الجامعة الأمريكية بالقاهرة

بناء قدرات كليات التربية:

دراسات حالة حول رحلة مشروع TEMPUS في التعلم التفاعلي بين الأقران والتحول في تعليم المعلمين

المقدمة: ملك زعلوك

المحررون: ملك زعلوك، رونالد سلطانة وبيت برادشو

Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

بناء قدرات كليات التربية:

دراسات حالة حول رحلة مشروع TEMPUS

في التعلم التفاعلي بين الأقران والتحول في تعليم المعلمين

المقدمة:
ملك زعلوك

المحررون:
ملك زعلوك، رونالد سلطانة وبيت برادشو

تم النشر للمرة الأولى في ٢٠١٦ من قبل
معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي
كلية الدراسات العليا للتربية والتعليم
الجامعه الأمريكية بالقاهرة
ص.ب. ٧٤ القاهرة الجديدة ١١٨٣٥ مصر

حقوق النشر محفوظة © ٢٠١٦ لمعهد الشرق الأوسط للتعليم العالي

جميع الحقوق محفوظة. لا يجوز استنساخ أي جزء من هذا المنشور أو تخزينه في نظام استرجاع أو نقله بأي شكل أو بأي وسيلة، إلكترونية أو ميكانيكية أو التصوير أو التسجيل أو غير ذلك، دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر .

تم التصميم والطباعة في مطبعة متروبول
القاهرة، مصر

٢٠١٥/٢٧٠٦٢
الترقيم الدولي: ٦-٧٩٦-٤١٦-٩٧٧-٩٧٨

"هذا المشروع ممول بدعم من المفوضية الأوروبية. (المواد الدعائية) تعكس وجهة نظر المؤلفين، وبدون أي هذه المطبوعات مسئولية على المفوضية الأوروبية حيال المعلومات الواردة فيها".

المحتويات

تصدير ص٥

قائمة الاختصارات ص١٥

مصر ص١٩

الفصل (١) المنظومة التعليمية في مصر ص١٩

الفصل (٢) الجامعة الأمريكية بالقاهرة ص٣٣

الفصل (٣) جامعة أسيوط ص٥٥

الفصل (٤) جامعة الأسكندرية ص٧٥

الفصل (٥) جامعة حلوان ص٩١

الفصل (٦) الأكاديمية المهنية للمعلمين ص١٠٩

لبنان ص١٢٧

الفصل (٧) المنظومة التعليمية في لبنان ص١٢٧

الفصل (٨) جامعة سان جوزيف ص١٣٧

الفصل (٩) الجامعة الأمريكية ببيروت ص١٤٩

فلسطين ص١٦٣

الفصل (١٠) المنظومة التعليمية في فلسطين ص١٦٣

الفصل (١١) جامعة النجاح الوطنية ص١٧٩

الفصل (١٢) جامعة بيرزيت ص١٩١

الخاتمة ص٢٠٥

تصديـــــر

ملك زعلـــوك

هذا هو المجلد الثاني من مجلدين يتم إعدادهما ضمن مشروع تمبس TEMPUS الذي استمر لمدة ثلاث سنوات باسم "تطوير قدرات كليات التربية في المناهج الدولية لتعليم المعلمين".

لا يعتبر هذا التصدير مقدمة للمجلد بالمعنى الأكاديمي للمصطلح؛ بل هو مجرد بيان موجز من قِبل المؤسسة المنسقة للمشروع، والرائدة للمشروع عن الهدف والروح اللذين تم تصميم المشروع في ضوئهما.

لعدة سنوات، أصبح التعليم على قمة جدول الأعمال لرؤساء الدول، وصانعي السياسات، فضلا عن المجتمع المدني، وذلك على كافة المستويات: الدولي والإقليمي والمحلي. وقد ركزت معظم عمليات الإصلاح على أهمية المعلمين؛ خاصة فيما يتعلق بالأثر الحاسم لعملية إعداد المعلم على تعلم الطلاب (Darling and Hammond 1997).

وبالإضافة إلى إعداد المعلم تشير البحوث إلى اعتماد جودة التعلم، بشكل كبير، على التنمية المهنية المستدامة(CPD)؛ (OECD/WB,2014). علاوة على ذلك، فإن تفويض وتمكين المعلمين خلال عملية التعلم مدى الحياة يُعد مهمة معقدة؛ حيث يتضمن الاستقراء والتوجيه، وذلك عند البدء في العمل بالمهنة.

وهي رحلة تعلم طويلة تبدأ منذ الإعداد الجامعي، وتستمر خلال مسار التطور الوظيفي لكل مهني. ولذلك عدة أشكال؛ إلا أنه يمكن ملاحظة ورؤية معظمها في المدرسة، ومن خلال الشراكة مع الجامعات. وتبرز أفضل برامج للتنمية المهنية المستدامة (CPD) من خلال الكيفية التي يجب أن يكون التعليم الجيد فيها من خلال المناهج، وطرق التدريس، وتزويد المعلمين بالمعارف والقدرة على توصيل تعليم مثالي، وبناء مهارات عملية من خلال فرص التنمية المهنية، ودعم المعلمين بالموجهين والمتابعين المتميزين، واختيار وتنمية القادة التربويين القادرين على التركيز على التعليم وإيجاد واستحداث مجتمعات للتعلم، فضلا عن تمكين المعلمين من استغلال فرص التعلم من بعضهم البعض (Barber and Mourshed 2007).

وخلال الخمسة عشرة سنة الماضية؛ تم تشكيل وتدشين العديد من فرق العمل والمبادرات الدولية؛ بُغية دعم المعلمين، باعتبارهم قلب عملية الإصلاح التربوي في أوربا وغيرها من المناطق. (UNESCO, 2014; Twinning-et al., 2013; Haigh, et al, 2013). وخلال السنوات الأخيرة المنصرمة؛ قامت جامعة الدول العربية، وهي إحدى الجهات ذات الريادة في المنطقة العربية، بوضع رؤى واستراتيجيات لتحسين وضمان الجودة في الإصلاح التربوي والبحوث. وقد برز هذان الأمران خلال كل اجتماع للقمة العربية منذ عام ٢٠٠٦. وقبل ذلك التاريخ قد تم استحداث

إدارة للتعليم والبحث العلمي بجامعة الدول العربية (LAS) في عام ٢٠٠٥، وذلك من أجل دعم التوجه الجديد لهذه السياسة الجديدة.

وفي عام ٢٠٠٦، تم التشارك والتعاون بين جامعة الدول العربية (LAS) من ناحية، والعديد من الجهات الإقليمية من ناحية أخرى، وذلك من أجل تحسين جودة التعليم في العالم العربي، وكان من بين مثل هذه الهيئات والمنظمات: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO)، والمكتب العربي للتعليم في دول الخليج (ABEGS)، والمكاتب الإقليمية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO)، والمكتب الإقليمي لصندوق الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF).
(League of Arab States and UNICEF, 2010).
وقد اختارت هذه الشراكة المعلمين كنقطة بداية لتحقيق أهداف الإصلاح. فقد تم إجراء وتجميع عدة دراسات من أجل فهم أعمق لحالة المعلمين في المنطقة؛ فضلا عن تدريباتهم وأداءهم. وقد سلطت الدراسات المتعلقة بالجامعات العربية الضوء على حقيقة أن المؤسسات ذات الصلة، والتي تم إنشائها مؤخرا؛ تعمل في إطار معقد للغاية، وأنه رغم تزايد عددها بشكل سريع؛ فإنها تواجه تحديات كبيرة فيما يتعلق بجودة برامجها ومدى استقلاليتها (Mazawi Al Hroub. 2014, Al Amine 2014,2005).

وقد أشارت دراسات محددة، وبشكل أوضح حول كليات التربية إلى حقيقة معاناة العالم العربي بصفة عامة من ضعف مستوى البرامج ذات الصلة بالتنمية المهنية. فضلا عن أنه لا يتم تحديث مناهج الجامعات الخاصة بكليات التربية، ولا يتم تسليط الضوء على الابتكار والإبداع، والتفكير النقدي، والتفكر، والبحث وحل المشكلات. بالإضافة إلى هذا يوجد اتصال ضعيف بين النظرية والتطبيق، فضلا عن محدودية برامج التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة بشكل كبير (Zaalouk 2013). ويتفاقم الوضع بسبب المركز الاجتماعي والمرتب المتدني المخصص للمعلمين (Farag, 2010; Herrara and Torres 2006).

وقد تحققت العديد من الإنجازات الإيجابية فيما يتعلق بدعم ووضع إطار عمل إسترشادي للتنمية المهنية للمعلمين، وذلك خلال المراحل الأخيرة للمبادرة المشتركة المتعلقة بتحسين قدرات المعلمين، والتي تولت قيادتها جامعة الدول العربية (LAS) من خلال التعاون مع اليونيسيف (UNICEF)، ومعهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC)

ومنذ عام ٢٠٠٨؛ ومن خلال هذه المبادرة يتم تنمية القدرة لمركزين إقليميين للتميز بُغية تحسين التنمية المهنية للمعلمين: يوجد المركز الأول في مصر وهي الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)، أما المركز الآخر فيوجد في الأردن، وهي أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين (QRTA). وكان لدعم المبادرة الإقليمية للمعلم، التي قادتها جامعة الدول العربية (LAS)، واليونيسيف (UNICEF)، ومعهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) بكفاءة بالغة؛ أكبر الأثر في منح الأولوية القصوى لإعداد المعلم وتعزيز قدراته في كل دول المنطقة.

علاوة على ذلك، فقد انضمت هيئات أخرى لمحاولات ومبادرات الإصلاح، حيث قام البنك الدولي عام ٢٠١٢؛ بتدشين الأجندة الإقليمية العربية لتحسين جودة التعليم" (ARAIEQ)؛ بالمشاركة مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO)، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO)، والمنتدى الاقتصادي العالمي، "وإنجاز العرب" (INJAZ Al-Arab: منظمة غير حكومية عربية)، وأكاديمية الملكة رانيا للمعلمين (QRTA). وتعد السياسات الخاصة بالمعلمين ومهنيتهم؛ من أهم الركائز الأساسية لهذه المبادرة.

وعلى الرغم من القيام بمحاولات عديدة للإصلاح، إلا أنه يبدو أن هناك حاجة لمزيد من الجهود، وذلك فيما يتعلق بالتوجه نحو العولمة، والتبادل الثقافي، والتعلم داخل مجتمعات لا حدود لها؛ من خلال اكتساب وإنتاج المعرفة الضمنية والمعلنة. ففي أكتوبر ٢٠١٢ نال معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) مشروع لـ ٣٦ شهرا؛ تحت عنوان " تطوير قدرات كليات التربية CDFE في المداخل الدولية لتعليم المعلمين "(رقم المشروع 530614-TEMPUS -1-2012-1EG -TEMPUS -JPHES).

ويركز المشروع (المختصر في حروفه الأولى في CDFE) على بناء قدرات مؤسسات التعليم العالي التي يتم اختيارها. حيث ركز على التعلم من الممارسات الجيدة من الاتحاد الأوروبي (EU) في ثلاثة مجالات استراتيجية: بحوث الفعل، والتربية العملية، والتنمية المهنية المستدامة. وعند القيام بهذا؛ قام المشروع بعملية متجانسة للربط بين عمليتي الإصلاح في كل من التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي، حيث كان الهدف من هذا هو ربط طبيعة عمل كليات التربية بعمليات الإصلاح المتمركز على المدرسة؛ بحيث يكون جزءا لا يتجزأ منه.

كما كان هدف المشروع أيضا، وذلك من خلال شبكة تعاونية بين كليات التربية في بعض دول الاتحاد الأوربي وبعض الشركاء الذين يتم اختيارهم من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والإقليم العربي، هو تحسين قدرات كليات التربية في الأخير (منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والإقليم العربي). والمشروع يهدف بشكل أساسي إلى التناغم بين عمل كليات التربية الجامعية والمدارس والمجتمع. ويُعد الهدف من هذا تقوية وتعزيز الشراكة بين الجامعات والمدارس؛ من خلال منظومة التربية العمليه، وبحوث الفعل، والتنمية المهنية المستدامة.

لا شك أن المدارس هي المؤسسات الاجتماعية التي تمثل مكان عمل المعلمين مستقبلا. لذا يجب أن تبدأ عمليات التعيين، والتوظيف، والتوزيع الجيد والفعال للمعلم والإبقاء عليه في المهنة أثناء سنوات دراسته الجامعية، على أن يتبع ذلك برامج توجيه وتنمية مهنية قوية أثناء سنوات العمل الأولى، فضلا عن التعلم المستمر ومدى الحياة من خلال البحث أثناء سنوات النضج في مهنة التدريس.

ويقوم التعلم الناتج عن هذا المشروع بتوريد الاستراتيجيات والمبادرات الناجحة الى مركزين إقليميين للتميز: أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين بالأردن (QRTA)، والأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر (PAT)، وذلك فيما يتعلق ببناء القدرة المستدامة لكليات التربية في المنطقة. يتكون المشروع من إجمالي عدد (١٤) مؤسسة كالتالي: عدد (٣) من المملكة المتحدة، وعدد (١) من السويد، وعدد (١) من

مالطا، وعدد (٢) من لبنان، وعدد (٢) من فلسطين، وعدد (٥) من مصر.

لقد شاركت المؤسسات التالية في المشروع: الجامعة الأمريكية بالقاهرة كعضو رائد، وجامعة مالطا، ومعهد التربية الذي يعتبر الآن جزءًا من الكلية الجامعية بلندن، والجامعة المفتوحة وجامعة ليستر، وجامعة ستوكهولم، وجامعة سان جوزيف، والجامعة الأمريكية ببيروت، وجامعة بيرزيت، وجامعة النجاح، وجامعة أسيوط، وجامعة الإسكندرية، وجامعة حلوان والأكاديمية المهنية للمعلمين.

وقد تم اختيار تجمع للمؤسسات في هذه الشراكة بعناية، وذلك بُغية ضمان الخبرة في الثلاثة مجالات الرئيسة الخاصة بالتدخل. فضلا عن أنه، تم اختيار جامعة مالطا والعديد من الجامعات المصرية، تلك التي بدأت بعض العمليات للإصلاح كجامعة الإسكندرية وجامعة أسيوط، وذلك وفقًا لتميزها في مجال التربية العملية. وفيما يتعلق بالتنمية المهنية المستدامة؛ فقد تم اختيار كل من جامعة ليستر، ومعهد التربية بلندن، وإلى حد ما؛ جامعة بيرزيت والنجاح، وأسيوط. كما تم اختيار الجامعة المفتوحة، وجامعة ليستر والجامعة الأمريكية بالقاهرة، والجامعة الأمريكية ببيروت، وجامعة سان جوزيف، وذلك لخبرات الجامعات في مجال بحوث الفعل؛ بَيد أن جامعة ستوكهولم قد تم اختيارها لتميزها في مجال التوجيه، والبحث التربوي، والتوثيق.

وأخيرا، فإن للشركاء؛ كالأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وضع خاص؛ وذلك بُغية نشر وضمان استمرارية النتائج في كافة جوانب المنظومة. كما تم اعتبار أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين بالأردن (QRTA) شريكًا مكملاً وقناة إضافية من أجل تعميم ونشر النتائج. تركز أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين (QRTA) على استحداث شبكات مدرسية، كما تجري الأنشطة التي تهدف إلى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وتمكين المعلمين الجدد، وتأسيس وتوطيد مجتمعات التعلم الإقليمية التي ستركز على عملية التدريس، والتقييم، فضلا عن تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وقد دشنت هذه الأكاديمية، (QRTA)، مشروع أُطلق عليه "الأجندة العربية الإقليمية لتحسين جودة التعليم" (ARAIEQ)، من أجل دعم وتأييد السياسات ذات الصلة بالتنمية المهنية، والتي تعتبر جزءًا من التحالف العربي لتحسين التعليم. وتعتبر أكاديمية الملكة رانيا للمعلم (QRTA)، متنوعة في توجهاتها فيما يتعلق بالبرامج، فضلا عن تفاعلها واستجابتها لنتائج البحوث، كما تسمح بالمشاركة الحقيقية من الشركاء المحليين والدوليين. وللأكاديمية ذاتها، (QRTA)، برنامج توأمه مع كلية المعلمين بجامعة كولومبيا.

وفي غضون ذلك؛ فإن التوجهات الاستراتيجية للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) تتضمن: بناء شراكات مع مؤسسات البحث والتدريب؛ على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، وتعزيز العلاقة القائمة بين الأكاديمية وكليات التربية؛ فضلا عن المؤسسات البحثية، ووحدات التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس، وتوفير بناء القدرات لوحدات التنمية المهنية للمعلمين بالمدارس وإجراء برامج تدريبية، وإجراء بحوث الفعل داخل المدارس؛ والتي ستعمل على تطوير وتحسين المهارات البحثية للمعلمين.

وقد أقامت وأدارت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) في الماضي علاقات مع جامعة كامبريدج

ومع بعض المعاهد الألمانية العليا للتربية؛ فضلا عن مجلس التدريس العام لاسكتلندا. وكان التوجه العام أثناء تنفيذ مشروع تطوير قدرات كليات التربية في المداخل الدولية لتعليم المعلمين (CDFE)، هو التدويل، والذي أود، في هذا الصدد، أن أميزه عن مفهوم العولمة. وفى هذا أكد الشركاء على التقليد الراسخ للتعاون الدولي والتعبئة لتحسين جودة التعلم، إلا أنهم كانوا حريصين على احترام سياق وخصوصية كل دولة. التعلم في ضوء ذلك تميز بأنه تعاوني وجدير بالاحترام؛ مع الإيمان العميق بالنظر إلى التعليم كصالح عام (De Wit, 2010).

لم ينظر المشروع إلى مفهوم "التدويل" باعتباره هدفًا في ذاته، بل كوسيلة لتحقيق الإصلاح والأهداف التنموية العامة (Qiang, 2003). فبينما تمثل العولمة الهيمنة وسيطرة نظام اقتصادي معين؛ والذي يعتمد أساسا على المنافسة والتباين، فإن "التدويل" في ضوء هذا المشروع يسمح بأن يكون التعلم تبادليًا ومرتكزًا على طريقتين لتبادل الأفكار. كما أنه لم يركز على نخبة محددة من أصحاب المصلحة؛ الأمر الذي قد يزيد من تفاقم الوضع وعدم المساواة، إلا أنه قد تم بذل جهدا كبيرًا حتى يصبح المشروع شاملا وعلى أوسع نطاق، حيث يسمح للطلاب بالتعلم جنبًا إلى جنب مع الكلية، وذلك أثناء الزيارات العديدة المتبادلة وطوال رحلة التعلم بحيث تتمكن المؤسسات البعيدة جدا عن المركز من التعلم مع المؤسسات المعروفة عالميا.

وبينما تختلف النصوص بشكل كبير داخل الدول والمدارس؛ مما يعني أن التعاون الدولي لم يخل من التوتر، إلا أن أعضاء الفريق قد تمكنوا من خلق مجتمع من المتعلمين يقدر قيمة التعلم تقديرًا بالغًا؛ أثناء تعاملهم مع بعضهم البعض باحترام كبير، مع تبادلهم للمشاعر الطيبة والتزامهم بالمعاملة العادلة. فقد تم تشكيل وتأسيس أشكال من التعاون المتنوع والابتكار مع الحفاظ في الوقت ذاته على الاعتبارات المحلية الآمنة.

أكد هذا المشروع بالفعل على قيمة "تدويل" التعليم العالي، حيث يتيح الفرصة لنمو لجيل جديد من "المواطنين العالميين" الراغبين والقادرين على تحقيق التقدم، والتنمية الاقتصادية، والاجتماعية للجميع؛ فضلا عن تعزيز المثل الإنسانية بشكل منفصل تماما عن المنافع الاقتصادية البحتة التي يسعى المنادون بالعولمة إلى تحقيقها. (Altbach and Knight 2007; Hudzik 2011; International Association For Universties 2012).

لقد كان العمل مع فريق تطوير قدرات كليات التربية في المداخل الدولية لتعليم المعلمين (CDFE)؛ مصدرًا للسعادة والفخر.

وفي المراحل الأولى للمشروع طُلب من كل مؤسسة شريكة أن تقوم بعملية تقييم ذاتي لنفسها، وذلك لتقديم دراسة أساسية؛ تعكس مكانها وموقفها فيما يتعلق بالشراكة بين المدرسة والجامعة، وكيف قامت كل منها بتنظيم وتنفيذ تدريبها العملي وخبرات التعلم الميدانية، وما هو بحث الفعل الذي شاركت فيه، إن وجد. وأخيرا، كيف شاركت في تقديم ودعم برامج التنمية المهنية المستدامة.

كما طُلب بعد ذلك من بعض المؤسسات المختارة إعداد ثلاثة تقارير تحليلية وكتيب عن الممارسات العالمية الجيدة فيما يتعلق بالشراكة بين الجامعة والمدرسة، والتربية العملية، وبحوث الفعل، والتنمية

المهنية المستدامة. حيث كان جليًا منذ المراحل المبكرة للمشروع أنه يتم تبني الأسلوب التتبعي للمقاييس، وذلك على عكس مقاييس الأداء البسيطة أو المؤشرات.

ومن البداية، فقد تم تحديد وصياغة العلامات المرجعية، ويساعد ذلك المؤسسات من خلال المتابعة المنتظمة، على تجميع المعلومات بشكل مستمر ومنتظم عن مدى تقدمها وأن يتم قياس هذا في ضوء الأهداف المحددة والواضحة؛ التي تم تحديدها من خلال التقارير التحليلية الأساسية (De Wit, 2010). وتم تحسين التعلم بعد ذلك، وتبادل كبير لمجموعة برامج من خلال زيارة الدول الأخرى وتبادل مجموعة من البرامج؛ حيث قامت فرق الدول بزيارة بعضها البعض.

أدى هذا إلى تحقيق عدة أهداف، والتي من بينها نقل المعرفة الضمنية، والتبادل الثقافي والتفاهم، والتعاطف، وتشكيل الفريق واكتساب الخبرة أثناء العمل. حيث تمكن عدد (١٢٠) فردا من المشاركة في عملية التعلم بين دول الشمال ودول الجنوب، فضلا عن التعلم والإثراء بين دول من الجنوب وأخرى أيضا من الجنوب. وتضمن البرنامج محاضرات، ومناقشات، وتبادل للمعرفة، وزيارات ميدانية للمدارس والمؤسسات التعليمية. وكانت مثل هذه الزيارات المتبادلة يستتبعها عمليات للتفكر والتقييم.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد التزمت المؤسسات بتطوير خطط التحسين الخاصة بها؛ باعتبارهامرحلة تفاعلية تتبع كل زيارة وكل فرصة للتعلم. وتم أخذ هذه الخطط على محمل الجد. ففي القاهرة عُقد مؤتمر بعنوان "التحولات"، وذلك في منتصف عمر المشروع. حيث أصبح من الواضح في هذه اللحظة تفسير كيف كانت تتم خطط التحسين المؤسسية بجد واجتهاد(IIP)، وكيف كان يتم تأسيس مجتمعات قوية للمعلمين والممارسين.

كان كل شريك من الشركاء يقوم بتسليط الضوء على رحلة تعلمهم، والخطوات التي تم تنفيذها؛ حيث كان حجم الدعم والتشجيع والتعاون المتبادل؛ مثيرًا للإعجاب. ويعتبر الاجتماع الاستراتيجي، الذي عقد بين الشركاء في القاهرة، مَعلمًا بارزًا آخر؛ والذي من خلاله تم تضمين ودمج الدروس المستفادة في الثلاثة مجالات الرئيسة ضمن مراكز التميز الإقليمية؛ الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)، وأكاديمية الملكية رانيا للمعلمين (QRTA)، وذلك بُغية نشر نتائج هذا المشروع وضمان استمراريته. ومرة أخرى، كانت هذه لحظات للتعاون الرائع، والاحترام، والكرم والالتزام بمبدأ "المواطنة العالمية". حيث دارت المداولات بلغات متعددة؛ فضلا عن أن التعلم كان متعدد الاتجاهات.

وأثناء فترة تنفيذ المشروع، قامت عدة مجموعات داخل الفريق بإجراء بحث تعاوني، ونشر مقالات، وأوراق عمل عن نتائجهم. فقد وفرت المبادرة تمكين بيئة تعلم من خلال استحداث علاقات توجيه. حيث عملت على ضمان ارتباط كل من الكليات والمدارس بطرق البحث النقدي، والتي زادت من قيمة البحث النوعي، الأمر الذي أدى إلى تقديم التكنولوجيا كأداة جوهرية ذات أهمية، وذلك لالتقاط لحظات وعلاقات التعلم. فتم تزويد كل مشارك من الجنوب بكاميرا فيديو لاستخدامها؛ ليس فقط في التوثيق المنتظم، ولكن أيضا من أجل التفكير النقدي والإصلاح التربوي.

كما قد أكدت المبادرة على قيمة بحوث الفعل، والتدريب التشاركي، وورش العمل حول الإصلاح المتمركز على المدرسة، وكذلك في تعزيز العلاقات المحتملة بين المدارس وكليات التربية. وفي حالات محددة، تم توثيق علاقات تربوية بين أعضاء هيئات التدريس بالكليات من ناحية، ومعلمي المدارس من ناحية أخرى، الأمر الذي أدى إلى تمكين كليهما من تغير مسار علاقات القوة القائمة، فضلا عن استبعاد الشعور بعدم الارتياح بين المدرسة والجامعة.

كما شجعت المبادرة أيضا أعضاء هيئات التدريس بالكلية على الاهتمام بالممارسة بشكل أكبر، فضلا عن تشجيعها للمعلمين بالمدارس على أن يكونوا مؤطرين بشكل أفضل، ومزودين بالمعرفة النظرية التي تسمح لهم بالرؤية والاطلاع على أعمالهم في المدرسة، وذلك من منظور مجتمعي أوسع. كما أتاحت المبادرة فرص كبيرة للحوار ليس فقط بين كليات التربية والمدارس، ولكن أيضا بين أعضاء هيئات التدريس أنفسهم الذين كانوا يكتشفون بعضهم البعض؛ في سياق جديد، للمرة الأولى، حتى ولو كانوا من نفس الدولة أو نفس المؤسسة التعليمية.

وقد تم إتاحة التعلم من القرناء، وكذا إجراء الحوار. وفي كل مرحلة من مراحل المشروع، بما في ذلك اجتماعات الإدارة السنوية، كان هناك دائما تشجيع على الحوار بين كل الشركاء، وبين أعضاء هيئة التدريس والطلبة أثناء خبرات التعلم الفعلية. فقد حددت هذه الاجتماعات لحظات هامة للتخطيط والتعلم.

لقد تم إنتاج هذا المجلد الثاني بتضافر جهود فريق تطوير قدرات كليات التربية CDFE تحت عنوان "بناء قدرات معاهد التربية: دراسات حالة عن رحلة TEMPUS في مجال التعلم من القرناء والتحول في تعليم المعلمين. وهو مقسم إلى ثلاث أجزاء جزء عن مصر وثان عن لبنان والقسم الثالث عن فلسطين . ويتعرض كل فصل لدراسة عدد من مؤسسات التعليم العالي في كل بلد. ويغطي الجزء الخاص بمصر خمس مؤسسات ويغطي الجزءان الخاصان بلبنان وفلسطين مؤسستين بكل بلد منهما.

إن الصفة الغالبة في دراسات الحالة هذه هي أنها تمت بالتعاون الوثيق في كل المجالات. وقد وافق الفريق في أحد هذه الاجتماعات على إعداد نموذج لكل دراسة حالة. وقد تضمن هذا النموذج جزء مشترك يبين الإطار الوطني لكل بلد من البلدان الثلاث ومعلومات عامة عن كل واحدة من المؤسسات المشاركة ويقدم في كل جزء خاص بكل مؤسسة جزء عن الدروس المستفادة من التطبيق في الثلاث مجالات وهي بحوث الفعل والتنمية الهنية المستدامة والتربية العملية Practicum وقد تضمن هذا الجزء الأكبر أسس إجراء دراسة الحالة وقصص النجاح في مسيرة التعلم يليه سرد تأملي عن التحديات التي تمت مواجهتها. وفي ختام كل دراسة حالة جزء خاص بالمقترحات للسير قدما نحو التقدم في مجال تنفيذ مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE.

كما تم تشكيل لجنة مراجعة لتقدم ملاحظاتها البناءة عن كل واحدة من دراسات الحالة هذه. و اعتبر أعضاء لجنة المراجعة هم محرري الوثيقة.وفي هذا الصدد أود أن أشكر أيضا نادية النقيب على الجهد المبذول في مراجعة التقرير باللغة الإنجليزية.

وقد تم إنجاز هذه الدراسات رغم الحواجز الثقافية واللغوية. فقد تبينوا ظهور تغيرات جذرية على كل المستويات على المستوى الفردي والشخصي،

وعلى المستوى المؤسسي، وعلى مستوى السياسات الوطنية والإقليمية، وإن كان عمق واتساع مجال التغيير قد تباين بين الشركاء وإن كانوا قد اتفقوا جميعا أن تجربة التعلم كانت تجربة صحيحة. وقد كانت استفادة المؤسسات التي التزمت بتطبيق خطة التحسين أكبر من غيرها فقد استخدمت هذه الخطة كأداة في حد ذاتها لتنفيذ تدخلاتها لتحقيق الإصلاح.

وقد لوحظ بوضوح أن معظم التحسن تم في مجال التربية العملية Practicum. فقد كانت كل المؤسسات تتجه نحو إعداد خطوط توجيهية واضحة للتربية العملية Practicum وعلى زيادة مدة التدريب العملي والتدريس الفعلي والالتزام بالتوسع في الإلحاق الجماعي في المدارس وتعزيز الشراكة بين المدرسة والجامعة. كما تم إعداد أدوات للتقييم وتم إدراج بحوث الفعل ضمن تجربة التربية العملية Practicum. وتم كذلك إدخال عملية الإرشاد ضمن معادلة التربية العملية. وأخيرا تم أيضا ابتكار أدوات للتقييم والقياس.

وقد تم تدريجيا قبول فكرة بحوث الفعل حيث كانت تدرس على المستوى الجامعي وكذلك في برامج الدراسات العليا كجزء من دروس منهجية للبحث. إلا أن مجال التنمية المهنية المستدامة قد شهدت أقل معدل للتغير فرغم إدخال بعض الاتجاهات التقدمية للغاية مثل إنشاء مدارس مهنية في بعض الحالات، إلا أن هذا المجال لا يزال في حاجة إلى مزيد من التحول الثقافي.

وترجع التحولات التي رصدتها دراسات الحالة لعدة عوامل أهمها هي مشاركة عمداء وقادة المؤسسات التعليمية في كل مراحل المشروع ، والالتزام بتنفيذ خطط التحسين كأداة فعالة للتفكر والتحول ، ونقل المعارف بشكل مباشر وواضح وضمني أثناء الزيارات التي تم التخطيط لها بشكل جيد، وتضافر النوايا لتنفيذ المشروع بما يضمن ملكية كل أنشطة المشروع، والاحترام العميق للتنوع والتبادل الثقافي الذي تحقق عن طريق التواصل بلغتين، وقوة أثر التبادل بين الجنوب والجنوب بهدف التعلم والحصول على تأييد القرناء، والتسلسل المتراكم لحزم العمل، والأنشطة المختلفة مما ضمن أن يكون التعلم عميق ومستدام الأثر. وقد تم تصعيد بعض المبادرات والأنشطة لتصل إلى معدي السياسات مما يعزز الاعتقاد بأن احتمالات استدامة هذه الأنشطة والمبادرات قائمة بشكل كبير.

وقد تم استخدام عدة وسائل لتسجيل الخبرات مثل خطط التحسين وتقييم النماذج بعد كل نشاط وإعداد التقارير عن كل ورشة عمل أو اجتماع بعد إتمامه وأشرطة الفيديو والصور عن كل مبادرات تبادل المعارف وكل المناسبات. وقد تم دمج كل التقارير والمواد السمعية والبصرية بطريقة ما في مجلد واحد.

كما تم أيضا تنفيذ البحوث الميدانية. ولابد من الإشارة هنا إلى أن الصور التي تضمنها المجلدان الأول والثاني قد تم التقاطها بواسطة المشاركين أنفسهم، وأنه قد تم الحصول على موافقتهم وعلى موافقة المؤسسات التعليمية التي تمت زيارتها قبل نشر هذه الصور.

المراجع

Al-Hroub, A. 2014. "Quality Issues in Education Programs in the Arab Universities: A Synthesis of Case Studies." In Quality Issues in Higher Education in the Arab Countries, pp. 55–76. .Beirut: The Lebanese Association for Educational Studies

Altbach, P.G., and J. Knight. 2007. "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities." Journal of Studies in international Education, 11(3–4): 290

Darling-Hammond, L. 1997. "School Reform at the Crossroads: Confronting the Central Issues of Teaching." Educa- .tional Policy, 11(2): 151–66

De Wit, H. 2010. Internationalization of Higher Education in .Europe and its Assessment, Trends and Issues. NVAO

De Wit, H. 2011. "Globalization and Internationalization of Higher Education". Introduction. Universities and Knowledge Society Journal 8(2): 241–48, http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior

De Wit,H.,International Association of Universities, IEA. 2012. "Affirming Academic Values in Internationalization of Higher ".Education: A Call for Action

El Amin, A. 2014. "Quality Issues in Higher Education Institutions in the Arab Countries (A Synthesis of Case Studies)." In A. El Amin, ed., Quality Issues in Higher Education in the Arab Countries, 13–38. Beirut: The Lebanese Association for .Educational Studies

Farag, I. 2010. The Politics of Educational Reform in Egypt. In A.E. Mazawi and R.G. Sultana, eds., The World Yearbook of Education 2010: Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power. New York: .Routledge

Haigh, M., and F. Ell. 2014. Consensus and Dissensus in Mentor Teachers' Judgments of Readiness to Teach. Teaching .and Teacher Education, 40:10–21

Herrara, L., and C.A. Torres, C.A. eds. 2006. Cultures of Arab Schooling: Critical Ethnographies from Egypt. New York, .NY: State University of New York Press

Hudzik, J. 2011. Executive Summary: Comprehensive Inter- .nationalization: From Concept to Action. NAFSA

Haigh, M., F. Ell, and V. Mackisack. 2013. Judging Teacher Candidates' Readiness to Teach. Teaching and Teacher Edu- .cation, 34:1–11

Lambert, J., and A. Usher. 2013.. "The Pros and Cons of Internationalization: How Domestic Students Experience the Globalizing Campus." Higher Education Strategy Associates .Intelligence Brief 7

Mazawi, A.E. 2005. Contrasting Perspectives on Higher Education Governance in the Arab States. Higher Education: .Handbook of Theory and Research, 20:133–89

Twining, P., T. Raffaghelli, P. Albion, and D. Knezek. 2013. "Moving Education into the Digital Age: The Contribution of Teachers' Professional Development." Journal of Computer .Assisted Learning, 29:426–37

OECD/World Bank. 2014. Draft Report: Reviews on National Policies for Education: Schools for Skills—A New Learning .Agenda for Egypt

UNESCO. 2014. Teachers and Learning: Achieving Quality for All, 1st ed. EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris

UNICEF and League of Arab States. 2009. Guiding Framework of Performance Standards for Arab Teachers: Policies .and Programs., The League of Arab States, Cairo

Zaalouk, M. 2013. "Globalization and Educational Reform: What Choices for Teachers." In T. Seddon and J.S. Levin, eds., Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects, pp. 201–19. World Yearbook of Education 2013. London and New York: .Routledge

قائمة الاختصارات

AfDB ..... البنك الأفريقي للتنمية
ANU ..... جامعة النجاح الوطنية
AR ..... بحث فعل
ARAS ..... بحث فعل في جميع المدارس
ASU ..... جامعة أسيوط
ASU-FOE ..... كلية التربية جامعة أسيوط
ATF ..... مؤسسة الفكر العربي
AU ..... جامعة الاسكندرية
AUB ..... الجامعة الأمريكية ببيروت
AUC ..... الجامعة الأمريكية بالقاهرة
BOT ..... مجلس الأمناء (مجموعة الحوكمة للأطراف المعنية بالمدارس)
BSc ..... بكالوريوس علوم
BZU ..... جامعة بير زيت
CAPMAS ..... الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء
CAPES ..... شهادة الكفاءة لإتمام التعليم الثانوى
CCIMD ..... مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية
CDFE ..... تطوير قدرات كليات التربية في الاتجاهات الدولية لإعداد المعلمين (مشروع تيمبوس بتمويل من الاتحاد الأوروبي)
CELRT ..... مركز بحوث وتدريس اللغة الانجليزية
CERD ..... مركز البحوث والتطوير التربوي
CESDAU ..... مركز التعليم للتنمية المستدامة
CIA ..... وكالة الاستخبارات المركزية
CIQAP ..... مشروع التحسين والتأهيل المستمر للاعتماد
CCPD ..... التنمية المهنية المستدامة للمعلم
COP ..... مجتمعات الممارسين
CPD ..... التنمية المهنية المستدامة
CSR ..... ممثل المدرسة المتعاونة

CV ..... سيرة ذاتية
DOE ..... مديرية التعليم
EBR ..... الاتجاه الذى يستهدف التوظيف
ECTS ..... النظام الأوروبي لتحويل الائتمان
EFA ..... التعليم للجميع
EdD ..... دكتور في التربية
EGP ..... جنيه مصري
ESC ..... مركز خدمات تعليمية
ESD ..... التعليم من أجل التنمية المستدامة
ESP ..... برنامج دعم التعليم (قسم الأكاديمية المهنية للمعلمين)
EU ..... الاتحاد الأوروبي
FLDC ..... مركز تطوير هيئات التدريس والقيادة
FOE ..... كلية التربية
FSEdu ..... كلية أصول علوم التدريس
GDP ..... الناتج المحلي الإجمالي
GII ..... دليل عدم المساواة بين الجنسين
GSE ..... كلية الدراسات العليا للتربية والتعليم
HDI ..... مؤشر التنمية البشرية
HE/HEI ..... تعليم عالي / معهد تعليم عالي
ICDL ..... الشهادة الدولية لأهلية تشغيل الكمبيوتر
IDP ..... خطة التطوير المؤسسي
IIP ..... خطة التحسين المؤسسي (وضعت لتدعيم أعمال مشروع تطوير قدرات كليات التربية)
ILE ..... المعهد اللبناني للمعلمين
INSET ..... تعليم وتدريب أثناء الخدمة
IOE ..... معهد التربية، جامعة لندن
ISCED ..... التصنيف الدولي الموحد للتعليم
ITE ..... الإعداد الأولي للمعلمين
ITT ..... التدريب الأولي للمعلمين
LMD ..... ليسانس – ماجستير – دكتوراه
MDG ..... أهداف الألفية الإنمائية
MEHE ..... وزارة التعليم والتعليم العالي

MEIHE ..... معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي
MENA ..... الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
MOE ..... وزارة التربية والتعليم
MOHE ..... وزارة التعليم العالي
MoEHE ..... وزارة التربية والتعليم العالي
MPI ..... الرقم القياسي للفقر المتعدد الأبعاد
NAQAAE ..... الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد
NCEEE ..... المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
NCERD ..... المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
NGO ..... منظمة غير حكومية (أهلية)
NIET ..... المعهد القومي للتعليم والتدريب
NQT ..... مدرس حديث التأهيل
OECD ..... منظمة التعاون الإقتصادى
P ..... التربية العملية
PAT ..... الأكاديمية المهنية للمعلمين
PD ..... تنمية مهنية
PG ..... دليل التربية العملية
PGCE ..... شهادة عليا في التربية
PhD ..... درجة الدكتوراه في الفلسفة
PLC ..... مجتمع التعلم المهني
PLO ..... منظمة التحرير الفلسطينية
PNA ..... السلطة الوطنية الفلسطينية
PNUD ..... برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
PTC ..... لجنة ممارسة التدريس
QTS ..... مكانة المعلم المؤهل
RTTI ..... مؤشر مدى الاستعداد للتدريس
SCITT ..... التدريب الأولي للمعلمين المرتكز على المدرسة
SMEC ..... مركز تعليم العلوم والرياضيات
STEM ..... العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات
SU ..... جامعة ستوكهولم
SUPI ..... مبادرة الشراكة بين الجامعة والمدارس

TAMAM..... تمام – التطوير المستند إلى المدرسة

TEMPUS EU..... تدفق تمويل الاتحاد الأوروبي لمشروع تطوير قدرات كليات التربية

TLC..... دوائر إعداد المعلم

TOT..... تدريب المدربين

TP..... تدريس التربية العملية

TPD..... التنمية المهنية للمعلم

TOT.....

UCL..... كلية الجامعة، لندن

UK..... المملكة المتحدة (انجلترا وسكتلندا وويلز وأيرلندا الشمالية)

UNDP..... برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

UNESCO..... يونسكو – منظمة الأمم المتحدة للتعليم والعلوم والثقافة

UNESS UNESCO... الاستراتيجية الوطنية لدعم التعليم

UNICEF..... يونيسيف – صندوق الأمم المتحدة للطفولة

UNRWA..... إدارة الامم المتحدة للإغاثة والتأهيل

US..... الولايات المتحدة الأمريكية

USAID..... الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية

USJ..... جامعة سان جوزيف

UOM..... جامعة مالطة

VLE..... بيئة تعليمية افتراضية

YMCA..... جمعية الشبان المسيحيين

١

الفصل (١)

منظومة مصر التعليمية

إعداد: فينـاياجم شينـاباه
وميليندا ماثيه
(جامعة ستوكهولم)

١. تطور الوضع فى مصر وأولويات التطوير

شهدت مصر في ٢٥ يناير ٢٠١١ ثورة لإصلاح ما اعتبره الشعب المصري حالة من الظلم والفساد والركود والبطالة. وقد أدت الحشود الهائلة في ميدان التحرير إلى سقوط نظام مبارك وما تلاه من محاولات عديدة لتحقيق أهداف الثورة : الكرامة والحرية والعدالة الاجتماعية والرخاء الاقتصادي. وكان من أهم الإنجازات في تلك المرحلة صدور دستور ٢٠١٤ الذى وافق الشعب المصري في استفتاء أجري سنة ٢٠١٤ كان بمثابة تطور كبير في الكثير من المجالات بما فيها التعليم والتدريب. وفي هذا الإطار وضعت وزارة التربية والتعليم رؤية جديدة ذكرت فيها:

"تلتزم وزارة التربية والتعليم بتطوير نظام التعليم قبل الجامعي في مصر وذلك من خلال "توفير تعليم عالي الجودة للجميع كحق أساسي من حقوق الإنسان، وإعداد كل الأطفال والشباب لمواطنة مستنيرة في مجتمع المعرفة في ظل عقد اجتماعي جديد قائم على الديمقراطية والحرية والعدالة الاجتماعية وتأسيس نظام تعليمي لامركزي يدعم المشاركة المجتمعية والحوكمة الرشيدة ويكفل إدارة إصلاح التعليم بطريقة فاعلة على مستوى المدرسة وكل المستويات الإدارية"[١].

ومن أهم المكاسب التي حققها الدستور لمنظومة التعليم في مصر تخصيص ٤٪ من إجمالى الناتج المحلي لقطاع التعليم. ومن المفترض أن تزيد هذه النسبة تدريجيا لمواكبة المعايير الدولية. كما نص الدستور على تخصيص ٢٪ من إجمالى الناتج المحلي للتعليم العالي كنقطة بداية، وتخصيص ١٪ منه للبحث العلمي.

١,١ التطور في مصر

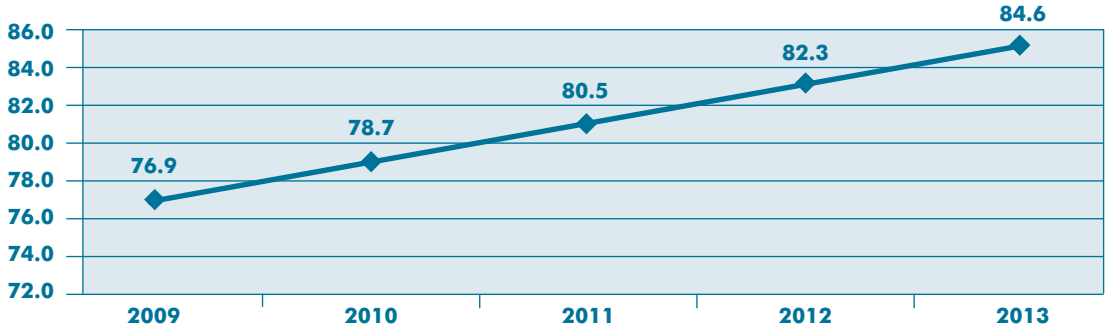
تقع جمهورية مصر العربية فى شمال شرق أفريقيا وتتصل بقارة آسيا عن طريق شبه جزيرة سيناء، وتمتد شواطئ مصر على البحرين الأبيض والأحمر ولها حدود مشتركة مع فلسطين (قطاع غزة) والسودان وليبيا . وتغطي الصحراء معظم مساحة مصر ولا تزيد نسبة الأرض المنزرعة فيها عن ٤٪ منها.

ومصر من أكبر البلدان الأفريقية والعربية ومن أكثرها تعدادا للسكان. إذ يتراوح معدل الزيادة السكانية في مصر بين ٢٪ و ٢,٥٪ سنويا (انظر الشكل رقم ١) وتصل نسبة الشباب تحت سن الثلاثين إلى حوالي ٦٠٪ من السكان (CAPMAS, 2014).

(١) www.moe.gov.eg/

مدرسة في مصر

الشكل رقم ١: النمو السكاني ٢٠٠٩ – ٢٠١١ (مليون)



المصدر: (CAPMAS, 2014)

يعيش أكثر من ٤٠٪ من سكان مصر في مناطق حضرية وخاصة في القاهرة والإسكندرية (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٤). ويمثل المسلمون ٩٠٪ من السكان بينما يمثل أقباط مصر حوالي ٩٪ وتمثل الطوائف المسيحية الأخرى ١٪ (CIA, 2015).

١,١,١. النظام السياسي

كانت مصر منذ القرن الثامن عشر واقعة في أيدي القوى الأوروبية وخاصة فرنسا وبريطانيا وأصبحت محمية بريطانية رسميا سنة ١٩١٤ ثم مملكة معتمدة على بريطانيا سنة ١٩٢٢. وقد إستردت مصر كامل سيادتها على أرضها بعد ثورة ١٩٥٢ . ثم تحولت من النظام الملكي إلى النظام الجمهوري يحكمها طبقا له رئيس منتخب

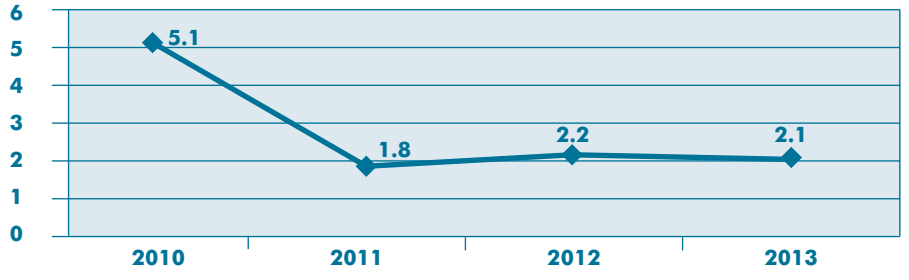
ولها برلمان ثنائي الغرفة. وفيما بين ١٩٨١ و ٢٠١١ كانت مصرتحت الرئاسة الاوتوقراطية للرئيس حسني مبارك الذي تنحى سنة ٢٠١١ بعد ١٨ يوما من المظاهرات المضادة التي بدأت في ٢٥ يناير ٢٠١١. وفي الانتخابات النيابية التي أجريت في أواخر سنة ٢٠١١ فاز حزب الحرية والعدالة الجناح السياسي للإخوان المسلمين وحزب النور المنتمي إلى الحركة السلفية. وفي الانتخابات الرئاسية التي أجريت في يونيو ٢٠١٢ فاز محمد مرسي مرشح الإخوان المسلمين بنسبة تزيد قليلا عن ٥٠٪ من الأصوات مقابل أقل قليلا من ٥٠٪ لمنافسه أحمد شفيق، إلا أن السخط الشعبي العام على حكم مرسي أدى إلى الإطاحة به على يد القوات المسلحة في يونيو ٢٠١٣. وقد تم انتخاب المشير عبدالفتاح السيسي رئيسا للجمهورية بعد ذلك بسنة واحدة. وعلى الرغم من تحقق بعض التقدم الاقتصادي إلا أن الهاجس الأمني ما زال يمثل تحديا في مصر وخاصة في شبه جزيرة سيناء.

ويقوم نظام الدولة على المركزية الشديدة. فجمهورية مصر العربية تتكون من ٢٧ محافظة، ومن المفترض أن تكون المحافظات مسئولة عن التنمية الاقتصادية ، إلا أن الحكومة المركزية تُحكم سيطرتها على نظام الحكم المحلي (التقرير القُطري لاستراتيجية اليونسكو لدعم التعليم على المستوى الوطني، ٢٠٠٩).

٢,١,١ النمو الاقتصادي

يعاني الاقتصاد المصري حاليا من عاملين رئيسيين يعودان إلى الأحداث الأخيرة وهما استمرار عدم الاستقرار السياسي الذي أعقب ثورة يناير ٢٠١١، وتباطؤ النمو الذي لحق بالاقتصاد العالمي منذ حدوث الأزمة الاقتصادية سنة ٢٠٠٨. وقد تأثرت أحوال البلاد الاجتماعية والاقتصادية كثيرا بثورة يناير ٢٠١١ وما أعقبها من أحداث سياسية أدت إلى التضخم وانخفاض الاستثمارات الأجنبية. ويعتمد الاقتصاد المصري إلى حد كبير على الخدمات والزراعة والفن وصادرات البترول والسياحة . وقد أثرت تلك الثورة تأثيرا سلبيا على جميع هذه الموارد وخاصة على قطاع السياحة. كما تأثرت الإيرادات من قناة السويس وصادرات البترول وتحويلات المصريين العاملين في الخارج بعدم الاستقرار السياسي والكساد الاقتصادي العالمي (AfDB, OECD, UNDP, 2014) وانخفض معدل النمو الاقتصادي منذ عدة سنوات (انظر الشكل رقم ٢).

الشكل رقم ٢: التغيرات في النمو السنوي للناتج المحلي الإجمالي [٢]



المصدر: (IMF, 2015)

(٢) معدل النمو السنوي في إجمالي الناتج المحلي بأسعار السوق على أساس العملة المحلية الثابتة.

و لقد ضعت الدولة تدابير متعددة لتحقيق نمو اقتصادي أعلى وأكثر شمولا بما في ذلك تخفيض دعم الطاقة وضخ استثمارات أكثر في البنية التحتية لا سيما المدارس والمستشفيات. إذ يؤكد دستور سنة ٢٠١٤ على دور التعليم والصحة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية وينص على زيادة الإنفاق العام في هذه القطاعات وصولا إلى مستويات الإنفاق الدولية. ومن المأمول أن تؤدي زيادة الاستثمار في رأس المال البشري وفي البنية التحتية إلى تحسين النشاط الاقتصادي وزيادة الوصول إلى فرص العمل والمشروعات للجميع على قدم المساواة.

٣,١,١ التنمية البشرية

أتت مصر في المرتبة ١١٠ من بين ١٨٧ دولة في مؤشر التنمية البشرية لسنة ٢٠١٢. وبالإضافة إلى تحقيق الأهداف التنموية للألفية فإن تقرير التنمية البشرية في مصر لسنة ٢٠٠٥ يوضح أن رؤية التنمية طويلة المدى تتضمن أهدافا أخرى منها القضاء على الأمية، وتخفيض نسبة الخصوبة، وإيجاد وظائف جديدة، والقضاء على الفروق التنموية بين شمال وجنوب مصر، وتوفير مياه الشرب والصرف الصحي. ويبين الجدول رقم ١ تحقيق تحسن ملحوظة منذ سنة ٢٠٠٠ في متوسط العمر المتوقع، ومتوسط عدد سنوات الدراسة، ونصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي، وفي مؤشر التنمية البشرية $_{HDI}$ (UNDPHDI, 2014)

الجدول رقم ١: تحسن مؤشرات مختارة من مؤشرات التنمية البشرية (٢٠٠٠ – ٢٠١٣)

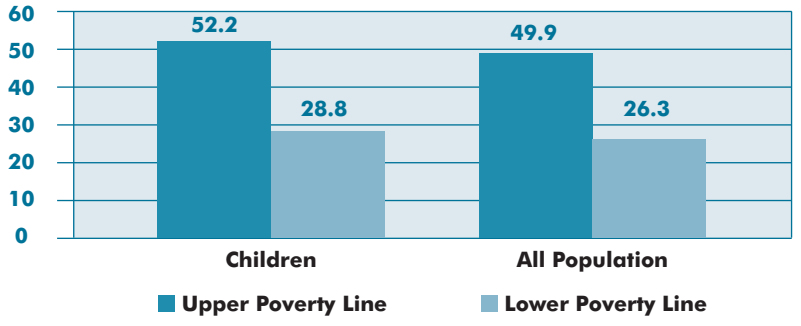
	العمر المتوقع عند الميلاد	عدد سنوات الدراسة المتوقع	متوسط عدد سنوات الدراسة	نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ($PPP 2011)	قيمة مؤشر التنمية البشرية
2000	68,6	11,9	4,7	7853	0,621
2005	69,5	12,3	5,5	8506	0,645
2010	70,5	13,0	6,4	10387	0,678
2011	70,7	13,0	6,4	10333	0,679
2012	70,9	13,0	6,4	10390	0,681
2013	71,2	13,0	6,4	10400	0,682

المصدر: (UNDP, 2014)

٤,١,١ الفقر

ما زالت الزيادة السكانية تمثل عبء على موارد مصر المحدودة. من المحتمل أن يصل تعداد سكان مصر إلى أكثر من ١٠٠مليون نسمة في سنة ٢٠٣٠ على أساس معدل النمو السكاني الحالي وهو ١,٦٪ مما سيفرض تحديات تنموية متعددة إذا اعتبرنا أن ٢٦,٣٪ من السكان يعيشون تحت خط الفقر (UNDP, 2015). وأكثر الناس عرضة للخطر هم الأطفال منذ الولادة حتى سن ١٧ سنة. وتشير التقديرات إلى أن ٩،٢ مليون طفل كانوا يعيشون في فقر مدقع في ٢٠١٢–٢٠١٣ (انظر الشكل رقم ٣).

الشكل رقم ٣: (٪) الفقراء ٢٠١٢ – ٢٠١٣ [٣]

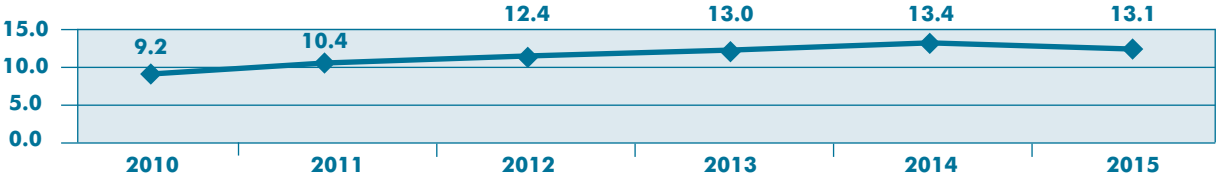


المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء واليونيسيف (٢٠١٥)

يعيش معظم السكان في جنوب مصر في المناطق الريفية ، كما توجد أعداد كبيرة من السكان في المحافظات الحضرية. وتعكس هذه التركزات السكانية الركود الاقتصادي الذي استمر طويلا منذ سنة ٢٠١١. ويرتبط الفقر بمعدلات البطالة المرتفعة التي وصلت إلى ١٣,٤٪ في سنة ٢٠١٣–١٤ في مقابل ٩،٢٪ في سنة ٢٠١٠ (انظر الشكل رقم ٤). وترتفع معدلات البطالة بين النساء والشباب بصفة خاصة. ففي سنة ٢٠١٢ كان سدس الشباب في سن العمل عاطلين عن العمل (١٥،٧٪) ويقع عبء البطالة على الفتيات وعلى خريجي الجامعات. فقد بلغت معدلات البطالة بين الفتيات ٣٨،١٪ في سنة ٢٠١٢ أي أكثر منها بين الفتيان (٦,٨٪) بأربع مرات. وكذلك تتجه معدلات بطالة الشباب إلى الارتفاع كلما ارتفع مستوى الشهادة التعليمية. ففي سنة ٢٠١٢ بلغت أعلى نسبة بطالة بين الشباب خريجي الجامعات ٣٤٪ بالمقارنة بنسبة ٢,٤٪ للشباب الذين لم يكملوا المرحلة الابتدائية (Barsoum, Ramadan and Mostafa, 2014).

(٣) كان خط الفقر الأدنى سنة ٢٠١٣ هو ٣٩٢٠ جنيها مصريا للفرد في السنة (١٠,٧ جنيها في اليوم) وكان خط الفقر الأعلى ٥٠٦٦ جنيها مصريا للفرد (١٩,٩ جنيها في اليوم) للفرد طبقا لمسح دخل وإنفاق واستهلاك الأسرة المعيشية الذي أجراه الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

الشكل رقم ٤: التغيرات في معدلات البطالة[٤] (٢٠١٠ – ٢٠١٥ [٥])



المصدر: (IMF, 2015)

وعلاوة على ذلك، يشير تقرير التنمية البشرية (UNDP, 2014) إلى أن معدلات الدخل لا تصور إلا جزء واحدا من القصة. إذ يبين الرقم القياسي للفقر المتعدد الأبعاد[٦] لمصر أن بعض الناس الذين يعيشون فوق مستوى خط الفقر ربما يعانون من الحرمان من التعليم والصحة ومن الظروف المعيشية السيئة. ويعيش ٨،٩ ٪[٧] من السكان في مصر في حالة فقر متعدد الأبعاد بينما توجد نسبة ٨,٦٪ أخرى على مستوى يقترب من الرقم القياسي للفقر المتعدد الأبعاد (UNDP, 2014). وعلاوة على ذلك فإن الفجوة الدائمة بين أقاليم الدولة تعكس الوضع المقلق في مصر العليا. يمكن تفسير التفاوت الاقتصادي الملحوظ بين جنوب وشمال مصر بانخفاض النمو بصفة عامة وبطء معدلات إيجاد فرص عمل وارتفاع معدل النمو السكاني في الجنوب.

كما أشار تقرير التنمية البشرية في مصر لسنة ٢٠٠٥ إلى هذا الاتجاه. فقد كانت معدلات الفقر في الجنوب أعلى بدرجة ملحوظة منها في مناطق أخرى. ويعكس التفاوت الملحوظ في معدلات الفقر والنمو الفروق في الوصول إلى التعليم والصحة والخدمات العامة. وقد كانت هناك حاجة واضحة لزيادة الاستثمارات والجهود لمعالجة هذه الفروق الإقليمية (التقرير القُطري لاستراتيجية اليونسكو لدعم التعليم على المستوى الوطني، ٢٠٠٩).

وسيظل الاستقرار المستقبلي في مصر يواجه التحديات ما لم يتم تنفيذ إصلاحات واستراتيجيات تخلق وظائف تمتص ما يتراوح بين ٦٠٠ ٠٠٠ و٧٠٠ ٠٠٠ شخص يدخلون سوق العمل سنويا ويتم تخفيض معدلات البطالة (Barsoum, Ramadan and Mostafa, 2014).

(٤) نسبة مئوية من إجمالي القوى العاملة
(٥) تقديرات صندوق النقد الدولي لسنة ٢٠١٥
(٦) الرقم القياسي للفقر متعدد الأبعاد يحدد الحرمان في الأسرة المعيشية من التعليم والصحة ومستويات المعيشة
(٧) ترجع البيانات إلى سنة ٢٠٠٨،

٢,١ أولويات التنمية في مصر

عندما انتخب عبد الفتاح السيسي رئيسا لمصر في يونيو سنة ٢٠١٤ أعلن عن باقة من الإصلاحات شملت فرض ضرائب جديدة، ورفع نسبة ضرائب مختارة، وخفض الدعم على الطاقة. ومن المتوقع أن يتضاعف النمو الاقتصادي نتيجة لهذه الإصلاحات من ٢,٢٪ سنة ٢٠١٤ إلى ٤٪ سنة ٢٠١٥. ومن المتوقع أيضا أن ينخفض عجز الميزانية إلى ١١,٣٪ من إجمالي الناتج المحلي سنة ٢٠١٥ بالمقارنة بنسبة ١٢,٨٪ سنة ٢٠١٤ و ١٤٪ سنة ٢٠١٣ (World Bank,2015). كما استفادت مصر من تمويل استثنائي واسع النطاق من دول الخليج العربي وخاصة المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات المتحدة والكويت. وقد تعهدت هذه الدول في مؤتمر التنمية الاقتصادية المنعقد بمصر من ١٣ إلى ١٥ مارس سنة ٢٠١٥ بتقديم حوالي ٢٠ مليار دولار أمريكي إلى مصر، وطرحت الحكومة برنامج الإصلاح الاقتصادي المصمم لاستعادة استقرار المالية العامة وزيادة النمو وجذب المستثمرين المحليين والدوليين إلى القطاعات الرئيسية (World Bank,2015).

٢. وضع التعليم وأولويات التنمية في مصر

٢,١ أوضاع التعليم في مصر

المجتمع المصري مجتمع شاب إذ يبلغ متوسط السن ٢٥ سنة (CIA, 2015) ويقدر عدد الأطفال من سن ٠ الى١٤ سنة بـ ٢٧ مليون حسب التعداد السكاني، وبذلك يكون ١٧ مليون طفل في سن التعليم الإلزامي (CAMPAS, 2014). هذا الاتجاه يجعل التعليم شرطا عاجلا وحاسما لتنمية البلاد. وعلى الرغم من الجهود المستمرة التي تبذلها الدولة ومؤسسات دولية متعددة الأطراف ما زالت معدلات الأمية في مصر مرتفعة نسبيا وتقدر بحوالي ٢٦٪ من السكان (World Bank, 2014) بمقارنة ب ٥٦٪ فى سنة ١٩٨٥ إلى ١٩٩٠ (UIS, 2012). وهكذا تكون مصر قد حققت نتائج ملحوظة في مكافحة الأمية حتى الآن.

وكذلك تحسنت مصادر المعرفة والمعلومات كثيرا في السنوات الأخيرة. أكثر من ربع السكان مثلا يمكنهم الحصول على الإنترنيت (UNDP, 2015). واللغة العربية هي اللغة الأصلية في جميع مراحل التعليم ومع ذلك فإن مدارس اللغات التي تديرها الحكومة وقطاعات التعليم الخاص تقدم المناهج الحكومية بالإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية أو بلغات أخرى. وقد أدرك صناع السياسة في مصر منذ فترة مدى الحاجة إلى إعادة هيكلة نظام التعليم ليصبح أقدر على الاستجابة لمتطلبات الزيادة السكانية والتنافسية الاقتصادية، ولذلك صار التعليم من أهم أولويات الحكومة و من ثم سعت إلى إصلاح جميع مراحل التعليم: الابتدائي والثانوي والتعليم الفني والتدريب المهني والتعليم العالي. و قد ارتبط حوار التنمية والقدرة التنافسية ارتباطا وثيقا بمناقشات تطوير التعليم ودور أصحاب الأعمال في هذه العملية. و لقد كان لهذه العلاقات صدى في سياسات واستراتيجيات التعليم الوطنية مثل استراتيجية إصلاح التعليم الفني والتدريب المهني ووثيقة سياسة عملية تورينو واستراتيجية التعليم العالي (Amin, 2014).

٢ , ١ , ١ نظام التعليم المصري

يستمر التعليم الإلزامي ٩ سنوات (للمجموعة العمرية من ٦ إلى ١٥ سنة) ويتكون من مرحلتين: المرحلة الابتدائية ومدتها ٦ سنوات والمرحلة الإعدادية ومدتها ٣ سنوات وفيها الإعدادية العامة والإعدادية الفنية. وتشمل المرحلة التي تسبق المرحلة الأولية الحضانات ورياض الأطفال . إلا أن رياض الأطفال هي المعترف بها كتمهيد مباشر للتعليم المدرسي.

التعليم الثانوي يشمل الثانوية العامة والمعاهد المتوسطة والمهنية وتتراوح مدتها بين ٣ و ٥ سنوات حسب مستوى التعليم الفني.

٢ , ١ , ٢ تمويل التعليم

الدراسة في مصر بالمجان في جميع مراحل التعليم . وينص الدستور على أن التعليم الأساسي إلزامي. و قد خصصت الحكومة في ميزانية ٢٠١١–١٢ حوالي ١١٪ من إجمالي النفقات الحكومية للتعليم ، أي ما قيمته ٥٢ مليار جنيها مصريا . ثم زادت هذه النسبة سنة ٢٠١٢–١٣ إلى ١٢٪ أي ما قيمته ٦٢ مليار جنيها مصريا (CAMPAS, 2014).

ورغم ضخامة الإنفاق الحكومي وزيادته باستمرار إلا أنه غير كاف لتلبية احتياجات التعليم من الناحية الكمية ومن الناحية الكيفية على حد سواء. إذ تبلغ حصة قطاع التعليم حوالي ٣٪ من ميزانية الدولة وهي نسبة منخفضة بالمعايير الدولية. وقد اقترح المؤتمر العالمي "التعليم للجميع" سنة ٢٠١٤ على الحكومات تخصيص من ١٥ ٪ إلى ٢٠٪ من نفقاتها العامة للتعليم (UNICEF, 2014). ولذلك تكون تبرعات المواطنين والمؤسسات المحلية مصدرا كبيرا من مصادر استكمال التمويل من أجل تطوير الشبكات المدرسية. وعلاوة على ذلك فهناك العديد من المؤسسات الدولية التي تدعم إصلاح وتحسين المنظومة التعليمية في مصر مثل البنك الدولي واليونسكو واليونيسيف ومؤسسة فورد والوكالة الدولية للتنمية الأمريكية. كما يوجد عدد كبير من المؤسسات الخاصة التي تزود مدارسها بمبالغ من مواردها أو من الرسوم التي يدفعها أولياء الأمور.

٢ , ١ , ٣ الوصول إلى التعليم الأساسي وما قبل الجامعي

يوجد في مصر واحد من أكبر أنظمة التعليم والتدريب في منطقة شمال أفريقيا والشرق الأوسط وفي العالم . وقد حققت مصر خلال العقود القليلة الماضية تقدما ملحوظا في مستويات الالتحاق بالتعليم، إذ بلغ إجمالي الملتحقين بالمدارس قبل المستوى الجامعي ١٧,٧ مليون طالبا منهم ٢,٩٥ مليون مقيدين في المرحلة الثانوية و ٥٥٪ منهم في المدارس الثانوية الفنية الصناعية والزراعية والتجارية (انظر الجدول رقم ٢) كما سجلت مصر تقدما كبيرا في سد الفجوة بين قيد الذكور والإناث فى مراحل التعليم المختلفة، ويبين الجدول رقم ٥ الاتجاهات الحديثة.

الجدول رقم ٥: المدارس والطلبة حسب النوع والمستوى التعليمي (٢٠١١-٢٠١٢)

المستوى التعليمي	المدارس	القيد		المجموع
		ذكور	إناث	
قبل الابتدائي	٨،٩٢٨	٤٥٧،٩٥٥	٤١٦،٧٧٥	٨٧٤،٧٣٠
ابتدائي	١٧،٢٤٩	٤،٩٩٩،٠٤٤	٤،٦٤٥،٤١٢	٩،٦٤٤،٤٥٦
إعدادي	١٠،٣٧٢	٢،١٠٧،٠٥٤	٢،٠٥١،٧٩١	٤،١٥٨،٨٤٥
ثانوي عام	٢،٧٨٠	٦١٢،٣٦٤	٧١٢،٠٧٦	١،٣٢٤،٤٤٠
ثانوي صناعي	٩٢٤	٥٣٠،٦٢٨	٣٠٦،٤٢٤	٨٣٧،٠٥٢
ثانوي زراعي	١٨٥	١٣٧،١٢٧	٣٢،٦٠٧	١٦٩،٧٣٤
ثانوي تجاري	٧٨٣	٢٣٦،٩٧٠	٣٨٤،٤١٢	٦٢١،٣٨٢
مدارس خاصة	٤،٦٢٤	١٥،٣٨٣	٨٥،٧٩٤	١٠١،١٧٧
مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة	٨٨٢	٢٣،٥٠١	١٣،٧٠٧	٣٧،٢٠٨
المجموع	٤٦،٧٢٧	٩،١٢٠،٠٢٦	٨،٦٤٨،٩٩٨	١٧،٧٦٩،٠٢٤

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٤)

وعلى نفس القدر من الأهمية كانت هناك محاولات عديدة جديرة بالملاحظة لتحسين الوصول إلى التعليم وتحسين جودة التعليم، فقد كان برنامج إصلاح المدارس منذ بدايته سنة ٢٠٠٣ علامة على الطريق في مواصلة الجهود المنسقة لتوفير التعليم الجيد للجميع. وعلى مستوى الوزارة صدر القانون رقم ٢٠٠٦/٨٢ الذي أسس الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQAA) التي تستهدف مجالات مهمة من مجالات الجودة المتكاملة مثل عمليات وآليات ضمان الجودة، وتشمل تطوير المعايير والمؤشرات، وتطوير أطر التأهيل الوطنية والقيام باعتماد المدارس والجامعات (Chinapah et al., 2009).

ومع ذلك يجب ملاحظة أنه على الرغم من الجهود المبذولة لتقليل الفجوة بين الإناث والذكور في التعليم الابتدائي فما زال هناك أكثر من ٣٢٠ ٠٠٠ طفل خارج المدارس (UNICEF, 2014) وما زال عدد البنات في سن المدرسة الابتدائية خارج المدارس أكبر من عدد الأولاد. وقد تم إحراز تقدم كبير بمرور الزمن في مستوى التعليم الثانوي، كما شهدت معدلات التسجيل الإجمالية والصافية زيادة مستمرة، وتم سد الثغرة بين الذكور والإناث. (الشكل رقم ٦). وقد تضمنت المادة رقم ٢٠ من دستور ٢٠١٤ توجيه مزيد من التأكيد على التعليم الفني والمهني بالمقارنة بالدساتير السابقة.

التعليم العالي

يعود تاريخ التعليم العالي في مصر إلى سنة ٩٨٨ عندما تأسست جامعة الأزهر التي تعتبر أقدم جامعة في العالم ما زالت تعمل حتى الآن. فبعد أن يجتاز الطالب بنجاح امتحان الثانوية العامة يجد أمامه طريقين رئيسيين لمواصلة التعليم: التعليم الجامعي (العام أو الخاص) أو معاهد التعليم المهني.

وقد حقق التعليم العالي في مصر تقدما ملحوظا. فلم يكن في مصر سنة ١٩٥٢ سوى خمس جامعات: الأزهر وثلاث جامعات حكومية وجامعة واحدة خاصة (الجامعة الأمريكية) أما الآن فهناك ٣٥ جامعة منها ١٩ جامعة عامة والباقي جامعات خاصة، إضافة إلى ٨ كليات فنية عامة و ١٢١ معهدا عاليا خاصا (Amin, 2014) ووصل إجمالي عدد الطلبة المسجلين فيها إلى حوالي ١،٨ مليون طالبا كما يبين الجدول رقم ٣.

نوع المؤسسة	عدد الطلبة المسجلين
معاهد فنية متوسطة (٢٠١٢–١٣)	٢٤،٢٤٩
معاهد عليا (٢٠١٢–١٣)	٧٩،٥٦٩
جامعات عامة	١،٦٢٧،٣٣٩
جامعات خاصة	٧٥،٩٥٦
المجموع	١،٨٠٧،١١٣

المصدر: (أمين، ٢٠١٤)

الجدول رقم ٣: الطلبة المسجلون في التعليم العالي (٢٠١١–١٢)

يزداد الطلب بسرعة على التعليم العالي في مصر نتيجة للنمو الديموغرافي في مجموعة التعليم العالي العمرية، وزيادة الالتحاق بمستويات التعليم التي تسبق الجامعة، و إرتفاع قيمة الصورة الاجتماعية لخريجي التعليم العالي. وعلاوة على ذلك يُنظر إلى التعليم العالي غالبا على أنه الطريقة الوحيدة لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل والحصول على دخل أعلى. وقد أدت هذه العوامل إلى مضاعفة معدلات التسجيل خلال الخمسة والعشرين سنة الماضية وخاصة فيما بين ١٩٨٢ و ٢٠٠٣ حيث قفز معدل الالتحاق الإجمالي من ١٦٪ إلى ٢٤٪ للمجموعة العمرية ١٨ – ٢٣ سنة وتم تسجيل ٢,٢ مليون طالب في معاهد التعليم العالي، وقد حدثت زيادة أخرى سنة ٢٠٠٢–٠٣ وسنة ٢٠٠٦–٠٧ عندما ارتفع العدد إلى ٢,٥ مليون طالب وارتفاع معدل الالتحاق الإجمالي إلى ٢٧,٣٪ (EACEA, 2010). وقد وصل معدل الالتحاق الإجمالي[٨] إلى ٣٠٪ سنة ٢٠١٢ (World Bank, 2015) وبلغ الإنفاق العام على التعليم العالي كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام على التعليم ٢١,٤٪ في ٢٠١١–١٢ و ٢٠١٢–١٣ (CAPMAS, 2014). عدد الذكور الملتحقين بالتعليم الجامعي أعلى من عدد الإناث (انظر الشكل رقم ٧).

