إعداد المعلم بجامعة الكويت
الواقـع والمأمـول

د. جاسم يوسف الكندري
عميد كلية التربية – جامعة الكويت

إعداد المعلم بجامعة الكويت
الواقع والمأمول

د. جاسم يوسف الكندري
عميد كلية التربية – جامعة الكويت

الملخص

إن الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو تقديم رؤية مستقبلية؛ لإعداد المعلم بكلية التربية جامعة الكويت، بغية الوصول إلى جودة أفضل من خلال الإجراءات واللوائح ذات الصلة، فنظام القبول يمثل محوراً رئيساً للاهتمام والبحث من خلال أداة علمية مقننة تقيس الاتجاه نحو المهنة، بالإضافة إلى قياس الاتزان الانفعالي لدى المتقدم للالتحاق بالكلية .

كما تناولت الدراسة نظامي الإعداد التكاملي، والتتابعي مع التأكيد على فاعلية النظام التكاملي بحسبانه النظام الأمثل في الإعداد، مع إعادة النظر في فلسفة الإعداد الحالية، فضلاً عن اقتراح بانتهاج أسلوبين جديدين هما: مشروع التخرج، واختبار للتخرج (كلاهما معا، أو أحدهما على أقل تقدير)، يتعين على الطالب المعلم اجتيازه قبيل التخرج (خلال السنة النهائية)، مع زيادة سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات. بالإضافة إلى ما سبق تطرح الورقة ضرورة إعادة النظر في التربية العملية فلسفة ومحتوى، مع التأكيد على أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف عليها. وانتهت الدراسة إلى إبراز أهمية التدريب أثناء الخدمة بهدف المحافظة على النمو المهني للمعلم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٩/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٢/٥م

A proposed Vision For Teacher Preparation At Kuwait University

Dr. Jasem Y. Al-kandari
Dean of College of Education
Kuwait University

Abstract

The overall objective of this study was to propose a futuristic vision concerning teacher preparation development at the college of Education - Kuwait University, seeking better quality teachers through different procedures and techniques. The admission policy was one concern to be examined including tools measuring students attitudes toward teaching profession, as well as their emotional status (equilibrium). Two main techniques of teacher preparation were discused in this paper: The integrated system and the consecutive system, giving great emphasis to the integrated system as the most effective one in teacher preparation. The Study also indicated that we should review the recent philosophy of teacher preparation. In that context we proposed two techniques: Graduation Project and Exit Exam, to be implemented (both of them, or at last one of them) in an extended 5 year teacher preparation program . Professional development is another dimension we should emphasized as a part of teacher training or practice during his preparation, by increasing the period from one semester to one full academic year in order to enhance this part with a full supervision from faculty members at the college of Education - Kuwait University. Finally as part of the continuous professional development, the study suggested giving more emphasis to in-service training as a part parcel of their preparation, and as a way of upgrading as well as enhancing teacher's knowledge and skills.
.

إعـداد المعـلم بجامعـة الكويـت
الواقــع والمأمــول

د . جاسم يوسف الكندري
عميد كلية التربية – جامعـة الكويت

تمهيـــد

من المسلمات التي تؤكدها كثير من الدراسات والتقارير أن يكون الإنسان في بؤرة كل الجهود الإنمائية ، بوصفه الهدف الأساس لها ، والوسيلة الرئيسة لتحقيقها. وبالتالي فإن «نوعية» هذا الإنسان، بكل جوانبها، تصبح أمراً لا غنى عنه لبلوغ الغايات المرجوة، وعليه يصبح التعليم ضرورة وحقاً وواجباً : ضرورة من ضرورات الأمن القومي ... وحقاً من الحقوق التي تكلفها الدولة لأبنائها .. وواجبا من الواجبات الأساسية التي يتعين على الإنسان أن يسعى إلى الحصول عليه. من هنا تحتل «التربية» ، بمفهومها الشامل ، مكان الصدارة في كافة المجتمعات – متقدمها، ونامیها على السواء –، ويصبح المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية، وتحقيق أهدافها المنشودة، ومن ثم فلا عجب أن تحتل قضية «إعداد المعلم» المكانة الكبرى، والأهمية القصوى في الخطاب السياسي، والتربوي والجماهيري .

وإذا كان المعلِّم يمثل «أمَّة في واحد» ، حسب التعبير التربوي البليغ والمحكم ، نظراً لما يضطلع به من أدوار، ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء الأمة ، فإن «نوعية» هذا المعلم هي «المفتاح» الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده ، تأسيساً على المقولة التربوية التي تؤكد أنه «لا يمكن لأيِّ نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه» (Higginson , 1996 : 27). ومع بداية حقبة الثمانينات من القرن العشرين شهدت العديد من الدول تحولاً في اتجاهاتها نحو العملية التعليمية / التعلمية. وبدأ التعليم يتحرك صاعداً في سلم الأولويات الوطنية ليصبح «العنصر الجوهري» في مفهوم جديد للأمن الوطني: ذلك أن تقدم الأمم يقاس بمستوى تعليم أبنائها ، ومن يملك العلم والمعلومات يملك القوة الاقتصادية ، ليصبح السباق الدولي سباقاً تعليمياً في المقام الأوَّل.

