

معايير التدريب المستمر للمعلم على رأس العمل "رصد تحليلي لتجارب بعض الدول في تمهين المعلم"

محمد بن عبد العزيز الربيعي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة القصيم

المملكة العربية السعودية، القصيم، بريدة

ص. ب ٥١٦٨، بريدة ٥١٤٢٢

(قدم للنشر ١١/٧/١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر ١٦/٣/١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. تستهدف هذه الدراسة التعرف على دورة تمهين المعلم فيما يختص بواقع تدريبه أثناء الخدمة (على رأس العمل) وذلك لتأطير مفهوم مستجد في واقع التدريب في المملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام التحليل، والإفادة من الدراسات السابقة في ذات المجال، والتواصل مع التجارب التي دارت في الدول المتقدمة؛ مثل سنغافورة واليابان وأستراليا وهونج كونج وغيرها في المجال ذاته. وقد كان الرصد يعتمد على توصيف تلك التجارب وذكرها، والمقارنة بينها بشكل مجدل.

كما كان لتلك التجارب دورها في دراسة الواقع التربوي في المملكة العربية السعودية وما يمكن تطبيقه منها حسب امکانات والمستهدف للتغيير؛ ولذلك كان الخروج بالتوصيات لنظرية المعايير وتطبيقها أمراً ضرورياً ومعتمداً على تلك الخبرات والتجربة. وقد أوصت الدراسة بوضع إطار نظري يحتوي على رؤية واضحة لفلسفة التدريب النظرية والتطبيقية، وتطبيق كل ما من شأنه مواصلة تدريب المعلم أثناء الخدمة مثل تنوع البرامج وتجهيزها بمصادر التدريب المناسبة، وتقويم ذلك التدريب تقويمياً مستمراً ومراجعة برامجه والتخطيط لها تخطيطاً مناسباً.

المقدمة

إن التدريب محور تدور حوله عملية التنمية في المجتمع. فهو الأداة للتنمية ووسيلتها، وهو الأساس لشق جوانبها، وهو الأداة المثلى لتحقيق الكفاءة الأفضل في التعليم. فمن غير المقبول – ولا سيما في عصرنا هذا – أن يوكل أمر التعليم في أية مرحلة من مراحلها إلى عناصر ليست معدة بالصورة التي تمكنه من إنجاز الأهداف المنوط بها، ومن هنا تبرز القضية المحورية المتصلة بمدى فاعلية التربية في الوفاء بتوفير إعداد عناصر راغبة وقادرة على ممارسة مهنة التعليم بكل ما تحمله من متاعب والتزامات، وبكل ما تتطلبه من قدرات ومهارات وإبداعات. وبصورة عامة فإن الحديث عن مسألة المهنة و تمهين المعلمين أمر يفرض نفسه في ضوء هذا التسارع المعرفي المحموم الذي لم يعد تحده حدود ولا تقف في وجهه عوائق ذلك أن العالم أصبح يتصل بعضه ببعض في بضع ثوان فأصبح الكل يؤثر ويتأثر لا بما حوله فقط بل بما يحدث في العالم أجمع، وفي أصقاع المعمورة وحيثما تباعدت الأزمنة والأمكنة. بل أصبح ما كان بعيداً في عقلية الجغرافية التاريخية في غاية القرب في ضمنية التقارب التقني والإعلامي.

ومهما اختلفت الاتجاهات في تفسيرها لاحتياجات التنمية، فإنها تتفق على أهمية العنصر البشري فيها، بوصفه هدف التنمية ووسيلتها، فالإنسان هو هدف التنمية، وهي لا تحدث إلا به، فهو الذي يؤثر في عناصر الإنتاج المختلفة، ويتفاعل معها، ومن دونه لا يمكن أن يتطور الإنتاج كمّاً ونوعاً. وكلما كان الإنسان واعياً ومدرباً علمياً وفنياً، ومزوداً بالمعرفة والمهارة فإنه يسهم بشكل فاعل ومؤثر في خطط التنمية. لذلك فإن أي جهد يبذل في ميدان التربية يكون قاصراً عن تحقيق أهدافه، ما لم يرافقه إعداد العنصر البشري القادر على إحداث عملية التنمية، ودفعها إلى الأمام بكفاءة وإخلاص [١ - ص ٣٧]

ومن هنا أيضاً نتأكد أهمية برامج التحاق المعلم وتدريبه المستمر حتى يستطيع أن يساير روح العصر ويواكب رياح التجديد التي بدأت بواورها تستبين في طبيعة التعليم وهياكله بشكل لافت للنظر وخاصة في الأونة الأخيرة إذ لم يعد دور المعلم تقليدياً ناقلاً للمعرفة فقط بل تعدى ذلك ليشمل مجالات عديدة ومتطورة، فمعلم القرن الحادي والعشرين لا بد أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار المتعددة والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه. ومن تلك الأدوار دور الخبير التربوي الموجه لطلابه، ودور المرشد التربوي والمشرف التربوي، ودور الباحث والمحلل العلمي، ودور المختص والمتمرس في مادته العلمية، ودور المختص التكنولوجي، ودور المعلم الفاعل الذي يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو المتكامل، هذا فضلاً عن دوره في مساعدة طلبته على الإبداع والابتكار والتميز وملاحقة كافة التطورات الحديثة. فهذه الأدوار وغيرها مجتمعة تحتم وجود إستراتيجية حديثة لإعداد المعلم الذي يستطيع القيام بهذه الأدوار المتعددة. مما دفع ببعض الجهات المختصة ممثلة في وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي في إعادة تخطيط برامجها لتواكب التطور المحتوم محاولة تمهين المعلم من خلال تدريبه أثناء الخدمة، وإيجاد الحوافز المادية والمعنوية لاشتراكه فيها بشكل فاعل.

الدراسات السابقة

الحديث عن تمهين المعلم ودوره ذلك التمهين حديث ليس بالجديد وربما كان جديداً على ثقافتنا التربوية ولكنه مر بالعديد من الدراسات والأبحاث والتطبيقات السابقة وفي ذات السياق

يقول مؤلفا كتاب مهنة التعليم (عبدالجواد و متولي، ٢٠٠٣ م) ما نصه : " يصعب علينا أن نقبل أن جميع الحرف Professions تدخل في مضمار المهن وذلك لصعوبة تحديد الإطار النظري الذي نفرق بواسطته بين المهن والحرف ومن هنا قليلاً ما تعرف المهنة، ويصعب على المرء أن يجد تعريفاً جامعاً مانعاً للمهنة " [٢ - ص ٦٨]

كما أشارت العديد من الدراسات إلى تكامل الدورة المهنية للمعلم من الإعداد والالتحاق والتدريب على رأس العمل حيث يقول سعادة وكيل الرئيس العام لكليات البنات في المملكة العربية السعودية أ.د. عبدالله بن علي الحصين في ملخص حديثه عن " تطوير استراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٢) " : " في هذا العصر الذي يموج بالمتغيرات والتحديات تتأكد الحاجة دوماً إلى المراجعة الشاملة والجزرية لبرامج إعداد المعلم بدول الخليج العربية حتى تستطيع تلبية متطلبات العصر في مجال التربية، من أجل أن توفر لنا تلك البرامج معلمين أكفاء قادرين على تحمل مسؤولياتهم تجاه أمتهم ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تبني استراتيجية فاعلة تعيد بناء المعلم العربي الخليجي" ثم يقول : "غني عن البيان أن قيام التعليم بوظائفه المتعددة لا يتم إلا بكفاءة القائمين على توجيهه ؛ فمهما كان للتقدم العلمي والتقني من نصيب في تيسير عمليات التعليم والتعلم، وتوفير الاقتصاد والسرعة فيها، ومهما استحدثت من أدوات وأجهزة وبرامج، ومهما ظهر في مجال التربية من فلسفات ونظريات واتجاهات - فإن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن تتحقق، إلا بالمعلم المؤهل القادر على أداء دوره بنجاح وفاعلية" [٣ - ص ١٨]

وفي دراسة (العواد، ١٤٢٠ هـ) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصة أثناء الخدمة والتي قد خلصت إلى النتائج الآتية :

١-يوجد اتفاق في آراء معلمات رياض الأطفال حول مدى الحاجة للتدريب على عناصر المنهج المدرسي باختلاف سنوات خبراتهن، وذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء معلمات رياض الأطفال على اختلاف سنوات خبراتهن في التعليم في رياض الأطفال حول مدى الحاجة للتدريب على عناصر المنهج لأن قيمة (ف) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥).

