويم التعليم العالي برامج إعداد المعلمين في فنلندا[2].

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

(2) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

إذن تجري عملية إعداد المعلمين في جامعات أكاديمية، ويحظى المعلِّم في فنلندا باحترام وتقدير كبيرين، إذ تتطلب مهنة التدريس كما قلنا نيل شهادة الماجستير من أجل الحصول على عمل دائم في هذا القطاع الحيوي، وتخضع عملية اختيار المعلمين إلى قواعد شديدة الصرامة، حيث يجري قبول 10% فقط من بين 5000 متقدِّم كل عام للدراسة في كليات التربية في الجامعات الفنلندية كما أسلفنا[1].

الدراسات التربوية الخاصة بإعداد المعلمين في فنلندا

لا يزال التمييز التقليدي بين فئة معلِّم الصف ومعلِّم المواد الاختصاصية قائماً، بيد أنَّ هياكل برامج الشهادات المختلفة تتيح للطلبة الانخراط في مسارات مرنة للغاية لتضمين الاثنين معاً في برنامجٍ واحدٍ أو الحصول على إحدى الشهادتين بعد نيل الأخرى، وتعدُّ الدراسات التربوية (60 نقطة) إلزامية لتأهيل المعلِّم، وتكاد تكون نفسها بالنسبة إلى معلِّمي المرحلتين الابتدائية والثانوية إلى جانب معلمي المدارس المهنية ومدارس تعليم الكبار. توفِّر هذه الدراسات للمعلِّم المؤهلاتِ التربوية الرسمية اللازمة عبر مراحل نظام التعليم الفنلندي كافة بصرف النظر عن البرنامج الذي يدرسه. وفقاً للتشريعات الفنلندية، ينبغي أن تكون الدراسات التربوية دراساتٍ في علم التربية تتمحور حول فنِّ التعليم. يمكن أن تشكِّل هذه الدراسات جزءاً من الدراسة الجامعية التخصصية، وقد تؤخذ بصورة منفصلة عقب استكمال دراسة الماجستير.

خضعت الدراسات التربوية للمعلمين (60 نقطة) في الجامعات الفنلندية كلها لإصلاحات شتى ضمن مشروع بولونيا، إذ قام فريق من الباحثين بتحليل عناصرها الأساسية في 12 كلية من أقسام إعداد المعلمين في الجامعات الفنلندية.

(1) «Why is education in finland that good-10 Reform principles behind the success». Bert Maes. See: http://bertmaes.wordpress.com/2010/02/24/why-is-education-in-finland-that-good-10-reform-principles-behind-the-success/

بالنتيجة، تبيَّن أنَّ هذه العناصر الرئيسة تضم: (1) مادة التربية النظرية، (2) التربية العملية بإشراف مدرِّسين مختصِّين، (3) مناهج البحث، (4) مواد اختيارية. جاءت النتائج بحسب عدد النقاط كالآتي:

1- تشكِّل مادة التربية النظرية جوهرَ المناهج الدراسية. يتراوح عدد النقاط بين 25 و40 نقطة.

2- تتفاوت التربية العملية بإشراف مدرِّسين مختصين بين 12 و25 نقطة.

3- يتراوح عدد نقاط الدراسات البحثية بين 3 إلى 12 نقطة.

4- لا تدخل المواد الاختيارية إلا في أربعة مناهج دراسية، ولا يتجاوز عدد نقاطها في الحالات كلها 10 نقاط[1].

إنَّ الهدف من الدراسات التربوية إيجاد فرصٍ لتعلم التفاعل التربوي وكيفية تطوير مهارات التدريس لدى الفرد وآليات التخطيط والتعليم وتقويم العملية التعليمية من حيث المنهاج الدراسي والمجتمع المدرسي وعمر التلاميذ وقدرتهم على التعلُّم. كذلك يجب على الطلاب اكتساب مهارات التعاون مع زملائهم المدرِّسين وأولياء الأمور وغيرهم من أصحاب المصلحة وممثلي مجتمع الرفاهية.

تتضمن الدراسات التربوية للمعلِّمين التربية العملية تحت إشراف مدرِّسين مختصين أيضاً (زهاء 20 نقطة). إنَّ الهدف من التربية العملية دعم جهود الطالب الرامية إلى اكتساب مهارات احترافية في ميدان التدريس، وتطوير عمليات التعليم والتعلُّم وتقويمها. إلى جانب ذلك، يجب أن تتوافر لديه القدرة على التأمل والتفكير

(1) Teacher education in Finland. By: Hannele Niemi «Faculty of Behavioural Science, University of Helsinki, Finland» & Ritva Jakku-Sihvonen «Finnish National Board of Education, Finland». See: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia 2011. P 35-36. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf.

النقدي في ممارساته ومهاراته الاجتماعية في حالات التعليم والتعلُّم. ينبغي على الطالب في ساعات التربية العملية التي تخضع لإشراف مدرِّسين مختصِّين التعرُّف إلى تلاميذ وطلاب من خلفيات اجتماعية مختلفة من ذوي الاتجاهات النفسية المتنوعة والحصول على فرص تعليمهم وفقاً للمنهاج الدراسي.

كذلك تضم الدراسات التربوية مبادئ أساسية في البحث التربوي، الغرض منها تكوين توجُّه تأمليّ قائم على البحث لدى المعلِّم الناشئ، ويُعدُّ تثقيف المعلِّم القادر على الدراسة وتطوير ممارساته الخاصة المستندة إلى البحث العلمي أحد أهمِّ أهداف الدراسات الموجَّهة تربويّاً. لهذا السبب، تكون المواد الدراسية المتعلِّقة بطرائق البحث السلوكي إلزامية أيضاً للمعلِّمين المختصين في مواد معيَّنة[1].

إعداد معلِّم الصف في فنلندا

تتضمن الدراسة في فرع معلم الصف دراسات تربوية (60 نقطة) إضافة إلى ما لا يقلُّ عن 60 نقطة للدراسات الأخرى في حقل التربية، وتشكِّل أطروحة الماجستير جزءاً أساسيّاً من هذه الدراسات التربوية (20–40 نقطة بما في ذلك الحلقات الدراسية والإرشاد الفردي، و40 نقطة في معظم الجامعات). قد يكون موضوع الأطروحة وثيق الصلة بالمدارس، وكثيراً ما تتضمَّن الأطروحة مشروع بحث عملي. تجري دراسة منهجيات البحث المتنوعة في الحلقات الدراسية. أما من ناحية الموضوع، فتتناول الأطروحة المشكلات المرتبطة بفن التربية العامة أو علم النفس التربوي أو علم الاجتماع التربوي أو فن التعليم. تتألّف الدراسات النظرية من موادّ إجبارية وأخرى اختيارية، وتوفِّر المناهج الدراسية المقرَّرة لطلاب معلِّم الصفّ بالتزامن مع الدراسات المؤدِّية لنيل شهادة الماجستير في علم التربية فرصاً لمتابعة الدراسة ونيل درجة الدكتوراه في التربية.

(1) Ibid, P36 37.

ينبغـي للطـلاب في فئة معلِّم الصف دراسـة المـواد التي تـدرَّس في المدارس الفنلندية الشاملة (60 نقطة)[1].

الجدول (1): المكونات الرئيسة لبرامج إعداد معلِّم المرحلة الابتدائية (معلِّم الصف)

برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية	درجة الإجازة 180 نقطة	درجة الماجستير 120 نقطة	المجموع 300 نقطة
الدراسـات التربويـة لمعلـم الصـف (كجزء من الاختصاص في التربية) - مبـادئ أساسـية في طرائـق التدريس والتقويم - دعم مختلف أنماط المتعلِّمين - أحدث نتائـج البحوث وطرائق البحث في التدريس والتعلم - التعـاون مـع مختلـف الـشركاء وأصحاب المصلحة	25 (بما في ذلك التربية العملية بإشراف مختصِّين)	35 (بما في ذلك 15 نقطة كحد أدنى لمادة التربية العملية تحت إشراف مختصِّين)	60
الدراسات الأخرى ضمن اختصاص التربية - طرائق البحث - الكتابة العلمية - مواد اختيارية	35 (بما في ذلك أطروحة الإجازة، 6-10)	45 (بما في ذلك أطروحة الماجستير، 20-40)	80

(1) Teacher education in Finland. By: Hannele Niemi «Faculty of Behavioural Science, University of Helsinki, Finland» & Ritva Jakku-Sihvonen «Finnish National Board of Education, Finland». See: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia 2011. P 37. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf.

دراسات المواد التخصصية لمعلِّمي المدارس الشاملة	60		60
الدراسات الأكاديمية في فرع آخر من فروع المعرفة – مقرَّر دراسي ثانوي	25	35-0	60-25
دراسات اللغة والتواصل، بما فيها تكنولوجيا المعلومات – الممارسة في الحياة العملية – إعداد خطة دراسة شخصية وتحديثها – مواد اختيارية	35	40-5	75-40

إعداد معلِّمي المواد التخصصية في فنلندا

تشمل برامج إعداد معلِّم المادة التخصصية مادة رئيسة واحدة (120 نقطة على الأقل) إضافة إلى أطروحة الماجستير في الفرع الأكاديمي الخاص به. إلى جانب ذلك، يجب عليه استكمال دراسة واحدة أو اثنتين من المواد الثانوية (25–60 نقطة لكل منها). يمكن لمعلِّمي المواد استكمال الدراسات التربوية (60 نقطة) إمَّا في عام دراسي منفصل أو بالتزامن مع دراستهم الأكاديمية ضمن مادة اختصاصهم. عادة ما يدرس معلِّمو المواد المهنية الدراسات التربوية عقب الحصول على درجة الماجستير في أحد الفروع المهنية[1].

(1) Ibid, P38 39.

الجدول (2): المكونات الرئيسة لبرامج إعداد معلِّم المرحلة الثانوية (معلِّم المادَّة)

برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية	درجة الإجازة 180 نقطة	درجة الماجستير 120 نقطة	المجموع 300 نقطة
الدراسات التربوية لمعلِّم المادّة (مادة ثانوية) – مبادئ أساسية في طرائق التدريس والتقويم – دعم مختلف أنماط المتعلِّمين – أحدث نتائج البحوث وطرائق البحث في التدريس والتعلم – التعاون مع مختلف الشركاء وأصحاب المصلحة	30-25 (بما في ذلك التربية العملية بإشراف مختصِّين)	35-30 (بما في ذلك 15 نقطة كحد أدنى لمادة التربية العملية تحت إشراف مختصِّين)	60
الدراسات الأكاديمية في اختصاصات متنوعة – اختصاص رئيس	60 (بما في ذلك أطروحة الإجازة، 6-10)	90-60 (بما في ذلك أطروحة الماجستير، 20-40)	150-120
الدراسات الأكاديمية في اختصاصات متنوعة – 1 - 2 مقررات دراسية فرعية	60-25	30-0	90-25
دراسات اللغة ووسائل الاتصال بما فيها تكنولوجيا المعلومات – الممارسة في الحياة العملية – إعداد خطة دراسة شخصية وتحديثها – مواد اختيارية	40-35	30-0	70-35

المعلم الخاص في فنلندا

يُعدّ «**المعلم الخاص**» من سمات التعليم في فنلندا، وهو الذي يهتم بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: إذ تفخر فنلندا بالتزامها بشمول جميع الطلبة في التعليم، ولاسيما ذوي الاحتياجات الخاصة منهم الذين يشكلون 8% من أطفال فنلندا، لكن نصف هؤلاء فقط يرتادون مدارس خاصة بالمعوقين، في حين يندمج النصف الآخر مع السليمين من أقرانهم، ويؤمن المربون الفنلنديون بإمكانية مساعدة معظم الطلبة على تحقيق النجاح في الصفوف النظامية إن ركّزت المدارس على التشخيص والتدخل المبكرين. أما الآلية المستخدمة لدعم الأطفال الذين يعانون صعوبات في الوقت المناسب فهي «المعلِّم الخاص»، وهو مدرِّس تلقى تدريباً خاصّاً يجري تعيينه في كل مدرسة. يعمل هؤلاء المعلمون عن كثب مع معلِّمي الصفوف لتحديد الطلبة المحتاجين إلى مساعدة إضافية، ثم يعملون مع هؤلاء الطلبة بصورة فردية أو ضمن مجموعات صغيرة لتوفير الدعم والمساندة التي يحتاجون إليها لمواكبة زملائهم[1].

إن **معلمي التعليم الخاص** مهمون في عملية التشخيص والتدخل، لكن لا يعود لهم وحدهم القول الفصل في تقويم الطلبة، ويوجد في كل مدرسة مجموعة من الكوادر التي تجتمع مرتين في الشهر لتقويم نجاح الفصول الدراسية والمشكلات المحتملة فيها، وتحدد هذه المجموعة المكونة من المدير، وممرضة المدرسة، ومدرس التعليم الخاص، والطبيب النفسي الخاص بالمدرسة، والعامل الاجتماعي، ومدرسي الفصول الدراسية، طبيعة المشكلات إضافة إلى كيفية حلها، وفي حال تقرر أن الطلبة في حاجة إلى مساعدة لا تقدر المدرسة على تقديمها، تساعد المدرسة الأهل على إيجاد التدخل المهني المناسب[2].

(1) Slow and Steady Reform for Consistently High Results. (p 122). See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf.

(2) Education for All. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-education-for-all/

المؤسسات المعنية بإعداد المعلِّم في فنلندا

انتقلت مسؤولية إعداد معلِّمي المدارس الابتدائية والثانوية في فنلندا إلى الجامعات منذ عام 1971–1973. لقد كرَّست فنلندا توجهاتها نحو إعداد المدرِّسين على مدى العقود الماضية لتطوير ثقافة مهنية مرتكزة إلى البحث العلمي، ويُعدّ الإلمام بالمعرفة العلمية النقدية والقدرة على استخدام أساليب البحث العلمي حاسماً لدى المعلِّم. إنَّ الهدف من برامج إعداد المعلِّمين تدريب الطلبة على تحديد المشكلات التي يتوقع أن تواجههم في أثناء عملهم في المستقبل وتحليلها. توفِّر دراسة مناهج البحث للطلبة فرصةً لاستكمال مشروع حقيقي، يجب عليهم فيه تحديد مشكلة ما في نطاق الحقل التربوي، وإظهار القدرة على البحث بصورة مستقلة عن المعلومات والبيانات المتعلِّقة بهذه المشكلة، ومن ثمَّ تمحيصها في سياق البحوث التي أجريت حديثاً في هذا الميدان وجمع النتائج التي حصلوا عليها في صورة أطروحة مكتوبة، والغرض من هذا التمرين أن يتعلَّم المعلِّمون أساليب الدراسة بفاعلية ونشاط، ويستوعبوا اتجاه الباحثين في أثناء أداء عملهم[1].

لا تقبل الجامعات في فنلندا سوى عدد محدود من المتقدِّمين فقط، وذلك في إطار مفاوضاتها مع وزارة التربية والتعليم، وتعدُّ الجامعات مسؤولةً عن النتائج، وتتلقى تمويلها وفقاً لذلك. عادة ما يقلُّ عدد المقبولين في الجامعات عن ربع مجموع المتقدِّمين، وتحظى برامج إعداد المعلمين، ولاسيما برامج إعداد معلِّم الصف، برواج منقطع النظير، ولا تتجاوز نسبة القبول في برامج إعداد معلِّم الصف 10–15٪ من مجموع المتقدِّمين، وذلك نظراً للإقبال الكبير عليها. كذلك

(1) Teacher education in Finland. By: Hannele Niemi «Faculty of Behavioural Science, University of Helsinki, Finland» & Ritva Jakku-Sihvonen «Finnish National Board of Education, Finland». See: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia 2011. P 39-40. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf.

تزايدت شعبية برامج إعداد معلِّمي معظم المواد الدراسية في المرحلة الثانوية. بصورة عامة، يواجه الشباب الراغبون في التخصص لتدريس مادة محدَّدة صعوبةً في الحصول على القبول الجامعي، ولا تحظى سوى نسبة ضئيلة من المتقدمين بالقبول للدراسة في الكليات ذات الصلة، وينطبق هذا بصورة خاصة على المواد المتعلقة بعلوم الحياة (البيولوجيا)، لكن ظهرت حديثاً مشكلات تتعلق بجذب الطلبة الموهوبين للتخصص في ميادين الرياضيات والفيزياء والكيمياء، وفي بعض اللغات الأجنبية، ولقد بُذلت جهود كبيرة لجذب الطلاب الجدد، وذلك أدى إلى الانتقال من «مقاربة الاستبعاد» إلى «مقاربة الاجتذاب» عند تنظيم برامج قبول الطلبة في الكليات. تشمل هذه الجهود توفير المرونة القصوى في توقيت الدراسات وتنظيم اختبارات القبول في بعض الكليات بتواتر يصل إلى ثلاث مرات سنويّاً. وعادة ما يتم تضمين الدراسات التربوية لمعلِّم المادة في الخطط الدراسية الفردية للطلاب الراغبين في مهنة التدريس بوصفها جزءاً من دراسات مواد اختصاصهم، أي في العامين الدراسيين الثالث والرابع على سبيل المثال. مع ذلك، يتوافر للطالب خيار الحصول على درجة الماجستير في الكلية التي يدرس مادته التخصصية فيها قبل التقدم بطلب لدراسة العلوم التربوية، ويخضع المتقدِّمون لبرامج إعداد المعلِّمين جميعاً لاختبارات ومقابلات شخصية.

ويتكون نظام القبول من المرحلتين الآتيتين:

1. الاختبار الأكاديمي الوطني المشترك الذي يقوِّم مهارات الدراسة الأكاديمية المطلوبة في الدراسات التربوية، ويحقُّ للمتقدِّم بطلب القبول أن يشارك في الاختبار في أيّ وحدة من وحدات إعداد المعلّمين في فنلندا، فالاختبار موحَّد للجميع، ثم يختار الوحدة المفضَّلة لديه إذا استطاع اجتياز الاختبار.

2. يُدعى المتقدِّمون الذين اجتازوا الامتحان إلى اختبار آخر لسبر قدراتهم في الجامعة التي فضَّلوها، يتكوَّن الاختبار من مقابلة شفوية ترتكز إلى مادَّةٍ مكتوبة تُعطى للمتقدِّم قبل المقابلة بعشرين دقيقة، وفي أثناء المقابلة يجري تقويم الصفات الآتية في المتقدِّم: الاستعداد والدافعية لممارسة مهنة التدريس، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والقدرة على بناء آرائه ووجهات نظره حول النص الذي حصل عليه مسبقاً على أسس متينة ومقنعة[1].

التطوير المهني للمعلم في فنلندا

يرتكز التعليم في فنلندا في عصر العولمة على المعلم الذي يجب أن يكون مرناً ومسؤولاً في اتخاذ القرارات ومقداماً على الأخطار المدروسة مبدعاً، وقادراً على حل المشكلات بالطرق العصرية، ويسلك سبل التعلم التعاوني واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا الاتصالات في التعليم، بدلاً من التعلم بحسب المعايير التقليدية وإتقان مهارات روتينية وممارستها[2].

لذا يحظى المعلمون بتطوير مهني إلزامي، حيث تتولى المقاطعات تمويل المدارس الفنلندية من أجل عمليات التطوير المهني؛ لذا تختلف متطلباته بحسب المقاطعة، وتطلب الحكومة الوطنية من كلِّ مقاطعة أن تمول على الأقل ثلاثة أيام من التطوير المهني الإلزامي سنويّاً، وتختلف المدة الزمنية المخصصة للتطوير المهني على نحو كبير بين المقاطعات؛ لذا لا تتدخل الحكومة في نوع التطوير المهني الذي يشارك فيه المعلمون، وتشير البحوث إلى أن المدرِّس الفنلندي العادي يمضي سبعة أيام سنويّاً في التطوير المهني، وتنظم بعض المقاطعات برامج أطول للتدريب عبر مدارس متعددة، وتترك مقاطعات أخرى الأمر للمدارس لتطوير برامج للتدريب

(1) Ibid, P4043 .

(2) Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? By: Pasi Sahlberg, (The Series on School Reform) Published by: Teachers College Press (November 1, 2011). (p 98).

في أثناء العمل، إلا أن هذا النظام من الممكن أن يتغير مع التطوير والإصلاح المستمر، وقد خصصت وزارة التعليم والثقافة الفنلندية 27 مليون دولار عام 2010م لدعم تطوير برنامج وطني لتأمين وصول أكثر انسجاماً إلى فرص التنمية المهنية، وتأمل أن تُضاعف التمويل بحلول عام 2016م[1].

التدريب العملي للمعلم في فنلندا

تتضمن الدراسات التربوية للمعلِّمين تدريباً عملياً تحت إشراف أساتذة مختصِّين (20 نقطة)، وتضمّ كلّ جامعةٍ 1–2 من كليات تدريب المعلِّمين المتخصصة في الإشراف على معلّمي الغد، وتتلقى هذه الكليات تمويلها من وزارة الثقافة والتعليم. إلى جانب ذلك، تضطلع كليات التدريب هذه بمهمَّة تطوير تعليم عالي الجودة وتخطيط المناهج، وتوفر دورات تدريبية مبتكرة لطلاب الجامعات الذين يدرسون في برامج إعداد المعلمين.

تتمتع الجامعات بالاستقلال الذاتي عند تخطيط مناهج إعداد المعلمين وآليات تنفيذها في برامج التربية العملية، ويقتصر دور التشريعات الوطنية على توفير المبادئ التوجيهية الأساسية لإعداد المعلِّمين من دون تنظيم عدد الساعات التي يقضيها الطلبة في ممارسة التدريب العملي، وفي بعض الجامعات، كجامعة هلسنكي مثلاً، يبدأ الطلاب جميعاً في الممارسة العملية للتدريس ضمن كليات التدريب في الجامعة، ومن ثمَّ ينتقلون إلى الممارسة العملية في مدارس البلديات المحلية، حيث تتعاقد الجامعات مع المدارس المحلية، وتقدِّم مكافآت للمعلِّمين المشرفين.

تدخل التربية العملية في مستويات برامج إعداد المعلمين كافَّة، وتخضع لإشراف أساتذة الجامعات أو المعلِّمين في كليَّات التدريب في الجامعات أو معلِّمي

(1) See: Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

المـدارس المحلية، وذلـك تبعاً لمرحلة التدريب يعد البـدء بالتدريب في وقت مبكّر قـدر المسـتطاع ودعم تطـور معلّمي الغـد للحصول عـلى الخبرة الضروريـة المبدأ الرئيـس الذي تسـتند إليـه التربيـة العملية. ويشـكّل الدمج بين الدراسـة النظرية والممارسـة العملية أحد أهـم المبادئ أيضاً. في البداية، تعمل الدراسـة العملية على توجيه الطلاب لمراقبة الحياة المدرسية والتلاميذ من منظور تربوي، ومن ثمَّ التركيز عـلى مجالات معيَّنة وعلى عمليات تعلُّـم التلاميذ. أخيراً، تقدِّم الدعم لمعلمي الغد حين يضطلعون بالمسؤولية التامة في التدريس والمدارس، ويمكن إقامة رابط وثيق بين هذه المدة الأخيرة من تدريب الطلبة والبحوث النظرية وأطروحة الماجستير[1].

فرص المعلّمين في التدريب المستمر في فنلندا

يجـري تمويل فـرص التدريب المسـتمر للمعلمين من قبل أربـاب العمل، أي مـن البلديات عادةً، حيـث تنظِّم البلديـات عمليات التدريب، وترسـل المعلّمين للمشاركة في الدورات التي تقدِّمها مراكز التعليم المستمر، وتقدِّم الحكومة الدعم المادي للتدريب المستمر الذي يعدُّ بالغَ الأهمية من أجل تنفيذ سياسة تعليمية قوية.

وتعمـل مراكز التعليم المسـتمر التابعة للجامعات بصورة رئيسـة على تطوير هـذا النوع من التعليم المسـتمر، بحيـث يتوافر للمعلّمين ومديـري المدارس جميعاً عـبر أنحـاء فنلندا، ويرجع الحـقُّ في تقرير مدى حاجـة المعلم إلى التعليم المسـتمر وحقِّه في المشاركة في هذه البرامج إلى ربِّ العمل، وليس هناك أي برنامج للتوجيه أو الإرشـاد على المسـتوى الوطني الرسـمي، وتقوم بعض البلديات بتنظيم برامج

(1) Teacher education in Finland. By: Hannele Niemi «Faculty of Behavioural Science, University of Helsinki, Finland» & Ritva Jakku-Sihvonen «Finnish National Board of Education, Finland». See: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia 2011. P 43-44. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf.

تجريبية، وترى في الإرشـاد أمراً مفيداً جدّاً بل وضروريّاً، ويعدّ الإرشـاد والتوجيه من أبرز المهام التي يجب على فنلندا إيجاد حلٍّ لها في المستقبل.

وليسـت هنـاك مـدة تجريبية للمعلِّمـين في نظـام التعليم الفنلنـدي، إذ يحظى المعلِّـم المسـتجدّ بحقوق المعلـم المتمرِّس، وتقـع عليه الالتزامات نفسـها، ويتمتَّع المعلِّمـون مـن خريجي الجامعـات بكفايات جيـدة، لكنَّهم في حاجـة إلى الدعم في تطورهـم المهني. بغية دعـم فرص المعلِّمين، رفعت وزارة التربيـة والتعليم الموارد الاقتصاديـة المخصَّصة لدعم تعليمهم المسـتمرّ، بدءاً من عـام 2008م، فبات هناك مجلس استشاري للتطوير المهني للعاملين في قطاع التربية، يؤدِّي المهام الآتية:

- تقدير التغيرات القادمة في احتياجات التعلُّم للعاملين في ميدان التربية والتعليم.
- متابعة احتياجات التنمية والحكومة في التعليم المستمر.
- تقديم المقترحات والبيانات المتعلقة باتجاه التعليم المستمر وكيفية تحقيقه.
- متابعة خطط التعليم المسـتمر للعاملين في قطاع التربية والتعليم في البلدان الأخرى.
- تفعيل النقاش وأنشـطة التطوير والبحث في حقل التطوير المهني والتعليم المستمر للعاملين في التربية والتعليم.
- إعـداد التقاريـر وإطلاق المبـادرات المتعلِّقة بشروط العمـل والوصول إلى التعليم المستمر للعاملين في ميدان التربية والتعليم.
- مساعدة السلطات التربوية في تخطيط جدول أعمال التعليم المستمر للأعوام 2009–2011م، وفي تطوير معايير ضمان الجودة[1].

(1) Ibid, P 44 46.

استقلالية المعلمين في فنلندا

يتحلى المعلمون في فنلندا في الصفوف النظامية (1-6) والمعلمون المختصون بمواد معينة (7-9) بدرجة عالية من حسن التصرف والاستقلال المهني[1]، إذ يُولي نظام التعليم في فنلندا أهميةً كبيرة لاستقلال المدرسة والمدرِّس، حيث يتحكم المعلمون في صفوفهم، ويُعدّون جداول الدروس، ويُشرفون كذلك على ما يجري خارج ساعات التدريس؛ لذا فإن الترقية لا تؤثر بالضرورة في استقلالية عملهم أو تسمح لهم بأن يُجروا تغييرات واسعة ضمن المدرسة، ويُمكن للمعلمين الناجحين أن يصبحوا مديرين، حيث تعينهم في هذا المنصب السلطات المحلية في المقاطعات، ويتولى المديرون مسؤوليات مالية تتعلق بميزانية المدرسة، لكنهم لا يتمتعون بمقدار كبير من السلطة على المعلمين؛ إذ لا يراقب المديرون المعلمين لتقويمهم، حيث لا وجود لهذا التقليد في فنلندا، وفي المدارس الأصغر، غالباً ما يشارك المديرون بجزء من التدريس إضافةً إلى واجباتهم الأخرى[2].

ولا تسعى فنلندا إلى تحسين نظام التعليم العام عبر خصخصة المدارس أو إجراء اختبارات مستمرة للتلاميذ؛ بل عبر تدعيم مهنة التعليم والاستثمار في إعداد المدرِّس للعمل ودعمه، وبفضل سعة المعرفة التي يتمتع بها المدرِّس الفنلندي ومهاراته رفيعة المستوى فإنَّه:

- يتمتع المعلم في فنلندا باستقلال كبير داخل الصف لاختيار الأساليب التربوية المناسبة.
- لدى المعلم الفنلندي الاستعداد لتحديث مهاراته المهنية بصورة مستمرة عبر إكمال الدراسات العليا.

(1) Slow and Steady Reform for Consistently High Results. (p 123). See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf.

(2) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

- يبدي المعلم الفنلندي رغبة أكبر في العمل على تطوير نفسه والانفتاح على الأفكار الجديدة، هذا إلى جانب سعة الأفق والمدارك التي يتمتع بها.
- يحرص المعلم في فنلندا على المشاركة في عمليات تطوير المدارس، سواء في المدرسة، حيث يعمل أو عبر المشروعات الوطنية والدولية[1].

أجور المعلمين في فنلندا

تُعدّ أجور المعلمين مُنافِسة بالمقارنة مع المهن الأخرى في فنلندا، لكنها عادية إلى حدٍّ ما بالمقارنة مع الدول الأوروبية الأخرى، حيث يتقاضى معلمو المدرسة الثانوية الدنيا المبتدئون الذين هم في أدنى سلم الرواتب 34707 دولارات في سنتهم الأولى، ويمكنهم أن يتوقعوا مبلغاً قدره 54181 دولاراً في السنة في أعلى سلم الأجور، ويبلغ متوسط الأجور لمعلم المدرسة الثانوية الدنيا المبتدئ في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) 31687 دولاراً، ويبلغ المتوسط في أعلى سلم الأجور 51317 دولاراً، وتُعدّ هذه الأجور أقل إلى نحو ما عن الأجور في بعض المهن الأخرى في فنلندا[2].

لماذا تُعدّ مهنة التعليم هي الخيار الأول للطلبة الأفضل والألمع في فنلندا؟

على الرغم من أن أجر المدرس في فنلندا يُعدّ منافساً إلى حد ما، إلا أنه ليس مغرياً أكثر من الأجر الذي يدفع في بلدان أوروبية عدة أخرى. في الحقيقة، إن الفرق في الأجور بين المتخصصين في فنلندا صغير جدّاً مقارنةً مع معظم الدول

(1) «Why is education in finland that good-10 Reform principles behind the success». Bert Maes. See: http://bertmaes.wordpress.com/2010/02/24/why-is-education-in-finland-that-good-10-reform-principles-behind-the-success/

(2) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

الصناعية المتقدمة الأخرى، وهذا يعني أن التباينات في الأجور في فنلندا عموماً لها تأثير لا يكاد يُذكر بالنسبة إلى اختيار المهنة مقارنة بدول أخرى[1].

الأمـر بالتأكيد له علاقة بالاحترام الكبير والقديـم للمعلمين في فنلندا، لكن له علاقة أكثر بكثير بعملية الاختيار، والعمل بحد ذاته، إضافة إلى ظروف العمل، وبسبب أن فنلندا لديها معايير عالية جدّاً يُشترط الوفاء بها للدخول في برامج إعداد المعلمين؛ لذا يُضفي القبول في هذه البرامج المهابة على المتقدم الناجح. أيضاً تضفي الخطـوة التي قامت بها فنلندا بنقل نظام عملية إعداد المعلمين إلى الجامعات المهابة على الشباب الذين يتجهون إلى مهنة التعليم؛ لأنهم يتلقون التدريب في المؤسسات نفسها التي تقدم التدريب للمهن الأكثر تقديراً ومهابة في البلاد.

وبسبب أن فنلندا طورت منهاجاً مدروساً بعمق، ومنحت المعلمين استقلالية أكثر بخصوص الطريقة التي يقاربون بها هذا المنهاج، فإن المعلمين يتميزون بأمرين اثنين: لديهم منهاج يستحق التدريس، ويتمتعون بنوع من الاستقلالية في مقاربة هـذا المنهـاج، وهذه خاصية تتميز بهـا المهن ذات المكانة العاليـة فقط؛ ولأن فنلندا عـلى وشـك وضع منهاج يدعم الإبـداع والابتكار، فلـدى المعلمين عمل يتضمن كثـيراً من المغريات التي تتميز بهـا المهن التي تتضمن البحث والتطوير والتصميم. إنهـم يوسـعون آفاقهم الفكرية والإبداعيـة؛ ولأن فنلندا راضية عـن العمل الذي يؤديه مدرسـوها، وهذا شيء مفهوم، فهي ماضية بالوثوق بهم وبآرائهم المهنية إلى حـدٍّ يُعـدّ نـادراً بين أمم الأرض (وإشـارة على هـذا الأمر حقيقةً أنـه لا يوجد أي اختبارات يتقدم إليها كل الطلبة الفنلنديين في أي مسـتوى من النظام التعليمي ما تتيح للمشرفين أن يبدوا آراءهم حول القيمة المقارنة للمعلمين بوصفهم أفراداً أو أعضاء في هيئة التدريس).

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

إن هـذا المسـتوى العالي من الثقة، وهـذه التحديات الفكريـة لمنهاج طموح، ويتضمـن نظاماً للابتكار الدائم، وهذه السـعادة بمعرفـة أنه جرى قبولك في مهنة مـن الصعب جـدّاً الدخول إليهـا، وأنك سـتعمل مع آخرين يملكـون المؤهلات والاستقلالية المهنية نفسها، لا تتوافر عادةً إلا في المهن الأعلى مكانة فقط، هذا كله يجعـل من التدريس عمـلاً جذاباً جدّاً، ولن نُفاجأ أن فنلندا تملك نسـبة عالية جدّاً مـن الاحتفاظ بالنسـبة إلى المعلمين، حيث يبقى نحو 90% مـن المعلمين المُدرَّبين في المهنة طوال مسيرتهم المهنية[1].

هذا فضلاً على كثير من المزايا، فعلى سـبيل المثال، فقد كانت قاعات المعلمين بيتاً أخضر بكل معنى الكلمة، يدخله ضوء الشمس، وتزينه النباتات، ومع وجود كرسي للمسـاج، وصالة حواسـيب يشـعر المعلمون بالراحة والاسـترخاء في أثناء العمل مع بعضهم[2].

القياس والتقويم والتفتيش والمساءلة

يُشـجَّع المعلمـون في فنلنـدا عـلى تقويـم طلابهـم بانتظـام، وقواعـد التقويم موجودة في المنهاج الوطني. حاليّاً، هناك دفع للطلبة في اتجاه التقويم الذاتي، حيث يمكن للطلبة أن يفهموا التقدم الذي يحققونه، وأن يسـاعدوا على إعداد أنشـطتهم التعليمية الخاصة[3].

يبتكر المعلمون اختباراتهم الخاصة من دون اسـتخدام نظام الدرجات لتقدير تحصيـل الطالـب، إذ يسـتعاض عنـه بتوصيف إنجـازه في ظل غيـاب المقارنة بين

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

(2) Happy Teaching, Happy Learning: 13 Secrets to Finland's Success, By: Sophia Faridi. Education Week Teacher & Center for Teaching Quality. See: http://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/24/ctq_faridi_finland.html

(3) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/

طالـب وآخر، وبهذه الطريقة بـات بإمكان التلاميذ والمعلمـين التركيز على التعلم في منـاخ خالٍ من الخوف يحفِّز على الإبداع وركـوب الأخطار، ويتوافر للمعلِّمين حيزٌ واسع من الحرية الحقيقية في تنظيم الوقت؛ نظراً لعدم حاجتهم إلى التركيز على الاختبارات أو الامتحانات السنوية[1].

ويُعدّ مصطلح المسـاءلة تعبيراً غير موجود في فنلندا في سياسـاتهم التعليمية! بل يتمحور جل تركيزهم على تطوير المعلمين وتشجيعهم على التدريب والابتكار والتقويم الذاتي والتعلم الإبداعي في جو من الثقة والاحترام المتبادل[2].

كان في فنلنـدا هيئـة التفتيش المركزية للتعليم، وهي المسـؤولة عن تقويم أداء المـدارس، لكـن هـذه الهيئة اسـتُبدِل بهـا المجلس الوطنـي للتقويـم، ويختلف هذا المجلـس عـن الهيئـة في أنه يقـوم بتقويم السياسـات الوطنيـة بدلاً مـن تقويم أداء المدارس، وبالنسبة إلى المدارس فهي تُقيّم شكليّاً فقط وعلى نحو دوري، مع إجراء اختبار لعينة من الطلبة في الصفين السادس والتاسع.

ويُتوقـع من المعلمين أن يسـتخدموا القياس والتقويـم المهنيين، وأن يتحملوا المسؤولية الجماعية لتعليم طلابهم، وكذلك أن يتحملوا المسؤولية تجاه زملائهم[3].

إلى جانب المناهج الأساسـية ومتطلبات التأهيل الوطنية، ويعتمد هذا النظام عـلى إتقـان المعلمين وغيرهـم من الموظفين، وثمـة تركيز قوي عـلى التقويم الذاتي

(1) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. By: Economic Cooperation and Development OECD. Publisher: Org. for Economic Cooperation & Development (April 11, 2013), (p 178).

(2) Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? By: Pasi Sahlberg, (The Series on School Reform) Published by: Teachers College Press (November 1, 2011). (p 125). And see: In Teachers We Trust: An Interviwe with Finnish Education Expert Reijo Laukkanen http://www.learningfirst.org/teachers-we-trust-interview-finnish-education-expert-reijo-laukkanen.

(3) System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-system-and-school-organization/

للمدارس والمؤسسات التي توفر الخدمات التعليمية وعمليات التقويم الوطنية لنتائج التعلم في آنٍ معاً[1].

ونجد أن الثقة ربما كانت هي الأمر الأهم الذي يميز نظام التعليم في فنلندا؛ حيث تثق الحكومة الفنلندية بالمجالس المحلية، والمجالس المحلية تثق بالمشرفين على المدارس، والمشرفون على المدارس يثقون بدورهم بالمعلمين، والمعلمون يثقون بالطلبة، وفي المقابل، يثق الأهل والعائلات بالمعلمين، ولا يوجد نظام تقويم رسمي للمعلم، فالمعلمون مثل الأطباء، هم مختصون موثوقون[2].

وزارة التعليم والمنهج وعلاقتهما بالمعلم

تشرف وزارة التعليم والثقافة على كل التعليم الممول حكومياً، ومنه تطوير المنهاج الأساسي الوطني عبر المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، وعلى اعتماد مناهج تدريب المعلمين، وتُشرف على التعليم على مستوى المناطق الوكالاتُ المحلية الإدارية ومراكز التنمية الاقتصادية[3].

يستعرض المنهاج كيف يجب على المعلمين أن يركزوا على تطوير مهارات الإبداع، والإدارة، والابتكار عند طلابهم، ومع التزام المعلمين بهذه الأهداف، واختيارهم لمواد التدريس وخطط الدروس الخاصة بهم، يكونون قد نجحوا في إنجاز الأهداف التعليمية التي وضعتها الحكومة للمنهاج الدراسي[4].

(1) Ministry of Education and Culture in Finland, see: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/koulutuksen_arviointi/?lang=en.

(2) Happy Teaching, Happy Learning: 13 Secrets to Finland's Success, By: Sophia Faridi. Education Week Teacher & Center for Teaching Quality. See: http://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/24/ctq_faridi_finland.html.

(3) System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-system-and-school-organization/

(4) Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/

ولأن فنلندا على وشك وضع منهاج يدعم الإبداع والابتكار، فلدى المدرِّسين عمل يتضمن كثيراً من المغريات التي تتميز بها المهن التي تتضمن البحث والتطوير والتصميم. إنهم يوسعون آفاقهم الفكرية والإبداعية، ولأن فنلندا راضية عن العمل الذي يؤديه مدرسوها، وهذا شيء مفهوم، فهي ماضية في الوثوق بهم وبآرائهم المهنية إلى حدٍّ يُعدّ نادراً بين أمم الأرض (وإشارة على هذا الأمر حقيقةً أنه لا يوجد أي اختبارات يتقدم إليها كل الطلبة الفنلنديين في أي مستوى من النظام التعليمي ما تتيح للمشرفين أن يبدوا آراءهم حول القيمة المقارنة للمعلمين بوصفهم أفراداً أو أعضاء في هيئة التدريس).

إن هذا المستوى العالي من الثقة، وهذه التحديات الفكرية لمنهاج طموح، ويتضمن نظاماً للابتكار الدائم، وهذه السعادة بمعرفة أنه جرى قبولك في مهنة من الصعب جدّاً الدخول إليها، وأنك ستعمل مع آخرين يملكون المؤهلات والاستقلالية المهنية نفسها، لا تتوافر عادةً إلا في المهن الأعلى مكانة فقط، هذا كله يجعل من التدريس عملاً جذاباً جدّاً، ولن نُفاجأ أن فنلندا تملك نسبة عالية جدّاً من الاحتفاظ بالنسبة إلى المعلمين، حيث يبقى نحو 90% من المدرِّسين المُدرَّبين في المهنة طوال مسيرتهم المهنية[1].

وتؤمِّن الحكومة التجهيزات الجديدة والمرافق الحديثة وتكاليف إرشاد الطلبة وغيرها، وذلك مكَّن المعلمين من التركيز على عمليتي التدريس والتعلم واستنباط أفكار وممارسات مبدعة في مدارسهم[2].

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

(2) «Why is education in finland that good-10 Reform principles behind the success». Bert Maes. See: http://bertmaes.wordpress.com/2010/02/24/why-is-education-in-finland-that-good-10-reform-principles-behind-the-success/

تتضمن الأولويات الحكومية المُصرَّح بها، التي يجري العمل على إنجازها، تقليص حجم الصفوف الدراسية، وتعزيز الطبابة المدرسية، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحسين ظروف عمل المعلمين، وإيجاد فرص جديدة للمعلمين؛ لتطوير مهاراتهم المهنية، وإصلاح نظام تعليم الراشدين وتدريبهم[1].

يدير المعلمون والهيئة التدريسية المدارس، وتُعيِّن السلطة المحلية في المقاطعات المديرين مدة ست سنوات أو سبع، لكن بمعزل عن التعيين تترك السلطات إدارة المدرسة للمدير والمعلمين الذين يعملون معه، والمديرون مسؤولون عن تسيير أمور المعلمين في المدرسة، وضمان راحة الطلبة ونجاحهم، والإشراف على ميزانية المدرسة، على الرغم من أنهم يفعلون ذلك عموماً بالتعاون مع المعلمين[2]. ختاماً يُدرك النظام الفنلندي أن المعلمين السعداء هم المعلمون الجيدون، وأن المعلمين المرهقين لن يبلوا بلاءً حسناً[3].

(1) Finland Overview. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-nncountries/finland-overview/

(2) System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-system-and-school-organization/

(3) Happy Teaching, Happy Learning: 13 Secrets to Finland's Success, By: Sophia Faridi. Education Week Teacher & Center for Teaching Quality. See: http://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/24/ctq_faridi_finland.html.

(6)

المعلم في المملكة المتحدة

حافظت المملكة المتحدة على تصنيفها في المركز السادس عالميّاً بين أفضل النظم التعليمية في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي، وذلك بحسب مؤشر بيرسون عن التعليم لعام 2014[1]، وهو الترتيب نفسه الذي حلَّت به في مؤشر بيرسون عام 2012م -وفقاً لبيانات وحدة الإكونوميست للمعلومات- نظامَ التعليم في المملكة المتحدة في المرتبة السادسة[2]. ومعلومٌ أن المملكة المتحدة تشمل كلّاً من بريطانيا «وهي تشمل بدورها: إنجلترا، وإسكتلندا، وويلز» وإيرلندا الشمالية، وتُعدّ إنجلترا الجزءَ الرئيس والأساسي للمملكة المتحدة، وهي نظام ملكي دستوري، وقد مُنحت عام 1999 كلٌّ من إسكتلندا ويلز وإيرلندا الشمالية صلاحيات تخوّل لهم إدارة شؤونهم الداخلية. إلا أن أنظمة التعليم والتدريب تتشابه إلى حدٍّ كبير في كلٍّ من إنجلترا وويلز وإيرلندا الشمالية، في حين أن نظام التعليم في إسكتلندا كان دائماً منفصلاً عنهم في قوانينه وتطبيقاته[3].

لذا ستكون إنجلترا منطلق حديثنا عن المعلم في المملكة المتحدة، ولاسيما عبر نتائج مسح تاليس 2013، مع التعرض لبقية الدول المنضوية تحت مظلة المملكة المتحدة، كلما اقتضى الأمر ذلك في سياق حديثنا عن المعلم فيها.

---

(1) The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/. & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(2) See: The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report (p 40). http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking

(3) Eurydice, CEDEFOP & ETF (European Training Foundation). Structures of education and Training systems in Europe: United Kingdoom – England. (Prepared by C. Higginson with the support of N. Cuddy, UK ReferNet). European Commission, 2009/10 edition. And see: UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. Updated version November 2012. (P 2), United Kingdoom (England) see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf. & https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uk.html

أهم نتائج مسح تاليس 2013 عن معلمين في إنجلترا

أبـان مسـح تاليس الأخير لعـام 2013 أهم النقاط التي ميـزت عمل المعلم في إنجلترا التي اسـتقصاها من المعلمين أنفسـهم عن طبيعة عملهم في التعليم ومدى رضاهم عنه، متخذاً من معلمي إنجلترا نموذجاً معبراً عن حال المعلمين في المملكة المتحدة عموماً، وقد كان من أهم تلك النتائج ما يأتي:

يُعـدّ المعلمـون ونظام التعليـم الفاعل عاملاً أساسـيّاً لتأكيـد أفضل توظيف لقـدرات الطلبـة. فكيـف يمكن للـدول إعـداد معلميهـا وتطويرهـم وتحفيزهم لمواجهة التحديات المختلفة في مدارس هذا العصر؟

إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات في المدارس لضمان شعور المعلمين بتقدير مهنتهم في إنجلترا

- مـن الطـرق التـي تسـاعد المعلمين عـلى الشـعور بتقدير مهنتهـم إشراكهم بوصفهم مهنيين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، مع أن 35% من المعلمين فقـط ينظـرون إلى مهنتهم على أنها مهنة مقدَّرة في المجتمع (مقارنةً بـ 31% في معـدل تاليس) وتزيد هذه النسـبة إلى أكثر من الضعـف من المعلمين الذين يَعـدّون مهنتهم مقدَّرة من قبل المجتمع من بين أولئك الذين يصرحون بأن مدارسهم توفر الفرصة لهم في المشاركة في قرارات المدرسة[1].

تعميق محتوى أنشطة التنمية المهنية للمعلمين ومدتها

- يفيـد المعلمـون في إنجلترا بوجود مسـتوى عـالٍ من الوصـول إلى التنمية المهنيـة من دون تكاليف تقريباً عليهـم (92% منهم خضعوا لبرامج التنمية المهنية خلال 12 شهراً الماضية، 93% منهم لم يدفع أي مقابل ذلك).

(1) England - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/united-kingdom/TALIS-2013-country-note-England.pdf

- مـع ذلك، فإن معدل الأيام التي جـرى قضاؤها في التنمية المهنية ينخفض عـن معـدل تاليس، وعـلى الرغم مـن توافـر برامـج التعريـف والتوجيه للمعلمـين على نحو شـامل في إنجلـترا وفقاً لمديري المـدارس في إنجلترا، فإن المعلمين في إنجلترا أبدوا نسباً منخفضة من المشاركة في أنشطة التطوير المهني التي تتضمن المؤتمرات والنـدوات التعليمية، والبحوث الفردية أو الجماعية والمؤهلات المهنية[1].

- أبان 50% من المعلمين أنهم خضعوا لتدريب «فاعل» في أثناء السنة الماضية في المواد التي يقومون بتدريسها، بينما يبلغ هذا المعدل في الدول ذات الأداء الأعلى 71%.