لكل هذه الاعتبارات ، فإن قضية «إعداد المعلم» بدأت تحظى باهتمام غير مسبوق، حيث لم تعد شأناً تربوياً قاصراً على المهتمين والمتخصصين بإعداد المعلم فحسب، وإنما تجاوزته لتصبح شأناً عاماً. فلقد أضحى واقع إعداد المعلم بمؤسساته ومعاهده، من أبرز المسائل مثاراً للاهتمام والنقاش حسبما تشير كافة المؤتمرات، والدراسات، والمنتديات والتقارير، بدءاً من تقرير بوير **(Boyer, 1983)** وحتى تقرير **ملامسة المستقبل سنة ١٩٩٩**. وليس من قبيل المصادفة أن تُعقد حلقة نقاشية ضمَّت ستة وثلاثين عضواً من رؤساء الجامعات، ومن المتخصصين في شئون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث انتهى المتناقشون إلى إصدار التقرير الموسوم **ملامسة المستقبل: تغيير الطريقة التي نعُد بها المعلمين، (Cooper , 1999)** والذي انتقد بشدَّة كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات علمية متينة ، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم. كما أشار التقرير المبدئي لرابطة المعلمين الأمريكية سنة ١٩٩٣ المشار إليه في كوبر (Cooper, 1994) إلى ضرورة بذل جهود إيجابية ومهمة للارتقاء بإعداد المعلم، والارتقاء بمهنة التعليم، منتقداً واقع إعداد المعلم الذي لا يرقى إلى الصورة المنشودة. يضاف إلى ذلك ، وجود اعتقاد راسخ – تدعمه دراسة أجريت على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية – أن كليات إعداد المعلم (ومن ثم مهنة التعليم) تجتذب الطلبة الضعاف أكاديمياً ممن لا تتوافر لديهم فرص مهنية أخرى (Cyphert & Ryan , 1984).

وتأسيساً على ما تقدم، ازداد الاهتمام العالمي بمؤسسات إعداد المعلم، وتطوير أهدافها، وبرامجها ، وطرائقها، لتتواكب مع الوظائف الجديدة لمعلمي المستقبل ، وازدادت الدعوات التي تؤكد جعل التعليم مهنة بوصفه الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره التعليم .

وعلى المستوى العربي ، فإن ثمة قضية جديرة بالإثبات والتحرير نابعة من خلال متابعة أدبيات البحث التربوي، وأعمال المؤتمرات، والحلقات النقاشية، وتتمثل هذه في تطوير برامج إعداد المعلم، وتحديثها؛ لتواكب الاتجاهات والتطورات الحديثة في نظم إعداد المعلم والمستجدات العلمية التي تؤكد وجوب إعداد نوعية من المتعلمين تملك القدرة على التعلم مدى الحياة ، وتطوير معارفها ومهاراتها استثماراً لذلك «الكنز المكنون» داخلها ، وإعداد هذه النوعية المنشودة من الخريجين يستحيل أن يتحقق في ظل نظام تعليمي تقليدي يعتمد التلقين، واسترجاع المعلومات، وتكون وظيفة المعلم الرئيسة فيه تقديم المعارف الجاهزة (انظر : عبد الجواد ومتولي ، ١٩٩٣).

ويتزامن التوجه نحو تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها مع شيوع فكرة مهيمنة على الخطاب العام في البلدان العربية مفادها : أن هناك ضعفاً عاماً في مخرجات التعليم في كل مراحله التعليمية ناتج من ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والفني، وتدني الرضا المهني لديه وشيوع فكرة أن التعليم مهنة من لا مهنة له. ومثل هذه الأفكار تمثل نوعاً من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم ، لإعادة النظر في إستراتيجياته، وإجراءاته بهدف الارتقاء بمستوى المعلم العربي، وإصلاح عملية التعليم.

ومن هذا المنطلق ، فقد بادرت كلية التربية بجامعة الكويت إلى تبني فكرة إجراء دراسة علمية؛ لتقويم مخرجات كلية التربية (يناير ١٩٩٩). وتشكل لهذا الغرض فريق بحثي من أعضاء هيئة التدريس بالكلية امتد عمله على مدار عامين كاملين ، وانتهت هذه الدراسة إلى نتائج من أبرزهـا :

١- أن الأداء الفعلي للمعلم، وتعامله مع الطلبة، وقيامه بأدواره الإدارية، يتأثر بمتغيرات متعددة يأتي في مقدمتها مطالب المسئولين بالميدان، يليها النماذج المتوافرة (أنماط المعلمين بالمدرسة)، ثم جهة التخرج .

٢- أن معرفة المعلم أدواره التعليمية تنمو من خلال توجيه المسئولين بالمدرسة ، ويتأثر هذا النمو بنوع التوجيه الذي يتلقاه المعلم ، وكلما كانت تلك التوجيهات إيجابية نما المعلم والعكس صحيح . وبناء عليه ، فإن معرفة المعلم بعمليات التدريس – كما تشير نتائج الدراسة – تتأثر «سلباً» بما يفرضه عليه المسئولون من توجيهات ، الأمر الذي يظهر بوضوح وجود ثمة تعارض بين معرفة المعلم بعمليات التدريس ومعرفة المسئولين بذلك .

وبناءً على ما تقدم، فإن مراجعة نظام إعداد المعلم بجامعة الكويت بهدف تطويره وتحديثه، وتجويده، يُعد فرضا، وواجباً وطنياً لما يتضمنه من تأثير مباشر في مستقبل الكويت. وهذا يبرر تقديم هذه الرؤية المستقبلية لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت .

ويمكن صياغة المشكلة في التساؤل الآتي :

ما الملامح العامة التي يمكن تحديدها في رؤية مستقبلية لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت بما يضمن تحقيق جودة إعداد هذا المعلم ؟

وللإجابة عن التساؤل السابق فإن إطار هذه الرؤية سيتحدد في الآتي :-

أولاً : عملية اختيار المعلم

ثانياً : نظام إعداد المعلم وبرامجه .

ثالثاً : المدة الزمنية المحددة لإعداد المعلم .

رابعاً : تدريب المعلم أثناء الخدمة .