٢-يوجد اختلاف بين آراء معلمات رياض الأطفال حول مدى الحاجة للتدريب على عناصر المنهج باختلاف مؤهلاتهن العلمية، وذلك لوجود فروق لصالح معلمات رياض الأطفال الحاصلات على مؤهل (الثانوية العامة والحاصلات على مؤهل المعهد الثانوي) عن بقية آراء المعلمات بجميع فئات مؤهلاتهن المختلفة، لأن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

٣-يوجد اتفاق في آراء معلمات رياض الأطفال على اختلاف مؤهلاتهن التربوية حول مدى الحاجة للتدريب في جميع محاور الدراسة الأربعة، وذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء معلمات رياض الأطفال على الرغم من اختلاف مؤهلهن التربوي؛ لأن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في جميع محاور الدراسة.

٤-يوجد اتفاق في جميع آراء معلمات رياض الأطفال على الرغم من اختلاف جنسياتهن (السعوديات وغير السعوديات) حول مدى الحاجة للتدريب في جميع محاور الدراسة الأربعة، وذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء معلمات رياض الأطفال تبعاً

لاختلاف جنسياتهم، وذلك لأن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في جميع محاور الدراسة.

٥- يوجد اتفاق في آراء معلمات رياض الأطفال على الرغم من اختلاف نوع المدرسة (حكومية أو أهلية) اللاتي يعملن بها حول مدى الحاجة للتدريب على الحاجات في جميع محاور الدراسة الأربعة، وذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء معلمات رياض الأطفال تبعاً لاختلاف نوع المدرسة التي يعملن بها (حكومية أو أهلية) لأن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). [٤ - ص ٢٢]

ويرى كير بلومر أن المهنة تستخدم للتعبير عما تشير إليه أكثر مما يعنيه تعريفها الحرفي على حين يعرف (جود) المهنة في قاموس التربية بأنها : " وظيفة تتطلب إعداداً طويلاً نسبياً ومتخصصاً على مستوى التعليم العالي يرتبط أعضاؤها بروابط أخلاقية محددة " [٢ - ص ٣٩] في حين يرى آخرون أن المهنة تتضمن الحرفة، فهي تتطلب توافر المهارة في الأداء، وإن كانت تختلف عنها في أنها تستند أساساً على المهارة في اتخاذ القرار نحو تحديد أسلوب الأداء الأكثر ملائمة.

ومن خلال هذه التعريفات يمكن التوصل إلى عدة مؤشرات يتم من خلالها التفريق بين المهنة والحرفة، فالحرفة تكتسب من خلال الممارسة ولا تحتاج إلى إعداد خاص أو دراسات متخصصة كما لا يكون للحرفة قانون أخلاقي خاص بها بالإضافة إلى أنها لا تحتاج إلى استخدام مهارات معينة تستند إلى الحكمة والخبرة الشخصية والمسؤولية في اتخاذ القرار، بعكس المهنة التي تتطلب إعداداً خاصاً يستمر عادةً لعدة سنوات داخل مؤسسات التعليم العالي، ولها قانون أخلاقي يحدد التزام ومسؤولية المنتسبين إليها (عبد الجواد ومتولي، ١٩٩٣م).

مشكلة الدراسة

يمتاز العصر الذي نعيش فيه بسرعة التطور والتغير حيث يعتبر الانفجار المعرفي من أهم سمات التطور في عصرنا الحاضر مما أدى إلى التطور الكبير الذي حدث لأساليب التربية والتعليم بتطور الزمن وما طرأ عليه من تقدم علمي وثقافي، لذا فإن الحاجة ملحة إلى اتباع أساليب التدريس الجيدة والكفيلة بتنشئة طلاب منتجين ومشاركين. ومن هنا يأتي دور المعلم الناجح الذي يختار الطريقة والوسيلة المناسبة لطبيعة الدرس والمتوافقة مع اهتمامات الطلاب. ومن هذا المنطلق يحتاج المعلم إلى تطوير كفاياته العلمية والتربوية والتي تتحقق عن طريق الاطلاع المستمر والدورات التدريبية التي تنظمها إدارته التعليمية لذا يعتبر التدريب أثناء الخدمة مطلباً هاماً للنمو المهني لدى المعلم، وهو الوسيلة الفاعلة نحو تحقيق التطور التربوي حيث إن المعلم هو أداة التغير ووسيلة التطوير ومفتاح التجديد، ومهما طورنا من مقررات دراسية، وأدخلنا من وسائل، وقمنا بإعداد الخطط والبرامج دون أن نرفع الكفاءة المهنية للمعلم فإن جهود الإصلاح والتطوير سرعان ما تكون أقل فاعلية. فالتدريب التربوي ضرورة ملحة لتطوير أداء المعلمين وهو بحق أفضل استثمار يمكن أن يحقق عائداً مثمراً ومجزيماً متى كان جاداً وهادفاً. لذا فإن الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة والتي قطعت شوطاً طويلاً في التطور في مجال العلوم التربوية وإعداد المعلمين وخصوصاً التدريب أثناء الخدمة والتي هي موضوع الدراسة. من خلال المؤهلات المطلوبة لمهنة التدريس في تلك البلدان، والاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين تمكنا من صياغة توصيات ومسوغات لصانعي القرار في

المملكة العربية السعودية للأخذ بها مستقبلاً في إعداد برامج تدريبية أثناء الخدمة إضافة لما هو موجود. ويمكن أن نجل مشكلة البحث الحالي بالتساؤلات الآتية :

١- ما رؤية كل من (المانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، اليابان، المملكة المتحدة، مصر) فيما يتعلق بالتطبيق الميداني للطالب المعلم؟

٢- ما المؤهلات المطلوبة لمهنة التدريس للدول الآتية (استراليا، برونائي دار السلام، كندا، الصين الشعبية، هونغ كونغ، اليابان، ماليزيا، نيوزيلندا، كوريا، سنغافورة، تايوان، الولايات المتحدة الأمريكية)؟

٣- ما رؤية كل من (هونج كونج، الصين كوريا، الولايات المتحدة الأمريكية، كندا ، نيوزيلندا، اليابان) في سنوات التأهيل الأولى لمهنة التدريس؟ (فيما يتعلق بالتدريب التربوي).

٤- ما الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في كل من (بعض الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، استراليا، كندا)

أهمية البحث

تتمثل أهمية هذا البحث في التعرف على الواقع المعاش فعلياً على أرض الواقع في مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين في تجارب بعض الدول المتقدمة تعليمياً فيما يتعلق بمرحلة التدريب المستمر على رأس العمل من خلال رصد الجوانب الأبرز في تلك التجارب مثل الضوابط المعنية بالزام المعلم بالتطور المواكب لتطور المهنة من خلال البرامج التدريبية التي تلزمه بمتابعة تدريبه على رأس العمل وهي الخطوة التي يمثلها أهمية مثل هذه الدراسة في تأهيل وتطوير قدرات المعلم بوصفه جزءاً من منظومة العمل المهني وخاصة في ظل الاعتراف بالتدريب المستمر عنصراً رئيساً في منظومة العمل التربوي المتكامل.