(٨) إجمالي التسجيل في التعليم العالي(ISCED 5 and 6) بصرف النظر عن السن كنسبة مئوية من إجمالي عدد السكان للمجموعة العمرية ٥ سنوات بعد لانتهاء من المدرسة الثانوية

إعداد المعلمين

يتم تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية التابعة للجامعات، ويتم تدريب معلمي المرحلة الثانوية في كليات التربية لمدة ٤ سنوات وفي المعاهد العليا لإعداد المدرسين. ويحصل معلمو المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية على نفس المناهج التي تؤهلهم للحصول على درجة الليسانس في التربية. ويمكن لخريجي كليات التربية الحاصلين على درجة الليسانس بعد دراسة لمدة ٤ سنوات أن يعملوا في المدارس الثانوية بعد الالتحاق بالدراسات العليا لمدة سنة للحصول على دبلوم عام في التعليم. ويتم تدريب معلمي المدارس الفنية في كليات خاصة، وتشترط كليات التعليم العالي الحصول على درجة الماجستير في التربية على الأقل.

٤,١,٢ التحديات التي تواجه التعليم

قيود البنية التحتية

لا يمكن للاستثمارات في البنية التحتية أن تواكب الزيادة السريعة في أعداد الطلاب الناتجة عن الزيادة السكانية، ولذلك صارت حجرات الدراسة مزدحمة إذ تحتوي الحجرة الواحدة على ٤٠–٥٠ طفلا (الشكل رقم ٨). هذه الكثافات المرتفعة في حجرات الدراسة المصحوبة بالمرافق السيئة لا تشجع على التعلم. ولمواجهه مثل هذه الضغوط تعمل مدارس كثيرة بنظام الفترات حيث لا يقضي معظم التلاميذ في المدرسة إلا جزء من اليوم الدراسي (Loveluck, 2012).

جودة التعليم والاعتماد على الدروس الخصوصية

يمثل نقص المعلمين المؤهلين مشكلة في منظومة التعليم في مصر . ويقترن هذا النقص بالانخفاض النسبي لمكانة المعلم الاجتماعية والاقتصادية في مصر. وقد أدى انخفاض جودة التعليم في المدارس الحكومية إلى ظهور قطاع تعليمي غير رسمي يسد فيه المعلم الخصوصي الثغرات التي يتركها نظام التعليم الرسمي في المدرسة. ويرى الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء أن أكثر من ٦٠٪ من الاستثمارات في التعليم تذهب إلى الدروس الخصوصية (Osman, 2011). وسيؤدي هذا إلى تهميش أعداد كبيرة من الطلبة لأنهم قد يفشلوا في الدراسة لعجز أولياء أمورهم عن تدبير تكلفة المدرسين الخصوصيين. كما تؤثر الدروس الخصوصية على جودة التعليم إذ أن المعلمين في حالات كثيرة لا يبذلون الجهد الكافي لتحقيق احتياجات الطلبة.

سوء إعداد المعلم

يعد إعداد المدرسين المعلمين في كليات التربية من القيود الكبيرة في مصر. فلم تطرأ على برامج إعداد المعلمين إلا تغييرات بسيطة منذ سنة ١٩٥٢. فما زال هيكل البرنامج التقليدي هو السائد. إذ تقسم البرامج بصفة عامة إلى ٢٠ ٪ لطرق التدريس و٧٥٪ للمواد الأكاديمية و٥٪ للغات. ولا يتم تحديث المقررات في الجامعات. وهي مقررات تفتقر إلى الإبداع والتفكير الناقد والتدبر وحل المشاكل. وطبقا للاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMMS) ولنتائج وزارة التربية والتعليم سنة ٢٠١٤ يُعتبر

حوالي ٦٨٪ من المعلمين في ما قبل سن المدرسة وفي المدارس الابتدائية مؤهلين (Zaalouk, 2014). وعلاوة على ذلك، تعتبر ثقافة التطوير المهني وإعداد المعلمين ضعيفة والتنمية المهنية المستدامة محدود للغاية (Zaalouk, 2013). وأخيرا، يعاني المعلمون المصريون من انخفاض الرواتب وانخفاض المكانة الاجتماعية.

بدأت إصلاحات منظومة التعليم في مصر منذ أواخر التسعينات وأوائل القرن الحادي والعشرين، وطالبت جهات محلية ودولية بالتقليل من المقررات النظرية وزيادة الممارسات العملية واكتساب الخبرات الميدانية واستخدام طرق التعلم النشط بواسطة الأساتذة والمدرسين قبل التحاقهم بالخدمة. وقد شملت مبادرات الإصلاح الكبرى "مشروع تحسين كليات التربية" ومشروع "كليات التربية" (Ginsburg and Megahed, 2011)، ويعتبر مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) محاولة جدية لإحداث الفرق.

مدرسة في مصر

المراجع

AfDB, OECD, UNDP. (2014). African Economic Outlook. AfDB, OECD, UNDP.

Amin , G. (2014). Egypt country report for the 2014 ministerial conference on youth employment. Association for the Development of Education in Afrika.

Amin, G. (2014b). Egypt Country Report: Policies and Mechanisms for Integration into the Workforce and Job Creation. ADEA.

Baradei, L. E., & Amin, Z. K. (2010). Community participation in education:A case study of the Boards of Trustees´experience in the Fayoum governorate. Africa Education Review.

Barsoum, G., Ramadan, M., & Mostafa, M. (2014). Labour market transitions of young men and women in Egypt. Geneva: ILO.

CAPMAS. (2014). Egypt in Figures. Retrieved May 05, 2015, from Arab Republic of Egypt: http://capmas.gov.eg/pdf/EgyptinFigures2014/pages/english%20Link.htm

CAPMAS, UNICEF Egypt. (2015). Child Poverty in Egypt. CAPMAS, UNICEF Egypt.

Chinapah, V., Ahmed, M., Sugrue, C., Gholam, G., & El-Bilawi, H. (2009). From Access to Quality; Review of Education Reform in Egypt 2003-2008. Cairo: UNESCO .

CIA. (2015). Egypt. Retrieved March 20, 2015, from The World Factbook: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/eg.html

EACEA. (2010). Higher Education in Egypt. Brussels: EACEA.

Ghamrawi, N. (2015). Policies and Practices about School Leadership in Egypt. UNESCO.

Ginsburg, M., & Megahed, N. (2011). Globalization and the Reform of Faculties of Education in Egypt: The Roles of Individual and Organizational, National and International Actors. Education Policy Analysis, 19(15), 1-29.

IMF. (2015). World Economic Outlook Database. Retrieved May 03, 2015, from International Monetary Fund: http://www.imf.org/external/data.htm

Loveluck, L. (2012). Education in Egypt: Key Challenges. London: Chatham House.

NCERD. (2014). Education for All in Egypt 2000-2015. Cairo: UNESCO.

Osman, T. (2011). Egypt on the Brink: From Nasser to Mubarak. Yale University Press, revised edition.

SECO. (2013). Egypt Country Strategy 2013-2016. Bern: SECO.

Stopikowska, M., & El-Deabes, Y. M. (2012). The Education System of Egypt: Contexts, Frames and Structures. Problems of Education in the 21st Century, 129-144.

UIS. (2012). Adult and Youth Literacy 1990-2015 . Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNDP. (2014). Human Development Report Egypt. Washington: UNDP.

UNDP. (2015). UNDP in Egypt. Retrieved May 2, 2015, from UNDP: http://www.eg.undp.org/content/egypt/en/home/countryinfo/

UNICEF. (2014). Egypt Country Report on Out-of-School Children. UNICEF.

World Bank. (2015). Egypt Overview. Retrieved March 29, 2015, from World Bank: http://www.worldbank.org/en/country/egypt/overview

١

مصـــر

الفصل (٢)

الجامعة الأمريكية بالقاهرة

بقلم: فينا ياجم شيناباه– جامعة ستكهولم
ملك زعلوك – الجامعة الأمريكية بالقاهرة
شيرين كامل – الجامعة الأمريكية بالقاهرة
مليندا ماثيه –جامعة ستكهولم
دانا صباح – الجامعة الامريكية بالقاهرة

السياق المؤسسي

تم إنشاء الجامعة الأمريكية بالقاهرة في سنة ١٩١٩ وكان الدافع وراء إنشائها الطلب المتزايد على معلمين يقومون بالتدريس في المدارس الأمريكية بمصر في مرحلة ما قبل الالتحاق بالجامعة. ومن ثم فقد ضمت منذ إنشائها كلية تربية وكلية مواد أدبية وعلوم. ورغم أن كلية التربية FOE قد توقفت عن العمل منذ سنة ١٩٦١ وانخفض بشكل كبير الطلب على الحصول على مؤهل علمي منها إلا أن مركز تعليم الكبار والتعليم المستمر الذي نشئ في سنة ١٩٢٤ استمر في تنظيم الدورات في برامج غير معتمده Non Credit Course وبرامج التدريس المختصرة Contracted Course. والجامعة الأمريكية (AUC) الآن واحدة من أهم الجامعات الخاصة في المنطقة التي تقدم برامج حول الفنون الحرة والعلوم الإنسانية. وهي مؤسسة مستقلة لا تسعي لتحقيق الربح وتقوم بالتدريس المهني المتخصص في اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية وما بعد المرحلة الجامعية للطلاب من مصر ومن خارجها. ويؤكد بيان إنشاء الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) التزامها بالتعليم وإجراء البحوث على أعلي مستوي من الجودة وتدريس المواد الأدبية والتعليم المهني المتميز في مناخ متعدد الثقافات.

وتقدم الجامعة مجموعة كبيرة متنوعة من البرامج الدراسية تصل إلي ٣٥ برنامج للحصول على شهادة جامعية في مجالات مختلفة إضافة إلي ٤٣ برنامجا للحصول على الماجستير والدكتوراه في العلوم التطبيقية والهندسية إضافة إلي مجموعة كبيرة من الدبلومات الجامعية. وقد رخصت الولايات المتحدة الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) بمنحها الشهادات التي تعتمدها ولاية ديلاوير[1] وتقوم هيئة التدريس من الأساتذة المصريين والأمريكيين بالجامعة بإجراء البحوث مما يجعل هذه الجامعة عنصرا هاما ومؤثرا على الحياة التعليمية والاجتماعية والثقافية في مصر والعالم العربي. وفي سنة ٢٠٠٨ انتقلت الجامعة إلى مقرها الجديد بالقاهرة الجديدة الذي أنشئ على أحدث مستوي عالمي ليحقق بشكل أفضل الأغراض التي أنشئت من أجلها الجامعة.

نظرة عامة على البرامج الأكاديمية للجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC)

يصل عدد الدارسين بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) على المستوي الجامعي إلي ٥٦٠٠ طالب وطالبة وعلى مستوى الدراسات العليا إلى ١٢٨٠ طالب وطالبة (هذه أرقام سنة ٢٠١٤) كما ينضم إلي قسم تعليم الكبار حوالي ١٦٠٠٠ طالب كل سنة في برامج ساعات غير معتمدة ودورات تدريبية قصيرة وذلك في مدرسة التعليم المستمر School of Continuing Education SCE ومعظم طلبة الجامعة من المصريين و ٧٪ منهم من خارج مصر. وقد حصل أول طالب على درجة الدكتوراه منها سنة ٢٠١٤. وهي أول جامعة في مصر تحصل على اعتماد على المستوي المؤسسي من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد الجديدة. National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Education (NAQAAE)

كما نالت عدة برامج من برامج هذه الجامعة على اعتماد خاص ومتخصص. وتضم الجامعة الأمريكية بالقاهرة ستة كليات وهي كلية الفنون الحرة وكلية

(١) تعمل الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) طبقا للبرتوكول الذي عقدته مع الحكومة المصرية سنة ١٩٧٥

إدارة الأعمال وكلية الشئون العالمية والسياسية العامة وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم والهندسة وكلية التربية.

كلية التربية بالجامعة The Graduate School of Education GSE

في سنة ٢٠٠٩ صرح مجلس أمناء الجامعة الأمريكية بالقاهرة والمجلس الأعلى للجامعات بإنشاء كلية التربية (GSE) بالجامعة الأمريكية، ذلك أن الهدف الأساسي للجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC هو مواجهة تحديات التعليم في مصر والعالم العربي عن طريق بذل الجهود المستمرة لإصلاح التعليم والاستفادة من أحدث التطورات وأفضل الممارسات على المستوي العالمي. وقد تطلب تنفيذ هذه المهمة التحلي بالمرونة وبدرجة عالية من التسامح وقبول التغيير ودعم المبادرات المبتكرة ودوام التفاوض مع كل الأطراف المعنية بشئون التعليم.

وقد أدي تعقد وتشعب العمل في الإطار الأكاديمي وإعداد بحوث جديدة والقيام بأنشطة ميدانية مبتكرة إلي ظهور عدة مبادرات لمواجهة هذه التحديات. وقد تضمن ذلك إعداد برنامج للحصول على شهادة جامعية وبرامج لما بعد الدراسة الجامعية لا تؤدي إلي الحصول على شهادة معتمدة.

إذ تقدم البرامج التي تؤدي إلي الحصول على شهادة جامعية تدريبا أكاديميا وإرشادا للدارسين بإشراكهم في البحوث التي تجريها هيئة التدريس بها إضافة إلي الاتصال بالمجتمع الأكاديمي الدولي عن طريق المشاركة في المؤتمرات والاستفادة من فرص التدريب التي تقدمها الجامعات بالخارج. أما الدراسات العليا بمرحلة ما بعد التعليم الجامعي والتي لا تمنح شهادات أكاديمية فتركز على إتاحة فرص التنمية المهنية للعاملين في مجال التعليم سواء كانوا معلمين أم إداريين إضافة إلي الأفراد الذين يسعون إلي تنمية مهارات جديدة في مجال عملهم المهني في التعليم. ويمنح الطلاب في هذه الدراسات دبلوم المعلم المهني Professional Educator Diploma وفي عام ٢٠١١ تم إنشاء أكاديمية نظار المدارس التي يتم فيها تدريس الأمور ذات الأهمية القصوى والتي يتعين على القادة في مجال التعليم الإلمام بها مع إتاحة الفرصة لهم للتشبيك مع غيرهم من القادة في مجال التعليم.

برامج دبلوم المعلم المهني Professional Educator Diploma

بدء تنفيذ هذا البرنامج الرائد للحصول على دبلوم المعلم المهني في سنة ٢٠٠٧ وبلغ عدد المنضمين له في السنة الدراسية ٢٠١٤ / ٢٠١٥ – ٦٢٠ دارسا. يدرسون في ست برامج مختلفة هي:

- تعليم الدارسين في المراحل المبكرة.
- تعليم الدارسين في مراحل المراهقة.
- التكنولوجيا المتكاملة لمعلمي حجرات الدراسة.
- التعليم لمجموعة متنوعة من الدارسين.
- العلوم والتكنولوجيا والعلوم الهندسية والآداب والرياضيات. Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics STEAM

وفي المتوسط يضم كل واحد من هذه البرامج ست مواد تشمل الجوانب النظرية والتطبيقية باستثناء دبلوم القيادة في مجال التعليم الذي يشتمل على خمس مواد فقط يمكن إتمامها في ٤ فصول دراسية منتظمة أو في ثلاث فصول أحيانا في في دراسة مسرعة وعند إتمام هذه الدراسة يحصل الدارسون على دبلوم يفيد إتمامهم دراسة كل هذه المواد بنجاح.

برنامج الماجستير في التعليم الدولي والتعليم المقارن

International and Comparative Education MA Programmers

يؤهل هذا القسم الدارسين فيه للحصول على درجة الماجستير في الآداب (MA) في التربية المقارنة الدولية، وهو يسعي منذ إنشائه في سنة ٢٠١٠ إلي تطوير مهارات التحليل لدي الطلاب ليتفهموا الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للتربية وأن يصبحوا بعد تخرجهم عوامل لتغيير التعليم على كافة المستويات. ويضم هذا القسم حاليا ٧٦ طالبا ويتضمن تدريس ست مواد أساسية وأربع مجالات يتم التركيز عليها هذه المواد الأساسية هي:

- أسس بحوث التعليم (مناهج البحث العلمي).
- الأسس الاجتماعية للتعليم (أصول تربية).
- مقدمة للتعليم الدولي والتعليم المقارن.
- التنمية البشرية ونظريات التعليم لمعلمي حجرات الدراسة.
- أسس ممارسات التوجيه لمعلمي حجرات الدراسة.
- مشروع تتويجي (Capstone).

وأخيراً على الطلاب ضرورة تطبيق مهاراتهم ومعارفهم في مشروع تتويجي Capstone في نهاية المرحلة في مجال تخصصهم المختار. ويجوز للدارسين في هذا البرنامج اختيار واحد من الأربع مجالات التخصصية التالية: التعليم والتعلم–القيادة التربوية–السياسة التربوية– التعليم العالي. ويضم كل مجال من مجالات التخصص مجموعة من المواد المتنوعة. وعلى كل دارس أن ينجح في أداء مادتين على الأقل. ويتطلب النجاح في مجال تخصص "التعليم والتعلم" وفي "القيادة التربوية" دراسة بحوث الفعل بصفته جزء أساسي من مشروع تمباس TEMPUS لتطوير قدرات كليات التربية CDFE. وتتيح الدراسة في هذا البرنامج للطلبة الفرصة للتعرف على أدوات إجراء البحوث التي تمكنهم من تحسين التدريس والتعلم في المدارس. وهناك مواد أخرى ذات أهمية خاصة في مجال التعليم حاليا يتم تدريسها في كل الاختصاصات، منها على سبيل المثال ممارسات تعيين واختيار المعلمين في نظم التعليم المختلفة في مصر، والتواصل الفعال بين قادة المدارس الريفية والحضرية، ورؤية المعلم لمفهوم الواجبات المنزلية، وتعليم المواطنة، وتعليم الفنون في مصر، ومنع تسرب الطلبة من الدراسة في الأحياء العشوائية في القاهرة، ووسائل تقييم المعلمين.

أكاديمية النظار Principles Academy

تتيح هذه الأكاديمية لقادة المدارس فرصة لتطوير مهاراتهم على قيادة المدارس بشكل مستمر وتحسين نتائج تعلم الطلاب. وهي تطبق لتحقيق مفهوم القيادة التربوية على مرحلتين، أولهما دعم وتعزيز النظار الممارسين فعلا، والمرحلة الثانية موجهة لتطوير مهارات أولئك الذين يسعون لكي يصبحوا نظار للمدارس.

معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي The Middle East Institute of Higher Education MEIHE

معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) هو معهد مكمل لكلية التربية بالجامعة (GSE) المذكور أعلاه ويركز على تطوير المعلمين باعتبارهم عناصر فعالة لتحقيق التغيير وتعزيز الروابط بين التعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي. ويقف هذا المعهد بين إصلاح التعليم المرتكز على المدارس وبين إصلاح التعليم في كليات التربية. فهو يتعرض لإصلاح التعليم على مستويات مختلفة مثل إجراء البحوث وتطوير القدرات والتنسيق وبناء المؤسسات وقد تم تصميم هذا المعهد ليكون ملتقى للبحوث والمعرفة وتحقيق التطوير الفكري والمهني للمعلمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا MENA وذلك عن طريق تنظيم ورش عمل ومؤتمرات وتنفيذ مشروعات بحوث. ويهتم هذا المعهد بشكل كبير بالشراكة مع المؤسسات الداخلية والخارجية والعالمية وإعداد وتطوير برامج تمكن المعلمين من أن يصبحوا عوامل تغيير عن طريق تطورهم المهني المستمر. وتتضمن الأهداف المحددة لهذا المعهد ما يلي:

- نشر المعارف عن سياسات وممارسات التعليم بناء على بحوث الفعل التشاركية في مجال التعليم.
- بناء قدرات مؤسسات أخرى لتحسين التعليم العالي على أن يصبح هذا المعهد معملا لتوليد المفاهيم المبتكرة مثل إجراء البحوث الميدانية والتدريب على التوجيه والإرشاد، والتدريب على القيادة في مجال التعليم، والتنمية المهنية المستدامة.
- تعزيز إنشاء مراكز تميز أخرى في المنطقة.
- إقامة منتدى ثقافي لإجراء البحوث ولتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في المنطقة عن طريق تنظيم الندوات وورش العمل.
- عقد شراكات مع المعاهد العالمية لإعداد برامج تمكن من تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.
- تدويل التعليم العالي مع الاهتمام بوجه خاص بكليات التربية FOEs وذلك بالتنسيق مع كليات التربية الأخرى والتواصل معها وإقامة توأمه وإجراء البحوث المشتركة معها والاتفاق على معايير محددة لتحسين التعليم وتبادل البرامج فيما بينها.

وقد عقد معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي MEIHE عدة اتفاقيات مع شركاء آخرين منذ إنشائه بهدف تيسير تحقيق التنمية المهنية المستدامة والإصلاح المرتكز على المدرسة وإجراء بحوث الفعل. فعلى سبيل المثال عقد معهد MEIHE في سنة ٢٠١١ اتفاقا مع جامعة الدول العربية ومع اليونيسيف بغرض التركيز على تحقيق التنمية المهنية وبناء قدرات مراكز التميز. وقد ساهمت هذه المبادرة في دعم قدرات الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وأكاديمية الملكة

رانيا للمعلمين (QRTA) في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين. كما وقع هذا المعهد اتفاقا استراتيجيا مع الهيئة القومية لضمان الجودة وتقييم التعليم National Agency for Quality Assurance and Accreditation (NAQAAE)

كما وقع المعهد أيضا اتفاقا مع منظمة إنقاذ الطفولة Save the Children Organization في مصر، وحصل على تمويل لتنفيذ مبادرة بحوث الفعل في جميع المدارس Action Research for All Schools ARAS التي بدأت في سنة ٢٠١٢. وهي المبادرة التي تتوافق تماما مع أغراض هذا المعهد (MEIHE) أي تنسيق العمل بين ما تقوم به كليات التربية FOEs من ناحية والمدارس من ناحية أخرى. ذلك أن هذا المعهد يهدف إلى خلق شراكة تعاونية بين المدارس وكليات التربية بهدف إصلاح التعليم في المدارس. فالعدالة واللامركزية هي من أهم عناصر تنفيذ الخطة الإستراتيجية لتحسين التعليم قبل الجامعي. وقد قامت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (NAQAAE) حتى الآن باعتماد ٤٠٠٠ مدرسة من أصل ٤٧٠٠٠ وتم إصدار هذا الاعتماد بناء على التقييم الذاتي الذي قامت به كل مدرسة على حده وعلى خطط لتحسين هذا التعليم. فالهدف من مبادرة (ARAS) هو إجراء بحث فعل تعاوني على مجموعة من المدارس لتحديد الأمور التي تعاملت معها هذه المدارس منذ اعتمادها. وفي مرحلة لاحقة من المشروع تم التوسع في مجاله ليضم كل المدارس. وقد تضمنت الأهداف الإستراتيجية للمشروع خلق توافق وشراكات بين كليات التربية والمدارس وبناء قدرات كليات التربية FOEs مع التركيز على البرامج الجامعية وتعزيز إصلاح المدارس وإنشاء وحدات ضمان جودة التعليم في المدارس. وقد قام مشروع ARAS بتعزيز الشراكة بين معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي MEIHE ووزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي في مصر مما سمح بدعم التعاون الوثيق بين المدارس وكليات التربية FOEs.

كما تعدى معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي MEIHE الحدود المحلية وانطلق ليعقد شراكات مع جامعات إقليمية وجامعات في الاتحاد الأوربي. وقد حصل معهد الشرق الأوسط MEIHE في سنة ٢٠١٢ على منحة من الإتحاد الأوروبي TEMPUS تستمر لمدة ثلاث سنوات لتنفيذ مشروع يرمي إلى تطوير قدرات كليات التربية FOEs في إطار المناهج الدولية لتعليم المعلمين ويضم ١٤ جامعة شريكة من المنطقة ومن بلدان الاتحاد الأوربي. وقد أشارت البحوث التي أجريت في بلدان جامعة الدول العربية (LAS) في سنة ٢٠٠٦ إلى أن على كليات التربية FOEs بذل مزيد من الجهود في مجال إعداد المعلمين في المناهج وفي علم التربية والتعليم Pedagogy. فقد كان هناك غياب لرؤية موحدة متكاملة فيما يتعلق باحتياجات المدارس والأطفال. ذلك أن طلاب كليات التربية FOEs يحصلون على تدريب عملي محدود وقاصر، كما أن الوقت المتاح في كليات التربية FOEs لا يسمح للمعلمين الذين لم ينضموا بعد لسلك التدريس أن يتعرفوا فعلا وبشكل منظم ومكثف على الحياة المدرسية الحقيقية. كما أشارت هذه الدراسات أيضا إلي ثغرة أخرى، هي غياب البحوث التعليمية المؤسسية وعلى وجه الخصوص بحوث الفعل التي تدعم إصلاح وتحسين التعليم في المدارس.

تطوير قدرات كليات التربية في التطبيق الدولي لتعليم المعلمين
Capacity Development of Faculties of Education in International Approaches to Teacher Education CDFE

يسعى مشروع TEMPUS لبناء قدرات بعض كليات التربية FOEs ومؤسسات التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA) بتعريف هذه الكليات بأفضل الممارسات في دول الاتحاد الأوربي في ثلاث مجالات إستراتيجية هي التربية العملية Practicum والتنمية المهنية المستدامة CPD وبحوث الفعل.

ونبين في الثلاث أجزاء التالية والتي تشمل التربية العملية Practicum والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين CPD وبحوث الفعل كيف يمكن الاستفادة من الخبرات في هذا المجال ومن نتائج بحوث الفعل التي أجريت في هذه المجالات الإستراتيجية الأساسية لتطوير قدرات كليات التربية (CDFE).

التربية العملية Practicum

تجربة التربية العملية Practicum هي استغراق في الحياة العملية لحجرات الدراسة بما يعطي المعلمين نظرة عامة واسعة تمكنهم من الاستفادة من الفرص المتاحة لهم لتفهم كل أبعاد العملية التعلمية. ويلعب المشرف على هذه العملية وتصرفه داخل حجرة الدراسة مع الطلبة المتدربين دورا أساسيا في هذا الإطار. وفي حالة الجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC فإن التربية العملية Practicum تقدم حصريا فقط في الدبلومات التي تهدف إلى تحقيق المهنية المستدامة: ذلك أن المشاركين في برامج دبلوم التدريب للمتعلمين في سنوات التعليم المبكرة وفي تعليم المراهقين وفي مجال العلوم والتكنولوجيا والعلوم الهندسية والآداب والرياضات STEAM يحصلون على تدريب عملي في التدريس والعمل الميداني مع وجود مشرفين عليهم وذلك لمدة فترة دراسية. وأثناء فترة التربية العملية التي تتم تحت الإشراف يقوم الموجهون بدعم الطلبة بشكل منتظم، كما يقومون بمراقبة سلوكهم وأدائهم في ظروف مدرسية معتادة ويقدمون لهم ملاحظاتهم وآرائهم البناءة. كما يوجد أيضا ميسر يساعد الطلبة على تكوين ما يسمى مجموعات الصداقة الناقدة حيث يلتزم كل طالب بمراقبة اقرانه في جلسة مراقبة منتظمة ثم يتم توثيق هذه الأنشطة بشكل نمطي. وأخيرا تنتهي الدورة بمناقشات جماعية شفهية ثم يلتزم كل طالب بتسجيل أفكاره كتابة، ويركز في ذلك على بيان كيف كان لممارسة التعليم أثر كبير على حجرة الدراسة وعلى الأنشطة المهنية.

أما المشاركين في دبلوم القيادة التربوية فيستمرون تحت التدريب لمدة أطول في المدارس أي لفترتين دراسيتين. تبدأ بإعداد وتنفيذ خطة للتدريب تتضمن الأنشطة التي سيشارك فيها الطلبة. ويمكن أن تتضمن هذه الأنشطة رئاسة لجان دائمة أو المشاركة في فرقة عمل متخصصة أو تنسيق مبادرات على مستوى المدرسة أو تقديم مقترحات تخطيط على مستوى المدرسة ورصد وتحليل نتائج عمل الطلبة وكتابة تقارير عنها والمشاركة في مجتمعات أولياء أمور طلبة المدرسة وغيرها من الأنشطة الميدانية والإشراف على المعلمين وبحث كفاءة المدرسة وتوازن هذه النتائج. وتتضمن الأنشطة الميدانية التي تتم تحت إشراف المشرفين الدرجات التالية: يفوق التوقعات يحقق التوقعات ولا يحقق التوقعات.

التحول عن طريق تجربة التعلم في التربية العملية Practicum

في سنة ٢٠١٣ وكجزء من مشروع TEMPUS لتطوير قدرات كليات التربية CDFE تم إجراء دراسة أساسية عن وجهات نظر وتوقعات المشاركين في برامج الدبلومات وقد أشارت نتائج هذه الدراسة بوضوح إلى أن ممارسة التدريس تحت الإشراف هو عنصر أساسي من دراسات الطلبة ، إذ يتيح لهم ذلك فرصة لتطبيق ما تعلموه نظريا. وقد انعكس ذلك في الآراء التالية للطلبة بشأن التربية العملية Practicum

"كانت دورة التدريس في نصف السنة هذه دورة ممتازة بل هي الأفضل على وجه الإطلاق. إذ تم تخفيض عدد الأنشطة وكان المرشد مقدرا لكل الظروف وأخذ بيدنا في الدورة خطوة بخطوة".

"تعم لقد أدى العمل الميداني الذي قمنا به تحت إشراف المرشد في برنامج الدبلوم إلى تحسين أدائي لمهمة التدريس. وقد تعلمت الكثير من مراقبتي للآخرين ومن تعليقات وملاحظات زملائي الذين قاموا بمراقبتي. وقد استخدمت ما تعلمته في هذه الدورة مع المعلمين في العمل أيضا".

وقد أكدت هذه الآراء وغيرها على أن العلاقة بالمدارس لم تتخذ الصفة المؤسسية ولكن تمت إقامتها بشكل غير رسمي من قبل الموجهين في الدورة الذين قاموا بزيارة المدارس التي يعمل بها الدارسون بنظام التربية العملية Practicum. ومن ثم فإن بناء شراكة مؤسسية بين كلية الدراسات العليا في التربية GSE Graduate School of Education بالجامعة وبين السلطات الحكومية والمدارس كان عنصرا أساسيا في تحقيق التطور. وقد كان هناك أيضا مقترحات بأن يقضي المرشدون وقتا أطول مع المتدربين في الموقع.

"لو تمكنت مدرسة التعليم المستمر (SCE) من الاتصال بالمدارس بشكل رسمي للاتفاق على كيفية تطبيق الأساليب والمناهج الجيدة وكيف يمكن مساعدة الخريجين على تطبيق مهاراتهم ومعارفهم الجديدة كل في مجال عمله أو على مستوى ما بين المدارس فإن ذلك سيزيد بشكل أكبر من فوائد هذا الدبلوم. إذ أنه سيقدم على سبيل المثال خدمات للمدارس في مرحلة ما بعد التدريب وخاصة في المدارس التي أكمل عدد كبير من مدرسيها هذه الدورة واكتسبوا المعرفة".

"حصل ٢١ معلم من مدرستي على هذا الدبلوم (من تخصصات مختلفة) وقد أدى حماس المعلمين إلى تحسين أدائهم في مجال التدريس. وقد قاد المعلمون في دورة "القيادة التربوية" مبادرة لإعادة تعريف مهمة ورؤية المدارس. وأنا نفسي قمت بقيادة مجموعة "صداقة نقدية" في إدارتي في مدرسة متوسطة، وقمت بتطبيق العديد من الأساليب والمناهج التي تعلمتها في الدورة، وأشركت العديدين من العاملين معي فيها".

وقد أوصى الطلبة بإقامة شراكة مؤسسية ودعمها مع المدارس لتعزيز التربية العملية Practicum للمعلمين وتدريب القادة وإقامة علاقة مفيدة ومستمرة بين كلية التربية للدراسات العليا بالجامعة GSE والمدارس. وقد علق بعض الطلبة على استخدام اللغة الانجليزية باعتبارها اللغة الوحيدة للتدريس في البرنامج باعتبار أن ذلك يستبعد عدد كبير من المعلمين المصريين.

وطوال فترة تنفيذ مشروع (CDFE) استفاد العديد من أعضاء هيئة التدريس أيضا من الزيارات الدولية ومن التفاعل مع الشركاء في المشروع. وتم بحث التحديات المشتركة على سبيل المثال محدودية الموارد في المدارس والتحديات اللوجستية والإدارية في المؤسسات التي يطبق بها نظام التربية العملية Practicum والمعايير المهنية المهددة بالتجاهل بسبب النقص الشديد في اعداد المعلمين بالنسبة لإعداد الطلبة الذين تستلزم الدورة الإشراف عليهم. كما أن الفترة المخصصة للتربية العملية Practicum غالبا ما تكون أقصر مما يجب. كما أنه لا يوجد في عدد من المؤسسات التعليمية تكامل بين المدارس والجامعات. والتحدي الآخر الجسيم هو فجوة وتوتر بين النظرية والتطبيق ، أي بين الجوانب الأكاديمية والتطبيقية في التدريس وإن كان يمكن للممارسة التأملية سد هذه الفجوة.

وفي هذا المجال قامت الجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC باتباع ما أوحت لها به جامعة مالطا ، حيث يطبق منهج المراقبة النظرية المبنية على علم بشكل منتظم يمكن من ربط النظرية بالتطبيق بالبحوث عن طريق الممارسة في ظروف تعلم حقيقية. وهنا تصبح الممارسة التأملية جزءا أساسيا من التربية العملية Practicum. وعلى سبيل المثال يتم استخدام كتيبات التقييم التي يتم فيها تتبع تطور أداء المتدربين طبقا للسنة الدراسية التي سجلوا بها.

كذلك تمت الاستعانة بأمثلة أخرى مثل التدريس المصغر Micro-Teaching والندوات التأملية بهدف تعزيز العلاقة بين النظرية والتطبيق. وفيما يتعلق بالتقييم فقد أكد المشاركون على أهمية الممارسات الجيدة مثل زيادة مسئوليات المعلمين المتتدربين تدريجيا بحيث يستطيعوا بعد فترة من القيام بعملية التدريس بشكل مستقل كما هو مطبق حاليا في جامعة السويد (SU) ففي هذه الجامعة تتم التربية العملية Practicum بها على مدى أربع سنوات ويقوم به مرشدون موجهون من المدارس أساسا مع إشراف

من هيئة التدريس. وهنا يتم تطبيق نظام إداري رقمي لتسكين المتدربين بما يسمح لهيئة التدريس بمتابعة التقدم الذي يحققه طلبتهم من المتدربين وبما يحدد أيضا مكان تسكينهم جغرافيا في المدارس.

وقد توصلت هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC إلى نتيجة مؤداها أن زيادة جلسات المراقبة أساسية في برامج الدبلوم، وأن هناك حاجة لدعم ثقافة التأمل الذاتي المستمر للطلبة لأدائهم الشخصي أثناء مرحلة التربية العملية Practicum. كما أن هناك دائما حاجة لتجميع الموجهين ولتشاورهم وضرورة وضع معايير محددة للموجهين ولعملية التوجيه ذاتها. وقد اهتمت إدارة الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) منذ فترة بأهمية دعم إقامة شراكات مع المدارس وخلق مجتمع من الممارسين. وفي هذا المجال طبقت بعض الأفكار التي أوحت بها جامعة مالطا مثل الاتفاق على معايير محددة لتقييم المعلمين ، ونظام الزيارات التي ستتم في إطار التربية العملية Practicum وقد ثبت أن إشراك المدارس ووزارة التعليم بشكل مباشر في هذا الصدد يمكن أن يكون مفيدا إلى حد كبير.

وقد سمح تبادل الزيارات بين كل الأطراف المعنية وتعليقاتهم وآرائهم عن التربية العملية Practicum للجامعة الأمريكية (AUC) من أن تتفهم بشكل أفضل الأمور التي يمكن ضمها أو دعمها عند إقامة شراكات مع كليات التربية FOEs في مصر. ومنذ إعداد الدراسة الأولية الأساسية تم إدخال العديد من التحسينات والمواد الجديدة والهياكل الإدارية والممارسات الجديدة. وعلى سبيل المثال تم تصميم كتيبات لتقييم التدريس الذي يقوم به الدارسون في برامج الدبلوم. وتم تصميم هذه الكتيبات بشكل تجريبي في سنة ٢٠١٤. وفي السنة الدراسية ٢٠١٥ – ٢٠١٦ قامت الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) بإتمام إقامة قاعدة بيانات للطلبة لمتابعة تقدمهم في التدريب وتحديد تسكينهم في المدارس بعد ذلك حسب موقعهم الجغرافي.

وقد عقدت الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) العزم على إقامة شراكات بينها وبين المدارس والدعاية لدعم هذه الشراكات وزيادتها. وفي سنة ٢٠١٤ تم توقيع عدد من مذكرات التفاهم مع مجموعة من المدارس لإقامة هذه الشراكات.

التنمية المهنية المستدامة (CPD)

تقدم إدارة دبلوم المعلم المهني PED بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) برنامجا للتنمية المهنية المستدامة CPD في أكاديمية نظار المدارس (PA) بمدرسة التعليم المستمر SCE وفي مركز التعلم والتدريس Center of Learning and Teaching CLT

وقد تم تصميم برامج دبلوم المعلم المهني (PED) للمعلمين المهنيين وأصحاب المدارس والمشرفين الحكوميين وجمعيات المعلمين غير الحكومية التي يسعى أعضاؤها إلى تحسين أدائهم الشخصي وأداء مدارسهم. كما أن العديد من المنضمين للدراسة في برامج دبلوم المعلوم المهني PED هذا يسعون إلى تغير أعمالهم ويريدون الالتحاق بسلك التدريس لتدريس المواد التي يستطيعون تدريسها طبقا لمؤهلهم الأكاديمي. ومن ثم فخلفية المنضمين لهذا البرنامج متنوعة، الأمر الذي يثري المناقشات والاكتشافات أثناء الدراسة.

وفي أكاديمية نظار المدارس (PA) يتعلم الدارسون عن طريق ورش العمل والمؤتمرات والتشبيكات ، كما يستخدمون خبرتهم السابقة في العمل في المدارس لتحسين أداء مدارسهم وأداء الطلبة بها أيضا. إذ يجمع البرنامج بين تركيزه على الجانب الأكاديمي للقيادة في مجال التعليم وبين مكون البحوث وهو مكون أساسي ، الأمر الذي يخلق شبكات قوية من قادة المدارس.

وتقدم كل من مدرسة التعليم المستمر (SCE) ومركز التعلم والتدريس (CLT) مجموعة متنوعة من البرامج لتحقيق التطور المهني والتعاون مع مدرسة التربية بالجامعة GSE في خدمة المعلمين في مصر والشرق الأوسط. فمدرسة التعليم المستمر (SCE) تقدم برامج لتعزيز المهارات وتحقيق التطور. كما تقدم برامج ودورات تستمر لمدد مختلفة حسب احتياجات الأفراد أو المنظمات أو الهيئات في مصر والشرق الأوسط. وهي تقدم في تسع مجموعات مواد هي التنمية المهنية وتطوير المهارات – إجادة اللغات – دبلومات الترجمة – تكنولوجيا المعلومات ودراسة الكمبيوتر – تدريب المعلمين – الفن والثقافة – الشباب إضافة إلى البرامج التي تعد خصيصا حسب رغبة المشارك وبرنامج اختيار التقييم والتقويم.

ويعزز مركز التعلم والتدريس Center of Learning and Teaching CLT التميز في التدريس بما في ذلك التطبيق الفعال للتكنولوجيا في عمليات التعلم والتعليم. ويقدم المركز مجموعة متنوعة من البرامج والخدمات وورش العمل والمحاضرات بما في ذلك برامج التوجيه للملتحقين الجدد بسلك التدريس. كما يصدر نشرة إخبارية كل أسبوعين ويقدم استشارات في مجال تصميم الدورات التعليمية إضافة إلى برنامج مساعدة الطلبة في مجال التكنولوجيا Student Technology Assistant الذي يقدم دعما تدريبيا لأعضاء هيئة التدريس على أساس معلم واحد لكل طالب على حدة one-to-one لأعضاء هيئة التدريس الذين يريدون الابتكار في سبل التدريس التي يطبقونها باستخدام وسائل وتقنيات تعليم مختلفة والمركز من أقوى الداعمين والمروجين لمفهوم النزاهة الأكاديمية في مقر الجامعة ويساهم في تعزيزها ، وذلك بإدخال برنامج كمبيوتر لتتبع انتحال مؤلفات وابتكارات الغير إضافة إلى تنظيم ورش عمل مخصصة لهذا الغرض يحضرها أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد سواء.

التحول من خلال خبرات التعلم حول التنمية المهنية المستدامة CPD

جمعت دراسة TEMPUS الأولية أفكار الطلبة في دبلوم المعلم المهني PED ووجهات نظرهم ومقترحاتهم بخصوص التنمية المهنية المستدامة CPD وكشفت عن رضاء المشاركين في البرامج بشكل عام. وتقدم البرامج العديد من الممارسات الجيدة التي يستطيع الدارسون تطبيقها داخل حجرات الدراسة والمدارس مثل استخدام النشرات التأملية وعقد المؤتمرات مع النظراء "ومجموعات الصداقة النقدية" وإقامة علاقة مع الزملاء وهيئة التدريس والتي وصفت في بعض الحالات بأنها علاقة توجيهية.

إلا أن المشاركين عبروا كذلك عن رأيهم في كيفية تحسين برامج الدبلوم وعن قلقهم إزاء أن ذلك استخدام اللغة الانجليزية دون غيرها في التدريس. إذ أن ذلك قد يستبعد معلمين مصريين كثر من برامج التنمية

المهنية المستدامة CPD. وقد اقترح بعض المشاركين تحسين إستراتيجيات التدريس والتعلم وأوصوا بأن تكون مجموعات حجرة الدراسة الواحدة أكثر تجانساً أي أن تتشابه الخبرات المهنية والمؤهلات العلمية والخلفيات للمشاركين فيها إضافة إلى تماثل مستوى إجادتهم للغة الانجليزية.وإضافة إلى ذلك أبدى بعض ممن تم سؤالهم اعتراضهم على مواعيد الحصص الدراسية غير المنتظمة والتي لا يبلغ بها الدارسون وكثرة المشاركين بدرجة كبيرة في حجرات الدراسة. ومع ذلك فإن كل المشاركين أكدوا أنهم سيوصون زملائهم بالانضمام لبرنامج الدبلوم ووصفوا تجربتهم بأنها ناجحة ومفيدة وممتعة.

"لقد شجعت كل زملائي للانضمام لهذا الدبلوم إذ أني وجدته مفيد وممتع. وكان كل معلمينا مشجعون وداعمون ومتفهمون كما أن كل الحصص والمشروعات والواجبات التي طُلب منا القيام بها كانت ثرية بالمعلومات وبالجوانب العملية. لقد كانت تجربة تعلم عظيمة" (الجامعة الأمريكية بالقاهرة ٢٠١٣)

وبالمثل فإن المشاركين في ورش عمل أكاديمية نظار المدارس. قد أعربوا عن رضاهم عن تجربتهم الإيجابية في التعلم. فقد وجدوا أن العمل التشاركي والتعاوني مع مجموعات متباينة من القادة قد أتاح لهم فرصا ثمينة لتبادل المعارف وتحقيق التبادل الثقافي. وقد أثاروا موضوع حصرية التعلم في الدورة على اللغة الانجليزية وموضوع نقص الدعاية لتسويق هذا البرنامج.

وقد استفاد أعضاء هيئة التدريس من الزيارات الدولية ومن التفاعل مع الشركاء في مشروع التنمية المهنية المستدامة (CPD) فعلى سبيل المثال حضروا عدة محاضرات في المملكة المتحدة كان موضوعها "الوسائل المتعددة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة" (CPD) بما في ذلك محاضرات عن الإرشاد والتوجيه Mentoring وعن التدريب Coaching وحقوق الإنسان وفي التنمية المهنية المستدامة (CPD) عن طريق الانترنت Online وكذلك التنمية المهنية المستدامة (CPD) المبني على الظروف الخاصة بالمدارس ومتابعة هذا التطوير. وقد تعرف أعضاء هيئة التدريس على تكنولوجيا جديدة تعرف باسم (IRIS) لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) في المدارس. كما حضروا محاضرة في المملكة المتحدة عن المناهج المبنية على تحقيق الأهداف والمتعلقة بالنقاش الدائر الآن عن تغيير المناهج. كما تم تعرفهم على النماذج المختلفة للتنمية المهنية المستدامة (CPD) مثل الشهادة العليا في التعليم (Postgraduate Certification in Education PGCE) ونظام علم أولا Teach First والليسانس في التعليم وشهادة إدارة المدارس وبرنامج التعليم الجامعي للمعلمين وتدريب المعلمين المسجلين وبرنامج المعلم المدرب للعمل في البلاد الأجنبية. وقد ألقوا الضوء بشكل خاص على تجاربهم في

مدرسة في سكوتلاندا

مجال التدريس مثل تطبيق الأساليب المبتكرة في المدارس والتنمية المهنية المستدامة CPD عن طريق التعلم أثناء السير في نزهة Learning Walks والمراقبة وحوارات في الممرات خارج حجرات الدراسة Corridor Talks والتشبيك والتدريب Coaching والتوجيه والإرشاد Mentoring وتنفيذ خطط التبادل بين المدارس. كما تعرف أعضاء هيئة التدريس أيضا أثناء زياراتهم على مشروعات مبتكرة للتنمية المهنية المستدامة CPD مثل إقامة شبكات مع أعضاء الفريق أو مع النظراء والأجازات العلمية والتعلم عن طريق الانترنت Online ودورات التعليم عن طريق المسرحيات والرقص في الهواء الطلق. وإضافة إلى ذلك تعلم المشاركون كيف تتم عمليات الإرشاد والتوجيه في المدارس والجامعات. فالمرشدون Mentors في المملكة المتحدة على سبيل المثال يلعبون دورا هاما في تطوير وتدريب المعلمين الجدد ، ويتمتعون بالمهارات المتميزة اللازمة لدعم التعلم الذاتي للمعلمين ومساعدتهم على التأمل ، كما يقدمون لهم النصح.

"تعتمد التنمية المهنية المستدامة CPD على خطة تطوير المدرسة والتي يقوم قادة كل مدرسة بإعدادها لتحقيق الأهداف. كما يخصص لكل معلم مستجد نصف يوم من أيام العمل للتدريب ويعين له مرشد خاص. حيث يجتمع معه مرة كل ستة أسابيع. وبعد انتهاء الدراسة يجتمعان في اجتماع رسمي لبيان ما إذا كان المعلم قد أحرز تقدما في تحقيق الأهداف وفي إنجاز التنمية المهنية المستدامة" مدرسة سانت لوك (التقرير النهائي لمشروع الزيارات).

في السويد يتعرف المشاركون على البرنامج الوطني الحديث للتنمية المهنية المستدامة CPD والمعروف باسم Lärarlyftet لدعم المعلمين. وهو برنامج تطبقه عدة جامعات مع التركيز بصفة خاصة على علم الرياضيات. ويدرس المشاركون فيه نتائج التعاون مع المؤسسات التعليمية الشريكة في التنمية المهنية المستدامة CPD أثناء زيارتهم لهذه المؤسسات. كما يدركون أن معظم المعلمين ونظار المدارس في السويد قد تم دعمهم وتعلمهم عن طريق دورات جامعية أغلبها كان عن الإرشاد. فجزء كبير من التنمية المهنية المستدامة (CPD) يتم في المدارس.

ورغم أن بعض الدروس مستفادة من التجارب الدولية إلا أن معظمها يمكن تطويعه ليتواءم ويتوافق مع الظروف في مصر وإن كان البعض الأخر غير مناسب ويحتاج تطويره إلى بذل جهد كبير. فعلى سبيل المثال فرغم أن التعلم عبر الانترنت On line هو وسيلة معتادة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD في معهد التعليم Institute of Education IOE بجامعة لندن إلا أن هذه الطريقة في التعليم صعبة التطبيق في المناخ العام المصري. إذ أنه لم يتم حتى الآن الاعتراف جماهيريا بهذا النوع من التعليم. فرغم أن وزارة التربية والتعليم تقوم بمعادلة الشهادات التعليمية عن طريق الانترنت On line بتلك التي يتم الحصول عليها بالطرق المعتادة إلا أن الثقافة العامة تفضل الحصول على الشهادات العلمية بالطريقة العادية. وهذا أحد التحديات التي تواجهها الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC)، نظرا للتزايد المستمر في إعداد ومكونات الدورات التعليمية التي تقدمها عبر الانترنت On line وإن كان ذلك لا يزال أقل بكثير مما هو عليه في المملكة المتحدة مثلا. وقد تقدمت الجامعة الأمريكية بالقاهرة باقتراح للجمعية المصرية البريطانية Egyptian British Society لإعداد برنامج مختلط لتحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD بالتعاون مع جامعة القاهرة على أن يكون ذلك نتيجة عملية لمشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE).

وبالمثل فإن عملية الإرشاد والتوجيه عملية جديدة ومبتكرة في المدارس الحكومية في مصر ومع ذلك فقد تم قبولها في إطار مشروع بحوث الفعل للمدارس المعتمدة (ARAS) ويسعى هذا المشروع لخلق شراكات بين كليات التربية FOEs والمدارس. وهو موضوع صعب إلى حد كبير خاصة لأن كليات التربية FOEs تتبع وزارة التعليم العالي في حين تتبع المدارس وزارة التربية ، ومن ثم فالتعاون والتنسيق بين هاتين الوزارتين شرط أساسي لنجاح الشراكة بين المدارس وكليات التربية FOEs. ونورد مزيد من المعلومات عن بحوث الفعل للمدارس المعتمدة (ARAS) في الفصل الخاص ببحوث الفعل.

وقد علق أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) بأن المنهج المبتكر لتطبيق التنمية المهنية المستدامة CPD مثل الحوارات في الممرات خارج حجرات الدراسة (Corridor Talks) والتعلم أثناء السير في نزهة (Learning Walks) وبحوث الفعل وغيرها قد لا تكون مقبولة ويتم الاعتراض عليها من قبل كليات التربية FOEs على أساس أن هذه الوسائل قد تشجع الطلبة على أن يكونوا عوامل تغيير ومن ثم يعترضون على المناهج والأساليب الحالية. ويمكن أيضا أن تلقي هذه الأساليب المبتكرة مقاومة من المدارس نفسها ولنفس الأسباب. ويمكن تخطى هذه العقبة بمساعدة الإرشاد والتوجيه للطلبة لمساعدتهم تفتيت أي مقاومة قد يلقونها أثناء قيامهم بعملهم أو بتنفيذ مبادراتهم.

ولعل التحسن الهام الذي حدث في هذا المجال هو إدخال التدريب ضمن برنامج تعليم دبلوم المعلم المهني PED وذلك عن طريق عقد لقاءات سنوية في منتجعات بعيدة عن الجامعة تتيح التطور المهني في عدة موضوعات مثل مقاومة الاحتيال على أعمال الغير ، وإجراء البحوث واستخدام أدوات التعليم المختلفة. كما يمكن أيضا في أثناء عقد هذه اللقاءات السماح للمرشدين التربويين تعريف زملائهم بتجاربهم الشخصية في التدريس وبالمناهج التي أعدوها لممارسة التدريس.

وهناك مجال أخر لتحسين التنمية المهنية المستدامة ألا وهو استخدام عملية التحري والاستقصاء في إطار التنمية المهنية المستدامة CPD وتقديرها. ويركز هذا المنهج على الأساليب التي نجحت في السياق التعليمي ، ومن ثم فهو يبين نقاط قوة مجتمع معين من الدارسين ويتفهم العوامل التي تمنح الأفراد أكبر قدر من التمكين ، كما يسعى لدمج الآخرين تدريجيا في هذا المنهج. ويعتمد هذا النوع من التقصي إلى حد كبير على الاستماع إلى صوت المشاركين وتعزيز إحساسهم بتملك المشروع ومن ثم يسعون لإنجاحه. كما أنه يجب تطويع برامج التطوير المهني. لتتوافق مع مجتمع المدرسة والثقافة السائدة وأن تلبي احتياجات الطلبة. أما بالنسبة لاستخدام اللغة الإنجليزية حصريا في التدريس فقد تم التغلب عليها بإشراك متحدثين باللغة العربية ومتحدثين باللغة الانجليزية في هذه الدورات وترجمة العروض التي يقدمها المتحدثون إلى اللغة العربية ، بل أن بعض الندوات الخاصة بالقيادة تتم كلها باللغة العربية.

وقد أحس أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية (AUC) أن المناهج المبتكرة التي تم تعلمها أثناء تبادل الزيارات يمكن أن تلعب دورا هاما في الدعاية لإصلاح المدارس وتحقيق التطور المهني في مصر. إذ يمكن استخدام الدروس المستفادة لصالح الأطراف المعنية مثل الوزارات وكليات التربية FOEs والمدارس ، وإضافة إلى ذلك فقد اتفقوا على ضرورة نشر ثقافة المرشد أو الموجه Mentorship في كليات التربية بمصر بما في ذلك في الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) والدعاية لعقد شراكات قوية بين كليات التربية والمدارس.

"إن سد الثغرة بين الجامعات والمدارس هي لب هذا المشروع ومن ثم فإقامة شراكات رائدة مع المدارس خطوة ضرورية لدعم التعاون بينهما. كما أن إيجاد نوع من الإرشاد والتوجيه Mentoring المعد بشكل جيد هو من أهم أغراض الجامعة الأمريكية بالقاهرة. وحجر الأساس لهذا الاتجاه هو تعزيز الجوانب المختلفة للتربية العملية Practicum. فتحسين مركز الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) سيسمح لها بأن تقدم للمؤسسات القومية والمدارس في كل أنحاء البلاد مجموعة متنوعة من برامج التنمية المهنية المستدامة (CPD) مما سيشكل ثورة في جهود إصلاح التعليم في مصر".

وهكذا فإن الهدف الاستراتيجي للجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC لتحسين التعليم يركز أساسا على دعم الجوانب المختلفة لفكرة الإرشاد والتوجيه Mentorship (نرجو الرجوع إلى مقدمة في برامج الإرشاد والتوجيه Mentorship Programme في الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) الذي يشرف عليه معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي MEIHE .

بحوث الفعل

شكلت بحوث الفعل في الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) منذ يناير سنة ٢٠١٢ نقطة انطلاق عندما بدأ معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) في تطبيق بحوث الفعل على المدارس المعتمدة والتي تحولت فيما بعد إلى بحوث فعل عن كل المدارس وهي مبادرة (ARAS). وقد دامت هذه المبادرة لمدة ثلاث سنوات وكان من شأنها المساهمة في تعزيز الرؤية التي يسعى معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) لتحقيقها ليكون مركزا لتجميع البحوث التعليمية والابتكارات وبناء التحولات والمؤسسات مع التركيز على الكليات الأكاديمية ومعاهد التربية والمدارس. كما تسعى هذه المبادرة للمساهمة في إعداد السياسات من خلال البحوث القائمة على الحقائق والأدلة وهي:

"تعزيز تقاليد بحوث الفعل في مصر كوسيلة لإحداث التغيير ودعم إعداد السياسات التي تعتمد على الأدلة ، وتعزيز المشاركة المدنية للجامعات ، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة ، وإصلاح التعليم ابتداء من المدارس ، وبناء القدرات المهنية للمعلمين الأكاديميين (معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي MEIHE ٢٠١٥)".

ويآزر مشروع (ARAS) ومشروع TEMPUS مبادرات كل منهما الآخر. كما أن توافقهما قد أدى إلى تعزيز مكانة بحوث الفعل بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUS). فبرنامج TEMPUS يُعرف بحوث الفعل بأنها العملية التي تساعد المعلمين التربويين على تقييم الحاجات وتوثيق خطوات التحري وتحليل البيانات واتخاذ القرارات المبنية على علم مما يؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة. فقد تزايدت قدرات الممارسين لمهنة التدريس ومسئوليتهم عن اتخاذ القرارات في المدارس ، وأصبحوا مسئولين عن النتائج التعليمية التي يحققها الطلبة. ومن ثم فيمكن للممارسين لمهنة التدريس عن طريق بحوث الفعل حل المشاكل التي قد تنشأ في الإطار المدرسي ويحدثون التغيير.

وتعتمد بحوث الفعل على جهود تعاونية بين المعلمين والمشرفين والباحثين لتحسين مناخ التعليم. كما أنها تعتبر أساسية بالنسبة لعملية التنمية المهنية المستدامة (CPD) التي يسأل فيها المعلم الأسئلة بل ويبحث عن الحلول الخاصة بها، ومن ثم فهناك علاقة وثيقة بين بحوث الفعل والتنمية المهنية المستدامة و التربية العملية Practicum. ذلك أن بحوث الفعل قائمة على فكرة تمكين المعلمين والممارسين لمهنة التدريس في المدارس من تطوير مهنهم للحصول على المعلومات التي تمكنهم من تحقيق التقدم في عملهم. فبحوث الفعل تسعى إلى جعل العلاقة بين كل الأطراف المعنية مبنية على أسس ديمقراطية وإلى تقبل مفهوم التحول في كل الهيئات الأكاديمية عن طريق التعاون بين هيئات التدريس والطلبة وغيرهم من الأطراف المعنية.

وقد مر تنفيذ مبادرة بحوث الفعل في كل المدارس (ARAS) عبر عدة مراحل. أولا أقام معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) شراكة قوية مع المجلس الأعلى للجامعات ووزارة التربية والتعليم والأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (NAQAAE) وأربع معاهد تربية أخرى في المرحلة التجريبية التي بدأت في نوفمبر سنة ٢٠١٢ بمشاركة من أسيوط وأسوان وحلوان والمنيا. وقد سبق ذلك تصميم للإطار العام للبحث. وفي إبريل سنة ٢٠١٣ تم أول توسع في البرنامج وانضم له مشاركون من خمس محافظات أخرى. ودخلت منظمات تمويل مثل إنقاذ الطفولة (Save the Children) ومؤسسة فورد (Ford Foundation) كشركاء في المشروع. وقد ثبت أن هذا التعاون مثمر للغاية بتركيزه على جماعات مستهدفة متعددة ومتباينة.

وكانت إحدى المجموعات المستهدفة لمبادرة بحوث الفعل لكل المدارس (ARAS) للحاصلين على شهادات عليا بعد الجامعية (الماجستير والدكتوراه). وقد تم اختيارهم من الكليات المشاركة وتم تدريبهم لإجراء بحوث فعل كل في محافظته. وقد انفق الباحثون ستة أشهر في مراقبة الأداء في المدارس والمشاركة فيه وتقييمه بالتعاون الوثيق مع المجتمع المدني والإدارات في المدارس والمعلمين والطلبة. فقد قاموا سويا وبالتعاون فيما بينهم باكتشاف المشاكل السائدة وقدموا لها حلولا عملية ثم جربوا مدى ملاءمة هذه الحلول. وأخيرا استخدم الطلاب نتائج هذه الجهود التشاركية وتأملاتهم فيها على تجاربهم في حل المشاكل التي حدودها والحلول التي ابتكروها ليجروا عليها بحوثهم للحصول أما على درجة الماجستير أو على درجة الدكتوراه من كلياتهم المختلفة. وقد نجح المشروع بشكل كبير على مستوي أعداد الدراسات حيث أقرته بكل قوة وزارة التعليم وطبقته في المدارس في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي كما أقرته وزارة التعليم العالي.

التحول عن طريق تجارب التعلم بإجراء بحوث الفعل

جمعت ورش العمل لإجراء بحوث عمل بين الخبراء الممارسين لمهنة التدريس والأكاديميين من ذوي الخبرات النظرية الراسخة. فقد عمل المعلمون وقادة المدارس ومديري الإدارات التعليمية والأكاديميين سويا في مناقشة أكثر الأمور والمشاكل إلحاحا في المدارس المصرية. وقد تم تعزيز هذا المنهج في الشراكة والتآزر بين كليات التربية FOEs والمدارس تحت إشراف وزارة التعليم وكان له أثر إيجابي على تجربة المشاركين في التعلم.

وقد كان تحول ورضاء المتدربين واضحا في تقييمهم اليومي لورش العمل (تقرير معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي MEIHE لسنة ٢٠١٥) فقد عبر المشاركون بشكل جماعي عن تجربتهم بما يلي:

" لقد أصبحت إنسانا أخر بعد مشاركتي في ورشة عمل مبادرة التعليم في كل المدارس (ARAS)

"إننا نستطيع رغم قلة الإمكانيات والموارد أن نحسن مؤسساتنا التعليمية ونطور أساليب التعليم والتعلم"

"لقد أعجبني التفاعل بين المدربين والمتدربين فقد كان المدربون أكثر ما يكونوا شبها بالمرشدين الموجهين المشرفين (Mentors). لقد كان تجربة حقيقية للتطوير المهني"

وقد أشارت التقارير مع ذلك إلي بعض الصعوبات التي تعرض لها المشاركون. مثلا أن المشرفين على رسالاتهم للحصول على درجة الماجستير أو درجة الدكتوراه لم يكونوا في عدة حالات مساندين لهم أو لم يكونوا على إدراك تام بأساليب بحوث الفعل. كما أن بعضهم أيضا لم يكونوا مقتنعين بأثر بحوث الفعل على إصلاح التعليم ومن ثم فقد كان من الضروري أيضا التواصل مع هذه المجموعة أيضا. وقد عبر أحد الذين تم سؤالهم في هذا الصدد بقوله:

" نظراً لوجود مقاومة شديدة من كليات التربية في مصر التي يعتقد هيئة التدريس بها أن بحوث الفعل هي في درجة أقل من البحوث العادية ... ومن ثم فهم يشعرون أنها لا يمكن أن تستخدم إلا للتطوير المهني فقط، وأنه لا يجوز استخدامها إلا من قبل أساتذة الجامعة والمعلمين في المدارس الذي يحاولون تحسين ممارساتهم في مجال التعليم. ومن ثم كان علينا زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس المشرفين على رسالات الماجستير والدكتوراه بأهمية بحوث الفعل" (زعلوك ٢٠١٥).

مدرسة في سكوتلاندا

وقد استفاد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) من زياراتهم الدولية ومن التفاعل مع الشركاء في المشروع الخاص ببحوث الفعل في مشروع تطوير قدرات كليات التربية في التطبيق الدولي لتعليم المعلمين (CDFE). وقد أوحت لهم الزيارات المتبادلة التي قاموا بها على النطاق الدولي بجامعة ستوكلهم بأفكار في مجال أساليب دراسة Lesson Study ودراسة التعليم (Learning Study) التي يمكن استخدامها في التدريب على بحوث الفعل. ويقدم مفهوم دراسة الدروس (Lesson Study) نموذجا للمعلمين للتفكر في ممارساتهم الشخصية في التدريس. حيث تعمل مجموعة من المعلمين سويا للتخطيط لدرس معين وتحليل أسلوب تدريسه. وعادة ما تبدأ دورة دراسة الدرس بنموذجين أو أكثر لطرق تدريس نفس الدرس. إذ يقوم المعلمون أولا بتصميم درس ما. ثم يقوم أحد المعلمين بتدريسه بينما يراقبه الآخرون ويسجلون ملاحظاتهم على ما يحدث في حجرة الدراسة وما يحدث مع الطلبة. وأخيرا يناقش المعلمون المعلم ويراجعونه طبقا لملاحظاتهم عليه. ثم يقوم معلم أخر بتدريس الدرس المنقح ومرة أخرى يراقبه الباقون ، وبعد الحصة تتأمل مجموعة المعلمين وتناقش ما جري ، ثم يتشارك الزملاء في مناقشة النتائج في جلسات مفتوحة أو في تقارير. ودراسة التعلم (Learning Study) هي دورة أخرى من دراسة الدروس Lesson Study وتتضمن ثلاث أو أربع صور من دوره

التخطيط ثم التنفيذ ثم التقييم. والفرق بين نوعي الدراسة هو أنه في حالة دراسة التعلم (Learning Study) يستخدم المعلمون نظريات التعلم كأدوات للتخطيط للتدريس والتعلم وتحليله. وقد تم دمج مفهوم دراسة التعلم (Learning Study) ودراسة الدرس (Lesson Study) بنجاح في مواد التدريب المستخدمة في مشروع بحوث الفعل لكل المدارس (ARAS) وإضافة إلي ذلك فإن برنامج الحصول على درجة الماجستير في التربية المقارنة الدولية قد بدأت مسيرة جديدة في مجال بحوث الفعل في ربيع سنة ٢٠١٥ ، إذا أن هذا البرنامج يقود الطلبة إلى التأمل بشكل منتظم في أدائهم الذاتي وفي تحرياتهم ، إذ يحدد البرنامج أربع أنواع من بحوث الفعل هي : التعاوني – النقدي – بحوث الفعل في حجرة الدراسة – التشاركي. حيث يبحث الدارسون في هذه المفاهيم الأساسية وفي النتائج التي وردت في أدبيات بحوث الفعل ، ثم يقومون بتصميم مشروع بحث فعل يتضمن تحديد وسائل جمع البيانات واختبارها وتطبيقها ثم تحليلها. كما يعد الدارسون في هذا البرنامج أيضا نشرة عن بحث العمل وتفكرهم فيه وملاحظاتهم عن الإطار العام للنظام الذي يدرسون طبقا له ، ويشاركون في مجتمع الممارسين عن طريق شبكة الانترنت Online

استحداث برنامج الإرشاد والتوجيه Mentorship في الجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC بإشراف معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE)

من أهم نتائج مشروع تطوير قدرات كليات التربية في التطبيق الدولي لتعليم المعلمين (CDFE) هي ميلاد مبادرة الإرشاد والتوجيه (Mentorship) على مستوي الجامعات والذي سيتم التوسع فيه بعد ذلك ليضم جامعات أخرى ومدارس في مصر وفي المنطقة. وكخطوة أولي تسعي الجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC للتوسع في المجالات الأولية لمشروع تطوير قدرات كليات التربية في التطبيق الدولي لتعليم المعلمين (CDFE) بتنفيذ نظام شامل وفعال للإرشاد والتوجيه (Mentoring) مرتبط ارتباط وثيقا بتحسين الثلاث مجالات الإستراتيجية لمشروع (TEMPUS) لتطوير قدرات كليات التربية في التطبيق الدولي لتعليم المعلمين (CDFE). وهي التربية العملية Practicum والتنمية المهنية المستدامة (CPD) وبحوث الفعل. ويعرف معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) عملية الإرشاد والتوجيه (Mentorship) بأنها علاقة تبادلية تطوعية مهنية عاطفية وشخصية بين المرشد الموجه Mentor ومن يقوم بإرشاده وتوجيهه Mentee تؤدي إلي حصول الطالب الذي يتم إرشاده وتوجيهه على المعلومات والقدرات التي تمكنه من التقدم في حياته العملية وفي قدرته على إقامة شبكة من العلاقات وعلى التطور المهني وعلى أن يكون مثلا يحتذي به. كما أنها تتيح للطالب الذي يتم إرشاده وتوجيهه (Mentee) الحصول على الدعم العاطفي والنفسي والفكري من شخص على علم وذو خبرة ومتمرس.

أن إدخال نظام الإرشاد والتوجيه (Mentoring System) في الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) له أهمية قصوى خاصة بعد نقل مقر الجامعة في سنة ٢٠٠٨ من وسط مدينة القاهرة إلي مقرها الجديد في حي القاهرة الجديدة ، مما أدي إلي فقد العلاقة الوثيقة بين كل من له صلة بالجامعة عندما كان

مقرها ضيقا إلي حد ما. إذ أن الوصول إلي المقر الجديد ومنه أصبح يستغرق وقتا طويلا نظر لبعده.

ولذلك فإن نظام الإرشاد والتوجيه (Mentoring System) قد يساعد على تعزيز العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ويمنحهم دعما عاطفيا وخاصة إذا كانوا يشعرون بالوحدة والاغتراب. إذ أن أحد أهداف هذه المبادرة هو تشجيع الأقسام المختلفة بالجامعة على دمج المنضمين حديثا لهيئة التدريس بها في برامج دعم ، وجعلهم يشعرون بأنهم فعلا جزء من مجتمع الجامعة. وكي ينجح نظام الإرشاد والتوجيه (Mentorship). فلابد من دعمه إداريا وتوفير الهياكل والنظم والسياسات التي تيسره. كما يتطلب الأمر أيضا الدعاية له والاعتراف به. ويمكن أن يتم ذلك بعدة طرق مثل المنتديات السنوية لإعداد تقارير هيئة التدريس أو عن طريق التقدير الرسمي لأفضل المرشدين الموجهين وغيرها.

وتنوي الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) تطبيق برنامج الإرشاد والتوجيه (Mentorship) على مدي أربع سنوات ليشمل كل معاهد التربية. وقد حفز معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) هذه المبادرة وقادها وسينضم لهذه المبادرة أيضا مركز التعليم والتعلم (CLT) ومكتب الرئيس الأكاديمي للجامعة الذي سيكون مركزا لبرنامج الإرشاد والتوجيه (Mentorship). وسيضم الوكلاء وأعضاء هيئة التدريس المثبتين Tenure Track Professors والأساتذة المستجدين في سلك التدريس والقادة الأكاديميون. وتنقسم خطة التنفيذ إلي أربعة مراحل هي بلورة الفكرة – التصميم والتطوير– التنفيذ – والتقييم.

والجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) الآن في مرحلة بلورة فكرة البرنامج وإجراء الدراسات ووضع المسودة الأولى. وقد كشف أحد البحوث التي أجريت على مجموعة مختارة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) وجود نظم إرشاد وتوجيه (Mentorship) غير رسمية فعلا في أقسامهم ، في حين أوضح بعض الذين تم عليهم المسح أن لديهم نظام رسمي ونظام غير رسمي للإرشاد والتوجيه. (Mentorship) وتضم معظم هذه البرامج عادة طلاب في مرحلة الدراسات العليا الدراسات العليا وبعض أعضاء هيئة التدريس الذين يوجهونهم في عملية كتابة رسائلهم في السنة النهائية كما أشار إلى أن الجامعة توفر نظام إرشاد وتوجيه (Mentorship) جماعي في شكل الندوات والأندية التي تجمع الأقسام المختلفة والتي تضم أعضاء هيئة التدريس والطلاب. وقد أشار أحد الذين تم إجراء المسح عليهم إلى وجود نظام إرشاد وتوجيه (Mentorship) غير رسمي حيث يعين لكل عضو هيئة تدريس جديد مرشد موجه يعرفه بالمتطلبات الأساسية لعملية للتدريس في الجامعة بما في ذلك إجراء البحوث ، والمنهج المخصص لإجراء البحوث، والمؤتمرات والمناهج المعتمدة، والموارد. كما يوجه له النصح في شأن التدريس والتعلم ويشركه في تجاربه وينقل إليه خبراته. وهناك مراجعة للإرشاد والتوجيه (Mentoring Review) للملتحقين الجدد بهيئة التدريس بالجامعة بعد السنة الأولي لممارستهم لمهنتهم حيث يقوم رئيس القسم المعني بتقييم الوضع.

وقد أكد الذين تم إجراء المسح عليهم أهمية تحديد الذين يحتاجون فعلا إلي الإرشاد والتوجيه (Mentorship) بشكل دقيق، ومن الذي سيقوم بدور المرشد الموجه

(Mentor). إذ أن لكل شخص احتياجاته الخاصة من الإرشاد والتوجيه ومن ثم فلا يوجد نوع واحد منها يناسب الجميع. وبالمثل فإن لكل قسم احتياجاته الخاصة ومن ثم فمن المنطقي أن نظام واحد للتوجيه والإرشاد (Mentoring System) لن يكون فعالا في كل أقسام الكلية.

وهناك نقطة أخرى أكد عليها الذين تم إجراء البحث عليهم وهي أن التوجيه والإرشاد (Mentorship) لا يجب أن يبنى على علاقات هرمية في تكوينها بل يبنى على أساس مناخ جامعي وثقافة المساواة. والواقع أن بعضهم قد عبر عن قلقه إزاء إمكانية تطبيق هذا النظام في مناخ جرى العرف فيه على تطبيق نظام شديد الهرمية في العمل. ومن ثم فقد أكد أحد الذين تم إجراء المسح عليهم أن تطبيق هذا النظام يتطلب تغيير الثقافة والأفكار السائدة. وقد أشار أخر ممن تم إجراء المسح عليهم أن أعضاء هيئة التدريس القدامى يتحاشون تدريب الأعضاء المنضمين حديثا لهيئة التدريس أو تعريفهم بوسائل التدريس الجديدة والممارسات الحديثة نظراً لأنهم هم أنفسهم غير ملمين بها بل ورافضين لها.

والأهم من كل ذلك أن الإرشاد والتوجيه (Mentorship) هي علاقة إنسانية قوية لا يمكن فرضها بالقوة. ولعل ذلك هو السبب في أن أحد الذين تم سؤالهم في المسح أوصى بضرورة إقامة هياكل مؤسسية تشجع على تطبيق هذا النظام بدلا من إرغام الناس على المشاركة فيه. فنظام النوادي والمناسبات التي تجمع الأشخاص من ذوي المشارب المتقاربة يمكن أن يؤدي لخلق هذا النوع من العلاقات.

وأخيراً فقد اتفق معظم الذين تم سؤالهم أن منح الحوافز ضروري لجذب أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في عملية الإرشاد والتوجيه (Mentorship). وأن ذلك لا ينطبق على المرشدين الموجدين Mentors فقط بل على أولئك الذين يتم إرشادهم وتوجيههم Mentee بإعفائهم مثلا من بعض أعباء التدريس أو من أداء بعض الأعمال الإدارية أو من بعض جوانب التنمية المهنيةالخاص بهم.

المراجع

AUC. 2013. Baseline Study of the Graduate School of Education Programs. Cairo: American University in Cairo.

