الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

بناء القدرات والتدريب

الناتج الرئيسي: سياسة تمهين التّعليم

المركز التربوي للبحوث والإنماء

الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطني لمنهاج التعليم
العام ما قبل الجامعي

لجنة بناء القدرات والتدريب

آذار/مارس ٢٠٢٥

كلمة وزير التربية والتعليم العالي

مقدمة

اكتملت المناهج التربوية لجهة الإطار الوطني والأوراق المساندة لهذا الإطار. إن هذه المرحلة تشكّل في نظرنا إنجازًا كبيرًا في تاريخ التربية في لبنان طالما أنتظره الجميع من مسؤولين وتربويين ومتعلمين، لكن هذا الإنجاز مهّد السّبيل لمرحلة واعدة بدأناها في المركز التربوي للبحوث والإنماء وفي وزارة التربية والتعليم العالي، وبشراكة مع القطاع التربوي الخاص، ومع الشركاء والخبراء، وهذه المرحلة الجديدة هي مرحلة كتابة مناهج المواد الدراسية لمختلف المراحل التعليمية، في كل الحلقات الدراسية ابتداء من الروضة مرورا بالتعليم الأساسي وصولا إلى التعليم الثانوي.

إنني أهنّىء اللبنانيين جميعًا وخصوصًا الأسرة التربوية والأجيال الصاعدة بهذه الخطوة الجريئة والمتقدمة والمتجددة، والمراعية للتقدم الحاصل في حقل التكنولوجيا واستخدام خدماتها لأغراض التربية، خصوصا وأننا في مرحلة استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التربية ولخدمة التربية.

أهنّئ المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي بمديرياتها كافة وخصوصا المعنية بهذه المناهج التربوية، وأعتبر أن ما تم حتى اليوم يشكل خطوة جبارة، ننطلق منها لإصلاح التعليم بناء على خطة خمسية ومبرمجة نسير بها، ونسعى باستمرار لإيجاد الدعم المالي والدعم بالخبرات لتطبيقها من الجهات الدولية المتقدمة والمانحة.

هناك أمر آخر أود التوقف عنده، هو أن هذه الأوراق عبرت مرحلة القراءات المتعددة، وتم الأخذ بالملاحظات وإعادة القراءة مجدّدًا، وصولاً إلى قراءة على مستوى الجودة في الإنتاج التربوي وفي الفكر التربوي وفي التطلعات نحو غد نراه مشرقًا مهما بلغت التحديات.

أحيّي رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتورة هيام إسحق وفريق عملها، وأحيّي جميع الشركاء، وأدعو جميع الذين تم اختيارهم لكتابة مناهج المواد، إلى العمل بكل صدق ومسؤولية، وبكل عقل متنوّر ومبدع، من أجل أن تكون المناهج التربوية المجددة، بعيدة النظر في رؤية دور لبنان في المستقبل القريب والأبعد، وأن تخضع لتجديد مستمر كما نص عليه مرسومها الأساسي، لأننا نعيش في عصر متسارع الخطى، ويتوجب على المركز التربوي للبحوث و الإنماء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي، مواكبة التطور العالمي لكي تبقى التربية في لبنان سباقة في التجدد العالمي وفي إعداد الموارد البشرية لسوق العمل.

من المهم جدًّا تأكيد حرصنا جميعًا على إعداد مواطن لبناني مقدام ومسؤول، وملتزم القوانين والأنظمة، وقادر على العيش بسلام مع مواطنيه على قاعدة المحبة والاحترام المتبادل.

وزير التربية والتعليم العالي

عباس الحلبي

المسيرة مستمرة

بعد أن أطلق المركز التربوي للبحوث والإنماء الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم ما قبل الجامعي من السراي الكبير في الخامس عشر من شهر كانون الأول من العام ٢٠٢٢، برعاية وحضور دولة رئيس مجلس الوزراء الأستاذ نجيب ميقاتي، ومعالي وزير التربية والتعليم العالي القاضي الدكتو ر عباس الحلبي، وجمهرة تربوية من المسؤولين والاختصاصيين، استمرت مسيرة العمل في إعداد العدّة النظرية لوضع المناهج الجديدة بثبات وعزم رغم كل الظروف والمعوّقات. فقام فريق عمل مكوّن مما يزيد على مئة وعشرين مختصًا في الميادين التربوية المختلفة بإعداد الأوراق الأساسية المساندة للإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي التي لا بدّ من وضعها كمنارة هداية لكل من سيعمل في كتابة المناهج وتأليف الكتب المدرسية فيما بعد.

عدد الأوراق الأساسية إحدى عشرة وهي عبارة عن سياسات تربوية وخطط عمل وطنية تدور حول القضايا الآتية:

المقاربة بالكفايات، سياسة التقويم، الإدارة التربوية والمدرسية، السلم التعليمي وتنظيم السنة الدراسية، السياسة اللغوية، بناء القدرات والتدريب، الفقدان التعلمي والمرحلة الانتقالية، التربية الدامجة، التعليم غير النظامي، الطفولة المبكّرة، علاقة التعليم العام مع التعليم المهني والتقني والتعليم العالي وسوق العمل.

هذه القضايا هي الأساس الذي لا بدّ منه لكل عمل في المناهج، لذلك أرسينا المقاربة التي ستعتمدها المناهج في التعليم وفي التقويم، وهي المقاربة بالكفايات، المعتمدة في معظم دول العالم المتقدم؛ وترجمناها في السلم التعليمي الذي يؤمّن لها شروط النجاح، وفي تنظيم السنة الدراسية الذي يناسب النمو الجسدي والعقلي للمتعلمين؛ وربطناها بسياسة تقويم واضحة مبنية على أساسها وتشدد على الدعم المدرسي؛ وعالجنا السياسة اللغوية التي ستعتمدها المناهج، وهي تشكل درة التاج في تمايز اللبنانيين عبر إتقانهم للغات متعددة تفتح لهم أبواب العمل والنجاح في سائر ميادين الحياة؛ وكان من الضروري أن نضع التعليم النظامي في الموقع الصحيح إزاء التعليم غير النظامي، والتعليم الأكاديمي إزاء التعليم المهني والتقني، وإزاء التعليم الجامعي في إطار إعداد المتعلمين لاختيار مسارهم التعليمي الذي يناسب قدراتهم ويتلائم مع حاجات سوق العمل المحلي والعالمي، وللتمكن من الدخول إلى الجامعة؛ كما كان من الواجب أن نشخص الفقدان التعلمي لتعويضه قبل البدء في تطبيق المناهج الجديدة، وأن ندرس دراسة متأنية مرحلة الطفولة المبكّرة فنعطيها حقها في بناء المنهاج وفي الاهتمام الأقصى بالمتعلمين في هذه المرحلة العمرية؛ وأن نعتمد سياسة التربية الدامجة والفرص المتساوية وحق الجميع في التعلم؛ وأن نضع خطة لبناء قدرات المعلمين وتنميتها كونها تشكّل حجر الزاوية لنجاح أي عملية تعليم، وننتهي بخطة عمل وطنية لتحسين الأداء الإداري التربوي والأداء التربو ي ككل في لبنان بهدف تحقيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

هذا والمسيرة مستمرة، وستكتمل بمساعدة المخلصين الغيورين على التربية في لبنان، من اختصاصيين، ومسؤولين وعلى رأسهم معالي وزير التربية والتعليم العالي الذي ما يبرح يحثّنا على الإنجاز على الرغم من كل الظروف والمعوقات حاملين لواء التربية في وطن هو بأمسّ الحاجة إلى إعادة بناء البشر والحجر في الوقت عينه. وبالتربية نبني وننهض معًا..

البروفسورة هيام إسحق

رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتكليف

الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطني اللبناني
لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي

مواكبة أعمال اللجان والمتابعة والتوجيه

رئيسة المركز التّربويّ للبحوث والإنماء: البروفسورة هيام إسحق

المنسّق العام لتطوير المناهج: الأستاذ جهاد صليبا

منسّق هيئة التّخطيط العامّ لتطوير المنهاج اللّبنانيّ: البروفسور وليد حمود

أمين السرّ العام للجان تطوير المناهج: الدكتور أكرم محمد سابق

السياسة اللغوية

مُنسّقة اللّجنةِ:	أ. رانيا غصوب		
المؤلفون:	البروفسور فادي توا	البروفسور هنادي شاتيلا	
	البروفسور سندرلا أبو فياض	البرفسور ايمان ابو علي	
	د.منيفة عساف	د. ريم حمود	د.جورج طنوس
	أ.علي مهنا	أ.علي قبلان	أ.نزار الغريب
	أ.بدرية الرفاعي	أ.ندى جرجس	أ. رانيا غصوب
المفتشون:	أ. خليل بو دية	أ. فاطمة مهدي	
أمينة سرّ اللجنة:	أ. نداء عيد		
مراجعة وتدقيق:	د. أكرم سابق		

جدول المحتويات

١ دراسة الواقع التّربويّ اللبناني بما يتعلق بتمهين التعليم	٨
مقدّمة	٨
١,١ الإعداد والتطوير المهنيّ المستمرّ للمعلّم في القطاع العام	٨
١,٢ الإعداد والتطوير المهني المستمرّ للمعلّم في قطاع التعليم الخاص	١٦
١,٣ خطط وإستراتيجيّات متعلّقة بالتّطوير المهني للمعلّمين في لبنان	١٩
١,٤ مشكلات تواجه عمليّة التطوير المهني المستمر	٢١
١,٥ خلاصة واستشراف	٢٢
٢ مراجعة الأدبيات ذات الصلة بتمهين التعليم و صياغة الإطار النظري للسياسة	٢٢
تمهيد	٢٢
٢,١ مفهوم الوظيفة و المهنة	٢٣
٢,٢ مفهوم التمهين	٢٣
٢,٣ سمات التعليم الممهن	٢٥
٢,٤ معايير تمهين التعليم: مسار التمهين	٢٥
٢,٥ واقع التمهين في لبنان	٣١
٣ إعداد المعلمين قبل الخدمة	٣٢
مقدمة	٣٢
٣,١ مُخرجات التعلم المطلوبة في إعداد المعلم في ضوء متطلبات القرن ٢١	٣٢
٣,٢ إعداد المعلم قبل الخدمة	٣٣
٣,٣ برامج الإعداد التخصصي والمهني قبل الخدمة: متطلبات التطوير	٣٤
٣,٤ معايير القبول ومتطلبات التخرج	٤٠
٣,٥ مزاولة المهنة	٤٠
٣,٦ تصور عام مُقترح لإعداد المعلمين قبل الخدمة	٤٠
٣,٧ نظم الدراسة ومتطلبات التخرج المقترحة لمزاولة مهنة التعليم	٤١
٣,٨ الخطة التنفيذية المقترحة لمسار إعداد المعلم	٤٢

جدول المحتويات

٤ التدريب المستمر للهيئة التعليمية	٤٣
٤,١ الإطار النّظريّ للتّدريب المستمر	٤٣
٤,٢ دور التدريب المستمر في التمهين: المعلم المبتدئ والمعلم بعد ممارسته المهنة	٤٤
٤,٣ تمهين المعلّم/ المتدرب أثناء الخدمة في مكان العمل: الوصاية	٤٦
٤,٤ جهاز التدريب المستمر في لبنان: النشأة، المهام، التحديات والفرص	٤٩
٤,٥ هندسة التدريب	٥١
٤,٦ الاحتياجات التدريبية	٥١
٤,٧ تصميم البرامج والحقائب التدريبية	٥٤
٤,٨ تقويم التدريب	٥٦
٤,٩ توصيات التدريب المستمر	٦٠
٥ المواكبة التّربويّة للهيئة التعليمية: دعم التنمية المهنية المستدامة	٦٣
٥,١ التنمية المهنية للمعلّم	٦٣
٥,٢ المواكبة التّربويّة للمعلّم	٦٤
٥,٣ الإشراف التّربويّ	٦٦
٥,٤ الإرشاد والتوجيه	٦٨
٥,٥ دور ومهام المجتمع المدرسي في مواكبة المعلم (المدير، المنسق...)	٧٤
٥,٦ توصيات المواكبة	٧٥
٦ التعلم التعاوني	٧٦
٦,١ مفهوم التعلم التعاوني	٧٦
٦,٢ أهمية التعلم التعاوني	٧٧
٦,٣ وضع هيكلية لتطبيق التعلم التعاوني وآليات تنفيذه خلال ممارسة المهنة	٧٧
٦,٤ تطوير مؤشرات الأداء الرئيسية (KPI)	٨٣
٦,٥ تقويم التعلم التعاوني	٨٤
٦,٦ توصيات التعلُم التعاوني	٨٤

جدول المحتويات

٧ الممارسة التفكرية ٨٤
٧,١ ما هو التفكّر؟ ٨٤
٧,٢ التفكّر والتمهين ٨٥
٧,٣ تقنيات الممارسة التفكّرية ٨٦
٧,٤ توصيات الممارسة التفكرية ٩٢
٨ مسار تمهين التعليم ٩٢
٩ لائحة المراجع ٩٩
لائحة المراجع العربية ٩٩
لائحة المراجع الأجنبية ١٠٤
لائحة المواقع الإلكترونية ١١١

١ دراسة الواقع التّربويّ اللبناني بما يتعلق بتمهين التعليم

مقدّمة

يشهد العالم تغيرات سريعة ومتلاحقة تستدعي النظر من خلال ملاحظتها ومواكبتها بهدف الاستفادة منها من أجل تطوير مجتمعاتنا نحو الأفضل. وبما أنَّ للتربية إسهامات كبرى في تمكين المجتمعات من نقد ومراجعة ذاتها سعيًا وراء التجديد والتطوير، فالحضارة الإنسانيّة تستند بوجودها إلى التربية كونها تدفعها نحو التقدّم عبر التعمّق في مشكلاتها وإصلاح نظمها ومواجهة التحدّيات التي تعترضها.

تعتبر الأدوار التي يضطلع بها المعلّم عوامل مؤثّرة في جودة التّعليم، وممّا لا شك فيه أن جودة أداء المعلّم هي العنصر الأكثر تأثيرًا في تحصيل المتعلّمين وتحقيقهم للأهداف المنشودة، ولهذا يعمل الباحثون وصانعو السياسات وواضعو البرامج على إيجاد طرق مختلفة لفهم جودة أداء المعلّم، وإعداد المعلّمين، وبرامج تطويرهم الواعدة. من هنا يمكن القول أنّ مستوى كفاءة المعلّم تنبئ بمستوى نوعيّة التعليم.

إذا كان التعليم جزءًا ووسيلة من أجزاء ووسائل التربية، فالمعلّم هو من أهم مدخلات النظم التعليميّة وهذا ما أكّد عليه الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التّعليم العام ما قبل الجامعي، فقد ورد تحت عنوان «أي معلّم نريد؟»، ما نصّه: «يؤكّدُ المنهاج اللبناني المطوّر دور المُعلّم المحوري في تحقيق الأهداف المنشودة من عمليّة التطوير، فالمعلّم هو من أهمّ الفاعلين على الساحة التّربويّة وأحد الأقطاب الأساسيّين في المثلث التّعليمي- التّعلّمي. وبما أنَ التربية لا تقتصر على تعليم المعارف بل تتعدّاها إلى المهارات والمواقف؛ فالعمل التّربويّ لا يستقيم إلا بوجود معلّم مربّ يمتلك الكفايات الضّرورية التي توازن بين دوره التّربويّ في رعاية المتعلّمين عاطفيًّا ووجدانيًّا وسلوكيًّا، ودوره التّعليميّ في تعزيز كفاياتهم. من هنا تبرز أهميّة التنمية المهنيّة للمعلّم؛ فالتّعليم ليس وظيفة يمارسها أي خرّيج جامعيّ من دون أي إعداد مسبق، بل هو مهنة تتطلّب إعدادًا خاصًّا وتطويرًا مهنيًّا مستمرًّا ذا جودة عالية»[١].

ليس من شكٍ أنّ دراسة الواقع التّربويّ الحالي هي أحد أركان عمليّة التطوير، حيث ينتظر من خلالها أن يُعمل على إحداث تطوّر في الفكر التّربويّ بغية بناء مجتمع حضاري، فالإصلاح الفكري وتصويب مسارات المعرفة وضبطها بأسس، من شأنها تحقيق الأهداف المرجوّة، وهذا الأمر يتطلّب رؤية متوازنة ومتكاملة وشاملة.

١,١ الإعداد والتطوير المهنيّ المستمرّ للمعلّم في القطاع العام

تشير آخر النشرة الإحصائيّة[٢] الصادرة عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء حول العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ إلى وجود ٩٥٩٥٠ معلّمًا في الخدمة الفعليّة موزّعين وفق الجدول الآتي:

١ - الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي، ص ٢٩.

٢ - ترصد هذه النشرة معطيات دقيقة عن مؤهّلات المعلّمين وأعمارهم ووضعهم الوظيفي وتوزّعهم بحسب المستوى العلمي ونوع الشهادة التي يحملونها من حيث علاقته بالإعداد التّربويّ.

قطاع التّعليم / الوضع الوظيفيّ	التّعليم الرسمي	التّعليم الخاصّ المجّاني	التّعليم الخاصّ غير المجّاني	التّعليم الخاص الأونروا
ملاك	١٦٧٢٩	٤٤٣٣	٢٦٤٣٢	١٢٦٠
غير ملاك (متعاقد - مستعان - تقدمة - متمرّن - غيره)	٢١١١٢	٢٠١٩	٢٣٥٦٠	٤٠٥
المجموع	٣٧٨٤١	٦٤٥٢	٤٩٩٩٢	١٦٦٥

يُبيّن البحث في الواقع التّربويّ اللبناني، أنّ المعلّم يمرّ بمسار مهني يتكوّن من مراحل متعدّدة، تبدأ من الإعداد قبل الدخول في المهنة، وتستمر من خلال التدريب والدعم المهني أثناء الخدمة. وتُشكّل كل مرحلة من هذه المراحل عنصرًا أساسيًّا في بناء قدرات المعلّمين وتعزيز كفاياتهم، ما يقتضي التوقّف عندها لتحليل أدوارها، والمهام المنوطة بها، والإنجازات التي تحقّقت، بالإضافة إلى الثغر والتحدّيات التي لا تزال قائمة.

١,١,١ إعداد المعلّم قبل الدخول إلى الوظيفة

كان إعداد أفراد الهيئة التعليمية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة يتمّ من خلال دور المعلمين والمعلمات التابعة للمركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وذلك استنادًا إلى المرسوم رقم ٣٠٨٧ الصادر بتاريخ ١٩٧٢/٠٤/١١، الذي يُنظّم عمل المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في إطار وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة. وتنصّ المادة الخامسة عشرة من هذا المرسوم على أن: «يتولّى مكتب الإعداد والتدريب إعداد أفراد الهيئة التعليمية لجميع مراحل التعليم وفروعه وحقوله، باستثناء التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، وذلك بواسطة دور المعلمين والمعلمات الحالية أو التي ستُنشأ في المستقبل، والتي تكون تابعة بهذا المكتب».

أدّى تطبيق القانون ٢٠٠١/٣٤٤، الصادر بتاريخ ٢٠٠١/٠٨/٠٦، والذي قضى بإنصاف حملة الإجازة والكفاءة الداخلين في ملاك التعليم العام، خصوصًا في ما يتعلّق بعدم جواز الدخول إلى ملاك التّعليم أو التعاقد في مختلف مراحل التّعليم إلّا لحملة الإجازات وما فوق، إلى فرض إلزاميّة نيل شهادة الإجازة الجامعيّة أو التعليميّة، كحدٍّ أدنى، على كل من يرغب في الدخول إلى مهنة التّعليم في القطاعين الرسمي والخاص، سواء أكان من ضمن الملاك، أو من المتعاقدين، أو من سواهم.

غير أنّ هذا القانون، وعلى الرغم من تشديده على المؤهّل الأكاديمي، لم يشترط إعدادًا كاملًا[٣] مسبقًا للمعلّم قبل الالتحاق بالوظيفة.

ويُطرح هنا تساؤل جوهري: على من تقع مسؤوليّة إعداد المعلّمين قبل الدخول في الوظيفة؟

في لبنان، تضطلع بهذه المهمّة أكثر من عشر كليّات تربية، وفي طليعتها كليّة التربية في الجامعة اللبنانيّة، وهي تعتمد نظامين مختلفين في إعداد المعلّمين:

١- النظام التكاملي: يُركّز في إعداد المعلّم بشكل متكامل من مختلف الجوانب الأكاديميّة، والتّربويّة، والمهنيّة، والثقافيّة، للحصول على إجازة تعليميّة في مادة الاختصاص للمرحلة الابتدائيّة، على مدى ثلاث سنوات،

٣ يقصد بالإعداد الكامل، الإعداد الذي يتناول بشموليّة تامة النواحي الأكاديميّة والتّربويّة والمهنيّة والثقافيّة.

٢- النظام التتابعي: يقوم على التحاق الطالب بكليّات التربية بعد نيله إجازة في مادّة الاختصاص من كليّة العلوم أو كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة... ثم يتابع الإعداد التّربويّ والمهني والثقافي لمدّة عامين دراسيّين، يُتوّجان بالحصول على شهادة الماستر المهني أو البحثي في تعليم مادّة الاختصاص، ما يؤهّله لتعليم المرحلتين المتوسّطة والثانويّة. في بعض الكليات، تُمنح شهادة دبلوم في التعليم لمن يتابع عام دراسي واحد.

ومن جهة أخرى، يفرض المرسومان التطبيقيان رقم ٤٤١ و٤٤٢ تاريخ ٢٠٠٢/٠٧/٢٩، المتعلّقان بتنظيم أصول التعيين في ملاك التعليم الرسمي، على كل من ينجح في مباراة مجلس الخدمة المدنية للخضوع لاحقًا لدورة إعداد تربوي تنظّمها كليّة التربية في الجامعة اللبنانيّة، وتستمرّ لمدة سنة واحدة إذا كان حاملًا شهادة جامعية من أربع سنوات، وسنتين لحاملي إجازة جامعية من ثلاث سنوات.

هذا ما أكدته المادة الثانية من القانون رقم ٥٢٣ تاريخ ٢٠٠٣/٠٧/١٦، والتي أضافت على أن يكون معترفًا بكل من الإجازتين، وعلى أن يُحدّد منهاج الدراسة ونظام الامتحان الخاص بشهادة الكفاءة بقرار من مجلس الجامعة اللبنانيّة بناء على اقتراح مجلس الوحدة في كليّة التربية.

أمّا المرسوم رقم ١٣٥٧٩ تاريخ ٢٠٠٤/١٠/٢٠، الصادر لتحديد دقائق تطبيق أحكام القانون رقم ٥٢٣، فقد شدّد بدوره على أهميّة الكفاءة التّربويّة كشرط أساسي للتثبيت الوظيفي.

بالرغم من أهميّة الإعداد المعرفي الأكاديمي التخصّصي، الذي يهدف إلى تزويد الطالب/المعلّم بمجموعة من المعارف العلميّة في مجال اختصاصه، بما يمكّنه من امتلاك الكفاءة التخصّصية ويسهم في توسيع ثقافته العلمية، فإن هذا النوع من الإعداد لا يُعدّ سوى حلقة ضمن سلسلة التكوين المستمر الذي يخضع له المعلّم طوال مسيرته المهنية.

في المقابل، يُعتبر الإعداد التّربويّ المهني الثقافي أحد الأبعاد الرئيسة في برامج إعداد المعلّمين، وركيزة أساسيّة من ركائز إنجاح عمليّة إعدادهم لممارسة مهنة التعليم. وخلاصة القول: «إنّ أيّ إعداد يخلو من الجانب التّربويّ بأبعاده المتعددة لا يمكن أن يُعتبر إعدادًا تربويًّا متكاملًا.

وبالعودة إلى النّشرة الإحصائيّة للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، يتبيّن أنَّ النّسبة الأكبر من أفراد الهيئتين الإداريّة والتّعليميّة يحملون شهادة أكاديميّة (إجازة أو بكالوريوس)، حيث بلغت نسبتهم ٥١,٩٧٪، في حين شكّل حملة الإجازة التّعليميّة (ذات الصلة بالمواد التي تُعلّم في المدارس) ٣٧,١٥٪، أمّا حملة شهادة الكفاءة من كليّة التربية[٤] فلم تتجاوز نسبتهم ٢,٥٢٪ فقط.

٤ تمنح كلية التربية في الجامعة اللبنانية شهادة الكفاءة وفقًا لمنهاج معدل على سبيل المثال القرار رقم ٣ تاريخ ٢٠٠٩/١/٨.

توزّع أعداد أفراد الهيئتين الإدارية والتعليمية بالنسب المئوية حسب المستوى العلمي للسنة الدراسية ٢٠٢٤-٢٠٢٣

الشهادات الأكاديميّة	النسب المئويّة
دكتوراه	٪٠,٩٣
هندسة	٪٣,١١
دراسات عليا - MA – MS	٪٢,٩٨
Maitrise – ماتريز	٪٦,٢١
إجازة	٪٥١,٩٢
الامتياز الفني TS	٪٣,١٤
بكالوريا قسم ثاني أو ما يعادلها	٪١٧,٨٢
غيرها من الشهادات الأكادمية	٪٢,٥٩

الشهادات التعليمية	النسب المئويّة
كفاءة كلية التربية	٪٢,٥٢
إجازة تعليمية	٪٣٧,١٥
التعليمية المتوسطة والابتدائية	٪٤,٧٣
غيرها من الشهادات التعليمية	٪٧,٢٢

وتُثير هذه الأرقام عددًا من التساؤلات حول النسبة المتدنيّة لحملة الكفاءة التّربويّة، يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- غياب إلزاميّة الإعداد التّربويّ في كليّات التربية قبل الدخول في الوظيفة، ما جعل التوجّه نحو هذا النوع من الإعداد خيارًا فرديًّا أكثر منه التزامًا مُؤسّسيًّا.
- قدرة كليّة التربية في بنيتها الحاليّة المحدودة على توفير الموارد البشريّة والماديّة المناسبة لإعداد معلّمين مؤهّلين يُغطّون احتياجات المدارس اللبنانيّة، أفقيًّا (لجميع المراحل) وعموديًّا (لجميع الاختصاصات).
- وجود تحدّيات لوجستيّة أمام الطلاب الراغبين في متابعة إعدادهم التّربويّ، لا سيّما في ظلّ تمركز فروع كليّة التربية في العاصمة وضواحيها (تضم كليّة التربية في الجامعة اللبنانيّة فرعين إلى جانب العمادة)، ممّا يُصعّب على الطلّاب من المناطق البعيدة الوصول إليها بانتظام. كما أنّ خيار تفريع الكليّة، رغم أنّه يُوفّر فرصًا أوسع، يبقى مُكلِفًا من جهة البنية التحتيّة، وتأمين التجهيزات، وتوفير الكوادر التعليميّة المناسبة.

١,١,٢ التطوير المهني المستمر للمعلّم أثناء الوظيفة

١,١,٢,١ المركز التّربويّ للبحوث والإنماء- مكتب الإعداد والتدريب:

أُنشىء المركز التّربويّ للبحوث والانماء بموجب مشروع القانون المنفّذ بالمرسوم رقم ٢٣٥٦ بتاريخ ١٩٧١/١٢/١٠، بوصفه مؤسسة عامة تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي والإداري، وترتبط مباشرة بوزير التربية والتعليم العالي الذي يمارس عليها سلطة الوصاية.

واستنادًا إلى المادة ١٥ من الفصل الخامس من المرسوم رقم ٣٠٨٧ الصادر في ١١ نيسان ١٩٧٢، يتولّى مكتب الإعداد والتدريب في المركز عددًا من المهام المحورية، من أبرزها: إعداد أفراد الهيئة التعليميّة لجميع مراحل التعليم وفروعه وحقوله باستثناء التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، بالإضافة إلى تدريب أفراد الهيئة التعليمية وسائر العاملين في جميع مراحل التعليم وفروعه وحقوله، باستثناء التعليم الجامعي، وذلك من خلال مراكز التدريب الحاليّة والمستقبليّة التي تعدّ وتدار من قبل المكتب، إلى جانب اعتماد مختلف الوسائل التدريبيّة الممكنة.

كما تتضمّن مهام المكتب اقتراح الشروط الواجب توافرها في المرشحين للعمل في مختلف مراحل التعليم وفروعه وحقوله، باستثناء التعليم الجامعي، والمشاركة في إصدار المنشورات والمطبوعات الدوريّة لرفع مستوى أفراد الهيئة التعليميّة أو غيرهم من العاملين في التربية مهنيًا وفنيًا.

وإلى جانب ذلك، يُشارك المكتب في استخدام الراديو والتلفزيون لتقديم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين، ما يعزّز من فاعلية التطوير المهني المستدام.

إضافة إلى ذلك، ووفقًا لمكتب الاعداد والتدريب فهو يهتم بتدريب المعلّمين في أثناء الخدمة والهيئة الإداريّة في المدارس الرسميّة، والمدارس الخاصّة التي ترغب بمتابعة التطوير المهني، من خلال ١٨٠ مدرّبًا يؤمنون خدمة التدريب في ٣٣ مركز تدريب في دور المعلّمين والمعلمات، وينفّذ هذا التدريب حضوريًا أو من بعد أو وفاقًا للوتيرة الذاتيّة للمتدرّب. فكما ذكرت «الخطة الخمسية للتعليم العام في لبنان ٢٠٢١-٢٠٢٥»، يقوم مكتب الإعداد والتدريب في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (PITB) بتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين والعاملين التّربويّين، وتشمل هذه البرامج تدريبات حضورية، وأخرى متزامنة (Synchronous) وغير متزامنة (Asynchronous) عبر الإنترنت، إضافة إلى وحدات تدريبية ذات وتيرة ذاتية (Self-Paced). ونظرًا للتحديات المرتبطة بالكهرباء والإنترنت وضيق الوقت لدى المعلمين، فإنّ الجلسات التدريبية المتزامنة قد تكون غير فعّالة. لذلك، يتم تطوير وحدات تدريبية تفاعلية ذات وتيرة ذاتية وتحميلها على منصة المودل الخاصة بالمركز التّربويّ، لتمكين المتدرّب من الدخول إلى الوحدات عبر نظام إدارة التدريب (TMS)، وإنجاز الأنشطة التفاعلية والتقويم الذاتي بحسب وتيرته الخاصة. يُتيح هذا النظام لمكتب الإعداد والتدريب تتبّع وتقييم مدى تقدم المديرين والمعلمين والمدربين في جميع المدارس الرسمية (MEHE, 2021, p.94-95).

ويُطلق مكتب الإعداد والتدريب، سنويًا، سبع خطط تدريبيّة مناطقيّة تحتوي على ما يزيد عن ألفي مقرر تدريبيّ تمكّن المعلّم المتدرّب من حريّة اختيار الدورة التدريبيّة التي تتلاءم مع حاجاته، ويتم إعداد هذه الخطط بالإرتكاز إلى الحاجات التي ترد من قبل المديريّة العامة للتربية (مديريّة التّعليم الثانوي ومديرية التّعليم الإبتدائي وجهاز الارشاد والتوجيه) والمفتشيّة العامة التّربويّة والحاجات التي يرصدها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (مكتب الإعداد والتدريب

ومكتب البحوث والأقسام الأكاديميّة ولجان التوجيه المناطقيّة)، واستنادًا إلى مجالات «الأطر المرجعية- دعم جودة التعليم في لبنان» (٢٠١٧). كما انّ التعاون هو دائم مع شركاء المركز التّربويّ من جمعيات ومنظّمات دوليّة لإعداد دورات تدريبيّة أكاديميّة وتربويّة بطريقة بنائيّة تشاركيّة ترتكز على التفكّر لمساعدة المتدرّب في بناء قدراته مما يمكّنه من التمرّس بمهنة التّعليم.

مما لا شك فيه أنّ التدريب المستمر يترك أثرًا تربويًّا بالغ الأهمية لدى مختلف الأفرقاء التّربويّين. وتشير مقالة نُشرت في المجلة التّربويّة الصادرة عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، بعنوان «التدريب المستمر لأفراد الهيئة التعليميّة: الواقع والمرتجى»[٥]، إلى عدد من التحديات، أبرزها ضعف التسويق والإعلام الترويجي لهذا المشروع، إلى جانب غياب الحوافز المعنوية والمادية الكفيلة بتشجيع المعلمين على الانخراط في مسار التطوير المهني المستمر. وقد أدّى غياب التحفيز إلى تغيُّب غير مُبرّر لبعض المعلمين المتدرّبين عن الدورات التدريبية، وهو ما تفاقم في ظلّ غياب المساءلة بحق المتغيّبين من دون إذن شرعي[٦].

إضافة إلى ذلك، أصبح المعلّم أمام توجيهات وإرشادات تربويّة متعدّدة المصادر ممّا أفقده التقدّم بالمسار الصحيح والحيرة أمام هذه التوصيات، فالمصلحة التّربويّة العامّة، تقتضي التواصل الدائم مع جهاز الإرشاد والتوجيه والتنسيق التام بما يخص أهداف الدورات التدريبيّة ومحتواها وتأمين وتعزيز آليّة واضحة وبنّاءة لمتابعة المعلّمين داخل الغرف الصفيّة مما يؤمّن للمعلّم بيئة تربويّة متكاملة ومنصهرة ومتماسكة وهذا ما سيضعه في جوّ من الرفاه والإطمئنان عند حصوله على إرشادات تربويّة موحّدة ومتناغمة من كافة المسؤولين التّربويّين الذين يسهرون على جودة الآداء التّربويّ. ومن التحديات الحالية أيضًا، عدم لحظ اهتمام خاص بالمعلّم المبتدىء بالخدمة بعد إعداده بالرغم من إعداد «منهج تدريب المعلّم المبتدىء بالخدمة»[٧]، بالاضافة إلى أنّ بعض المدارس تعاني من عدم تزويدها بالتجهيزات والوسائل التّربويّة التي تسمح للمعلّمين بتطبيق مكتسبات الدورات التدريبيّة بفاعليّة وعدم إغناء بعض المختبرات المدرسيّة بما تحتاج إليه في هذا السبيل.

ولتأمين الجودة في هذا التدريب تبرز الحاجة إلى إجراء تقييم دوري للمدرّبين وفقًا للأطر المرجعيّة- دعم جودة التعليم في لبنان- كفايات المدرّب (٢٠١٧)، لأن المدرّب الذي لا يستطيع ترسيخ سلوكيّات تربويّة معيّنة في أذهان المتدرّبين هو أوّل المساهمين في عدم تحقيق أهداف التدريب المستمر؛ مع التدقيق في الأيّام الفعليّة التي تحتاجها الدورات التدريبيّة ومدى ملاءمتها للحاجات وللواقع التّربويّ ولكافة المستجدّات.

وبذلك، يشكل التدريب المستمر في إطار مكتب الإعداد والتدريب في المركز التّربويّ محورًا أساسيًّا لضمان جودة التعليم، ما يستدعي تعزيز بنيته، وتقييم فاعليته، وتكامل جهوده مع سائر مكونات المنظومة التّربويّة لضمان تحقيق الأثر المنشود على أداء المعلمين ومختلف العاملين في جميع مراحل التعليم وفروعه وحقوله، ونواتج تعلم المتعلمين. إنّ تعزيز هذه الآليات وتذليل العقبات أمام تطبيقها يشكّلان خطوة حاسمة نحو بناء منظومة تربوية مستدامة ومواكِبة للتحديات.

---

٥ - https://www.crdp.org/magazine-details1/660/752/746

٦ - مع العلم ان المديرية العامة للتربية وبهدف مساعدة المعلمين على بناء قدراتهم، اصدرت عدة تعاميم تلزم فيها افراد الهيئة التعليميّة في المدارس والثانويات الرسمية باختيار دورة تدريبيّة واحدة على الأقل تتناسب مع احتياجاتهم كل سنة دراسية. التعاميم ١٠٨ بتاريخ ٣ كانون الأول ٢٠٠٧ و ١٩٧ بتاريخ ٢٨ تشرين الثاني ٢٠١١ و ١٨ بتاريخ ٢٨ كانون الثاني ٢٠١٢.

٧ - يمكن مراجعة الفصل الخامس من الاطار المرجعي للتدريب المستمر الصادر سنة ٢٠١٩ عن المركز التّربويّ للبحوث والانماء.

١,١,٢,٢ التفتيش التّربويّ

يُعدّ التفتيش التّربويّ أحد الركائز الأساسية لضمان جودة التعليم ومراقبة حسن سير العمل التّربويّ والإداري في المؤسسات التعليمية الرسمية. ووفقًا لأحكام المرسوم رقم ٢٤٦٠ الصادر بتاريخ ٠٩ تشرين الثاني ١٩٥٩، والمتعلّق بتنظيم التفتيش المركزي، وبصورة خاصة المادة ١٥ منه، والمعدّلة وفقًا للمرسوم رقم ٣٢٥٢ الصادر بتاريخ ١٩٧٢/٠٥/١٧، تُناط بالمفتشية العامة التّربويّة مهام رقابية دقيقة في الحقل التّربويّ، تشمل جميع معاهد التعليم الرسمي على اختلاف درجاته، ومراحله، وأنواعه، وفروعه، فتراقب بوجه خاص:

- سير العمل داخل معاهد التعليم الرسمي.
- كفاءة أفراد الهيئة التعليمية، وكيفيّة قيامهم بواجباتهم ومسؤولياتهم.
- مدى تطبيق أنظمة التعليم ومناهجه.
- مدى تطبيق أنظمة الامتحانات الرسمية.
- مراقبة المرشدين التّربويّين وكيفيّة قيامهم بواجباتهم (المادة ١٧ من المرسوم رقم ٣٢٥٢ الصادر بتاريخ ١٩٧٢/٠٥/١٧).

من خلال هذه المهامّ، يُسهم التفتيش التّربويّ في ترسيخ ثقافة الجودة والشفافية داخل النظام التّربويّ الرسمي في لبنان، ويشكّل عنصرًا بنيويًّا في عملية المتابعة والتقويم التّربويّ الهادف إلى تحسين الأداء وضمان الفعالية.

إلى جانب مهامه الرقابية، التي نصها المرسوم المذكور وتعديلاته، يُشارك التفتيش التّربويّ في اقتراح تعديل المناهج في التّعليم الرسمي وتقليصها، ويُقيّم أفراد الهيئة التعليميّة والمستوى التّعليمي في المدارس الرسميّة، كما يواكب المشاريع التّربويّة والدورات التدريبيّة التي يُنفّذها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

كذلك، يقوم التفتيش التّربويّ سنويًّا باقتراح مواضيع الدورات التدريبيّة التي يحتاجها الأساتذة والمعلّمون في المدارس والثانويّات الرسميّة، وذلك بناءً على طلب المركز التّربويّ للبحوث والإنماء[٨].

بناءً على مقابلة مع المفتّش العام التّربويّ، نُشرت في جريدة نداء الوطن، العدد ٨٤٤، بتاريخ ٢٧ أيار ٢٠٢٢، بعنوان: «المفتشيّة العامة التّربويّة بحاجة لهيئة مستقلّة وخطط تطوير» (ص. ٧)، يواجه التفتيش التّربويّ خلال قيامه بواجبه الرقابي عدّة معوّقات، ومن أهمّها: نقص في الموارد البشريّة مقارنة مع المهام الملقاة على عاتقه نظرًا لتزايد عدد المدارس والثانويّات والمعاهد الخاضعة لرقابته. هذا إضافة إلى عدم ضمان الرواتب والتعويضات التي تتناسب مع نوعيّة العمل والصلاحيّات المنوطة بالمفتّشين، ومن المعوّقات أيضًا عدم تجاوب الإدارة التّربويّة أحيانًا لناحية إيداع التفتيش التّربويّ بعض المعلومات والمستندات اللازمة لإنجاز بعض التحقيقات أو الدراسات من قِبَله. إذ، وبما أن أهداف التفتيش المركزي هي نفسها أهداف الإدارة، فمن البديهي تأمين التعاون والتنسيق وقيام كلّ جهة بما هو منوط بها، غير أنه يلاحَظ عدم التزام الإدارة دائمًا بتوصيات التفتيش كون هذه التوصيات غير ملزمة قانونًا للإدارة، ما يعيق الوصول إلى الأهداف المرجوّة من الأعمال الرقابيّة. ومن الأسباب الإضافيّة التي تعيق تحقيق أهداف التفتيش التّربويّ عدم تحديث أنظمة التفتيش لمواكبة المستجدّات الضخمة الطارئة على قطاع التربية».