ولكي تكون برامج التدريب أثناء الخدمة فعالة يجب تصميمها بحيث تتماشى مع مستوى التكوين الذي حصل عليه المعلم قبل الخدمة مع ملاحظة حاجة المعلمين الدائمة إلى تعليم مستمر أثناء الخدمة لكي يبقوا على اتصال بكل جديد ومتغير في مهنتهم ويحسنوا أداءهم. [٥ - ص ٥٤].

وحيث يعد التدريب المستمر على رأس العمل مشكلاً رئيساً لقدرة المعلم على متابعة المتطور المتلاحق في ميدان التربية والتعليم واستيفاء المستجدات في صورتها النظرية والتطبيقية حيث يعد التدريب المستمر توأم التنمية المهنية بوصفه مساهماً في تجديد وتحديث خبرات المعلم القادرة على تشكيل التواصل مع المستجد حيث أثبتت الدراسات والبحوث المتخصصة أن الخبرات التي يكتسبها المعلم خلال فترة إعداده قبل التحاقه بالمهنة لا تتعدى نجاحاً زمنياً متواصلاً لمدة تتراوح ما بين ٥ - ٦ سنوات تبدأ بعدها حاجته الماسة للتدريب المستمر على رأس عمله ومن هنا كانت المشكلة في تحقيق مستجدات ومتطلبات تلك المرحلة.

مصطلحات البحث

ويقصد بها كل تلك المؤسسات التي تشرف على إعداد المعلمين في الدول المعنية مثل كليات التربية المتخصصة والوزارات المعنية ومراكز التدريب التي تعنى به بعد التحاقه بالمهنة والجهات المعنية بمنحه رخصة العمل وتجديدها على مدى المدة الزمنية المقررة حسب نظام كل دولة.

٢- برامج إعداد المعلمين

ويقصد بها البرامج الدراسية المطبقة في الدول المعنية والتي تقدم للمعلمين بعد التحاقهم بالمهنة بهدف تطوير قدراتهم وتطوير مهاراتهم تمثلياً مع المتطور العام في التخصص والمنظومة التربوية عامة.

معايير الالتحاق بمهنة التعليم

رخصة المهنة (التسجيل)

تختلف دول العالم كثيراً في المؤهلات الدنيا التي تتطلبها أنظمتها لإصدار رخص مزاولة المهنة (التسجيل)، بل إن كثيراً من الدول ليس لديها نظام إصدار رخص لمزاولة مهنة التعليم كما هو الحال في سنغافورة والصين وبروناي دار السلام حيث لا يوجد سوى برنامج إعداد معلمين واحد في كل من سنغافورة وبروناي دار السلام تشرف عليه الحكومة ويشترط للالتحاق به معايير صارمة. كما إن الإعداد الأكاديمي يتم فيه تحت معايير صارمة. وفي الصين توجد متطلبات ومعايير وطنية لإعداد معلمي لمرحلة الابتدائية والمتوسطة وبالتالي تكفي تلك الدول بالحصول على شهادة أحد برامج الإعداد التي تحقق تلك المعايير.

وفي دول أخرى مثل هونج كونج وكوريا وماليزيا وتايوان فإن وزارات التربية والتعليم أو إدارات التعليم المركزية هي التي تتولى إصدار تراخيص مزاولة مهنة التعليم بينما توجد في نيوزيلندا إدارة مَلَكِيَّة تدعى مجلس تسجيل المعلمين Teacher Registration Board تتولى مسؤولين تسجيل المعلمين، لكن التسجيل ليس إلزامياً لمزاولة المهنة وإنما يعطي المُسَجَّل فقط أفضلية عند المسابقة على وظيفة معلم كون المعلم المسجل يعتبر معلماً متخصصاً كما أن كثيراً من مدارس قطاع التعليم الأهلي تشترط التسجيل.

وفي الولايات المتحدة وأستراليا وكندا تتولى كل ولاية أو مقاطعة تسجيل المعلمين وإصدار رخص مزاولة مهنة التعليم وهذا النظام يجعل متطلبات الحصول على رخصة مزاولة العمل في ولاية ما يختلف عنه في ولاية أخرى وبالتالي فعلى المعلم الحصول على رخصة كل ولاية ينوي العمل بها، وهذا يتطلب أحياناً الالتحاق بدورات أو فصول دراسية لإتمام بعض المواد المطلوبة للحصول على الرخصة.

وتتجه كل الأنظمة التربوية بما فيها الأنظمة التربوية اللامركزية تتجه إلى وضع معايير وطنية تمثل الحد الأدنى من المتطلبات للحصول على رخص مزاولة مهنة التعليم ففي أمريكا مثلاً تتولى the National Board for Professional Teaching Standards إصدار معايير موحدة كتوصيات تتبناها الحكومات المحلية وقد وحدت أكثر من عشرين ولاية أمريكية معايير وإجراءات الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم في نموذج يحاكي نموذج the National Board for Professional Teaching Standards بينما في نيوزيلندا مثلاً فإنه يوجد الآن نظام تسجيل وطني للمعلمين يتطلب الحصول

على مهارات مهنية متخصصة كتلك المتطلّبة للحصول على رخصة مزاولة مهنة المحاماة أو الطب.

وفي دول متعددة أخرى تختلف متطلبات الحصول على رخصة مزاولة التدريس باختلاف طبيعة العمل والمرحلة الدراسية والمادة أو التخصص ففي اليابان يوجد ثلاثة أنواع من الرخص : تقليدية، خاصة، ومشروطة، فالرخص التقليدية تعطى لطالبي رخص العمل التقليديين ممن أنهوا عدداً مقبولاً من المواد في تخصصاتهم بالإضافة إلى مواد الإعداد التربوي ويوجد هناك ثلاثة مستويات من الشهادات التقليدية : متقدم، درجة أولى، درجة ثانية ويحق للحصول على أي من تلك الشهادات التدريس في أي من مراحل التعليم العام ما عدا المرحلة الثانوية التي يشترط للتدريس بها الحصول على متقدم أو درجة أولى. وتشمل متطلبات الحصول على رخصة مستوى متقدم الحصول على درجة الماجستير أو إقامة سنة (خبرة) مع إكمال ثلاثين ساعة في مجال التخصص. وتفتح الرخصة الخاصة المجال للإفادة من أفراد المجتمع الذين يملكون خبرات ومهارات خاصة، بينما تؤهل الرخص المشروطة حاملها للعمل كمساعد مدرس وذلك للتغلب على مشكلة نقص المعلمين في بعض التخصصات. وغالباً ما تمنح تلك الرخصة للحاصلين على رخصة تقليدية في مواد أخرى. وتستمر صلاحية كلا الرخصتين الخاصة والمشروطة فترة زمنية محددة وتكون مقبولة فقط في المنطقة التعليمية التي منحت الرخصة فيها. وتمتد فترة صلاحية الرخص الخاصة من ثلاث إلى عشر سنوات بينما تنتهي صلاحية الرخص المشروطة بعد ثلاث سنوات من إصدارها.

بينما يستطيع المعلم في كوريا الحصول على رخصة درجة عليا من خلال التدريب التربوي أثناء الخدمة وهي الرخصة التي تؤهله للحصول على مرتب أعلى ممن لم يحصلوا عليها. وتتكون رخص المعلم من أربعة مستويات : معلم درجة ثانية، معلم درجة أولى، نائب مدير، مدير. ويبدأ معظم المعلمين من معلم درجة ثانية ويتمكن المعلم من الحصول على مستوى أعلى بعد إنهاءه ١٨٠ ساعة تدريبية كما أن الترقية الوظيفية تعتمد كثيراً على التدريب أثناء الخدمة بالإضافة إلى أدائه المهني وخطابات الشكر الوظيفية.