AUC. 2014–2015. Factbook. Cairo: American University in Cairo.

MEIHE. 2015. MEIHE at a Glance. Cairo: American University in Cairo.

MEIHE b. 2015. Action Research for All Schools (ARAS), Final Year Technical Report. Cairo: American University in Cairo.

Zaalouk, M. 2015, March 1. ARAS project. (P. V. Chinapah, Interviewer)

١

مصـــر

الفصل (٣)

جامعة أسيوط

بقلم: فينـاياجم شينـاباه – جامعة ستكهولم
مليندا ماثيه – جامعة ستكهولم

بمشاركة جامعة أسيوط
أحمد سيد – محمد سيد – شيماء كامل – أحمد سري – علي يحيى – مريان ميلاد
زينب م. كامل – أحمد عبد المعطي

السياق المؤسسي

تأسست جامعة أسيوط سنة ١٩٥٧ وكانت أول جامعة تنشأ في صعيد مصر، وهي تقدم برامجها من خلال ١٦ كلية ومعهدا في مختلف التخصصات مثل العلوم، والهندسة، والزراعة، والطب والصيدلة، والطب البيطري، والتجارة، والتربية، والحقوق، والتربية البدنية، والتمريض، والتعليم الخاص، والخدمة الاجتماعية، والآداب، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما تدير معهد السرطان في جنوب مصر ومستشفى تعليمي ومستشفى بيطري ومزرعة تبلغ مساحتها حوالي ٨٠ فدانا (جامعة أسيوط، ٢٠١٤).

عدد الطلبة المسجلين في الجامعة في الوقت الحالي ٦٩٤٧٨ طالبا، وتمنح الجامعة دبلومات عليا ودرجات الماجستير والدكتوراه، وهناك ٢٩٢٥ طالبا في الدبلومات العليا و ٢٠٥٨ طالبا لدرجة الماجستير و ١٣٧٣ طالبا لدرجة الدكتوراه. وقد أجرت الجامعة حتى الآن عددا كبيرا من المشروعات البحثية (١٨٨ مشروعا) في مختلف المجالات منها ٥٩ مشروعا بحثيا عن تطوير التعليم العالي. تغطي المشروعات البحثية الأخرى في مجالات مختلفة مثل الزراعة، والحماية البيئية، والتنمية الصناعية، والاقتصاد، والهندسة المعمارية (جامعة أسيوط، ٢٠١٤).

كلية التربية

في عام ١٩٥٧ أنشأت وزارة التربية والتعليم كليتين إحداهما للمعلمين والأخرى للمعلمات بهدف إعداد معلمين ومعلمات في مواد العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية للمرحلتين الإعدادية والثانوية. ضُمت الكليتان إلى وزارة التعليم العالي من ١٩٦١ حتى ١٩٦٦ ثم إلى جامعة أسيوط تحت مسمى كلية المعلمين. وتمنح الكلية درجات الليسانس والماجستير والدكتوراه باللغة العربية (جامعة أسيوط، ٢٠١٥).

وتهدف الاستراتيجية الحالية لكلية التربية إلى تطوير البرامج التي تقدمها الكلية وتشجيع الطلبة على المشاركة في الابتكارات العلمية وإيجاد علاقة قوية بين البحث العلمي وخدمة المجتمع. ومن أهم الأدوار التي تميز كلية التربية التزامها بخدمة المجتمع وتطوير البيئة المحيطة بها في الوجه القبلي. ومن خلال مركز خدمة المجتمع تقدم الكلية مجموعة متكاملة من الخدمات مثل الاستشارات وبرامج التدريب للخريجين، ودورات التطوير المهني وبرامج في القيادة التربوية. ومن أجل تقديم حلول للمشاكل العملية في التعليم وتحسين الممارسات تجري كلية التربية دراسات وبحوثا تسهم إلى حد كبير في تطوير منظومة التعليم في منطقة أسيوط. كما تصدر الكلية مجلة علمية نصف سنوية تنشر نتائج البحوث (جامعة أسيوط، ٢٠١٤).

اتسعت كلية التربية كثيرا منذ تأسيسها. وبينما تخرج في الكلية في العام الأكاديمي ١٩٦٠/١٩٦١ ستة طلاب من ثلاث شعب مختلفة يزيد عدد الطلبة المسجلين فيها حاليا عن ٢٧٠٠ طالبا إضافة إلى أكثر من ٨٣٠٠ طالبا في الدراسات العليا مسجلين في ١٤ شعبة (جامعة أسيوط، ٢٠١٤).

يتكون الهيكل التنظيمي لكلية التربية من منظومة أكاديمية وإدارية يقودها العميد بمساعدة وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب، ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث، ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع والتنمية البيئية. ويشمل الهيكل الأكاديمي مجلس الكلية ومجالس أربعة أقسام علمية.

نظرة عامة على البرامج الأكاديمية

تتضمن رسالة كلية التربية تحقيق الريادة والامتياز في إعداد معلم تربوي مهني مبدع ومؤهل تأهيلا عاليا يواكب التطور التكنولوجي والاتجاهات الحديثة في التعليم. وتهدف الكلية إلى أن تكون مركزا لتعزيز المعرفة التعليمية والعلمية والتكنولوجية والبحوث وتطبيقاتها في مجال التعليم والتعلم. تقوم الكلية بعملها من خلال أربعة أقسام (جامعة أسيوط، ٢٠١٤) هي:

- قسم المناهج وطرق التدريس
- قسم أصول التربية
- قسم علم النفس التربوي والصحة النفسية
- قسم تربية الطفل

البرامج الدراسية فى المرحلة الجامعية

تقدم كلية التربية برامجها من خلال ١٦ شعبة هي:

- شعبة معلم اللغة العربية للدراسات الإسلامية
- شعبة الدراسات الاجتماعية
- شعبة الجغرافيا
- شعبة الدراسات الاجتماعية: تاريخ
- شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية
- شعبة علم النفس
- شعبة اللغة الفرنسية
- شعبة اللغة الإنجليزية
- شعبة الكيمياء
- شعبة الرياضيات
- شعبة إعداد معلم رياض الأطفال
- تعليم أساسي: شعبة الرياضيات
- تعليم أساسي: شعبة معلم اللغة العربية
- تعليم أساسي: شعبة معلم المواد والبرامج الاجتماعية
- تعليم أساسي: شعبة معلم العلوم
- تعليم أساسي: شعبة معلم اللغة الانجليزية

برامج الدراسات العليا

تمنح كلية التربية الدرجات العلمية التالية:

- الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد
- الدبلوم العام في التربية نظام العامين للعاملين في المهن التعليمية
- الدبلوم المهني في التربية للحاصلين على مؤهل تربوي أو الدبلوم العام للتربية
- الدبلوم الخاص في التربية للحاصلين على الدبلوم المهني للتربية
- درجة الماجستير في التربية للحاصلين على الدبلوم الخاص في التربية

يهدف الدبلوم العام في التربية إلى إعداد الخريجين من كليات غير تربوية للعمل كمعلمين في مراحل التعليم قبل الجامعي. ويهدف الدبلوم المهني إلى إعداد خريجي كليات التربية في أحد التخصصات. أما الدبلوم الخاص في التربية فإنه متاح في تخصصات معينة مثل أصول التربية، والتربية المقارنة، والإدارة التعليمية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، وتربية الطفل. برامج الدبلوم الخاص تعد الطلبة في أسس البحوث التربوية في فروع قسم التربية وتعد شرطا للتقدم للحصول على درجة الماجستير.

برنامج درجة الدكتوراه في التربية

تمنح كلية التربية درجة الدكتوراه في التربية في التخصصات التالية:

- أصول التربية
- التربية المقارنة والإدارة التربوية
- المناهج وطرق التدريس
- الصحة النفسية
- تربية الطفل

المراكز المتخصصة

تقدم كلية التربية عددا من الخدمات التربوية للمجتمعات المحلية والإقليمية من خلال وحداتها المتخصصة ومراكزها التربوية، وفيما يلي نبذة مختصرة عنها:

مركز التعليم الخاص

هذا المركز يعد الخريجين القادرين على التخاطب مع ذوي الاحتياجات الخاصة في دورات الدبلوم المهني، كما يقدم خدمات لتصميم التعلم الاليكتروني (عن بعد) للتعليم الخاص في المدارس والجامعات بما في ذلك برمجيات التعلم الاليكتروني وخدمات الاختبار الاليكتروني. ويتيح المركز خدمات العلاج النفسي والإرشاد لذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق أطباء الأمراض النفسية وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس والطب النفسي، كما يقدم إلى الجامعات الأخرى والمؤسسات الاجتماعية الكتب التي يطبعها بطريقة برايل.

مركز البحوث التعليمية والسيكولوجية

يقدم المركز منذ تأسيسه سنة ٢٠٠٧ خدمات العلاج التربوي والنفسي لجميع الأعمار، كما يقدم النصح للطلبة والخدمات الاستشارية الإكلينيكية والتعليمية والزوجية والأسرية والعلاجية للشباب وذوي الاحتياجات الخاصة. يعقد المركز ندوات ومؤتمرات علمية محلية وإقليمية ويشجع البحوث الميدانية. تقدم أقسام المركز الفرعية خدمات الطب النفسي والتدريب والعلاقات الإعلامية والبحوث كما تشرف على رسالات الماجستير والدكتوراه.

تقدم وحدة التدريب التابعة للمركز برامج متنوعة للتدريب على العمل مع ذوي الإعاقة الذهنية والتوحد والصم والبكم، وتنظم دورات تدريبية في اضطرابات النطق والكلام، وصعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية، وقياس الذكاء، واكتشاف المواهب، الخ.

مدرسة في سكوتلاندا

يتعلم الطلبة، في الدورات المتعلقة بالبحث، استخدام الطرق الإحصائية لتحليل المعلومات في البحوث السيكولوجية والتربوية والاجتماعية باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). تنظم الوحدة ندوات عن المراهقة والتوحد وصعوبات التعلم وعلاج اضطرابات النطق، الخ.

مركز المواهب

مركز المواهب له رسالة مزدوجة: (١) إعداد خبراء مدربين قادرين على اكتشاف الأطفال الموهوبين، (٢) تدريب جيل جديد من المدربين المزودين بالمعرفة بالتطورات العلمية في هذا المجال. يقدم المركز برامج تدريبية لأطباء الأمراض العقلية حول الاختبارات والقياسات السيكولوجية الحديثة مع التركيز بصفة خاصة على طلبة الصفين الرابع والخامس، ويطمح المركز إلى إعداد فريق من الأطباء النفسانيين لتنفيذ برامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وحدة التعاون الدولي

تعمل وحدة التعاون الدولي على تقوية العلاقات الدولية في مجال التربية، وتنسق اتفاقيات التعاون العلمي، وإدارة المنح الدراسية، وإجازات التخرج، وتبادل الباحثين. قامت الوحدة مؤخرا بالبحث عن فرص لنشر مجلة علمية في مجال البحوث التربوية والاجتماعية.

وحدة الخدمات المجتمعية والبيئية

تنظم هذه الوحدة دورات في تكنولوجيا المعلومات واللغات وتطوير مهارات المعلمين، الخ.

الشهادة الدولية لأهلية تشغيل الكمبيوتر (ICDL)

دورة تدريبية للمعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وعلى رأس العمل لتدريبهم على كيفية البحث في مصادر المعلومات واستعمالها لتطوير مهاراتهم. يحصل المتدرب الناجح على شهادة تكون ضرورة لترقية المعلم وشرطا لمنح درجة الماجستير أو الدكتوراه. نظم المركز منذ إنشائه ٢٥ دورة تدريبية.

مهارات اللغة الإنجليزية/الفرنسية

تهدف هذه الدورات إلى مساعدة المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وعلى رأس العمل في مواكبة أحدث التطورات في مجال اللغات. يحصل الخريج الناجح على شهادة. تم تنفيذ ١٥ دورة حتى الآن.

دورات تدريبية لمعلمي العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية

حيث أن برامج كلية التربية تنفذ أساسا باللغة العربية، فإن هذه الدورات توجه إلى تنمية مهارات معلمي الرياضيات والعلوم ليتخصصوا في تدريس موادهم باللغة الإنجليزية، يدرب المركز المعلمين المتخرجين لمدة شهرين عن طريق برامج معينة يتم بعدها الحصول على شهادة تعتبر شرطا للتوظف في مدارس اللغات الخاصة والمدارس التجريبية. قدم المركز ١٠ دورات منذ إنشائه حتى الآن.

وكذلك يعمل المركز على تعزيز التعلم طوال الحياة ورفع وعي الطلبة وهيئة المعلمين بدورهم في خدمة المجتمع لا سيما تكوين روابط مع الجمعيات المحلية والحكومية والأهلية والمنظمات الدولية.

مركز تكنولوجيا المعلومات

أنشأ المركز منذ تأسيسه مكتبة إليكترونية وموقعا إليكترونيا (ويب سايت) للدورات الدراسية، وصمم دورات عن التكنولوجيا التعليمية للطلبة. يوجد في الوقت الحالي ٢٤ دورة إليكترونية متاحة في مجال التربية وعلم النفس. دورات التربية الموجودة عن طريق الانترنيت (أون لاين) متاحة في مجالات مثل وضع أسس المناهج، وتعليم الحاسب الآلي، ووسائط وتكنولوجيا التعليم، والبرمجة، وتوثيق البحوث التربوية، وتكنولوجيات التعلم والتطبيق في المنهج، الخ. (جامعة أسيوط، ٢٠١٥). وكذلك يقدم المركز الدعم للتدريس المستند إلى التكنولوجيا، ويدرب هيئات التدريس على الأدوات التكنولوجية

في التعليم، وهو مسئول عن تشغيل وصيانة البنية التحتية ونظام المعلومات الإدارية في كلية التربية، وخدمة البريد الإليكتروني وبوابة الكلية الإليكترونية.

مشروع تيمبوس لتطوير قدرات كليات التربية (TEMPUS CDFE Project)

اتساقا مع الأهداف الاستراتيجية، تشارك كلية التربية في مشروع تيمبوس "تطوير قدرات كليات التربية في الطرق الدولية لإعداد المعلمين" المسمى فيما بعد "المشروع". يهدف المشروع إلى بناء قدرات مؤسسات مختارة من كلية التربية ومؤسسات التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بتعريضها لأفضل الممارسات الدولية من الاتحاد الأوربي في ثلاثة مجالات استراتيجية: التربية العملية، والتنمية المهنية المستدامة، وبحوث الفعل.

تتناول الأجزاء التالية من هذه الدراسة مختلف خبرات التعلم والمخرجات المهمة في هذه المجالات الاستراتيجية الثلاثة، وذلك استنادا إلى وثائق الجامعة الرسمية، وتقارير المشروع، والزيارات المتبادلة، والمؤتمرات، وورش العمل، وخطط التحسين. تقوم تقارير تبادل الزيارات على ملاحظات وخبرات التعلم لممثلي كلية التربية في جامعة القديس يوسف (سان جوزيف)، والجامعة الأمريكية في بيروت، وجامعة مالطة، وجامعة ستوكهولم، ومعهد التربية بجامعة لندن. وعلاوة على ذلك تتضمن الدراسة موضوعات شخصية عن الرحلة التي قام بها أعضاء المشروع وكلية التربية. كما تشير إلى المناقشات ومقابلات المجموعة مع أعضاء مشروع جامعة أسيوط – تطوير قدرات كليات التربية (ASU-CDFE) والأطراف المعنية في كلية التربية، وطلبة الكلية، المعلمينوالأساتذة المشاركين في دورات دراسات عليا ورواد المدارس، والمعلمين والطلبة في أربع مدارس في أسيوط.

التربية العملية (Practicum) في كلية التربية

"تعتبر ممارسات التدريس لب إعداد المعلمين، ومن خلالها يمارس المعلم دوره، ويختبر قدراته، ويتأكد من كفاية أدائه. إنها الاختبار الحقيقي والواقعي للدورات الأكاديمية التي تمت المشاركة فيها. لا بد من وجود تدريب عملي حقيقي يتمكن الطلبة من خلاله من تجربة الأفكار التي درسوها وربط النظرية بالتطبيق" (طالب في السنة الرابعة، كلية التربية).

يُصمم تدريب الطلبة في كلية التربية على التعليم في السنتين الثالثة والرابعة. ويتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تتكون كل منها من ٦ إلى ٨ أفراد لتتدرب لمدة يوم دراسي كامل كل أسبوع في المدارس الثانوية. يكتسب الطلبة خبرة اثناء السنة الثانية في جلسات تدريب مصغرة تعدهم للدورة المنهجية التالية وللتدرب على التدريس.

عند القيام بالتربية العملية يتم تدعيم الطلبة المتدربين بمشرف أكاديمي ومشرف مدرسي يقدمان الإرشادات المهنية ويقيمان عملية التدريس. يقوم مشرف المدرسة بدور ثلاثي الأبعاد فهو ١) يلاحظ أداء الطلبة في الموقع بصفة منتظمة ٢) ويساعد الطلبة في وضع خطط الدروس بطريقة تعتمد على النشاط ٣) ويقيم أداء الطلبة بناء على معايير أداء المعلم التي يتم تحديدها مسبقا وينخرط مع الطلبة

أثناء القيام بالتدريس ويراقب مدى تقدمهم. أما المشرف الأكاديمي فإنه يزور بانتظام المدرسة أو المدارس المحددة له ويتأكد من سير التدريب حسب الخطة، ويناقش مع الطلاب المشاكل التي تواجههم ويقترح عليهم كيف يمكن التغلب على العقبات. وتتعامل إدارة المدرسة مع أي مشاكل قد تعوق عملية التدريب وتقدم تقارير شهرية حول التقدم الذي يحققه الطلبة المتدربون في المدارس قبل الالتحاق بالخدمة.

لتقييم التدريب على التدريس يخصص لمشرفي المدرسة ٤٠ نقطة من ١٠٠ نقطة لقياس المهارات المكتسبة وتخطيط الدروس والتقديم والتقويم، و ٢٠ نقطة لنظار المدارس لتقييم مشاركة الطالب المتدرب في الأنشطة والامتحانات المدرسية، و ٤٠ نقطة للمشرفين الأكاديميين لتقويم أداء الطالب.

عند اختيار المدارس تفضل كلية التربية المدارس المعتمدة التي توجد فيها قاعدة طلابية كبيرة ولها خبرة في الإشراف، إلا أن أعداد المتدربين الكبيرة تجعل من الضروري وضع المتدربين في مدارس غير معتمدة.

التحديات والدروس المستفادة

الدروس المستفادة من مشروع تطوير قدرات كليات التربية ثرية، وهي مرتبطة في الغالب بهيكل التربية العملية وتطوير مهارات الإشراف، والربط بين النظرية والتطبيق، والتقييم، واستخدام التكنولوجيات وتعاون كلية التربية مع المدارس.

توسيع التربية العملية

لما كانت التربية العملية مكونا رئيسيا من مكونات إعداد المعلم لمهنة التدريس فإن الوقت المخصص للتدريب يجب أن يسمح للمتدرب بالانغماس الكافي في الحياة المدرسية والتدريس العملي، إلا أن الزيادة التي حدثت مؤخرا في أعداد الطلبة المنخرطين في برامج التدريب ألقت عبء ثقيلا على كاهل كلية التربية فيما يتعلق بالتوزيع والتنسيق والإشراف والتقويم (جامعة أسيوط، كلية التربية، ٢٠١٣). شارك الطلبة مع هيئة التدريس وأعضاء مشروع تطوير قدرات كليات التربية في تسليط الضوء على التحديات في هذا الشأن والإشارة إلى الحاجة لتوسيع الخبرة في التربية العملية للطلبة قبل الالتحاق بالخدمة. وقد عبر بعض الطلبة المتدربين من كلية التربية عن ذلك كما يلي:

"من سوء الحظ أننا عندما نذهب إلى المدارس لا نمارس التدريس إلا لمدة نصف ساعة ... يجب أن نمارس التدريس لمدة يوم كامل لكي نستفيد من الذهاب إلى المدرسة. عدد الطلبة المتدربين في كل مجموعة من مجموعات التربية العملية لا يسمح لنا بالحصول على خبرة كافية. يجب تقليل عدد الطلبة المتدربين في كل مجموعة حتى تتاح لنا فرصة أكبر في ممارسة التدريس" .

وكذلك عبر الطلبة عن الحاجة إلى خبرة واسعة في التربية العملية في الأفكار التي يكتبونها عن هذه الخبرة، ويبين تحليل هذه الأفكار أن الوقت المحدد للتدريب العملي كان من المسائل التي تتكرر إثارتها.

كانت الخبرات في الجامعة الأمريكية في بيروت وفي جامعة مالطة ملهمة لكلية التربية في هذا الشأن. كلتا الجامعتان تقسم التربية العملية إلى مرحلتين. يبدأ الطلبة منذ السنة الأكاديمية الأولى في مراقبة عمل المعلمين في المدرسة ويدونون ملاحظاتهم ويحللون التدريس. وفي المرحلة الثانية يحضر الطلبة خطط الدروس بنفسهم ويناقشونها مع المعلم المشرف على الفصل والزملاء والمشرف الجامعي قبل إعطاء الدرس. قال أحد أعضاء مشروع تطوير قدرات كليات التربية:

"من الأشياء الممتازة في مالطة أن تدريب الطالب على التعليم يبدأ فعليا منذ بداية تسجيله. لكنه يبدأ عندنا [في كلية التربية] في السنة الثالثة. من المفيد جدا أن نبدأ منذ بداية الالتحاق بالكلية لأننا سنكون معلمين ويجب أن نتدرب منذ البداية" .

أكدت إحدى الملاحظات المهمة في الزيارات المتبادلة مع الجامعة الأمريكية في بيروت وجامعة مالطة أن الطلبة المتدربين الذين لم يلتحقوا بعد بالخدمة لا يعتبرون مجرد طلبة، بل يعتبرون أعضاء أساسيين تماما في المدارس التي يشتركون في جميع مجالاتها المدرسية. التربية العملية في الجامعة الأمريكية في بيروت يمتد حتى إلى طلبة درجتي الماجستير والدكتوراه في تخصصاتهم.

من الملاحظات المهمة الأخرى أثناء تبادل الزيارة مع جامعة مالطة أن الطلبة يقضون نصف سنة بأكملها في مدرسة مع مشرفهم الأكاديمي، ولأن العلاقة بين الطالب والمشرف في جامعة مالطة وثيقة جدا:

"لاحظنا العديد من النقاط الجيدة في التربية العملية في مالطة. الطالب يتدرب لمدة نصف سنة باستمرار مع مشرف من الكلية، وهذا المشرف يحضر مع الطلبة في جميع الأوقات. لكن الوضع مختلف في مصر. الفصول في مالطة صغيرة. ما يمكن أن نفعله هو أن نقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة" (عضو مشروع تطوير قدرات كليات التربية من كلية التربية).

تحسين الإشراف

كانت جودة الإشراف والدعم الذي يتلقاه الطلبة من المشرفين الأكاديميين والمعلمين مكونا آخر من مكونات التربية العملية. أكد أعضاء مشروع تطوير قدرات كليات التربية أن ملاحظة المشرفين للطلبة المتدربين محدودة وأن استفادة الطلبة من التربية العملية قليلة جدا (جامعة أسيوط، كلية التربية، ٢٠١٣). وبالمثل، ذكر بعض الطلاب أنهم وجدوا صعوبة في الثقة في المشرفين عليهم من المدرسة لأنهم شعروا انه ينقصهم الإعداد والمعرفة، أو أنهم مسيطرون جدا، وهذا يمنعهم من تطوير أساليب التدريس التي يتبعونها. وعلاوة على ذلك فإن الصلة بين التدريس النظري والتطبيق العملي أو بين محتوى المقرر ومواقف الحياة الواقعية يجب أن تكون أقوى.

شرط تطوير كفاءة ومهارات المشرفين المطبق في جامعة القديس يوسف كان نموذجا لكلية التربية. تمنح جامعة القديس يوسف دبلومات في الإشراف التربوي، وتؤهل خريجي برامجها لتقديم النصح والإشراف التربوي. وبنفس الطريقة، أشارت تقارير تبادل الزيارات إلى ضرورة تحديد أدوار كل من مشرفي المدرسة والمشرفين الأكاديميين في عملية التربية العملية.

من مكونات النجاح الأخرى في برامج التدريب على التعليم إتاحة الفرصة للمشاركة في مناقشة المسائل والتحديات التي تواجه الطلبة المتدربين في المدارس. أكد فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية أهمية إيجاد مجتمعات تعلم للطلبة يتبادلون فيها خبرات التربية العملية. وصف أحد أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ملاحظاته في معهد التعليم في لندن قائلا إن مجتمعات التعلم تعتبر مفيدة أيضا لسد الثغرة بين النظرية والتطبيق:

"أنا شخصيا استفدت من هذا المشروع بربط الجزء النظري في منهج طريقة التدريس بالجوانب التطبيقية في التربية العملية وأعددت صفحة على الفيسبوك لعرض النظريات والاستراتيجيات وأفلام الفيديو."

من الجوانب الأخرى لربط النظرية بالتطبيق التي شوهدت في جامعة بيروت الارتباط القوي بين التعليم المصغر microteaching والتربية العملية. يقوم المعلمون أثناء جلسات التعليم المصغر بتصميم وسائل تدريس معينة يقومون بالتدرب عليها وممارستها ميدانيا فيما بعد ويطورونها على أساس خبراتهم الفعلية. تطبق كلية التربية هذا الاتجاه في خطة تطويرها وتؤكد على الحاجة إلى زيادة الممارسات العملية في المدارس.

كانت هناك توصيات إضافية لزيادة جودة الإشراف شملت وضع برنامج دبلوم الإشراف التربوي، وتحديد معايير اختيار المشرفين التربويين.

استخدام التكنولوجيا وطرق التدريس الحديثة

أشار كثير من الطلبة المتدربين في ردودهم إلى رغبتهم في استخدام مزيد من التكنولوجيا في الجامعة وفي المدارس ليصبح التدريس أكثر تفاعلا. أكد الطلبة على تحسين الجودة وتحديث مواد وأساليب التدريس. يجب أن يزداد تركيز التدريس على الأنشطة بدلا من التلقين والصم، وأن يشمل المناقشات والتواصل المرتكز على الطلبة. هذا الموضوع له أهميته وخاصة بسبب مشكلة ازدحام حجرات الدراسة في مصر حيث يتراوح عدد تلاميذ في الحجرة الواحدة بين ٥٠ و ٦٠ تلميذا في بعض الأحيان مما يعتبر تحديا حقيقيا للكثير من الطلبة المتدربين.

قدمت جامعة ستوكهولم أفكارا عن كيفية استخدام التكنولوجيا في تحسين إدارة التربية العملية بواسطة خدمات الانترنيت (أون لاين):

"رأينا في السويد كيف تستخدم التكنولوجيا في التربية العملية مثل التسجيل عن طريق الانترنيت (أون لاين) والقيام بأشياء عن طريق الموقع الإليكتروني. قمنا بتقليد ذلك وبدأنا فعلا بتطبيقه على موقعنا الإليكتروني. يستطيع الطلبة التسجيل والحصول على اسم تعريف وكلمة مرور وحضور محاضرات المجموعة التي تتكون من أعداد كبيرة في الواقع. يستطيع الطلبة حاليا المشاركة في هذه المحاضرات عن طريق الانترنيت" (عضو مشروع تطوير قدرات كليات التربية).

تقييم التربية العملية Practicum

ترتبط المخرجات الرئيسية لمشروع تطوير قدرات كليات التربية أيضا بتقييم التربية العملية. ومن المهم جدا أنه تم تسليط الضوء على "محفظة الطالب student portfolio" وقد علق أحد أعضاء هيئة تدريس الكلية عن الاستفادة من الزيارات بقوله:

"أعجبتني فكرة تحديد محفظة معينة للطالب كأسلوب للمتابعة والتقييم. تخصص محفظة لكل طالب متدرب حيث يقوم بجميع الأعمال أثناء اليوم الدراسي وكأنه معلم فعلا. وفي نفس الوقت ليس من الضروري أن يكونوا تحت إشراف المشرفين طول الوقت لأنهم يستطيعون معرفة كيف تسير الأمور من خلال مراجعة المحفظة"

تشمل وثائق المحفظة تجارب الطالب المتدرب وتقارير مشرفي المدرسة ومشرفي الجامعة. وقد تكون محفظة إليكترونية أيضا كما رأينا في جامعة مالطة. يقوم مدرس الفصل أثناء التربية العملية بتقييم أداء الطالب المتدرب بينما يستخدم المشرف الجامعي ما يسمى بطاقة ملاحظة (observation card) لتقييم الطالب المتدرب. بطاقة الملاحظة – كما وصفها أحد أعضاء كلية التربية – تقسم عملية التدريس إلى مكونات وبنود قابلة للقياس مثل: إدارة حجرة الدراسة، واستراتيجيات التدريس، والصفات الشخصية:

"هي طريقة متوازنة للتقييم لا تهمل أي جزء من مكونات التدريس. لقد أعجبتني جدا طريقة تنفيذها. لاحظت أن هناك عدة جوانب وبنود أساسية وتفاصيل محددة قابلة للقياس مثل إدارة حجرة الدراسة، واستراتيجيات التدريس، والتقدير،

والصفات الشخصية. تشمل هذه الجوانب بنودا كثيرة محددة.نحن نحاول في الوقت الحالي تطوير نموذج مماثل لهذه البطاقة في وحدة التربية العملية في كلية التربية"

وكذلك تضمنت تقارير الزيارات المتبادلة توصيات بإدخال أنواع أخرى من التقييم في التربية العملية – تقويم النظراء والتقييم الذاتي:

"رأيت في لبنان أن المعلم يأخذهم (أى الطلبة المتدربين) إلى حجرة الدراسة حيث يقدمون مادة الدرس ثم يناقشهم المعلم في المادة. المعلم يقود الحصة فقط بينما يقوم الطلبة المتدربون بالتقييم الذاتي لأنفسهم"

"نتيجة لزياراتنا وملاحظاتنا لممارسات التدريس، نقترح بشدة تعليم الطلبة المتدربين كيف يقيم كل منهم نفسه ويقيم الآخرين مع الزملاء والمشاركين"

تحويل التربية العملية *Practicum*

وضعت كلية التربية أهدافا شاملة لإصلاح التربية العملية على أساس خبرات التعلم الثرية في مشروع تطوير قدرات كليات التربية تم إدراجها في الخطة النهائية لتحسين التربية العملية.

تحسين بيئة التعلم

تُعنى المبادرات الإصلاحية للتربية العملية بصفة خاصة بالتوجه العملي لبعض المقررات الجامعية وتطوير عمليات التعليم والتعلم. توجد مقررات بعينها – مثل علم النفس التربوي، وطرق التدريس، والتكنولوجيا التربوية، وتخطيط وتصميم المناهج – يجب أن تقوم على أمثلة واقعية من حجرة الدراسة، وممارسات وأنشطة قائمة على أساس المدرسة. تتبنى كلية التربية وتعزز بقوة اتجاهات جديدة للتعلم مثل التعلم مدى الحياة، والتعلم عن طريق الانترنيت، والتعلم المختلط، والتعليم القائم على الاستقصاء، والتعلم الانعكاسي reflection والتشاركي. تشمل هذه الممارسات توجهات وأطر للتعلم تربط النظرية بالتطبيق وتجعل المعلمين المرتقبين ينخرطون في الأنشطة المتعلقة بالتعليم والتعلم. وكخطوة أولى لتحقيق مثل هذه الأهداف بدأت كلية التربية بناء بيئة مشجعة للتعلم تشمل الاستخدام الفعال للمرافق الموجودة مثل برمجيات (سوفت وير) التقديم والتواصل عن طريق الانترنيت والتجمعات التي تشجع على التعلم.

ربط الطلبة بشبكة ويب ٢,٠

من النتائج المباشرة لخبرات التعلم المكتسبة من مشروع تطوير قدرات كليات التربية إنشاء مجتمعات الممارسة على الويب (COP) باستخدام أدوات Web ٢,٠ مثل الفيسبوك. يشمل التجمع متخصصين في اللغة الإنجليزية ومحبي اللغة الإنجليزية الذين درسوها أو ما زالوا يدرسونها كلغة أجنبية في كلية التربية. الهدف الرئيسي هو تقوية وتعزيز تعلم اللغة الإنجليزية عن طريق تبادل المعرفة واستراتيجيات وممارسات التعلم الجيدة التي تؤدي حتما إلى اتقان هذه اللغة. يتم تنظيم تجمع آخر عن طريق مدونة إليكترونية blog تمكن الطلبة من اقتسام خبراتهم وممارسة مهاراتهم الرقمية في التعلم. بلغ عدد الطلبة المشتركين في هذه المنتديات حاليا ٨٩ طالبا.

مدرسة في مصر

نظام المعلومات على شبكة الانترنيت لطلبة التربية العملية Practicum

من أوجه الإصلاح المهمة الأخرى التي نتجت عن مشروع تطوير قدرات كليات التربية إنشاء موقع إليكتروني يمكن الطلبة من التسجيل في التربية العملية. هذا البرنامج الإليكتروني يمكن الطلبة من مراجعة توزيع درجاتهم، ومعرفة أسماء المشرفين المخصصين لهم، وأماكن المدارس التي سيتدربون فيها، كما يمكن الطلبة المتدربين من اختيار المدارس التي يرغبون التدرب فيها وبالتالي يتم تقليل الوقت اللازم لانتقالاتهم. ويستطيع الطلبة أيضا الدخول وحضور محاضرات مختلفة على شبكة الانترنيت في إدارة التدريب وطرق التدريس، وهو تطور مهم نظرا لوجود أعداد كبيرة من الطلبة.

تحسين التمويل وتقوية الشراكة مع وزارة التربية والتعليم

يرى أعضاء مشروع تطوير قدرات كليات التربية الحاجة إلى زيادة عدد الساعات المحددة للتربية العملية كما يشيرون إلى أن التغييرات في نظام التدريب الحالي تتطلب التمويل وتعديل اللوائح. جدير بالملاحظة أن نقص التمويل اللازم لتغيير برنامج التربية العملية يرجع جزئيا إلى أعداد الطلبة المتزايدة، ونظرا لقلة الموارد في المدارس أصبحت مكافأة المشرفين من التحديات الموجودة، ولذلك تهدف خطط الإصلاح إلى زيادة حوافز مشرفي التربية العملية. يمكن حل مسألة التمويل إما بإعادة تخصيص الموارد أو بجذب تمويل إضافي من الاتحاد الأوروبي ومن مصادر أخرى. وجدير بالملاحظة أيضا أنه بالإضافة إلى محدودية التمويل توجد مقاومة من بعض المعلمين والمشرفين لإدخال نظام جديد للتربية العملية. ومن النتائج المهمة للبرنامج أيضا اقتراح بإجراء بحث على التربية العملية في مصر تجريه كلية التربية بالاشتراك مع جامعة ستوكهولم لتقديمه إلى مجلس البحوث السويدي. يجري العمل على تحسين الإشراف وتحاول كلية التربية تطبيق إجراءات قياسية للإشراف في المدارس والجامعة على حد سواء.

التحسينات التي اقترحها مشروع تطوير قدرات كليات التربية تتطلب أولا وقبل كل شيء بروتوكولا جديدا بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم (جامعة أسيوط، ٢٠١٤)، ومن ثم فإن كلية التربية بجامعة أسيوط تقوي شراكتها مع كل من وزارة التربية والتعليم والمدارس.

التنمية المهنية المستدامة في كلية التربية

يتم تقديم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في كلية التربية من خلال دورات تدريبية مكثفة ومتقدمة في مهنة التدريس. تقدم الدورات في مركز الخدمة العامة بكلية التربية وتشمل الشهادة الدولية لأهلية تشغيل الكمبيوتر (ICDL) ومهارات اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتدريب معلمي العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية. هذه الدورات قصيرة ومكثفة ويتم تنفيذها تحت إشراف أساتذة متخصصين. وكذلك تقدم كلية التربية دورات للطلبة يشترط حصول المتقدمين لها على دبلوم متوسط في التربية. تشمل هذه الدورات برامج الدبلوم العام في التربية، والدبلوم الخاص في التربية، ودورات الماجستير. الطلبة الملتحقون بهذه الدورات هم ممن يمارسون التدريس أو لهم وظائف متعلقة بالتعليم ويرغبون في تحسين معارفهم في مجالات مختارة.

كما تعمل كلية التربية على توسيع طرق تقديم وتنفيذ برامج التنمية المهنية المستدامة بحيث تشمل برامج التعلم عن طريق الانترنيت وبرامج التعلم المختلط.

أفاد تلاميذ المدارس وطلبة الجامعة أنهم يريدون التعلم بالمشاركة وبالتالي استخدام طرق التدريس الحديثة مع التطبيقات التكنولوجية والمحتوى الجديد. وأشاروا إلى أنهم يريدون تقويما أكثر توازنا لمهاراتهم مع التقليل من التركيز على الامتحانات المكتوبة وزيادة التواصل وإيجاد علاقات أوثق مع المعلمين، وتقييم مهارات التفكير واستخدام مواد التعلم العملي.

التحديات والدروس المستفادة

كانت الخبرات الدولية في التنمية المهنية المستدامة حسب ملاحظات فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية مفيدة لكلية التربية من عدة أوجه لا سيما في التوجهات لتكوين شراكات جديدة بين الجامعة والمدارس وتقديم برامج تدريبية شاملة لتطوير المهنة.

الشراكات بين الجامعة والمدرسة

قدمت التنمية المهنية المستدامة في معهد التربية البريطاني مثالا جيدا لجامعة أسيوط لإقامة شراكة قوية بين الجامعة والمدرسة. الروابط القوية تمكن الممارسة في الحياة العملية من الرجوع إلى الجامعة وتزويد دورات التنمية المهنية المستدامة بالمعلومات. وقد يأخذ التعلم أشكالا متعددة رسمية وغير رسمية. وقد عبر أحد أعضاء مشروع جامعة أسيوط عن تجاربه بقوله:

"إنهم في لندن يسمون هذه العملية التنمية المهنية المستدامة (CPD) ولا يسمونها تطوير المدرس المستمر (TPD). هذه نقطة مهمة جدا. لقد تعلمنا أنها شراكة بين المدارس والجامعة، وبالتالي فإنه من الممكن إرجاع الممارسات في المدرسة إلى الجامعة أو المؤسسة التعليمية لتزويد الدورات وعملية التدريس بالمعلومات. النقطة الثانية هي أن المدارس يمكن أن تكون مستجيبة للتطوير المهني المستمر. وقد تعلمنا أيضا أن المناقشات والمحادثات بين المعلمين تلعب دورا مهما جدا في التنمية المهنية المستدامة، وكذلك تعتبر المحادثات غير الرسمية في أوقات الاستراحة والاجتماعات غير الرسمية مهمة. إن الجميع يتشاركون في خبراتهم"

تنشيط وحدات التنمية المهنية المستدامة في المدارس في مصر يساعد على تقوية الروابط بين كلية التربية والمعلمين. تنشئ المدارس وحدات للتطوير المهني المستمر إلا أنها بحاجة إلى التنشيط والانغماس في أنشطة التطوير.

برامج التطوير الشامل للمعلمين وقادة المدارس

من النتائج الأخرى المهمة لبرامج التبادل الدولي فكرة تأسيس وحدة خاصة للتنمية المهنية المستدامة CPD للمعلمين وقادة المدارس وغيرهم من المهنيين التربويين. إذ تسعى كلية التربية، للاستفادة من الخبرات الدولية، لتأسيس مصفوفة من البرامج التدريبية التي تلبي متطلبات تعيين المعلم وترقيته، وعلاوة على ذلك، يمكن للمؤتمرات الصيفية أن تتعامل مع مختلف مسائل التعليم والتعلم واستخدام التكنولوجيا في التعليم. وكذلك يجب أن تشمل البرامج دبلوم الإشراف التربوي، ودبلوم خاص بنظار المدارس كما هو الحال في الجامعات المشاركة في مشروع تطوير قدرات كليات التربية في لبنان.

ترى كلية التربية أن اختيار قادة المدارس في المستقبل سيتطلب الحصول على دبلوم متخصص دون الاكتفاء بخبرة التدريس وحدها. يوجد في كلية التربية قسم للإدارة التربوية يتم تسجيل المعلمين في دوراته بينما لا يوجد شرط قانوني للحصول على دبلوم لريادة المدرسة.

مدرسة في مصر

تحول التطور المهني

أكد فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية حدوث تقدم في الكثير من جوانب التنمية المهنية المستدامة CPD يتمثل في تغييرات ملحوظة بالمقارنة بالممارسات الحالية تتطلب خطة طويلة الأجل وتعاونا قويا بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم والمدارس.

تكوين شراكات قوية بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم والمدارس

كان بناء شراكات قوية مع الأطراف التربوية المعنية من أهم المجالات الرئيسية لمشروع تطوير قدرات كليات التربية، وتوجد بالفعل أمثلة رائعة من هذه الشراكات الجديدة. أثمرت جهود كلية التربية عن محاضرات ألقاها في جامعة أسيوط نظار مدارس وغيرهم من العاملين في مجال التعليم، فكانت طريقة رائعة لتعزيز العلاقة بين المدرسة والجامعة وسد الفجوة بين النظرية والتطبيق. ومن الأمثلة الأخرى النص على التنمية المهنية المستدامة (CPD) للعاملين في إدارة التعليم والمهنيين في وزارة التربية والتعليم بصفة سنوية مع مشاركة المدارس، والشراكة بين كلية التربية وإحدى المدارس في مجال تدريب المعلمين وأولياء الأمور وهي مدرسة السلام للغات في أسيوط.

التعلم الإليكتروني للتنمية المهنية المستدامة (CPD): التكنولوجيا في خدمة التعليم والتعلم

قدمت كلية التربية لطلبتها بالفعل ٢٤ دورة إليكترونية منذ ٢٠١٣ منها دورة عن التنمية المهنية المستدامة كان عنوانها "التكنولوجيا التعليمية وتطبيقاتها في المنهج" وكانت موجهة إلى المشرفين التربويين بقصد تعرف المشاركين فيها إلى مساعدات التدريس التكنولوجية واستخدامها في حل المسائل التربوية والدور الحديث للمعلم في حجرة الدراسة المزودة بالوسائل التكنولوجية. وبالإضافة إلى ذلك، يكتسب الدارسون مهارات تمكنهم من تصميم وإنتاج مساعدات تعليم عصرية ومن معرفة كيفية استخدام المواد السمعية والبصرية في التدريس.

يتم في الوقت الحالي تصميم دورات ستكون متاحة للأطراف التربوية المعنية. تهدف المبادرات الإصلاحية الأخرى إلى توسيع التنمية المهنية المستدامة باستخدام برامج تدريبية متخصصة في مختلف المواد وإدخال اتجاهات وطرق وأساليب التعليم الحديثة. وتخطط كلية التربية للإعلان عن منح وجوائز للأداء الممتاز في التدريس وتشجيع التنمية المهنية المستدامة (CPD) للمعلمين.

بحوث الفعل في كلية التربية

تعتمد بحوث الفعل على تضافر جهود المعلمين والمشرفين والباحثين من أجل تحسين بيئات التعلم، وهي من الأدوات الضرورية للعملية المستمرة للتطوير المهني حيث لا يكتفي المعلمون بطرح

الأسئلة بل يسعون لإيجاد الحلول لها. يتركز بحث الفعل على فكرة وجوب تمكين المعلمين والعاملين في المدرسة من تطوير مهنهم واكتساب المعرفة اللازمة لتحسين أعمالهم. ومن نفس المنطلق، يتعين على الطلبة الجامعيين تطوير ممارسات جديدة لإحداث كل من التحول الفردي والمؤسسي. يسعى بحث الفعل إلى تحقيق ديمقراطية العلاقات وقبول التحول في الأوساط الأكاديمية من خلال التعاون المشترك بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة وأولياء الأمور والأطراف المعنية الأخرى. وبذلك تكون هناك علاقة وثيقة بين بحث الفعل، والتنمية المهنية المستدامة، والتربية العملية.

تدرك كلية التربية مدى أهمية بحوث الفعل قي قدرتها على تعريف صناع السياسات بالأوضاع والتحديات والإنجازات الفعلية، وتدعيم تنفيذ السياسات لتحسين التعليم والتعلم في المدارس.

"تعتمد معظم أبحاثنا عادة على اتجاهات كلاسيكية وتنتج كتبا توضع في المكتبة ليواصل الباحثون استخدامها، لكنها لم تحل مشكلة ولم يحدث أن رجع إلينا صناع السياسات لاستشارتنا في تغيير السياسات. ليس لصناع السياسة علاقة معنا وبالتالي تكون الطريقة الوحيدة هي إجراء البحوث القائمة على الأداء لجعل الناس يفهمون أن لدينا مشاكل ملموسة ونتائج مباشرة ملموسة" (احد كبار أساتذة الكلية وعضو فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية).

"لدينا عملية تتجه من فوق إلى تحت. صناع السياسة يفرضون أشياء علينا، ولا تجد سبيلا للتنفيذ. ولذا يجب علينا أن نبلغهم،وأن نكتب تقارير ونعرفهم بالممارسات الفعلية في المدارس. وعلى هذا الأساس يمكنهم تحسين تصميم المنهج والسياسات التعليمية وتقديم الدعم المالي حسب الطلب. (مدرس في الكلية وعضو فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE).

التحديات والدروس المستفادة

كشفت مناقشات مع أعضاء المشروع والمعلمين العاملين عن وجود بعض التحديات في تقديم بحوث الفعل في كلية التربية. يوجد توجه قوي نحو التصميم التجريبي في كلية التربية ويعتبر بحث الفعل مخالفا من التوجهات البحثية السائدة. يقول مدرس في الكلية وعضو فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية:

" يحتاج المعلم هنا إلى منهج متوجه إلى الممارسة ودراسات على مستوى أصغر يمكنهم القيام بها داخل مدارسهم لتحسين ممارساتهم وأدائهم ووضع معايير معينة للتعلم، وتحسين عملية التعلم ككل. نحن بحاجة إلى دراسات عملية ونحاول المقارنة بينها وبين تصميمنا التجريبي التقليدي. وقد اكتشفنا أن بحث الفعل يختلف تماما عن التصميم التجريبي لأنه متجه إلى الممارسة والمشاكل، وإلى إيجاد حلول للمشاكل الفعلية في حجرة الدراسة. يتعلق بحث الفعل بممارسات المعلمين داخل المدارس، وهو يتعلق بالمعلمين كباحثين، فهو إذن مفهوم جديد" .

الطبيعة الدورية لهذا الشكل من أشكال البحوث قد تجعله يستغرق وقتا أطول، وعلاوة على ذلك يوجد تحدي آخر وهو التعاون في المشاركة الذي يتطلب تغييرات في التركيبة الذهنية:

"يشترك معك آخرون في إجراء بحث الفعل. الأمر مختلف تماما، وغير عادي، ومن الصعب تغييره خلال سنة مثلا لأن لدينا تقاليد قديمة في التصميم التجريبي وخاصة في قسم المناهج" (عضو فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية).

"وجدنا – أثناء العمل في هذا الاتجاه – مسائل كثيرة في كليتنا ذاتها، لأن عقليتنا ما تزال تسير في الاتجاه التجريبي. من الصعب جدا تغيير التصميم لدى بعض الأساتذة. وقد يكون الأمر مجهدا للباحثين نظرا لوجود دورات متعددة من التجريب والتقويم وإعادة التصميم. وبناء عليه، نحن نفكر في نموذج معين أو نموذج معدل لبحث الفعل، وقدمنا ورقة بشأن هذا النموذج المعدل يقوم على أساس السياق المصري" (عضو فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية).

أشار بعض طلبة الماجستير أثناء إجراء بحث فعل كجزء من دراستهم في كلية التربية (من خلال مشروع بحث الفعل لجميع المدارس ARAS تحت إشراف معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي MEIHE بالجامعة الأمريكية في القاهرة) إلى مسألة أعباء العمل على المعلمين في المدرسة وتأثيرها على ترددهم في الالتحاق بالمشروعات البحثية. رأى بعض الطلبة أنه قد يكون من المفيد تقديم حافز ما للمعلمين المشاركين، بينما رأى بعضهم أن التغلب على هذا التردد يكون بجدولة الاجتماعات واستغلال الوقت المتاح في جداول المعلمين وغيرهم من المشاركين في المشروع حتى يتسنى لهم تنسيق العمل مقدما. ومن المهم أيضا التنسيق مع مديري المدارس للتمكن من استعمال الموارد المتاحة والحصول على الدعم الإداري المطلوب.

تحول بحث الفعل

تناولت خطة تطوير كلية التربية الحاجة إلى تقديم بحث الفعل في أقسامها المختلفة (جامعة أسيوط، كلية التربية، ٢٠١٤) بينما تؤكد الخطة الاستراتيجية للكلية على ضرورة وجود توجه أقوى إلى البحوث القائمة على الممارسة practice-oriented مثل بحوث الفعل Action Research.

ندوات البحث

استلهم فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية كثيرا من الأفكار من خبرات جامعة مالطة التي تنظم ندوات واجتماعات عن بحوث الفعل لهيئة التدريس والباحثين والمعلمين وتشرح لهم نموذج البحث وتناقش معهم طريقة التنفيذ في المدارس. وبالمثل، ستنظم كلية التربية ندوات بحثية في جميع الأقسام للتعريف بالاتجاهات الجديدة وتقديم أمثلة عملية منها. هناك عدد من الباحثين الذين يعملون الآن في مشروعات بحث الفعل ومن المهم أن تتاح لهم الفرصة للمشاركة بأفكارهم وتجاربهم مع الآخرين.

تكامل بحث الفعل Action Research مع التربية العملية Practicum في برامج درجتي الماجستير والدكتوراه

يتم بالفعل تعريف طلبة السنة الثانية في الكلية بالتصميم الأساسي لبحوث الفعل أثناء دورات التدريس المصغرة فيتعلمون كيف يحددون مشكلة البحث، وصياغة أسئلة البحث، وتحديد أهداف

البحث. وبذلك تكون لديهم الأفكار الأساسية عن طريقة التعرف على المشاكل أثناء القيام بالتدريس عندما يحين وقت التدريب عل التعليم في السنتين الجامعيتين الثالثة والرابعة.

وكذلك أصبح بحث الفعل جزء من التنمية المهنية المستدامة في برامج درجة الماجستير بكلية التربية حيث يكتسب المعلم أثناء الخدمة المهارات المطلوبة للقيام ببحث الفعل لحل مشاكلهم المدرسية. وحيث أن كلية التربية تقوم في الوقت الراهن بتحديث لوائحها الداخلية فإنها تدرس أيضا جعل بحث الفعل شرطا من شروط التخرج. هذا يعني أن الطالب المتخرج من كلية التربية لا بد أن يكون قد أتم مشروع بحث الفعل قبل أن يحصل على شهادة التخرج.

هناك تأثير مباشر آخر لمشروع تطوير قدرات كليات التربية وهو إدخال بحث الفعل في دورة من دورات درجة الدكتوراه في كلية التربية يسمى "قضايا ومفاهيم بحثية Research Issues and Concepts " وهناك ٢١ طالبا مسجلين في هذه الدورة حاليا.

مجلة البحث

تخطط كلية التربية لإصدار مجلة بحثية جديدة في مجال التربية وبحث الفعل لنشر نتائج بحوث الفعل التي تجريها الكلية والمدارس. سيتم إصدار المجلة بعد موافقة إدارة الكلية الجديدة.

بحث الفعل في المدارس

رغم الحداثة النسبية لبحث الفعل في المدارس التي زارها فريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية، هناك أمثلة تدل على ظهور اهتمام متزايد بإيجاد حلول عملية لبعض الأمور وتحسين عمليات التعليم والتعلم عن طريق بحث الفعل. قالت رائدة إحدى المدارس إنها تؤيد جدا المعلمين المهتمين بإجراء بحوث الفعل وأنها كانت مستعدة لتقديم موارد إضافية (والوقت على سبيل التحديد) لهذا الغرض. وقال بعض المعلمين في نفس المدرسة إنهم يودون العمل كثيرا مع كلية التربية في بحوث الفعل، بينما ذكر معلم آخر أنه أجرى بالفعل بحثا ركز على قضايا القيادة التربوية.

المراجع

Assiut English Language Learning Community. (2015). Blog. Retrieved from http://assiuttefl.blogspot.se/

Assiut University. (2014). Assiut University Faculty of Education; Case Study for the ASU-CDFE TEMPUS project. Assiut University.

Assiut University. (2015). Assiut University Faculty of Education. Retrieved from Facts and History: http://www.aun.edu.eg/

Assiut University. (2015). Services, E-learning. Retrieved from E-courses: http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic/ecourses.htm

Assiut University, Faculty of Education. (2014). Final Report on a Suggested Improvement Plan for Assiut University College.

University of Assiut, Faculty of Education. (2013). University of Malta ASU-CDFE Visit Report.

١

مصـــر

الفصل (٤)

جامعة الإسكندرية

بقلم: هيلاري برجس

داليا الهواري

صلاح الخراشي

مدحت النمر

توني لوسن

بمشاركة

أميرة أبازيد – محمد عبد الله – رانيا عادل – مها الكومي – سعيد الشامي

ضياء همام – نيفين حلمي – مها حسن – فتحي حسني – سحر ماهر – وميسون عمر من جامعة الإسكندرية

وأميرة عبده ورافائيل ميتشل من جامعة ليسستر

الإطار المؤسسي

في عام ١٩٣٨ تم إنشاء نواه جامعة الإسكندرية التي عرفت في ذلك الوقت باسم جامعة فاروق بكليتين هما كلية الآداب وكلية الحقوق. وقد تم إنشاء كلية الهندسة سنة ١٩٥٢ وتبعها إنشاء كليات أخرى. وفي سنة ١٩٥٢ أعيد تسميتها باسم "جامعة الإسكندرية" (AU). ومنذ ذلك الحين تم إنشاء مجموعة من الكليات والمعاهد العليا بها بلغ عددها ٢٢، منها تضم كلية التربية وكلية طب وكلية التجارة وكلية العلوم وكلية الفنون الجميلة. كما تم إنشاء عدة كليات أخرى تابعة لها في مناطق مختلفة بمصر تطور بعضها ليصبح جامعات مستقلة بذاتها بما في ذلك جامعة طنطا وجامعة كفر الشيخ وجامعة دمنهور. كما أن لجامعة الإسكندرية عدة أفرع أحدها في مرسى مطروح بمصر. كما أن لها فرع في جنوب السودان وفرع في تشاد. وهناك خطة لإنشاء فرع لجامعة الإسكندرية في البصرة بالعراق. ويدرس في جامعة الإسكندرية حاليا ١٥٠،٠٠٠ طالب في المستوى الجامعي و٢٠،٠٠٠ طالب في مستوى الدراسات العليا.

وقد تم إنشاء كلية التربية FOE بجامعة الإسكندرية AU في سنة ١٩٦٩ وهدفها المعلن هو تدريب المعلمين وتطويرهم مهنيا وتحسين ممارسات التعلم بشكل عام. وتضم كلية التربية FOE ١٤ قسما وتقدم برامج على المستوى الجامعي متضمنا الدراسات العليا. فهي تقدم في الدراسات العليا شهادة عامة (Diploma) في التعليم يمكن أن ينضم لها خريجوا كليات التربية من جامعات أخرى. كما تمكن المنضمين لبرنامجها الحصول بعد إتمام دراستهم على شهادة مهنية وشهادة متخصصة في التعليم إضافة إلى شهادة الماجستير أو الدكتوراه في التعليم من أي من الأقسام المختلفة التابعة لها. ويبلغ عدد هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإسكندرية (AU) حوالي ٢٤٠ أستاذا إضافة إلى ١٨٠ فردا من الإداريين ومساعدي الأساتذة و١٥،٠٠٠ طالب (منهم ٩،٠٠٠ يدرسون على المستوى الجامعي و٣٨٠٠ يدرسون على مستوى الدراسات العليا و٣٥٠٠ طالب يدرسون في نظام التعليم المفتوح.

التنمية المهنية المستدامة CPD

تم إدخال نظام التنمية المهنية المستدامة CPD كجزء لا يتجزأ من بعض برامج الجامعة على المستوى الجامعي. أما الدراسات العليا فهي تقدم برامج منفصلة وأكثر تركيزا وتخصصا.

وكنتيجة لبدء تطبيق برنامج التنمية المهنية المستدامة CPD تم توقيع بروتوكول بين برنامج بناء قدرات كليات التربية CDFE والإدارة التعليمية بالإسكندرية لتقديم خدمات التطوير المهني لمعلمي المدارس. إلا أنه من الصعب تحديد مجالات احتياج هذه المدارس للتدريب مما يؤثر بدوره على تصميم برامج تدريب فعالة.

مركز الخدمات التعليمية Educational Services Center ESC

تم إنشاء هذا المركز (ESC) في سنة ٢٠٠٥ بهدف واضح هو تحسين أداء المعلمين وتوفير التطوير المهني للعاملين في مجال التعليم وتوفير الدعم الفني والخدمات الاستشارية في مجال التنمية المهنية المستدامة CPD للمؤسسات التعليمية على

المستويين المحلي والإقليمي. وينتظم في الدراسة بهذا المركز حوالي ٣٠٠٠ متدرب سنويا وقد نظم حتى الآن ١٠ ورشة عمل وبرنامج. وتغطي المواد التي يدرسها هؤلاء المتدربين إدارة حجرة الدراسة والإشراف على التعليم والاعتماد وضمان الجودة في المدارس وصعوبات التعلم والتعرف على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT. وتقدم هذه الخدمات لخريجي كلية التربية بها وخريجي كليات التربية من جامعات أخرى ومديري التعليم ووكلائه والطلبة والمؤسسات التعليمية وغيرها.

مركز التعليم والتنمية المستدامة
The Center for Education for Sustainable Development CESDAU

أنشئ هذا المركز بمنحه من المفوضية الأوربية استمرت من سنة ٢٠١٠ إلى ٢٠١٣ وقد تضمنت أهداف المشروع إنشاء ما يسمى "مراكز تميز في الجامعات المصرية تقوم بأنشطة تدريبية باسم "التعليم لتحقيق التنمية المستدامة" Education for Sustainable Development ESD وقد تم إعداد مواد تعليمية وتدريبية بهذا المركز بهدف ترسيخ مفهوم التعليم لتحقيق التنمية المستدامة (ESD) كما أن بالمركز وسائل تعليم مبتكرة للطلبة من سن ١٠ إلى ١٤. كما أن به برامج لتدريب المدربين Training of Trainers TOT لأساتذة الجامعة. كما أعد ملتقى على شبكة الانترنت لتبادل الآراء والمعارف في مجال التعليم لتحقيق التنمية المستدامة (ESD) بين الجامعات والمدارس والمجتمع وكل الأطراف المعنية.

وقد تم فعلا "إنشاء مركز تميز" في الجامعة الأمريكية بالقاهرة وجامعات قناة السويس والإسكندرية والفيوم والزقازيق. وقد اعتمدت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) برنامج التعليم لتحقيق التنمية المستدامة ESD في سنة ٢٠١٥.

التربية العملية Practicum

كان هناك وجهان للتنمية في مجال التربية العملية Practicum بجامعة الإسكندرية (AU) هما:

١- إعداد دليل جديد للتربية العملية Practicum

فقبل البدء في برنامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) شاركت كلية التربية في المشروع التنافسي "للخطة الإستراتيجية" الذي كان جزءا من مشروع أكبر لهيئة المعونة الأمريكية (USAID) باسم مشروع إصلاح كليات التربية The Faculties of Education Reform Project FOERP الذي استمر من سنة ٢٠٠٤ وحتى سنة ٢٠٠٦. وقد ركز هذا المشروع على تعزيز برنامج التربية العملية Practicum وتضمن مجموعة من المبادرات الهامة مثل إعداد دليل التربية العملية (Practicum Guide) الذي صدر سنة ٢٠٠٦ والذي يقدم معلومات أساسية وخطوط إرشادية وتوجيهات للطلبة في كليات التربية وللفريق المشرف عليهم. وقد تضمن أيضا مجموعة من الأدوات ليقوم الطلبة المتدربون بالتقييم الذاتي لأدائهم إضافة إلى مدونة سلوك المعلمين المتدربين – حقوقهم ومسئولياتهم Code of Student Teachers Rights and Responsibilities

وطبقا لخطة عمل جامعة الإسكندرية (AU) لتحسين التعليم التي نبعت من مشروع تطوير قدرات كليات التربية في التطبيق الدولي لتعليم المعلمين CDFE سيمر إعداد هذا الدليل الجديد للتربية العملية New Practicum Guide بالمراحل التالية:

- قيام مجموعة من هيئة التدريس بالكلية وبعض الخريجين بمراجعة مكونات الدليل الحالي للتربية العملية Practicum وقد تم ذلك فعلا.
- إجراء دراسة لتقييم الاحتياجات وتحديد احتياجات كل الأطراف المعنية في التربية العملية Practicum. وقد تم فعلا تحديد الاحتياجات.
- تحليل النتائج الجيدة ذات الصلة بكتيبات تقييم التدريب ومدونة السلوك التي تحكم التربية العملية Practicum. وقد تحقق هذا المكون أيضا.
- تحديد مكونات الدليل الجديد للتربية العملية Practicum وتصميم هيكله العام. وقد تمكن الفريق من تحقيق هذا المكون أيضا.
- إعداد المسودة الأولى لهذا الدليل الجديد للتدريب في التعلم Practicum.
- تجميع ردود فعل وتعليقات وملاحظات الأطراف المعنية.
- توفير الدليل لكل الأطراف المعنية.

وقد تم تحديد بعض الصعوبات التي قد تعوق بشكل فعلي التقدم في هذا المجال تضمنت الدعم المالي اللازم لنشر الدليل الجديد وبعض اللوائح الروتينية التي قد تعرقل نشره وتوزيعه.

٢- إقامة نظام للإرشاد والتوجيه (Mentorship) للتربية العملية Practicum

يعتمد هيكل الإشراف على التربية العملية Practicum على العمل التعاوني بين ثلاث جهات محددة. هي: كلية التربية بجامعة الإسكندرية (FOE) ووزارة التعليم (MOE) ونظار المدارس. إذ يجب أن يعمل الأطراف الثلاث لتوفير الدعم والإرشاد للمعلمين المتدربين وتقييم أدائهم. إلا أنه نظرا لقلة عدد أعضاء هيئة التدريس بالكلية مقارنة بعدد المعلمين المتدربين فإن مشرفي وزارة التعليم فقط هم الذين يعملون مع المعلمين المتدربين في المدارس. فناظر المدرسة وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية (FOE) والمشرف مسئولون عن الإرشاد والتوجيه وتقييم أداء المعلمين المتدربين فناظر المدرسة مسئول عن ٢٠٪ من درجة التقييم في حين أن عضو هيئة التدريس بالمعهد والمشرف من وزارة التعليم يتشاركان في ٨٠٪ من الدرجة النهائية للتقييم. ويعتمد التقييم على جودة عمل المعلم المتدرب (أنشطة التعليم الرسمية وغير الرسمية) والمشاركة في الأنشطة المدرسية. كما أن سجل المعلم المتدرب يعتبر دليلا هاما لقياس مدى تقدمه في عمله.

ونظراً لمشاركة جامعة الإسكندرية (AU) في تجربة (CDFE) فلديها سببان أساسيان يشجعانها على تنفيذ برنامج الإرشاد والتوجيه Mentorship ضمن برنامج التربية العملية Practicum هما:

- العدد الضخم للمعلمين المتدربين لكل مدرسة تم تحديدها لاستضافة التربية العملية Practicum. وقد يعرقل تحقيق أهداف البرنامج هذا العدد الضخم.

- العدد المحدود لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الذين يستطيعون الوفاء بواجباتهم في مجال التربية العملية Practicum الأمر الذي قد يكون له أثر سلبي على جدوى تطبيق نظام الإرشاد والتوجيه Mentoring. ذلك أن دور المرشد الموجه (Mentor) في برنامج جامعة الإسكندرية (AU) للتربية العملية Practicum سيكون كما يلي:

١. الالتزام الكامل بتوجيه وتطوير القيادة والتشارك فيها وتحمل المسئولية مع المعلمين المتدربين في المدارس المستقبلة لنظام للتربية العملية Practicum.

٢. إعداد جدول زمني للمعلمين المتدربين بحيث تتاح فرص القيادة والإدارة بشكل واحد واضح.

٣. التواصل مع كل أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمسئوليات المعلم المتدرب والدور الذي سيقوم به أثناء تجربة نظام التربية العملية Practicum.

٤. تقييم المعلمين المتدربين في نهاية كل فصل دراسي ومناقشة تقديراتهم ودرجاتهم معهم.

وإضافة إلى ما ذكر أعلاه فإن مسئوليات المشرف الموجه (Mentor) يجب أن تتضمن ما يلي:

- تشجيع ودعم تثقف المعلمين المتدربين.
- إعداد خطة تطوير وتنفيذ الإرشاد والتوجيه المشترك بالتعاون مع المعلمين المتدربين.
- إقامة علاقة قوية مع المعلمين المتدربين تتسم بالحفاظ على مدونة الأخلاق المهنية Code of Professional Conduct التي تقوم جامعة الإسكندرية بإعدادها حاليا (AU).
- إعداد نموذج لإستراتيجية التدريس الفعال وتطبيقه.
- مراقبة المعلمين المتدربين وإبلاغهم بملاحظاته عن أدائهم.
- مساعدة المعلمين المتدربين في التعرف على نقاط قوتهم الشخصية والتخطيط لتطورهم.
- دعم المعلمين المتدربين بالمناهج ومساعدتهم في تخطيط دروسهم.

الإستراتيجيات التي يجري تنفيذها حاليا لتطوير نظام الإرشاد والتوجيه Mentorship

- التنسيق بين وزارة التعليم ومكتب التربية العملية Practicum في كلية التربية. وقد تم فعلا توقيع بروتوكول تعاون بين وزارة التعليم وكلية التربية FOE
- اختيار عينة من المعلمين الذين تنطبق عليهم معايير الاختيار من المدارس المخصصة لاستضافة نظام التربية العملية Practicum.
- إعداد برنامج تدريب للإرشاد والتوجيه Mentoring. وسيتيح التدريس للمتدربين الحصول على المعلومات والمهارات التي تمكنهم من تطبيق منهج دراسة الدرس Lesson Study على المعلمين المتدربين الذين يقومون بتدريسهم.
- اختيار خمس مدارس ليطبق فيها نظام الإرشاد والتوجيه Mentoring بشكل تجريبي.

- عقد جلسات لزيادة وعي الأطراف المعنية (أي المعلمين والمشرفين وغيرهم).
- تنفيذ برنامج الإرشاد والتوجيه Mentorship System في المدارس المختارة.
- الرصد والمتابعة وتجميع المعلومات للتفكر في مدى فاعلية الإجراءات ونتائجها.

وقد تضمنت مجموعة المشاكل التي تعرقل تنفيذ هذا البرنامج صعوبة التعامل مع المدارس الحكومية نظرا للوائح المتغيرة لوزارة التعليم، والأوراق الواجب إنجازها، والمقاومة من قبل أعضاء هيئة التدريس، والأعباء الثقيلة التي يتحملها المعلمون الذين سيصبحون مرشدين موجهين Mentors وتواجه جامعة الإسكندرية (AU) صعوبة أخرى في إعادة ابتكار نظام التربية العملية Practicum. وترجع هذه الصعوبة أساسا إلى العدد الضخم للطلبة المتدربين الذين يشاركون في برنامج التربية العملية Practicum في أي سنة. إذ يتطلب الأمر تسكين ٢٠٠٠ طالب متدرب في أكثر من ١٤٠ مدرسة. وهذا يعني أن أي مدرسة قد تستقبل عدد كبير من الطلبة كجزء من برنامج جامعة الإسكندرية (AU) لتطبيق برنامج التربية العملية. ويدير مكتب التربية العملية بجامعة الإسكندرية (AU) العلاقة بين المدارس وكلية التربية FOE بكل جدارة ، إلا أن الواقع مختلف. إذ أن الطلبة المتدربون عادة ما لا يستقبلون زيارات من أعضاء هيئة التدريس بالمعدل الذي يرغبون فيه ، كما أنهم لا يحصلون على تجارب كافية للتدريس في حجرات الدراسة، إذ لا تتاح لهم فرص كافية ليكونوا مسئولين وحدهم عن إدارة حجرة الدراسة.

ورغم الاستجابات الإيجابية للطلبة المتدربين الذي التقى بهم فريق البحث ، إلا أنهم عبروا عن قلقهم بشأن أمرين أساسيين. أولاً كان الطلبة المتدربون يرغبون في الحصول على تجارب أكثر في حجرات الدراسة ضمن برنامج التربية العملية Practicum بحيث يستطيعون التخطيط للدروس بشكل أكثر استقلالية كما لو كانوا معلمين ممارسين مستقلين. وهذا يتطلب زيادة الوقت الذي يجب أن ينفقه المعلمون المتدربون في مدارسهم. وهذا أمر يخضع للاتفاق بين كل من وزارة التعليم وكلية التربية والمدارس. كما طالب الطلبة المتدربون بأن تكون الملاحظات والتعليقات الخاصة بأدائهم في التدريس أكثر تركيزا عما يسمح به النظام الحالي حتى يتمكنوا من التفكر في سلوكهم وتطوير أدائهم.

وبناء على ذلك قررت كلية التربية تطبيق منهج تدريجي لمواجهة هذا الأمر بأن نجحت في إعادة التفاوض مع وزارة التعليم بشأن البروتوكول الذي تخضع له التربية العملية Practicum بما يدعم هدف كليات التربية في تحسين تطبيق نظامه في محافظة الإسكندرية. كما طبقت منهجا من شقين بتطوير الدليل الجيد للتربية العملية New Practicum Guide وتطبيق نظام إرشاد وتوجيه تجريبي بما يسمح للشراكة بين وزارة التعليم وكلية التربية والمدارس بأن تتطور بشكل مثمر بما يعود بالنفع على الطلبة المتدربين في تجربتهم في إطار نظام التربية العملية Practicum ويعدهم بشكل فعال ليصبحوا معلمين كاملي الأهلية ليعملوا بمهنة التدريس طوال الوقت.

وكانت جامعة الإسكندرية في كل مراحل تطبيق المشروع تتشاور مع أهم الأطراف المعنية في نظام التربية العملية والتأكد من أنهم يستطيعون التعبير

عن آرائهم ومقترحاتهم، وأن هذه المقترحات يتم تطبيقها إن أمكن ذلك. ويرى الفريق أن التركيز على بناء ثقافة الشراكة يزيد من احتمالات نجاحها وخاصة في مواجهة أي مقاومة للتغيير قد تؤدي إلى إحداث التغيرات المقترحة. وفي نفس الوقت فإن الرغبة في التفاعل مع كل الأطراف المعنية ستؤدي إلى إحراز التقدم بشكل عام وإلى تنفيذ خطط التغيير.

التنمية المهنية المستدامة (CPD)

أصبحت التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في مصر مؤخرا موضع اهتمام بالغ من الجميع. وقد أشارت مشاركة جامعة الإسكندرية في مشروع TEMPUS إلى وجهات النظر والممارسات المختلفة للشركاء من بلاد مختلفة. وهناك اهتمام متزايد بطبيعة برامج التطوير المهني للمعلمين في كلية التربية بجامعة الإسكندرية مما أكد على ضرورة أن تتسم برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمرونة والاستمرار والابتكار إذا كان المرجو منها تحسين جودة التعليم.

فمن بين العيوب التي شابت برامج تعليم المعلمين في جامعة الإسكندرية هو الهيكل التعليمي المركزي والمتقادم الذي يتجاهل الطبيعة الاجتماعية البناءة لعملية التدريس والتعلم وما يتطلبه ذلك من إنفاق المعلمين لوقتهم وغياب الرغبة الحقيقية والحوافز. فكل خدمات التنمية المهنية المستدامة تقدم حالياً عبر برامج مواجهة وجها لوجه وورش عمل ودورات تدريبية قصيرة. وكما هو موضح في التقرير الأساسي لجامعة الإسكندرية لسنة ٢٠١٣ فإن مجال التنمية المهنية المستدامة CPD لا يزال يتطلب بذل مزيد من الجهد ويواجه عدة مشاكل وتحديات.

فقد كانت هناك دائما جهود غير رسمية ومبادرات يقوم بها بشكل منفرد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال التنمية المهنية المستدامة. وكانت هذه الجهود والمبادرات تتخذ أشكالا مختلفة مثل المشاركة في المشاريع وتقديم تدريب تطوعي وإقامة وحدات لضمان جودة التعليم في المدارس. إلا أن أكبر تحد يواجهه التنمية المهنية المستدامة (CPD) هو غياب ثقافته بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وفي المجتمع المدرسي وعدم قدرة المدارس على تحديد احتياجاتها من التدريس ، ثم أخيرا نقص المرافق وقلة المدربين المؤهلين.

وكانت هناك مبادرتان في جامعة الإسكندرية في مجال التنمية المهنية المستدامة هما:

١. إعادة تشييد مركز الخدمات التعليمية Educational Services Center ESC
٢. تدشين موقع للتنمية المهنية المستدامة (CPD) على شبكة الإنترنت.