وفيما يلي عرض لهذه الرؤية :

أولاً: عملية اختيار المعلم

تشير أدبيات التربية إلى أن «إعداد المعلم» يمثل منظومة متكاملة من العناصر يتعين أن تحظى بالقدر نفسه من العناية والاهتمام عند وضع أي تصور لتطوير إعداد المعلم . في هذا السياق يؤكد تامبو (Tambo , 2001) أن هناك ثلاثة عناصر رئيسة تلعب دوراً كبيراً في إعداد معلم المستقبل، وهذه العناصر هي، أولاً : حسن اختيار المعلم، وانتقائه بالاستناد على معايير معينة، كمعدل التعليم الثانوي، والمقابلة الشخصية، واختبارات للقبول، والكشف الطبي، بالإضافة إلى الكشف عن درجة الانتماء إلى المهنة، ومهارات النمو المهني، والجانب الفني، والعلمي للطالب المعلم. كما أن الترخيص لمزاولة المهنة لتأكيد النمو المهني للمعلم وضمان استمرار التعليم المستمر من الأمور اللازمة أيضاً (*)

ونقطة البداية في أي برنامج لإعداد المعلم هي وضع خطة عمل سليمة لاختيار المعلمين الممتازين إذ إن ذلك يمثل أهم إستراتيجية تكفل للتربية تحقيق أهدافها . وفي هذا الصدد ، فإن الرؤية المستقبلية تؤكد الجوانب التالية :

١- **الانتقائية** : إن اختيار المعلم يجب أن يخضع لعملية انتقائية ذات ضوابط ومعايير دقيقة. ويتوجب إعادة النظر في قواعد القبول المعمول بها حاليا؛ إذ ليس من المعقول أن نؤسس لتربية سليمة في الوقت الذي نتهاون فيه في عملية انتقاء المعلم.

ومن المتفق عليه ، توافر صفات شخصية في هذا المعلم ، جسمية ، وعقلية ، وانفعالية،

* نظراً لأهمية هذا العنصر (الترخيص للمهنة) ، فقد تناوله الباحث في دراسة تحليلية مستقلة هي الآتية: الكندري، جاسم يوسف. (٢٠٠١). «الترخيص لممارسة مهنة التعليم : رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي». المجلة التربوية ، ١٥ (٥٨) .

واجتماعية ، لكن تحديد هذه الصفات، والكشف عنها ستظل مشكلة .

ولعل من أبرز الصفات التي يجب التأكيد على توافرها ، والعمل على كشفها الصفات التي أكدها مايرز و مايرز :- (Myers and Myers , 1995) هي الآتية:

أ- حماس واضح نحو مهنة التعليم .

ب- اتجاهات موجبة.

ج- عقلية علمية متفتحة.

د- مهارات عقلية تسهل عرض الأفكار، وتوصيلها إلى الآخر.

هـ- اهتمام بالآخـر.

و- قدرة على التعامل مع الآخر.

ومن أجل التحقق من توافر تلك الصفات في المعلم ، يجب الأخذ بالآتي :

أ- الاستعانة بالاختبارات والمقاييس «المقننة» للكشف عن استعدادات المتقدم وميوله.

ب- الأخذ بفكرة «**الكشف الطبي**» للتأكد من لياقة المتقدم للعمل بمهنة التعليم ، وتحديد الشروط الطبية اللازمة لذلك .

ج- التوجيه الدقيق في اختيار مادة التخصص بما يتناسب مع استعدادات المتقدم وميوله.

وفي الوقت الحالي تطبق كلية التربية بجامعة الكويت في عملية اختيار المعلمين، وانتقائهم الأدوات الثلاث التالية :-

الأداة الأولى: استمارة المقابلة الشخصية :

وتهدف إلى جمع معلومات عن مظهر الطالب، وحواسه، وقدرته على التعبير اللغوي، وتتكون من ثلاثة أجزاء :

الأول : البيانات العامة للطالب، والمدرسة التي تخرج فيها، والمنطقة التعليمية، والمعدل التراكمي، ورغبات الالتحاق بشعب الكلية .

الثاني : المظهر العام والحواس (السمع، والبصر، والنطق) وهي الأكثر أهمية في لياقة الطالب للكلية .

الثالث : الرغبة في المهنة، والقدرة على التعبير اللغوي من خلال الثقافة العامة للطالب، والشعبة التي يرغب فيها .

الأداة الثانية: مقياس الاتزان الانفعالي :

ويهدف إلى معرفة مستوى الثبات، أو الاستثارة الانفعالية للطالب ، وهو يتكون من ٢٠ عبارة من نوع «ليكرت» ، وتقيس بعض الخصائص الانفعالية . والعبارات بعضها موجب والبعض الآخر سالب ، وتدل الدرجة المرتفعة (حسب مفتاح التصحيح) على عدم الاتزان الانفعالي ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الثبات والاتزان الانفعالي .

الأداة الثالثة: مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس :

يهتم المقياس بالتعرف على موقف الطالب من مهنة التعليم، وسلوكيات المعلم، والرغبة في العطاء والمساعدة ، ويتكون المقياس من٢٠ عبارة من نوع «ليكرت» وتدل الدرجة المرتفعة (حسب مفتاح التصحيح) على اتجاه موجب نحو مهنة التعليم، والدرجة المنخفضة تدل على اتجاه سالب نحو المهنة .

إلا أن كلية التربية بجامعة الكويت قد تبنت مشروعاً متكاملاً لانتقاء الطلبة واختيارهم، سيبدأ تطبيقه ابتداء من العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، وفيما يلي عرض موجز لهذا المشروع :

مشروع مقترح لانتقاء الطلبة واختيارهم بكلية التربية في جامعة الكويت.