- أفـاد نحـو ثلثـي المعلمـين في إنجلترا ممَن لديهـم أطفال تحت سـن الرابعة أن ضيق الوقت بسـبب المسـؤوليات العائلية التي لديهم يعيق مشاركتهم في أنشـطة التنمية المهنية. ويعدّ مسـتوى المشاركة في أنشـطة التنمية المهنية والتدريب الفاعل أقل بالنسبة إلى المعلمين في المدارس المستقلة[2].

التقويم والتغذية الراجعة لتحسين ممارسات التدريس[3]

- يُعـدّ كلٌّ مـن جـودة التقويـم والتغذية الراجعـة إحدى أهم الطـرق التي تسهم في تطوير ممارسات المعلمين التعليمية. وتُعدّ نسبة التقويم والتغذية الراجعة في إنجلترا عالية مقارنةً بمعدل الدول التي شـملها مسـح تاليس

(1) Ibid.

(2) Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013. Research report, June 2014. J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein - Institute of Education, University of London. P17. see: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/322910/RR302_-_TALIS_report_NC.pdf

(3) See: Ibid, p 17-18. & England - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. http://www.oecd.org/unitedkingdom/TALIS-2013-country-note-England.pdf

وبعض الدول ذات الأداء الأفضل. إلا أن المعلمين في إنجلترا أقل إيجابية حول أثر التغذية الراجعة في تدريسهم، مقارنة مع رأي المعلمين في كثير من الدول الأخرى.

- فقد ذكر 99% من المعلمين حصولهم على تغذية راجعة من مصدر أو أكثر في مدارسهم الحالية، (حيث أفاد 99% منهم بتلقي تغذية راجعة بعد مراقبة تدريسهم، و70% منهم بعد تحليل نتائج اختبارات طلابهم)، مقارنةً بمعدل 88% بالنسبة إلى جميع الدول التي شملها مسح تاليس، و89% لدى الدول ذات الأداء الأعلى.

- يعتقد نحو نصف المعلمين في إنجلترا - وهو المعدل في الدول الأخرى- أن التقويم والتغذية الراجعة يجريان لتحقيق متطلبات إدارية بالدرجة الأولى.

- إن جعل التقويم والتغذية الراجعة ذا مغزى مهم للمعلمين؛ ليشعروا بفاعليتهم الذاتية ورضاهم عن عملهم. وإن المعلمين الذين يعدون التقويم والتغذية الراجعة تؤثر في تعليمهم يشعرون برضا أكبر عن عملهم، بينما أولئك الذين يعدونها مجرد ممارسة إدارية يشعرون بنسبة أقل من الفاعلية الذاتية.

- أفاد نصف عدد المعلمين في إنجلترا أن التغذية الراجعة كان لها تأثير متوسط أو كبير في ثقتهم وممارساتهم في مجال التدريس ورضاهم عن عملهم.

انطباع المعلمين عن عملهم في مهنة التدريس

- يشعر معظم المعلمين في إنجلترا (73%) أنهم يحصلون على أجور قليلة قياساً إلى غيرهم من الحاصلين على مؤهلات مماثلة من العاملين في مهن أخرى.

إلا أن نصف المعلمين (53%) يوافقون على أن الأجر الذي يحصلون عليه عادل مقارنةً مع مستوى الأداء، ولكن المعلمين الذين يعملون ساعات أكثر هم في الحقيقة أقل رضاً عن الأجر الذي يحصلون عليه.

- يعتقد معلم واحد من كلِّ ثلاثة معلمين أن مهنتهم تنال التقدير من قبل المجتمع. وتسجل غالبية الدول الأخرى التي شملها مسح تاليس أرقاماً أقل من ذلك. إلا أن المعلمين في الدول ذات الأداء الأعلى أكثر إيجابية، بما في ذلك سنغافورة (67.6%) وكوريا الجنوبية (66.5%) حيث يحمل هذا الانطباع نحو ثلثي المعلمين فيها، وذلك بخلاف اليابان التي تنخفض فيها هذه النسبة إلى (28%) فقط!

- هناك ارتباط سلبي قوي بين عمر المعلم واعتقاده أن مهنة التعليم تحصل على التقدير من قبل المجتمع- حيث ينظر المعلمون الشباب إلى الأمر بإيجابية أكثر[1].

ممارسات التدريس

- يبلغ متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد في إنجلترا 24 طالباً، ولكن هذا العدد يختلف بصورة كبيرة بين دولة وأخرى؛ ففي الدول التي شملها مسح تاليس يصل عدد الطلبة في الصف إلى (18 طالباً) في فنلندا مثلاً، مقارنةً بـ (36 طالباً) في الصف في سنغافورة. ويوجد اختلافات واضحة بين إنجلترا والدول الأخرى في بعض الآراء التي يحملها المعلمون عن مهنة التعليم وممارساتها المختلفة:

- ذكر المعلمون في إنجلترا أنهم يقضون 7% من أوقاتهم في الصف في مهام إدارية، ويقضون 11% من وقتهم في المحافظة على نظام في الصف، بينما

(1) See: Ibid, p 18.

يقضـون 82% من وقتهـم في الصف في التدريس. وهـذا الوضع قريب إلى معدل الدول الأعلى أداءً في تاليس.

- وافـق 74% من المعلمـين في إنجلترا على أن «عمليات التفكير والاسـتنتاج أهـم من المضمـون المحدد للمقرر الدراسي»، وهـذا العدد أقل من معظم دول تاليس.

- ذكـر 58% مـن المعلمـين أنهـم يجعلـون الطلبـة يعملون ضمـن مجموعات صغيرة، مقارنة بالمعدل البالغ 40% فقط في الدول ذات الأداء الأعلى[1].

فاعلية المعلمين الذاتية

- يعتقـد 56% مـن المعلمين في إنجلترا أنهم قادرين جدّاً على تهدئة طالب مخل بالنظـام، ويعتقـد 49% مـن المعلمين أنهم يسـتطيعون صياغة أسـئلة جيدة لطلبتهم، و29% من المعلمين يسـتطيعون تحفيز الطلبة الذين يبدون اهتماماً منخفضاً- بينـما تبلغ هذه المعدلات في الدول الأعلى أداءً على النحو الآتي 30%، 31% و21% على التوالي.

- أما المعلمون الأقل خبرة- الذين لديهم سنوات خبرة لا تتجاوز الخمس- فيبدو أن لديهم مستوى أقل من الكفاءة الذاتية[2].

(1) Ibid, p 18-19.

(2) Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013. Research report, June 2014. J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein - Institute of Education, University of London. P20. see: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/322910/RR302_-_TALIS_report_NC.pdf

المعلم النموذجي ومدير المدرسة والبيئة المدرسية في إنجلترا مقارنةً مع دول تاليس[1]

المعلم النموذجي في إنجلترا		المعلم النموذجي في دول تاليس	
63% إناث	39 عاماً المتوسط العمري للمعلمين	68% إناث	43 عاماً المتوسط العمري للمعلمين
97% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		91% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
92% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 12 عاماً		يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 16 عاماً	
94% من المعلمين موظفون بدوام كامل	86% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة	82% من المعلمين موظفون بدوام كامل	83% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة
يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 24 طالباً		يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 24 طالباً	

المدير النموذجي في إنجلترا		المدير النموذجي في دول تاليس	
62% منهم رجال.	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 49 عاماً	51% منهم رجال.	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً
99% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		96% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	

(1) England - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/united-kingdom/TALIS-2013-country-note-England.pdf

96% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	90% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم
76% من مديري المدارس أتموا برنامجاً في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و66% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية	85% من مديري المدارس أتموا برامج في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و78% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية
يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 8 أعوام في إدارة المدرسة، و25 عاماً خبرة في التدريس	يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 9 أعوام في إدارة المدرسة، و21 عاماً خبرة في التدريس
63% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و35% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس	62% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و35% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس
يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 890 طالباً، و67 معلماً.	يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 546 طالباً، و45 معلماً.

إعداد المعلمين في المملكة المتحدة

يعدُّ الحصول على شهادة المعلِّم المؤهَّل (QTS) شرطاً أساسيّاً للمدرِّسين العاملين في معظم المدارس الحكومية. تُمنح الشهادة لأولئك الذين استكملوا بنجاح برنامجاً للتدريب الأولي للمعلِّم (ITT) في إحدى المؤسسات المعتمدة في إنجلترا أو ويلز. ابتداءً من عام 1997، لم تمنح هذه الشهادة إلا للمعلمين المتدرِّبين الذين يستوفون «المعايير» المنصوص عليها كافة[1].

(1) The UK teacher competences and requirements, see: http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_uk.doc

لـذا كان مطلوبـاً عـلى المعلمـين الذيـن يعملـون في المـدارس المحافظة وغير المحافظـة والمـدارس الخاصـة ودور الحضانـة المحافظـة ووحـدات إحالـة الطلبة بموجب القانون أن يتمّوا مرحلة التدريب بعد حصولهم على شـهادة معلم مؤهل (QTS). وقـد دخلت لوائح التعليم عـام 2012 في إنجلترا «ترتيبات التعيين لمعلمي المـدارس» حيـز التنفيـذ في الأول من أيلول/ سـبتمبر عـام 2012، الذي يهدف إلى الحد مـن الأوامر والبيروقراطية غير الضرورية، ومنح المدارس والهيئات المختصة المرونـة في اسـتخدام قراراتهـم المهنيـة في إدارة الترتيبـات الخاصة وفقـاً للظروف المحلية، وحلت معايير المعلمين الجديدة محل المعايير المطلوبة في صفة المعلم المؤهل (QTS) والمعايير المهنية الأساسـية التي جرى نشرها مسبقاً من قبل وكالة التدريب والتطويـر للمدارس. وتنص المعايير بوضوح على أن يكون المعلم قادراً على تقويم ممارسته، وتلقي المراجعة من الزملاء[1].

كفايات المعلِّم الأساسية

تُصنَّـف معايـير الحصـول على الشـهادة في ثلاثة أقسـام مترابطـة ومتداخلة: **الممارسة العملية والقيم المهنية، والمعرفة والفهم، والتدريس.**

1 - الممارسة العملية والقيم المهنية:

تحـدِّد هـذه المعايـير الالتزام المطلـوب والاتجاهـات التي يجـب توافرها لدى الشـخص المؤهَّل للاضطلاع بدور المعلِّم، وتسـتقى عادة مـن قانون تنظيم العمل المهني الصادر عن مجلس التعليم العام في إنجلترا. ينبغي على حامل شـهادة المعلِّم المؤهَّـل فهـم قانـون تنظيـم العمل المهنـي في إنجلـترا والالتـزام به عـبر إظهار ما

(1) See: UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. Updated version November 2012. (P 5, 39), United Kingdoom (England) see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf

يـأتي: الآمال الكبيرة المعقـودة على الطلبة كافة والاحترام والالتزام برفع مسـتوى تحصيله التعليمي.

- يعامـل الطلبـة معاملة متناسـقة تخلو مـن التناقض، ويسـودها الاحترام والتقدير، مع الاهتمام بتطويرهم بصفتهم متعلِّمين.
- يجسِّـد القيم والمواقف والسـلوكيات الإيجابية المتوقَّعة من طلبته، ويسـهم في تعزيزها.
- الحس المرهف والفاعلية في التواصل مع أولياء الأمور والعاملين في المهنة، مدركاً لحقوقه ومسؤولياته ومصالحه من تعلُّم الطلبة.
- لـه القـدرة عـلى المسـاهمة في الحيـاة التعاونيـة ضمـن المدارس والمشـاركة المسؤولة فيها.
- يـدرك دور الـكادر المسـؤول عـن تقديـم الدعـم للمعلِّـم وغيرهـم من المحترفين المعنيين بعمليتي التعليم والتعلُّم.
- القدرة على رفع مسـتوى أدائه الشـخصي في التدريس، وذلك عبر تقويمه والتعلُّم من الممارسة العملية الفاعلة للآخرين إلى جانب الأدلة العلمية.
- يكـون عـلى درايةٍ بالأطر القانونية التي تتعلَّق بمسـؤوليات المعلِّم، ويلتزم بالعمل ضمنها[1].

2 - المعرفة والفهم:

تقتضي هذه المعايير من المعلِّم المؤهَّل حديثاً التحلِّي بالثقة والحزم عند تدريس المـواد موضوع اختصاصـه، إلى جانب فهم واضح لكيفية تقـدُّم التلاميذ والآمال التي يعقدها عليهم.

(1) The UK teacher competences and requirements, see: http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_uk.doc

- يستوعب المادة (المواد) التي تدرَّب على تعليمها، ويلمُّ بها.
- يطَّلع على القيم والأهداف والأغراض ومتطلبات التعليم العامة الواردة في «كتيب المنهاج الوطني» ويفهمها فهماً عميقاً.
- على دراية تامة بالآمال المعقودة على التلاميذ والمناهج النموذجية والترتيبات الخاصة بالتدريس في المراحل أو الأطوار الأساسية السابقة واللاحقة لتلك التي تمرَّن على التدريس فيها.
- يستوعب آليات تأثير النمو البدني والفكري واللغوي والاجتماعي والثقافي والعاطفي للطلبة على تعلُّمهم.
- يملك القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصورة فاعلة، سواء عند تعليم المادة موضوع اختصاصه أو لدعم دوره المهني الأشمل.
- يعي مسؤولياته في ظل قواعد الممارسات المتعلقة بالاحتياجات التعليمية الخاصة، ويدرك آليات طلب المشورة من المتخصِّصين في الأنماط الأقل شيوعاً من الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يلمُّ بطيف واسع من الإستراتيجيات اللازمة لتعزيز السلوك الحسن وتأسيس بيئة تعلُّم هادفة.
- ينجح في اجتياز اختبارات المهارات لنيل شهادة المعلِّم المؤهَّل في الحساب والقراءة والكتابة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات[1].

3 - التدريس:

تتعلق هذه المعايير بمهارات تحضير الخطط الدرسية والرصد والتقويم والتدريس والإدارة الصفّية، وتستند إلى القيم والمعارف المشمولة في القسمين الأول والثاني.

(1) Ibid.

- يضـع أهدافـاً للتعليم والتعلُّم تثير التحـدّي في نفوس التلاميذ جميعاً في الصفّ، وتراعي فروقهم الفردية.
- يسـتخدم هـذه الأهـداف عند تحضير الخطط الدرسـية على نحوٍ يوضِّح الطريقة المستخدمة لتقويم تعلُّم التلاميذ.
- يشـارك في فِرق العاملين في التدريس، ويسـهم في تطويرها بما يتلاءم مع احتياجات المدرسة، مع التخطيط لاستخدام أعداد إضافية من الراشدين لدعم تعلُّم الطلبة، متى وجد ذلك مناسباً.
- توفير الفرص المواتية لتعلُّم الطلبة في سياقات تتجاوز حدود المدرسة.
- يستخدم إستراتيجيات متنوعة لرصد تقدُّم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المرجوَّة وتقويمه على نحو جيِّد، ومن ثمَّ يوظِّف هذه المعلومات لتحسـين مهاراته الشخصية في التدريس وتحضير الخطط الدرسية.
- يضطلـع بعمليتـي الرصـد والتقويم في أثنـاء التدريس، ويقـدِّم التغذية الراجعة الفورية والبنَّاءة لدعم الطلبة في أثناء عملية التعلُّم.
- يتحلَّى بالقدرة على التقويم الدقيق للتقدُّم الذي يحرزه الطلبة باسـتخدام أهـداف التعلُّم المبكر أو توصيفات مسـتويات المنهـاج الوطني أو المعايير المسـتقاة مـن المؤهـلات الوطنية أو متطلبـات الهيئات المانحة للشـهادات أو المناهج الدراسـية الوطنية وأطر تقويم المرحلة التأسيسـية أو الأهداف المستقاة من الإستراتيجيات الوطنية، بحسب ما تقتضيه الضرورة.
- له القدرة على تمييز المتفوِّقين من التلاميذ وتقديم الدعم اللازم لهم، إلى جانب تحديد أولئك الذين لا يزالون دون المستوى المتوقَّع لفئتهم العمرية.
- يتحـلَّى بالقـدرة على تحديد مسـتويات تحصيل التلاميذ الذيـن يتعلَّمون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة إضافية، وذلك بمسـاعدة معلِّمين من ذوي

الخبرة، قبل البدء بتحليل متطلبات اللغة ومناشط التعلُّم لتوفير التحدِّي المعرفي مع الدعم المرتبط باللغة في آنٍ معاً.

- يسجِّل تقدُّم التلاميذ وإنجازاتهم بصورة منهجية من أجل توفير الأدلة التي تظهر نطاق عملهم وتقدُّمهم بمرور الزمن. يستخدم المعلِّم هذه السجلات لمساعدة التلاميذ على استعراض تطوُّرهم الشخصي، ويستدلُّ بها عند إعداد خطط التعلُّم.
- له القدرة على استخدام السجلات بوصفها أساسًا للإبلاغ عن تحصيل الطلبة وتقدُّمهم شفويّاً وخطيّاً بصورة مقتضبة مع تقديم معلومات مفيدة ودقيقة للآباء والعاملين في المهنة وغيرهم من المحترفين والتلاميذ.
- يعقد آمالاً عريضة على التلاميذ، ويبني علاقات ناجحة تتمحور حول التعليم والتعلُّم.
- يتحلَّى بالقدرة على تعليم المعارف والمهارات المطلوبة أو المتوقَّعة ذات الصلة بالمنهاج للطلبة في الفئة العمرية التي تلقَّى تدريبه فيها.
- يعطي دروساً منظَّمة بوضوح تحفِّز التلاميذ، وتثير اهتمامهم.
- يستخدم طرائق متنوعة في التدريس بما يلبِّي احتياجات الطلبة كافة، سواء المتفوِّقين منهم أو ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يملك القدرة على دعم الطلاب الذين يتعلَّمون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة إضافية.
- يأخذ في الحسبان الفروق بين البنين والبنات، وبين التلاميذ من المجموعات الثقافية والعرقية المختلفة، من حيث مجالات الاهتمام والخبرات والتحصيل؛ بغية مساعدتهم على إحراز تقدُّمٍ جيِّد.
- ينظِّم الوقت المخصَّص للتعليم والتعلُّم ببراعة، ويديره بفاعلية.

- ينظِّم البيئة المادية والأدوات والمواد والنصوص وغيرها من الموارد المخصَّصة للتعليم، ويديرها بأمان وفاعلية.
- يضع توقعات عالية المستوى لسلوك التلاميذ.
- يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصورة فاعلة في التدريس.
- له القدرة على تحمل مسؤولية تعليم صفٍّ أو مجموعة من الصفوف على مدار مدة زمنية متواصلة وطويلة، إلى جانب قدرته على تعليم الطلبة من ذوي القدرات المتفاوتة في الفئات العمرية المتنوعة التي تدرّب على تدريسها.
- يعدُّ الواجبات المنزلية وغيرها من المناشط اللاصفِّية التي تعزِّز النشاط الصفِّي، وتوسع نطاقه، وتشجِّع الطلبة على التعلُّم بصورة مستقلَّة.
- يتعاون مع المعلِّمين المتخصِّصين والزملاء الآخرين، ويدير عمل المدرِّسين المساعدين أو البالغين الآخرين الهادف لتعزيز تعلُّم الطلبة، وذلك بمعونة مدرِّس خبير إن اقتضت الضرورة.
- يلمّ بالقضايا المتعلقة بتكافؤ الفرص، ويستجيب بفاعلية حالما تظهر في الصفِّ مستخدماً سبلاً متعدِّدة، تشمل تحدِّي الصور النمطية السائدة وتحدِّي الترهيب أو التحرش، عن طريق اتباع السياسات والإجراءات ذات الصلة[1].

واجبات المعلم في المملكة المتحدة

يجب على المعلم وضع التوقعات العالية التي تلهم الطلبة، وتحفزهم، وتمثل التحدي لهم، وتشجيع الطلبة على التقدم وإحراز النتائج الجيدة، وشرح المواد ومعارف المناهج الدراسية على نحو جيد؛ وإعداد الدروس المنظمة جيداً؛ وتطويع

(1) The UK teacher competences and requirements, see: http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_uk.doc

المادة التعليمية لتتكيف مع نقاط القوة واحتياجات جميع الطلبة؛ والاستفادة الدقيقة والمثمرة من التقويم، وإدارة السلوك على نحو فاعل لضمان بيئة تعليمية جيدة وآمنة، وعليه الوفاء بمسؤولياته المهنية الواسعة[1].

ويجب أن يعزز المعلمون من ثقة الناس في هذه المهنة، وأن يحافظوا على مستوى عالٍ من الأخلاق والسلوك داخل المدرسة وخارجها، عبر:

1 – معاملة الطلبة بكرامة، وبناء علاقات تشجع على الاحترام المتبادل.
2 – مراعاة للحاجة إلى ضمان رفاهية الطلبة، وفقاً للأحكام القانونية.
3 – إظهار التسامح واحترام حقوق الآخرين.
4 – عدم زعزعة أو تقويض القيم البريطانية الأساسية، بما في ذلك الديمقراطية، وسيادة القانون، والحرية الفردية، والاحترام المتبادل، والتسامح مع أصحاب الديانات والمعتقدات المختلفة.
5 – ضمان ألا يجري التعبير عن المعتقدات الشخصية بطرق تستغل ضعف التلاميذ، أو قد تؤدي بهم إلى خرق القانون. يجب أن يتمتع المعلمون برؤية مهنية سليمة لأخلاق وسياسات وممارسات المدرسة التي يدرسون فيها، والحفاظ على معايير عالية في حضورهم والالتزام بالمواعيد[2].

تدريب المعلمين

تخضع الدورات والبرامج التدريبية كافة ضمن إطار التدريب الأولي للمعلِّم إلى معايير حكومية صارمة ترتبط بالمنهاج الدراسي وبنية نظام التعليم والتقويم والمتطلبات العامة. ويتوافر هذا البرنامج التدريبي على المستوى الجامعي بموجب

(1) Ibid, (P 40).
(2) Department for Education. Teachers› Standards. London, May 2012b. & See: UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. Updated version November 2012. (P 41-40), United Kingdoom (England) see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf

اللوائح القانونية المطبَّقة على البرامج التعليمية التي تؤدِّي إلى نيل شهادة الدراسات العليا في التربية (PGCE). تنطبق شروط برنامج وكالة التدريب والتطوير في المدارس (TDA) (وكالة تدريب المعلّمين سابقاً) ومعايير الحصول على شهادة المعلِّم المؤهَّل على النحو المشار إليه في التعميم رقم 2/ 2 الخاص بتأهيل المعلِّم (DfES /TTA 2002) على برنامج شهادة الدراسات العليا في التربية هذا.

يجري التفتيش على برامج التدريب الأولي للمعلِّم من قبل «مكتب معايير التعليم» (OFSTED) ويخضع لإطار العمل المفصَّل في «كتيِّب تفتيش التدريب الأولي للمعلِّم» 2005–2011 (HMI 2455 و2446). في ظلِّ هذا الإطار، يجري التفتيش على كل برنامج من برامج التدريب الأولي للمعلِّم مرتين على الأقل ضمن دورة مدتها ست سنوات. ينشر مكتب معايير التعليم تقارير حول نتيجة كل عملية تفتيش، وتعمل وكالة التدريب والتطوير في المدارس على التأكد من استيفاء المؤسسة التي فُتِّشت لشروط «خطة عملٍ» مقدَّمة إلى الوكالة توضِّح كيفية عمل المؤسسة لتلبية توصيات كلِّ تقريرٍ صادرٍ عن مكتب معايير التعليم[1].

مكتب المؤهلات وتنظيم الامتحانات (Ofqual)

يسهم مكتب المؤهلات وتنظيم الامتحانات في الحفاظ على هذه المعايير وتنظيم عملية تقويمها، وهو جهاز تنظيم مستقل جديد للمؤهلات والاختبارات والامتحانات، دوره الرئيس هو الحفاظ على المعايير والثقة في المؤهلات. ويهتم بامتحانات الشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE) وامتحانات المستوى المتقدم (A–Levels) في إنجلترا، وبمجموعة واسعة من المؤهلات المهنية في كلٍّ من إنجلترا وإيرلندا الشمالية، وينظم عملية تقويم المناهج الدراسية في إنجلترا.

(1) The UK teacher competences and requirements, see: http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_uk.doc

إضافة إلى مكتب معايير التعليم وخدمات الأطفال ومهاراتهم (سابقاً مكتب معايير التعليم Ofsted) هو دائرة حكومية غير وزارية، ينظم تحقيق التميز في مجال رعاية الأطفال والشباب وفي التعليم والمهارات للمتعلمين من جميع الأعمار ويتفقده، ويفتّش المدارس والكليات والتدريب للمعلمين الجدد، وتعليم وتدريب مهارات المعلمين القائمين على رأس عملهم[1].

التطوير المهني

إن مشاركة المعلم في التنمية المهنية المستمرة (CPD) هو جزء من الواجبات التعاقدية المهنية للمعلم، التي يتحمل مسؤوليتها المعلم وصاحب العمل. وهناك مجموعة واسعة من الأنشطة التنموية المهنية المستمرة (CPD) التي توفرها مراكز تأهيل المعلمين، بدءاً من التدريب والتوجيه في دورات قصيرة إلى أعلى الدرجات، إذ يجب على جميع المعلمين المساعدين بدوام كامل أو المعلمين المتدربين إجراء الحد الأدنى، وهو 30 ساعة من التنمية المهنية المستمرة في العام الدراسي الواحد[2].

ويتلقى المعلمون وغيرهم من الموظفين في المدارس الخاصة تدريباً خاصّاً لإتقان الأساليب المناسبة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم[3].

ويعمل علماء النفس التربوي المعينون في المدارس الحكومية والمستقلة عن كثب مع المدارس والمعلمين وأولياء الأمور بهدف تعزيز عملية تعلم الطلبة.

(1) UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. Updated version November 2012. (P 9-11), United Kingdoom (England) see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf

(2) Eurydice, CEDEFOP & ETF (European Training Foundation). Structures of education and Training systems in Europe: United Kingdoom – England. (Prepared by C. Higginson with the support of N. Cuddy, UK ReferNet). European Commission, 2009/10 edition. & see: UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. Updated version November 2012. (P 41), United Kingdoom (England) see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf. & https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uk.html

(3) Understanding the UK education system. See: http://www.schoolswork.co.uk/media/files/Undestanding_the_UK_education_system.pdf

ويعملـون عـلى تقديـر المعلمين وتعزيـز مكانتهـم وتقديم الدعـم والنصحية لهم؛ لتمكينهم من مساعدة الطلبة بفاعلية أكبر[1].

أجور المعلمين في المملكة المتحدة

تبلـغ نسـبة معلمي المـدارس الابتدائيـة الذين تقل أعمارهم عـن الأربعين في المملكـة المتحـدة 60%، وتُعدّ بذلك أعلى نسـبة من هـذه الفئة العمريـة بين معلمي المرحلـة الابتدائيـة في دول منظمـة التعاون الاقتصـادي والتنمية كلهـا (التي يبلغ المتوسـط فيهـا 41%)؛ بـل إنَّ 31% مـن المعلمـين في المرحلـة الابتدائيـة لا تتجـاوز أعمارهـم الثلاثين (علماً أن متوسـط دول منظمة التعـاون والتنمية يبلغ 13%). تأتي القوة العاملة الشـابة في مجال التدريس نسـبيّاً في المملكـة المتحدة في تناقض صارخ مـع الوضع في كثير من الدول الأوروبية، حيث أسـهمت ظـروف العمل الصعبة إلى جانـب انخفاض عدد الشـباب في شـيخوخة القوة العاملة في مجـال التعليم في أوروبا. ويصل المعلم إلى الحد الأعلى للراتب في غضون عشر سـنوات لا أكثر؛ إذ يتلقى معلم المدرسـة الابتدائية في إنجلترا أجراً ابتدائيّاً (30289 دولاراً) يزيد قليلاً عـلى المتوسـط في دول منظمة التعـاون والتنميـة (28854 دولاراً)، في حين يتجاوز راتبه بعد 10 سـنوات من الخدمة (44269 دولاراً) متوسـط منظمة التعاون والتنمية المحـدد البالـغ (35503 دولارات). لكن الزيادة في راتـب المعلم في إنجلترا تتوقف حين تتجاوز خبرته عشرة أعوام، لذلك تجد رواتب المعلمين هناك في نهاية المطاف أدنى من متوسط منظمة التعاون والتنمية البالغ 45602 دولار[2].

(1) See: Schools for Special Needs 2012-2013: The Complete Guide to Special Needs Education in the United Kingdom. By: Gabbitas. Publisher: Kogan Page; 18th Revised edition edition (November 3, 2012), (p 8).

(2) United Kingdom - Country Note – Education at a Glance 2013: OECD Indicators. (p6, 7) See: http://www.oecd.org/edu/United20%Kingdom_EAG201320%Country20%Note.pdf

المعلمون والقوى العاملة في مجال التعليم

تبلغ نسبة معلمي المدارس الابتدائية الذين تقل أعمارهم عن الأربعين في المملكة المتحدة 60% – وتُعدّ بذلك أعلى نسبة من هذه الفئة العمرية بين معلمي المرحلة الابتدائية في دول منظمة التعاون والتنمية كلها (الذي يبلغ المتوسط 41%)؛ بل إنَّ 31% من المعلمين في المرحلة الابتدائية لا تتجاوز أعمارهم الثلاثين (متوسط دول منظمة التعاون والتنمية 13%). وتأتي القوة العاملة الشابة في مجال التدريس نسبيّاً في المملكة المتحدة في تناقض صارخ مع الوضع في كثير من الدول الأوروبية، حيث أسهمت ظروف العمل الجامدة إلى جانب انخفاض عدد الشباب في شيخوخة القوة العاملة في مجال التعليم في أوروبا[1].

(1) See: Ibid.

(7)

المعلم في كندا

صنَّفت شركة بيرسون للخدمات التعليمية في تقريرها عن التعليم عام 2014 -وفقاً لبيانات وحدة الإكونوميست للمعلومات- نظامَ التعليم في كندا في المرتبة السابعة[1] عالميّاً بين أفضل النظم التعليمية في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي، بعد أن كانت عاشراً في مؤشر بيرسون الصادر عام 2012[2]، أي إنها تقدمت ثلاث مراتب عالميّاً في غضون سنتين فقط، وهذا يعطي فكرة عن مدى تقدم التعليم في هذا البلد المتقدم، ويمكن القول: إن كندا تقدم نموذجاً عن كيفية تحقيق النجاح التعليمي في دولة كبيرة تنتشر على رقعة جغرافية واسعة، وتضم ثقافات مختلفة[3].

وقد أولت كندا معلميها أهمية كبيرة، ولاسيما في انتقاء المعلمين من النخبة من طلابها، حيث تُعِدّ كندا ملفَ التعليم ليتلاءم مع بلد يعتمد على موارده البشرية لتحقيق الازدهار. فهي تعيِّن معلميها من أفضل ثلث من فوج الخريجين. ويبدو أنها تحقق توازناً جيداً بين مقاربة الإصلاح من الأعلى إلى الأسفل، ومقاربة الإصلاح من الأسفل إلى الأعلى على الأقل في مثال أونتاريو. فقد انتقلت على نحو واضح أكثر من أي دولة أخرى نحو الثقة بمعلميها ومعاملتهم مثل المختصين[4].

---

(1) The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/. & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(2) The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report (p 40). http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking

(3) See: Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context. (P 66). See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf

(4) See: Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context. (P 77). See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf

هـذا، وقد شـهد مضمار التعليـم في كندا إصلاحات عدة، حيث شـهد العقد الأول مـن القـرن الـ 21 في كنـدا مجموعة من الإصلاحات التعليمية التي شـددت على المعايير وأنماط التقويم المركزي للمعلمين التي اتسمت بها أيضاً الإصلاحات السابقة التي جاءت في مرحلة الثمانينيات والتسعينيات في كندا. ومع ذلك، تضمنت الإصلاحـات الجديـدة جهـداً كبـيراً لمحاولة بناء قـدرات المعلمين، لإيجـاد المعلم الذي يشـارك في إسـتراتيجية التحسـين والتطوير. ولأن إسـتراتيجية الاختبارات والتقويمات السـابقة قد نشـأت نتيجة تزايد الشـكوك حول جودة التعليم وانعدام الثقـة العامة بالحكومة، لذا تسـعى الإسـتراتيجية الجديدة إلى معالجـة انعدام الثقة بصفتها مشـكلة أساسـية، وتهدف إلى إنشـاء حلقة فاعلة لمزيد من الأداء تؤدي إلى رفع مستويات الثقة، وتولّد بدورها المزيد من الطاقة لمواصلة التحسين[1].

أطلق مجلس وزراء التربية والتعليم في كندا في شهر إبريل من عام 2008 رؤيةً جديدة وجريئـة للتعلم بهدف تلبية احتياجات الكنديين وتطلعاتهـم في مجال التربية والتعليم. أسـماها «**التعلم في كندا 2020**» وتُعدّ هذه المبادرة الإطارَ الذي سـوف يستخدمه وزراء التربيـة والتعليـم في المقاطعات والأقاليـم، عبر مجلس وزراء التربيـة والتعليم في كندا، لتعزيـز نظـم التعليم وفـرص التعلم والمخرجات التعليمية الشـاملة في كنـدا، إذ تقوم المبادرة على توفير فرص التعلم مدى الحياة عالي الجودة للكنديين جميعاً[2].

أهم نتائج مسح تاليس 2013 عن المعلمين في كندا

أبان مسـح تاليس الأخير لعام 2013 أهم النقاط التي اسـتقصاها من معلمي كنـدا عنهـم، متخذاً من معلمي مقاطعة ألبرتا نموذجـاً معبراً عن حال المعلمين في كندا عموماً، وقد كان من أهم تلك النتائج ما يأتي:

(1) Ibid, (P 68).

(2) Education in Canada: An Overview. See: http://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html#01

يذكر المعلمون في كندا مستويات عالية من الرضا عن العمل والثقة بقدراتهم

- أفاد أكثر من 9 من كل 10 معلمين في كندا (92%) أنهم راضون عن عملهم، كما يذكر 90% من المعلمين أن مزايا عملهم بوصفهم معلمين تفوق مساوئه بوضوح.
- إلا أن نحو نصف المعلمين (47%) يذكرون أن مهنة التدريس تحظى بقيمة في المجتمع.
- تُعدّ مشاركة المعلمين بوصفهم محترفين مهنيين في اتخاذ القرارات الخاصة بمدارسهم من أهم الطرق لمساعدتهم على الشعور بالتقدير في المجتمع. لذا نجد أن المعلمين الذين ذكروا أن مدارسهم تقدم لهم الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية قد صرحوا أن مهنتهم مقدَّرة، أكثر من ضعفين ونصف.
- صرح المعلمون في كندا أنهم أكثر ثقة في إدارتهم للصف والمهارات التدريسية، ولكنهم أقل ثقة بقدراتهم في تحفيز الطلبة غير المهتمين.

تحصل الغالبية العظمى من المعلمين على التغذية الراجعة، ولكن يمكن تحسين تأثير التغذية الراجعة.

- توحي نتائج تاليس بأن من الطرق لزيادة ثقة المعلمين بقدراتهم توفير تغذية راجعة ذات أهمية لهم، إذ يذكر 93%من المعلمين في كندا أنهم يحصلون على تغذية راجعة بصورة رسمية أو غير رسمية من عدد من المصادر المختلفة.
- لكن من بين المعلمين الذين يذكرون أنهم يحصلون على التغذية الراجعة، يذكر 51–60% منهم أن للتغذية الراجعة تأثيرات إيجابية في ثقتهم وتحفيزهم ورضاهم عن عملهم (مقارنة بمعدل تاليس 63–70%)؛ ويذكر 44% منهم أن التغذية الراجعة التي حصلوا عليها سواء كانت رسمية أو غير رسمية

أدت إلى تغـير إيجـابي في التقديـر العام لهـم (مقارنة بمعدل تاليـس البالغ 61%)؛ وقـال 34% منهـم: إن التغذيـة الراجعـة أثرت في إمكانيـة تقدمهم المهني (مقارنةً بمعدل تاليس البالغ 36%).

التنمية المهنية المستمرة للمعلمين ضرورية:

- عندما يجري إدخال مضمون وأصول تدريس المواد التي يدرّسها المعلمون في التعليـم أو التدريـب الرسـمي للمعلمـين، فـإن ذلك يزيد من شـعور المعلمين بالاستعداد الجيد للتدريس بنسبة خمسة إلى تسعة أضعاف.

- يذكر 98% من المعلمين في كندا أنهم أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم، إلا أن أقـل من نصف المعلمين يذكرون حصولهم على تدريب في مضمون المادة التي يدرّسونها (44%) أو في أصول تدريسها (49%).

- وهـذا يؤكد أهميـة التوجيه والإرشـاد والتنميـة المهنية للمعلمـين في كندا بوصفها أداة لدعم المعلمين الذين لم يحصلوا على التدريب في جميع المواد التي يقومون بتدريسها.

العلاقة الإيجابية بين المعلم والطلبة على الرغم من المشكلات السلوكية:

- عبر قياس بيئة المدرسـة، يذكر مديرو المـدارس في كندا ما يمكن أن يُعدّ من أعلى معدلات التغيب الأسبوعي (62%) والوصول المتأخر (70%) بين الدول التي شملها مسح تاليس. ولكن على الرغم من ذلك، يذكر كل من مديري المدارس والمعلمين في كندا أن العلاقات بين المعلمين الطلبة إيجابية[1].

(1) Canada - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/canada/TALIS-2013-country-note-Alberta-Canada.pdf

المعلم النموذجي ومدير المدرسة والبيئة المدرسية في كندا بحسب نتائج مقاطعة «ألبرتا» مقارنةً مع دول تاليس

المعلم النموذجي في «ألبرتا» كندا		المعلم النموذجي في دول تاليس	
60% إناث	40 عاماً المتوسط العمري للمعلمين	68% إناث	43 عاماً المتوسط العمري للمعلمين
99% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		91% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
98% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 13 عاماً		يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 16 عاماً	
91% من المعلمين موظفون بدوام كامل	80% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة	82% من المعلمين موظفون بدوام كامل	83% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة
يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 26 طالباً		يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 24 طالباً	

المدير النموذجي في كندا		المدير النموذجي في دول تاليس	
57% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 49 عاماً	51% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً
100% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		96% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
98% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	

83% من مديري المدارس أتموا برنامجاً في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و92% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية	85% من مديري المدارس أتموا برامج في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و78% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية
يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 8 أعوام في إدارة المدرسة، 21 عاماً خبرة في التدريس	يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 9 أعوام في إدارة المدرسة، و21 عاماً خبرة في التدريس
39% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و50% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس	62% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و35% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس
يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 335 طالباً، و18 معلماً.	يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 546 طالباً، و45 معلماً[1].

إعداد المعلمين

يُعدّ استكمال التعليم الثانوي والدراسة مدة أربع سنوات إضافية في أحد برامج التعليم العالي، التي تتضمن عاماً واحداً على الأقل من الإعداد المهني في مجال التدريس، الشرط الأساسي للانخراط في مهنة التعليم في معظم المقاطعات الكندية حالياً. نظراً للاختلافات المتعلقة بهذا الشرط الأساسي بين المقاطعات، يجب على الراغبين في الالتحاق بالمهنة التواصل مباشرة مع وكالة منح الشهادات المختصة في المقاطعة، حيث يرغبون في العمل.

(1) Canada - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/canada/TALIS-2013-country-note-Alberta-Canada.pdf.

إلى جانب ذلك، يخضع المرشحون للقبول في برامج إعداد المعلّمين لمقابلات شفوية غالباً بغرض تقويم جدارتهم للعمل في هذا الميدان. يجب أن تتوافر في المدرِّس السمات الأساسية الآتية: إجادة اللغة الإنجليزية أو الفرنسية، والاستقرار العاطفي، والحماس للمهنة، والرغبة الصادقة في العمل مع اليافعين. وينبغي أن يتحلى بالكفايات التي تمكّنه من الانسجام جيداً مع طلابه وتوفير الظروف المواتية للتعلّم. إلى جانب تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ وإعدادهم للمضي قدماً في دراستهم الأكاديمية أو المهنية، ولا بدّ أن يكون المعلّم مؤهلاً لتعزيز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات عند الطلبة، إضافة إلى مراعاة التنوع والاستقلال الشخصي والتحلي بروح المواطنة[1].

من هنا تُعدّ جودة عمل المعلِّم مصدر قوة للتعليم في كندا، إذ يبدأ ضمانها في برامج إعداد المعلمين، التي تتميز بمعايير انتقائية عالية، وتختار طلابها من خيرة طلبة المدارس الثانوية في كل مقاطعة. ويعتقد كثيرون أنَّ برامج إعداد المعلمين بوجه عام تعتمد معايير أكاديمية صارمة... ولطالما استطاعت كندا استقطاب الطلبة المتفوقين إلى قطاع التدريس، حيث يجري اختيار الغالبية العظمى من معلِّمي المستقبل من بين أفضل 30% من خريجي الكليات في كل دفعة – كما أسلفنا. ويرى كثيرٌ من الطلبة الكنديين أن الحصول على قبول في برنامج لإعداد المعلمين في الجارة الأمريكية أسهل بكثير منه في بلدهم الأم، إذ يحتاج المعلِّم في كندا عادةً إلى الحصول على شهادة الإجازة الجامعية، إضافة إلى سنة واحدة في برنامج لإعداد المعلمين قبل أن يسمَح له بممارسة المهنة، على الرغم من أنَّ بعض المقاطعات تشترط إلى جانب ذلك الحصول على شهادات أخرى[2].

(1) Teaching in Canada, Make a difference - be the change. By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/pages/tic/becomingateacher.aspx

(2) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/

ويؤكد ذلك بن ليفين نائب الوزير السابق في أونتاريو والباحث في مجال التعليم الكندي الذي يستشهد بأقواله على نطاق واسع: إن المتقدمين لكليات المعلمين الكندية هم «أفضل 30%» من أفواج الطلبة التي تخرجها كلياتهم[1].

النظام التعليمي الكندي

تقع مسؤولية التعليم في كندا خارج نطاق السلطات الاتحادية – إذ تُعدّ مسؤولية فردية لكل مقاطعة أو إقليم على حدة. بموجب قانون أمريكا الشمالية البريطانية لعام 1867، تتمتع كل مقاطعة وإقليم بالصلاحيات لإقامة نظام تعليمي مستقل ذاتيّاً واتخاذ القرارات المتعلقة بالمدارس والمعلّمين والمنهاج الدراسي كافة ضمن أراضي المقاطعة/ الإقليم.

من السمات المميزة لنظام التعليم الكندي إدراج المدارس الدينية ضمن نظام التعليم العام. في مقاطعات أونتاريو وألبرتا وساسكاتشوان وأقاليم يوكون ونونافوت والأقاليم الشمالية الغربية، رُصدِت مخصصات مالية للأقليات المذهبية لإدارة أنظمة مدرسية منفصلة، غالبيتها للروم الكاثوليك. إلى جانب ذلك، تنتشر المدارس الخاصة وعدد من المدارس التي تعمل داخل نطاق الأحكام الخاصة بمجموعات السكان الأصليين في المقاطعات والأقاليم[2].

تضم الجامعات الكندية برامج إعداد المعلمين، على الرغم من وجود معايير منفصلة لتأهيل المعلِّمين في عموم المقاطعات. لا يتجاوز عدد برامج إعداد المعلمين في كندا خمسين برنامجاً، من هنا كان سهلاً على حكومات المقاطعات ضبط جودة

(1) Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context. (P 69, 70). See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf

(2) The Canadian Educational System, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/pages/tic/becomingateacher.aspx

عملهم. حيث يجب على الطلبة عادة الحصول على إجازة في التربية أو إجازة في أي مادة أخرى مع شهادة إضافية في التربية حتى يُسمَح لهم بممارسة التعليم في أي مرحلة، وتشترط مقاطعات عدة حيازة مؤهلات إضافية في المواد التي يدرِّسها معلم المرحلة الثانوية. هذا، وتشترط غالبية المقاطعات نمطاً آخر من التقويم يلي التعليم الأولي، إما عبر إجراء امتحان أو التصديق على شهادات الخبرة. وتتفاوت متطلبات مدة حثّ المعلم المبتدئ من مقاطعة إلى أخرى أيضاً، على الرغم من أن معظمها تخصِّص مدَّة غير رسمية لتقديم الإرشاد والتوجيه.

وتسير مهن المعلمين الكنديين وفق مسارات تماثل تماماً تلك الموجودة في معظم البلدان المتميزة بأدائها. إذ يستطيع المعلِّم الناجح الحصول على ترقية ليصبح رئيساً للقسم الذي يعمل فيه، ويمكنه المشاركة في التدريب والتطوير المهني ليضطلع بالأدوار القيادية في المدرسة والنظام المدرسي في وقت لاحق من حياته المهنية. ولكي يصبح المعلِّم مديراً للمدرسة في أونتاريو، على سبيل المثال، ينبغي أن تكون له من الخبرة في مجال التدريس خمس سنوات على الأقل، أو شهادات خبرة مصدَّقة لعمله في ثلاث من بين أربع فئات عمرية (تُصنَّف هذه كما يأتي: ابتدائية وإعدادية ومتوسطة وعليا)، أو اثنتين من المؤهلات التخصصية أو درجة الماجستير، وأتمَّ «برنامج تأهيل مدير مدرسة»[1].

تدريب المعلمين

تدعم وزارات التربية والتعليم في المقاطعات الكندية جميعها الجهود الرامية إلى التدريب المستمر للمعلمين، وتلزمهم به على الرغم من أن هذه مسألة لا مركزية

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/

تخضع لاعتبارات تختلف من موقع لآخر، على غرار كل شيء آخر تقريباً في نظام التعليم الكندي. وقد أُسِّست مجموعة: «طاولة العمل لتطوير المعلم» في أونتاريو عام 2005. وعكفت طاولة العمل هذه منذ نشأتها على تنفيذ عدد من البرامج الجديدة لتوفير الجودة والاتساق في التطوير المهني للمعلم. وتشمل: «برنامج حثّ المعلم المبتدئ»، الذي يفرض على المعلِّمين الذين التحقوا بالخدمة حديثاً الخضوع لتدريب إضافي في السنة الأولى من عملهم في مجال التدريس، إلى جانب الوفاء بمعايير معينة بدرجة مُرضية في تلك السنة. ووضعت المجموعة «برنامج تقويم الأداء» للمعلمين أصحاب الخبرة. توجد مجموعة واسعة ومتنوعة من برامج التطوير المهني؛ تتراوح من البرامج التي تهدف إلى تطوير المعرفة بالمحتوى وصولاً إلى تلك التي تركِّز على قضايا مهمة، مثل محو الأمية في وقت مبكر أو منع الترهيب في المدارس.

وفي أونتاريو لا يقتصر التركيز على تجنيد معلمين متمكِّنين، بل الاحتفاظ بهم أيضاً. وعام 2004، وضعت وزارة التربية والتعليم برنامج «بناء أجيال الغد» لتسهيل الانتقال من برامج إعداد المعلمين إلى ممارسة التدريس، وذلك عبر ورش العمل المتاحة للطلبة في السنة الأخيرة من دراستهم في مؤسسات إعداد المعلمين الرسمية. وتنتظم ورش العمل هذه حول محاور من قبيل تعليم السكان الأصليين؛ وأساليب القياس والتقويم وإعداد التقارير؛ والتربية الخاصة؛ وإشراك الآباء وتواصل المعلِّمين معهم؛ وتعلُّم الرياضيات لأغراض التدريس. وثمة برنامج جديد آخر يسمى «النجاة والنجاح»، لبناء مجتمع افتراضي للمعلِّمين في المراحل الدراسية كافة – بما في ذلك طلبة كليات إعداد المعلمين – لتبادل المعلومات والخبرات، إلى جانب إقامة علاقات قائمة على توجيه النصح والإرشاد بين بعضهم[1].