٨- تقوم المفتشية العامة التّربويّة وحدها بالرقابة المالية والإدارية والفنية على جميع مؤسسات التعليم الرسمي ما قبل الجامعي بمختلف درجاته ومراحله وأنواعه وفروعه، بينما يشمل اختصاص المفتشية العامة المالية والمفتشية العامة الادارية الرقابة الادارية والمالية على المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي.

١,١,٢,٣ المديرية العامة للتربية:

استنادًا إلى ما ورد في الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم العالي، تضطلع المديرية العامة للتربية، من خلال هيكليّتها المتعددة، بمهام تربويّة وإداريّة وأكاديميّة شاملة تضمن جودة التعليم الرسمي على امتداد الأراضي اللبنانية. وتتوزع هذه المهام على عدد من المديريات والوحدات المتخصصة التي تعمل بتنسيق تكاملي، وتشمل كلًّا من: مديرية التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الثانوي، المناطق التّربويّة، جهاز الإرشاد والتوجيه، وغيرها.

يتكامل دور مكتب الإعداد والتدريب (PITB) في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (CERD)، الذي يتولّى توفير التدريب خارج المدرسة للمعلمين، مع دور جهاز الإرشاد والتوجيه (DOPS) في وزارة التربية والتعليم العالي، الذي يُعنى بتقديم الدعم والإشراف المتخصص بحسب المادة التعليمية، بما يشمل المتابعة الصفيّة، والإرشاد، والنمذجة، والتوجيه، للمعلمين الذين يُمارسون التعليم في الصفوف التابعة للمدارس الرسمية اللبنانية (MEHE, 2021, p.34).

يُقدّم جهاز الإرشاد والتوجيه، بالاستناد إلى الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم العالي، الدعم التّربويّ والتقني للمعلمين في ما يتعلق بالمناهج وأساليب التدريس، ويسهم في تطوير أدائهم عبر تزويدهم بالمستجدات التّربويّة. ويتم تنفيذ هذه المهام بالتنسيق مع مديرية التعليم الابتدائي ومديرية التعليم الثانوي، كلّ ضمن نطاق اختصاصه، إلى جانب المناطق التّربويّة التي تُعدّ الجهة التنفيذية اللامركزية المشرفة على المدارس في المحافظات. وتشمل المهام الميدانية زيارات للمدارس والثانويات الرسمية تُعقد خلالها لقاءات مباشرة مع المعلّمين لاقتراح حلول لمشكلاتهم المهنية والمساهمة في تطوير قدراتهم.

أما في ما يخص الإدارات التّربويّة الأخرى، كما تبيّنه المهام المحدّدة للمديريات والمناطق التّربويّة بحسب الموقع الرسمي لوزارة التربية، فتتولى:

- مديرية التعليم الابتدائي: إدارة شؤون المدارس الابتدائية والمتوسطة الرسمية، والإشراف على تطبيق المناهج، وتأمين التجهيزات.
- مديرية التعليم الثانوي: الإشراف على الثانويات الرسمية، وتوفير الكوادر والتجهيزات، ومتابعة الأداء التّربويّ للأساتذة، فضلًا عن إدارة شؤون المكننة والإحصاءات والموازنات المرتبطة بالثانويات.
- المناطق التّربويّة: تنفيذ السياسات التّربويّة على المستوى اللامركزي، والإشراف الإداري والتّربويّ على المدارس، وتأمين التواصل بين الإدارة المركزية والمدارس، ومتابعة أعمال المرشدين الفنيين على الأرض.

وبالتالي، فإن إدارة التعليم الرسمي في لبنان ترتكز إلى شبكة مترابطة من المديريات والوحدات والمناطق التّربويّة، تتكامل في ما بينها من أجل تحقيق الأهداف الوطنية التّربويّة وتعزيز مهنية التعليم في المدارس الرسمية. ويأتي جهاز الإرشاد والتوجيه كعنصر داعم ومتخصص ضمن هذه المنظومة المتكاملة.

١,٢ الإعداد والتطوير المهني المستمرّ للمعلّم في قطاع التعليم الخاص

١,٢,١ الواقع العام لقطاع التعليم الخاص

وفق النشرة الإحصائيّة للمركز التّربويّ للبحوث والإنماء (CRDP) للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، يبلغ عدد مؤسسات التعليم الخاص في لبنان حوالى ١٦٠٢ مدرسة وثانوية، تتوزع إلى:

- ٣٢٩ مدرسة خاصّة مجانية
- ١٢١١ مدرسة خاصّة غير مجانية
- ٦٢ مدرسة تابعة لوكالة الأونروا.

وتقدم هذه المؤسسات الخدمات التّربويّة والتعليمية لما يقارب الـ ٧٤,٤٪ من مجموع المتعلّمين في لبنان، بينما يعمل بها أكثر من ٥٨ ألف معلّم، وهو ما يعادل نحو ٦١٪ من إجمالي المعلمين في البلاد.

تشير بيانات البنك الدولي إلى أن نسبة طلاب المرحلة الثانوية في القطاع الخاص وصلت إلى ٦٢,٩٣٪ عام ٢٠٢٣، وهو يعكس تفضيل العائلات للمدارس الخاصة على رغم تكاليفها العالية.

يختلف تصنيف المدارس الخاصة بين مدارس ذات ملكيّة وإدارة فرديّة، تجمّعات مدرسيّة تربويّة أو مؤسسات تربويّة كبرى، فتشكّل المدارس ذات الملكيّة والإدارة الفرديّة أكثر من ٥٠٪ من مجموع المدارس الخاصة[٩]، فيما تشكّل المدارس الصغرى أي تلك التي لا يتعدّى عدد المتعلّمين فيها ٢٥٠ متعلّمًا حوالى الـ ٤٠ ٪ من عديد المدارس الخاصة[١٠].

١,٢,٢ الإعداد الاساسي في القطاع الخاص:

في ظلّ غياب نظم رسميّة لإعداد المعلمين قبل الخدمة في المدارس الخاصة اللبنانيّة، يُشكّل التدريب المهني المستمر أثناء الخدمة الوسيلة الأبرز لتعويض هذا النقص والارتقاء بجودة التعليم في هذا القطاع.

١,٢,٣ التدريب المستمر في قطاع التعليم الخاص

انّ مهمّة التدريب المستمر في المدارس الخاصّة تقع على عاتق المدارس نفسها في ظلّ غياب الأجهزة الرسميّة التي تتولّى إعداد وتطوير المعلّمين في القطاع الخاص، وعليه يختلف أداء هذه المدارس في تطوير المعلّم كونه يعتمد على مجموعة من العناصر مثل حجم ونوع المدرسة، الخبرات التّربويّة والإمكانات الماديّة والبشريّة.

فكبرى المؤسسات التّعليميّة أو التجمّعات المدرسيّة تمتلك أجهزة تدريب متطوّرة تعمل على رسم المسارات التدريبيّة، إعداد وتأهيل المدرّبين، إعداد الحقائب والمتون التدريبيّة انطلاقًا من رؤى واستراتيجيّات واضحة تنبثق منها خطط

٩- دراسة احصائية اعدتها الدولية للمعلومات ٢٠١٧

١٠- تحليل بيانات دليل المدارس في لبنان والذي يتضمن المعطيات المتعلّقة بالمتعلّمين والهيئة التعليميّة والإداريّة

وبرامج تدريبيّة في المجالات كافة، بينما تتعاون بعض المدارس الخاصة مع مؤسّسات تدريبيّة خارجيّة أو خبراء في المجال التّربويّ لتقديم برامج تدريبيّة متخصّصة لمعلّميها، وذلك بهدف تعزيز قدراتهم ورفع مستوى أدائهم وتحسين جودة التّعليم.

كما تعمل بعض المدارس على عقد الشراكات والاتفاقيّات مع كليّات التربية في الجامعات من أجل تأهيل المعلّمين أو لمتابعة الدراسة في مجالات تربويّة وتعليميّة متخصّصة.

في حين تعتمد بعض مدارس القطاع الخاص في لبنان على بعض عناصر التدريب الداخليّة، وغالبًا ما تتكوّن من أحد المعلّمين أو المشرفين التّربويّين في المدرسة لتحمل مسؤوليّة تنظيم وتقديم برامج التدريب للمعلّمين وخاصة لناحية المواكبة والمتابعة والإشراف كفاياته المهنيّة وتقويم أدائه.

بينما لا تولي بعض المدارس هذا الجانب الاهتمام الكافي نظرًا لضعف الإمكانات البشريّة والماديّة اللازمة فيتمّ إهمال التدريب وتركه على عاتق المعلّم بشكل فردي وغير منظّم في ظل مجموعة من التحديات التي تتعلّق بالوقت والجهد خاصة في ظل الضغط الزمني والمهام المتعدّدة التي يتعيّن على المعلّم القيام بها، مما يؤثر سلبًا في جودة التّعليم في هذه المدارس.

وفي ما يلي تصنيف لأنماط التدريب والمواكبة التي تعتمدها المدارس الخاصة في لبنان، بحسب نوع المدرسة وإمكاناتها:

نماذج تدريب ومواكبة المعلم في القطاع الخاص

المدرسة	الآلية
مدارس ذات أنظمة تدريبية متخصّصة	– أجهزة تدريب متخصّصة – أجهزة الإشراف والتنسيق
مدارس لديها أنظمة لمواكبة المعلم	– مدربون داخليّون – أجهزة الإشراف والتنسيق
مدارس دون أنظمة تدريب ومواكبة للمعلم	– التطور الذاتي للمعلم

وعلى الرغم من الجهود المتفاوتة التي تبذلها المدارس الخاصة في لبنان لتطوير أداء معلميها، والتي تنعكس بشكل مباشر على جودة الخدمات التعليمية والتّربويّة، إلا أن هذه الجهود تبقى محكومة بإمكانات كل مؤسسة وظروفها الذاتية، في ظلّ غياب إطار قانوني وطني يُنظّم عملية التدريب المستمر ويضع معايير ملزمة لمضامينه وآلياته. كما أنّ غياب منظومة موحّدة لضمان الجودة التّربويّة في هذا السياق يفتح المجال أمام ممارسات تدريبية غير متجانسة، تُظهر تفاوتًا كبيرًا بين المدارس، وتُضعف فرص بناء مسار مهني مستدام واحترافي للمعلّم في القطاع الخاص. من هنا، تبرز الحاجة الملحّة إلى تشريعات ناظمة وآليات متابعة وتقويم دقيقة تضمن للمعلّم حقّه في التطوير المهني، وتكفل جودة التعليم كحق أساسي لكل متعلّم.

١,٢,٤ المجتمع المدرسي في قطاع التعليم الخاص

تتّسم بعض المجتمعات المدرسيّة في لبنان بطبيعة تعاونيّة، وتفاعليّة، وتشاركيّة، حيث يتبادل أفراد الهيئة التعليميّة المعارف والخبرات ضمن سياق مهني مستمر، ما يُسهم في تحسين الممارسات التّربويّة والكفايات المهنيّة والتعليميّة. وتُنفّذ هذه العمليّة أحيانًا من خلال أدوار مُحدّدة داخل المدرسة (مثل مدير المدرسة، المشرف التّربويّ، المنسّق – المعلّم – مسؤول المعلوماتيّة...). وتتنوّع آليات هذا التطوير داخل المجتمع المدرسي بين التدريب والمواكبة والدعم الفني والتّربويّ.

وفي ما يلي عرض لبيانات وصفيّة وحسابيّة لأحد المؤشّرات[١١] التّربويّة المستمدّة من الأطر العالميّة والمواضيعيّة الخاصّة برصد الهدف الرابع[١٢] من أهداف التنمية المستدامة (SDG٤) وأجندة التّعليم ٢٠٣٠، والمرتبطة بنسبة المعلّمين الذين تلقوا تدريبًا مهنيًا. ويُشير هذا الهدف إلى ضرورة أن يتلقّى جميع المعلّمين تدريبًا تربويًّا مناسبًا ومرتبطًا بالمرحلة التعليميّة التي يُدرّسونها، إلى جانب تأهيل أكاديمي متخصّص في المادة التعليميّة.

توزّع المعلّمين المتدربّين في لبنان بالنسبة المئوية[١٣] بحسب الجنس والمرحلة التّعليميّة

المرحلة التّعليميّة	عدد الإناث	النسبة	عدد الذكور	النسبة
ما قبل الابتدائيّة (الروضة)	٥١٧٣	٣٩,٥٨٪	٧٢	٣٣,٤٩٪
التّعليم الأساسي- الابتدائيّة (الحلقة الأولى والثانية)	١٤١٧٢	٤٢,٩٠٪	١٣٥٦	٣٧,٠٤٪
التّعليم الأساسي- المتوسّطة (الحلقةّ الثالثة)	٨٢٣٨	٤٢,٣٣٪	١٩٢٦	٣٣,٨١٪
التعليم الثانويّ	٣٦٢٣	٢٧,٩٣٪	١٦٦٥	٢٤,٨٨٪

تعكس هذه الأرقام تباينًا واضحًا في نسب المعلّمين المتدرّبين باختلاف الجنس والمراحل التعليمية، ما يبرز الحاجة إلى سياسة تدريب وطنيّة موحّدة وشاملة، تُراعي الإنصاف والجودة وتدعم بناء مجتمع مدرسي مهنيّ مستدام.

١١- هذا المؤشّر رقم (١.c.٤) من مؤشّرات الهدف الرابع من التنمية المستدامة (SDG٤)، المعلّمون الذين حصلوا على الأقل على الحدّ الأدنى من التدريب المنظّم (مثل التدريب التّربويّ) قبل الخدمة أو للتدريس على المستوى المناسب في بلد معيّن.

١٢- الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، هو ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، ويمكن قياسه من خلال عدة مؤشرات منها المعلّمين المتدرّبين.

١٣- النسبة المئوية للمدرّسين حسب المرحلة التعليميّة التي يتم التدريس بها الذين تلقّوا على الأقل الحدّ الأدنى من التدريب التّربويّ المنظّم قبل وأثناء الخدمة كما هو مطلوب للتدريس بالمرحلة المعنيّة في بلد معيّن. من الناحية المثاليّة، ينبغي حساب المؤشر بشكل منفصل بالنسبة للمؤسّسات الحكوميّة والخاصة.

١,٣ خطط واستراتيجيّات متعلّقة بالتّطوير المهني للمعلّمين في لبنان[١٤]

في إطار مراجعة السياسات التّعليميّة والاستراتيجيّات الوطنيّة المرتبطة بمهنة التّعليم، يستعرض هذا القسم أبرز التوجّهات الصادرة عن وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء، لا سيّما تلك المتعلّقة بمهنة التّعليم والتّطوير المهني للمعلّمين في لبنان.

١,٣,١ خطة النّهوض التّربويّ في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية الوطنية والرياضة والشباب ١٩٩٤)

دعت هذه الخطّة إلى «النهوض بمستويات التّعليم والتّأهيل في المراحل التّعليميّة ما قبل الجامعيّة»، وإلى تطوير نظام الإعداد والتّدريب وتحديثه بما يتلاءم مع أهداف رفع مستوى التّعليم، كما أنّها لحظت أيضا إجراء دورات تدريبيّة متخصّصة للعناصر البشريّة العاملة في الإدارة المركزيّة والإدارة المدرسيّة، وتدريب أفراد الهيئة التّعليميّة وفاقًا لمضمون المناهج التّعليميّة الجديدة الّتي سيجري إعدادها، وتأهيل من يشارك من المعلّمين في الامتحانات الرسميّة لاعتماد الأساليب الحديثة للقياس والتّقييم، وكذلك إجراء دورات تدريبيّة متخصّصة بغية توفير كوادر فنيّة للعناية بالمختبرات والمعدّات التّقنيّة.

١,٣,٢ التّوجّهات الإستراتيجيّة للتّربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥ (المركز التّربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٠٠)

شكا التقرير من أنّ التعليم «لم يصبح بعد مهنة لها أصول متّفق عليها وعلى شروط الإعداد لها والترخيص بممارستها». كما تحدّث عن نظام مساءلة مهنية وفاقًا لمعايير واضحة للأداء. ودعا إلى اعتماد الشّهادة الجامعيّة مع مؤهّل تربوي لممارسة مهنة التّعليم في المستقبل، وإلى وضع قانون حول مهنة التّعليم، وإصدار تنظيمات تفصيليّة تعتمد كدليل عمل للعاملين في المدارس، تبعًا للمرحلة والقطاع والنّوع، وتحدد كلّ ما يتعلّق بالحقوق والواجبات والحوافز والمساءلة.

١,٣,٣ الإستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتعليم في لبنان (وزارة التّربية والتعليم العالي ٢٠٠٧)

حول بند توفير «تعليم أساسيّ وثانوي ذي نوعيّة جيّدة في مناهجه ومؤسساته ونواتجه...» تدعو الوثيقة إلى ما يلي بشأن الهيئة التّعليميّة: «لتعيين المعلّمين بما يؤمّن النوعيّة والفاعليّة وعدم اللّجوء إلى التّعاقد إلّا عند الحاجة؛ توفير معلّمين من حملة الشّهادات الجامعيّة التّربويّة في التّعليم الأساسي؛ توفير أساتذة من حملة الشّهادات التّربويّة إضافة إلى شهادة جامعيّة في الاختصاص؛ اعتماد نظام لتمهين التّعليم».

١٤- جميع الخطط والاستراتيجيات الواردة أدناه مصدرها الاطار المرجعي للتدريب المستمر في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

١,٣,٤ مشروع خطّة العمل الوطنيّة للتعليم للجميع ٢٠٠٥-٢٠١٥ (وزارة التّربية والتعليم العالي ٢٠٠٥)

شدّدت هذه الخطة على أن التحدّي الأساسي أمام النظام التّربويّ اللبناني يتمثّل بجودة التعليم (...) وأنّ اهمّ المعوّقات أمام جودة التعليم تتجلّى في تفاوت المستوى الأكاديمي لأفراد الهيئة التعليمية وانخفاض نسبة التمهين ومستواه من ناحية الإعداد الأساسي، فضلا عن عدم الاستقرار الوظيفي لنسبة عالية من أفراد الهيئة التعليمية (...)

١,٣,٥ إطار الاستراتيجيّة الوطنيّة للتربية ضمن مشروع الإنماء التّربويّ ٢٠١٠-٢٠١٥ (وزارة التربية والتّعليم العالي، ٢٠١٠)

عامّ ٢٠١٠، أصدرت وزارة التّربية والتّعليم العالي كتيّبًا بالعنوان المذكور أعلاه يتضمّن عشرة برامج منبثقة من المجالات الخمسة الكبرى الّتي لحظتها «الاستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتّعليم في لبنان». وكان أحد هذه البرامج «تمهين الجسم التّعليميّ» عبر تعزيز تطوّيره المهني، وذلك بإصدار قانون جديد لتعيين المعلّمين والعمل به...

١,٣,٦ الأطر المرجعية- دعم جودة التعليم في لبنان (وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربوّي للبحوث والإنماءّ ٢٠١٧)

ولما كانت وزارة التّربية والتّعليم العالي في لبنان حريصة على تمهين مهنة التّعليم بما يخدم المتعلّم في مسيرته الحياتيّة[١٥]، عملت على بناء الأطر المرجعيّة لمواقع وظيفيّة أساسيّة تسهم في دعم مسار المعلّم ومساندته. وعليه، فإنها أطلقت وثيقة تضمّ أربعة أطر مرجعيّة تعود للمهن الآتية: المعلّم، مدرّب المعلّم، المرشد التّربوي، الموجّه النّفس - اجتماعي.

١,٣,٧ الخطّة الثّانية لتوفير التعليم لجميع الأطفال في لبنان (RACE II) (وزارة التّربية والتعليم العالي، ٢٠١٧)

شكلت خطّة توفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان الإطار العام لدعم المجتمع الدّولي للتربية في لبنان في ظلّ الأزمة السورية وجاءت الخطّة في ضمن ركائز ثلاث من بينها تحسين جودة الخدمات التّربويّة. وجاء السعي إلى تطوير نصوص قانونيّة تدعم مأسسة الهندسة الجديدة للتّدريب المستمر، والآلية الموحدة لتطوير خطّة التّدريب المناطقيّة السنويّة ومنهج التّدريب التّمهيدي للمعلّمين الجدد.

هذه التوجّهات والخطط إن دلّت على شيء فإنّما تدلّ على أن سعينا الحالي لبلورة سياسة وطنية للتطوير المهني لأفراد الهيئة التعليمية عبر تمهين التعليم ليس آتيًا من العدم ولا هو ثمرة رغبة مستجدة في التغيير، مهما كانت مسوّغاتها منطقية، بل هو مستند إلى مسيرة تحليل وتفكّر طويليّ الأمد بالواقع التّربويّ اللبناني. فكلّ هذه الخطط والاستراتيجيّات كانت تطالب وتناشد بتمهين التّعليم وبإصدار قوانين جديدة لتشجيع التمهين ولكن حتى الآن لم يتحقق، لذلك نحن بعملنا سنلقي الضوء على أهميّة التمهين والمسار الذي يجب اتباعه للولوج اليه بالطرق التّربويّة والقانونية الملائمة.

١٥- الفقرة الثانية من مقدمة الاطر المرجعية: دعم جودة التعليم في لبنان.

١,٤ مشكلات تواجه عمليّة التطوير المهني المستمر

لا يمكن فصل مسؤوليات المعلّم عن التحوّلات المجتمعيّة، إذ إنّ نوعيّة التّعليم ومستواه يرتبطان ارتباطًا مباشرًا بكفاءة المعلّم، وهذه الكفاءة لا تختزل بالحصول على الشهادات الجامعيّة فحسب، بل تقتضي توافر مدخلات أساسيّة لدوره، وعلى رأسها التطوير المهني المستمرّ. في السياق اللبناني، تواجه هذه العمليّة مجموعة من التحدّيات المتنوّعة التي تنعكس سلبًا على جودة أداء المعلّم، ونوجز أبرز هذه المشكلات فيما يأتي:

- التنفيذ المجتزأ أحيانًا للخطط والسياسات والمقترحات التّربويّة التي تعنى بالإعداد والتطوير المهني للمعلمين.

- عدم ربط برامج كليّات التربية مع برامج تقييم الآداء ومخرجات التّعليم، بحيث يكون لدى الكليّات نظام شامل للتقويم يركّز على جمع البيانات عن الطلّاب وتحليلها وتحديد درجة تأهيلهم لمزاولة المهنة بعد التخرّج.

- وجود نسبة كبيرة من المعلّمين في أثناء الخدمة من دون إعداد تربوي ومهني وثقافي مع الإشارة أيضًا إلى أن أكثر من نصفهم ليسوا من حملة الإجازات التّعليميّة.

- ارتفاع عدد المعلّمين من خارج الملاك (التعاقد الوظيفي والمسميات الوظيفية الأخرى في القطاع الرسمي) وعدم ثباتهم في الوظيفة أو تنقّلهم من مدرسة إلى أخرى وبين مادة وأخرى[١٦].

- غياب التنسيق بين مكوّنات الإدارة التّربويّة، إذ أنَّ المركز التّربويّ غير قادر على متابعة أثر التدريب الذي ينفّذه مع المعلّمين، في حين أنّ جهاز الإرشاد والتوجيه هو من يتولى متابعة المعلّمين في صفوفهم ويمكنه رصد ذلك الأثر، إلا أن ذلك لا يحصل بسبب عدم إطلاع المكلّفين بمهمات الإرشاد والتوجيه على محتوى الدورات التدريبية المنفّذة. كذلك غياب التنسيق والتفاعل بين أجهزة الرقابة والإدارة التّربويّة.

- غياب نظام التتبع الخاص بالمعلّم ملف الإنجاز الإلكتروني (ePortfolio)، والذي يساعد على توثيق الآداء التّعليمي للمعلّم ويعزّز نموّه المهني ويسهّل التفكير التأمّلي لديه حيث أنّ تبيان وتوضيح أهليّة المعلّم وفعاليّته يساهمان بشكل كبير في تقديم تصوّر عن الكفايات المهنيّة لديه.

- عدم حث المعلّمين على إجراء الدراسات والبحوث الإجرائية، وكتابة التقارير التأمليّة بممارساتهم التدريسيّة، بهدف التطوّر المستمر، وتلبية حاجاتهم بتطوير قدراتهم ليتمكّنوا من ممارستها بفعاليّة.

- البيئة المدرسيّة والمناخ التّربويّ غير الملائم لتطبيق الاستراتيجيّات التّعليميّة المكتسبة ويتمثّل ذلك من خلال غياب التعاون بين مكوّنات المجتمع المدرسي والنقص في التّجهيزات (المختبرات، الكهرباء، أعداد التلامذة في الصفوف،...).

- عدم وجود نظام رصد لحاجات المعلّمين التّربويّة تمكّنهم المشاركة فيه بأنفسهم، فالمعلّمون ليسوا بحاجة إلى وصفات، بل إلى من يساعدهم على تجاوز المشكلات التي تواجههم من خلال اقتراح حلول يمكن تطبيقها على أرض الواقع.

- عملية تبادل الخبرات محدودة بين القطاعين الرسمي والخاص وبين معلّمي المدرسة الواحدة خاصة بعد خضوعهم لتدريب وتأهيل تربوي.

١٦- المادة الواحدة والعشرون من الباب الثاني في القانون ٢٠١٧/٤٦، منعت جميع حالات التوظيف والتعاقد في القطاع الرسمي بما فيها القطاع التعليمي ورغم ذلك بقي التعاقد بمسميات مختلفة (على حساب صندوق المدرسة أو لجان الأهل...).

- إنَّ عمليّة التطوير المهني في واقعنا بشكل عام، تقف عند برامج تدريبيّة محدّدة ومواكبة غير منتظمة للمعلّمين من ناحية التوقيت والمضمون.

- عدم وجود أنظمة تقويم لبرامج التطوير المهني للمعلّمين ولأداء الذين ينفّذون تلك البرامج من التدريب إلى المواكبة وصولًا إلى الرقابة.

- الظروف الاقتصاديّة للمعلّم، جعلت الإنفاق على التطوير المهني من خارج الأولويّات.

١,٥ خلاصة واستشراف

لقد حاز موضوع تمهين التعليم عالميًا منذ عقود على اهتمام واضعي السياسات والخبراء التّربويّين، باعتباره مدخلًا أساسيًا نحو تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. أمّا محليًّا ورغم وجود عدد من السياسات والخطط الوطنية التي تناولت التطوير المهني للمعلّمين، إلا أنّ التنفيذ ظلّ مجتزأً، من دون ترجمة فعلية لمنظومة مهنية مستدامة للتعليم.

لكنّ بارقة أمل تلوح في الأفق التّربويّ اللبناني، إذ أطلق وزير التربية والتعليم العالي، الدكتور عباس الحلبي، في «قمة تحويل التعليم»، عدة التزامات، من بينها: «مواصلة العمل على تمهين التعليم، وترسيخ المعلمين في رسالتهم، وعدم هجرها تحت ضغط ما أو إغراء ما، والعمل على تحسين أوضاعهم على الرغم من المعوقات الاجتماعية والاقتصادية غير المسبوقة التي يعاني منها لبنان، وتدريبهم وتطوير قدراتهم، وتحسين معيشتهم ورواتبهم وظروف عملهم، ومراعاة توزّعهم الجغرافي، وانتقالهم إلى عملهم بما يتوافق مع الصعوبات الراهنة»[١٧].

كما ينُص «الإطار الوطني اللّبناني لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعي» على أنّه: «يُتوقع من المعلّم أن يتحلّى بصفات وآداب ومسلكيّات تتجلّى في أبعاد شخصيّة ومهنيّة وتمهينيّة؛ تسانده في قيامه بأدواره التّربويّة والتّقويميّة والتّنظيمية والتقنيّة (مهارات تكنولوجيّة) وفي الممارسة التفكريّة؛ وفي مهنته ورسالته مربيًا وقدوةً للمتعلّمين، وتضمنُ حسنّ علاقاته مع المجتمع المدرسيّ»[١٨].

هذا ما يفتح الباب نحو مقاربة جدية لـــــ «تمهين التعليم في لبنان» ويطرح جملة من الأسئلة ومن بينها: ما الأسس النظرية لمعايير تمهين التعليم في الفكر التّربويّ المعاصر؟ وما التصور المستقبلي لتفعيل معايير تمهين التعليم في لبنان؟

٢ مراجعة الأدبيات ذات الصلة بتمهين التعليم وصياغة الإطار النظري للسياسة

تمهيد

شهد العالم في أواخر القرن الماضي تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافيّة تزامنت مع ثورة في عالم التكنولوجيا الرقميّة مما أثر بشكل مباشر في جميع القطاعات الحيويّة في الدول المتقدّمة والنامية على حدّ سواء. ويعتبر قطاع التربية والتعليم أحد أهم القطاعات الحيويّة التي تناولها التغيير. في هذا السياق، سعى صنّاع السياسات والباحثون التّربويّون إلى تطوير النظم والسياسات التّربويّة لمواكبة التغيير مع ضمان الجودة العالية.

١٧- نظمت هذه القمة منظمة اليونسكو في مبنى الأمم المتحدة، في نيويورك، برعاية الأمين العام للأمم المتحدة غوتيريش، على هامش القمة العالمية لرؤساء الدول وحضرها وزراء التربية والتعليم في العالم والمسؤولين عن دعم التعليم، الوكالة الوطنية للاعلام، ١٧ ايلول ٢٠٢٢.

وكان التعليم بشكل عام وملمح المعلّم بشكل خاص أحد المواضيع الساخنة التي جذبت اهتمام الباحثين. إذ ألقت الثورة التكنولوجية ثقلها على هوية ودور المعلّم بعد أن كان يستمد هويته المهنيّة من موقعه المعرفي والأخلاقي في مجتمعه، أضحت مهنة التعليم قائمة على معايير تقنيّة وأدائية تتماشى مع متطلبات العصر؛ وبرزت إشكالية هوية المعلّم و مهنة التعليم وبدأت الدراسات تتمحور حول مفهوم المهنة والتمهين في التعليم ورسم ملامح المعلّم المهني (بحلوس،2007؛ Hargreaves & Goodson, 2002).

٢,١ مفهوم الوظيفة و المهنة

تميّز الأدبيّات بين مصطلحات الوظيفة والمهنة بالرغم من ترابطها ويجري دائما الخلط في استعمالها. الوظيفة مصطلح يُطلق على أي عمل يدوي وتقني يرتكز على مجموعة معارف ومهارات تكتسب بالتقليد والممارسة، بينما المهنة تستند إلى معارف متخصصة واسعة مع قدرات فكرية عالية تسمح بالممارسة والتطوير (اسحق و أبو علي، ٢٠١٩).

ولقد ربط الباحثون المهنة بسمات محددة منها المكانة الاجتماعية والأجور والاستقلالية (الأمين،٢٠٠).

٢,٢ مفهوم التمهين

يعتبر DemirkasÕmoglu (2010) أنه من الصعب تحديد المعالم الكاملة لمفهوم التمهين لارتباطه بالتغيير السياسي والاجتماعي والثقافي.

ترتكز تعريفات التمهين في التعليم على المؤهلات المهنية للمعلمين مثل «أن يكون جيدًا في وظيفته»، «الالتزام بأعلى المعايير»، و«تحقيق التميز». على سبيل المثال، يعتبر Baggini (2005) أنه بالنسبة لمعلمي اليوم، يتم تفسير التمهين من حيث مدى قدرتهم على مواجهة المصاعب واستخدام مهاراتهم والخبرات المتعلقة بمهنتهم.

ميّز الأمين (٢٠٠٩) بين مصطلحي Professionalism وProfessionalization حيث اعتبر الأول هو الدعوة للتمهين والثاني هو التمهين. بالنسبة للدعوة فهي حسب ما وصفها الأمين نزعة مرتبطة بسياق ثقافي اجتماعي محدد ينادي بها مجموعة من الأفراد ويطوّرون شروط تحقيقها وأدواتها من معارف ومهارات مكوّنة لسمات المهنة. أما المصطلح الثاني Professionalization فهو التمهين وأيضا مرتبط بسياق ثقافي اجتماعي معيّن وليس بصفات المهنة بحد ذاتها ويقول في هذا الأطار أن «التأكيد على خصائص مهنة التعليم لا يكفي لإحداث التمهين» (الأمين، ٢٠٠٩، ص ٥٣).

عرّف Hoyle (1974) التمهين على أنه تلك الاستراتيجيات المستخدمة للسعي إلى تحسين الحالة الوظيفية والراتب واعتبره Bourdoncle(1991) عمليّة تحسين القدرات من المعارف والمهارات من أجل ممارسة فعّالة. وفي هذا السياق ربط Hoyle(2001) التمهين بتحسين جودة الخدمة بدلًا من تحسين المكانة.

ويعتبر Rey(2000) أن التمهين هو «العقل» الذي يسمح من التمكّن من ممارسة مهنة بفعاليّة (اسحق وأبو علي، ٢٠١٩). وربط الباحثان Tichenor & Tichenor(2005) المفهوم بمعايير عالية وتم اعتباره ذا طابع متعدد الأبعاد يتضمن

١٨- الإطار الوطني اللّبناني لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعي، الصفحة ٣٠.

مواقـف وسـلوكيات تجـاه الوظيفـة مـن أجـل تحسـين الأداء والجـودة (Naylor ;2001) Boyt, Lusch & Phelps, 2006.

وفي هـذا السـياق ربـط Kramer (2003) التمهـين بالمواقـف والسـلوك والتواصـل في حـين Phelps(2006) ربـط التمهـين بثلاثـة معايـير قيميّـة وهـي المسـؤولية Responsibility والاحـترام Respect والمجازفـة Risk Taking.

وإنطلاقًـا مـما سـبق وباعتبـار أن التمهـين هـو تحقيـق الاحـتراف وفـق معايـير علميّـة معتمـدة يتفـق عليهـا مجموعـة مـن الخـبراء التّربويّـين، يُمكـن تعريـف التمهـين إجرائيًـا بأنّـه الآليـة التـي تُنظّـم مـن خلالهـا مهنـة التعليـم، مـن حيـث تعيـين المنتسـبين إليهـا عـن طريـق معايـير علميـة محـددة وواضحـة تتناسـب مـع المتطلبـات الأساسـية لمهنـة التعليـم (السـيّد، ٢٠١٢؛ الجميـل، ٢٠١٧).

يتضمـن تمهـين التعليـم جوانـب متعـددة ترتكـز عـلى تحسـين المكانـة الاجتماعيـة والمهنيـة للمعلـم، بالإضافـة إلى تطويـر جـودة النظـام التعليمـي.

٢,٢,١ أبعاد تمهين التعليم: المكانة والجودة

يرتكز تمهين التعليم على بُعدين أساسيين:

- البعـد الأول يتنـاول مكانـة المعلّـم الاجتماعيـة والاقتصاديـة باعتبـار التعليـم هـو أسـاس المهـن جميعهـا ومهنـة تتطلـب مهـارات عليـا مـن التفكـير والأداء (Tardif, 2013)، وبالتـالي عـلى المعلّـم أن يتقـاضى أجـرًا عاليًـا متصـدّرًا سـلم الأجـور والرواتـب في مجتمعـه.
- أمـا البُعـد الثـاني فيهتـم بفعاليـة وجـودة نظـام التعليـم مـن جهـة الحـد مـن الرسـوب المـدرسي وملاءمـة التعليم مـع احتياجات سـوق العمـل (Tardif, 2013). ويعتـبر بنـاء الهويّـة المهنيّـة للمعلّـم وتطـوّره المهنـي أحـد أهـم ركائـز هـذا البعـد، بالإضافـة إلى تخفيـف البيروقراطيـة في المـدارس والمؤسسـات الحكوميـة التـي تهتـم بالشـأن التّربـويّ وتعزيـز اسـتقلالية المـدارس وجعلهـا مؤسسـة قـادرة عـلى التأقلـم مـع المتغـيرات الاجتماعيـة والثقافيـة بشـكل فعّـال (اسـحق و أبـو عـلي، 2019؛ Tardif, 2013).

٢,٢,٢ تطوّر مفهوم التمهين

يُحدّد Hargreaves (2000) أربع مراحل تاريخية لتمهين التعليم:

- مرحلـة مـا قبـل التمهـين: في هـذا المرحلـة، كان التدريـس متطلبًـا إداريًـا ولكنـه بسـيط تقنيًـا، وكان دور المعلّـم تنفيـذ توجيهـات رؤسـائه.
- مرحلـة التمهـين المسـتقل: تتميّـز هـذه المرحلـة مـن خـلال اكتسـاب المعلّـم قـدرًا جيـدًا مـن المعـارف والمهـارات التّربويّـة واسـتقلاليته في اختيـار الطـرق والأسـاليب التـي يراهـا مناسـبة للتعليـم.
- مرحلـة المهنـة الجماعيـة: تتسـم بظهـور ثقافـات مهنيّـة جماعيّـة مشـتركة للتطويـر المهنـي والاسـتجابة للتغـيرات والإصلاحـات السريعـة بشـكل فعـال.
- مرحلـة مـا بعـد التمهـين: تتميّـز هـذه المرحلـة بالـصراع بـين القـوى والجماعـات العازمـة عـلى إضفـاء الطابـع المهنـي عـلى التعليـم، والقـوى والجماعـات الأخـرى التـي تسـعى إلى إعـادة تعريـف ملمـح المعلـم.

٢,٣ سمات التعليم المُمَهّن

حددت اسحق وأبوعلي (٢٠١٩) المزايا التي تبلور ملامح التعليم المُمَهّن على الشكل الآتي:

- قاعدة معلومات معرفيّة علمية يستخدمها المعلّم، ويكتسبها خلال فترة الإعداد الجامعي التي لا تقل عن أربع سنوات.
- إعداد معلّم وتطويره مهنيًّا بحيث يصبح:
- متمتّعًا بصورة إيجابيّة عن الذات.
- مستقلاً قادرًا على مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة.
- ملتزمًا بأخلاقيات المهنة.
- متفكّرًا ومنفتحًا على التطوّر المهني إفراديًا أو من خلال التعاون مع الآخرين.
- خاضعًا لتقويم دوريّ ومستمرّ من قبل الإدارة المدرسية.
- منتسبًا الى نقابة مهنية تعمل على تنظيم شروط الانتساب إلى المهنة ومزاولتها.

٢,٤ معايير تمهين التعليم: مسار التمهين

يشير حديد (٢٠١٤) إلى الحاجة إلى توافر معايير معيّنة بين العاملين في المهن، والمقصود بالمهن تلك الوظائف التي تتعلق بالمعلومات والمعرفة ذات المكانة العالية، المرتبطة بالجامعات، وتحتل مكانة اجتماعية مرموقة، تقوم بأنشطة ذات قيمة في المجتمع. وفي هذا السياق عرّف Lemoss(1989) التمهين بناءً على مجموعة معايير تتلخص بالقدرة على القيام بنشاط عقلي عملي تطبيقي بعيدًا عن الرتابة والروتين بمسؤولية عند ممارسة المهنة وأن يكون ذو فائدة للمجتمع على أن تخضع الجماعة المهنيّة للتنظيم الداخلي. ويرى الكاتب أن هذه المعايير المهنيّة تنطبق على قطاع التعليم.