الفكرة العامة التي يستند إليها المشروع :

لقد أصبح مألوفا في معظم دول العالم قيام الجامعات بانتقاء طلابها من بين الحاصلين على شهادة إتمام دراسة المرحلة الثانوية. حيث تجري تلك الجامعات اختبارات للقبول تركز على متطلبات أساسية وضرورية للنجاح في الدراسة الجامعية. وتعرف هذه الاختبارات باسم اختبارات الاستعداد للدراسة الجامعية. وحيث إن كل كلية تركز على تخصص معين فإنها تشترط حصول المتقدم على درجة محددة في اختبار الاستعداد؛ ليتمكن من الالتحاق بها . ونظرا لاختلاف طبيعة الدراسة في الكليات المختلفة ، فقد أدى ذلك ببعض الكليات إلى وضع شروط خاصة بها . وتعتمد هذه الشروط الخاصة على متطلبات ضرورية للنجاح في الدراسة والعمل بعد التخرج ، ومن أمثلة ذلك الكليات العسكرية ، والشرطية ، والتربية

الرياضية ، والموسيقية ، والفنية ، وغيرها من الكليات . ويعني ذلك أن الشروط الخاصة بهذه الكليات تعتمد على طبيعة الدراسة بها، وعلى نتائج تحليل العمل، أو المهنة ومتطلبات النجاح فيها .

وإذا كانت الجامعات تجري اختبارات قبول للطلبة في الاستعداد للدراسة الجامعية، أو في مجالات دراسية معينة، مثل: اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والرياضيات، وغيرها؛ وتستخدم درجات هذه الاختبارات في قبول طلبتها بالكليات المختلفة، وإذا كان ذلك مناسبا لدراسة التخصصات العلمية، والهندسية ، إلا أنه غير كاف للدراسة في كلية التربية. ويرجع ذلك إلى عدة أمور أهمها: تعدد التخصصات في كلية التربية، وتعدد نوعية المتعلمين الذين سيتعامل معهم المتعلم، وضرورة توافر خصائص معينة لدى الطلبة المعلمين، والتي يمكن صقلها وتنميتها من خلال برامج الإعداد التربوي. وبناءً على ذلك فإن التركيز على التخصص فقط لا يضمن نجاح المعلم في عمله، كما أن التركيز على الإعداد التربوي بمفرده لا يضمن أيضا نجاح المعلم في عمله، وفي كثير من الحالات كما هو الحال في الجامعة، ترجع نتائج الطلبة إلى مستويات الطلبة وإمكاناتهم ، وليس إلى استعدادات المعلم وكفاياته، مع أنه أحد الأطراف المسئولة عن تلك النتائج .

وتستخدم كليات التربية أساليب وشروط مختلفة لقبول طلبتها، ويعتمد ذلك على كل من : تحليل المهنة ومتطلباتها، وخصائص المعلم الناجح، والدراسات التي أجريت في المجال. فقد أثبتت البحوث أنه يشترط في المعلم الجيد التمتع بقدرات معرفية (في تخصصه)، وقدرات لغوية، ومهارات اجتماعية، وسمات شخصية معينة، مثل: السيطرة، وتحمل المسئولية، والاتزان الانفعالي والاجتماعي، والقيادة، والتعاون، والثقة بالنفس، والمرونة والتواصل، والموضوعية، وأخلاقيات المهنة.

وتوصلت بحوث أخرى إلى ضرورة توافر ثلاثة جوانب هي: جانب معرفة التخصص، وجانب انفعالي (القيادة، والجدية، واتساق السلوك)، وجانب اجتماعي (المرونة والتواصل، والتعاون، والموضوعية، والعلاقات الاجتماعية). بينما تركز نتائج بحوث أخرى على ضرورة توافر الذكاء الاجتماعي ، والمبادأة ، وروح الدعابة ، والقدرة على اتخاذ القرار ، والاتجاه نحو مهنة التعليم ، فضلا عن التخصص، والمظهر العام، والخلو من العيوب الجسمية والحسية.

وتصف إحدى الدراسات إجراءات القبول المعمول بها في اليابان (الدمنهوري ونصر ، ٢٠٠٠) التي تهتم اهتماماً كبيراً بحسن اختيار الطلاب الراغبين في الالتحاق بكلية التربية ، فتحدد اختبارات مقننة هدفها توحيد، أو تقريب مستوى المقبولين بين الكليات. ويعدّ النجاح في هذه الاختبارات هو في الغالب المعيار الوحيد للقبول بالجامعات. ومن أهم اختبارات القبول بكليات التربية اليابانية ما يأتي :

- اختبارات القبول التحصيلية القومية العامة .
- اختبارات القبول الخاصة بكلية التربية .
- المقابلات الشخصية .
- اختبارات المهارات العملية .
- اختبارات المقال .
- اختبارات الدقة .

وبناء على ما سبق أمكن اقتراح التصور التالي لاختبارات القبول بكلية التربية في جامعة الكويت، ضمن ثلاثة محاور أساسية هي :

محور المتطلبات الأساسية: ويقاس باختبار الاستعداد العام للدراسة الجامعية، ويركز على قدرات الفهم، والاستدلال (اللفظي والكمي). وقد يتبعها اختبارات استعدادات خاصة في مجالات: اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والبيولوجي.

محور المتطلبات الشخصية الاجتماعية: ويقاس باختبارات نفسية لقياس سمات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والاتجاه نحو مهنة التعليم.

محور المتطلبات النوعية: ويقاس بإجراء مقابلات بشأن المظهر العام، والخلو من المعوّقات الجسمية، والحسية، واللازمات العصبية، والقدرة على المناقشة والحوار ، والثقافة العامة .