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/

عقود العمل

يجب على المعلّمين الوافدين حديثاً إلى المهنة معظم المقاطعات / الأقاليم توقيع عقد خطي. أما في كولومبيا البريطانية وألبرتا وساسكاتشوان ويوكون، فإنّ رسالة القبول الرسمية التي يتلقاها المعلّم بمنزلة العقد الرسمي. تسري شروط العقد إلى أجل غير مسمى لحين إنهائه، سواء على يد المعلّم أو مجلس الإدارة.

يمكن إنهاء العقد شريطة تقديم الإشعار الخطي المناسب. يجوز للمعلّم إنهاء عقده بحلول نهاية شهر يونيو (المقاطعات كافة) أو مع نهاية ديسمبر (مانيتوبا وأونتاريو). ويمكن إنهاء العقد في كولومبيا البريطانية وألبرتا وساسكاتشوان ونيوفاوندلاند ويوكون في أي وقت من العام الدراسي شريطة التقدم بإشعار خطي قبل ثلاثين يوماً (تسعين يوماً في نيوفاوندلاند).

يجوز لمجلس إدارة المدرسة أيضاً إنهاء عقد المدرِّس بموجب شروط الإشعار نفسها على النحو المبيّن أعلاه، ويلزم بتوضيح الأسباب الموجبة لذلك ما لم يكن المدرِّس قيد الاختبار. في مثل هذه الحالات، يحقّ للمعلّم الطعن في قضية فصله من العمل أمام مجلس مختص محايد أو هيئة تحكيم، وتمنح بعض المقاطعات/ الأقاليم المعلِّم قيد الاختبار حق الطعن في قضايا الفصل أيضاً[1].

المعلمون والمنظمات النقابية في كندا

ينتمي المعلمون في كندا إلى التنظيمات النقابية، ويحق للمعلّمين الذين يعملون ضمن نظام المدارس العامة في كندا نيل عضوية المنظمة الخاصة بالمعلّمين في المقاطعة/ الإقليم حيث يمارسون عملهم. ويعدّ الحصول على العضوية إلزامياً في

(1) Employment Contracts, Salaries and Benefits, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/BecomingaTeacher.aspx

ألبرتا وساسكاتشوان وأونتاريو ونيو برونزويك، وطوعيّاً في الأقاليم، ويتم بصورة تلقائية في المقاطعات الأخرى قاطبة (مانيتوبا، كيبيك، جزيرة الأمير إدوارد، نيوفوندلاند، نوفا سكوتيا، نونافوت، يوكون) باستثناء كولومبيا البريطانية. يجب على المعلِّمين في مقاطعتي كولومبيا البريطانية وأونتاريو الانتساب إلى «كلية المعلّمين»، التي تمارس صلاحياتها في مجال إصدار الشهادات والتقيد بالشروط والكفايات اللازمة. يمكن للمعلّمين في كولومبيا البريطانية الحصول على عضوية «الاتحاد العام للمعلّمين» عبر الانتساب إلى روابط المعلّمين المحلية[1].

وتختلف وحدة التفاوض الجماعي بين المقاطعات؛ فبعضها يفاوض على المستوى المحلي، وبعضها على مستوى المقاطعات، وبعضها مختلط. يجري تدريب المعلمين في الجامعات، على الرغم من أن معايير الحصول على الشهادة تحددها عادة المقاطعات. وعام 1987، كانت مقاطعة كولومبيا البريطانية أول مقاطعة تجعل المعلمين يتمتعون بالاستقلال الذاتي، وتمنح كلية كولومبيا البريطانية المعلمين المسؤولية الحصرية لتنظيم انتساب المعلمين، وفروع دراستهم والتطوير المهني المقدم لهم. وعام 1996، حذت حذوها مقاطعة أونتاريو، وأنشأت كلية أونتاريو للمعلمين التي تقوم بمهام مماثلة، وفي مجلس إدارتها الذي يضم 31 عضواً 17 معلماً تنتخبهم الكلية و14 عضواً يعينهم وزير التربية والتعليم في أونتاريو. وفي كلتا الحالتين (في كولومبيا البريطانية وفي أونتاريو)، لا تزال معظم القضايا التقليدية، مثل الأجور، تندرج ضمن إطار التفاوض الجماعي، وتكون منفصلة عن عمل هذه الهيئات الذاتية التنظيم[2].

(1) Professional Teachers' Associations in Canada, Teaching in Canada, Make a difference - be the change. By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/TeachersfromOutsideCanada.aspx

(2) Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context. (P 67). See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf

أجور المعلمين في كندا

توضع حزمة الأجور والامتيازات الأساسية للمعلّمين المستجدين في كندا عن طريق المفاوضات بين رابطة المعلّمين وممثلين عن حكومة المقاطعة / الإقليم. بصورة عامة، يتم تحديد جداول مرتبات المعلّمين بالنظر إلى سنوات الدراسة عقب المرحلة الثانوية وسنوات الخبرة في التدريس في آنٍ معاً. وتخصص تعويضات مالية للمعلّمين في المناصب التي تشمل مسؤوليات إدارية إضافية.

يتراوح الأجر الابتدائي للمعلِّم بين 36,305 و58,980 دولارًا سنويّاً، وذلك بحسب المقاطعة، في حين يتأرجح الحدّ الأقصى لأجر المعلِّم من 53,545 إلى 83,158 دولارًا سنويّاً. هذا، ويمكن أن يزيد أجر المعلّم الذي تلقى تأهيلاً متقدماً على مستوى الدراسات العليا عن الحد الأقصى.

وتتفاوت أجور المعلمين الكنديين الذين التحقوا بعملهم على نحو واسع من مقاطعة لأخرى، لكنها غالباً ما تبقى مرتفعة للغاية إذا ما قورنت بالآخرين من المستوى التعليمي نفسه. وتكاد تكون أعلى من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي لكندا في المقاطعات كلها، وتتجاوز متوسط أجور المعلمين في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية[1].

إلا أن أجور المعلمين في كندا تتحد على مستوى المقاطعات؛ لذا فإنها تعكس الوضع الاقتصادي والتمويل المتوافر في كل مقاطعة. وفقاً لوكالة الإحصاء الكندية، كان الراتب الابتدائي لمعلم المدرسة الابتدائية والثانوية الدنيا 44,607 دولارات بين عامي 2008–2009؛ فيما بلغ أجر معلم المدرسة الثانوية العليا 44,709 دولارات.

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/

لكن هذا المبلغ يتفاوت على نحو واسع بين المقاطعات المختلفة، إذ لم يتجاوز راتب المعلـم في مقاطعـة كيبيك 38,075 دولاراً، بينما وصل راتب المعلم في عامه الأول في الأقاليم الشـمالية الغربيـة إلى 62,403 دولارات. تتجاوز معدلات الرواتب في كندا متوسـطَ الراتب الابتدائـي لمعلمي المدارس الثانوية الدنيـا في دول منظمة التعاون والتنمية المقدَّر بـ 31,687 دولاراً. ويبلغ متوسط رواتب معلمي المدارس الابتدائية والثانويـة الدنيـا في كنـدا ممن لهـم من الخبرة عـشر سـنوات 65,074 دولاراً، مقابل المتوسـط في دول منظمـة التعـاون الاقتصادي والتنميـة المقدَّر بـ 38,683 دولاراً. تتراوح الرواتب في قمة هرم الأجور بين ما يزيد قليلاً على خمسـين ألف دولار إلى زهاء التسـعين ألفاً، وذلك بحسـب المقاطعة. وعلى الرغم مـن أن الفارق بين قمة هـرم الأجـور وقاعدته في كنـدا أصغر قليلاً منـه في دول منظمة التعـاون والتنمية الأخـرى، يصل المعلم الكندي إلى قمة الهرم بسرعة تتجاوز بكثير سرعة نظرائه في معظم البلدان الأخرى، إذ لا يحتاج عادة إلى أكثر من 12–15 سـنة من الخبرة ليبلغ الحد الأعلى للأجور[1].

فعـلى الرغم من التباين الكبير بين رواتب المعلمين عبر البلدان المختلفة، فإنها تميـل إلى الارتفاع كلما ازداد مسـتوى المرحلة التي يدرِّس فيهـا المعلِّم. أما في كندا، فليس ثمة فروق شاسعة بين رواتب المعلمين في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي بمرحلتيه العليا والدنيا.

وفي عام 2011، بلغ راتب المعلم الذي يملك من الخبرة خمسـة عشر عاماً زهاء 56 ألـف دولار، بصرف النظر عن المرحلة الدراسـية التي يـمارس عمله فيها، بينما

(1) Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/

تأرجح متوسط الرواتب في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بين 36000 دولار و41700 دولار، وذلك وفقاً للمرحلة الدراسية.

يكسب المعلمون في معظم دول منظمة التعاون والتنمية رواتب أدنى قليلاً من تلك التي يحصل عليها أقرانهم من المستوى التعليمي نفسه في القطاعات الأخرى، لكن ذلك لا ينطبق على كندا. فقد يزيد أجر المدرِّس الكندي بنسبة 4% على المتوسط بين أجور حملة الشهادات الجامعية. ولا تعادلها في ذلك دولة أخرى في العالم باستثناء كوريا ولوكسمبورغ ونيوزيلندا والبرتغال وإسبانيا[1].

امتيازات المعلمين الأخرى

يتمتع المعلمون في كندا بامتيازات أخرى، إلا أنها تتباين حزم هذه الامتيازات من مقاطعة لأخرى، لكنها تتضمن مزيجاً مما يأتي:

- علاج الأسنان.
- التأمين على الحياة.
- إجازة الأمومة.
- الإجازة الخاصة بلا أجر.
- الإجازة المرضية.
- إجازة التفرغ للدراسة.
- التأمين الطبي التكميلي.
- التأمين ضد العجز على المدى الطويل.
- تعويضات نهاية الخدمة عند التقاعد[2].

(1) Canada - Country Note – Education at a Glance 2013: OECD Indicators. See: http://www.oecd.org/edu/Canada_EAG201320%Country20%Note.pdf

(2) Employment Contracts, Salaries and Benefits, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/BecomingaTeacher.aspx

برامج الضمان الاجتماعي

يُلـزم المعلّمون بالاشـتراك في برامج الضمان الاجتماعـي للحكومة الاتحادية، مثل التأمين ضد البطالة، الذي يؤمّن مساعدات مالية للعاطلين عن العمل بسبب إجازة الأمومة أو المرض أو لعدم توافر فرصة عمل مناسبة. إلى جانب ذلك، توفر «خطة كيبيك/ كندا للمعاشات التقاعدية» حدّاً أدنى أساسيّاً من معاشات التقاعد وبعض الإعانات في حالات العجز والوفاة. يسهم المعلّمون أيضاً في خطط التأمين الصحـي التي تغطـي العلاج الطبي ونفقات الإقامة في المستشـفى في المقاطعات/ الأقاليم، التي تتقاسـم الحكومة الاتحاديـة تكاليفها مع حكومات المقاطعات. على الرغم من أنّ النفقات التي يشـملها التأمين تتفاوت بين منطقة وأخرى عبر أنحاء كندا، تغطي هذه الخطط عامة النفقات الأساسـية للإقامة في المستشـفى وخدمات الأطباء[1].

المساءلة والتقويم

قامت مقاطعات كثيرة في كندا باجتثاث برامج المساءلة التي اتسمت بالعدوانية للمعلمـين فيـما مضى، وكذلك فعلـت أونتاريو، لتحل بدلاً منها أسـاليب أخرى، كأن يكون المعلم مسؤولاً أمام أقرانه، وأن ينبع الدافع من الثقافة المدرسية، وقيادة المدرسة، والغاية المشتركة، عوضاً عن الوعود بالمكافآت أو الخوف من الفصل من الخدمـة. بالمثـل، يجري التركيـز في المدارس التي تعاني صعوبـات في تحقيق النجاح على تحسين أداء الموظفين الحاليين بدلاً من السعي لاستبدالهم[2].

(1) Employment Contracts, Salaries and Benefits, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/BecomingaTeacher.aspx

(2) System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-system-and-school-organization/

حـددت وزارة التعليـم في أونتاريـو مكونـات نظـام تقويـم المعلمين، حيث يتضمـن التقويم: مـدى التزام المعلم بطلابـه وتعليمهم، من ناحية تكريس نفسـه لرعايتهـم ومـدى التزامه بهـم، ومعاملتهم بإنصـاف واحترام. وينبغـي أن يكون المعلم متعطشـاً لتنمية معرفتـه المهنية، وأن يدرك أيضاً أهمية ارتبـاط الأمر بتدريبه المتواصـل. ويجـب أن يطبـق معرفته المهنية وخبرتـه لتعزيز تعلـم طلابه من حيث استخدام الأساليب التربوية الملائمة، إضافة طبعاً إلى القياس والتقويم واستخدام المـوارد والتكنولوجيا في التخطيط والاسـتجابة للمتطلبـات الفردية للطلبة. ومن المهم أن يدرك المعلم مدى أهمية تعلمه المهني المتواصل[1].

على الرغم من أن هيكل النظام الكندي ومواده تبدو تقريباً هي تلك الأمريكية نفسها (أوساط التعليم المهني، وغرف الموارد الخاصة للتعليم التي تعتمد على توافر المعلومات والبيانات) إلا أن الثقافة التي يجري بها هذا العمل في كندا مختلفة تماماً. فالمعلمون الكنديون يشـعرون بأن الدولة قامت بدورها عبر توفير المدارس لطلبة هم مسـتعدون للتعلـم، وهم في المقابل لديهم شـعور عميق بالالتزام والمسـؤولية لضمان أن الطلبة سيحصلون فعلاً على أفضل تعليم[2].

عـام 2004–2005، قـارب عـدد العاملين في المـدارس الابتدائيـة والثانوية في كنـدا نحو 310 آلاف مربٍّ، تلقى معظمهم تعليمه مدة أربع سـنوات أو خمس بعد المرحلة الثانوية. ويشـكِّل المعلِّمون الغالبية العظمى من هؤلاء المربِّين، لكن بينهم مديرو المدارس ونوَّابهم والموظفون المحترفون من غير العاملين في التدريس، مثل: الاستشاريين والمرشدين النفسيين أيضاً. ويجري الترخيص لهؤلاء من قبل الدوائر

(1) Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. By: Organization for Economic Cooperation and Development OECD, (2013). (p 25).

(2) Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context. (P 69). See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf

الإداريـة أو وزارات التربيـة والتعليم في المقاطعـات والأقاليم. ويتخصص معظم معلمي المدارس الثانوية في المادة المكلّفين بتدريسها[1].

برامج التقاعد

تضـع كل مقاطعـة/ إقليم خطة تقاعد إلزامية تؤمن للمعلّم معاشـاً تقاعديّاً تتفاوت قيمته تبعاً لعدد سنوات الخدمة ومتوسط الأجر على مدى 5 سنوات. تتنوع اشتراكات المعلّمين عبر أنحاء كندا، وتتراوح بين 7% إلى 10% من الأجر السنوي.

ثمـة اتفاق متبـادل متعدد الأطراف بـين معظم المقاطعات والأقاليم يسـمح للمعلّمين بنقل ائتمانات التقاعد من مكان إلى آخر. لكن يتعين على المعلّم التواصل مع السـلطات المحليـة المعنية مباشرة لمزيد مـن التفاصيل؛ لأنّ هـذه الترتيبات قد تختلف من مكان لآخر[2].

انتقال المعلمين بين الأقاليم والمقاطعات

يجـب على المعلم في كندا الذي يرغـب في التدريس ضمن مقاطعة/ إقليم آخر أن يبـدأ بإجـراءات النقـل قبـل بدء العـام الدراسي بوقـت كافٍ. يشـترط فيه أولاً الحصول على تقويمٍ من وزارة التربية والتعليم في المكان الجديد الذي ينوي الانتقال إليـه. ينبغي للمعلمين جميعاً التقدم بطلب إلى الوكالة المختصة للتحقق من أهليتهم للحصـول على الشـهادة، ويجب عليهم تقديـم الوثائق المطلوبة بما في ذلك شـهادة التدريس الرسمية وشهادة الميلاد إلى جانب الشهادة الصحية في بعض الحالات.

(1) Education in Canada: An Overview. See: http://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html#01

(2) Employment Contracts, Salaries and Benefits, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/BecomingaTeacher.aspx

أما إذا عجز صاحب الطلب عن استيفاء الشروط كلها، فيجوز منحه شهادة مؤقتة مدة محددة بما يتيح له فرصة استكمال الشروط الأكاديمية أو المهنية العالقة بنجاح[1].

المعلمون من خارج كندا

يجري اختيار المعلّمين الذين يأتون إلى كندا تبعاً لمعايير موحّدة تهدف إلى تحديد مدى استعدادهم للتكيف مع الحياة فيها وتحقيق الاستقرار والنجاح. يُقوَّم المتقدّمون وفقاً لنظام نقاط مفصل يستند إلى المستوى التعليمي وفرص العمل الشاغرة وترتيبات العمل مسبقاً والوجهة المفضلة في كندا والعمر ودرجة إتقان اللغة الإنجليزية و/ أو الفرنسية والمؤهلات الشخصية ووجود أقارب يقطنون في كندا.

يجب على المتقدِّم الحصول على ترخيص العمل من إحدى القنصليات الكندية في الخارج قبل دخول كندا - ولا يسمح له بالدخول بحثاً عن منصب وظيفي أو من أجل قبول عمل معيّن قبل الحصول على رخصة العمل. ينبغي التقدم بالطلب أولاً إلى أقرب مكتب للهجرة إلى كندا في البلد الذي يقطنه صاحب الطلب. في حال عدم وجود مكتب من هذا النوع في بلد معين، يمكن الاستعلام حول إجراءات الهجرة من أقرب مكاتب القنصليات الكندية.

يشترط على المعلمين الوافدين إلى كندا للعمل في المدارس العامة استيفاء الشروط الأساسية كلها المفروضة على المعلّمين المؤهلين الذين يتنقلون داخل كندا. وينبغي للمعلم تقديم شهاداته إلى الهيئة المكلفة بمنح التراخيص للمعلّمين في

(1) Moving Jurisdictions, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/MovingJurisdictions.aspx

المقاطعة/ الإقليم حيث يُقـدَّم الطلب. وتوجد شروط إضافية خاصة بالمهاجرين، تشـمل الوثائـق التي تثبـت وضعه بوصفه مهاجـراً مقيماً في حـال لم يكن صاحب الطلـب مواطنـاً كنديّاً، إلى جانب إتقان إحدى اللغتين الرسـميتين في كندا – اللغة الإنجليزية أو الفرنسية[1].

كـما تتوافر مجموعـة متنوعة من برامج التبادل للمعلمـين في كندا – التبادلات داخـل المقاطعـة وبـين المقاطعات على حد سـواء– وعـدد من المقاطعـات، حيث اتخـذت ترتيبـات للتبادل مع بلـدان مختلفة بما فيها أسـتراليا، وبلجيـكا، وبرمودا، وفرنسا، وهولندا وسويسرا وألمانيا[2].

(1) Teachers from Outside Canada, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/TeachersfromOutsideCanada.aspx

(2) Teacher Exchange Programs, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/TeachersfromOutsideCanada.aspx

(8)

المعلم في هولندا

حلَّت هولندا ثامناً عالميّاً في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي بحسب تصنيف بيرسون الأخير عن التعليم عام 2014[1]- وذلك وفقاً لبيانات وحدة الإكونوميست للمعلومات- بعد أن كانت سابعاً في مؤشر بيرسون الصادر في 2012[2]، أي إنها تأخرت مرتبة واحدة عما كانت عليه في التصنيف السابق لبيرسون، إلا أن هولندا بقيت ضمن البلدان العشرة الأوائل في مجال التعليم على مستوى العالم، حيث تجتمع جوانب الشخصية الهولندية كلها معاً في تصميم نظام تعليم استثنائي؛ حيث تجد المستويات العالية جدّاً من الدعم، وتجد المعايير العالية التي وضعتها الحكومة لتحصيل الطلبة، وفاعلية نظام المساءلة فيما يتعلق بتلك المعايير؛ وكذا الفاعلية التي تكاد تكون أسطورية للمنهج الدراسي الهولندي، إضافة إلى النظام الهولندي لضمان جودة المعلمين[3].

وقد صُنِّف نظام التعليم الهولندي ضمن أفضل عشرة أنظمة بحسب تقرير ماكينزي لأفضل الأنظمة التربوية من حيث الأداء حول العالم[4]. جاء هذا التصنيف استناداً إلى نتائج اختبارات البيزا PISA والتيمس TIMMS، ولا يقتصر الأداء الجيد للطلبة الهولنديين على نتائج الاختبارات في المدارس وحسب، فقد

(1) . The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/ . & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

(2) The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report (p 40). http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking

(3) See: The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

(4) Ministry of Education, Science and Culture/Eurydice (2007). The Education System in the Netherlands 2007. Eurydice, Brussels.

خلصت دراسةٌ أجرتها منظمة اليونيسيف مؤخَّراً إلى نتيجة مفادها أنَّ الأطفال في هولندا يحتلون القمة من حيث رفاهية الطفل (اليونسكو 2007)[1].

على الرغم من أن هذه النتائج يمكن أن تشكِّل مبرِّراً لحالة من الارتياح العميق والرضا عن النظام التعليمي وجودة أداء المدارس والمعلِّمين في هولندا، ما برح قادة الرأي العام والصحف يعبِّرون عن قلقهم حيال تدهور مستوى التعليم ومهارات التلاميذ فيما يتعلق بمادّتي الرياضيات واللغة الهولندية وضرورة اتخاذ إجراءات صارمة على صعيد السياسة العامة (كاللجنة النيابية لتقويم ابتكارات المناهج 2007)[2].

من هنا نجد الحكومية الهولندية -على الرغم من المرتبة العالية التي تحتلها هولندا عالميّاً في مجال التعليم- ملتزمة بمزيد من التحسين والابتكار؛ عن طريق الاستفادة غالباً من بعض سمات أنظمة التعليم الأقرب إلى القمة في التصنيفات العالمية.

فعام 2006، قررت حكومة الائتلاف الشروع في سلسلة من الإصلاحات المقترنة بأهداف الاتحاد الأوروبي للتعليم عام 2010. وقد شملت هذه الإصلاحات زيادة استقلالية المدارس والانتقال نحو مدارس أصغر (أو مدارس ضمن المدارس إن لم يكن ذلك ممكناً)، وجعل الكتب الدراسية حرة، وتنظيم التمويل. وكان المقصود من هذه الإصلاحات تحسين النظام التعليمي القائم بدلاً من تعديل النظام. ووضعت الحكومة عام 2008 خطة عمل لمعالجة مشكلة

(1) UNICEF (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Cards. Florence, Italy: Innocenti Research Centre, Report Card 7.

(2) Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. P54. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

نقـص المعلمين، وتحسـين جودة المعلمـين وزيادة احترامهم. وقـد دعت الخطة إلى تقويـة التنظيم المهنـي للمعلمين، وفرص التدريب المسـتمر، وموازنة أعباء العمل لتخفيف الضغط على المعلمين عن طريق إسناد بعض المهام لكادر الدعم، وتقديم الحوافـز للمعلمين الممتازين (بحيث يقرر المعلمون أنفسـهم التميز في التدريس)، إضافة إلى تحسين الهيكل الكلي للأجور والمزايا، وتسعى الحكومة إلى زيادة ساعات العمل الأسبوعية من 36 إلى 40 ساعة، وزيادة الأجور بما يتناسب مع ذلك؛ لتوفير وقـت لتحضـير الدروس والتنمية المهنية، وتقديم سـاعات مرنـة لكبار الموظفين، وذلك لإبقاء الكادر الأكثر خبرة في المدارس وقتاً أطول، وأخيراً تأمل الحكومة في توظيف معلمين مؤهلين من مهن أخرى، وتقديم تدريب سريع للأشخاص ذوي المؤهلات المناسبة ليغدوا معلمين، وتشجيع طلبة الدراسات العليا على التفكير في مهنة التدريس[1].

وقـد وضعت الحكومة الهولندية في ذلك في أيـار/ مايو 2011 عدداً من خطط العمل للنهوض بالتعليم والمعلمين على النحو الآتي:

- خطة عمل التعليم الابتدائي (أساسٌ للإنجاز).
- وخطة التعليم الثانوي (أداءٌ أفضل).
- وخطة عمل للمعلمين (المعلم عام 2020 مهنة قوية).

وقدّمـت الحكومـة خطة عمـل للتعليـم الثانوي العـالي المهنـي (التركيز على الاحترافية) إضافة إلى جدول عمل إستراتيجي للتعليم العالي[2].

(1) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

(2) Working in education 2012. Ministry of Education, Culture and Science. (p 6) See: http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html

هـذا إضافـة إلى ما تمتاز به هولندا من تقليدٍ عريقٍ في مجـال إعداد المعلِّمين، إذ ترجع باكورة الأشكال المنظَّمة بعناية لإعداد المعلِّمين إلى بداية القرن التاسع عشر، حين أُنشـئت المؤسسـات الأولى لإعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية. وبحلول مطلع القرن العشرين، أضحت هناك مجموعة واسعة من البرامج الدراسية بدوام جزئي، تقـدِّم للطلبة فرصة الحصـول على المؤهـلات التعليمية اللازمة للتعليـم الثانوي. وفي سـبعينيات وثمانينيات القرن نفسـه، تمَّـت المواءمة بين عنـاصر هذه المجموعة الواسـعة من البرامج والمؤسسات التعليمية ودمجها في نظام التعليم العالي، فكانت النتيجة ولادة نظامٍ متماسكٍ لإعداد المعلِّمين في هولندا. حيث تُصنَّف برامج إعداد المعلِّمين لديهم في ثلاثة أنماط رئيسة هي:

- إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية (PABO).
- إعداد معلِّمي المرحلتين المتوسطة والمهنية.
- إعداد معلِّمي المرحلة الثانوية.

فيما تتجه السياسـة العامـة للحكومة الهولندية نحو إزالـة الضوابط التنظيمية وزيادة الاسـتقلال الذاتي للمدارس، يبدو المشـهد مختلفاً في حقل إعداد المعلِّمين؛ فقد ظلَّت الحكومة على مرِّ الزمان تتدخَّل بقوَّةٍ في هذا السياق، مدفوعة بالمسؤولية الخاصـة لـوزارة التربية والتعليم عن جودة التعليـم في المجتمع الهولندي. في ضوء الترابط الوثيق بين جودة التعليم وكفاية المعلِّم، فإنَّ هذا يبرِّر الاهتمام الكبير ببرامج إعداد المعلِّمين، اهتمامٌ تُرجم إلى كثير من مبادرات السياسة العامة وبرامج الابتكار التي أطلقتها الحكومة، وركزت فيها على تحسين نوعية هذه البرامج[1].

(1) Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. P53. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

مـن هنـا تبدي السياسـات الحكوميـة اهتماماً خاصّـاً بنوعيـة أداء المعلِّمين في ضوء مسـؤولية وزارة التربية والتعليم عن جودة التعليم نظراً لأهمية المعلِّم بصفته أهـمَّ العوامـل المؤثِّـرة في عملية تعلم الطالـب. فقد ظهرت منذ عام 1993 سياسـة عامـة تركِّز على تحسـين وضع مهنـة التدريس والحدِّ مـن العزلة المهنيـة للمعلِّمين (اللجنة الخاصة بمسـتقبل مهنة التعليم لعام 1993؛ اللجنة الخاصة بمهنة التدريس لعام 2007). نذكر من أبرز جوانب هذه السياسة ما يأتي:

- تطوير المسارات الوظيفية للمعلِّمين وحوافز للتعلُّم مدى الحياة.
- التركيـز عـلى التدريـس بوصفـه مهنـة تعاونية وعـلى المـدارس بصفتها مجتمعات للتعلُّم.
- زيادة أجور المعلِّمين بهدف تعزيز جاذبية هذه المهنة.
- دعـم المعلِّمين المبتدئين عـن طريق إعادة تصميم برامـج إعداد المعلِّمين للحدِّ من صدمة التطبيق العملي وتنظيم برامج توجيهية.
- تدعيـم المهنـة عبر إنشـاء هيئات مهنيـة تأخذ على عاتقها المسـؤولية عن نوعية مهنة التعليم، وذلك عبر تطوير معايير مهنية وسجل مهني[1].

وقـد رافق ذلـك وضع معايير نوعية من قبـل وزارة التعليم والثقافة والعلوم بهـدف تلبيـة متطلبات تدريـب المعلمين وتأهيلهـم، وتحقيق الأهداف الأساسـية للتعليـم الابتدائي والثانوي، وتُسـتكمل درجة الاسـتقلالية العالية التي تتمتع بها المدارس بحرية تأسيس المدرسة واختيارها. ولطالما اعتلت هولندا أعلى مراتب اتحاد دول منظمـة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD أو قاربتها بخصوص اسـتقلالية المـدارس بذاتهـا. إذ تتمتع مدارس هولندا باسـتقلالية تفوق مـا تتمتع به معظم أو

(1) Ibid, (P 58).

جميع مدارس الدول الأخرى في كل شيء، ابتداءً بالعمران إلى المرافق، إضافة إلى المنهاج والمواد التعليمية وتعيين المعلمين ودفع أجورهم حتى اتخاذ القرار بكيفية إنفاق الأموال المقدمة لها من قبل الحكومة. وتحدّد بنفسها الطريقة التي سيتلقى بها الطلبة الدرس أو التعليم. ويحدد المديرون كلّاً من حجم الصف وتركيبته، ويمكن أن يختار المعلمون المواد التعليمية وسلوكيات التدريس الخاصة بهم[1].

من هنا جاءت نتائج من مسح تاليس عن التعليم والمعلمين في هولندا لتعبر عما شهدته هذه الدولة من تطور واهتمام كبيرين بالتعليم والمعلم لتنبئ عن النتائج الآتية:

رضا المعلم عن عمله واحترام مهنة التعليم بالإمكان ومن الواجب تحسينهما

- في هولندا، على الرغم من أن أكثر من 9 من كلِّ 10 معلمين راضون عن عملهم عموماً، يعتقد 4 من كلِّ 10 فقط أن التعليم مهنة ذات قيمة في المجتمع. إلا أن المعلمين الذين يشاركون في صنع القرار، ويرون أن المجتمع ينظر بصورة إيجابية إلى مهنتهم أكثر من غيرهم بنسبة 75%.
- وإن المعلمين في هولندا الذين يعتقدون أن التغذية الراجعة التي يحصلون عليها عن ممارساتهم في التدريس مفيدة لديهم رضاً أكبر عن عملهم. وفي المقابل، فإن المعلمين الذين ينظرون إلى التغذية الراجعة بوصفها مجرد عمل إداري يعدون أقل رضاً عن عملهم.

تشجيع التعاون ودعم التدريس الفردي

- على الرغم من أن المعلمين في هولندا أكثر احتمالاً في المشاركة في أنشطة جماعية مع زملائهم من نظرائهم في دول أخرى، إلا أن أكثر من ثلثي

(1) See: OECD Reviews OF Migrant Education. Netherlands. By: Claire Shewbridge & Others. Publisher: OECD, (February 2010) (P 27, 28).

المعلمين في هولندا يذكرون أنهم لم يشاركوا أبداً في تدريس مشترك (مقارنة بالمعدل الدولي 42%). هذه الأنواع من الأنشطة ينبغي تشجيعها؛ لأن الإشراف على صفوف غيرهم من المعلمين لتقديم التغذية الراجعة والمشاركة في التدريس المهني التعاوني يرتبطان بزيادة الكفاءة الذاتية للمعلم.

- أفاد أقل من نصف المعلمين في الدول التي شملها مسح تاليس (44%) أنهم يقدمون بصورة منتظمة أعمالاً مختلفة للطلبة الذين يعانون صعوبات في التعلم أو للطلبة الذين يمكنهم التقدم بسرعة أكبر، إلا أن نسبة استخدام هذه الممارسة أقل في هولندا (22%). وهذا الأمر يُعدّ تحدياً ومهمة تزداد ضرورتها بالنسبة إلى المعلمين، حيث إنه يتطلب تخطيطاً واستعداداً إضافيّاً لكل درس.

حل مشكلة نقص المعلمين وقضايا جو الصف:

يعمل نحو ثلاثة أرباع المعلمين في هولندا في مدارس يذكر مديروها وجود نقص في المعلمين ذوي المؤهلات والأداء الجيد. واحد من كلِّ خمسة معلمين في هولندا من الذين يقومون بتدريس القراءة والكتابة والأدب لم يحصل على التعليم أو التدريب الرسمي لتدريس هذه المواد.

في هولندا، يذكر جميع المعلمين تقريباً (98%) وجود علاقات جيدة بين المعلم والطلبة في مدارسهم. إلا أن مشكلات تغيب الطلبة أو تأخرهم أشد مما هي عليه في معظم الدول التي شملها مسح تاليس، حيث يعمل أكثر من ثلاثة أرباع المعلمين في مدارس يذكر مديروها أن الطلبة يصلون متأخرين على نحو أسبوعي، ويعمل 53% من المعلمين في مدارس يحدث فيها التغيب

كل أسبوع (معدل تاليس 52% و39% على التوالي). وإن 58% من المعلمين في هولندا يعملون في مدارس يذكر مديروها أن الغش يحدث في مدارسهم (مقارنةً بمعدل تاليس البالغ 13% في الدول التي شملها المسح)[1].

المعلم النموذجي ومدير المدرسة والبيئة المدرسية في هولندا مقارنةً مع دول تاليس

المعلم النموذجي في هولندا		المعلم النموذجي في دول تاليس	
55% إناث	43 عاماً المتوسط العمري للمعلمين	68% إناث	43 عاماً المتوسط العمري للمعلمين
95% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		91% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
92% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 16 عاماً		يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 16 عاماً	
43% من المعلمين موظفون بدوام كامل	84% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة	82% من المعلمين موظفون بدوام كامل	83% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة
يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 25 طالباً		يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 24 طالباً	

(1) The Netherlands- Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.talis2013.nl/cms/userfiles/files/TALIS-2013-country-note-Netherlands.pdf

المدير النموذجي في هولندا		المدير النموذجي في دول تاليس	
69% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً	51% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً
100% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		96% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
89% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
96% من مديري المدارس أتموا برنامجاً في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و91% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية		85% من مديري المدارس أتموا برامج في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و78% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية	
يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 10 أعوام في إدارة المدرسة، و20 عاماً خبرة في التدريس		يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 9 أعوام في إدارة المدرسة، و21 عاماً خبرة في التدريس	
85% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و13% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس		62% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و35% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس	
يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 870 طالباً، و74 معلماً.		يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 546 طالباً، و45 معلماً[1].	

(1) The Netherlands- Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.talis2013.nl/cms/userfiles/files/TALIS-2013-country-note-Netherlands.pdf

جودة المعلمين في هولندا

يتفـق كثير من المراقبين على أن جودة القـوة التعليمية للأمة تُعدّ من المقررات شديدة الأهمية لرفع مستوى إنجازات طلابها. وفي كثير من الدول، تكون المسؤولية عـن جودة التعليم مبعثرة، لكـن الأمر في هولندا ليس كذلـك. فالحكومة الوطنية مسؤولة عن تحديد المؤسسات التي تتولى مسؤولية إعداد المعلمين الذين سيقومون بالعمل في كل نوع من أنواع المدارس في النظام التعليمي، وهي مسؤولة عن وضع معايـير تعيين المعلمين، ووضع معايير قبول المرشـحين للمـدارس، ووضع المنهج المقـرر لمعاهد تعليم المعلمـين، والمفاوضة حول الأجـور وشروط العمل مع اتحاد المعلمين الوطني. وتتولى كل مدرسة على حدة مسؤولية تعيين المعلمين، لكن يجب أن يحصل المعلمـون الذين تقوم المدارس بتعيينهم على الأجور المحددة التي جرى التفاوض عليها على مستوى الدولة[1].

وتُعـدّ جودة المعلمين من أهم العوامل التي تؤثـر في إنجازات الطلبة، ويتفق العلـماء حول العالم على هذه النقطة. وقد أصـدرت منظمات معروفة، مثل: منظمة التعـاون الاقتصـادي والتنمية، وماك كينزي، تقارير تؤكـد أهمية المعلمين الجيدين للتعليـم عالي الجـودة. هذا، إضافة إلى أن التحسـينات المتوخـاة في التعليم تتطلب معلمـين مدربين جيداً يتمتعون بمهارة عالية؛ لـذا دعت خطط الحكومة الهولندية مـن أجـل المسـتقبل المزيدَ مـن المعلمـين لمتابعـة تدريبهـم وتعليمهم إلى مسـتوى الماجسـتير. ويملك في الوقت الحالي واحد من كلِّ خمسـة معلمين شهادة ماجستير في هولندا. ومن المهم جدّاً أن يتابع معلمو اليوم المشـاركة في الاحترافية المسـتمرة في التعليم. وقد حصل أكثر من 26000 معلم هولندي على منحة لمتابعة تعليمهم[2].

(1) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

(2) See: Working in education 2012. Ministry of Education, Culture and Science. (p 6) See: http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html

من هنا نجد أن للمعلمين دوراً كبيراً حين يتعلق الأمر بجودة التعليم. ولهذا، فمن المهم أن يكونوا هم أيضاً قد استفادوا من تعليم عالٍ. تقدّم خطة عمل «**المعلم سنة 2020 – مهنة قوية!**» صورة للعمل في التعليم في هولندا على المدى البعيد. فبحلول عام 2020، يجب أن يكون لدى المعلمين مستوى عالٍ من التعليم، يفضل أن يكون مستوى شهادة الماجستير. وبالنظر إلى النقص المتوقع في عدد المعلمين، سيمثل هذا تحدياً في السنوات القادمة. فمن جهة ينبغي على المدارس القيام بكل ما بوسعها لتعيين عدد كافٍ من المعلمين لملء جميع الدرجات لديها، ومن جهة أخرى عليها أن تسعى للحصول على كادر من المعلمين ذوي الكفاءة العالية. وأوصى مجلس التعليم أخيراً بأن يطلب من جميع العاملين في تدريس المرحلة الثانوية والمعلمين الذين يدرّسون المواد العامة في المرحلة العليا من التعليم الثانوي المهني الحصول على درجة الماجستير في غضون خمس سنوات من حصولهم على شهادة البكالوريوس. وهذه الدرجة يمكن أن تكون درجة ماجستير في التعليم أو درجة ماجستير في مادة تدريس متخصصة، من جامعة أو مؤسسة للتعليم العالي[1].

كفايات المعلمين في هولندا

عملت وزارة التربية والثقافة والعلوم في هولندا على تطوير معايير وطنية وفق خطوات عدَّة تضمنت مشاركة واسعة من قبل المعلِّمين في المدارس والأساتذة في كليات إعداد المعلِّمين. حيث صدر قانون جديد عام 2004 يتعلق بمهنة التدريس (البرلمان الهولندي 2004). حدَّد هذا القانون الحدّ الأدنى المطلوب للمعلِّم: لا يجب على المعلِّمين في المراحل جميعاً (الابتدائي والثانوي) أن يكونوا «مؤهلين فحسب،

(1) Working in education 2012. Ministry of Education, Culture and Science. (p 18) See: http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html

بل وأكفياء أيضاً». إذ ينبغي على المعلِّمين كافة التحلّي بسبع كفايات أساسية تدور حول المحاور الآتية:

1- مهارة التواصل الشخصي لإيجاد بيئة صفّيَّة محبَّبة وآمنة وفاعلة.
2- الكفاية التربوية لدعم التطوّر الشخصي للأطفال عن طريق إعانتهم ليصبحوا أفراداً مستقلين ومسؤولين.
3- المعرفة بالمادة والكفاية المنهجية اللتين تنمان عن إلمام واسع بالمادة وطرائق التدريس المناسبة (بما في ذلك معرفة المحتوى التعليمي).
4- الكفاية التنظيمية في تنظيم المناهج التي تعزِّز تعلُّم الطالب.
5- الأهلية للتعاون مع الزملاء ومن ثم المساهمة في بناء تنظيم مدرسي حسن الأداء.
6- الكفاية للتعاون مع أولئك الموجودين في بيئة المدرسة ممَّن يشاركون في تنمية الطالب، ويعملون لمصلحته (أي أولياء الأمور والزملاء في المؤسسات التربوية ومؤسسات رعاية الشباب).
7- الكفايات اللازمة للتأمل وتطوير الذات بصفتهم محترفين على المدى الطويل[1].

الملامح العامة لبرنامج إعداد المعلمين في هولندا

تتولى وزارة التربية والثقافة والعلوم الهولندية مسؤولية تحديد معايير الدخول إلى معاهد تعليم المعلمين، والمقررات الدراسية لهذه المعاهد والترخيص للمعلمين، ما يعطيها سيطرة كبيرة على نوعية المعلمين في هولندا[2].

(1) See: Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. P59. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

(2) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

يمكن لأي طالب أتم المرحلة الثانوية العليا في هولندا أن يتقدم لبرنامج تعليم المعلمين ليصبح معلماً للمرحلة الابتدائية. ويمكن للمعلمين المحتملين الذين يزيد عمرهم على 21 عاماً والذين لم ينهوا دراستهم في المرحلة الثانوية العليا أن يتقدموا إذا اجتازوا امتحان القبول. يجري تعليم المعلمين في مدارس التعليم المهني العالي أو في الجامعات. وتختلف إجازة التعليم المهني العالي عن درجات البكالوريوس التي تقدمها الجامعات. ولكي يجري قبول المرشحين لبرنامج تعليم معلمي المرحلة الثانوية، يجب أن يكونوا على الأقل قد أنهوا برنامج المرحلة الثانوية العليا على الأقل. وتتطلب بعض هذه البرامج دورة دراسية خاصة بالتعليم الثانوي. أما المرشحون الذين درسوا المرحلة الثانوية العليا المهنية فيجب أن يكونوا قد أتموا الإدارة المتوسطة أو المسار المخصص ضمن البرنامج ليتم قبولهم في برنامج تعليم المعلمين[1].

يستغرق إعداد المعلم في هولندا أربع سنوات عادة للحصول على إجازة في التربية. يدرس معلمو المدارس الابتدائية في مؤسسات التعليم العالي، حيث يجري تدريبهم لتدريس مواد المنهاج الدراسي كافة، لكنهم في الوقت نفسه يتخصصون في مادة معينة[2].

ويندرج إعداد المعلِّمين في هولندا في إطار نظام التعليم العالي، ويضم هذا النظام ثلاثة أنواع رئيسة من برامج إعداد المعلِّمين:

(1) Teacher and Principal Quality. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-teacher-and-principal-quality/

(2) The Development of Education. National report of the Netherlands. By: the Ministry of Education Culture and Science, the Netherlands, Nov 2008. By Annette Thijs and Berthold van Leeuwen and Marjan Zandbergen. (p 23). http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/netherlands_NR08.pdf

- إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية (PABO): برنامج تقدِّمه كليات العلوم التطبيقية لمدَّة أربعة أعوام ينال بنتيجته الطالب درجة الإجازة، ويصبح مؤهَّلاً لتعليم المواد كلِّها للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 4 – 12 عاماً.
- إعداد معلِّمي المرحلتين المتوسِّطة والمهنية: برنامج مدته أربعة أعوام لنيل درجة الإجازة في كليات العلوم التطبيقية، يحصل بنتيجته المعلِّم على شهادة في التعليم من الدرجة الثانية في مادَّة محدَّدة.
- إعداد معلِّمي المرحلة الثانوية: يحصل الطالب في هذه البرامج على شهادة في التعليم من الدرجة الأولى (الماجستير) في مادة معيَّنة. يمكن الحصول على هذه الشهادة إمَّا باتباع برنامج ماجستير لمدة عام واحد في إحدى الجامعات البحثية بالتزامن مع برنامج الماجستير في المادة المحدَّدة أو عن طريق اتباع برنامج الماجستير في التربية لمدة ثلاثة أعوام بدوام جزئي في إحدى كليات العلوم التطبيقية للمعلِّمين الحاصلين مسبقاً على مؤهِّل تربوي من الدرجة الثانية.

ويوضِّح الجدول أدناه عدد المتقدمين للانخراط في أنماط إعداد المعلِّمين كلٍّ على حدة.

المتقدِّمون للتسجيل عام 2009	العدد
إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية	8940
إعداد معلِّمي المرحلتين المتوسِّطة والمهنية	7672
إعداد معلِّمي المرحلة الثانوية (كليات العلوم التطبيقية)	2082
إعداد معلِّمي المرحلة الثانوية (الجامعات البحثية، 2008)	606
إعداد معلِّمي التربية الخاصَّة (بعد الحصول على درجة الماجستير الأولى)	3214
التعلُّم والإبداع (بعد الحصول على درجة الماجستير الأولى)	150
آخرون	263

(بحسب إحصاءات القوى العاملة في ميدان التعليم SBO، 2010).

يبلـغ معدل القبول للطلبة المتقدمين لكليات إعداد المعلِّمين 100%. تعدُّ أهلية الطالب معيار الاختيار الوحيد للقبول: حيث يجب على الطلبة الراغبين بالتسجيل في برامـج إعـداد المعلِّمـين في كليات العلـوم التطبيقية اسـتكمال تعليمهم الثانوي بنجـاح. كذلك يجب على الطلبة المتقدِّمين إلى برامج إعداد معلِّمي المرحلة الثانوية في الجامعـات البحثية أن يكونـوا من حملة الإجازة الجامعية، وينبغي لهم الدراسـة للحصـول على درجة الماجسـتير في مـادة اختصاصهم في آنٍ معـاً. كذلك يجب أن يتمتـع الطالـب المتقدِّم إلى برامج إعـداد معلِّمي المرحلة الثانويـة في كليات العلوم التطبيقيـة بالمؤهِّلات التربوية اللازمة للتعليم المتوسِّـط والمهني، وأن يتحلَّى بخبرة عمـل في المدارس لمدة ثلاث سـنوات عـلى الأقل. وفي ختام مدة الدراسـة، يصبح الطالب مؤهّلاً بصورة تامة، وليست هناك مدة تجريبية.

ويختلف تصميم برامج إعداد المعلِّمين من مؤسَّسـة لأخرى من حيث المنهج ومفهوم التعلُّم المسـتَخدَم من ناحية والهيكل الفعـلي وتخطيط المنهاج الدراسي من ناحية أخرى، وذلك نظراً لاستقلالية المؤسسات التربوية.

وتُنظَّـم عملية ضـمان الجودة عبر منح تراخيص الاعتماد الرسـمية كل سـتِّ سنواتٍ على مسؤولية المنظمة الهولندية الفلمنكية للمقاييس (NVAO)[1].

التطورات التي أثرت في عملية إعداد المعلم في هولندا

هذا، وقد تأثَّرت عملية إعداد المعلِّم في هولندا بشدة بالتطورات الخمسة الآتية:

(1) Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. P63,64. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

1- الحاجة إلى سدِّ الفجوة بين النظرية والتطبيق.

توصف المقاربة التعليمية المتَّبعة في برامج إعداد المعلِّمين في هولندا بكونها «مقاربة واقعية»، تدور حول فكرة أساسية فحواها تضمين النظرية ذات الصلة في المنهاج الدراسي على نحو يعكس المخاوف التي تشغل المعلِّمين الناشئين في بدء حياتهم المهنية.

لقد تمّ تعزيز الترابط بين أهداف التعلُّم للطلاب في كليات إعداد المعلّمين من ناحية ومهنة المستقبل من ناحية أخرى عبر تحديد الكفايات المتعلِّقة بمهام المعلِّم وسياق العمل. وجرى التأكيد على أهمية انخراط الطلاب في بيئة تعلُّمٍ أصيلة وواقعية. بنتيجة ذلك، تنامى التركيز على ممارسة التربية العملية في المدارس وإعداد المعلِّمين في المدارس بصورة رئيسة، بحيث يُعطى قسمٌ كبيرٌ من المنهاج على أرض المدرسة. إنَّ من شأن هذه المواجهة المكثَّفة مع مهنة المستقبل أن تحفِّز التركيز على التعلُّم لدى معلِّمي المستقبل، وتساعدهم على ربط محتوى المنهاج بواقع مهنة التدريس في المدارس وتطوير هويتهم المهنية بصفتهم معلِّمين. تبدأ هذه العملية منذ العام الأول في منهاج إعداد المعلِّمين[1].