١- إعادة تشييد مركز الخدمات التعليمية ESC

تم إنشاء مركز الخدمات التعليمية بهدف تحسين نوعية التعليم في محافظة الإسكندرية. وكان هذا المركز يسعى لتقديم الدعم الفني والتعليمي لتحقيق التطوير المهني للمعلمين على المستوى المحلي والإقليمي وإيجاد موارد لتغطية هذه الخدمات. وكان فعلا مشروعا طموحا نظرا لأنه استوجب إبرام بروتوكولات تعاون مع عدد من المؤسسات ومع مجموعة من المدارس المحلية. ففيما بين سنة ٢٠٠٥ عند إنشائه وحتى سنة ٢٠١٣ قام المركز بتدريب ١١٣٣٨ شخصا ومنحهم مؤهلات في مجالات عديدة متنوعة مثل التعليم وضمان الجودة والاعتماد وتدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية والشهادة الدولية لأهلية تشغيل الكمبيوتر ICDC. وقد ظهرت صعوبة كبيرة عندما حان وقت تقييم أثر التدريب الذي قدمه المركز. إذ أنه لم يكن قد تم بعد تحديد معايير أو مستويات التقييم للمشاركين أو تقييم مدى التحسن الذي أحرز في المدارس. وكانت النتيجة الأساسية للبحث الذي أجرى عن التقييم Evaluation Study (الشامي ٢٠١٣) هو أن برامج هذا المركز ESC لم تقدم للمشاركين فيها لا المعلومات ولا المهارات ولا السلوك الذي يجب توفره في المعلمين الذين يمكن أن يساهموا في تحسين نوعية التعليم. كما أظهر تقرير التقييم أيضا أن البرامج كانت أكثر فائدة للمعلمين المستجدين عنها بالنسبة للمعلمين المتمرسين.

ولمواجهة هذه المشكلة اقترحت الدراسة تحديث برنامج التدريب وتحسين وسائل التواصل بتنشيط الموقع الالكتروني للمركز ESC على شبكة الإنترنت واستخدام التكنولوجيا الأكثر حداثة. كما أوصت هذه الدراسة أيضا بالاحتفاظ بقاعدة البيانات لتسهيل تحليل ملاحظات وتعليقات الأطراف المعنية وإجراء مسح لقياس مدى رضى المتعاملين مع المركز. إذ أنه يحتاج لعاملين مدربين تدريبا جيدا حتى يتمكن من دعم كل هذه المبادرات. وقد ساعدت هذه الدراسة في إيضاح نقطة بداية وتوجه قوي للانطلاق المستقبلي للتنمية المهنية المستمرة CPD والذي بدأته جامعة الإسكندرية وفكرت فيه بشكل مبتكر وأعدت له إستراتيجيات تمكنه من مواجهة ما تبقى من تحديات.

ومن ثم تحققت هذه النتائج الطيبة في مجال تطوير المركز (ESC)

- تم تشكيل لجنة لإعادة هيكلة إجراءات العمل في المركز (ESC).
- تم تقييم الأعمال السابقة في المركز (ESC).
- تم إجراء تحليل لكل الآثار ولكل إجراءات تقارير تقييم المركز ككل ، إضافة إلى تحليل مناهج تطبيق التنمية المهنية المستدامة CPD به، ومساهمة جامعة ليسستر University of Leicester. وأثناء زيارة فريق جامعة الإسكندرية لجامعة ليسستر بالمملكة المتحدة زاروا مركز التنمية المهنية المستدامة (CPD+) الملحق بكلية التربية بها. ويقدم هذا المركز خدماته الاستشارية ككلية تربية FOE للمدارس. وقد كلفته المدارس بمهمة

دعم التنمية المهنية المستدامة لمعلميها ولهيئة التدريس بها. وقد أعد برامجه لتتناسب مع احتياجات هذه المدارس. ذلك أن كل أنشطته تركز على تطوير التعليم في المدارس.

- تحديد مجالات عامة لتطوير المركز ESC. بما في ذلك تطوير محتوى التدريب ليتضمن برامج ومجالات جديدة مثل ضمان الجودة والاعتماد والتعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير نظم التعليم.

ورغم الجهود التي بذلت لتحقيق هذا الهدف المنشود إلا أن عقبات كبيرة لا تزال تواجه هذا المركز منها ما يلي:

- نقص الموارد والوقت اللازم لتنفيذ برامج التدريب خارج مقر المركز.
- الحاجة إلى إعداد فريق تدريب مؤهل ومعتمد لتنفيذ برامج المركز (ESC).

مدرسة في مصر

٢- تدشين موقع للتنمية المهنية المستدامة CPD على شبكة الإنترنت

من الأمور الملحة التي واجهت كلية التربية FOE بجامعة الإسكندرية كان كيفية تحويل ممارسات التنمية المهنية المستدامة لضمان خلق فرص لنجاح التعليم في هذا العالم المتغير الذي تدفعه تكنولوجيات شبكات التواصل الاجتماعي. فالمعلمون مهتمون بشكل كبير بالبحث عن طرق جديدة لتعزيز التطوير المهني. كما أن هناك حاجة ملحة واضحة ومنتظمة وذاتية وغير مركزية وذات صلة وحديثة لخلق مجال للتطوير المهني الجيد بحيث يتم تأهيل المعلمين للوفاء باحتياجات المتعلمين الذين يقومون بتدريسهم. ذلك أن النقلة النوعية نحو التعلم عن بعد Distance Learning DL واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي قد انتشر بشكل كبير في مجال التنمية المهنية المستدامة (CPD) في كل أنحاء العالم ومصر ليست استثناء على ذلك.

والواقع أن استخدام وسائل وأدوات التكنولوجيا الحديثة والتعلم عبر شبكة الإنترنت On Line يمثل آلية واعدة لتلبية احتياجات المعلمين في مرحلة ما قبل التحاقهم بسلك التدريس وأثناء عملهم في جامعة الإسكندرية. والأهم من ذلك أن هذه الوسائط عندما يتم اعتمادها تتيح فرصا كبيرة لتنشيط التنمية المهنية المستدامة CPD باعتبارها وسائل مجانية. فالتنوع الكبير في مواد التعلم عبر شبكة الإنترنت والمهام والممارسات ذات الصلة بها ستسمح للمعلمين بأن يقيموا مجتمعات تواصل ودعم فيما بينهم يحصلون عن طريقها على مساعدة أساتذة ومدربين. ذلك أن خدمات الإنترنت On Line تسعى لتلبية التطلعات المختلفة للمعلمين لتحقيق تطورهم المهني في مجالات وأطر مختلفة بالسرعة التي يريدونها وحسب هويتهم عن طريق هذه الوسائل المرنة والمختلفة والبناءة تعليميا. والواقع أن هذه الأدوات التعليمية التي يمكن استخدامها عبر الإنترنت On Line ستعزز العلاقة بين كليات التربية ووزارة التعليم.

الإستراتيجيات

- ✓ تدشين موقع على الإنترنت لأنشطة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين على أن تتضمن الإستراتيجيات التالية:
- ✓ تشكيل فريق من أعضاء هيئة التدريس ومنسق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لإعداد الموقع على الإنترنت.
- ✓ بدء الموقع وتجريبه.
- ✓ إقامة نظام للرصد والمتابعة.
- ✓ زيادة وعي المعلمين في الإسكندرية بهذا الموقع.
- ✓ توفير موارد حديثة للمعلمين وذلك بوضع Uploading مواد متنوعة على الموقع (مثلا أشرطة فيديو وخطط للدروس ونشرات ... إلخ)
- ✓ اختيار ممثلين من وزارة التعليم ومعهد التربية لتشكيل لجنة شراكة.
- ✓ تحديد أدوار ومسئوليات هذه اللجنة المختارة.
- ✓ إجراء مسح لتقييم الحاجات وتحديد احتياجات المعلمين للتنمية المهنية المستدامة (CPD).
- ✓ إجراء دراسات حالة استكشافية لتعزيز استخدام شبكات وأدوات التواصل الاجتماعي في تحقيق التنمية المهنية المستدامة بناء على البيانات التي يتم تجميعها.

الإنجازات

لقد اقترح الفريق المشترك بين جامعة الإسكندرية (AU) و TEMPUS ثلاث مبادرات لتعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين باستخدام الأدوات والوسائط التي تتيحها الإنترنت On line. هذه الثلاث مبادرات هي:

- إنشاء موقع على الانترنت لتطبيقات التنمية المهنية المستدامة CPD في المجالات المختلفة حسب محتواها.
- إجراء دراسات On line (يجري تطبيقها حاليا) بهدف تجميع وتحليل البيانات الخاصة بتنفيذ وإدارة مجتمعات للتطوير المهني المستمر on line تحليلا عميقا.
- إبرام بروتوكولات تعاون بين وزارة التعليم وكلية التربية (تم توقيعه فعلا)

التحديات والصعوبات

- تشجيع المعلمين في المدارس على استخدام مصادر المعلومات المتاحة على شبكة الانترنت On line سواء في مجال قيامهم بالتدريس أو لتحقيق تطورهم المهني المستمر الذاتي. فقد أظهرت دراسة حديثة أن ٥٪ فقط من المعلمين يستخدمون هذه المصادر لتعزيز تطورهم المهني الشخصي.
- لا يمكن أن ينجح نقل محتوي دورات التنمية المهنية المستدامة (CPD) عن طريق التعليم عن بعد (DL) إلا إذ كان يمكن الاعتماد علي شبكة الخادم server network لدعم هذه الوسيلة لتقديم المعلومات. ذلك أن التواصل عن طريق تكنولوجيا المعلومات IT صعب جداً لسبب أساسي هو أن الخادم Server ليس قائما في جامعة الإسكندرية ذاتها ولكن في مكان آخر. وكذلك لنقص خدمات تكنولوجيا المعلومات IT داخل المؤسسة لإدارة الموقع على الانترنت.
- نقص خدمات الانترنت واتصالات الـ wifi السريعة في بعض الأماكن بالإسكندرية يؤثر تأثيرا سلبيا على مشاركة المعلمين وعلى حماسهم لاستخدام هذه الوسائط.
- توتر وعدم انتظام العلاقة الرسمية بين وزارة التعليم وكلية التربية.

الطريق إلي الإمام

- وضع مواد أصلية أكثر على الانترنت (uploading) لإثراء الموقع وتلبية الاحتياجات المختلفة للمعلمين.
- إجراء مزيد من المسوحات الشاملة لتلبية احتياجات التنمية المهنية المستدامة CPD طبقا للمراحل المختلفة للتعلم ومجالات التخصص المتعددة للمعلمين.
- تقييم أثر الموقع على الانترنت ومدي دعمه لأفضل ممارسات التنمية المهنية المستدامة (CPD).
- تنفيذ بروتوكول التعاون لتيسير وتعزيز العلاقة بين وزارة التعليم وكلية التربية.
- تحليل البيانات التي يتم تجميعها عبر دراسات الحالة التي تتم عن طريق الانترنت On line وإعداد التقارير عنها.
- إجراء مزيد من البحوث لتعزيز ودعم استخدام وسائط الانترنت On line لتحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD.

وقد شجع تطبيق خطة الإصلاح المؤسسي فريق الإسكندرية على التفكر في إستراتيجياتهم لتعزيز التنمية المهنية المستدامة CPD وعلى تدشين موقع على الإنترنت لتعزيز عمل المركز. وقد عمل الفريق بكل حماس لتحديد المشاكل التي تعرقل التقدم والأفكار الخاطئة التي تعوق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT). وقد حدث تطور حميد أساسي مؤخرا بإجراء دراسة حالة لتوضيح ميزات استخدام أداة شبكات التواصل الاجتماعي المعروفة باسم إدمودو (Edmodo) لإقامة مجتمع تعلم مهني Professional Learning Community PIC

والهدف من استخدام هذه الآلية هو إتاحة الفرصة للتشارك في تجربة التعلم التشاركي. وقد دلت ملاحظات وتعليقات الأطراف المعنية أن مستوى رضاهم عن هذه الآلية يتزايد.

ومن ثم فإن المبادرات التي تمت عن طريق مشروع TEMPUS الذي نفذه فريق الإسكندرية كانت ناجحة. وقد شجع ذلك الفريق على التقدم إلى الأمام بشكل أسرع في الأعمال التي كان يتم تنفيذها فعلا.

بحوث الفعل

لقد كان إدخال مفهوم بحوث الفعل ضمن برامج التدريس وتشجيع استخدام هذه البحوث في تحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) هو أحد أصعب التحديات التي تواجه مشروع TEMPUS ككل الذي ينفذه فريق الإسكندرية.

ذلك أن برامج كليات التربية FOEs للدراسة الجامعية لا تقدم أي مواد مرتبطة ارتباطا مباشرا ببحوث الفعل، رغم أن برامج الدراسات العليا تقدم عددا من الوسائل التي توجه الطلبة نحو إجراء بحوث الفعل.

مدرسة في مصر

إلا أنه مع ذلك ومن الناحية التاريخية لا يوجد اهتمام ببحوث الفعل في الدراسات العليا. وكذلك فإن بحوث الفعل غائبة في مشروعات وأنشطة الطلبة بكلية التربية FOE.

وإن كان ذلك الموقف قد بدأ يتغير عندما شاركت كلية التربية في بحوث الفعل في كل المدارس Action Research in All Schools ARAS الذي نظمته الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) في بداية سنة ٢٠١٣. ذلك أن الزيارات الدراسية وتبادل الزيارات التي شارك فيها فريق عمل مشروع TEMPUS بجامعة الإسكندرية ألقى الضوء على نماذج وأنماط مختلفة لبحوث الفعل وفاعلياتها وقدرتها على تحسين عمليات التعلم والتدريس وذلك عن طريق الشراكة التي تحققت بين الجامعة وعدة مدارس مختلفة.

وقد تضمنت إستراتيجيات دعم بحوث الفعل داخل المدارس إعداد برنامج تدريب المدربين (TOT) في إطار بحوث الفعل. وقد تمت إدارة ورشة العمل بنجاح وتم توزيع شهادات إتمام الدراسة في هذه الورشة في أكتوبر. كما تم تعزيز التعاون مع وزارة التعليم في الإسكندرية لاختيار مجموعة من المدارس للمشاركة في برنامج التدريس. وتم أيضا تدريب المعلمين في المدارس على إجراء بحوث الفعل ، وتم نشر نتائج بحوث الفعل في مؤتمرات ولقاءات المعلمين وغيرها من القنوات. ونتيجة لهذه الإستراتيجيات حققت جامعة الإسكندرية (AU) عدة إنجازات نذكر منها ما يلي:

- تم تعزيز وتوثيق التنسيق مع وزارة التعليم في الإسكندرية بمقتضى بروتوكول تعاون لتدريب المعلمين في المدارس على إجراء بحوث الفعل.
- تم إعداد برنامج لتدريب المدربين (TOT) في مجال بحوث الفعل. وقد تضمن ذلك إعداد دليل للمدرب ودليل للمتدرب وأوراق للتدريب وعروض وأجندات عمل.
- تم اختيار المشاركين الذين انضموا إلى المرحلة الأولى من برنامج تدريب المتدربين (TOT) على أساس معايير معينة (مثلا أن تكون لديهم خبرة في ممارسة التدريس لمدة خمس سنوات ، أو حصولهم على دبلوم متخصص، أو العمل في مدرسة حكومية وما أشبه) وقد بدأ أول تنفيذ للبرنامج في ٢٨ فبراير ٢٠١٥ وبلغ عدد المشاركين فيه ٣٢ مشاركا.

صعوبات التنفيذ

لا تزال ثقافة إجراء بحوث الفعل ضعيفة سواء في كلية التربية (FOE) وفي المدارس مما يشكل صعوبات متعددة لجامعة الإسكندرية (AU) منها:

- افتقار معظم المعلمين لثقافة إجراء بحوث الفعل. ويرجع ذلك أساسا لغياب برامج تدريس مناهج إجراء البحوث في الدراسات الجامعية بكلية التربية.

- عدم استخدام بحوث الفعل حتى الآن ضمن نظام ترقي المعلمين رغم أن فريق ARAS الذي ترأسه الجامعة الأمريكية بالقاهرة كان قد اقترح ذلك) ومن ثم فإن المعلمين يفتقرون إلى الحوافز التي تدفعهم لإجراء بحوث الفعل.

الصعوبات داخل كلية التربية FOE تتضمن ما يلي:

- عدم اقتناع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المختلفة بكلية التربية اقتناعا كافيا بأهمية إجراء بحوث الفعل.

- زيادة الأعباء والواجبات على هيئة التدريس، بحيث لا يتوفر لديهم الوقت لإجراء البحوث إضافة إلى نقص الموارد والدعم المالي.

- عرقلة الروتين واللوائح بما يعوق قيام شراكة كاملة بين الجامعة والمدارس.

التحول والطريق إلى الأمام

رغم كل العقبات التي يواجهها فريق الإسكندرية إلا أنه استطاع اتخاذ خطوات واسعة نحو التقدم بمشاركته في مشروع بحوث الفعل لكل المدارس (ARAS). فقد تمكن هذا المشروع من زيادة الوعي بأهمية إجراء بحوث الفعل سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية أو بالنسبة للمعلمين في المدارس. فقد شجع الفريق دور المعلمين كباحثين. كما زاد عدد الراغبين في الانضمام لمشروع (ARAS). وعن طريق هذا البرنامج ظهرت بعض أفضل التطورات مثل ترابط أعضاء (ARAS) بموقع فيس بوك على شبكة الانترنت ، والتدريب عن طريق الفيديو كنفرنس إضافة إلى اللقاءات والأنشطة المباشرة وجها لوجه. ومن المرجو أن يسهل هذا المشروع تشكيل مجتمعات تعلم بين المعلمين المشاركين في مشروع (ARAS).

والمرجو بعد إتمام مشروع تدريب المدربين (TOT) أن يقوم كل متدرب بتدريب المعلمين في المدارس. وأن يساعد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية FOE المعلمين الذين تم تدريبهم في المدارس لكي يحددوا بدقة أكبر التحديات والمشاكل وأن يواجهونها في عملهم ، وأن يعدوا خطة بحث لتخطي هذه العقبات والمشاكل. وإضافة إلى ذلك فإن جامعة الإسكندرية (AU) ستوفر الدعم الفني واللوجيستي للمعلمين لإجراء بحوث الفعل في المدارس وتوثيقها. وفي نفس الوقت سيتم إعداد آليات مختلفة لنشر نتائج بحوث الفعل التي أجريت في المدارس المختلفة بالإسكندرية.

ورغم أنه حتى الآن لم يقدم أي طالب رسالة علمية لمشروع (ARAS). إلا أنه قد تم فعلا تقديم دراسات حالة مبدئية (نعمان ٢٠١٣). وتوضح البيانات التفصيلية التي قدمت في دراسات الحالة الأولية هذه القيمة الكبيرة التي سيتم اكتسابها فيما يتعلق بتسريع التطوير المهني نتيجة المشاركة في بحوث الفعل.

المراجع

Aba-Zied, A.M. 2010. "Using Action Research approach in Improving Geography Teachers' Teaching practices and Beliefs." Unpublished study.

Alshamy, S. 2013. "The Role of the Educational Services Center at the Faculty of Education, Alexandria University, in Improving the Quality of Education in Alexandria Governorate: An Evaluative Study." Unpublished Alexandria University study.

Ghaly, W.F. 2015. "The Impact of a Suggested Webquest EFL Reading Comprehension and Writing Programme on First Year Secondary Students' EFL Reading Comprehension, Writing Performance and the Learners' Satisfaction." Unpublished dissertation submitted in partial fulfilment of PhD in curricula and Instruction.

Noaman, M.M. 2013. "Using Co-operative Action Research in Solving some of the Problems of Teaching Science." Unpublished case study.

١

مصـــر

الفصل (٥)

جامعة حلوان

بقلم اليانور هارجريفز – ماريا كامبوري – كريستين أسعد – باراسكيفي ميلونا – وفيونا رودجر (معهد كلية التربية – جامعة لندن)

بالتعاون مع – حنان مرسي ولبنى شهاب ومحمد عادل من كلية التربية جامعة حلوان.

المحتويات

الجزء الأول: مقدمة
أ. النظام المؤسسي: جامعة حلوان
ب. المشاركون في التقرير
ج. برنامج زيارات كلية التربية أثناء دراسة الحالة: تقديم فريق حلوان

الجزء الثاني: إنجاز أهداف الكلية فيما يتعلق بالجوانب الثلاثة:
أ. التربية العملية Practicum
ب. بحوث الفعل
ج. التنمية المهنية المستدامة CPD
الجزء الثالث: ماذا بعد

الجزء الأول: مقدمة

تلخص هذه الورقة تقريرا عن دراسة حالة وصفية لكلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر. والغرض من التقرير هو تحديد معالم التغييرات التي طرأت على كلية التربية لتحسين العمل فيها من خلال مشاركتها في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE project.

ركزت دراسة الحالة التي تلخصها هذه الورقة على جامعة حلوان والمشاركة في مشروع تطوير قدرات كليات التربية في الطرق الدولية لإعداد المعلم CDFE project وهو المشروع الذي يموله الاتحاد الأوروبي الذي تقوده الجامعة الأمريكية في القاهرة. وقد إعتمدنا في إعداد التقرير الموسع على مجموعة من المصادر والأنشطة التي تمت خلال مدة تنفيذ المشروع، وتشمل تقرير الوضع الأساسي عند البدء، ومؤتمرات، وزيارات دراسية، وتحليل ممارسات واعدة، وتبادل الزيارات الدراسية بين ١٤ جامعة ومؤسسة تعليمية من دول الشمال والجنوب منها مصر ولبنان ومالطة وفلسطين والسويد وانجلترا. ركزت جميع هذه الأنشطة على ثلاثة جوانب رئيسية في إعداد المعلمين وهي: التربية العملية Practicum في الإعداد الأولي للمعلمين ITE، والتنمية المهنية المستدامة CPD، وبحث الفعل AR. هذه الجوانب مجتمعة سلطت الضوء على احتمالات وإمكانات الشراكة بين كليات التربية والمدارس في تحسين فاعلية المدرس وإصلاح الممارسات التربوية.

أ. النظام المؤسسي: جامعة حلوان

تأسست جامعة حلوان سنة ١٩٧٥ وتأسست كلية التربية بموجب قانون سنة ١٩٨١ وسنة ١٩٨٢ وبدأت قبول الطلبة في السنة الأكاديمية ١٩٨٢–١٩٨٣، وتخرجت أول دفعة في مايو ١٩٨٦. وتهدف الكلية حسب رسالتها إلى:

"تخريج كوادر تربوية عالية الكفاءة ودعم الخدمات البحثية لإعداد معلمين وأخصائيين وباحثين في مختلف المجالات التربوية ، والمساهمة في تطوير وإثراء المؤسسات التعليمية وفق المتطلبات المحلية والإقليمية والعالمية" .

أقسام الكلية: قسم أصول التربية، وقسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، وقسم علم النفس التربوى، وقسم الصحة النفسية، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم تكنولوجيا التعليم، وقسم

رياض الأطفال، وقسم التعليم الصناعى. كما تمنح الكلية درجات في التربية على المستويات التالية: درجة الليسانس (ثلاثة تخصصات) – درجة الدبلوم (ثلاثة تخصصات) – درجة الماجستير (تخصص واحد) – درجة الدكتوراه (تخصص واحد).

ب. المشاركون في التقرير

شارك في إعداد هذا التقرير كل من:

حلوان، مصر: أستاذتان ومعيد واحد. كانت الأستاذة الأولى هي المنسق المشارك لمشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE في جامعة حلوان والمسئولة الرئيسية عن التنمية المهنية المستدامة CPD إضافة إلى دورها كمنسق تنفيذي لبروتوكولات التنمية المهنية المستدامة CPD ومنسق لجنة التدريب في وحدة توكيد الجودة، كما كانت موجهه مرشدة mentor ومشرفة التربية العملية Practicum وبحث الفعل في حلوان. وكانت الأستاذة الثانية مسئولة عن التربية العملية Practicum في المشروع و موجهه مرشدة mentor ومدربة في التنمية المهنية المستدامة CPD وبحث الفعل.

كان المعيد يعمل في قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية بحلوان ومراقبا لبحث الفعل الذي أجري أثناء تدريب المعلمين، وكان يعد للحصول على درجة الماجستير.

معهد التربية، لندن IOE: ثلاث أساتذه وطالبتان لدرجة الدكتوراه. وكان كل أستاذ من الأستاذات الثلاثة من معهد التربية بلندن IOE مسئول عن أحد الجوانب الثلاثة: التربية العملية Practicum أو التنمية المهنية المستدامة CPD أو بحث الفعل AR. ساهمت طالبتا الدكتوراه في جميع جوانب تصميم وإعداد التقرير.

ج. برنامج زيارات كلية التربية أثناء دراسة الحالة: تقديم فريق حلوان

تضمن هذا البرنامج سلسلة قيمة من الفرص التي قدمها فريق جامعة حلوان إلى فريق معهد التربية البريطاني IOE أثناء دراسة الحالة. وقد تمت مرافقة الفريق في العديد من الزيارات إلى المدارس العامة والخاصة، حيث لاحظ أعضاء الفريق الطلبة المعلمين والمعلمين وتحدثوا معهم، كما قاموا بزيارة الحرم الجامعي حيث قابلوا أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية، إضافة الى زيارة عدد من مواقع التنمية المهنية المستدامة CPD ولم تكن جميع هذه الزيارات في حلوان فقط بل شملت أماكن أخرى في القاهرة.

الجزء الثاني: إنجاز أهداف الكلية فيما يتعلق بالجوانب الثلاثة

أ. التربية العملية PRACTICUM

مقدمة: وضع الكلية قبل مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE

كانت كلية التربية جامعة حلوان قبل مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE تنفذ برنامجا لتدريب المعلمين، إلا أنه كان ضعيفا فيما يتعلق بما يتلقاه الطلبة المتدربون من توجيه و إرشاد mentoring بواسطة هيئة التدريس في الكلية وفي المدارس. كما افتقرت هيئات التدريس في الكلية والمدارس على حد سواء إلى التوجيه في تقديم الدعم إلى الطلبة المتدربين. وعلاوة على ذلك، لم تكن عمليات التقويم متطورة ولم تكن تؤكد أهم جوانب التعلم لدى الطلبة المتدربين. كما كان هناك عجز في المدارس اللازمة لاستيعاب كل الأعداد المتزايدة من الطلبة المتدربين.

تمت ملاحظة دورات التربية العملية PRACTICUM في مدرسة السادات الإعدادية في حلوان وفي إحدى المدارس الدولية International Integrated school، وتمت ملاحظة الطلبة المتدربين وأُجريت مقابلات معهم لمناقشة تجاربهم واستطلاع اقتراحاتهم بشأن استمرار تحسين العمليات والإجراءات الجديدة التي تم تطبيقها.

الشراكة بين الجامعة والمدرسة

• لوحظت تغييرات متعددة بعد اشتراك كلية التربية جامعة حلوان في المشروع، ومن أهمها أن الكلية كانت شديدة الحرص على إقامة شراكة بين الجامعة والمدرسة. وقد تمت مخاطبة المدارس في جميع أنحاء القاهرة لتنضم إلى برنامج تدريب المعلمين Teacher Training Programme ، وتم وضع اتفاق شراكة أطلق عليه اسم "بروتوكول" ومن المتوقع الآن أن تشترك جميع مدارس القاهرة في عملية تطوير الطلبة المتدربين. إذ تعمل المدارس والطلبة في إطار "المعايير الوطنية للتعليم" National Standards for Education وضعته هيئة التدريس في الكلية. ويجوز اعتماد المدارس التي يوجد بها طلبة متدربون، ويمكن للمدارس الخاصة أن تعين معلمين من بين المتدربين فيها. وتتعاون كلية التربية جامعة حلوان مع وزارة التعليم في استخراج تصاريح أمنية تسمح للطلبة المتدربين بدخول المدارس. كما تحرص الكلية على أن تكون للشخص المسئول عن التربية العملية PRACTICUM في الكلية علاقات مع الوزارة لتسهيل توزيع الطلبة المتدربين على المدارس.

مدارس التنمية المهنية المستدامة
Professional Development (PD) Schools

ترتب على ذلك أن الشراكة كانت تعني تطوير مدارس التنمية المهنية PD schools التي يمكن أن تكون بمثابة مراكز تدريب ليس فقط للطلبة المتدربين بل وأيضا للمعلمين ذوي الخبرة. إلا أن العدد المحدود لأساتذة الجامعة القادرين على الإشراف على الأعداد المتزايدة من الطلبة المتدربين عند توزيعهم على المدارس يجعل تدريب المعلمين داخل المدرسة من الأمور الحيوية. وتقوم كلية التربية بتنفيذ برنامج التنمية المهنية المستدامة CPD للمعلمين في إحدى مدارس حلوان. إذا فالمتوقع من مدرسي هذه المدرسة تنفيذ خطط التدريب لمساعدة الطلبة المتدربين من الكلية على وضع خطط للدروس أثناء التربية العملية PRACTICUM، والإجتماع مع الطلبة المتدربين لمناقشة الدروس، وإستخدام نظام الملف الجديد (انظر فيما بعد). وقد تم تدريبهم أيضا ليتمكنوا من تحديد درجات الطلبة المتدربين. وتقدم كلية التربية في ذات الوقت ملاحظاتها إلى المدرسة بشأن خطط التدريب، وتسألها عن احتياجاتها. وقد أعجب المعلمون الأوائل في هذه المدرسة بما يقوم به الطلبة المتدربون وشعروا أن في ذلك تحسين لأعمال المعلمين الأوائل أنفسهم.

تطوير ملف التربية العملية Portfolio for Practicum

يهدف فريق كلية التربية جامعة حلوان إلى إبتكار ملف للطلبة المتدربين ليكون وسيلة نظامية وتقييما موضوعيا للتربية العملية PRACTICUM ووسيلة لمنح الطلبة المتدربين فرصا للتقييم الذاتي. يهدف الملف إلى:

- تمكين الطالب المتدرب من معرفة وإدراك ما هو متوقع منه أثناء التربية العملية PRACTICUM.
- مساعدة المدرسة على تزويد الطالب المتدرب بجميع التسهيلات التي تساعده على تحقيق أهدافه.
- مساعدة كل من مشرفي المدرسة ومشرفي الجامعة على تقديم الإرشاد الموضوعي للطالب المتدرب وتقييمه بالتأكد جزئيا أن مختلف المشرفين يطبقون نفس المعايير لتقيم نفس الطالب المتدرب.
- تزويد الطالب المتدرب بأوراق عمل للتقيم الذاتي لكل عمل أو نشاط من المتوقع أن يقوم به.

يعتبر هذا الملف أداة لتطبيق بحوث الفعل وتقيم المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة. كما يتم تشجيع الطلبة المتدربين على التفكير الناقد لكل درس وكتابة ما يحدث أثناء الدرس من أمور إيجابية، وأخرى سلبية وكذلك التفكر في الحلول لأي مشكلة قد تحدث. ويشتمل الملف على خطط الدروس التي يضعها الطالب المتدرب واستراتيجيات التدريس التي يريد استخدامها ثم أفكاره الشخصية. كما يعد المعلمون ذوى الخبرة تقارير عن دروسهم.

عرف فريق حلوان أن جامعة ستوكهولم في السويد تعد لكل طالب متدرب ملفا إليكترونية لتعريف المدرسة بواجبات محددة يتعين على الطالب إنجازها كشرط من شروط التخرج. كما تعرف من

قاموا بزيارة جامعة ستوكهولم على نظام إليكتروني (أون لاين) لتنظيم جميع البيانات المتعلقة بما يجري من عمليات التربية العملية PRACTICUM تشمل معلومات عن المدارس والطلبة المتدربين. ولذلك تعتبر جودة التربية العملية PRACTICUM أساسية من خلال التنظيم الجيد والإدارة الجيدة. وقد اقترحت جامعة حلوان تكوين لجنة للتخطيط ووضع الخطوط الإرشادية لتصميم نظام معلومات وملف وأوراق لتقييم الطالب ووضعها أمام هيئة المشرفين من الكلية ومن معلمي المدارس وتعريفهم بكيفية استعمالها.

دعم وإرشاد النظراء

تحدث الطلبة المتدربون بكل صراحة عن رغبتهم في التقليل من اتباع بعض ألأساليب التقليدية في التدريس، إلا أن ذلك لم يكن بالأمر السهل دائما. إذ أن عمل أساتذة الجامعة مع الطلبة ومع المعلمين ذوي الخبرة الذين يطبقون هذه الأساليب أمر شاق. وقد تم إدخال وسائل إليكترونية للاتصالات مثل تكوين مجموعات من الطلبة المتدربين على الفيسبوك Facebook. وقد اعرب الطلبة المتدربون المشتركون في مجموعة فيسبوك التى كونها عضو من هيئة الكلية مسئول عن التربية العملية PRACTICUM عن رأيهم بإنها من أنجح طرق المشاركة التي جربوها ، وأن المجموعة أعطتهم الإحساس بالانتماء للمجموعة والتضامن، وأنها تعتبر سجلا لما يحدث من تغيرات في ممارساتهم. ذلك أن هذه العادة فى التفكر reflective habit تساعد الطلبة المتدربين على العمل بطريقة أفضل أثناء التربية العملية PRACTICUM وفيما بعد عندما يلتحقون بالخدمة كمعلمين.

الآن وبعد أن صارت لجامعة حلوان شراكات متعددة مع المدارس أصبح معلم كلية التربية قادرا على تقديم التربية العملية PRACTICUM للطلبة المتدربين قبل الالتحاق بالخدمة مع وجود إشراف دقيق وعقد اجتماعات منتظمة في المدرسة وفي الجامعة وعمل جلسات للعصف الذهني بغية التوصل إلى حلول للمشاكل والجمع بين قراءة الأدبيات حول بحث الفعل مع إيجاد حلول عملية داخل المدارس.

وبالمثل، وضع عضو هيئة التدريس بالكلية نظاما للعمل مع الطلبة المتدربين مباشرة. ذلك إن نشر هذا النظام سيؤدي إلى التوحيد القياسي للممارسة في مدارس القاهرة. ويشتمل النظام على عملية تحضيرية يقوم خلالها الطلبة المتدربون بجولة في المدرسة تسمح لهم بلقاء الموظفين والمعلمين وملاحظة الفصول، كما يشتمل هذا النظام أيضا على قيام عضو هيئة التدريس بمساعدة الطلبة في تحضير دروسهم وإجراء تقييم عقب الدرس وإرشاد الطلبة. هذا هو الإرشاد والتقويم الذي سيقوم به المعلمون ذوي الخبرة بأنفسهم في مدارسهم بعد تبني نموذج كامل لمرشد الأقران (peer-mentor model) في جميع مدارس القاهرة. وعلى ذلك تكون جامعة حلوان قد وضعت القواعد الأولية لنظام شامل للتربية العملية. Practicum

شعر الطلبة المتدربون الذين تمت ملاحظتهم أثناء دراسة حالة حلوان بصفة خاصة أن مرشديهم سمحوا لهم بتجربة أفكار جديدة. قالت إحدى الطالبات أنها واقرانها قد واجهوا تحديات أكبر جعلتهم يشعرون بمزيد من التمكين عند السماح لهم بتجربة استراتيجيات جديدة. وأخيرا، تبين في الحصص التي حضروها أن معلمي المدرسة يوجدون

في الفصل عندما يقوم الطلبة المتدربون بالتدريس، بينما يوجد أيضا اثنان من الطلبة المتدربين يقوم أحدهما بتقديم تغذية راجعة مفيدة إلى الآخر.

ب.بحوث الفعل

مقدمة: وضع الكلية قبل مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE

أقرت كلية التربية بجامعة حلوان في تقريرها الأساسى بأهمية بحوث الفعل في تطوير وتحقيق أهدافها. وأكدت الكلية بصفة خاصة على مرونة بحوث الفعل كمنهج للتوصل إلى المشاكل اليومية في المدرسة وحجرة الدراسة وحلها بواسطة المعلمين و/ أو المعلمين الأوائل، وتحقيق التطوير المستمر لقدرات المعلمين، وتقديم وسائل لحل المشاكل بطريقة فردية وجماعية داخل المجتمعات التعليمية، والأهم من ذلك متابعة التغيير الذي يحدث في السياقات الاجتماعية والمجتمعية.

قرارات وتغييرات استراتيجية في ترتيبات الكلية أثناء مراحل مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE

شاركت كلية التربية، قبل التحاقها بمشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE في مبادرتين موجهتين إلى تعريف أعضائها ببحوث الفعل. نظم هذين البرنامجين التدريبين معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي (MEIHE) في الجامعة الأمريكية بالقاهرة. وقد كان لهذه البرامج التدريبية التي تلتها تأثير تراكمي للزيارات المتبادلة مع انجلترا ومالطة والسويد في نطاق مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE تأثير قوي على إدخال بحوث الفعل في جامعة حلوان، وأصبحت الجامعة حاليا تمنح دبلوما في مجال بحوث الفعل . كما أصبح الطلبة المتدربون يستخدمون بحوث الفعل كأداة لحل المشاكل داخل حجرات الدراسة.

وصف المعيد الذي مثل قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية بحلوان بحوث الفعل بأنها "شكل من أشكال النقد الذاتي الذي يجريه المشاركون في مواقف اجتماعية من أجل تحسين عقلانية وعدالة (أ) ممارساتهم الاجتماعية والتربوية (ب) وفهمهم لهذه الممارسات (ج) والمواقف التي تتم فيها هذه الممارسات" . واعترف أن بحوث الفعل ليست فقط أداة لحل المشاكل بل وأيضا أداة لطرح المسائل. وهو يؤمن تماما أنه لكي يتمكن المعلمون من مساعدة طلبتهم على التعلم والسعي إلى المعرفة يجب أن يكون المعلمون أنفسهم مؤهلين، ويجب أن يكونوا ممارسين ناقدين للذات، وباحثين جيدين، وقادرين على حل المشاكل، ومتعاونين، وذوي أخلاق حميدة، ومهتمين بنشر النظرية التربوية من خلال التطبيق. ويرى ذلك المعلم أن بحوث الفعل هى أكفأ الطرق لجعل المعلم باحثا مؤهلا وحلّالا للمشاكل بسبب الطبيعة الدوارة و التكرارية لهذه البحوث التي تعكس الأعمال اليومية التي يقوم بها المدرس في المدرسة. إذ يتكون النموذج الدوار (الحلقي) الذي يستخدمه من ثلاث خطوات وهي باختصار: انظر: جمع المعلومات. فكر: معلومات تحليلية. افعل: اتخاذ القرار. تحدث هذه الدوائر المتكررة في مرحلة التخطيط ثم في مرحلة الشرح وأخيرا في مرحلة التقويم.

ويرى هذا المعيد أن الطلبة يستفيدون من بحوث الفعل بتفهمهم الأفضل وقدرتهم الأكبر على التفكر الناقد، وإكتسابهم لمهارات شخصية، وتدربهم على طرق استخدام وتطبيق المعلومات والمعرفة، و شحذ قدرتهم على تعديل المعلومات لكي تتناسب مع الظروف المختلفة . كما يكتسب المعلمون في ذات الوقت فهما أعمق لنظريات التعليم والتعلم، والمعلومات الحديثة، وطرق التدريس المعاصرة التي يمكن الاعتماد عليها، ومهارات حل المشاكل، وتحسين الأداء، ومهارات بناء النظريات، وحسن إدارة حجرة الدراسة مع توثيق تطورهم المهني.

عند سؤال الطلبة المتدربين عن بحوث الفعل بعد انتهاء فترة تدربهم على التدريس التى امتدت لمدة اسبوعين أفادوا بصفة عامة أنهم حصلوا على فرصة ذهبية في هذه الفترة الهامة من تكوينهم المهني ليضعوا ما تعلموه في الجامعة موضع التطبيق العملي. وقد كان هناك كثير من المتحمسين ليس فقط لمرشديهم بل وأيضا للفرصة التى أتيحت لهم للمشاركة في هذه الطريقة الجديدة للتدريس.

بدأت كلية التربية جامعة حلوان منذ بداية المشروع فى تدريب مجموعات من الطلبة المتدربين على إجراء بحوث الفعل في التدريس وهى تفكر الآن فى كيفية وضع بذرة هذه الفكرة في مدارس أخرى بحيث يستخدم الطلبة المتدربون بحوث الفعل كأداة لحل المشاكل في حجرات الدراسة، وبالتالي يتعاملون مع القضايا الفعلية في حجرة الدراسة ، كما يستخدمون بحوث الفعل كوسيلة لربط النظرية بالتطبيق، وهكذا صرح بهذه الآراء أحد طلبة السنة الثالثة – أثناء سنته الأولى من التربية العملية Practicum في مدرسة – في مقابلة شخصية مع مشروع تطوير قدرات كليات التربية: CDFE بما يلى:

" نريد أن نغير الطريقة التي تعلمنا بها. ونحن سعداء بالعمل مع مدرسين ذوي خبرة لكي نتعلم منهم، إلا أننا نود أن نتعلم أصول التدريس الإبداعية كذلك. فالمدرسة تقدم بصفة عامة خبرات إيجابية للطلبة المتدربين، لكننا نريد المزيد من ممارسة العملية في حجرات الدراسة وتقليل الجوانب النظرية. وقد كنا نتمنى أن نمارس التدريس عمليا منذ السنة الأولى في الكلية بدلا من الانتظار حتى السنة الثالثة" .

يستخدم السيد/ عادل محاضر بجامعة حلوان بحوث الفعل كوسيلة لتدريس الممارسات الإبداعية للطلبة المتدربين أثناء التربية العملية PRACTICUM في برنامج التنمية المهنية المستدامة CPD، و هو يؤمن بأهمية بحوث الفعل لأنها تستخدم طرق التفكير المنظم والجماعي و من ثم فهى ليست مجرد وسيلة لحل المشاكل ويقول:

"أزور المعلمين في حجرات الدراسة، وأقدم لهم ملاحظاتي التي أدونها وأناقشها معهم. وأنا لا أتحدث عن بحوث الفعل في البداية. ذلك أن أهم شيء هو أن تعرف كيف تلاحظ الفرق في سلوك الأطفال: فقد تجد بعضهم على سبيل المثال لا يشارك فى الأنشطة ، والبعض الآخر لديه نشاط مفرط، والمعلمون لا يلاحظون كل ذلك، ويقولون إن اليوم مر على ما يرام "كله تمام" . وبالتالي فإن بحوث الفعل مطلوبة لكي يتفكر المعلمون بشكل منتظم وبطريقة جادة ويكتسبوا بعض المهارات التنظيمية مثل النقد الذاتي حتى يساعدوا انفسهم في بناء طريقة التدريس التي سيستخدمونها وإيجاد حلول للمشاكل التي تواجههم" .

وهو يساعد الطلبة المتدربين على العصف الذهني لاستنباط الأفكار وإيجاد حلول بصفة جماعية للمشاكل التي يتم تحديدها. وقد رأى التلاميذ في المدارس اختلافا ملحوظا في طرق تدريب الدكتور/ عادل التي اتبعها الطلبة المتدربون في النصف الثاني من العام الدراسي حيث استخدموا بحوث الفعل كأداة بالمقارنة بنصف السنة الأول الذي استخدموا خلاله طرق التدريس التقليدية.

التحديات التي واجهت جامعة حلوان في تنفيذ بحوث الفعل

يكمن التحدي الأكبر للتغيير ولبحوث الفعل كطريقة بحثية في جامعة حلوان في مقاومة أعضاء هيئة التدريس، إذ يرون أن بحوث الفعل تشكل تدخلا في حجرة الدراسة ولا يعتبرونها منهجا بحثيا شاملا. ويرى كثير من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلوان أن بحوث الفعل مضيعة للوقت و أنها أصعب إلى حد بعيد من جمع البيانات الكمية. وتتمتع كلية التربية بجامعة حلوان بخبرة تقليدية في التحليل الكمي وبعض التحليل الكيفي التقليدي إلا أنها لا تعرف طرق البحث الإبداعية مثل بحوث الفعل. ويرى أحد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية أن بحوث الفعل قد تكون قادرة على إحداث التغيير وتطوير الممارسة النقدية لدى الطلبة المتدربين، إلا أنه يعتقد أن هذا المنهج يناسب فقط الحدود الضيقة لحجرة الدراسة.

"في حالة الطالب الذي يعاني صعوبة في القراءة مثلا، نجرب الأنشطة والتدخلات التي تساعد الطفل على التحسن. لكن هناك بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلوان يقاومون بحث الفعل بجميع أشكاله" .

تمثل بيروقراطيات بعض المدارس تحديا آخر يجعل من الصعب تعزيز عمل تشاركي من النوعية التي تتطلبها طرق بحوث الفعل المستخدمة في حلوان. والعقبة الآخرى هى نقص الأساتذة المتمرسين في مجال بحوث الفعل وبالتالي تقل فرصة تعريف الطلبة بهذه الطريقة البحثية.

هناك تحديات وصعوبات أخرى تتمثل في تعقد أدوات معينة من أدوات تقييم بحوث الفعل مثل العمل الروتيني، وضيق الوقت. وتعتبر مدة التربية العملية PRACTICUM في المدارس قصيرة لدرجة أنها لا تتيح للطلبة المتدربين وقتا لتجربة طرق بحثية جديدة.

ج. التنمية المهنية المستدامة CPD

مقدمة: أهداف الكلية عند مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE فيما يتعلق بالتنمية المهنية المستدامة CPD

توجد أطر متعددة للتنمية المهنية المستدامة CPD على المستويين الوطني والجامعي في مصر. فلكل كلية هيئة التدريس الخاصة بها وبرنامجها لتطوير القيادات (FLDP) الذي من خلاله يتلقى المعلمون المساعدون وغيرهم من موظفي الجامعة الدعم اللازم لتطوير قدراتهم. وقد أدى ذلك إلى أن تركز كلية التربية جامعة حلوان على وضع برنامج محدد وواضح لتقديم تطوير مهني مستمر يخاطب جميع الأطراف المحتملة وخاصة قيادات المدارس، والمبدعين الأكاديميين، والمجتمع المحلي ككل، وهيئة كلية التربية، والطلبة المتدربين، ومعدى السياسات التعليمية. إذ أن التنمية المهنية المستدامة تعتبر جهدا جماعيا من أجل الإصلاح والتحسين، وبالتالي كانت هذه النظرة واضحة في جميع الوثائق التي أصدرتها كلية التربية أثناء مدة مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE وخططه التنفيذية. وقد رأت كلية التربية أن التنمية المهنية المستدامة CPD تحقق عدة أهداف منها:

- إعداد أخصائيين وقيادات مهنية في المجالات التربوية وتزويدها بالتنمية المهنية المستدامة.
- تطوير الفكر والممارسات التربوية.
- نشر الوعي بالقضايا التربوية عن طريق المحاضرات والمؤتمرات والندوات.
- خدمة المجتمع المحلي عن طريق برامج تدريبية وورش عمل عن مجالات تتعلق برسالة الكلية.
- التعاون مع هيئات التدريس الجامعية في إعداد موظفي الجامعة وتقديم خدمات مجتمعية أخرى وتحسين جودة الحياة.

التدريب على التنمية المهنية المستدامة CPD في المدارس

أبلغ المعلمون الأوائل المشاركين في المشروع أن في كل مدرسة وحدة تدريب تنظم برنامجا للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين CPD. وعلى سبيل المثال، تم تنفيذ دورات عن التخطيط الاستراتيجي والدمج في وحدة التدريب بمدرسة السادات. وقيل إن المعلمين الذين يحضرون الدورات التدريبية "ينشرونها" بين الآخرين في المدرسة إلا أنه لا يوجد دليل على ذلك ..

يحدد البروتوكول الذي وضعته جامعة حلوان حديثا مع معدى السياسات والعلاقة التي تربطها بمديرية التعليم في القاهرة بعض المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية للتشارك فى العمل مع الجامعة لتحقيق ما يلي:

- التطوير المهني لمعلمي المدارس وقياداتها ليصبحوا مؤهلين تماما للإشراف على الطلبة المتدربين في كلية التربية.
- تطبيق أحدث استراتيجيات التدريس عن طريق التربية العملية. PRACTICUM
- دعم تطوير المدارس عن طريق تطبيق بحوث الفعل.

كلية التربية جامعة حلوان ملتزمة بضمان التطوير المهني لمعلمي المدارس ومديريها بتوفير الوصول إلى المدربين المهنيين الذين ينفذون ورش العمل وتقديم المواد اللازمة للتدريب. كما أن مديرية تعليم القاهرة مسئولة بدورها عن تحديد تواريخ برامج التدريب بالتعاون مع كلية التربية جامعة حلوان، وانتقاء المتدربين وتيسير حضورهم بالتنسيق مع مدارسهم.

وصف فريق حلوان تأثير وجود مدارس مخصصة للتطوير المهني PD schools كما يلي:

- تضييق الفجوة بين النظريات التي تدرس في الدورات التربوية في الكلية والتطبيق في المدارس بما في ذلك التربية العملية. PRACTICUM
- التدريب المباشر لعدد ٩٦ معلما على التنسيق الفعال للتعليم الشامل.
- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لعدد ١٠٠ قيادي تربوي ومدير مدرسة على "التخطيط الاستراتيجي) وقد ساعدهم ذلك على وضع خطط استراتيجية للمدارس والإدارات كما ساعد على اعتماد المدارس.

وقد قامت جامعة حلوان بزيارة المدارس لتقديم التنمية المهنية المستدامة CPD. و قد نفذ أحد أعضاء هيئة الكلية فى إطار دراسة حالة دورة تدريبية عن إدارة الوقت لعدد ٢٠ معلما في مدرسة خاصة في القاهرة. و قد وجد المعلمون أنه من المفيد المشاركة في العمل الجماعي والحصول على أفكار جديدة في نماذج يمكنهم استخدامها في حجرات الدراسة. وقالوا إنهم سيستفيدون من الدورات التدريبية التي تنظم عن استعمال الألعاب والتكنولوجيات في حجرات الدراسة لكي تكون دروسهم أكثر جاذبية للطلبة، كما يستفيدون من المعلمين ذوي الخبرة في مدارسهم الذين ينفذون ورش عمل، ومن الزيارات التي تسمح بمزيد من الملاحظة للأقران في جميع أقسام المدرسة.

مشاركة المدارس الخاصة في التربية العملية PRACTICUM

شهدت حلوان ممارسة جديدة وأساسية. إذ بدأت المدارس الخاصة الاتصال بالمدارس الحكومية ودعتها للانضمام إليها في الدورات التي تعقدها عن التنمية المهنية المستدامة CPD وفي تقديم التربية العملية PRACTICUM إلى متدربين من المدارس الحكومية. وقد كانت هذه الفكرة مكتسبة من زيارة السويد في إطار مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE. في دراسة حالة التنمية المهنية المستدامة بين مديري المدارس أُجريت بتمويل خاص ذكر المديرون

أن أكثر مواد التدريب المفيدة لهم كانت ورش العمل، والمناقشات الجماعية، وأوراق العمل، والأنشطة الجماعية، وتجميع نتائج مجموعات المناقشة، وفي منطقة أخرى أعدت المدارس الخاصة بتمويل منها غرفة لعقد دورات التنمية المهنية المستدامة CPD لمعلمي ونظار المدارس الحكومية.

قنوات الاتصال بين كلية التربية جامعة حلوان والمدارس

لم تعقد جامعة حلوان اجتماعات رسمية أو منتظمة مع المدارس بل تواصلت معها عن طريق الانترنت باستخدام البريد الإليكتروني والفيسبوك Facebook. ومع ذلك حلل فريق جامعة حلوان الملاحظات والتوصيات المتعلقة بحل المشاكل وتحسين أنشطة التنمية المهنية المستدامة CPD. كما قامت الدكتورة عضو هيئة التدريس بكلية التربية المسئولة عن التربية العملية وزملائها من المكلفين بمسئوليات مماثلة بعقد دورات للتنمية المهنية في المدارس .

دمج التدريب الأولى للمعلمين مع التنمية المهنية المستدامة CPD تحت مظلة "التعليم مدى الحياة"

يبدو أن أنشطة التطوير المستقبلية يجب أن تركز على هذا الجانب. وقد تبين أن أفكار الناس لا تفرق بين التربية العملية PRACTICUM وبحوث الفعل، والتنمية المهنية المستدامة CPD. وقد كان هذا الخلط مفيدا في بعض الحالات. إلا أنه كان هناك شعور بأن التربية العملية PRACTICUM كانت تستحوذ على تركيز أكثر من بحوث الفعل أو التنمية المهنية المستدامة CPD. على الرغم من النتائج الكبيرة الملحوظة التي حققتها مبادرات كلية التربية جامعة حلوان فيما يتعلق بالتربية العملية، كان هناك شعور بأهمية اشتراك المعلمين ذوي الخبرة في بحث الفعل بما في ذلك الاشتراك في مشروعات جماعية أكبر على أسس أكثر انتظاما دون أن تتوقف على حسن نية المحاضرين أو طاقاتهم.

كيف أدى مؤتمر التحول (المنعقد في الجامعة الأمريكية بالقاهرة في سبتمبر ٢٠١٤) إلى حدوث تحولات في مجال التنمية المهنية المستدامة CPD

أدى المؤتمر إلى تغيير طريقة تفكير كلية التربية جامعة حلوان في مجال ومدة تدريبات التنمية المهنية المستدامة، CPD وبدأت الكلية ترى أن التنمية المهنية المستدامة لا تنطبق على المعلمين الذين يزاولون المهنة فحسب بل يشمل النظار والرواد والقادة والإداريين وهيئة التدريس الأكاديمية ايضا. كما وجدت الكلية أنه يجب النظر إلى التنمية المهنية المستدامة بإعتباره عملية مستمرة تشمل خبرات التعلم الرسمي وغير الرسمي التي تمكن جميع العاملين في المدارس من التفكير فيما يقومون به من عمل، وتطوير معارفهم وخبراتهم، وتحسين الطرق التي يتبعونها في أداء عملهم. وقد قالت الدكتورة عضو هيئة التدريس بكلية التربية التي قامت بالتربية العملية PRACTICUM وعلى التنمية المهنية المستدامة CPD في المدارس ما يلى :

"يحدث التعلم في كلا الجانبين: فأعضاء الهيئة الأكاديمية يتعلمون كيفية إدراك الأوضاع في المدارس على أرض الواقع وما يحدث فيها من مشاكل، والمتدربون يكتسبون خبرات أكثر في طريقة تطبيق النظرية"

الجزء الثالث: ماذا بعد: استراتيجيات المضي قُدما لتحقيق الأهداف التي حددها المشروع

يتناول هذا الجزء طرق التقدم إلى الأمام في ثلاثة مجالات هى: المدارس، وكلية التربية جامعة حلوان، ووزارة التعليم. ولا بد أن نعترف أن كل مجال من هذه المجالات الثلاثة يعتمد بالضرورة على المجالين الآخرين من الناحية العملية. فقد كانت جميع المقترحات نتيجة للفكر الحكيم للفرق المشاركة في مشروع تطوير قدرات كليات التربية: كلية التربية جامعة حلوان Helwan FOE، ويونيفيرستي كوللييج بلندن UCL، ومعهد التربية بلندن IOE.

أ. ماذا بعد في التربية العملية PRACTICUM

تحتاج المدارس إلى:

- دراسة فترات طويلة من الممارسة في المدارس. فقد ذكر طلبة متدربون ردا على الأسئلة التى وجهت لهم أنهم يريدون دورة تربوية أكثر تركيزا على الجوانب العملية وأقل اعتمادا على الجوانب النظرية. فقد شعروا أن قضاء فترات أطول في المدرسة سيساعدهم على تحقيق الاستمرارية وبناء العلاقات التي ستساعد بدورها في إدارة السلوك. كما لاحظ الطلبة المتدربون حاجتهم إلى مزيد من المساعدة في إدارة السلوك وكيف يكونوا أكثر حزما في حجرة الدراسة بما في ذلك التأثير الصوتي ولغة الجسد. و قد قال طلبة السنة الثالثة في عامهم الأول من التربية العملية PRACTICUM :

"كانت إدارة حجرة الدراسة هي التحدي الأكبر في اليوم الأول" .

"نظرا لاتساع حجرة الدراسة، نحتاج إلى رفع أصواتنا لكي يسمعنا الطلبة ويركزوا معنا"

"نحن نتعلم في الجامعة لتحقيق إدارة حجرة الدراسة، وعلينا أن نجعل التلاميذ يحبوننا وأن نكون مبدعين لكي نجذب انتباههم باستخدام طرق تدريس مبتكرة لكي يحبنا الأطفال، وإذا أحبونا سيستمعون إلينا أكثر. لقد حذرونا قبل التربية العملية PRACTICUM من مواجهة الواقع وحاولوا إعدادنا لهذا الواقع، إلا أنه من الجائز أن الإعداد لم يكن كافيا. وقد حذرونا من ازدحام حجرات الدراسة، إلا أن معرفتنا بأن الفصول مزدحمة شيء، ومعرفة كيفية التعامل في هذا الازدحام شيء آخر" .

- تدريب وتدعيم كل معلم مرشد سواء من معلمي الفصول أو عدد أكبر من المعلمين الأوائل في المدارس على كيفية إجراء مناقشات تدريبية توجيهية إرشادية (coaching/mentoring) بعد الدرس لتدريب الطالب المتدرب على التفكير الناقد الذى يمؤدي إلى حل المشاكل.

- الاستمرار في تطوير مزيد من المعلمين كموجهين مرشدين mentors.

تحتاج كلية التربية إلى:

- استخدام الطلبة المتدربين حاليا من أجل تطوير التربية العملية PRACTICUM في كلية التربية جامعة حلوان في المستقبل.

- الاستماع إلى أفكار الطلبة.

- تشجيع كل مدرسة في القاهرة على تعيين معلم اول لتدريبه كموجه مرشد يرشد جميع المعلمين من ذوي الخبرة إلى استخدام نظام الكلية. كما أن عضو هيئة التدريس بالكلية المسئولة عن التربية العملية PRACTICUM يستطيع أن يشرف على ذلك.

- استكشاف العلاقة بين تحسين جودة تدريس الطلبة وإدراكهم لعملية التصحيح و إعطاء الدرجات grading.

- تطوير التدريب للمبتدئين induction والطلبة المتدربين.

- تزويد الطلبة بشكل منتظم بمزيد من الفرص لتقييم المحاضرات وتقييم الخبرة المدرسية علانية.

- إعطاء مزيد من الاهتمام بالمعلمين المتدربين المتخصصين في الاحتياجات الخاصة.

- إعداد ونشر دليل تربوي للتدريب على التعليم PRACTICUM. وتعتزم كلية التربية جامعة حلوان تشكيل فريق يحدد المكونات الرئيسية للدليل الذي سيتضمن في أحد أجزائه استعراضا للخبرات الأجنبية في تحديد التربية العملية PRACTICUM. وبعد أن يتم ذلك سيتم اختيار عدد من أعضاء هيئة التدريس بالكلية لكتابة وصياغة محتوى الدليل.

تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى:

- تقديم حوافز للمعلمين ذوي الخبرة للعمل مع الطلبة المتدربين.

- استثمار المزيد من الموارد المالية في تدريب الطلبة المتدربين في المدارس. فهذه هي الطريقة الوحيدة لجذب المزيد من أساتذة الكلية للمشاركة.

ب. ماذا بعد في بحوث الفعل

تحتاج المدارس إلى:

- دعوة مشرفي المدارس للتدريب على إجراء بحوث الفعل لمدة أسبوع في جامعة حلوان ليتكون لديهم نفس المنظور الموجود لدي مشرفي الجامعة

مدرسة في مصر

بالنسبة لبحوث الفعل. وبعد ذلك يمكنهم جميعا أن يساعدوا الطلبة المتدربين على العمل بفاعلية في إجراء بحوث الفعل داخل المدارس.

- دعوة عدد أكبر من المدارس لملاحظة النتائج الناجحة لتنفيذ بحوث الفعل كأداة لتحسين التدريس في حجرات الدراسة.

تحتاج كلية التربيه بجامعة حلوان إلى:

- الاستمرار في الترويج لبحوث الفعل كأداة، مع البدء أيضا في الترويج لها بإعتبارها منهجية بحثية ممكنة بين أعضاء هيئة تدريس الكلية، مما سيكون له أثر إيجابي على تقديم بحوث الفعل لطلبة الجامعة.

- تعزيز الطرق الإبداعية للبحث مثل إجراء بحوث الفعل داخل مجلس الكلية للسماح بمزيد من المرونة إذا ما أراد الطلبة استخدام بحوث الفعل في رسائل الماجستير أو الدكتوراه.

- تدريب مزيد من أساتذة الكلية على إجراء بحوث الفعل عن طريق تنظيم ورش عمل وندوات لكي يتمكنوا من تقديم دورات أكثر عن بحوث الفعل وتكوين ثقافة جديدة عنها.

- تطبيق إشراف أكثر على الطلبة المتدربين الذين يستخدمون بحوث الفعل للتأكد من جودة أبحاثهم.

- استمرار التعاون الناجح بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية المسئولين عن التربية العملية PRACTICUM وبقية أعضاء هيئة التدريس بالكلية المسئولين عن التنمية المهنية المستدامة CPD، ومعيد قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية بحلوان فيما يتعلق بجهودهم لتطبيق بحوث الفعل في المدارس.

- يمكن لكلية التربية جامعة حلوان التخطيط لتنفيذ سلسلة من ورش العمل التدريبية للمعلمين الذين يقومون بالتدريس فعلا على أن يكون ذلك بالتعاون مع وزارة التعليم حتى يتمكن هؤلاء المعلمين من مساعدة الطلبة المتدربين على إجراء بحوث الفعل بفاعلية أكبر في المدارس. وقد تم بالفعل إعداد بحث فعل عن اهمية إجراء بحوث الفعل و من ثم يجب ضم هذا البحث إلى الدليل التربوي للتربية العملية PRACTICUM الذي سبقت الإشارة إليه.

- البدء بتكليف طلبة الكلية منذ السنة الثانية بواجبات بحثية تستخدم تطبيق طريقة بحوث الفعل على البيانات التي يجمعونها من التربية العملية PRACTICUM، على أن يتم تقديم البحث في السنة النهائية.

- التعاون في مشاريع بحوث الفعل عن طريق فرق البحث التي تشارك في حل مشاكل المدرسة وفي نشر وتطبيق نتائج بحوث الماجستير والدكتوراه.

- الترويج لثقافة بحث الفعل بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية أنفسهم.

تحتاج وزارة التعليم إلى:

- الترويج لبحوث الفعل عن طريق وزارة التعليم والمجلس الأعلى للجامعات، ولا بد من اعترافهم ببحوث الفعل كأدوات لتحسين التدريس في حجرة الدراسة و كمنهجية للبحث.

- التعاون لنشر ثقافة بحوث الفعل بين المعلمين من ذوي الخبرة عن طريق البروتوكول المبرم مع مديرية التعليم بالقاهرة.

ج. ماذا بعد في مجال التنمية المهنية المستدامة CPD

تحتاج المدارس إلى:

التركيز على التعلم القائم على أساس حجرة الدراسة وعلى تطوير المعلمين من ذي الخبرة بالمدارس للاستفادة من تأثيرهم على جميع معلمي المدرسة بما في ذلك المتدربين الذين لم يلتحقوا بعد بالخدمة. ولقد كان تطوير المعلمين من ذي الخبرة في المدارس هو الشعبة التي وجدت أقل اهتمام بين الشعب الثلاثة: التربية العملية PRACTICUM، وبحوث الفعل، والتنمية المهنية المستدامة CPD. ويرجع ذلك إلى حد ما إلى الاهتمام الهائل بتدريب طلبة الكلية. وقد جاءت الزيارة الدراسية في وقت حرج بالنسبة لبعض المعلمين الذين يقومون الآن بتدريب زملائهم في مدارسهم. ورغم ذلك يوجد عدد محدود من الموجهين المرشدين mentors في المدارس، ومن ثم فإن جامعة حلوان تحتاج إلى دعم من الأكاديمية المهنية للمعلمين PAT لاعتماد نظار المدارس والمعلمين كمتدربين وموجهين مرشدين mentors.

لا تزال هناك حاجة لتحقيق الأهداف التالية:

- تدريب مديري المدارس والمعلمين الأوائل ليكونوا موجهين مرشدين mentors للتنمية المهنية المستدامة CPD في حجرات الدراسة.

- تقديم التنمية المهنية المستدامة CPD للمعلمين من ذوي الخبرة بصفة فردية وتطوير الخطط الحالية الموضوعة للمدارس.

- استخدام بحوث الفعل في تحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD لجميع المعلمين وليس فقط للطلبة المتدربين.

- مشاركة جميع الأطراف في التنمية المهنية المستدامة CPD لتلبية احتياجاتهم.

تضمنت بعض مقترحات جامعة حلوان الحلول التالية لتحقيق هذه الأهداف:

- تنظيم المدارس لمزيد من ورش العمل من أجل المعلمين المارسين للتدريس فعلا .

- اعتراف الأطراف المعنية بأن عمل المعلم معقد ويتطلب كثيرا من الجهد و أنه دائم التغيير.

- تحويل المعلمين إلى موجهين مرشدين mentors يساعدهم على تحقيق المزيد من التطوير. ويعتبر ذلك نتيجة هامة إذا ما تم تنفيذ برنامج التنمية المهنية المستدامة CPD بانتظام وتحققت أهدافه.

- وقد كانت هناك حاجة، بصفة عامة، إلى مزيد من التأكيد على تطوير وتدعيم موجهى ومرشدي

المعلمين teacher mentors في المدارس. وبالنسبة لهذا النوع المعين من الممارسات فقد تكون مشروعات بحوث الفعل الممتدة لموجهى ومرشدي المعلمين طريقة ممتازة للتحرك إلى الأمام.

تحتاج كلية التربية بجامعة حلوان إلى:

تحديد مجالات لتطوير أوسع يشمل وسائل أكثر تنظيما لوضع أسس دورات التنمية المهنية المستدامة CPD ذلك أنه لم يكن يقدم بصفة نظامية لجميع المعلمين في جميع المدارس. كما أن هناك حاجة لبناء مجتمعات التعليم والتعلم Teaching Learning Communities مثل التشبيك بين الخبراء في كلية التربية بجامعة حلوان، وكليات التربية في المملكة المتحدة، ومعلمي مدارس القاهرة لتبادل الخبرات المهنية في التنمية المهنية المستدامة CPD، وقد كان هذا هو طريق التقدم إلى الأمام الذي فضله أعضاء هيئة التدريس في الكلية.

تحتاج وزارة التعليم إلى:

توضيح دور الأكاديمية المهنية للمعلمين PAT إذ لم يرد ذكر الأكاديمية المهنية للمعلمين PAT في القاهرة إلا في حالات نادرة. ومن الواضح أن هناك حاجة إلى مزيد من العمل لتحديد أعمال التطوير اللازمة لهذا الكيان.

من المجالات التي تحتاج إلى الاهتمام في المدارس والتي أكدتها هيئة الكلية ووزارة التعليم التركيز على حقوق الإنسان وبصفة خاصة على حقوق الطفل من خلال أنشطة التنمية المهنية المستدامة CPD وتوجيه العناية إلى الجوانب المتعلقة بالديمقراطية والمشاركة.

المراجع

Earley, P. &Porritt, V.(2010). Effective practices in continuing professional development: lessons from schools. London: In-.stitute of Education

Hawley, W. & Valli, L. (1999). The essentials of professional development: A new consensus. In L.Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), Teaching as the learning profession: Hand-book of policy and practice (151-180). San Fransisco:Jossey-.Bass

Hustlet, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M. &Campbell, A, (2003). Teachers' perceptions of CPD. Research Report .RR429. London: Department for Education and Skills

Little, J.W., (1992). The black box of professional community. In A. Lieberman (Ed.), The changing contexts teaching (157-.178) Chicago: University of Chicago Press

Lom, E. & Sullenger, K. (2011). Informal spaces in collabora-tions: exploring the edges boundaries of professional develop-.ment. Professional Development in Education, 37(1), 55-74

Louis, Karen S. & Marks, Helen M.(1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructuring schools. American Journal of Edu-.cation, 106 (4), 532-575

Marshall, B.& Drummond, M. (2006). How teachers engage with AfL: lessons from the classroom. Research papers in Edu-.cation, 21 (2), 133-149

McKenzie, P.& P. (2005). Teachers Matter: Attracting, develop-.ing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD Publishing

Mushayikwa, E. & Lubben, F.(2009). Self-directed professional development-hope for teachers working in deprived environ-.ments. Teaching and teacher Education, 25, 375-382

Pedder, D., James, M. & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. Research Papers in .Education, 20, (3), 209-243

١
مصـــر

الأكاديمية المهنية للمعلمين
Professional Academy for Teachers

الفصل (٦)
الأكاديمية المهنية للمعلمين

بقلم كريس ويلكينز وسو فورسيث (جامعة ليسستر) وهالة أحمد (الأكاديمية المهنية للمعلمين)

بمشاركة:
جيوف بيكر (جامعة لندن) محمد جاد (الأكاديمية المهنية للمعلمين) رضا حجازي (الأكاديمية المهنية للمعلمين)، برلنتي ابراهيم (الأكاديمية المهنية للمعلمين) حنان إسماعيل (الأكاديمية المهنية للمعلمين) جولبا روبارليا (جامعة لندن) علاء صبرا (الأكاديمية المهنية للمعلمين) أحمد سمير (الأكاديمية المهنية للمعلمين) إيناس صبحي (الأكاديمية المهنية للمعلمين) محمد ياسين (الأكاديمية المهنية للمعلمين) وإنعام أبو زيد (الأكاديمية المهنية للمعلمين).

السياق المؤسسي

في سنة ٢٠٠٣ اقترحت وزارة التعليم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين Professional Academy of Teachers PAT. وكان الغرض من إنشائها أن تكون مركز تميز للمعلمين والمديرين في مجال التعليم لتمكينهم من المشاركة في إصلاح التعليم وفي إتباع الاتجاهات الدولية فيه. وترجع الفكرة في إنشاء هذه الأكاديمية إلى تدهور الوضع الاجتماعي للمعلمين منذ الثمانينات من القرن الماضي ، وهي الحقبة التاريخية التي شهدت مغادرة عدد كبير من المعلمين المهرة الذين اتجهوا للعمل في البلاد العربية الأخرى، كما شهدت ضعف نظام إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الالتحاق بالخدمة بل وأثنائها وعدم تحقيقهم لأي تطور مهني (Zaalouk, 2013).

وقد تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) طبقا للقرار الجمهوري رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٧ بإيحاء من الوزارة بعد أن درست نظم التعليم الدولية. وقد بدأت الأكاديمية عملها في سنة ٢٠٠٨. وكانت كلية تربية أونتاربو Ontario College of Teachers التي تنظم وتسيطر على القوى العاملة في مجال التعليم في ولاية أونتاريو بكندا هي النموذج الأعلى الذي سعت الأكاديمية لتطبيقه. وكان من المتصور أن يتم تصميم عمل الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) طبقا لنموذج التمكين "أي الذي يمتلكه المعلمون ليعزز مهنيتهم وليسمع المجتمع صوتهم" في الحوار العام بحيث يتحولوا من عاملين وموظفين إلى مهنيين كاملي الأهلية بمعنى الكلمة (Zaalouk, 2013).

والأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) هي هيئة حكومية تابعة مباشرة لوزير التعليم وليس لوزارة التعليم وذلك طبقا لتدبير دستوري يجعل الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) هيئة حكومية مستقلة ليست تابعة لوزارة التعليم. ويقع مقر الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) في مدينة القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية ولها فروع في كل أنحاء البلاد.

الأدوار الأساسية للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)

- إصدار شهادات ممارسة مهنة التعليم.
- تخطيط ومراجعة معايير التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وترقيتهم.
- اعتماد التنمية المهنية وكذلك اعتماد كل مقدمي خدمات التدريب في مجال التعليم.
- دعم البحوث التعليمية والتربوية وضمان تطبيقها.

ورغم الدور الهام الذي تلعبه الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) في تعليم المعلمين إلا أنها واجهت عدة مشاكل ليس أقلها العدد الضخم للمعلمين الذين تدعمهم الأكاديمية المهنية للمعلمين، إذ أن العدد المستهدف لتقديم الخدمة والدعم لهم يصل إلى ١،٦٠٠،٠٠٠ ويشكل ذلك عبئا ثقيلا على ميزانيتها وعلى ضمان جودة العملية التعليمية. وإضافة إلى ذلك فقد بدأت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) عملها بمواجهة صعاب كانت موجودة حتى قبل

مدرسة في مصر

مولدها مثل نقص عدد المدربين الأكفاء وتقادم قاعدة البيانات الخاصة ببرامج تطوير المعلمين وانعدام التواصل الفعال مع المعلمين.

ولابد أن يؤخذ في الاعتبار هنا أن توجه الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) الأساسي هو خدمة المعلمين في كل قطاعات التعليم. وهذا يعني المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة والتابعة للأزهر. إلا أن هذا الغرض لم يتحقق بالكامل حتى الآن. فقد انحصر دور الأكاديمية المهنية للمعلمين حتى الآن (PAT) في تدريب المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية فقط. وقد أثار ذلك العديد من المشاكل بالنسبة لها نظرا للتوسع الشديد في المدارس الخاصة الذي شهده المجتمع مؤخرا والذي ضم مدارس دينية (إسلامية) (سعيد ٢٠٠٦) والمدارس الدولية الخاصة التي تقدم خدماتها للنخبة من أبناء الطبقة المتوسطة.

خطة تأهيل المعلمين وانضمامهم لسلك التدريس

بعد التخرج من كليات التربية يتم إلحاق الخريجين كمعلمين بالمدارس الحكومية بنظام التعاقد. وتعتبر هذه المرحلة مرحلة إعداد لهم تستمر لمدة سنتين. ويتم توزيعهم في هذه المدارس الحكومية على أساس جغرافي وحسب الإحصاءات الخاصة بقلة أو وفرة عدد المعلمين في كل منطقة. وهناك نوعان من المعلمين المتعاقدين مع الحكومة. النوع الأول هم خريجي كليات التربية (وفي هذه الحالة لا يحتاجون إلى الحصول على شهادة تؤهلهم للتدريس) والنوع الثاني هم خريجي أي كلية أخرى أو أي تخصص آخر مثلا الرياضيات أو العلوم ... إلخ (وفي هذه الحالة ينضمون لكلية تربية لمدة سنة للحصول على دبلوم تربوي).