ويتطلب هذا التصور وضع اختبارات مختلفة وتجريبها، وتعديلها، وحساب خصائصها السيكومترية ، والتأكد من صلاحيتها قبل استخدامها في قبول طلبة كلية التربية.

نظام إعداد المعلم

تتوقف نوعية المعلم على نوعية ما حصل عليه من إعداد وتدريب، كما تتوقف فاعلية التعليم إلى حد كبير على فاعلية المعلم، ومن ثم على إعداده. وتسير عملية إعداد المعلم في

كل دول العالم وفقا لنظامين شائعين هما:

النظام الأول: النظام التكاملي (Integrated System)

وفيه يدرس الطالب المعلم المواد التخصصية جنبا إلى جنب مع المواد المهنية ، حيث يكون التركيز على «تمهين» كل ما يتعلمه الطالب .

النظام الثاني: النظام التتابعي (Consecutive System)

وفيه يتخصص الطالب في ميدان من ميادين المعرفة خلال دراسته الجامعية ؛ ليلتحق عقب حصوله على الدرجة الجامعية الأولى بمؤسسة لإعداد المعلم تتولى أمر إعداده المهني ، الأمر الذي تصبح فيه مسألة «الارتباط والتكامل» بين الإعدادين التخصصي، والمهني محل شك وريبة ، فضلا عن كونه لا يتلاءم مع الدعاوى المعاصرة بالتأكيد على حتمية تمهين التعليم ، Cambier) المشار إليه في حمود ١٩٩٨) ، ومن ثم فإن النظام التكاملي يعد النظام الأمثل للإعداد شريطة تطبيقه بالشكل المنشود.

وفي كلية التربية بجامعة الكويت يسير نظام الإعداد وفق النظام التكاملي ، حيث يتضمن البرنامج أربعة مكونات هي :

المكون الأول: التخصص العلمي : وفيه يكون التركيز على مادة بعينها، أو مجموعة مواد متجانسة، أو متقاربة سيقوم المعلم بتدريسها في المستقبل .

المكون الثاني: المواد المهنية: وتشمل دراسة مجموعة من المواد التربوية والنفسية التي تكسب الطالب المعلم القدرة على فهم بيئة التعلم – داخل المدرسة وخارجها – ومعرفة وفهم الأدوار المتوقعة منه، وكيفية الاضطلاع بها بكفاءة واقتدار.

المكون الثالث: الثقافة العامة: وتضم بعض المواد التي تتيح للطالب المعلم تفتحا ذهنيا، وتبصرا يفوق حدود التخصص الدقيق .

المكون الرابع: التربية العملية : حيث يتـاح للطـالب المعلـم ممارسة العملية التعليمية؛ ليتحقق بذلك الالتحام المنشود بين النظرية، والتطبيق في عمله.

وأبرز الملاحظات التي يمكن إثارتها حول «واقع» النظام المعمول به في كلية التربية جامعة الكويت، والتي في إثباتها، والوقوف عليها ما يمثل مدخلا صحيحا للتفكير في تطوير إعداد المعلم ، تتمثل فيما يلي :

أ- يتعين الاعتراف – بداية –أن النظام المطبق حاليا ليس تكامليا بالمعنى الحقيقي للتكامل، فالطالب يدرس «مكونات» البرنامج (المشار إليها سابقا) دون «ارتباط» يذكر فيما بينها، لا من حيث الأهداف، ولا من حيث المحتوى، وذلك بسبب غيـاب التنسيـق «**الحقيقي والفعال**» الذي يحقق التكامل المنشود .

ب- ثمة إشكالية «**مركبة**» تتصل بمكون التخصص العلمي: فمن ناحية نلاحظ أن الطالب المعلم يدرس عدداً من المقررات لا تتكافأ، ولا تتطابق مع ما يدرسه أقرانهم في كليات العلوم، والآداب، والشريعة، بل إن ما يدرسونه يعد نوعا من «**الاجتزاء**» ، الأمر الذي يجعل الإعداد التخصصي لطلبة كلية التربية «**منقوصا، أو مبتسرا**» على أقل تقدير .

ومن ناحية ثانية – وهذا أمر خطير – فإن ما يقدم للطالب المعلم من محتوى ، هو ذات المحتوى الذي يقدم لأقرانه في الكليات السابقة **دون أن يطوع المحتوى وأساليب التدريس حسب طبيعة وأهداف الطالب المعلم** ، الأمر الذي يعني الغياب – أو قل الإغفال – الكامل للجانب «التمهيني» فيما يدرس من مقررات. هذا البعد يمثل نقطة الضعف الجوهرية في النظام التتابعي، وهو أيضا ما يغلب الأخذ بالنظام التكاملي.

ج- يعاني الجانب المهني (المواد التربوية، و النفسية) من بعض المثالب لعل أبرزها : إغراق بعض المواد في التنظير دون الربط بما يجري داخل الفصل ، والتداخل والتكرار– غير المبرر – بين بعض المقررات، والنمطية وعدم التجديد والتطوير في كل من المحتوى وأساليب التدريس والتقويم ، فضلا عن وجود انطباع لدى الطلبة ببساطة محتوى بعض المواد ، وبسهولة الحصول على تقديرات مرتفعة . وبعبارة أخرى ، يمكن القول : إن «**التكامل**» بين المواد التربوية، والنفسية يحتاج إلى مراجعة وضبط.

د- أن التربية العملية تغلب عليها الشكلية في الإجراءات ، فضلاً عن تنوع الإشراف، واختلاف معايير التقويم ، الأمر الذي يؤثر في إنتاجيتها . كما أن شيوع ظاهرة «**التضخم**» في تقديرات الطلبة بما لا يعكس المهارات التدريسية الحقيقية لديهم، يكرس لدى الطالب المعلم مفهوماً مغلوطاً عن مهنة التعليم .