2- الشراكات مع المدارس.

تجد مؤسسات إعداد المعلِّمين في الحاجة إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق مبرِّراً قويّاً لتعزيز علاقات التعاون الوثيق والشراكات مع المدارس، حيث تتطور أدوار ومسؤوليات جديدة. لقد تبيَّن من خبرة هولندا في الشراكات بين المدارس ومؤسسات إعداد المعلِّمين أنَّ تعزيز الشراكات البنيوية، بحيث تشمل مدَّة إعداد

(1) Ibid, p 64, 65.

المعلِّـم قبـل الانخراط في ممارسـة المهنة كاملـةً وتعليم العاملين في أثنـاء الخدمة في المـدارس والابتـكار في المنهـاج والبحـوث من شـأنه أن يبث الحيويـة في المدارس ومؤسسات إعداد المعلِّمين على السواء.

تسـتفيد المـدارس من الأفكار المبتكـرة والطاقة المتدفقة لمعلِّمـي الغد. وذلك يعـزِّز التطـور المهنـي للمعلِّمـين القائمـين عـلى رأس عملهم في المدرسـة، ويضع المتمرِّسين منهم في مواجهة تحدياتٍ جديدة (مثل توجيه طلاب الكليات والمعلِّمين المبتدئين)، ويرفع من القدرة على الابتكار والبحث. يستطيع أساتذة كليات إعداد المعلِّمين في أثناء عملهم جنباً إلى جنب مع معلِّمي المدارس الاسـتفادة من خبرتهم لتعزيـز الابتكار في المنهاج الـدراسي، ويمكن عدُّ الطلاب قدرةً إضافيةً تسـهم في تحسـين أداء المدرسة وتفعيل الأنشـطة البحثية. إذ تعدُّ مساهماتهم جديرة بالتقدير، ولاسيَّما حين يقضون في المدرسة وقتاً طويلاً.

لّما كانت بيئة المدرسة عنصراً مهمّاً في بيئة تعلم الطالب، تحظى نوعية بيئة التعلُّم هـذه باهتمام خاص، وتتشـارك المـدارس مع مؤسسـات إعداد المعلِّمين مسـؤولية ضمان جودتها. ثمة معايير محدَّدة لضمان الجودة، ويجب على المدارس التي ترغب في الحصول على ترخيص رسمي بوصفها مدرسة لتدريب المعلِّمين (opleidingsschool) الخضوع لإجراء اعتماد رسمي من قبل المنظمة الهولندية الفلمنكية للمقاييس.

لا تنطبق معايير الجودة على الشروط النظامية وحسـب، بل وتشمل المعلِّمين والأساتذة في كليات إعداد المعلِّمين المعنيِّين بهذه الشراكات. في ظل تزايد مشاركة المـدارس في إعداد المدرِّسـين، يحتاج الموجِّهون في المـدارس إلى تعميق معرفتهم في ميدان إعداد المعلِّم[1].

(1) Ibid, p 65, 66.

3- الحاجة إلى مواجهة التناقص المتزايد في أعداد المعلِّمين.

اتسعت مشاركة المدارس في إعداد المعلِّمين الجدد في ظل النقص الحاد في أعداد المعلِّمين من جرَّاء تقاعد مجموعة كبيرة من المعلِّمين ممن تجاوزوا سنّ الخمسين (وزارة التربية والثقافة والعلوم، 2008). من المتوقَّع أن يهجر زهاء 75% من معلِّمي المرحلة الثانوية مهنتهم عام 2014 إما عبر التقاعد أو الوصول إلى مرحلة نهاية الخدمة (لجنة مهنة التدريس 2007). يتوقَّع أيضاً حدوث نقص خطير في أعداد المعلِّمين، وذلك بسبب عجز الأعداد الوافدة من الخريجين الجدد من مؤسسات إعداد المعلِّمين عن تعويض النقص الكبير الحاصل. يجب على المدارس رفع مستوى وعيها لحاجاتها النوعية والكمية من حيث الكادر الوظيفي من أجل التعامل مع هذا النقص المتوقع. لقد أدَّى إدراك هذه الاحتياجات في كثير من المدارس إلى تبنِّي سياسات فاعلة لاستقدام المعلِّمين وتطوير مهاراتهم والاحتفاظ بهم[1].

4- الحاجة إلى تعزيز القاعدة المعرفية للمدرِّسين.

في السنوات القليلة الماضية، تحوَّل القلق السائد حيال جودة التعليم في هولندا إلى انتقادٍ علني لكفايات المعلِّمين. إذ تؤكِّد عناوين الصحف أنَّ كفايتهم باتت موضع شكٍّ من قبل اللجان الوطنية واتحادات الطلبة وهيئة التفتيش والآباء وغيرهم من المعنيين. يسود في هولندا انطباع عام بافتقار المعلِّمين إلى المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات وفشلهم في استخدام الوقت المخصَّص للتعلُّم على نحو فاعلٍ. تتحمل مؤسَّسات إعداد المعلِّمين جزءاً من اللوم. خلصت المنظمة الهولندية الفلمنكية للمقاييس إلى نتيجة مفادها أنَّ مؤسسات إعداد معلِّمي المرحلة

(1) Brouwer, N. (2007). Alternative Teacher Education in The Netherlands 2000– 2005: A standards-based synthesis. European Journal of Teacher Education, Vol. 30, No. 1, p. 21–40

الابتدائية إجمالاً تفتقر إلى النوعية (المنظمة الهولندية الفلمنكية للمقاييسن 2004). وقد حدا هذا بالحكومة إلى إطلاق عددٍ من البرامج الرامية إلى تحسين الجودة لضمان نوعية برامج إعداد المعلِّمين (وزارة التربية والثقافة والعلوم 1995؛ 1998؛ 2004؛ 2005؛ 2008). يعدُّ التركيز على تعزيز القاعدة المعرفية للمعلِّمين المبتدئين عنصراً أساسيّاً في البرامج التي أطلقت حديثاً. لقد تمَّ الضغط على مؤسسات إعداد المعلِّمين في كليات العلوم التطبيقية لتطوير قواعد معرفية محدَّدة بوضوح للموضوعات المختلفة دعماً لهذه العملية. يشكِّل تطوير الاختبارات المعرفية الوطنية بهدف الحفاظ على مستوى المعارف والمهارات لكل معلِّم مبتدئ الخطوة المقبلة على درب تعزيز الشفافية في معارفهم.

5- التركيز على كفاية الأساتذة في مؤسسات إعداد المعلِّمين.

يعدُّ التدريس في مؤسَّسات إعداد المعلِّمين مهنة قائمة بحدِّ ذاتها في هولندا. ينظَّم المدرِّسون أنفسهم في هيئة مهنية: VELON (رابطة العاملين في إعداد المعلِّمين في هولندا)، هدفها الرئيس رفع مستوى احترافية المدرِّسين في كليات إعداد المعلِّمين وتطويرهم مهنيّاً، ولاسيما عبر المؤتمرات الوطنية وإصدار مجلة مهنية ونشر الكتب المتعلِّقة بمهنة التعليم وتطوير معيار مهني للمدرِّسين في كليات إعداد المعلِّمين[1].

برامج تدريب المعلمين في هولندا

تعتمد نوعية التعليم وأداء الطلبة على معلمين ذوي كفاءة عالية، إضافة إلى الإدارة المدرسية الناجحة. وتنفق الحكومة في هولندا مبالغ طائلة بهدف تطوير

(1) Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. P 64-69. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

تدريب المعلمين وزيادة أجورهم وتطوير آفاق الأداء الوظيفي لهم من أجل جذب المعلم الكفء واستبقائه. ويحظى المعلمون بفرص متنوعة للاستمرار في تنمية احترافهم، مثل: المنح المقدمة لتطورهم أو المنحة المقدمة للحصول على شهادة الدكتوراه. وتهدف الحكومة إلى رفع أعداد المعلمين الحاصلين على شهادة الماجستير، إذ ينبغي أن تضمن برامج تدريب المعلمين أن يلبي المعلمون الجدد جميع المعايير النوعية الأساسية[1].

لذا قامت الحكومة الهولندية عام 2006 بتنفيذ قانون المهن التعليمية الذي ينظم مقاييس الكفاءة لجميع المهن المتعلقة بالتعليم. ويقتضي هذا القانون أن تضع جميع المدارس برنامج دعم للعاملين الجدد وصياغة برنامج تدريب للمعلمين وبرامج للتوجيه بالتعاون مع مؤسسات التدريب. وتوفر وزارة التعليم تمويلاً يجري تقديمه لمنح التدريب الفردي للمعلمين؛ ليتمكنوا من الحصول على مؤهلات أعلى أو متخصصة. ويغطي هذا التمويل تكلفة المعلمين البدلاء الذين يحلّون محل المعلمين الذين يتبعون التدريب..

وقد شهد تدريب المعلمين في هولندا إصلاحاً مستمرّاً؛ فعام 2008، وضعت الحكومة أيضاً، بناء على توصيات المجلس الاستشاري، خطة عمل لمواجهة نقص المعلمين وتحسين وضعهم وجودتهم[2].

ويشمل التدريب الأولي للمعلم مقدمة لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. تتطلب سياسة الحكومة الحالية مزيداً من المعرفة بتعليم التلاميذ ذوي

(1) Teaching staff, Government of Netherlands. See: http://www.government.nl/issues/education/teaching-staff

(2) Teacher and Principal Quality. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-teacher-and-principal-quality/

الاحتياجات الخاصة ضمن برامج تدريب المعلمين، لكن عدد المتقدمين لهذا البرنامج يفوق المطلوب، وليس سهلاً إضافة برامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. يمكن للطلبة من حملة شهادة الدراسة الثانوية (التعليم الثانوي العام/ التعليم ما قبل الجامعي) أو دبلوم التعليم المهني التسجيل في كليات إعداد معلمي المرحلة الابتدائية. وقد بات اجتياز اختبار في الرياضيات واللغة شرطاً ضرورياً للطلبة الراغبين في الانتساب إلى هذه الكليات في الآونة الأخيرة، وذلك نظراً للمخاوف الناجمة عن النتائج المخيبة للآمال لطلبة السنة الأولى من كليات تدريب المعلمين. فقد أظهرت البحوث أن مجموعة كبيرة من الطلبة عاجزون عن الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب في الرياضيات لتعليم التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية. وبذلك بات لزاماً على الطلبة جميعاً في ختام السنة الأولى من برنامج تدريب المعلمين اجتياز الاختبار. وإنَّ فشل الطالب في الاختبار يعني عدم السماح له بالانتقال إلى السنة الثانية من برنامجه التدريبي.

وعلى الرغم من أن التدريب الإضافي للمعلمين في مجال التربية الخاصة اختياري، تفضِّل الغالبية العظمى من المعلمين متابعة التدريب في هذا المجال بدوام جزئي مدة عامين. يفترض البرنامج أن المتدرِّبين يعملون توّاً في المجال التربوي، ويركّز على النظرية والتطبيق في آنٍ معاً. ويشمل كثيراً من المجالات التخصصية منها المعاقون بصريّاً والمشكلات السلوكية والمعاقون ذهنيّاً والتدريس العلاجي والتدريس المتجول. تزداد أعداد معلمي الصفوف العادية الذين يحملون شهادة التربية الخاصة تدريجيّاً على الرغم من أن حصولهم عليها ليس إجباريّاً[1].

(1) The Development of Education. National report of the Netherlands. By: the Ministry of Education Culture and Science, the Netherlands, Nov 2008. By Annette Thijs and Berthold van Leeuwen and Marjan Zandbergen. (p 23). http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/netherlands_NR08.pdf

وقـد كان لمنح التدريب المسـتمرة قيمة كبـيرة منذ عـام 2008 للمعلمين ذوي الكفاءة في التعليم الابتدائي والثانوي، أو المرحلة العليا من التعليم الثانوي المهني أو في التعليـم العالي المهني. وقد وُجِّهت هذه المنح للمعلمين الراغبين في مزيد من الاحترافية في التعليم أو الراغبين في صقل معرفتهم في مجال معين يرغبون التدريس فيه؛ وطالما أظهر المعلمون في هولندا اهتماماً كبيراً بمنح التدريب المستمر. فمنذ بدء العمـل بهذه المنح، حصـل عليها ما يزيد عـلى 26000 معلم، معظمهـم من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية... وقد قدمت ميزانية عام 2011 لمنح التدريب المسـتمر 77 مليـون يـورو بزيادة 10 ملايين عـن المبلغ الذي كان مقـرراً أصلاً، حيث أثبتت المنح أن لها شعبية كبيرة، فتمت زيادة الميزانية المخصصة لها[1].

ويجـري تدريـب المعلمـين في هولنـدا، إما في واحـدة من جامعـات البحوث القليلـة أو في واحد من معاهد التعليم العالي الأكثر عدداً التي تعرف باسـم Hoger Beroeps Onderwijs. ويعتمـد نـوع المعهد الذي يجب عليهـم الالتحاق به على نوع المدرسـة الابتدائية أو الثانوية التي سـيقومون بالتدريس فيها... فالشـخص الذي يريـد التدريس في المرحلـة الثانوية العامة العليا أو الدنيا يجـب أن يكون قد التحق بمعهـد للتعليـم العالي HBOs. وهـذه المعاهد العليا مصممة لإعـداد الناس لمعظم المهن في هولندا، ويجب أن يكون قد أنهى التعليم الثانوي العام، كما أسلفنا. وتعتمد المـدة التي سـيقضيها في المعهد على الخبرة التي لديه في المجال الذي سـيدرس فيه، لكنها بأي حال تتراوح بين سـنتين وأربع سـنوات، ويتبع معلمو المرحلة الابتدائية المسـار نفسـه. فمثلاً، يجب على المرشحين للتدريس في المدارس الثانوية الأكاديمية

(1) Working in education 2012. Ministry of Education, Culture and Science. (p 14, 15) See: http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html

العليا الالتحاق بجامعة وطنية للبحوث، والحصول على الإجازة منها في المادة التي سيقومون بتدريسها، ثم الحصول على شهادة ماجستير في التعليم. وإن عدداً كبيراً من المعلمين في تلك المدارس حاصلون على شهادة الدكتوراه. وجميع هؤلاء المعلمين من خريجي الثانوية الأكاديمية العليا، ما يعني أنهم من بين أفضل ربع خريجي المدارس[1].

مناهج إعداد المعلِّمين لمراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والمهني

تتوافر مناهج إعداد المعلِّمين سواء لمعلِّمي المرحلة الابتدائية أو المتوسِّطة والمهنية في كليات العلوم التطبيقية. يتشارك المنهاجان البنية نفسها نوعاً ما، إذ يقدِّمان برنامجاً متكاملاً لمدة أربع سنوات على مستوى الإجازة الجامعية يجمع بين الكفايات التربوية والتعليمية للمعلِّم من جهة والمعارف والمهارات المرتبطة بمحتوى المنهاج المدرسي من جهة ثانية.

الخصائص العامة لمناهج إعداد المعلمين في هولندا

الاعتماد على التأمل والتفكير

ترتكز معظم المناهج في برامج إعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية على التفكير والتأمل. يتلقى الطلاب في جلسات الإرشاد الجماعية الدعم اللازم لتطوير مهارات التأمل ما وراء المعرفية، التي تركِّز على وعي الذات وتطوير هوية مهنية. يجري تطوير هذه المهارات بطرق شتى ضمن البرنامج، ولاسيما في أثناء الاجتماعات المتكررة مع المشرفين. في أثناء هذه العملية، يتفكَّر الطلاب حول تطويرهم المهني

(1) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

وعلاقته بالكفايات الوطنية الجوهرية السبع المطلوبة من المعلِّم المؤهَّل. توثَّق هذه التأملات في ملفٍّ شخصي مدعوم بالأدلة (مثل عمليات تقويم التلاميذ وأشرطة الفيديو للدروس) يكشف تدريس الطالب معلِّمِ الصفِّ أو معلِّمِ المادة. لهذا الملف دور مهم في عمليات التقويم التكاملية، حين ينبغي على الطالب أن يبرهن أنَّه أتقن مهنته، وحقَّق مستوى الكفاية المطلوب.

يتضمَّن المنهاج في معظم المؤسسات موادّ اختيارية تسمح للطالب بتعميق معارفه أو توسيع نطاقها. عادة ما يحتسب لهذه المواد الثانوية 30 نقطة، وتتمحور حول التعليم متعدِّد الثقافات والتربية الخاصة، والقيادة المدرسية، والتعليم الدولي، ورعاية الشباب، والعلوم والتكنولوجيا في المدارس الابتدائية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وإتقان مادة ثانية،... إلخ.

هذا، وقد شرعت كليات العلوم التطبيقية مؤخراً بإدخال عنصر بحثي في المناهج الدراسية على مستوى الإجازة الجامعية. يركِّز هذا المكوِّن الجديد على تعريف الطالب بنتائج البحوث في ميدان التعليم ومنهجية البحث الموجه نحو الممارسة العملية ذات الصلة بالمدارس.

التدريب في المدارس

يشكِّل التعلم القائم على الممارسة داخل البيئة المدرسية ما يقارب ربع المنهاج الدراسي، وينفَّذ عبر برامج التدريب الداخلي والمرحلة المستقلة للتربية العملية في نهاية الدراسة. يمضي الطلاب جميعاً في العامين الأول والثاني يوماً واحداً كل أسبوع في إحدى المدارس، ويعملون على إنجاز فروضهم ومراقبة المدرِّسين وإعطاء الدروس. في العام الثالث، تصبح هذه المدة يوماً ونصف اليوم. في العام

الرابع والأخير، يمضي الطلاب جميعاً وقتهم كاملاً في الصفوف لمدة ستة أشهر، أو ثلاثة أيام أسبوعيّاً على مدار العام بوصفها جزءاً من مرحلة الممارسة العملية. يتنقل الطلاب بين مدارس مختلفة كل عام[1].

المنهاج الدراسي في برامج إعداد معلِّم الصفّ

تقدِّم قرابة أربعين من كليات العلوم التطبيقية في هولندا برامج أولية لتأهيل معلِّمي المرحلة الابتدائية. تمنح هذه البرامج الطلاب درجة الإجازة الجامعية (إجازة في التربية) مع مؤهِّل تعليمي للمرحلة الابتدائية، الذي يعدُّ شرطاً أساسيّاً للعمل في المدارس الابتدائية. تشمل الدراسة 240 نقطة تعطى للطالب على مدى أربعة أعوام، ويتم إعداده في أثنائها ليصبح معلِّم صف.

يسجِّل الطالب في برامج إعداد معلِّم الصف عقب إتمام تعليمه الثانوي مباشرة، سواء كان من طلاب التعليم الثانوي العام الذي يستمر خمسة أعوام أو التعليم المهني. لا توجد شروط أخرى للقبول. لكن في ظل تنامي المخاوف حول مهارات المعلِّمين في اللغة والرياضيات، برزت حاجة إلى ضمان مستوى معين من المهارات لدى الطلاب عبر وضع اختبار لمهارات اللغة والرياضيات في ختام العام الدراسي الأول. يضطر الطلاب الذين يفشلون في اجتياز هذا الاختبار قبل نهاية العام الأول إلى التخلي عن دراستهم.

لَمَّا كان البرنامج يؤهِّل الطالب لتعليم الأطفال في عمر 4–12 عاماً، لا بدّ أن يشمل طيفاً واسعاً من الموضوعات: الكفايات التربوية والتعليمية لمعلِّم المرحلة

(1) Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. P 69-70. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

الابتدائيـة من جهـة والمعارف والمهـارات المتعلقة بمحتويات منهـاج هذه المرحلة كلهـا مـن جهة أخرى. نظـراً لكثافة هـذا البرنامج، يجب عـلى الطالب التخصص إمـا بوصفه مدرسـاً للمرحلة الدنيا مـن التعليم الابتدائي (للتلاميـذ في عمر 4–8 سنوات) أو المرحلة العليا (للتلاميذ في عمر 8– 12 عاماً). يبدأ الطلاب تخصصهم هذا في العام الدراسي الثاني.

يشـكِّل تعلُّـم محتوى المنهاج في مرحلـة التعليم الابتدائي (كالقـراءة والكتابة والرياضيـات والعلـوم الاجتماعيـة والعلـوم الطبيعيـة والتربية البدنية والموسـيقا والفنـون والتعليـم الإبداعـي) 40% من منهـاج إعـداد المعلِّمين. وتخصَّص نسـبة تقـارب 25% من المنهاج للممارسـات والمـواد التربويـة والتعليمية/ المنهجية. يركز هـذا الجزء من المنهاج على اكتسـاب المعارف والمهارات العامة الضرورية لممارسـة مهنـة التعليم، بـما في ذلك طرائـق التدريس وعلم نفـس التعلـم والإدارة الصفّية وطرائـق التقويم والتدريـس في صفوف متعددة الثقافات والاسـتخدام التعليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها[1].

المنهاج الدراسي في برامج إعداد معلِّمي المدارس المتوسِّطة والمهنية

تتوافـر برامـج إعداد معلِّمـي المرحلة المتوسِّـطة والمهنية (الدرجـة الثانية) في سـبع من كليات العلوم التطبيقية الهولندية، ينال الطالـب بنتيجتها درجة الإجازة الجامعيـة (إجازة في التربية) مع مؤهـل تعليمي لتعليم مادة واحدة فقط في المرحلة المتوسطة والمهنية.

يسـجِّل الطالـب في برامج إعـداد معلِّم المرحلة المتوسـطة والمهنية عقب إتمام تعليمه الثانوي مباشرة، سـواء كان من طلاب التعليم الثانوي العام الذي يسـتمر

(1) Ibid, p 71, 72.

خمسة أعوام أو التعليم المهني. لا توجد شروط أخرى للقبول. لكن في ضوء تنامي المخاوف حول المادة التي يتخصص فيها الطالب، غالباً ما يشترط في المتقدِّم لدراسة برنامج معيَّن النجاح في امتحان تلك المادة.

لّما كان البرنامج يؤهِّل الطالب لتعليم مادة محدَّدة، فلا بدَّ أن يوفِّر فهماً واسعاً لهذه المادة. يخصَّص زهاء 40% من المنهاج الدراسي لتعلُّم محتوى المادة موضوع اختصاص الطالب. وتخصَّص قرابة 25% من المنهاج الدراسي للممارسات والمواد التربوية والتعليمية/ المنهجية. يركز هذا الجزء من المنهاج على اكتساب المعارف والمهارات العامة الضرورية لممارسة مهنة التعليم، بما في ذلك طرائق التدريس وعلم نفس التعلم والإدارة الصفّية وطرائق التقويم والتدريس في الصفوف متعددة الثقافات والاستخدام التعليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها[1].

إعداد معلِّمي المرحلة الثانوية

تتوافر برامج على مستوى الماجستير لتأهيل معلمي المرحلة الثانوية (الدرجة الأولى) في سبع جامعات بحثية في هولندا. تمنح هذه البرامج الطالب شهادة الماجستير (MA أو MSc) مع مؤهل تعليمي للتعليم الثانوي من الدرجة الأولى. تُعدّ هذه الشهادة شرطاً ضروريّاً للعمل في المدارس الثانوية، على الرغم من أنه يحق للمدارس توظيف معلِّم غير مؤهل بصورة مؤقتة في حال عدم توافر معلِّم مؤهل. تغطي الدراسة 60 نقطة، وتستمر لمدة عام واحد، يتم إعداد الطالب فيها ليصبح معلِّماً مختصّاً في مادة معينة.

(1) Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. P 73. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

شروط القبول: يجب على الطالب الراغب في الانضمام لبرامج هذه الجامعات حيازة درجة الماجستير في المادة موضوع اختصاصه (MA أو MSc) أو الدراسة لنيل هذه الدرجة في أثناء دراسته في برنامج الماجستير في التربية. ينبغي للطلاب المسجلين في برامج الماجستير بدوام جزئي في كليات العلوم التطبيقية حيازة مؤهِّل تعليمي من الدرجة الثانية للتعليم في المرحلة المتوسطة أو المهنية.

المنهاج الدراسي: يبنى المنهاجان في برامج إعداد معلِّمي المرحلة الثانوية حول ستة أدوار للمعلِّم: معلِّم المادة، ومدير الصفّ، والخبير التربوي، وعضو التنظيم المدرسي، والزميل والاحترافي. على الرغم من أن الاثنين يمنحان الطالب شهادة تعليمية من الدرجة الأولى، ثمة اختلافات جوهرية بينهما نتيجة تفاوت مؤهلات الطلاب المتقدمين للبرامج. ويركِّز المنهاج في الجامعات البحثية على الكفايات التربوية والمنهجية/ التعليمية من دون الاهتمام بمعرفة موضوع المادة، نظراً لأن الطلبة من حملة شهادة الماجستير فيها. لكن معرفة المحتوى التربوي ذي الصلة بالتعليم وتعلم المادة تحظى باهتمام كبير.

ويخصص نصف المنهاج الدراسي للتربية العملية، التي تبدأ منذ الأسبوع الأول في البرنامج عبر فروض صغيرة تدور حول التدريس للمعلِّمين في غرفة الصف ومراقبتهم، وتتزايد وتيرتها تدريجيّاً لتتوَّج بمرحلة تدريب عملي مستقلة.

ويتمحور النصف الآخر من المنهاج حول نظريات التربية، ومهارات الإدارة الصفّية، والمحتوى التعليمي، والمعرفة، والتربية متعددة الثقافات وغيرها.

نظراً للتركيز على مستوى الماجستير، يُعنى المنهاجان إلى درجة كبيرة بتطوير مهارات البحث لدى الطالب (12–20 نقطة). يتوقع من الطلبة في كليهما إعداد أطروحة تستند إلى البحث ضمن مدرستهم[1].

(1) Ibid, p 74, 75.

القوة العاملة وأجور المعلمين في هولندا

تتولى المدارس في النظام الهولندي مسؤولية تعيين المعلمين، لكن تعويضاتهم المادية وشروط عملهم يجري تحديدها بمفاوضات تجري بين الحكومة واتحاد المعلمين[1].

ويمكن للمعلمين في هولندا أن يتقدموا عبر درجات عدة للأجور، إضافة إلى إمكانية ترقيتهم إلى مناصب أعلى ضمن المدرسة. يمكن للمعلم أن يصبح من إداريي المدرسة أو نائب كبير المعلمين أو كبير المعلمين أو مديراً للمدرسة. يمكن للمعلمين أن يختاروا البقاء في الفصل الدراسي طوال حياتهم المهنية، ويمكنهم الحصول على الترقية عبر التنمية المهنية أو الخبرة، ويمكن أن يزيد أجرهم المبدئي بنسبة تزيد على 75% في أثناء حياتهم المهنية. ولأن المدارس في هولندا تتمتع بقدر كبير من الاستقلالية، حيث جرى تصنيف ثلثي المدارس التي تموّلها الحكومة مدارس مستقلّة، يتمتع الفريق الإداري لكل مدرسة بسيطرة تامة تقريباً على العاملين في المدرسة وفرص ترقيتهم. وتشترط وزارة التعليم أن يكون المعلمون مجازين فقط ليجري تعيينهم في مدرسة تموّلها الحكومة[2].

وعليه يمكن للمعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من تعليم المعلمين في مستوى المرحلة الثانوية الدنيا أن يتوقعوا أجراً يبدأ بـ 39400$، وفي أعلى سلّم الأجور يمكن للمعلم نفسه أن يحصل على 66042$. بالنسبة إلى معلم مبتدئ يُعدّ هذا الأجر قابلاً للمضاهاة، حيث يعادل 0.95 من ناتج الإجمالي للفرد، وفي أعلى

(1) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

(2) See: Teacher and Principal Quality. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-teacher-and-principal-quality/

سلم الأجور يمكن أن يحصل المعلم على 1.65 مرة من ناتج الإجمالي المحلي للفرد، ما يعني أن أجور المعلمين منافسة فعلاً. وهذه الأجور تُعدّ عالية مقارنة بدول مجلس التعاون الاقتصادي والتنمية الأخرى، حيث يقدّر معدل الأجر المبدئي بـ 31687$ ويصل في سقف الأجور إلى 51317$[1].

وبالمجمل يحصل المعلمون في هولندا على أجور جيدة، حيث يحصل معلم المرحلة الأولى من الثانوية مثلاً على60174$ أي ما يزيد على معدل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ 41701$[2].

وبالنظر إلى الأداء العالي للتلاميذ وأجور المعلمين التي كانت في حدود 60174$ سنويّاً لمعلم المرحلة الثانوية الأولى المتوسط، التي تجاوزت بكثير معدل أجور المعلمين في دول منظمة التعاون الاقصادي والتنمية المقدر بـ 41701$ في السنة، لا يزال هناك نقص في المعلمين في هولندا، ويعود ذلك على نحو رئيس إلى هرم القوة العاملة في مجال التعليم وانخفاض عدد الطلبة. وقد توقعت الحكومة أن يكون هناك ما يصل إلى 4000 شاغر في تدريس المرحلة الثانوية في السنوات القادمة، وأن هذا النقص قد يصبح شديداً بحلول عام 2017. وتعتزم خطة عمل الحكومة جلب متطوعين أفضل وأوسع إلى برامج تدريب المعلمين وإلى الفصول الدراسية عن طريق إيجاد مسارات جديدة في التدريس لمن يحمل مؤهلات تعليم عالٍ ومهتمين بإتمام برنامج تدريب المعلمين الرسمي في الكلية أو الجامعة، وتوفير زيادة في أجور المعلمين الحاصلين على شهادة الدكتوراه والمعلمين الذين يحصلون

(1) See: Teacher and Principal Quality. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-teacher-and-principal-quality/

(2) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

على سقف الأجور والذين يستمرون في الأداء العالي والجودة، وتحسين الإرشاد والتنمية المهنية للمعلمين الحاليين لزيادة معدل الاستبقاء.

نظام التفتيش والمساءلة والتقويم

تعمل هيئة التفتيش تحت مظلة الوزارة، حيث تتحمل مسؤولية تقويم الأداء في المدارس. وقد ازدادت الهيئة استقلالية عن الوزارة في الآونة الأخيرة؛ وذلك بفضل جملة من الإصلاحات التي شهدتها السياسة التربوية. وتضطلع الهيئة بمسؤولية إجراء فحوص دورية للمدارس ونشر النتائج المتعلقة بالمدرسة **وأداء المعلمين على السواء**، بما في ذلك مخرجات التعليم، وتنظيم عملية التعلُّم. فإن صادفت مشكلةً ما داخل إحداها، عملت على تحديد مواضع الخلل وسبل إصلاحه. ولها حق اقتراح السياسات التي تراها لمعالجة هذه المشكلات، ومن ثم تجري عملية تفتيش ثانية للمدرسة في وقت لاحق؛ لتقويم التحسن في أدائها[1].

وتتولى هيئة التفتيش الهولندية مسؤولية التفتيش على المدارس وفقاً لبرنامج زمني منتظم؛ للتأكد من إنفاق الأموال المقدمة للمدرسة بصورة مناسبة، ومن وجود المقرر الدراسي وتحقيق أهداف التحصيل العلمي[2].

هذا، وقد أنشأ مفتشو التعليم في هولندا خمسة وأربعين مؤشراً من أجل تقويم جودة التعليم في المدارس، وذلك ضمن خمس فئات رئيسة: المردود، والعملية التعليمية، والرعاية والدعم، وضمان الجودة، والقانون والأنظمة. ويكمن ما بين هذه المؤشرات مجموعة من المؤشرات القياسية التي تؤدي دوراً مهمّاً في التمييز بين

(1) http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-system-and-school-organization/

(2) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

التوصيات المختلفة التي يوصي بها المفتشون. وفي شأنٍ متصل بالرعاية والدعم، تستخدم المدارس نظاماً شاملاً من الأدوات الموحدة والإجراءات بهدف رصد أداء الطلبة وتطورهم. وتنفذ المدارس هذه الرعاية ضمن طرقٍ مخطط لها[1].

وفي الوقت الحالي لا تزال جودة المعلمين في هولندا عالية، وقد قامت خدمة اختبار التعليم بتنفيذ مسح دولي لقياس جودة تعليم الرياضيات في الدول التي شملها المسح. فاحتلت هولندا المرتبة الأولى في ذلك المسح، حيث وجد أن 90% من طلبة الصف الثامن الذين شملهم المسح كان لديهم معلمو رياضيات متخصصون من الجامعة[2].

المعلمون والتنمية المهنية

من سمات الدول التي تتمتع بمستويات عالية من الأداء التعليمي التركيز الكبير الذي يضعونه على متابعة التنمية المهنية. فبعض الدول تطلب من المعلمين قضاء عدد معين من الساعات في التنمية المهنية. ففي إقليم شنغهاي الصيني مثلاً -الذي احتل المرتبة الأولى في تصنيف بيزا PISA عام 2009- يتوقع من كلِّ معلم أن يمضي ما لا يقل عن 240 ساعة في التنمية المهنية خلال مدة خمس سنوات. وفي سنغافورة التي تحقق أداءً تعليميّاً عالياً أيضاً يحصل المعلمون على إجازة مدة 100 ساعة كل سنة لزيادة احترافيتهم. وفي دول أخرى مثل إنجلترا يتوقع من المعلمين العمل على تدريبهم المستمر بوصفه واجباً مهنيّاً. لا توجد معايير مطلوبة للاحترافية، لكن الاتفاقيات على التنمية المهنية هي جزء من التقييم السنوي للأداء بين المعلمين وإداراتهم.

(1) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning: An International Perspective... by: OECD Organisation for Economic Co-Operation and Development (Apr, 2013), (p 420).

(2) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

أما في هولندا فيسمح لمعلمي المرحلة الابتدائية بقضاء 10% من وقت عملهم السنوي القياسي في التنمية المهنية. ويمكنهم استخدام نصف هذا الوقت في التدريب والتنمية الشخصية. ويجب تخصيص باقي الوقت المتاح لصقل ما لديهم من مهارات وقدرات. وفي التعليم الثانوي يجري الاتفاق بين المعلم والمدرسة على التدريب والتنمية المهنية ضمن إطار شروط الكفاءة المحددة. ومنذ عام 2009/ 2010، يحق لكل موظف بدل تدريب لا يقل عن 500 يورو سنويّاً. وفي المرحلة العليا من التعليم الثانوي المهني يحق للمعلم 59 ساعة من التدريب والتنمية المهنية سنويّاً. ويجب عليه تبرير هذه الساعات لصاحب العمل[1].

التعلُّم مدى الحياة والفرص الوظيفية

تقع مسؤولية التعلُّم مدى الحياة على عاتق المعلِّم ومجلس إدارة المدرسة معاً. في ظل استقلالية المدارس، لا توجد برامج وطنية للتعلُّم في أثناء الخدمة. لكن ينبغي للمدارس رصد التطور المهني للمعلِّمين في ملفات الكفاية الخاصة بهم. تستطيع المدارس اختيار برامج التعليم في المدرسة لفريق عملها، وغالباً ما تكون وثيقة الصلة بموضوعات التطور التي تحتل الأولوية داخل المدرسة. نتيجة لذلك، كاد التعلم في أثناء الخدمة سواء كان في البرامج الجماعية أو التعلُّم الفردي الموجَّه نحو مادة معينة يتلاشى افتراضيّاً، وبات التعلُّم في أثناء الخدمة متوافراً عبر مجموعة واسعة من المؤسسات التجارية وغير التجارية في سوق مفتوحة. يجب على المعلِّمين الراغبين في تطوير أنفسهم فرديّاً التفاوض مع إدارة المدرسة، التي تتحكم في ميزانيات التطور المهني.

(1) Working in education 2012. Ministry of Education, Culture and Science. (p 19) See: http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html

بغية التخفيف من اعتماد المعلِّمين على استعداد إدارة المدرسة لدعم طموحاتهم في التطور المهني، أنشأت الحكومة مؤخَّراً نظام تمويل يتيح للأفراد فرصة التقدُّم بطلبٍ للحصول على منحة تمكِّنهم من متابعة دراسة الماجستير.

توجيه المعلِّمين: تتجلى معضلة التوازن بين السيطرة الحكومية والاستقلال الذاتي للمدارس في مضمار دعم المعلِّمين المبتدئين أيضاً. تعدُّ برامج التوجيه المتسقة والمنهجية عاملاً أساسيّاً في دعم المعلِّمين المبتدئين في أثناء السنوات الأولى من حياتهم المهنية والاحتفاظ بهم في مهنة التدريس. ضمن السياق الهولندي، تعدُّ هذه البرامج جزءاً من السياسة العامة لشؤون الموظفين في المدارس، ومن ثَم فإنها جزء من استقلالية هذه المؤسسات. بيد أنَّ مقدار اضطلاع المدارس الفردية بتلك المسؤولية يتفاوت من مدرسةٍ لأخرى[1].

من التحديات التي تواجه المعلمين في هولندا

تحديات نقص المعلمين:

يشكل نقص المعلمين في سوق العمل تهديداً آخر للنظام المدرسي، فهناك جزء كبير من المعلمين المسنين الذين سوف يتقاعدون في السنوات الخمس أو العشر المقبلة، وتجد المدارس مشكلة فعلاً في جذب المعلمين الجدد ومديري المدارس المتخصصين[2]. وقد عانت هولندا في السنوات الأخيرة، نقصاً حادّاً في المعلمين. ويبدو أن هذا كان نتيجة مجموعة من العوامل، منها ديموغرافية، ومنها

(1) Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. P 59,62. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

(2) Dutch Education: a closed or an open system? Or: the art of maintaining an open system responsive to changing environment. By: Frans J. de Vijlder, Ministry of Education, Culture and Science, The Netherlands. See: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/1917370.pdf

اقتصاديـة، ومنهـا ما يتعلق بتراجع الوضع المتصور للمعلمـين، ومنها ما يتعلق بما يعدّه المعلمون تدخلاً من الدول في السنوات الأخيرة في صلاحياتهم المهنية. وهذه المشكلة لا بد من حلّها[1].

ويتوقـع حـدوث هـذا النقص عـلى نحو متزايـد بصورة سريعة، ولاسـيما في معلمـي المرحلـة الثانوية في المرحلة الثانوية. وسـيكون الطلب على المعلمين الجدد في السنوات القادمة أكبر نتيجة لزيادة معدلات التقاعد بين كبار المعلمين في المهنة. وبحسـب خطة عمل معلمي هولنـدا LeerKracht van Nederland، وقد جرى تنفيذ عدد من المبادرات بنجاح لمواجهة النقص المتوقع في المعلمين كما مر معنا آنفاً[2].

التعامل مع مسألة التنوع الثقافي:

يُعنى التعليم الشـامل بإيجاد بيئة تعلُّـم ترعى التنوع الثقافي، وتأخذ الخلفيات الاجتماعية والثقافية المتنوعة للتلاميذ في الحسبان. إنَّ ازدياد التنوع الثقافي بين طلبة المدارس يضع المدارس والمعلمين أمام تحدِّيين مهمَّين:

(1) تطويـر التعليـم بما يراعـي المصالح وحاجـات التعلُّم المحـدَّدة لأطفال ينتمـون إلى مجموعة كبـيرة ومتنوعة من الخلفيـات الاجتماعية والثقافية والأوضاع العائلية في المنزل.

(2) تطويـر علاقـات صحية تراعـي الثقافات المتنوعة بـين التلاميذ والعمل على تعزيز هذه العلاقات.

(1) The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

(2) Working in education 2012. Ministry of Education, Culture and Science. (p 59) See: http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html

يجب على المعلمين لدى مواجهة التحدي الأول الذي يفرض عليهم تطوير بيئات تعلم فاعلة على النحو الذي يراعي الخلفيات الثقافية المتنوعة وإدراك الاختلافات الثقافية بين التلاميذ وأثرها في حاجات التعلم الخاصة بكل منهم. وتظهر البحوث أن لمعظم المعلمين موقفاً إيجابيّاً تجاه التنوع العرقي والثقافي في الصفوف الدراسية. بيد أنهم لا يشعرون دوماً بأنهم مؤهلون بما فيه الكفاية للتعامل مع التنوع بطريقة إيجابية، إذ أبدوا رغبتهم في معرفة المزيد[1].

(1) The Development of Education. National report of the Netherlands. By: the Ministry of Education Culture and Science, the Netherlands, Nov 2008. By Annette Thijs and Berthold van Leeuwen and Marjan Zandbergen. (p 26). http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/netherlands_NR08.pdf

(9)

المعلم في جمهورية إيرلندا

أثمرت التغييرات التي شـهدها قطـاع التعليم في جمهورية إيرلندا نتائج باهرة إذ دخلـت إيرلندا قائمة العشر الأوائـل في مجال التعليم في العالم لعام 2014، وذلك بحسـب مؤشر بيرسـون الصادر في إبريل من العام نفسـه[1]؛ حيث حلَّت جمهورية إيرلندا في المرتبة التاسعة عالميّاً، بعد أن كانت في مؤشر بيرسون لعام 2012 في المرتبة الحاديـة عشرة عالميّاً[2]. حيث تقدمت مرتبتين على سُـلّم التعليم العالمي في غضون سنتين فقط، وهذا إنجاز كبير تقف وراءه جهود كبيرة استثمرت على نحو صحيح، وأدت إلى هذه النتائج الباهرة.

مـع هذا التقدم في مجال التعليم لم تكن جمهورية إيرلندا من بين الدول 34 التي شـملها مسـح تاليس لعـام 2013[3] إلا أن ذلـك لا يغفل ما يتمتع به نظـام التعليم والمعلمـون في هـذه الدولـة مـن مزايـا، إذ يتمتع النظام الحـالي للمعلّمـين وإعداد المدرِّسـين في جمهوريـة إيرلندا بمزايا عـدة تميّزه عن الكثير مـن الأنظمة الأخرى، ومن أهمها: رواج خيار التدريس في أوسـاط الشباب الإيرلندي بوصفه مهنة ذات مكانـة اجتماعيـة مرموقـة، خلافاً لما هـي عليه الحـال في معظم البلـدان الأوروبية الأخـرى. كذلـك تتوافر أمام الطلبة عـبر مختلف أرجاء جمهوريـة إيرلندا خيارات

(1) See The Learning Curve – 2014 Report, See: http://thelearningcurve.peaorson.com/reports/the-learning-curve-report-2014. P 20.

(2) The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report, See: http://thelearningcurve.pearson.com/reports/the-learning-curve-report-2012. (p 42).

(3) A Teachers' Guide to TALIS 2013. Teaching and learning international survey, See: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1

واسعة للوصول إلى عدد وافر من برامج إعداد المعلّمين التي تخدم الاحتياجات المتنوعة للمجتمعات المحلية والمناطق المختلفة. أخيراً، يؤدي التعليم دوراً محورياً في رسم الإستراتيجيات المستقبلية للأمة الإيرلندية، وذلك بفضل الهياكل الاقتصادية والاجتماعية السائدة هناك، وذلك يضع المعلّمين وسبل تأهيلهم في صلب الخطط المرسومة لتنفيذ البرامج الوطنية الهادفة إلى تحقيق الازدهار والنمو الاقتصادي المستدام في هذه الدولة[1].

وقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تغييرات غير مسبوقة استمرت في أثناء الأعوام الأولى من القرن الحادي والعشرين، وطالت المجتمع والنظام التعليمي في جمهورية إيرلندا وعلى المستوى الدولي. ويمكن عدّ عام 1991 نقطة مرجعية جيدة للبدء بتقويم التغييرات التي وقعت في سياق نظام التعليم الإيرلندي. حيث نشرت منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي في ذلك العام تقريرها الرئيس الثاني عن التعليم الإيرلندي، وضمنته إشارة خاصة إلى مهنة التدريس. حيث أثنى التقرير على نوعية القوة العاملة في ميدان التدريس وعلى الكوادر التعليمية والبنية التحتية لبرامج تأهيل المعلّمين أيضاً. وأوصى بدعم التطوير المهني للمعلِّم على أساس مقاربة من ثلاث مراحل:

- تأمين التأهيل عالي الجودة للمعلّمين قبل الانخراط في الخدمة،
- وفي مرحلة التوجيه والإرشاد،
- إضافة إلى التدريب المستمر في أثناء الخدمة.

(1) Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills. July 2012. P3. See: https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2012-Press-Releases/Report-of-the-International-Review-Panel-on-the-Structure-of-Initial-Teacher-Education-Provision-in-Ireland.pdf

وقد عملت الحكومة على إدراج هذا الإطار في سياساتها لاحقاً[1].

تميزت هذه الحقبة بنمو اقتصادي غير مسبوق أيضاً، ولا سيما في إيرلندا التي تفوقت على معظم الدول الأخرى، حيث انضمت في تسعينيات القرن العشرين إلى مجموعة «النمور» الجديدة مع ازدياد صادرات الشركات الدولية لتسهم بنسبة وصلت إلى ثلاثة أرباع النمو الاقتصادي، ولا سيما في مجال الصناعات المتعلقة بالحواسيب. أما نواحي النمو الأخرى فشملت قطاعي الخدمات والإعمار، إضافة إلى السياحة. وبذلك أضحت إيرلندا أنموذجاً حيّاً للعولمة ومثالاً شاهداً عن منطقة نفضت عنها غبار الركود الاقتصادي وانتفضت كالنمر في غضون بضع سنوات فقط، عبر دمج نفسها في التخصص العالمي للعمل إلى أقصى حد ممكن. باتت إيرلندا على مشارف القرن الحادي والعشرين البلد الأكثر تكاملاً على مستوى العالم؛ نظراً لصلاتها الاقتصادية العميقة وارتفاع مستويات الاتصال الشخصي مع بقية دول العالم إلى جانب قدرتها الفذة على المنافسة في مجال التكنولوجيا والإنترنت ونشاطها السياسي مع المنظمات الدولية[2]. ارتبط هذا النمو مع إعادة هيكلة الاقتصاد على المستوى الدولي وتصاعد الاتجاه نحو مركزية الصناعة القائمة على المعرفة.

أدى هذا النمو الاقتصادي غير المسبوق إلى تغيير في أنماط العمالة والبطالة في إيرلندا، ونتجت عنه تغيرات في أنماط الهجرة. ابتداءً من منتصف تسعينيات القرن العشرين، شهدت إيرلندا تزايداً في معدلات الهجرة إلى الداخل بالتزامن مع تناقص معدلات الهجرة إلى الخارج. وقد استجابت المدارس للتغيرات الناتجة

(1) Change and Reform in Teacher Education in Ireland. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context Ljubljana, 2006. By: Sleelagh Drudy, Head, UCD School of Education and Lifelong Learning, Dublin, Ireland. P3. See: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf

(2) A.T. Kearney/Foreign Policy (2004) 'Measuring Globalization: Economic Reversals, Forward Momentum', <http://www.foreignpolicy.com> (accessed 4 April 2004).

في طبيعة تلاميذها بطرق بناءة تثير الإعجاب، لكنها تواجه تحديات جسيمة، ولا سيما من حيث الحاجة إلى تثقيف شريحة ضخمة من العاملين في قطاع التدريس حول قضايا التنوع والتعدد الثقافي[1].

يتمتع المعلِّمون في جمهورية إيرلندا بسمعة حسنة من حيث الالتزام والتفاني في العمل. فقد وجد المسح الوطني الذي أجري بتكليف من «المجلس الطبي» في إيرلندا ونشر في إبريل عام 2011 أنَّ مهنة التعليم تحتل المرتبة الثانية بعد الطب بين المهن التي تحظى بثقة الإيرلنديين (79%) (مسح الاتجاهات العامة لقياس الثقة والرضا). وقد ظهرت نتائج مماثلة في البحث الذي أجري بتكليف من مجلس التدريس عام 2009. شمل الاستطلاع 1000 شخص اختيروا من فريق لوكالة البحوث أيريتش iReach الإيرلندية مكوَّن من 15 ألف بالغ من أجل بناء نموذج تمثيلي على الصعيد الوطني. وقد شكَّلت نسبة الآباء من بين هؤلاء نحو 45% في حين كان 13% منهم معلِّمين أو معلِّمين متقاعدين. وقد أظهرت النتائج مرة أخرى وجود مستوى عالٍ من الرضا عن طريقة أداء المعلّمين لعملهم[2].