ويؤكد أحمد (٢٠١٨) أن تحقيق تمهين التعليم مرتبط بمعايير تضمن جودة عمله ويشير غنيم (٢٠١٩) إلى أن تحقيق فاعليه المعلّم في أداء مهامه تكون من خلال:

- وضع معايير لممارسة المهنة داخل الصف ابتداءً من تخطيط الدرس وإدارة الصف واختيار الاستراتيجيات الملائمة للتعليم والتقويم
- تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بحيث تتضمن جميع عناصر التكوين المعرفي والبيداغوجي التي تسمح له بتحقيق أهداف التعليم
- تطوير التنمية المهنية للمعلّم أثناء الخدمة وفق معايير محددة.

للعبور إلى التمهين اتجهت الجهات الحكوميّة المعنيّة بقطاع التعليم إلى الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين وتطويرها لتتواكب مع مهنة التعليم، إيلاء أهميّة كبيرة للتطوّر المهني للمعلم، لضمان جودة أدائه من حيث مواكبته لكافة المستجدّات الحديثة في مجال مادة الاختصاص وأيضا في المجال البيداغوجي. كما اتّجهت العديد من الدول لتطبيق « الترخيص» لمهنة التعليم (الكندري و الصقعبي، ٢٠٢٢).

ومن خلال مراجعة الأدبيات حدد الكندري و الصقعبي (٢٠٢٢) خمسة معايير وهي:» معايير قبول الطلاب في الإعداد الجامعي الأساسي» و» الإعداد» و» التطوير و التعلّم المهني المستمر» و» الترخيص» و»مكانة المعلّم».

٢,٤,١ أولاً: معايير قبول الطلاب في الإعداد الجامعي الأساسي

أشار الباحثان جرار ووهبة (٢٠٠٩) إلى أهميّة معايير القبول في كليات التربية وتحدثت الحربي (٢٠١٨) عن ضرورة اختيار معلمي الغد ضمن آلية خاضعة لضوابط و معايير دقيقة تضمن جودة الأعداد و تستقطب الطلاب ذوي الكفاءة العالية و مؤمنين بمهنة التعليم لتجنّب تغييرالاختصاص فيما بعد.

٢,٤,٢ ثانيًا: برامج الإعداد

الإعداد الجامعي ويُطلق عليه أيضًا تسمية الإعداد الأساسي أو الأولّي وهو إعداد يتناول البعدين الأكاديمي والبيداغوجي ويتضمنّن الجانبين النظري والعملي التطبيقي.

يمثل برنامج الإعداد أهميّة قصوى في رسم المسار المهني للمعلّم من حيث التأهيل للممارسة واجتياز الاختبارات المطلوبة لدخول المهنة (Walsh & Putman, 2019).

ونلاحظ أن الأدبيّات التّربويّة غنيّة بأطر الأعداد المرجعية التي تتسم غالبيتها بأبعاد متعددة وشاملة تغطي مجالات المعرفة والمهارات والمواقف والقيم والأخلاق.

على سبيل المثال طوّرت Danilson (2013;2001; 2007; 1996) إطار مرجعي للتعلّم والتعليم يتضمن أربعة مجالات: التخطيط والتحضير، البيئة الصفيّة، استراتيجيات التعليم، والمسؤوليات المهنية. و ضمّنت كل مجال مجموعة من المؤشرات العمليّة السلوكية التي تسمح بالتطبيق والتقييم.

وفي السياق ذاته قدّم Blomeke (2017) إطارًا نظريًا لـ «المعرفة المهنية» التي تتضمن معرفة المحتوى، والمعرفة التّربويّة والخصائص التحفيزية الوجدانية بما في ذلك المعتقدات والمواقف والتحفيز تجاه مهنة التعليم.

وذهب بعض التّربويّين إلى تطوير كفايات مهنيّة للمعلّم التي اعتُمِدَت كمرجعًا نظريًا في العديد من مؤسسات الأعداد الأساسي وفي برامج التطوير والتعلّم المهني (Perrenoud، 2001).

٢,٤,٢,١ الكفايات المهنيّة

تشهد الأدبيّات التّربويّة تعريفات متعددة للكفايات المهنيّة للمعلّم، منها أن الكفاية هي المعارف والمهارات والتصوّرات والنظريات الشخصية، متضمّنة الخطط لحل المشكلات التي قد يواجهها المعلّم في عمله (بحلوس، ٢٠٠٧).

وتشير شاتيلا وآخرون (Chatila et al, 2019) إلى أن الكفاية تتشكّل من مجموعة معارف ومهارات ومواقف يكتسبها المعلّمون في فترة الإعداد الجامعي، أي ما قبل الخدمة، وتؤهلهم لممارسة مهنيّة فعّالة. وفي هذا الإطار، أشار Perrenoud (2001) إلى دور الكفايات المهنيّة في إعداد وتمكين المعلّمين، والسماح لهم بحشد معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في المواقف التعليمية التعلميّة المختلفة.

ويمكن تصنيف الكفايات المهنيّة للمعلّم بحسب الحقول التي تنتمي إليها (بحلوس، ٢٠٠٧). فقد صنّف Koster et al., (2005) الكفايات المهنيّة للمعلّم إلى خمسة حقول رئيسة: المعرفة، والتواصل، والتنظيم، والبيداغوجيا، والمواقف، ويتدرّج من كل كفاية عدة مؤشرات سلوكيّة ملموسة تتجلى في الممارسة المهنيّة.

أمّا Perrenoud (2001)، فقد طوّر تصوّرًا يتكوّن من عشر كفايات مهنيّة أساسيّة للمعلّم، تغطي الجوانب المعرفيّة والبيداغوجيّة والتواصليّة، والعلاقة مع الزملاء، وإدارة المدرسة، والأهل، والتكنولوجيا، والأخلاقيات المهنيّة، والتطوّر المهني، وهي: (١) تنظيم التعلّم في الوضعيّات التعلميّة المختلفة، (٢) إدارة تقدم التعلّم، (٣) التصميم وتطوير السمات المميزة، (٤) إشراك الطلاب في تعلمهم وعملهم، (٥) العمل التعاوني، (٦) المشاركة في إدارة المدرسة، (٧) إعلام وإشراك أولياء الأمر، (٨) استخدام التقنيات الحديثة، (٩) مواجهة الواجبات والمعضلات الأخلاقية للمهنة، و(١٠) إدارة التطوير المهني.

وفي هذا السياق، جاء إصدار «الأطر المرجعيّة لدعم جودة التعليم في لبنان» عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (٢٠١٧) ليقدّم تصورًا وطنيًا متكاملًا للكفايات المهنية لأربعة عاملين في الحقل التّربويّ، من ضمنهم المعلّم. يشمل الإطار الخاص بالمعلّم مجموعة كفايات مهنيّة تتمحور حول المعارف والقدرات والمهارات المتداخلة فيما بينها. يتضمّن الإطار المرجعي كفايات مرتبطة بأربعة مجالات، الممارسة المهنيّة للمعلّم (تخطيط العمليّة التعليميّة التعلميّة؛ استثمار الموارد؛ طرائق التعليم؛ إدارة الصف؛ التقويم)، العلاقات المهنيّة (التواصل؛ التعاون مع المجتمع المدرسي والمحلّي؛ تنمية الذكاء العاطفي)، التطوير المهني المستمرّ (تطوير مهني في مختلف مجالات التنمية؛ توظيف الوسائل العلمية)، والأخلاقيات المهنيّة (الالتزام بأخلاقيات المهنة؛ احترام وتطبيق القوانين اللبنانيّة المتعلّقة بمهنة التعليم).

وبالخلاصة يمكننا القول أن برامج الإعداد الأساسي تسعى لخلق الهويّة المهنيّة للمعلّم في فترة ما قبل الخدمة وترسم ملامح المعلّم المهني.

٢,٤,٢,٢ ملمح المعلّم المهني

تجمع الأدبيّات على مواصفات شاملة للمعلّم المهني تتضمّن الممارس المفكّر والمتفكّر والممارس المحترف المتمكّن والمثقّف والتقني والفاعل الاجتماعي والقابل للتطوّر المستمر.

وقد حدد الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي (٢٠٢٢) ملامح «المعلّم الذي نريد»، من خلال مجموعة صفات عامّة للمعلّم المهني تتجلّى في ثلاثة أبعاد رئيسة:

- البُعد الشخصي: يشمل الوعي، والثقة بالنفس، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والالتزام بالقِيم والأخلاق، واحترام القوانين؛
- البُعد المهني: يتضمّن كل ما يتعلّق بالعمليّة التعليميّة التعلميّة من معارف ومهارات أكاديمية وبيداغوجيّة، بدءًا من التخطيط والتنظيم، مرورًا بطرائق التعليم والتحفيز، وصولًا إلى التقويم.
- البُعد التمهيني: يُعنى بالتطوّر المهني المستمر، عبر المواكبة والتأهيل والتدريب، بما يضمن جودة التعليم وتعزيز الكفايات على مدى الحياة المهنية للمعلّم.

٢,٤,٣ ثالثًا: التطوير والتعلّم المهني المستمر

انطلاقًا من فلسفة التمهين الذي يتطلّب الجودة والكفاءة والتعلّم المستمر الدائم للمعلّم، نرى أن برامج الإعداد الجامعي للمعلّم ليست سوى نقطة انطلاق أوليّة لدخول المعلّم إلى المهنة، مع اكتساب الكفايات والمهارات المهنيّة للمعلّم. والهيكليّات المتّبعة لهذه البرامج تفسح المجال لإطار عمل يعتمد على نهج مختلف تمامًا عن ذلك المتبّع في الإعداد. وهنا يبدأ دور التمكين المهني للمعلّم خلال الخدمة أو ما يسمّى بالتطوير المهني أو التعلّم المهني الذي يسعى إلى صقل الكفايات المهنيّة للمعلّم (Minea-Pic, 2020).

ويوصي الباحثون التّربويّون أمثال Koppich et al. (2000) وأحمد (٢٠١٨)، وإبراهيم وآخرون (٢٠٢٠) والوادعي وآخرون (٢٠٢١) وغيرهم بضرورة التنسيق بين الجهات الرسميّة المعنيّة بالتربية والتعليم، أي بين كليّات التربية في الجامعات ونقابات المعلمّين والدوائر الحكوميّة من أجل رسم آليّة واضحة وشاملة لإعداد المعلّم وتطويره.

ميّزت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تقريرها (Minea-Pic, 2020) بين مصطلحي التعلّم المهني Professional Learning والتطوّر المهني Professional Development إذ نرى تناول الأدبيات التّربويّة المصطلحين بشكل متبادل.

مصطلح التطوّر المهني غالبًا ما يعود إلى سياق التقدّم الوظيفي والتحسين المرجو من أداء المعلّم بما يتماشى مع المعايير المهنية و/ أو الإصلاحات التّربويّة. ويلعب التطوير المهني دورًا في سياقات سياسات المساءلة والتفسيرات الإدارية للتمهين وتشير الأدبيات التّربويّة إلى وجود علاقة بين التطوير المهني للمعلّم خلال الخدمة وجودة ممارسته للتعليم من حيث الكفاءة والشعور بالرضى والانتماء الوظيفي، ناهيك عن التقّدم الوظيفي (Minea-Pic، ٢٠٢٠؛ الكندري والصقعبي، ٢٠٢٢؛ الكندري، ٢٠٠٢؛ العمار، ٢٠١٦).

ويرى بعض التّربويّين أن التطوير المهني المقتصر على نقل التجارب والتدريب المستمر على كل ما هو جديد ومُستحدث، مع أهميته، لا يضمن للمعلّم تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في سياقات معيّنة.

لذلك نرى اليوم الاتجاه لمفهوم «التعلّم المهني» الذي يسمح للمعلّم باستشعار الحاجات ووضع أهداف التطوّر من خلال هذه الحاجات في سياقات معيّنة خاصّة به وبطلابه وبالمدرسة وصولًا الى مجتمعه الخاص وبذلك يكتسب المعلّم دورًا فعّالًا ومشاركًا في تطوير نفسه ومتفكّرا يقيّم أداءه ويسعى إلى تطويره بشكل دائم. إن «التعلّم المهني» يمنح صفة الاستدامة للنمو المهني وينقله من وضعيّة مؤقتة وغير منتظمة إلى عمليّة دائمة طويلة المدى ومتجددة بشكل منهجي ينتج على أثرها تحديث قواعد المعلّم المعرفيّة ومعتقداته وممارسته.

واستخدم الباحثان Cordingley and Crisp (2020) مصطلح «التطوير المهني المستمر والتعلّم» للدلالة على أهميّة التعلّم في عملية التطوير المهني.

وربط Stewart (2014) مفهوم التعلّم المهني بمفهوم «مجتمع التعلم المهني»، واعتبره نقلة نوعيّة من التطوير المهني التقليدي والمتقطّع إلى تعلّم نشط، مرتبط بالبيئة المدرسيّة، ويعتمد على التعاون بين الأقران.

وقد لخّص Burn (2011) خصائص التطوير المهني والتعلّم على النحو الآتي:

- قائمًا على الكفايات بمعنى أنّه يرتكز على تطوير معارف المعلّم، مهاراته، ومواقفه، وسلوكياته.

- مستندًا إلى فهم احتياجات المعلّم وبيئة عمله، ومستخدمًا معلومات خاصّة بالمتعلّمين.
- مرتكزًا على عدد صغير من أهداف تعلّم المتعلّمين.
- مقدّمًا نموذجًا دقيقا للسلوكيات التي يفترض أن يستخدمها المعلّم في الصف.
- ضامنًا فرصًا للممارسة، والبحث، والتفكير.
- مستدامًا مع مرور الوقت.
- مرتكزًا على بناء مجتمعات التعلّم المهني، وذلك من خلال العمل التعاوني بين المعلّمين، والمديرين، وسائر الأفرقاء التّربويّين في المدرسة والمحيط.
- ساعيًا إلى بناء قدرات المعلّم القياديّة.

٢,٤,٤ رابعًا: الترخيص

يقوم الترخيص على مبدأ تحديد عتبة للكفايات المهنية، ويُمنح «الترخيص» كإذن رسمي لمزاولة المهنة من قبل الجهات الحكوميّة، ويتجدد بشرط بالتطوير المهني (إسحق وأبو علي، ٢٠١٧).

وقد شرح الكندري وآخرون (٢٠٠١) مفهوم الترخيص المهني للمعلّم على أنه الآليّة التي يُثبِت بها المعلّم امتلاكه الحد الأدنى من المعارف والمهارات والمواصفات المطلوبة لممارسة التعليم.

نشأ مفهوم الترخيص في الولايات المتحدة الأميركية مع تأسيس اللجنة القوميّة للمعايير المهنية ومعايير إعداد المعلمين عام ١٩٦٨، وذلك في إطار السعي إلى إرساء معايير لمهنة التعليم. وتكاملت الجهود لاحقًا عام ١٩٤٥ مع تأسيس المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلّمين، وصولًا إلى صدور التقرير الشهير «أمّة في خطر» الذي دقّ ناقوس الإصلاح التّربويّ في الولايات المتحدة الأميركية، وأعقبه العديد من الدراسات والبرامج الإصلاحيّة.

وفي العام ١٩٨٦، صدر تقرير «معلمو الغد» لجماعة هولمز (Holmos Group، 1986) الذي قدّم مقترحات عمليّة لمهنة التعليم والترخيص لها، تلاه تقرير «أمة مستعدة: معلمون للقرن الحادي والعشرين» الصادر عن منتدى كارنيجي حول التعليم والاقتصاد (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986)، والذي أوصى بوضع خطة قومية لإجازة التدريس. وفي العام ١٩٨٧، أُطلِقَ المجلس الوطني للمستويات التعليمية المهنية (NBPTS) المسؤول عن إعداد المعلّمين، وتطوير أدائهم، ومنح رخص مزاولة المهنة (أحمد، ٢٠١٨).

وقد انتشر مفهوم ترخيص مهنة التعليم حول العالم، إذ أيقنت الهيئات الحكوميّة أنّ الشهادة الجامعية وحدها لا تكفي لمزاولة التعليم، فوضعت شروطًا إضافيّة للترخيص بمزاولة المهنة. وتختلف متطلبات الترخيص بين الدول؛ فبينما تمنح بعض الدول رُخصًا مُؤقتة مشروطة تتجدّد دوريًا، مثل بعض الولايات في الولايات المتحدة الأميركية، نجد دُوَلًا مثل إنجلترا تعتمد نظامًا تدريجيًا يبدأ بالترخيص المبدئي ويصل إلى الترخيص المتقدّم.

أمّا في العالم العربي، فلم تتبلور صورة واضحة للترخيص المهني رغم من بعض التجارب. ففي عام ٢٠٠٤ صدرت وثيقة التطوّر الشامل في دول مجلس التعاون الخليجي التي أوصت بوضع برنامج منح تراخيص لمزاولة التعليم. وتوالت بعد

ذلك جهود كل من المملكة العربيّة السعوديّة (٢٠٠٨-٢٠١١)، وقطر (٢٠٠٨)، والكويت (٢٠١٥) لتنظيم هذه العمليّة.

وفي مصر، حدّدت الأكاديمية المهنية للمعلمين في وزارة التربية والتعليم، في مطلع عام ٢٠٢١، مجموعة من الشروط للحصول على «رخصة معلم». أما في لبنان، فما زالت صورة الترخيص لمهنة التعليم غير واضحة المعالم.

٢,٤,٥ خامسًا: مكانة المعلم

تُعدّ المكانة الاجتماعيّة للمعلّم من أهم الدوافع الداعية إلى التمهين؛ إذ يسعى المدافعون عن مهنة التعليم إلى النهوض بها من مجرّد وظيفة إلى مهنة قائمة بذاتها. وقد أشار الشرعة والباكر (٢٠٠٠) إلى الدور الحيوي الذي يضطلع به المعلّمون في بناء المجتمعات من خلال بناء الإنسان، الأمر الذي يتطلّب مواصفات وشروطًا معيّنة، منها: تبنّي مواقف إيجابية نحو مهنة التعليم، والإيمان بدورهم التّربويّ.

يختلف الباحثون في مقاربة مفهوم التمهين؛ فبينما يسعى التّربويّون والمعلّمون إلى رفع شأن المهنة للحصول على مكاسب اجتماعية وماديّة، نجد أنّ الجهات الحكومية غالبًا ما تقارب الموضوع من منظور الكلفة والموارد والسلطة. أما أولياء الأمور، فتختلف مواقفهم بحسب توقعاتهم وقِيَمهم وثقافتهم (الأمين، ٢٠٠٩).

من أجل إضفاء الطابع المهني على التعليم، لا بدّ من رفع مكانة المعلّم في المجتمع، أسوةً بالمهن الأخرى مثل الطب والهندسة والقانون. ويُجمِع الباحثون على أنّ التقدير المجتمعي للمعلم له تأثير كبير في تعزيز مواقف الأفراد تجاه مهنة التعليم، كما يُؤثّر إيجابًا في دافعية المعلمين للاستمرار في المهنة (الكندري و الصقعبي، ٢٠٢٢).

وتُشير الباحثة سعيدة شين (٢٠١٦) في دراستها إلى أن مكانة المعلم تُقاس بمجموعة من المعايير، منها: السمعة والتقدير، المهارة والتدريب، الدخل، التأثير في حياة الأفراد.

كما تُفيد الدراسات بأنّ المكانة الاجتماعية للمعلّم تشهد تراجعًا في ظل غياب التقدير المجتمعي وضعف الإقبال على المهنة (الأنصاري، ٢٠١٩). ويرى أحمد (٢٠١٨) أنّ الجانب الاقتصادي يؤدي دورًا أساسيًّا في تعزيز مكانة المعلّم، مُشدّدًا على أهميّة تحفيزه ماديًا إلى جانب التحفيز المعنوي، نظرا لكثرة المتطلبات التي تقع على عاتقه لتجويد أدائه (والد، ٢٠٢٠).

وفي هذا السياق، قام Hargreaves and Flutter (2013) بتحليل تأثير الاتجاهات العالمية في مكانة المعلمين الاجتماعيّة، وأشارا إلى أن الركود الاقتصادي العالمي أثّر سلبًا في أجورهم وعملهم وأمنهم الوظيفي، ما انعكس في انخفاض الرضى الوظيفي وتقدير الذات. وأشار الباحثان إلى المكافآت التي اضطرت الحكومات لمنحها للمعلمين على حساب الزيادات العامة للأجور وأيضا إلى ظاهرة الدروس الخصوصية التي انتشرت نتيجة الحاجة المادية، وأسهمت في تقويض مكانة المعلّم المهنية والاجتماعية.

٢,٥ واقع التمهين في لبنان

ما زال واقع تمهين التعليم في لبنان غير واضح المعالم. تشير الأبحاث إلى وجود دعوات وجهود متفرّقة من قبل التّربويّين، إلّا أنّها لا تُشكّل حتى الآن هيكليّة مؤسساتية لتمهين التعليم في لبنان.

وقد شهد القطاع التّربويّ اللبناني، منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي، وضع خطط واستراتيجيّات تدعو إلى التمهين، بدءًا من خطة النّهوض التّربويّ في لبنان (١٩٩٤) التي وضعها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وصولًا إلى الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي (٢٠٢٢) نذكر منها:

- التّوجّهات الإستراتيجيّة للتّربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥ (المركز التّربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٠٠)، والتي أوصت بوضع قانون حول مهنة التعليم؛
- مشروع خطّة العمل الوطنيّة للتعليم للجميع ٢٠٠٥-٢٠١٥ (وزارة التّربية والتعليم العالي، ٢٠٠٥) التي أوصت برفع شروط التّوظيف في القطاع التّربويّ؛
- الاستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتعليم في لبنان (وزارة التّربية والتعليم العالي، ٢٠٠٧) التي نادت إلى توفير معلمين وأساتذة من حملة الشّهادات التّربويّة إضافة إلى شهادة جامعيّة في الاختصاص واعتماد نظام لتمهين التّعليم؛
- إطار الاستراتيجيّة الوطنيّة للتربية ضمن مشروع الإنماء التّربويّ ٢٠١٠-٢٠١٥

(وزارة التربية والتّعليم العالي، ٢٠١٠)، الذي أوصى بتمهين الجسم التّعليميّ عبر تعزيز تطوّيره المهني، وذلك بإصدار قانون جديد لتعيين المعلّمين والعمل به، وإعداد برنامج شامل للتّطوير المهني لمعلّمي المدارس الرسميّة وتنفيذه، وتمويل سلسلة الرّتب والرواتب، وربطها بنظام حوافز.

وشكّل المؤتمر التّربويّ الذي عقد في آذار ٢٠٠٩ بعنوان «تمهين عمل المعلّم في لبنان»، في جامعة القديس يوسف، بالشراكة مع المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وتربويين من الجامعة اللبنانية والجامعة الأميركية في بيروت وجامعة الروح القدس، خطوة أولى في الاتجاه نحو تمهين التعليم في لبنان.

وقد ناقش المؤتمر تحديات التمهين في لبنان من خلال دراسة الأمين بعنوان «تثمين التعليم كمهنة»، وتم خلاله عرض واقع التمهين القانوني. حيث أشارت سلامة (٢٠٠٩) إلى غياب القوانين والتشريعات الضرورية لتنظيم مهنة التعليم، ابتداءً من شروط القبول للمعلمين ما قبل الخدمة، مرورًا بالإعداد الجامعي الأساسي (محتواه ومدّته)، وصولًا إلى الترخيص لمزاولة المهنة، والتطوير والتعلّم المهني للمعلّم، والنقابات، وغيرها من الجوانب المتعلّقة بالتمهين. ودعت إلى ضرورة استحداث القوانين لبدء رحلة تمهين التعليم.

وفي عام ٢٠١٦، أشار كركور ومسعود، في دراسة مقارنة بين التعليم في لبنان والولايات المتحدة الأميركية، إلى غياب التمهين في لبنان، مع وجود بعض المبادرات المحدودة التي تقودها إدارات المدارس، لكنها تفتقر إلى إطار رسمي على مستوى القطاع العام.

وفي سياق السعي إلى تمهين التعليم، وتعزيز الممارسات المهنية في النظام التّربويّ اللبناني، أصدر المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في السنوات الأخيرة سلسلة من الأطر المرجعيّة التي ترسم كفايات عدد من العاملين في القطاع التّربويّ، وقد

شـملت هـذه الأطـر مختلـف المواقـع الوظيفيّـة الأساسـية في المدرسـة والمؤسسـات التّربويّـة، وجـاءت عـلى النحـو الآتي:

- الأطـر المرجعيـة لدعـم جـودة التعليـم في لبنـان: المعلّـم- مـدرّب المعلّـم- المرشـد التّربـويّ- الموجّـه النفس-اجتماعـي (المركـز التّربـوّي للبحـوث والإنمـاء، ٢٠١٧)؛
- الإطار المرجعي للتدريب المستمر (٢٠١٩)
- الإطار المرجعي لكفايات المدير في جميع مراحل التعليم الأكاديمي ما قبل الجامعي (٢٠٢٢)؛
- الإطار المرجعي لكفايات الناظر (٢٠٢٢)؛
- الإطار المرجعي لكفايات المنسق (٢٠٢٢)؛
- الإطار المرجعيّ لكفايات أمين المكتبة (٢٠٢٢)؛
- الإطار المرجعي للشراكات المجتمعيّة (٢٠٢٢)؛
- الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ: المعايير المُحدّثة للمدرسة الفعّالة (٢٠٢٢)؛
- الإطار المرجعي لكفايات مدير دار المعلّمين والمعلّمات (٢٠٢٢)؛
- الإطار المرجعيّ لكفايات المسؤول الفني في مركز الموارد في دار المعلّمين والمعلّمات (٢٠٢٢)؛
- التطوير المهني المستمر لمديري المدارس (٢٠٢٢)؛
- أدوات التقويم- تقويم الكفايات المبني على الإطار المرجعي لكفايات المدير (٢٠٢٢).

٣ إعداد المعلمين قبل الخدمة

مقدمة

سـاد إعـداد المعلمـين في العقـود الأخـيرة توجهـات فلسـفية مختلفـة مـن حيـث بنائـه والتطـور الـذي طـرأ عليـه، حيـث كان الاعـداد يقـوم عـلى الأهـداف ثـم أصبـح يُبنـى عـلى الكفايـات التـي تُحـدد مـا يجـب أن يُتقنـه المعلـم الخرّيـج لممارسـة مهنتـه متسـلّحًا بالمعـارف والمهـارات والقيـم والمواقـف وبالتـالي والكفايـات التـي عليـه اكتسـابها.

ثـم ظهـر في الآونـة الأخـيرة مـا يمكـن تسـميته المناهـج المبنيـة عـلى المعايـير التـي عُمـل عـلى وضعهـا لمرحلتـي الإعـداد والتمهـين. وتُبـيّن هـذه المعايـير مـا يجـب عـلى المعلـم أن يتقنـه في أدائـه بمعـزل عـن التخصـص الـذي يرغـب بـه.

٣,١ مُخرجات التعلم المطلوبة في اعداد المعلم في ضوء متطلبات القرن ٢١

إن مُخرجات التعلم المطلوبة في إعداد المعلم في ضوء متطلبات القرن ٢١ تتمثل بما يأتي:

- الكفايات المعرفية في مادة الاختصاص.
- الكفايـات المهنيـة بُبعديهـا التّربـويّ والسـيكولوجي (وتشـمل اسـتراتيجيات التعليـم والتعلـم وطرائقهـا والمعلومـات والمفاهيـم

الأساسية في علم النفس التّربويّ، ونظريات التعلّم، وأدوات واساليب تقويم الاختبارات الوطنية والاختبارات الدولية، والالمام بتخطيط وتطوير المناهج، و القدرة على التخطيط وتنظيم العمل، والتمرس بالإدارة الصفية، ومهارات البحث العلمي وأساليبه) وبُبعدها العملي (امتلاك المهارات المطلوبة لممارسة المهنة) وبُبعدها التكنولوجي (امتلاك مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم وتوظيفها بكفاءة وفعالية داخل الصف أو من بُعد) وبُبعدها الأخلاقي (الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم)، وببعدها التمهيني (التجدد المعرفي والتأهيل والتدريب المستمرَين ومجاراة التطور في استراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم والمثابرة على التعلم الذاتي والتعاون بين الأفرقاء التّربويّين كافة داخل المجتمع المدرسي) (الإطار الوطني، ٢٠٢٢، ص.٣٠).

- الكفايات الثقافية ببعدها الوطني والتاريخي والإنساني والروحي والبيئي (وعي الهُويّة الوطنية وتنوّع المجتمع والانتماء للمحيط العربي، ومبادئ حقوق الانسان والتنمية المستدامة، والانفتاح على الثقافات الأخرى، والتراث الفني المحلي والعالمي...) (الإطار الوطني، ٢٠٢٢)
- الكفايات الاجتماعية- النفسيّة الشخصية (مهارات التواصل والتفاوض والتعاون، القدرة على التكيف مع الظروف المستجدّة، اكتساب اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم، الاتزان الانفعالي في التعامل مع الآخرين، وعي الذات، الثقة بالنفس، امتلاك قوة الشخصية، الصبر، المرونة، الاهتمام بالمظهر العام اللائق المناسب...) (الإطار الوطني، ٢٠٢٢)
- إن السمات والمهارات التي يجب أن يمتلكها معلم الغد في ضوء اقتصاد المعرفة، هي تقبّل الجديد ومتابعة التطورات العلمية التي تساهم في تطوير العملية التعلمية أي التعلم مدى الحياة.

وبالمحصلة بات على معلم الغد أن يكون تكنولوجيًّا (Technologist)، وباحثًا (Researcher)، ومصممًا (Designer)، ومقدمًا (Presenter)، ومنسقًا (Coordinator)، ومرشدًا (Couneslor)، ومقومًا (Assessor) (الشويعي، ٢٠١١).

٣,٢ إعداد المعلم قبل الخدمة

٣,٢,١ أهمية الإعداد قبل الخدمة

يحتل المعلم مكانة أساسية في المنظومة التعليمية-التعلمية وهو أحد أهم عناصرها. ومع التطور العلمي الهائل في مختلف الميادين لا سيما في ميدان العلوم النفسية والتّربويّة والتكنولوجية، أصبح هناك ضرورة ملحة لإعداد معلم يواكب الإتجاهات الحديثة، الأكاديمية والمهنية والثقافية لتطوير العملية التعليمية-التعلمية بغية تحسين مُخرجات التعلم، وليتمتع المعلّم بكفايات تعليمية تضمن مستوى أداء مرتفع تأكيدًا للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الذي ينص على «ضمان تمكين المعلمين والمربين وتوظيفهم توظيفًا ملائمًا وتدريبهم تدريبًا جيدًا وتأهيلهم تأهيلًا مهنيًا مناسبًا، وسنضمن تمتعهم بالحوافز وأوجه الدعم اللازمة في إطار نُظم تعليمية ناجعة تُدار بطريقة فعالة وتُزوّد بموارد كافية».

إن الثورة المعرفية التي يشهدها العالم حاليًا في شتى المجالات تُحتّم تمكين المعلم قبل الخدمة من مختلف الجوانب التعليمية لمواكبة هذا التطور في كافة المجالات، وتنمية شخصيته بشكل متكامل أكاديميًّا وثقافيًّا ووجدانيًّا واجتماعيًّا بهدف تمهين التعليم، فالمعلم لم يعد مجرد ملقّن للمعارف أو مصدرًا وحيدًا لها، بل أصبح مساعدًا للمتعلم في استكشافها وميسّرًا لعملية التعلّم.

إن إعداد المعلم قبل الخدمة وتنميته مهنيًّا بات أمرًا ضروريًّا وملحًّا لجملة أسباب منها: مواكبة المستجدات في مجال التخصص إن لناحية استكشاف المفاهيم المتقدمة حول بناء المناهج التّربويّة وتطويرها، الاطلاع على اهم نظريات واستراتيجيات التعليم والتعلم وبيئات التعلم الجديدة، والربط بين الجانبين النظري والتطبيقي في الممارسة التعليمية-التعلمية، تطوير كفاياته ومهاراته في مجال التقويم، تمكينه من مهارات استخدام تقنيات التعلم وتوظيفها بشكل فعال في العملية التعليمية-التعلمية، تنمية شخصية المعلم بشكل متكامل، تنمية مهارات التواصل لديه التي تمكنه من نسج علاقات ايجابية مع مختلف مكونات الأسرة التّربويّة والإنفتاح على المجتمع المحلي، المساهمة في تحقيق التنمية المستدامة، تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنته والتأكيد على القيم المهنية من خلال الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.

كما أن إعداد المعلم بات مسألة ذات بعد وطني لما له من تأثيرات ايجابية على المتعلم الذي هو العنصر المركزي للتعلم الجيّد والفعال، وتحقيقًا لمتطلبات الجودة الشاملة كخطوة اساسية لضمان مُخرجات التعلم، ما يساهم في بلوغ التربية غايتها العميقة وهي تطوير الحياة.

٣,٢,٢ نظم إعداد المعلم قبل الخدمة

تعتمد كليات التربية حاليًّا نظامين في إعداد المعلمين من حيث البناء الأكاديمي:

- النظام التكاملي: وفيه يلتحق الطالب-المعلم بكلية التربية بعد نيله شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني في كليات التربية، ومدة الدراسة فيها تختلف بين جامعة وأخرى.
- النظام التتابعي: وفيه يلتحق الطالب-المعلم بكلية التربية بعد نيله إجازة في مادة الاختصاص من كلية العلوم اوكلية الآداب والعلوم الإنسانية... ثم يتابع في كليات التربية الإعداد التّربويّ والمهني والثقافي حيث تختلف مدة الدراسة بين جامعة وأخرى.

٣,٣ برامج الاعداد التخصصي والمهني قبل الخدمة: متطلبات التطوير

٣,٣, ١ على مستوى مصادر التعلم واستراتيجيات التعليم والتقويم

يتطلب التطوير إجراء مراجعة شاملة لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية لكافة مراحل التعليم (مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة التعليم الأساسي بكافة حلقاتها ومرحلة التعليم الثانوي)، بغية ملاءمتها مع السلّم التعليمي الجديد ومع مخرجات التعلم المطلوبة في ضوء الاتجاهات الحديثة (إعداد وفق مفهوم الكفايات والمناهج القائمة على المعايير وبرامج التعلم الذاتي، وبرامج التعلم من بُعد وغيرها...)

كما ان توفير مصادر التعليم والتعلم الرقمية أصبح ضرورة مُلحة في برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة خاصة وان معظمها متاح مجانًا. ومن أهم هذه الموارد والخدمات الرقمية ما يُعرف بـ «مستودع المحتوى الرقمي» (لتخزين الكتب والأبحاث والمجلات العلمية...)، منصة الفيديوهات التعلمية (تحوي الفيديوهات التعلمية التفاعلية)، منصة العروض التقديمية (لمشاركة عروض المحاضرات والبيانات والوثائق...)، تقنية الصف الافتراضي (يتم من خلالها عقد اللقاءات الافتراضية، وتتمتع هذه التقنية بميزات وتسهيلات كتسجيلها ليتمكن المتعلم من العودة اليها ساعة يشاء...)

وتُعد استراتيجيات التعلم من أهم العوامل المؤثرة في تحقيق جودة التعليم وفي مقدمها استراتيجيات التعلم الناشط ومن اهمها: استراتيجيات التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات واستراتيجيات المناقشة والعصف الذهني، والتعلم الذاتي، والتعليم بالحاسوب، والذكاءات المتعددة وغيرها. كل هذه الاستراتيجيات تؤمن بيئة تعليمية تعلمية جاذبة ومُحفّزة للمتعلمين تستثير التساؤل والبحث والاستفهام والتفكير.

ويلعب التقويم دورًا أساسيًّا في تُحسين مخرجات التعلم، وقد عرفت السنوات الأخيرة تغيرًا جوهريًّا في مفهوم التقويم وميزاته واستراتيجياته وأدواته. ومن انواع هذه الاستراتيجيات: التقويم الواقعي والتقويم القائم على الملاحظة والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل وتقويم الأقران وغيرها. وُيعَد الملف التتبعي (Portfolio) من الأدوات الفاعلة في تقويم أداء الطلاب المعلمين في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة ومن الاتجاهات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين بالاضافة إلى البحث الإجرائي وغيرهما.

٣,٣,٢ على مستوى التربية العملية

تُعتبر التربية العملية من أهم المكونات في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، سواء على مستوى الإجازة أو الماستر المهني وهي تشكّل الجانب العملي التطبيقي في منظومة الإعداد وتهدف إلى تنمية الكفايات المهنية للطالب المعلم بكافة أبعادها.

تجدر الإشارة إلى أنه، في ما مضى، عندما كان إعداد الطالب-المعلّم للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة يتم في دور المعلمين والمعلمات، كان تدريبهم التّربويّ يتم في نطاق المدارس النموذجية والتطبيقية الرسمية[١٩].

ويمكن تعريف التربية العملية بأنها الأنشطة المختلفة التى يقوم بها المتدرب إن في الكلية (كالتعليم المصغّر أو المحاكاة...) أو خارجها من خلال التواصل المباشر مع المتعلمين فى المدارس المتعاونة حيث يتدرب على تنفيذ المناهج الدراسية، ويكتسب المهارات اللازمة لمهنة التعليم وهي بذلك تحقق التكامل بين المقررات النظرية والتطبيق.

واقعها: تمرّ التربية العملية في برنامج إعداد المعلم في كليات التربية بعدة مراحل وهي: مرحلة المشاهدة وتهدف إلى تعريف المتدرب على الواقع المدرسي بمكوناته المختلفة واكتشاف عناصر الإطار الصفي المادي والعلائقي وتنمية دقة الملاحظة والحس النقدي لدى المتدرب بما فيه التفكّر والممارسة التفكرية وإطلاق الملف التتبعي، تليها مرحلة الممارسة التي تتدرّج من «ممارسة ١» إلى «ممارسة ٢» وبعض الكليات تضيف «ممارسة ٣». وتتلخص أهداف هذه المرحلة بتحضير المتدّرب لأداء دور الشريك الكامل في تنظيم الحياة الصفيّة، مواكبة الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة، تحضير الوسائل التعليميّة واستثمارها، تحضير المتدرّب لتتبّع تنفيذ المنهج والأهداف، تتبّع مسار الوحدة التعليميّة بمراحل تنفيذها كافّة، امتلاك المتدرب كفايات الممارسة بمختلف مكوناتها التحضيرية والتنفيذية والتقويمية والأخلاقية والتواصل بين مختلف مكونات المجتمع المدرسي، وتمكينه من الممارسة الفعلية للتعليم وتطوير الممارسة بما يفي بمتطلبات التمهين.

وتتفاوت كيفية توزيع مقررات التربية العملية بين جامعة وأخرى من حيث توزيعها على الفصول الدراسية، حيث تمتد على الفصول الستة في بعض الكليات، وفي أخرى على امتداد ثلاثة فصول، وتنحصر في الفصلين الأخيرين من العام الجامعي الثالث في كليات أخرى.

١٩- قرار رقم ٣٤ تاريخ: ١٩٧١/٠١/١٨ المدارس النموذجية والتطبيقية التابعة لدار المعلمين

كـما يختلـف عـدد أرصـدة التربيـة العمليـة بـدوره بـين الجامعـات، حيـث يـتراوح بـين ١٢ رصيـد كحـد أقـصى و٤ أرصـدة كحـد أدنى، وبالتـالي تختلـف النسـبة المئويـة لهـذه الأرصـدة إلى المجمـوع العـام لأرصـدة منهـج الإعـداد بـين جامعـة وأخـرى. (شـتوي،٢٠١٢)

ينسـحب هـذا التفـاوت بشـكل واسـع عـلى عـدد سـاعات التدريـب المطلوبـة في المـدارس المتعاونـة وخصوصًـا في مـا يتعلـق بعـدد سـاعات الممارسـة الفعليـة في التعليـم.