وتأسيساً على كل ما تقدم ، فإنه يمكن إبراز «**التصورات**» الآتية التي تمثل منطلقاً للنظر والتفكير في تطوير هذا الجانب من جوانب إعداد المعلم :

١- التأكيد على ضرورة الاستمرار في تبني أسلوب «**النظام التكاملي**»، مع ضرورة تحقيق التنسيق «**الحقيقي**» بين مكونات البرنامج الأربعة، فضلاً عن التنسيق الداخلي في مكوني التخصص العلمي، والمواد المهنية بما يكفل تلافي المثالب الموجودة حالياً. ولتحقيق ذلك يقترح الآتي :

أ- إجراء مراجعة لأهداف المقررات الدراسية، ومحتواها في ضوء طبيعة وأهداف إعداد المعلم، وأهدافه والأدوار المتوقعة منه .

ب- تشكيل لجان علمية من أعضاء هيئة التدريس في كل من التخصصات العلمية والمواد المهنية بهدف البحث في شكل التنسيق المطلوب بين المكونات المختلفة وكيفية تنفيذه، بما يكفل تحقيق جعل التعليم مهنة ، في كامل مكونات البرنامج.

ج- أن يضاف إلى برنامج الإعداد مواد وموضوعات حديثة تسهم في أن يكون «معلم المستقبل» متمكناً من توظيف الحاسب الآلي، وتكنولوجيا المعلومات، وتنمية الإبداع، والإرشاد والتوجيه ، والتربية الصحية، والتربية البيئية، والتربية الخاصة، واللغة الإنجليزية... إلى غير ذلك من المجالات الحيوية التي تفرضها طبيعة العصر، وتحولاته المتسارعة.

د- إعطاء اهتمام متزايد، من خلال كل المواد الدراسية، نحو تنمية روح التجريب لدى الطالب المعلم، وتدريبه على مهارات البحث العلمي، واستخدام المعرفة المتاحة وتوظيفها، والقدرة على تنمية معارفه، وتجديدها، وتحديثها بصورة مستمرة، ومتابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصه ومهنته، والقدرة على الوصول إلى المعارف الجديدة واختيارها ومعالجتها واستخدامها.

هـ- أما فيما يتعلق بتنظيم التربية العملية ، فإن الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع ، والتجارب والاتجاهات العالمية التي يكمن الإفادة منها تؤكد - في مجملها- الأفكار التالية :

١- إطالة المدة التي يقضيها الطالب المعلم في التربية العملية (ألا تقل عن عام كامل على الأقل) ، من منطلق أنه كلما قضى المعلم وقتاً كافياً في التدريب فإن ذلك سوف يمكنه من ممارسة عمله بشكل مناسب (Board , 1986 Holmes Group Executive) .

٢- تفرغ الطالب تفرغاً تاماً ولمدة كافية يقضيها في المدارس يتحمل خلالها مسئولية التدريس بشكل كامل، ويشارك في جميع الأنشطة المدرسية.

٣- تنويع الأنشطة التي يقوم بها الطالب المعلم بحيث تشمل :

- مرحلة المشاهدة لما يجري داخل المدرسة، ويقترح لها ما مجموعه [60] ساعة في فصل دراسي واحد.
- مرحلة التطبيق الجزئي، وتستمر لمدة فصل دراسي، يقضي الطالب المعلم خلاله من يوم إلى يومين أسبوعياً بالمدرسة .
- مرحلة التربية العملية المتصلة (الإقامة internship) وتكون لمدة فصل دراسي كامل بواقع خمسة أيام في الأسبوع .

٤- التدقيق في اختيار المشرفين ممن تتوافر فيهم الخصائص الشخصية والخبرات الميدانية، فضلاً عن التميز الأكاديمي. ويقترح تعيين مشرف مقيم من أعضاء هيئة التدريس بالكلية في كل مدرسة، لمتابعة المتدربين والتنسيق بين المدرسة والكلية . علماً بأن هذا المعيار كان مطبقا إلا أنه ألغي منذ ٦ سنوات دون مبرر كاف .

٥- التدقيق في اختيار المدارس المتعاونة في ضوء معايير مثل : الموقع- توافر التجهيزات- توافر المعلمين الأكفاء- تميز الإدارة ... إلى غير ذلك من المعايير.

كما أنه من المهم تبني فلسفة جديدة للتربية العملية، فضلاً عن انتهاج أساليب وإجراءات جديدة . وقد يكون مشروع التقويم الشامل لبرامج الكلية المزمع بدايته في الفصل الدراسي الأول (سبتمبر ٢٠٠٢) البداية العلمية، لتحقيق التطوير المنشود .

مدّة برنامج الإعداد

تختلف المدة التي يقضيها الطالب المعلم في كليات الإعداد من دولة إلى أخرى، حيث تتراوح بين ٣ – ٧ سنوات. وإذا كانت مدة الدراسة في معظم الدول أربع سنوات، إلا أن هناك اتجاها متنامياً لتمديد سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات على أقل تقدير. ويكفي للتدليل على «قوة» هذا التوجه الإشارة إلى أن أكثر من ٣٠٠ مؤسسة لإعداد المعلم في الولايات المتحدة [على سبيل المثال] قد عمدت خلال السنوات الماضية إلى إضافة عام خامس، وأحيانا سادس إلى برنامج الإعداد للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. لقد أشار سورز و سورز (Soares & Soares ,1999) في دراستهما بعنوان «التعليم في الألفية الجديدة» إلى ضرورة التفكير الجدي في تمديد برنامج إعداد المعلم، ليصبح ست سنوات بهدف إعداد نوعية جديدة من المعلمين لعصر معلوماتي تكنولوجي جديد، مع ضرورة التركيز على وجود إدارة تربوية قادرة على قيادة المدارس وتوجيه المعلمين .