وأثناء فترة الاختبار والإعداد هذه يقوم مشرف لغوي وناظر المدرسة التي يعملون بها بالإشراف عليهم ومراقبة أدائهم على الأقل أربع مرات في السنة ، ويكون الموجهون المرشدون (Mentors) أو كبار المعلمون مسئولون عن تقديم الدعم الفني والأكاديمي لهم طوال هذه الفترة التي تستمر لمدة سنتين. وبعد انتهاء هذه الفترة يكون عليهم النجاح في الدورة التدريبية التي تنظمها الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) ثم يتقدموا لها بطلب للحصول على شهادة تسمح لهم بالتدريس.

ترقي المعلمين والتنمية المهنية المستدامة

تقدم الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) مجموعة متنوعة من الدورات التدريبية أثناء الخدمة بما في ذلك دورات في التربية بشكل عام أو في تخصصات محددة. ويؤدي هذا التنوع إلى تحقيق هدفين: أولا إتاحة الفرصة للمعلمين للترقي وثانيا لتحقيق تطورهم المهنى المستمر.

ومن ثم فإن المعلمين يكونوا مؤهلين للترقي إذا ما:

- كانوا معلمين مؤهلين.
- أدوا الفترة اللازمة للعمل بين ترقيتين (٥ سنوات).
- أتموا مجموعة من الدورات التدريبية.
- حققوا في التقييمين السنويين الأخيرين مستوى "كفئ" .
- قدموا ملفا يثبت تطورهم المهني.

الاعتمـــــاد

أحد أهم ما تقوم به الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) هو اعتماد كل من يقدم خدمات تدريبية للمعلمين في أي مكان في مصر. وهذا يتضمن اعتماد المدربين والمواد التدريبية ومراكز التدريب والمراجعين الخارجيين. وتتكون اللجان التي تشرف على هذا العمل من أساتذة الجامعة والمراجعين الخارجيين والخبراء في هذا المجال.

الدروس المستفادة من برنامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE)

بعد قيامهم بعدة زيارات أثناء تطبيق برنامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) أعد فريق الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) سلسلة من الأهداف التي تسعى الأكاديمية لتحقيقها هي:

- تصميم برامج تدريب للمشرفين والموجهين المرشدين (Mentors) لدعم وتقييم المعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس وأثناء تدريبهم على التعليم Practicum. وتمارس الأكاديمية حاليا مهمتها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين باعتباره دورها الأساسي. حيث تقوم حاليا بإدارة برنامج توجيه وإرشاد (Mentorship) لمساعدي المعلمين (أي المعلمين في بداية التحاقهم بسلك التدريس) وقد بدأت في تدريب بعض المعلمين ليصبحوا موجهين مرشدين (Mentors). ومع ذلك فإن الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) تحس أنها يمكن أن تطور برامجها الحالية بحيث تمكن المشرفين والموجهين المرشدين (Mentors) من أن يشرفوا على أداء المعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس وفي بدايته أيضا. وهي تأمل في نفس الوقت أن تعد معايير لتقييم المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وكذلك تقييم أداء هيئة التدريس بكليات التربية. ومن ثم فهي تود أن تتعامل بشكل أوثق مع كليات التربية وأن تشارك بشكل أكثر فعالية في تطوير وتقييم المعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس.
- إعداد ملف الكتروني على شبكة الانترنت يكون وسيلة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) لمساعدي المعلمين (في بداية التحاقهم بسلك التدريس) والهدف من ذلك هو تطوير قدرة المعلمين للحصول على الشهادة الأهلية الدولية لتشغيل الكمبيوتر ICDC International Computer Driving Lisence واستخدام التكنولوجيا في حجرة الدراسة.
- عقد بروتوكول تعاوني بما في ذلك إعداد مدونة سلوك بين الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وكليات التربية FOE لضمان تكامل برامج التنمية المهنية المستدامة (CPD) للمعلمين. ويسعى فريق الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) للعمل مع هيئات التدريس بكليات التربية بحيث يتم دمج تدريب للمعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس بسهولة ويسر مع التدريب القائم فعلا لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD) للمعلمين الملتحقين حديثا بسلك التدريس بهدف مساعدتهم على تفهم ضرورة تجانس النظرية والتطبيق.

لا تزال هذه الأهداف الثلاث مجرد أماني لم تتحقق إذ أنها كلها تعتمد على عقد علاقة أقوى بين الأكاديمية

وكليات التربية. وسيعتمد ذلك حتما على تغيير الثقافة في المؤسسات حتى يتم التغيير فعلا على مستوى السياسات والممارسات على حد سواء. وبعد زيارة الفريق لجامعة ليسستر علق بعض الزملاء في الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وغيرهم من الشركاء على العلاقة المتوازنة نسبيا التي لاحظوها في الزيارة بين المدارس وكليات التربية، والتي أحسوا أنها تدفع للتعاون في العمل والتشارك في التعلم. وقد قارن هؤلاء الزملاء بين الوضع في جامعة ليسستر وفي السياق المصري حيث توجد حواجز ثقافية واضحة تعرقل قيام مثل هذه العلاقة القوية. كما لاحظ المشاركون في الزيارة أيضا أن المعلمين في مصر أكثر "تحفظا من الناحية المهنية" عن زملائهم سواء في انجلترا أو مالطا. ومما لا شك فيه أن هذا موضوع عام لابد من التعرض له ومعالجته في السياق المصري.

والموضوع الأساسي الذي تكررت ملاحظته في زيارات أعضاء الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) لزملائهم في الشمال تتعلق بصعوبة خلق نموذج للتطوير المهني "يقوده المعلم نفسه". وقد قدمت لنا البحوث على مدى العقود الماضية دليلا دامغا على أن أكثر العوامل فعالية في إحداث التنمية المهنية المستدامة للمعلمين (وبالتالي أكثر الوسائل فعالية واستمرارية في تحسين المدارس) يكون في الغالب مدفوعا باحتياجات المعلمين كما يحددوها هم بأنفسهم (ما يسمى التحديد الذاتي للاحتياجات (Lieberman,1995) – (Frost, 2012).

الخطوات التي اتخذت منذ بدء مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE)

قامت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) بمهمة كبرى ألا وهي تدريب وإعطاء شهادة تأهيل للتدريس لكل المعلمين في مصر تقريبا. وستكون الخطوة التالية تخطي العقبات الثقافية حتى يمكن دعم العلاقات بين كليات التربية FOEs المستقرة في مصر والأكاديمية حتى يمكن تطوير واستدامة الشراكة الحقيقية والبناءة بين الطرفين.

وقد شهدت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) منذ بدء مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) تعزيزا لهدفها الأساسي الأصلي بأن تكون مركزا للتميز في مجال التنمية المهنية المستدامة (CPD) للمعلمين على المستويين القومي والمحلي ودعم التنمية المهنية والخبرة المهنية في داخلها. وقد تم استثمار ذلك الاتجاه بتعيين مدير ونائب جديدين يدركان بكل قوة أهمية العمل في فريق.

وقد بدأ برنامج الاعتماد في سنة ٢٠١٢ إذ يتم اعتماد المعلمين بعد نجاحهم في إتمام تدريب لمدة خمس أيام ، ويؤدي ذلك إلى رفع مرتباتهم. ويجوز للمعلمين الجدد الذين يكونوا قد أتموا تدريبهم في مرحلة ما قبل الخدمة منذ سنة ٢٠١٢ الحصول على شهادة (اعتماد) فورا إذا كانوا قد حصلوا على تقدير "امتياز" عند تخرجهم من الكلية. وإلا فإن هؤلاء المعلمين الجدد يحصلون على عقد مؤقت للعمل بالوزارة يتيح لهم الحصول على شهادة اعتماد بعد بدء عملهم بمدة سنتين.

وقد أورد تقرير لليونسكو (UNESCO-IBE2012) ملاحظته أن أجندة الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) تضم تقديم ورصد وتقييم:

- اعتماد مراكز التدريب.
- إصدار شهادات اعتماد لما لا يقل عن ١٠٠٠ متدرب في كل مجال من مجالات التخصص.
- تطوير المشرفين بوزارة التربية ونظار المدارس تطويرا مهنيا.
- اعتماد برامج التدريب وتحديثها بانتظام.

كما أن الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) هي وحدها المسئولة عن اعتماد المدربين (الذين يشترط أن يكونوا هم أنفسهم معلمين أكفاء وذوي خبرة) وقد تم تجاوز هدف تدريب ١٠٠٠ متدرب بكثير. فعند كتابة هذا التقرير كان قد تم فعلا اعتماد ٤٦٣٦ مدربا ، وإضافة إلى ذلك فإن الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) قد أنجزت أيضا ما يلي:

- ١٣٣ حزمة من برامج اعتماد المدربين.
- ٤٧ اعتماد لمركز تدريب في كل أنحاء مصر.
- ١٢٨ مراجع ضمان جودة.

وهذا نجاح متميز للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) التي تقوم حاليا بإحصاء عدد المدربين في كل مجال من مجالات التخصص حتى تأخذ ذلك في الاعتبار عند إعدادها لخططها المستقبلية. وللأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) بوابة على الإنترنت هي (www.pat.edu.eg) ولها كذلك صفحة على الفيس بوك. كما أن كل المعلمين والمدربين والمراجعين يستطيعون الدخول على هذا الموقع (الذي تديره وزارة التعليم). ولكل معلم في مصر كود للدخول على هذا الموقع بما يسمح لهم باستخدامه للوصول إلى سجلهم الشخصي للتدريب وأن يتابعوه ليعرفوا ما إذا كان قد تم ترشيحهم لدورة تدريبية في المستقبل. كما يستطيعون أيضا استخدام هذه البوابة للتقدم بطلب انضمام لأي دورة تدريبية مستقبلية. إلا أن تقييم أثر هذه البوابة عسير ، إذ أن الأكاديمية ليس لديها إمكانية رصد وتتبع وتحديد عدد مستخدميها. إضافة إلى أن هذه البوابة جزء من موقع الوزارة على الإنترنت التي تحتوي على سجلات كاملة لكل المعلمين ، إلا أن دخول الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) لهذا الموقع لا تمتد لتشمل مدى معرفتها باستخدام المعلمين لهذا الموقع لتلبية احتياجاتهم للتنمية المهنية المستدامة.

ومن الواضح أن الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) قد أحرزت تقدما ملحوظا في دعمها للتطوير المهني للمعلمين في كل أنحاء البلاد. كما أن برامجها للاعتماد قد مهد الطريق أمام المعلمين للترقي بما يدفعهم للتفكر في أساليب جديدة لتدريس موادهم. كما يبدو أن عملها قد رفع من شأن المعلمين في مصر.

العمل الحالي للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)

لقد تقدمت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) في عملها وتجاوزت هدفها الأصلي وأصبحت تشارك بشكل أكثر فعالية في ضمان جودة التنمية المهنية المستدامة (CPD). كما ركزت اهتمامها على تطوير مهنية المعلمين. وقد كان ذلك نتيجة لتصميمها على

أن تتطور إستراتيجيا نظرا لما أظهرته التطورات العالمية في مجال بحوث التعليم وخاصة في مجال التنمية المهنية للمعلمين (Villegas-Reimers, 2003) ومجال تحسن المدارس (Borko, 2004) (Hargrears and Fullan, 2012)

وإضافة إلى ذلك فإن الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) تعتبر نفسها مركزا استشاريا يقدم الدعم الفني للمعلمين في مرحلة ما قبل الانضمام لسلك التدريس وأثناء عملهم بهدف دمجهم في هذا المجال. وبالأكاديمية إدارتين أساسيتين واحدة مختصة بالمعايير واعتماد التنمية المهنية المستدامة والثانية مختصة بإعطاء الشهادات والترقيات. وهناك اتجاه عمدي في أن يكون ضمان جودة التدريب أهم من مجرد عقد دورات تدريبية. ويجتذب الانضمام لبرامج التدريب عدد كبير من المعلمين إذ أن الترقية تعتمد على النجاح في هذه الدورات.

ونتيجة لذلك نجحت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) في اعتماد المدربين الذين نجحوا في أي من الـ ١٣٣ دورة تدريبية التي نظمتها. فقد دربت واعتمدت حتى الآن ٤٦٣٦ مدربا، وقد تم تصميم برامج التدريب هذه لتشمل مجموعة كبيرة من الموضوعات طبقا لرؤية الأكاديمية في تحديد احتياجات المعلمين على المستوى الفردي والمؤسسي في كل أنحاء البلاد وتلبيتها.

ويوجد في كل مدرسة وحدة تدريب وضمان جودة تعمل مع المستويات الدنيا لوزارة التعليم. ويقوم المنسق في كل وحدة بالتنسيق مع الوزارة بينما تقوم الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) بالتعاون مع المنسقين في كل وحدة ورصد أدائهم. ويلتزم المنسقون بتحديد احتياجات المعلمين لتحقيق التنمية المهنية في مدارسهم وبتنظيم الدورات التدريبية في أي من الفروع الـ ٢٠ للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) المنتشرة في كل أنحاء البلاد. كما تشجع هذه الفروع والأكاديمية نفسها المعلمين على المشاركة في مشروعات إجراء بحوث الفعل في فرق عمل وعلى المستوى المحلي. وستتيح لهم الأكاديمية وكل فروعها في المستقبل المشاركة في دورات تدريبية لإجراء بحوث الفعل.

اعتماد المعلمين

مكونات برنامج التنمية المهنية وآليات الاعتماد هي:

- المدربين.
- المواد التدريبية
- مراجعو ضمان الجودة

يستخدم في عملية الاعتماد دليل ورقي تم اعتماده في سنة ٢٠١١ – ٢٠١٢ وقد أعد بالاستعانة ببرنامج سابق وبمعاونة مجموعة من الخبراء لدعم اعتماد المتدربين طبقا للمعايير القومية للفئات التعليمية. ومن المتوقع أن تتم مراجعة هذا الدليل بشكل منتظم في ضوء المعايير الدولية ، مع التركيز على المعايير المستخدمة في اعتماد المدربين. وهناك أربعون فئة من المدربين في التخصصات التالية:

- علم التربية والتعليم.
- أساسيات علم التربية والتعليم.
- المشرفون الاجتماعيون بالمدارس.

- الطفولة المبكرة.
- مجالات التخصص المختلفة.
- مدربين في مجال تكنولوجيا المعلومات.
- تدريب مهني
- اللامركزية المالية.
- مؤسسات محددة
- التعليم المجتمعي

وطبقا لنظام التعليم المصري هناك ثلاث فئات من المعلمين في المدارس الحكومية:

معلمين مساعدين: فور إتمام هؤلاء للدراسة في برنامج أسس علم التربية والتعليم تتم ترقيتهم إلى الفئة الأعلى وهي:

معلمون: وفور إتمام هؤلاء للدراسة في برنامج التقييم وإدارة السلوك والتعلم وإستراتيجيات التدريس تتم ترقيتهم إلى الفئة الأعلى وهي كبير معلمين (معلم أول). وبعد إتمام هؤلاء لدورة تدريبية عن الذكاء العاطفي ومجتمعات التعلم المهنية تتم ترقيتهم إلى الفئة الأعلى وهي *كبار معلمون أول ومعلمون خبراء*

ومع ترقي المعلمين يتم تخفيض أعبائهم في التعليم ويبدأوا في مرحلة تقييم غيرهم من المعلمين. أما الذين تتم ترقيتهم إلى درجة معلم أول فإنهم يتجهون إلى أحد هذه الاتجاهات الثلاث وهي *مشرفون أو نظار مدارس أو إداريون.*

كان نقص البيانات الدقيقة والشاملة والنوعية هو أحد تحديات إجراء دراسة الحالة الخاصة بالأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT). وعلى سبيل المثال كان من الأفضل والأفيد أن تحتوي الدراسة على معلومات إحصائية مفصلة عن عدد المعلمين في كل فئة من هذه الفئات ليس فقط على المستوى القومي بل على المستوى الإقليمي (الحكومي) أيضا. فقد كان من الممكن أن يساعد ذلك فريق الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) أن يدرك بشكل أفضل الآثار المختلفة للأكاديمية على المستوى المحلي والقومي والإقليمي. ولا نعرف على وجه اليقين ما إذا كان لدى وزارة التعليم معلومات وبيانات إحصائية كاملة تدعم مثل هذا التقييم. وإضافة إلى ذلك حتى لو توفرت مثل هذه البيانات فإن الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) قد لا تستطيع الوصول إلى هذه المعلومات. فلكي تتمكن الأكاديمية من الحصول على المعلومات النوعية عليها أن تقدم طلبا بذلك لإدارة الإحصاء بوزارة التعليم.

ويبين تقرير لفريق المراجعة المشترك بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD والبنك الدولي "أنه بالرغم من التحديات والعقبات التي تواجهها الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) إلا أنها تمكنت من إحراز تقدم في مجال اعتماد مقدمي خدمة التنمية المهنية المستدامة والقيام بعمليات تقييم لاحتياجات المعلمين وغيرهم من المهنيين واختبار عدد كبير جدا من المعلمين والترخيص لهم بالعمل (دويدار ٢٠١٢).

مشروع تدريب المعلمين من ذوي الإعاقة البصرية

رغم أن على هؤلاء المعلمين الالتزام بالمعايير إلا أنهم لا يستطيعون الانضمام إلى كليات التربية

بسبب إعاقتهم. ومن ثم فقد أعد فريق الأكاديمية المهنية دورة تدريبية تتعلق بعلم التربية والتعليم وتطوير المتعلمين ونظريات التعلم ... إلخ. وقد بدأ هذا البرنامج في سنة ٢٠١٢ بـ ١٨ معلما من ذوي الإعاقة البصرية. وقد اتصل هؤلاء الـ ١٨ معلما بـ ٨٧ معلما آخر من ذوي الإعاقة البصرية. وقد ذكر هؤلاء المعلمون من ذوي الإعاقة أن ثقتهم في أنفسهم قد تزايدت بعد إتمامهم لهذه الدورة ، وأن ذلك كان أحد عوامل تقديرهم بشكل أكبر للنظريات والتطبيقات. كما إن بعضهم أشرك زملاء له في المدرسة في المواد التدريبية التي حصل عليها. وقد تم نشر هذا البرنامج على فيس بوك على شبكة الإنترنت.

اعتماد المدربين

للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) حق اعتماد أي مدرب في أي مجال اختصاص طالما تنطبق عليه معايير الاعتماد. وتعتمد هي في ذلك على الخبراء من الجامعات ووزارة التعليم إضافة إلى العاملين بها. إلا أنه يبدو أن هناك بعض الغموض فيما يتعلق بهذه المعايير نفسها. فيمكن استخدام المؤشرات الموجودة حاليا كحد أدنى للمتطلبات الواجب توفرها في أولئك الذين يمكن اعتبارهم مدربين معتمدين. إلا أنهم هم أنفسهم ليس لديهم إطار واضح لتقييم نوعية المدربين وعلى وجه الخصوص قدرة هؤلاء على أن يصبحوا مدربين أكفاء.

وتزداد عملية اختيار المدربين واعتمادهم تعقيدا بتطبيق المعايير "الإدارية" الحالية إضافة إلى المتطلبات الفنية اللازمة للانضمام لدورة تدريبية والنجاح فيها. فلكي يتمكن المعلمون من أن يتم اعتمادهم كمدربين في الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) عليهم أولا أن يصلوا إلى مستوى معين في حياتهم العملية كمعلمين وأن تنطبق عليهم معايير التمتع بمهارات وخبرات معينة. ونظرا لأن المحدد الأساسي لتقدم المعلمين في حياتهم المهنية في مصر هو عنصر الأقدمية لا عنصر حسن الأداء فإن هذا يعتبر عاملا مقيدا يعرقل تحسين نوعية التدريب الذي تقدمه الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT). وليس هناك حاليا أي فرصة للمعلمين من ذوي الكفاءة المتميزة في أن تقوم الأكاديمية أو حتى المدارس التي يعملون بها من تحديدهم واختيارهم وإعطائهم الأولوية في التدريب ما لم تنطبق عليهم المعايير الرسمية. وهذا بلا شك يمثل فرصة مهدرة.

وقد تم وضع أسس معايير الجودة للتدريب في الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) رغم أن هذه الأكاديمية تقوم حاليا بمراجعة المعايير التي من المتوقع التزام مدربيها بها. فعندما بدأت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) عملها كانت تحت ضغوط شديدة لتلبي الطلب المتزايد بسرعة كبيرة على التدريب ، ومن ثم كان من الضروري التحلي بدرجة من المرونة في إقرار معايير اعتماد المدربين. ويتضح الأثر الإيجابي لذلك في التوسع السريع في الأنشطة التدريبية التي تقدمها. إلا أن ذلك سيستلزم في نهاية الأمر مقارنة ذلك بمخاطر عدم ثبات نوعية المدربين وبالتالي تباين الخبرات التدريبية. ونتيجة لذلك أدركت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) رغم استمرار التزايد السريع للطلب على التدريب بها الحاجة إلى التركيز بشكل أكبر على نوعية المدربين والتدريب.

ومن ثم فقد رفعت درجة معايير تأهيل المدربين للاعتماد كما رفعت المعايير المتوقعة للدورات التدريبية نفسها.

إن أحد المؤشرات الهامة على التحول في مجال اهتمامات الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) هو اهتمامها بشكل أكبر بالتأكد من استخدام عدد أكبر من المدربين (واعتمادهم) لتلبية الطلب على أنواع مختلفة من التدريب (على سبيل المثال خبراء في تكنولوجيات التعليم وفي تقيم الطلبة أو في مجالات معينة من المناهج) وعندما تجد الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) أنها في حاجة لمدرب في مجال محدد بخبرة ومهارة معينة فإنها تقوم بالإعلان عن ذلك على موقعها على الإنترنت محددة نوعية الخبرة المطلوبة. ويتم فحص الطلبات المقدمة من المدربين المحتملين من قبل لجنة من أعضاء الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وفروعها للتأكد من أن الشروط المطلوبة تنطبق عليهم. ثم يتم الاتصال بهؤلاء المتقدمين الذين تنطبق عليهم الشروط لدعوتهم للانضمام لدورة تدريبية (انظر أدناه لتفاصيل برامج التدريب) ولكي ينجحوا في هذه الدورة يطلب منهم تقديم عرض أمام لجنة (تضم المُعتمدين من كلية التربية والأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT). فإذا ما حصل المتقدمون على درجات عالية في هذا التدريب بكل أجزائه يتم اعتمادهم كمدربين. وهناك ثلاث درجات من المدربين أ و ب و ج . ويتم اعتماد كل مدرب لمدة ثلاث سنوات. وعليه بعد ذلك التقدم بطلب جديد للاعتماد طبقا لمعايير مختلفة.

ولكي يتمكن مقدم الطلب من أن يصبح مدربا لدى الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) عليه الانضمام إلى دورة شاملة لتدريب المدربين (TOT). وهي دورة تستمر لمدة أربعة أيام يتم التدريب فيها لمدة ست ساعات يوميا. ويجب على المعلمين الذين يرغبون في الانضمام لهذه الدورة أن يكونوا قد قضوا على الأقل عشر سنوات في التدريس وأن يحضروا معهم ما يدل على هذه الخبرة. ويحتفظ كل معلم بعد هذا التدريب بملف يتضمن خبرته ثم ينضم بعد ذلك لدورات تدريبية تنشيطية حتى يستطيع أن يتقدم في تصنيفاته من الفئة ج إلى ب إلى أ. ويراقب أحد المراجعين أيضا أداء هؤلاء المدربين. وباستثناء الانضمام إلى هذه الدورات الرسمية والدورات التنشيطية التالية لها لا توجد أي فرص أخرى للمعلمين لتبادل الخبرات. فنظام MOODLE الذي تستخدمه الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) لم يستكمل بعد بحيث يستوعب برامج التنمية المهنية المستدامة (CPD) الالكترونية أو ينشر بيانات عن أفضل الممارسات. ولقد كانت الأكاديمية تصبوا إلى استضافة مؤتمرات للمدربين لتتيح لهم فرصة تحقيق التنمية المهنية بذاتهم ، إلا أن هذه الآمال لم تتحقق حتى الآن بسبب المحددات المالية.

إدارة المعايير والتقييم المهني هي إحدى إدارات وزارة التعليم المسئولة عن تصميم ومراجعة معايير التعليم. وتدرك الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) ضرورة مراجعة وتحديث وتحسين المواد التدريبية ومراجعة وتحديث معايير الاعتماد ، كما تحتاج إلى تدريب مزيد من المدربين الجدد. وسيتطلب تحقيق ذلك بذل مزيد من الجهد بما في ذلك إعداد مواد تدريبية جديدة ومراجعة "مصادر تقييم المدربين" (أوراق ملاحظة وما إلى ذلك من أدوات لتقييم المعلمين) في ضوء توقعات وزارة التعليم وتمشيا مع المعايير الدولية.

وقد تم اقتراح إجراء دورة تتكون من تصميم برامج التدريب ثم مراجعتها داخليا ثم خارجيا. وستتطلب هذه المراجعات مساهمة كليات التربية دعما للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) حتى تتمكن من تصميم معايير ومصادر وبروتوكولات جديدة، كما أن تعزيز علاقاتها بكليات التربية لدعم عمليات التدريب بإضافة مبادئ التنمية المهنية المبنية على الاستقصاء سيكون هو الوضع المثالي.

مشروع بحوث الفعل في كل المدارس
Action Research in All Schools ARAS

تشارك الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) في مشروع "بحوث الفعل في كل المدارس" (ARAS) وهو مشروع تقوده الجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC. وقد اعتمدت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) حزمة المواد التدريبية للمشروع. وتمت تجربة هذه الحزمة على دارسين لدرجة الماجستير والدكتوراه في خمس قطاعات (٢٥ مشارك من كل قطاع) وبعد ذلك أصبح هؤلاء الدارسون مدربون على إجراء بحوث الفعل. وهذه وسيلة عملية لتعزيز العلاقات بين كليات التربية والمدارس، حيث تقوم الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) بدور الميسر لدعم هذه العلاقات. وتأمل الأكاديمية في تدشين برنامج الدارسين الزوار حيث يتم إيفاد معلمي المدارس للتدريس في كليات التربية.

الفروع الإقليمية للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)

للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) فروع في كل أنحاء مصر كان معظمها يعمل قبل إنشاء الأكاديمية كمراكز لتدريب المعلمين أثناء عملهم. ولا تزال مراكز تدريب المعلمين أثناء التحاقهم بالعمل تلعب دورا هاما في تدريب العاملين بالمدارس من غير المعلمين مثل الإداريين ومسئولي الشئون المالية. إلا أن هذه المراكز ليس لها أي صلة بالأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وإن كانت بعض هذه المراكز تقدم تعليما وتدريبا أثناء الخدمة (INSET) للمعلمين، وفي هذه الحالة فإن هذه المراكز تعمل تحت مظلة الأكاديمية. ويوجد حاليا ٢٠ مركزا في كل أنحاء مصر تعمل كمراكز تعليم وتدريب (INSET) مشتركة مع الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) إضافة إلى ٤ مراكز جديدة تعمل فقط كفروع للأكاديمية.

ويبدو أن فروع الأكاديمية في المحافظات المركزية تتعامل مع كليات التربية ووزارة التعليم أفضل مما تتعامل الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) مع هذه الجهات. ولعل ذلك يرجع إلى أن معظم هذه الفروع بدأت كمراكز تعليم وتدريب أثناء الخدمة (INSET) قبل إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وكما هو الحال مع فروع أخرى للأكاديمية فإن لفرع الفيوم ضابط اتصال مع كلية تربية الفيوم والإدارة التعليمية بها. وعلاقاتهما قوية ببعضهما البعض، فالعلاقة الطيبة بين فروع الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وكليات التربية تعتبر نموذجا يعزز بكل وضوح عمل الأكاديمية على المستوى المحلي، ومن ثم فالمرجو أن يتكرر هذا النموذج في كل أنحاء البلاد.

مدرسة في المملكة المتحدة

التحديات الأساسية التي تواجهها الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)

ورد في مسودة التقرير الذي أعده فريق مراجعة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD والبنك الدولي (UNESCO-IBE 2012) ما لاحظه الفريق من أن التنمية المهنية المستدامة في مصر (CPD) تتناسب تماما مع طريقة التدريب التقليدية للمعلمين أثناء الخدمة. أي أن التدريب يتم في دورة وحيدة قصيرة تشتمل على محاضرات وندوات وبرامج تأهيل بمتابعة بسيطة أو بدون متابعة. وذكرت مسودة التقرير أن "مستوى التعاون والتشارك الذي كان من المتصور تحققه بين الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وكليات التربية في كل مجالات تعليم المعلمين لم يتحقق. فالتأخير في تحقيق هذا الهدف يعرقل عملية الإصلاح اللازمة للمعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وأثناءها لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD).

ويؤكد نفس هذا التقرير أن الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) قد اختيرت في سنة ٢٠١١ لتكون مركز تميز عربي إقليمي للتنمية المهنية. كما يشير التقرير إلى مسح محدود أجرى على ١٤٧ معلما شاركوا في برامج تدريبية بالأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) على مدى ثلاث سنوات ، وأن هؤلاء المعلمين أعربوا عن رضاهم عن هذه الدورات (إذ حصلت على ٣،٩ – ٤ درجة من ٤ درجات) إلا أن المشاركين في هذا المسح تقدموا بعده توصيات لتحسين هذه الدورات التدريبية هي:

- أهمية إجراء مسح لتقييم الحاجات ذات الصلة بمجالات تخصص المعلمين.
- اختيار المتدربين الأكثر استعدادا لتلبية هذه الاحتياجات.
- الحاجة إلى التركيز على الجوانب العملية للتدريس.
- تنفيذ برامج التعليم والتدريب (INSET) بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) أثناء الأجازات المدرسية عندما يكون لدى المعلمين وقت يخصصونه للتدريب.
- الحاجة لاستمرار التنمية المهنية ومتابعتها دعما لتطبيق الدروس المستفادة.

وقد علق بعض المعلمين أثناء مناقشاتنا معهم بالقول أنه ليس من السهل على المعلمين الاعتراف بحاجاتهم للتدريب في بعض مجالات تخصصهم، إذ أنهم يعتبرون ذلك اعتراف بضعفهم. (ولعل ذلك راجع إلى ثقافتهم المتجذرة) فإذا كانت هذه الثقافة منتشرة فإنه يعني ضرورة عدم الاعتماد بشكل صحيح وكامل على بيانات التقييم. وأن هناك احتمال كبير بألا يعبر المعلمون صراحة عن احتياجاتهم التدريبية.

وقد لوحظ أثناء تنفيذ برنامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) أن المعلمين المتدربين عند انضمامهم لكليات التربية تكون مؤهلاتهم الأكاديمية ضعيفة (مقارنة بخريجي الكليات الأخرى مثال (كليات الطب أو الهندسة) وقد يؤدي ذلك إلى انعدام نسبي للحماس بين المعلمين المتدربين رغم عدم وجود دليل على ذلك اللهم إلا بعض الدراسات المحدودة التي رغم أنها معروفة لهيئة التدريس بالأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) إلا أن هذه الدراسات غير متوفرة للجمهور أو أنها متوفرة باللغة الإنجليزية فقط.

وكما هو الحال بالنسبة للعديد من مبادرات التنمية المهنية فإن المحددات المالية تمثل تحديا كبيرا ومستمرا. ومع ذلك فقد نجحت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) إلى درجة كبيرة في تمكين ٣٤٣،٠٠٠ معلما من الحصول على تدريب وتطوير مهني تكلف مليون جنيها مصريا. ويبدو للوهلة الأولى أن هذه التكلفة كانت ذات مردوديه مناسبة (إذ تكلفت ٣٢ جنيها مصريا لكل نشاط تدريبي) ولعل ذلك راجع إلى نموذج التدريب الذي جرى تطبيقه. إذ تم تفويض ٥١ مركزا من مراكز التدريب المحلية والمدارس لتنفيذ معظم هذه الدورات بينما كانت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) مسئولة عن الجوانب المالية و عن توزيع الأموال حسب الاحتياجات المحلية. ومع ذلك فإن هذا النظام يثير بعض القلق بشأن كيفية رصد ومتابعة هذه الأنشطة التدريبية وخاصة الرقابة ومتابعة "وحدات التدريب بالمدارس" المسئولة عن التنمية المهنية المستدامة CPD للمعلمين ، وفي نفس الوقت تمت بعض الجهود المحمودة لهذه الوحدات على مستوى المدارس. وهذا يعني وجود تباين في مستويات التدريب. وقد عبر بعض المعلمون الذين التقينا بهم أثناء إجراء دراسة الحالة عن استيائهم لنوعية التدريب الذي نالوه في المدارس وضعف وحدات التدريب بها. وقد كان ذلك أحد الأسباب التي دفعت بالمعلمين إلى البحث بأنفسهم عن برامج التنمية المهنية المستدامة CPD التي يمكن أن ينضموا لها وخاصة إذا كانوا يسعون للترقي. كما أن القيود على محتوى التدريب يمكن أن تؤثر على جودة التدريب (ضمان لجودته).

ورغم أن وحدات التدريب موجودة بالمدارس إلا أن المعلمين المسئولين عن التدريب يقومون أيضا بالتدريس، ومن ثم فالوقت المتاح لهم للتعرف على العاملين في مجال التنمية المهنية المستدامة ودعمهم محدود للغاية. وقد اقترح أحد الأساتذة الذين قمنا بإجراء مقابلة معهم إنه إذا أردنا أن نتعامل مع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بشكل جدي فيجب أن يكون المعلمون المسئولون عن وحدة التدريب في المدارس من قدامى العاملين في مجال التدريس مثل النظار المؤهلين تأهيلا مناسباً مما يجعلهم محل ثقة.

وهناك أيضا موضوع تحديد احتياجات التنمية المهنية للمعلمين على المستوى المحلي ثم نقل هذه الاحتياجات إلى الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT). فإذا لم يكن لدى المعلم المسئول عن الوحدة الوقت أو القدرة على تحديد احتياجات التنمية المهنية فإن برامج التدريب التي يتم تصميمها في الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) قد لا تكون مناسبة على المستوى المحلي.

وإضافة إلى ذلك فإن برامج التدريب نفسها ليس عليها رقابة . فقد ألقى بحث نشر في سنة ٢٠١٢ أعدته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD بالتعاون مع البنك الدولي الضوء على نجاح الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) في مجال تدريب المعلمين واعتمادهم فيما يتعلق بإعدادهم، أما ما يتعلق بجودة هذه الدورات فهو يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى تأثيرها. ذلك أن الكثير ممن ينضمون للدورات التدريبية التي تنظمها الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) يقومون بذلك بشكل آلي دون أن يهتموا بوجه خاص بقيمة تجربة التعلم ككل ودون أن يدركوا أثر هذه الدورات على تطورهم هم أنفسهم المهني المستمر. ذلك أن المعلمين لا يعتبرون أنفسهم عناصر تغيير بل مجرد ممارسين لمهنة التدريس يسعون للترقي. ولذلك فإن هذه النظرة للتنمية المهنية المستدامة (CPD) باعتبارها وسيلة للترقي يقيد قدرته على تحقيق تحسن مستدام في مجال التطبيق.

الصعوبات الأخرى التي تواجهها الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT)

١- العلاقة بين الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وكليات التربية FOEs

من الموضوعات التي تناقش بشكل دائم في مصر طوال مدة المشروع من الحديث عن تعليم المعلمين في إطار مشروع (CDFE) هو عدم وضوح العلاقة بين المراحل المختلفة لتطوير المعلمين وعلى وجه الخصوص تعليم المعلمين أثناء العمل لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD). ويرجع ذلك أساسا الى أن هذه المراحل المختلفة التي يجب أن تكون جزءا من "رحلة تعلم مستمرة" قد تركت بشكل شبه كامل لهيئات مختلفة دون أن تكون هناك علاقة ترابط واضحة داخل هذه العملية ككل. فالتعليم السابق على الالتحاق بسلك التدريس مسئولية كليات التربية في حين أن مسئولية التنمية المهنية المستدامة (CPD) تقع على عاتق الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وفروعها الإقليمية. ويظهر هذا الانفصال بشكل واضح في مجال التربية العملية (Practicum) في مرحلة ما قبل الانضمام لسلك التدريس. وهذا يعني أن التركيز على إقامة شراكة بين المدارس وكليات التربية FOEs بما يكفل جودة تجربة التربية العملية

(Practicum) ويعزز قيمته، غير كاف، مما ينتقص من الإفادة من وسائل التدريب ذات الصلة مثل التنمية المهنية المستدامة CPD.

٢- نقص عدد المعلمين

يوجد في مصر حوالي ٢ مليون معلم إلا أن هناك نقص في معلمي بعض المواد. ومن ثم فاجتذاب مرشحين من ذوي الكفاءات لتدريبهم قبل التحاقهم بسلك التدريس مهمة صعبة في مصر وهذا يشكل على وجه الخصوص مشكلة بالنسبة لمعلمي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM وهذه مشكلة عالمية موجودة في كل مكان. وقد اعترفت بلدان الشمال الصناعية بهذه المشكلة باعتبارها أحد أهم معوقات خلق قوي عاملة على أعلى مستوي في مجال التعليم وبالتالي في إنتاج تعليم على مستوي عال من الجودة أيضاً (OECD2005 – 2011)

٣- حالة بحوث الفعل

لعل أهم درس تعلمه الشركاء في مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) هو المزايا المحتلمة لتطوير ثقافة مهنية (أو استقصاء مهني) وهي الثقافة التي تعتبر بحوث الفعل وسيلة أساسية لتطوير المعلم وتحسين المدارس (Somekh and Zeichner 2009). وقد اتضح نتيجة لتنفيذ مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) أن هناك فرص ممتازة لتعزيز مكانة التنمية المهنية المستدامة (CPD) إذا ما تم دمج بحوث الفعل ضمن برامج التدريب بما يوضح العلاقة المباشرة لهذه البحوث وأثرها على تحسين عمليات التعليم والتعلم في المدارس. ومع ذلك فقد أوضح عدد من الشركاء في المشروع من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفر يقيا (MENA) أن ثقافة الجامعات والمدارس لا تدرك تماما قيمة بحوث الفعل، وأن هذا هو أحد العوامل التي تقيد تحقيق مزيد من التقدم في هذا المجال الحافل بفرص التطور. وعلى أية حال فهذا الوضع ليس قاصرا على مؤسسات منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA). فهذه الظاهرة متواجدة في كليات التربية الأوربية أيضا.

٤- العقبات الثقافية

واجهت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) مقاومة شديدة من المعلمين لتحقيق التنمية المهنية المستدامة ويرجع معظمها إلي العقبات الثقافية. إذ يرى معظم المعلمون أن التنمية المهنية المستدامة ما هو إلا عبئ غير ذى قيمة على وقتهم وجهدهم دون أي فائدة تذكر. وهناك نوادر طريفة تحكي عن أن قدامي المعلمين قد يعترضوا على مؤهلات المدربين الأصغر منهم سنا. ورغم أن ذلك يمثل تحديا كبيرا للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) إلا أنه ليس هناك شك في إمكانية تخفيف أثر هاتان المشكلتان إذا ما تم بشكل أفضل إيضاح فائدة التدريب. ويتطلب ذلك التركيز على التأكيد بأن الدورات التدريبية تؤدي إلي نتائج تعليمية مناسبة ومفيدة ، وأن هناك جدوى من عقد برتوكولات لتقييم هذه الدورات التدريبية بما يمنح المعلم مصداقية أكبر ويزيد من تقدير خبرته.

ماذا بعد

حتى الآن لم يتم إجراء أي تقييم منظم لأثر التنمية المهنية المستدامة (CPD) الذي يتم في المدارس المصرية وبالتالي مدى فعالية إستراتيجية الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) لتنسيق جهود التنمية المهنية المستدامة (CPD) وما تقدمه من دورات تدريبية ومصداقية مدربيها ومدى صلابة وقوة وضمان جودة برامج التنمية المهنية المستدامة (CPD) بها. ومن ثم فهناك حاجة بالغة لتقييم أثر الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) على مستوى كل المنظومة.

ويمكن بناء هذا التقييم على أساس البيانات المستقاه من الجهات الحكومية الأخرى. وعلى سبيل المثال سيكون من المفيد جدا إجراء مراجعة من كل الجهات للبيانات الخاصة عما يحصله الطلبة في المدارس المصرية ، إضافة إلى البيانات المتوفرة لدى الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) الخاصة بالتنمية المهنية المستدامة (CPD).

وعلى الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) نفسها مراجعة سبل تقييمها لبرامجها التدريبية بحيث يمكن بدء مرحلة تحول ثقافي. أي أن يعتبر التدريب وسيلة لتطوير أداء المعلم لصالحه هو وليس فقط كوسيلة للترقي. وهكذا يمكن مناقشة بحوث الفعل والتفكر في وسائل الممارسة المختلفة للتدريس واعتبار إجراء هذه البحوث عملية طويلة الأجل لا عملية يجب أن تنفذ وتأتي ثمارها فورا.

ويجب أن تعني برامج التدريب باحتياجات المعلمين المحليين ، ومن ثم فعلى الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) أن تدرب مدربين لتدريس مواد محددة تركز على التربية العملية (Practicum). وقد عبر معظم المعلمين الذين التقينا بهم في الزيارة التي قمنا بها ضمن دراسة الحالة (وفي أنشطة أخرى) لبرنامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) عن عدم رضاهم عن نوعية التدريب الذي تلقوه قبل التحاقهم بالخدمة ولا عن قيمة ما قدم لهم من معلومات أثناء هذا التدريب. وإن كان عدم رضاهم قد أنصب بشكل خاص على تجربتهم في التربية العملية (Practicum). كما قرروا أن التدريب الذي تلقوه قبل التحاقهم بالعمل قد افتقر إلى معلومات أساسية خاصة ما يتعلق منها "بتطبيقات علم التعليم" "Application of Pedagogy"

ورغم أن عدد كبير من المعلمين قد شارك في عدة برامج تدريبية في مجال التنمية المهنية المستدامة (CPD) إلا أن هناك شعور عام بأن هذه مجرد تجارب منفصلة ضعيفة الأثر أو حتى منعدمة الأثر على ممارستهم للتدريس. ومن ثم فهناك حاجة لكي تكون برامج التدريب في مجال التنمية المهنية المستدامة (CPD) أكثر ترابطا وأن تمتد لمدة أطول على أن يتم دعمها وتقييمها بشكل مستمر حتى بعد انتهاء هذه البرامج، وذلك حتى يمكن تعظيم أثرها على رفع كفاءة المعلمين وزيادة ثقتهم بأنفسهم ورفع روحهم المعنوية.

وحتى في الحالات التي عبر فيها المعلمون بشكل إيجابي عن محتوى التدريب إلا أنهم اعتبروا أن ما حصلوا عليه من تعلم نتيجة لهذا التدريب منعزل تماما عن ممارساتهم المهنية الفعلية. ويبدو أنه لا توجد متابعة منتظمة لقياس التنمية المهنية المستدامة (CPD) على ممارسات المتدربين بعد

انتهاء يوم التدريب. ومن ثم فإيجاد ملتقى يتم تشجيع المتدربين فيه على التفكر في ممارساتهم والتعبير عنها بعد اشتراكهم في يوم تدريب سيساعد على تعزيز أي تطوير مهني يتحقق نتيجة لمشاركتهم في التدريب ومن ثم إطالة هذا الأثر واستدامته.

وإضافة إلى النتائج التعليمية التي تتحقق نتيجة للبرامج التدريبية التي تنظمها الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) (سواء على المستوى المركزي أو المحلي) فإن هذه الدورات تتيح فرصا ممتازة للمعلمين للالتقاء أثناء التدريب. ومن ثم فإذا أردنا الاستفادة الكاملة من هذه الفرص لبناء علاقات مهنية قوية فإن مثل هذه اللقاءات فرصة لدعم التقدم في بناء ثقافة تشاركية جامعية لتحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD). والواقع أن العديد من الانجازات قد تحققت ضمن الأنشطة المختلفة لبرنامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) كما أن احتمالات استخدام مناخ التعليم الالكتروني Virtual Learning Environment VLEs أو مواقع التواصل الاجتماعي ستزيد من فرص نجاح هذا البرنامج وسيكون ذلك مجالا خصبا للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) لاكتشاف إمكانيات استخدام هذه الوسائل بشكل أوسع في المستقبل. فإذا ما تم تشجيع المشاركين في برامج التنمية المهنية المستدامة (CPD) على المشاركة (يمكن أن يتم ذلك في المرحلة الأولية إذا ما اشترط الانضمام إلى التدريب ذلك) فمن المرجح أن يدركوا بشكل أفضل مزايا التطور المهني عن طريق اجتماعاتهم ومن ثم يستمروا في تعزيز هذه العلاقات بعد انتهاء الدورة (Dabbagh 2012 and Kitsantas,)

وهناك عنصر آخر اتضح أثناء اجتماعات مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) ألا وهو تعليم المعلمين قبل التحاقهم بالعمل وتدريبهم لتحقيق تنميتهم المهنية المستدامة (CPD) أثناء العمل إلا أن مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) قد أوجد فرصا لإقامة علاقات بين الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وكليات التربية. كما أن أحد أسباب نجاح هذا المشروع كان تطبيق المنهج التشاركى للمؤسسات لتحسين التخطيط ، مما يعنى أن هذه العلاقات قابلة للاستدامة والبناء عليها إلى ما هو ابعد من انتهاء المشروع . فإذا كان هذا هو الوضع فمن المؤكد أنه سيتيح للأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) فرص للعمل في المدارس لتعزيز هذه العلاقة الفعاله بين كليات التربية والمدارس الأمر الذي سيكون له بدوره اثر ايجابي على عملية التربية العملية Practicum للمعلمين المتدربين. وبالمثل فإن العلاقة القوية بين كليات التربية والأكاديمية المهنية للمعلمين سيكون لها أيضا اثر ايجابي على تحقيق دعم التنسيق في مجال تحقيق التنمية المهنية المستدامة (CPD).

اما بالنسبة لضعف مصداقية بحوث الفعل كوسيلة قوية وفعالة للاستقصاء المهني فيرجع إلى حد ما إلى الثقافة المتجذرة والى تاريخ طويل من انعدام الصلة بين كليات التربية والمدارس (وكذلك بين تعليم المعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس وأثناء التحاقهم به) . والواقع أن أحد أهم نتائج مشروع تطوير قدرات كليات التربية كان تعزيز العلاقة بين كليات التربية (المسئولة عن التعليم قبل الالتحاق بالعمل) والأكاديمية المهنية للمعلمين (المسئولة عن التدريب أثناء الالتحاق بالعمل) كما كان أيضا القبول العام لقيمة بحوث الفعل كأداة لتحقيق تطور

المعلمين وتحسين المدارس. وتوفر أهداف خطة تحسين المؤسسات Institutional improvement Plan IIP التي أعدها فريق العمل بالأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) الأساس لتحقيق هذه التحسينات وخاصة إذا ما قامت الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) بالاستفادة من فروعها الإقليمية لتعزيز العلاقة بينها وبين كليات التربية . وأهم هذه الأهداف هي :

- تصميم برامج للمشرفين الموجهين المرشدين لدعم عملية تقييم المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وأثناء التربية العملية Practicum

- إعداد ملف الكتروني كأداة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لمساعدة المعلمين المبتدئين (في بداية التحاقهم بسلك التدريس).

- عقد بروتوكول للتعاون بما في ذلك مدونه سلوك بين الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وكليات المعلمين لضمان تكامل برامج التدريب لتحقيق التنمية المهنية المستمر (CPD) للمعلمين.

من الواضح ان تعزيز العلاقة مع كليات التربية سيكون عنصرا هاما في تحقيق أهداف الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) على مدى السنوات القليلة القادمة ليس فقط في مجال دعم الشراكة بين المدارس والمعاهد لإدارة برامج التربية العملية Practicum. اذ أننا نعتقد أن كل من الأكاديمية المهنية للمعلمين (PAT) وفروعها وكليات التربية سيستفيدون جميعاً من هذه العلاقة التي تعزز تحقيق الأهداف المرجوه.

المراجع

Ball, S. 2012. Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary. London: Routledge.

Bridges, D. 2014. "The Ethics and Politics of the International Transfer of Educational Policy and Practice." Ethics and Education 9 (1): 84–96.

Burgess, H., T. Lawson, C. Wilkins, and S. Forsythe. 2015. Building Research Partnerships through a European Union-funded TEMPUS Project: Capacity Development of Faculties of Education in International Approaches to Teacher Education (CDFEIATE). Research Intelligence (RI 127) the British Educational Research Association Newsletter. London: BERA

O'Donahue, T.A. 1994. "Transnational Knowledge Transfer and the Need to Take Cognisance of Contextual Realities: A Papua New Guinea Case Study. Educational Review 46 (1): 73–88.

Phillips, D., and K. Ochs 2004. Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives Oxford: Symposium.

Zaalouk, M. 2013. "Globalization and Educational Reform: What Choices for Teachers?" In T. Seddon and J.S. Levin, Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects, pp. 201–19. World Yearbook of Education. Abingdon: Routledge.

٢

الفصل (٧)

المنظومة التعليمية في لبنان

بقلم: رونالد سلطانه (جامعة مالطا)

تقديم دراسات الحالة

تركز دراستا الحالة الواردتان في هذا التقرير على جامعة سانت جوزيف University Saint Joseph (USJ) والجامعة الأمريكية ببيروت American University of Beirut (AUB) وتشارك هاتان الجامعتان في مشروع TEMPUS لتطوير قدرات كليات التربية Capacity Development of Faculties of Education in International Approaches to Teacher Education (CDFE) وهو المشروع الذي تقوده الجامعة الأمريكية بالقاهرة. وتعتمد دراستي الحالة على مصادر متنوعة والأنشطة التي تمت أثناء فترة تنفيذ المشروع مثل المؤتمرات والزيارات الدراسية والمعلومات التي تم إعدادها في هذه الفترة بما في ذلك الدراسة الأولية الأساسية وتحليل الممارسات الواعدة، إضافة إلى تبادل الزيارات الدراسية بين ١٤ جامعة ومؤسسة تعليمية من كل أنحاء العالم شماله وجنوبه بما في ذلك مصر ولبنان ومالطا وفلسطين والسويد والمملكة المتحدة. وقد ركزت كل هذه الأنشطة على ثلاث جوانب أساسية في تدريب المعلمين هي التربية العملية Practicum في التعليم الأولي للمعلم(ITE) Initial Teacher Education والتنمية المهنية المستدامة Continuous Professional Development (CPD) وبحوث الفعل Action Research (AR)

وقد أكدت هذه الجوانب الثلاثة على احتمالات وإمكانيات عقد شراكات بين كليات التربية والمدارس لتحسين فعالية المعلم وإصلاح الممارسات التعليمية.

وتعتمد برامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) على فكرة تبادل الخبرات بين المختصين العاملين في نفس المجال لكي يؤدي إلى تفهم أعمق للأمور المشتركة وإلى تطوير أفكار وقدرات وأدوات جديدة بما يؤدي إلى تحسين الممارسات. ورغم الاختلاف الكبير بين البلدان بعضها وبعض بل بين الجامعات وكليات التربية والمدارس في نفس البلد وبين الشمال والجنوب ، إلا أن الشركاء في المشروع اتفقوا بشكل عام على أن لديهم نفس الإهتمامات والمشاكل ويواجهون نفس التحديات. ومن ثم فتبادل الزيارات بين الزملاء من مؤسسات تعليمية مختلفة وملاحظة بعضهم البعض أثناء العمل كانت مفيدة للغاية ، إذ تم تبادل الخبرات والأفكار في أطر ثقافية ومؤسسية مختلفة مما ساعد المشاركين على أن يصبحوا أكثر إدراكا للممارسات التي أصبحت روتينا ثابتا وأن يفكروا فيها بشكل أعمق.

ويقدم هذا الملخص التنفيذي أولا معلومات أساسية عن منظومة التعليم في لبنان، ثم يركز بعد ذلك على كل واحدة من هاتين المؤسستين التعليميتين اللتين شاركتا في مشروع CDFE على حدة وهما الجامعة الأمريكية ببيروت AUB وجامعة سان جوزيف USJ. حيث يصف هذا التقرير أولاً كلية التربية أو قسم التربية بها ويقدم فكرة متعمقة عن مجالات عملها وتنوعها، وإن كان التركيز على وجه الخصوص على الجوانب الثلاثة ذات الصلة بتعليم المعلمين الملتحقين الجدد بسلك التدريس وتدريبهم أثناء العمل وإقامة شراكات مؤسسية مع المدارس. يلي ذلك موجزا للتطورات والتحولات التي تمت في الفهم والممارسات في هذه المجالات الثلاث لبرنامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) وهي التربية العملية Practicum وبحوث الفعل (AR) والتنمية المهنية المستدامة (CPD).

المنظومة التعليمية في لبنان

لعل أفضل وصف للبنان كبلد هو أنها بلد التنوع ، إذ أن مجتمعها متعدد الديانات حيث يستخدم الدين كوسيلة للتعبير عن الانتماءات والاتجاهات السياسية والمدنية والثقافية بل والهوية، ويستخدم الدين أحيانا كوسيلة لتوزيع الطلبة على مجموعة كبيرة ومتنوعة من المدارس ذات الاتجاهات المختلفة مما يجعل المنظومة التعليمية في لبنان فريدة في نوعها. إذ يحصل ٧١٪ من الطلاب على تعليمهم الرسمي في المدارس غير الحكومية. بينما تحصل النسبة المتبقية، أي ٢٩٪ (والتي تصل إلى ٢٧٥٦٥٥ طالبا) على التعليم في المدارس الحكومية التي تعاني غالبا من نقص في عدد المعلمين وضعف البنية التحتية.

ذلك أن واحدة فقط من بين الـ ٤٢ معهدا أو كلية عليا في لبنان يتبع الحكومة وهي الجامعة اللبنانية التي تضم ٣٨،٣٪ من كل طلاب التعليم العالي (الذين يمثلون ٧٣٦٩٨ طالبا) ولعل هذا هو السبب في انخفاض الالتحاق بالتعليم الثلاثي الذي استقرت نسبته على ٤٦٪ أكثر أو أقل قليلا في سنة ٢٠١٢ (Soueid et al, 2014) وإن كان من المؤكد أن هذه النسبة ستنخفض نظرا لزيادة مصروفات التعليم التي لا تستطيع الأسر منخفضة الدخل تحملها. والواقع أن الحل البديل هو التعليم والتدريب الفني والمهني TVET الذي أثبت أنه أكثر جاذبية نظراً لأن خريجي هذا القطاع التعليمي يجدون فرصا أكبر وأيسر في الالتحاق بالعمل عن زملائهم من خريجي الجامعات. إلا أنه يجب أن نذكر هنا أن ٧٥٪ من عدد الطلاب الملتحقين بمدارس التعليم المهني والفني الذين يبلغ عددهم ٧٦٠٠٠ طالبا يدرسون في مدارس خاصة بمصروفات. ويخدم جزء من قطاع التعليم غير الحكومي اللاجئين الفلسطينيين عن طريق الخدمات التي تقدمها وكالة إغاثة اللاجئين UNRWA التابعة للأمم المتحدة التي ينضم لنظامها التعليمي ٤٥٠,٠٠٠ لاجئ بما يوازي حوالي ١٠٪ من سكان لبنان يعيش منهم ٥٣٪ في ١٢ معسكرا للاجئين حيث توفر ٦٩ مدرسة التعليم لـ ٣٢٣٥٠ تلميذا. وقد زاد من صعوبة الوضع الصعب أصلا تدفق اللاجئين الفلسطينيين وغيرهم من سوريا التي مزقتها الحروب. إذ يزيد عدد اللاجئين السوريين المسجلين فعلا عن مليون لاجئ أي ما يكاد يصل إلى ربع عدد سكان لبنان، علما بأن الأرقام الحقيقية أكبر من ذلك بكثير.

وتعكس المنظومة التعليمية في لبنان تنوع السكان والتاريخ الطويل للتدخل الأجنبي فيها. ذلك أن المدارس الابتدائية والثانوية لا تزال تتبع نظام التعليم الفرنسي بينما تطبق الكليات والجامعات إلى حد كبير النموذج الأمريكي مع الاستثناء الواضح لجامعة سان جوزيف USJ وجامعة الروح القدس كزليك Holy Spirit University نظرا لجذورهم القائمة على النموذج الأكاديمي الفرنسي. وتعكس المنظومة التعليمية في لبنان أيضا الأثر القومي للتراث والتقاليد الإسلامية والمسيحية التي شكلت ولا تزال تشكل الوجدان اللبناني. فحوالي ٧٠٪ من السكان في لبنان مسلمون (أغلبهم من الشيعة والسنة والدروز) بينما يشكل المسيحيون (المارونيون واليونانيون الأورثذوكس والكاثوليك) الـ ٣٠٪ الباقية. وقد أدت النزاعات بين الفئات المختلفة إلى أربع حروب أهلية فيما بين سنة ١٨٤٠ وسنة ١٩٧٥. منها حربان منذ إقامة الدولة اللبنانية المستقلة في سنة ١٩٤٣. وأقرب هذه النزاعات أدى إلى وفاة ١٠٠,٠٠٠ مواطن

ولم ينتهي إلا بفضل اتفاق الطائف في سنة ١٩٨٩. وقد دمر هذا النزاع ليس فقط البنية التحتية لنظام التعليم بل دمر أيضا قدرة البلاد على الاستفادة من التعليم لبناء هوية مشتركة جامعة.

وكما يذكر فريحة (Frayha, 2010) أن تحقيق التطوير التعليمي في مجتمع منقسم بشدة على نفسه "حيث تلعب فيه الهويات العرقية الثقافية والصراعات الدينية والانقسام الطبقي دورا فعالا يصبح الحديث عن توحيد المناهج موضوعا يثير الجدل". وتبذل حاليا جهود مكثفة حتى يمكن لنظام التعليم في مرحلة ما بعد الحرب أن ييسر التجانس بين المجموعات المختلفة ، إضافة إلى ربط المناهج ومنهجيات التعليم بالأفكار الحديثة ليستجيب لاحتياجات أسواق العمل الإقليمية والمحلية بما في ذلك إقرار خطة النهضة التعليمية لسنة ١٩٩٤ والهيكل الجديد للتعليم لسنة ١٩٩٥ والمنهج الجديد الذي أعد بين سنة ١٩٩٥ وسنة ١٩٩٧. وقد حددت الإستراتيجية اللبنانية للتعليم (Lebanese Association for Educational Studies, 2006) رؤية جديدة لمستقبل القطاع ، مؤكدة على الصعوبات التي تواجهها المنظومة التعليمية في مجال الإنصاف والقدرة على الحصول على التعليم للجميع ، والدور الذي يجب أن يقوم به التعليم في بناء الوحدة والتجانس في كل أنحاء البلاد وفي بناء اقتصاد مبني على ثروة المعرفة ، وكلها أمور تتطلب تعزيز النظام الحكومي الفعال المطلوب. وقد ساعد ذلك على قيام وزارة التعليم والتعليم العالي MEHE في توجهها لإعداد خطة في سنة ٢٠١٠ لتطوير القطاع التعليمي للسنوات ٢٠١٠–٢٠١٥

ولأن مجال هذه الدراسة لا يتسع ليشمل تقديم كل الخطوط التفصيلية لنجاح مبادرات معينة أو فشلها، فلابد من التوضيح منذ البداية – وقبل التفكير في المشاكل التي يتعين على لبنان مواجهتها – أن البلاد قد تمكنت من تحقيق بعض النجاحات في قطاع التعليم بصعوبة. فأقل قليلا من ٩٠٪ من البالغين وأكثر من ٩٨٪ من الشباب يستطيعون القراءة والكتابة مما أدى إلى تسمية بيروت عاصمة العالم للكتب World Book Capital في سنة ٢٠٠٩ وذلك تقديرا لجهودها في تعزيز نشر الكتب وتشجيع التنوع الثقافي والحوار (Frayha, 2009).

وإضافة إلى ذلك فإن نسبة المعلمين للطلاب هي واحدة من أقل النسب في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وأفضلها بل وفي العالم. إذ كان متوسط هذه النسبة على المستوى الإقليمي ١ : ٢١ في سنة ٢٠٠٧ بينما هي على المستوى العالمي ١ : ٢٥. وبالنسبة للبنان فإن هذه النسبة هي ١ : ١٤ بالنسبة للمدارس الابتدائية و ١ : ٩ للمدارس الثانوية (World Bank, 2010). إلا أن هذه النسبة لا تسري حاليا بعد تدفق اللاجئين السوريين وانضمامهم للمدارس الحكومية أو المدارس التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للإغاثة (UNRWA Schools). هذا وقد وقعت البلاد على عدة اتفاقيات دولية بما يعكس التزامها باحترام الحق في تعليم جيد للجميع. وينعكس هذا الالتزام في الزيادة المستمرة المطردة في مخصصات الموازنة لهذا القطاع. إذ يصل الإنفاق العام على التعليم إلى ١،٦٪ من إجمالي النتائج القومي (٦٤١ مليون دولار) ويصل إجمالي الإنفاق على التعليم الخاص إلى ٤،٤٪ من إجمالي الناتج القومي (١٧٨٣ مليون دولار) في سنة ٢٠١١ (Soueid et al., 2014) إلا أنه يجب أن يؤخذ في الاعتبار هنا أنه رغم زيادة المخصصات المالية إلا أن الإنفاق العام لا يزال منخفضا إذا ما

قورن ببلاد أخرى في المنطقة. كما أن التعليم العام لا يزال يعتمد إلى حد كبير على التمويل من المانحين من الخارج. وكما هو واضح فإن الأزمة السورية قد أثرت تأثيرا بالغا على البلاد بما يشكل عبئا على الموارد المخصصة للتعليم وعلى المرافق والخدمات التي تكاد بلاد أخرى لا تستطيع حتى تخيلها.

ورغم التحديات السياسية التي يتوجب على البلاد مواجهتها إلا أنها استطاعت رغم ذلك أن تعلم عدد كبير من أطفالها بل هي على وشك تحقيق الهدف الثاني من الأهداف التنموية للألفية في مجال التعليم. فقد تحسن بشكل عام التحاق الطلاب بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. إذ وصل إلى ٨٦,٣٪ في سنة ٢٠١٢ وإن كان من الملاحظ أيضا أن نسب الالتحاق بالمدارس الثانوية العليا قد انخفض إلى ٦٢,٦٪ عن نفس السنة (Soueid et al., 2014) ويستخلص سويد من مقارنة معدلات السكان ومعدلات الالتحاق بالتعليم أن التقدم الذي أحرز على مدى السنوات الماضية لا يجب أن يحجب حقيقة أن "طفل من بين كل ١٠٠ طفل لبناني سيكون أميا ، وأن هذه النسبة ستستمر لعدة عقود مستقبلية" وتتفوق البنات عن الأولاد في الالتحاق بالمدارس على كل المستويات تقريبا بما في ذلك التعليم في مؤسسات التعليم الثلاثي. وقد انخفضت نسبة إعادة السنة الدراسية على المستوى الابتدائي والمتوسط. ورغم هذا التقدم لابد من الإشارة إلى أن معدلات التسرب رغم تحسنها بالنسبة للتعليم الابتدائي (من ١٠،٧٪ في سنة ٢٠٠٩ إلى ٦،٧٪ في سنة ٢٠١٢) إلا أنها تدهورت على المستوى المتوسط (من ١٤,٩٪ إلى ١٧,٣٪) عن نفس السنوات (Bloem, 2014)

الصعوبات الأساسية التي تواجه التعليم

هناك أربع تحديات كبرى متداخلة تعوق عملية التعليم. ورغم أن هذه التحديات معتادة في معظم بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا إلا أنها تمثل تحديا خاصا في السياق اللبناني هي:

١. موضوع الإنصاف في الحصول على تعليم جيد. وهو أمر يشكل تحديا لمعظم النظم التعليمية إن لم تكن كلها. إلا أن هذه المشكلة تظهر بنسب لها دلالة خاصة معقدة ، حيث توجد فروق بين المؤسسات المختلفة وبين القطاعات المختلفة من السكان. وتتباين هذه الفروق بشكل واضح حسب الوضع الاقتصادي والاجتماعي والأصل العرقي وديانة الطالب والمدارس التي يمكن أن يلتحق بها ، وما إذا كان الطلاب لبنانيون أم لاجئون. كما أن هناك فروق في الالتحاق بالمدارس بين المناطق المختلفة حسب النمو الاقتصادي والاجتماعي للمنطقة (Frayha 2009) حيث تزداد نسبة الأمية في المناطق الأكثر حرمانا مثل منطقة البقاع (١٤،٤٥٪) وجنوب لبنان (١٢،٢٥٪). إلا أن أكبر الفروق هي بين التعليم الخاص و العام (Frayhaet et al., 2014) إذ يتم التعليم في المدارس الخاصة مقابل مصروفات مما يجتذب مستوى معين من المواطنين حيث يكون المعلمون والبنية التحتية أفضل عما هي في المدارس العامة في كل مجالات التحصيل ، وهو الأمر الذي اتضح سواء في البحوث التي أجريت على التعليم المحلي أو اتضحت في الدراسات الدولية المقارنة على حد سواء. فقد أوضحت دراسة TEMPUS التي أجريت في سنة ٢٠١١ أن بلبنان أكبر فرق في معدلات تحصيل الطلاب بين أعلى المستويات وأكثرها

انخفاضا في البلاد العربية وخاصة في مجال الرياضيات، حيث ترجع نتائج الطلبة بشكل نمطي على ما إذا كان الطلبة يدرسون في مدارس عامة أم خاصة (Salehi-Isfahaui et al., 2014). فمن بين ١٠٠٠ طالب تقدموا لامتحان البكلوريا نجح ٩ من طلبة المدارس العامة من أول محاولة مقارنة بـ ٢٥٥ طالبا من المدارس الخاصة (PNUD, 2009 P.132-cited in Frayha, 2009) وإضافة إلى ذلك فإن قطاع التعليم الخاص يتمتع بحرية أكبر تمكنه من الابتكار والاستجابة لحاجات الطلبة وتوقعات وطموحات أولياء الأمور ، في حين أن النظام المركزي للتعليم يعرقل جهود المدارس العامة ويعمل ككابح لمنع حدوث التغيير بدلا من أن يكون مشجعا له.

٢. ويزيد موضوع لغة التعلم من عدم المساواة في المنظومة التعليمية في لبنان. إذ يتم تدريس العلوم الأساسية للطلاب بلغة ليست هي لغتهم الأصلية (لغة الأم). إذ يتم التدريس في ٥١٪ من المدارس الابتدائية والثانوية (أي ١٤١٦ مؤسسة تعليمية) باللغة الفرنسية كلغة ثانية و ٢٦٪ منها (أي ٧١٧) تستخدم اللغة الانجليزية و٢٣٪ منها أي (٦٥٣) تستخدم اللغتين الإنجليزية والفرنسية (Soueid et al, 2014) إذ تدرس الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية وهذان هما العلمان اللذان يؤهلان النجاح الجيد فيهما للالتحاق بالجامعات ومن ثم الوصول إلى قطاع اقتصادي أكثر جدوى رغم صدور قوانين تقيد استخدام اللغات الأجنبية في التدريس منذ استقلال لبنان سنة ١٩٤٣. وكما لاحظ جورداك (Jurdak, 2011) "أن استخدام لغة أجنبية يضيف مصفاه جديدة للاختيار. إذ أن ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض لديهم فرص أقل لتعلم لغة أجنبية يمكن أن يتحدثوا بها ويتدربوا عليها في أوساط أسرهم. ومن ثم فإن تعليم الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية هي وسيلة أخرى للتمييز في مجال التعليم كما هو الحال في المجال الاقتصادي ضد الطلبة الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية واقتصادية أقل".

إلا أن أثر التدريس بلغة أجنبية أبعد من مجرد استخدام للغة. فاللغة العربية رغم تدريسها كلغة إلا أنها تستخدم أيضا (وليس دائما) في تدريس التربية القومية والتاريخ والجغرافيا. وحتى التدريس باللغة العربية يتم باللغة الفصحى التي هي أبعد ما تكون عن لغة الحديث اليومي للطلبة مما يضيف عقبه لغوية أخرى في طريق التعليم. ويجب أن يضاف إلى ذلك أيضا العدد الكبير من الأطفال اللاجئين السوريين الذين التحقوا بالمدارس الحكومية (F.N.5) والذين تختلف لغتهم الدارجة ليس فقط عن اللغة العربية الفصحى بل وحتى عن اللغة الدارجة اللبنانية. وهكذا أصبحت لغة التدريس مشكلة كبرى مما دفع بالمركز القومي لبحوث التعليم والتنمية (CERD) لتنظيم برنامج تطبقه مع أكثر من ٤٠٠٠ معلم تركز فيه أساسا على استخدام اللغة العربية كوسيلة تدريس في سياق التعلم.

٣. أدى النظام الفسيفائي المعقد للمجتمع اللبناني إلى أن تصبح القيادة في مجال التعليم وتطبيق سياسة فعالة في هذا المجال أمرا صعبا. ذلك أن الاختلاف في القيم ووجهات النظر المتعارضة فيما يتعلق بطبيعة التجربة التعليمية التي يجب أن تتاح للشباب يجعل إقرار وتنفيذ سياسات

تعليمية ملحة ولازمة وذات رؤية مستقبلية أمر في غاية الصعوبة، ومن ثم غالبا ما ينتهي الأمر بإقرار سياسات توافقية تؤدي إلي استمرار الوضع الراهن كما هو بطريقة أو بأخرى (Jurdak, 2011). وكما لاحظ فريحه (Frayha 2010) في خواطره المثير حول لتجربته في إدخال مناهج تعليمية وطنية جديدة في لبنان في سنة ١٩٩٧. إذ أن إتباع لبنان لنظام سياسي يتم تقاسم السلطات السياسية والإدارية فيه مسبقا بنسب تشاركية مهمة بين المجموعات الدينية المختلفة غالبا ما يؤدي إلي أوضاع حساسة تنتهي غالبا إلي طريق مسدود.

وكنتيجة جزئية لهذه السياسات الدينية المقدسة فإن قلب ومركز لإحساس بالهوية ليس المجتمع الوطني بقدر ما هو الانتماء السياسي الديني ، فأصبح التعليم ميدان للتعبير عن هذا التشرذم في الهوية والتمسك به بدلا من الالتفاف حول "مشروع وطني" أكبر. والواقع أن عدة مؤسسات تعليمية عليا قد أنشأت بواسطة مجموعات دينية وفي معظم الحالات دون رقابة حكومية على الجودة مما جعل جورداك (Jurdak, 2012) ينتهي إلي نتيجة مؤداها أن وضع التعليم في لبنان كما هو الحال في أمور أخرى بها يرجع أساسا إلى الافتقار إلي الإرادة السياسية التي تجعل دور الحكومة بمثابة مجرد حكم في مباراة وليس متخذا لقرارات.

٤. وأخيرا هناك عنصر هام وجوهري في دراسة الحالة هذه يتعلق بمؤهلات وتدريب العاملين في سلك التدريس في لبنان. ومن بين ٤٢ جامعة وكلية في لبنان تقدم ١٣ دورة تدريبية للحصول على شهادة جامعية (الدراسة لمدة ثلاثة أو أربع سنوات وعادة يكون ذلك التدريب لإعداد معلمي المدارس الابتدائية) أو كدراسة بعد التخرج للحصول على شهادة عليا إضافة إلي دراسة متخصصة major لمواد أخرى (موجه إلي المعلمي المستقبل للمرحلة الثانوية). وتعد الحكومة إحدى الجهات التي توفر التدريب التأهيلي للمعلمين وتقدم برنامجا دراسيا للحصول على مؤهل عال في مجال التدريس أما بالجامعة اللبنانية أو عن طريق برامج فرعية يقدمها المركز القومي لبحوث التعليم والتنمية Center for Education Research and Development CERD ووزارة التعليم الفني والمهني وقد اعتمد سويد (Soueid, 2014) على إحصائيات هذا المركز (CERD) التي تشير إلى أن ٤٨٪ من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية (أي ٤٠٤٧٣) قد حصلوا على درجة جامعية، وأن ٦٪ منهم قد حصلوا على شهادة الماجستير (أي ٥٤٣٤ معلما) بينما لم تحصل النسبة الأكبر منهم أي ٢٦٪ (أي ٢٢٢٦٩ معلما) إلا على مؤهلات على مستوى مدرسي (أي لم يلتحقوا بالجامعة) وقد أشارت إحصائيات المركز القومي لبحوث التعليم والتنمية (CERD) لسنة ٢٠١٥ إلى أن ٦٣،٣٪ من المعلمين قد حصلوا على شهادة جامعية أو شهادة عليا، ومع ذلك وحتى وقت قريب كان ٢٢٪ من كل المعلمين لا يحملون شهادة تؤهلهم للتدريس (World Bank, 2010).