يتـولى مسـؤولية التربيـة العمليـة في كليـات التربيـة مـا يعـرف بمكتـب التدريـب أو مكتـب التدريـب والإعـداد أو مكتـب التربيـة العملية.

كـما يتابـع المتدربـين في الكليـة «الأسـتاذ المـشرف» ويكـون أسـتاذ مقـرر تعلميّـة مـادة الاختصـاص، ويتمثـل دوره بالتنسـيق مـع المـدرب لربـط الجانـب النظـري لمقـرر التعلميـة بالجانـب العمـلي التطبيقـي في المـدارس المتعاونـة، أمّـا المـدرب فيجـري لقـاءات دوريـة في الكليـة مـع المتدربـين لمتابعـة كل مـا يتعلـق بأنشـطة المتـدرب سـواء في المؤسسـات التّربويّـة المضيفـة أو في الكليـة. وبالإضافـة إلى «المـشرف» و «المـدرب» هنـاك «المعلـم المتعـاون» في المدرسـة المضيفـة حيـث يتابـع المتـدرب تدريبـه ويتمثّـل دوره بتقديـم المسـاعدة للطالـب المعلـم والإشراف عليـه بالتنسـيق مـع المـدرب أثنـاء التدريـب العمـلي، ومـما لا شـك فيـه أن المعلـم المتعـاون يمـارس تأثـيرًا واضحًـا عـلى الطالـب المعلـم الـذي يحـاول محاكاتـه لاحقًـا.

وفي مـا يتعلـق بتقويـم مقـررات التربيـة العمليـة يُلاحـظ وجـود اختـلاف واسـع بـين كليـات التربيـة حـول أسـاليب تقويمـه مـن حيـث عـدد الأنشـطة التدريبيـة المطلوبـة وعـدد سـاعات الممارسـة الخاضعـة للتقويـم، حيـث تفـرض بعـض الكليـات وجـود ملـف تتبعـي ومقـرر بحـث في تحسـين الأداء ورسـالة جامعيـة تختتـم المقـررات العمليـة بينـما تغيـب هـذه العنـاصر الثلاثـة كمعايـير للتقويـم في كليـات أخـرى (شـتوي،٢٠١٢).

مشاكل التربية العملية

تواجـه التربيـة العمليـة في برامـج إعـداد المعلمـين قبـل الخدمـة عـددًا مـن التحديـات والصعوبـات، سـواء عـلى مسـتوى كليـات التربيـة أو عـلى صعيـد المـدارس المتعاونـة:

عـلى مسـتوى كليـات التربيـة يمكـن اختصارهـا بمـا يـلي: عـدم وضـوح مهـام كل مـن «الأسـتاذ المـشرف» و«المـدرب» و«الأسـتاذ المتعـاون» في بعـض الكليـات، إذ يقتـصر عـلى التعـاون والتنسـيق المبنيَّـين عـلى اعـراف اكاديميـة غـير مكتوبـة، ضعـف التواصـل بـين اطـراف العمليـة التّربويّـة الثلاثـة: الأسـتاذ المـشرف والمـدرب والمعلـم المتعـاون، وبـين الكليـات والمـدارس المتعاونـة.

في المـدارس المتعاونـة: عـدم وجـود بروتوكـول تعـاون خطـي بـين معظـم الكليـات والمـدارس المضيفـة، عـدم توافـر الحـد الأدنى مـن المعايـير الواجـب توافرهـا في بعـض المـدارس المتعاونـة، متابعـة المتـدرب تدريبـه لـدى معلـم متعـاون غـير متخصـص بتعليـم المـادة التعليميـة.

إن تنظيـم التربيـة العمليـة وتطويرهـا يتطلّـب تحقيـق المواءمـة بـين الإعـداد النظـري والتربيـة العمليـة بمـا يـؤدي إلى التمهـين، ووضـع إطـار مرجعـي للتربيـة العمليـة يتضمـن مـا يـلي: تحديـد للمصطلحـات والمفاهيـم التّربويّـة المرتبطـة بالتربيـة العمليـة، مراجعـة شـاملة وعميقـة لتوصيفـات مقـررات التدريـب مـن حيـث الأهـداف والنواتـج المتوقعـة والكفايـات الأساسـية المطلوبـة لممارسـة المهنـة، وضـع هيـكل تنظيمـي للتربيـة العمليـة مـن حيـث توزيـع المقـررات عـلى الفصـول الدراسـية وعـدد أرصـدة كل منهـا وعـدد سـاعات التدريـب المطلوبـة في مرحلتَـي المشـاهدة والممارسـة، وأسـاليب ومعايـير تقويـم مقـررات التربيـة العمليـة،

وشبكة تقييم أداء المدرب خلال الممارسة، وتحديد مهام مكتب التربية العملية في الكليات، ومهام وملامح كل من الأستاذ المشرف، والمدرب والمعلم المتعاون، وواجبات المتدرب تجاه كل الأفرقاء التّربويّين في التربية العملية، وتحديد المعايير المطلوبة في المؤسسات التّربويّة المتعاونة.

٣,٣,٣ على مستوى ضمان الجودة

يستدعي التطوير أيضًا، تقويم برامج الإعداد وخضوعها للمراجعة لضمان جودتها التي يجب أن تشمل «جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل الجوانب الإدارية والتنظيمية والبرامج التعليمية والمناهج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس وأدائهم الأكاديمي والبحوث العلمية والتمويل وإدارة الموارد المالية وغيرها...». وهي تشمل في نظام إعداد المعلمين، الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التعليم وأسس التقويم، وجودة الأدارة» (مؤتمر اليونسكو، ١٩٩٨)

الجودة في المناهج الجامعية هي العناصر التي تسمح لتلك المناهج بتحقيق أعلى مستوى ممكن من المعرفة المعاصرة والمهارات لدى الخريج مم يؤمن أعلى مستوى ممكن من القبول لدى مؤسسات ومنظمات سوق العمل (غريدي، سردوق و معزوزي، ٢٠٢١).

معايير الجودة في التعليم الجامعي هي «الأسس التي يتم بموجبها تقييم برامج التعليم العالي ومدى ملاءمتها للمستجدات العلمية والفكرية. كما تمثل هذه المعايير خطة عمل تعتمدها منظمات التعليم العالي في متابعة الجودة. يمكن عرض هذه المعايير المرتبطة بجودة التعليم العالي كما في الجدول التالي (النيراوي، ٢٠١٥؛ خديجة و مراد، ٢٠١٨):

٣,٣,٣,١ المعايير المرتبطة بجودة التعليم

كما أن الاعتماد الأكاديمي بات عنصرًا أساسيًّا في تحسين جودة التعليم وقياس مُخرجاته وتكمن أهميته في أنه يبيّن نقاط القوة ونقاط الضعف في المؤسسات الأكاديمية، ويوفّر الإستراتيجيات المناسبة للتطور والتقدم ما يساهم في تجويد برامج إعداد المعلم والتركيز على بناء معلم يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة وعميقة ويكون قادرًا على تجديد معرفته وتطويرها، ولديه الرغبة المستمرة في الاحتفاظ الدائم بما هو حديث وجديد (اللقماني، ٢٠١٥).

المعايير المرتبطة بالطلاب (يُعدّ الطالب من أبرز مدخلات ومخرجات التعليم العالي)،	اهتمام الطلاب - استعدادهم للتعلم – إلتزام الطلاب بالآداب العامة– احترام الطلاب لبعضهم البعض ولأعضاء الهيئة التعليمية
المعايير المرتبطة بهيئة التعليم (إن الهيئة التعليمية هي المسؤولة عن وضع المناهج، تحديد المقررات وتعليمها)	الصفات الشخصية – التأهل العلمي – مهارات التعليم
المعايير المرتبطة بالإدارة (إن جودة الإدارة تشمل جودتها بمختلف الوظائف التي يمارسها كل مدير في مؤسسة التعليم العالي)	المشاركة في أخذ القرارات – تأمين المناخ المناسب للتعليم – رقابة تقييم الأداء – الإستثمار في الموارد البشرية
المعايير المرتبطة بالمناهج والبرامج (على الخدمة التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي أن تتوافر فيها عناصر الجودة)	وضوح أهداف المقررات للهيئة التعليمية والطلاب – تصميم مناهج تساعد الطلاب في التعلم الذاتي – تحديث المقررات الدراسية – إرتباط المقررات بسوق العمل – إعداد الطلاب للتعامل مع المجتمع
المعايير المرتبطة بالمباني والتجهيزات	المباني: توفر مساحات، صيانة دورية، مراعاة الأمان والمحافظة على الصحة العامة للطلاب المكتبات: احتواؤها على عدد كبير و ملائم من المراجع الحديثة

٣,٣,٣,٢ محاور الاعتماد الأكاديمي

إسم المحور	شرح المحور	أبعاد المحور
البرنامج التعليمي	يجب أن يكون للبرنامج التعليمي رسالة واضحة ومعلنة تترجم رؤيته التعليمية إلى أهداف قابلة للتحقيق والقياس	- الرسالة والأهداف - إدارة وتوصيف البرامج - النشر والتوثيق
أعضاء الهيئة التعليمية والكوادر المساندة	يجب على أعضاء الهيئة التعليمية مساندة المدير في تقديم الخدمات التعليمية المطلوبة من البرنامج التعليمي كما تنص رسالة البرنامج وأهدافه وبما يتناسب مع تطلعات المجتمع من هذه البرامج	- معايير الاختيار والتقييم - إلادارة الأكاديمية - خدمات الدعم المهنية - الأنشطة البحثية
خدمات الدعم التعليمية	يجب على خدمات الدعم التعليمية أن تساهم في إنجاح جميع الأنشطة المتعلقة بالعملية التعليمية والبرامج التعليمية. لذلك من المهم وضع أهداف واضحة لهذه الخدمات كما يجب المتابعة المستمرة من أجل تطوير هذه الخدمات	- المكتبة - الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات - المعامل والمختبرات والورش
الشؤون الطلابية	إن الطلاب هم محور أي برنامج تعليمي لذلك على البرنامج أن يولي أهمية كبيرة لتأمين التطوير العلمي، الثقافي، الفكري، الأخلاقي، والاجتماعي للطالب كي يسمح له بالانخراط في سوق العمل	- القبول والتسجيل والانتقال - الدراسة والامتحانات - الإرشاد الأكاديمي والدعم الطلابي
ضمان الجودة والتحسين المستمر	يجب على البرنامج التعليمي أن يطور أنشطته الأكاديمية، الإدارية والبحثية بشكل مستمر	- البرامج والمقررات - أعضاء الهيئة التعليمية - الطلاب والمخرجات - خدمات الدعم التعليمية - اللوائح والإجراءات

المصدر: دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الرياض، المملكة العربية السعودية (٢٠٠٩)

وبذلك يسعى نظام الاعتماد الأكاديمي إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمحور حول التطوير النوعي للبرامج التعليمية، ومساعدة المؤسسات التعليمية والجامعات على تقييم ذاتها وتأمين معايير محددة للتقويم لمختلف عناصر المنظومة التعليمية فيها.

أن مراجعة الأدبيات سمحت بدراسة عدد من مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي في عدد من الدول: كالدول العربية، دول الاتحاد الأوروبي، الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، إسكتلندا والفليبين.

٣,٣,٣,٣ مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي في عدد من الدول[٢٠]

البلد	المؤسسة	الرؤية	الرسالة
الدول العربية	المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم – The Arab Organization for Quality Assurance in Education - AROQA [21]	ضمان الجودة والاعتماد لتحسين نوعية التعليم في الوطن العربي	رفع مستوى التعليم في المؤسسات التعليمية العربية من خلال التوعية وبناء القدرات وتقديم خدمات ضمان الجودة والاعتماد
الاتحاد الأوروبي	الاتحاد الأوروبي للاعتماد في التعليم العالي European Consortium for Accreditation in Higher Education [22]	العمل كمحرك معترف به دوليًا للابتكار في الاعتماد وضمان الجودة في التعليم	السعي لتحقيق تقدم مستمر في مجال الاعتماد وضمان الجودة وتعزيز تدويل التعليم العالي وخلق الشفافية في ضمان الجودة لصالح الطلاب ومؤسسات التعليم العالي والمجتمع
الولايات المتحدة الأمريكية	مجلس اعتماد برامج إعداد المعلّم والمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلّمين Teacher Education Accreditation Council – TEAC [23]	دعم مؤسسات تعليم المعلمين لضمان الجودة	جمع ونشر المعلومات ونتائج الأبحاث حول مهنة التعليم
بريطانيا	وكالة ضمان جودة التعليم العالي Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) [24]	مساعدة الطلاب من أجل تحقيق أفضل نتائج التعلم الممكنة والتنمية الشخصية لإعدادهم للحياة العملية والمجتمع المتغير	تحسين جودة التعليم العالي الانكليزي في المملكة المتحدة وفي جميع أنحاء العالم
إسكتلندا	مجلس التعليم العام The General Teaching Council for Scotland - GTCS [25]	تعليم موثوق به.	الحفاظ على نزاهة التسجيل وتنظيم مهنة التعليم كضمان لجودة التعليم في اسكتلندا. تعزيز الثقة في التعليم على مستوى الفرد والجماعة والنظام مما يضمن أفضل النتائج الممكنة للمتعلمين
الفلبين	الرابطة الفلبينية لاعتماد المدارس والكليات والجامعات Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities - PAASCU [26]	تعزيز جودة التعليم في الفلبين من خلال الاعتماد الطوعي والريادة في دعم ضمان الجودة في رابطة أمم جنوب شرق آسيا ASEAN	خدمة المجتمعات المحلية والعالمية من خلال سعيها لثقافة التميز في التعليم

٢٠- أبو دقة، سناء إبراهيم؛عرفة، لبيب (٢٠٠٧): الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلّم»تجارب عربية وعالمية»، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان «العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلّمين»، غزة، ورام الله،٢٥-٢٨، آذار،٢٠٠٧، فلسطين.

٢١- https://aroqa.org/a

٢٢- https://ecahe.eu/about-us/

٢٣- https://www.chea.org/

٢٤- https://www.qaa.ac.uk/

٢٥- https://www.gtcs.org.uk/

٢٦- https://paascu.org.ph/

٣,٤ معايير القبول ومتطلبات التخرج

يتطلب اختيار النخب تعديلًا في معايير وشروط القبول للإعداد الأساسي، تطال معدل علامات مادة الاختصاص في شهادة الثانوية العامة، والإجازة الجامعية المطلوبة، وكفاءة امتلاك لغة التعليم ولغة أخرى مُعتمَدة، وفاقًا للأنظمة المعمول بها في لبنان، وتطوير مكوّنات المقابلات الشفهية والاختبارات العملية في امتحانات الدخول بحيث تشمل كافة الأبعاد التخصصية والشخصية والثقافية.

٣,٥ مزاولة المهنة

يُقترح أن ترتبط مزاولة مهنة التعليم مستقبلًا بالحصول على ترخيص لمزاولتها، بعد تأسيس «المجلس الوطني لتمهين التعليم وضمان الجودة «، ويناط به ما يتعلق بمزاولة مهنة التعليم (منح التراخيص، وضع شروط ترفيع المتعلمين من رتبة إلى أخرى...) بالإضافة إلى وضع معايير الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التّربويّة لضمان جودة التعليم...).

٣,٦ تصور عام مُقترح لإعداد المعلمين قبل الخدمة

في ضوء ما سبق من توصيات ومعايير، يمكن اقتراح تصور شامل لإعداد المعلمين قبل الخدمة، يرتكز على المبادئ الآتية:

- الشراكة بين دور المعلمين والمعلمات - المركز التّربويّ للبحوث والانماء وكليات التربية في الجامعة اللبنانية والجامعات الخاصة لناحية إعداد المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي (وفق السلم التعليمي الجديد).
- إعداد معلم/معلمة يحمل ماستر مهني في المسارات التخصصية المختلفة (وفق السلم التعليمي الجديد) في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، أو الحلقتين الأولى والثانية، أو الحلقتين الثالثة والرابعة والمرحلة الثانوية.
- استحداث إعداد للراغبين بدخول مهنة التدريب في كليات التربية و/أو في دور المعلمين والمعلمات بالشراكة مع كليات التربية.
- وضع برامج فعالة لتنمية قدرات وأداء أعضاء الهيئة التعليمية في كليات التربية.
- تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تطوير برامج إعداد المعلم.
- تطوير آليات التعاون والتنسيق بين كليات التربية والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء والمديرية العامة للتربية في ما يتعلق بتمهين التعليم.
- تدعيم الشراكة بين كليات التربية والمجتمع المحلي بهدف مواءمة المخرجات مع حاجات سوق العمل.

٣,٧ نظم الدراسة ومتطلبات التخرج المقترحة لمزاولة مهنة التعليم

المهنة المُستهدفة	مؤسسات الإعداد	نظم الدراسة ومدتها	الشهادة المستهدفة	شروط القبول	متطلبات التخرج
تعليم مرحلة الطفولة المبكرة	دور المعلمين والمعلمات بالشراكة مع كليات التربية	تكاملي(٥ سنوات)	ماستر مهني في تعليم الطفولة المبكرة.	-شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها. -اجتياز امتحان خطي في الثقافة العامة باللغتين العربية والأجنبية. -اجتياز امتحان المقابلة الشفهية.	-مقررات التخصص -مقررات تربوية مهنية -مقررات ثقافية -مقررات التربية العملية. (شهادة معترف بها دوليًا بإتقان لغة التعليم.)
تعليم الحلقتين الأولى والثانية	دور المعلمين والمعلمات بالشراكة مع كليات التربية	تكاملي (٥ سنوات)	ماستر مهني في تعليم مادة من المواد التعليمية في الحلقتين الأولى والثانية.	-شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها. -اجتياز امتحان خطي في الثقافة العامة باللغتين العربية والاجنبية. -اجتياز امتحان خطي في مادة الاختصاص. -اجتياز امتحان المقابلة الشفهية. -اجتياز الامتحان العملي (لاختصاص التربية البدنية والرياضية والتربية الموسيقية والفنية)	-مقررات التخصص -مقررات تربوية ومهنية -مقررات ثقافية -مقررات التربية العملية (شهادة معترف بها دوليًا بإتقان لغة التعليم).
تعليم الحلقتين الثالثة والرابعة والمرحلة الثانوية	-كليات الإختصاص -كلية التربية	تكاملي(٣سنوات) -تتابعي(سنتان)	-ماستر مهني في تعليم مادة الاختصاص للحلقتين الثالثة والرابعة والمرحلة الثانوية (يتطلب إعداد رسالة)	- إجازة جامعية في مادة الاختصاص. - اجتياز امتحان خطي في الثقافة العامة باللغتين العربية والاجنبية. - اجتياز امتحان المقابلة الشفهية.	- مقررات التخصص -مقررات تربوية ومهنية -مقررات ثقافية -مقررات التربية العملية (شهادة معترف بها دوليًا بإتقان لغة التعليم.)

ملاحظة: بعد تأسيس «المجلس الوطني لتمهين التعليم وضمان الجودة» وتشريع رخصة مزاولة المهنة يخضع جميع الراغبين بمزاولتها لاختبار وطني عام لدخول الكادر التعليمي في القطاعين العام والخاص.

٣,٨ الخطة التنفيذية المقترحة لمسار إعداد المعلم

الهدف	السياسات	الاجراءات	الجهات المسؤولة
الأخذ بالاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم ما قبل الخدمة (الإعداد التخصصي والإعداد المهني بكافة أبعاده والإعداد الثقافي والإعداد الاجتماعي-الشخصي للمعلم)	إجراء مراجعة تقويمية شاملة لبرامج اعداد المعلم في كليات التربية بهدف ملاءمتها لتمهين التعليم وتطويرها في ضوء متطلبات القرن ٢١.	تشكيل لجان لإجراء مراجعة لبرامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة.	الأقسام الأكاديمية في كليات التربية ومكتب الإعداد والتدريب في المركز التّربويّ
التقويم الدوري لبرامج الإعداد والهيئتين التعليمية والادارية.	-اعتماد معايير ومؤشرات واضحة للتحقق من درجة توافق برامج الاعداد مع تمهين التعليم ومعايير الجودة الشاملة -تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي,	تشكيل لجان لوضع لوائح بمؤشرات ومعايير الجودة.	خبراء تربويون من كليات التربية، من ومكتب الإعداد والتدريب -المركز التّربويّ، ووزارة التربية والتعليم العالي.
اختيار النخب	تعديل معايير وشروط القبول إلى كليات التربية.	تشكيل لجان لتطوير هذه المعايير والشروط.	الأقسام الأكاديمية في كليات التربية ومكتب الإعداد والتدريب في المركز التّربويّ
تمهين التعليم	العناية بكل ما يتعلق بشؤون إعداد المعلمين وتطويرهم المهني وبخاصة منح رخصة مزاولة مهنة التعليم.	تأسيس "المجلس الوطني لتمهين التعليم وضمان الجودة ".	وزارة التربية والتعليم العالي، الجامعة اللبنانية والجامعات الخاصّة، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء والمؤسسات التّربويّة الخاصة، التفتيش التّربويّ ومجلس الخدمة المدنية

تؤسّس هذه الخطة لمسار جديد في إعداد المعلمين في لبنان قائم على التكامل بين الأبعاد التخصصية، والمهنية، والثقافية، والاجتماعية، ويؤطّر لمرحلة تمهين التعليم كرافعة أساسية لجودة النظام التّربويّ.

٤ التدريب المستمر للهيئة التعليمية

٤,١ الإطار النّظريّ للتّدريب المستمر

أصبح التّدريب المهنيّ أكثر أهميّةً بسبب التّغيّرات والمتطلّبات التّكنولوجيّة والتّنظيميّة الحاليّة الّتي تتطلّب التّحديث المستمرّ للمؤهّلات. فقد أدّت سياسات التّوظيف المعتمدة منذ عدّة سنوات إلى خطابٍ يكرّس قدرة العاملين على التّكيّف والتّطوّر المهنيّ والتّغيير في ممارساتهم العمليّة الّتي تعوّدوا عليها، وذلك في سبيل تعزيز «قابليّتهم للتّوظيف» والتّرقّي والتّدرّج والتّطوّر في المهنة الّتي هي «مهنة الإنسان». يهدف التدريب المستمر بشكل أساسي إلى تحويل ممارسات المعلم وتطويرها في مكان العمل، وتغيير الممارسات المهنيّة. إنه إطار عمل شبيه بـ «بيئة تجريبية آمنة» (terreau expérentiel) (مرسيل، أولري، سونتاج & روتيه-بوتزرو ٢٠٠٢، ص.١٣٦)

٤,١,١ وظيفة التّدريب المستمرّ: تمهين التعليم أثناء الخدمة

حسب الدراسات الحالية لم يعد الإعداد الأساسي كافيًا لتزويد المعلمين بجميع الوسائل والمعلومات والمهارات نظرًا للتطور المستمر، حيث تؤكد على أن تدريبهم في أثناء الخدمة يبقى الأولوية القصوى. ولهذا أصبح التدريب المستمر للمعلمين في أثناء الخدمة يعتبر ضروريًّا في المسار العملي والتمهيني للمعلم (Guerriero, 2017).

ينبغي تدريب المعلّمين أثناء الخدمة لأنّه:

- أداة في خدمة التّغيير في سياسة التّعليم وبتحديث نظامه وهذا يبرّر تعديل النظام مع أهداف ومحتوى الإصلاحات.
- أحد العوامل المتميّزة لإضفاء الطّابع المهنيّ على مهنة التّدريس عبر بناء المعارف المتنوعة المرتبطة بالمناهج المعنية للتجديد والكفايات المرجوّة في الإطار المرجعيّ.
- الطّريق الواضح إلى التّغيير المهنيّ الفرديّ والمؤسّساتيّ الّذي يبيّن الانتقال من حالة سابقة (١) إلى حالة مستجدّة وغير مسبوقة (٢) تظهر أنّ المعلّم المتدرّب عنده القدرة على الإجراء الفرديّ والمدروس للأنشطة.
- الانتقال من النيّة في التّغيير إلى العمل الإجرائيّ (de l'intention à l'action) عبر تعزيز القدرة على الفعل على الذّات.
- بناء جذع صلب محوريّ ومشترك يجمع المعارف الأساسيّة في مجال تدريب المعلّمين/ الكبار، و تلك الواردة من الخبرة المهنيّة.

٤,١,٢ التّدريب المستمرّ للكبار / Andragogy: التّحديات والحدود

المبادئ الأندراغوجية

بالنسبة إلى Mucchielli (1991)، من الضروري أن يكون لدى البالغين القدرة على فهم «الواقع» الّذي يمارسون فيه «مسؤولياتهم المهنية الحالية والمستقبليّة، وكذلك تطلعاتهم وأفقهم الزمني الخاص» (١٩٩١). هذه الفرضية الأساسية تتطلب الالتزام بالمبادئ الأندراغوجية التي تشير إلى علم أصول التدريب الخاص للبالغين.

أما Brookfield (1986)، فإنه يقترح ستة مبادئ ترتبط بقيم الثقافة الإنسانية والمكافأة: ١) مبدأ المشاركة التطوعية في التدريب. ٢) مراعاة القيم الخاصة بالراشد. ٣) بناء روح التفكر النقدي من أجل تشجيع المتعلم على الانخراط في مسارات جديدة تتجاوز في آن الروتين والممارسات التي تعود عليها. ٤) يحمل تعليم الكبار صفة ما هو متبادل في العلاقة الفردية التي يحافظ عليها الراشد مع المعرفة. ٥) حالة التطبيق العملي كواجهة بين الفعل والتفكير.٦) التّعامل مع البالغ كفاعل قادر على التوجيه الذاتي والاستيلاء على السلطة في حياته.

في المجتمع الناشئ اليوم، يُطلب من التدريب المستمر للكبار القيام بعدّة مهام تهدف إلى مساعدة المعلمين /متلقّي االنشاط (destinataire) إلى:

– التكيف مع التغيرات التكنولوجية.

– تخصيص المعرفة المتعلقة بتحليل المواقف المهنية وممارسات تدريب الكبار.

– اكتساب سلوكيات جديدة ومواقف جديدة في مواجهة المواقف الفردية التي تعود عليها.

– تطوير المنهجيات واستراتيجيات العمل لدعم الأساليب المتغيرة، وتوفير خيارات التعلم المختلفة التي يختار المتعلم من بينها حل المشكلات (الحياتية أو المهنية).

– تهيئة الظروف المؤاتية المحيطة بالتعلم.

٤,١,٣ ما هي الكفايات التي يمكن بناؤها في التدريب المستمر؟

- كفايات التفكري النقدي (réflexif critique)

- كفايات المعلم الباحث (savant)

- كفايات المعلم التقني (technicien)

- كفايات المعلم الحرفي (artisan)

- كفايات الفاعل الاجتماعي (acteur social)

- لكفايات المتعلقة «بشخص» المعلم (personne)- ([ليوبولد باكواي، ١٩٩٤]

- الكفايات المتعلقة بالهوية الرقمية للمعلم.

٤,٢ دور التدريب المستمر في التمهين: المعلم المبتدئ والمعلم بعد ممارسته المهنة

٤,٢,١ المعلم المبتدئ واحتياجات الدعم

يمر المعلم المبتدئ بفترة انتقالية بين الإعداد والتدريب المستمر (غولد، ١٩٩٦، موكاموريرا، ١٩٩٨، زيكنر وكورو ١٩٩٠) تتماهى مع الانتقال من دور الطالب إلى دور المعلم، والتي تؤدّي إلى أن يصبح الفرد خلالها مبتدئًا مجهزًا قادرًا على

الاندماج في المهنة (ديجانيه،١٩٩٤). يتعرض المعلم المبتدئ خلال هذه المرحلة لتغيرات على المستويات العاطفية، المعرفية، والحس-حركية.

أشارت عدة دراسات حول السنوات الأولى من التدريس بعد الإعداد الأساسي إلى أهمية السنوات الأولى في التعليم التي لها تأثير قوي على مستقبل المعلم المبتدئ الذي يعاني من شعوره بأنه وحيد ومعزول، لا يتلقى الدعم الكافي (كاربنتيا، موكاموريرا، لارو و لاكالو ٢٠١٩). أثناء اندماجه المهني، يواجه المعلم صعوبات وتحديات مختلفة محتملة تؤدي إلى عواقب متعددة يمكن أن تصل إلى الضائقة المهنية، أو حتى التخلي عن المهنة. لذلك من المهم أن يتوافق الدعم المقدم للمعلمين الجدد مع أنواع الاحتياجات من الدعم الذي يشعرون به بالفعل (فريسكو، ابو الحجة، براون وفيتزيلاو، ٢٠١٥).

يعتبر مفهوم احتياجات الدعم أمرًا أساسيًّا في سياق تمهين التعليم المبتدئ. اقترح الباحث موكاموريرا (٢٠١٨) تعريفًا له كالآتي: « هذا المفهوم يعني الحاجة إلى الدعم المعنى الذي يعطيه الفرد على حاجته في الحصول على شكل من أشكال المساعدة أو التوجيه أو الدعم لتتناسب بشكل متناغم مع مهنته». قدم الباحثون موكاموريرا ومارتينو وبوثيت وندوريراهو (٢٠١٣)، التصنيف الأكثر اكتمالًا، حتى الآن، لمعالجة أنواع احتياجات الدعم للمعلمين المبتدئين على وجه التحديد، هي كالآتي: ١) التي تتعلق بالتنشئة الاجتماعية التنظيمية-٢) بالدعم التّربويّ- ٣) بالإدارة الصفية-٤) بالفروقات الفردية- ٥) بالدعم الشخصي والنفسي. بينت نتائج البحث أن الدعم المقدم للمعلمين الجدد يجب أن يستجيب بشكل أفضل لأنواع مختلفة من الاحتياجات.

خصائص خبرة المبتدئين

ركزت العديد من الدراسات على خصائص تجربة المبتدئين من خلال:

- تحديد المشاعر والاهتمامات والمعرفة التي تم تجربتها وبناؤها خلال التجارب التدريسية الأولى في حالة العمل (ريا، سيف، دوراند، وبيرتون، ٢٠٠٤).

- تعلم المعلم المبتدئ الكثير عن التلامذة والتعلم بقدر ما يتعلمون عن أنفسهم من الناحية التّربويّة والعاطفية.

- صعوبات في التكيف من قبل المعلمين الجدد على إجراء تحولات متعددة. التغييرات التي ستحدث بعد ذلك هي على ثلاث مجالات: مهنيّة وثقافيّة واجتماعيّة.

من هنا يُعد المنهاج التدريبي للمعلمين المبتدئين في المهنة (Induction Curriculum) عنصرًا أساسيًّا في دعمهم خلال سنواتهم الأولى في المهنة، حيث يوفر لهم التوجيه والتدريب اللازمين للانتقال من مرحلة الإعداد الأكاديمي والتّربويّ إلى بيئة التدريس الفعلية. يهدف هذا المنهاج إلى تعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين من خلال برامج متكاملة تشمل التطوير التّربويّ، وإدارة الصف، وتصميم التدريس، وتقييم تعلم الطلاب (Darling-Hammond et al., 2017).

وتُشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين يخضعون لبرنامج متكامل ضمن منهاج التدريب الخاص بالمعلمين المبتدئين (Induction Curriculum)، يكونون أكثر قدرة على التأقلم مع تحديات الصف، مما ينعكس إيجابًا على تحصيل الطلاب، ويعزّز أداء المدرسة بشكل عام.

٤,٢,٢ المعلم بعد دخوله إلى المهنة وبنائه خبرة مهمة (هوبير، ٢٠٠٥)

إنّها عملية بطيئة تستغرق عدة عقود، وهي تتطلب سياسات واضحة تتجاوز مبادرات الأفراد والمؤسسات. ولإضفاء الطابع المهني على مهنة التدريس ببساطة نقول إنها أصبحت تحتاج المزيد والمزيد من التدريب المهني لإتقان المعارف التي يجب تدريسها وتطبيقها في الصف. ليس التمهين إصلاحًا، بل هو عملية تحديث بسيطة، وإعادة ترتيب للقيود وللأداء المهني. إنه تغيير متدرج ويجب أن يمنح الجميع الوقت للتطور، والوقت لتجديد أعضاء هيئة التدريس. من الضروري الارتكاز على المفاهيم والمواضيع المذكورة أدناه في مجال التدريب المستمر للمعلم بعد دخوله إلى المهنة.

١- التركيز في محور حل المشكلات؛

٢- تعزيز بناء الأخلاق المهنية عند المعلم؛

٣- تدريب المعلم على الممارسة التفكرية؛

٤- بناء أنشطة حول دعم وبناء الهوية المهنية؛

٥- التركيز في التعاون المهني؛

٦- دعم الإصلاحات في اتجاه التمهين.

٤,٣ تمهين المعلّم/ المتدرب أثناء الخدمة في مكان العمل: الوصاية

إن مهنة التعليم لها هوية يبنيها المعلمون ببطء وبأدوات متعددة، وفي سياقات موقفية معقدة من الإرادات والتحديات الاجتماعية وترتبط بتاريخ المعلم وتوجهاته العلمية والفلسفية والاجتماعية والسياسية. تسهم مرافقة المعلم /المتدرب من قبل المدرب في بناء هويته المهنية كمعلم، ليصبح صاحب تجربة ومعرفة وإرادة متحررة من تأثيرات صور معلميه السابقين في أدائه وممارساته المهنية الحاضرة في مخيلته. لذلك ان مواكبة المعلم في إطار ما يسمى tutorat – tutoring تساعده على فهم مكامن الضعف في هذه النماذج التي تقوم على نقل المعرفة وحفظ المعلومات.

٤,٣,١ الوصاية tutorat

استنادا إلى دراسة الباحثة بول (٢٠٠٩) التي تناولت دراسة الوصاية في اللغة الفرنسية فهو في الأساس مصطلح قانوني (١٩٨٠) يعني «الذي يدافع، الذي يحمي أو الحارس». صفة الوصي يمكن أن تستبدل بتسميات قديمة مثل المعلم المدرب، أو معلم الدورة التدريبية بالتناوب أو من بعد، الذي يؤطّر المتدرب في مساره المهني في مكان العمل. يهدف هذا النوع من المرافقة إلى مساعدة المعلم/المتدرب في الدخول إلى الحياة المهنية والعمل ضمن منطقين أساسيين هما الإنتاجية والمهنية التّربويّة (بول، ٢٠٠٩). أشارت الباحثة المذكورة إلى ان وظيفة الوصي تهدف إلى مساعدة المعلم/المتدرب على إعطاء معنى لتجربته من خلال التفكر على العمل وعلى الأداء. وتعنى هذه الوظيفة أيضًا بتطوير القدرة على فهم واستنباط تصورات المعلم/المتدرب وعلى نمذجة ممارساته المهنية. يستحضر هذا الملمح صورة المرافق المتفكر والمدرب الميداني "على الأرض» (دوناي، ٢٠٠٨) الذي يتموضع قبل كل شيء كممارس متفكر له القدرة على الشرح والتحليل والتوليف والتصرف في السياق. «تكتسب الوصاية الآن اهتمامًا كبيرًا خاصةً في الدورات التدريبية عن بعد» (بول، ٢٠٠٩، ص. ٩٩)

تهدف مراجعة الأدبيات في مجال الوصاية بشكل خاص إلى تظهير فوائد هذه الطريقة في تمهين المعلم أثناء الخدمة وقبلها أي في الإعداد الأساسي للمعلمين المبتدئين وللذين دخلوا إلى المهنة بعد الإعداد أو دون إعداد ملزم. يعود هذا التفكير إلى ما بدأه تشاليس ودوراند (٢٠٠٠) ويستند إلى الأدبيات الدولية الحديثة التي نحتفظ بأربعة افتراضات تتعلق بفائدة الوصاية في مجال التدريب المستمر والاعداد:

أدت مراجعة هذه الأدبيات العلمية الحديثة إلى ظهور أربعة مسلمات تتعلق بفائدة التعلم على نشاط المعلم /المتدرب وتطوره (موساي وميارد، ٢٠١٠). تم توضيح كل من هذه الافتراضات الأربعة من خلال دراسة قام بها الباحثان سيزورون وغال-بتيفو « في[٢٧] توثيق الممارسات، التجربة والايماءات المهنية» (مطبعة جامعة بليزز باسكال ص.١١١-١٢٠و ٢٠١٠)

الوصاية كأداة لتنمية الممارسات التفكرية: تساعد المعلم/ المتدرب في تطوير مساءلته واستفهاماته على نشاطه، مما يدفعه إلى التفكر في ممارساته (Parsons, Stephenson، 2005)، وفي مراجعة دوره ووظيفته في الفصل الدراسي لجهة بناء مختلف أنواع المعارف (Chaliès, 2015، Ria، Bertone، Trohel, Durand, 2004:). يؤكد هذا المنظور للوصاية كأداة لتطوير التفكر على أهمية تحويل الخبرة المهنية للمعلم/ المتدرب إلى موضوع قابل للتحليل والدراسة مما يدفعه إلى فهم سياق الأنشطة التي نفذها وإعطاء معنى لها.

الوصاية كمساحة للعمل والتشارك والمسؤولية المشتركة بين الأقران: تظهر الأبحاث أن الوصي يعمل ضمن إطار مجتمعات الممارسة التي يتلقى فيها المتدربون الدعم في بناء معاني مشتركة على تجربتهم الخاصة (كيرك وكينشين، ٢٠٠٣؛ كيرك وماكدونالد، ١٩٩٨). من خلال مفهوم الوصاية كمساحة تعاونية للتعلم الديناميكي والتبادلي أو المشترك (شانك،٢٠٠٥)، المشارك في إطار الوصاية «كشريك مهني محترف التعامل معه في صياغة اتفاقيات وتعديلها عند الضرورة عبر مراجعة مناهج وآليات التعليم (جراهام، ٢٠٠٦).

الوصاية كعملية اندماجية في السياقين الاجتماعي والثقافي: يشير الإطار النظري المستخدم في الدراسات إلى ان الفرضيات التي دافع عنها كل من (باتون، ٢٠٠٥)، ولاف وفينجر (١٩٩١)؛ تتقاطع مع مفهوم المعلم المتموضع وأنشطته فضلًا عن المعرفة المتموضعة في السياق المكاني والزماني والثقافي (لاف، ١٩٨٨؛ سوشمان،١٩٨٧، ١٩٩٠).

الوصاية كوضعية تربوية تقوم على التشارك و الحوار والتفاوض: إن تعلم مهنة التعليم من خلال الوصاية لا يقتصر على اكتساب المعرفة التقنية، ونقل المعرفة النظرية، والتطبيق للاستجابات النموذجية للمعلمين (جراهام، ٢٠٠٦)؛ بل يتطلب من المعلم المتدرب الاندماج في الثقافة العامة للمدرسة كذلك المشاركة في تغيير عاداته وممارساته (لاف وفينجر، ١٩٩١ نقلًا عن جراهام، ٢٠٠٦). ان الشراكة بين المدرسة والجامعة أو مراكز التدريب والقيام بالاتصالات أو المقابلات بين المشاركين في الوصاية، كلها عوامل أساسية في بناء شراكة قائمة على الثقة والتبادل وهذا موضوع ذات أهمية متناهية وفق الباحثين شاليس (٢٠٠٤)، جراهام (٢٠٠٦)، وخان، (٢٠٠١).