بدأ ذلك على نحو عملي منذ حزيران عام 1991، عندما نشرت منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي تقريرها حول نظام التعليم الإيرلندي، حيث ألمحت إلى مهنة التدريس بوجه خاص، وأكد التقرير على أهمية بناء نظام عالي الجودة لإعداد المعلِّمين يشكِّل أساساً متيناً يمكن الارتكاز إليه.

(1) Change and Reform in Teacher Education in Ireland. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context Ljubljana, 2006. By: Sleelagh Drudy, Head, UCD School of Education and Lifelong Learning, Dublin, Ireland. P3-4. See: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf

(2) Ibid, P 98-99.

وقد أشار التقرير إلى مفهوم التأهيل المستمر للمعلِّمين:

«إن جوهر خلافنا يتمحور حول ضرورة التعليم والتدريب المستمر في هذه المهنة (التدريس) وعدم النظر إليه على أنه مجرد تمهيد أو تحضير لها. هذا يستلزم وضع إطار عمل تتوازى فيه الأهمية الحيوية لبرامج الإرشاد والتعليم في أثناء الخدمة مع دور التدريب الأولي قبل الخدمة»[1].

وأحدث نشر الورقة البيضاء في إبريل عام 1995 علامة فارقة في تاريخ التعليم الإيرلندي، وقد أدى إلى صدور قانون التعليم لعام 1998 الذي أرسى الأسس القانونية للتعليم في جمهورية إيرلندا.

وقد شهد عام 2001 تغييرات جذرية في نظام التعليم الإيرلندي نتيجة صدور «ورقة بيضاء» حول السياسة التعليمية تحت عنوان «Charting Our Education Future» [حرفيّاً: رسم مخطط مستقبل تعليمنا] (1995)، التي أسفرت عن إصدار «قانون إنشاء مجلس التدريس» (2001) من قبل الحكومة الإيرلندية على أمل إحداث تحولات كبيرة في نظام إعداد المعلِّمين في إيرلندا[2].

إنشاء مجلس التدريس في جمهورية إيرلندا

في الأول من مارس عام 2006، أنشئ «مجلس التدريس» عقب صدور قانون بإنشائه عام 2000. يتولى المجلس مهمة تسجيل المعلّمين للالتحاق بالمدارس الثانوية، ويعمل إلى جانب ذلك على:

(1) OECD, Reviews of National Policies of Education (Paris: OECD, 1991), P. 92.

(2) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 94, 92. See: http://goo.gl/wrhXKh

- التدقيق في برامج الإعداد والتدريب التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المعنية بالتدريب في إيرلندا واعتمادها.
- مراجعة معايير التأهيل والتدريب المناسب للراغبين بالانخراط في برامج إعداد المعلّمين.
- دراسة المعايير ذات الصلة بالمعارف والمهارات والكفايات اللازمة لممارسة التدريس.

يُعدّ تأسيس المجلس علامة فارقة في تاريخ مهنة التدريس في إيرلندا، ويخول المعلّمين بصلاحيات واسعة، ويكسبهم نوعاً من الاستقلال الذاتي[1]، ويتيح لمهنة التدريس مساحة أكبر من الحرية في التحكم بمعايير القبول ونظام إعداد المعلّمين بجوانبه عامة.

وينهض المجلس كذلك بمسؤوليات واسعة النطاق مقارنةً بالهيئات المماثلة في البلدان الأخرى. إنّ إنشاء هذه الهيئة على أساس قانوني يشكّل في حد ذاته إصلاحاً ضخماً في ميدان التدريس، وله القدرة على تعزيز مكانتها[2].

وقد عمل «مجلس التدريس» في الأعوام العشرة اللاحقة على وضع سلسلة من العمليات والإجراءات القائمة على أساس البحث والخبرات العملية من أجل إضفاء طابع مهني على مهنة التدريس، والسماح بتسجيل العاملين في المهنة والوافدين إليها حديثاً دون استثناء، والتمحيص في نظام إعداد المعلّمين القائم حاليّاً في جمهورية إيرلندا ومراجعته، وضمان أرفع مستويات التعليم للطلبة الأيرلنديين.

(1) Coolahan, J. (2003) Attracting, Developing and Retaining Teachers: Country Background Report for Ireland, OECD: http://www.oecd.org

(2) OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris: OECD.

وقد جرت هذه التطورات في ظل التغيّرات الملحوظة التي تشهدها إيرلندا، حيث أضحى التفاعل الثقافي حقيقة ملموسة في المدارس الإيرلندية، وأصبحت هيمنة الكنيسة الإيرلندية ودورها في التعليم موضع دراسة وتمحيص متزايد بالتزامن مع تغلغل الحاجات الملحة لاقتصاد المعرفة إلى المناهج الدراسية، وتغير النهج المتبع على مستوى إعداد المعلِّمين في ظل التأثير الملموس **لمشروع بولونيا**[1] في التعليم، وتوليد نظريات تتمحور حول نماذج جديدة من التعليم، والتركيز على العمليات والمخرجات النهائية[2].

واهتم مجلس التدريس بوضع مدوَّنات لقواعد السلوك المهني للمعلِّمين، تشمل معايير التدريس والمعارف والمهارات والكفايات. ونشرت المدونات الأولى عام 2007. وتؤدِّي هذه المدوَّنات مهمتين رئيستين:

أولاً: إرشاد المعلِّمين ودعمهم في سبيل تعزيز القيم الأخلاقية والنزاهة في مهنة التدريس.

ثانياً: تشكيل إطار قانوني يرسم الخطوط العريضة للسلوك المهني السيئ في التدريس. تقوم المدوَّنات المنقحة حاليّاً على ركيزتين أساسيتين: الأخلاق والمعايير.

إذ يؤكد المجلس على الأخلاق الحسنة في التدريس بوصفها جزءاً لا يتجزأ من هذه المهنة. ويلفت نظر المعلِّمين إلى جوهر القيم التي يمثِّلونها.

(1) انظر الملحق في آخر هذا الكتاب.

(2) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 92. See: http://goo.gl/wrhXKh

وتنص المدوَّنات على أهمية التشديد على دور المعلم عن طريق احترام الكرامة، والتنوع، وتعزيز المساواة، والعدالة الاجتماعية، ومراعاة مصالح التلاميذ؛ وتمثّل قيمة النزاهة في العمل عبر التحلي بالصدق والمصداقية والسلوك المهني والتفاني في العمل؛ وإقامة علاقات مبنية على الثقة مع العاملين في إطار المجتمع المدرسي جميعاً عن طريق الإنصاف والانفتاح على الآخر.

كذلك يركِّز المشروع على معايير السلوك المهني التي تحتل مكانة أساسية في ممارسة التدريس، ويشدِّد على القيمة الإيجابية للحفاظ على معايير رفيعة المستوى عند تخطيط المناهج الدراسية وابتكار طرائق التدريس والتقويم والإدارة الصفية وتفاعل التلاميذ والتقويم النقدي والتنمية المهنية المستمرة والتعاون بين الأقران.

ويذكِّر المعلِّمين بأهمية التحلي بالنزاهة عند إجراء الامتحانات والتعامل مع الموارد المالية للمدرسة والمعلومات السرية والاتصالات الإلكترونية، ويسلِّط الضوء على خطورة حيازة مواد ممنوعة قانونيّاً أو التدريس تحت تأثير موادّ تضر بالقدرات العقلية[1].

وقد أعلن مجلس التدريس عن مشروع سياسته المتعلقة بالتأهيل المستمر للمعلّمين عام 2010، حيث شملت:

- إعداد المعلّمين قبل الخدمة.
- وبرامج الإرشاد قبل الدخول في المهنة.
- إلى جانب التنمية المهنية المبكرة والمستمرة.

(1) Ibid, P 96-97.

وقد ظل يتردد صدى المراحل الثلاث المشار إليها في تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي في قسم كبير مما ورد في وثيقة السياسة العامة التي أصدرها مجلس التدريس (2011): التأهيل قبل الخدمة، والتوجيه والإرشاد، والتدريب المستمر في أثناء الخدمة، مع إقامة علاقات وثيقة بين مؤسسات التعليم العالي المعنية والمدراس التي توفِّر التدريب العملي.

وقد نشرت المسودة ومن ثمَّ الوثيقة الختامية تحت عنوان «السياسة العامة للتأهيل المستمر للمعلّمين» لاحقاً عام 2011، بعد أن أجرى المجلس عملية بحث وتشاور مستفيضة على المستويين المحلي والدولي، وجرى تطوير السياسة العامة من قبل المجلس عقب إجراء برنامج بحثي مكثَّف حول تاريخ إعداد المعلِّمين في إيرلندا ودراسةٍ شملت تسعة بلدان على مستوى العالم ومشاورات واسعة النطاق مع زمرة من أصحاب العلاقة في ميدان إعداد المعلّمين، بما في ذلك المؤسسات التعليمية والمدارس المضيفة والهيئات التدريسية نفسها[1].

فعام 2009، كلّف مجلس التدريس فريقاً من الباحثين بإعداد تقرير يسلِّط الضوء على الجدل القائم حول التأهيل المستمر للمعلِّمين. تناول التقرير بالدراسة أنظمة إعداد المعلِّمين في 9 دول من بينها إيرلندا، وقدّم سلسلة من التوصيات والنتائج التي استدلّ بها مجلس التدريس إلى حدٍّ ما عند رسم سياسته. وقد بيَّن التقرير الحاجة الماسة إلى وضع سياسات شاملة للتأهيل المستمر للمعلِّمين، التي ينبغي تعزيزها عبر مدوَّنة السلوك المهني أعلاه.

(1) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 94, 93. See: http://goo.gl/wrhXKh

وعند استعراض التطورات في مجال إعداد المعلّمين عبر إنجلترا وإسكتلندا وإيرلندا الشمالية وفنلندا ونيوزيلندا وسنغافورة والولايات المتحدة وبولندا، أشار الفريق الإيرلندي إلى فنلندا، ومن بعدها بولندا، بوصفها دولاً يتمحور إعداد المعلّمين فيها حول رؤى المعلّمين واتجاهاتهم من التعليم في مقابل النهج الموحّد والقائم على الكفاية في البلدان المدروسة الأخرى. وثمة مجموعة من الآراء التي تؤيّد بناء المعلِّم الرؤوف والحنون القادر على إحداث التغيير والتواصل بفاعلية مع الزملاء والطلبة والمجتمع الأشمل. وكان هناك نزعة نحو الابتعاد عن المعلِّم «الملقن»[1] وإحياء قيم التحري المنطقي والبحث الأخلاقي وتأمل الذات على النحو الذي دعا إليه جون ديوي[2]. وسلط البحث الضوء على دور المعلم بوصفه فرداً ثقافيّاً ومدنيّاً مجهَّزاً بالقدرات اللازمة للإسهام في تعلّم الطلبة وتنميتهم، ضمن بيئة متقلبة، حيث تواجه المفاهيم التقليدية لتوليد المعرفة تحديات جسيمة في سياق التعلّم الاجتماعي. وقد وردت هذه الصفات في مدونة قواعد السلوك المهني (2011) لاحقاً. وقد تمكنت إيرلندا من السيطرة على مقاربات إعداد المعلِّمين فوق أراضيها، حيث جرى التركيز على التقارب بين السياسات على النحو الذي يدعو إليه الاتحاد الأوروبي ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، في سبيل تعزيز الجودة عبر الدول الأعضاء وتسهيل حركة المعلّمين داخل الاتحاد الأوروبي عبر «مشروع بولونيا»[3].

يمكن القول: إنَّ التغيرات التي طرحها مجلس التدريس في مشروعه الذي نشر تحت عنوان «**السياسة العامة للتأهيل المستمر للمعلّمين**» (2011)، تجسِّد تحدياً كبيراً

(1) Hargreaves, A. (2003). Teaching in a Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. New York: Teachers College Press.

(2) Dewey, J. (1933). How We Think. Boston: Heath and Company.

(3) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 95-96. See: http://goo.gl/wrhXKh

للحكومة الإيرلندية ومؤسسات التعليم العالي التي تقدِّم برامج إعداد المعلِّمين والتدريس الاحترافي، والمدارس التي تحتضن برامج التدريب العملي للمعلِّمين عبر قطاعات التعليم المختلفة، وذلك نتيجة تردي الوضع الاقتصادي[1].

برامج إعداد المعلّمين في جمهورية إيرلندا

يشتمل نظام إعداد المعلّمين في إيرلندا على 21 مؤسسة تتولى تأهيل المعلّمين قبل الانخراط في الخدمة، من بينها 19 جهة ممولة حكوميّاً. حيث تقدّم هذه المؤسسات أكثر من 40 برنامجاً لإعداد المعلّمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية عبر النموذجين المتزامن أو المتعاقب. إلى جانب ذلك، تتوافر مجموعة من البرامج التي تقدّمها مؤسسات صغيرة الحجم.

إنّ هذا النظام لا يتوافق مع الممارسات الدولية ذات الأداء العالي، حيث تتوافر برامج إعداد المعلّمين في حفنة صغيرة من المؤسسات التعليمية على النحو الذي يتيح لأعداد كبيرة من الموظفين والطلاب إجراء البحوث الأكاديمية رفيعة المستوى. من هنا، لا بدّ من تخفيض عدد مزودي هذه البرامج[2].

ويسود النموذج المتتالي في برامج إعداد المعلّمين لتدريس الطلبة اليافعين الذين تتراوح أعمارهم بين 12–18 سنة، على الرغم من استخدام النموذج المتزامن أيضاً من قبل خُمس عدد الخريجين من معلّمي المدارس الثانوية سنويّاً، ولا سيما في التعليم التقني والحرفي والتربية البدنية والعلوم[3]. ويخضع التدريس لجملة

(1) Ibid, P 93-94.

(2) Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills. July 2012. P 17, 18. See: https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2012-Press-Releases/Report-of-the-International-Review-Panel-on-the-Structure-of-Initial-Teacher-Education-Provision-in-Ireland.pdf

(3) Gleeson, J. (2004) 'Concurrent Teacher Education (Post-primary) in the Republic of Ireland: Some Issues and Trends', in A. Burke (ed.) Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect, Armagh: Centre for Cross-Border Studies.

مـن القوانين الناظمة حيث تشرف هيئة التعليم العـالي، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليـم والعلـوم، على تحديـد عدد المقاعـد المتوافـرة في برامج إعـداد المعلّمين. يتخصَّـص الطلبـة في المواد بحسـب الرغبـة (الفنـون / العلوم الإنسـانية، وإدارة الأعـمال، والعلـوم، وغيرها) في برنامج دراسي على مسـتوى الإجـازة يمتد لثلاثة أو أربعة أعوام، وذلك تبعاً للجامعة أو برنامج الدراسـة (أي البرامج التي يتراوح عدد نقاطها بين 180–240). يلي ذلك برنامج تأهيل تربوي على مستوى الدراسات العليا لمدة عام واحد – دبلوم التأهيل التربوي (60 نقطة) – يمثل الشهادة المعتَمدة لممارسة التدريس في المرحلة الثانوية. أما البرنامج المتزامن في إعداد معلّمي المدارس الثانوية فيستمر أربع سنوات (240 نقطة).

بالنسبة إلى التعليم الابتدائي، يسجل معظم المعلّمين في برامج التعليم المتزامن ومدتها ثلاث سنوات (180 نقطة)، ويدرس قلة منهم في برامج مدتها أربع سنوات، أو يسـلكون المسار المتتالي. يعدّ تقويم التدريب العملي والخبرة التي يكتسبها المعلّم في المدارس تحت إشراف أساتذة مختصين جزءاً لا يتجزأ من عملية إعداد المعلّم في إيرلنـدا، وقـد تصل مدة التدريب إلى 50 في المئة من الوقت الذي يقضيه الطالب في دراسته الجامعية.

ويجب على خريجي برامج إعداد المعلّمين باختلاف أنواعها استكمال تأهيلهم عـبر التدريس لعـام كامل تحت الاختبار في إحدى المـدارس المعتمدة. لا توجد في جمهورية إيرلندا، على خلاف إيرلندا الشـمالية وبريطانيا وكثير من الدول الأخرى، برامج لإرشـاد الخريجـين حديثاً على مسـتوى النظـام التعليمي. عـام 2002، أنجز مشروع شراكة لتوجيه الوافدين حديثاً إلى المدارس في ضوء الوعي المتنامي بوجود حاجة ماسة إلى نظام منهجي للتوجيه والإرشاد. وقد تمخض هذا المشروع الريادي

عن نتائج إيجابية للغاية أسهمت في صدور توصيات بإنشاء نظام مدروس لإرشاد المعلّمين المؤهلين حديثاً في المدارس الإيرلندية وتمويله بالموارد اللازمة. وقد أكد بعض كبار المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والعلوم على أهمية برامج الإرشاد في تعزيز الكفاية المهنية للمعلم[1].

القبول في برامج إعداد المعلمين في إيرلندا وعلاقته بالعرض والطلب

أثنت اللجنة الدولية لمراجعة نظام الإعداد الأولي للمعلّمين في إيرلندا على المستوى الرفيع للوافدين إلى برامج إعداد المعلمين في إيرلندا، إذ رأت أن المعايير الأكاديمية للمتقدّمين تصنف بين الأفضل في العالم، ما لم تكن الأفضل فعلاً، إذ ينبغي تقدير قيمة هذا المورد الغني عالياً بتقديم برامج تتحدى إمكانات معلّمي الغد، وتسمو بها إلى أقصى حدٍّ ممكن. كذلك يجب على إيرلندا أن تطمح على المدى الطويل إلى الارتقاء بتأهيل معلّميها إلى مستوى الماجستير في جامعات مبنية على البحوث، على غرار فنلندا مثلاً، إما بوصفها جزءاً من الإعداد الأولي للمعلم قبل الخدمة أو عن طريق برامج التطوير المهني المستمر.

تتولى وزارة التربية والتعليم والمهارات في إيرلندا تحديد عدد الطلاب المقبولين في برامج إعداد المعلّمين للمرحلة الابتدائية ضمن مؤسسات التعليم الممولة من قبل القطاع العام، على الرغم من أن الأساس المنطقي لهذه الأرقام يبقى مبهماً، ولا سيما في ظل غياب أي قيود على أعداد الطلاب المقبولين في المؤسسات الخاصة. ثمة قيود على أعداد المقبولين عادة في برامج إعداد المعلمين للمراحل اللاحقة، لكن لوحظ غياب الالتزام الصارم بها في الآونة الأخيرة. إلى جانب ذلك، يفد

(1) Teacher Induction Pilot Project: Final Report, Killeavy, M., Harford, J., Walsh, B., Drudy, S., O Diomasaigh, S., Morgan, M., Murphy, R. (2004) Report presented to the Department of Education and Science, September 2004.

إلى إيرلنـدا في كل عـام عـدد لا بأس بها مـن المعلّمين الحاصلين عـلى مؤهلاتهم في الخـارج لغـرض التدريـس، ومعظمهم مـن الإيرلنديـين الذين رُفِضـوا في برامج إعداد المعلّمين في إيرلندا. عند اكتمال قاعدة بيانات التسـجيل في مجلس التدريس، سيغدو ممكناً التحقق من كمية العرض، لكن النظام يفتقد مسألة تحديد الحاجة إلى المدرِّسين لأغراض التخطيط سنويّاً. من هنا، أوصت اللجنة بضرورة تطوير نماذج أكثـر فاعلية لإدارة العرض والطلب على المعلّمين المسـتجدين في القريب العاجل للحفاظ على أعداد كافية من المعلّمين ذوي الكفايات العالية[1].

تعليم المعلمين في جمهورية إيرلندا

يجري في إيرلندا تقديم تعليم المعلم بصورة مختلفة في المرحلة الأولى (الابتدائية) والمرحلة الثانية (ما بعد الابتدائية):

- حيـث يتم معلمو المرحلة الابتدائية التعليم لمدة ثلاث سـنوات للحصول على شـهادة البكالوريوس في واحدة من خمس كليات للتعليم. لكن يجري بـين حين وآخـر واسـتجابة لنقص أعـداد المعلمـين، إجـراء دورة تحويل لمـدة 18 شـهراً في الكليات للخريجين من الفـروع المختلفة، ويجري عدهم معلمين للمرحلة الابتدائية لدى إتمام هذه الدورة بنجاح.
- أمـا معلمـو المرحلة ما بعد الابتدائية للمواد الأكاديمية فهم من الخريجين، ويجـب عـلى المعلمين في المـدارس الثانوية اجتيـاز اختبار تأهيـل المعلمين الـذي يُدعى دبلوماً عالياً في التعليم. أمـا معلمو الفنون والمهن فيجب أن يكون لديهم مؤهلات مناسبة لتخصصاتهم ومؤهل للتدريس.

(1) Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills. July 2012. P 18, 19. See: https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2012-Press-Releases/Report-of-the-International-Review-Panel-on-the-Structure-of-Initial-Teacher-Education-Provision-in-Ireland.pdf

- يجري تقديم برامج تعليم المعلمين (أ) لمعلمي المرحلة الابتدائية من قبل كليات التعليم بالتشاور مع مديرية التعليم والعلوم أو (ب) لمعلمي المرحلة الثانية من قبل الجامعات وأقسام التعليم في الجامعات.
- قد يختار المعلمون الحصول على شهادة الماجستير والدكتوراه على نفقتهم الخاصة. وعلى نحو عام تجري الموافقة على غياب المعلمين عن المدرسة للحصول على هذه الشهادات من قبل لجان الإدارة في المدارس وبعد قبول مديرية التعليم والعلوم. وقد جرى مؤخراً إحداث نظام منح دراسية للدراسات العليا للمعلمين الأساسيين في المدارس الابتدائية.
- لا يتم دعم العمل المتخصص في الدراسات العليا على المستوى الوطني، وإنما يجري تبنيه من قبل أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.
- يقدم كلٌّ من أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات **والجامعات الخاصة بالتعليم** وطلاب الدراسات العليا بحوثاً تصب في تخصصاتهم، وتؤهلهم لنيل شهادات عليا، وتُعدّ بحوث الدراسات العليا ظاهرة آخذة بالنمو في **الكليات التي تعنى بالتعليم** التابعة للجامعات، ولم تعد محصورة في الجامعات فقط.
- يجري تقديم تعليم المعلمين من خلال العمل في قطاع التعليم (أي عبر «التنمية المهنية») لتلبية احتياجات النظام التعليمي مثل: **إدخال مقرر دراسي مراجع، أو التطورات الجديدة مثل: التخطيط لتنمية المدارس، وتوفير خدمات محددة لتقديم الدعم للتعلم (التعليم التعويضي)، وتلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقات المحددة.**

- يجري تقديم التعليم لمعلمي المرحلة الابتدائية في **كلية التعليم** التابعة للجامعات، بينما يحصل معلمو المواد الأكاديمية للمستوى الثاني على إجازة جامعية بالمادة ذات الصلة.
- تجري إدارة النظام التعليمي الإيرلندي بصورة مركزية؛ فإيرلندا بلد صغير على التقسيمات الإقليمية في تعليم المعلمين. لكن يجري حاليّاً النظر في قضية تقسيم بعض خدمات إدارة التعليم والعلوم بحسب المناطق بوصفها جزءاً من العمل الشامل للإدارة.
- المجلس الوطني للمناهج والتقويم هو المسؤول عن إصلاح المناهج الدراسية، الذي يتم بمشاركة **شركاء في التعليم**، كالمجلس الوطني الأولياء الأمور، وممثلين عن اتحادات المعلمين، وإدارة المدارس وغيرهم[1].

برامج إعداد المعلّمين المبنيّة على البحث العلمي

لا يساعد النظام الحالي لإعداد المعلّمين في إيرلندا على توفير أعداد كافية من العاملين في مجال البحث العلمي في ميدان التربية والتعليم. من هنا، لا بد من توفير الظروف الملائمة لازدهار ثقافة البحث في برامج إعداد المعلّمين، عبر الاطلاع المستمر للمعلمين في هذه البرامج على البحوث الجارية حاليّاً، والمشاركة في البحوث المتعلقة بالتدريس وإعداد المعلّمين نحو: ممارسات المعلمين الخاصة، التعلم المهني للمعلمين، السياسات التعليمية في إيرلندا والعالم، أصول التدريس والتعلم والتقويم. وينبغي على الطلبة في برامج إعداد المعلّمين النظر في ممارساتهم الخاصة، والمساهمة في البحوث المتعلقة بها بغية تحسين أدائهم. وباختصار، تحتاج

(1) The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the Republic of Ireland. By: Colm Mullen. See: http://entep.unibuc.eu/documents/publications/RoleOfStudies/NAT_REP_IRELAND.pdf

مهنـة التدريـس إلى صياغة مقاربة جديـدة للتعلم لا تختلف عن تلك التي يسـعى المعلمـون إلى تطويرها لدى طلبتهم في المدارس، عبر التحري والمشـاركة والتفكير النقـدي. وتعـدّ هـذه الحاجـة ملحـة في عالمنا المعـاصر الذي يشـهد تسـارعاً غير مسـبوق في تطـور المعرفة في ظـل تعدد المصـادر المتاحة للحصول عـلى المعلومات عبر الإنترنت[1].

سياسة التأهيل المستمر للمعلمين

تدعو هذه السياسـة التي تركز على الابتكار والتكامل والتحسين ضمن نظام إعداد المعلّمين قبل الخدمة، إلى التخلي عن أيديولوجية التركيز على إعداد المعلِّمين قبل الخدمة وتبنّي مقاربة تستهدف التطوير المستمر للمعلِّم مدى الحياة.

يمكـن القـول: إنَّ جوهر التغيير الذي طرأ على نظام إعداد المعلِّم قبل الخدمة يتجـلى في تمديـد برامـج الإجـازة الجامعيـة في التربية مـن ثلاث سـنوات إلى أربع سـنوات، وبرامـج الدبلـوم في التربية لمعلِّمي المـدارس الثانوية من عـام واحد إلى عامين، مع احتمال تمديد البرامج المتزامنة من أربعة أعوام إلى خمسـة. ويشمل ذلك زيادة ملحوظة في مدة التدريب العملي في المدارس[2].

بـات برنامـج الإرشـاد الوطنـي (NIP) متوافـراً في مراكز التعليـم عبر أنحاء إيرلنـدا للمعلِّمـين المؤهَّلين حديثاً الراغبين في الاسـتفادة منـه. لكنّ شروع مجلس

(1) Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills. July 2012. P 20. See: https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2012-Press-Releases/Report-of-the-International-Review-Panel-on-the-Structure-of-Initial-Teacher-Education-Provision-in-Ireland.pdf

(2) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 97. See: http://goo.gl/wrhXKh

التدريس بتحمل المسؤولية عن برامج الإرشاد لهؤلاء المعلِّمين واختبار قدراتهم في سبتمبر عام 2012 مؤشِّرٌ على التخلي عن النهج «الاختياري» المتبع في هذا الصدد. بالمثل، تنص سياسة التعلّم المستمر على أنَّ «التطوير المهني المستمر» (CPD) مسؤولية المعلِّمين المسجلين جميعاً، وأن تجديد الاشتراك في مجلس التدريس في نهاية المطاف سيتم شريطة توافر أدلة كافية عن الانخراط في التطوير المهني المستمرّ. لا يزال التطوير المهني المستمر في أثناء الخدمة خارج إطار المنهاج الدراسي يُعدّ خياراً شخصيّاً للراغبين في الارتقاء بمناصبهم الوظيفية وتحسين أجورهم الشهرية، عن طريق اتباع برنامج دراسي في أوقات الفراغ. يطرح المجلس اليوم إجراء التطوير المهني المستمر للمدرِّس وفقاً لاحتياجاته الخاصة داخل مجتمع المدرسة مع إدراجه ضمن الوقت غير المخصَّص للتدريس. إنَّ لنموذج الشراكة دوراً رئيساً في هذه العملية أيضاً، حيث يتوقَّع من مزوِّدي خدمات إعداد المعلِّمين تبنّي مشاركة المعلّمين في التطوير المهني وتسهيلها[1].

تدريب المعلمين في جمهورية إيرلندا

في إطار نموذج الشراكة القائم بين مؤسسات التعليم العالي والمدارس، تلتزم المدارس كلها باستيعاب الطلبة «معلمي الغد» في مرحلة التدريب العملي. يجب على المعلِّمين من ذوي الخبرة تقديم الدعم والتوجيه المنظَّم لمعلِّمي الغد، وذلك عبر الملاحظة الصفية المكثَّفة والحوار البنَّاء. كذلك يرمي المجلس عبر زيادة مدة التدريب العملي في المدارس إلى إتاحة الفرصة لمعلِّمي الغد للانخراط في زمرة من المناشط غير التعليمية... وتقوم هذه المقاربة على البدء بتطوير سجل مهني ضمن نظام إعداد المعلِّمين قبل الخدمة، يعمل المعلِّمون على تطويره بصورة متواصلة

(1) Ibid, P 98.

تستمر عبر برامج الإرشاد والتوجيه إبان الالتحاق بالعمل في المدارس ومن ثمَّ التنمية المهنية مدى الحياة[1].

في ظل مرونة العقود ومحدودية الموارد، تضعف قدرة المدارس على الوفاء بمتطلبات التدريب العملي الحالية لمعلّمي الغد، فضلاً على تمديد مدته بناء على اقتراحات مجلس التدريس. يرى المجلس في نموذج الشراكة الجديد هذا فائدة للمدارس والمتدرِّبين على حدٍّ سواء بلا ريب. لكن الاتجاه الراسخ في المدارس يرى أنّها عبر قيامها بتيسير تدريب الطلبة إنما تصنع معروفاً لا تجزى فضلاً على كونه قد يشكِّل عبئاً إضافيّاً بدلاً من جلب المنفعة. من هنا، ينظر المعلّمون والإدارة المدرسية إلى اقتراح المجلس بإطالة أمد التدريب العملي في المدارس بوصفه استثماراً غير ضروري في وقت تتعرض فيه الشراكات داخل المدرسة نفسها إلى التفكك ما لم يطرأ تغيير على العقلية المحيطة بقيمة النهج المتبادل للتدريب العملي في المدارس[2].

وقد كانت كليات التربية، المسؤولة عن تدريب المعلمين وتأهيلهم في المدارس الابتدائية ومدارس مونتيسوري في إيرلندا، تدار من قبل السلطات الدينية، ولا تزال معظمها كذلك حتى اليوم. إنَّ حقيقة وجود أكثر من 90% من المدارس المذهبية، والكاثوليكية في المقام الأول، بين المدارس الابتدائية في إيرلندا تفسِّر جزئيّاً هذا الوضع، وتسهم في استمراره إلى حدٍّ معيّن. لكنّ مجلس التدريس لم يتطرق مثلاً حتى اليوم إلى تطوير تلك المدارس التي تديرها مؤسسة « Educate Together» [حرفيّاً: التعلّم معاً] الخيرية التي تقدِّم مقاربة متعددة المذاهب في التعليم

(1) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 98. See: http://goo.gl/wrhXKh

(2) Ibid, P 98-99.

الابتدائي، أو إلى تأثير العولمة والتداخل بين الثقافات في إيرلندا. تعدّ تلك قضية ينبغي طرحها علناً في ميدان إعداد المعلّمين[1].

وقد فوجئت اللجنة الدولية لمراجعة نظام الإعداد الأولي للمعلّمين في إيرلندا حين علمت أن مسؤولية إيجاد مراكز للتدرب العملي على التدريس تقع على عاتق المتدرّب نفسه. إذ يجب على مؤسسات التعليم العالي تكوين شراكات مع المدارس لتوفير أماكن مناسبة للممارسة العملية، سواء في مدارس التدريب التابعة للجامعات أو المدارس الأخرى. وعادة ما تشجع أنظمة التعليم حول العالم المتدربين على التدرب في نمطين مختلفين من المدارس على الأقل، كالتدريس في المناطق الفقيرة والغنية، مع الابتعاد عن المدارس التي تعلموا فيها في المرحلتين الابتدائية والثانوية. تنطوي الشراكات المثالية على اشتراك المدارس والجامعات في النهوض بالمسؤولية عند تقويم كفاية الطالب. وهذا يتطلب اتخاذ تدابير ملائمة للإشراف على المتدرِّبين داخل المدارس. إنَّ سياسة مجلس التدريس حول «استمرارية تأهيل المعلّم والإعداد الأولي للمعلمين: المعايير والمبادئ التوجيهية للمعنيين بتقديم البرامج» تمهِّد السبيل أمام مؤسسات التعليم العالي والمدارس لتطوير شراكات تتجاوز حدود الجامعات، وتشمل برامج التطوير المهني المستمر والبحوث المشتركة[2].

(1) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 93-94. See: http://goo.gl/wrhXKh

(2) Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills. July 2012. P 21, 22. See: https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2012-Press-Releases/Report-of-the-International-Review-Panel-on-the-Structure-of-Initial-Teacher-Education-Provision-in-Ireland.pdf

التقويم والإصلاح والتحديث في نظام إعداد المعلّم في إيرلندا

تنخرط الجامعات والكليات جميعاً في عملية تقويم وتغيير مستمرة للبرامج التي تقدّمها، وقد أجريت في الأعوام الخمسة التي سبقت إعداد هذا التقرير مراجعتان رئيستان لهذه البرامج – ركَّزت الأولى على إعداد معلّم المرحلة الابتدائية (الفريق العامل المعني بالإعداد الأولي لمعلّم المرحلة الابتدائية، 2002) والأخرى على إعداد معلم المرحلة الثانوية (المجموعة الاستشارية الخاصة بإعداد المعلِّمين للتدريس في المراحل التي تلي المرحلة الابتدائية، 2002). صدرت عن الفريق الأول 61 توصية نذكر منها:

تمديد زمن البرامج المتزامنة لمعلمي المرحلة الابتدائية من ثلاث سنوات إلى أربع؛ إضفاء الطابع المؤسساتي على النموذج المتتالي للتدريس في المرحلة الابتدائية بوصفه سمة دائمة بدلاً من معالجة النقص في أعداد المدرِّسين؛ رفع مستوى شروط القبول المتعلقة بالرياضيات؛ إنشاء هياكل على مستوى الإدارة الوسطى في كليات إعداد معلمي المرحلة الابتدائية. خرجت المجموعة الثانية بأكثر من 65 توصية من أبرزها: التوكيد على قيمة النماذج القائمة على التحري والاستكشاف في إعداد المعلّمين؛ إقامة مجالس شراكات بين الجامعات وأصحاب المصلحة؛ توفير اثنين من المواقع المدرسية المختلفة على الأقل للتدريب عملياً على التدريس (لم تعمَّم بعد)؛ الإبقاء على النموذجين المتتالي والمتزامن؛ توفير مسارات مرنة لمنح التراخيص؛ التركيز على الطرائق المناسبة لتعليم فئات متنوعة من الطلاب في مختلف البرامج؛ الإرشاد والتوجيه المنهجي للمعلّمين المؤهلين حديثاً بلا استثناء؛ رفع مستويات العاملين بدوام كامل في أقسام التربية. وقد دُمِج بالفعل بعض هذه

التوصيات في كثير من برامج إعداد المعلّم، في حين تحتاج توصيات أخرى إلى تمويل حكومي كبير لم يدرج ضمن الموازنة حتى يومنا هذا[1].

يتباحث الأساتذة في برامج إعداد المعلّمين في إيرلندا اليوم حول الآثار المترتبة على مشروع بولونيا لعام 1999 وبيان برلين لعام 2003 (انظر الإعلان المشترك لوزراء التربية والتعليم في أوروبا (1999) والبيان الصادر عن مؤتمر الوزراء المكلفين بالتعليم العالي (2003))[2]، والتطورات الناجمة عن هذه العملية. إنَّ المقاربة المنصوص عليها في الوثائق والمناظرات المنبثقة عن مشروع بولونيا، مثل بيان برلين، ترى في المعلّم ميسِّراً لعملية التعلّم، إذ تركِّز على مخرجات التعلم في البرامج، بما في ذلك برامج إعداد المعلّمين، وتنطوي على منهجيات التعلم الفاعل والممارسة التأملية[3].

حافظت إيرلندا على نظام التعليم العالي المكون من دورتين/ ثلاث دورات أمداً طويلاً، على الرغم من وجود بضع حالات شاذة فيما يتعلق بإدراج برامج الدراسات العليا المتتالية ضمن الإطار (حيث يجب على كثير من المعلّمين الدراسة لمدة خمس سنوات بدوام كامل للحصول على التأهيل اللازم للتدريس في المرحلة الثانوية). إنّ التغييرات التي يتعرض لها النظام حالياً سوف تدفع الجامعات في

(1) See: Kelleghan, T. (2004) 'Preparing teachers for the 21st Century: Report of the Working Group on Primary Preservice Teacher Education', in A. Burke (ed.) Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect, Armagh: Centre for Cross-Border Studies.

(2) Joint Declaration of the European Ministers of Education, 1999. The European Higher Education Area, Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on 19th June 1999, www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/Activities/Bologna_Process/Bologna_Declaration.asp (accessed 10th November 2003).

(3) Gonzalez, J. and Wagenaar, R. (eds) 2003. Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Pilot Project – Phase 1, Bilbao: Universidad de Deusto.

اتجـاه تبني هياكل مرنـة، بحيث تتمحور أهـداف البرنامج حـول المتعلم، وتصاغ وفقاً لمخرجات التعلّم[1].

وقـد أكدت **اللجنة الدولية لمراجعة نظام الإعـداد الأولي للمعلّمين في إيرلندا** عـلى الخصائـص الرئيسـة الآتية في نظم إعـداد المعلّم المعروفة على مسـتوى العالم: التدريس عالي الجودة سواء في ميدان أصول التدريس أو معرفة المحتوى التربوي، والتركيز بشدة على البحث العلمي بصفته أساساً للتعليم والتعلم، وإقامة علاقات وثيقة مع المدارس، والتدويل الحقيقي للمؤسسات التي تقدم برامج التأهيل الأولي والمستمر للمعلّمين.

مـن الصعـب الوصـول إلى هـذه الخصائص الجوهريـة ما لم تكن مؤسسـات إعـداد المعلمين بالحجم الكافي لتوفير «كتلة حرجة» وقدرة عالية على المنافسـة من حيـث البحـث والتعاون الـدولي والتدريس عالي الجودة، علـماً أنّ هذه الخصائص كلها ضرورية لتطوير نوعية نظام إعداد المعلّمين بصورة عامة أيضاً.

لذلـك أوصـت لجنـة المراجعة بتيسـير إعداد المعلّـم في محيط جامعـي وربطه بالممارسـة العمليـة في المدارس عبر مختلـف مراحل التعليم، بـدءاً بمرحلة الطفولة المبكـرة وانتهـاء ببرامـج تعليم الكبار. هذا بدوره سـيمهّد السـبيل أمـام مزيد من التعاون والتآزر بين مراحل التعليم المختلفة، وسـوف يوفر الكتلة الحرجة اللازمة لرفـع قـدرة الجامعات عـلى إجراء البحـوث ذات الجـودة العالية ودمـج الطلاب والموظفـين في عـدد من الفـروع العلميـة وتعزيز سـهولة الحركة الدوليـة المتوازنة

(1) Change and Reform in Teacher Education in Ireland. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context Ljubljana, 2006. By: Sleelagh Drudy, Head, UCD School of Education and Lifelong Learning, Dublin, Ireland. P 7-9. See: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf

للطلاب والكوادر الوظيفية. إنّ بلوغ هذه الغاية يتطلب تجهيز مؤسسات إعداد المعلّمين كلها بمدرسين متفرّغين وتجنب الاعتماد على العاملين بدوام جزئي إلا في حالات الضرورة القصوى[1].

ميزات نظام إعداد المعلّم في إيرلندا

تكشف البحوث التي تناولت القبول في برامج إعداد المعلّمين عن وجود أنماط مثيرة للاهتمام في إيرلندا:

أولاً: لا تزال برامج إعداد المعلّمين قادرة على جذب النخبة من الطلاب في ظل المنافسة الحامية على القبول. تتحلى نسبة كبيرة من الطلاب في هذه البرامج بالمؤهلات اللازمة للقبول في أي مسار تعليمي آخر في النظام الجامعي، بما في ذلك معظم ما يسمى البرامج «ذات المنزلة الاجتماعية المرموقة».

ثانياً: يُعنى الطلاب الذين يفضلون الانخراط في التعليم الابتدائي بالأمور التي تتعلق بالرضا الوظيفي وتحقيق الذات والإبداع عند اختيار مهنة المستقبل بالمقارنة مع أقرانهم الذين يلتحقون بالبرامج الأخرى. ويميل هؤلاء إلى إضفاء قيمة عالية على الاهتمام بالآخرين و «إحداث فرق» في حياتهم ورعاية الأطفال. في المقابل، لا يصنَّف الأجر الشهري والمنزلة الاجتماعية ضمن سلم أولوياتهم. ويعبّرون عن آراء تدعو إلى المساواة بين الجنسين على نحو متكرر مقارنة بأقرانهم، علماً أنّ نسبة الشابات تطغى على هذه المجموعة، إذ تشير البيانات إلى أن نسبة الإناث بين المسجلين في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية تقارب 90% وسطيّاً في كلّ عام.

(1) Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills. July 2012. P 24. See: https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2012-Press-Releases/Report-of-the-International-Review-Panel-on-the-Structure-of-Initial-Teacher-Education-Provision-in-Ireland.pdf

يشار أيضاً إلى أنَّ معظم المسجلين في هذه البرامج يأتون من الأرياف والمزارع وغيرهم من أبناء الطبقة الوسطى. عند سؤالهم عن الأسباب التي دفعتهم إلى تفضيل العمل مع الطلاب في المرحلة الابتدائية، ذكرت نسبة تجاوزت النصف دوافع تتعلق بالأطفال الصغار – شعورهم بالرضا عند تعليم الطفل مهارة جديدة، أو انطلاقاً من محبتهم للأطفال، أو خبرتهم السابقة في التعامل معهم، أو رغبةً في مساعدة المحرومين منهم[1].

هذا، وقد أجري مسح لطلاب دبلوم التأهيل التربوي للتدريس في المرحلة الثانوية في إحدى الجامعات بغية مقارنتهم مع المتدرّبين في برامج التدريس الابتدائي. وقد تبين أن عدد الإناث في برنامج الدبلوم يفوق عدد الذكور أيضاً، لكن الفارق بين الاثنين أقل بكثير – 74% من الإناث مقابل 26% من الذكور. يتخرّج أكثر من 85% من هؤلاء الطلبة بمرتبة شرف، وذلك يدل على المؤهلات الأكاديمية العالية للمعلّمين في المرحلة الثانوية. وقد أقرّت نسبة لم تتجاوز الربع من هؤلاء الطلبة أنهم اتخذوا قرار الانخراط في مهنة التدريس قبل دخول الجامعة – ما قد يوحي بأنّ سوء فهم الطالب للتدريس في المرحلة الثانوية نسبيّاً يجعل اتخاذ هذا الخيار صعباً للغاية. شكلت الرغبة في دراسة مادة التخصص الدافع الرئيس لدى المسجلين في برنامج الدبلوم، بيد أنّ الدافع للعمل مع اليافعين والرغبة في المساعدة على بناء عالم أفضل صُنِّفا ضمن الحوافز المهمة أيضاً. كذلك أغرت ظروف العمل المرتبطة بالتدريس، على خلاف أجر المعلّم، المدرِّسين للالتحاق بالمهنة[2].

(1) Change and Reform in Teacher Education in Ireland. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context Ljubljana, 2006. By: Sleelagh Drudy, Head, UCD School of Education and Lifelong Learning, Dublin, Ireland. P 5-6. See: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf

(2) Ibid, P 6.

التحديات التي تواجه المعلم في جمهورية إيرلندا

- شهدت إيرلندا في منتصف التسعينيات تزايداً في معدلات الهجرة إلى الداخل بالتزامن مع تناقص معدلات الهجرة إلى الخارج. استجابت المدارس للتغيرات الناتجة في طبيعة تلاميذها بطرق بناءة تثير الإعجاب، لكنها تواجه تحديات جسيمة ولا سيما من حيث الحاجة إلى تثقيف شريحة ضخمة من العاملين في قطاع التدريس حول قضايا التنوع والتعدد الثقافي[1].
- يواجه نظام إعداد المعلِّمين في إيرلندا تحديات عدة من أبرزها: العولمة، والتنمية المستدامة، ومجتمع المعرفة، وقد أصبح هذا التحدي محط التركيز على المستوى الدولي مذ صدر تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي عام 2005 ليشدِّد على أهمية توظيف المعلِّمين واستبقائهم في المهنة وتطوير مهاراتهم على مدار حياتهم المهنية. تركِّز تقارير أخرى مثل تقرير ماكينزي لعام 2007 وتقرير اليونسكو (2005) تحت عنوان «التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة» على حاجة المعلّمين إلى السلوك المهني الاحترافي في ضوء التحديات الناجمة عن العمل مع طلاب ينتمون إلى خلفيات متنوعة إلى جانب الحاجة إلى تطوير مقاربات جديدة للعلاقات مع الزملاء والطلاب والمجتمع الأشمل كالمرشدين الاجتماعيين والنفسيين والعاملين في المجال الصحي وغيرهم[2].

(1) Change and Reform in Teacher Education in Ireland. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context Ljubljana, 2006. By: Sleelagh Drudy, Head, UCD School of Education and Lifelong Learning, Dublin, Ireland. P3-4. See: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf

(2) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 95. See: http://goo.gl/wrhXKh

- يمكن القول: إنَّ إيرلندا تعاني بعض المشكلات التي تواجه الدول الأخرى في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وعلى الرغم من أن هذه المهنة قد بدأت تشهد تنوعاً في الآونة الأخيرة، إلا أنّ ثمة تجانساً ملحوظاً وسط المسجلين في برامج إعداد المعلِّمين من حيث العرق والطبقة الاجتماعية، عوامل من شأنها أن تثير تحديات شتى في مضمار معايير القبول في برامج إعداد المعلّم، من قبيل تخصيص مقاعد محددة لفئات معينة من الأفراد، والسبل إلى جذب مزيد من الذكور، والحفاظ على مستوى أكاديمي رفيع للمقبولين، وغير ذلك[1].
- لكن إعادة النظر في هذه القضايا نفسها في زمن يتسم بالاضطراب السياسي والاقتصادي يثير القلق، فقد أحدثت التخفيضات المستمرة في الإنفاق على التعليم أثراً سلبيّاً في معنويات الطلاب في برامج إعداد المعلِّمين وفي المدارس المضيفة ومؤسسات إعداد المعلِّمين. ولسوف تشكِّل هذه المسألة واحدة من التحديات الكبرى في وجه التأهيل المستمر للمعلّمين في المستقبل[2].
- ومن ناحية أخرى أُسِّس «مجلس التدريس» ليكون هيئة قانونية رسمية تضطلع بمسؤولية وضع التشريعات والقوانين المتعلقة بمعظم جوانب التعليم الرسمي في السياق الإيرلندي. منذ ذلك الحين، صدرت عن

(1) See: Drudy, S. Martin, M. Woods, M. O'Flynn, J. (2005) Men and the Classroom: Gender Imbalances in Today's Schools, London and New York: Routledge Falmer. & Clarke, M. (2005) 'Who are Our Students? Paper Presented to the UCD School of Education and Lifelong Learning, September 2005.