ويؤثر هذا بلا شك على نوعية التعليم في المدارس المختلفة. إذ لا تقوم بعضها بتعيين معلمين مدربين تماما إما من حملة شهادة تربوية أو شهادة جامعية في مجال المادة التي يقومون بتدريسها وتبعها حصولهم على دبلوم تربوي. في حين يرضى البعض

الآخر من المدارس بمعلمين ملمين فقط بمحتوى المادة التي يقومون بتدريسها إما لحصولهم على مؤهل جامعي أو حتى أدنى من ذلك. ومن ثم ففرص تدريب المعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس أو أثناء التحاقهم به كثيرة للغاية. وحاليا ١،٩٪ من كل الطلبة الذين يدرسون على مستوى التعليم العالي في كل جامعات لبنان أي ٣٧٥٣ طالبا يدرسون التعليم والتدريس في مجال العلم الأساسي major الذي يدرسونه مقارنة مثلا بنسبة ٢٧٪ (أي ٥١٩٧٣ طالبا) يدرسون إدارة الأعمال والاقتصاد (المركز القومي لبحوث التعليم والتنمية CERD 2012) وقد حددت فرح – سركيس (Farah-Sarkis, 1997) وفريحة (Frayha, 1997) وبوجودة (Boujaoude, 2000) وفتح الله (Fathalla, 2002) وبوجودة والمحير (Boujoude and Mouhayer, 2010) وتقرير للبنك الدولي صدر عام ٢٠١٠ (World Bank, 2010) نقاط ضعف برامج تعليم المعلمين في كل برامج التدريب القائمة على التعليم الجامعي على المستوى الدولي وهي:

أ. انخفاض مستوى الطلبة المقبولين للدراسة بالبرامج

ب.انخفاض مستوى التعليم العام ورأس المال الثقافي للمعلمين المحتملين ، وهو انخفاض لا يتم علاجه بالخبرات التعليمية في المدارس نفسها.

ج.عدم الاهتمام بشكل كاف بالتربية العملية Practicum إذ يخصص له أقل من ٢٥٪ من الوقت المخصص عامة للتدريب في البرنامج.

د. التوجه الأكاديمي المهيمن الذي لا تكون فيه العلاقة بين النظرية والتطبيق متوافقة بحيث تشجع على تطوير أفكار الممارسين للتعليم.

ه. ابتعاد هيئة التدريس عن واقع الحياة المدرسية.

و. عدم كفاية إعداد معلمي المستقبل للوفاء بالاحتياجات التعليمية الخاصة بالطلبة وباحتياجاتهم الأخرى.

ز. قصور برامج تأهيل المعلمين للانضمام لسلك التدريس أو حتى عدم وجودها أصلا ، وهي البرامج التي تدعم وترشد المعلمين المبتدئين.

ثم إضافة إلى كل ذلك الافتقار إلى بحوث لتقييم برامج تدريب المعلمين المتاحة وهو الأمر الذي لفت النظر له (Boujaoude and El Mahayer, 2010).

التعلم من المقارنة

كما هو الحال مع كل الحركات الاجتماعية من الصعب إن لم يكن من المستحيل إقامة علاقة سببية مباشرة بين مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE والمبادرات التي نشأت في المؤسسات التعليمية المختلفة. ذلك أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات الجامعية والمؤسسات الوطنية يتعرفون أثناء قيامهم ببحوثهم المدرسية وعن الطريق الشبكات المحلية والدولية على العديد من الأفكار المحفزة ، الأمر الذي يمكن معه القول أن تعرفهم على المبادرات والابتكارات قد نشأت من عدة مصادر يمكن لكل واحد من هذه المصادر على حدة أو كلها مجتمعة أن تساعد على تفسير أسباب اتخاذ قرار بالاتجاه نحو توجه معين دون توجه آخر.

وبناء عليه فإن المشاركين في المشروع كانوا غالبا ما يشيرون إلى الدروس المستفادة من تجربة تطوير قدرات كليات التربية CDFE بالقول أنهم استفادوا

استفادة مباشرة من زملائهم ومن التجربة مما دفعهم لتغيير أفكارهم وتصرفاتهم. وفي بعض الأحيان كان لهذه الدروس المستفادة صدى لأفكار ظهرت في سياقات أخرى، إلا أنه تم تعزيزها نتيجة لطبيعة تجربة التعلم التي أتاحها لهم المشروع، مما جعلهم يستفيدون بشكل أكبر من مراقبتهم للممارسات المختلفة.

وإضافة إلى ذلك فلابد من توضيح أن الطبيعة المعقدة للتجديد والابتكار وأحداث التغيير في مجال التعليم تحتم التفرقة بين ما "يقول" الفاعلون أنهم يقومون به وما "يقومون به فعلا" في ممارساتهم. ذلك أن الفاعلين الاجتماعيين يميلون إلى الحديث عن تغيير أسلوبهم في الحديث عن التعليم والتعلم أكثر من إحداث التغيير فعلا في أسلوبهم وسلوكهم وتحولهم وطريقة تنظيمهم ورصدهم وتجاربهم في التعليم. ومع ذلك لا يجب أبدا اعتبار إدخال تعديلات في الرؤى والمعاني الداخلية Discursive Ecologies لتعليم المعلمين هو مجرد تصرف سطحي أو ظاهري بالضرورة أو تصرف خيالي. فنحن نعتبر ذلك بمثابة الخطوة الأولى الهامة في إحداث تغيير جذري ومن ثم يستحق التسجيل والتحليل.

إن رحلة إحداث التغيير التي نتابعها في دراستي الحالة تلقي الضوء على النوايا والإنجازات والتحديات التي تعرضت لها رحلة محاولة التغيير والاحباطات التي تم التعايش معها بل والتغلب عليها. ذلك أن دراستي الحالة الواردتان هنا يمثلان سجلا للإنجازات التي تحققت والاحباطات التي عرقلت مسيرة تنفيذ المشروع والطريق الذي تبعته المؤسسات التعليمية المختلفة طوال مدة المشروع. وقد انتهت دراستي الحالة بالإشارة إلى الخطوات الواجب اتخاذها في المستقبل. ومن ثم فإننا نوضح فيما يلي "التغيير في الأفكار والممارسات التي تؤدي لإحداث هذا التغيير" التي شوهدت أو أبلغت بها دراسة الحالة هذه بالنسبة لجامعة سان جوزيف (USJ) والجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) فيما يتعلق بالتربية العملية Practicum والتنمية المهنية المستدامة (CPD) وبحوث الفعل (AR) ونحن نعرض هذه الأحداث بكل أمانة ممكنة. ويمكن الحصول على صورة أكمل للوضع في هاتين الجامعتين بالإطلاع على التقرير بالكامل حيث يتعرض للسياق العام الذي يتم فيه هذا التغيير.

مدرسة في لبنان

٢

لبنان

الفصل (٨)

جامعة سان جوزيف

بقلم: رونالد ج سلطانه (جامعة مالطا)

بمشاركة ميشيل أتارد تونا ومخائيل بوهاجيار (جامعة مالطا)

المؤلفون المشاركون من جامعة سان جوزيف

وديعة الخوري – ديان غريب – ونيكول عبد النور

بمشاركة فادي الحاج – دنيا المقدم – سونيا قسطنتين – غاده الرفردي – وميرنا الحاج

السياق المؤسسي

تم إنشاء جامعة سان جوزيف (USJ) في بيروت كجامعة كاثوليكية خاصة أنشأتها جماعة الجزويت (a.k.a Jesuits) منذ ١٤٠ سنة أي في سنة ١٨٧٥ وقد حصلت هذه الجامعة على دعم مالي من متبرعين كاثوليك في انجلترا وأمريكا ، واتبعت في إنشائها نموذج الجامعة الجريجورية Gregorian University بروما بتوجهها نحو الفلسفة وعلوم اللاهوت (الدين المسيحي). وعندما تم إنشاء مدرسة الطب في جامعة سان جوزيف (USJ) في سنة ١٨٨٣ تم تعزيز العلاقات مع فرنسا وخاصة مع مجموعة الجزويت السورية في ليون. ورغم أن الحكومة الفرنسية في ذلك الوقت كانت تمر بمرحلة مناهضة للاتجاه الأكليريكي (الدين المسيحي) إلا أنها قررت دعم الجامعة الجديدة ، باستمرار مدها بالمساعدات المالية وباعترافها بشهادات خريجي هذه الجامعة كشهادات مساوية للشهادات الفرنسية.

وقد وفر الدعم الحكومي الفرنسي للجامعة الثقل السياسي الذي دفع بالسلطات العثمانية في المنطقة لتأييد هذه الجامعة الجديدة ، الأمر الذي وطد مكانتها الجامعة في المنطقة. وهكذا ومنذ سنة ١٨٩٨ اعترفت سلطتان هامتان بشهادات هذه الجامعة في مجال الطب والصيدلة ، هما السلطة الفرنسية والسلطة العثمانية. وبمرور الوقت أصبحت هذه الجامعة مرجعا هاما في المنطقة في مجال الطب والصيدلة كما اجتذبت مجموعة كبيرة من المستشرقين المتخصصين في التاريخ والجغرافيا والآثار واللغات السامية ، إضافة إلي امتلاكها لمكتبة مكدسة بالكتب لتخدمهم وكلية للعلوم الإنسانية بدأت تتشكل كنواه لكلية الدراسات الشرقية Faculté Orientale التي أنشأت في سنة ١٩٠٢

ورغم تغير الأزمان ومقدرات السلطات والقوى السياسية في بيروت وحولها تم إنشاء كليات أخرى بما في ذلك كليات الحقوق والهندسة. وشهد مزيد من التطور زيادة التحاق الطلبة اللبنانيين بالكليات المختلفة ، كما سمح للفتيات بالالتحاق بالجامعات لأول مرة سنة ١٩٢٥. وبحلول عام ١٩٤٠ كان العدد الأكبر من هيئة التدريس بهذه الجامعة من اللبنانيين الذين حلوا بالتدريج محل هيئة التدريس الأجنبية. وتم الاعتراف مباشرة وعلى المستوى العالمي بشهادات المؤهلات العلمية التي تصدرها جامعة سان جوزيف (USJ).

ونظراً للعلاقة التاريخية بين فرنسا وهذه الجامعة فإن لغة التدريس بها لا تزال اللغة الفرنسية وإن كانت الجامعة تشجع بكل قوة على استخدام اللغة العربية واللغة الإنجليزية. ورغم طبيعتها الدينية إلا أن الطلبة من كل الأديان والأصول العرقية يلتحقون بها. وهي تفتخر بانفتاحها وقبولها للتنوع وهو ما يشهد عليه مثلا إقامتها لمعهد الدراسات الإسلامية المسيحية Institut d' Etudes Islamo – Chrétiennes

وتضم جامعة سان جوزيف (USJ) حاليا ١٣ كلية وعدد من معاهد البحوث والمدارس ويبلغ عدد طلابها ١١،٠٠٠ طالبا في مقارها الخمس بمدينة بيروت، إضافة إلى المراكز التابعة لها في صيدون وطرابلس وزحلة. وتتشارك كلية العلوم التربوية Faculty of Educational Sciences

والمعهد اللبناني للمعلمين Lebanese Institute of Educators الذي يتبعها في مسئولية إجراء الدراسات والبحوث التربوية بما في ذلك تدريب المعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس وأثناء ممارستهم له. وقد أنشأت الأولى سنة ٢٠٠٢ وكانت تضم خمس كليات

ويدرس بها حوالي ٣٦٠ طالبا ، أما الثانية فقد بدأت كمعهد صغير مستقل سنة ١٩٥٦ إلا أنها أدمجت في جامعة سان جوزيف (USJ) في سنة ١٩٧٨.

وقد طبقت جامعة سان جوزيف (USJ) والجامعة اللبنانية نموذج التعليم العالي (المسمى الليسانس والماجستير والدكتوراه – Licence-Master Doctorat "LMD" of Bologna Process) كما طبقت في سنة ٢٠٠٣ النظام الأوربي لتحويل وحدات ساعات الدراسة المعتمدة European Credit Transfer System ECTS مما سهل في إضفاء الصيغة الدولية على الجامعة ومعادلة شهادتها العلمية.

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

تخدم كلية العلوم التربوية Faculté des Sciences de l'Education FSEdu الطلاب من كل أنحاء لبنان مما يعكس التنوع الثري للمجموعات العرقية الدينية كما يعكسه التنوع في المدارس المختلفة بلبنان. وتسعى هذه الكلية لمواجهة التحديات التعليمية في لبنان بخلق ثقافة تعليمية تشاركية بين طلابها بتعزيز الخبرة التعليمية عن طريق برامج التدريب الأولية للمعلمين وتدريب الرواد التعليميين وخلق علاقات شراكة قوية مع المدارس وعلى وجه الخصوص عن طريق مشروعات بحوث الفعل التي تلبي احتياجات التطوير لمجتمعات المعلمين. كما تلتزم هذه الجامعة بعقد شراكات بتشكيلها للجنة استشارية Consultative Committee تضم بين أعضائها ممثلين عن المدارس الخاصة المختلفة وممثلين عن وزارة التعليم. كما تساهم هذه الكلية أيضا في تحسين التدريس في كل كليات الجامعة بتقديمها لبرامج تدريبية في أصول التعليم للمعلمين.

وتختص أقسام ووحدات كلية العلوم التربوية Faculte des Sciences d'Education FSEdu بما يلي:

أ. Licence d'Ensignement ليسانس في التعليم العالي وهي دورة تدريبية تشتمل على ٤٠ مادة معتمدة ECTS طبقا للنظام الأوربي لتحويل ساعات الدراسة المعتمدة للمعلمين في المدارس التكميلية Comlementary والثانوية.

ب. شهادة كفاءة للتدريس في مدارس التعليم الثانوي (CAPES) أو ما يسمى Certificat d'Aptitude Pour L'Ensignement Seconndaire على ٤٠ مادة معتمدة ECTS طبقا للنظام الأوربي لتحويل ساعات الدراسة المعتمدة لمرحلة ما بعد الجامعة ، حيث يتم تدريب معلمي المستقبل للمدارس المتوسطة والثانوية. وهي تقدم للملتحقين بها معلومات عن محتوى الموضوعات المختلفة الواردة في المنهج القومي ، كما تقدم دورات تدريبية في المنهجية وأصول التعليم وتضمن الحصول على تعليم مهني عن طريق التربية العملية Practicum.

ج. أما شهادة الماجستير فتتطلب الدراسة لمدة سنتين بعد المرحلة الجامعية ، حيث يكون لدى الطلبة خيارين أولهما خاص بإدارة المدارس مما يزيد من مهنية الدور الذي يقوم به قادة (نظار) المدارس. وثانيهما في تنسيق المواد الدراسية والدعم التعليمي.

د. درجة الماجستير في إجراء البحوث. وهي دورة

تدريبية تشتمل على ١٢٠ مادة معتمدة ECTS وهي الطريق الذي يسلكه أولئك الذين يرغبون في التدريب ليصبحوا باحثين في العلوم التربوية ، ومن ثم يكتسبوا خبرة منهجية ويحققوا التطور عن طريق تطبيق سياسة تعليمية قائمة على الدليل.

ه. تطوير وتنفيذ تقنيات جديدة في التعليم والتأكد من تطبيقها وتكاملها مع التدريس في حجرات الدراسة بهدف تعزيز فعالية التعلم. وهي المهمة التي تقوم بها وحدة التقنيات التعليمية الجديدة بالكلية Unité des Nouvelles Technologies Educatives

و. تعزيز التنمية المهنية المستدامة (CPD) للمعلمين وذلك بتقديم برامج تدريبية معدة سلفا وأخرى تعد خصيصا حسب حاجتهم ، ومدهم بخبرة في مجال تقييم المنشآت التعليمية. ويقدم هذا القسم للدارسين فيه لمدة سنة دبلوما ، وأن كان يقدم أيضا دراسة لمدة أربع سنوات للحصول على درجة الدكتوراه في التعليم. كما يقدم دبلوم مكون من ١٤ وحدة ECTS في أصول التعليم. وهو برنامج يدرس فيه معلموا التعليم العالي ويتدربون على استخدام وسائل التعليم المناسبة.

المعهد اللبناني للمعلمين The Lebanese Institute of Educators ILE التابع لكلية العلوم التربوية (FSEDU)

أنشئ المعهد اللبناني للمعلمين The Lebanese Institute of Educators سنة ١٩٥٦ وحددت له مهمة واضحة هي تقديم تدريب أولي ومستمر للمعلمين لدعم الإصلاح في التعليم التجريبي وتعزيز إجراء البحوث التعليمية في المدارس في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في مجال التعليم الخاص والتعليم العلاجي. وقد تم نقل تبعيته لكلية الآداب الإنسانية Faculty of Letters and Human Sciences سنة ١٩٧٨ ثم إلي كلية العلوم التربوية Faculty of Educational Science في سنة ٢٠٠٣ ويساهم هذا المعهد مساهمة فعالة في تطوير التعليم في لبنان ، حيث يقدم مجموعة متنوعة من خدمات البحوث والتدريب للجهات التعليمية الحكومية وغير الحكومية على حد سواء ، وبه أربعة أقسام أولهم للتعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي والتعليم الابتدائي وثانيهم للتعليم الخاص وثالثهم للدراسات العليا ورابعهم للتنمية المهنية المستدامة.

ويقدم هذا المعهد (ILE) دراسة جامعية لست نصف سنوات أكاديمية (١٨٠ وحدة ECTS) في مجال العلوم التربوية. حيث يتاح للدارسين التركيز إما على التعليم في مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية أو في التعليم الخاص. كما تتاح للدارسين أيضا نفس هذه الخيارات على مستوي دبلوم التدريس Teaching Diploma، وهي دراسة لمدة سنة إضافية بعد درجة الليسانس. ويمكن للدارسين الاستمرار في دراستهم للحصول على درجة الماجستير في مجال تخصصهم. وتقدم كل الدورات في هذا المعهد بعد الظهر حيث يتم تنظيم التربية العملية Practicum صباحاً.

ومن الخصائص المميزة لهذا المعهد (ILE) هو تركيزه على أن يكون الدارسون في قلب برامج التدريب ، حيث يتم تطورهم المهني والشخصي في نفس الوقت مع زرع المثل والمبادئ فيهم ودعم الميول الشخصية بما يجعل الشخص قادراً على التدريس. وإضافة

إلي ذلك فإن كل برامج هذا المعهد (ILE) تركز على التركيز على النظرية والتطبيق بالتبادل، وذلك بفضل الخبرات الثرية في مجال التربية العملية Practicum. وأن يكون التدريب متاح للطلبة وفي نفس الوقت للمعلمين الملتحقين فعلا بسلك التدريس بناء على نظام تعليمي نشط يأخذ في الاعتبار الاحتياجات التعليمية لكل طالب على حدى وذلك بفضل نظام التدريس المتقدم بشكل كبير.

تغيير الأفكار وتحول الممارسات في جامعة سان جوزيف (USJ)

التربية العملية Practicum

استفاد أعضاء هيئة التدريس طوال مدة تنفيذ برنامج تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) رغم صعوبة نماذج التربية العملية Practicum المطبقة في كلية العلوم التربوية (FSEdu) والمعهد اللبناني ILE التابع لها، فقد أتيحت لهم فرصة التعرف على مناهج وأساليب أخرى لتطبيق نظام التربية العملية Practicum أما أثناء الزيارات الدراسية أو أثناء لقائهم بشركائهم في المشروع حيث تم تبادل الخبرات والممارسات. وقد تم أثناء لقائنا مع أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية أو في المعهد اللبناني للمعلمين (ILE) وكذلك الوثائق التي تم تحديثها طوال فترة تنفيذ المشروع تحديد عدة مجالات تتطلب إعادة النظر فيها وتغييرها إن أمكن وفيما يلي نقدم أهمها:

- أحد أهم المجالات التي رأي فريق جامعة سان جوزيف (USJ) أنه يمكن إجراء تحسن فيها هي نوعية العلاقة بين الأستاذ بالجامعة Tutor والمرشد الموجه Mentor بالمدرسة والمتدرب Intern. ذلك أنه من المعروف أن المشاركين في عملية التربية العملية Practicum يقومون بدور معقد للغاية لأن أعمالهم قد تتضمن المراقبة وملاحظة ردود الفعل والمتابعة والتشجيع والتوجيه والإرشاد والتقييم، وأن يكونوا في نفس الوقت مثلا يحتذى به. وتحاول بعض المؤسسات التعليمية الفصل بين هذه الأدوار إذ تدرك أن عملية التقييم تتداخل مع عملية التوجيه والإرشاد. ذلك أن هذا الدور الأخير يتطلب إقامة علاقة من الثقة بل والتعاطف بين الطالب المستجد والمرشد المعلم (Mentor/Tutor) ويعتقد البعض أن هذه العلاقة قد لا تتحقق إذا كان نفس المرشد الموجه هو الذي سيكون الممتحن الذي يقرر ما إذا كان الطالب المستجد قد حصل المستوى المطلوب من المعرفة والخبرة ، ذلك أنه سيكون لهذا القرار أكبر الأثر على مستقبل الطالب نفسه.

- رغم أن جامعة سان جوزيف (USJ) تقدم بعض الدورات التدريبية للمرشدين الموجهين (Mentors) إلا أن التفاعل مع الشركاء في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE وزيارة بعض البلدان الشريكة في المشروع قد أدى إلى إدراك أعمق لتباين هذه الأدوار بل وتعقدها وصعوبة ما تجري المطالبة به من ضرورة تقديم أشكال ونماذج أكثر تقدما في مجال التدريب لتحسين نوعية الإرشاد والتوجيه Mentoring and Coaching كما تساءل أعضاء هيئة التدريس أيضا ما إذا كان الوقت قد حان في لبنان لإضفاء الصفة المهنية على دور المرشدين الموجهين وأن يتم تقدير هذا الدور الذي يقومون به ، وأن يسمح

لهم بمزيد من الوقت في مدارسهم – كما هو الحال في انجلترا (مثلما لاحظ أعضاء هيئة التدريس) لكي يقدموا دعما أفضل للمعلمين المتدربين.

- ضرورة التفكير والتأمل في خصائص الدور الذي يقومون به في إطار التربية العملية Practicum والتفرقة بين هذا الدور والأدوار الأخرى في نفس الإطار، وهو الأمر الذي يتيح لهم مزيد من فرص التعلم بالمقارنة. وقد أحس فريق هيئة التدريس بجامعة سان جوزيف (USJ) أنه من الممكن تحديد ما هو متوقع من الموجه المرشد Mentor وكذلك من الأستاذ Tutor بشكل أكثر دقة في الدليل المعدل للتربية العملية Practicum. ويمكن أيضا تحديد المهارات والكفاءات التي يتوقع من المعلمين المتدربين تطويرها وإتقانها بحيث تكون هذه التوقعات واضحة للمتدربين Interns والموجهين المرشدين Mentors والأساتذة Tutors على حد سواء. ونظرا للتنوع في برامج ITE في لبنان فقد أحس أعضاء هيئة التدريس في جامعة سان جوزيف (USJ) بضرورة أن يتم اتفاق الجميع على هذه المهارات والكفاءات خاصة إذا كان سيتم تطبيق منهج يسعى لتحقيق التطوير يتم فيه تسجيل مدى التقدم والتوسع والتعمق في تحصيل هذه المهارات في كل دورات التربية العملية Practicum.

- ضرورة إعداد إستراتيجيات أخرى جديدة يمكن أن تزيد وضوح العلاقة بين التوقعات والأدوار والمسئوليات ، وهي الأمور التي تأملها أعضاء هيئة التدريس بعد زيارتهم الميدانية لمالطا وغيرها والتي تتضمن إعداد مدونة سلوك للمتدربين Interns والأساتذة Tutors والمرشدين الموجهين Mentors وإعداد هيكل واضح لملف ممارسات التدريس والذي يتوجب على المتدربين إتباعه وتطبيقه. وبهذه الطريقة يمكن تجميع المعلومات عن المدرسة وقوائم الطلبة في حجرة الدراسة والصورة العامة لكل حجرة دراسة والجداول الزمنية للحصص الدراسية والبيانات الخاصة بكل طالب والمناهج الدراسية وخطط العمل التي يجب إتباعها وخطط الدروس وطرق التقييم الذاتي كلها بشكل منظم. كما أن هذه الطريقة تمكن المرشدين الموجهين Mentors والأساتذة Tutors من التعرف على العمل الذي أنجزه كل متدرب ، وأن تتكون لديهم صورة شاملة تمكنهم من إجراء تقييم أكثر شمولا وعدلا وتوجيها للمتدربين.

- والسؤال الذي كان يراود أعضاء هيئة التدريس بجامعة سان جوزيف (USJ) وغيرهم من الشركاء في المشروع هو: كيف يمكن إعداد المدارس بشكل أفضل لكي تكون مواقع تعلم قوية للمتدربين. ولعل هذا السؤال كان يطرح نفسه في ضوء الافتقار إلى مدارس معدة جيدا يمكن التعلم فيها. ومن ثم فقد فكر أعضاء هيئة التدريس بجامعة (USJ) في عدة أمور وإستراتيجيات كان معظمها قد تمت مناقشته فعلا من قبل المرشدين الموجهين Mentors في كلية العلوم التربوية FSEdu والمعهد اللبناني للمعلمين ILE والتي اتخذت بعدا مختلفا جديدا على مستوى التطبيق بدفع من مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE. ومن ثم تم الاتفاق على توضيح دور المرشد الموجه Mentor والأستاذ Tutor بشكل أكثر دقة في الدليل الجديد للتربية العملية Practicum بحيث يتم تقدير الدور الذي تلعبه المدرسة بشكل أكبر وأن يتم إعداد حزمة

من البرامج التدريبية الشاملة تساعد الشركاء المعنيين في الإشراف التربية العملية Practicum في أن يحققوا دورهم المرجو. مثل هذا التدريب سيعطي دفعة حياة للدبلوم الجامعي الذي تمنحه كلية العلوم التربوية ILE للمرشدين الموجهين Mentors والذي سيتضمن إستراتيجيات تمكن من الاستخدام الأفضل للملف الالكتروني لبرامج التربية العملية Practicum. إذ أن هذا الملف يجمع الجوانب المختلفة لممارسات التعليم بطريقة تساعد المتدربين Interns على التفكير النقدي في تعلمهم المهني وجهودهم المبذولة لتحقيقه.

- ضرورة العمل بشكل أوثق مع المرشدين الموجهين لن يؤدي فقط إلى تحسين وإثراء تجربة الإشراف بل سيؤدي إلى تفهم أكبر للرسالة الأهم إلا وهي أن هيئة التدريس في المدرسة وفي الجامعة مرتبطتان ، وأن كلاهما يتعلم من بعضه البعض بالتشارك في خبرات كل منهم. كل ذلك سيجعل نموذج جامعة سان جوزيف (USJ) في المجال التطبيقي أقرب ما يكون لفكرة أن المدارس هي "أماكن لتحقيق التطوير المهني" حيث لا تكون العلاقة فقط مع المرشدين الموجهين Mentors ولكن مع المدرسة ككل. وهكذا يمكن لنظار المدارس الذين يستقبلون المتدربين Interns أن يشاركوا في كل مراحل التربية العملية Practicum. الأمر الذي سيؤكد على مفهوم أن المتدربين لا يتعلمون فقط في حجرات الدراسة ولكنهم أعضاء في مجتمع مدرسي يسعى بكل جهد وبشكل جماعي وجامعي لتحقيق المثل العليا في التعليم. وقد تم التأكيد كذلك على أن التربية العملية Practicum تتطلب استغراق المتدربين بالكامل في ثقافة المدرسة التي يتدربون بها كما هو مطبق بالفعل في جامعة الإسكندرية وغيرها من الجامعات.

- ضرورة بناء شراكات أكثر قوة مع المدارس. وهو أمر متحقق فعلا في جامعة سان جوزيف (USJ) عن طريق اتفاقيات الشراكة مع المدارس. وهذه النقطة ألقت الضوء على مجالات أخرى ذات صلة حددتها هيئة التدريس بالجامعة باعتبارها مجالات مستهدفة يمكن تحسينها وهي العلاقة بين النظرية والتطبيق. ورغم أن هذه العلاقة الجدلية قد حظيت بالكثير من الاهتمام والمناقشات عند إعداد برامج تدريب المعلمين المستجدين والنظار إلا أنه قد تم تحفيز وتحدي هيئة التدريس بجامعة سان جوزيف (USJ) ليبتكروا إستراتيجيات تعكس التجارب التي ناقشها أو مر بها المشاركون. وكان أحد هذه الإستراتيجيات يدعو الطلبة إلى اختيار مفهوم تعليمي أو مجموعة من المفاهيم مما درسوه نظريا وأن يتفكروا في هذا المفهوم أو المفاهيم عند إعدادهم للدروس. ثم يناقشوا خطة الدروس بعد ذلك مع المحاضر الذي يراجع خططهم ويعلق عليها وبعد ذلك تتاح للطلبة فرصة تبادل معارفهم وتجربتهم في التعامل مع الأفكار النظرية في ورشة عمل مفتوحة في نهاية الفصل الدراسي.

- وهناك نقطة أخرى تدارسها أعضاء هيئة التدريس بجامعة (USJ) وهي أن برامج تدريبهم المهني لا تهتم بدرجة كافية بمرحلة بدء الانضمام Induction لسلك التدريس بالنسبة للمعلم المستجد. فالدراسات الدولية التي أجريت على المعلمين المستجدين أشارت إلى أنهم يكونوا أقل تأثيرا على الطلبة في السنوات الأولى لعملهم. وأن هذه السنوات الأولى على وجه التحديد هي التي يكونوا هم فيها أكثر استفادة من عملية الإرشاد والتوجيه Mentoring. وإضافة إلى ذلك فإن هذه البحوث قد أشارت أيضا إلى أن الدعم في هذه

المرحلة يؤدي في أغلب الأحيان إلى أن يقوم المعلم المستجد بدمج ما تعمله نظريا في كليته ضمن ممارساته المهنية اليومية. ومن ثم فعدم كفاية الدعم يدفع المعلمين الجدد إلى تطبيق الروتين القديم الذي عرفوه بالملاحظة في فترة تدريبهم أثناء العمل ، ومن ثم عادة ما يفشلون في الربط ما بين التعلم المهني في مرحلة ما قبل الالتحاق بسلك التدريس وبين قدرتهم على الاستمرار في العمل في حجرات الدراسة.

التنمية المهنية المستدامة

رغم أن لدى هيئة التدريس بجامعة سان جوزيف (USJ) مجموعة متنوعة وقوية من المبادرات ضمن ملف الخدمات التي يقدمونها في إطار التنمية المهنية المستدامة CPD إلا أنهم قد حددوا عدة مجالات يروا أنهم يمكن أن يحسنوا أدائهم فيها. وطبقا لما تم في الجزء السابق فإن أهم هذه المجالات كانت:

- اتفق أعضاء هيئة التدريس على إعداد قائمة بالمهارات والكفاءات التي يتوقع من المعلمين إجادتها. على أن تكون هذه القائمة بمثابة مرجع واضح لبرنامج التعليم الأولي للمعلمين ITE وبرنامج التعليم والتدريب أثناء العمل INSET يمكن السعي لتنفيذها. حيث يتم فيها دمج المرحلة الأولية بمرحلة بدء الانضمام Induction وبمرحلة التدريب أثناء العمل بشكل أكثر تكاملا. وبحيث يتم أيضا ربط الأهداف الواضحة بمعايير أداء ملموسة من ملاحظة وتقييم ودعم. كما أحس أعضاء هيئة التدريس بجامعة (USJ) أيضا أن الاتفاق على معايير الكفاءة المهنية سيقدم للنظام التعليمي معيارا موضوعيا نسبيا يساعد على اكتشاف المعلمين المتميزين الذين يمكن اختيارهم بعد ذلك ليكونوا مرشدين موجهين Mentors للمتدربين المعلمين الجدد. إلا أن تطبيق هذه الإستراتيجية سيؤثر على المناهج التدريبية لبرامج التدريب الأولى للمعلمين (ITE) الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في هذه البرامج للتأكد من أنها تتضمن التدريب على اكتساب الكفاءات والمهارات المستهدفة. وقد يتطلب ذلك إعداد مخطط متعمق لحصر الكفاءات حتى يمكن اكتشاف الثغرات الموجودة في هذه البرامج وسدها.

- لقد أصبح أعضاء هيئة التدريس بجامعة سان جوزيف (USJ) أكثر اقتناعا أن المنهج الذي يحترم جهود وخبرات الممارسين لمهنة التدريس ويعزز مفهوم أن المعلمين يمكن أن يتعلموا من بعضهم البعض هو المنهج الذي سيحقق أكبر نسبة من النجاح في مجال تعليم المعلمين وتطوير قدراتهم. وفي هذا المنهج لن يكون أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مسئولون عن تقديم الإجابات عن الأسئلة التي يوجهها الطلبة المتدربين بل تكون مهمتهم خلق مجال للتعلم المشترك والتفكر والتأمل الجمعي. ومن ثم فقد اتخذ أعضاء هيئة التدريس بجامعة سان جوزيف (USJ) قرارا بالاستفادة من الشركاء في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE. حيث تم إعداد الهيكل التدريبي لتمكين المشاركين من تبادل الخبرات والدروس المستفادة وأن يتعاون المعلمون مع بعضهم البعض وفيما بين مدارسهم.

مدرسة في سكوتلاندا

- وهناك طريقة أخرى لتقدير خبرة المعلمين، إلا وهي أن تقوم لبنان بإقرار سلم وظيفي لتحديد مدي تقدم تحصيل المعلمين للكفاءة المطلوبة على هذا السلم حيث يتم الترقي من معلم مبتدئ إلي معلم خبير كما هو الحال في مصر. ورغم أن تطبيق مثل هذا الأسلوب أكبر من قدرات وصلاحيات جامعة سان جوزيف (USJ) إلا أن الجامعة يمكن أن تضغط على معدي السياسات في هذا المجال بحيث يتمكن هذا النظام إذا ما تم ربطه بالاعتماد المطلوب على فترات منتظمة من أن يدفع بالتطوير المهني للمدرسين قد ما إلي الأمام، مع توفر الحوافز الدافعة لإحراز هذا التقدم. فإذا ما تم ربط الزيادة في المرتب بمدي مشاركة المعلم وأدائه في برامج التنمية المهنية المستدامة CPD كما هو الحال في السويد ومصر فإن ذلك سيكون دافعا قويا للجميع للمشاركة في هذه البرامج. إلا أن المشكلة التي تواجهها لبنان في هذا المجال هو غياب السياسة الوطنية التي تنظم مثل هذه الإستراتيجية وتطبقها. كما أن الفراغ في مجال الدارسة التعليمية قد نشأ أساسا بسبب المناهج المشوشة المتعددة لتطبيق عملية التطوير المهني ومن ثم فقد يؤدي إلي الارتباك والاضطراب.

مدرسة في لبنان

بحوث الفعل

لبحوث الفعل جذور عميقة في جامعة سان جوزيف (USJ) وقد ساعد مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE على تعزيز التزام هيئة التدريس بها بنظريات استقصاء المعارف والمنهجية والسياسات التي تدعم إجراء بحوث من هذا النوع. وقد أدت التجارب الأولية مع بحوث الفعل AR في كلية التربية إلي تحديد المزايا التي يمكن أن يستفيد بها كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد سواء. فقد أحس أعضاء هيئة التدريس أن هذا النوع من البحوث يعزز العلاقة بين الشركاء المختلفين ويدعم ثقافة البحوث داخل المؤسسات التعليمية نفسها، ويوسع ويعمق المعارف المكتبية محليا، ويسهل التبادل المنتج للممارسات الجيدة بين الجامعة والمدارس. أما بالنسبة للمتدربين من المعلمين فإن مشاركتهم في مشروعات بحوث الفعل ساعدتهم، من وجه نظر هيئة التدريس، على تبني موقفا إيجابيا تجاه إجراء البحوث. فبدلا من النظر إلي مجالها باعتباره أمر مقصور على فئة معينة أو أكاديمية بحته بدأوا يرونها على أنها وسيلة فعالة لمواجهة المشاكل الحقيقية في المدرسة وفي حجرات الدراسة، وأداة لربط النظريات بالتطبيق بشكل مثمر. كما أن هذا النوع من البحوث يشجع الطلبة على صقل مهاراتهم في مجال تحليل الأوضاع المبني على الأدلة، وأن يتحملوا مسئولية اتخاذهم للقرارات والخطوات التالية في أعمالهم بعد أن يكونوا قد تفكروا بكل عمق وتمعن في المشاكل التي يواجهونها.

وبناء على هذه التجارب الإيجابية فإن الطريق الذي سيؤدي إلي تطور ونجاح بحوث الفعل يتضمن التفكر في عدد من المبادرات أهمها ما يلي:

- تشير المقابلات وخطط تحسين بحوث الفعل إلي أن طموحات جامعة سان جوزيف (USJ) ترمي إلي توسيع وتمديد نطاق استخدام بحوث الفعل في أكبر عدد ممكن من برامج الدراسة بحيث يتم دعمها وإتاحة مزيد من الفرص لها في إطار الدورات الخاصة بالمنهجية على كل المستويات. إضافة إلي استخدام بحوث الفعل كوسيلة لتعزيز ودعم العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وبين المدارس.

- وهناك طموحات أخرى تسعي إلي بناء ثقافة إجراء بحوث الفعل التشاركية على المستوي القومي مع شركاء من هيئات التدريس في المؤسسات التعليمية في القطاع الخاص، وإبرام بروتوكلات معلنة مع كل شريك من الشركاء المعنيين، وأن يتم حشد بحوث الفعل لتستجب لحقائق واحتياجات معينة.

- كما تعتزم جامعة سان جوزيف (USJ) تعزيز إجراءات بحوث الفعل AR بها عن طريق خطتها للعمل والتعاون مع جامعة ستوكهولم ومدرسة نورسكولان للاتفاق على مشروع مشترك يركز على استخدام منهج بيفروست Bifrost لأسس التعليم Pedagogy . إذ أنه من المتوقع أن يثبت ذلك المنهج جاذبيته للمعلمين اللبنانيين. إذ أنه سيؤثر تأثيرا قويا على التعلم الذي يرمي إلي التفهم "Learning for Understanding" وفي نفس الوقت يعزز تطوير المهارات الحياتية.

- حددت هيئة التدريس بجامعة سان جوزيف (USJ) العقبات التي يمكن أن تعرقل إجراء بحوث فعل متعمقة في الكلية، منها نقص الموارد المالية والعدد المحدود للعاملين وصعوبة تشكيل فرق عمل تعمل سويا لمدة طويلة وتركز على موضوعات بحوث محددة، وصعوبة الدخول إلي المدارس العامة لسبب العقبات البيروقراطية التي يتطلب تخطيها في كل مرحلة. وهناك أمل كبير في أن يعود طلبه الماجستير والدكتوراه لإجراء بحوث الفعل AR . وعندما يبدأ المعلمون المتدربون في الاستفادة من إجراء بحوث الفعل بتطبيقها في ممارساتهم للتدريس فإنهم بذلك سيخلقون كتلة حرجة يمكن أن تحول الطموحات إلي واقع.

- وهكذا وبعد أن بينا الخطوات العريضة لخطط وطموحات هيئة التدريس في جامعة سان جوزيف (USJ) ننتقل الآن إلي هيئة التدريس بكلية التربية Department of Education بالجامعة الأمريكية ببيروت.

٢
لبنان

الفصل (٩)
الجامعة الأمريكية ببيروت

بقلم: رونالد ج سلطانه (جامعة مالطا)

بمشاركة: ميشيل أتارد تونا وميخائيل بوهاجيار (جامعة مالطا)

المؤلفون المشاركون من جامعة ببيروت
ساوما بوجوده– رولا خسفه

وبمشاركة: ريما كرامي عكاري – تامر أمين – أمل بو زين الدين – غازي غيث – أنيس الحروب – رابح المهيار – وانجه عثمان.

المنظومة المؤسسية

تقدم الجامعة الأمريكية ببيروت انطباعا عن نفسها بأنها مؤسسة تعليم عالي خاصة ومدنية لا تسعي للربح ومستقلة ومفتوحة لكل الطلبة أيا كان أصلهم العرقي أو نوعهم الاجتماعي أو دينهم. وهي تعرف أن بدايتها كانت الكلية السورية البروتستانية التي قدمت دورسها لأول مرة سنة ١٨٦٦ لستة عشر طالبا. ويرجع الفضل في ذلك للجهود الرائدة التي بذلها الدكتور دانيل بليس Dr. Daniel Bliss في مجال إنشائها وجمع الأموال لها. و كان الدكتور دانيل بليس يعمل نيابة عن المجلس الأمريكي للمفوضين للبعثات الأجنبية American Board of Commissioners Foreign Missions وقد تحول أسمها في سنة ١٩٢٠ إلي الجامعة الأمريكية ببيروت American University of Beirut.

وقد انطلقت من مجرد مدرسة متواضعة للطب إلي ما تفخر به الآن من سبع كليات ومدارس تخدم ١٢٠ طالبا في الدراسة الجامعية وما بعد الجامعة. كما تقدم ٢٦ درجة علمية لحوالي ٨٥٠٠ طالبا مسجلا في هذه الدراسة لنيل هذه الدرجات. (منهم ٦٧٥٠ يدرسون في المرحلة الجامعية) يقوم بتدريسهم فيها ٥٣٨ أكاديميا يعملون كل الوقت و٢٧٤ يعملون بعض الوقت فقط. ورغم أن الدراسة في الجامعة الأمريكية بيروت (AUB) بمصروفات ألا أنها تسعي لتتيح فرص التعلم بها للطلبة من الأسر ذات الدخل المحدود إذ أن عدد الطلبة الذين يحصلون على منح دراسية يشكلون ٨٠٪ من إجمالي عدد الطلبة بها ، وتصل قيمة هذه المنح الدراسية إلي ٢٦ مليون دولار. إلا أن الخليط الاجتماعي ليس هو الأفضل إذ أن هناك ميل لأن تصبح جامعة إلي حد ما حصرية على الطبقة العليا نظرا لارتفاع مصروفات التعليم بها والظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها البلاد وانخفاض عدد المانحين لها.

نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس بها إلي عدد الطلبة هي ٢ : ١١ ونسبة الفتيات إلي الفتيان تكاد تكون متساوية، والدراسة في الجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) باللغة الإنجليزية على عكس الحال في جامعة سان جوزيف (USJ). ولأنها معتمدة من جامعة ولاية نيويورك فهي تتبع منهج الأدب الحر (Liberal Arts) في فلسفتها التعليمية ومعاييرها وممارساتها. والشهادات العلمية التي ينالها طلبتها معتمدة من قبل وزارة التعليم العالي بلبنان ومجلس التعليم Board of Education في ولاية نيويورك The State of New York وقد استطاعت الجامعة الأمريكية بيروت (AUB) أن تنال شهرة جيدة في المنطقة العربية كلها، وأصبحت ملتقي عالمي للطلبة من كل مكان (البحرين والعراق والأردن والكويت ولبنان والمملكة العربية السعودية) إذ يبلغ عدد الدارسين من خارج لبنان ٢٠٠٠ طالب من أكثر من ٨٠ دولة. وقد بلغ عدد الطلاب المسجلين بها من الذين أكملوا دراستهم الثانوية من مدارس خارج لبنان قبل التحاقهم بالجامعة الأمريكية ببيروت ٢٠٪ من إجمالي عدد الطلبة.

وكما هو الحال بالنسبة للجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC فإن الجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) تلعب دورا هاما في برنامج المنح الدراسية لقادة الغد التابع لمبادرة الشراكة بالشرق الأوسط Tomorrow Leaders Scholarship Program of the Middle East Partnership Initiative الذي يعتبرها برتلسن (Bertelsen, 2012) أداه ذات تأثير كبير في المجال

الدبلوماسي للولايات المتحدة في الشرق الأوسط. وقد لاحظ برتلسن (Bertelsen 2012) الصفة عابرة الجنسيات للجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) ليس فقط لإدارتها طبقا لنظم الولايات المتحدة واعتمادها بها ولكن أيضا لأنها تنال دعم رؤساء الولايات المتحدة ومجلس الأمناء في نيويورك، إضافة إلى الدعم المالي العام والخاص، كما أن معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) قد حصلوا على تعليم أمريكي. ورغم هذه العلاقة الوثيقة مع الولايات المتحدة الأمريكية إلا أن الجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) تمثل للكثيرين صورة "الجامعة المتحررة الكبرى والتي تحترم في نفس الوقت الهوية العربية بسياساتها وثقافتها" (Bertelsen 2012) وإضافة إلى ذلك فإن خريجيها العاملين والمنتشرين في قطاعات مختلفة في الولايات المتحدة نفسها يلعبون دورا هاما في التأثير على السلوك الأمريكي تجاه الشرق الأوسط وعلى تفهمه لقضاياه.

وقد تسببت الحرب الأهلية في لبنان والتي استمرت من سنة ١٩٧٥ حتى سنة ١٩٩٠ في ظهور تحديات كبرى للجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) كما يقول بولاج (Bolag 2005) فقد هاجمها البعض ودافع عنها غيرهم وتعرضت الجامعة لصعوبات أمنية ومالية. إذا تم الضغط على أعضاء هيئة التدريس والطلبة الأجانب لمغادرة البلاد مما جعلها تقف على حافة الإغلاق (Desruisseau, 1993 and Bolag, 2005) إلا أنها استطاعت أن تجتذب بعض التمويل من جهات خاصة وعامة من الولايات المتحدة ولبنان والشرق الأوسط. وقد بلغ ما وصلها إلى ١٧٠ مليون دولار حتى تقف على قدميها مرة أخرى سواء فيما يتعلق ببنيتها التحتية أو ببرامجها وبحوثها.

كلية التربية Department of Education

كلية التربية (DOE) بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) هي واحدة من ٢٢ كلية وبرنامج ومركز بالجامعة للدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الأساسية التي تشكل كلية الآداب والعلوم بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) والتي تقدم مجموعة متنوعة من البرامج الجامعية وما بعد الجامعية. ورغم أن رئيس الجامعة في ذلك الوقت س. بنروز S.Penrose في خطابه السنوي سنة ١٩١٥ وصف هذا القسم بأنه سيكون عبئا على الجامعة فإن ١٤ أستاذا متفرغا يعملون الآن بكلية التربية بالجامعة (DOE) إضافة إلى بعض الأساتذة الذين يعملون بها بنظام بعض الوقت. وفي السنة الأكاديمية ٢٠١٤–٢٠١٥ وصل عدد الطلبة الملتحقين بها إلى ١١٦ في الدراسة الجامعية و ٥٨ في الدراسات العليا بالنسبة لدفعة الخريف أما بالنسبة لدفعة الربيع فقد سجل ١١٨ طالبا للدراسة الجامعية. أي أن مجموع عدد الطلبة في دفعة الخريف في هذه السنة كان ٥١٩، وعدد الطلبة في دفعة الربيع كان ٥٢٨ طالبا. وكلهم درسوا أما مواد إجبارية مطلوبة أو مواد اختيارية.

ويتضمن برنامج كلية التربية للدراسة الجامعية (DOE) الحصول على ليسانس من كلية الآداب التي تعد الخريجين للعمل كمعلمي مدارس ، ودبلوم تدريس لإعداد المعلمين للتدريس في كل المدارس التكميلية مع التركيز على منهج مواد العلوم والرياضيات واللغة الانجليزية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية والفنون والموسيقى. كما تقدم الكلية إضافة إلى ذلك دبلومات ودراسات على المستوى الجامعي في مجالات مثل إدارة التعليم والقيادة في المدارس وسيكولوجية التعليم (الإرشاد

المدرسي وتقديم المشورة والاختبارات والقياس) والتعليم الخاص. ويمكن أن يتابع الخريجون دراستهم للحصول على درجة الماجستير في المواد المختلفة بالمنهج والتخصص في أي من المجالات المذكورة أعلاه.

وكما سنبين فيما بعد فأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية (DOE) بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) يعملون بكل جد ونشاط لتعزيز التدريب والتطوير والتعلم المستمر للمعلمين عن طريق تنظيم العديد من ورش العمل كل سنتين. كما يقدمون المشورة للمدارس والجهات التعليمية الأخرى سواء داخل لبنان أو في بلاد أخرى في المنطقة. كما يتعاون أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية DOE مع الجمعيات غير الحكومية NGOs والهيئات التعليمية لإدارة مشروعات مدرسية بالمدارس لدعم التطوير التعليمي في لبنان وفي بلدان المنطقة العربية. ويشرف مكتب الجامعة الأمريكية ببيروت للبرامج الإقليمية والخارجية / Regional and External Programs Office بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) على إدارة الخدمات الاستشارية الخارجية وعقد الشراكات مع كل إدارات وأقسام الجامعة بما في ذلك أقسام كلية التربية DOE نفسها. كما يشارك عدد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالعمل في مركز الجامعة للتدريس والتعلم Center for Teaching and Learning (AUB) (الذي أنشأ في سنة ٢٠٠٤) إذ يقدمون مع زملائهم من كليات أخرى معارفهم في علوم التعلم ومهاراتهم لتوفير التدريس والتعلم على أعلى مستوى. ويمنح المركز جائزة للتميز في التدريس Teaching Excellence Award والتي فاز بها هذا العام أحد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية DOE. كما يتعاون مركز بحوث وتعلم اللغة الانجليزية Center for English Language Research and Teaching (CELRT) مع قسم اللغة الانجليزية والتعلم في الإشراف على برنامج دراسي للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وبالمعهد قاعة لتعلم اللغة بمساعدة الكمبيوتر ، كما يشتمل على مركز معلومات يضم مجموعة من كتب المراجع والكتب المدرسية والصحف والمجلات العلمية ودراسات الماجستير والتقارير والأدوات البصرية المساعدة. كما يقدم خدمات استشارية ودعم في كل مجالات تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية بما في ذلك مراجعة التقييم وتصميم المناهج وتطوير المواد وأدوات التقييم الإداري والفني إضافة إلى تدريب المعلمين في لبنان وخارجها في المنطقة ، كما يجري المركز بحوثا في مجال اللغويات النظرية والتطبيقية وفي تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها. ويتعاون المركز أيضا مع كلية التربية DOE في تنظيم ورش عمل لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية Teaching English as a Foreign Language لمعلمي المرحلة الإعدادية والثانوية.

وتضم كلية التربية DOE في مبناها أيضا مركز الدراسات العلمية والرياضيات Science and Mathematics Education Center (SMEC). وهذا المركز مسئول عن عدة مشروعات بحوث وعن تصميم مواد المناهج وبرامج التدريب الأولى للمعلمين الجدد وبرامج تدريب المعلمين أثناء العمل في مجال العلوم والرياضيات. كما ينظم مؤتمرا سنويا كانت دورته السابعة عشر في ٢٨ مارس ٢٠١٥ وكان عنوانها "مواجهة التحديات اللغوية" في تدريس مادتي العلوم والرياضيات.

وتشجع كلية التربية DOE طلبتها على الالتزام بتلبية احتياجات المجتمع وذلك بحشد معارفهم ومهاراتهم لدعم المثل العليا. ولطلبة كلية التربية DOE مجتمعهم الخاص داخل كليتهم حيث يمارسون العديد من الأنشطة الاجتماعية مثل تنظيم يوم للقراءة Reading Day حيث يحضر الأطفال من الملاجئ من مناطق مختلفة من لبنان لقضاء يوم في الجامعة (AUB) ويشاركوا في العديد من أنشطة القراءة. كما يتشارك طلبة كلية التربية DOE مع الطلبة من مركز لدراسات العلوم والرياضيات SMEC في تنظيم ملتقى سنوي لمدة يومين للعلوم والرياضيات والتكنولوجيا حيث يقوم الطلبة من عدة مدارس من كل أنحاء لبنان بعرض مشاريعهم يمنح أفضل مشروع جائزة. وقبل التخرج يشارك كل طلبة الكلية في احتفالية القسم التعليمي Education Pledge Ceremony حيث يقسمون أمام أسرهم وأصدقائهم وهيئة التدريس وإدارة الكلية بأن يظلوا طوال عمرهم قادة في مجتمعاتهم. وإضافة إلى ذلك يتسلم طالبان متميزان جائزتان شرفيتان إحداهما جائزة المعلم Educators Award والثانية جائزة التميز في ممارسة التدريس Excellence In Practicing Teaching

تغيير الأفكار وتحول الممارسات في الجامعة الأمريكية ببيروت AUB

تدريس التربية العملية Practicum

رغم قوة نموذج التربية العملية Practicum في الجامعة الأمريكية ببيروت AUB إلا أن أعضاء هيئة التدريس قد حددوا عدة مجالات يمكن فيها تحقيق التحسن والتغيير. وقد جاء هذا التحديد نتيجة لتفكرهم هم الذاتي وملاحظات وتعليقات المتدربين Interns والمرشدين الموجهين Mentors والمعلومات التي حصلوا عليها نتيجة تعرفهم على نماذج مختلفة للتربية العملية Practicum التي تطبقها البلدان التي تشارك في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE. وقد تم تحديد عدة مجالات يمكن استهدافها في عملية التحسين تتعلق بأدوار المتدربين والمرشدين الموجهين ونظار المدارس وأعضاء هيئة التدريس. ويمكن إيجاز هذه المجالات فيما يلي:

- التركيز على المتدربين أولاً. ذلك أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية DOF الذين اطلعوا على نماذج أخرى لتطبيق عملية التربية العملية Practicum في المؤسسات الأخرى المشاركة في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE أحسوا أن هناك الكثير من الأمور التي يمكن القيام بها لتعزيز وتعميق تجربة التعليم في الموقع فعلا. أحدها هو أن يركز المتدربون في تقييمهم الذاتي على عدد محدد من المجالات المعقدة التي يريدون تحسينها. وبعد تحديدها يعمل المتدربون عن كثب مع الموجه المرشد للتربية العملية Practicum ومع المعلم بالجامعة للاستفادة من خبرتهم ومعارفهم للتعامل بشكل أفضل مع المشاكل التي تم تحديدها. ويمكن أن يطلب من المتدربين قراءة موضوعات ذات صلة وفي نفس الوقت يمكن التركيز بشكل أعمق على التفكر الذاتي وردود الفعل عن التربية العملية وعلى التحديات التي تم تحديدها. ويمكن استخدام هذه التحديات التي تم تحديدها كأساس لمشروع بحث عمل مصغر ، الأمر الذي سيساعد المتدرب على تطوير

قدراته ومهاراته وعاداته الفكرية اللازمة لتحويل عمليات التقصي عن أمور معينة إلى خطة عمل.

- كما أحس أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) أن تجربه تعلم المتدربين يمكن أن تكون أكثر فاعلية إذا ما أتيح لهم مزيد من الوقت في المدارس. فقد لاحظ أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية ببيروت أنهم بمقارنة النماذج الأخرى للتربية العملية Practicum التي شاهدوها في البلدان والمؤسسات التعليمية الأخرى المشاركة في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE أنه لا تتاح للمتدربين الفرصة للتعرف على الحياة المدرسية اليومية بشكل متعمق وبطريقة شاملة. كما لاحظوا أنه من ضمن ميزات التعيين في المدارس ككتلة من المتدربين Block Placements هو الإقامة الكاملة بالمدارس. ذلك أن الطلبة لا يتعلمون فقط من حجرات الدراسة ولكنهم يصبحون بهذه الإقامة جزءا من المدرسة فيتعلمون من الإجراءات والممارسات اليومية مثل الاجتماعات العامة ويستوعبون بشكل أكثر فعالية ثقافة ومثل المدرسة التي يتدربون بها. ومن ثم تصبح تجربتهم الناتجة عن مراقبتهم ومشاركتهم في الحياة اليومية للمدرسة أكثر ثراء وأعمق الأمر الذي يفتح أمامهم أبواب عديدة للتواصل والربط بين حجرة الدراسة والسياق الأوسع الذي توجد فيه. كما أن التدريب لمدد أطول في المدارس له ميزة أخرى ألا وهي إتاحة الفرصة للمتدربين لملاحظة التلاميذ في مستويات السنوات الدراسية المختلفة مما يجعلهم أكثر إدراكا لتباين حاجات التطوير للمجموعات السنية المختلفة فيما يتعلق بمعايير المعرفة والفعالية.

- وهناك مجال آخر رأي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية ببيروت AUB إمكانية تحقيق تحسن فيه فيما يتعلق بتعليم وإرشاد وتوجيه النظراء. فتوجيه وإرشاد الطلبة في السنة الدراسية الأولى بواسطة طلبة على وشك الانتهاء من دراستهم له ميزات كثيرة يمكن الاستفادة بها في الترحيب بالطلبة الجدد الذين يلتحقون ببرامج تعلم وسائل التعليم وبتعريفهم بكلية التربية DOE وكيف تتطور برامج التربية العملية في كل نصف سنة دراسية عن نصف السنة الدراسية السابق. إذ يمكن للطلاب الذين يدرسون في المراحل النهائية من إشراك المتدربين الجدد في تجربتهم الشخصية عندما كانوا متدربين. كما أنهم يمكن أن يقدموا لهم الدعم والمشورة في المجالات التي يتمتعون هم فيها بكفاءة أكبر.

- ورغم أن الموجهين المرشدين يلعبون دورا هاما كشركاء في الإشراف على الطلبة المستجدين ودعمهم إلا أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية DOE يرون أنهم يمكن أيضا أن يطبقوا ممارسات رأوا تنفيذها في البلدان والمؤسسات التعليمية التي قاموا بزيارتها كأعضاء في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE. إلا أن ما آثار اهتمامهم بالنسبة لهذا الموضوع هو الحاجة لتدريب الموجهين المشرفين على القيام بدورهم على أن يؤخذ في الاعتبار أن المعلمين الأكفاء ليسوا بالضرورة الموجهين المرشدين الناجحين وأن عملية الإرشاد والتوجيه تتطلب مجموعة معينة من المهارات التي تستلزم التدريب عليها. كما أن لدى بعض البلدان برامج معتمدة للموجهين المرشدين. ومن ثم فإن أول خطوة يمكن أن تتخذها الجامعة الأمريكية ببيروت AUB

في هذا الصدد هو تنظيم ورشة عمل قبل توزيع المتدربين على المدارس حتى يتفهموا رؤية كلية التربية فيما يتعلق بالتربية العملية Practicum وأن يتعرفوا على الدور الهام الذي يقوم به الموجهون المرشدون حتى يمكن تقديم بعض التدريب لهم في كيفية الحصول على ردود فعل بناءة ، وكيفية استخدام وتطوير أدوات الملاحظة والمراقبة لتقييم جهود المتدرب ، وكيفية إعداد تقارير عن التقدم الذي أحرزه المتدرب في عمله مما يساعد أعضاء هيئة التدريس على حشد مزيد من الدعم لهم. وتساعد مثل هذه الورش في إدراك المرشدين الموجهين لحقيقة أن وجود المتدربين في مدارسهم يفتح مجالا لتطورهم المهني هم أنفسهم وتطور مدارسهم أيضا.

- وقد أحس أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية DOE أيضا بضرورة أن تتخذ العلاقة بين الأطراف المختلفة المعنية بتدريب المتدربين شكلا رسميا عن طريق اتفاقيات الشراكة حيث يتم تعريف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والمعلمين المتدربين والمرشدين الموجهين بمسئولياتهم الواردة في هذه الاتفاقيات ويوقعون عليها بالعلم. وأن يصحب ذلك إجراءات لضمان الجودة وتوقيع بروتوكولات ضمن هذه الاتفاقيات عن طريق التقييم. ورغم أن كل الأدبيات الدولية المتاحة تقر أن التوجيه والإرشاد هي وسائل قوية لدعم وتعزيز قدرات المعلمين المتدربين إلا أن ردود أفعال وملاحظات المتدربين أنفسهم تشير إلى أهمية تخصيص المرشدين الموجهين المناسبين الذين تم تدريبهم تدريبا كافيا مناسبا والذين تتوافق شخصياتهم مع شخصيات المتدربين والذين لديهم القدرة على خلق علاقة ثقة تشجع المدارس على التجريب وعلى الخروج عما اعتادوا عليه من أساليب وإجراءات ، وأن يخاطروا بتجربة إستراتيجيات مختلفة في أصول التعليم دون تخوف من أثر ذلك على تقييم أدائهم.

- وقد أصبح أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية ببيروت AUB طوال مدة برنامج تطوير قدرات كليات التربية CDFE أكثر إدراكا لدور نظار المدارس كشركاء في التربية العملية Practicum ومن ثم صمموا على إشراكهم بشكل أكثر فاعلية في الجوانب المتعددة لعمل المتدربين في المدارس. فيمكن أولا دعوة النظار لتقديم آرائهم فيما يتعلق بتعديل القواعد والإجراءات التي تحكم عملية توزيع المتدربين على المدارس. فذلك سيؤكد على مفهوم الشراكة الفعلية بين الجامعة والمدرسة في إعداد معايير لتجربة التعلم التي سيتم تقديمها لمعلمي المستقبل من ضرورة احترام خصائص واحتياجات المدارس في سياق توزيعهم عليها. ويمكن أن يدعي النظار أيضا لإعداد معايير أكثر كفاءة لاختيار الموجهين المرشدين Mentors لضمان التزامهم بتحقيق طموحات أعضاء هيئة التدريس فور اتفاق المدارس المتعاونة عليها.

- واستكمالا لرغبة الجامعة الأمريكية ببيروت AUB في تكامل المتدربين بشكل أكبر في السياق المدرسي ككل وليس فقط في سياق حجرة الدراسة أكدت الجامعة الأمريكية بيروت على الدور الهام الذي يلعبه النظار في دمج المتدربين في المناخ العام للمدرسة. ذلك أن مشاركة النظار في هذا العمل تمكنهم من البدء في عملية التربية العملية بعقد اجتماع مع كل المشرفين الموجهين المعينين وكل المتدربين لتوضيح رؤية المدرسة ورسالتها

وأهدافها لهم بما في ذلك خطتها للتطوير. وستتاح للنظار أيضا فرص لمساعدة المتدربين في إدراكهم بشكل أفضل لمكانة المدرسة في المجتمع وفي تعرفهم على شخصيات الطلبة الملتحقين بالمدرسة في مدهم بالمعلومات الهامة في هذا السياق حتى يمكن أن يستجيبوا بشكل أفضل لاحتياجات الطلبة.

- ويؤثر هذا التطور في أدوار الأطراف المختلفة ذات الصلة بعملية التربية العملية Practicum وعلى كيفية قيام أعضاء هيئة التدريس بعملهم. وبصورة عامة فإن هيئة التدريس نتيجة لتفكرها وتكاملها وتلقيها لردود الفعل وتعرفها على الممارسات الدولية بما في ذلك ما تعرفت عليه عن طريق مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE تميل إلي تطبيق النموذج الذي يهتم بشكل أكبر بالشراكة مع المدارس ، وذلك بتحديد أوجه التعاون المتبادل وبيان مسئوليات كل طرف سواء كان هذا الطرف أعضاء في هيئة التدريس أو متدربين من ناحية أو نظار ومنسقين موجهين مرشدين من ناحية أخرى. ذلك أن هذه الشراكة تتطلب بناء أساس قوي لتحقيق التقارب بين الأهداف والطموحات التي يسعي التعليم الأولي وتدريب المعلمين المتدربين لتحقيقها كما تم التعبير عنها في السياق المؤسسي للطرفين المشاركين في هذه العملية أي الجامعة والمدرسة. كما يتطلب ذلك أيضا تواصل منتظم وفعال بين الفاعلين في الموقعين إضافة إلى تنفيذ تدريب مشترك بحيث تقوم كل الأطراف المعنية بتطوير كل المهارات اللازمة من إشراف وإرشاد Coaching وتوجيه Mentoring ودعم.

- ويمكن أن يتضمن جزء من برنامج تحسين التدريب إقامة شبكة بين المدرسة والموجه للتعرف على أفضل الممارسات وإلقاء مزيد من الضوء عليها وتبادلها. وهكذا يمكن تحديد أفضل المدارس التي تقدم إرشاد وتوجيه Mentoring في مناخ صحي وإيجابي بحيث يؤدي إلي تحقيق التنمية المهنية للمتدربين حتى تصبح هذه المدارس نموذجا يحتذي به من قبل غيرها من المدارس. ويمكن أيضا تحسين جودة التعلم بتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات بما في ذلك مراجعة مكونات التربية العملية Practicum حتى يمكن عن طريق البحوث قياس مدى فعاليتها من وجة نظر الأطراف المعنية المختلفة.

- ومن المبادرات الأخرى التي تفكر هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية ببيروت AUB فيها تتضمن إعداد دليل شامل للتجربة الميدانية ليستخدمها المتدربون بحيث يدعم عملية التفكر والتأمل الذاتي بشكل أكثر فعالية. ويتطلب ذلك إعداد وصف تفصيلي شامل لمعارف ومهارات وسلوك المتدرب في كل مرحلة من مراحل تطوره حتى يصبح معلما. وهكذا تصبح مراحل تطور المهارات واضحة ويمكن تقييمها ذاتيا وخارجيا. وهناك مبادرة أخرى يمكن تطبيقها ، إلا وهي إدخال نظام الحوافز ليس فقط للتعبير عن التقدير للمتميزين بل أيضا للذين يقدمون خبراتهم المتميزة في مجال الإرشاد والتدريب.

التنمية المهنية المستدامة للمدرسين

حدد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الأمريكية ببيروت AUB الذين شاركوا في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE عدة جوانب في مجال التنمية المهنية المستدامة CPD التي يمكن أن تقودهم إلي آفاق أبعد بكثير من مجرد دعم عملية تعليم المعلمين. وقد أحس أعضاء هيئة التدريس أنه رغم أن ورش العمل التي تنظمها الكلية تعتبر مساهمة قيمة في تحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD إلا أن تقدير دورات التنمية المهنية المستدامة CPD سيكون أكبر إذا أدت فعلا إلي الاعتماد الرسمي كما هو الحال في اسكتلندا مثلا. حيث يتم تسجيل المشاركين مع إمكانية تجميع نقاط اعتماد على مدي عدة سنوات معينة أي على أساس حضور هذه الدورات وتقييم التعلم الذي أحرز. فبرنامج التنمية المهنية المستدامة CPD باسكتلندا مثلا يستمر لمدة سنة دراسية فإذا ما نجح المعلمون في تحقيق المستوي المطلوب من التحصيل فإنهم يصبحوا مؤهلين معتمدين من قبل المجلس المهني للمعلمين Professional Teachers Council.

- مثل هذه البرامج لتحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD ستصبح أكثر جاذبية إذا ما تم استخدام التكنولوجيا الحديثة فيها عن طريق الندوات Webinars والمؤتمرات Teleconferencing عبر شبكة الانترنت وغيرها من وسائل التواصل بين المعلمين online وباستخدام إمكانيات التعلم عن بعد Distance learning. وكما هو الحال في معظم بلاد العالم فإن مهنة التدريس في لبنان هي مهنة نسائية حيث يكون للأمهات عادة مسئوليات منزلية إضافة إلي عملهن الدائم كمعلمات. ومن ثم فإن إتاحة الفرصة لهن للتعلم أثناء وجودهن بالخدمة عن طريق التعلم عن بعد سيسهل بالقطع الانضمام لهذا النوع من التعلم مما يتيح الفرصة للعديد من المعلمات لتطوير معارفهن ومهاراتهن من منازلهن. ونظراً للوضع الحالي في بعض المناطق في لبنان فإن مثل هذا التدبير سيقلل من المخاطر الأمنية على السلامة الشخصية للمعلمات.

- كما اتفق أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية في بيروت (AUB) إلي حد بعيد على أنه رغم أهمية وضرورة وفائدة البرامج الشاملة في بلد صغير حيث يمكن للمعلمين من عدة مدارس اللقاء في نفس المنطقة في نفس اليوم إلا أن هناك حاجة لتطبيق نموذج أقوي وأكثر فاعلية يعزز تعلم المعلمين ويعكس تفهما لكيفية التطور المهني للمعلمين. ويتطلب ذلك العمل بشكل أكثر تقاربا مع المدارس وبداخلها ، مع تحقيق تجانس بين تعلم المعلمين وتطبيق مناهج معاصرة لكل عملية تطوير للمدارس. ذلك أن المعلمين في مثل هذه المناهج لا يعتبروا مجرد مهنيين منعزلين بعمل كل منهم بشكل منفصل في حجرة الدراسة الخاصة به.

- ومن ثم فإن الجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) تفكر في التعامل مع برامج تدريب المعلمين باعتبار المعلمين أعضاء في مجتمع تعلم تشاركي يسعي لتحقيق أهداف ونتائج حددوها بأنفسهم بكل عناية والتي يمكن تحقيقها على أفضل وجه بالعمل والدعم الجمعي والجامعي. وفي مثل هذه الأساليب لا ينظر إلى التنمية المهنية باعتبارها عملية تتم لمرة واحدة وبشكل مؤقت بدعم من

الخارج بل باعتبارها نتيجة لجهود بذلت باستمرار في مجتمع يسعي لتحقيق الاستقصاء حيث تتضافر الخبرة والبحوث والتجارب المختلفة بقوة فيكون لها أكبر الأثر على تفكير وسلوك المعلم. وهذا الأسلوب يعني الالتزام بالتعلم والإرشاد والتوجيه من قبل النظراء مع التشارك في التجارب والمعارف. وقد رأى أعضاء هيئة التدريس تطبيقا لهذا النموذج في ستكهولم واسكتلندا حيث يتم التركيز في المدارس على عملية التعلم من النظراء.

- إن تطبيق نموذج التنمية المهنية المستدامة CPD يتطلب تغيير طريقة التعامل بين من يقومون بهذا التطوير وبين المعلمين وتغيير الكيفية التي يتعامل بها المعلمون مع بعضهم البعض في الموقع. ومن ثم فإن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) يدركون أن مثل هذا التحول في النموذج المطبق حاليا لتحقيق التنمية المهنية يتطلب إجراء تغيير في أدوارهم في العملية نفسها. وهذا يستلزم بالضرورة تحليل الاحتياجات التدريبية والتشارك في مواجهة التحديات التي تواجهها المدرسة أو شبكة المدارس والمساعدة في تنفيذ مشروعات بحوث فعل تشرك المعلمين في دورة من التفكر والتأمل ثم العمل. وفي هذه المرحلة يشارك أعضاء هيئة التدريس بخبرتهم ومهاراتهم ، ويستطيعون بالتعاون مع خبراء التعليم في المدارس تحقيق عملية التعلم التي تشجع على التطور لصالح الطلبة.

بحوث الفعل

تعتبر الجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) رائدة في المنطقة فيما يتعلق بإجراء بحوث الفعل في مجال التعليم وخاصة بالتنسيق مع مشروع "تمام" (التطوير المستند إلى المدرسة) ذلك أن الجوانب المختلفة لرحلة "تمام" بما في ذلك تحديد المشكلة وتصميم حل مبتكر لها وتنفيذه وتقييم أثره ، ثم العمل بناء على هذا التقييم كلها عوامل تساعد على تحديد منهج وأسلوب يبشر إلى حد كبير بتحقيق الإصلاح المستدام. وقد قام مشروع "تمام" بصفته هذه بتعزيز نموذج قوي للتنمية المهنية المستدامة CPD، وفي نفس الوقت تحقيق الإصلاح المدرسي بشكل يكاد يكون فريدا في المنطقة. ورغم أن مشروع "تمام" كان قد بدأ قبل مبادرة تطوير كليات التربية CDFE إلا أنه من الواضح أن هناك توافق في الأفكار والمناهج والتوجهات التي تؤكد أهمية بحوث الفعل كواحدة من أهم الأدوات التي تدفع بتحقيق الإصلاح في المدارس قدما.

ومن ثم يمكن القول أن فكرة إجراء بحوث الفعل مستقرة وثابتة في ذهن الجامعة الأمريكية ببيروت AUB وأنها تكتسب مزيدا من القوة بمرور الوقت. وبناء على تجربة "تمام" التي تم تعزيزها بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأمريكية ببيروت AUB في مشروع لتطوير قدرات كليات التربية CDFE فإن هيئة التدريس بكلية التربية DOF بالجامعة تتدارس حاليا الطريقة التي يمكن بها الاستفادة من هذا النموذج القوي في دعم برنامج تعليم المعلمين. وتتضمن المبادرات في هذا المجال ما يلي:

- يتم حاليا تشجيع المتدربين Interns بشكل مستمر على المشاركة في نفس العمليات التي تم تطويرها في المدارس ضمن مشروع "تمام". أي بمعنى آخر يتم تشجيع المتدربين على المشاركة في إجراء بحوث الفعل بغرض دعم التعاون فيما بينهم ومع المعلمين في المدارس التي تستقبل المتدربين بحيث يمكن توثيق هذه التجارب وبيان أهمية الحوار المهني مع النظراء ومع المشرفين الموجهين لتعزيز مهارات التفكر والتأمل واتخاذ القرارات بناء على الأدلة ، وأن يخططوا لإحداث التغيير بل يقودوه. كان أحد القرارات التي اتخذها فريق الجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) المشارك في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE هو إضفاء الصبغة المؤسسية على بحوث الفعل للتأكد من أنها قد أصبحت رسميا جزء هام من طرق تدريس المناهج في كلية التربية DOF. وهناك قرار آخر قد تم اتخاذه ألا وهو دمج بحوث الفعل بشكل أقوى ضمن تجربة التربية العملية Practicum وضمن كل البرامج المخصصة للتدريب على التربية العملية.

- وقد دفعت الزيارات الدراسية التي قام بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) لإنجلترا واسكتلندا والسويد إلى ملاحظة التداخل بين ما يقوم به مشروع "تمام" وبين مناهج بحوث الفعل التي تؤدي إلى تحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD للمعلمين هناك. ذلك أن الطريقة التي قام بها المعلمون في بعض المدارس في انجلترا من تشكيل فرق في ما يسمونه "دوائر تعلم المعلمين" Teacher Learning Circles TLC من أجل إعداد دراسات حالة تتطور لتصبح موضوعا لمشروع بحث فعل. وقد نالت هذه الطريقة استحسان المشاركين من الجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) فقدروا أنه إذا كان من الممكن تشكيل مثل هذه الدوائر (TLC) في لبنان ففي هذه الحالة يستطيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية ببيروت (AUB) العمل مع المعلمين لمساعدتهم في تحديد المشاكل والتي تتطلب مواجهتها في المدارس وأن يتم إجراء دراسات حالة عنها. وفي هذه الحالة يمكن أن يشاركوا في تحليل دراسات الحالة هذه بتوجيه الأسئلة المناسبة واستعراض الأدبيات ذات الصلة واقتراح خطط للعمل في سبيل التوصل لحل. وفي نهاية الأمر يتوصلون جميعا إلى إعداد إستراتيجية للتنفيذ ثم المتابعة والرصد وأخيرا التقييم.