ويجب التنويه على أن دولاً قليلة فقط هي التي تعمل بنظام رخص يرتبط بالنمو (الترقية) المهني كما هو الحال في اليابان وكوريا لكن الحال يختلف في كثير من الدول الأخرى؛ فإن الترخيص لممارسة مهنة التعليم في الولايات المتحدة الأميركية لا يمر بمستويات ما عدا في حالات قليلة كالمعلمين غير المؤهلين تأهيلاً كاملاً والذين قد يحصلون على رخص مشروطة أو مؤقتة للضرورة بأشكال مختلفة ويحتاج المعلمون لتدريب إضافي وشهادة إدارية ليصبحوا مديري مدارس ولا تختلف شروط التعليم في مدارس خاصة عنها في التعليم في المدارس الحكومية إلا أن بعض المدارس الخاصة في بعض الولايات لا تشترط رخص عمل.

ويختلف نظام تجديد الرخص من دولة إلى أخرى، ففي بعض الدول تحتاج الرخصة للتجديد كل سنتين إلى ثلاث سنوات كاستراليا، بينما تمتد صلاحية الرخص لمدى الحياة في دول أخرى كما هو الحال في، هونج كونج وكوريا وماليزيا، بينما يلزم المعلم بتجديد رخصة المهنة كل عشر سنوات في تايوان وتستمر صلاحية الرخصة لمدى الحياة في معظم الولايات المتحدة الأميركية، إلا أن كثيراً من الولايات اليوم تطلب من معلمها تدريباً دورياً وحضور مواد علمية في جامعات

وغيرها. وتشترط كثير من الدول على معلميها اجتياز اختبارات معينة للحصول على رخصة العمل كما هو الحال في معظم الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية وتايوان.

المؤهلات المطلوبة للتدريس في بعض الدول في المراحل المختلفة

فيما يتعلق بالمؤهلات المطلوبة للانخراط في مهنة التعليم يوجد هناك تباين كبير بين الدول في اشتراطاتها، فمن تلك الدول من تشترط الحصول على درجة البكالوريوس أو الماجستير، ومنها من لا تشترط أي إعداد خاص للتعليم على الإطلاق.

وهنا لابد من تحديد ماذا يدرس هؤلاء المعلمون الجدد؟ وأين تتم الدراسة؟ وما هي مدتها؟ هذه التساؤلات يذكر أن هناك إجماعاً واسعاً على أن معلمي التعليم الابتدائي يجب أن يتقنوا المعلومات والمهارات المتعارف عليها والمتوقعة منهم في مجتمعاتهم. وأن تكون لديهم القدرة على التعليم تحت ظروف متباينة. ويجب عدم الخلط بين المتطلبات الأكاديمية والمتطلبات المهنية. فمتى تم اكتساب التعليم الأكاديمي الذي يعد ضرورياً يجب التركيز على التدريب المهني. فالتدريب المهني ضروري للمعلمين على كافة المستويات وفي جميع أساليب وأدوات التعليم. [٥ - ٦٢]

وبين الجدول رقم (١) المؤهلات المطلوبة للتعليم في المراحل المختلفة في بعض الدول :

- Source: Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (Eds.) (1995). Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation].

Washington, D.C.: U.S. Department of Education [٦ ص ٧٦].

الجدول رقم (١). المؤهلات المطلوبة للتدريس لبعض الدول في المراحل المختلفة.

الدولة	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوية الأولية	الثانوية العليا
استراليا (٧ ص ٤٧ - ٨٤)	دبلوم بعد الثانوية.	درجة أو دبلوم مدته ٣ سنوات.	ليسانس مدته ٤ سنوات دبلوم عالي في التربية مدته سنة.	ليسانس مدته ٤ سنوات دبلوم عالي في التربية مدته سنة.
بروناي دار السلام (٨ ص ٢٠ - ٤٢)	_____	ليسانس جامعي، وشهادة مدتها ٣ - ٢ فصول في التربية.	درجة علمية مدتها ٤ سنوات، وشهادة لمدة ٣ - ٢ فصول في التربية.	درجة علمية مدتها ٤ سنوات، وشهادة لمدة ٣ - ٢ فصول في التربية.

كندا (٩ ص ١١٧)	ليسانس في التربية أو ما يكافئ ذلك.	ليسانس في التربية لمدة ٤ سنوات أو ما يكافئ ذلك.	ليسانس في التربية لمدة ٤ سنوات أو ما يكافئ ذلك.	ليسانس في التربية لمدة ٤ سنوات.
----------------	------------------------------------	---	---	---------------------------------

تابع الجدول رقم (١).

الدولة	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوية الأولى	الثانوية العليا
الصين الشعبية (١٠ ص ٩٧-١٠٤)	الثانوية الأولى ٣-٤ سنوات تدريبية قبل الخدمة.	الثانوية الأولى ٣-٤ سنوات تدريبية قبل الخدمة.	الثانوية العليا ٢-٣ سنوات تدريبية قبل الخدمة.	ليسانس أو بكالوريوس.
هونغ كونغ (١١ ص ٧٨)	على الأقل السنة الخامسة أو الثالثة ثانوي تدريب أثناء الخدمة.	السنة الخامسة ثانوي ٣ سنوات تدريب قبل الخدمة، أو السنة السابعة ثانوي سنتان تدريب قبل الخدمة.	السنة الخامسة ثانوي ٣ سنوات تدريب قبل الخدمة، أو السنة السابعة ثانوي سنتان تدريب قبل الخدمة.	درجة علمية شهادة عليا في التربية.
اليابان (١٢ ص ٥٩-٧٧-١٢١)	أنواع متعددة من الشهادات منها ماجستير (شهادة مستوى متقدم)، ليسانس (شهادة من الدرجة الأولى)، دبلوم (شهادة من الدرجة الثانية)	أنواع متعددة من الشهادات منها ماجستير (شهادة مستوى متقدم)، ليسانس (شهادة من الدرجة الأولى)، دبلوم (شهادة من الدرجة الثانية)	أنواع متعددة من الشهادات منها ماجستير (شهادة مستوى متقدم)، ليسانس (شهادة من الدرجة الأولى)، دبلوم (شهادة من الدرجة الثانية)	ماجستير (متقدم)، ليسانس (شهادة من الدرجة الأولى).

ماليزيا (١٩٦١ - ٢٠٢١ - ٢١)	مستوى التربوي مع أو بدون تدريب.	شهادة مستوى التربوي & سنتان ونصف تدريب في التعليم الابتدائي.	ليسانس دبلوم عالي لمدة سنة في التعليم.	ليسانس دبلوم عالي لمدة سنة في التعليم.
----------------------------	---------------------------------	--	--	--

تابع الجدول رقم (١).

الدولة	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوية الأولى	الثانوية العليا
نيوزيلاندا (١٤ ص ٦٣ - ٩٨)	عدد من المؤهلات بما في ذلك دبلوم في التعليم (إن وجد).	دبلوم في التعليم.	درجة جامعية أو دبلوم في التخصص أو في التربية.	درجة جامعية أو دبلوم في التخصص أو في التربية.
كوريا (١٥ ص ٣٢)	كلية مدتها ٤ سنوات.	دراسة ٤ سنوات في الكلية الوطنية للمعلمين.	خريج كلية تربوية أو جامعية.	خريج كلية تربوية أو جامعية.
سنغافورة (١٦ ص ٢٤)	شهادة تربوية عامة، مستوى التربوي A أو أقل.	شهادة تربوية عامة، مستوى A التربوي دبلوم في التربية.	ليسانس أو بكالوريوس مدته ٤ سنوات دبلوم عالي في التربية.	ليسانس أو بكالوريوس مدته ٤ سنوات دبلوم عالي في التربية.

تايوان (١٦ ص ١٣-٤٣)	التدريب في كلية معلمين	التدريب في كلية معلمين	التدريب في جامعة.	دراسة جامعية مدتها ٤ سنوات.
الولايات المتحدة (١٧ ص ٥٧-٦٩)	الثانوية العليا.	ليسانس وفي بعض الولايات ماجستير.	ليسانس وفي بعض الولايات ماجستير.	ليسانس وفي بعض الولايات ماجستير.