(2) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 94. See: http://goo.gl/wrhXKh

المجلس مجموعة واسعة من الوثائق المتعلقة بالسياسات التربوية، تماشياً مع قانون إنشاء المجلس الصادر عام 2001، وذلك بهدف إضفاء طابع مهني على مهنة التدريس في مراحل الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم المستمر. فبات لزاماً على المعلِّمين، سواء من المؤهلين حديثاً أو القائمين على رأس عملهم في المدارس كافة، دفع رسم اشتراك سنوي لمجلس التدريس (قدره 90 يورو سنويّاً) للاحتفاظ بصفتهم الرسمية بوصفهم معلمين معترفًا بهم والحصول على أجر شهري بتمويل حكومي عبر «وزارة التربية والتعليم والمهارات» في حالة معلِّمي المرحلتين الابتدائية والثانوية. ولا يعدّ هذا الرسم السنوي سوى عقبة إضافية لا مفرّ من اجتيازها للولوج إلى عالم التدريس من منظور المعلِّمين المؤهلين حديثاً، بيد أنّه أثار موجات غضب عارمة في صفوف المعلِّمين المتمرِّسين في المهنة الذين لا يرون فيه أي عائدات ملموسة للأموال التي يسهمون بها. في ظل اعتراض كثير من المعلِّمين على دفع رسم الاشتراك السنوي النقابي، علت أصوات نقابات المعلِّمين أمثال «المنظمة الوطنية الإيرلندية للمعلِّمين» (INTO) و«اتحاد المعلِّمين في إيرلندا» (TUI) و«جمعية معلِّمي المرحلة الثانوية في إيرلندا» (ASTI) دفاعاً عن حقوق المعلِّمين.

- ومن ناحية أخرى، بلغت إيرادات مجلس التدريس 6.83 مليون يورو في السنة المالية 2009، حيث جاء معظمها من رسوم التسجيل لزهاء 70 ألف معلِّم، فضلاً على رسوم اعتماد الدورات (بحسب التقرير السنوي لمجلس التدريس)، فيما بلغت نفقات المجلس في المدة عينها 3.78 مليون يورو، استخدمت معظمها لتغطية التكاليف الإدارية وأجور الموظَّفين في المجلس التي لا يرى المعلِّمون فائدة ترجى منها.. ولعلَّ من السابق

لأوانـه أن نحكم على قدرات المجلس الآن نظراً لحداثة عهده نسـبيّاً. فقد لا تتحقّـق رؤيـة المجلس لإصلاح نظـام إعداد المعلّم إلا بالاسـتفادة من التجـارب السـابقة. ومـن الممكن أن ينطبـق ذلك على اثنتين مـن الوثائق المتعلقـة بالسياسـات التربويـة الصـادرة عـن مجلـس التدريـس حديثـاً: النسـخة المحدَّثة من «مـشروع مدوَّنة قواعد السـلوك المهنـي للمعلِّمين» (سـبتمبر 2011) و«السياسـة العامـة حـول التأهيـل المسـتمر للمعلِّـم» (يونيو 2011)، ولا سـيما هـذه الوثيقة الأخيرة التي تعدّ «رؤية مسـتقبلية» في ضـوء الحقائـق التاريخية لنظـام إعداد المعلِّمين في إيرلنـدا في ظل تدابير التقشف المتبعة حاليّاً في نظام التعليم الإيرلندي[1].

- وإن التهديـد المسـتمر بخفـض النفقـات والتسريـح مـن العمـل وإعـادة التوظيـف مـن جديـد يمكـن أن يسـتبدل بالشـك الثقـة؛ وتضمحل ثقة المعلِّمـين بالإدارة المدرسـية نتيجة الريبة وعدم اليقـين، بينما يُحتمل أن يجد فريق الإدارة أنّ المعلّمين أقل إخلاصاً حين يسارعون إلى ترك العمل حال تلقّي «عرض أفضل».
- تتفشـى مشـكلة البحـث عن الأمـن الوظيفي في مهنة التدريس، ولا سـيما وسـط الوافدين حديثـاً، إذ يعدّون الأقل حظّاً. لقد عانـى المعلّمون جميعاً تخفيضـاً كبـيراً في أجورهـم الشـهرية، لكـن الوافديـن إلى المهنـة حديثـاً يواجهون تخفيضاً بنسبة 14% إضافية. بدأت أجور المعلِّمين الذين التحقوا بسـوق العمل عـام 2011 بمعدل نقطتـين أدنى في سُـلّم المرتبات، وبذلك أصبحـت أجورهم السـنوية أخفض بمقـدار5000 يورو مقارنـة بأقرانهم الذين جرى تعيينهم عام 2010.

(1) Ibid, P 96.

ومن شأن برنامج التعيين في الخدمة الذي أطلق عام 2011 أن يزيد من تفاقم هذه الظاهرة. في إطار تلك الخطة، يعمل العاطلون عن العمل من المعلّمين في المدارس بصفة متطوعين بلا أجر من أجل إعادة بناء خبراتهم في ميدان التدريس، وذلك يؤدي إلى نظام طبقي من ثلاثة مستويات يضم المعلّمين المتمرِّسين الذين خفضت أجورهم، والوافدين إلى المدارس حديثاً مع انخفاض هائل في أجورهم، والباحثين عن العمل من دون أجر إطلاقاً.

- ووفقاً لمشروع مدونة قواعد السلوك المهني للمعلّمين التي وضعها مجلس التدريس (سبتمبر 2011)، تحتل رعاية الطفل مقاماً متميزاً بين القيم البارزة التي يستند إليها عمل المعلّم. يمكن لهذه القيمة أن تضيع وسط ضغط النظام الامتحاني التنافسي. غالباً ما يشعر المعلّم بالانزعاج من جراء ضيق الوقت المخصص للعناية بطلبته في خضم التحدي الناتج عن كثافة المناهج الدراسية الرسمية. لهذا السبب تقع أعباء العمل الرعوي على عاتق المرشدين التربويين أو المسؤولين عن الطلاب في الفئة العمرية نفسها ضمن المدارس غالباً. لذا، فإنَّ سياسة الحدّ من تعيينات المرشدين المتبعة حديثاً وتعطيل وظائف المسؤول عن الفئة العمرية يترك الطلاب الأكثر هشاشة في حيز معزول للغاية، ويقوي شعور الإحباط لدى المعلّمين[1].
- وقد طالت يد التغيير المؤسسات الاجتماعية الأساسية أيضاً كالأسرة مثلاً، حيث ازداد معدل التفكك الأسري. وتزامن ذلك مع تراجع نفوذ الكنيسة

(1) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 99-100. See: http://goo.gl/wrhXKh

على الرغم من أن الكنائس، وعلى رأسها كنائس الروم الكاثوليك، ما زالت تسيطر على الجزء الأكبر من نظام التعليم المدرسي، وتتحكم في نظام إعداد المعلمين في التعليم الابتدائي نسبيّاً.

- لم تتوزع الخيرات الناتجة عن النمو الاقتصادي بالتساوي على الجميع، وفشلت المؤسسة التربوية في اجتثاث الفوارق الطبقية بين فئات المجتمع المختلفة. حيث انخفض عدد الأفراد الذين يعيشون في فقر مدقع من 15% عام 1994 إلى 5% عام 2001 (بحسب وكالة مكافحة الفقر، 2003)، لكنّ نسبة الأفراد الذين يقل دخلهم عن 60% من متوسط الدخل ما زالت تتجاوز خُمس عدد السكان (22%). تؤثر هذه العوامل في طبيعة النظام المدرسي والدمج الشامل، وتضع نظام إعداد المعلم أمام مهمة صعبة للغاية تتمثل في إعداد المعلمين والإشراف على أدائهم وتقويمه في ظل طيف متنوع من الظروف شديدة التباين[1].

- تشير كلتا الوثيقتين الصادرتين أخيراً عن مجلس التدريس إلى الدمج الاجتماعي للفئات المختلفة واحترام التنوع. بيد أنَّ الميزانية الوطنية لعام 2011 استهدفت على وجه التحديد واحدة من المجموعات الأضعف في المجتمع الإيرلندي - جماعة الرحل في إيرلندا. في ضوء التاريخ الطويل لطلبة هذه المجموعة في ترك المدرسة مبكراً والامتناع عن استكمال الامتحانات الرسمية، حيث يتم تقويض جهود المعلّمين لحث هؤلاء وتشجيعهم على متابعة تعليمهم على نحو ملحوظ عبر الاستغناء عن

(1) Change and Reform in Teacher Education in Ireland. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context Ljubljana, 2006. By: Sleelagh Drudy, Head, UCD School of Education and Lifelong Learning, Dublin, Ireland. P 4. See: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf

المعلّمين المختصين بتقديم الخدمات الخاصة بالجماعة. بالمثل، فإنَّ التخلي عن المعلّمين الذين يقدّمون الدعم اللغوي للطلبة الوافدين حديثاً يقوّض دعائم الاندماج الاجتماعي بصورة كبيرة. إلى جانب ذلك، تعدّ قضية إعداد المعلّمين للعمل في مدارس «التعلّم معاً» مدعاة للقلق أيضاً. فبرامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة تدرِّس مواد التربية الدينية بتمويل حكومي، وتستهدف بذلك المدارس المذهبية، في حين يغيب أي برنامج مكافئ لتعليم منهاج التربية الأخلاقية في مدارس «التعلّم معاً».

- يحتل مفهوم **التطوير المهني** المستمر مكانة رئيسة في وثيقة «التأهيل المستمرّ للمعلِّمين». ما من شكّ أنَّ التعطيل المذكور لمناصب المسؤولية يقف حجر عثرة في وجه المعلّمين الراغبين في الحصول على التطوير المهني المستمر على نفقتهم الخاصة. علاوة على ذلك، تم في ديسمبر 2011 تحديد سقف الأجور للمعلّمين عند حدٍّ يعادل تعويض درجة الشرف، ما يعني أن أولئك الذين يسعون حاليّاً إلى تحسين مستوى مؤهلاتهم أو يأملون برفعها في المستقبل لن يجنوا المكافأة المالية التي حظي بها أقرانهم في الماضي. ما من شك أنّ العائد المادي لا ينبغي أن يكون الدافع الوحيد للارتقاء بالمهارات، وسيؤكد معظم المعلّمين على ذلك على الأرجح، لكن هذا النظام يسهم في بناء مجتمع طبقي، حيث تنتفي المساواة في قطاع التدريس. إنّ تمسك وثيقة التأهيل المستمر بتوافر أدلة تؤيد مشاركة المعلِّم في التنمية المهنية المستمرة بوصفها شرطاً أساسيّاً لتسجيل اشتراكه سوف يزيد على الأرجح من استياء المعلّمين المضطرين للمشاركة في برامج يصعب عليهم تحمل نفقاتها في نهاية المطاف. بطبيعة الحال يجب على مؤسسات التعليم

العـالي توفير هـذه البرامـج للمعلّمين في إطـار نموذج الشراكـة المقترحة مـن قبل مجلـس التدريس. لكن يبقـى أن نرى مـا إذا كان بمقدور أيٍّ من الطرفين النهوض بأعباء التمويل.

- تندرج نوعية المرشّحين المستهدفين للانخراط في مهنة التدريس في أعقاب تخفيضـات الأجور والقيود المفروضـة مؤخراً بين العوامل الأخرى المثيرة لقلق مؤسسـات التعليم العالي. وإن مضاعفة رسـوم التسـجيل الجامعي وتمديد برامج إعداد المعلِّمين في الآونة الأخيرة يثيران تساؤلات وشكوكاً حـول أولئك القادرين فعـلاً على تحمّل نفقات الدراسـة في هذه البرامج. عنـد إضافة المـدة المخصصة لبرامج التوجيه والاختبـار في حيز العمل إلى برامج التدريب، تغدو المدة التي يستغرقها الطالب ليصبح معلّماً 7 سنوات تقريباً، إذ عليه أن يبذل مجهوداً كبيراً لا يقابله أجر سخي أو أمن وظيفي. في حين يتسـنى للطلبة القادمين من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا الاسـتفادة من المنح التي تقدمها السـلطات المحلية للطلبة الجامعيين، فإنّ هـذه المبالغ لا تكفي البتة لتغطية 7 سـنوات مـن التدريب. وبذلك تصبح فرصـة ممارسـة التدريس حكراً على الأثريـاء، وهذا بدوره يؤثِّر بشـدة في تنوع المعلّمين في المسـتقبل، وسـوف يؤدي في نهاية المطاف إلى اتساع الهوة بين المعلّمين وطلابهم حتماً؛ لذا فمن غير المستبعد أن تقوَّض جهود مجلس التدريس لتعزيز التنوع بفعل تمديد زمن الدراسة في برامج إعداد المعلّمين ومضاعفة الحكومة لرسوم التسجيل في الكليات[1].

(1) The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante- Spain. P 100-101. See: http://goo.gl/wrhXKh

(10)

المعلم في بولندا

دخلت بولندا قائمة العشر الأوائل في مجال التعليم في العالم، وذلك بحسب مؤشر بيرسون الصادر في 2014[1] حيث حلَّت في المرتبة العاشرة عالميّاً بعد أن كانت في مؤشر بيرسون لعام 2012 في المرتبة الرابعة عشرة[2]. وقد كان هذا الإنجاز نتيجة عمل دؤوب استمر سنوات قبل الوصول إلى تحقيقه.

ويشهد ذلك ما حققه معلمو بولندا ومديرو مدارسها في مسح تاليس لعام 2013[3] إذ أظهر المسح النتائج الآتية:

يحصل المعلمون في بولندا على تعليم جيد ولديهم خلفية نظرية جيدة عن عملهم.

- أفاد جميع المعلمين في بولندا تقريباً أنهم حاصلون على مؤهلات التعليم الخاصة بالمعلمين وبتدريبهم. مقارنةً بمعدل تاليس البالغ (38%). ويعمل عدد أقل من المعلمين البولنديين (13%) في مدارس أفاد مديروها بوجود نقص في المعلمين المؤهلين ذوي الأداء الجيد.
- أبان معلم واحد من كل 7 معلمين في بولندا تقريباً أنهم في حاجة ماسة إلى التدريب من أجل العمل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث يبلغ عدد المعلمين البولنديين الذين يعملون مع طلبة من ذوي

(1) See The Learning Curve – 2014 Report, See: http://thelearningcurve.peaorson.com/reports/the-learning-curve-report-2014. P 20.

(2) The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report, See: http://thelearningcurve.pearson.com/reports/the-learning-curve-report-2012. (p 42).

(3) Poland - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/poland/TALIS-2013-country-note-Poland.pdf

الاحتياجات الخاصة ضعف عدد نظرائهم في الدول التي شملها مسح تاليس؛ إذ تبلغ النسبة في بولندا (58%) مقابل (26%) في معدل دول تاليس. وهذا يعكس وعياً أكبر لهذه الحالة، ويعكس أيضاً تعريفاً أوسع للاحتياجات الخاصة في بولندا.

يخضع جميع المعلمين في بولندا للتقويم الرسمي، إلا أنه يجري على نحو أقل تكراراً بكثير من الدول الأخرى.

- أبان جميع المعلمين العاملين في مدارس بولندا أن التقويم في مدارسهم يجري من قبل مدير المدرسة.
- أفاد المعلمون في بولندا أن التغذية الراجعة التي يحصلون عليها تركِّز على نحو أساسي على فاعلية التدريس: أداء الطلاب (91%)، وإدارة الصف (87%)، ومعارف المعلم وفهمه (86%)، والكفاءة في أصول التدريس (86%).
- ذكر المعلمون في بولندا أن التغذية الراجعة تقوي ثقتهم المهنية (69%)، وتعزز رضاهم عن عملهم (68%)، وتحفزهم على العمل (69%). إلا أن النصف تقريباً؛ أي نحو (43%) يعتقدون أن التقويم يجري في مدارسهم فقط لأهداف إدارية، ولا ينتج عنه زيادة في الأجر (67%)، أو لا يتم طرد المعلمين الذين يكون أداؤهم ضعيفاً باستمرار (83%).

93% من المعلمين في بولندا راضون عن عملهم، ولديهم شعور قوي بالكفاءة الذاتية.

- أبدى معظم المعلمين في بولندا أنهم يقدّرون كفاءتهم الذاتية العالية ولاسيما فيما يتعلق بالمحافظة على النظام في الصف (88%). في الواقع،

يصرح المعلمون في بولندا أن أقل نسبة من وقت الصف يقضى في ضبط السلوك (8%، بينما يبلغ معدل تاليس 13%).

- المشكلات الأكبر التي واجهها المعلمون في بولندا تكمن في: ضغط العمل الشديد (68% يصفونه بأنه «معتدل» أو «شديد»)، وعدم الاستقرار الوظيفي (67%)، والأجور غير المرضية (78%)، والتقدير الضعيف لمهنتهم (69%). وقال 77% من المعلمين الذين يعملون بدوام جزئي (19% من المعلمين): إن هذا لم يكن خيارهم، إنما لأنهم لم يتمكنوا من إيجاد وظيفة بدوام كامل.

94% من المعلمين في بولندا يشاركون في أشكال مختلفة من أنشطة التنمية المهنية

- أخبر أكثر من نصف المعلمين في بولندا بأنهم قد شاركوا بشكل من أشكال التنمية المهنية بهدف تحسين معارفهم في مجال المادة التي يدرِّسونها (66%)، في المهارات في أصول التدريس (62%)، وفي المعرفة بالمقرر الدراسي (57%)، وفي تقويم وممارسات الطلبة (58%)، وفي التعلم الفردي (53%). أما المجالات التي ذكروا أنهم في حاجة لمزيد من التنمية المهنية فيها على نحو متكرر أكثر من غيرها، فتشمل إدارة الصف (13%)، والتقنيات الجديدة في مكان العمل (13%) ومهارات تقنيات المعلومات والاتصالات في مجال التدريس (11%)[1].

(1) Poland - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/poland/TALIS-2013-country-note-Poland.pdf

المعلم ومدير المدرسة النموذجيان في بولندا مقارنةً بدول تاليس

المعلم النموذجي في بولندا		المعلم النموذجي في دول تاليس	
75% إناث	42 عاماً المتوسط العمري للمعلمين	68% إناث	43 عاماً المتوسط العمري للمعلمين
99% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		91% من المعلمين أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
99.5% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من المعلمين أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	
يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 17 عاماً		يبلغ متوسط معدل خبرة المعلمين في مجال التعليم 16 عاماً	
81% من المعلمين موظفون بدوام كامل	84% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة	82% من المعلمين موظفون بدوام كامل	83% من المعلمين لديهم عقود عمل ثابتة
يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 21 طالباً		يُدرِّس المعلمون في صفوف يبلغ متوسط أعداد طلابها 24 طالباً	

المدير النموذجي في بولندا		المدير النموذجي في دول تاليس	
33% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 50 عاماً	51% منهم رجال	يبلغ متوسط أعمار مديري المدارس 52 عاماً
100% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا		96% من مديري المدارس أتموا الدراسة الجامعية أو ما يعادلها من دراسات عليا	
84% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم		90% من مديري المدارس أتموا برنامجاً لتعليم المعلمين أو تدريبهم	

100% من مديري المدارس أتموا برنامجاً في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و43% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية	85% من مديري المدارس أتموا برامج في الإدارة المدرسية أو تدريب المديرين. و78% منهم أتموا برنامج تدريب في القيادة المدرسية
يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 11 عامًا في إدارة المدرسة، و25 عاماً خبرة في التدريس	يبلغ متوسط خبرة مديري المدارس 9 أعوام في إدارة المدرسة، و21 عاماً خبرة في التدريس
20% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و71% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس	62% من مديري المدارس موظفون بدوام كامل دون التزامات في التدريس، و35% منهم موظفون بدوام كامل مع التزامات في التدريس
يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 221 طالباً، و27 معلماً.	يعمل مديرو المدارس في مدارس يبلغ متوسط عدد طلابها 546 طالباً، و45 معلماً[1].

إصلاح نظام التعليم في بولندا

شهد نظام التعليم البولندي تغيرات كبيرة وحاسمة على مدى الأعوام العشرة المنصرمة، ظهرت بوادرها عام 1999 عقب تنفيذ جملةٍ من الإصلاحات الضخمة التي انطوت على تغييرات جذرية في الهيكل المدرسي والمناهج ونظام التقويم والمتطلبات تجاه الطلبة، وشملت نظام الترقية والتطوير المهني للمعلمين أيضاً. وقد جاءت مبادرة الإصلاح تلك نتيجةً لتضافر عددٍ من الأحداث الاجتماعية والسياسية البارزة، في مقدِّمة هذه الأحداث وأهمِّها:

(1) Poland - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/poland/TALIS-2013-country-note-Poland.pdf

- التحـول الـذي طرأ عـلى النظام السـياسي البولندي بدءاً مـن عام 1989. حيـث مهَّـدت الحلـول التشريعية التـي طُرحت في ذلـك الوقت لولادة باكـورة المـدارس والجامعات غـير العامة (الخاصَّة). وفي الوقت نفسـه، كشـفت نقاط الضعف في نظام التعليم البولندي وتبعيته المفرطة لمصالح سياسية قصيرة الأجل للحكومات المتعاقبة. ولم يكن هناك مجال للفصل بـين المناظرة الوطنية حول جـودة نظام التعليم في بولنـدا، التي انطلقت حينئـذ، والتفكـير العميق في الحال التي آلـت إليها مهنـة المعلم، وأهلية المعلمين للعمل في أوروبا المعاصرة.
- من الأسـباب المهمة الأخـرى قبول جمهورية بولندا لمـشروع «بولونيا»[1] والبـدء بإدخال تعديلات على نظام التعليـم حتى يلبّي الشروط المحددة في هـذه الوثيقـة، أي تطوير أسـاليب للتعاون بين الدوائـر الأكاديمية في أوروبـا.. مـا أدرج نظام التعليـم البولندي ضمن تيـار إصلاح المحتوى والإصلاحات الهيكلية واسـعة النطـاق، وهي عمليةٌ ما زالت مسـتمرَّة حتى يومنا هذا[2].

تأهيل المعلمين في بولندا:

يتميـز نظـام إعداد المعلِّمـين في بولنـدا بالتنـوع الداخلي الذي يصـل إلى حدِّ التناقـض في بعـض الأحيـان. إذ يسـتند الإطـار القانوني لهـذا النظـام إلى مشروع بولونيا من جهة، وإلى التشريعات الداخلية من جهة أخرى. وتوجد معظم المبادئ التوجيهية العامة في ميثاق المعلِّمين، الذي ينصُّ على أنَّ المعلِّم هو:

(1) انظر الملحق في آخر الكتاب.

(2) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. P133134-. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

أ- من يمتثل للمبادئ الأخلاقية الأساسية (ليس لديه سجل إجرامي).
ب- ويحقِّق الشروط الصحية المطلوبة للعمل بصفة معلم.
ج- ويحمل شهادة جامعية، وتلقَّى التدريب المناسب في ميدان التعليم.

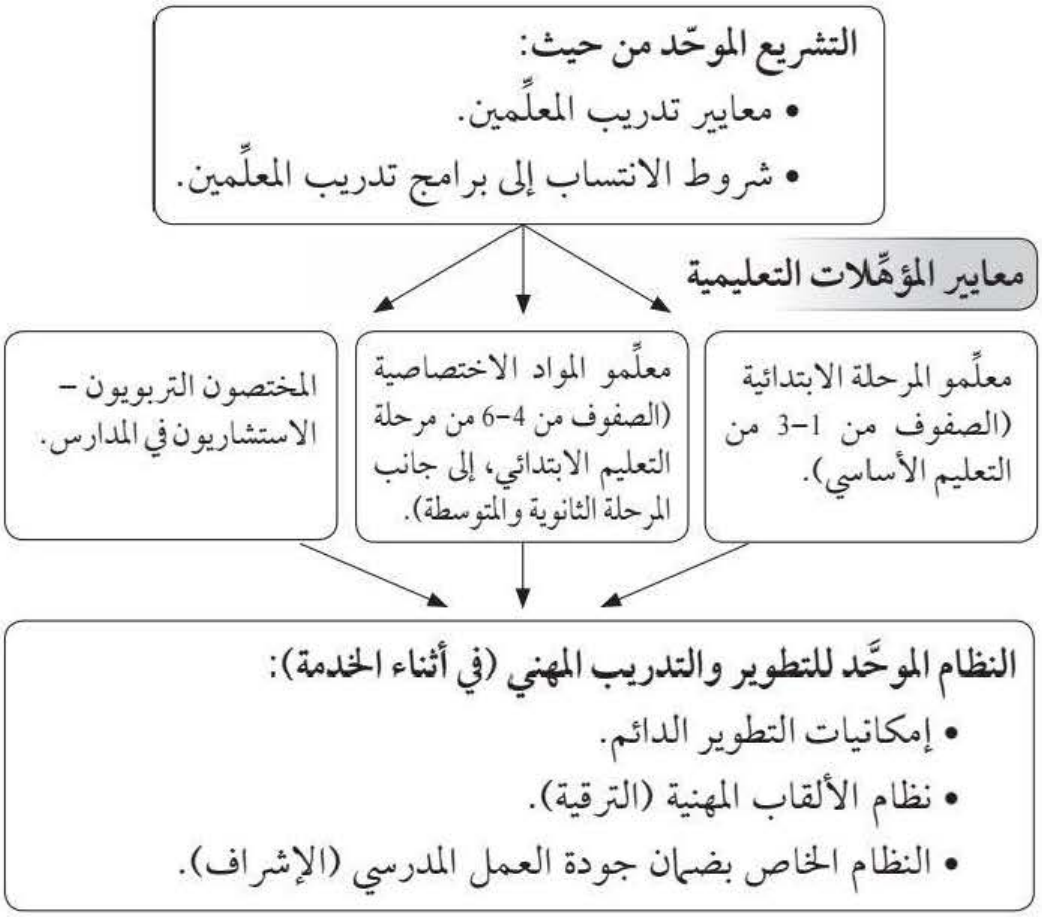
يتعيَّن على الراغبين في العمل بالمدارس في بولندا الحصول على الإجازة الجامعية فقط، بيد أنَّ الترقية المهنية تستلزم من المرء متابعة تعليمه، وهذا لا يتوقف عند نيل شهادة الماجستير؛ بل يرتبط أيضاً بالتطوير المهني الدائم، ولا سيما استكمال الدراسة في مرحلة ما بعد «الدبلوم»[1].

ويجري إعداد المعلِّمين المتخصِّصين بتدريس مواد معيَّنة في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في أقسام أخرى تتنوَّع وفقاً لتخصُّص كلٍّ منهم. إضافة إلى ذلك، تتولَّى أقسام التربية تدريب المختصِّين التربويين من قبيل الاستشاريين التربويين في المدرسة والمرشدين الاجتماعيين والاستشاريين في شؤون التوظيف، الذين يقدِّمون الدعم للمدارس في الحالات الصعبة الطارئة.

وتشكِّل شروط القبول في برامج إعداد المعلِّمين العناصر الأساسية المشتركة لهذا النظام، إذ تنصُّ اللائحة التنظيمية الصادرة عن الحكومة بتاريخ 27 يوليو 2005 - قانون التعليم العالي- على أن مجلس أمناء الجامعة يضع شروط القبول وإجراءاته في هيئة لائحة تنظيمية، يتمُّ الإعلان عنها في موعد أقصاه 31 أيار من العام اللاحق قبل بداية العام الدراسي. وقد حُدِّدت الشروط التي ينبغي للمرشَّحين استيفاؤها بدقة: المعيار الأساسي للقبول نتيجة الامتحان النهائي في ختام المرحلة الثانوية (Matura). تتمتع الهيئة العليا في كل جامعة في بولندا (أي مجلس أمناء الجامعة)

(1) Ibid, 138. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

نظام إعداد المعلِّمين في بولندا



الشكل (1)

بصلاحيات اختيار الطريقة المناسبة لتحويل نتيجة الطالب في كلِّ مادة من مواد الاختبار إلى نقاط محدَّدة. إلى جانب ذلك، يجب على كلِّ مرشَّح تقديم شهادة طبية خاصة تثبت غياب أيّ أسباب تحول دون التحاقه بقسمٍ معيّن (من المثير للاهتمام أنَّ هذا الشرط ينطبق على عملية الدراسة فقط، وليس على العمل الذي يعتزم المعلِّم الترشُّح لممارسته بعد ذلك). بصورة عامة، لا يجيز القانون للجامعات إجراء امتحانات إضافية لاختبار قدرات التدريس لدى المتقدِّمين. وينبغي الحصول على

موافقةٍ من جانب الوزارة لإجراء امتحانات كهذه –في حال عجز الامتحان الوطني عن قياس معارف المتقدِّم ومهاراته فقط (أو أجري الامتحان خارج بولندا)[1].

معايير إعداد المعلِّمين – إلزامية للمعلِّمين كافة

عقب الانضمام إلى مشروع بولونيا، أضحت برامج إعداد المعلِّم مكونة من مرحلتين، بغضِّ النظر عن مجال تخصُّصه:

- الدرجة الأولى (الإجازة الجامعية).
- والدرجة الثانية (الماجستير).

وتُحدَّد آلية تنظيم هذه الدراسات إلى جانب متطلبات الحد الأدنى للمحتوى بموجب اللائحة التنفيذية الخاصة بمعايير التعليم في التخصُّصات المعيَّنة التي سنَّتها وزارة التربية الوطنية في 7 سبتمبر 2004. وتشكِّل هذه المعايير عاملاً مهمّاً لتوحيد نظام تدريب المعلمين البولندي، على غرار النظم الأوروبية المماثلة. وتتناول هذه المعاير خمس مجموعات أساسية من المواد الدراسية:

1 - المواد الأساسية: تتمحور حول معايير التدريس في مجالات معيَّنة ومراحل التعليم المختلفة.
2 - المواد المتعلقة بتأهيل المعلِّم: علم النفس وعلم التربية وطرائق التدريس إلى جانب مجموعة متنوعة من المواد التكميلية التي تحدّدها الجامعة بصورة مستقلة (بما في ذلك النطق، وقانون التعليم، وأنظمة السلامة والأمان، والإسعاف الأولي، ومسؤوليات المعلِّم والأخلاق وثقافة اللغة والتاريخ وثقافات مناطق معينة والفنّ،... إلخ).

(1) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. 140141-. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

3 - التربية العملية.

4 - تكنولوجيا المعلومات.

5 - اللغة الأجنبية.

يبيِّن هذا النظام بالتفصيل الحد الأدنى من الساعات المخصَّصة لكل مادة والمستويات المطلوبة لتأهيل المعلِّم[1].

وقد مضى على العمل بخصوص معلمي اللغة الإنجليزية بنظام الكلّيات ثلاث سنوات مع وجود ما مجموعه 7.5 آلاف طالب (4.5 آلاف منهم في كلّيات اللّغة الإنجليزية) ضمّت الدفعة 2.5 ألف (منهم 1.5 ألف في قسم اللغة الإنجليزية) على وشك التّخرّج بشهادة دبلوم موازية لشهادة البكالوريوس في الآداب، ويحملون مؤهلاتٍ للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية[2].

معايير الدراسات التربوية الخاصة بالمعلمين في بولندا

تعدُّ المعايير المتعلقة بالدراسات التربوية جزءاً مكمِّلاً لمعايير تأهيل المعلِّم، إذ تنظِّم اختصاص الطالب للتعليم في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية أو ليصبح أكاديميّاً مختصّاً في علم التربية.

تقسم المواد إلى مجموعتين رئيستين:

1 - المحتويات الأساسية (330 ساعة تدريس تعادل 45 نقطة بحسب نظام النقاط الأوروبية المعتمدة ECTS).

2 - والمحتويات الرئيسة (بما في ذلك 210 ساعات تدريس أي ما يعادل 28 نقطة).

وإنَّ معايير التأهيل تحدِّد بدقة ووضوح المحتويات التي ينبغي تطبيقها في كلِّ مجموعة.

(1) Ibid, p 143. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

(2) Curriculum Development for In-Service Teacher Education in Poland. By: Hanna Komorowska, University of Warsaw. See: http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/2807/Komorowska.pdf

ولا تقتصر معايير التأهيل على محتوى المنهاج؛ بل تمتد لتشمل النتائج المتوقعة من تطبيقها أيضاً (المهارات والكفايات المكتسبة من قبل الطلبة). يضاف إلى ذلك بعض المبادئ التوجيهية:

1 - يجب أن تشمل المناهج مجموعة المناشط الآتية:

- التربية البدنية: 60 ساعة (2 نقطة على الأكثر).
- اللغات الأجنبية: 120 ساعة (5 نقاط).
- تكنولوجيا المعلومات: 30 ساعة (2 نقطة).

2 - يجب أن تشمل المناهج محتوياتٍ تغني المعارف العامة للطالب من حيث الأسس الطبية الحيوية للتنمية والتعليم (60 ساعة و3 نقاط على الأقل).

1 - ينبغي أن تتضمن المناهج حصصاً دراسية مخصَّصة لقوانين حقوق النشر والصحة والسلامة المهنية وتصميم بيئة العمل.

2 - ينبغي أن يشمل التأهيل المحتويات الأساسية والرئيسة كافة، من بين ثلاثة مجالات للتأهيل على الأقل (60 ساعة لكلٍّ منها).

3 - يحصل الطالب على 10 نقاط للتحضير لامتحان الدبلوم (وإعداد أطروحة الدبلوم).

بالمثل، ترسم اللائحة ملامح هيكل الدراسة في المرحلة الثانية (الماجستير) ومجال المحتوى الدراسي، وينبغي أن تتكون هذه المرحلة من أربعة فصول دراسية على الأقل، وألا يقلّ عدد ساعات التدريس عن 800 ساعة. كذلك يجب أن يصل عدد النقاط إلى 120 كحدٍّ أدنى[1].

(1) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. 145147-. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

إعداد معلِّم المرحلة الابتدائية في بولندا

يُعدّ الحصول على الإجازة الجامعية من كلية التربية باختصاص معلِّم الصف السبيل الرئيس لاكتساب مؤهلات معلّم المرحلة الابتدائية (المسؤول عن تعليم الصفوف من الأول إلى الثالث، وتدعى مرحلة «التعليم المتكامل في نظام التعليم البولندي»). تقدِّم كل واحدة من الجامعات أو المعاهد العليا للتربية في بولندا فرعين من علوم التربية:

- فرع ذو توجه تعليمي يمنح المؤهلات التدريسية كاملة في الاختصاصات الآتية: التعليم في مرحلة رياض الأطفال، والتعليم الابتدائي، والتربية الخاصة.

- فرع ذو توجه غير تعليمي: يعدّ الطلاب للعمل التربوي في منظمات ومؤسسات مختلفة، لكن من دون اكتساب مؤهلات المعلِّم: العمل الاجتماعي، والإدارة الثقافية، والتربية الصحية، وتعليم الكبار مع الاستشارة المهنية.

تتبع الدراسات التربوية نموذج «مادة رئيسة واختصاصين فرعيين». في نهاية الفصل الدراسي الأول، يختار كل طالب في قسم الدراسات التربوية أحد التخصصين الفرعيين، ومع بداية العام الدراسي الثاني يطلب منه اختيار الاختصاص الفرعي الثاني، الذي يرتبط بمجال محدّد من التعليم أو بسنّ الطفل. وثمة طيف واسع من التخصصات الفرعية يتفاوت مداه من جامعة لأخرى، ويتوقَّف بصورة رئيسة على الجامعة أو المؤسسة (أو قدرتها على تحديد ميول الطلبة واهتماماتهم).

يتخـرج الطالب مـن برنامج إعداد معلّم الصف مسـلَّحاً بالمهارات اللازمة: لتنظيـم بيئة تحفِّـز عملية تطور الطفـل، وتصميم عملية تعليميـة مبنية على التعليم والتعلّـم وتنفيذهـا بطريقة فاعلة، والتـصرف على نحو يعكس قدرتـه على التأمل العميق وتحفيز النشـاط الإبداعي للطفل باتباع أسـاليب متنوعة، وحلِّ المشكلات التي تطرأ في الصف. كذلك يجب أن يكون مسـتعدّاً للمشـاركة في العمل الجماعي والتعاون بصورة فاعلة مع أولياء الأمور والمعلِّمين الآخرين.

التدريـب العملي: يشـكِّل التدريب العمـلي عنصراً مهمّاً في بنـاء هيكل المنهاج الـدراسي. وقـد يأخذ إحدى صيغتين: الجماعية أو الفرديـة. يجب على كلِّ طالبٍ في أثناء العام الدراسي ارتياد المدارس لمدة 3–4 ساعات أسبوعيّاً من أجل رصد عمل المعلِّمين ومناقشـة أنشطة التلاميذ والمشـكلات المحتملة وتحليل أساليب التدريس المتبعـة... إلـخ. يرتبط مثـل هذا النمط مـن التدريب في منتصـف الفصل الدراسي بـمادة معيَّنـة (مثـل طرائق تعليـم اللغات)، ويخضـع لإشراف مـدرِّس أكاديمي – مختـصّ في هذا الموضوع. أما النمط الآخر من التدريب العملي فيأخذ طابعاً فرديّاً، ويدعـى «التدريب طويل الأمد» أو «الدائم»، إذ يجب على الطالب الالتزام بصفٍّ معيَّن في مدرسـة محدَّدة، تحت إشراف مدرِّب مختص، ولا يقتصر دوره على المراقبة فقط، بل يشـمل إعطاء الـدروس أيضاً. يجري التدريب طويـل الأمد وفق نمطين ضمـن البرنامـج: أولهما عقب نهاية العـام الدراسي الأول (يرتاد الطالب المدرسـة بوصفه مسـاعد مدرس) وثانيهما بعد انتهاء العام الثاني (حين يصبح الطالب أكثر استقلالاً، ويكتسب القدرة على إعطاء الدروس من دون مساعدة).

بموجـب قرار وزارة التربيـة والتعليم الصادر بتاريـخ 12 مارس 2009، يجب على معلِّم المرحلة الابتدائية أن يحقق الشروط الآتية:

- الحصـول على الإجازة الجامعية في حقل التربية باختصاص معلّم الصف أو رياض الأطفال.
- نيل شـهادة الماجسـتير في أيِّ فرع من فروع المعرفة مع شـهادة الدراسـة ما بعـد الدبلوم في مجـال التعليم الابتدائي، إلى جانـب امتلاك مؤهلات التعليم (الإعداد التربوي)[1].

إعداد معلِّم الاختصاص في بولندا

تتوافر ثلاثة سبل لتأهيل المعلِّم المتخصِّص في تدريس مادَّة معيَّنة في بولندا:

أولاً: يجوز للطالب أن يختار التخصُّص في ميدان التعليم في أثناء دراسته في مرحلة الإجازة (لمدة 3 أعوام) والماجستير (لمدة 5 أعوام) في أحد فروع المعرفة (علم الأحيـاء، الكيمياء، الرياضيـات، التاريخ، الجغرافيـا، وغيرها). هذا يعني أن الطالـب يكتسـب المعرفة العلميـة في المجال الذي اختـاره، والمؤهلات التربويـة في مادة واحدة تتعلَّـق بذلك الفرع العلمي في الوقت نفسـه. وقد تـمَّ تحديد كفايات التعليم في لائحة تنظيمية تتنـاول المؤهلات المطلوبة من المعلِّمين بالتفصيل سُـنَّت من قبل وزارة التربيـة الوطنية في 12 مارس 2009. تنص اللائحة على وجوب فهم الكفايات التربوية بصفتها امتلاكاً للمهارات والمعـارف في علم النفس وأصول التدريـس ومناهج التدريس، التي تدرَّس جنبـاً إلى جنـب مع التربيـة العملية والفرع العلمي الـذي يختص فيه الطالب (تخصّـص واحد) - يحدَّد الحد الأدنى لعدد السـاعات عنـد 270 (وتصل إلى 350 سـاعة كحدٍّ أقـصى). ثمة شرط إضافي ينص عـلى ضرورة الحصول على عدد النقاط اللازمة لممارسة التدريس (150 ساعة على الأقل).

(1) Ibid, 149151-. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

ثانياً: توجد برامج دراسية متعدِّدة الاختصاصات تتيح للمعلِّم فرصة التخصُّص في تدريس مادتين اثنتين (كعلوم الرياضيات مع الحاسوب، أو علم الأحياء مع الكيمياء، أو الفلسفة مع التاريخ، وغيرها). يمكن أن تستغرق الدراسة من هذا النمط ثلاث سنوات ضمن برنامج الإجازة الجامعية أو 5 سنوات في برنامج الماجستير، وتشمل مناهجها الدراسية (إضافة إلى المواد التي يختص فيها الطالب):

أ/ مواد التخصص الإضافي للمعلِّم (550 ساعة على الأقل)،

ب/ الإعداد التربوي (270 في الحد الأدنى، و350 ساعة كحدٍّ أقصى).

ثالثاً: يمكن الحصول على مؤهلات معلِّم الاختصاص عقب استكمال دورة الماجستير في أي تخصُّصٍ كان؛ عبر التسجيل في برامج الدراسات ما بعد الدبلوم في التربية[1].

أما فيما يخص النقص الحاصل في معلمي اللغة الإنجليزية ومع تقدير الحاجات إلى نحو 70,000 معلم للغة – فمن المرجّح أن نظام الكليات يقدّم حلّاً مستقبليّاً، وليس حاليّاً للمشكلة، من أجل تأمين تعليم اللغات الأجنبية، ما تضطر معه المدارس إلى توظيف أعداد كبيرة من العاملين غير المؤهلين من خارج الملاك أو من المعلمين المؤهلين لتدريس مواد أخرى غير اللغات. وليس من المرجّح على الإطلاق أن يقوم هؤلاء المعلمون بمراجعة نظام الدراسات في الكليات. وقد منحوا حتى الآن الإذن لمدّة عام للتعليم في مدارس الدولة على أساس اجتياز اختبارات لغوية تنظّمها السلطات التعليمية المحلية. وتسعى وزارة التعليم حاليّاً لإيجاد حلٍّ أكثر ثباتاً واستمراريّة لمشكلة نقص معلمي اللغات، ولاسيما اللغة الإنجليزية.

(1) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. 151152-. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

ووفقاً للقوانين المتبعة، فمن المتوقع أن ينجح المعلمون غير المؤهلين الّذين يجري استيعابهم حاليّاً في النظام المدرسي في اجتياز الاختبارات الخاصة بالشهادة الأولى لجامعة كامبردج والشّهادة المتقدّمة، التي تشكل شرطاً لا بدّ منه لتقديم طلباتهم من أجل المشاركة في دورة دراسيّة لمدّة عام، وعلى مدى 280 ساعة. ولدى إتمام الدّورة بنجاح، وهي الدّورة التي تنظمها كلّيات تدريب المعلمين والسلطات التعليمية المحلّية، فإنهم سوف يحصلون على كفاءاتٍ تؤهلهم للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية. وسوف يعتمد النّموذج الدّقيق للمؤهلات الممنوحة للراغبين في تقديم الطلبات على مقدار تحصيلهم العلميّ إضافة إلى مستوى اللّغة[1].

المؤهلات المطلوبة للمعلم في بولندا

يحدد المجلس الأعلى للتعليم العالي قواعد وإجراءات القبول وإطار امتحانات الدخول. حين لا يكون القبول مجانيّاً يجري الاختيار من قبل لجان التسجيل التي يشكلها عمداء الكليات أو جهة أخرى تتم الإشارة إليها في النظام الأساسي لمؤسسة التعليم العالي. ويتم تحديد إجراءات القبول في الكليات في أنظمة الدراسة التي تشكل جزءاً من النظام الأساسي للكلية. ويجري تحديد القواعد والإجراءات الأساسية للتسجيل من قبل مجلس برامج القبول، وتقوم شروط القبول في دورة دراسية في جميع مؤسسات وكليات التعليم العالي على نتائج امتحانات الثانوية العامة، ويمكن أن تضيف بعض مؤسسات تعليم العالي شروطاً إضافية مثل امتحان الموهبة[2].

(1) Curriculum Development for In-Service Teacher Education in Poland. By: Hanna Komorowska, University of Warsaw. See: http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/2807/Komorowska.pdf

(2) Structure and content of initial teacher education courses – Poland. See: http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/poland/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses

وتعتمد المتطلبات في مجال إعداد المعلمين على أساس الكفاءة والجدارة، وعلى مستوى التعليم، وعلى نوعية المدارس التي سيعملون بها لاحقاً، حيث ينبغي للمعلمين الذين يودّون العمل في المدارس الثانوية العامة والفنية والمهنية أن يكونوا حاصلين على إحدى الشهادات الآتية على الأقل:

- إتمام دراسات الماجستير في تخصص أو مادة دراسية تتناسب مع المادة التي يتم تدريسها أو تتعلق بها أو بنوعية النشاط الذي سيجري تنفيذه.
- أو إتمام دراسات الماجستير في تخصص آخر غير المادة التي يتم تدريسها أو نوعية النشاط المنفذ، مع إتمام دراسات عليا في مجال تدريس المادة أو النشاط المنفذ.

أما المعلمون العاملون في مدرسة ذات مستوى تعليمي أقل:

- فينبغي أن يكون لديهم التعليم المذكور سابقاً.
- أو لديهم شهادة إتمام الدراسات الجامعية (بكالوريوس) في تخصص يتناسب مع المادة التي يجري تدريسها أو يتعلق بها، أو يتناسب مع نوع النشاط الذي سيجري تنفيذه.
- أو إتمام دراسات الماجستير أو الدراسات الجامعية المهنية في تخصص آخر مع إتمام دراسات عليا أو دورات تأهيلية في مجال المادة التي يدرِّسونها.
- هذا إضافة إلى شهادة معهد إعداد معلمين في مادة تتناسب مع المادة التي سيقوم المعلم بتدريسها.

أما المؤهلات المطلوبة لتدريس اللغات الأجنبية فيجري تحديدها بصورة منفصلة بحسب قانون التعليم.

يمكن للمعلم الذي حصل على التعليم وفقاً للمعايير المذكورة سابقاً -والذي تنطبق عليه الشروط في مجال المؤهلات العملية- البدء بالعمل في المدارس الابتدائية والتعليم الأساسي والمدارس المهنية الأساسية.

ويقدم ميثاق المعلمين في الفقرة (3 أ) المراحل الدقيقة لمهنة المعلم؛ وهي أربع درجات على هذا السلم [إضافة إلى درجة خامسة شرفية]:

- إذ يبدأ المعلم بالعمل في المدرسة بوصفه طالب معلم،
- وبحسب إنجازاته المهنية وبعد تحقيق الشروط المطلوبة بموجب قانون التعليم يصبح معلماً متعاقداً،
- ثم معلماً معيّناً،
- ثم معلماً مؤهلاً «مجازاً»[1].

فقد وضع قانون التعليم Karta Nauczyciela أربع مراحل لترقية المعلمين، إضافة إلى مرحلة خامسة شرفية؛ ففي المستوى الأول هناك مرحلة «المتدرب» الذي يُدرِّس لسنة أو سنتين؛ والنجاح في هذا المستوى إضافةً إلى مقابلة أمام لجنة تتألف من: مُرشد المتدرب، ومدير المدرسة، ورئيس كلية المادة، وممثل عن نقابة المعلمين يختاره المتدرب، يُرَفّع المتدرب إلى مستوى «معلم بعقد».

وهنا في هذا المستوى «معلم بعقد» يعمل المعلم في التدريس مدة ثلاث سنوات على الأقل، بعدها يرفع النجاح في الامتحان المتدرب أو المتدربة إلى مرتبة «معلم مُرشح». ويقضي المعلم في هذا المستوى أيضاً ثلاث سنوات يُكملها فيه، إضافةً إلى

(1) Teachers' quality in Poland - education standards and qualification requirements. See: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teacherqualitytoolbox.eu%2Fuploads%2Fmini_version_tq_poland.doc&ei=xBTgU5ugLYHXyQOX_oKIAQ&usg=AFQjCNFWRbKjbowNLfi3jk036UDnj_Jihw&sig2=VM1iSvsWH33nmj_v5_Ft1Q&bvm=bv.72197243,d.bGQ&cad=rjt

مقابلة مع لجنة تتألف من: مدير المدرسة أو مساعد مدير المدرسة، وثلاثة خبراء من وزارة التعليم، وممثل عن نقابة المعلمين، والنجاح في هذا المستوى يؤهله إلى المستوى الرابع. وهو مستوى «معلم مُجاز» وفي هذا المستوى يقضي المعلم معظم مسيرته المهنية حتى نهايتها. وبعض المعلمين ينجح في الوصول إلى مستوى خامس، وهو مستوى شرفي يُدعى فيه المعلم «بروفسور تعليم»[1].