الوصاية/المرافقة كجزء من عملية التدريب: يشير كل من (Perrenoud,1997) ; (Meirieu et Develay, 1996) ; (Tardif 1999) ; (Rey, 1996) إلى النسبة الضئيلة لنقل التعلّم إلى الحياة الواقعية، ما يفرض بنظرهم ونظر آخرين (Peladeau, Forget et Gagné , 2005) ضرورة التغيير باتجاه تحسين « القيمة المجدية للتعلّمات». وإنّ العناصر الثلاثة المكوّنة لتعلّم ذي جودة، سواء كان أكاديميًّا أم لا هي: الاكتساب acquisition، الحفظ rétention والنقل transfert.

٢٧- Marc Cizeron et Nathalie Gal-Petitfaux. Analyse de pratiques: expérience et gestes professionnels, Presses Universitaires Blaise Pascal, pp.111-120, 2010. hal-00835208

تَـلازم هـذه العنـاصر الثلاثـة المكوّنـة للتعلّـم في الأدبيـات الانغلوساكسـونية (Bernstein et Gonzales,) ; (Adams, 1992) (Hagman,1980) ; (Shea et Morgan,1979) ; (Druckman et Bjork, 1991) ; (1968) يدعونـا للنظـر إليهـا كمجموعـة متفاعلـة ضمـن نظـام système متـماهٍ مـع المبـدأ المنظومـي systémique الأسـاسي (الـكلّ هـو أكـبر مـن مجمـوع الأجـزاء) (Rogiers, 2001)

وبما أن النقـل مرتبـط بالعاملـين الآخريـن اللذيـن يبـدآن في قاعـة التدريـب فـإنّ اكتـمال الحلقـة لا يتـمّ الاّ بالانتقـال إلى وضعيـة واقعيـة تتطلّـب نقـل أثـر التعلّـم إلى البيئـة المهنيـة: مـن هنـا أهميـة المرافقـة كجـزء لا يتجـزأ مـن عمليـة التعليـم /التدريـب. في هـذه المرحلـة يسـتهدف الوصيّ/المرافق/مـدرّب الكبـار الاسـتخدام الفـوري للمعرفـة المكتسـبة مـن خـلال توجيههـا نحـو المشـكلة التـي يتعـيّن حلّهـا أكـثر مـن توجيههـا نحـو التعلّـم بحـدّ ذاتـه. إنّـه في هـذه المرحلـة يريـد أن يظهـر للمتدربـين فائـدة التمكّـن مـن المفاهيـم ومـن الدوافـع، الخارجيـة منهـا والجوهريـة، حتـى يتمكّنـوا هـم مـن تكييـف أسـاليبهم الصفيّـة ويتمكـن هـو مـن التحقّـق مـن الفاعليـة التّربويّـة والتعليميّـة.

إنّ الوصايـة هـي علاقـة تأخـذ بالاعتبـار، في الوقـت عينـه، المعلّـم المتـدرّب والمؤسسـة التعليميـة والـوصيّ ومركـز التدريـب. أمّـا الـوصي فيـمارس وظيفـة اجتماعيـة ووظيفـة تقنيـة. ومـن مهامـه أن يسـتقبل، يسـاعد، يُعلـم، يرافـق، ينظّـم، ويضـع برنامجًـا بواسـطة أدوات ديداكتيـة وتفكّريـة. وعليـه، فهـو يـدرّب المعلّـم في مركـز التدريـب ثـم يتابعـه ويدعمـه ويفكّـر معـه ويسـتثير تفكّـره وصياغتـه للاشـكاليات والحلـول وطـرق الاسـتجابة (مـن بعـد او في مركـز عملـه) و/أو مـن خـلال منسـق المـادة، فيقـوده نحـو الاسـتقلالية والكفايـة الذاتيـة في الأداء.

ملاحظـة: بنـاء عـلى مـا تقـدّم فـإنّ الـوصيّ /المرافـق هـو نفسـه المـدرّب أمـا مواصفاتـه ومعايـير اختيـاره فقـد سـبق لنـا ذكرهـا وقـد وضعـت مـن قبـل المركـز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء مـع شركائـه في إنشـاء جهـاز التدريـب المسـتمر. واوردنـا كذلـك أهميـة أن يصـار إلى تمهـين المـدرّب ضمـن مسـار مـوازٍ لتمهـين المعلّـم.

٤,٣,٢ عناصر الوصاية

ضمـن هـذا المنظـور النظـري، يسـتند البحـث في إطـار الوصايـة إلى العنـاصر الآتيـة: ١) الفـرد (مـدرس - متـدرب، مـشرف، زميـل) مـع معتقداتهـم، دوافعهـم ومفاهيمهـم وخبراتهـم وتوقعاتهـم (كلارك وجارفيـس سـيلينجر، ٢٠٠٥؛ سـنكلير وآخـرون، ٢٠٠٦). ٢) النشاط (آليات عمل الوصاية). ٣) السياق المدرسي (المدرسة والجهاز المهني) (باتون وآخرون، ٢٠٠٥).

٤,٣,٣ الوصاية في إطار جهاز التدريب المستمر

اسـتنادًا إلى الأدبيـات التـي ذكرناهـا آنفًـا، لا بـد مـن إدمـاج الوصايـة في الإطـار النظـري والتطبيقـي للتدريـب المسـتمر كمكـون أسـاسي في مسـار تمهـين التعليـم في لبنـان.

الوصايـة هـي شـكل مـن أشـكال المتابعـة التـي تـؤدي إلى ترسـيخ المكتسـبات وحـث المعلـم/ المتـدرب عـلى التطبيـق وعـلى التجريـب. وتعـدّ الوصايـة الرافـد الـذي يسـاعد المعلـم/ المتـدرب في التمهـين وعـلى التغيـير في ممارسـاته وعـلى تطويـر مسـاره المهنـي العـام. إن التنـاوب في شـكل التدريـب عـلى امتـداد زمنـي مـدروس عـزز التعلـم والتمكـن مـن الكفايـات المرجـوة مـما أدى إلى كـسر المخـاوف عنـد المتـدرب وإدخـال بعـض التغيـيرات عـلى ممارسـاته المهنيـة. نشـدد عـلى عنـصر الوقـت الـذي هـو عامـل أسـاسي في تثبيـت التعلـم وبلورتـه عـبر اللقـاءات والحـوارات التفكريـة عـلى العمـل والأداء.

٤,٤ جهاز التدريب المستمر في لبنان: النشأة، المهام، التحديات والفرص

٤,٤,١ النشأة والتطور المؤسّسي

أنشئ جهاز التدريب المستمر في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء بموجب اتفاقية بين الحكومتين اللبنانية والفرنسية والبنك الدولي (FSP2000-165/LL/1042007)، تزامنًا مع وقف دور المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في الإعداد الأساسي وصدور قانون رقم ٣٤٤ في الجريدة الرسمية – العدد ٣٩- تاريخ ٠٩-٠٨-٢٠٠١ والرامي إلى حظر دخول من لا يحمل شهادة جامعية إلى ملاك التعليم. اعتمدت لإعداد المدربين وتدريبهم المستمر جامعات صيفية (بين ٢٠٠٣ و ٢٠٠٨) تركزت على كفايات بناء المقررات التدريبية وعلى طرائق التدريب وإدارة المجموعات ثم تدريبات TOT تستهدف نشر موضوعات جديدة كتكنولوجيا التعليم والدمج وسياسة حماية الطفل... بالاضافة إلى كفايات إدارة التدريب وتمّ في العام ٢٠١٩ التأسيس لأنظمة رقمية لإدارة التدريبTMS و إدارة التعلّم LMS، بالإضافة إلى رؤية منهجية teacher training curriculum model لبناء مقررات التدريب وفاقًا للكفايات المدرجة في الاطار المرجعي للمهنة (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧).

المبادئ المنظمة لآلية العمل

يقوم عمل الجهاز على أربعة مبادئ:

١- تكييف التدريب مع خصوصيات المناطق التّربويّة.

٢- إلزامية تدريب سنوي واحد على الأقل للمعلمين (بالاستناد إلى تعميم المدير العام للتربية رقم ٢٠٠٧/١٠٨).

٣- حق معلمي الملاك بالتدرب خلال الدوام الرسمي.

٤- بناء خطط تدريبية تستند إلى حاجات تستقيها مديريات الوزارة والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء والتفتيش التّربويّ.

٤,٤,٢ التحديات البنيوية والتنفيذية

يعاني الجهاز من تحديات هيكلية، أبرزها:

- غياب الربط بين أداء المعلم والترقي الوظيفي.
- ضعف نقل أثر التدريب إلى بيئة العمل بسبب انقطاع العلاقة بين السياقين التدريبي والمدرسي.
- تسجيل المعلمين في دورات لا تتلاءم مع حاجاتهم المهنية.
- عدم تعويض المتعاقدين على مشاركتهم التدريبية.
- قلة المشاركة الفعلية للمدارس في البرامج التدريبية.
- افتقار الأدوات المعيارية لقياس أثر التدريب وملاحظة الأداء.
- محدودية ثقافة التقييم الذاتي والتحليل التفكري.

- غياب التنسيق بين وحدات الوزارة والمركز التّربويّ.
- ضعف الصلة بين الإعداد الأساسي والتدريب أثناء الخدمة.
- ضعف منظومة تقييم وتطوير مهنية للمدربين أنفسهم.

٤,٤,٣ الفرص ونقاط القوة الكامنة

رغم التحديات، توفر التجربة اللبنانية فرصًا قوية، أبرزها:

- هندسة جديدة لمقررات التدريب المستمر مبنية على المفاهيم، teacher training curriculum model عبر نقل أثر التعلّم إلى الممارسات المهنية من خلال مهمات أدائية واقعية مصمّمة لبناء كفايات المعلمين وفاقا لما نصّ عليه الإطار المرجعي لكفايات المعلم (المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء،٢٠١٧) وذلك بهدف تعزيز جودة الخدمات التعليمية. كما أنّه يراعي جودة المنتج عبر جملة من الأسئلة الضابطة للجودة في كلٍ من مراحله. وإنّ من حسنات اعتماد هذه المنهجية المبنيّة على التخطيط العكسي ومزاوجتها مع المقاربة بالكفايات ترسي اتساقًا وانسجاما بين بناء منهج تدريب المعلّمين وبناء المنهج التعليمي، ما ينعكس إيجابا على أداء المعلمين (UNICEF-CAYAMBE,2022).
- تفعيل نظام رقمي تدريبي موحد لإدارة التدريب (training management system)، يعزز التتبع الفردي المهني للمعلمين، ويضمن اتساق البرامج.
- منهج تدريبي للمعلمين المبتدئين مبني على تحليل الملامح المهنية لتحديد المسارات الأنسب.
- تطوير مسارات تدريبية موازية للمدربين وفق إطار مرجعي خاص بكفاياتهم (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧).

٤,٤,٤ آلية اختيار المرشحين لمهمة مدرب في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء

يتبع مكتب الإعداد والتدريب آلية لاختيار المرشحين لمهمة مدرب في المركز التّربويّ من ثلاث مراحل وفق الآتي:

المرحلة الأولى:

إعلان عن حاجة إلى مدربين في المركز التّربويّ للبحوث والانماء وفقا لمعايير محددة، تدرس الطلبات ليصار إلى فرز وتصنيف الملفات.

المرحلة الثانية:

اختبار خطي يهدف إلى قياس معارفه وقدراته ومواقفه في مختلف مجالات مهنة التعليم وبخاصة الهامة منها لجهة كونه مدرّبًا وليس معلّمًا.

المرحلة الثالثة:

مقابلة هدفها رصد مهاراته التواصلية ومواقفه و الطلب منه تقديم عرض حول التدريب لرصد مهاراته التواصلية: سلامة لغته، سلامة لفظه، تفاعله مع اللجنة الفاحصة، لغة الجسد والنظرات واختيار الصيغ الكلامية، قدراته في مجال المحاجة والإقناع والتأثير.

٤,٥ هندسة التدريب

ترتبط الهندسة بالتربية من خلال فعلٍ قائمٍ على التفكير الواعي والمستنير (Imbert & Adroino, 1985). وتُعرَّف هندسة التدريب بأنها «مجموعة من الأفعال المتسقة والمترابطة لتصميم وتنفيذ أنظمة تدريبية تهدف إلى تحقيق غاية محددة، غالبًا ما تكون تطوير مهارات المتعلم/المتدرّب» (LE Boterf, 1996).

لا يقتصر تصميم البرامج التدريبية على تحديد محتوى الدورة وأساليبها التّربويّة فحسب، بل يتطلب أيضًا مراعاة توقعات الجهة الطالبة للتدريب وسياقها المؤسسي والمهني (Ardouin, 2003). وبذلك، تشمل هندسة التدريب كافة الأنشطة المرتبطة بالإعداد والتخطيط والتنفيذ والتقويم في إطار زمني متوسط أو طويل الأجل.

انطلاقًا من ذلك، تقوم هندسة التدريب على أربع مراحل أساسية مترابطة:

١. تحليل الاحتياجات؛

٢. تصميم البرنامج التدريبي؛

٣. تنفيذ البرنامج وإدارته؛

٤. التقييم والمتابعة (مع الإشارة إلى أن المتابعة تمثّل شكلًا من أشكال التقويم المستمر).

٤,٦ الاحتياجات التدريبية

تُشكّل عملية تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية الركيزة الأساسيّة لتصميم وتنفيذ وتقويم برامج التدريب الفعّالة، لا سيّما للمعلّمين، لما لها من أثر مباشر في تحسين الأداء المهني وتعزيز جودة الممارسات التّربويّة. إذ يساهم تحديد الاحتياجات التدريبية بأسلوب منهجي ودقيق في رصد المتطلبات الفعليّة وتوفير الموارد الملائمة، بما ينعكس إيجابًا على جودة البرامج التدريبية ومردودها.

٤,٦,١ مفهوم الاحتياج التدريبي

الاحتياج التدريبي هو الفجوة بين الأداء الحالي للفرد أو المجموعة والأداء المطلوب (American Society for Training and Development. 2014)، فهو يمثل النقص المتعلق بكفاءة أو قدرة الفرد قياسًا بالمواصفات المحددة التي يؤديها في الوقت الحاضر او يريد ان يشغلها في المستقبل.

تمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية حصر التغييرات المطلوب إدخالها على معارف ومهارات واتجاهات الفرد من خلال تحليل أدائه الفعلي وأدائه المرغوب، فهي عملية منهجية لجمع وتحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالفجوات في المهارات الفردية والجماعية والتنظيمية وتتميز بمجموعة من الخصائص (Wright and Geroy،1992):

- تستند بشكل أساسي إلى رؤية وفلسفة المنظومة التّربويّة؛

- تكون استباقية بدلًا من ردة الفعل؛

- تسمح بالتمييز بين المواقف التي يمكن معالجتها من خلال التدريب وتلك التي لا يمكن معالجتها؛

- تسمح بمشاركة المعنيين والمهتمين بتطوير المعلم بشكل مباشر أو غير مباشر وذلك بهدف كسب دعمهم وتبنيهم للبرامج التدريبية؛

- تستند إلى مهارات يمكن ملاحظتها بدلًا من التصورات؛

- تستخدم تقنيات متنوعة لأخذ العينات وتحليل البيانات؛

- تساهم في إعداد خطة التدريب وفقا للأولويات والإمكانات المتوفرة؛

- تساهم في بناء قاعدة أساسية تساعد على قياس أثر التدريب.

- تأخذ بعين الاعتبار المستجدات والتغيرات الطارئة.

لنجاح عملية تحليل الاحتياجات لابد من توفر مجموعة من العوامل:

- قاعدة بيانات دقيقة للمستهدفين بالتدريب؛

- الأنظمة والأدوات المعلوماتية التي تساهم في جمع وتحليل البيانات وإصدار المؤشرات؛

- الكادر المتخصص بعملية تحليل الاحتياجات وتمكينه عبر إعطائه الصلاحيات والموارد اللازمة؛

- الشراكة الفاعلة بين الجهات المعنية بمواكبة أداء المعلم وتطويره؛

- معلومات واضحة ودقيقة عن مشكلة الأداء موضع الدراسة؛

- بيانات حول الأداء الحالي للمستهدفين؛

- بيانات حول الأداء المستهدف ونتائج التدريب المتوقع ومؤشرات الإنجاز.

٤,٦,٢ مستويات الاحتياجات التدريبية

يتم تحليل الاحتياجات التدريبية على ثلاثة مستويات: التنظيمية، المهنية والفردية (McGehee and Thayer, 1961) بحيث يجب أن يكون تحليل هذه المستويات الثلاثة مترابطًا لإنتاج التحليل المتكامل للاحتياجات التدريبية.

المستوى التنظيمي:

يشير المستوى التنظيمي إلى عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمؤسسة التعليمية أو النظام التعليمي بأكمله. يتضمن ذلك تحليل الأداء العام للمؤسسة التعليمية وتحديد المجالات التي تتطلب التدريب لمواءمة احتياجات التدريب مع الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة أو النظام التعليمي. ينصب التركيز في تحديد احتياجات التطوير المهني والتدريب لجميع العاملين، بما في ذلك الإداريين والمعلمين. الهدف من تحليل هذا المستوى التأكد من أن المنظومة التعليمية قادرة على توفير خدمات تربوية وتعليمية ذات قيمة وجودة عالية. يتم التحليل عند وضع الخطط، تطوير السياسات والمناهج التّربويّة، ويقوم به الجهات العليا(وزارة التربية -المركز التّربويّ -الشركاء التّربويّون -الخبراء...)

المستوى الوظيفي / المهمة:

في هـذا المسـتوى، يتـم التركيـز في تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة لمهنـة أو مهمـة معينـة (مديـر – ناظـر – معلـم – معلـم رياضيـات – معلـم علـوم....). يتضمـن ذلـك تحليـل المهـارات والمعرفـة المطلوبـة لأداء مهامـه بفاعليـة، وتحديـد أي ثغـرات في الأداء. الغـرض مـن هـذا النـوع هـو تحسـين أداء المعلمـين في أدوارهـم المحـددة. يتـم التحليـل عنـد وضـع الخطـط، تطويـر السياسـات والمناهـج التّربويّة،تطويـر الهيـكل التنظيمـي للمؤسسـة وتطويـر العمليـات والمهـام الخاصـة بالوظائـف ويقـوم بـه الجهـات الاكاديميـة المتخصصـة، المشرفـون عـلى المهـن (اجهـزة الارشـاد والتفتيـش) بالإضافـة إلى جهـاز التدريـب.

المستوى الفردي:

في هـذا المسـتوى، يتـم التركيـز في تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة للأفـراد. يتضمـن ذلـك تحليـل أداء المعلـم وتحديـد أي مجـالات تتطلـب تدريبًـا أو تطويـرًا إضافيًـا. الغـرض مـن هـذا النـوع هـو تحسـين أداء المعلـم الفـردي ومسـاعدته في تحقيـق أهدافـه المهنيـة.

مـن خـلال إجـراء تحليـل شـامل عـلى كل مسـتوى مـن هـذه المسـتويات، يمكـن التأكـد مـن أن برنامـج التدريـب مصمـم وفقًـا للاحتياجـات المحـددة للمؤسسـة والمهنـة والفـرد، مـما يجعلـه أكـثر فعاليـة وكفـاءة. يتـم التحليـل بشـكل سـنوي، ويشـترك فيـه عـدّة أطـراف هـم عـلى التـوالي: المتدربـون أنفسـهم، المعنـي عـن مواكبـة المعلـم (المنسـق – المرشـد - المفتـش)، المديـر، الأقـران، وجهـاز التدريـب.

٤,٦,٣ أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية

ثمـة اعتبـار هـام في تحليـل الاحتياجـات التدريبيـة وهـو اختيـار طـرق وأسـاليب عمليـة وممكنـة تعطـي بيانـات أداء واضحـة وموضوعيـة، ومـن الأفضـل الاعتـماد عـلى اكـثر مـن اسـلوب واكـثر مـن مصـدر للبيانـات بهـدف ضـمان الصلاحيـة والمصداقيـة.

هناك عدة أساليب لتحليل الاحتياجات التدريبية، ومن أهمها:

- تحليـل بيانـات الأداء: تحليـل تقاريـر تقييـم الأداء للمعلمـين والتـي تعتـبر احـد اهـم وادق الأسـاليب التـي تسـاهم بتحديـد الاحتياجـات التدريبيـة.
- الاختبارات الموجهة: إجراء الاختبارات للمعلمين بهدف تحديد المستوى الحالي ومشكلات الأداء.
- المقابـلات: حيـث يتـم إجـراء مقابـلات مـع المعلمـين لتحديـد ماهيـة الاحتياجـات التدريبيـة لديهـم بالاضافـة إلى المقابـلات مـع المعنيـين بمواكبـة المعلـم (المدير المنسـق).
- الملاحظات الميدانية: تشمل ملاحظة المتدربين أثناء تنفيذهم للمهام وتحديد الصعوبات التي يواجهونها.
- المسـوحات والاسـتبيانات: تسـتخدم للحصـول عـلى آراء المعلمـين حـول الاحتياجـات التدريبيـة التـي يرونهـا ضروريـة لتحسـين أدائهم.
- الاستشـارات المتخصصـة: استشـارة خـبراء التدريـب والمدربـين لتحديـد الاحتياجـات التدريبيـة بشـكل أفضـل وتحديـد البرامـج التدريبيـة الملائمـة.
- نتائج المتعلمين

٤,٦,٤ تحليل الاحتياجات التدريبية

يُجرى تحليل الاحتياجات التدريبية وفقًا للمستويات الثلاثة (التنظيمي -المهنة -الفرد) بمشاركة كافة المعنيين بمواكبة ومتابعة وتطوير أداء المعلم، وهم:

١. وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء، فيما يخص وضع الاستراتيجيات والخطط التّربويّة.

٢. التفتيش التّربويّ وجهاز الإرشاد والتوجيه في المديرية العامة للتربية.

٣. الجهات الفنية التخصصية المعنية بالمواد التعليمية.

٤. جهاز التدريب في المركز التّربويّ وفروعه في المحافظات والأقضية.

٥. المدربون.

٦. المجتمع المدرسي، والذي يشمل المدير، المنسق، والناظر.

٧. المعلم نفسه.

٨. أولياء الأمور والتلامذة.

وتأسيسًا على ما سبق، فإن فهم الاحتياجات التدريبية بمستوياتها المختلفة، واستخدام الأساليب المتنوعة لرصدها وتحليلها، يشكّلان مدخلًا استراتيجيًّا لتمهين التعليم وضمان فاعلية التنمية المهنية المستدامة. كما يستدعي ذلك تفعيل الشراكة بين الجهات التّربويّة كافة، وتطوير أدوات القياس، وتكريس ثقافة التقييم والتحسين المستمر.

٤,٧ تصميم البرامج والحقائب التدريبية

بعد دراسة الحاجات، يأتي دور بناء البرامج التدريبية التي من شأنها أن تجيب عن هذه الحاجات. بناء برنامج تدريبي يعني :

- ترجمة الحاجات إلى أهداف تدريبية واضحة.

- صياغة وتنظيم مجموعات متسقة من الانشطة التدريبية التي تهدف إلى تحقيق اكتساب أهداف محدّدة لدى المتدربين.

- اعتماد طرائق واستراتيجيات ملائمة.

- استخدام معينات ووسائل مناسبة.

- تنفيذ ذلك خلال فترة زمنية محددة تُدار بدقة.

- ضمن حدود الموارد المتاحة،

- في مكان وزمان محدّدين، يعود بعدها المتدرب إلى بيئة عمله المعتادة حيث يُنتظر منه نقل أثر التعلّم الذي أحرزه.

مع دخول مفاهيم الكفاية والتمهين عالم التربية، أصبح تصميم البرامج التدريبية أكثر تعقيدًا، خاصة إذا تذكّرنا تعريف الكفاية المهنية بأنها «عملية تتكون من معرفة كيفية التصرّف في وضعية مهنية أثناء العمل، من خلال تعبئة تركيبة (combinatoire) ملائمة من الموارد الداخلية الشخصية (معارف، مهارات، استعدادات، مواقف وانفعالات) والموارد الخارجية (من البيئة المحيطة)» (Le Boterf, 2018).

لذا، لم يعد من المقبول اقتراح مشاريع تدريبية تكون عبارة عن مقررات أو حقائب متفرقة تلبّي أهدافًا بعينها، مهما كانت هذه الأهداف صائبة ومطابقة للحاجات المستقاة. بل المطلوب أن تنتظم الحقائب والمقررات ضمن منظومة متكاملة تستهدف الكفايات المهنيّة المطلوبة.

وفي هذا السياق، يعتبر إنجاز المركز التّربويّ لصياغة إطار مرجعي لكفايات المهنة (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧) نقطة قوة يُستند إليها في تصميم المقررات التدريبية التي تستهدف مكونات من هذه الكفايات، والتي يمكن ترتيبها مستقبلًا في حقائب وفقًا لارتباطها بالكفاية نفسها.

ويجب أن تخضع هذه الحقائب والمقررات لمراجعات وإضافات مستمرة، لأن مفهوم الكفاية يتسم بالتطور المستمر (évolutif).

في العقدين الأخيرين، برز الحديث عن «هندسة التمهين» بدلًا من «هندسة التدريب» (Vernagu, 2004; Le Boterf, 2017; Maubant, 2019).

وينتج عن هذا التحول ضرورة إعادة تقييم واقعنا الحالي: صحيح أن لدينا مخزونًا من المقررات التدريبية التي تستهدف الكفايات المنصوص عليها في الإطار المرجعي لكفايات المعلم، وصحيح أيضًا أن هذه المقررات يمكن تنظيمها في حقائب متسقة، لكن التجارب في لبنان وخارجه أثبتت أن ذلك لا يكفي للانتقال إلى هندسة التمهين.

فالكفايات مرتبطة بالممارسة في بيئة العمل، وليست فردية فقط بل هي أيضًا كفايات جماعية وفريقية، مما يفرض إيجاد صيغ تربط التدريب بوجود المجموعات في بيئتها المهنية، «كون العمل نشاطًا مولّدًا لممارسات مهنية واجتماعية» (Maubant, 2019).

كما يفرض إيجاد صيغ للمرافقة/الوصاية لتمكين نقل أثر التعلم في البيئة المهنية ذاتها.

ويجب أن تلبي الحقائب التدريبية مختلف مكونات التطوير المهني المستمر، بما فيها الممارسة التفكرية، البحوث الإجرائية، التعلم التعاوني، تحليل الأداء، والقدرة على الانخراط في مسار تطوير مهني خاص.

ليس من قبيل الصدفة أن كفايات مجالي التطوير المهني وأخلاقيات المهنة، الواردة في الإطار المرجعي، لم تتم مقاربتها في الدورات التي صُممت سابقًا، وهذا قد يدل على أن ممارسات التدريب الحالية لا تمكّن المعلم من وعي درجة تطور كفاياته، ولا تيسر ولادة مجتمعات تعلمية في المؤسسة، ولا تتيح الممارسات التفكرية والتقويمية (meta) الضرورية لربط الأداء بالفكر (intellectualisation du travail)، وهو شرط أساسي للأداء المهني المتّسم بالمهنية.

٤,٨ تقويم التدريب

يُعدّ التقويم من المهام الضرورية الملازمة لعملية التدريب، ويهدف إلى تحديد مدى التأثير الذي أحدثه التدريب في المشاركين داخل البرنامج التدريبي، من خلال قياس موضوعي لمجموعة المهارات والقدرات والمعارف والعادات والاتجاهات الجديدة، وتأثير ذلك في العمل، بالإضافة إلى التطور الذي أحدثه هذا التدريب في سلوك المشاركين وفي المؤسسة التعليمية.

٤,٨,١ مفهوم تقويم التدريب

عرف العديد من الخبراء تقويم التدريب بطرق مختلفة، من بينهم فيليبس (Phillips and Phillips, 2016) الذي عرّف تقويم التدريب بأنّه «المجموعة المنهجية للمعلومات الوصفية والحكمية اللازمة لاتخاذ قرارات تدريبية فعالة تتعلق باختيار الأنشطة التعليمية المختلفة وتبنيها وتعديلها».

أما سكريفين (Michael Scriven، 1967) فعرّف التقييم على أنه «عملية تجميع منظمة تُستخدم فيها المعلومات من أجل اتخاذ القرارات بخصوص برامج التدريب».

كما عرّفت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) تقييم التدريب بأنه «المجموعة المنهجية للمعلومات الوصفية والحكمية اللازمة لاتخاذ قرارات تدريبيّة فعالة تتعلق باختيار الأنشطة التعليمية المختلفة، تبنيها، تعديلها، وتبيان قيمتها» (Biech, 2014).

٤,٨,٢ أساليب التقويم:

تتعدد أدوات وأساليب تقويم البرامج التدريبية، حيث يمكن استخدام أدوات كمية أو نوعية لجمع المعلومات. من أهم هذه الأدوات: المسوح، المقابلات، دراسة الحالة، الملاحظة المباشرة، مجموعات النقاش المركزة، مراجعة السجلات والاختبارات (القبلية والبعدية).

٤,٨,٣ منهجية التقويم:

لتمكين عمليّة تقويم النشاط التدريبي وقياس أثره، يمكن الاعتماد على منهجيّة تتألّف من أربعة مستويات أساسيّة تكمل بعضها البعض، وهي: التفاعل، التعلّم، تغيّر السلوك، والنتائج (نموذج كيركباتريك- Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016):

٤,٨,٣,١ المستوى الأول: التفاعل Interaction

يركّز هذا المستوى من التقويم في استجابات المشاركين في التدريب، وردود أفعالهم وانطباعاتهم حول البرنامج التدريبي ككل. ويُعدّ نقطة الانطلاق في تقويم أي برنامج تدريبي، إذ يهدف إلى:

١. قياس مدى رضا المتدربين عن سير ومحتوى البرنامج؛

٢. معرفة مدى اهتمامهم بالموضوع التدريبي؛

٣. التعرف إلى مكامن القوة ونقاط الضعف في التدريب؛

٤. تقويم أداء المدرب وقدرته على تحفيز تفاعل المشاركين؛

٥. تكوين صورة أولية عن جودة البرنامج والمدرّب.

يُنفّذ هذا النوع من التقويم أثناء التدريب أو مباشرة بعد انتهائه، ويركّز في ثلاثة محاور: بيئة التدريب، كفايات المدرّب، وملاءمة الحقيبة التدريبية. وتشارك في عملية التقويم أطراف عدة:

- المتدربون: من خلال تقييم المدرب والمحتوى والبيئة التدريبية؛
- المدرب: عبر ملاحظات حول تفاعل المتدربين، ومستوى تفاعلهم، وصلاحية المحتوى؛
- المنسّق، المرشد، والمفتش التّربويّ: بناءً على ملاحظاتهم حول تفاعل المتدربين؛
- مدير المدرسة ومدير الدورة التدريبية: من خلال الملاحظة المباشرة ومواكبة التنفيذ.

٤,٨,٣,٢ المستوى الثاني: التعلم Learning

يُعنى هذا المستوى بقياس ما اكتسبه المشاركون من معارف ومهارات واتجاهات خلال التدريب، ومدى فهمهم لتلك المكتسبات. ويهدف إلى:

- تقديم مؤشرات دقيقة حول تحقق الأهداف التعليمية؛
- تمكين المتدرّب من تقويم ذاته من خلال مقارنة وضعه قبل التدريب وبعده؛
- توفير تغذية راجعة غير مباشرة حول أداء المدرّب وملاءمة الحقيبة التدريبية؛
- تعزيز الجدية في التعاطي مع التدريب من قبل جميع الأطراف.

لتحقيق الأهداف المتعلقة بالتعلم يمكن اعتماد المنهجية التالية:

- استخدام أسلوب المقارنة بين مجموعات الضبط والتجريب إذا كان ذلك عمليا؛
- القيام بتقييم المعرفة، والمهارة، والاتجاه توجه قبل البرنامج التدريبي وبعده؛
- استخدام اختبارات تحصيليّة لقياس المعرفة والتوجهات؛
- تطبيق اختبار الأداء لقياس المهارة؛
- تحليل إجابات المشاركين لتقديم مؤشرات موثوقة.

يساهم تقويم التعلّم في تقويم المفاهيم والمعارف والمهارات والمواقف وليس التطبيق، تنفذ عملية التقويم أثناء التدريب أو بعده مباشرة، ويشارك المتدربون والمدرّب كما يلي:

المتدرّبون:

١. يخضعون لاختبارات قبلية وبعدية لقياس التحصيل؛

٢. يشاركون في مهام أدائية (كالمشاريع، دراسة الحالة، العروض، خرائط المعرفة...إلخ)؛

٣. يقيّمون ذاتيًا مدى تطورهم.

المدرّب:

١. يلاحظ أداء المتدرّبين خلال المهام التدريبية؛

٢. يدير نقاشات مركّزة في المحتوى؛

٣. يُجري اختبارات شفوية أو يقوّم عروض المشاركين؛

٤. يُحلّل منتجات المتدربين وواجباتهم التدريبية.

ملاحظة تنفيذية:

يُنصح، عند نهاية البرنامج التدريبي، باستخدام استمارة تحتوي على قسمين:

- القسم الأول: يجمع آراء المشاركين حول محتوى التدريب ومدى رضاهم؛
- القسم الثاني: يحتوي على مهمة أدائية تُظهر مدى فهمهم للمحتوى المكتسب وتطبيقه في وضعيات عملية أو مهنية. ويتم تقييم هذه المهمة وفق معايير تقويم واضحة تُقدَّم مسبقًا للمشاركين لتوجيه أدائهم.

تجدر الإشارة إلى أن مكتب الإعداد والتدريب يعتمد هذه الاستراتيجية في معظم برامجه التدريبية، لما لها من أثر واضح في تقويم فعالية التدريب وتعزيز التعلّم التطبيقي.

٤,٨,٣,٣ المستوى الثالث للتقويم: تغيّر السلوك Behavior /التطبيق

يقيِّم قدرة المشاركين على تطبيق التعلّم الذي اكتسبوه في بيئة العمل الفعلية. يهدف إلى قياس التغيرات في سلوك المشاركين وتطبيقهم الفعلي للمهارات التدريبية. ويحقّق هذا المستوى من التقييم مجموعة من الأهداف منها:

١. التثبّت من تطبيق المتدربين للكفايات التي تدربوا عليها، وبالتالي التثبّت من تحسّن أدائهم.

٢. معرفة العقبات والحواجز الخاصة التي تواجه عمليّة التطبيق بما يسمح بالتخفيف منها إلى الحد الأدنى.

٣. التثبّت من أن مشكلة الأداء كان سببها النقص في التدريب أو أن هناك عوامل وأسباب أخرى.

ويُعنى هذا المستوى بتقويم الكفايات التي قد تكون نتيجة مسار تدريبي تراكمي، وليس فقط ناتجة عن نشاط تدريبي واحد.

لتحقيق الأهداف المتعلقة بتغيير السلوك يمكن اعتماد المنهجية التالية:

- استخدام المقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية عند الإمكان؛
- منح فترة زمنية كافية لظهور تغيرات السلوك في الواقع المهني؛
- إجراء اختبارات تطبيقية ومقابلات مع المديرين والمشرفين والزملاء؛
- إشراك المستفيدين من الخدمة التّربويّة (الأهل والتلامذة) لتقديم تغذية راجعة؛
- إجراء مسوح شاملة أو مقابلات معمّقة؛
- اعتماد إعادة التقييم بشكل دوري لقياس الاستدامة في التغيير.

تنفذ عملية التقويم بعد فترة من تنفيذ البرنامج التدريبي، ويشترك فيها عدّة أطراف هم على التوالي:

- المتدرّبون أنفسهم؛
- المعنيون بالمواكبة والإشراف (المنسق، المرشد، المفتش)؛
- المدير.

٤,٨,٣,٤ المستوى الرابع: النتائج Results

يركّز هذا المستوى في تقييم الأثر العام للتدريب على مستوى المؤسسة التعليمية، من حيث تحقيق الأهداف الكبرى وتحسين جودة الأداء والمخرجات. ويحقّق هذا المستوى من مجموعة من الأهداف منها:

١. تقديم مؤشرات للإدارة العليا حول فعالية البرامج التدريبية؛

٢. تحديد المشكلات العامة التي لم يعالجها التدريب، وتقديم مقترحات لتدخّلات لاحقة؛

٣. قياس التطور في أداء العاملين نتيجة التدريب؛

٤. تقييم رضا المستفيدين من الخدمات التعليمية.

لتحقيق الأهداف المتعلقة بالنتائج يمكن اعتماد المنهجية التالية:

- استخدام المقارنة القبليّة والبعديّة لقياس التحسّن؛
- الانتظار فترة زمنية مناسبة قبل التقييم؛
- إجراء تقييمات دورية متتابعة؛
- احتساب التكاليف مقابل العائد (cost-benefit analysis)؛
- إشراك مختلف الجهات المعنية بالتخطيط والسياسات التعليمية.

تنفذ عملية التقويم بعد فترة من تنفيذ البرنامج التدريبي، ويشترك فيها عدّة أطراف هم:

- الجهات العليا المعنية بالتخطيط التّربويّ؛
- فرق المواكبة والإشراف (المفتش، المرشد، المنسّق)؛
- المدير؛
- المستفيدون من الخدمات التعليمية (الأهل، المتعلمون...).

فيما يختص بالمستوى الثالث والرابع فيمكن الحصول على المعلومات بناء على زيارات يقوم بها المسؤولون عن الوصاية و المواكبة والتفتيش. انطلاقًا من قاعدة البيانات التي يملؤها كلّ من هذه الجهات. أما في ما يتعلق بالمرشد فيملؤها رقميًا اثناء زيارة المواكبة وترسل الكترونيًّا إلى المرجع المختص.

يتيح هذا النموذج الرباعي الأبعاد نظرة شاملة لتقويم فعالية التدريب، من لحظة انطلاقه حتى انعكاسه على أداء الأفراد والمؤسسة، مما يشكل أداة حيوية لبناء استراتيجيات تدريبية متقدمة وفعالة.

٤,٩ توصيات التدريب المستمر

بناء على ما تقدم تتبدّى الحاجة إلى مجموعة إجراءات يتطلّبها تفعيل التدريب وتجويده أثناء الخدمة بهدف التطوير المهني المستمر لأفراد الهيئة التعليمية المتّسم أداؤها بالمهنية. وهي الآتية أدناه:

أوّلًا: في ما يتعلّق بجهاز التدريب:

- وضع آلية لاستقطاب المدرّبين والمسؤولين الفنيين ومديري مراكز التدريب (وسائر العاملين في التدريب) وإعدادهم وأصول التعاقد معهم وتدريبهم المستمر.
- تمهين جهاز التدريب أسوة بجهاز التعليم: إعداد جامعي للراغبين بدخول التدريب + برنامج تدريب وتدرّب أثناء الخدمة+ شرعة أخلاقيات المهنة (التشبيك مع برامج إعداد المعلمين واستلهامها).

ثانيًا: في ما يتعلّق بالحقائب والمقررات التدريبية:

- وضع آلية تحديث مناهج التدريب لتتكيّف مع التطورات الجديدة: إنّ مراجعة وتحديث الإطار المرجعي لكفايات المعلّم مقترنًا باعتماد نموذج منهج تدريب المعلّم المذكور أعلاه سوف تضمن مواكبة مناهج التدريب للتطوّرات الجديدة في مجالات التربية والتعليم.
- وضع آلية تحكيم وضمان الجودة للحقائب والمقررات التدريبية، وتنفيذ الدورات.
- تطوير الحقائب التدريبية المنتجة: عبر مراجعتها وإثرائها وترتيبها وفق رؤية منظومية تغطي جميع الكفايات المطلوبة ومكوناتها بالإضافة إلى الموضوعات المستجدة عالميا.
- تصميم وإنتاج حقائب جديدة تجيب عن الحاجات المستجدة باعتبار ميدان التربية والتعليم في تحوّل مستمر.