من الملاحظ بعد النظر للجدول والمقارنة أن المتطلبات والشروط المطلوبة للتدريس تراوحت من الحصول على شهادة الثانوية العامة للتدريس في رياض الأطفال مع سنوات خبرة محددة ثم تتدرج إلى حصول المدرس على الدبلوم أو الشهادة الجامعية الأولى في بعض البلدان لتدريس المرحلة الأساسية. وكذلك الثانوية مشروطة بسنوات خبرة ما بعد الدبلوم تتراوح من سنة إلى ثلاث سنوات، أما تدريس الثانوية الأولية والعليا فقد كانت متطلبة من جميع الدول الشهادة الجامعية ودبلوم بعد البكالوريوس أو شهادة الماجستير إلا دولة الصين التي تشترط لتدريس المرحلة الثانوية مدة محددة من سنوات الخبرة.

وعلى الرغم من أن الاتجاه العام يميل إلى توحيد برامج تكوين المعلمين لمختلف المستويات التعليمية كما أن الفروق بين تعليم المعلمين قبل وأثناء الخدمة وبين التعليم المبدئي والمستمر قد أصبحت غير واضحة بعد إدخال برامج العمل / الدراسة والتدريب عن بعد والتنمية المهنية المستدامة داخل المدرسة فلم يعد يقتصر تكوين المعلمين على برنامج دراسي مدته سنتان أو أكثر قبل الالتحاق بالمهنة بل أصبح التدريب أثناء الخدمة عنصراً هاماً في عملية التمهين كسائر المهن الفنية الأخرى خاصة في ظل حاجة العديد من الدول إلى تعيين المعلمين غير المؤهلين للمهنة بسبب التعميم السريع للتعليم كما أن هؤلاء المعلمين يبقون إلى الأبد ويصبحون عقبات كبرى في طريق التحسين النوعي وتتنزايد صعوبة تكيفهم مع توقع ارتفاع مستوى تعليم مجتمعاتهم المحلية. [١٨ - ص ١٣٤]

يتضح مما سبق أن هناك صعوبات تحد من معرفة الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم ألا وهي صعوبة توثيق التغيرات المتلاحقة التي تطرأ على توسيع وتنويع تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بل وقد تكون الأسباب أكثر تحديداً إذا كانت هذه التغيرات هي تغيرات في إدراكنا لطبيعة التعليم والمهارات المطلوبة للقيام به على نحو فعال. وبمعنى أوضح عندما ندرك أن برامج الإعداد والتكوين قبل الخدمة لا تستطيع أن تكفل مستوى فاعل من الأداء في التعليم فمن

المرجح أن يكون الاعتقاد هو تنمية مهارات المعلمين أثناء الخدمة ولا يمكن أن تتحقق هذه التنمية إلا بفعل الخبرة العملية المكتسبة التي لا بد أن تحظى منا بمزيد من الاهتمام.

التدريب التربوي أثناء الخدمة

سنوات التأهيل الأولى لمهنة التدريس Beginning Teacher Induction

تتجه معظم دول العالم إلى وضع فترة تدريب عند الالتحاق بمهنة التعليم بعد التخرج حيث تعتبر السنة الأولى للالتحاق بمهنة التعليم مهمة لتكوين اتجاهات وسلوكيات إيجابية نحو مهنة التعليم ربما تستمر مع المعلم مدى الحياة (Darling-Hammond & Cobb, 1995) ففي دول مثل هونج كونج والصين وكوريا والولايات المتحدة وكندا ونيوزيلندا واليابان توجد برامج تأهيل لدعم المدرسين الجدد على وجه التحديد بل إن المعلم الجديد في تايوان مثلاً يتم إخضاعه لفترة تدريب تمتد لسنة كاملة قبل أن يعطى رخصة لمزاولة المهنة.

وفي دراسة أجراها مكتب التربية الأمريكي Office of Education (١٩٩٧م) أهداف سنوات التأهيل الأولى (التدريب في السنوات الأولى) وجد أن أكثر أهداف التدريب انتشاراً وشيوعاً في السنوات الأولى تتمثل في الخمسة الأهداف التالية :

- إطلاع المعلم الجديد على مسؤوليات التدريس وواجباته وعلى أنظمة وبيئة وثقافة المدارس.
- تطوير كفاءة المعلم الجديد عن طريق إكسابه مهارات المهنة.
- تقييم المعلم الجديد والتأكد من ملاءمته للمهنة وقدرته على القيام بواجبات المهنة.
- توفير الدعم والتوجيه اللازم لمساعدة المعلم الجديد على تجاوز سنوات العمل الأولى والانتقال إلى معلم متخصص وخبير.
- سد الحاجة من المعلمين في منطقة ما أو تخصص معين.

ويعتبر الهدفان الأول والثاني أكثر أهداف التدريب شيوعاً في السنوات الأولى كما أن كثيراً من دول العالم تركز في أنشطتها التدريبية إما على الهدف الأول المتعلق ببيئة المدرسة أو الهدف الثاني المتعلق بتطوير مهارات المهنة فيما عدا دول قليلة مثل اليابان.

وتحتوي معظم برامج السنوات الأولى على مكونين منفصلين : تدريب وملاحظة داخل أسوار المدرسة وورش عمل وندوات ولقاءات خارج المدرسة وينتشر استخدام التدريب داخل المدرسة في كل من بريطانيا وأستراليا واليابان، بينما ينتشر استخدام الأسلوب الآخر في كثير من دول العالم مثل سنغافورة واليابان وأستراليا وهونج كونج وغيرها [١٩ - ص ٧٤]

وفي دول أخرى مثل مصر فإن التدريب يتم داخل المدرسة للمعلم على رأس العمل من خلال وحدة التدريب في كل مدرسة حيث توجد وحدات تدريب يرأسها مدير المدرسة ومسؤول وحدة التدريب ويتم وضع برامج التدريب من واقع حاجة المعلمين الفعلية في المدرسة " [٢٠ - ص ٣٧]

وتقوم تلك الدول بتقديم المُحفَّزات للمعلمين لتشجيعهم على حضور تلك الدورات التدريبية وعادة ما يتم ذلك بهدف مكافأة المعلم عند حضوره بإحدى طريقتين : الدفع له فوق راتبه أو بتخفيض نصابه وأعبائه الوظيفية، وعلى سبيل المثال، يوجد في نيوزيلندا واليابان برنامج تأهيلي متطور. وتفصيلاً لتلك البرامج فإن السنة الأولى في نيوزيلندا تعتبر امتداداً للمعلم في الفصل للفصل التطبيقي في برنامج الإعداد كما تعتبر أول برنامج تدريبي يأخذه المدرس على رأس

العمل ولا يستطيع المدرس الحصول على رخصة العمل إلا بعد إنهائه فترة تدريب تحويلية لمدة سنتين بالمواصفات التالية :

• الاستفادة الشخصية المباشرة من المدرسين ذوي الخبرة في نفس التخصص في المنطقة وفي المدرسة وفي مراكز التدريب التربوي.

• الحصول على توصيات تفيد بتحقق الملحق بشروط الحصول على رخصة مزاولة المهنة.

• الالتحاق ببرنامج زيارات وملاحظة مدرسين من ذوي الخبرة.

• حضور لقاءات واجتماعات مع أطقم إدارية لتوضيح مهام المدرس الجديد والمتوقع منه.

• ملف مكتوب يوضح الخبرات التي تلقاها المدرس خلال فترة التدريب (السنتين) وتوضح مدى تعاونه ومشاركته في الأنشطة التربوية في المنطقة.