من المهم جدّاً أيضاً أن يكون لدى جميع المعلمين العاملين في مجال التعليم في بولندا خلفية عن التربية؛ أي إن عليهم اكتساب المعرفة في مجال علم النفس وأصول التربية وفنون التعليم المفصلة المتعلقة باختصاصهم التعليمي (المادة التي يدرِّسونها) وممارستها التربوية ضمن المواد التي يدرسونها ليكمل إعدادهم العلمي والتربوي بها[2].

الكفاءات الأساسية للمعلمين في بولندا

يطلب من المعلمين في بولندا إيجاد ظروف تساعد الطلبة على اكتساب المهارات الآتية:

- مساعدة الطلبة على تخطيط تعليمهم وتنظيمه وتقويمه، وقبول المسؤولية المتزايدة عن تعلمهم.
- التواصل الفاعل معهم في مختلف الحالات، وعرض وجهات نظرهم وأخذ آراء الآخرين في الحسبان، ومساعدتهم على الاستخدام الصحيح للغتهم الأم، والاستعداد للظهور العام.

(1) See: Poland - Teaching Profession. http://education.stateuniversity.com/pages/1217/Poland-TEACHING-PROFESSION.html

(2) See: Teachers' quality in Poland - education standards and qualification requirements. See: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teacherqualitytoolbox.eu%2Fuploads%2Fmini_version_tq_poland.doc&ei=xBTgU5ugLYHXyQOX_oKIAQ&usg=AFQjCNFWRbKjbowNLfi3jk036UDnj_Jihw&sig2=VM1iSvsWH33nmj_v5_Ft1Q&bvm=bv.72197243,d.bGQ&cad=rjt

- العمل الفاعل ضمن الفريق في مجموعات، وبناء الروابط الشخصية مع الآخرين، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات الفردية والجماعية، والحفاظ على الأنظمة والقواعد المعمول بها بصورة فاعلة.
- حل المشكلات بصورة إبداعية.
- البحث عن المعلومات من المصادر المختلفة وتنظيمها والاستفادة منها، والاستخدام الفاعل لتقنية المعلومات.
- ترجمة المعرفة المكتسبة إلى استخدام عملي، وبناء الخبرات اللازمة والسلوكيات.
- تطوير المهارات العقلية والاهتمامات الشخصية.
- استيعاب طرق حل الخلافات والمشكلات الاجتماعية وتقنياتها عن طريق المفاوضات.

ومن جهة أخرى، ينبغي للمعلمين أن يكونوا مسؤولين على نحو كامل عن حل المشكلات التعليمية لدى تلاميذهم، والحصول على المساعدة من التربويين في المدرسة والعاملين في العيادات النفسية والتربوية.

وقد جرى إضافة عنصرين جديدين إلى العناصر الإلزامية السابقة؛ وتشمل إعداد الخريجين لاستخدام تقنية المعلومات في العملية التعليمية، والتمكين من اكتساب معرفة متقدمة في اللغات الأجنبية، يتم قياسها بواسطة معايير متفق عليها من قبل المجلس الأوروبي.

وتتضمن مجموعة الكفاءات المطلوبة في المعلمين أيضاً صفات أقل وضوحاً، يتم وصفها على نحو عام، كالمواصفات المتعلقة بالإبداع والابتكار والتفكير غير القياسي «خارج الصندوق»، ومهارات التكيف والتنقل والمرونة.

وينبغي أن يكون المعلمون قادرين على التكيّف مع الظروف الاجتماعية المعقدة في المدرسة، ولديهم احترام للآخرين ولأنفسهم، وواعين بحقوقهم، ومتمسكين بكرامتهم المهنية، ومحترمين لكرامة التلميذ بوصفه إنساناً.

وإن المعلم النموذجي يملك تفكيراً مستقلّاً في إبداع المشروعات المتعلقة بأنشطته والتحقق منها، ومستعد للقيام بالأنشطة التي تعمم نماذج الممارسة الجيدة، وقادر على إدارة تطوره المهني والشخصي، ويتبنى التحسين الشخصي بالتعاون مع غيره من المعلمين أيضاً. ويمكنه التخطيط بعقلانية للعملية التربوية والتعليمية وللمهام التعليمية في المدرسة ما يصب في مصلحة التلاميذ ومصلحته.

أخيراً، هناك ذكر لإعداد المعلم للتعامل مع الأنظمة الداخلية التي تحدد ظروف عمل المدرسة، كتسهيل البدء بالعمليات التعليمية وتنفيذها في ظروف آمنة نفسية وجسديّاً.

وعلى نحو متصل ينبغي للمعلمين المشاركة باستمرار في المهام والمسؤوليات المرتبطة بالمهنة لتحسين مؤهلاتهم[1].

تدريب المعلمين في بولندا

تقوم فرق من الخبراء المنتخبين من قبل مجالس الهيئة التدريسية في الجامعات بوضع برامج تعليم المعلمين. وتعتمد هذه البرامج على الوثائق التي تحدد الكفاءات المطلوبة لدى المعلمين. وهذه الوثائق تحدد النسبة المئوية التي ينبغي تخصيصها في المنهج للتدريب العام والتدريب الخاص والتدريب العملي.

(1) See: Teachers' quality in Poland - education standards and qualification requirements. See: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teacherqualitytoolbox.eu%2Fuploads%2Fmini_version_tq_poland.doc&ei=xBTgU5ugLYHXyQOX_oKIAQ&usg=AFQjCNFWRbKjbowNLfi3jk036UDnj_Jihw&sig2=VM1iSvsWH33nmj_v5_Ft1Q&bvm=bv.72197243,d.bGQ&cad=rjt

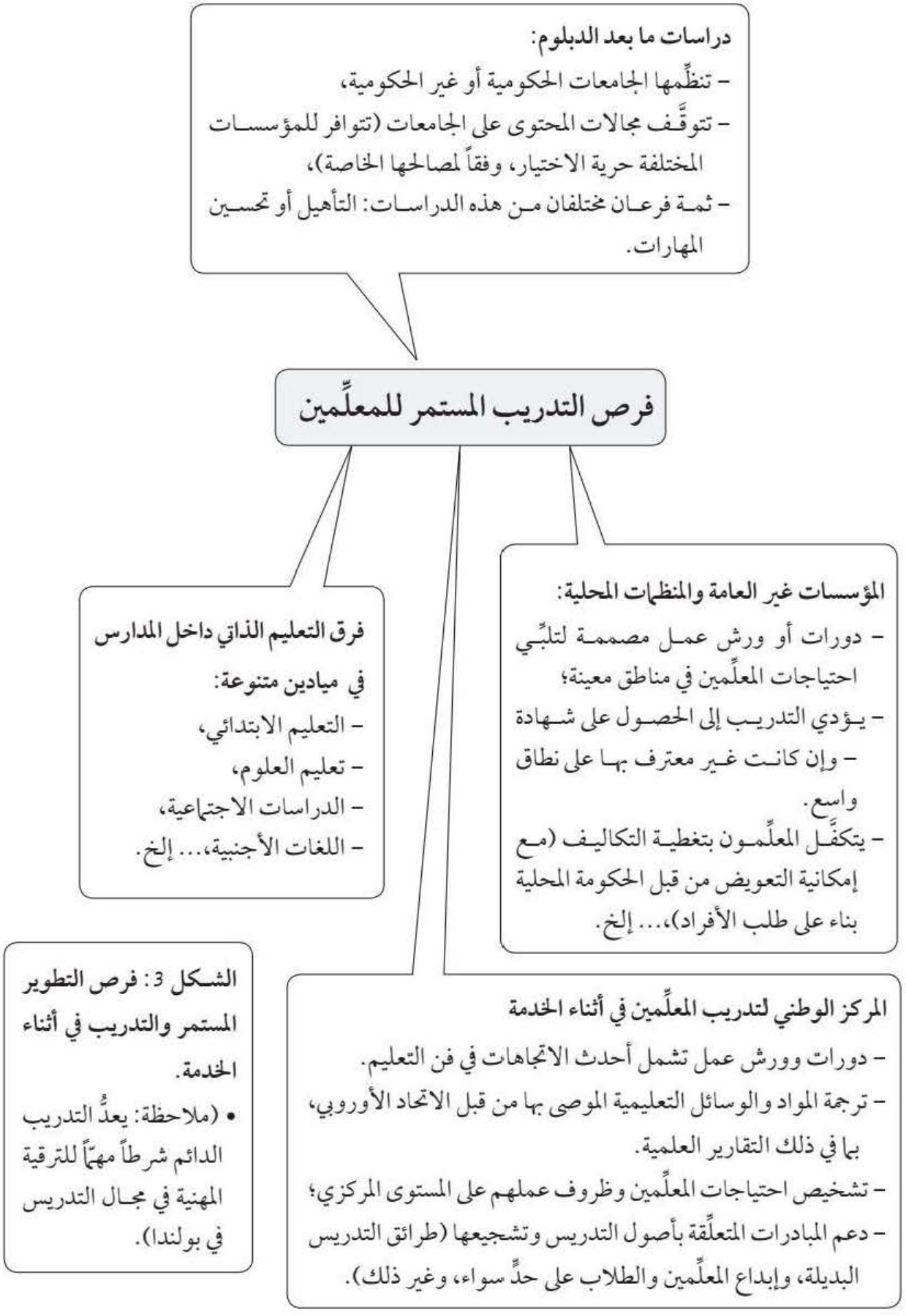
لكن هذه البرامج مع الأسف لا تقدم إعداداً عملياً كافياً للمعلمين للتدريس في التعليم الشامل؛ لذا قامت فرق متخصصة من الخبراء على مستوى الوزارة بوضع دورات تأهيل إضافية. ويجري منح الموافقة بعد عملية الاستشارة والتعاون مع المختصين الذين يتعاملون على نحو عملي مع الاحتياجات الأساسية للتعليم. هذا إضافة أيضاً إلى بعض الدورات القصيرة والدورات المتخصصة التي يقوم الاتحاد الأوروبي بتنظيمها وتمويلها،وهي غالباً ما ترتبط بتعدد الثقافات[1].

1 - فرص التدريب المستمر في أثناء الخدمة

منذ فتح المجال أمام إمكانية تنظيم المؤسسات التعليمية غير الحكومية عام 1991، أضحت هناك فرص كثيرة أمام المعلِّمين للانخراط في التدريب المستمر وتحسين كفاياتهم التربوية (الشكل 3).

تلتزم كل مدرسة بموجب القانون بتنظيم «فرقٍ للتعليم الذاتي» من المعلِّمين في مختلف التخصُّصات. يتجلَّى دور هذه الفرق في تحفيز الدافعية للتطوير المهني وتحديث معارف المعلِّمين عن طريق تبادل المواد الصادرة حديثاً وتقديم أمثلة تجسِّد الممارسة الجيدة ودعوة الزملاء لحضور «الدروس المفتوحة» وتنظيم حلقات دراسية وورش عمل للزملاء الآخرين. تتلقى فرق العمل هذه الدعم اللازم للقيام بهذه المناشط من قبل «مراكز تدريب المعلِّمين في أثناء الخدمة» المحلية (التي تعيِّن مستشاراً تربويّاً لإجراء ورش العمل والحلقات الدراسية، وذلك بناءً على طلبٍ خاص من أعضاء الفريق غالباً) والمعلِّمين الأكاديميين الذين يتعاونون مع مدرسة معيَّنة في آنٍ معاً.

(1) See: Structure and content of initial teacher education courses – Poland. See: http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/poland/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses



الشكل 3: فرص التطوير المستمر والتدريب في أثناء الخدمة.

• (ملاحظة: يعدُّ التدريب الدائم شرطاً مهمّاً للترقية المهنية في مجال التدريس في بولندا).

إنَّ من أهم مسارات التدريب الدائم للمعلِّمين الدراسات ما بعد الدبلوم التي تقدِّمها الجامعات والكليات العليا العامة والخاصة. تقسم هذه الدراسات إلى نوعين:

- منح المؤهلات اللازمة لتدريس مادة معينة: تضم ما لا يقل عن ثلاثة فصول دراسية و350 ساعة تعليمية. من أمثلتها: «تدريس علم الأحياء في المدارس الثانوية»، «تدريس الرياضيات مع تكنولوجيا المعلومات»، «تعليم اللغة البولندية بوصفها لغة أجنبية»، «التشخيص والعلاج لصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية»، «التعليم المتكامل في المرحلة الابتدائية»، «التعليم الشامل»، «التدخل المبكر في تطور الطفل»،... إلخ.
- تحسين المؤهلات في مجال معين من مجالات التربية أو علم النفس أو فن التعليم في مادة معينة: يتميز هذا النمط بمدته القصيرة، ويستمر عادة لفصلين دراسيين حيث يضم 270 ساعة تعليمية على الأقل. من الأمثلة على ذلك: «الإدارة والإدارة المدرسية»، «علم نفس التواصل الاجتماعي»، «العلاج بالفن لتلاميذ المرحلة الابتدائية»، «علم النفس وأصول تدريس الإبداع»... وغير ذلك[1].

تنظِّم القوانين التشريعية المركزية في بولندا أهداف التربية العملية للمعلّمين وأشكالها إلى جانب المواصفات العامة للحدِّ الأدنى لمدة التدريب. بناءً على ذلك، فإنَّ الجانب العام من التدريب العملي، بالنسبة إلى التخصصين الرئيس والفرعي للمعلِّم، يجب ألّا يقلَّ عن 180 ساعة كحدٍّ أدنى.

(1) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in ducation, Kranj, Slovenia. 154-156. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

وينبغي أن يشـمل التدريب العملي الأنشـطة الآتية: زيارة المدارس، ومراقبة المعلّم في قاعة الصف ومسـاعدته، والتدريس بمساعدته ودون مساعدة، وتخطيط الـدروس التي يعطيها الطالب بنفسـه أو يحضرها مع الآخرين (المعلِّمين والزملاء الطلبة). يجب ألّا تقل نسبة الحصص التي يديرها المعلِّم من دون مساعدة عن 30% من إجمالي التربية العملية. كذلك يجب تنفيذ 40 في المئة من التربية العملية على الأقل في العـام الدراسي الأخير من برنامج التدريب. إلى جانب ذلك، لا بدّ أن تقترن 30 ساعة على الأقل من برنامج التربية العملية بالتدريب النفسي والتربوي[1].

يتلقى المعلمون في بولندا التدريب ضمن نظامين، هما:

- التعليم العالي.
- والكليات الأخرى المساندة.

يشـمل التعليـم العالي الجامعات، وكليـات التربية، والأكاديميـات التربوية، وأكاديميات التربية الرياضية. أما الكليات الأخرى المسـاندة في وزارات التعليم، والثقافـة، والعنايـة الصحية فهي تُدرِّب المعلمـين في المواد المهنيـة أو مواد التعليم العامـة. تتضمن هـذه الكليات الأخـرى الكليـات التقنية، وأكاديميـات الفنون. وتتضمـن أيضـاً كليـات للمعلمـين (الذين سـيعملون يومـاً ما في التعليـم ما قبل المدرسي، والمدارس الابتدائية، والمؤسسـات التعليميـة) وكليات اللغات الأجنبية التـي تُدرب معلمين للمدارس الابتدائية والثانوية. التدريب في الكليات ينسـجم مع المواد التي تُدرَّس أو الأنشطة التي تُنفذ. والهدف هو اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية للحصول على عمل من الأعمال[2].

(1) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. 145. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

(2) Poland - Teaching Profession. See: http://education.stateuniversity.com/pages/1217/Poland-TEACHING-PROFESSION.html

ويُعدُّ الإشراف جزئيّاً فقط على نظام تدريب المعلِّمين البولندي من قبل أقسام التربيـة في الجامعـات إحدى أبرز سـمات هذا النظام. إذ تضمّ الدراسـات التربوية التدريـب في مرحلتي رياض الأطفال والتعليم الابتدائي إلى جانب التربية الخاصة للمعلِّمين الذين يتعاملون مع الأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة[1].

الكليـات تُعـدُّ المعلمين انسـجاماً مع قوانـين مجلس التفويـض المركزي، وهي متوافقة مع المواد الأكاديمية. ونجد في القائمة الحالية للمقررات أن بعضها فقط هي تعليميـة صرفة بالطبيعة، مثل: التربية الخاصة، والتربية الرياضية، وتعليم الموسـيقا، والتعليم التقني. لهذا السبب يتبع التعليم كتباً إرشادية خاصة. وإذا كانت الجامعة لا تملك هذه الكتب، فسيجري تدريب المعلمين في إطار مقرر تربوي اختياري للكلية. في معظـم الحالات تقدم الكليـات الراقية مقررات تخصصية للطلبة. ولدى المعلمين الذين اختصوا في مادة ما فرصة لاكتسـاب اختصاص آخر عبر برامج دراسـية بعد التخـرج لمدة سـنتين، وبحسـب ضوابـط قانـون التعليـم Karta Nauczyciela يُعطي المعلـم الـذي ما زال طالباً حصصـاً في المدارس والمؤسسـات التعليمية، أو يعمل في مؤسسـات تعليمية خاصة. وبالنسـبة إلى الاختصاصيين الذين يساعدون في التعليم (اختصاصيي معالجة النطق والمعالجين النفسيين) فإنهم يُعدّون معلمين أيضاً[2].

وقـد وضع قانون التعليم Karta Nauczyciela خمـس مراحل لترقية المعلمين: في مستوى الدخول هناك مرحلة «**معلم متدرب**»، الذي يُدرِّس سنة أو سنتين. والنجاح في هذا المستوى، إضافةً إلى مقابلة أمام لجنة تتألف من مُرشد المتدرب ومدير المدرسة

(1) European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. 139. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

(2) Poland - Teaching Profession. See: http://education.stateuniversity.com/pages/1217/Poland-TEACHING-PROFESSION.html

ورئيس كلية المادة وممثل عن نقابة المعلمين يختاره المتدرب، يترفع المتدرب بعدها إلى مستوى «**معلم بعقد**». وهنا في هذه الحالة يعمل المعلم نحو ثلاث سنوات على الأقل. بعد ذلك، يرفع النجاحُ في الامتحان المتدربَ أو المتدربة إلى مرتبة «**معلم معيّن**». وينبغي أن يكمل المعلم في هذا المستوى نحو ثلاث سنوات أيضاً، إضافةً إلى مقابلة مع لجنة تتألف من مدير المدرسة أو مساعد مدير المدرسة، وثلاثة خبراء من وزارة التعليم، وممثل عن نقابة المعلمين. أما المستوى الرابع فهو «**معلم مُجاز**» وهنا تنتهي معظم السير المهنية. لكن بعض المعلمين ينجح في الوصول إلى المستوى الخامس، وهو مستوى شرفي يُدعى فيه المعلم بعد اجتيازه: «**أستاذ في التعليم**»[1].

نظام ترقية المعلِّمين في بولندا

يُعدُّ نظام ترفيع المعلِّمين في بولندا معقداً بعض الشيء، ووثيق الصلة والتداخل مع نظام الرصد وتقويم نوعية الأداء في المدارس.

معلِّم متدرِّب: - 9 أشهر (تحت إشراف معلِّم مدرِّب). - تقويم التطور المهني. - اختبار أمام لجنة خاصة (داخلية). - الحصول على لقب تمنحه أعلى سلطة في المدرسة (المدير).
معلِّم متعاقد: - سنتان وتسعة أشهر (تحت إشراف مدرِّب). - تقويم التطور المهني والإنجازات. - اختبار أمام لجنة خارجية (تضم خبيرين من وزارة التربية والتعليم). - الحصول على لقب تمنحه الهيئات المحلية المسؤولة عن إدارة المدرسة.

(1) Poland - Teaching Profession. See: http://education.stateuniversity.com/pages/1217/Poland-TEACHING-PROFESSION.html

معلِّم معيَّن:

- سنتان وتسعة أشهر (من دون مدرِّب – مسؤولية ذاتية).
- تقويم التطور المهني والإنجازات.
- اختبار أمام لجنة خارجية (بحضور 3 خبراء من وزارة التربية والتعليم).
- الحصول على لقب «**معلم مجاز**» يمنحه المكتب المحلي للهيئة التربوية العليا.

معلِّم أستاذ:

يمكن أن يحصل المعلِّمون المتمرِّسون من ذوي الإنجازات البارزة التي تحظى بتقدير واسع النطاق الذين تزيد خبرتهم على 20 عاماً في ميدان التدريس (بما في ذلك 10 سنوات على الأقل عقب الترفيع الأخير) على تكريم بمنحهم لقب «**أستاذ**» من قبل وزارة التربية والتعليم.

(ملحوظة: لا يحظى حامل لقب «أستاذ» بمنصب معيَّن، بل مجرد شهادة تظهر مدى أهليته وخبرته، لا ينتج عنها أي مكافآت مالية).

الشكل 5: نظام ترقية المعلِّم البولندي (الشروط والألقاب المهنية).

ملحوظة:

تعدّ هذه الألقاب كلها دائمة، ولا داعي لتجديدها[1].

الدورات التعليمية في بولندا

تشتهر بولندا بكثرة الدورات التعليمية والتدريبية لمعلميها، والدورات الآتية تُعدّ من أكثر الدورات أهمية في بولندا:

1 - دورات في تعليم الأقليات؛ لأنها ظاهرة اجتماعية جديدة، وتحدٍّ تعليمي جديد.

(1) See: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. 161-162. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

2 - دورات في الممارسة الشاملة (الدروس المفتوحة)؛ لأن المعلمين في حاجة إلى تغيير السلوك والعادات إضافة إلى تعليم المهارات الجديدة عند العمل مع المجموعات المتنوعة.

3 - دورات في مسائل التقويم؛ لأن قلة المعرفة بمسائل التقويم يمكن أن تحدّ من الإمكانات والفرص، ويمكن أن تؤدي إلى استبعاد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الحياة الاجتماعية.

تشمل معظم دورات التعليم الأولي للمعلمين وحدة تتعلق بالتعاون مع جميع المؤسسات والمنظمات ذات الصلة. إلا أن هناك دورات منفصلة للتعاون مع الشركاء في مهنة التعليم؛ نحو التعاون بين المعلم الأساسي والمعلم الداعم، وكذلك التعاون بين المدارس؛ لوضع مشروعات مشتركة والعمل على تنفيذها. وتُعدّ القضايا التي تتعلق بتعليم الأقليات في مؤسسات التعليم العالي مادةً تشكل جزءاً من التعليم العام للمعلمين.

ويجري في الجامعات وكذلك في المدارس مؤتمرات واجتماعات مع المعلمين والممارسين، ويشارك المعلمون الطلاب في العطل الخاصة بالتلاميذ المعوّقين.

ويُعدّ تصوير الصفوف الدراسية والمناقشة مع المعلمين طريقة مهمة ضمن تعليم المعلمين. وكذلك يُعدّ أداء الأدوار مهمّاً. فالمعلمون يؤدون دور التلاميذ، ثم يناقشون كيفية تعديل الدروس لإدخال التغييرات من أجل تحسين فاعلية التعليم.

ويعلم كلٌّ من المعلمين الآخر استخدام أفضل الممارسات من خبراتهم. أما القيمة الأكبر فتأتي من الاجتماعات بين المعلمين في المدارس العادية والمعلمين في المدارس الخاصة. حيث يقدم المدرّبون مهمة تتطلب من المعلمين الوصول إلى حلها..[1].

(1) Structure and content of initial teacher education courses – Poland. See: http://www.europe-an-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/poland/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses

وهناك بوابة على شبكة الإنترنت:

www.nauczyciel.pl; www.mscdn.edu.pl/moodle

تمكّـن هـذه البوابة المعلمـين من تبـادل الأفـكار والآراء، ويقـوم المختصون والمدرّبون بالإشراف عليها.

وتجـري الإجابة عن معظم الأسـئلة الأخـرى المتعلقة بتعليـم التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليميـة الخاصة في بولندا عبر أوراق العمل والمؤتمرات التي يجري إعدادها للتدريب في أثناء الخدمة.

يحصل المعلمون الشاملون في بولندا يوميّاً على الدعم على النحو الآتي:

- من الزملاء الأكثر خبرة في مدرسة معينة.
- من مستشـارين خارجيـين يتعاملون مـع تعليم مادة محـددة (لكن هناك أيضاً مستشارون يتعاملون تحديداً مع التعليم الشامل).
- من «مدربين» في مجال تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

وتُعـدّ جميـع المؤهلات والخـبرات المذكـورة سـابقاً مهمة في إعـداد المعلمين (المتدربين) للعمل مع المعلمين.

وتقـوم المؤسسـات التي تعلّم المعلمـين في بولندا، (مثل مركـز تنمية التعليم: http: / /www.ore.edu.pl) بتنظيـم دورات للتربويـين. وتتبـع هـذه الـدورات توجيهات وزارة التعليم الوطني التي يجري تقديمها في بولندا كلها.

وتمتلـك مؤسسـات التعليم المختلفـة أموالاً لتحسـين العاملين فيهـا. فلكل مؤسسـة تمويل خاص بها، يمكن للمديـر أن يصرفه على تعليم المعلمين فيها، دون الحاجـة لأن تتبع هـذه الدورات لتوجيهات وزارة التعليـم الوطني، ويقوم مدربو المعلمين بالتعليم بحسب احتياجات ومتطلبات المعلمين واهتماماتهم.

وقامت الحكومات المحلية بإيجاد «مراكز لقضايا التكامل» لدعم المعلمين في مجال التعاون مع المختصين في علم النفس وعلم التربية واختصاصيي معالجة النطق والأطباء النفسيين والأهل: http: / /www.edukacja.warszawa.pl

وتوجد أيضاً منظمات غير حكومية لدعم التعاون بين الجهات المختلفة. ومن هذه المنظمات «مؤسسة المعوّقين» التي أوجدت مشروعاً رائجاً لدعم التعاون بين المدارس العادية والخاصة: / http: / /www.fundacjapln.fr.pl

إضافة إلى ذلك، أحدثت أكاديمية المهارات التربوية الخاصة بدءاً من عام 2010 دورات للتعليم بعد المرحلة الجامعية حول «التكامل والتعليم الشامل» لإعداد المعلمين للعمل في نظام التكامل.

وهناك إرشادات على المستوى الوطني تتعلق بالمواقف والقيم الأكثر أهمية للتعليم الشامل. لكن هناك بعض المبادرات في هذا المجال على المستوى المؤسساتي تدعمها وزارة التعليم الوطني. ومن أمثلة هذا النوع من المبادرات ما يأتي:

1 - دورة من الحلقات الدراسية للمعلمين (مشروع وطني): قيادة الأطفال نحو فهم أفضل لحقوق الإنسان: http: / /www.ore.edu.pl

2 - مشروع محلي: المدرسة للجميع: http: / /www.mscdn.edu.pl

3 - مجموعة من البرامج لتعليم المواطنة والديمقراطية:

http: / /www.ceo.org.pl.[1]

وتتبنى الدورات الكثيرة التي تجرى للمعلمين في بولندا أهدافاً عدة، منها:

1 - تنمية تفهّم لدى المتدرب لمبادئ التواصل البشري والتفاعل الفعلي وغير الفعلي.

(1) Structure and content of initial teacher education courses – Poland. See: http://www.europe-an-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/poland/struc-ture-and-content-of-initial-teacher-education-courses

2 - إطلاع المتدرب على المفاهيم والنظريات الأساسية لتعليم اللغات وتعلمها، إضافة إلى الاطلاع على طرق التعليم البديلة.

3 - تزويد المتدرب بسلسلة من المهارات والأساليب التي يمكن تنفيذها على نحو فاعل في الصفوف الدراسية للمرحلتين الثانوية والابتدائية.

4 - مساعدة المتدرب على تطوير أسلوب تعليمي وتفاعلي خاص به مع الأخذ في الحسبان نقاط القوة والضعف التربوية والنفسية التي يمكن ملاحظتها ذاتيّاً.

5 - تمكين المتدرب من اتخاذ قرارات بشأن تحديد المهارات والخطوات التي تشتد الحاجة إليها، أو تتصل بمواقف معينة تحدث داخل الصف الدراسي.

6 - تمكين المتدرب من تقويم، واختيار، وتطوير، وتكييف، واستغلال الأدوات والمراجع التعليمية بأقصى الإمكانيات المتوافرة.

7 - مساعدة المتدرب على تنمية المقدرة على تحليل تدريسه وتحسينه عبر اللجوء إلى أساليب المعلومات الإضافية المفيدة، وكذلك من خلال تبني أدوات وأساليب لمراقبة الصفوف الدراسية، والتقويم الذاتي والتحليل والتفكير.

8 - تمكين المتدرب من قراءة الكتابات المحترفة في مجال منهجية المادة التي يدرسها، وتطبيق المعرفة التي حصل عليها بهذه الطريقة، من خلال ممارسته التوجيهية الخاصة به.

9 - تزويد المتدرب بمعلومات عن الأمور المتعلقة باللغة التي ستمكنه من توصيف ممارسته التعليمية والتفكير فيها.

10 - مساعدة المتدرب على إعداد خططه المستقبلية الخاصة للتعلّم وتحقيق تطور مهني مدى الحياة[1].

(1) Curriculum Development for In-Service Teacher Education in Poland. By: Hanna Komorowska, University of Warsaw. P 118. See: http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/28/07Komorowska.pdf

تتعـاون الجامعات مع المدارس على أسـاس تطوعي، ويقـوم المعلمون الطلبة بالتمرين في المدارس أحياناً، لكن في المدارس التي صُمِّمت هذه الدورات لها فقط. وهـذا الأمـر فيه نظر؛ لأنه ينبغـي أن تتاح الفرصة لجميع الطلبة للتمرين سـواء في المدارس العادية أو الخاصة[1].

(1) Structure and content of initial teacher education courses – Poland. See: http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/poland/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses

الخاتمة

الحمدُ لله ربِّ العالمين، والصلاةُ والسلامُ على خَاتمِ النبيين، سيدِنا محمدٍ وعلى آلهِ وصحبهِ أجمعين، وبعد، قال تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [المجادلة: 11].

إذا كان الطالب والطالبة هما محور العملية التعليمية، فإن المعلم والمعلمة هما جوهرها وقلبها النابض؛ لذا يُعدّ المعلم الفاعل من أهم عوامل نجاح التعليم وتطور الأمم وتحضرها وتقدمها ورفعتها، ولاسيما إن تضافرت عوامل نجاحه ونجاحها من قيادةٍ مدرسيةٍ واعية، وبيئةٍ تعليمية سليمة، ومنهاجٍ دراسي قويم، وطالبٍ واعٍ مهتم.

لقد حاز التعليم اهتمامي منذ زمن بعيد؛ لإدراكي أهميته في بناء الأمم ونهضتها وتغيير حاضرها ومستقبلها نحو الأفضل، وذلك دعاني للبحث في التعليم وفي أسباب نجاح الدول التي أمسكت زمامه، وتفوقت على نحو مبدع، فسادت به، وقد كان من نتائج ذلك الاهتمام كتابي «تَعْلومُهم، نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل عالميّاً في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي» الذي عرضت فيه لمحاتٍ وأفكاراً وتطبيقات تعليمية وتربوية استوقفتني، ولفتت انتباهي في تجارب الدول المتقدمة في مجال التعليم الأساسي؛ لتكون مثالاً يحتذى ربما في تطبيق ما، أو في فكرة يمكن استنباتها لدينا.

واستكمالاً لما بدأت به، وإيماناً مني بأهمية الدور الفاعل الذي يقوم به المعلم في نجاح العملية التعليمية، رأيت أن أفرد للمعلم والمعلمة كتاباً خاصّاً بهما؛ أكون فيه «مع المعلم»، كما كنتُ، وكما سأبقى دوماً، أبين فيه أهمية دور المعلم الفاعل

في نجاح العملية التعليمية في أول عشر دول في العالم في مجال التعليم والتعلم، وذلك بحسب مؤشر بيرسون الأخير لعام 2014م، وأعرض فيه ما استجد لي من إحصائيات ومؤشرات ومعلومات مهمة عن دور المعلم الفاعل وإعداده وبنائه وكفاياته وميزاته والتحديات التي يواجهها، إضافة إلى ما ألمحته عنه في كتابي الأول، وعبر النتائج التي توصل إليها المسح الدولي للتعليم والتعلّم (تاليس Talis) «TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY» لعام 2013، الذي أظهر الطرق التي يُنظر بها إلى أداء المعلم وآليات التقويم وتقديم المكافآت، وتقويم مشاركة المعلِّم في أنشطة التنمية المهنية. والمسح يقدم رؤى ثاقبة لمفاهيم المعلِّم عن التعليم واتجاهاته نحوه، إلى جانب الطرق التربوية التي يعتمدها المعلمون، والعوامل التي تؤثِّر في إحساس المعلِّم بالثقة بالنفس والرضا حيال المهنة التي يؤدِّيها، إضافة إلى الأدوار التي يؤدِّيها قادة المدارس والدعم الذي يقدِّمونه للمعلِّم.

توفِّر هذه الدراسة عن المعلم في 34 دولة شملها مسح تاليس ثروةً لا تقدَّر بثمن؛ نظراً لما تحتويه من معلومات قيِّمة لصنّاع القرار في ميدان التربية والتعليم، ويمكن عدّها بمنزلة «صورة ذاتية» عالمية ملتقطة من قبل المعلِّمين أنفسهم «لقطة فوتوغرافية»، بحيث تظهر فيها ما يعتقدونه تجاه عملهم وآلياته ومشاعرهم إزاءه. إلى جانب ذلك، يمكن المعلِّمين ومديري المدارس وقادتها والقائمين على التعليم في بلدان العالم أن ينهلوا من معين نتائج هذه الدراسة لاكتساب فهم أعمق لما يصنعه نظراؤهم في أماكن أخرى من العالم، وقد يستلهمون منهم أفكاراً مبدعة، تسهم في تحسين تنمية قدرات المعلم وتطوير مهاراته وظروف عمله، ليؤدي دوره الفاعل على أكمل وجه محققاً الغاية الأسمى لمهنة التعليم في نهضة الأمة وازدهارها وريادتها.

ولا تقتصر المعلومات الواردة على النتائج الرئيسة لمسح تاليس لعام 2013، بل جرى دعم تلك النتائج بالأدبيات البحثية في مجال التربية والتعليم، إلى جانب كم هائل من أعمال منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في هذا المضمار؛ من أجل تقديم رؤى ثاقبة إلى جانب النصح والمشورة للمعلِّمين وقادة المدارس حول الآليات المحتملة لتحسين التعليم والتعلّم في مدارسهم لبناء التميّز في عالم التعليم.

من هنا أجد من الضرورة أن أختم بأهم ما توصل إليه مسح تاليس من نتائج عن المعلمين وقادة المدارس في الدول 34 المشاركة؛ للاستفادة منها في تشكيل صورة شاملة عن أهم ما يحفِّز المعلمين وقادة المدارس في العالم، ويطور قدراتهم، مما يمكن إسقاطه والاستفادة منه في تطوير إمكانات المعلمين ومديري المدارس وقدراتهم لدينا، ويهيئ لهم أسباب النجاح، وذلك سينعكس إيجاباً في تطوير التعليم والتعلم وتقدمه وتميزه، حيث كان من أهم ما توصل إليه تاليس ما يأتي:

توفير عدد كافٍ من المعلّمين

تعاني دول كثيرة نقصاً ملحوظاً في الكوادر التعليمية والمواد والوسائل التعليمية المساعدة، وقد يعزى ذلك جزئيّاً إلى الأزمات الاقتصادية التي تعرضت لها هذه الدول في الآونة الأخيرة. في المتوسط:

- يعمل 38% من المعلمين في مدارس ذكر مديروها أن النقص في أعداد المعلمين المؤهلين أو من ذوي الأداء الجيد، يحدّ من قدرة المدرسة على توفير تعليم رفيع المستوى، وقد تجاوز هذا المعدل 70% في بلدان مثل اليابان وهولندا.
- عمل 47% من المعلمين في مدارس أشار مديروها إلى النقص في أعداد المعلمين المساعدين بوصفه عاملاً يحدّ من قدرة المدرسة على توفير

تعليم عالي الجودة. وقد تجاوزت هذه النسبة 50% في 13 دولة من بين 34 دولة ومنطقة إدارية، وبلغت هذه النسبة 70% في بلدان مثل: إيطاليا واليابان وإسبانيا.

- يعمل أكثر من 25% من المعلمين في مدارس ذكر مديروها أن شح المواد التعليمية أو عدم كفايتها يحدّ من قدرة المدرسة على توفير تعليم عالي الجودة. وقد تجاوزت هذه النسبة 50% في إيطاليا وإستونيا، و75% في سلوفاكيا ورومانيا.

- تعاني بعض البلدان أيضاً مشكلة في التوزيع المنصف للمعلمين. فقد أظهر تاليس أن وجود المعلمين المتمرسين في المدارس التي ترتفع فيها نسبة الطلبة المحرومين أمر بعيد الاحتمال، وقد ظهر ذلك في 13 منطقة. في المقابل، يزداد احتمال عمل هؤلاء في مدارس من هذا النمط في كلٍّ من البرازيل، ولاتفيا، والمكسيك، وهولندا فقط.

ويمكن تقليص هذه الفوارق باستخدام سياسات تربوية مناسبة. فعلى الرغم من التاريخ الطويل لفوارق كبيرة كهذه في البرازيل مثلاً، ساعدت الإصلاحات التي شهدها هذا البلد حديثاً على توفير التمويل اللازم وتحقيق الإنصاف في الإنفاق على التعليم عبر الولايات والبلديات المختلفة، وأدت إلى رفع رواتب المعلمين، ولا سيما في المناطق الأشد فقراً، ووضعت معايير محددة للتدريس، حيث تسهم هذه الإستراتيجيات كلها في دعم المعلمين، وتزيد من احتمال بقائهم في المناطق المحرومة.

شروط التدريس

وجدت الدراسة التي نتجت عن تاليس أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين حجم الصف ونقص أعداد المعلمين في بلدان مختلفة. فكانت البلدان التي قلما تعاني نقصاً في أعداد المعلمين – مثل: فنلندا وأيسلندا والدانمارك وبولندا – توزع طلابها على صفوف صغيرة الحجم (أقل من 20 طالباً في الصف)؛ فيما تبين أن الدول التي تعاني نقصاً حادّاً في كوادرها – كاليابان والمكسيك وتشيلي – يوجد فيها أكثر من 30 طالباً في الصف الواحد.

ولعل من ضمن أكثر النتائج مدعاة للدهشة أن يذكر 31% من المعلمين فقط أن مجتمعاتهم تعلي شأن مهنة التدريس! وقد بلغت هذه النسبة حدّاً أعلى بكثير في ماليزيا (84%)، تلتها سنغافورة وأبوظبي وكوريا الجنوبية (ثلثا المعلمين). بينما تقل هذه النسبة لتصل إلى 4% فقط من المعلمين في سلوفاكيا، و5% منهم فقط في فرنسا والسويد يعتقدون أن لمهنتهم شأناً عظيماً في المجتمع!

تتناسب القيمة التي يضفيها المجتمع على مهنة التدريس طرداً مع مستوى أداء الطالب في برنامج اختبار بيزا PISA. وتعبِّر المجتمعات عن ذلك بطرق شتى. إذ ترتبط القيمة الاجتماعية لمهنة المعلم بالأجر الذي يتقاضاه مقارنةً بغيره من حملة الشهادات الجامعية في الاختصاصات الأخرى، إلى جانب تمكينه من المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمهنة في المدرسة. وكذلك تتعلق بالوقت المتاح للمعلمين للتعاون فيما بينهم، إذ تُعدّ أحد أهم العوامل التي تجعل المعلم يرى أن لمهنة التدريس «مزايا تفوق العيوب» ومؤشراً على الرضا المهني.

وثمة فوارق كبيرة في الوقت المتاح للمعلمين للتعاون في البلدان المختلفة؛ حيث بلغ متوسط عدد الساعات 38 ساعة أسبوعيّاً، وقد تراوحت بين أكثر من

50 ساعة في اليابان، وأدنى من 30 ساعة في تشيلي وإيطاليا. ويتفاوت توزع هذا الوقت على نحو كبير من حيث نسبة الوقت الذي يخصصه المعلم للعمل مباشرة مع الطلبة، إلى الوقت اللازم للتخطيط، والتعاون مع زملائه، ووضع العلامات، والاجتماعات الفردية مع الطلبة أو أولياء الأمور. إذ يدرِّس المعلم في المتوسط 19 ساعة أسبوعيّاً، لكن الوقت الذي يقضيه المعلم في الولايات المتحدة يزيد بنسبة 40% على ذلك، حيث يبلغ معدل عدد ساعات التدريس للمعلم في أمريكا 27 ساعة أسبوعيّاً، في حين يدرِّس المعلم في النرويج نحو 15 ساعة فقط أسبوعيّاً.

وتظهر بيانات تاليس أن ضيق الوقت يشكِّل عقبة رئيسة أمام التطوير المهني لكثير من المعلمين، وتبين وجود علاقة وثيقة بين الثقة والاعتداد بالنفس والرضا المهني للمعلم من جهة، وتوافر فرص التعاون من جهة أخرى. حيث ترجع الأهمية الكبيرة للتعاون في جزء منها إلى قناعة المعلمين بأن ذلك يعزز معارفهم ومهاراتهم وثقتهم بقدرتهم على الإنجاز.

إعداد المعلِّم وتطوير مهاراته

بلغت نسبة المعلمين الحاصلين على شهادة جامعية في مجال إعداد المعلمين 90% وسطيّاً، لكن مضمون برامج إعداد المعلمين يختلف على نحو واضح من بلد لآخر. حيث تتلقى نسبة أقل بكثير من المعلمين تدريباً يشمل المحتوى العلمي وطرق التدريس والتدريب العملي بإشراف مختصين.

ارتبطت معدلات تأهيل المعلمين بارتفاع مستويات التحصيل العلمي للطلبة على مستوى المنطقة أو الدولة. إلى جانب ذلك، ثمة علاقة طردية قوية بين شعور المعلِّم بالاستعداد لأداء المهنة وإحساسه بالرضا عن أدائه المهني وقدرته على

الإنجاز، ولا سيما القدرة على استخدام طيف واسع من إستراتيجيات التقويم والوسائل الإيضاحية المتنوعة ومساعدة تلاميذه على التفكير النقدي.

وعلى الرغم من الفوائد الراسخة لبرامج التوجيه الأولي للمعلمين المبتدئين، لا تتوافر هذه البرامج بصورة روتينية في البلدان المختلفة. إذ يعمل قرابة ثلثي المعلمين في مدارس أقر مديروها بتوافر فرص الوصول إلى برامج رسمية في التوجيه الأولي للمعلمين المبتدئين. حيث تصل تلك النسبة إلى أكثر من 95% في سنغافورة وإنجلترا وماليزيا وأستراليا، وتتدنى إلى أقل من 25% من المعلمين في إسبانيا وبولندا والبرتغال. على الرغم من ذلك، لم تتجاوز نسبة مشاركة المعلمين الذين تقل خبرتهم عن ثلاث سنوات في برامج مماثلة 50%. وقد ظهرت فوارق تزيد على 30% بين فرص الوصول والمشاركة في كلٍّ من فنلندا وفرنسا واليابان وصربيا وسلوفاكيا. ويعزى ذلك إلى التباين في تنفيذ البرامج الرسمية بين المدارس المختلفة، ولا سيما في حالات غياب التمويل والأنماط اللازمة لضمان اختيار المشرفين، ومنحهم الوقت الكافي لدعم المعلمين المبتدئين، أو إتاحة جوانب أخرى من البرنامج (الندوات، الوقت المخصص للتحضير المشترك) في المدرسة. ويمكن أن تحول الضغوط الأخرى في المدرسة أو الأعباء الثقيلة للتدريس أو التضارب في جدول الأعمال أو عدم توافر الموارد دون المشاركة في هذه البرامج.

ويمكن أن تتأثر مشاركة المعلم في برامج الإرشاد والتوجيه بوضعه الوظيفي بوصفه معلماً متفرغاً أو متعاقداً أو بدوام جزئي أيضاً. ففي بعض البلدان، يبدأ كثير من المعلمين مهنتهم بعقود قصيرة الأجل، ولا يحق لهؤلاء في كثير من الأحيان الالتحاق ببرامج التوجيه الرسمية المتوافرة لزملائهم.

يضاف إلى ذلك عدم تكافؤ فرص الوصول إلى الأشكال المختلفة من التطوير المهني. حيث حلَّ عدم التوافق بين مواعيد برامج التطوير المهني وجدول عمل المعلم على رأس قائمة الأسباب التي تحول دون مشاركة المعلمين في التطوير المهني. وتميل معدلات المشاركة إلى الارتفاع في المناطق التي تتيح للمعلمين وقتاً كافياً للانخراط في مناشط التطوير المهني في أثناء ساعات العمل الرسمي.

وقد عزت نسبة كبيرة من المعلمين (39%) عزوفهم عن المشاركة إلى ندرة برامج التطوير المهني ذات الصلة. في الوقت نفسه، سلط تاليس الضوء على ميادين عدة رأى المعلمون حاجتهم إلى المزيد من فرص التطوير المهني فيها، وعلى رأسها تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (22%). ويلاحظ أن هذه النسبة تقل كثيراً بين المعلمين الذين استكملوا برنامجاً لتأهيل المعلمين، ما يدل على إمكانية سدِّ هذه الثغرة إما عن طريق زيادة فرص الوصول إلى برامج أكثر شمولاً لإعداد المعلم قبل الخدمة أو تنظيم مزيد من الدورات التدريبية في أثنائها.

أكد المعلمون عموماً أن مناشط التنمية المهنية تؤثر في أدائهم. إذ أشار ما لا يقل عن ثلاثة أرباع المعلمين الذين شاركوا في أشكال مختلفة من برامج التطوير المهني إلى أثرها المعتدل أو الكبير في أدائهم. وأظهرت أبحاث أخرى أن فاعلية برامج التطوير المهني في تحسين الأساليب التربوية للمعلمين ومساهمتهم في تعلّم الطلبة بلغت حدّاً أعظم حين كانت هذه البرامج مستمرة ومستدامة، وتبين أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأداء المعلمين داخل الصف، وتعزز التعاون المهني بينهم، وتنسجم مع الجهود الأشمل للإصلاح المدرسي.

التعاون بين المعلِّمين

تتصدر الإجراءات الهادفة إلى دعم التعلّم التعاوني بين المعلّمين قائمة السياسات الواعدة في مجال تحسين نوعية التعليم والتزام المعلمين على المدى

الطويل. ويعزز تاليس النتائج التي توصلت إليها البحوث السابقة في ميدان مشاركة المعلمين في الأشكال التعاونية للتطوير المهني. إذ أظهر المسح علاقة طردية قوية بين التعاون المهني وكلٍّ من مناشط التطوير المهني الآتية: الإشراف المهني و/ أو التعلم عبر مراقبة الأقران، والتدرب العملي على يد مختصين، والبحث الفردي أو التعاوني حول موضوع يحظى بالاهتمام المهني، والانخراط في شبكة من المعلمين شكلت خصيصاً بهدف دعم التطوير المهني للمعلم.

وترتبط فرص التعاون ارتباطاً وثيقاً أيضاً بالاعتداد والثقة بالنفس لدى المعلم - ثقة المعلم بقدرته على تحضير الدروس والتنظيم وتنفيذ المناشط التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية. إنَّ لهذه السمة أهمية خاصة نظراً لارتباطها برفع جودة العملية التعليمية واستخدام الأساليب المبتكرة ومساهمة المعلم في التحصيل العلمي للطالب. وثمة علاقة وثيقة أيضاً بين شعور المعلم بالاعتداد بالذات من جهة والرضا الوظيفي، وانخفاض معدلات الإعياء والإجهاد من جهة أخرى.