وتجدر الإشارة إلى أن مسألة تمديد الدراسة بمؤسسات إعداد المعلم قد حظيت باهتمام العديد من الدراسات، خاصة ما يتعلق بمقارنة خريجي نظام خمس السنوات بأقرانهم من خريجي البرامج التقليدية ذات أربع السنوات. ولعله من المفيد هنا إيراد بعض من نتائج تلك الدراسات (Andrew , 1990)، المتمثلة في الآتي :

١– أن البرامج الموسعة [ذات خمس السنوات] تجذب نوعية من الطلبة المتميزين.

٢– أن نظام الإعداد في البرامج الموسعة يزيد من كفاءة ما يتعلمه الطالب المعلم عن مهنة التعليم، وكيفية الاضطلاع بها.

٣– أن خريجي البرامج الموسعة أعلى قابلية للاستمرار في مهنة التعليم من أقرانهم من خريجي البرامج التقليدية من ذات مؤسسة الإعداد.

٤– أن خريجي البرامج الموسعة أكثر شعوراً بالرضا المهني من أقرانهم من خريجي البرامج التقليدية من ذات مؤسسة الإعداد.

وعليه، فلقد أضحت البرامج الموسعة (ذات خمس السنوات) تمثل نموذجاً للحد الأدنى، لإعداد المعلم الكفء، لما أفرزته من خريجين رفيعي المستوى أكاديميا، فضلاً عن تأهيلهم بشكل متميز لمهنة التعليم.

لكل هذه الاعتبارات، فإن تصور تمديد الدراسة الجامعية الأولى من أربع سنوات إلى خمس سنوات حسب النظام التكاملي المعمول به في كلية التربية جامعة الكويت، يعد أمراً يستحق النظر والدراسة المتعمقة، لما سوف يوفره من وقت إضافي، يمكن أن يسهم في تحقيق الآتي :

- بلوغ الطالب المعلم مستوى أعلى من التمكن في مادة تخصصه، فضلاً عن إضافة مواد جديدة كما سبقت الإشارة.
- تعميق الجانب التربوي (المهني) وتأصيله في عملية الإعداد وفق المقترحات السابقة.
- إعطاء وقت أطول للتربية العملية، حسب فلسفة جديدة، وإجراءات جديدة كما سبقت الإشارة .

وبالطبع ، فإن تمديد سنوات الدراسة إلى خمس سنوات يحتاج إلى إعادة النظر في الأوزان النسبية التي تعطى لكل مكون من مكونات برنامج الإعداد، ويقترح في هذا الصدد أن يخصص للمقررات التخصصية ٧٠٪ من خطة الدراسة ، على أن تمثل المقررات التربوية بما نسبته ٢٠٪ من الخطة، في حين يفرد الجزء المتبقي 10% [من الخطة] لمواد الثقافة العامة متضمنة متطلبات الجامعة. كما يتعين النظر بعين الاعتبار إلى اتخاذ بعض الإجراءات التشجيعية لجذب أفضل العناصر للالتحاق بكلية التربية، وعليه يقترح احتساب السنة الخامسة من ضمن سنوات الخدمة التي تضاف إلى رصيده بعد التخرج، كما يمكن إعطاء مكافأة شهرية (شبه راتب) طوال العام الخامس من الدراسة.

رابعاً: التدريب أثناء الخدمة

تشير أدبيات التربية إلى أن التدريب أثناء الخدمة لا ينظر إليه بحسبانه أسلوباً لمعالجة أوجه الضعف، أو القصور في الإعداد قبل الخدمة فحسب، وإنما ينظر إليه على أنه جزء من التربية المستمرة للمعلم طيلة ممارسته للمهنة، يتم من خلاله تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم، ومهاراتهم المهنية، بهدف جعل التعليم مهنة وتحسين فاعلية العملية التعليمية. وتشير نتائج الأبحاث إلى أنه كلما زاد التدريب الذي يتلقاه المعلم، فإنه سوف يستمر في مزاولة مهنة التعليم لمدة أطول. كما يعد التدريب مفتاحا للنجاح، وبالتحديد لنجاح الأفراد والشركات والمؤسسات ولإجمالى الاقتصاد الوطني (بيل، ١٩٩٧). ويؤكد

كريج وكرافت وبليس (Craig, Kraft, & Plessis, 1998) أن التدريب المستمر للمعلم من شأنه أن يساهم في تغيير سلوكيات الطلاب ومن ثم تطور أدائهم المدرسي ، في حين بيَّن أوبرين (Brien, 2001) التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في نيوزيلندا خلال المدة من ١٩٨٩ – ٢٠٠٠ ، كان له دور حاسم وفاعل في النمو المهني وإعادة التأهيل للمعلمين في نيوزيلندا ، وكان له أثر كبير في زيادة رواتبهم .

وهكذا أصبح التدريب أثناء الخدمة في العديد من الدول منذ منتصف السبعينات من القرن العشرين جزءاً مكملاً ومتكاملاً مع إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة، كما تنامي التوجه بجعل التدريب أثناء الخدمة إلزامياً وشرطاً للترقي الوظيفي، فضلاً عن كونه شرطاً لتجديد الترخيص لممارسة مهنة التعليم.