ثالثًا: مكافآت وتحفيز

– اقتراح وضع آلية لإثابة المتدرب: يحصل المتدرّب على إفادة مشاركة في الدورات التدريبية التي ينجز بشكل مرضٍ مهماتها الأدائية. ويرتبط عدد الدورات المنجزة بانتقاله من رتبة إلى رتبة أعلى وتدرّج في راتبه و/أو تعويضاته.

رابعًا: رصد الحاجات والتخطيط

– وضع آلية لرصد ودراسة الحاجات التدريبية: صياغة أدوات لرصد الحاجات مع آليات استعمالها.

– وضع أدوات للتقويم الذاتي واتخاذ القرار في رحلة التدرّب وأشكاله.

– وضع آلية لتحديث مناهج التدريب لتتكيّف مع التطورات الجديدة: بناء على ما سينتج من ورشة تطوير المناهج.

– اقتراح استصدار نصوص تعطي حيّزًا من اللامركزية للمدرسة بحيث يمكنها صياغة مشروعها بما فيه تدريب طواقمها.

خامسًا: تنويع أشكال التدريب

– تطوير/ تفريع أنواع من التدريب المستمر وفاقًا لخصائص الفئات المستهدفة:

• الدخول إلى المهنة وفق مسارات مرسومة سلفًا induction وهي وطنية مركزية للمعلمين (أو الإداريين) الجدد كلّ بحسب ملمحه.

• الدورات الإلزامية المرتبطة بمضامين وممارسات مطلوب نشرها على صعيد واسع مثل تعديلات أو توجهات جديدة في المناهج، موضوعات مستجدّة، أو دورات تستهدف اكتساب الكفايات الأساسية للمهنة...وهذه تكون موضوع خطة وطنية مركزية

• الدورات المقترحة على أساس مناطقي والمبنية على الحاجات المستقاة (وتكون إلزامية لمن لديه الحاجة وفق البيانات المستقاة، واختيارية لمن يرغب)....

• دورات اختيارية تستهدف موضوعات رائدة de pointe/ avant-gardiste تعنى بتطوير ما هو ابعد من الكفايات الأساسية.

– تطوير وتنويع أشكال التدريب: تدريب من بعد (متزامن وغير متزامن)، تدريب حضوري، تدريب مدمج، تدريب حسب وتيرة المتدرب الذاتية مع تثبيت مهمة مواكبة المتدرّبين من قبل المدرّب أي اعتبار الوصاية (tutorat) جزءًا من عملية التدريب. على أن تعتمد معايير الفاعلية والملاءمة (للملمح المتدرب وللموارد المتاحة) في اختيار أشكال التدريب.

سادسًا: الترقي والتدرّج المهني

- وضع آليات لتحفيز الهيئتين الإدارية والتعليمية لمتابعة التدرّب أثناء الخدمة.
- ربط الترقي بالأداء: إن مسار تمهين التربية والتعليم قد ترافق في عدد من البلدان بابتداع سلّم رتب داخل التعليم الأساسي والثانوي (وبخاصة بعض البلدان العربية مثل الأردن، مصر والسعودية). هذه الرتب تكون مرتبطة بملف الأداء الخاص بالمعلّم ومساره التدرّبي والتفكّري. وعليه يمكن للمعلم الخبير تامين المواكبة أو الوصاية (tutorat) لمساعدة زملاء متمرنين أو أقل خبرة باعتبار المدرسة مجتمعا تعليميًّا تعلّميًّا ملائمًا للتطوير المهني أثناء الخدمة. ويتدرج المعلّم في كلّ من هذه الفئات عددًا من السنوات (يحدد لها حدّ أدنى وحدّ أقصى) على أن ينتقل إلى الرتبة الأعلى بناء على نتيجة تقييم تقوم بها أكثر من جهة مولجة بذلك (مدير الدروس، التفتيش التّربويّ، المجلس الوطني...) حرصًا على موضوعية التقييم وصدقيته. تدخل كذلك في الاعتبار إفادات الدورات التدريبية التي أنجز بنجاح مهماتها الأدائية.
- من أولى التدابير يتعيّن تأهيل المتعاقدين والمبتدئين الحاليين بواسطة منهج تدريب المعلّم المبتدئ المذكور أعلاه، كلّ بحسب ملمحه.
- تطوير آليات التنسيق بين التدريب المستمر، كلية التربية، المديرية العامة للتربية والتفتيش.
- مراجعة الأطر المرجعية لكفايات المعلم والمدرّب والمرشد.

سابعًا: الإدارة الرقميّة للتدريب (TMS)

- تطوير النّظام الرّقميّ لإدارة التّدريب TMS الذي يعد منصّة تدير التّدريب في جميع مراحله من تصميم المقرّرات والمصادقة عليها وتسجيل المعلّمين وبناء ملف تدريبيّ تتبّعي (Portfolio) شخصيّ لكلّ معلّم يرصد تطوير كفاياته ومهمّاته الأدائيّة وكافة الأنشطة المرتبطة بالتطوير المهني. وبذلك يساعد هذا النّظام في الارتقاء بالتّدريب من المقرّرات التّدريبية المنفصلة إلى منظومة تعلّم وبناء مستدامة كما يفعّل مشاركة الفرقاء التّربويّين بالبيانات المتعلّقة بالمسار التّدريبيّ للمعلّمين فيعزّز بذلك تنسيق الجهود وتوحيدها لبناء منظومة متكاملة للتّطوير المهنيّ على الصّعيد الوطنيّ:

- تطوير آلية تحديث البيانات المتعلقة بالمدارس والعاملين فيها بحيث تكون محدّثة أوّلاً بأوّل، وتعتبر هذه البيانات الركيزة الأساسية للتخطيط واتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريب.
- إنشاء القسم المتعلق بدراسة وتحليل الاحتياجات التدريبية بالاستفادة من كافة الأفرقاء المعنية بالمواكبة وتطوير المعلم (التفتيش – الإرشاد – المدير – المنسق – المعلم نفسه – مكتب الإعداد).
- ربط النظام بمخرجات تقويم أداء المعلم والتي تساهم في عملية رصد الحاجات التدريبية بالإضافة رصد تطوره وتقدمه ضمن المراحل الخاصة في مسار المعلم.
- ربطه بأنظمة الأجهزة المعنية بالمواكبة (أنظمة وزارة التربية -الإرشاد) والمراقبة (التفتيش) بحيث تتيح عملية الربط تبادل البيانات بالاتجاهين، فيُتاح للمرشد أو المفتش الاطلاع على خطة التدريب العامة والملف الفردي للمتدرب،كما تتم الاستفادة من مخرجات عمليات المواكبة في ملف المتدرب والتي تساهم في رصد الحاجات أو تقويم أثر التدريب.

- تطوير قاعدة بيانات المدربين
- تطوير آلية تقويم العمليات التدريبية وربط نواتجها بكافة الأقسام المعنية (المدرب – إدارة التدريب – الحقيبة التدريبية...)
- تفعيل الاستفادة من نظام إدارة التعلم LMS الذي يتيح التدريب من بعد بشكليه المتزامن وغير متزامن بالإضافة إلى الاستفادة من كافة الأدوات التي تساهم في تطوير التدريب وتقويم التعلم.
- إنتاج المقررات الرقمية للاستفادة في نظام إدارة التعلم LMS.
- تأمين عناصر النجاح والتطور المستمر من خلال:

(١) ضمان المتابعة والتطوير المستمر للنظام من خلال فريق تقني واداري متخصص.

(٢) العمل على تدريب وتأهيل المعنيين بادارة النظام لاسيما المعنيين بادارة العمليات التدريبية.

(٣) العمل على تدريب المستفيدين من النظام (المفتش– المرشد –المدير – المنسق –المعلم).

٥ المواكبة التّربويّة للهيئة التعليمية: دعم التنمية المهنية المستدامة

يعتبر إصلاح التعليم، قضية أساسية في عملية بناء الأوطان، واقتناعًا بذلك صدر «الإطار الوطنيّ اللّبناني لمنهاج التّعليم العام ما قبل الجامعي»، الذي أكّد على دور المعلّم المحوري في تحقيق أهداف عملية التطوير. فهو ينظر إلى «أن عمليّة التعلم والتطوير المهني هي عمليّة تستمر مدى الحياة (تنمية مهنيّة مستمرّة)؛ من الإعداد إلى التأهيل والتدريب المستمر والتعلّم الذاتي؛ خصوصًا في عصر تزداد فيه التحديّات على الصعد كافّة؛ ممّا يستوجب من المهنيّين بعامّة ومن المعلّمين بخاصّة مواكبة كل جديد. لذا، يسعى المعلّمون بشكل حثيث إلى متابعة فرص التطوير المهنيّ المستمر التي تقدّمها الجهات التّربويّة المنوطة بها ذلك، فضلًا عن بذل الجهد الشخصيّ من خلال القيام ببحوث إجرائيّة بشكل فرديّ أو بالاشتراك مع زملاء آخرين»[٢٨].

يواجه المعلّم في عمره الوظيفي متغيرات شتّى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف والتقنية تتسارع خطاها إلى المستحدثات، لذا أصبح التحدي الذي يواجه المعلّم في أثناء الخدمة أن يواكب هذه المتغيرات التي تعني جميع عناصر عملية التعليم – التعلّم، ويحتاج إلى مهارات متجددة لملاحقتها، مهارات لا تكتسب إلا بدراسة سلسلة متكاملة وشاملة من برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين (المهدي، ٢٠١١).

٥,١ التنمية المهنية للمعلّم

تعددت المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم التنمية المهنية والتي تؤدي في نهاية الأمر إلى هدف واحد ألا وهو التطوير المهني. «فالتنمية المهنية للمعلّم تعني تنمية مهاراته وقدراته لمواجهة الأدوار الجديدة والمتجددة، وتنمية استعداداته

٢٨- الإطار الوطنيّ اللّبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعي، ص ٢٩.

للاضطلاع بهذه الأدوار، وتحمّل العديد من المسؤوليات للمشاركة الإيجابية في تطوير التعليم» (حافظ، ٢٠٠٤). كما تؤكد اليونسكو UNESCO «أن التنمية المهنية تعنى بتنمية الشخص في إطار دوره المهني، وتتضمن تلك التنمية الخبرات الرسمية، مثل: حضور ورش العمل، والاجتماعات المهنية، والمتابعة الأكاديمية، والخبرات غير الرسمية مثل قراءة أدبيات المهنة، ومتابعة ما يحدث في المجال الأكاديمي من خلال وسائل الإعلام» (العنزي، ٢٠١٥).

وعليه يتضح أن التنمية المهنية عملية منهجية منظمة ومخططة الأهداف، تساعد في زيادة النمو المهني للمعلّم ليكون أكثر كفاءة وفاعلية لسد احتياجاته المهنية. في حين تتنوع أساليب التطوير المهني للمعلّم؛ لذا نتناول في هذا الجزء التطوير من خلال المواكبة: الإرشاد والتوجيه، المجتمع المدرسي.

٥,٢ المواكبة التّربويّة للمعلّم

٥,٢,١ مفهوم المواكبة

لقد عرّف العديد من الباحثين عمليّة المواكبة في الإطار التّربويّ، وفقًا ل «مايلا بول» يمكن اعتبار أن المواكبة هي ممارسات تكاملية يحاول فيها المواكِب أن يكون قريبًا قدر الإمكان من الشخص المواكَب في استكشاف موقف صعب أو محنة يجب التغلّب عليها، في أوقات التوجيه، والاختيار وصنع القرار في تطور حالة إشكالية ما. وبالتالي فهما يشاركان في دينامية التغيير بناء على ضرورة خارجية (القرار، التوجيه، إعادة التدريب...) والتي تحشد الحالات التي يمر بها الشخص موضوع المواكبة (الاحتياجات، الرغبات، المخاوف...) (Paul, 2009).

يعد اللجوء إلى الدعم عن طريق المواكبة ضروريًا، مع مراعاة الاحتياجات الفردية، فاللجوء إلى هذا الدعم في الوقت المناسب يمكن أن يساهم في إحداث نقطة تحوّل ويكون له تداعيات تتجاوز الفرد إلى بيئته الاجتماعية والعلائقية» (Paul, 2009).

لذا، يتبيّن أنَّ المواكبة هي عملية دعم وتوجيه ومراقبة للعملية التعليميّة-التعلميّة والتّربويّة لتحقيق الأهداف المحددة وتحسين جودة التعليم من خلال دعم المتعلّمين وتمكين المعلّمين وسائر المتدخّلين في العملية التّربويّة. وعليه، تُعد المواكبة عملية شاملة ومتعددة الأطراف.

لا بدّ من الإشارة إلى أنه في لبنان تتنوع وتتداخل أشكال ومسميات المواكبة التّربويّة للمعلمين. وبناءً على الواقع التّربويّ، يطلق مفهوم الإشراف التّربويّ على المواكبة التّربويّة التي تتم داخل المؤسسات التّربويّة الخاصة ويعتبر المدير والمنسق ومن له علاقة بتنمية المعلم مهنيًّا داخل المجتمع المدرسي بالمشرف التّربويّ المقيّم سواء في القطاع الرسمي أو الخاص، في حين أن الإرشاد والتوجيه تتولاه وزارة التربية والتعليم العالي في القطاع الرسمي.

٥,٢,٢ أهمية المواكبة

«تتميز أهمية المواكبة في تعزيز جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية، كما يساعد الدعم المقدّم عبرها في تطوير قدرة المعلمين على التفكير النقدي ليتمكّنوا من تشخيص الصعوبات التي يواجهونها في ممارساتهم بشكل مستقل» (Pineault، 2010). إذ تعتبر مايلا بول «إنَّ وظيفة المواكبة هي تقديم الدعم بمعنى تقدير الآخر المواكَب الذي يعمل ويراقب عمله ويحلله ويقوم بتصحيحه بمساعدة الموجه أو المرشد» (Paul, 2009).

٥,٢,٣ أهداف المواكبة

تعتبر أحماد (٢٠٢٠، ١) «أن المواكبة تستند إلى تقنيات واجراءات وآليات وشروط تهدف إلى تشخيص وضع المستهدف بالتربية والتعليم، ثم التماس أنماط الملاءمة والتكييف التي تسمح بمساعدته في التوافق الدراسي والاستمرار فيه» (احماد،٢٠٢٠). من هنا، يمكننا عرض أبرز أهداف المواكبة:

١. تحسين الأداء التعليمي: يساعد عمل مواكبة العملية التعليمية - التعلّمية في تحسين جودة التعليم والارتقاء بمستوى الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين.

٢. التطوير: إن التطوير المستمر للمناهج والأساليب التعليمية والتقييم بالإضافة إلى تحسين البيئة التعليمية ويحدث ذلك عن طريق تحسين البنية التحتية الخاصة بالبيئة التعليمية وتوفير الموارد اللازمة لها.

٣. تحسين علاقات المجتمع: تساعد المواكبة في تحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتعزز التفاعل الإيجابي بين المتعلمين والأهل والمعلمين والمجتمع.

٤. دعم المعلمين والمتعلّمين: تساعد المواكبة في تحديد احتياجات المعلمين والمتعلمين وتوفير الدعم اللازم لهم.

٥,٢,٤ المواكبة للمعلم المبتدئ في الخدمة وأهميتها

تُعدّ المواكبة المهنية للمعلم المبتدئ في الخدمة عنصرًا أساسيًّا في تحسين جودة التعليم، حيث تسهم في تيسير انتقاله من مرحلة الإعداد الأكاديمي والتّربويّ إلى بيئة الصف الفعلية. فالمعلمون الجدد يواجهون تحديات عدة، مثل إدارة الصف، وتطبيق استراتيجيات التدريس الفعالة، والتكيف مع المناهج الدراسية. وتساعد برامج المواكبة، التي تشمل الإرشاد والتوجيه، في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتحسين ممارساتهم الصفية، وتقليل نسبة التسرب من المهنة (Ingersoll & Strong, 2011).

كما تشير الدراسات إلى أن وجود مرشدين تربويين ذوي خبرة يساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين الجدد ويؤثر إيجابًا في تحصيل الطلاب (Feiman-Nemser, 2001). لذلك، فإن الاستثمار في برامج دعم المعلمين المبتدئين يعدّ ضرورة لضمان تعليم عالي الجودة ومستدام.

تُعتبر مواكبة الأقران (Peer Coaching) من الأساليب الفعالة لدعم المعلمين المبتدئين، حيث تعتمد على التعاون بين المعلمين لتبادل الخبرات وتعزيز التطوير المهني. ويساهم هذا النهج في تحسين ممارسات التدريس، وتعزيز الثقة بالنفس، وبناء ثقافة التعلم التعاوني داخل المدرسة. إذ إنّها تساعد في تحسين الأداء المهني للمعلمين الجدد، وتقلل من معدل تركهم للمهنة، وتساهم في رفع تحصيل الطلاب.

من هنا إن توفير بيئة مهنية داعمة من خلال مواكبة الأقران يعزز من قدرة المعلمين على مواجهة التحديات الصفية بفعالية، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم بشكل عام.

وعليه، فإن تعزيز أنظمة المواكبة المتخصصة، لا سيما للمعلمين الجدد، يُعدّ من اللبنات الأساسية لإرساء بيئة تعليمية مهنية مستدامة، تدعم جودة التعليم في المدرسة اللبنانية.

٥,٣ الإشراف التّربويّ

يعد الإشراف التّربويّ من أهم مدخلات النظام التعليمي باعتباره نظامًا من العلاقات يهدف إلى تحسين العملية التعليمية – التعلميّة، فهو يمثل سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلّم والمشرف التّربويّ، والمنهج والمتعلمين من جهة أخرى، والمشرف والإدارة المدرسية من جهة ثالثة، وذلك باعتباره مصدر العلاقات الإنسانية في العملية التّربويّة (الدردساوي،٢٠٢٢). «فالإشراف التّربويّ ركن من الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي لأنه يُسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية التعلّمية، من حيث المُدخلات والعمليات والمُخرجات، ويعمل على تحسينها وتطويرها بما يتناسب وتلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع للنهوض بالعملية التعليمية التعلّمية من الناحيتين الفنية والإدارية (الطعاني، ٢٠٠٥)».

«وتسعى عملية الإشراف التّربويّ بالدرجة الأولى إلى الرفع من مستوى كفاءة المعلم، ودعمه نحو النمو الذاتي، إضافة إلى دفع عجلة التجديد والتطوير والتنويع في طرق التدريس والتقويم، كما أنها تسعى إلى تلافي نقاط الضعف وعلاجها والتشجيع على التجريب والإبداع وعمل الدراسات الحديثة التي تُستحدث بتطوير برنامج الإشراف التّربويّ، فهي عملية شاملة متكاملة لا تتناول المعلم وطرق تدريسه فحسب بل تمتد إلى كل ما يحصل من تفاعل وعلاقات اجتماعية ونشاطات وأعمال تعاونية» (الحريري،٢٠٠٦). وبهذا يتبين أنَّ المواكبة المطبقة في لبنان في القطاعين العام والخاص لا يقتصر على ما يحصل من عمليات داخل الغرفة الصفيّة بل يتعدى ذلك ليهتم بالموقف التّربويّ من جميع جوانبه، الأمر الذي أدّى إلى تنوّع الوظائف والمهام المُناطة به، فهو الذي يهتم كثيرًا بتنمية العلاقات الإنسانية والتنسيق بين مختلف أوجه النشاط وتقديم المعونة الفنية وتوجيه العمل الجماعي.

٥,٣,١ الإطار المفاهيمي للإشراف التّربويّ

٥,٣,١,١ نشأة وتطور الإشراف التّربويّ:

نشأ الإشراف التّربويّ مع بداية وجود التربية متأثرًا بالتغيرات السياسية والاجتماعية التي شهدتها الحضارة خلال العصور المتعاقبة، والمتتبع لتطوّر الإشراف التّربويّ يرى أن مفهومه بمعناه وممارساته المتعارف عليها الآن لم يتبلور في التربية والتعليم إلا حديثًا (ابو عابد،٢٠٠٦). ومن أهم المراحل التي مرّت بها عمليات الإشراف التّربويّ هي: مرحلة التفتيش (الروبي، ٢٠٠٦)، مرحلة التوجيه (الطعاني، ٢٠٠٥)، مرحلة الإشراف التّربويّ (البنا، ٢٠٠٣).

من هنا، أن التطّور الذي واكبه الإشراف التّربويّ أسهم في تعزيز دوره المحوريّ في العمليّة التعلميّة، فنجد أن الانتقال من المرحلة الأولى المرتكزة على الرقابة والتفتيش، إلى المرحلة الأخيرة المتمحورة حول تعزيز التفاعل بين المشرف والمعلّم، أظهر أهميّة دور المشرف في دعم المعلّم ومساندته.

٥,٣,١,٢ مفهوم الإشراف التّربويّ:

يُعرّف الإشراف التّربويّ بأنّه عمليّة تعاونيّة تساعد في تحسين التعليم وتنفذ مباشرة بين المشرف والمعلّم، حيث لا يمكن أن تتحقق بصورة صحيحة دون الجهود المشتركة بينهما، والمبنيّة على مجموعة من الملاحظات حول مجريات الحصّة الصفيّة والأداء التعليمي فيها، بالاستناد إلى أساليب متنوّعة من الإشراف (سالم، ٢٠١١).

كما يمكن أن يشير مفهوم الإشراف التّربويّ إلى الأدوات التي يوظّفها المشرف أثناء تواصله مع المعلّم، كالزيارة والملاحظة وتقويم الأداء، فضلًا عن متابعة آراء المتعلّمين في محتويات الدرس والبيئة التعليميّة والمتعلمين، بهدف مساعدتهم في تحقيق النتاجات المطلوبة بكفاءة وفعاليّة. ويتمّ ذلك بما يدوّنه المشرفون من انطباعات وملاحظات حول الأداء الفعلي للمعلّمين، وحول الخطط الفصليّة والسنويّة المعدّة (Beholol et al, 2011).

هذا ويقوم الإشراف التّربويّ في ضوء الفكر الإداري الحديث على تحديد جوانب القوة والضعف في الممارسات التّربويّة، ووضع المخططات لتلافي أوجه القصور، وتطوير الممارسات بالاتجاه المرغوب، وأن يأخذ في الاعتبار متطلبات المستقبل، ويواكب المستجدات في مجال المهنة، وإدخال التطوير على مناهج التعليم ومحتوى وأساليب التدريس، ويساعد الفئة المستهدفة على التدريب والتعلّم الذاتي والتعاوني، وإكساب مهارات البحث والتجريب والتقويم الذاتي، والنمو المهني المستمر للمعلّمين من خلال تدريبهم ونقل الأفكار الحديثة اليهم، كسر عزلتهم، ضمان احترام أفكارهم وشخصياتهم، وتشجيعهم على أخذ المبادرات كلما كان ذلك ممكنًا (حمود، ١٩٩٨).

٥,٣,١,٣ المهام الإشرافية

يُعد المشرف التّربويّ العنصر الأساسي في عملية الإشراف، وليكون ناجحًا في عمله يجب أن يكون حاصلًا على مؤهل تربوي بعد الدرجة العلمية الأولى، وأن يكون مُطّلعًا على كافة أساليب الإشراف التّربويّ، ومتمكّنًا من المادة التي تم تعيينه من أجلها ليمارس عملية الإشراف في ميدانها (المقطرن، ٢٠١٧).

يؤدي المشرف التّربويّ دورًا مهمًّا في مواكبة المعلّم المبتدئ في الوظيفة، إذ ان المهارات التي اكتسبها هذا الأخير في المرحلة الجامعية أو معاهد إعداد المعلمين لا يمكن صقلها الا من خلال الممارسة الفعلية للعمل التدريسي. وبالنظر إلى وضع المعلّم المبتدئ المفتقر إلى لخبرة والتمكن يكون لزامًا على المشرف التّربويّ أن يقدّم له المساعدة لتذليل الصعوبات التي تواجهه. وتعتبر الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف واحدة من الأساليب الإشرافية المباشرة التي يطلع خلالها المشرف التّربويّ ميدانيًّا على طريقة التدريس ومستوى المتعلمين ونقاط القوة والضعف عند المعلّم المبتدئ والمساعدة في نموه مهنيًّا وشخصيًّا (صابر، ٢٠٢١).

٥,٣,١,٤ أنواع الإشراف التّربويّ

مع تطور فلسفة التربية والفكر التّربويّ، أثّر هذا التطور في الإشراف التّربويّ، فقد تبيّن بعد الاطلاع على الأدبيات التّربويّة ذات العلاقة، وجود عدة أنواع من الإشراف التّربويّ، وهذه أبرزها: الإشراف التصحيحي، الإشراف العلمي، الإشراف الديمقراطي، الإشراف البنائي، الإشراف الإبداعي، الإشراف الوقائي، الإشراف الإلكتروني. أما الاتجاهات الحديثة في الإشراف التّربويّ فتناولت الإشراف الإكلينيكي (العيادي)، الإشراف التشاركي، الإشراف بالأهداف.

٥,٣,١,٥ أساليب الإشراف التّربويّ: بين الفردي والجماعي، المباشر وغير المباشر

مع تطور الاشراف التّربويّ وتبوئه مكانة مرموقة ظهرت أساليب أكثر فاعلية وديمقراطية، منها فردية مباشرة كالزيارات الميدانية وغير مباشرة تشمل القراءات الموجهة والتجريب التّربويّ وجماعية مباشرة من خلال الورش والدورات التدريبية وغير مباشرة عبر البحوث التّربويّة الإجرائية وغيرها (العاجز،٢٠٠٩).

٥,٣,٢ التحديات التي تواجه الإشراف التّربويّ

يواجه الإشراف التّربويّ العديد من التحديات التي تؤثّر في فاعليته، ومن أبرزها:

- التحديات الاقتصادية: ضعف الميزانيات المرصودة، وغياب الموارد الكافية للتدريب المستمر.
- التحديات الإدارية: ضعف التنسيق بين الإدارات التّربويّة والمشرفين، والبيروقراطية.
- التحديات التّربويّة: مقاومة بعض المعلمين للمواكبة والتغيير.
- التحديات الاجتماعية: ضعف الدعم المجتمعي للمؤسسة التعليمية.
- التحديات الشخصية: نقص كفايات بعض المشرفين أو عدم تفرغهم التام.

٥,٤ الارشاد والتوجيه

يعتبر الإرشاد والتوجيه عمومًا، من المكونات الأساسية في بناء المجتمعات فهو وسيلة إصلاح. «ولقد كان الإرشاد والتوجيه موجودًا في المدارس قديمًا وفي مختلف البلدان وبتسميات مختلفة ودون أن تكون هناك برامج منظمة وأسس محددة. وقد سعت الكثير من الأقطار العربية إلى إدخال خدمات الإرشاد والتوجيه في مؤسساتها التعليمية وبرامجها التدريبية المختلفة كما أصبح له مساقات تدرس في الجامعات وتخصصًا مستقلًا في الكثير منها» (القرعان، ٢٠٠٥، ١٦).

برز التوجيه التّربويّ للمعلّم كممارسة ناجحة وفعّالة من خلال الدراسات التي قام بها جويس وشاورز Joyce 1982 and showers. وقد عرّف بروكبانك وماغيل Brockbank and McGill 2006 التوجيه التّربويّ في كونه «عملية تستهدف نموّ الأنسان وتطوّره بشكل مستمر». ووصف نايت Knight 2007 التوجيه التّربويّ في كونه عمليّة تربويّة تهدف إلى تحسين أداء المعلّم مما يؤدّي إلى تحسين مخرجات التعلّم لدى المتعلّمين. وأكّدت كاسي Casey 2006 على أهمّية التوجيه التّربويّ في كونه يستهدف احتياجات محدّدة لدى المعلّم مما يساعده في تطويره المهني على أن يقدّم المرشد التّربويّ المواكبة للمعلّم في المدرسة أي في الإطار الذي يعمل فيه وأن تُقدم المواكبة خلال لقاءات ذات أهداف محدّدة».

«فالإرشاد والتوجيه يتناولان المعلّم إزاء عمله في المدرسة، والمتعلّم إزاء اختياراته في مراحل حياته العامّة وتصرفاته في حياته اليومية. إن المفهوم الغالب لمعنى الإرشاد هو «النصح والعون» اللذين قد يُوجّهان المعلّم، وقد يخلط البعض بين الإرشاد والتوجيه، لذلك لا بدّ من التمييز بينهما، فالتوجيه، هو الجهد الذي تبذله الإدارة التّربويّة إزاء المتعلّم لتحديد وجهة مستقبله أما الإرشاد، فهو الخدمة الفنية التي تؤمنها الإدارة التّربويّة للمعلّم». (قبيسي، ٢٠١٢)

وقد عرّف بريور التوجيه التّربويّ بأنّه «المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وأن كل ما

يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التّربويّ» (بربور، ٢٠٠٢).

أمّا الإرشاد فقد عرفه حامد زهران:» بأنه عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التّربويّة التي تتلائم مع قدراته وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والموارد الدراسية التي تساعده في النجاح وتشخيص المشكلات التّربويّة وعلاجها بما يحقق توافقه التّربويّ بصفة عامة» (زهران، ١٩٨٠).

وبذلك نرى أن الارشاد والتوجيه التّربويّ هو «عملية منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة المتعلم لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته ويطور مهارته ويحل مشكلاته ويحقق أهدافه في إطار القيم المجتمعية والأهداف العامة للتعليم في المجتمع وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتّربويّ للمسترشد» (براهيمي، ٢٠١٥).

في واقع التحديات التي تواجهها المدرسة كمؤسسة اجتماعية وتربوية اصبحت بحاجة، أكثر من أي وقت مضى، إلى الإشراف التّربويّ والإرشاد والتوجيه لدعمها في أداء مهامها في عصر تكنولوجيا المعلومات.

٥,٤,١ نشأة جهاز الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان

أُنشئ جهاز الإرشاد والتوجيه بموجب قانون منفّذ بالمرسوم رقم ٣٢٥٢ تاريخ ١٧ أيار ١٩٧٢ ووضع موضع التّنفيذ مشروع القانون المعجّل المحال على مجلس النوّاب بموجب المرسوم ٢٩٢٨ تاريخ ١٠ آذار ١٩٧٢ الرامي إلى إنشاء جهاز للإرشاد التّربويّ واستحداث مناطق تربوية في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة. وقد نصّت المادة الثامنة من هذا المرسوم على أن من يقوم بالإرشاد التّربويّ مرشدون من الفئتين الثانية والثالثة وفق الملاك الإداري، ويحدّد عددهم واختصاصهم سنويًّا في الموازنة العامة ويلحقون بالمناطق التّربويّة ويقبلون وفق شروط محددة. كما حدّدت المادة التاسعة معايير اختيار المرشد التّربويّ، حيث يشترط أن يكون المرشح حائزًا على إجازة تعليمية في الاختصاص المطلوب أو ما يعادلها رسميًّا، وأن يكون قد مارس التّدريس لمدّة خمس سنوات على الأقلّ في مرحلة التّعليم الثّانوي وذلك بعد نيله الإجازة المطلوبة، على أن يخضع لمباراة تُنظّم لهذه الغاية. ونصّت المادّة العاشرة على وجوب خضوع المرشدين التّربويين، قبل مباشرتهم العمل، لدورة إعداديّة مدّتها سنة على الأقلّ، تنتهي بامتحان، ويعود من يرسب بنتيجته إلى مركز عمله الأساسيّ. وفي سياق تطوير الهيكل الإداري لهذا الجهاز، صدر لاحقًا المرسوم رقم ٥٦١٥ لسنة ١٩٩٤ الذي حدّد شروط التعيين في وظيفة مدير الإرشاد والتوجيه، ما يعكس توجّه الوزارة نحو تنظيم هذا الجهاز وضمان كفاءة القائمين عليه.

٥,٤,٢ دور ومهام المكلفين بالإرشاد والتوجيه

يقوم المكلفون بالإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العالي بمهام متعدّدة تهدف إلى تحسين جودة التعليم الرسمي، من خلال إرشاد أفراد الهيئة التعليمية بكل ما يتعلّق بالعملية التّربويّة، وتزويدهم بالمستجدات في استراتيجيات التعليم، وأساليب التقييم، وإدارة الصف، إلى جانب إعداد التقارير والدراسات التّربويّة، وتقديم الدعم المهني، والسلوكي، والنفسي، والصحي، والبيئي للتلامذة. وتُنفَّذ هذه المهام، بالاستناد إلى القرارات الصادرة عن مديرة الإرشاد والتوجيه بالتكليف[٢٩]، وموافقة المدير العام للتربية، على صعيدين متكاملين: إداري وتربوي/ فني.

٢٩- برنامج عمل المكلفين بمهمات تربوية في الارشاد والتوجيه، موافقة السيد مدير العام للتربية، كرقم الصادر ٣/٢٠٢١ تاريخ ٢٢ اب ٢٠١٩ والصادر ١٠/٣٥١٠ تاريخ ٦ تشرين الأول ٢٠٢٣.

٥,٤,٢,١ أوّلاً: على الصعيد الإداري:

يعتمد العمل الإداري في الإرشاد والتوجيه نظامًا مشابهًا للوحدات الأخرى في الإدارات الرسمية، ويشمل: إعداد مشاريع القرارات المتعلّقة بالأوضاع الوظيفيّة (مثل الإجازات، وأذونات السفر، والترخيص بالتدريس)، إنجاز المعاملات الواردة من الجهات المعنية، إجراء المراسلات الإدارية والتّربويّة، وتنسيق الأعمال على الصعيد الفنيّ والإشراف على حسن سيرها.

٥,٤,٢,٢ ثانيًا: على الصعيد التّربويّ/ الفنّي:

يرتبط العمل الفني في الإرشاد والتوجيه الميدان التّربويّ، ويبدأ مع مطلع العام الدراسي ليشمل ثلاثة مجالات رئيسة: الإرشاد التّربويّ، التوجيه التّربويّ والتربية المختصة، والإرشاد الصحي البيئي.

١- الإرشاد التّربويّ:

يشمل مواكبة الهيئة التعليمية في المدارس والثانويات الرسمية وإرشادهم لتحسين أدائهم، استنادًا إلى مجالات «الأطر المرجعية- دعم جودة التعليم في لبنان» (٢٠١٧)، وذلك عبر زيارات ميدانية تركّز في أربعة محاور: تغطية أهداف المنهج وتوزيعها السنوي، محتوى المادة، التقييم والتقويم، وطرائق التدريس، كما يتم تنظيم لقاءات تربويّة ودراسة مسابقات نصف السنة لصفوف الشهادات الرسميّة.

٢- التوجيه التّربويّ والتربية المختصة:

يتضمن دعمًا نفسيًّا-اجتماعيًّا، وتنفيذ لقاءات فرديّة لتعزيز سياسة حماية التلميذ في البيئة المدرسيّة، إضافةً إلى متابعة المتعلّمين ذوي الصعوبات التعلميّة والاحتياجات الخاصّة، خاصّةً في المدارس الدامجة، ومواكبتهم خلال الامتحانات الرسميّة.

٣- الإرشاد الصحي البيئي:

يركز في ضمان بيئة مدرسية آمنة وسليمة، من خلال لقاءات تثقيفيّة وتوعويّة للمرشدين الصحيّين حول الوقاية من الأمراض المعدية (مثل كوفيد-١٩ والكوليرا)، وتنفيذ أنشطة بيئيّة بالتعاون مع وزارة الصحة والمنظمات الدولية والأهلية.

٥,٤,٣ آلية عمل جهاز الارشاد والتوجيه

تتمثل آليّة عمل جهاز الإرشاد والتوجيه بزيارات ميدانية للمدارس والثانويات الرسمية، تهدف إلى متابعة أعمال الهيئة التعليمية، والتأكد من تطبيق طرائق التدريس الفعالة ومعايير التقييم المعتمدة، وتقديم الدعم المهني اللازم. وتشمل هذه الزيارات لقاءات مع المعلمين لمناقشة التحديات التعليمية وتقديم نماذج وحلول عملية، بالإضافة إلى متابعة نتائج اللقاءات التّربويّة السابقة، ومعالجة صعوبات وضع أسئلة الامتحانات، لا سيما لصفوف الشهادات، وفق التوصيف الرسمي الصادر عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

كما يتم تقديم دعم نفسي واجتماعي وصحي وتوجيه مهني من خلال وحدات التوجيه التّربويّ، التربية الدامجة، الإرشاد الصحي والتوجيه المهني، والاستجابة لطلب مديري المدارس والثانويّات والتفتيش التّربويّ والمناطق التّربويّة، والقيام بزيارات استثنائية عند الحاجة.

أما في ما يخص دراسة المسابقات، فيقوم المرشدون التّربويّون بتحليل المسابقات المدرسية أثناء زياراتهم، واقتراح التعديلات المناسبة، وتقديم تغذية راجعة، إلى جانب دراسة مسابقات امتحان الفصل الأول لصفوف الشهادات الرسمية التي ترد إلى مراكز الإرشاد والتوجيه بناءً لطلب السيّد المدير العام للتربية، وإدارة الإرشاد والتوجيه، شكلًا ومضمونًا بهدف دراستها وتقييم مدى ملاءمة الأسئلة للتوصيف المعتمد في الامتحانات الرسميّة الصادر عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

٥,٤,٤ التطوير المهني للعاملين في جهاز الإرشاد والتوجيه

يولي الجهاز أهمية خاصة لتطوير قدرات المرشدين التّربويّين عبر برامج تدريبية محلية ودولية. فقد شارك بعضهم في دبلوم جامعي بالإرشاد المدرسي في جامعة القديس يوسف، وفي دورات متقدمة في جامعة هارفرد تناولت تحسين البيئة الصفية والتعلم باللعب. كما تلقّوا تدريبًا على تكنولوجيا التعليم (ICT)، ما ساعدهم في دعم استخدام الأدوات الرقمية داخل الصف.

شارك المرشدون كذلك في مشروع Impact Evaluation الذي ركز في تنمية المهارات المهنية عبر منهجية Deliberate Practice، وفي برنامج (R4R Research for Results) الهادف إلى إنتاج أدلة كمية ونوعية حول أداء المتعلمين والمعلمين والبيئة المدرسية، وخاصة بشأن الفئات الأكثر عرضة للتسرّب.

وقد انعكست هذه الجهود بشكل ملموس على جودة مواكبة المعلمين ودعمهم، استنادًا إلى توصيات دراسات تؤكد أهمية التطوير المهني المستمر للمرشدين لضمان جودة التعليم (Wilichowski & Popova, 2021; Nabhani et al., 2015).

٥,٤,٥ مقترحات تطويرية

في ظل التسارع المستمر في التغيرات التّربويّة، تبرز الحاجة الملحة إلى تطوير أساليب وآليات عمل جهاز الإرشاد والتوجيه ومرشديه، بما يواكب متطلبات الجودة والتحسين المستدام في التعليم الرسمي.

أولًا: تطوير آليات عمل جهاز الإرشاد والتوجيه

في ظل التسارع المستمر في التغيرات التّربويّة، تبرز الحاجة الملحة إلى تطوير أساليب وآليات عمل جهاز الإرشاد والتوجيه ومرشديه، بما يواكب متطلبات الجودة والتحسين المستدام في التعليم الرسمي.

على مستوى الجهاز:

- تمهين جهاز الإرشاد والتوجيه عبر إخضاع المرشدين لإعداد جامعي سنة على الأقل في كليات التربية (كما حصل مع مجموعات من المرشدين الذين خضعوا للإعداد في جامعة القديس يوسف ونال كل منهم دبلوم جامعي في الإرشاد المدرسي) بالإضافة إلى برنامج تدريب وتدرّب في أثناء الخدمة.
- تحديث آلية عمل زيارات المرشدين وتفعيل المتابعة من خلال تكثيف الزيارات للمدرسة الواحدة بشكلٍ دوري وفقًا لبرنامج عملي وهادف.) استنادًا إلى تجربة الimpact evaluation التي برهنت أهمية المواكبة وفعاليتها).
- تزويد المرشد الكترونيًا بالمدارس المتعثّرة والمعلّمين المبتدئين المفتقرين للخبرة التعليميّة.