مدرسة في مصر

المراجع

Al-Hroub, A. (2014) 'Perspectives of school dropouts' dilemma in Palestinian refugee camps in Lebanon: an ethnographic study.' International Journal of Educational Development, 35, .pp.53-66

Bertelsen, R.G. (2012) 'Private foreign-affiliated universities, the state, and soft power: the American University of Beirut and the American University in Cairo.' Foreign Policy Analysis, .8, pp.293-311

Bloem, S. (2013) 'PISA in Low and Middle Income Countries.' OECD Education Working Papers, No. 93, OECD Publishing. Available online at: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k41tm2gx2vd.pdf?expires=1431146967&id=id&accname=guest&checksum=729EEAF19FE9A1F177E27F7EBBD8CB97

Bollag, B. (2005a) 'During the Beirut war years, professors braved bullets, shelling, and their own fears.' The Chronicle .of Higher Education, 10 June

Bollag, B. (2005b) 'American University of Beirut rebuilds its .identity.' The Chronicle of Higher Education, 10 June

BouJaoude, S. (2000) 'Science teacher preparation in Lebanon: reality and future directions.' In S. Abell (ed.) Science Teacher Education: An International Perspective. Dordrecht: .[Kluwer. [pp.45-74

BouJaoude, S. & Al-Mouhayar, R. (2010) 'Teacher education in Lebanon: trends and issues.' In K. Karras & C.C. Wolhuter (eds) International Handbook of Teacher Education World-.[wide. Athens: Astrapos Editions [Vol.II, pp.309-332

Desruisseaux, P. (1993) 'New president of American University of Beirut works to rebuild a battered institution.' The Chroni-.cle of Higher Education, October 13, p.45/48

European Training Foundation (2015) The Torino Pro-.cess-2014: Lebanon. Turin: ETF

Farah-Sarkis, F. (1997) 'The role of higher education in developing education systems: the case of Lebanon.' Paper presented at the Regional Arab Symposium on the Role of Higher Education in Developing Education Systems. Beirut. [[in Arabic

Fathallah, I. (2002) 'Towards the improvement of practice teaching in Lebanon: educating today's teachers for the 21st century.' In R.G. Sultana (ed.) Teacher Education in the Euro-[Mediterranean Region. New York: Peter Lang. [pp.154-176

Frayha, N. (2009) 'The negative face of the Lebanese education system.' Available on line at: http://www.lebanonrenaissance.org/assets/Uploads/0-The-negative-face-of-the-Lebanese-education-system-by-Nmer-Frayha-2009.pdf

Frayha, N. (2010) 'Pressure groups, education policy, and curriculum development in Lebanon: A policy maker's retrospective and introspective standpoint.' In A.E. Mazawi & R.G. Sultana (eds) Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power. London: Rout-[ledge. [pp.93-114

Freiha, N. (1997) 'Comparison of education curricula.' In A. El-Amine (ed.) Higher Education in Lebanon. Beirut: Lebanese Association for Educational Sciences. [in Arabic, pp.273-.[295

Lebanese Association for Educational Studies (2006) National Educational Strategy in Lebanon: Vision Document. Available online at: http://www.laes.org/upload/editor_upload/file/Vision%20Document%20%20English.pdf

Ministry of Education and Higher Education (2010) Quality Education for Growth: National Education Strategy Framework – Education Sector Development Plan (General Education): 2010-2015. Available online at: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Lebanon/Lebanon_ESDP_2010-2015.pdf

Saleh-Isfahani, D., Belhaj Hassine, N. & Assad, R. (2014) 'Equality of opportunity in education in the Middle East and North Africa.' Journal of Economic Inequality, 12, pp.489-.515

Shabaan, K. & Ghaith, G. (1997) 'An integrated approach to foreign language learning in Lebanon.' Language, Culture .and Curriculum, 10(3), pp.200-207

Soueid, M., Ghanem, S., Hariri, Z., Yamout, N. & Nehme, R. (2014) Analysis of Lebanon's Education Sector. Beirut: .BankMed – Market & Economic Research Division

Sultana, R.G. (2001) 'Educational innovation in the context of challenge and change: a Euro-Mediterranean perspective.' In R.G. Sultana (ed.) Challenge and Change in the Euro-Medi-[terranean Region. New York: Peter Lang. [pp.3-46

Sultana, R.G. (2007) 'Palestinian refugee children and education: challenges for UNRWA.' World Studies in Education, 8(2), pp.5-32. Available online at https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0003/39477/Palestinian_Refugees_QA_WS_RS.pdf

UNESCO (2014) 'Lebanon: Country Profiles – Education'. Available on line at: http://www.uis.unesco.org/das/Country/?code=4220&regioncode=40525&SPSLanguage=EN

Womack, D.F. (2012) 'Lubnani, Libanais, Lebanese: missionary education, language policy and identity formation in mod-.ern Lebanon.' Studies in World Christianity, 18(1), pp.4-20

World Bank (2010) Lebanon: Teachers – A SABER Country Report. Available online at: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/TCH/SABER_Teachers_Lebanon_CR_Final_2010.pdf

Yaacoub, N. & Badre, L. (2012) Education in Lebanon. Statistics In Focus (SIF), Central Administration of Statistics, Leba-:non, 3, April 2012. Available online at

http://www.cas.gov.lb/images/PDFs/SIF/CAS_Education_In_Lebanon_SIF3.pdf

Zouain, G. (1995) 'Lebanon'. In T.N. Postlethwaite (ed.) International Encyclopedia of National Systems of Education. [Oxford: Pergamon. [2nd edition, pp.542-550

٣

الفصل (١٠)

المنظومة التعليمية في فلسطين

بقلم بيت برادشو (الجامعة المفتوحة)
أنور حسين عبد الرازق ، موسى الخالدي وحسن عبد الكريم (جامعة بيرزيت)

سياق التنمية

تقع فلسطين غرب آسيا بين خطي عرض ٢٩,٣٠ و ٣٣,١٥ شمالا وخطي طول ٢٤,١ ٣٥,٤٠ شرقا، وتشمل حاليا الضفة الغربية وقطاع غزة، ومساحتها ٦٢٠٠ كيلومترا مربعا. ويبلغ عدد السكان ٢,٩ مليون نسمة في الضفة الغربية و ١,٥ مليون نسمة في قطاع غزة. وقبل سنة ١٩١٧كانت الضفة الغربية وقطاع غزة و المنطقة التى تعرف الآن بإسم إسرائيل تمثل كلها تاريخيا دولة فلسطين، وكانت مساحتها فى ذلك الوقت ٢٧٠٠٩ كيلومترا مربعا وتحدها سوريا ولبنان شمالا، ومصر جنوبا، والأردن وسوريا شرقا، والبحر الأبيض المتوسط غربا. يمثل السكان في سن التعليم (فيما بين ٦ سنوات و ١٨ سنة) ٣٨٪ من عدد السكان (MOEHE, 2007)، وفي ذلك دلالة على أن قطاع التعليم يمثل نسبة كبيرة من المجتمع الفلسطيني.

للتعليم قيمة عالية في فلسطين إذ أن المهارات الإنسانية والمعرفة هي المورد الاقتصادي الرئيسي للبلاد. أما الموارد الطبيعية والصناعية الموجودة في فلسطين فقليلة نسبيا واستغلالها محدود بسبب الاحتلال العسكري الإسرائيلي. وقد شملت الجوانب التعليمية في فلسطين التي وردت في هذه الدراسة التطور التاريخي لقطاع التعليم وهيكله ومناهج إعداد المعلمين.

خلفية تاريخية

من المعروف إلى حد كبير في السياق العربي أن التعليم في فلسطين قد عانى الكثير نتيجة للاحتلال الإسرائيلي طوال العقود الماضية (Al Haq, 2005). لم تكن للفلسطينيين طوال القرن العشرين سيطرة على نظامهم التعليمي بل كانوا يدرسون وفق أنظمة تعليمية مختلفة تحت إدارة أجنبية: الحكم العثماني (١٨٦٩–١٩١٧) والانتداب البريطاني (١٩١٧–١٩٤٨) والوصاية الأردنية والمصرية (١٩٤٨–١٩٦٧) وسلطات الاحتلال الإسرائيلي (١٩٦٧–١٩٩٤) (Kabaha, 2005). ويرى الكثيرون أن هذا التاريخ قد أسهم في إنتاج نظام تعليمي عتيق وغير متماسك في فلسطين. وفيما يلي نقدم عرضا موجزا للتطورات الحاسمة ونقاط التحول في التعليم الفلسطيني منذ العصر العثماني وحتى الآن مع الإشارة بصفة خاصة إلى إعداد المعلمين وتأثيره على قطاع التعليم.

مرحلة الحكم العثماني (١٨٦٩ – ١٩١٧)

يعتبر وقوع فلسطين تحت الحكم العثماني سنة ١٨٦٩ بداية التعليم الرسمي العام في فلسطين (Tibawi, 1956). وقد أنشأ العثمانيون عدد قليل جدا من مدارس الدولة في المناطق الشمالية من فلسطين ومنطقة القدس. وبالإضافة إلى مدارس الدولة كان هناك نوعان آخران من المدارس: الكتاتيب وهي مدارس دينية بطبيعتها تركز على تعليم قراءة وكتابة القرآن الكريم، والمدارس التبشيرية التي أنشأتها بعثات تبشيرية مؤيدة من الأوربيين الراغبين في إنشاء مدارس في الأرض المقدسة. وكان التعليم في تلك الفترة ضعيف جدا بصفة عامة إذ أن اللغة الرسمية آنذاك كانت اللغة التركية ولم يكن للمعلمين نصيب كبير من التعليم الرسمي ولا نصيب من التدريب المهني. ومع ذلك كانت للمدرسين مكانة

متميزة في المجتمع لأنهم شاركوا في إيضاح قضايا قانونية ودينية من خلال كتاباتهم وتدريسهم (Mazawi, 1994).

مرحلة الانتداب البريطاني (١٩١٧ – ١٩٤٨)

تحسن نظام التعليم خلال تلك الفترة (Tibawi, 1956): إذ كان التعليم أكثر تنظيما بالمقارنة بما كان عليه إبان الحكم العثماني، وأُنشئت مدارس حكومية كثيرة في جميع أنحاء البلاد. وكان نظام التعليم مقسما إلى أربع مراحل متتالية: رياض الأطفال التي كانت تستقبل الأطفال في سن السادسة لمدة سنة واحدة، والتعليم الأساسي الأدنى لمن هم في سن السابعة حتى الحادية عشرة، والتعليم الأساسي الأعلى لمن هم في سن الثانية عشر والثالثة عشر، ثم المدرسة الثانوية لمن هم في سن الرابعة عشر والخامسة عشر. وكان نظام التعليم تحت سيطرة الإدارة الاستعمارية البريطانية التي كانت ترى المدارس في المقام الأول وسيلة لتطوير المهارات والمعارف المطلوبة للإدارة الوظيفية والسيطرة الحكومية على فلسطين. وقد تجاهلت الإدارة الاحتياجات والمهارات الأساسية للفلسطينيين المحليين، وبالتالي لم تأبه بتعليم الجماهير من أبناء الشعب. يقول طيباوي (Tibawi، ١٩٥٦) أن المعلمين الفلسطينيين شاركوا بنشاط خلال تلك الفترة في الحركة الوطنية للاستقلال وأصبحوا أكثر اهتماما بالعمل السياسي.

مرحلة الوصاية الأردنية والمصرية (١٩٤٨–١٩٦٧)

تأسست دولة إسرائيل سنة ١٩٤٨ على أراض فلسطينية محتلة. وأصبح ما تبقى من فلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة) تحت نظامين تعليميين مختلفين . فبينما اضطلعت الأردن بالمسئولية في الضفة الغربية اضطلعت مصر بالمسئولية عن قطاع غزة. وطبقت السلطات الأردنية والمصرية في مدارس الضفة والقطاع ذات المناهج واللوائح المطبقة في المدارس الأردنية والمصرية بالترتيب، وكان النظام التعليمي المفروض مقسما إلى ثلاث مراحل: المرحلة الابتدائية من سن السادسة حتى الحادية عشر، والمرحلة الإعدادية من الثانية عشر حتى الرابعة عشر، والمرحلة الثانوية من الخامسة عشر حتى السابعة عشر. وقد شهدت تلك الفترة تنظيم عدد من برامج إعداد المعلمين وإعداد قطاع جديد من التعليم للاجئين الفلسطينيين بدعم من وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين UNRWA. ولا تزال الوكالة أكبر مقدمي التعليم في فلسطين حيث تقدم للأطفال الفلسطينيين المسجلين كلاجئين تسع سنوات من التعليم في المدارس بالمجان.

مرحلة الاحتلال الإسرائيلي (١٩٦٧ – ١٩٩٤)

امتدت السلطة الإسرائيلية خلال هذه الفترة إلى جميع الأراضي الفلسطينية ووقع نظام التعليم تحت السيطرة الإسرائيلية وعلى وجه الخصوص تحت سيطرة وزارة الدفاع. وفى هذا السياق كتب خالدي ووهبة (Khaldi and Wahbeh, 2002) أن التعليم تحت سيطرة الاحتلال الإسرائيلي وصل

إلى أدنى مستوياته . ويرجع ذلك بصفة خاصة إلى مشاكل التمويل في المدارس العامة التي تعرضت للإهمال الشديد من أجل تحقيق الأمن لإسرائيل. وكانت ظروف التعليم بالغة الصعوبة فالموارد محدودة، وحجرات الدراسة مكتظة، والكتب المدرسية غير مناسبة. ويبدو أن "المنهج الخفي" لإسرائيل (Vallance, 1991) كان يهدف فقط إلى تحقيق الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية الأساسية للفلسطينيين (Kabaha, 2005). فقد كانت رواتب المعلمين منخفضة والتدريب أثناء الخدمةالعمل مهملا (Khaldi and Wahbeh, 2002). كما لم يكن المعلمون مؤهلون في معظم الأحيان، وكانوا يتبعون طرق التدريس القديمة (Rigby, 1995) إلا أنهم في تلك الفترة كانوا نشطاء سياسيين ومربين في ذات الوقت وبذلك ساهموا في إحداث التغييرات اللاحقة. ومن القهر نشأت القوة على التأثير (Affouneh, 2008). كما شهدت هذه الفترة إنشاء أول جامعات فلسطينية تحت إشراف مؤسسات وطنية غير هادفة للربح بدعم من دول عربية تارة ومن مؤسسات دولية ومنظمات غير حكومية تارة أخرى.

مرحلة السلطة الوطنية الفلسطينية PNA بما فيها مرحلة إعادة الاحتلال (١٩٩٤ حتى الآن)

نتيجة لاتفاقية أوسلو الأولى بين الحكومة الإسرائيلية ومنظمة التحرير الفلسطينية سنة ١٩٩٣ واتفاقية القاهرة التي تلتها سنة ١٩٩٤ تولت السلطة الوطنية الفلسطينية PNA مسئولية التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة وتأسست أول وزارة فلسطينية للتربية والتعليم MOE. (IIEP-UNESCO, 2007)

وفي سنة ١٩٩٦ تأسست وزارة جديدة هي وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي التي اضطلعت بمسئولية التعليم العالي في فلسطين ، بينما استمرت الوزارة الأم (وزارة التربية) في الاضطلاع بمسئولية التعليم في المدارس.

وفى سنة ٢٠٠٢ اندمجت الوزارتان تحت اسم "وزارة التربية والتعليم العالي" وبدأت هذة الوزارة على الفور فى حشد المستويات المناسبة من الموارد البشرية ووضع نظام عمل يتحمل مسئولية تمويل وإدارة المدارس الحكومية و أصبح معظم القطاع المدرسي تحت مسئوليتها. واعتبارا من سنة ٢٠١١ أصبحت الوزارة مسئولة عن ١٩٢١ مدرسة بالمقارنة بـ ٣٨٥ مدرسة تديرها وكالة غوث اللاجئين (UNRWA) و٣٣١ مدرسة تابعة للقطاع الخاص. وقد بلغ إجمالي عدد الطلاب المسجلين في مراحل التعليم الأساسي (من الصف الأول حتى الصف العاشر) ٥٧١٦٠٣ طالبا (UNESCO-IBE, 2011). وقد كانت وزارة التربية والتعليم العالي مسئولة أيضا عن جزء من قطاع التعليم العالي، إلا أن معظم مؤسسات التعليم العالي الموجودة تأسست إبان الاحتلال الإسرائيلي لفلسطين بمبادرات أفراد ومجموعات فلسطينية جاء معظمها بدعم من منظمة التحرير الفلسطينية PLO وبمساهمات مالية من بلدان عربية. ورغم أن المناهج المدرسية كانت تخضع لرقابة مشددة من الإدارة المدنية الإسرائيلية إلا أن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تمكنت من الاحتفاظ باستقلالها فيما يتعلق ببرامجها ومناهجها التعليمية (UNESCO, 2002).

تشير الإحصائيات إلى حدوث تطورات عامة في النظام التعليمي الفلسطيني تحت سيطرة السلطة الوطنية الفلسطينية PNA فيما بين ١٩٩٤ و٢٠٠٠. فقد انخفض معدل أمية الأفراد الذين بلغوا ١٥ سنة فأكثر في الضفة الغربية وقطاع غزة إلى ١٠،٨٪ بالمقارنة بنسبة ١٣،٩٪ فى سنة ١٩٩٧، كما انخفض معدل التسرب من المدارس الابتدائية، وارتفع معدل تسجيل الإناث في المدارس، وانخفض معدل عدد التلاميذ إلى عدد المعلمين، وكلها مؤشرات تدل على حدوث تحسينات في قطاع التعليم منذ ١٩٩٥ (معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني– 2002 MAS,).

تأسس معهد تطوير المناهج سنة ١٩٩٥ لوضع أول منهج وطني فلسطيني لجميع المواد. وتم تقسيم ذلك على عدة مراحل اكتملت في سبتمبر ٢٠٠٠ وتم تدعيمها بالكتب المدرسية التى حلت محل المناهج الأردنية والمصرية التي كانت مطبقة في الضفة الغربية وقطاع غزة منذ ١٩٤٨ (IIEP-UNESCO, 2007). والحقيقة أن الفلسطينيين ورثوا نظاما تعليميا عانى طويلا من الإهمال الواضح في غياب أي نوع من التطوير مع وجود بنية تحتية متهاوية (Rihan, 2001). وقد حاولت وزارة التربية إصلاح النظام التعليمي وأعدت لذلك خطة خمسية للتطوير (٢٠٠١–٢٠٠٥) تقوم على المبادئ التالية:

- التعليم حق من حقوق الإنسان
- التعليم أداة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والفنية
- التعليم مصدر ووسيلة لتحقيق الديمقراطية وترسيخ القيم الاجتماعية
- التعليم عملية تستمر مدى الحياة
- يجب أن يكون التعليم متاحا لجميع الفلسطينيين

(وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩)

كان من الضروري تطوير الموارد البشرية في جميع مستويات التعليم الأساسي والثانوي من أجل تحسين جودة التعليم. و من ثم تضمنت الأهداف الرئيسية لخطة التطوير تحسين الجودة المهنية للمعلمين عن طريق تنفيذ برامج تدريبية لهم أثناء التحاقهم بالعمل، وتطوير مهارات الموظفين الإداريين، وتدعيم نظام الإشراف، وتقوية التعاون بين قطاع التعليم الفلسطيني والمجتمع الدولي. هذه الرؤية الواضحة دليل على صحة استنتاجات IIEP أن النظام التعليمي يوجد لأول مرة "تحت قيادة وطنية قوية وعناية ودعم خارجي" (IIEP-UNESCO, 2007:21).

إلا أن اندلاع الانتفاضة الثانية في أواخر شهر سبتمبر سنة ٢٠٠٠ في نفس الوقت الذى كان محددا لتنفيذ خطة التطوير تسبب في تصعيد النزاع مع إسرائيل. كما كان له تأثير كارثي على التعليم في فلسطين (Said, 2001). إذ إضطرت مدارس كثيرة إلى إغلاق أبوابها بسبب الحصار والاعتداءات الإسرائيلية. وفي ظل إعادة احتلال إسرائيل للأراضي الفلسطينية وما تبعه من حظر التجوال أوشك نظام التعليم الفلسطيني على الانهيار (Giacaman, et al., 2002) (UNRWA, 2004)وقد إتخذت وزارة التربية والتعليم العالي عدة تدابير ووضعت خطة للطوارئ للحفاظ على نظام التعليم. وهي تتضمن تعيين المعلمين في المدارس الواقعة في أماكن إقامتهم، وحشد طلبة الجامعات والإداريين والمتطوعين للتغلب على النقص المفاجئ في عدد المعلمين، وإعادة توزيع التلاميذ للانتظام في المدارس المحلية.

كما تأثرت مؤسسات التعليم العالي كثيرا من اندلاع الانتفاضة الثانية. فلم تتمكن أعداد كبيرة من الطلبة من الوصول إلى جامعاتهم وكلياتهم بسبب الحصار الشديد الذي فرضته إسرائيل.و قد اتخذت وزارة التربية والتعليم العالي أيضا تدابير قوية لضمان استمرار التعليم في الجامعات والكليات من بينها السماح للطلبة بدراسة مناهج في جامعات أخرى أقرب إلى أماكن إقامتهم، وإطالة مدة الفصل الدراسي بتقصير مدة العطلة الصيفية، ونقل بعض المقررات لدراستها خارج الحرم الجامعي، واستخدام الانترنت للتواصل بين الطلبة والمعلمين (Wahbeh, 2003). لم تتمكن وزارة التربية والتعليم العالي من تنفيذ الخطة الخمسية لتطوير التعليم نتيجة لتلك الاضطرابات. إذ أصبح الوضع السياسي والتعليمي في فلسطين أكثر تعقيدا بعد انتخاب المجلس التشريعي الفلسطيني PLC في سنة ٢٠٠٦ والتي انتهت بفوز حركة حماس وهو ما أدى إلى انسحاب معظم المانحين الأجانب الذين كانوا يدعمون وزارة التربية والتعليم العالي وتوقف تعاونهم مع الوزارة. ثم عادوا لتدعيم السلطة الوطنية الفلسطينية سنة ٢٠٠٨ عندما استعادت حركة فتح سيطرتها على الضفة الغربية. وفي ضوء ذلك الموقف الجديد وضعت وزارة التربية والتعليم العالي خطة تطوير خمسية شاملة أخرى (٢٠٠٨–٢٠١٢) وحددت الأهداف الرئيسية الأربعة التالية للتعليم في الضفة الغربية:

- زيادة الإقامة للتلاميذ في سن المدرسة و زيادة عدد الطلبة على جميع المستويات وتحسين قدرة نظام التعليم على الاحتفاظ بهم (الإقامة).
- تحسين جودة التعليم والتعلم (الجودة).
- تطوير القدرة على التخطيط والإدارة وتحسين الأنظمة المالية والإدارية المستخدمة (الإدارة).
- تحقيق التحول التدريجي لقطاع التعليم العالي والتعليم الفني والمهني من قطاع مبني على العرض إلى قطاع مبني على الطلب، ومن ثم ضمان تحقيق مزيد من التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل (التوافق).

(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨:٢٠).

ورغم التقدم الذي تحرزه وزارة التربية والتعليم العالي في تنفيذ هذه الخطة الطموحة إلا أن نظام التعليم الفلسطيني لا يزال مكبلا بالإجراءات البيروقراطية المعقدة، والمركزية الجامدة، وحجرات الدراسة المكدسة بالتلاميذ، والنظام الرقابي العدائي، وبرامج التدريب الهزيلة (Wahbeh, 2003). وبالإضافة إلى ذلك، هناك العنف المستمر والاضطهاد الناتج عن الاحتلال (Affouneh, 2008). وغني عن الذكر أن لهذه الصعوبات تأثير سيء على العلاقات المهنية في المدارس، وأنها تؤدي إلى إضعاف الثقة والمهارة والإبداع بين المعلمين. وعلاوة على ذلك ومع اقتراب الاقتصاد الفلسطيني من الانهيار وانخفاض رواتب مهنة التدريس، وارتفاع تكاليف المعيشة يسعى كثير من المعلمين للحصول على دخل إضافي والقيام بأعمال أخرى بعد انتهاء ساعات العمل. ومن ثم فليس لديهم متسع من الوقت لحضور البرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة. ونظرا لانخفاض رواتب المعلمين بدأ الرجال منهم يتركون مهنة التدريس لتحل النساء محلهم. ويبدو، حسب قول حشوه (Hashweh, 2001) أن وزارة التربية والتعليم العالي نظرا لارتفاع معدلات نمو سكان فلسطين وارتفاع معدلات الالتحاق بالمراحل الأولية والثانوية، قد أعطت الأولوية لبناء مدارس جديدة

وترميم المدارس الموجودة بدلا من رفع مستوى جودة التعليم. ومع ذلك فإن زيادة عدد المدارس قد أدت إلى تخفيض أعداد التلاميذ في حجرات الدراسة وبالتالي تحسين جودة التدريس فيها إذ أنها أصبحت أقل ازدحاما.

لقد تقدم التعليم في فلسطين بخطى سريعة منذ سنه ١٩٩٥ على الرغم من المشاكل المرتبطة بالاحتلال (Affouneh, 2008,and Saidi, 2010) و"بالأزمة المزمنة" كما وصفتها اليونسكو (IIEP-UNESCO, 2007). ويُنظر إلى التعليم كغاية في حد ذاته، وكوسيلة لتحسين مستوى الأفراد والدولة الناشئة. ويعتبر التعليم على قمة الأولويات عند معظم الفلسطينيين. إذ يقول أحد اللاجئين: "إنجازاتي؟ أنا علمت أولادي" (IIEP-UNESCO, 2007: 22). فالصراع وضغوط الاحتلال جزء من مشاكل الحياة اليومية ، ولذلك يلعب التعليم دورا مزدوجا فهو خدمة "ذات قيمة للتمكين" وهو وسيلة لتدعيم الشباب بقوة حتى لا ينخرطوا في أي عنف (Sultana, 2006).

منظومة التعليم الفلسطيني

تتكون منظومة التعليم فيما قبل المرحلة الجامعية، الذي يمثل حاليا مسئولية وزارة التربية والتعليم العالي، من ثلاث مراحل:

- مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال): للأطفال بين ٤ و ٥ سنوات. ولم تكن هذه المرحلة موجودة في نظام التعليم الرسمي قبل إنشاء وزارة التربية والتعليم العالي سنة ١٩٩٤.
- المرحلة الأولية الإلزامية: وهي من الصف الأول حتى الصف العاشر للأطفال بين ٦ و١٥ سنة.
- المرحلة الثانوية وهي مرحلة غير إلزامية: تشمل الصفين الحادي عشر والثاني عشر للطلبة بين ١٦ و ١٨ سنة وبها ثلاث شعب: شعبة التعليم المهني، والشعبة العلمية، وشعبة العلوم الإنسانية. وتنتهي هذه المرحلة بامتحان الثانوية العامة التي تسمى "التوجيهية" .

(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨).

يقدم التعليم في فلسطين من خلال ثلاثة جهات رئيسية. الجهة الأولى: قطاع التعليم الحكومي الذي تديره وزارة التربية والتعليم العالي، وهو أكبر جزء في المنظومة التعليمية المدرسية في فلسطين. فالوزارة مسئولة عن معظم المدارس في الضفة الغربية (٧٦٪) وتقدم التعليم الإلزامي والثانوي بالمجان لجميع الطلبة.و تدير الوزارة هذه المدارس عن طريق ١٨ مديرية تعليمية منها ١٣ في الضفة الغربية و ٥ في قطاع غزة. ويدير كل مديرية تعليمية مدير عام واثنان من المساعدين الإداريين. ولكل مديرية سلطة جزئية فى الإشراف على التعليم الداخلي والعلاقات مع المجتمع المحلي. وتتجه الوزارة طبقا لخطتها الاستراتيجية (٢٠٠٨ – ٢٠١٢) نحو نظام يتمتع بالمزيد من لامركزية الإدارة بإعطاء سلطات أوسع لهذه المديريات المحلية (MOEHE, 2008) إلا أن هذه السلطة لا تشمل المسئولية عن وضع المناهج.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين (UNRWA) هي ثاني أكبر مقدمي الخدمة التعليمية في فلسطين، وهي تقدم التعليم بالمجان من الصف الأول حتى الصف التاسع فقط للاجئين المسجلين في الضفة الغربية وقطاع غزة. ويمثل هذا القطاع

حوالي ١٣٪ من المدارس الفلسطينية يلتحق بها ١١٦ ٢٥٣ تلميذا ويعمل بها ٩٢٧٩ معلما (في السنة الدراسية ٢٠٠٧/٢٠٠٨) وتوجد أساسا في معسكرات اللاجئين وفي المدن التي يقطنها بعض اللاجئين. وتدير وكالة الإغاثة المدارس تحت إشرافها من خلال أربع مديريات تعليمية منها ثلاث في الضفة الغربية وواحدة في قطاع غزة.

القطاع الخاص هو ثالث أكبر مقدم للخدمة التعليمية وهو في الوقت الحالي مسئول عن حوالي ١٢٪ من المدارس في جميع المراحل، وعدد المقيدين فيها حوالي ٧٨,١١١ تلميذا وبها حوالي ٥٤٠٤ مدرسا (MOEHE, 2007) ورغم وجود سلطات إشرافية خاصة بهذه المدارس إلا أنه يتعين على وكالة الإغاثة وعلى القطاع الخاص احترام لوائح الوزارة الخاصة بالمناهج ومدة السنة الدراسية والامتحانات. أما المدارس الخاصة فهى دينية في مجملها، وبعضها يتبع بعثات تبشيرية من أوروبا أو أمريكا، والبعض الآخر مدارس إسلامية يأتي تمويلها من الرسوم المدرسية.

الجامعات في فلسطين

يصف هذا الجزء أوضاع الجامعات في فلسطين بصفة عامة ويتناول الجزء الذي يليه إعداد المعلم وهو ما يرمي إليه مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE).

توجد في فلسطين ١٣ جامعة بالإضافة إلى بعض المعاهد العليا. ورغم أن هذا الرقم يبدو مرتفعا بالنسبة لعدد السكان إلا أن هذا الوضع هو نتاج القيود المفروضة على الحركة تحت وطأة الاحتلال.إذ يوجد في كل مدينة جامعة واحدة على الأقل، وهي في معظمها مؤسسات خاصة لكل منها مجلس أوصياء. وتوجد جامعة مفتوحة مقرها رام الله لها فروع في جميع أنحاء فلسطين وتمول تمويلا حكوميا. وتتلقى معظم الجامعات تمويلها من طلبتها مع بعض الدعم من الوزارة. وجميع رؤساء الجامعات أعضاء في لجنة التعليم العالي حتى يكونوا على اتصال دائم بالوزارة.

وجميع الجامعات مسئولة أمام لجنة ضمان الجودة التابعة للسلطة الفلسطينية في ما يتعلق بالتصريح بمقررات جديدة.وتخضع جميع البرامج للرقابة على الجودة عند تصميمها / و عند بدايتها وعند إحداث تعديلات كبرى عليها. و ينطبق هذا على جميع برامج إعداد المعلمين.إلا أنه يجوز إدخال تعديلات بسيطة على البرامج بموافقة المجلس الأكاديمي للجامعة. وتأخذ الرقابة على الجودة بعين الاعتبار معايير موضوعية لمحتوى المادة والمستوى الأكاديمي. وبالإضافة إلى ذلك تقاس برامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وفقا للاستراتيجية الوطنية الفلسطينية لإعداد المعلمين لسنة ٢٠٠٨. وقد أدخلت اليونسكو وطورت هذه الاستراتيجية ومولتها، وبالتالي فإن مناهج إعداد المعلمين تستند إلى أهداف اليونسكو. وقد شملت الجهة التي أعدت تلك الاستراتيجية ممثلين من الجامعات ومنهم من شارك في مشروع TEMPUS – تطوير قدرات كليات التربية (TEMPUS-CDFE project).

القبول في الجامعات مفتوح لجميع الطلبة الحاصلين على التقدير المطلوب في شهادة إتمام الدراسة الثانوية (التوجيهية). ويستطيع الطالب الالتحاق

مدرسة في لبنان

بكلية أو بأخرى حسب النسبة المئوية لدرجات الطالب في التوجيهية. فللالتحاق بكلية التربية مثلا لابد أن يكون الطالب حاصلا على ٧٠٪ من الدرجات على الأقل، لكن الراغب في الالتحاق بكلية الهندسة أو العلوم يحتاج إلى نسبة أعلى. معظم الطلبة التي تقبلها الجامعات يأتون من المناطق المحيطة بها فيما عدا جامعة القدس المفتوحة التى يتقدم إليها الطلبة فى دراسة مفتوحة من كل أنحاء البلاد.

وهناك قضايا تتعلق بالاعتراف بشهاداتها بالنسبة للراغبين في العمل في منطقة القدس (JERUSALEM).

إعداد المعلمين في فلسطين

يتناول هذا الجزء نماذج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وأثناء العمل في فلسطين وهي أساليب تطورت بالتدريج (IIEP-UNESCO, 2007).

فرغم أن وزارة التربية والتعليم يمكن أن تسمح بتعيين معلمين غير مرخصين إلا أن الطالب الراغب في أن يكون معلما مؤهلا لا بد أن تتوفر فيه شروط معينة تحددها الوزارة وتنص عليها الاستراتيجية الوطنية لإعداد المعلمين (٢٠١٠)، كما تتضمن معايير محتويات البرامج وشروطا معينة لعدد ساعات الدراسة والساعات المعتمدة في كل مقرر.

وتتطلب الوزارة من جميع المعلمين ابتداء من سنة ٢٠١٤ الحصول على دبلوم عالي في التدريس على الأقل، و قد أدى ذلك إلى ظهور دبلومات من الصف الأول إلى الصف الرابع (انظر بعده) استكمالا للدبلومات الموجودة بالفعل للصفوف من الخامس

إلى العاشر ومن الحادي عشر إلى الثاني عشر. وبعد التخرج من الجامعة والحصول على دبلوم لا بد أن يجتاز الطالب امتحانا عاما تضعه وزارة التربية والتعليم العالي لكي يتم تعينه في وظيفة معلم. ويشمل الامتحان أصول التدريس والمعرفة بالمواد التي يدرسها . وبعد اجتياز الامتحان يتم تعيين المعلم الجديد لمدة سنتين قبل أن يصبح معلما بصفة دائمة.

و هناك نظام محدد جدا يطبق في فلسطين بالنسبة لإعداد المعلمين قبل الالتحاق بسلك التدريس، إلا أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة أقل تحديدا. ولذلك فهناك سياقات مختلفة لبناء القدرات لإعداد المعلمين فيما يتعلق بالمشروع الممول من الاتحاد الأوروبي (TEMPUS) لتطوير قدرات كليات التربية (CDFE).

وفي ما يتعلق بالتربية العملية (PRACTICUM) توجد نظم ثابتة يمكن من خلالها تطبيق الدروس المستفادة من المشاركة في المشروع. وسيؤدي ذلك إلى إتاحة فرص لتنفيذ أفكار جديدة وغرس الدروس المستفادة في الهياكل القائمة. ومن ناحية أخرى يجب القيام بهذه التغييرات في إطار هياكل السياسة القائمة على المستوى الوطني مثل الاستراتيجية الوطنية لإعداد المعلمين. فيد الجامعة ليست مطلقة في إجراء أى تغيير لمجرد أنها تراه "فكرة جيدة" فيما يتعلق بالتربية العملية. (PRACTICUM) وبالإضافة إلى هذه الاستراتيجية تنشئ الوزارة وحدة تسمى "التدريس كمهنة" وهي مصممة لدراسة معايير مختلف مستويات المعلمين بما في ذلك مؤشر الاستعداد للتدريس (RTTI) ومجموعة من مؤشرات أداء المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة التي تستخدمها الجامعات لأغراض التقييم.

إن وجود نماذج جامعية للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين CDP وبحوث فعل اقل تطورا وأقل رسمية يعني أن دروس المشروع قد لا تجد هياكل لدعم التغيير. إلا إن الافتقار إلى مثل هذه الهياكل يسمح بالابتكار والبناء من القاعدة إلى القمة لتأسيس نماذج جديدة للتنمية المهنية المستدامة (CDP) القائمة على الجامعة وإدخال بحوث الفعل في النماذج البحثية القائمة على أساس الجامعة والمعلم.

إعداد المعلمين قبل الالتحاق بسلك التدريس

يتم إعداد المعلمين قبل الالتحاق بسلك التدريس في فلسطين، كما ذكرنا أعلاه، في الجامعات تنفيذا للاستراتيجية الوطنية لإعداد المعلمين لسنة ٢٠٠٨ ولذلك فإن مسئوليات إعداد المعلمين تقع على عاتق الجامعات.فالغالبية العظمى من معلمى المدارس الفلسطينية من خريجي الجامعات الفلسطينية وكليات التعليم العالي التي تقدم برامج لإعداد المعلمين.

وتقدم الجامعات الفلسطينية ثلاثة مسارات رئيسية لبرامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بسلك التدريس، وكلها تؤدي إلى الحصول على درجة البكالوريوس. ويتم تحديد محتوى هذه البرامج وفقا للاستراتيجية الوطنية لإعداد المعلمين لسنة ٢٠٠٨، وتشمل دراسة نظرية وعملية التنمية المهنية قبل الالتحاق بالعمل.

المسار الأول لإعداد المعلمين للمستوى الأولي الأدنى (من الصف الأول إلى الصف الرابع): ومدة الدراسة بها أربع سنوات يتم بعدها الحصول على درجة البكالوريوس في التدريس. ويسمى معلم الصف

الأول إلى الصف الرابع معلم عام ويشار إليه عادة باسم "معلم فصل" فهو يقوم بتدريس جميع المواد بالرغم من كونه مطالبا بالاستعانة في التدريس بمتخصصين في بعض المواد مثل اللغة الإنجليزية أو الموسيقى. ويعتبر هذا المسار جديدا نسبيا في إعداد المعلمين، ويمكن لمعلمى الصف الأول إلى الصف الرابع الذين لم يحصلوا على هذه الدرجة (لأنهم التحقوا بالعمل قبل اشتراط الحصول على البكالوريوس) أن يحصلوا على دبلوم المستوى الأولي الأدنى، وهو برنامج جديد لمعلمى الصف الأول إلى الصف الرابع يموله البنك الدولي. وجدير بالملاحظة فى هذا السياق أن النساء يمثلن الأغلبية الساحقة لمعلمي الفصل إذ يمثلن ٨٠٪ من المعلمين ككل.

والمسار الثاني لإعداد المعلمين للمستوى الأولي الأعلى (من الصف الخامس إلى الصف العاشر):يمكن الطلبة الذين يكملون هذا المسار من الحصول على درجة البكالوريوس في التدريس. والتخصص في المادة ضروري بالنسبة للصف الخامس فما فوق، ويشار إلى المعلم هنا باسم "معلم مادة" . ولذلك يتخصص الطالب في موضوع معين للحصول على درجة البكالوريوس وفي ذات الوقت يتدرب في اتجاه موازٍ على التدريس. وتستمر الدراسة في موضوع التخصص وعلوم التدريس لمدة أربع سنوات للحصول على البكالوريوس. ويتطور هذا النموذج إلى نموذج (تخصص أساسي فرعي major/minor model) بحيث يتلقى الخريج في المستقبل درجة عليا في الرياضيات ودرجة أقل في التدريس على سبيل المثال. وعلى من يرغب أن يصبح معلم مادة أيضا أن يتقدم إلى كلية تربية (بدلا من كلية آداب أو كلية علوم) للحصول – بعد الدراسة لمدة ٤ سنوات– على بكالوريوس متعدد الاختصاصات بنسبة ٥٠٪ تقريبا في التدريس و ٥٠٪ في مادة التخصص. ويشمل مكون التدريس في هذين النموذجين عناصر التدريس النظرية والعملية.

المسار الثالث للمستوى الثانوي (الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر): حيث يحصل الطالب على دبلوم التدريس للمستوى الثانوي إضافة إلى درجة البكالوريوس في تخصصات معينة مثل الفيزياء والكيمياء واللغة الإنجليزية. ثم يلتحق الطالب ببرنامج الدبلوم لمدة سنة بعد التخرج (مثل نظام المملكة المتحدة للدراسة بعد التخرج PGCE للحصول على شهادة التدريس وهي دراسة عليا لمدة سنة واحدة لخريجي الجامعات).

المسار الرابع وتصنيف المعلمين: نموذج الدبلوم العالي للمعلمين المتخصصين (الاحتياجات الخاصة مثلا أو مصممي المناهج أو المستشارين). وبعد أن يحصل الطالب على درجة البكالوريوس يتقدم للدراسة في برنامج للحصول على درجة الدبلوم. و يسمح هذا النموذج لمن لم يختاروا العمل في التدريس عندما التحقوا بالجامعة بتغيير اتجاهاتهم واختيار مهنة التدريس، كما يسمح لأولئك الذين لا يجدون عملا في المجال الذي اختاروه تغيير مهنتهم وإعادة التدريب للعمل كمعلمين. ويعرف الطلبة الذين يسلكون طريق BA/PGD في السياق الفلسطيني باسم "طلبة خاصون" وجدير بالذكر أن الجامعة تحصل على دخل من مثل هذه الدرجات يفوق الدخل الذي تحصل عليه من طلبة البكالوريوس.

والجامعة الإسلامية في غزة هي أكبر مقدم لبرامج إعداد المعلمين في فلسطين، وذلك على العكس من الضفة الغربية حيث توجد الجامعتان الشريكتان

في المشروع (جامعة النجاح وجامعة بير زيت). وتعتبر وظيفة المعلم في قطاع غزة وظيفة مرموقة كما أن وكالة غوث اللاجئين UNRWA تمول وظائف التدريس هناك. ولعل هذا يفسر وجود وظائف في غزة برواتب أعلى منها في الضفة الغربية. كما أن الحاصلون على الدبلومات لآ يلقون ترحيبا للعمل في قطاع غزة لأن طلبة كليات التربية يكونون عادة من المتفوقين في شهادة التوجيهية بالمقارنة بطلبة كليات التربية في الضفة الغربية الذين يعتبرون أقل منهم تفوقا.

وتقدم الجامعات الفلسطينية أيضا برامج للحصول على درجة الماجستير في التربية إلا أن هذه البرامج لا تؤهل الطلبة للتدريس في المدارس، إلا أنها تعتبر وسيلة من وسائل إجراء بحوث الفعل وتحقيق التنمية المهنية، و قد تكون هذه الشهادات قاصرة حصريا على المعلمين سواء أكانوا يعملون فعلا فى مجال التدريس الخدمة أم كانوا لا يعملون. وهناك أيضا درجات ماجستير موجهة "مهن شبيهة بالمهن التعليمية" مثل علم النفس التربوي والمشورة والتكنولوجيا التربوية.

و تختلف مناهج برامج إعداد المعلمينين التي سبق ذكرها من جامعة إلى أخرى، إلا أنها بصفة عامة تغطي المناهج الأساسية المطلوبة مثل طرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياسات التربوية والتقييم، وتصميم المناهج. كما يتلقى المعلمون تدريبات عملية في المدارس العامة والخاصة الموجودة في المنطقة المحيطة. إلا أن كثيرمن هذه البرامج – وفقا لاستراتيجية إعداد المعلمين في فلسطين (Hashweh et al., 2008).– تحتاج إلى تحديث وتحسين لكي تضاهي الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلمين.

يحصل المرشحون للتدريس بعد تخرجهم من برامج إعداد المعلمين على ترخيص من وزارة التربية والتعليم العالي. وبعد اجتياز الامتحان العام يخضع المعلمين لتقييم يجريه مفتشون من الوزارة خلال أول سنتين لكي يصبحوا معلمين دائمين. وتعمل الأغلبية الساحقة من الخريجين في القطاع العام، ولا تتحكم الجامعات في عمليات التوظيف والتعيين لأن الوزارة في الحقيقة تسمح للمدارس بتعيين المعلمين الغيرمؤهلين حيثما يوجد عجز في مدرسي المادة.

التعليم أثناء الإلتحاق بالعمل

توجد في الوقت الحالي ثلاث جهات تقدم برامج للتعليم والتدريب أثناء العمل. وأول هذه الجهات هي وزارة التربية والتعليم العالي (من خلال المعهد الوطني للتربية والتدريب"NIET") التي سبقت الإشارة إليها والتي تتحمل مسئولية التحكم وضمان الجودة في قطاع التعليم قبل الجامعي منذ سنة ١٩٩٤. وقد وضع المعهد خطة لإصلاح البرامج التعليمية من خلال خطتي التطوير الخمسية الأولى والثانية، وكان الهدف الرئيسي للخطتين هو تحسين الجودة المهنية للمعلمين من خلال برامج التدريب أثناء الإلتحاق بالعمل.

وقبل اتفاقية أوسلو كان جميع العلمين بما فيهم معلمي العلوم مسجلين في برامج تدريبية تطويرية إجبارية شاملة وورش عمل أثناء ساعات العمل في المدرسة وبعدها وفي العطلة الصيفية. وكانت هذه الورش المهنية التطويرية تركز أساسا على أصول التدريس المعاصرة مثل التدريس القائم على الطالب، والتدريس الموجه للاستقصاء، وتحسين معرفة المعلمين بالمحتوى الدراسي، وتصميم خطط الدروس

التي تناسب المناهج الفلسطينية الجديدة (Khaldi and Wahbeh, 2000 and Wahbeh, 2009). و كان من الممكن أن تتعاقد الوزارة مع الجامعات لتنفيذ دورات التنمية المهنية المستدامة CPD أثناء التحاقهم بالعمل سواء تمت هذه الدورات في الجامعة أو في المعهد الوطني للتربية والتدريب" NIET"، ومن أمثلة ذلك المشروعات الممولة من البنك الدولي التى تديرها وزارة التربية والتعليم العالي والتي يمكن أن تنفذها الجامعات.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين (الأونروا UNRWA) هي ثاني مقدم لبرامج تدريب إلزامية المعلمين أثناء التحاقهم بالعمل. وهى تقدم العديد من الدورات التدريبية المكثفة وورش العمل الإجبارية للمعلمين العاملين في المدارس التابعة لها. وهذه الدورات معتمدة وتعترف بها وزارة التربية والتعليم العالي. كما أنشأت وكالة غوث اللاجئين (الأونروا UNRWA) لجان للمواد تشمل مختلف مجالات التخصص. وتتكون هذه اللجان من مشرفين من المدارس من مركز التطوير المهني التابع للأونروا UNRWA ومعلمين من مدارس وكليات العلوم التربوية التابعة لها. وتجتمع هذه اللجان بانتظام للعمل على تطوير قدرات المعلمين والمناهج عن طريق الدورات التدريبية (UNRWA, 2004).

المجموعة الثالثة من مقدمي برامج تدريب المعلمين أثناء التحاقهم بالعمل هي المنظمات غير الحكومية. و هناك حوالي ١٠ منظمات غير حكومية تعمل في إعداد المعلمين وتمكينهم و ممولة من جهات مانحة عربية وأجنبية ويوجد معظمها في رام الله حيث تقدم مختلف ورش العمل والدورات التدريبية في مختلف المواد للمعلمين أثناء الخدمة. ومرة أخرى تعترف وزارة التربية والتعليم العالي بهذه الدورات.

وجدير بالملاحظة أن الجامعات في جميع الأحوال لا يمكنها تقديم دورات التنمية المهنية المستدامة CDP مباشرة بل لا بد من إبرام عقد مع إحدى الجهات سالفة الذكر. إلا أنه يوجد بعض الغموض بالنسبة لدرجات الماجستير. ومع ذلك فإن هذه الدورات أصبحت أكثر تركيزا على الجانب العملي ومن ثم أكثر تأكيدا على التنمية المهنية المستدامة CDP جنبا إلى جنب مع التعمق التقليدي في النظرية التربوية.

تركز دراسة الحالتين في هذا التقرير على جامعة النجاح الوطنية (ANU) وجامعة بير زيت (BZU). وتقدم الدراستان خلفية تاريخية عن هاتين المؤسستين و عن الوضع الفلسطيني فيما يتعلق بالنظام التعليمي والموقف السياسي وتأثيره على تقدم المشروع خلال السنوات الثلاث. وتركز هاتان الدراستان بصفة خاصة على العمل الذي تم في المجالات الثلاثة الأكثر تعلقا بالمشروع وهي: التربية العملية Practicum، وبحوث الفعل AR، والتنمية المهنية المستدامة CPD. وسيغطي هذا الملخص هذه المجالات الثلاثة في دراستي الحالة والتي تبين التطورات والتغيرات في الممارسة خلال السنوات الثلاث. كما يسلط الضوء على بعض الأمور والتحديات التي تواجه جامعة النجاح وجامعة بير زيت في سعيهما لتحسين الخبرة التربوية لدى المعلمين والطلبة المشتركين في برنامج إعداد وتدريب المعلمين.

كان مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE بالنسبة لشركائه الفلسطينيين تجربة فريدة وجديدة. فطوال مدة المشروع وارتباطه مع شركاء متعددين، والزيارات الدراسية المتبادلة مكنتهم من الإستفادة من الكثير من التجارب المختلفة الأخرى، وكان لديهم الوقت في التفكير في الدروس المستفادة

واتخاذ خطوات لتغيير طريقتهم في الممارسة وتنفيذ طرق جديدة لإعداد المعلمين. وكان هذا يتناقض مع المشروعات السابقة التي كانت أضيق نطاقا وأقصر مدة. كما أن مشاركة مؤسستين فلسطينيتين بدلا من واحدة فقط قدمت فرصا ومبادرات أكثر على المستوى الوطني. وهو أمر لا يحدث كثيرا في المشروعات الدولية.

ويمكن تقسيم استفادة الشركاء بصفة عامة إلى خمسة مجالات: التدويل، والتمكين، والتأمل، وتطوير المهارات ، والتشبيك. وتقدم هذه الورقة ملخصا لهذه الجوانب،بينما توجد التفاصيل الكاملة والأمثلة في دراسة حالة كل من هاتين المؤسستين.

التدويل

زار الشركاء الفلسطينيون جامعات ومدارس وصناع قرار في كل من المملكة المتحدة ومالطة ومصر، وشاركوا في اجتماعات وأحد المؤتمرات التي قدمت عروضا عن أنظمة إعداد وتطوير المعلم في اسكتلندا ولبنان والسويد وكذلك في دول أخرى ليست مشتركة في مشروع تطوير قدرات كليات التربية مثل الأردن وفنلندا. وقد أضافت هذه الزيارات والأحداث، والتقارير التحليلية لأفضل الممارسات العالمية في التربية العملية PRACTICUM والتنمية المهنية المستدامة CPD وبحوث الفعل بعدا دوليا لتعلم المشتركين في المشروع مما ساعد على إحداث التحول في الممارسة على المستوى المؤسسي و فى تغيير السياسات على المستوى الوطني.كما ساعد في ذلك وجود علاقات عمل وثيقة للمؤسستين مع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

التمكين

طالب مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE بالمشاركة الفعالة لعدد كبير من الأفراد، على العكس من المشروعات الأخرى التي كان يشترك فيها اثنان أو ثلاثة من الموظفين.وهكذا شارك المشروع في تمكين الأفراد والفرق من الخبرات المتبادلة من دفع التعلم والتغيير المؤسسي إلى الأمام. كما أن هناك بعد آخر يمكن ملاحظته في مجال تأثير المشروع الذي يمتد بطريقة فريدة ليس إلى الأفراد والمؤسسات التي شاركت في المشروع فحسب بل إنه إمتد أيضا إلى شبكة أوسع من المدارس والجامعات التي تُعنى بإعداد المعلمين، من خلال الاجتماعات التي عقدت على المستوى المحلي (مع المدارس) وعلى المستوى الوطني (التي تيسرها الوزارة). انتشر تأثير المشروع في جميع أنحاء البلاد. أما على المستوى الدولي فإن برنامج TEMPUS رغم اعتباره قاطرة لنقل المعرفة من شركاء الاتحاد الأوروبي إلى شركاء من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا إلا أن المشاركة الكاملة لعدد كبير من الأفراد والتبادلات بين زملاء من مؤسسات مختلفة حولته إلى برنامج لممارسة التشارك فى المعرفة. وقد تعلم الاتحاد الأوروبي وشركاء آخرون من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من خلال الجدول الزمنى الحافل بالزيارات والأنشطة من الشركاء الفلسطينيين. وهذا بدوره مكن المساهمين من أن يراهم الغير وأن يروا هم أنفسهم كمشاركين بما لديهم وليس كمجرد متلقين للمعرفة والتعلم أو مستمعين لخبرات الغير.

مدرسة في مصر

التأمل

يقع التفكير التأملي (Reflective Thinking) في صميم منهج مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE. وقد ساهم طول مدة الأنشطة وتعدد الفرص المقدمة للمناقشة في فلسطين وفي أماكن أخرى ومتطلبات حزمة تقييم ومتابعة العمل في إيجاد مناخ يساعد على التفكير التأملي في الأفكار التي يتم الحصول عليها مع مرور الوقت. وقد حدث هذا على المستوى الفردي كما أثبتت التقارير الشخصية حول تغيير طريقة الممارسة، وعلى المستوى المؤسسي حيث شاركت المجموعات التي سافرت وعملت سويا في وضع وتحسين الخطط وأدخلت تغييرات في الدورات والسياسات وطرق العمل مع المدارس الشريكة.

المهارات

قدم المشروع عددا من الأنشطة المختلفة التي أدت معا إلى تطوير المهارات بين المؤسسات الفلسطينية المشاركة والفرق المعنية بكل منها. وفيما يتعلق بالتواصل فإن الفرصة قد أتيحت للشركاء للعمل مع عدد كبير من الجهات وطرح الأفكار في مؤتمرات وورش عمل بلغة ثانية (هي الإنجليزية) والوصول إلى مستمعين لم يكونوا من قبل على دراية بأوضاع التعليم في فلسطين. وقد تمت المحافظة على العمل الجماعي طوال الزيارات، وأمضى كثير من الزملاء وقتا طويلا في العمل المشترك في خطط التنمية وبالتالي في تغيير المناهج وسياسات الشراكة في جامعاتهم الأهلية. كما أتيحت الفرصة لاستخدام تكنولوجيات جديدة في بعض الحالات بواسطة التجهيزات التي وفرها المشروع. كما استفاد الشركاء أيضا من مؤتمرات الفيديو على شبكة الانترنت وأدوات الكتابة التشاركية.

التشبيك

ربما كانت الفائدة الأعم للشركاء التي ستترك تأثيرا لمدة أطول هي توسعة شبكة المشاركين. فقد سمح المشروع لعدد كبير من الأفراد ابتداء من المستوى المؤسسي بالعمل سويا في مشروع مشترك ربما لأول مرة. وهكذا تحسنت شبكة علاقاتهم المهنية اليومية واتسعت رقعتها. وعلى المستوى التالي، وهو المستوى الدولي، عمل أعضاء من هيئة التدريس من جامعتي النجاح وبير زيت معا ربما لأول مرة. واتسعت بدورها هذه الشبكة "الفلسطينية للتنمية المهنية المستدامة" CPD من خلال عملها مع وزارة التربية والتعليم العالي. وعلى المستوى الإقليمي فتح المشروع قنوات الاتصال بين فلسطين ومصر ولبنان (وبدرجة أقل مع الأردن). وأخيرا، تم عقد روابط بين الشركاء الفلسطينيين وشركائهم في الاتحاد الأوروبي وفي المملكة المتحدة ومالطة والسويد. كل هذه الشبكات التي تمت توسعتها ستسمح بتطبيق الدروس المستفادة بالدعم المستمرمن الآخرين. وهي تقدم أيضا سياقا لمزيد من التعاون الذي تم التعبير عنه بالفعل في الكتابات والأفكار المتبادلة لعقد مؤتمرات وتنفيذ مشروعات في المستقبل.

ننتقل الآن إلى تلخيص الدروس المستفادة والمزايا والخطط بين المؤسستين الشريكتين: جامعة النجاح وجامعة بير زيت بغية إيضاح التغيرات التحويلية التي حصلت في الجامعتين بفضل مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE).

٣

الفصل (١١)

جامعة النجاح

بقلم بيت برادشو (الجامعة المفتوحة)
علي حبايب – سائدة عفونة – سهيل صالحه – بلال أبو عيده (جامعة النجاح)

النظام المؤسسي

جامعة النجاح الوطنية ANU هي أكبر جامعة في الضفة الغربية وبها أكبر كلية تربية يلتحق بها ما يقرب من ٢٥٠٠ طالبا، وهي جامعة عامة بمعنى أن لها مجلس أوصياء يدعمها ويديرها ويمولها مواطنون وهى لا تسعي لتحقيق ربح. وقد لعبت الجامعة والمؤسسات التي سبقتها على مدى تسعين عاما دورا قياديا في تطوير وتحديث التعليم العالي في فلسطين.

تأسست هذه الجامعة سنة ١٩١٨ كمدرسة ابتدائية ثم تدرجت إلى أن أصبحت كلية مجتمعية تمنح درجة الدبلوم المتوسط في مختلف مجالات الدراسة قبل أن تتحول بالكامل إلى جامعة سنة ١٩٧٧. وجدير بالملاحظة أن كثيرمن الزعماء العرب الحاليين درسوا في هذه الجامعة في خمسينات القرن الماضي.

وتضم الجامعة عددا من الكليات العلمية (كلية العلوم وكلية الهندسة وكلية تكنولوجيا المعلومات وكلية الطب والعلوم الصحية وكلية الزراعة والطب البيطري) وكليات العلوم الإنسانية (كلية الفنون الجميلة وكلية الشريعة وكلية الحقوق وكلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية وكلية العلوم التربوية وتدريب المعلمين) وكلية الدراسات العليا. وإضافة إلى ذلك تضم الجامعة عدد من المراكز العلمية الكبرى مثل مركز علوم الأرض وهندسة الزلازل، ومركز التخطيط الحضري والإقليمي، و لا تزال هذه المراكز تحسن وتطور عملها من خلال مشروعات مجتمعية وبحثية للنهوض بتنمية المجتمع الفلسطيني اقتصاديا وإجتماعيا وتعليميا وثقافيا وبشريا.

وللجامعة أربعة فروع موزعة بين نابلس وطولكرم منها ثلاثة في مدينة نابلس هي: الحرم الجامعي القديم، وحرم جنيد الجديد، وكلية هشام حجاوي للتكنولوجيا، فضلا عن حرم كلية خضوري في مدينة طولكرم. وتتم توسعة فروع الجامعة باستمرار لتلبية الاحتياجات المتزايدة للتعليم العالي في فلسطين.

وتطبق جامعة النجاح الوطنية ANU النظام الفصلي، فالعام الجامعي ينقسم إلى فصلين طول كل منهما أربعة أشهر ابتداء من الخريف والربيع، وفصل قصير لمدة شهرين في الصيف. ويبلغ عدد طلبة الجامعة حاليا حوالي ٢٠،٠٠٠ طالبا ويبلغ عدد الموظفين الأكاديميين والإداريين أكثر من ٣،٠٠٠ موظفا.

كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين

حرصت جامعة النجاح ANU منذ تأسيسها سنة ١٩٧٧ على تطوير كلية التربية في إطار العلوم الإنسانية اتساقا مع أهداف الجامعة لخدمة المجتمع وإقامة علاقات وثيقة بين جميع الكليات وتحقيق مشاركة تفاعلية بين الطلبة في المجالات البحثية والأنشطة الأخرى.

وتقدم كلية التربية عددا من البرامج الأكاديمية للحصول على درجة البكالوريوس في ثلاثة تخصصات هي أساليب التدريس، والتعليم الأساسي، والتربية البدنية بالإضافة إلى علم النفس و الإرشاد النفسي.

بالنسبة لمدرسي الصفوف ١–٤ يقدم برنامج البكالوريوس دورات في التربية وأساليب التعليم. وبالنسبة لمدرسي الصفوف ٥–١٠ يقدم برنامج

البكالوريوس دورة مشتركة في مادة التخصص والتعليم وأساليب التدريس. وتبين نتائج التعلم لكل دورة بوضوح المحتوى المعرفي والمحتوى التربوي للمادة المطلوب تدريسها. وعلى الطالب أن يختار مادة التخصص المطلوب (كالرياضيات مثلا أو العلوم أو اللغة الإنجليزية أو العلوم الاجتماعية) منذ بداية برنامج البكالوريوس ثم يختار الدورات المناسبة لها.

وعلى مستوى الماجستير هناك عدة مئات من الطلبة يدرسون للحصول على الدرجة في أحد المجالات الأربع التالية:

- التربية البدنية
- الإدارة التربوية
- تدريس المنهج
- أساليب تدريس مادة معينة (الرياضيات أو العلوم أو اللغة الإنجليزية).

يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية أكثر من ٤٠ عضوا إضافة إلى ٢٠ عضوا في كلية علم النفس والإرشاد النفسي.

مشروع تيمبوس لتطوير قدرات كليات التربية TEMPUS CDFE Project

زار أعضاء هيئة جامعة النجاح الوطنية مؤسستين تعليميتين في المملكة المتحدة هما معهد التعليم بلندن Institute of Education in London وجامعة ليسيستر University of Leicester وركزت الزيارتان على التنمية المهنية المستدامة CPD وبحوث الفعل AR وكان هذا جزءا من الزيارات الميدانية ضمن مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE كما زاروا مالطة للإطلاع على التربية العملية Practicum كما شاركوا في عدد من اجتماعات الإدارة والاجتماعات الاستراتيجية وفي مؤتمر التحول الذي عقد في القاهرة.

التربية العملية Practicum في جامعة النجاح الوطنية ANU

يوضح التقرير المبدئي لجامعة النجاح الوطنية ANU على أن جذور التدريب على التعليم Practicum في الجامعة كانت ثابتة قبل بداية المشروع، وكانت الجامعة قد شاركت في مشروعين سابقين في مجال التربية العملية Practicum: هما مشروع تطوير تعليم المعلم، ومشروع النهوض بمستوى التربية العملية Practicum في جامعة النجاح ANU وفي وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا UNRWA) وفي الجامعة الأمريكية العربية للصفوف الأساسية العليا (٥–١٠). وبفضل هذين المشروعين طورت الجامعة نظام تقييم المعلم، ودليل المعلم واستخدام الأدوات المتاحة على شبكة الانترنت (أون لاين online) مثل المحفظة الإليكترونية والمكتبة. هذا بالإضافة إلى دورات حول التربية العملية Practicum ضمن برامج إعداد المعلمين التي كانت بمثابة خلفية لمشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE.

تطورت دورات التربية العملية Practicum من خلال مشروع برعاية وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (لأونروا UNRWA والنرويج. حيث كان هذا المشروع يعمل على توزيع طلبة الكلية

على المدارس خلال ثلاث سنوات جامعية من مدة البكالوريوس (وهي أربع سنوات). وكانت تدريبات الإدارة وعمليات التقييم اللازمة لهذا الانتقال تمول من وزارة التربية والتعليم العالي/برنامج البنك الدولي: وأدى هذا إلى تنفيذ ست مراحل للتدريب على التربية العملية Practicum (٦ دورات) بمعدل دورتين في كل من السنة الثانية، والثالثة والرابعة من درجة البكالوريوس وقد تم التنفيذ في عدد من المدارس. وقد أتاح مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE الفرصة لمزيد من التطوير في هذا النموذج على ضوء التطبيق العملي في أماكن أخرى. وكانت الدروس الأهم المستفادة من تطوير هذا النموذج كالتالي:

- قضاء الطلبة وقتا أطول في المدارس خلال مدة زمنية أطول.
- حصول الطلبة على معرفة أعمق ببيئة المدرسة.
- تمكن طلبة الكلية – من خلال الحصول على فرص متعددة لتحسين الممارسة – من التعامل بطريقة أفضل مع التلاميذ وإدارة حجرة الدراسة بطريقة أفضل.
- نموذج التوزيع على المدارس يؤدي إلى علاقة مهنية أفضل بين طلبة الكلية وهيئة التدريس في المدرسة ومديري المدارس بل وأولياء الأمور أيضا لأن طلبة الكلية تواجدوا في المدارس كجزء دائم من المدرسة.
- إتاحة الفرصة لطلبة الكلية لاكتساب معرفة أوسع بالأساليب التربوية لتدريس المادة من خلال ممارسة التدريس لمدة أطول والتعرض للمعلمين أثناء الخدمة.
- حصول طلبة الكلية على فهم أكبر لعمل النظراء وتعميق العلاقات معهم.
- إكتشاف طلبة الكلية الذين لا تناسبهم مهنة التدريس مبكرا أثناء عملية التدريب.

تمكُّن طلبة الكلية والمشرفون الأكاديميون، وبدرجة أقل المرشدون الموجهون Mentors والمدراء من تقديم ملاحظاتهم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية ANU لكي يتمكنوا من تعديل مناهج الجامعة بما يؤدى الى تحسين البرامج بصفة مستمرة.

يقدم مؤشر الاستعداد للتدريس (RTTI) إطارا عاما للتعلم والتخطيط والتقييم يتطابق مع متطلبات وزارة التربية والتعليم العالي من خلال استراتيجيتها لإعداد المعلم.

ويشمل تقييم أداء الطلبة المتدربين فحص الأدلة في ملفات الأداء، وتقييم عملية التدريس حسب مؤشر الاستعداد للتدريس (RTTI) بواسطة ودعم وتوجيه المرشد الموجه (Mentor)، والمشرف الأكاديمي والمدير ومشرف المنطقة التابع لوزارة التربية والتعليم العالي، وردود الفعل والملاحظات أثناء الدورات. وتدرب الجامعة المدراء والمرشدين والمشرفين كآلية لضمان الجودة و تحقيق التنمية المهنية. ويؤدي ذلك إلى إدراك مشترك للنتائج المتوقعة والتربية العملية، Practicum، وتفسير المقاييس والمعايير، واستخدام التكنولوجيا، ووسائل التدريس وبحوث الفعل. و قد تم استخدام هذا النموذج وتطبيقه في جامعة النجاح الأهلية ANU كأساس للمقارنة عند زيارة مؤسسات أخرى والتعلم من اتجاهاتها نحو التربية العملية Practicum.

وقد تم تحديد عدد من الدروس المستفادة من خلال

زيارة المملكة المتحدة. ذلك أن جامعة النجاح لمست أهمية العلاقة الإيجابية في الشراكة بين المدارس والجامعة حيث كانت الأولوية "للعمل التعاوني لمساعدة الطالب" (خطة تحسين جامعة النجاح الأهلية ANU). ولذا عمدت الجامعة إلى تمكين مدارسها لتصبح أعضاء أكثر فاعلية في الشراكة من خلال تقييم أداء الطالب بطريقة تشاركية ومنطقية. ولمزيد من التيسير لهذه العملية، تم ترتيب اجتماع لجامعة النجاح ANU مع وزارة التربية والتعليم العالي ومدراء المدارس، مما أسفر عن مزيد من التقارب بين الجامعة والمدارس، ومزيد من التواصل المباشر وإمكانية قيام كل طرف بالتعامل مع الآخر. وتطورت مسألة تقييم الطلبة المتدربين لتأخذ في الاعتبار المقياس الأكثر تدرجا الذي شوهد في مصر.

وهناك دليل آخر على أسلوب العمل الأكثر تعاونا وهو أن جامعة النجاح (ANU) تستجيب بفاعلية أكثر لاحتياجات تطوير الموجهين والمرشدين (ومدارسهم) وتتقاسم ثمار بحوث الفعل معهم.

وبينما تطبق جامعة النجاح (ANU) بالفعل بعض الاستخدامات التكنولوجية نتيجة لمشروعات سبق تنفيذها إلا أن مشروع تطوير قدرات كليات التربية (CDFE) أدى إلى تحسين استخدام التكنولوجيا في إعداد المعلمين كنتيجة مباشرة لممارسة أعضاء فريق الجامعة لما شاهدوه أثناء الزيارات. ويشمل ذلك تنفيذ دورات للمعلمين باستخدام التكنولوجيا وتزويد مقررات التربية العملية Practicum بعناصر من أصول التدريس والتدريب الفني على استخدام التكنولوجيا في التدريس. وقد أدى ذلك بدوره إلى أن معلمين حديثي التأهيل في جامعة النجاح (ANU) أصبحوا خبراء في تكنولوجيا التعلم المتقدمة بالنسبة للزملاء في مدارسهم مما كان له تأثير واستدامة أكثر. وقد تضمنت ورقة صالحة أفونة وحبايب (٢٠١٤) Salha, Affouna and Habayeb استخدامات التكنولوجيا وأدوات الانترنت. وفضلا عن ذلك فقد أدت مشاركة د. سعيدة Dr. Saida في المشروع الى إصدارها لورقتين بالمشاركة مع أعضاء من معهد التعليم البريطاني. Institute of Education of London تتعلقان باستخدام التكنولوجيا. وقد أفاد أحد المعلمين الأوائل أن شراكته مع جامعة النجاح (ANU) في هذا المشروع جعلت المعلمين والمتدربين "يعرفون الأدوات والمنهجيات والطرق وأساليب التدريس وحل المشاكل، وكيف يحصلون على الأدوات وكيف يتأكدون من استمرار عملية التعليم وذلك على عكس المنهجيات المدرسية القديمة التي تقوم على التفاعل من اتجاه واحد وعلى طريقة المحاضرة". وقد نتج عن المشروع أن طورت جامعة النجاح (ANU) النموذج المتبع في التربية العملية Practicum بزيادة المدة التي يقضيها الطالب المتدرب في المدرسة. وبعد مناقشة ذلك مع الزملاء في لندن سجل أعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح (ANU) في خطتهم للتنمية المؤسسية IIP الحاجة إلى "زيادة عدد ساعات التدريب للطلبة المسجلين في التدريب بإرسالهم إلى المدارس فى كل فصل أكاديمي ابتداء من الفصل الأول من السنة الثانية ومشاركة مدراء المنطقة التابعة لوزارة التربية والمدرسين المرشدين والمشرفين الأكاديميين المتخصصين فى المواد الدراسية من الجامعة لتقييم وتقدير تقدم الطلبة في التدريس أو فى التربية العملية Practicum. وكذلك طورت الجامعة نموذج التربية العملية للتأكيد على أهمية العلاقة بين المرشد الموجه(Mentor) والطالب. وقد تم التأكيد على ذلك لجامعة النجاح

(ANU) أثناء الزيارة التى قام بها فريق الجامعة إلى مالطة حيث تبين أن دور الموجه المرشد غائبا إلى حد كبير. إلا أن دوره قد أصبح رئيسيا الآن في الجامعة. وقد لوحظ التأكيد على دور الإرشاد في الوثيقة المنقحة، و كذلك نمو فهم مشترك للاحتياجات ومشاركة أكبر مع المدارس في تخطيط أحداث التنمية المهنية المستدامة CPD. و تسببت الزيارة إلى مالطة، من ناحية أخرى، فى حرص جامعة النجاح الأهلية (ANU) على إعادة التفكير في العلاقة بين المدرس بالجامعة Tutor وبين الطالب بعد أن لمسوا العلاقة الوثيقة بينهم أثناء الزيارة. ونتيجة لذلك طُلب من طلبة جامعة النجاح (ANU) بيان الخصائص التي يجب توفرها في الموجه المرشد من وجهة نظرهم فأجاب معظمهم "المعاملة الإنسانية" . كما أدى التركيز في مالطة على إدارة السلوك إلى تغيير نقاط التركيز في دورات التربية العملية Practicum في جامعة النجاح (ANU).

كان معهد التعليم البريطاني Institute of Education of London هو المكان الأول الذي زاره أعضاء فريق المشروع، وقد أدهشتهم مستويات توثيق التربية العملية Practicum التي تقدم إلى جميع الأطراف المعنية: المدارس والموجهين المرشدين والطلبة المتدربين. وكان أساس الاستفادة من هذه الوثائق يكمن في كونها شاملة وذات قيمة عملية. وقد شوهد تطبيق نفس هذه الأدلة في زيارات أخرى أيضا والتى أدت إلى الهدف المرجو منها و هو "العمل على إيجاد أدلة إرشادية جيدة للتربية العملية Practicum لكل مدرس ولكل طالب و لكل مرحلة من مراحل التربية العملية" (IIP). وقد تم تطوير هذه الأدلة واستخدامها كوسيلة إضافية لتسهيل الشراكة بين المدارس والجامعة بإيجاد فهم واضح مشترك للتوقعات والإجرات بين كل الأطراف المعنية.

وهكذا اتاحت تجربة زيارة لندن لأعضاء هيئة جامعة النجاح (ANU) فهما أكبر لاستخدام الملف كأداة للتعلم والتقييم، ومن ثم قاموا بتحديث الطرق التي يمكن أن تستخدم فيها الملفات الإليكترونية كأداة للتفكير التأملي والتقييم.

وأثناء زيارة لندن نوقشت مسألة استخدام مدارس مخصصة للتربية العملية Practicum كما هو الحال في الأردن. كما أن وزارة التربية والتعليم العالي عقدت اجتماعات تمهيدية حول إمكانية تطبيق ذلك في فلسطين. كما أدت المناقشات التى أجريت فى جامعة ليسيستر حول إنشاء أطر مشتركة لتقييم التربية العملية Practicum إلى إجراء مناقشات بين جامعة النجاح (ANU) والوزارة حول التطوير المستمر لمثل هذه الهياكل.