وبالإضافة إلى ذلك فإن كل مدرسة ابتدائية توظف مدرساً جديداً تحصل على مساعدة مالية مقابل تدريب المدرس الجديد والإشراف على إعدادة وتوفير وقت له لحضور دورات تدريبية وفي المرحلة المتوسطة يكلف المدرس الجديد المتدرب بإعمال تمثّل ٠,٨ مما يكلف به المدرس المسجل (الحاصل على رخصة)

وفي تجربة أخرى نجد المدرس الجديد في اليابان يتلقى تدريباً تأهلياً في السنة الأولى من التحاقه بالمهنة وذلك حسب المواصفات التالية :

١-يقوم المدرس بتكاليف التدريس الاعتيادية مع تخفيض نصابه.

٢-يحضر المعلم دورات تدريبية في المدرسة مرتين أسبوعياً وعادة ما يقوم مدرس ذو خبرة في نفس التخصص بالتدريب.

٣-يتدرب المعلم مرة أسبوعياً خارج المدرسة ويشمل التدريب خارج المدرسة أنشطة متعددة كالعمل الخيري والندوات والمحاضرات وزيارة مدارس أخرى وزيارات للقطاع الخاص ودوائر الرعاية الاجتماعية وغيرها.

ولدعم تلك الأنشطة التدريبية تُزوّد المدارس التي توظف بمدرس جديد واحد على مدرس غير متفرغ بينما تُزوّد تلك التي توظف معلمين جدد بمدرس متفرغ وذلك لتفريغ المدرسين الجدد للبرامج التدريبية كما تغطي الحكومة المركزية نصف تكاليف التدريب خارج المدرسة في السنة التحضيرية.

Ministry of Education, Science and Culture, Japan [IAPD-MEXT], 1995 (International Affairs Planning Division-

وبالمثل فإن دولاً أخرى مثل هونج كونج وكوريا والصين وكندا تمتلك برامج تأهيلية للمدرس الجديد وبالمقابل فقد بدأت الولايات المتحدة في تطبيق مثل تلك البرامج التأهيلية منذ سنوات حيث أصبحت بعض الولايات تعطي رخص مهن مشروطة بمدد تتراوح بين سنة وثلاث سنوات يتم خلالها ملاحظة المدرس الجديد وتقويمه.

وتبقى بعض الدول الأخرى بدون برامج تأهيلية إلزامية مثل سنغافورة وأستراليا وإن كانت أستراليا قد وضعت معايير لمثل تلك البرامج غير ملزمة منها :

أ (مدة البرنامج التأهيلي سنة واحدة.

ب) ينصح أن يلتحق المدرس الجديد بمدرسة نموذجية ذات بيئة داعمة ومدرس ذي خبرة.

ج) يخفف نصاب المعلم الجديد بمقدار ٠,٨ من النصاب المقترض.

د) تتاح الفرصة للمعلم للحصول على تغذية راجعة.

هـ) التدريب والشهادات.

و) توصية رسمية للحصول على رخصة العمل (التسجيل كمدرس).

بينما مازالت معظم الدول الباقية الأخرى تحاول تطوير أساليبها لمقابلة حاجات المدرسين الجدد خصوصاً هؤلاء الذين يعملون في بيئات ريفية ذات حاجات خاصة.

التدريب التربوي المستمر

تتجه معظم الدول إلى الاهتمام بتدريب المعلم أثناء الخدمة محاولة لربط التطورات في المحتوى وعلوم التدريس بالتطبيق العملي للتدريس وتختلف أنشطة التدريب التربوي وصورها في أشكال متعددة تشمل ورش العمل المصممة للتدريب على أنظمة جديدة أو بغرض تغذية المعلمين في الميدان بآخر التطورات التربوية أو بغرض تبادل الخبرات التربوية بين المدارس أو مناقشة هموم التدريس كما تشمل الدورات الأكاديمية بغرض رفع مستوى المعلمين أكاديمياً وفي دراسة لمركز الإحصاءات التربوية الأمريكي (National Center for Education Statistics) حول موضوع أنشطة التدريب التربوي وُجد أن أكثر أنشطة التدريب شيوعاً كانت موضوعات المناهج وطرق التدريس ثم يأتي التقويم التربوي لتحصيل الطلاب في المرتبة الثانية، كما وجدت الدراسة أن أقل موضوعات التدريب شيوعاً هي إبراز متطلبات ذوي الاحتياجات الخاص من المعاقين أو ممن يعانون اضطرابات في النطق وصعوبات في اللغة وتشجيع المجتمع على المشاركة وإدارة الفصل وضبط الطلاب وإبراز حاجات الطلاب من عرقيات مختلفة. كما لاحظت الدراسة أن مدة التدريب لكل موضوع من الموضوعات السابقة كان يوماً واحداً في السنة على الأغلب كما أظهرت الدراسة أن المدرسين ذوي الخبرة قلما يشاركون في أنشطة التدريب التي تتناول مناهج المواد التخصصية التي يدرسونها أو أنشطة ضبط الفصل وإدارته لكنهم من المحتمل أن يشاركوا في موضوعات التدريب الأخرى المختلفة.

ويبين (صيداوي، ١٩٩٦) في ورقته لندوة : نحو استراتيجيات مقترحة لتمهين التعليم في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، أنه من أبرز الإصلاحات التربوية التي نجمت عن تقرير مؤسسه كارنيجي ومجموعة هولمز الأمريكيتين اقتراح يتجه إلى تعزيز ثقافة المعلمين المهنية بحيث يحصل الطالب المعلم على الدرجة الجامعية الأولى في مادة من مواد التعليم ثم يحضر للدراسة العليا في التربية ويتعلم في مدرسة النمو المهني على غرار المستشفى التعليمي [٢١ ص ٩٤]

مع أن معظم دول العالم تنوع في أساليب تدريبها لتشمل كل ما ذكر. إلا أن التركيز والصورة التي تؤدي بها تلك الأنشطة تختلف من بلد لآخر؛ ففي اليابان وكوريا على سبيل المثال تتولى الولاية أو المنطقة التعليمية تخطيط وتنفيذ الأنشطة التدريبية وتطلب من معلمها الالتحاق بها. وفي اليابان تحديداً فإن المعلم يشارك في ورش عمل تستمر لمدة ستة أيام تبدأ بعد إتمامه للسنة الخامسة والعاشر كمعلم وكذلك فإن المدارس اليابانية توفر لمعلمها على الأقل عشرين ساعة أسبوعياً للعمل والتخطيط مع زملاء المهنة تتمثل في زيارة فصول أخرى وملاحظة معلمها، زيارة مدارس أخرى وتبادل استراتيجيات التدريس وعلى النقيض من ذلك فإن تدريب المعلمين في أمريكا يتم في الغالب بعد ساعات الدوام الرسمي أو في إجازات نهاية الأسبوع وفي

ورش عمل منظمة ورسمية أو من خلال المشاركة في دورات تنعقد لعدة أيام غالباً ما تكون مدتها قصيرة وكذلك في كوريا فإنه يجب على كل معلم في السنة الثالثة من الخدمة أن يلتحق ببرنامج تدريبي لمدة أربعة أسابيع متتالية بمعدل ستة أيام في الأسبوع تقع في إجازة السنة الصيفية أو الشتوية ويعطى مكافأة مالية مقابل التحاقه بتلك البرامج. وفي تجربة أخرى نجد مثلاً أن ولاية جنوب استراليا تلزم جميع معلمها بالمشاركة في أنشطة تدريبية لمدة ٣٠ ساعة سنوياً وفي المقابل فإن هونج كونج لا تلزم معلمها بالالتحاق بالأنشطة التدريبية إلا لأغراض الترقية. وفي أمثلة أخرى نجد دولاً مثل إنجلترا وسنغافورة وهولندا تشجع معلمها على الالتحاق بأنشطة التدريب التربوي عن طريق تغطية تكاليف غياب المعلم عن المدرسة أيام محددة في السنة وذلك حسب التفصيل التالي : خمسة أيام لكل معلم في إنجلترا، مائة ساعة في سنغافورة ، شهر في هولندا، ويستطيع المعلم استخدام ذلك الوقت للالتحاق بأي عرض تدريبي سواء كان من القطاع الخاص أو العام (Wang & others,2003) بينما لا تملك دول أخرى مثل هونج كونج ومعظم ولايات استراليا أي نظام يلزم المعلم أو يدفعه للالتحاق بأنشطة التدريب التربوي وتتولى المدرسة مسؤولية تشجيع معلمها على التدريب والمشاركة.