على مستوى المرشد التّربويّ:

يـؤدي المرشـد التّربـويّ دورًا مهـمًا في التوجيـه وتوفـير الدعـم الـلازم لمواجهـة التحديـات المختلفـة، ومـع تطـور المجتمـع وتغـير الاحتياجـات التّربويّـة، فمـن الـضروري تطويـر مهـارات وقـدرات المرشـد التّربـويّ وكفاياتـه المعرفيـة والمهنيـة ليكـون قـادرًا عـلى مواجهـة التحديـات الحديثـة وتلبيـة احتياجـات المعلمـين والمتعلمـين. مـن هنـا لابـد مـن اسـتعراض بعـض المقترحـات لتطويـر ادائـه منهـا:

- الكفايات المعرفية: الاعداد العلمي، التدريب اثناء الخدمة، التنمية المهنية الذاتية

- الكفايـات المهنيـة: الكفايـة في اعـداد برنامـج ارشـادي، الكفايـة في إدارة الجلسـة الارشـادية، الكفايـة في بنـاء الثقـة، الكفايـة في اتخـاذ القـرارات السـليمة، تفهـم السـلوك الاجتماعـي...

- الكفايـات الشـخصية: القيـادة، الايجابيـة، التسـامح والمرونـة، التعـاون، الأمانـة،، الاتـزان والنضـج الانفعـالي، الوعـي بالـذات، حسـن المظهـر العـام للمرشـد...(ابو هـلال، ٢٠٢١)

- تقييـم تشـخيصي لرصـد احتياجـات المرشـد التّربـويّ الحاليـة وتحديـد المجـالات المحتاجـة للتطويـر وتحسـين مـن خـلال مراجعـة الأداء الحالي للمرشـد.

- تطويـر برامـج تدريـب وتأهيـل المكلفـين في جهـاز الإرشـاد والتوجيـه مـن خـلال المشـاركة الفعالـة في الـدورات التدريبيـة التخصصيـة وورش العمـل والمؤتمـرات والمحـاضرات.

- تشجيع المرشدين على البحث العلمي.

- تشـجيع العمـل التعـاوني مـن خـلال مشـاركة المرشـدين والمعلمـين في متابعـة وتنفيـذ وتقويـم المناهـج التـي يدرسـونها عـبر تحديـد الاهـداف ووضـع الخطـط، وتـدارس المشـكلات، وتنميـة وتطويـر العلاقـات الانسـانية.

- التقييـم الـذاتي: تشـجيع المرشـد عـلى التفكّـر في ممارسـاته الخاصـة والتقييـم الـذاتي بانتظـام، مـا يمكنـه مـن تحديـد نقـاط قوتـه واحتياجاتـه ومجـالات التحسـين، ثـم تطويـر خطـة عمـل لتطويـر مهاراتـه الخاصـة.

في ما يخص الأدوات والموارد الخاصة بعمل الارشاد والتوجيه:

- تخفيـف المعامـلات الورقيـة واعتـماد الرسـائل الالكترونيـة بطريقـة محترفـة عـلى غـرار المؤسسـات الخاصـة الكـبرى تسـهيلًا العمـل.

- تحديـد الأدوات والمـوارد اللازمـة لتحقيـق الأهـداف المحـددة: أداة المشـاهدة، شـبكة أو اداة التقييـم... بهـدف تيسـير عمـل المرشـدين عـلى قواعـد علميّـة، يحتـاج المرشـدون إلى أدوات لتحقيـق متابعـة المعلّـم ومواكبتـه. ومـن بـين تلـك الأدوات «أداة المشـاهدة الصفيـة»[٣٠].

- تزويـد المرشـدين التّربويّـين بالوسـائل المتطـورة والحديثـة؛ يمكـن إنشـاء دلائـل ومـواد توجيهيـة شـاملة ومبسّـطة تتنـاول مختلـف جوانـب الدعـم للمتعلمـين، وتوفـير مصـادر إضافيـة مثـل الكتـب والمقـالات والمواقـع الالكترونيـة ذات الصلـة.

- الاسـتخدام الأمثـل والفعّـال لبيانـات المعلمـين الأساسـية وبيانـات التقييـم والمراجعـة والتحليـل الدقيـق لهـا بعـد جمعهـا في ملـف خـاص (البورتفوليـو)، وذلـك لاتخـاذ القـرارات الصحيحـة.

٣٠- مع الاشارة إلى انه يعمل حاليًا على تطوير أداة مشاهدة صفية بهدف تحسين أداء المعلم في جميع الحلقات التعليمية والمواد.

تعتبر هذه احد أهم وأدق الأساليب المساهمة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلّمين، كما يمكن الاستفادة من تحليل هذه البيانات لمتابعة عمل المرشد.

ثانيًا: تعزيز التكامل بين جهاز الإرشاد والتوجيه ومكتب الإعداد والتدريب في المركز التّربويّ

لضمان التناغم في دعم المعلمين وتطويرهم، يُقترح:

- تنظيم اجتماعات دورية بين جهاز الإرشاد والتوجيه ومكتب الإعداد والتدريب. على أن تكون هذه الاجتماعات فرصة لمناقشة القضايا ذات الاهتمام المشترك وتبادل المعلومات والخبرات من خلال:
- تحديد الأولويات: يجب التركيز في المهام المعزّزة للتكامل بين الطرفين. مثال، يمكن لجهاز الإرشاد والتوجيه تزويد مكتب الإعداد والتدريب بحاجات المعلّمين ليصار إلى تدريبهم وتغطية هذه الحاجات في المدارس من خلال زيارات المواكبة التي تستند إلى قاعدة بيانات مبنية على أداة المشاهدة المحددة مكامن الضعف والثغرات عند المعلّمين والمستوجب العمل عليها.
- التواصل الدائم والتنسيق التام بما يخص أهداف الدورات التدريبيّة ومحتواها وتأمين وتعزيز آليّة واضحة وبنّاءة لمتابعة المعلمين مما يؤمن للمعلّم بيئة تربوية متكاملة ومتماسكة وواضحة عند حصوله على إرشادات تربويّة موحّدة من كِلا الطرفين.

ثالثًا: تطوير آليات التنسيق، التعاون والمرونة بين جهاز الارشاد والتوجيه والمجتمع المدرسي.

يشمل ذلك:

- عقد اجتماعات دورية بين جهاز الإرشاد والتوجيه والمجتمع المدرسي (المدير، المنسّق، المرشد الصحي...) لتحديد أولويات العمل وتطوير خطط العمل المشتركة.
- إنشاء منصات إلكترونية مشتركة بين جهاز الإرشاد والتوجيه والمجتمع المدرسي لتمكين الجميع من تبادل المعلومات والتواصل بشكل أكثر فاعلية.

رابعًا: تعزيز التنسيق بين جهاز الإرشاد والتوجيه ومديريات التعليم (الابتدائي والثانوي) والمناطق التّربويّة

- توفير قاعدة بيانات مشتركة لجميع المعلومات المتعلقة بالمتعلمين والمدارس والأساتذة.
- تطوير خطط العمل المشتركة: يتم تطوير خطط العمل المشتركة بين جهاز الإرشاد والتوجيه ومديريات التعليم الابتدائي والثانوي، وتشمل هذه الخطط برامج مواكبة للمعلمين وأعضاء المجتمع المدرسي.
- التنسيق مع المناطق التّربويّة وتفعيل عمل اللجان المناطقية والتي تضم ممثلين من جهاز الإرشاد والتوجيه ومديرية التعليم الثانوي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء (دور المعلمين والمعلمات/مراكز التدريب) والتفتيش التّربويّ والشبكات المدرسية، بما يضمن التكامل بين جميع الأطراف التّربويّة.

0,0 دور ومهام المجتمع المدرسي في مواكبة المعلم (المدير، المنسق...)

ناقش علماء اجتماع التربية المدرسة كنظام اجتماعي وكتنظيم رسمي ينطبق عليها ما ينطبق على معظم النظم الاجتماعية من خصائص، من حيث التدرج في هياكل السلطة والمراكز والأدوار، وتوزيع المسؤوليات، والأخذ بمبدأ التخصص في الأعمال الإدارية والتدريس والإشراف، وتقييم العمل بين أعضاء التنظيم، مع وجود القواعد واللوائح في المدرسة، ومن أبرز من ساهم في مناقشة هذا الموضوع ويلر بروكوفر وأركسون. لذا فعلماء الاجتماع لا ينظرون إليها باعتبارها مجرد مجموعة من العناصر السابقة بل ينظرون إليها كمجموعة من النماذج والعلاقات المتبادلة، وكشكل من أشكال التركيبات والبناءات الاجتماعية التي يستجيب لها الأفراد والجماعات بطرائق معينة من شكل وطبيعة النظم المدرسية نفسه.

ويُعَدّ جهاز الإدارة المدرسية طاقمًا متكاملًا بما يضمه من مدير وعاملين في المدرسة يرأسه المدير الذي يمثل القائد الفاعل والمحرك في مدرسته، والداعم للابداع والابتكار من خلال ممارساته القيادية.

- **مدير المؤسسة التّربويّة**[٣١]

تناط بمدير المؤسسة التّربويّة مهامّ متعددة، ومنها تطوير الأداء المهني للمعلمين، بحيث يتطلب ذلك منه إقناع الآخرين برؤيته وأفكاره، عن طريق بث روح التجديد في الفريق الذي يعمل معه (ابو زلطة، ٢٠٢١). فهو القادر على إحداث التطوير المطلوب في مؤسسته التعليمية، مما يؤدي تدريجيًا إلى إحداث تغيير وتطوير نحو الأفضل في أساليب التعليم، وفي المجالات جميعها، وهذا ما يتطلبه عصرنا الحالي. والمدير بوصفه مشرفًا مقيّمًا يشرف على العمليات التدريسية جميعها يمكن أن يلعب دورا فعالا في تحفيز المعلمين في المدرسة، لرفع كفاياتهم العلمية، وتشجيعهم للاشتراك في دورات تدريبية تقام داخل المدرسة وخارجها (احمد، ٢٠٠٣)، وفيما يلي أبرز مهام المدير:

- القيادة والتخطيط لتحقيق رؤية المدرسة وتحديد الأهداف التعليميّة وتطوير خططها الاستراتيجية ويعمل على توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين وفق قدراتهم.

- الإدارة والتنظيم لتنظيم وإدارة جميع الأنشطة والعمليات المدرسيّة.

- التواصل والتعاون لتوسيع الشراكات المدرسيّة من خلال التواصل والتعاون مع الأهالي والمجتمع المحلي والجهات المعنية الأخرى لتعزيز التعليم وتحقيق الأهداف التعليميّة.

- الرصد والتقييم لمراقبة جودة التعليم والتقييم المستمر لتحسين الأداء التعليمي والإداري في المدرسة.

- الإشراف على المعلمين والإسهام في رفع نموهم المهني وتطوير مهاراتهم التعليميّة والتواصلية والإداريّة، وتزويدهم ببعض الخبرات التّربويّة اللازمة عبر إشراكهم في دورات داخلية أو من خلال استدعاء خبرات تربوية من خارج المدرسة على أن تلحظ هذه البرامج احتياجات المعلم المبتدئ في الوظيفة.

- إدارة الموارد: يعمل المدير على توفير الموارد الماليّة والبشريّة والماديّة اللازمة لحسن سير العمل.

٣١- تم الاستناد لتحديد مهام مدير المؤسسة التّربويّة على المراجع التالية:

- الاطار المرجعي (التطوير المهني المستمر لمديري المدارس) المركز التّربويّ للبحوث والانماء، ٢٠٢٢

- القرار رقم ٥٩٠ تاريخ ١٩٧٤/٦/١٩

- النشرة الرسمية للتربية الوطنية والشباب والرياضة في وزارة التربية الوطنية والشباب الفرنسية، عدد خاص رقم ٧ تاريخ ٢٠١٤/١٢/١١

.Education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428315C.htm#:~:text=II%20veille%20à%20ce%20que,par%20le%20projet%20d'école

- التعرف إلى واقع كل معلم: خبراته، مؤهلاته، قدراته العلميّة، وأحواله الشخصيّة.

- تذليل الصعوبات التي تواجه عمل المعلم سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها.

- التنسيق والتعاون والمرونة: بينه وبين المكلفين بالإرشاد والتوجيه والتفتيش التّربويّ ومع كل ما تقتضيه المصلحة العامة.

• **المنسق**

يتولّى في كل مادّة، أحد المعلمين، من ذوي الخبرة والكفاءة العالية، مهمة تنسيق العمل بين زملائه. ويشمل دور المنسق المهام التالية:

- تنسيق الجهود التعليميّة لضمان تحقيق الأهداف التعليميّة وتحسين جودة التعليم.

- توفير الموارد؛ إذ يساعد المنسق في توفير الموارد التعليميّة والتقنيات الحديثة التي يحتاجها المعلمون لتحسين جودة التعليم والتواصل مع المتعلمين بشكل فعال.

- تقديم التدريب وتحضير ورش العمل.

- توزيع المنهج المقرر للمادة في كل صف، على أشهر السنة، وذلك في نهاية العام الدراسي، تحضيرًا للعام اللاحق، وذلك بالتعاون مع أساتذة المادة.

- الاتفاق على الخطوات العامّة لطرق التعليم وتصحيح الواجبات المدرسيّة.

- اطلاع معلمي المادة على المستجدات في حقل التعليم ضمن الاختصاص المعين، ومساعدتهم في تطبيقه داخل الصفوف وخارجها.

- الرصد والتقييم: يقوم المنسق بالتعاون مع المعلمين والإدارة بمراقبة جودة التعليم والتقييم المستمر لتحسين الأداء التعليمي والإداري في المدرسة وذلك من خلال (المشاهدات الصفيّة - متابعة الفروض والمسابقات والامتحانات المدرسية والرسمية - عقد الاجتماعات الدورية لمعلمي المواد).

من خلال ما تقدم يجب العمل على التكامل بين المربع التّربويّ: المديرية العامّة للتربية، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، التفتيش التّربويّ وكليّات التربية في الجامعة اللبنانية والجامعات الخاصة.

٥,٦ توصيات المواكبة

- تمهين جهاز الإرشاد والتوجيه عبر إلحاق المرشدين ببرامج إعداد جامعي سنة على الأقل في كليات التربية.

- توفير قاعدة بيانات مشتركة لجميع المعلومات المتعلقة بالمدارس والمعلمين والمتعلمين (مثال على ذلك أسماء المعلمين في كل مادة، توزيع نصابهم الأسبوعي، وضعهم الوظيفي - (ملاك أو تعاقد) - اختصاصهم، سنوات الخبرة....).

– تزويد مراكز الإرشاد والتوجيه ببرامج الأساتذة والمدرّسين في بداية العام الدراسي، قبل البدء بإعداد جداول الزيارات.

– تزويد مراكز الإرشاد والتوجيه بأسماء الثانويّات والمدارس التي تضمّ المعلمين المبتدئين والمتعاقدين الجدد من أجل تفعيل المواكبة من خلال تكثيف الزيارات والمتابعة الحثيثة لهم.

– ضرورة التنسيق بين الإرشاد والتوجيه، والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء، خصوصًا فيما يتعلّق بالدورات التدريبيّة.

- إنشاء نظام عادل للحوافز المادية يشمل بدل التنقل وتغطية المهمّات البعيدة، ويرتبط بجودة الأداء والمواكبة الفعّالة.
- وضع معايير علمية ووطنية واضحة لاختيار المشرفين التّربويّين، ومديري المدارس، والمعلمين الجدد، بما يضمن تكافؤ الفرص ورفع مستوى الجودة المهنية في المؤسسات التّربويّة.
- ضرورة التنسيق بين الجهات المسؤولة عن التعليم مع الجامعات لإنشاء برامج لإعداد المشرفين/المرشدين التّربويّين للمساهمة في إعدادهم إعدادًا مهنيًا يمكنهم من القيام بمهامهم بكل كفاءة.
- التركيز في تأهيل مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيّم لتجاوز المعوقات الإشرافية في الميدان.
- تفعيل عمل اللجان المناطقية والتي تضم ممثلين من التفتيش التّربويّ وجهاز الإرشاد والتوجيه ومديرية التعليم الثانوي والمركز التّربويّ (دور المعلمين)، لتطوير العمل المشترك وتعزيز التواصل بين كافة الافرقاء التّربويّين.
- تفعيل دور المنسقين في المؤسسات التّربويّة ووضع نظام تقييم لأدائهم بهدف تحفيزهم نحو التطور المهني.
- دعوة المؤسسات التّربويّة الخاصة بالاتفاق في ما بينها إلى وضع سياسة تعنى بالإشراف التّربويّ، على أن تراعي هذه السياسة معايير محددة تسهم في تجويد العملية التعليمية – التعلميّة.
- تعزيز بناء مجتمع التعلم المهني داخل المدارس من خلال إشراك جميع المعلمين في عمليات التطوير والتعلّم التعاوني وتبادل الممارسات، بما يعزّز ثقافة مهنية مستدامة.
- إنشاء آلية دورية لتقييم جودة المواكبة التّربويّة وأثرها في تطوير أداء المعلمين، تتضمن أدوات كمية ونوعية.
- إشراك المعلمين في تصميم برامج المواكبة لضمان توافقها مع احتياجاتهم الميدانية وتحفيزهم على التفاعل معها.

٦ التعلم التعاوني

٦,١ مفهوم التعلم التعاوني

يُعدّ التعلم التعاوني أحد المحاور الرئيسة لتحليل الممارسات المهنية للمعلمين إذ يلعب دورًا في تدريبهم وتطويرهم المهني المستمر وفي تجربتهم مع طرق التدريس المبتكرة (Ainley & Carstens, 2019) في وقت تتحول فيه أنظمة التعليم إلى التعلم التعاوني وتركز على تطوير المهارات التعاونية للمتعلّمين (OCDE, 2012). ويشكل العمل التعاوني بين المعلمين (في مادة الاختصاص أو المواد المتعددة التخصصات) جزءًا من المهارات التي يتعين على المعلمين تطويرها (Escalié et al., 2022).

يمكن فهم التعلم التعاوني على أنه عملية تعاونية بين مجموعة من الأشخاص لتحقيق هدف محدد، يتعاونون فيها لتحسين ممارساتهم التعليمية، وتحسين نتائج التعلّم لدى المتعلّمين (Hargreaves & O'Connor, 2018). وتتضمن هذه العملية تبادل الخبرات والمعارف والأفكار والتجارب بين المعلمين، والعمل على تطوير وتحسين الممارسات التعليمية والبرامج الدراسية، وتعزيز التفاعل الاجتماعي بين المعلمين وتشجيع التعلّم المستمر، وهو بالتالي مكوّن من مكونات تمهين التعليم (Goddard et al., 2015; Ainley & Carstens, 2019). تتراوح مجموعة الأنشطة التعاونية من التفاعل البسيط إلى التعاون الوثيق والمنتظم بين المعلمين (Vangrieken et al.,2015) التي تهدف إلى تحسينات في عمليات التعليم والتعلم، على صعيد المتعلّم أو الفصل أو المدرسة بأكملها (Lomos et al., 2011).

يمكن هيكلة التعاون من خلال طرق مختلفة (Reeves et al., 2017) تتنوع بين التعلم من الأقران (Krammer et al., 2018) والمشاركة في الأنشطة المنظمة بشكل جماعي من خلال مشاريع داخل المدرسة أو مع المجتمع المحلّي، والانتساب إلى المجتمعات المهنيّة الفاعلة (Mukamurera & Dembélé, 2021).

٦,٢ أهمية التعلم التعاوني

يُعد التعلم التعاوني بين المعلمين عنصرًا مهمًا في تطويرهم المهني (Johnston et Tsai, 2018)، إذ إنّه يسمح لهم، من خلال تعزيز تبادل الأفكار والتفاعل، الانخراط في دينامية التعلم بأنفسهم (Goddard et al., 2007).

فيما يلي نستعرض الأسباب الرئيسة التي تبرز أهمية التعلم التعاوني بين المعلمين:

- تعزيز المعرفة وتبادل الخبرات من خلال مناقشة استراتيجيات التدريس الفعالة، وتبادل المعلومات والموارد التعليمية والأفكار المبتكرة والمتطورة في سياق التعليم والتعلم (Levine & Marcus, 2010).
- تطوير مهارات التعليم وتحسين مهارات التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقييم، وتطوير أساليب تدريس أكثر فعالية (Shachar & Shmuelevitz, 1997).
- تعزيز الابتكار والإبداع وتطوير الطرائق الجديدة في التدريس والتعلم والتقييم (Reeves et al., 2017).
- تطوير المهارات الشخصية مثل التواصل الفعال والتفكير النقدي والقدرة على التعامل مع الصعوبات.
- توحيد رؤية التعليم داخل المدرسة وضمان توجهات متناسقة بين المعلمين فيما يتعلق بالمناهج والاستراتيجيات التدريسية والتقييم (Hargreaves & Fullan, 2012).
- تعزيز الروح الجماعية وتحفيز المعلمين على العمل كفريق واحد لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة (Jarzabkowski, 2002).
- تحسين البيئة التعليمية في المدرسة وتوفير الدعم المهني وتعزيز الرضا الوظيفي والاستمرارية في المهنة (Johnson et al., 2012).
- تحسين مستوى المتعلّمين ومهاراتهم الاجتماعية والتواصلية، وتعزيز الروح الإيجابية داخل الصف (Ronfeldt et al., 2015).

٦,٣ وضع هيكلية لتطبيق التعلم التعاوني وآليات تنفيذه خلال ممارسة المهنة

يمكن تنفيذ التعلم التعاوني على مستويات عدة، بما في ذلك التخطيط الاستراتيجي لتطبيقه، وتنظيم مشاريع داخل المدرسة ومع المجتمع المحلي، والتعلم من الأقران، والانتساب للمجتمعات المهنية الفاعلة.

٦,٣,١ التخطيط

إن التخطيط لتطبيق التعلم التعاوني هو الخطوة الأولى في تأسيس ثقافة التعاون بين المعلمين إذ يجب توفير الإطار اللازم لتعزيز التواصل والتفاعل بين المعلمين، وتشجيعهم على العمل سويًا بدءًا من تحديد الأهداف والمخرجات المتوقعة، وتحديد الأنشطة التي تعزز التعلم التعاوني لتحقيق أهداف مشتركة.

٦,٣,١,١ مقومات التخطيط

تهدف مرحلة التخطيط لتطبيق التعلم التعاوني إلى تحويل السياسات والرؤى في المجال وإدخالها حيّز الواقع. ويخضع التخطيط إلى مجموعة من المقوّمات أوجزها (Glover & Law, 1996) في التالية:

- القياسية ومفاد ذلك أنّ المدرسة لا بدّ أن تتوافر لديها مقاييس وأدوات لتحديد طبيعة التعلم التعاوني التي تنوي التخطيط لها وتطبيقها وفق حاجاتها وحاجات المعلمين، والكشف عن كفايات المعلمين وخبراتهم التعليمية وعن نتائج المتعلمين وتقارير القيادات التعليمية.
- البنيوية المؤسّسية، وتعني رسوخ البنية التنظيمية الخاصة بالتعلم التعاوني في المدرسة ووضوح الأهداف فيها، وشفافية العلاقات بينها.
- إحداث التوازن، على أساس أنّ التخطيط يتعيّن ان يحقق الممكن من الأهداف في ضوء إمكانات المدرسة ومتطلباتها وإمكانات المعلمين ومتطلباتهم، وفي حدود المتوافر من الموارد المتاحة.
- إدارة صنع القرار المشترك، ويقوم على الإحساس المشترك بالمسؤولية وبالوعي الاجتماعي لدى الفاعلين المعنيين بالتعلم التعاوني.

٦,٣,١,٢ محاور التخطيط لتطبيق التعلم التعاوني

تتكوّن عملية التخطيط من أربع محاور:

- محور رصد الاحتياجات وتحديد الأهداف للتعلم التعاوني على مستوى المعلمين أنفسهم ومستوى المؤسسة المدرسية. وتطرح في هذا الصدد مسألة التوافق والتقارب بين الاحتياجات والأهداف (Clarck & Lampert, 1985).
- محور تحديد آليات تنفيذ التعلم التعاوني والأنشطة والموارد والتقنيات اللازمة التي يحتاجها المعلمون.
- محور رصد التطوّر والتغيير وتجاوز المشكلات، ويستوجب إيجاد مستويات معيارية لقياس التمكّن المهني حتى يستطيع المعلمون قياس تقدمهم ورصد مواطن القصور فيه، والوقوف على المشكلات المطروحة.
- محور التغذية الراجعة ومواصلة التطوير المهني التي يستفيد منها المعلمون لمعرفة ما يحصل لهم من تقدّم، وإدخال التعديلات على ممارساتهم عند الاقتضاء، ومواصلة تنمية كفاياتهم المهنية.

٦,٣,١,٣ الحاجة إلى القيادة (Leadership) التي تعزز التعلم التعاوني في المدرسة

تلعب إدارة المدرسة دورًا رئيسًا في تعزيز التعلم التعاوني (Schmoker, 2005)، لا سيما من خلال توفير القيادة التحويلية والمشتركة والتّربويّة (Murphy et al., 2009) التي تكمن في إحداث التحولات من خلال دعم التعلم التعاوني وتمكين الأفراد داخل المجموعة. كما تساهم هذه القيادة في تطوير رؤية مشتركة وتوافق في الآراء بشأن الأهداف، وتسهيل التعاون، ودفع التغيير الاستراتيجي والمنهجي (Hewitt et al., 2014). ولتعزيز التعلم التعاوني، يجب على إدارة المدرسة أيضًا مشاركة قيادتها مع المعلمين (صنع القرار) من خلال منحهم فرصًا لممارسة قيادتهم الخاصة، وتولي أدوارًا ومهامًا مختلفة (Hargreaves & Fink, 2006). نستعرض فيما يلي الخطوات والممارسات التي تلعب من خلالها إدارة المدرسة دورًا مهمًّا في تعزيز التعلم التعاوني بين المعلمين عبر توفير الدعم والموارد اللازمة:

- توفير الوقت والمساحة المناسبة للمعلمين للتفكير والتخطيط وتبادل الأفكار والخبرات.

- توفير التدريب وورش العمل والندوات التعليمية التي تعزز المهارات التعاونية بين المعلمين، وذلك من خلال تدريبات حول التخطيط والتعلم المشترك، وتقييم الأداء وتقديم التغذية الراجعة البناءة.

- إنشاء برامج للتواصل المستمر والتعاون بين المعلمين من خلال إنشاء منصات تسمح للمعلمين بمشاركة الخبرات والموارد والأفكار، وتوفير الأدوات والتقنيات الحديثة التي تسهل عملية التعاون بين المعلمين وتحفزهم على تبادل المعرفة والخبرات.

- تعزيز الثقافة التعاونية والروح الفريقية بين المعلمين والتشجيع على تكوين فرق عمل تعاونية من خلال إشراك المعلمين في مشاريع تعاونية مشتركة، وتحديد الأهداف والمهام المشتركة وتقديم المكافآت المناسبة.

- المتابعة والتقييم المستمر لتطبيق التعلم التعاوني بين المعلمين لتحديد مدى نجاح هذه الاستراتيجية في تحسين جودة التعليم، والعمل على تحسين ما يلزم من جوانب، ومواجهة التحديات التي تعترض تطبيقه.

٦,٣,٢ مشاريع داخل المدرسة ومع المجتمع المحلي

يمكن تعزيز التعلم التعاوني بين المعلمين من خلال مشاريع داخل المدرسة تتطلب العمل الجماعي والتفاعل بين المعلمين. على سبيل المثال: يمكن للمعلمين العمل سويًا على تطوير وتنفيذ مشروع تعليمي متعدد المواد يستند إلى أهداف التعلم الشاملة (Reverdy, 2013 ; 2015). كما يمكن للمعلمين العمل مع المجتمع المحلي لتحديد الاحتياجات والمشكلات المحلية، ومن ثم تنظيم مشروع يهدف إلى حل هذه المشكلات بشكل تعاوني.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال الخطوات التالية:

- تحديد الهدف والمجال بناءً على الاحتياجات والمتطلبات التي تواجهها المدرسة أو المجتمع المحلي. كما يجب أن يحدد المعلمون هدف/أهداف المشروع التي يريدون تحقيقها من خلال المشروع (النتائج المتوقعة). ويمكن أن يكون هذا الهدف مرتبطًا بالمنهج الدراسي أو بمشكلة مجتمعية محلية تحتاج إلى حلول.

- تشكيل فرق العمل من مجموعة من المعلمين الذين يتقنون المجال المحدد ويمكنهم تقديم المعرفة والخبرة اللازمة

للمشروع، وتحديد الأدوار والمهام المناسبة لكل معلم في الفريق.

- تحليل الاحتياجات من خلال إجراء بحث للمشكلة والتأكد من احتياجات المتعلّمين والمجتمع المحلي.
- تخطيط المشروع عن طريق تقسيمه إلى خطوات صغيرة يمكن إتمامها بطريقة تعاونية ويجب أن يتضمن تحديد الأدوات والموارد المطلوبة بشكل كامل، مثل الأدوات والمعدات والمصادر المالية.
- تنفيذ المشروع بعد تحديد الخطوات الصغيرة وتوزيعها على الفرق العاملة.
- تقييم المشروع بعد الانتهاء منه لتحديد مدى تحقيق الأهداف المحددة وتحديد النقاط الإيجابية والسلبية والعمل على تحسين المشاريع المقبلة.

٦,٣,٣ مجتمعات التعلم المهنية Professional learning communities

تعتبر مجتمعات التعلم المهنية ركيزة أساسية في برامج التطوير والتنمية المهنية للمعلم، إذ يمكن من خلالها التغلب على ثقافة الانعزال وانفراد المعلمين في عملهم (DuFour, 2007).

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

يتضمن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية مبدأ التعلّم الذي يدفع المدرسة نحو التقدم الدائم ليكون الهدف من أنشطتها تنمية قدرات المعلمين وتحسين مستويات تعلّم المتعلَمين (Spillane et al., 2016). فمجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من تربويين يلتقون حول رؤية ورسالة واحدة تترجم إلى أهداف مشتركة، ثم يحولون الأهداف إلى مهام تنفّذ بطريقة تعاونية وبروح من المسؤولية المشتركة بينهم، ممّا يتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم (Stoll et al., 2006). ويمكن أن تتكوّن فرق العمل داخل مجتمعات التعلم المهنية من القيادات التّربويّة داخل المدرسة كالمعلم والإدارة المدرسية، وخارج المدرسة كالمرشد التّربويّ والمفتّش التّربويّ وخبراء أو باحثين تربويين.

أسس بناء مجتمعات التعلم المهنية:

يشير (DuFour et al., 2008) إلى مجموعة من الأسس لتكوين مجتمع تعلم مهني تتمثل في وجود:

– الرؤية والقيم المشتركة لتوضيح الأولويات، والتي تركّز بشكل مستمر في جودة تعلّم المتعلّمين.

- القيادة التشاركية المتعاونة والداعمة من خلال استخدام أساليب ديمقراطية قائمة على الحوار والمصارحة في قيادة العمل المدرسي بحيث تشرك إدارة المدرسة أعضاء مجتمعات التعلم المهنية في صنع القرار.
- الإبداع الجماعي التعاوني إذ يؤثر في الاحترام والثقة المهنية، ويحفز اعضاء المجتمع المهني على العمل معًا كفريق.
- الظروف الداعمة وتشمل الظروف التنظيمية من الوقت والمكان وجدولة الحصص، إضافة إلى الظروف الثقافية من الإحترام والثقة.
- التركيز في النتائج والتي تتمثّل في الأدلة على تعلّم المتعلَم، وتستخدم هذه النتائج لتوجيه وتحسين الممارسات المهنية الشخصية لأعضاء مجتمعات التعّلم المهنية.

أنواع مجتمعات التعلم المهنية

يمكن أن تتكون مجتمعات التعلم المهنية من معلمين عبر مجالات المواد المختلفة، ومستويات الصف، و/أو مستويات القيادة، وتأخذ أشكالًا مختلفة في تشكيلها، فيمكن أن تكون فريقًا لتقديم الدعم للمتعلّمين الذين يواجهون تحديًا في التعلّم، أو شبكة من المعلمين المتميزين في مهارة محددة ينسق المرشد و/أو المشرف التّربويّ و/أو خبراء وباحثين تربويين عملهم لتقديم الدعم لأقرانهم فيما يخص تلك المهارة. وتمارس مجتمعات التعلم عملها من خلال عدة أوعية منها: التدريب المباشر، ورش العمل وحلقات النقاش، المؤتمرات والندوات المتخصصة، البرامج الأكاديمية، البحوث الإجرائية، التدريب بالأقران، الشبكات المهنية، مجموعات التخصص (Olsson, 2019).

كما يمكن تصنيف مجتمعات التعلم حسب محور اهتمامها على النحو الآتي:

- مجتمع يركز في المتعلَم: يبحث في تعلم المتعلَم في أكثر من مادة دراسية.
- مجتمع يركز في المادة الدراسية: ويبحث في تطوير أفضل الممارسات لتعلم المادة.
- مجتمع تربوي يركز في قضايا تطوير العمل التّربويّ في المدرسة وخارجها.

كما يمكن أن تقوم المدرسة، بتطوير نماذج مجتمعات تعلم مهنية إضافية، بعد إنشاء فريق قيادة المدرسة، وذلك على أساس الاحتياجات الفردية لكل مدرسة، والتي قد تكون مجتمعات تعلم على مستوى الصف، أو في مجال المحتوى، أو على مستوى المدرسة...

متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية:

لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية مجموعة من المتطلبات (Huffman & Hipp, 2003; Antinluoma et al., 2018) التي يجب مراعاتها ومنها:

- استبعاد العمل الفردي في إنجاز المهام والقيام بالأنشطة المطلوبة من أعضاء الفريق المدرسي.
- تضمين عمل هذه المجتمعات في الممارسات اليومية للمدرسة، وإعادة هيكلة الجدول الدراسي بحيث يتيح وقتًا للعمل التعاوني أثناء ساعات الدوام الرسمي لضمان استدامة عمل هذه المجتمعات.
- تمكين أعضاء الفريق المدرسي ومنحهم قدر من الاستقلالية اللازمة لاتخاذ القرارات المدرسية.
- التحديث المستمر لأنشطة التدريب التي تقدمها وحدات التدريب بالمدرسة بحيث لا تقتصر على الجوانب المهنية فقط، لتتضمن أيضًا تنمية الجوانب القيادية والإدارية.
- توزيع المسؤوليات والمهام القيادية على أعضاء الفريق المدرسي.
- الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في نشر ثقافة التعلم التعاوني ودعم أنشطته وممارساته لدى أعضاء الفريق المدرسي.
- نشر ثقافة التفكّر بين أعضاء الفريق المدرسي.
- توعية أعضاء المجتمع المدرسي بضرورة تكوين فرق عمل لإنجاز المهام وحل قضايا التعليم التي تواجههم؛ الأمر الذي يسهم في نشر ثقافة التعلم التعاوني والعمل الجماعي.

مزايا مجتمعات التعلم المهنية:

تسهم مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق مجموعة من الفوائد للمجتمع المدرسي (Olsson, 2019) نذكر منها:

- على صعيد أعضاء المجتمع المدرسي من خلال تحديث معارف المعلمين باستمرار، وتعميق ممارسات التعليم عبر تطبيق وتجريب إستراتيجيات محددة، والتعرف إلى الممارسات المتنوعة في البيئات المختلفة، وجسر الفجوة في الأداء بين المشاركين، وتنمية الإحساس بالشخصية الجماعية والتخلص من أسوار العزلة بين أصحاب التخصص الواحد وبين التخصصات المختلفة وبين المواقع الوظيفية. بالإضافة إلى زيادة الرضى الوظيفي والإبداع في المهنة، وتوفير البيئة الداعمة والإسناد للمستجدين.
- على صعيد المدرسة من خلال مواجهة ومعالجة التحديات التي تعوق عمل المدرسة بفاعلية، والتحول بالمدرسة إلى مؤسسة تعلّم عالي النوعية عبر توفير مصادر أكبر وأكثر تنوعًا.
- على صعيد التطوير المهني المستمر إذ تنبثق قيمة هذه المجتمعات من التركيز في المعلم قدر تركيزها في المتعلم.

٦,٣,٤ التعلم من الأقران

يعتبر التعلم من الأقران من الآليات المهمة في تطبيق التعلم التعاوني إذ يرتكز بشكل أساسي على مبدأ التعاون بين المعلمين الزملاء، والمشاركة في تطوير أدائهم من خلال أدوات معينة مثل الاجتماع التحضيري، والملاحظة الصفية، والإجتماع التفكّري وغيرها (Vangrieken et al., 2013; Villa et al., 2008). ويكمن الهدف الأساسي من التعلم من الأقران في التطوير، وليس التقويم أو البحث عن نقاط الضعف، وفي انتقال الخبرة التعليمية من معلم إلى آخر من خلال الزيارات المتبادلة وعمليات التوجيه والتغذية الراجعة بحيث يؤدي هذا النوع من التعلم التعاوني إلى إحداث تطوير في عمل المعلم. في هذا السياق، يؤكد كل من جويس وشاورز (Joyce & Showers, 2002)، أن ما يصل إلى الفصل الدراسي من التدريب النظري نسبة تكاد لا تذكر، بينما ٩٥٪ من الدعم والإسناد في بيئة العمل وتدريب الأقران يؤثر في أداء المعلم في الفصل الدراسي.

أهمية التعلم من الأقران:

- يوفر فرصة للمعلمين لدعم نموهم المهني والتقييم الذاتي وتطوير أدائهم.
- يسمح للمعلمين بملاحظة أدائهم بأسلوب خال من التهديد.
- يجني كلا الطرفين (الملاحَظ والملاحظ) الفائدة، فكلاهما يتعلم وسيتبادل الأدوار ويلاحظ الآخر.
- يعطي الفرصة للمعلمين للتدريب على أساليب تدريس مختلفة.
- يحسّن مهارات الاتصال والإنجاز والإنتاجية.
- يُحدِث تغييرات إيجابية في عملية التعلم الصفي مما يعود بالنفع على المتعلّمين.
- يؤسّس علاقات مهنية تعاونية وطيدة.

تطبيق التعلم من الأقران:

- تشكيل مجموعة من المعلمين الذين يعملون في نفس الموضوع أو التخصص والذين يمكنهم تقديم المعرفة والخبرات المطلوبة، ويقومون بملاحظة تدريس بعضهم بعضًا، ويزود كل منهم الآخر بملاحظات عن ذلك وينالون منهم المساعدة اللازمة.
- تحديد أهداف التعلّم التي يتوقع تحقيقها عن طريق تبادل الخبرات بين المعلمين.
- تدريب المعلمين بشكل جيد على كيفية إجراء هذا النوع من الملاحظة وكيفية إعطاء التغذية الراجعة المفيدة.
- وضع أنظمة توفر الوقت للمعلمين لملاحظة بعضهم.
- استخدام ملاحظة الأقران كأداة فاعلة لتدريب المعلم المستجد في المهنة.

عوامل نجاح التعلم من الأقران

- تدريب الهيئة التعليمية للإلمام بالطريقة السليمة لإجراء هذا النوع من الملاحظة.
- استخدام أدوات متفق عليها لإجراء عملية ملاحظة منتظمة.
- توفير نظام إداري ينظم العملية بتفريغ المعلمين الحصص اللازمة لإجراء هذا النوع من الملاحظة.
- وجود الثقة المتبادلة بين الأعضاء.
- تنوع الاختصاصات ضمن الفريق بحيث لا تقتصر على تخصص واحد، إلّا أنه قد يكون من المناسب التجانس من حيث مرحلة التدريس.