وقداستجابت خطة جامعة النجاح (ANU) للتطوير المؤسسي لاستخدام الملفات الإليكترونية التي شوهدت في زيارات فريقها فجعلت من أهدافها "مراجعة دور الملفات في تحسين تعلم الطلبة المتدربين كأداة للتقييم". وقد تحقق هذا الهدف إلى حد كبير. ورغم أن العمل في الملفات الإليكترونية ما زال مستمرا إلا أنها أصبحت من الجوانب الأساسية للتربية العملية Practicum في جامعة النجاح الوطنية (ANU). إن استخدام الملفات الإليكترونية يتطور وتصاحبه الحاجة لتدريب الموجهين المرشدين على استخدام التكنولوجيا المتبعة.

ونتيجة لملاحظة كيف كانت التربية العملية Practicum في قلب عملية إعداد المعلمين في مالطة أضافت جامعة النجاح (ANU) في خطتها للتطوير الحاجة إلى "تكامل دورات التربية العملية Practicum مع الدورات الأخرى" وتم اتخاذ عدة خطوات في هذا الصدد منذ زيارة أعضاء الجامعة إلى مالطة كما هو مبين في التقرير الرئيسي عن دراسة الحالة. وهكذا فإن التربية العملية Practicum لم تعد جزءا صغيرا من البرنامج التدريبي عند وجود الطلبة في المدارس بل تعتبر جزء لا يتجزأ منه.

بحوث الفعل في جامعة النجاح الوطنية ANU

لم تكن بحوث الفعل موجودة بالمعنى الصحيح في جامعة النجاح الوطنية (ANU) كما وردت في التقرير الأساسى عند بداية مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE سنة ٢٠١٢. ومع تطور تنفيذ المشروع تأسس استخدام بحوث الفعل كمنهج بحثي لهيئة التدريس وللطلبة على حد سواء.

من أبرز نتائج هذه الزيارات أن جامعة النجاح (ANU) أعادت التفكير في تقييم التربية العملية Practicum كنقطة إنطلاق للتعرف على مشكلة محددة في دورة بحوث الفعل. ويتم ذلك بأن تشترط أن يقوم الطلبة بتحديد مشكلة ما في المراحل الست للتربية العملية Practicum يمكن أن تؤدي إلى منهج لبحث فعل وإجراء استقصاء على مستوى مصغرفي حجرة الدراسة حول هذه المشكلة في السنة النهائية من التربية العملية Practicum.

فهذا الإجراء يؤسس لمنهج بحوث الفعل في أذهان الطلبة كما يساعدهم على التقدم من درجة البكالوريوس إلى درجة الماجستير لمن يرغب في ذلك منهم. إذ أن الطالب سيكون قبل بدء برنامج الماجستير قد أدرك مفهوم بحوث الفعل فيما يتعلق بالتعرف على المشاكل بعد أن يكون قد اكتشفها كجزء من دورات التربية العملية Practicum. وهكذا أدخلت جامعة النجاح ANU دورة جديدة تسمى "بحوث الفعل فى التربية العملية" وجعلت إجراء بحث عمل فعل شرطا من شروط التخرج والحصول على درجة البكالوريوس .

وبالمثل، أدخلت الجامعة بحوث الفعل كمنهج للبحث ضمن تدريبات المعلمين أثناء الخدمة (وفي دورات البكالوريوس من المستوى الأول حتى الرابع). وقد أنتج هذا إجراء أكثر من ١٠٠ مشروع بحث فعل وقد يؤدى إلى تنظيم ندوة في المستقبل بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم العالي لتصبح شاهدا حيا على تأسيس بحوث الفعل كمنهجية صحيحة ومعترف بها لدى هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية ANU. وفي تطور موازٍ تم تنظيم ورش عمل تدريبية لنظار المدارس والمعلمين عن "كيفية إجراء بحوث الفعل" بهدف استكشاف طرق استخدام بحوث الفعل لتحقيق التحسن الذاتى للمعلمين وكيف يرى المعلم نفسه كباحث. أوبمعنى آخر، كان الهدف هو إعادة صياغة الهوية المهنية للمعلمين من مجرد معلم إلى معلم باحث أو بالأحرى باحث مثقف.

وقد ارتبطت جميع هذه التطورات في استخدام بحوث الفعل بتطوير المحتوى المعرفي التعليمي من خلال التأمل الذاتي في الممارسة، وهي أيضا أدوات للبحث الذاتي في ما يقوم به المعلم، كما تساهم في تطوير

دورة محددة لبحوث الفعل ضمن برنامج الدراسة للحصول على درجة الماجستير. وقدأصبح ينظر الآن لبحوث الفعل بإعتبارها وسيلة لتقويم الممارسة الذاتية وإجراء التغيير فيها على ضوء النتائج التي يتم تحقيقها. وقد سلطت الزيارة الضوء على إمكانية استخدام تقييم النظراء كوسيلة لجمع البيانات وأكدت على الدور الأوسع الذى يمكن أن يلعبه ذلك في التعليم. وقد تم اعتماد هذا الأسلوب كبحث لهيئة تدريس الجامعة. ويعد هذا دليلا آخر على أن الجامعة قد جعلت إجراء بحوث الفعل جزءا لا يتجزأ من العمل اليومي لأعضاء هيئة التدريس بها وقد أدى المزيد من البحث إلى نتيجة هامة وهي أن تقييم النظراء يغير من طبيعة العلاقة بين هيئة التدريس والطلبة ويجعل التعلم عملية تشاركية بدرجة أكبر. هذا يؤدى بدوره إلى تغيير في طريقة تصميم و تصورالدورات. وقد نتج عن قيام جامعة النجاح ANU بإجراء بحوث فعل، بأن تم تنفيذ عدد من التطورات في الممارسة الأكاديمية فيما يتعلق بالتربية العملية Practicum.

أما بالنسبة للتركيز على بحوث الفعل في جامعة ليسيستر فقد تم النظر إليه في ضوء تطبيقه على التربية العملية Practicum والتنمية المهنية المستدامة CPD. و قد أكد اثنان من المشاركين في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE هما د. عبد الكريم و د. سهيل على تطوير فهمهما للعملية من خلال مناقشة عدد من النماذج والتى تتضمن نموذج ليوين Lewin's Model لاكتساب فهم أعمق للظاهرة بشكل دوري، ونموذج ستينهاوس Stenhouse's Model للفهم والتخطيط والتنفيذ والتفكير التأملي لتحسين التعليم والتعلم عن طريق الاستطلاع، ومنهج بحث الدرس Lesson Study Approach الذي يتكون من خمس خطوات:

- يناقش المعلمون الطلبة فيما درسوه ويحددون مواضع صعوبة التعلم.
- بعد اختيار نقطة التركيز، تخطط المجموعة لدرس يركز على التعامل مع صعوبة التعلم.
- يقوم أحد المعلمين بتدريس الدرس للمجموعة.
- يجتمع أعضاء الفريق لتقييم التعلم من ذلك الدرس.
- يتخذ القرار إما بتكرار العملية أو الاكتفاء بالنتائج التي تحققت.

تستخدم جميع هذه النماذج كنقاط للتدريس، وفي عملية تطوير المناهج. هناك بعض التحديات المتعلقة بالجدول الزمني وبعض النقص في المرونة عند عمل تغييرات في البرامج. ومع ذلك، أدى المشروع إلى تطورات ملحوظة في التعليم والتعلم في جامعة النجاح الوطنية ANU منها استخدام التأمل المهني، وتمكين الدارسين في حجرات الدراسة وتحقيق تفاعل وحرية أكثر للدارسين لكي يكونوا أكثر نشاطا في التعلم.

مدرسة في مصر

التنمية المهنية المستدامة في جامعة النجاح الوطنية ANU

يمكن تصور التنمية المهنية المستدامة CPD بطريقتين: أولا، التنمية المهنية المستدامة للمشاركين أنفسهم، وثانيا، التنمية المهنية المستدامة CPD للمعلمين الذين يقومون بالتدريب. وبالنسبة لفريق الجامعة فمن الأهمية بمكان ملاحظة أنه لكي يتم تطبيق التنمية المهنية المستدامة CPD على المعلمين لا بد أولا من الاعتراف بأهميته وبما له من تأثير على المشاركين في المشروع أنفسهم وهو مثله كمثل بحوث الفعل، عملية يقوم بها كل من هيئة التدريس بالكلية والمعلمين بالمدارس.

ونتيجة لمشاركة الجامعة في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE يمكن رؤية هذا التأثير على ثلاثة مستويات: المستوى الشخصي، والمستوى المؤسسي، والمستوى الوطني. فعلى المستوى الشخصي: استفاد أعضاء الهيئة الثمانية الذين شاركوا في المشروع استفادة ملحوظة من الدروس المستفادة عبر الزيارات الدراسية والتأمل الشخصي. وفي مجال التنمية المهنية المستدامة CPD، كانت الفائدة واضحة لدى المعلمين الذين شاركوا فى دورات التنمية المهنية المستدامة CPD التي تقدمها الجامعة. حيث أيضا وعلى المستوى المؤسسي كان للمشاركين الرئيسيين في المشروع تأثير داخل الحرم الجامعي عن طريق قيادة وإرشاد هيئة التدريس، والخدمة فى لجان الجامعة، وتوجيه المراكز والبرامج. و قد تزامن ذلك مع تمكن المعلمين الذين يقومون بالتنمية المهنية المستدامة CPD من قيادة التغيير في مدارسهم من خلال إجراء بحوث فعل حول التعليم والتعلم أو حول الإدارة المدرسية.

تعتبر هذه البحوث و توجهاتها المنهجية نتائج مشروع CDFE. وهكذا يتم إدراك التأثير المؤسسي للمشروع على كل من الجامعة والمدارس التي تعمل معها. وأخيرا وعلى المستوى الوطني فإن أعضاء هيئة التدريس المشاركين في المشروع يمثلون وزارة التربية والتعليم العالي في اللجان الوطنية وفي الجهات المعنية الأخرى. وهكذا يكون للخبرات المكتسبة والأفكار والدروس المستفادة من المشروع تأثير مباشر على السياسة الوطنية لإعداد المعلمين.

ورغم أن التنمية المهنية المستدامة CPD هى بؤرة اهتمام مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE فإن المشاركة في المشروع فى حد ذاته تعتبر شكلا من أشكال التطوير. وقد لمست جامعة النجاح (ANU) خلال العمل مع شبكة الشركاء، أهمية مجتمع التعلم الذي يعزز التنمية المهنية المستدامة CPD المتبادلة ويقوى الاعتماد على النفس من خلال تأسيس شبكات المتعلمين.

ومن الدروس المستفادة أيضا أن الدارس لا بد وأن ينخرط في تصميم أنشطة التنمية المهنية المستدامة CPD، وأنه يتعين معاملة المعلمين وغيرهم ممن يشتركون في دورات التنمية المهنية المستدامة CPD كدارسين فاعلين، وأن التكنولوجيا أداة يمكن أن تساعد في تطوير التنمية المهنية المستدامة CPD.

أما فيما يتعلق بالتوجهات فإن جامعة النجاح الوطنية (ANU) ترى وتدرك أن هذه التوجهات تتكون بصفة فردية بتجربة الشخص الذاتية وحسب خلفيته. فأعضاء هيئة التدريس في الجامعة يحملون درجات علمية من مختلف الجامعات الغربية والعربية والفلسطينية المحلية. وقد تضاعف هذا

التعدد عدة مرات بفضل مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE حيث التقى أعضاء الهيئة المشاركين في المشروع من مختلف الثقافات ومختلف الأنظمة التعليمية بخبراتهم المتنوعة في التدريس ببعضهم البعض. وبالإضافة إلى هذه الاجتماعات مع الآخرين كان أعضاء فريق جامعة النجاح (ANU) يجتمعون معا خارج إطار السياق المعتاد، وكانوا يعملون وهم بعيدون عن جامعة النجاح (ANU) كفريق منها، ويعملون مع زملاء من جامعة بيرزيت كفريق فلسطيني واحد، ويعملون مع زملاء من شمال أفريقيا والشرق الأوسط كفريق عربي، ويعملون مع أعضاء المشروع كفريق دولي. هذه العدسات المتعددة لرؤية الذات تعتبر من الخبرات الكبيرة جدا في التنمية المهنية المستدامة CPD.

وفيما يتعلق باستمرار التنمية المهنية المستدامة CPD في جامعة النجاح الوطنية ANU، فإن لاستخدام تكنولوجيا التعلم المطورة أهمية استراتيجية مؤسسية ووطنية. والإستخدام لا يمكن أن يعتبر كمؤهل أو أساس للتنمية المهنية المستدامة CPD إلا إذا تم تطويره واعتماده. ومثال ذلك أنه من المعترف به أن التطور التكنولوجي مطلوب في مشروع لمدرسي الصف الأول حتى الرابع، كنتيجة لذلك بدأ المعلمون الآن يستخدمون التكنولوجيا في أعمالهم.

نتائج مشروع تطوير قدرات كليات التربية في جامعة النجاح الوطنية ANU

التحدي الرئيسي أمام جامعة النجاح (ANU) هو ضمان إدراج الدروس المستفادة من المشروع ضمن الأنشطة الرئيسية للجامعة. وفيما يلي نقدم تلخيصا لخطط دراسات الحالة من أجل الاستدامة.

ترى جامعة النجاح (ANU) أن المستقبل سيكون لتحويل الدروس من مشاريع إلى برامج، أو بمعنى آخر، أن تكون عملية التعلم عملية نظامية. ويعنى ذلك بالنسبة لمشروع TEMPUS – تطوير قدرات كليات التربية، استخراج الدروس من الزيارات والأنشطة الأخرى وإدماجها داخل أنشطة هيئة التدريس ورسالتها. وعلى المستوى الوطني والمؤسسي، فإن الأدوار الكبيرة التي يقوم بها المشاركون في الجامعة تيسر تطبيق الدروس المستفادة في الأنشطة على مستوى الدولة والجامعة. وعلى المستوى الشخصي والمؤسسي ستستمر الجامعة وهيئة التدريس في العمل داخل المجتمع الذي نشأ بين شركاء المشروع عن طريق كتابة الأوراق والبحوث المشتركة وحضور المناسبات التي يدعون لها.

وفيما يتعلق بالتربية العملية Practicum فإن جامعة النجاح (ANU) تخطط لمراجعة النموذج الحالي الذي يتكون من ست مراحل مع الحفاظ على دوره المركزي في إعداد المعلمين قبل إلتحاقهم بسلك التدريس. وقد تم إنشاء قاعدة بيانات للتربية العملية Practicum ويجري العمل حاليا على تطوير الشراكات ودراسة إمكانية تغيير الأدوار بالنسبة لأولئك الذين يقومون بأدوار رئيسية في عملية التربية العملية Practicum. كما ستستمر الأبحاث

في مختلف نماذج التربية العملية، وتتباحث الجامعة (ANU) مع وزارة التربية والتعليم العالي حول تخصيص مدارس للتربية العملية Practicum وعلى الإتفاق على نموذج إعتماد المدارس.

وتشمل الجوانب الأساسية للاستدامة تنظيم الدورات على شبكة الانترنت (أون لاين) وإعادة تصميم المناهج للتمكين من المشاركة على شبكة الانترنت مع تقديم التدريب اللازم لأعضاء الهيئة والطلبة والموجهين المرشدين ونظار المدارس. فالركائز الأساسية للاستدامة في مجال بحوث الفعل هي تمكين المعلمين من تبادل النتائج فيما بينهم عن طريق قنوات النشر المنظمة. ولتحقيق ذلك تم الإعداد لعقد سلسلة من المؤتمرات.وقد دعت وزارة التربية والتعليم العالي جامعة النجاح (ANU) لاختيار الناجحين من المعلمين الباحثين لعرض نتائج عملهم على المستوى الوطني.

وتشعر جامعة النجاح (ANU)، بعد مشاركتها في هذا المشروع التابع للاتحاد الأوروبي، أنها في وضع يسمح لها بالتقدم للمشاركة في مشروعات أخرى تابعة للاتحاد الأوروبي بثقة وخبرة. وبصفة عامة فإن استدامة هذا المشروع تكمن في أنه بني على ما سبقه من مشروعات ويمكن أن يرتبط بما سيأتي مستقبلا من مشروعات.

٣

فلسطين

الفصل (١٢)

جامعة بيرزيت

المؤلفون:

بقلم بيت برادشو (الجامعة المفتوحة)

أنور حسين عبد الرازق، موسى الخالدي وحسن عبد الكريم (جامعة بيرزيت)

مدرسة في سكوتلاندا

النظام المؤسسي

توجد جامعة بيرزيت في مدينة رام الله عاصمة فلسطين الإدارية الفعلية التي تقع على بعد ١٠ كيلومترات شمال القدس. وقد تأسست مدرسة بيرزيت للبنات سنة ١٩٢٤ على يد نبيهة ناصر التي كانت العقل المدبر وراء المدرسة التي تحولت فيما بعد إلى جامعة بيرزيت. وقد تغير اسم المدرسة سنة ١٩٤٢ وأصبحت تسمى "كلية بيرزيت" إلا أن تغيير الاسم لم يعكس تغييرا في مناهج المدرسة أو هيكلها فقد كان استعمال اسم "كلية" بدلاً من "مدرسة ثانوية" شائعاً في تلك الفترة. ثم توقف ذلك العرف رسميا بعد عدة سنوات، لكن بيرزيت أصبحت كلية بالمعنى المعروف حاليا كمعهد للدراسات العليا ولذلك تم الاحتفاظ بالاسم. وفي عام ١٩٧٥ أصبحت بيرزيت جامعة.

من البكالوريوس إلى درجة الدكتوراه

في ١١ يوليو ١٩٧٦ تخرجت من جامعة بيرزيت أول دفعة من حملة البكالوريوس في ٨ تخصصات: الأدب العربي، والأدب الانجليزي، وإدارة الأعمال، ودراسات الشرق الأوسط، وعلم الاجتماع، والرياضيات، والفيزياء، والكيمياء. وبعد ذلك بسنة واحدة بدأ قسم التربية وعلم النفس الدراسة لدرجة الماجستير في التربية. وفي ١٩٧٨ قدمت كلية التجارة وعلوم

الاقتصاد برامج في أقسام الاقتصاد وإدارة الأعمال والمحاسبة. وفي ١٩٧٩ قدمت بدورها كلية الهندسة برامج في أقسام الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية والهندسة الميكانيكية.

وخلال عقد الثمانينات أضيفت إلى هذه القائمة برامج للحصول على درجة البكالوريوس في التربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع والأنثروبولجي، والتاريخ والحضارة، والأحياء والكيمياء الحيوية، والهندسة المعمارية. وفي منتصف عقد التسعينات تأسست أقسام التاريخ، والجغرافيا، والعلوم السياسية، والفلسفة، والدراسات الثقافية، كما تأسست كلية الدراسات العليا التي قدمت برنامجا للحصول على درجة الماجستير في العلاقات الدولية. وبالإضافة إلى ذلك تم تصميم برنامج دولي للدراسات الصيفية صُمم للطلبة الأجانب الراغبين في دراسة اللغة العربية والتعرف على كفاح الشعب الفلسطيني في مواجهة الاحتلال. وباستمرار تطور الدراسات العليا أصبحت الجامعة تقدم في سنة ٢٠٠٠ ، ١٢ برنامجا لدرجة الماجستير منها برامج مثل صحة المجتمع والصحة العامة، والنوع الاجتماعي والتنمية، والديمقراطية وحقوق الإنسان.

جامعة بيرزيت في الوقت الحالي

كانت جامعة بيرزيت أول معهد للتعليم العالي يتم تأسيسه في فلسطين. وبالإضافة إلى البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعة، كانت هناك معاهد ومراكز تابعة لها صممت لتطوير ودعم البرامج الموجهة للمجتمع والتي تساهم في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين. وتتلقى الجامعة دعما من العديد من الأفراد والمؤسسات والمنظمات الفلسطينية والعربية والدولية. و هكذا تمكنت بفضل هذا الدعم من الاستمرار في النمو لتلبية احتياجات المجتمع الفلسطيني.

لغة التدريس الرسمية في جامعة بيرزيت هي اللغة العربية إلا أن كثير من المواد تدرس باللغة الإنجليزية. وتطبق الجامعة نظام فصول السنة إذ يتكون العام الدراسي من فصلين دراسيين مدة كل منهما ٤ أشهر يبدأ احدهما في الخريف والآخر في الربيع. وتعقد الجامعة خلال الصيف دورة قصيرة مدتها شهران.

وقد بلغ عدد الطلبة المسجلين في جامعة بيرزيت ١١،٠٢٣ طالبا في العام الدراسى ٢٠١٤/٢٠١٥ (منهم ٩,٧٦٤ طالبا في مرحلة البكالوريوس، و١،١٦٨ طالبا في الدراسات العليا، و ٩١ طالبا في الدبلومات والطلبة من ذوى الظرف الخاصة).

وفى العام الدراسى ٢٠١٣ / ٢٠١٤ تخرج ٢،٠٦٩ طالبا وطالبة من جامعة بيرزيت، في حين بلغ عدد الخريجين من نفس الجامعة ٢٩،٥٥٤ طالبا وطالبة من عام ١٩٧٦ حتى عام ٢٠١٤. وتبلغ مساحة حرم الجامعة ٨٠٠ دونم (بما يعادل ٨٠ هكتار أو ٢٠٠ فدان) ويوجد في حرم الجامعة ٢٤ مبنى رئيسي.

الكليات وهيئات التدريس

تقدم جامعة بيرزيت برامج أكاديمية للبكالوريوس، والدراسات العليا والدبلومات من خلال ٩ كليات هي: الآداب، وإدارة الأعمال والاقتصاد، والتربية، والهندسة، والعلوم وتكنولوجيا المعلومات، والحقوق والإدارة العامة، والتمريض، والصيدلة والمهن

الصحية، والدراسات العليا. وتقدم هذه الكليات ٧٤ برنامجاً أكاديمياً، منها ٤٨ برنامج بكالوريوس، و ٢٣ برنامج دراسات عليا، بالإضافة إلى برنامجي الدبلوم، وبرنامج للطلبة الأجانب. ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي بالجامعة ٦١٧ (٤٩٠ عضو هيئة تدريس و ١٢٧ باحث ومدرس مساعد). وأكثر من ٣٠٪ من أعضاء الهيئة من الإناث.

المعاهد التابعة للجامعة

بالإضافة إلى هذه الكليات تحتضن الجامعة ضمن رسالتها للتواصل مع المجتمع المحلي، عددا من المعاهد والمراكز منها مركز التعليم المستمر (١٩٩١) ومعهد الحقوق (١٩٩٣) ومعهد دراسات المرأة (١٩٩٤) ومركز دراسات التنمية (١٩٩٧) ومعهد الدراسات البيئية و المائية (٢٠٠٧ الذي حل محل معهد دراسات المياه "٢٠٠١").

إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت

تقدم جامعة بيرزيت برامج لإعداد المعلمين قبل التحاقهم بسلك التدريس ليصبحوا معلمين. وتتكون هذه البرامج من درجة البكالوريوس لمعلمي الصف أو للمعلمين الذين سيقومون بتدريس مواد المتخصص، إضافة إلى برامج الدبلوم. وتمثل النساء ٨٠٪ من المعلمين على المستوى الوطني أما في جامعة بيرزيت فإن هذا الرقم يرتفع إلى ٩٥ ٪. وعدد المتفرغين في هيئة التدريس بكلية التربية ١٢ متفرغا منهم امرأتان فقط. ومن المتوقع ارتفاع هذا الرقم بارتفاع عدد الإناث المؤهلات المتقدمات للانضمام إلى هيئة التدريس.

يتكون برنامج الدبلوم المعتاد من ١٠ دورات بقيمة ٣ ساعات دراسية للمادة ويستمر لمدة ٣ فصول دراسية تشتمل على مناهج أماعامة أومركزة أواختيارية مثال ذلك:

- المناهج العامة: مقدمة فى علم التربية – الأخلاقيات – فلسفة التربية
- المناهج المركزة: التدريب على التعليم – طرق التدريس
- المناهج الاختيارية: القراءة الناقدة – طرق البحث

هذه المناهج تتداخل مع مناهج طلبة البكالوريوس، ويقوم بتدريسها نفس أعضاء هيئة التدريس وتستخدم نفس الموارد. ويشترط للحصول على الدرجة الكاملة على مستوى البكالوريوس الحصول على ١٢٠ ساعة معتمدة، و يخصص ما يتراوح بين ثلث إلى نصف هذه الساعات للتعليم حسب المسار المختار ونوعية المواد المختارة. ويحصل طالب البكالوريوس على ٤ دورات في التدريب على التعليم طوال مدة الدراسة وهي ٤ سنوات.

تعرضت كلية التربية لبعض المشاكل بالنسبة للقبول في تدريس العلوم والرياضيات إذ أن الطلبة المتفوقين يقبلون على المسارات الكاملة للعلوم والرياضيات. ومن ناحية أخرى هناك أيضا إقبال كبير على تدريس العلوم الاجتماعية. و عادة ما يدرس الطالب في العلوم الاجتماعية حوالي ١٥ مادة في التربية ونفس العدد في المعهد العالي / كلية الآداب.

برنامج الماجستير في التربية هو ثاني أكبر برنامج للماجستير في الجامعة، ويلتحق به حاليا حوالي ١٧٠ طالبا الأغلبية الساحقة منهم (أي أكثر من ٩٠ ٪) من المعلمين العاملين في المدارس. وأنجح المواد الفردية في هذا البرنامج هي الإدارة التربوية (للقيادات الطموحة وصناع السياسات) والإشراف التربوي، وتدريس الرياضيات، وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TEFL، وتدريس العلوم. وتستغرق الدراسة للحصول على درجة الماجستير من سنتين إلى ثلاث سنوات للإنتهاء منها وتتكون من ١٢ دورة موزعة بين مواد "أساسية" ومواد "تخصصية". ويجوز للطالب أن يدرس مادة أو مادتين كحد أقصى خارج كليته الأصلية، كما يستقبل برنامج التربية طلبة من كليات أخرى لدراسة المواد التربوية العامة. وتقوم هيئة التدريس في كلية التربية بتدريس طلبة الماجستير تحت إدارة معهد عال منفصل يشرف على الدراسات العليا في الجامعة ككل.

مشروعات / تطورات أخرى

تشارك كلية التربية في عدد من المشروعات وأعمال التطوير الأخرى إضافة إلى مشاركتها في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE الذي سبقت الإشارة إليه، ومن هذه المشروعات:

- صندوق تحسين الجودة – ثلاث سنوات قبل مشروع تيمبوس TEMPUS مباشرة.
- مشروعات "انقاذ الأطفال" – في ٢٠١٣/٢٠١٤ وهو مشروع يركز على الأطفال المهمشين في المناطق الريفية (المعرضين للإستغلال البدني/ العاطفي)، ومشروع في السنوات المقبلة يُعنى بالتربية الشاملة.
- مشروع من الصف الأول إلى الصف الرابع (على المستوى الوطني) ينفذ بالتوازي مع مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE
- برنامج لأعضاء هيئة التدريس حديثي التوظف (المدرسين ومساعدي المدرسين) مقدم من مركز ابن رشد بجامعة بيرزيت.

بالإضافة إلى ذلك يشترك الأفراد في مشروع وطني للصف من الخامس إلى العاشر (رغم عدم مشاركة مؤسساتهم ككل). وهناك أيضا مشروعات تابعة للاتحاد الأوروبي TEMPUS/EU التى تقدم مشروعات في مجالات أخرى، ورغم أن هذه البرامج ليست مرتبطة مباشرة بمشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE إلا أنها وسيلة يتم من خلالها تحسين الإدراك المؤسسي للمشروعات الممولة من الاتحاد الأوروبي.

مشروع TEMPUS لتطوير قدرات كليات التربية TEMPUS CDFE

كما هو الحال بالنسبة لجامعة النجاح الوطنية (ANU)، زار أعضاء من هيئة التدريس بجامعة بيرزيت (BZU) موقعين في المملكة المتحدة هما معهد التربية في لندن Institute of Education of London وجامعة ليسيستر، و قد ركزت الزيارات على التنمية المهنية المستدامة وبحوث الفعل. كما شاركوا، في إطار المشروع أيضا في الزيارة الميدانية لجامعة مالطة للإطلاع على التربية العملية، وشاركوا في

سلسلة من الاجتماعات الإدارية والاستراتيجية، وفي مؤتمر التحول Transformation Conference الذى إنعقد في القاهرة. وتشكلت لجنة إدارة مكونة من ثلاث أعضاء لمراقبة مشاركة جامعة بيرزيت في المشروع، الذى شارك فيه ١٢ عضوا من هيئة التدريس بجامعة بيرزيت (٩ من الرجال و ٣ من النساء) وجميعهم من الذين يعملون بدوام كامل وقد شاركوا جميعا في الزيارات بنسبة ١٠٠ ٪. وتعتبر هذه المشاركة أساس لدمج الدروس المستفادة في الممارسة والسياسات المتبعة في الجامعة. وفضلا عن أعضاء الهيئة المشاركين في المشروع كان هناك اثنان من الإداريين وأحد الخريجين. وتُنظر جامعة بيرزيت إلى مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE فى إطار ركائزه الثلاث: التربية العملية Practicum، و التنمية المهنية المستدامة CPD وبحوث الفعل. ونستعرض فيما يلى نتائج المشروع والخطط المستقبلية لجامعة بيرزيت فى إطار كل واحدة من هذه الركائز.

التدريب على التعليم في جامعة بيرزيت

قبل مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE كانت التربية العملية Practicum هى أكثر البرامج الثلاث تطورا في جامعة بيرزيت، وهذا يعني قدرة أعضاء هيئة التدريس على استيعاب دروس جديدة في هذا السياق. وقد ركزت الدروس، ضمن أشياء أخرى، على طول مدة التدريب على التعليم وإجراءاته، وعلى المسئوليات المختلفة للطلبة المتدربين والمشرفين الأكاديميين وعلى نظار المدارس والموجهين المرشدين. وكان هذا التركيز مستلهما من الزيارات التي نظمها المشروع ومن أنشطة أخرى واجتماعات مشتركة مع نظار ومرشدي المدارس.

وقد اكتشفت جامعة بيرزيت نتيجة للزيارات التى قام بها فريقها إلى المملكة المتحدة أهمية التوزيع المزدوج للطلبة المتدربين في المدارس واستخدام التأمل المشترك للطلبة المتدربين مع نظرائهم. ومن ثم قامت جامعة بيرزيت بتنفيذ هذا الإجراء بوضع أكثر من طالب متدرب في نفس المدرسة. وفي نفس الوقت أدرك المشاركون من جامعة بيرزيت أن التخطيط للتدريس والتفكير الطويل فيه يستغرق وقتا طويلا، وعرفت الجامعة أهمية حساب وقت الإعداد للدرس والتفكير فيه كما هو الحال بالنسبة لعملية التدريس ذاتها عند أي حساب لمدة التربية العملية Practicum. ورأى المشاركون في جامعة ليسيستر وفي أماكن أخرى استخدام برامج تدريس افتراضية لجعل التعلم الإليكتروني ممكنا في تدريب الطلبة على التعليم، وهو الاتجاه الذي أدخلته جامعة بيرزيت في برامجها.

هذا وقد أدت الزيارات الدراسية إلى المملكة المتحدة ومالطة إلى تغيير في آراء هيئة التدريس حول طريقة تقييم الطلبة الذين يقومون بالتدريس في المدارس، وانتقلت الآراء من الاعتقاد بالحكم على الطالب بأنه "راسب" (حسب قاعدة ناجح/راسب) إلى ضرورة إعطاء الطلبة فرصا لتحقيق النجاح وأن يكون هناك نظام لتدرج النجاح. وعلى نفس القدر من الأهمية بالنسبة لهيئة التدريس بجامعة بيرزيت كان تقييم الطلبة يتم بطريقة متناغمة وشفافة أثناء التدريب في المدارس. ونتيجة لذلك تم تعديل نماذج الملاحظة وإعداد التقارير على غرار النموذج المالطي. وصاحب ذلك الانتقال إلى الملاحظة المشتركة وتدريب الموجهين المرشدين للاتجاه نحو مزيد من التناغم والاتساق.

١. بعد إنتهاء الزيارات الدراسية عُقدت عدة اجتماعات مع نظار المدارس لمناقشة سبل التعلم وتبادل الأفكار حول هيكل وأهداف التربية العملية Practicum والمسئوليات المتعلقة به بالنسبة لجميع هيئات التدريس الجامعية والمدرسية. وقد أسفرت هذه الاجتماعات مع نظار المدارس الى التوصل إلى الكثير من التوصيات. كان من بينها استخدام التوزيع المزدوج في نفس المدرسة عبر مواد التخصص، وعقد مناقشات قبل الدرس وبعده، واشتراط أن يتشاور الطالب المتدرب مع المدرس المضيف وأخذ ملاحظات قبل الحصة ثم الاجتماع معه بعد الحصة للمناقشة والعرض، ومراجعة توثيق الملاحظات مثل إتاحة الفرصة لنظار المدارس لتقييم أداء الطلبة المتدربين، وتوسيع نطاق ممارسة التدريس بحيث يكون الطالب مطالبا بقضاء أسبوعين في المدرسة كمدرس متفرغ بدلا من مجرد حضور حصة أو اثنتين، والسماح للطلبة بالتدرج لتحمل مسئولية أكبر في تحضير الدروس بحيث يتمكن الطالب أولا من الملاحظة ثم المشاركة جزئيا في التدريس مع المدرس المضيف وبعد ذلك تتاح للطالب فرصة تدريس حصة بأكملها، والتنسيق مع الجامعات الأخرى عند توزيع الطلبة المتدربين في المدارس إذ أن نظار المدارس لا يستطيعون مساندة ومتابعة طلبة متدربين من أربع جامعات، ومطالبة الطلبة المتدربين بالمشاركة في جميع الأنشطة المدرسية مثل الأنشطة الصباحية الروتينية قبل دخول التلاميذ إلى حجرات الدراسة.

٢. كما عقدت اجتماعات مماثلة مع معلمي ومرشدي بعض المدارس المشاركة للتوصل لفهم مشترك للأدوار ومناقشة تنفيذ التغييرات. و قد أسفرت هذه الاجتماعات عن مجموعة من التوصيات منها ما تطابق مع التوصيات التي صدرت عن الاجتماعات السابقة. من هذه التوصيات الاقتراح بعقد اجتماع يسبق الحصة وآخر بعد الحصة بين المعلمين المضيفين والطلبة المتدربين للتعرف على ملاحظاتهم وردود أفعالهم تجاه خطة الدرس (قبل الحصة) والتفكر ومناقشة الدرس (بعد الحصة)، وأن يقضي الطلبة المتدربون من أسبوعين إلى أربعة أسابيع كمعلمين متفرغين مع المعلمين المضيفين ويحضرون ويشاركون في جميع الأنشطة المدرسية التي تتعلق بهم، وأنه يجب على الطلبة المتدربين أن يلاحظوا ويتدربوا على التدريس في نفس المستويات. بمعنى أنه إذا لاحظ الطالب المتدرب مدرسا مضيفا يدرس في المستوى المتوسط يجب على المدرس المضيف أن يتأكد أن الطالب المتدرب سيمارس التدريس في المستوى المتوسط ايضا، وأن يتم وضع الطلبة المتدربين مع اثنين من المدرسين المضيفين كلما أمكن ذلك، ، وأن تتاح لهم الفرصة لملاحظة مختلف الممارسات التربوية وأساليب التدريس، وأن يتم تشجيع المعلمين المضيفين للسماح للطلبة المتدربين بملاحظة ٦٠ ساعة من التدريس في حجرات الدراسة، وألا يتدخل المعلم المضيف في الدرس أثناء قيام الطالب المتدرب بالتدريس، وأنه يجب أن يتعاون المعلم المضيف مع المستشار الأكاديمي وأن يفكر جديا في إتاحة الفرصة للطلبة المتدربين للملاحظة والتدريس في نفس فصل السنة بدلا من الوضع الحالي حيث يقوم الطالب المتدرب بالملاحظة في أحد فصول السنة ويمارس التدريس في فصل آخر، وأن يكون المعلمون المضيفون مطالبون بتدريب الطلبة المتدربين و أن

يشركوهم معهم فى خبرتهم ويعرفوهم بمنهجية التدريس التي يستخدمونها، وألا يكون الطلبة المتدربين مطالبين بمساعدة المعلمين المضيفين في تصحيح الأوراق أو القيام بأي أعمال أخرى قد تؤثر على القيام بالملاحظة أو ممارسة التدريس، وأن يكون تقييم الطلبة المتدربين بواسطة المعلمين المضيفين والمستشارين الأكاديميين في نهاية التدريب الثاني على التعليم لأن حصيلتهم وخبرتهم في نهاية التدريب الأول على التعليم Practicum تكون محدودة.

ونتيجة لهذه الاجتماعات تمت مراجعة أدوار أعضاء هيئة التدريس الرئيسيين وتوثيقها، وتضمن ذلك بروتوكولات الشراكات بين الجامعة والمدارس، وطريقة إعداد الطلبة عند انتقالهم من سياق إلى سياق آخر، وتوقعات الموجهين المرشدين والنظار من العمل مع الجامعة في مجال التربية العملية Practicum وتقييمها.

بحوث الفعل في جامعة بيرزيت BZU

كانت النقطة الرئيسية التي أشار إليه أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيرزيت BZU فيما يتعلق بالدروس المستفادة من بحوث الفعل هى أنها – على النقيض تماما من التربية العملية Practicum – لم تكن موجودة بالجامعة قبل مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE. ونتيجة لمشاركة الجامعة في المشروع تم إدخال بحوث الفعل ضمن المناهج الأكاديمية، كما تم التوسع في التربية العملية Practicum ومن ثم فإن هذان التطوران يعتبران من أكبر النجاحات التي حققتها جامعة بيرزيت BZU من مشاركتها فى مشروع CDFE.

في مجال بحوث الفعل تشكل التقارير التحليلية الناتجة عن المشروع بصفة خاصة مصدرا رئيسيا للتغيير على المستوى المؤسسي والمستوى الفردي. وتستخدم جامعة بيرزيت BZU التقرير التحليلي لبحوث الفعل صراحة كمصدر لتطوير الملاحظات وكأساس نظري لورقة بحثية عن كيفية قيام الطلبة المتدربين ببحوث الفعل في إطار التربية العملية Practicum. وقد تم تعزيز نتائج الزيارات الدراسية التى قام بها أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيرزيت بالملاحظات التي ركزت على بحوث الفعل في جامعة ليسيستر والتي ساعدت بصفة خاصة على فهم مدى اتساع مناهج بحوث الفعل .فرغم أنها لا تصل إلى نظرية واحدة إلا أنها تشكل أساس البحوث الدقيقة.

وقد غيرت جامعة بيرزيت BZU منهج أساليب البحث في ضوء مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE ليشمل بحوث الفعل وعملية التقييم عن طريق دراسة حالة فى التربية العملية داخل المدرسة بما في ذلك القراءات المختلفة. كما تم تغيير ملحوظة تجاه ربط بحوث الفعل بالتنمية المهنية المستدامة CPD على أساس الدروس المستفادة من الجامعة الأمريكية AUB في بيروت من خلال مؤتمر التحول في القاهرة Transformation Conference.

وخلاصة القول أن هناك أربع طرق لتطبيق الدروس المستفادة من المشروع فيما يتعلق ببحوث الفعل التي تم تنفيذها أو سيتم تنفيذها في جامعة بيرزيت BZU هى:

- أصبحت بحوث الفعل مكونا رئيسيا في معظم مناهج البكالوريوس BA مثل علم النفس التربوي، وطرق البحث،وممارسة التدريس، والندوات.
- تم إعداد منهج مبنى على إقامة الندوات يربط بحوث الفعل بالتنمية المهنية المستدامة CPD تحت عنوان"بحوث الفعل لتحقيق التنمية المهنية".
- ستصبح بحوث العمل الفعل جزءا من التدريب الذي تقدمه هيئة تدريس جامعة BZU لوزارة التربية والتعليم العالي لتدريب المعلمين الذين تقوم الوزارة بتعيينهم فى مدارسها.
- أصبحت بحوث الفعل جزءا رئيسيا من المنهج الموجه لتدريب وتمكين أعضاء هيئة التدريس الجدد في جامعة بيرزيت BZU

التنمية المهنية المستدامة في جامعة بيرزيت BZU

كان الهدف العام لجامعة بيرزيت BZU فيما يتعلق بالتنمية المهنية المستدامة CPD نتيجة للمشروع وتداخله مع التربية العملية وبحث الفعل هو تحسين نوعية التدريب الذي يقدم للمعلمين.

ومن الدروس المهمة المستفادة من زيارة معهد التربية البريطاني Institute of Education of London هي الطريقة التي يتبعها المعهد وأكاديمية يونيفيرزتي كوليج بلندن (IOE/UCL University College Academy) لتقديم الرعاية الفكرية لمعلمى المـــدارس بغية مساعدتهم على تبني طرق التدريس القائمة على البحث. وهكذا تساعد المؤسسات الجامعية في التنمية المهنية المستدامة بتحسين مهارات المعلمين كباحثين في حجرة الدراسة. بينما فيما سبق قامت التنمية المهنية المستدامة CPD على "إلقاء" التدريب على المعلمين. هذه "الرعاية الفكرية" تضع التنمية المهنية المستدامة CPD في صيغة مختلفة تماما. وقد قام هذا التغيير كما ورد أعلاه، بمساعدة معهد التربية البريطاني Institute of Education of London الذي طرح المناهج والمواد على شبكة الانترنت (أون لاين on line). ومن الدروس المهمة الأخرى هى أن التنمية المهنية المستدامة CPD تكون أكثر تأثيرا عندما تتم برعاية المدرسة وتكون خارج وقت المعلم.

ولقد كانت التنمية المهنية المستدامة CPD موضع تقدير جامعة بيرزيت BZU والمنظومة التعليمية الفلسطينية ككل إلا أن زيارة معهد التربية البريطاني Institute of Education of London أظهرت كيف يكون التقدير معيارا مطلقا وليس مجرد معيارا نسبيا. و قد كان لهذا التغيير في صيغة التقدير وقواعده تأثير عميق على هيئة التدريس، وبدأ التفكير في طريقة تنفيذ هذه الصيغة في التنمية المهنية المستدامة CPD ولكن بصفة أكثر عمومية.

وقد أدركت جامعة بيرزيت BZU أن الدور الرئيسي لهيئة التدريس هو إتاحة الوقت للمعلمين ودعمهم لتحقيق التطوير المهني بدلا من تدريبهم من القمة إلى القاعدة. وعندما يقوم أعضاء الهيئة بهذا الدور فإنهم يساعدون المعلمين على التفكير التأملي وفتح

الباب امامهم للقيام ببحوث فعل. وتُقدم الحوافز على شكل جوائز لمعلمي المدارس الذين يقومون بأنشطة التنمية المهنية المستدامة CPD، وفي نفس الوقت تدرس الجامعة إمكانية تطبيق مفهوم تقييم التنمية المهنية المستدامة CPD على اساس مرجعية معيارية نظرا لأهميته.

وقد تفكر أعضاء هيئة التدريس في الطرق التي قد تجعل التنمية المهنية المستدامة CPD أكثر وعيا بابعاد التنوع الاجتماعي الاقتصادي أو النوع الاجتماعي أو القدرات. فإدراك مثل هذه الأمور – كما تبين من زيارة الجامعة بمالطة – لا بد أن يؤخذ فى الاعتبار عند تصميم أنشطة التنمية المهنية المستدامة CPD. وقد لوحظ في جميع الزيارات وجود تفاعل بين النظرية والسياسة والممارسة يفوق إلى حد كبير الوضع في حالة جامعة بيرزيت BZU. ذلك أن هذا المنهج وهذا السياق متعدد الأبعاد أدى الى تغيير التنمية المهنية المستدامة CPD كما أدى الى تغيير مناهج بحوث الفعل التي تقدمها جامعة بيرزيت.

وقد ترتب على مؤتمر القاهرة قيام جامعة بيرزيت BZU بوضع منهج أساسي للإرشاد على أساس نموذج جامعة سان جوزيف. هذا المنهج الأساسي موجه للمعلمين قبل التحاقهم بالعمل، وعندما يصبحوا معلمين فعلا سيكون هذا المنهج وسيلة للتنمية المهنية المستدامة CPD تؤتي ثمارها بمرور الوقت. ومن القاهرة أيضا جاء اعتماد جامعة النجاح الوطنية ANU لطرق تقييم النظراء وفهم آليات مناهج النقد والملاحظات وردود الفعل في إطار التنمية المهنية المستدامة CPD

وتتضمن التغييرات في نماذج التنمية المهنية المستدامة CPD بعد المشاركة في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE والزيارات إلى الشركاء الآخرين ما يلي:

- التركيز على تطبيق الدروس في حجرة الدراسة مباشرة. جاء هذا التغيير نتيجة للمناقشات الرسمية وغير الرسمية التي عقدها الميسرون مع المعلمين أثناء حلقات التعلم في الحرم الجامعي حيث شارك جميع المشاركين بخبراتهم. كان كل ميسر في بداية كل جلسة يناقش مع المعلمين تطبيق المعارف والمهارات الجديدة التي اكتسبوها من التدريب في المدارس التي يعملون بها.
- إتاحة فرص للتعاون.
- ترتيب أولويات التنمية المهنية المستدامة CPD بقيادة الجامعة بعد أخذ موافقة الوزارة على أن يستمر إعفاء المعلمين من المشاركة فى أنشطة أخرى للتطوير المهني تنظمها وزارة التربية أو القيام بوظائف مدرسية أخرى حتى يتوفر لديهم الوقت اللازم للتركيز على التدريب في الجامعة وفي المدارس.
- التكامل بين التدريب (أون لاين on Line) وتكنولوجيا المعلومات.
- إستمرار الميسرون في تنفيذ حلقات التعلم في المدارس وأثناء جلسات التعلم في الجامعة، والاجتماع مع المعلمين بانتظام. كما يتم تشجيع المعلمين على تبادل الخبرات وقصص النجاح والتحديات التى واجهوها في تطبيق ما تعلموه.

مدرسة في مصر

فالتنمية المهنية المستدامة CPD تعزز عمليات تقييم المعلمين. فقدأصبح من الواضح نتيجة للمشروع أن بعض أعضاء هيئات التدريس في فلسطين لا يعرفون المعايير التي يتم تقييمهم على أساسها. إلا أن الوضع مختلف في دول أخرى حيث تكون المعايير والمؤشرات واضحة أمام الجميع.

الاستدامة والخطط المستقبلية في جامعة بيرزيت BZU

تخطط هيئة تدريس جامعة بيرزيت للاستمرار في تنفيذ أكبر عدد ممكن من أنشطة المشروع بعد انتهاء الدعم المالي المقدم من الاتحاد الأوروبي. وقد تم إدخال تغييرات كثيرة بصفة منتظمة منها على سبيل المثال التغيير إلى دورات التدريب على التعليم للمعلمين قبل التحاقهم بالعمل، وإدخال بحوث الفعل ضمن جميع برامج إعداد المعلمين. وعلاوة على ذلك سيستمر تدعيم الشبكات التي أسستها جامعة بيرزيت BZU، سواء في فلسطين أو على المستوى الدولي نتيجة للمشروع لتعزيز التطويرالمهنى وتبادل الأفكار. وتدرس جامعة بيرزيت BZU جديا توقيع مذكرة تفاهم مع بعض المؤسسات مثل معهد التربية التابع لجامعة لندن Institute of Education of London. وضمانا للاستدامة تجري الجامعة حاليا دراسة تدابير أخرى مثل التعاون في إجراء البحوث في مجالات المشروع الاستراتيجية الثلاثة وتبادل الزيارات لهيئات التدريس والطلبة.

ورغم أن التغيير قد بدأ بالفعل في هيكل ملاحظة وتقييم ممارسات التربية العملية Practicum، إلا أن النشاط المستقبلي الحاسم سيكون الإستفادة من الأفكار المستقاة من المشروع لتطوير دور الموجهين المرشدين الذي يرتكز عليه التنمية المهنية المستدامة إلى حد كبير CPD.

وقد أحرز تقدم كبير فى مجال بحوث الفعل بإدخالها بشكل منتظم ضمن المناهج النظرية وفي المشروعات التي يقوم بها الطلاب في التربية العملية Practicum، ولا بد أن تؤدي نتائج هذا التقدم إلى زيادة المشروعات القائمة على بحوث الفعل بعد نشر النتائج وطباعة الأوراق الأكاديمية.

إن المكسب الأكبر في مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE هو أن التنمية المهنية المستدامة CPD يجب أن تأخذ شكل التعلم النشط بدلا من المحاضرات. ولتحقيق ذلك تهدف الجامعة إلى مساعدة معلمي المدارس لإجراء بحوث فعل لحل

بعض المشاكل الصعبة التي تواجههم في عملية التدريس، والمحافظة على استمرار القوة الدافعة، وزيادة التحفيز بمطالبة وزارة التربية والتعليم العالي بعمل حفل تخرج في نهاية تدريب كل مجموعة، واستمرار الحوار وتبادل المعلومات بين المعلمين والمشرفين التربويين ونظار المدارس فيما يتعلق بأساليب ومنهجيات التدريس الحديثة، ودعوة نظار المدارس والمشرفين لحضور بعض الجلسات كلما كان ذلك ممكنا وخاصة حلقات التدريب حيث يتبادل الطلبة المتدربون معارفهم ويطبقون المهارات الجديدة في حجرات الدراسة، والاستمرار في استخدام تكنولوجيا المعلومات لتسهيل النماذج وتشجيع المعلمين على استخدامها في عمليات التدريس اليومية وتخطيط الأنشطة، وتحسين حلقات التعلم المستخدمة أثناء التدريب بحيث يتمكن جميع المعلمين من المشاركة في تطبيق ممارساتهم الجديدة ومهاراتهم المكتسبة وبيان تأثيرهم على إنجازات الطلبة.

المراجع:

Affouneh, S. (2008). Listening to girls' stories. [online] available at http://www.researchgate.net/publication/242455380_Listening_to_Girls%27_Stories accessed 20/6/15.

Affouneh, S. (undated). Teacher professional development. [online] available at http://www.unesco.org/new/en/ramallah/education/teacher-education/ accessed 3/6/15.

Affouneh, S & Hargreaves, E 2015, 'Fear in the Palestinian classroom: Pedagogy, authoritarianism and transformation.' Pedagogies : An International Journal.

Al Haq, (2005). Palestinian education under Israeli occupation. Paper presented at the conference on International Law in the Shadow of Israeli Occupation. Stockholm, Sweden.

Badran, N. (1979). Education and Development in the Arabic Palestinian Community (1947-1967). Beirut: Research Centre of the Palestinian Liberation Organisation. (Arabic)

EU (2013). Tempus IV (2007-2013): Overview of the Programme. [online] available at http://eacea.ec.europa.eu/tempus/programme/about_tempus_en.php accessed 20/6/15.

Giacaman, R. Abdullah, A. Abu Safieh, R. and Shamieh, L. (2002). Schooling at Gunpoint: Palestinian Children's Learning Environment in War Like Conditions. Palestine: Birzeit University.

Hashweh, M. et al., (2008). Teacher Education Strategy in Palestine. Ramallah: MoEHE.

Hashweh, M., Khaldi, M. and Mas'ad, F. (2004). Report of the evaluation study of the Italian-funded project 181-ITA-33 (Strengthening the Ministry of Education of the Palestinian Authority Through the Use of Teaching Materials for Basic Education and the Training of Teachers). International Institute of Educational Planning of UNESCO, Paris.

IIEP-UNESCO, (2007). Fragmented Foundations: Edcuation and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory. Paris: Save the Children/Institute of Educational Planning-UNESCO.

Kabaha, A. (2005). A critical assessment of Palestinian higher education: current status and future prospective. Unpublished PhD Thesis, University of Nottingham.

Khaldi, M. and Wahbeh, N. (2000). Teacher education in Palestine: Understanding teachers' realities and development through action research. In Ronald Sultana (edt), Teacher Education in the Euro-Mediterranean Region, 193-212. London. Peter Lang.

Khaldi, M. and Wahbeh, N. (2002). Teacher education in Palestine. In Human Development Report: Palestine 2002. Ramallah: Development Studies Program at Birzeit University. (Arabic)

Khaldi, M. and Wahbeh, N. (2003). Current Situation of Educational Supervision in the Palestinian Schools. Ramallah: Qattan Centre for Research and Development (Arabic).

LAS (2009), Guiding Framework of Performance Standards for Arab Teachers. Cairo: League of Arab States.

Mazawi, A.E. (1994). Teachers role pattern and the mediation of socio-political change: The Case of Palestinian Arab school teachers. British Journal of Sociology of Education, 15 (4) 497-514.

Ministry of Education (MoE), (1998). General Outline for Science Curriculum. Rāmallāh: Curriculum Development Centre. (Arabic)

Ministry of Education (1999). Five-Year Education Development Plan 2001-2005. Palestinian National Authority, Palestine.

Ministry of Education and Higher Education (2007). Statistical manual of the Palestinian higher education institutions (2007-2008), Ramallah. (Arabic)

Ministry of Education and Higher Education (2008). Education Development Strategic Plan 2008-2012. Palestinian National Authority, Ramallah.

Palestinian Curriculum Development Centre (1998). The First Palestinian Curriculum Plan. Jerusalem: Al Ma'aref Press.

Palestine Economic Policy Research Institute-MAS (2002). Social Monitor, 5, Ramallah. (Arabic)

Rigby, A. (1995). Palestinian Education: The Future Challenge. Jerusalem: Palestinian Academic Society for the Study of International Affairs (PASSIA).

Rihan, R. (1999). Reflections on Palestinian education in the twenty first century. In Educational Development First Five-Year Plan for the Period 2000-2004. MoEHE, Ramallah. (Arabic)

Rihan, R. (2001). The Palestinian educational development plan: Promise for the future. Palestine-Israel Journal of Politics, 3(2), 19-34.

Sa'di, A. (2010) Th e Borders of Colonial Encounter: Th e Case of Israel's Wall. Asian Journal of Social Science. 38 (2010) 46–59

Said, E. (2001). Palestinians under siege. In R. Carey (Ed.), The new Intifada: Resisting Israel's Apartheid, 27-42. New York: Verso

Salha, S., Affouna, S. & Habayeb, A. (2014). Evaluation of An-Najah National University experience in using Moodle on in-service teacher's rehabilitation program. Journal of Hebron University.

Sultana, R. (2006). Education in conflict situations; Palestinian children and distance education in Hebron. Mediterranean Journal of Education Studies 11(1) pp 49-81.

Tibawi, A. L. (1956). Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration. London: Luzac.

UNESCO (2002). Developing education in Palestine: A continuing Challenge. Ramallah: UNESCO.

UNESCO-IBE (2011), World Data on Education. Paris: UNESCO.

UNRWA (2004). The Impact of Israeli Aggression on Education. Jerusalem: UNRWA.

Wahbeh, N. (2009). The effect of a content-embedded explicit-reflective approach on in-service teachers' views and practices related to nature of science. Unpublished PhD Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

الخاتمة

بدأ يستقر تدريجيا في عقيدة الباحثين أن تاريخ التدويل الذي يعتبر أوربا هي الأصل يحتاج إلي إعادة نظر بناء على العديد من الأدلة. ذلك أن التدويل قديم قدم التاريخ نفسه. وهو أيضا قديم قدم المؤسسات التعليمة في المنطقة العربية أي جامعة الزيتونه بتونس والقرويين بالمغرب والأزهر بمصر.

فمنذ الأزل وفي أوربا على وجه التحديد كان تدويل التعليم العالي مقصورا على التبادل البشري أي التبادل بين الطلاب والمعلمين والمدارس. وقد بلغ عدد الطلبة الذين يتم تبادلهم اليوم ٤ بليون طالب دولي. ومن المتوقع أن يصل هذا العدد إلي ٧,٥ بليون بحلول عام ٢٠٢٥. (Charles and Delpech, 2015) فحتى سبعينات القرن الماضي كان التبادل البشري هو الشكل السائد للتدويل، إلا أن أشكال أخرى من التبادل أصبحت أكثر شيوعاً في ثمانينات وتسعينات القرن الماضي وكان أكثرها انتشارا الفروع التي أنشأتها المؤسسات التعليمية الأصلية خارج حدود بلادها. ففي سنة ٢٠١١ كان هناك ٢٠٠٠ كلية فرعية تم إنشائها خارج الحدود. ومن المتوقع أن يصل عددها إلي ٢٨٠ بحلول سنة ٢٠٢٠ (Wadhwa and jha, 2014) وإضافة إلي ذلك فقد شملت أوجه التدويل الأخرى البرامج المشتركة، والاعتراف المتبادل بالمؤهلات العلمية، والمناهج المشتركة، والأدوات ذات الصلة بعلم التدريس، والاعتماد المتبادل للبرامج والدرجات العلمية، وتبادل أعضاء هيئة التدريس، والبحوث المشتركة والتشاركية.

واليوم أصبح التدويل مؤشرا مستخدما على نطاق واسع لجودة التعليم العالي. ورغم أنه يمكن قياس التدويل بالطرق الكمية وتحديد كميته إلا أن العديد من المتخصصين في التعليم العالي قد ألقوا الضوء على بعض المشاكل التى ظهرت مع زيادة الاهتمام بالتدويل. فعلى سبيل المثال يشير التباخ (Altbach) مثلا إلي مخاطر الفساد بما في ذلك المستندات المزورة (Altbach, 2007). كما حذر آخرون من ارتفاع معدلات الاتجار بالتدويل (Hodzik, 2011) ولما كان تحرك الطلبة قد أصبح أمرا مدر للدخل ولب عملية التبادل الطلابي فإن ذلك كثيرا ما يكون على حساب جودة التعليم. كما أن الباحثين والكتاب من الجنوب قد أشاروا إلي مخاوف أهم وأكبر قد تصبح من النتائج غير المرغوب فيها نتيجة للتدويل مثل هجرة الأشخاص المؤهلين تأهيلاً عاليا من بلادهم أو ما يسمي بهجرة العقول.

وقد فرقت نايت (Knight) وغيرها من المتخصصين فى الكتابة عن التعليم العالي والتدويل بين التدويل والعولمة (Knight, 2012) ولعل أحد أبرز نقاط الاختلاف بينهما هو أن التدويل يحترم السياق المحلي ويستفد منه، فهو فى واقع الأمر عملية تحول وتغير لا يمكن أن تكون على نفس النمط في كل الحالات. وهو ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لتعزيز تبادل المعارف والمهارات والقيم بين الثقافات سواء بين أعضاء هيئة التدريس أو بين الطلبة.

و يرتبط التدويل بمجموعة من القيم مثل الإنصاف والاحترام وتبادل المصالح والتعاون وإعتبار التعليم جيد النوعية صالح عام. وهو يدعم المزايا المتبادلة و يعزز بناء القدرات والشراكة ويؤكد على قيمة التعاون.

في حين أن العولمة هي انعكاس لهيمنة وسيطرة نظام اقتصادي معين يعيش أساسا على التنافس و إنعدام المساواه . بينما يسمح التدويل بالتعلم المشترك المبني على تبادل الأفكار. كما أنه يعترف بالأولويات والسياسات والممارسات الوطنية والإقليمية. وغني عن البيان هنا أن هذا هو النوع المثالي من التدويل ومن ثم ففي كثير من الأحيان تكون الحدود بين المفهومين وتداخلهما ضبابية وغير واضحة.

وعلى الصعيد الدولي تبني مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE مفهوم التدويل المبني على التحليل للظروف المحلية الذي قام به باحثون عرب لتحديد الفجوات و الثغرات في مجال إعداد المعلمين. ويمكن تلخيص نتائج هذا التحليل فيما يتعلق بالثغرات كما يلي:

- ✓ انخفاض مستوي الملتحقين ببرامج إعداد المعلمين
- ✓ قصور المحصلة الثقافية لمعلمي المستقبل مع الرؤية المحدودة للغاية في إعداد المناهج.
- ✓ عدم الإكتراث وضيق الوقت المتاح للتدريب للتربية العملية على التعلم؛ Practicum
- ✓ وتوجه تقنى عام في إعداد المعلمين يفتقر إلي ربط النظرية بالتطبيق.
- ✓ ندرة البحوث في مجال التعليم .
- ✓ عدم إدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالواقع الحقيقي للحياة المدرسية.
- ✓ قلة تشجيع المعلمين المبتدئين على الإنضمام إلى برامج تدريبية و إرشادية فهى أما موجزه أو غائبة أصلا.
- ✓ وضعف التنمية المهنية

وقد كان الهدف الاسمي للمشروع عند البدء فيه هو بناء قدرات بعض كليات التربية FOEs وبعض معاهد التعليم العالي المختارة وذلك بنقل الممارسات الجيدة في الاتحاد الأوربي ومنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا MENA لها بهدف تطوير التعليم والتدريس بها بشكل أفضل وأكثر فعالية. ذلك أن مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE يتبني فكرة إقامة مجتمعات أكبر للتعلم تضم الدارسين من المؤسسات التعليمية في الاتحاد الأوربي وفي منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا MENA. وكانت الأهداف الأكثر تحديداً للمشروع أو ما اعتبر أحد الأدوات الإستراتيجية لرفع مستوي التغيير وبناء قدرات كليات التربية مرتكزة على ثلاث مجالات أساسية: هي بحوث الفعل Action Researches والتربية العملية على التعليم Practicum والتنمية المهنية والتدريب المرتكز على المدرسة CPD وتحقيق ذلك عن طريق تبادل الخبرات.

وكانت هذه المجالات أيضا من الأولويات الإستراتيجية لمركزي تميز جديدين ليكونا مركزا إشعاع إقليميتين أولاً أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين

بالأردن (Queen RaniaTeachers QRTA) والأكاديمية المهنية للمعلمين (Academy Professional Academy for Teachers PAT بمصر فمن المؤكد أن هذين المركزين المتميزين سيضاعفان أثر الإنجازات التى تتم في سياق الشراكة بالمشروع ونشر هذا الأثر في كل بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

وكان الهدف من بناء قدرات كليات التربية هو جعل تدريس معلمي المستقبل في هذه الكليات أكثر اتساقا مع الممارسات المدرسية الفعلية، وتعزيز الشراكة بين الجامعات والمدارس عن طريق إجراء بحوث قائمة على المدارس، وتحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، والإصلاح المرتكز على المدرسة.

لذلك فإن الأسئلة الواجب الإجابة عليها بعد إنجاز دراسات الحالة هذه هي: ما هى التحولات الأكثر نجاحا التي تمت على المستوي الشخص والمؤسسي؟ ما هي مجالات المقاومة؟ ما هي العوامل التي مكنت من تحقيق هذه التغيرات؟ هل استطاع برنامج تطوير قدرات كليات التربية أن يخفف من أثر التوترات بين منهجي العولمة والتدويل؟

ولكي نجيب على هذه الأسئلة سنستعرض فيما بعد هنا بعض الأمثلة على التحول المؤسسي الذي لوحظ في المجالات الثلاث التي تم التركيز عليها وهي بحوث الفعل والتربية العملية Practicum والتنمية المهنية المستدامة إضافة إلي بعض الأمثلة عن التحول الشخصي الذي تحقق. ومن ثم فإن الجدول التالي يلخص بعض مجالات التحول.

زيادة عدد الساعات المخصصة للتربية العملية Practicum من ١٨ إلي ٢٢ أسبوعاً	إعداد قاعدة بيانات للمعلمين المتدربين والمدارس والنظام بأكمله.
إعداد الأدلة	إنتاج وحدات دراسية
بدء التربية العملية Practicum في مرحلة مبكرة من الحياة العملية للمعلمين	وقت مكثف ومخصص للتدريب بدلا من تنفيذ التدريب في أيام متفرقة.
زيادة ساعات التربية العملية Practicum كل سنة بشكل مستمر	إعداد أدوات التقييم
إدخال بحوث الفعل ضمن التربية العملية Practicum	تدريب الموجهين المرشدين
تدريب المعلمين	تقييم مدى تطور الموجهين المرشدين
استخدام المدارس الخاصة للتربية العملية Practicum	عقد اتفاقات ومذكرات تفاهم مع المدارس

وقد شهدت عملية التوجيه والإرشاد Mentorship تغيرات عدة أشارت إليها دراسات الحالة مثل إدخال كليات التربية الفنية، برامج ودبلومات للتوجيه والإرشاد في المدارس والتي تضمنت أيضا دورات تدريبية للنظار. كما انضم في بعض الحالات أعضاء هيئة التدريس بالكليات لهذه البرامج الخاصة بالتوجيه والإرشاد.

وقد تمت دعوة الطلاب لإجراء تقييم الأقران بغرض تحسين العلاقة بين الموجه المرشد Mentor والطالب وقد لوحظ ظهور تفاعل أكثر ديمقراطية وندية بين الموجهين المرشدين والطلبة وخاصة أثناء الرحلات الدراسية. وفي نفس الوقت بدأت بعض كليات التربية في عقد برتوكولات تعزيز العلاقة بين الموجهين المرشدين والطلبة لضمان تحقيق الاحترام المتبادل .

وفي أثناء تنفيذ المشروع وما بعده إزداد الاهتمام بعملية التفكر. ففي حالة بحوث الفعل على سبيل المثال بذلت جهود كبيرة لدمج بحوث الفعل ضمن المنهج الأساسى للتدريب كما تم تخصيص بعض الحصص الدراسية للتعرف على مناهج البحث. وفي نفس الوقت تم إصدار دوريات في بعض الكليات لنشر دراسات خاصة ببحوث الفعل. ولعل أهم تغير طرأ في هذا المجال هو الاعتراف ببحوث الفعل كمنهج مقرر ومعترف به ضمن متطلبات الإعداد لأطروحات الرسائل العلمية. وأخيراً تم إدخال بحوث الفعل ضمن مبادرات التنمية المهنية وكجزء من إعداد دراسات الحصول على شهادات الماجستير والدكتوراه . كما تم إدخالها أيضا ضمن برامج التربية العملية Practicum.

وفيما يتعلق بالتنمية المهنية المستدامة CPD لوحظت بعض التغيرات والتحولات التي تستوجب إلقاء الضوء عليها. فقد تم مثلا تعزيز العلاقة بين المدارس والجامعات بابرام مذكرات تفاهم وعقد اتفاقيات بين بعض كليات التربية ووزارة التعليم ، بينما اختارت كليات تربية أخرى. التوسع فى فرص تحقيق التنمية المهنية المستدامة CPD عن طريق استخدام التكنولوجيا بتقديم هذه الفرص على شبكة الانترنت on line وهناك تطور هام آخر انعكس على تعزيز مراكز التنمية المهنية المستمرة CPD فى بعض كليات التربية . وفى حالات اخرى صحب التنوع فى التطوير المهنى اعتماد من الجامعات والكليات بضمان جودة هذا التطوير. واخيراً تمت دعوة الممارسين المتخصصين من المدارس للمشاركة فى الانشطة الجامعية من تعليم وتعلم.

وعلى المستوى الفردى تم اكتساب عدة مهارات وقيم. وقد اشار المشاركون بذلك بانفسهم عند تقييمهم الذاتى للكفاءات التى إكتسبوها، بينما لفت زملاء أخرون النظر الى التحولات التى لاحظوها فى غيرهم. ومن المهارات التى تمت الاشارة الى اكتسابها على وجه الخصوص القدرة على المشاركة فى اجراء بحوث تعاونية وكتابة تقارير عنها، وإكتساب مهارة التفاوض والقدرة على العمل فى فريق، وعلى التعامل مع التعدد الثقافى، وعلى المجازفة فى مرحلة التحول، وعلى مواجهة التحديات وتحملها، وعلى إعداد تقارير البحوث النوعية. والاهم من كل ذلك هو التحول الديمقراطى التدريجي للعلاقات بين الزملاء و الأقران.

وصف التحول من خلال عوامل وعناصر تعتبر نتاج علاقات تتسم بالسببية المباشرة قد لا يكون ممكنا فالتحول يتم نتيجة لعدة عناصر و هى عملية معقدة وفى معظم الحالات تكون العلاقة بين هذه العمليات غير واضحة ولا يمكن تحديدها بسهولة. كما أنه من الصعب إرجاع نسبة معينة من التغيير لعوامل محفزة معينة كما هو الحال فى مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE ونسبة التغيير والتحول التى كانت متجزرة ومستمرة فى التطور حتى من قبل بدء المشروع. ومع ذلك فقد لوحظت بعض التغيرات والتحولات الهامة التى سنحاول شرح اسبابها.

وفيما يلى نورد بعض العوامل التى يمكن ذكرها فى محاولتنا شرح هذه التغيرات التى تم رصدها. فقد اتبع مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDEF منهج التمكين، حيث قامت كل مؤسسة بذاتها بتحديد الثغرات فى النظام وان لم تقدم نموذجا محددا لسد هذه الثغرات او التعرف على اتجاه التحسن وان كان هذا التوجه يتشكل ويتم إكتشافه اثناء عملية التعلم. وقد اتاح المشروع فرصة هامة لتبادل المعلومات والمعارف بين الجنوب والجنوب وشجع على التعاون بين الأقران من المؤسسات العلمية مما أثرى وعمق تجربة التعلم. كما عزز الدعم المشترك مما سمح للمشاركين من التصدي للتحديات التي يواجهونها أثناء عملية التغيير. كما تم تخصيص وقت كاف للتحاور والتفكر الفردي والجماعي. وقد كان ذلك ضرورياً لتعميق عملية التعلم. وقد عزز طول فترة المبادرة التي امتدت ٣٦ شهراً من دعم عملية التعلم. كما أدى الانغماس الثقافي في أطر مختلفة كوسيلة للتعلم إلى اكتساب مزيد من المعارف الضمنية والمعلنة. وكان تخطيط برامج التبادل قد تم بحيث تسمح بمثل هذا الانغماس والتبصر والتفكر في الأحوال الثقافية المختلفة. كما تم إدراك متعمق لتباين الثقافات، وأجريت مناقشات مفتوحة عن عدم المساواه فى فرص التبادل. وكان الشركاء متنوعي الصفات وكانت خلفيتهم التاريخية مختلفة وعلاقة كل واحدة من المؤسسات التعليمية بالمنطقة مختلفة. وقد أدى إشراك معدي السياسات على كل مستويات الممارسين (عمداء الكليات والمرشدين الموجبين ورؤساء الأقسام ونظار المدارس) إلى سرعة وجدية اتخاذ القرارات مما دفع إلى تحسينها فأخذت خطط التطوير بكل جدية. وقد خلقت العلاقات القوية بين المشاركين في مشروع تطوير مهارات كليات التربية CDFE مناخاً مناسباً لسد الفجوات بين التدخلات والسياسات الداعمة والنظم مماجعل تضافرها جميعاً يزيد من احتمالات استدامة مبادرات الإصلاح المختلفة. وأخيراً فإن التوافق والتناغم بين البرامج الأخرى المشابهة والموجودة فعلاً عزز كثيراً من مكانة مشروع تطوير قدرات كليات التربية CDFE ليس فقط على المستوى الوطني بل على المستوى الإقليمي أيضاً.

إلا أن التحدي الأعظم للمشروع كان أساساً المقاومة المؤسسية والثقافية لنوعية التغيير الذي يتطلبه التنمية المهنية المستدامة CDEF. وزاد من قوة هذه المقاومة ما صحبها من ضعف إمكانيات معظم النظم التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا MENA بحيث لم تتمكن هذه النظم من إدراك أن المعرفة تبني ولا تنقل. ومن ثم تمت الاستفادة من عملية نقل المعارف والمهارات التعليمية فى تدريب المعلمين. إلا أن معظم النظم لم تسمح لا باستقلالية المدارس ولا بتمكين المعلمين، وهي أمور أساسية لتحقيق سبل التنمية المهنية المستدامة واعتباره نموذجا لأفضل الممارسات. ومن

ثم فلا يزال هناك الكثير من الجهد الذي يجب بذله في مجال التحول هذا، وسيكون ذلك مجالا لتركيز الجهود الإضافية التي ستبذل لتحقيق الاستدامة بل والتوجه نحو إشراك الشركاء في هذا المشروع الثري لتطوير قدرات كليات التربية.

المراجع

Al-Haque, R. (2015). The history of internationalization in higher education: a medieval, non-European Islamic perspective a paper presented at the CIES 2015 conference in Washington

Altbach Ph. & Knight J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. Journal of Studies in International Education. 11, (290-305)

Brandenburg U. & Federkeil G. (2007). How to measure internationality and internationalization of higher education institutions! Indicators and key figures. (working paper 92). Center of Higher Education Development

Charles N. & Delpech Q. (2015). The internationalization of higher education: it's time to invest. France Strategie 23, 1-8

Hudzik J. (2011). Executive Summary: Comprehensive Internationalization from concept to action. Association of International Educators. 1-5

https://www.nafsa.org/_/File/_/cizn2011_execsummary.pdf

Jha Sh. & Wadhwa R. (2014). Internationalization of higher education: implications for policy making. Higher Education for Future I (I) , 99-119

Knight J.(2012) Five Truths about Internationalization. International Higher Education 69, 4-5

Teichler U. (2009) Internationalization of Higher Education: European Experiences. Asia Pacific Education Review. 10, 93-106

Twining P., Raffaghelli J., Albion P. & Kenezek D. (2013). Moving education into the digital age: the contribution of teachers' professional development. Journal of Computer Assisted Learning 29, (426-437)

تطوير قدرات كليات التربية: المبادئ الأساسية للشراكة:

الشراكة تسعى لتحقيق التغيير والتحول
الشراكة هي عمل إنساني وتعاوني وجماعي
الشراكة تخلق مجتمع من المتعلمين
الشراكة هي الخطوة الأولى لإقامة علاقات وصداقات طويلة الأمد
الشراكة تحترم التنوع وتعدد الثقافات والتدويل

Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union