يتم دعم وتخطيط التدريب أثناء الخدمة على مستويات مختلفة بدءاً من الحكومة المركزية إلى الحكومات المحلية إلى الجامعات وغيرها وتتنوع أهداف التدريب من استهداف رفع مستويات وكفاءات المعلمين كما هو الحال في هونج كونج والصين وكوريا إلى أهداف أكثر تحديداً أحياناً كتعريف المعلمين بالمناهج المركزية والمحلية وتطوراتها كما يحدث في استراليا وسنغافورة ونيوزيلندا وهناك أيضاً نوع غير شائع من التدريب يهدف إلى رفع مستوى المعلمين القدامى في تخصصاتهم العلمية أو طرق التدريس الحديثة أو استخدام التكنولوجيا في التعليم وترتبط بعض الدول بين العلاوة في الراتب وبين التدريب إلا أن بعضها يخشى أن يكون هدف التحاق المعلمين بتلك الدورات التدريبية هو الحصول على العلاوة دون أن يكون هناك نمو مهني للمعلمين من خلال الالتحاق بتلك الدورات كما هو الحال في كوريا.

وهناك اتجاه عام لبعض دول العالم بالاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة من خلال زيادة الإنفاق والوقت المتاح للتدريب أثناء الخدمة ففي دول مثل نيوزيلندا يزيد الإنفاق الحكومي سنوياً على تدريب المعلمين حتى إن الزيادة بين عام ١٩٩١ و ١٩٩٣ م بلغت أكثر من ٣٠ % بمبلغ إجمالي يصل إلى ١٤٠ مليون دولار، وكذلك الحال في استراليا وكندا حيث يوجد هناك برامج متعددة وإنفاق متزايد على التدريب أثناء الخدمة.

كيف يكون البرنامج التدريبي فعالاً وموضوعياً وواقعياً ؟

يلاحظ على بعض المعلمين أثناء تنفيذ البرامج التدريبية النفور والملل، وتقديم الأعذار العديدة للقائمين على التدريب لإعفائهم منها ٠ وحتى تكون هذه البرامج أكثر جذباً وتشويقاً متصفة بالموضوعية والواقعية ويتفاعل معها الدارسون بشكل جيد لابد أن تكون مرتبطة بالجوانب الحضارية والثقافية والسياسية للمجتمع متمشية مع التقدم التكنولوجي وتتيح للدارسين العديد من الفرص لمناقشة المشكلات وتحليل المواقف العملية وتنمية مهاراتهم وإضافة الجديد إلى معارفهم وخبراتهم والمؤدية إلى تحسين أدائهم، وأن يُراعى في عملية تقويم هذه البرامج الأخذ برأي

المتدربين والمحاضرين وأن يكون تطوير هذه البرامج أولاً بأول في ضوء نتائج عملية التقويم، وأن يختار لهذه البرامج المدربين والمثقفون والمحاضرون أصحاب الخبرة الجيدة والمتمكنون من المادة العلمية والإلمام بالأساليب التربوية الحديثة والتي تؤهلهم للقيام بهذه البرامج على الوجه المطلوب، و مما يزيد في فاعلية البرامج التدريبية وضع الحوافز التشجيعية لها لإثارة دافعية الدارسين وبعث التنافس بينهم. ومن هذه الحوافز على سبيل المثال لا الحصر :- الأولوية في التنقلات الداخلية والخارجية ومواصلة الدراسات العليا، وتكريم المتميزين منهم في الاحتفالات التربوية ومنحهم شهادات الشكر والتقدير.

لقد أصبح استشراف المستقبل والتخطيط له أمراً ضرورياً من أجل البحث عن حل للمشكلات والتحديات التي تواجه العملية التربوية في معالجتها للتدريب أثناء الخدمة إذ تقترح تنوع أساليب ووسائل التدريب حسب عدد المتدربين ونوعية البرامج وعلى ذلك يكون الأسلوب التدريبي هو الطريق الذي يتم من خلاله تنفيذ البرامج التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة والمحقة لأهداف التدريب.

ومن أهم الأمور التي يجب مراعاتها في ذلك ما يلي :

- ١- ملائمة الأسلوب التدريبي مع موضوعات التدريب واحتياجات المتدربين .
- ٢- أن يتوافر في مكان التدريب الشروط الصحية والموقع المناسب للمتدربين وسهولة الوصول إليه وتوفير الوسائل والأدوات والأجهزة اللازمة للبرنامج وتوفير قاعات مناسبة لعقد المحاضرات والندوات والحلقات الدراسية وورش العمل وإقامة الدروس.
- ٣- تحديد مدة البرنامج التدريبي وتوقيته مع مراعاة ظروف الدوام الرسمي للمتدربين وتحديد الساعات المقررة لكل موضوع.

وتنقسم أساليب التدريب التربوي إلى نوعين :

- أ) أساليب التدريب النظري مثل المناقشة، والمحاضرة، والندوات، والقراءات والبحوث الإجرائية، والنشرات الإشرافية الموجهة.
- ب) أساليب التدريب العملي مثل الدروس التطبيقية، والمشاكل التربوية، وإنتاج الوسائل التعليمية، والزيارات والرحلات الميدانية، والتجارب العملية. [٢٢ - ص ٥٠]

توصيات لبرامج التدريب في المملكة العربية السعودية:

- ١- لا بد للتدريب من إطار نظري يتضمن رؤية واضحة لفلسفة التدريب النظرية والتطبيقية كما يشمل الأساس النظري والتطبيقي للنشاطات والممارسات التدريبية حيث إن برنامج تدريب المعلمين الأكثر فاعلية هو الذي يركز على إطار نظري له جذور في البحث العلمي والحقائق التجريبية.
- ٢- ضرورة توفير أنواع مختلفة من البرامج التدريبية تراعي تنمية الاحتياجات التدريبية المختلفة لدى المتدربين ومن ضمنها البرامج التأهيلية والتجديدية والتوجيهية والتحويلية وغيرها من البرامج التي تضمن تحقيق مبدأ التدريب المستمر أثناء الممارسة لجميع شرائح الممارسين في الميدان.

- ٣- ضرورة توافر مراكز تدريب مزودة بالمصادر ومناسبة للتدريب تتحقق فيها المواصفات الحديثة للجانب المادي من معدات ولوازم وأجهزة حديثة بالإضافة إلى تهوية وتكييف وأحجام غرف معقولة ومواصفات أمن وسلامة وغيرها من المواصفات الهندسية المعروفة.
- ٤- ضرورة توافر كوادر في جهاز التعليم تتفرغ للإشراف على التدريب ووضع أنظمتهم ولوائحه وتشارك في عمليات التدريب من دراسة الخطط اللازمة للتدريب وتصنيف الفئة المستهدفة من حيث تحديد الاحتياجات التدريبية واعتماد البرامج واختيار الأساليب الأكثر مناسبة لضمان تدريب فعال يناسب الواقع والإمكانات الميدانية.
- ٥- ينبغي الاهتمام بإعداد حقائب تدريبية تعنى بالأساليب الحديثة للتدريب من عروض عملية وتطبيق مهارات وملاحظة ومناقشة وجلسات تداول.
- ٦- يجب أن يستقطب برنامج التدريب مدربين من ذوي الخبرات التربوية لأن إهمال اختيار العناصر التدريبية الجيدة يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية وإعطاء صورة سلبية عن أهمية مثل تلك البرامج.
- ٧- لا بد للتدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة منطقية واستراتيجية وأهداف واضحة.
- ٨- من الضروري إيجاد أساليب تدريبية متنوعة فردية وجماعية بحيث يمكن للمتلقى الاستفادة من القدرات والخبرات الفردية للمدرب وما لديه من تراكم تجاربي وقدرات فردية تفيد المتلقين وفق الاختيار المدروس مسبقاً للمدرب وكفاءته وقدراته.
- ٩- يجب مصاحبة كل مراحل التدريب بالتقويم العلمي المستمر كشرط معياري أساس لنجاح التدريب المستمر ويشمل ذلك التقويم مراحل العمل بكل تفاصيلها بدءاً من التخطيط للتدريب ثم فكرة ومفهوم وفلسفة التدريب ومراحل الترشيح والقبول والتدريب واستخدام العوامل المنجحة للتدريب والوسائل المستخدمة وعناصر العمل البشرية من المخططيين والإداريين والمدربين والمتدربين.