ولتحقيق مثل هذا التوجه يتعين التنسيق بين كلية التربية ووزارة التربية من أجل تحقيق نوع من «الشراكة» في الإعداد الفعال لمعلمي المستقبل، سواء أكانوا من الطلبة المعلمين أم من المعلمين المؤهلين، بما يتضمنه ذلك من اقتراح باستحداث مدارس للنمو

المهني[Professional Development Schools] تكون بمثابة معامل للتجديد التربوي والتدريب المهني. إن هذا الاقتراح يعكس توجهاً تربوياً عالمياً آخذاً في الانتشار، ويكفي العلم – علي سبيل المثال لا الحصر – بأن جامعة «ترينيتي» بإقليم سان أنطونيو بولاية تكساس الأمريكية قد استحدثت في عام ١٩٩٢ فكرة أطلق عليها «المدارس الذكية» Smart Schools (Koppich , 2000). وبحلول عام ١٩٩٦/٩٥ أصبحت ٩٦ مدرسة من مدارس «سان أنطونيو» أعضاء في الشبكة المعروفة بالمدارس الذكية. والمدرسة الذكية مؤسسة تعليمية تعني بتأهيل «معلم المستقبل» وتدريبه، وتتخذ لها شعاراً يقول: «إن ما نتصوره الآن استثناء، يتعين أن يصبح هو القاعدة» ، ولتحويل هذا الشعار إلى حقيقة فإن هذه المدارس تتبنى فلسفة تقوم على الإشراك الفاعل للتلاميذ في عمليتي التعليم والتعلم، وانتهاج أسلوب فريق العمل من المعلمين والمتعلمين، واستخدام أسلوب التدريس البيني، وتبني أساليب «حديثة وأصيلة» في التقويم .

أما في الكويت فإنه مما يؤسف له أن يكون نصيب المعلمين من التدريب قليلاً للغاية، فقد أشارت إحدى الدراسات (الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٨) إلى أن متوسط عدد الدورات التدريبية للنظار حوالي ١,٢ دورة، أي أقل من دورتين، ولا تختلف

الظاهرة بالنسبة للجنس، ولا المناطق المختلفة، مما يشير إلى الحاجة الشديدة إلى تحديث التأهيل الإداري للنظـار جميعاً .

ووفقاً للميزانية الحالية (١٩٩٩–٢٠٠٠) لتدريب المعلمين فإنها تبلغ ٧٥ ألف دينار، وإذا كان عدد المعلمين قرابة ٢٥ ألف معلم ، فإن نصيب المعلم للتدريب يصبح ثلاثة دنانير سنوياً!! .

وخلاصة القول،فإن ما تقدم يمثل «محاولة » لتناول واقع إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الكويت، بهدف الكشف عما يعانيه من مثالب وإشكاليات. وعليه، فقد أسهم هذا التشخيص في وضع مشروع مقترح، لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت، الأمر الذي من شأنه – في المحصلة النهائية – الارتقاء بمستوى إعداد المعلم، ومن ثم الارتقاء بمهنة التعليم.

المراجـــع

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية .(١٩٩٨). **مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية**. دولة الكويت.

الدمنهوري، محمد ونصر، محمد .(٢٠٠٠). **تصور مقترح لنظام القبول بكليات التربية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة:** درسة تحليلية مقارنة. المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية، جامعة أسيوط (١٨–٢٠ أبريل). أسيوط–جمهورية مصر العربية.

العمر، بدر وآخرون .(٢٠٠١). **تقويم مخرجات كلية التربية جامعة الكويت** (مشروع بحثي ممول رقم TT033 إدارة الأبحاث بجامعة الكويت–قيد الطباعة).

بيل، مالكوم .(١٩٩٧). **التدريب الناجح للموظفين**. بيروت: الدار العربية للعلوم.

حمود، رفيقة سليم .(١٩٩٨). **الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم**. دراسة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة (قطر، ٢٧–٣٠ سبتمبر).

عبدالجواد، نورالدين محمد ومتولي، مصطفى محمد .(١٩٩٣). **مهنة التعليم في دول الخليج العربية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

Andrew, M. D. (1990). Differences between gradutes of 4-year and 5-year teacher preparation programs. **Journal of Teacher Education, 41** (2), 45-51.

Boyer, E. L. (1983). **High school: A report on secondary education in America.** New York: Haper & Row.

Cooper, K. J. (1999). College urged to improve teacher training**. The Washington Post, Monday, 25** October, p.A2.

Craig, H. K, R; & Plassis, J. (1998). **Teacher development: Making an impact**. Washington, DC: Would Bank.

Cyphert, F. R. & Ryan, K. A. (1994). Extending initial teacher preparation: Spme issues and answers. **Action in Teacher Education, 6** (1-2), 63-70.

Higginson, F. L. (1996). **Teacher roles and global change.** The 45th Session of the International Conference on Education. (UNESCO Geneva, 30 Sep - 5 Oct).

Holmes Group Executive Board .(1986). **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group.** East Lansing, MI, U.S.A.

Kaplan, L. (1994, Winter). Teacher certification: Collaborative reform. **The Educationl Forum, 58**, 169-172.

Koppich, J. E. (2000). Trinity University: Preparing teachers for tomorrow's schools. In L. D. Hammond, (ediror). **Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation in a Five-year program.** New York: AACTE Publications.

Meyers, C. B., & Meyers, L. (1995). **The professional educator: A new interoduction to teaching and schools.** Belmont, CA. : Wadsworth Publishing Co.

O'Brien, B. (2001). **Teacher refresher courses in a decade of reform: In-service training in New Zeeland 1989-2000:** Paper Presented at the 21st International Seminar for Teacher Education. College of Education, Kuwait University (10016 February).

Soares, L. M., & Soares, A. T. (1999). **Teahcing in the millennium.** Paper presented at the Summer Meeting of the Association of Teacher Educators. San Antonio, TX.

Tambo, L. (2001). **Preparing better teahcer: Cocepts, rational & program orientation.** Paper presented at the 21st International Seminar for Teacher Education. College of Education, Kuwait University 10 -16 February).