تظهر نتائج مسح تاليس أن إحساس المعلم بالاعتداد بالذات يزداد طرداً في الحالات الآتية:

- التدريس والتعليم ضمن فريق.
- مراقبة المعلمين الآخرين في أثناء عملهم، وتقديم النصح والإرشاد بهدف تطوير أدائهم.
- الانخراط في مناشط مشتركة تجمع مشاركين من مختلف الصفوف والأعمار.
- المشاركة في التعلّم المهني التعاوني.

أساليب التدريس

ترتبط فرص التعلم المهني التعاوني والفاعل بأساليب التدريس، ولا سيما تلك التي تشجِّع على تطوير «مهارات القرن الحادي والعشرين»، مثل: حلِّ المشكلات، والاستكشاف، والتفكير النقدي، والتعاون.

وقد أجمعت الغالبية العظمى من المعلمين على أهداف التدريس الآتية:

أكد أكثر من 90% من المعلمين أن دورهم يقتصر على «تسهيل عمليات التحري والاستكشاف الشخصي لدى التلاميذ»، فيما رأى أكثر من 80% أن مهارتي التفكير والتحليل المنطقي أكثر أهمية من المحتوى العلمي، وأن إتاحة الفرصة للطلبة لحل المشكلات بأنفسهم تُعدّ أفضل طريقة للتعلم.

في المقابل، ذكرت نسبة قليلة من المعلمين أنهم يستخدمون أساليب تعكس هذه الأهداف والرؤى بين الحين والآخر، بما في ذلك ما يُسمى الأساليب التعليمية «الفاعلة»، كتوزيع الطلبة في مجموعات صغيرة يتعاون أفرادها للوصول إلى حلٍّ مشترك لمشكلة، أو إنجاز مهمة معينة، والانخراط في مشروعات يحتاج استكمالها إلى أسبوع على الأقل، وتنفيذ مشروعات تتطلب من التلاميذ التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

يمكن القول: إن استخدام أساليب كهذه يتأثر بالمناهج الوطنية أو المحلية وبأنظمة الامتحانات بلا شك، بيد أنه يتأثر أيضاً بتأهيل المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وتدريبهم لاحقاً. فعلى سبيل المثال، كان احتمال استخدام أسلوب حلِّ المشكلات عن طريق تشكيل مجموعات صغيرة من الطلبة أكبر بكثير بين المعلمين الذين تلقوا إعداداً جيداً في أصول التعليم في أثناء دراستهم الجامعية.

وارتبطت المشاركة في شبكة من المعلمين بزيادة استخدام مجموعات العمل الصغيرة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وارتبطت مشاركة المعلمين في البحث الفردي أو التعاوني وزيارة المدارس الأخرى لمراقبة عمل المعلمين فيها وفي الإشراف والتعلم عبر مراقبة الأقران والتدرب بإشراف مختصين كلها بزيادة استخدام أساليب التعلم الفاعل.

القيادة المدرسية والمناخ المدرسي

أكد معظم المعلمين أنهم عملوا ضمن «ثقافة مدرسية تعاونية توفِّر الدعم المتبادل» لكن ظهرت فروق واضحة في مدى الإشارة إلى هذا النوع من المناخ المدرسي من قبل المديرين والمعلمين. فعلى سبيل المثال، أكَّد 95% من مديري المدارس على صحة هذه العبارة، فيما بلغ متوسط النسبة بين المعلمين 79%، تراوحت بين 66% في إنجلترا و93% في النرويج.

يزداد احتمال إشارة المعلمين إلى هذه الثقافة حيثما توافرت للموظفين فرصة المشاركة في صنع القرار، ما يدل على وجود علاقة طردية بين القيادة التشاركية والمناخ المدرسي التعاوني. وارتبطت مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار في المدرسة بإحساسهم بالاعتداد بالنفس والرضا المهني. بيد أن ثمة تفاوتاً بين مدى إدراك كلٍّ من المعلمين والمديرين لمنح الموظفين فرصة اتخاذ القرار، ولا يبدو أن لتصريحات المديرين بتوافر هذه الفرص علاقة بشعور المعلمين بأنهم عملوا ضمن ثقافة تعاونية.

وقد أظهر تاليس أن الأسلوب القيادي للمدير يؤثر في مناخ العمل المهني للمعلمين. حيث يزدهر مناخ الاحترام المتبادل في المدرسة، ويزداد شعور المدير بالرضا المهني، حينما يتبع أسلوب القيادة التشاركية.

يتعـزز منـاخ الاحترام المتبـادل في المدارس أيضاً باسـتخدام أسـلوب القيادة التوجيهية. فالمدير الذين يمضي وقتاً أطول في إنجاز المهام المتعلقة بالمناهج الدراسية والتدريس غالباً ما يقضي وقتاً أطول أيضاً في مراقبة التدريس في الصفوف وتشجيع التعاون بين المعلمين والتعلم المهني على مستوى الفرد والمدرسة.

وترتبـط القيـادة التوجيهية باسـتخدام تقويـم المعلّم لتطوير قـدرات الكادر المدرسي. على سـبيل المثال، يميل المديرون الذين يستخدمون هذا النمط إلى وضع خطـة للتطويـر المهنـي لكلِّ معلـم، أو تعيين مشرف يسـاعد على تحسـين أدائه، أو الاثنين معاً، وذلك تبعاً لنتائج التقويم الرسـمي للمعلم. ومن ناحية أخرى، نادراً مـا تظهر صلة بين القيـادة التوجيهية وعدم تجديد عقود المعلمـين أو بالتغيرات في رواتبهم بعد التقويم. إذ يبدو أن تركيز هؤلاء القادة ينصب على استخدام التقويم لدعم تعلم المعلم أكثر منه على تطبيق الثواب والعقاب.

وتظهر الدراسـات وجود علاقـة طردية بين القيادة التوجيهيـة ونتائج الطلبة، فقد وُجد أن «لتشـجيع المعلمين على التعلم والتطور المهني والمشـاركة في ذلك» أثراً يفوق ضعف حجم أثر السلوكيات القيادية الأخرى التي يستخدمها المديرون عادة.

التقويم والإرشاد

يشعر معظم المعلمين أن النصائح والإرشادات التي يتلقونها تؤثِّر في عملهم. إذ صرَّح 62% من المعلمين وسطيّاً بأن للنصائح والإرشادات أثراً إيجابيّاً معتدلاً أو كبـيراً في أدائهـم في التدريس، وذكر أكثر من نصف المعلمـين أن لها آثاراً إيجابية في

مهارتهم في الإدارة الصفية (56%)، وفي معرفتهم وفهمهم للموضوع (54%)، وفي استخدامهم تقويم التلاميذ لتحسين التعلم (59%).

وفي الوقت نفسه، أكد قرابة نصف المعلمين أن عمليات التقويم والنصح والإرشاد تجري لأغراض إدارية غالباً، فيما ذكر أقل من النصف أنها تستند إلى تقويم شامل لأدائهم. وأفادت نسبة كبيرة من المعلمين (43%) أن لنظم التقويم والإرشاد في مدارسهم أثراً ضئيلاً في أدائهم في الصف، علماً أن الرضا المهني للمعلم ينخفض حين يشعر بأن التقويم يجري لأغراض إدارية فحسب، ويرتفع حين يشعر أنه هادفٌ إلى تحسين أدائه التربوي.

يرحب المعلمون بالملحوظات والنصائح الهادفة إلى تعزيز قدرتهم على التدريس ذات الصلة بتعلم التلميذ. تزداد فاعلية نظم تقويم المعلم عندما تثمر تعلماً مهنيّاً رفيع المستوى، ويرى فيها المعلم وسيلةً لتحسين تعلم تلاميذه. في المقابل، قد تسهم نظم التقويم التي تخدم أغراضاً إدارية أو تركز على قرارات مهنية عالية الأخطار في تثبيط رغبة المعلم في التدريس.

التوصيات العامة:

1 - أكِّدْ على أهمية مهنة التدريس عبر إعلاء شأن احتراف المعلم وإشراكه في صنع القرار وتعويض جهوده بسخاء، حيث يتحسن التحصيل العلمي للطلبة في المجتمعات التي يشعر المعلمون فيها بأهمية مهنتهم.

2 - وفِّرْ موارد كافية ومنصفة لسد الحاجة إلى المعلمين والمعلمين المساعدين والمواد التعليمية.

3 - قـدِّمْ حوافز تجذب أعداداً كافية من المعلمين لجميع الحقول والمجتمعات المحليـة، بـما في ذلك معلمو التربية الخاصة، والمعلمـون في المدارس التي تخدم الطلبة المحرومين.

4 - وفِّـرْ برامج شـاملة وعاليـة الجودة لإعداد المعلمين؛ مـن حيث المحتوى العلمـي، وأصـول التدريس، والممارسـات والتطبيقـات الصفية؛ بهدف دعـم إسـتراتيجيات التدريـس والتعليـم الفاعلـة ورفـع فاعليـة المعلم وتحصيل الطلبة.

5 - عـزِّزْ برامج التوجيه الأولي للمعلمين المبتدئين، عبر توفير أنماط وهياكل للدعم والتمويل، من شأنها أن توفر الإشراف اللازم، وفرص التخطيط التعاوني، ودعائم التعلم.

6 - وفِّرْ للمعلمين وقتاً كافياً للتعاون والتعلم المهني، بحيث يتسـنى للمعلم الحصول على فـرص لمراقبة أداء أقرانه، وتلقي النصح والإرشـاد منهم، بهدف الارتقاء بأسلوبه في التدريس.

7 - شجِّع التطوير المهني عالي الجودة بما يتناسب مع حاجات المعلمين، الذي يمكن أن يعزز الممارسـات المدرسـية التعاونية التي ترتبط بشـعور المعلم بالاعتداد بالذات والرضا المهني.

8 - ابحـثْ عـن القادة المحتملـين ودرِّبهم على أسـاليب القيـادة التوجيهية؛ ليصبحـوا قادرين على المسـاهمة في تعزيز الارتقـاء بالتعليم، وإيجاد مناخ قائم على الاحترام المتبادل في المدارس.

9 - شجِّع القيادة التشاركية والمشاركة في صنع القرار، فذلك من شأنه أن يعزز التعاون، ويحقق الرضا المهني لدى مدير المدرسة والمعلم على السواء.

10 - احرصْ على جعل الارتقاء بجودة التعليم محوراً لعمليات تقويم المعلم ونصحه وإرشاده، مع ربطها بالتعلم المهني رفيع المستوى بهدف تعزيز مهارات المعلمين وثقتهم بقدراتهم[1].

وبهذه التوصيات العامة المستقاة من نتائج مسح تاليس أختم كتابي الذي أرجو أن يكون لبنة في بناء صرح التعليم الشامخ، وأن يكون خطوة تتبعها خطوات من بقية الزملاء العاملين في مجال التعليم والمهتمين به، للكتابة عن المعلم وعن دوره الفاعل في نجاح العملية التعليمية، وفي تعزيز مكانته وتطوير قدراته ومهاراته؛ ليؤدي دوره في بناء المجتمع ونهضته وريادته.

والله ولي التوفيق،،،

(1) See: Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us? By: Dion Burns & Linda Darling-Hammond, Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE). (2014). see: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf

الملحق

مشروع بولونيا
ومنطقة التعليم العالي الأوروبية

يهدف مشروع بولونيا بصورة رئيسة إلى تأسيس منطقة أوروبية مشتركة للتعليم العالي (EHEA) تشجّع التنقل وتجذب الطلبة والكوادر التعليمية من أنحاء أوروبا وأجزاء مختلفة من العالم، وتتمتع بالقدرة على المنافسة دوليّاً، وذلك عن طريق تعزيز جودة المؤسسات والأنظمة المتنوعة في التعليم العالي عبر مختلف أنحاء أوروبا وتيسير سبل المقارنة والتوفيق فيما بينها.

وقد بلغ عدد الدول الأوروبية التي انضوت في إطار مشروع بولونيا 46 دولة، وقّعت كلها على الاتفاقية الثقافية الأوروبية، وتلتزم بأهداف منطقة التعليم العالي الأوروبية. ولد مشروع «بولونيا» بنتيجة اتفاق غير ملزم على المستوى الأوروبي (إعلان بولونيا 1999) وأثار موجة إصلاحات عارمة اكتسحت الأنظمة والمؤسسات في قطاع التعليم العالي عبر أرجاء القارة الأوروبية.

يعدّ التعاون الوثيق بين الحكومات ومؤسسات التعليم العالي والطلبة والموظفين وأرباب العمل ووكالات ضمان الجودة، مدعوماً من قبل المنظمات الدولية ذات الصلة، من أبرز سمات مشروع بولونيا – وسرّ نجاحه.

ما مضمون الإصلاحات؟

شهادات علمية مقروءة وقابلة للمقارنة بسهولة: إطار للمؤهلات من ثلاث مراحل

لعل من أهم ما يميز مشروع «بولونيا» هدفه المتمثل في تنظيم التعليم العالي وفق ثلاث مراحل: (إجازة، ماجستير، دكتوراه)، حيث تغطي أنماط التعليم العالي السابقة في أوروبا بمختلف أنواعها، وتعدّلها بما ينسجم مع المعايير الدولية. فعام 2005، اعتمد الوزراء إطاراً شاملاً للمؤهلات في منطقة التعليم العالي الأوروبية، مؤلف من ثلاث دورات، واتفق الجميع على صياغة أطر وطنية للمؤهلات بما يتناسب مع هذا الإطار الجامع. حيث تصف الأطر الوطنية المؤهلات التي تميّز نظام التعليم وطرق الترابط فيما بينها. وتصف الأمور التي ينبغي للمتعلّم أن يعرفها، ويستوعبها، ويتمكن من أدائها عملياً وفقاً لمؤهل معين، إلى جانب السبل الممكنة للانتقال من مؤهل إلى آخر ضمن النظام.

وعادة ما يتطلب الوصول إلى المرحلة الثانية، وهي مرحلة (الماجستير) استكمال الدراسة في برامج المرحلة الأولى (الإجازة)، التي تستمر عادةً مدة ثلاث سنوات على الأقل. ينبغي أن تكون الدرجة التي ينالها المتعلم في ختام المرحلة الأولى وثيقة الصلة بسوق العمل الأوروبي أيضاً عند مستوى مناسب من التأهيل.

وتسعى الدول إلى تعريف مخرجات التعلم للمؤهلات المختلفة في كلٍّ من المراحل الثلاث، وذلك عبر استخدام إطار المؤهلات في منطقة التعليم العالي الأوروبية بوصفها مرجعاً مشتركاً. ويُعدّ العمل على تحديد مخرجات التعلم عنصراً مهمّاً أيضاً في الحركة الأوسع في اتجاه جعل المتعلّم محوراً لعمليتي التعليم والتعلم.

وقد أضاف الوزراء الدراسات العليا على مستوى الدكتوراه –التي تتطلب الدراسة بدوام كامل مدة تتراوح عموماً بين 3–4 سنوات– إلى مشروع بولونيا بوصفه مرحلة ثالثة عام 2003، عندما اتفقوا على الآتي:

1 - ينبغي أن يشكِّل تقدّم المعارف عن طريق البحث العلمي الأصيل جوهر التدريب لمستوى الدكتوراه.
2 - يجب استخدام برامج الدكتوراه لتعزيز التدريب متعدد التخصصات وتطوير المهارات التي يمكن تطبيقها واستخدامها بمرونة تتناسب مع احتياجات سوق العمل على المستوى الأشمل.
3 - ينبغي عدّ الطالب المشارك في برامج المرحلة الثالثة على أنه طالب وباحث مستجد في آنٍ معاً.
4 - يجب تشجيع أعداد أكبر من المشاركين في برامج الدكتوراه على الانخراط في ميدان البحث العلمي ضمن منطقة التعليم العالي الأوروبية.

الشهادات المشتركة

مهّد مشروع بولونيا الطريق أمام توسيع نطاق برامج الدراسات التعاونية المحدثة بين الدول المختلفة، حيث يجري تطوير أعداد متزايدة من البرامج المشتركة عبر أنحاء أوروبا.

وعادة ما يتسم هذا النمط من المؤهلات بالميزات الرئيسة الآتية:

1 - يجري تطوير البرامج الدراسية التي تؤدي للحصول على المؤهلات بالاشتراك بين عدد من المؤسسات.

2 - يقضي الطلبة أمداً طويلاً في المؤسسات الشريكة.

3 - تعترف المؤسسات المعنية كلها بمدة الدراسة والامتحانات التي اجتازها الطالب في المؤسسة (المؤسسات) الشريكة بصورة تلقائية.

4 - يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كل مؤسسة على تصميم المنهاج الدراسي معاً، ويشكلون هيئات مشتركة تتولى الإشراف على عمليات القبول والامتحانات، ويتنقلون بين الجامعات لأغراض التدريس.

5 - ينبغي أن ينال الطالب الذي استكمل البرنامج كاملاً شهادةً تمنح بالاشتراك بين المؤسسات المعنية، وتحظى بالاعتراف الكامل في البلدان كافة.

حرية التنقل

«تُعدّ حرية تنقل الموظفين والطلبة والخريجين أحد أهم العناصر المميزة لمشروع بولونيا، إذ توفّر الفرص الضرورية للنمو الشخصي، وتطوِّر علاقات التعاون الدولي بين الأفراد والمؤسسات، وتعزِّز نوعية التعليم العالي والبحث العلمي، وتعطي معنى حقيقيّاً للبعد الأوروبي».

الوزراء المكلفون بالتعليم العالي في البلدان المشاركة في مشروع بولونيا، بيان لندن، مايو 2007.

يُعدّ تسهيل حركة التنقل أحد الأهداف الرئيسة لإنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية، وقد خطت الدول المشاركة خطوات كبيرة في هذا المجال، بحيث أضحت حرية تنقل الطلبة والموظفين داخل أوروبا وعلى مستوى العالم جزءاً أساسيّاً من ثقافة التعليم العالي الأوروبية. وتبذل الدول الأوروبية جهوداً مستمرة لمواجهة التحديات العالقة، ولا سيما من حيث التأشيرات وتصاريح العمل والإقامة، إلى جانب الحوافز المالية (بما في ذلك القروض والمنح المخصصة للطلبة أو الترتيبات المتعلقة بمعاشات التقاعد للموظفين).

توفِّر أكثر من 5600 مؤسسة للتعليم العالي في أوروبا طيفاً واسعاً من البرامج الدراسية للطلبة المحليين والأجانب. تقدِّم أوروبا تجربة ثقافية فريدة من نوعها ضمن مناخ حيوي متعدد اللغات والجنسيات عبر توفير فرص البحث والتدريس عالي الجودة للطلبة والكوادر التدريسية.

الاعتراف بالشهادات

تأتي أهمية الاعتراف بالشهادات لتمكين المتعلّمين من استخدام كفاياتهم في نظام تعليمي أو بلد آخر من دون فقدان القيمة الكاملة لتلك المؤهلات. حيث يوجد في كل دولة من دول منطقة التعليم العالي الأوروبية مركز معلومات وطني يتيح للطلبة والأكاديميين وأرباب العمل وغيرهم الحصول على المعلومات المتعلقة بالاعتراف بالشهادات.

تشكِّل اتفاقية مجلس أوروبا / اليونسكو حول الاعتراف بالشهادات في مرحلة التعليم العالي في منطقة أوروبا (اتفاقية لشبونة) النص القانوني الدولي الرئيس الذي ترتكز إليه عملية الاعتراف بالشهادات.

أما الأدوات القانونية التي تسهل عملية الاعتراف هذه فتشمل النظام الأوروبي التراكمي للساعات المعتمدة (ECTS) والشهادة الملحقة (DS). ويعادل النظام الأوروبي التراكمي للساعات المعتمدة بين متوسط عبء العمل في البرنامج ومخرجات التعلم والكفايات المراد تحقيقها. وتصف الشهادة الملحقة المؤهل الذي يحصل عليه الطالب بطريقة يسهل فهمها، وذلك عبر ربطه بنظام التعليم العالي الذي أصدره وبإطار المؤهلات الشامل.

ضمان الجودة

يشير مصطلح ضمان الجودة ضمن إطار التعليم العالي إلى السياسات وعمليات المراجعة المستمرة والإجراءات الرامية إلى ضمان استيفاء المؤسسات والبرامج والمؤهلات لمعايير محددة من حيث التعليم والمنح الدراسية والبنية التحتية. ويعتمد ضمان الجودة على مشاركة أصحاب المصلحة، ويهدف إلى الحفاظ على جودة برامج التعليم العالي وتعزيزها.

تتبع الوكالات والمؤسسات الإرشادات المشار إليها في «المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبية» المعتمدة من قبل وزراء التعليم العالي عام 2005.

البعد الاجتماعي وتكافؤ الفرص

تهدف منطقة التعليم العالي الأوروبية إلى توفير فرص متكافئة للمتعلّمين في مؤسسات التعليم العالي، بما يسهم في تعزيز اللُّحمة الاجتماعية والارتقاء بقدرات الأفراد إلى أقصى حدٍّ ممكن من حيث تطويرهم الشخصي ومساهماتهم في بناء مجتمع ديمقراطي ومستدام يقوم على المعرفة.

إمكانية الحصول على العمل

يشير هذا المصطلح في سياق مشروع بولونيا إلى قدرة الفرد على إيجاد وظيفة مناسبة، والاحتفاظ بوظيفته مع حرية الحركة داخل سوق العمل. وقد شكّل تسهيل فرص التوظيف أحد الأهداف الأساسية لمشروع بولونيا منذ انطلاقته، إذ شدَّد على ضرورة الربط بين كل مرحلة من مراحل التعليم العالي وسوق العمل. ولا تزال هناك حاجة إلى تعزيز الحوار بين أرباب العمل في القطاعين العام والخاص

والطلبة والأكاديميين ومؤسسات التعليم العالي والحكومات، ولا سيما فيما يتعلق بمؤهلات المرحلة الأولى من أجل بلوغ هذا الهدف على أكمل وجه.

التعلّم المستمر مدى الحياة

أدرك المشاركون أهمية التعلّم المستمر مدى الحياة بوصفه عنصراً أساسيّاً من منطقة التعليم العالي الأوروبية منذ عام 2001، وبذلك أصبح متأصلاً في مختلف جوانب مشروع بولونيا. ويجري تعزيز التعلّم المستمر عن طريق:

1 - تحسين الاعتراف بالتعلّم السابق، سواء كان رسميّاً أو غير رسمي.

2 - إحداث وسائط تعليمية أكثر مرونة محورها الطالب.

3 - تطوير مسارات مرنة للتعلّم، عبر السماح للمتعلّمين بالعمل والدراسة في آنٍ معاً على سبيل المثال.

4 - توسيع فرص الحصول على التعليم العالي.

هذا، وتُعدّ أطر المؤهلات الوطنية أداة مهمة أيضاً في دعم التعلّم المستمر مدى الحياة.

التعليم العالي الأوروبي في سياق عالمي

لقد أثار تطوير منطقة التعليم العالي الأوروبية اهتماماً متزايداً في أجزاء أخرى من العالم، وأسهم في إثارة النقاش بين الشركاء الأوروبيين والدوليين حول مجموعة من القضايا المتعلقة بالسياسات العامة. وقد تبنّى الوزراء عام 2007 إستراتيجية أطلق عليها «منطقة التعليم العالي الأوروبية في سياق عالمي»، وذلك بهدف صياغة إطار للتعاون على المستوى الأوروبي والوطني والمؤسسي. وتضم الإستراتيجية الأولويات الآتية:

1 - تحسين المعلومات حول منطقة التعليم العالي الأوروبية.

2 - تعزيز التعليم العالي الأوروبي من أجل زيادة جاذبيته ورفع قدرته التنافسية على مستوى العالم.

3 - تكثيف الحوار حول السياسات التربوية.

4 - تعميق أواصر التعاون القائم على الشراكة.

5 - تعزيز الاعتراف بالمؤهلات التعليمية.

توفِّر هذه الأولويات الخمس إطاراً إستراتيجيّاً مشتركاً يتيح لأصحاب المصلحة جميعاً في منطقة التعليم العالي الأوروبية المساهمة على نحو كامل، وذلك بالاعتماد على طيف واسع من المبادرات الحالية والمبتكرة.

الدول المشاركة في إحداث منطقة التعليم العالي الأوروبية:

ألبانيا	ألمانيا	بولندا
أندورا	اليونان	البرتغال
أرمينيا	الفاتيكان	رومانيا
النمسا	هنغاريا	الاتحاد الروسي
أذربيجان	أيسلندا	صربيا
بلجيكا	إيرلندا	جمهورية سلوفاكيا
البوسنة والهرسك	إيطاليا	سلوفينيا
بلغاريا	لاتفيا	إسبانيا
كرواتيا	ليختنشتاين	السويد

قبرص	ليتوانيا	سويسرا
جمهورية التشيك	لوكسمبورغ	مقدونيا
الدانمارك	مالطا	تركيا
إستونيا	مولدوفا	أوكرانيا
فنلندا	الجبل الأسود	المملكة المتحدة
فرنسا	هولندا	جورجيا
النرويج		

عضو إضافي: المفوضية الأوروبية.

الأعضاء الاستشاريون

- رابطة الجامعات الأوروبية (EUA).
- الجمعية الأوروبية للمؤسسات المعنية بالتعليم العالي (EURASHE).
- اتحاد الطلبة الأوروبيين (ESU).
- مجلس أوروبا.
- مركز اليونسكو الأوروبي للتعليم العالي (UNESCO-CEPES).
- الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA).
- مجموعة بيزنس يورب الاستشارية.
- منظمة هيكل التعليم الدولي في عموم أوروبا (EI)[1].

(1) See: The European Higher Education Area: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Bologna_booklet.pdf

المصادر

• **المصادر العربية:**

1 - القرآن الكريم.

2 - الأعمال الشعرية الكاملة: أحمد شوقي، دار العودة، بيروت.

3 - جامع بيان العلم وفضله: يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر (ت 463هـ)، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، ط1، 1994م.

4 - ديوان الإمام الشافعي: جمع وتحقيق د. إميل يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت ط3، 1996م.

5 - ديوان الجواهري: محمد مهدي الجواهري، جمعه وحققه: د. إبراهيم السامرائي وآخرون، مطبعة الأديب البغدادية، العراق، 1974م.

6 - ديوان الرصافي: شرح مصطفى السقا، دار الفكر العربي، مصر، ط4، 1953م.

7 - سنن أبي داود: أبوداود سليمان بن الأشعث بن إسحاق السجستاني (ت 275هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.

8 - سنن الترمذي: محمد بن عيسى الترمذي، (ت 279هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط2، 1975م.

٩ - صحيح الجامع الصغير وزياداته: محمد ناصر الدين الألباني (ت 1420هـ)، المكتب الإسلامي.

10 - صحيح مسلم «المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ»: مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت: 261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

11 - وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان: أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان (ت 681هـ)، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر – بيروت، ط 1994م.

• المصادر الأجنبية:

1. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College - Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
2. A Teachers' Guide to TALIS 2013. Teaching and learning international survey, See: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1
3. A.T. Kearney/Foreign Policy (2004) 'Measuring Globalization: Economic Reversals, Forward Momentum', <http://www.foreignpolicy.com> (accessed 4 April 2004).
4. An Interview with Henna Virkkunen, Finlands Minister of education, By: Justin Snider. http://hechingerreport.org/content/an-interview-with-henna-virkkunen-finlands-minister-of-education_5458/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter&utm_campaign=Feed%3A+HechingerReport+%28Hechinger+Report%29&utm_content=Twitter
5. Angel Gurría, OECD Secretary-General, See: A Teachers' Guide to TALIS 2013. TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY, See: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en#page1.
6. Brouwer, N. (2007). Alternative Teacher Education in The Netherlands 2000– 2005: A standards-based synthesis. European Journal of Teacher Education, Vol. 30, No. 1.
7. Canada - Country Note – Education at a Glance 2013: OECD Indicators. See: http://www.oecd.org/edu/Canada_EAG2013%20Country%20Note.pdf
8. Canada - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/canada/TALIS-2013-country-note-Alberta-Canada.pdf
9. Canada-overview, System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-system-and-school-organization/

10. Canada-overview, Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/

11. Change and Reform in Teacher Education in Ireland. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context Ljubljana, 2006. By: Sleelagh Drudy, Head, UCD School of Education and Lifelong Learning, Dublin, Ireland. See: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-drudy.pdf

12. Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. By: Robert F. Arnove, Carlos Alberto Torres, and Stephen Franz.

13. Coolahan, J. (2003) Attracting, Developing and Retaining Teachers: Country Background Report for Ireland, OECD: http://www.oecd.org

14. Curriculum Development for In-Service Teacher Education in Poland. By: Hanna Komorowska, University of Warsaw. See: http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/28/07Komorowska.pdf

15. Defining a Positive School Climate and Measuring the Impact, by: Emily Buchanan. May 29, 2013. http://www.wholechildeducation.org/blog/defining-a-positive-school-climate-and-measuring-the-impact

16. Department for Education. Teachers' Standards. London, May 2012b. & See: UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. Updated version November 2012, United Kingdoom (England) see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf

17. Dewey, J. (1933). How We Think. Boston: Heath and Company.

18. Drudy, S. Martin, M. Woods, M. O'Flynn, J. (2005) Men and the Classroom: Gender Imbalances in Today's Schools, London and New York: Routledge Falmer. & Clarke, M. (2005) 'Who are Our Students? Paper Presented to the UCD School of Education and Lifelong Learning, September 2005.

19. Dutch Education: a closed or an open system? Or: the art of maintaining an open system responsive to changing environment. By: Frans J. de Vijlder, Ministry of Education, Culture and Science, The Netherlands. See: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/1917370.pdf

20. Education for All. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-education-for-all/

21. Education in Canada: An Overview. See: http://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html#01

22. Education in Japan. By: Nick Clark, Assistant Editor, WENR. Volume 18, Issue 3 - May/June 2005. See: http://www.wes.org/ewenr/05may/practical.htm

23. Education Policies and Practice in Singapore Schools, Siew Hoong Wong, Director of Schools, Ministry of Education. See: http://www.nie.edu.sg/files/oer/Paving%20the%20Fourth%20Way%20PDF.pdf.

24. Employment Contracts, Salaries and Benefits, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/BecomingaTeacher.aspx

25. England - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/unitedkingdom/TALIS-2013-country-note-England.pdf

26. European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in ducation, Kranj, Slovenia. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

27. European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

28. Eurydice, CEDEFOP & ETF (European Training Foundation). Structures of education and Training systems in Europe: United Kingdoom – England. (Prepared by C. Higginson with the support of N. Cuddy, UK ReferNet). European Commission, 2009/10 edition. & see: UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. Updated version November 2012. United Kingdoom (England) see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf. & https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uk.html

29. Finland - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland

30. Finland Overview, http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-nncountries/finland-overview/

31. Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results. See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf

32. Finland-overview, Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/

33. Finland-overview, See: Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/

34. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? By: Pasi Sahlberg, (The Series on School Reform) Published by: Teachers College Press (November 1, 2011).

35. Gleeson, J. (2004) 'Concurrent Teacher Education (Post-primary) in the Republic of Ireland: Some Issues and Trends', in A. Burke (ed.) Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect, Armagh: Centre for Cross-Border Studies.

36. Globalization and education the Quest for quality education in Hong Kong. Edited by: Joshua Ka-ho Mok and David Kin-keung Chan. Hong Kong University Press 2002.

37. Gonzalez, J. and Wagenaar, R. (eds) 2003. Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Pilot Project – Phase 1, Bilbao: Universidad de Deusto.

38. Happy Teaching, Happy Learning: 13 Secrets to Finland's Success, By: Sophia Faridi. Education Week Teacher & Center for Teaching Quality. See: http://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/24/ctq_faridi_finland.html

39. Hargreaves, A. (2003). Teaching in a Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. New York: Teachers College Press.

40. Highly Effective Teachers. Highly Effective Teachers: Defining, Rewarding, Supporting, and Expanding Their Roles. By: Laura Varlas. September 2009 | Volume 15 | Number 3. See: http://www.ascd.org/publications/newsletters/policy-priorities/vol15/issue3/full/Highly-Effective-Teachers@-Defining,-Rewarding,-Supporting,-and-Expanding-Their-Roles.aspx

41. Hong Kong-overview, Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-instructional-systems/

42. Hong kong-overview, See: Teacher and Principal Quality. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/

43. Hong-kong-overview, System and School Organization in Hong Kong : http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-system-and-school-organization/

44. How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce. By: Vivien Stewart. See: http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce

45. How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce. By: Vivien Stewart. See: http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce.

46. Improving Education in Mexico: A State-level Perspective from Puebla. Publisher: OECD Publishing (September 13, 2013).

47. In Hong Kong, the Tutor as Celebrity. By: Grace Tsoi. Published August 18, 2013. See: http://www.nytimes.com/2013/08/19/world/asia/In-Hong-Kong-the-Tutor-as-Celebrity.html?_r=0

48. Japan - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/japan/TALIS-2013-country-note-Japan.pdf

49. Japan Overview. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/

50. Japan: System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-system-and-school-organization

51. Japan-overview, Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-instructional-systems/

52. Joint Declaration of the European Ministers of Education, 1999. The European Higher Education Area, Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on 19th June 1999, www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/Activities/Bologna_Process/Bologna_Declaration.asp (accessed 10th November 2003).

53. Kelleghan, T. (2004) 'Preparing teachers for the 21st Century: Report of the Working Group on Primary Preservice Teacher Education', in A. Burke (ed.) Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect, Armagh: Centre for Cross-Border Studies.

54. Korea - Country profile – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/korea/TALIS-Country-profile-Korea.pdf

55. Learning Environment, http://edglossary.org/learning-environment/

56. Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing. OECD (2012), http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en

57. Mathematics Education: The Singapore Journey (Series on Mathematics Education). By: Wong Khoon Yoong & others. Publisher: World Scientific Publishing (February 19, 2009).

58. Ministry of Education – Republic of Korea. Access to the site is: 6 Oct 2013, See: http://english.moe.go.kr/web/1707/site/contents/en/en_0275.jsp

59. Ministry of Education and Culture in Finland, see: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/koulutuksen_arviointi/?lang=en

60. Ministry of Education, Science and Culture/Eurydice (2007). The Education System in the Netherlands 2007. Eurydice, Brussels.

61. Moving Jurisdictions, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/MovingJurisdictions.aspx

62. OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris: OECD.

63. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. By: Economic Cooperation and Development OECD. Publisher: Org. for Economic Cooperation & Development (April 11, 2013).

64. OECD Reviews of Migrant Education. Netherlands. By: Claire Shewbridge & Others. Publisher: OECD, (February 2010).

65. OECD, Reviews of National Policies of Education (Paris: OECD, 1991).

66. Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf

67. Overview of Kindergarten Education in Hong Kong. See: http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/index.html

68. Poland - Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.oecd.org/poland/TALIS-2013-country-note-Poland.pdf

69. Poland - Teaching Profession. http://education.stateuniversity.com/pages/1217/Poland-TEACHING-PROFESSION.html

70. Poland - Teaching Profession. See: http://education.stateuniversity.com/pages/1217/Poland-TEACHING-PROFESSION.html

71. Professional Teachers' Associations in Canada, Teaching in Canada, Make a difference - be the change. By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/TeachersfromOutsideCanada.aspx

72. Programme Highlights on Primary Education.: http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/primary/highlights/index.html

73. Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills. July 2012. See: https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2012-Press-Releases/Report-of-the-International-Review-Panel-on-the-Structure-of-Initial-Teacher-Education-Provision-in-Ireland.pdf

74. Schools for Special Needs 2012-2013: The Complete Guide to Special Needs Education in the United Kingdom. By: Gabbitas. Publisher: Kogan Page; 18th Revised edition edition (November 3, 2012).

75. Shanghai and Hong Kong: Two Distinct Examples of Education in China. See: http://www.oecd.org/countries/hongkongchina/46581016.pdf .

76. Singapore - Country Note – Results from Talis 2013 – OECD. See: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Singapore.pdf

77. Singapore & Shanghai, National Public Education Support Fund. See: http://www.npesf.org/singapore-shanghai

78. Singapore & Shanghai, National Public Education Support Fund. See: http://www.npesf.org/singapore-shanghai

79. Singapore overview, System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-system-and-school-organization/

80. Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. See: http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf.

81. Singapore-overview, See: Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/

82. Slow and Steady Reform for Consistently High Results. See: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf.

83. South Korea in the Fast Lane: Economic Development and Capital Formation. By: Young-Iob Chung. Publisher: Oxford University Press, USA (July 20, 2007).

84. South Korea overview, System and School Organization. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-system-and-school-organization/

85. South Korea's School Success. By: Deva Dalporto. http://www.weareteachers.com/hot-topics/special-reports/teaching-around-the-world/south-koreas-school-success

86. South-korea-overview, Instructional Systems. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/

87. Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care, five Curriculum Outlines, Directorate for Education, OECD. March 2004. See: http://www.oecd.org/edu/school/31672150.pdf

88. Structure and content of initial teacher education courses – Poland. See: http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/poland/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses

89. TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. See: http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm

90. Teacher and Principal Quality. See: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/

91. Teacher education in Finland. By: Hannele Niemi "Faculty of Behavioural Science, University of Helsinki, Finland" & Ritva Jakku-Sihvonen "Finnish National Board of Education, Finland". See: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia 2011. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

92. Teacher education in Netherlands, by: Marco Snoek, School of Education, University of Applied Sciences Hogeschool van Amsterdam, the Netherlands. Part of book: European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences. Edited by: Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana 2011. Publisher: Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia and the National School of Leadership in Education, Kranj, Slovenia. See: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf

93. Teacher Exchange Programs, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/TeachersfromOutsideCanada.aspx

94. Teacher Induction Pilot Project: Final Report, Killeavy, M., Harford, J., Walsh, B., Drudy, S., O Diomasaigh, S., Morgan, M., Murphy, R. (2004) Report presented to the Department of Education and Science, September 2004.

95. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. By: Organization for Economic Cooperation and Development OECD, 2013.

96. Teachers from Outside Canada, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/Pages/TIC/TeachersfromOutsideCanada.aspx

97. Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013. Research report, June 2014. J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein - Institute of Education, University of London. see: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/322910/RR302_-_TALIS_report_NC.pdf

98. Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013. Research report, June 2014. J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein - Institute

of Education, University of London. See: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/322910/RR302_-_TALIS_report_NC.pdf

99. Teachers' quality in Poland - education standards and qualification requirements. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teacherqualitytoolbox.eu%2Fuploads%2Fmini_version_tq_poland.doc&ei=xBTgU5ugLYHXyQOX_oKIAQ&usg=AFQjCNFWRbKjbowNLfi3jk036UDnj_Jihw&sig2=VM1iSvsWH33nmj_v5_Ft1Q&bvm=bv.72197243,d.bGQ&cad=rjt

100. Teachers' quality in Poland - education standards and qualification requirements. See: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teacherqualitytoolbox.eu%2Fuploads%2Fmini_version_tq_poland.doc&ei=xBTgU5ugLYHXyQOX_oKIAQ&usg=AFQjCNFWRbKjbowNLfi3jk036UDnj_Jihw&sig2=VM1iSvsWH33nmj_v5_Ft1Q&bvm=bv.72197243,d.bGQ&cad=rjt

101. Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us? By: Dion Burns & Linda Darling-Hammond, Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE). (2014). See: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf

102. Teaching in Canada, Make a difference - be the change. By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/pages/tic/becomingateacher.aspx

103. Teaching staff, Government of Netherlands. See: http://www.government.nl/issues/education/teaching-staff

104. The Canadian Educational System, By: Canadian Teachers' Federation (CTF). See: http://www.ctf-fce.ca/en/pages/tic/becomingateacher.aspx

105. The Changing Face of Teacher Education in Ireland: A major overhaul or a cosmetic review? By: Carmel Mulcahy & Majella McSharry, School of Education Studies, Dublin City University, Ireland. See: Educational Research eJournal. 2012, vol. 1, No2. Faculty of Education. University of Alicante-Spain. See: http://goo.gl/wrhXKh

106. The Characteristics of a Highly Effective Learning Environment. By: Terry Heick. See: http://www.teachthought.com/learning/10-characteristics-of-a-highly-effective-learning-environment/

107. The Development of Education. National report of the Netherlands. By: the Ministry of Education Culture and Science, the Netherlands, Nov 2008. By Annette Thijs and Berthold van Leeuwen and Marjan Zandbergen. http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/netherlands_NR08.pdf

108. The European Higher Education Area: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Bologna_booklet.pdf

109. The Japanese Education System. Yasuhiro Nemoto. Published By: Universal Publishers, in 1999, Parkland, Florida USA.

110. The Learning Curve – 2014 Report, http://thelearningcurve.peaorson.com/reports/the-learning-curve-report-2014.

111. The Learning Curve – pearson 2014 Report: http://thelearningcurve.pearson.com/ . & http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking.

112. The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, Pearson 2012 Report, See: http://thelearningcurve.pearson.com/reports/the-learning-curve-report-2012.

113. The Netherlands- Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.talis2013.nl/cms/userfiles/files/TALIS-2013-country-note-Netherlands.pdf

114. The Netherlands- Country Note – Results from Talis 2013 - OECD. See: http://www.talis2013.nl/cms/userfiles/files/TALIS-2013-country-note-Netherlands.pdf

115. The Netherlands Overview. http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/

116. The Quality and Qualifications of the Teaching Force in the Republic of Korea. By: Ee-gyeong Kim. Korean Educational Development Institute. Ref: A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Edited by: Richard M. Ingersoll with Ee-gyeong Kim. CPRE: Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania / Teachers College - Columbia University, Harvard University / Stanford University, University of Michigan / University of Wisconsin-Madison Northwestern University. See: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf

117. The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the Republic of Ireland. By: Colm Mullen. See: http://entep.unibuc.eu/documents/publications/RoleOfStudies/NAT_REP_IRELAND.pdf

118. The UK teacher competences and requirements, see: http://www.teacher-qualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tq_uk.doc

119. Top 10 Characteristics of a 21st Century Classroom. By: Saomya Saxena, in 20 December 2013. See: http://edtechreview.in/news/862-top-10-characteristics-of-a-21st-century-classroom

120. Translation of Research into Policy and Practice. Dr. Chew Leng Poon, Ministry of Education. See: http://www.nie.edu.sg/files/oer/Paving%20the%20Fourth%20Way%20PDF.pdf.

121. Understanding the UK education system. See: http://www.schoolswork.co.uk/media/files/Undestanding_the_UK_education_system.pdf

122. UNICEF (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Cards. Florence, Italy: Innocenti Research Centre, Report Card 7.

123. UNISCO & the International Bureau of Education, World Data on Education. 7th edition, 2010/11. Updated version November 2012. United Kingdoom (England) see: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf

124. United Kingdom - Country Note – Education at a Glance 2013: OECD Indicators. See: http://www.oecd.org/edu/United%20Kingdom_EAG2013%20Country%20Note.pdf

125. Why are Finland's schools successful? By: LynNell Hancock. «Smithsonian Magazine». http://www.smithsonianmag.com/people-places/Why-Are-Finlands-Schools-Successful.html

126. Why Do We Focus On Finland? A Must-Have Guidebook. By: Jeff Dunn, see: http://www.edudemic.com/why-do-we-focus-on-finland-a-must-have-guidebook/

127. Why is education in Finland that good-10 Reform principles behind the success? Bert Maes. See: http://bertmaes.wordpress.com/2010/02/24/why-is-education-in-finland-that-good-10-reform-principles-behind-the-success/.

128. Working in education 2012. Ministry of Education, Culture and Science. See: http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html.

المؤلِّف في سطور

عزام بن محمد الدخيّل

- مـــن مواليد مكة المكرمة في 31 ديســـمبر 1959م، وتلقَّى تعليمه الابتدائي حتى حصوله على البكالوريوس في الهندســـة المعمارية بمدينـــة الرياض في المملكة العربية السعودية، ثم الماجســـتير في العمارة من الولايات المتحدة الأمريكية، ونال الدكتوراه في الهندسة المدنية تخصص إدارة مشروعات من بريطانيا.
- بدأ حياته العملية في المجال الحكومـــي في التنمية الدولية، ثم انتقل للعمل في القطاع الخاص مع بداية التسعينيات.
- الدكتـــور عـــزام أســـتاذ زائر بقســـم الصحافـــة في جامعـــة ســـيتي في لندن / بريطانيا، كما رأسَ اتحاد ناشري الشرق الأوســـط في دبي، وكان عضوَ مجلس إدارة في كثير من الشركات المساهمة في المملكة العربية السعودية.
- عمل رئيســـاً تنفيذيّاً لمؤسسة الأمير محمد بن ســـلمان بن عبدالعزيز الخيرية ـ «مسك الخيرية»، وما زال عضواً في مجلس إدارتها.
- عُين الدكتور عزام وزيراً للتعليم في المملكة العربية السعودية، في 9 ربيع الآخر 1436هـ الموافق 29 ينايـــر 2015م. ويُعدُّ أولَ وزيـــر للتعليم بعد صدور الأمر الملكـــي بدمج وزارة التربية والتعليـــم ووزارة التعليم العالي في وزارة واحدة

باســـم «وزارة التعليم»، ثم صدر في 11 ديسمبر 2015 أمرٌ ملكي يقضي بإعفائه من منصبه بناءً على طلبه.

- عُيِّن في 11 ديسمبر 2015 مستشاراً في الديوان الملكي بمرتبة وزير حتى تاريخه.
- وهو عضو مجلس إدارة منتدب للمجموعة السعودية للأبحاث والتسويق.
- صدر له في بداية عام 2014 كتابٌ بعنـــوان: «تَعلومُهُم.. نظرةٌ في تعليم الدول العشر الأوائل عالميّاً في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي».

الأمين

إذا كان الطالب والطالبة هما محور العملية التعليمية، فإن المعلم والمعلمة هما جوهرها وقلبها النابض؛ لذا يُعدّ المعلم الفاعل من أهم عوامل نجاح التعليم وتطور الأمم وتحضرها وتقدمها ورفعتها، لاسيما إن تضافرت عوامل نجاحه ونجاحها من قيادةٍ تعليمية ومدرسية واعية، وبيئةٍ تعليمية سليمة، ومنهاجٍ دراسي قويم، وطالبٍ واعٍ مهتم.

إيماناً مني بأهمية الدور الفاعل الذي يقوم به المعلم في نجاح العملية التعليمية، رأيت أن أفرد للمعلم والمعلمة كتاباً خاصّاً بهما؛ أكون فيه معهما «**مع المعلم**»، كما كنتُ وكما سأبقى دوماً، أبيّن فيه أهمية دوره الفاعل، ومتطلبات نجاحه عبر إعداده وتأهيله وتدريبه وميزاته.. في الدول العشر الأولى في مجال التعليم في العالم، وذلك بحسب مؤشر بيرسون الأخير، وعبر أهم النتائج التي توصل إليها المسح الدولي للتعليم والتعلّم (تاليس Talis)...

بهذه الكلمات سطّر معالي الوزير عزام بن محمد الدخيّل كتابه «**مع المعلم**» الذي كان قد أعدّه للنشر قبل أن يصبح وزيراً للتعليم، وتوقف نشره قبيل طباعته، وقد استأذنّا معالي الوزير «أبا محمد» في نشر الكتاب مجدداً، كما كان معدّاً للنشر سابقاً دون تعديل في مضمونه؛ وذلك لتعمّ فائدته، وتتحقق الغاية من تأليفه في الوقوف «مع المعلم» ودعمه ومساندته..

الدار العربية للعلوم ناشرون

facebook.com/ASPArabic
twitter.com/ASPArabic
ISBN 9786140118393
9 786140 118393
جميع كتبنا متوفرة على الإنترنت
في مكتبة نيل وفرات.كوم
www.nwf.com
توزيع
الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.
www.asp.com.lb - www.aspbooks.com