توصيات لبرامج الالتحاق في المملكة العربية السعودية

- ١- من المهم أن يحصل المعلم على ترخيص دائم أو مؤقت لممارسة مهنة التعليم بعد اجتيازه لمتطلبات معينة ووفق آلية تضمن التحاق وبقاء أفضل العناصر في مهنة التعليم وتشجع المعلمين على التنمية الذاتية.
- ٢- لا بد من فحص القوى العقلية والنفسية للمتقدم وضمان جانبه المسلكي في مختلف سلوكياته الشخصية والغيرية نظراً لاحتكاكه بالطلاب باختلاف مراحلهم العمرية ومستوياتهم التعليمية كما أن طبيعة العمل تستلزم خلو المتقدم من الأمراض النفسية تماماً تحقيقاً لكمال قدرته السيكلوجية.
- ٣- لا بد من اشتراط حد أدنى من المواد التربوية والساعات الدراسية المتخصصة تربوياً للمتقدم للالتحاق بمهنة التعليم وذلك بمراجعة السجل الدراسي والإلزام بالحصول على حد أدنى معين من المواد التربوية سبق لطالب الالتحاق دراستها سواء في المرحلة الجامعية أو الدورات المساندة الإلحاقية ويتم مراجعة تلك الوحدات الدراسية حسب المتطلب الواقعي لتخصص طالب الالتحاق.

- ٤- ينبغي إجراء اختبار متخصص للمتقدم تقوم عليه الجهات الرسمية وينفذه المتخصصون ذوو الخبرة ويُراعى فيه شموليته لجوانب التخصص واستيفائه لأنواع الاختبارات الموجهة والمتنوعة والقادرة على فحص الكفاءة العلمية التخصصية للمتقدم
- ٥- يستحسن أن تُجرى للمتقدم للالتحاق بمهنة التدريس العديد من الاختبارات المتخصصة وذلك لقياس كفاياته العلمية والمهارية بعد اجتيازه للجزء الطبي الفاحص ونتيجة لتلك الاختبارات يتحدد قبوله في المهنة من عدمه.
- ٦- من المهم أن يخضع المتقدم لفترة تجربة مُلزِمة للطرفين (الملتحق وجهة العمل) يكون فيها الملتحق متدرباً اعتبارياً طوال فترة التجربة وتحدد عادة بسنة دراسية كاملة وذلك للقناعة التامة بأن اجتياز المتقدم لاختبارات الكفاية والقبول والقياس لا تعني بالضرورة نجاحه في الجزء الميداني.

المراجع والمصادر

- [١] وديان، محمد. (٢٠٠٤). برنامج لتنمية الممارسات الإشرافية لدى مشرفي الإشراف في الأردن ومدى فعاليته. أطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان_الأردن.
- [٢] عبدالجواد، نور الدين محمد و متولي، مصطفى محمد. (١٤١٣ هـ). مهنة التعليم في دول الخليج العربية. مكتب التربية العربية لدول الخليج. الرياض - السعودية.
- [٣] الحصين، عبدالله علي. (٢٠٠٢). تطوير استراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الواحد والعشرين [ملخص المخطط]. في بحوث الندوة التربوية الأولى " تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم " المصاحبة للاجتماع الخامس للجنة عمداء كلية التربية بجامعةات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية المنعقد في ٢٧ - ٢٩ أبريل ٢٠٠٢ م. الدوحة - قطر.
- [٤] العواد، منى بنت حمد بن علي. (١٤٢٠ هـ). الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج، العدد، ٧٥.
- [٥] حلاق، جاك، الاستثمار في المستقبل، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يونديباس)، عمان، الأردن، ١٩٩٢م.
- [٦] Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (Eds.) (1995). Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- [٧] Teaching Policy Section in Australia & Others. (1995). Teacher Training and Professional Development in Australia. In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- [٨] Ministry of Education, Brunei Darussalam. (1995). Teacher Training and Professional Development in Brunei Darussalam. In Teacher preparation and professional development in APEC members: A

- comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- Bussiere, Louise. (1995). Teacher Training and Professional Development in Canda. In Teacher [٩]
- preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- Department of Teacher Education in China. (1995). Teacher Training and Professional Development in [١٠]
- China. In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- Education and Manpower Branch, Government Secretariat, Hong Kong. (1995). Teacher Training and [١١]
- Professional Development in Hong Kong. In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- International Affairs Planing Division, Ministry of Education, Science, and Culture, Japan. (1995). [١٢]
- Teacher Training and Professional Development in Japan. In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- Teacher Education Division, Ministry of Education, Malaysia. (1995). Teacher Training and [١٣]
- Professional Development in Malaysia. In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- Ministry of Education, New Zealand. (1995). Teacher Training and Professional Development practices [١٤]
- in New Zealand. In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- Shu, Chung-Wha. (1995). Teacher Training and Professional Development in Korea. In Teacher [١٥]
- preparation and professional development in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education
- Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (Eds.) (1995). Teacher preparation and professional development [١٦]
- in APEC members: A comparative study [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Cross, R., Rebarber, T., Torres, J., and Finn, C. (2004). Grading the systems: The guide to state [١٧]
- standards, tests, and accountability policies. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation.

- [١٨] محمد، مصطفى عبدالسميع حوالة، سهير محمد. (١٤٢٦ هـ). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر : الطبعة الأولى. عمان – الأردن.
- [١٩] Wang, A., Coleman, A., Coley, R., and Phelps, R. (2003). Preparing teachers around the world. Princeton, N.J.: Policy Information Center, Educational Testing Service.
- [٢٠] إبراهيم، محمد عبدالرزاق. (١٤٢٤ هـ). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة والسلامة. دار الفكر : الطبعة الأولى، عمان – الأردن.
- [٢١] صيداوي، أحمد. (١٩٩٦). خطة مستقبلية لتوسيع خطى التعليم عن طريق التمهين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ندوة إستراتيجية مقترحة لتمهين التعليم في الدول الأعضاء، مايو ١٩٩٦م.
- [٢٢] العقيل، عبدالله بن عقيل. (٢٠٠٥). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. مكتبة الرشد، الرياض

**Progressing Training Standards for the teachers in-service "Observed Analysis
of Some Countries Considering Teaching as a Profession"**

Mohammad A.S Alrobaee

Assistant Professor – Alqassim University

Add : Saudi Arabia, Qassim, Buraydah

P.O Box 5168 Buraydah, 51422

(Received 7/11/1428H.; accepted for publication 16/3/1429H.)

Abstract. This study describes in-service teacher training programs, licensing provisions, induction practices or internship, and ongoing professional development for teachers around the world and the study found that many countries require the completion of secondary education for entry into teacher preparation programs. Entry into teacher preparation programs tends to depend heavily on the candidate's prior academic achievement. The duration of practice teaching differs considerably across the world, ranging from a few weeks in some meetings, to one year for all teachers in Chinese Taipei. While student teaching occurs most frequently toward the end of the preparation program, increasingly, clinical experiences are spread over the period of pre-service training. Interest and support for providing beginning teachers with a transition period from formal preparation to practice is growing around the world. Professional development practices vary widely in over the world.