٦,٤ تطوير مؤشرات الأداء الرئيسة (KPI)

يمكن تطوير مؤشرات الأداء الرئيسة فيما يتعلق بالتعلم التعاوني بين المعلمين عن طريق التركيز في مؤشرات محددة تتعلق بالأهداف التالية:

- تطوير مهارات التعاون والتفاعل بين المعلمين مثل تقييم مدى التواصل الفعال والتعاون فيما بينهم، وكذلك قدرتهم على توجيه ودعم بعضهم البعض في سياق العمل المشترك.
- تعزيز تطوير الممارسات الجيدة مثل تقييم الأداء المستمر وتطوير خطط العمل المشتركة والتي تركز في تطوير ممارسات التعلم التعاوني.
- تحسين تجربة التعلم لدى المتعلّمين مثل تقييم مستوى مشاركة المتعلّمين واستجابتهم لأساليب التعليم التعاوني.
- تطوير القدرة على حل المشكلات بشكل تعاوني مثل تقييم قدرتهم على العمل الجماعي وتحليل البيانات واتخاذ القرارات المشتركة.
- تحسين النتائج الأكاديمية مثل تقييم تأثير التعلم التعاوني في تحسين معدلات النجاح والتحصيل الأكاديمي للمتعلّمين.

٦,٥ تقويم التعلم التعاوني

- تقويم الأداء الفردي والجماعي باستخدام أدوات تقويم متنوعة مثل الملاحظة الميدانية والمقابلات الشخصية والاستبيانات، ويتم تقييم الأداء بناءً على معايير محددة وواضحة.

- تقويم الاتصال والتفاعل باستخدام أدوات مثل ملاحظة التفاعل المباشر وتحليل محتوى المناقشات والمحادثات الإلكترونية.

- تقويم الإنجازات المشتركة باستخدام أدوات تقويم مثل القائمة المشتركة للإنجازات والمشاركة في تطوير مواد التعليم.

- النتائج الأكاديمية لتحديد مدى تحقيق الأهداف المرسومة في تطبيق التعلم التعاوني.

- التقييم الذاتي لتعاون وتواصل المعلمين مع بعضهم البعض، وتحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تطويرها.

- التقييم المتبادل حيث يمكن لكل معلم تقييم زملائه بشأن مدى تفاعلهم ومشاركتهم في عملية التعلم التعاوني.

٦,٦ توصيات التعلُم التعاوني

بناءً على ما سبق، تتضح أهمية ضرورة تطوير النموذج القديم الذي يقوم على ممارسة فردية لمعلم واحد، إلى نموذج تعاوني مستمر، حيث يقوم المعلمون بتطوير معرفتهم بالمحتوى ومهاراتهم التّربويّة من خلال التعاون اليومي مع زملائهم داخل المدارس وخارجها. يهدف هذا التعاون إلى تبادل المعرفة والخبرات، مما يساهم في تحسين جودة التعليم والتطوير المهني المستمر للمعلمين.

ويستلزم هذا الدعم الفعّال من المديرين، الذين يجب أن ينظروا إلى دعم التعاون بين المعلمين كجزء أساسي من دورهم كقادة تعليميين.

٧ الممارسة التفكرية

٧,١ ما هو التفكّر؟

يتسابق العالم في إجراء تحديثات على مستوى النظم التّربويّة للنهوض بطرق وأبعاد العملية التّربويّة، وذلك لمواكبة ما يشهده العالم من تطوّر كبير في مجالات عدة، والتطوّر في مجال التعليم يظهر بصورة جلية في المجال المعرفي والتكنولوجيا الرقمية، وأصبح على عاتق كل فرد ينتمي للمجال التعليمي ضرورة إعداد نفسه إعدادًا يؤهله لمواكبة متغيرات العصر.

التطوير الأساسي المعرفي لمهنة المعلم تحتاج إلى الممارسة التفكرية.فالمعلم المفكّر المتفكّر يصنع بدوره تلامذة مفكرين متفكرين.الممارسة التأملية هي عملية تأملية خارجية وداخلية في الوقت ذاته. فالتأملية هي الممارسة التي يقوم بها المعلمون في إطار السعي بغية تطوير أساليب التعليم، وما يتصل بها من نشاطات مثل جمع المعلومات وتوظيفها في التحليل الذاتي والتقويم الذاتي، والنمو الوظيفي.

يعرّف ديوي (١٩٣٣) التفكّر بأنه التفكير في المعتقدات والمعارف بعناية ونشاط اعتمادًا ومثابرة على الأسس الداعمة لها والنتائج التي تقود اليها. و يميّز ديوي بين نوعين من التفكير، النوع الأول هو التفكير الروتيني الخاضع للسلطة حيث أن المعلمين لا يستطيعون التفكير خارج تقاليد ومعتقدات المدرسة، وعليه فهم يقبلون الواقع كما هو وليس لديهم تأمّل

أو تفكّر بالتدريس. أما النوع الثاني فهو التفكير التأمليّ حيث أنّ المعلمين هم المتفكّرون الحقيقيون الذين يواجهون التحديات بمنهجية علمية توصلهم إلى طرق مناسبة للمعالجة.

أما شون (١٩٨٣؛١٩٨٧) فيرى أن التفكّر هو عملية معالجة الخبرة وإعادة تقويم المعرفة وذلك من أجل تكوين معرفة جديدة تساعد في اتخاذ قرار لإجراء لاحق. و يرى شون أنّ للتفكّر مراحل، المرحلة الأولى هي التفكّر أثناء الدروس لأخذ القرارات المناسبة في حال حصول مواقف مفاجئة تعيق عملية التعلّم وقد سمّاها « التفكير خلال الفعل». أمّا المرحلة الثانية يتم فيها التفكّر بعد التدرس وقد سمّاها مرحلة «التفكير في الفعل» والتي تتطلّب التوقّف لفترة من الوقت بعد الأداء والتفكير فيما حدث ما هي نقاط الضعف ونقاط القوة وكيفية التغيير. المرحلة الثالثة هي «التفكير من أجل الفعل «التفكير في الإجراءات المستقبلية بغرض تطوير أو تغيير ممارسة. يتطلب أيضًا من المعلمين استخدام الأمثلة والأفكار والمعرفة حتى يتمكنوا من النظر إلى المشكلات من منظور مختلف. هذه المواصفات يمكن استخدامها كقوة دافعة مهمة لتطوير المعرفة المهنية في برامج تدريب المعلمين (loughran,2002).

فان مانين (١٩٧٧) صنّف التفكّر إلى ثلاثة مستويات: المستوى الإنعكاس التقني والتفكير العملي والانتقاد الشخصيّ.

٧,٢ التفكّر والتمهين

من ضروريات التمهين لتحسين العملية التعليمية ربطه بالتفكير التأملي أو التفكّر؛ حيث إنه ينمّي ويعزّز القدرة على التفكير الناقد لدى المعلمين خلال مسيرة تطورّهم المهني، والمتعلمين من خلال ممارستهم للأنشطة التعلّمية (الريان، ٢٠١٤). هنا تكمن أهمية التفكّر في العملية التعليمية لتمهين التعليم، وذلك لتجويد أدائه، تطوير قدراته التدريسية والاستفادة من مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية.

إن الطريقة المثالية لإعداد المعلم، هي التفكّر فهو ينمّي الوعي الذاتي لدى المعلمين، ويحثّهم على تطوير أنفسهم، عن طريق تحليل ممارساتهم وتقييمها. التدريس عن طريق التفكّر يعدّ طريقة فعّالة، من خلالها يستطيع المعلم ممارسة التفكير الناقد لتحليل ممارساته التدريسية اليومية، وتقويمها، وتطويرها، ومعرفة جوانب الضعف لدى المتعلمين، واختيار أسلوب التدريس الأمثل (بلجون، ٢٠١٠، كما ورد في الحربي، والشمراني، ٢٠١٨). كثيرًا ما يخرج المعلم من الدورات التدريبية للتطوير المهني بكثير من الأفكار والنظريات والطرائق الحديثة، ولكن هذه النظريات التي تعلّمها حديثًا لا توجه سلوكه، فبمجرد رجوعه إلى الفصل الدراسي يبدأ بممارسة سلوكياته السابقة، ولحلّ هذه المشكلة على المعلم استخدام الممارسات التأملية، القائمة على التأمل، والملاحظة، والتحليل، والتفكير الناقد المستمر، ليستطيع أن يكون أكثر وعيًا و يصل إلى النتائج المرجوة من التدريب من أجل التطوير.

كما أكد حمه (٢٠٢١) أن الممارسة التفكرية تساعد المعلم في اكتشاف آليات تعليمية جديدة، وتحسين طرائق التدريس وممارسة المسؤوليات الخاصة به بمهنية عالية.

وتستخدم نظرية كولب (١٩٨٤) ذات المراحل الأربعة نموذجًا ذا بعدين، بعد أفقي ويعتمد على المهمة، يبدأ في اليمين من مراقبة المهمة (الملاحظة) وينتهي في اليسار بأداء مهمة (التجربة النشطة)، بينما يمتدّ البعد الثاني عاموديًّا، ويعتمد على التفكير والشعور حيث يكون الشعور في أعلى المحور (مشاعر مستجيبة\الخبرة) والتفكير في أسفل المحور (مشاعر متحكم بها\المفاهيم النظرية).

ومن أبسط النماذج التي يمكن أن تساعد المعلم في ممارسة التفكر هو نموذج غيبز (١٩٨٨) الذي يتألف من ستة مراحل متكاملة تبدأ بوصف الموقف أو الخبرة المراد التأمل فيها، ثم التعبير عن المشاعر والأحاسيس المرتبطة بها. بعدها، يتم تقويم هذه المشاعر ومناقشة ردات الفعل وتحليل الموقف، ثمّ ربط هذه الخبرة بخبرات أخرى سابقة. وتنتهي الدورة بوضع الحلول التطويرية المقترحة للممارسات المستقبليّة. ولا يمكن اعتبار التأمل تأملًا حقيقيًّا إلا إذا مرّ بجميع هذه المراحل (عيسى وطوباسي، ٢٠١٨).

٧,٣ تقنيات الممارسة التفكّرية

من أجل إنجاح عملية التفكّر علينا تدريب المعلمين على ممارستها، وتزويدهم بأدوات الملاحظة، والتقويم الذاتي، وهذه تحتاج إلى وقت لتطبيق استراتيجياتها. من أهم هذه التقنيات البحث الإجرائيّ، ملف الإنجاز المهني أو الملف التتبعي الإلكتروني (إي بورتفوليو) والتعليم الذاتي.

٧,٣,١ البحث الإجرائي والتفكّر

مفهوم البحث الإجرائي:

البحث الإجرائي هو نوع من البحوث التطبيقية الاستقصائية التي تجمع بين التخطيط والتطبيق (الإجراء) وتهدف إلى تطوير ورفع كفاءة العملية التّربويّة بعناصرها المتعددة من معلم ومتعلم ومنهج وكتاب مدرسي وغير ذلك. بدأ العمل على البحث الإجرائي في الأربعينات من خلال الباحث الاجتماعي كيرت لفين الذي عرّفه بأنه العملية التي يقوم بها الممارسون في محاولة لدراسة مشكلاتهم بطريقة علمية من أجل الاسترشاد أو التصحيح أو التقويم لأدائهم وقراراتهم وتتضمن خطوات ثلاث في عملية دائرية وهي التخطيط، الأداء وتقويم العملية (ليفين، ١٩٤٦).

يعتمد البحث الإجرائي على التفكّر الذاتي وعلى تفاعل جماعات من الأفراد أو مجموعات لحلّ مشكلة محددة أو تطوير نظام ما. كما أنه يهدف أيضًا إلى تحسين ممارسات المعلم في العملية التعليمية التعلمية من خلال حل مشكلات صفية أو مدرسية أو تربوية يواجهها المعلم في عمله بعد اختبار الفروض والنظريات واستخدام النتائج المترتبة عليها. ويختلف البحث الإجرائي عن البحوث الأخرى التي تستهدف معرفة المزيد حول موضوع ما، وهو لا يعني حل مشكلة ما من خلال معرفة نقاط الخلل أو الضعف، بل هو بحث يستهدف اكتساب المعرفة حول كيفية التطوير، فهو يتضمن عمل المعلمين معًا لتطوير مهاراتهم وقدراتهم واستراتيجياتهم.

أهمية البحث الإجرائي:

يعمل البحث الإجرائي على تطوير مهارات التفكّر من تأمل وتقويم الذات، مهارات التعليم، مهارات البحث، مهارات حل المشكلات، ومهارات إدارة التغيير. كما وأشارت العديد من الدراسات (ماكيرنان ٢٠١٣؛ هول ايديكايشن ٢٠١٩؛ ايرل اند تيمبيرلي ٢٠١٥) أن تفعيل الاستقصاء التعليمي وممارسته يزيد من قدرة المدارس على معالجة المشكلات وتحسين أداء المعلمين والطلاب وتطوير الواقع والمشاريع القائمة، ويمتاز أيضًا بتنوع أدوات تنفيذه وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة

بالمشكلة لتشمل الاختبار، المقابلة، السجلات، الاستبانة، اليوميات والملاحظة.

ويطبق البحث الإجرائي في مجالات مختلفة في العملية التعليمية التعلمية مثل داخل الصف وتجديد الممارسات التعليمية و تطوير المنهاج وأساليب التدريس، وتحسين أساليب التقويم والامتحانات، والوسائل التعليمية، والمختبرات، والإشراف التّربويّ، وتلبية احتياجات المجتمع أو مجموعات محددة كالقيادة المدرسية أو الطلاب مما يجعل من المدرسة وحدة للتطوير التّربويّ.

خصائص البحث الإجرائي:

- يتميّز بالواقعية، ويركّز في مشكلات علمية من واقع الممارسات اليومية، داخل الصف أو المدرسة؛
- هو بحث محدّد، ويتعامل هذا البحث مع ظاهرة معينة، بجانب أنه يركّز في أوقات محددة؛
- هو بحث تشاركي، ويتمّ من خلال التعاون والتشارك بين كافة الزملاء المعلمين؛
- يعتبر بحث عملي تطبيقي، ولا نعني هنا أن نقوم بتطبيق النظريات فقط، بل أن يتم وضع مجموعة من الإجراءات وتطبيقها (النجار،٢٠٢٢).

أهداف البحث الإجرائي:

- خلق معلمين باحثين يتفكّرون في مهنة التعليم ليرفعوا من شأنها.
- تحسين نظرة المعلمين والمتعلمين بالمنهج بربطه بالمجتمع.
- تفعيل دور المعلم من خلال العمل الجماعي ليكون فاعلًا في المجتمع وليس فقط منفّذًا للمنهج.
- تأهيل عناصر بشرية لتسهم في العملية التّربويّة.
- تشجيع المعلم على تغيير أسلوب تدريسه وجعله يؤكد على أسلوب حلّ المشكلات الذي يعتبر من أفضل الطرق التدريسية التي تنمي في المتعلمين القابلية على التفكير والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات.
- زيادة كفاءة المعلم في إجراء البحوث وذلك لأن أغلب المدرسين الذين يبدأون بمثل هذه البحوث يستمرون في تعلم أصول البحث بصورة متعمقة.
- قيام المعلم أو الإداري أو المنسّق أو المرشد التّربويّ بإجراء بحث بنفسه واستخدام نتائج البحث في تحسين العملية التّربويّة مما يدفعه و يشجعه إلى متابعة نتائج البحوث الأخرى التي تنشر في الكتب والمجلات التّربويّة.
- مساهمة المعلم والإداري أو المنسّق أو المرشد أو المفتش في حل المشكلات التي يواجهها وذلك يقود بلا شك إلى قبوله النتائج والأخذ بها بالرغم من معارضتها لما كان يعتقد من آراء باعتبار أن النتائج التي توصل إليها ساهم بنفسه في الحصول عليها ولم تكن مفروضة عليه من أي شخص أخر.

خطوات البحث الإجرائي:

تتضمن خطوات البحث الإجرائي عدة مراحل رئيسة، هي:

١. الإحساس بالمشكلة وتحديدها: يجب أن تكون المشكلة واضحة، ملموسة، قابلة للحل، وواقعية.

٢. صياغة المشكلة: تصاغ بصيغ تقريرية واستفهامية واضحة.

٣. وصف مظاهر المشكلة: تشمل الأدلة والمؤشرات والإطار النظري للمشكلة.

٤. تصميم خطة العمل: تتضمن اختيار طرق جمع البيانات مثل الملاحظات، المقابلات، وتحليل الوثائق.

٥. تنفيذ الخطة وتسجيل النتائج.

٦. تفسير وتقييم النتائج، والوصول إلى استنتاجات.

٧. تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على الدراسة.

أمثلة لبعض المشكلات للبحوث الإجرائية:

- المشكلات التّربويّة التعليمية: والتي تتعلق بشكل أساسي بالمنهج وبالتحصيل بالإضافة إلى التقويم، ومن أبرز الأمثلة على البحوث الإجرائية من هذا النوع أساليب التعليم وأساليب التقويم وطرائق التدريس والتصورات الخاطئة للمفاهيم عند الطلاب، بالاختبارات وظاهرة الغش، بضبط الصف وإدارته، تتعلق بالتغذية الراجعة وباختيار وتنوع الإستراتيجيات وطريقة تطبيقها.

- المشكلات الاجتماعية: والتي تناقش المشكلات التي لها علاقة بالبيئة الاجتماعية، كل ما يحيط المدرسة، من علاقة المتعلمين بعضهم البعض وعلاقة المتعلمين بالمعلمين والعلاقات بين الزملاء والأهل والإدارة.

- المشكلات النفسية: التي تتعلق بالمشاعر أو السلوك الخاص بالمتعلمين، ومن أبرز الأمثلة على ذلك الخجل، الانطواء والسرحان والتنمر والقلق، والاكتئاب ودراسة حالة وغيرها.

- المشكلات المادية: كل ما يخص مرافق المدرسة المادية، أي كل ما يخصّ الفصول الملاعب أو المكتبة وكذلك المختبرات والملاعب بالإضافة إلى القاعات والساحات وغيرها.

٧,٣,٢ الملف التتبّعي والتفكّر

ما هو؟

الملف التتبّعي هو مجموعة منظمة من الوثائق التي تعكس كفايات المعلم المعرفية والحسية-الحركية والعاطفية، وتبرز جهوده وإنجازاته ومساهماته تجاه طلابه وزملائه، إضافة إلى تفكّره في هذه الإنجازات وتطوّره المهني.

يُعتبر الملف التتبّعي وثيقة تلخّص مهنة المعلم وتمكّن المؤسسات التعليمية من تقييم مهاراته ومؤهلاته بشكل شامل. وقد يحتوي على مستندات مثل السيرة الذاتية، ملفات التدريس، أوراق الاعتماد، بالإضافة إلى مواد تكميلية كتعليقات الأقران، تسجيلات الفيديو للحصص التعليمية، وتقييمات الطلاب، والتي توضح كيفية مواءمة المعلم بين أدائه المهني وفلسفته التّربويّة (Indeed, 2023; Edgerton, Hutchings, & Quinlan, 1991).

حدّد هؤلاء الباحثون أربعة مجالات للملف التتبعي وهي:

- عرض تعليمي فعلي، ممثل بتعليقات مكتوبة من المراقبين والتعليقات من تقييمات المتعلمين، أو أشرطة جلسات الفصل الفعلية.
- تقييم المتعلمون وإبداء الملاحظات، متمثلة في مهام التقييم وعمل الطلاب المصنف جنبًا إلى جنب مع مناقشة موجزة بواسطة المعلم حول كيفية تقديم الملاحظات التي أعطيت.
- التغييرات المتمثلة في الدورات كتطور لكفايات جديدة، والتفكّر بعد حضور المؤتمرات المهنية التي أدت إلى تغييرات في المحتوى أو أساليب تعليم.

وفي دراسة لـ Centra (١٩٩٣) ذُكر أن الملف التتبعي يجب أن يحتوي على تفكّر المعلم في ستة مجالات هي:

- أسئلة لتحفيز الطالب وكيفية التأثير فيه.
- أهداف التدريس، سواء بالنسبة للدورات الفردية أو بشكل عام.
- تنمية العلاقة مع الطلاب فرديا أو كمجموعة.
- تقييم استراتيجيات التعليم المختلفة من حيث صلتها بالأهداف التعليمية.
- دور الأخلاقيات في التعليم وكيف يتعلم المتعلمون الانضباط واحترام الغير.
- المستجدات الحديثة في التطور العلمي وتأثيره على التعليم.

الملف التتبعي الإلكتروني:

مع التطورات التكنولوجيَّة الحديثة في التعليم، يبرز دور المُعلِّم كموجه، والمُتعلِّم كمركز أساسي للعمليّة التعليميّة. وقد تأثرت المناهج الدراسية بأهدافها ومحتواها وأنشطتها وطرائق تقديمها وأساليب تقويمها.

الملف التتبعي الإلكتروني هو مستحدث إلكتروني وأداة تقويمية فعالة لأداء المعلم وفقًا لمعايير دولية ومحلية. يوثّق الملف الأداء التعليمي وينمّي مهارات التنظيم والعرض، ويشجع على التفكير التأملي.

يتميّز هذا الملف بأنّ على المعلم أن يكون انتقائيًّا في اختيار الوثائق المهمة (النوعية لا الكمية)، ويتطلب منه التفكّر الذي يعكس آراؤه الخاصة وتجاربه كي يطورها.

وقد عرّف عدد من الباحثين الملف التتبعي، ومنها:

- براون (١٩٧٧): «مجموعة هادفة لكل أشكال عمل المعلم التي تروي قصة جهوده ومهاراته وقدراته وإنجازاته وإسهاماته تجاه تلاميذه وزملائه والمؤسسة التي يعمل بها، وكذلك تجاه النظام الأكاديمي أو المجتمع المحلي».
- بيرد (١٩٩٠): «مجموعة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل والبرهان على كفاية المعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهارات الداخلة في إطار فن التعليم».
- ستيغن (١٩٩٤): «مجموعة أعمال المعلم التي تبين إنجازاته أو ما حققه، ويتم جمعها وسردها بناءً على سياق التقييم.»

أهمية الملف التتبعي الإلكتروني:

- يطوّر التفكير التأمليّ.
- يوضح تقدم وأداء المعلم من خلال الوثائق الذي يتضمنها.
- يحفظ أعمال المعلم وإنجازاته على مرّ الوقت.
- يبرز قدرة المعلم على التنظيم والترتيب الإبداع.
- يعتبر أداة للتقويم الذاتي لأداء المعلم.
- يعزّز التطوّر المهني لدى المعلم.
- يظهر الكفايات التّربويّة والتكنولوجية للمعلم.
- وسيلة تواصل بين المعلم والمرشدين والمفتشين التّربويّين حول سير العملية التعليمية، ليُطلعهم بوضوح على تقدّمه أو احتياجاته التّربويّة.
- المشاركة في النقاش التعاوني بين مختلف أفراد الهيئة التعليمية (التعلم التعاوني).
- سهل الاطلاع عليه عبر شبكة الإنترنت.
- يتميّز بسهولة تخزينه في أشكال مختلفة من الملفات (صوتية، مرئية، فيديو، نصوص) وبأقل حجم.

محتوى الملف التتبعي:

- القسم الأول: مقدمة، الرؤية والرسالة للمؤسسة التربوية/الكفايات العامة.
- القسم الثاني: المعلومات الشخصية، السيرة الذاتية.
- القسم الثالث: التنمية المهني، مثل: الخطة المهنية، أوراق بحث قدمها/وصف لورش عمل أو مشاغل أو دورات أو خبرات لتطوير معرفته عمليًّا ونظريًّا وتكنولوجيًّا، المناصب التي تولاها، شبكات تقويم صادرة عن المدراء أو المرشدين التّربويّين أو المفتشين التي تقيّم صفات المعلم المهنية، وصف لحالة مثل تعديل سلوك طالب أو متابعته أو حلّ اي مشكلة تواجهه من خلال بحث إجرائي، دراسة نقدية للمنهج تركز في بيان مكامن القوة والضعف ومقترحات للتجويد والتطوير.
- القسم الرابع: التنمية التّربويّة، مثل: سجلات الأداء الشخصية أو التقويمات الذاتية، عينات من الخطط الدراسية المكتوبة، عينات من مشاريع الطلاب-شريط فيديو يعرض تسجيل درس مع تفكّر، صور لتنفيذ نشاطات، ملخص وحدة تعلمية، وصف لنشاط لا صفي قام به، مخطط للتنظيم الصفي لتسهيل العملية التعليمية التعلمية-صور من ملصقات ولوحات جدارية، وثائق تربوية من شأنها أن تزيد من قيمة وتميّز الملف، مهارات تتعلق بالإدارة الصفية، مهارات تتعلق بطرائق التعليم-تحليل نتائج الطلاب مع مكامن القوة والضعف، الخطط الدراسية وتوزيع المنهج، أخلاقيات المهنة.
- القسم الخامس: المهارات الشخصية والشراكة المجتمعية، مثل: تنفيذ مجلة الشراكة المجتمعية، المبادرات التطوعية، المبادرات الإبداعية، مهارات لغوية، مواهب فنية ورياضية.

٧,٣,٣ التعليم الذاتيٍ

مفهومه:

التعليـم الـذاتي هـو اكتسـاب المعلومـات والمهـارات والخـبرات الجديـدة بدافـع الرغبـة الذاتيـة في التطويـر والتحسـين، وليـس كالتـزام مفـروض مـن مؤسسـته أو مدرسـته. يختـار الفـرد مـا يريـد تعلّمـه والمصـادر الملائمـة لـه.

يُقصـد بالتعليـم الـذاتي القـدرة عـلى تحصيـل العلـوم والمعـارف المختلفـة في مختلـف المجـالات داخـل النظـام التعليمـي أو خارجه حيـث يقـوم المتعلـم بمجموعـة مـن الأنشـطة مـن أجـل الوصـول لأهـداف تعليميـة مسـبقة الوضـع ويعتمـد عـلى التعلّـم الحـرّ وفي أي ظـروف تناسـب المتعلمـين وفروقهـم الفرديـة.

عـرّف بافلـوف (١٩٢٧) التعليـم الـذاتي بأنّـه «قـدرة الفـرد عـلى التغـير إلى للأفضـل مـن الداخـل، إذا توفـرت الظـروف الملائمـة في حياتـه لإحـداث هـذا التغـيّر، مسـتندًا إلى نشـاطه العصبـي الراقـي مـن حيـث المرونـة وقابليـة التشـكيل والتكويـن، ومـا يحتويـه مـن إمكانـات كامنـة هائلـة».

وأشـار روانـتري (٢٠٠٤) إلى أن التعليـم الـذاتي هـو عمليـة يقـوم فيهـا المتعلمـون بتعليـم أنفسـهم مسـتخدمين أي مـواد أو مصـادر لتحقيـق أهـداف واضحـة دون مسـاعدة مبـاشرة. ويـرى بعـض التّربويّـين أن التعلّـم الـذاتي يحـدث نتيجـة تعليـم الفـرد لنفسـه بنفسـه، أو هـو مجموعـة تعليـمات تسـاعد عـلى تحسـين التعلّـم عـبر تعزيـز ذاتيـة المتعلمـين مـن خـلال برامـج تعليميـة مقننـة تخلـق الاتجاهـات والمهـارات الضروريـة لـدى المعلمـين والطـلاب عـلى حـد سـواء.

أهمية التعليم الذاتي:

تـبرز أهميـة التعلـم الـذاتي في مواكبـة التطـوّر والإنفتـاح العلمـي والمعـرفي والتكنولوجـي الحاصـل في العـالم. كـما يسـاعد المعلـم في الحصـول عـلى تغذيـة راجعـة لتقييـم مسـتواه وتحسـين أدائـه. فالتعلّـم الـذاتي يُمكّـن المعلـم مـن التأهيـل والتطويـر المسـتمر، مـما يخلّصـه مـن الأسـلوب التعليمـي التقليـدي ويوجّهـه نحـو أسـلوب جديـد محفّـز للمتعلمـين، داعـمًا بذلـك شـعار «التعلـم مـدى الحيـاة».

مميزات التعليم الذاتي:

- المرونة في اختيار الوقت والطريقة التي تناسب المتعلم، بخلاف التعلم التقليدي.
- التفاعلية، أي تفاعل المعلم والمتعلمين مع بعضهم، وقدرة المتعلم على التفاعل مع المادة بطريقته الخاصة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يمتلك كل متعلم قدرات وخصائص مختلفة.
- الاتصـال، وهـو قـدرة المتعلـم عـلى التواصـل مع المعلـم وزملائه داخل الصـف وخارجه، بالإضافة إلى اسـتخدام الإنترنت وشـبكاته.
- التجول في شبكات الإنترنت، الذي ينمي مهارات التفكير العليا والقدرة على حل المشكلات بطريقة علمية.

مصادر التعلّم الذاتي:

تشمل مصادر التعلم الذاتي: حضور المؤتمرات والمحاضرات والأنشطة الثقافية، بالإضافة إلى الدورات التدريبية التي يختارها المعلم لتطوير مهاراته. كما تُعد الكتب والمنشورات والمكتبات وسائل مهمة، إلى جانب وسائل الإعلام والمواقع التعليمية الإلكترونية والمطبوعة والصوتية والمرئية عبر الإنترنت.

٧,٤ توصيات الممارسة التفكرية

- أن يكون الملف التتبعي الإلكتروني متاحًا بنظام الوصول المفتوح (open access) لتسهيل تقويم أداء المعلم من قبل المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، والتفتيش التّربويّ، والمديرية العامة للتربية، والمؤسسة التّربويّة بذاتها.
- تقييم البحث الإجرائي من قبل معلم خبير.
- تطوير النموذج القديم القائم على الممارسة الفردية لمعلم واحد إلى نموذج جديد يتضمن تطويرًا مستمرًّا لمعرفة مهارات المعلمين من خلال الممارسة التعاونية اليومية، سواء داخل المدارس أو عبر التعاون مع مدارس أخرى، بهدف تبادل المعرفة والخبرات والتجارب.
- دعم هذا النموذج يتطلب دعمًا من المديرين الذين يجب أن يعتبروا دعم التعاون بين المعلمين جزءًا من دورهم كقادة تعليميّين.

٨ مسار تمهين التعليم

مقدمة

تُعتبر الأُطر الإستراتيجيّة والأُطر المرجعيّة لدعم جودة التعليم في لبنان أن تمهين التعليم أمرًا ضروريًّا إذ يخدم المعلّم في مسيرته المهنيّة من خلال دعم مساره ومساندته. يتضمّن مسار تمهين المعلّم مرحلتين رئيستين: مرحلة الإعداد ما قبل الخدمة ومرحلة التعلّم المستمر خلال الخدمة.

وحيث إنّ رغبة المعلّم في التطور مُرتبطة بشكل كبير بتحفيز القائمين على النظام التعليمي في لبنان له، لذلك من الضروري اعتماد نظام تحفيزي إداري يتضمّن حوافز ماديّة وغير ماديّة تُشكّل مكافآت للجهود التي يبذلها المعلّم خلال مسيرته المهنيّة، وتُحفّزه على التطور وتحسين أدائه، خاصةً عند الترقية من رتبة إلى أخرى، مما ينعكس إيجابًا على جودة النظام التّعليمي في لبنان.

وبما أن النظام التّعليمي في لبنان يرتكز على المعلّم أساسًا، وباعتبار التّعليم هو أساس جميع المهن، فإنّ المعلّم يستحق مكانة تربويّة واجتماعيّة مرموقة، ويجب أن يتقاضى أجرًا عاليًا يتصدّر سلّم الأجور والرواتب في المجتمع.

أخيرًا، تجدر الإشارة إلى أن الجهات التّربويّة المعنية بمسار تمهين التعليم في لبنان تُنسّق جهودها وتجتمع ضمن «المجلس الوطني لتمهين التعليم و ضمان الجودة» (المقترح استحداثه)، والذي يضم ممثلين عن كليات التربية (في الجامعة اللبنانية والجامعات الخاصة)، ممثلين عن المديرية العامة للتربية، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، التفتيش التّربويّ،

ومجلـس الخدمـة المدنيـة.

من مهامّ ومسؤوليات هذا المجلس:

- تنظيم حصول خرّيجي كليات التربية في لبنان وخارجه على رخصة مزاولة المهنة وتجديدها.

- تقييم[٣٢] أداء المعلّم لاتخاذ قرارات بشأن:

• حاجات المعلم لبرامج دعم من أجل تطوره وانتقاله من رتبة إلى أخرى.

• ترقيته من رتبة إلى أخرى أو تخفيض رتبته أو تجميد رخصته لمزاولة التعليم في المدارس على الأراضي اللبنانية[٣٣].

- إقرار أحقية حصول المعلّم على سنة إجازة مدفوعة مشروطة بمتابعة الدكتوراه في مجال اختصاصه أو في مجال العلوم التّربويّة وفق شروط تحدد لاحقًا منها تأمين معلم في ملاك التعليم ليحل مكان المعلم الحاصل على الإجازة.

مسار إعداد المعلّم ما قبل الخدمة:

طالب حائز على إجازة جامعية في مادة الاختصاص أو ما يعادلها

↓

نيل إجازة جامعية في مادة الاختصاص أو ما يعادلها

↓ اجتياز

الخضوع لمباراة للدخول إلى الماستر

↓

قبول في الماستر

↓ النجاح في مقرّرات الماستر + إعداد رسالة

إعداد وفق المرحلة التعليمية (الروضات والحلقة التمهيدية، الحلقتين الأولى والثانية، الحلقتين الثالثة والرابعة، والمرحلة الثانوية بالشراكة بين كليات التربية والمركز التّربويّ للبحوث والانماء

↓

امتحان موحد على مستوى كليات التربية (الرسمية والخاصة)

↓ إجتياز

نيل إذن مزاولة المهنة

٣٢- يُعتمد الـe-portfolio كأداة أساسية من أجل تقييم أداء المعلّم.

٣٣- وفق معايير يُحددها لاحقًا المجلس الوطني لتمهين التعليم وضمان الجودة.

شروط التقدم إلى مهنة التعليم:

تُحدد الشروط الآتية للتقدم إلى مهنة التعليم:

١. الحصول على إجازة جامعية في الاختصاص المراد التعليم فيه، حيث يُحدد وفق الشهادة، مجال الاختصاص والمرحلة التعليمية التي يُسمح للمتقدم بالتعليم فيها، وفق الآتي:

- o تعليم حلقة الروضات والحلقة التمهيدي
- o تعليم الحلقتين الأولى والثانية
- o تعليم الحلقتين الثالثة والرابعة
- o تعليم المرحلة الثانوية

٢. اجتياز المباراة التي يعدّها مجلس الخدمة المدنية للالتحاق بالماستر المهني، للمتقدمين للتعليم في القطاع العام فقط.

٣. نيل شهادة الماستر في تعليم الاختصاص (بالشراكة بين كليات التربية والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء)، والذي يتضمن:

- o إعدادًا وفق المرحلة التعليمية (حلقة الروضات والحلقة التمهيدية، الحلقتين الأولى والثانية، الحلقتين الثالثة والرابعة، والمرحلة الثانوية).
- o إعدادًا لرسالة بحث.
- o النجاح في الامتحان الموحد على مستوى كليات التربية (الرسمية والخاصة) لنيل إذن مزاولة المهنة بهدف ضمان تكافؤ الفرص وتوحيد معايير التقييم وضمان جودة التعليم.

مسار التعلّم المستمر للمعلّم خلال الخدمة

١. مسار التعلّم المستمر للمعلّم المبتدئ خلال الخدمة:

معلّم متمرّن/مبتدئ

١- تطوير مهني مستمر خلال سنتين كحد أدنى يشمل:

- مشاهدات صفيّة متبادلة بين المعلّم المبتدئ و المعلّم المتمكّن/الخبير وكتابة تقارير تفكّريّة عنها.
- المشاركة ببحث إجرائي جماعي في المدرسة.
- المشاركة في الدورات الإلزاميّة للمنهج المعد للمعلّم المبتدئ في الخدمة (Induction curriculum) وقد أتمّ المهمات الأدائية بنجاح.
- تغذية راجعة إيجابية بناء على معايير محددة في تقارير المواكبة المكثّفة للمرشد التّربويّ.
- مواكبة مكثّفة من قبل مدير المدرسة والمنسّق.

٢- بناء الملف التتبعي الإلكتروني e-portfolio الذي سيلازم المعلّم طيلة مسيرته المهنية على أن يتضمّن بطاقة تطور الكفايات الخاصة وشبكات التقييم لممارساته المهنية) يقوم بها المعلّم نفسه و\أو المعلّم الخبير و/أو المنسق و/أو المدير و/أو المدرب و/أو المرشد و/أو المشرف و/أو المفتش التّربويّ...)

معلّم متقدّم

ترقية المعلّم من رتبة «معلّم مبتدئ» إلى «معلّم متقدّم»

على المعلّم المبتدئ أن يلتزم بمسار تطوير مهني مستمرّ لمدة لا تقلّ عن سنتين، يشمل الجوانب الآتية:

- مشاهدات صفّية متبادلة بينه وبين معلمين متمكنين أو خبراء، مع كتابة تقارير تفكّرية موثقة حول هذه المشاهدات.
- المشاركة في بحث إجرائي جماعي ضمن المدرسة يهدف إلى معالجة قضية تعليمية وتطوير الممارسات.
- الالتحاق بالدورات التدريبية الإلزامية (Induction Curriculum) المخصّصة للمعلّمين المبتدئين، والتي تركّز في الكفايات الأساسية المحددة في الإطار المرجعي لكفايات المعلّم، مع إنجاز المهام الأدائية المرتبطة بها بنجاح.
- تلقي تغذية راجعة نوعيّة بناءً على معايير محدّدة، وذلك من خلال تقارير المواكبة المكثفة الصادرة عن المرشد التّربويّ، إضافة إلى متابعة حثيثة من مدير المدرسة والمنسّق.

كما يُطلب من المعلّم المبتدئ العمل على تطوير ملفه التتبّعي الإلكتروني (e-portfolio)، الذي سيرافقه طيلة مسيرته المهنيّة. يجب أن يتضمن هذا الملف:

- بطاقة تطوّر الكفايات المهنيّة الخاصة به،
- شبكات تقييم الممارسات المهنية، والتي يُمكن أن يملؤه: المعلّم نفسه، أو المعلّم الخبير، أو المفتش التّربويّ، أو المدير، أو المنسّق، أو المدرّب، أو المرشد، أو المشرف التّربويّ.

وبعد إتمام جميع المتطلبات بنجاح، ينتقل المعلّم من رتبة معلّم مبتدئ إلى رتبة معلّم متقدّم.

٢. مسار التعلّم المستمر للمعلّم المتقدّم خلال الخدمة:

معلّم متقدّم

١- تطوير مهني مستمر خلال ثلاث سنوات كحد أدنى يشمل:

- مشاهدات صفيّة متبادلة بين المعلّم المتقدّم والمعلّم المتمكّن/الخبير وكتابة تقارير تفكّريّة عنها.
- القيام ببحث إجرائي فردي في المدرسة.
- المشاركة ببحث إجرائي جماعي في المدرسة.
- المشاركة في فرق عمل تعاونيّة في المدرسة أو خارج المدرسة.
- المشاركة في دورات تدريبيّة إلزاميّة واختياريّة تناسب حاجات المعلّم.
- تغذية راجعة إيجابية بناء على معايير محددة في تقارير المواكبة المكثّفة للمرشد التّربويّ.

٢- تحديث مستمر للملف التتبعي الإلكتروني e-portfolio

معلّم متمكّن

الترقية من رتبة «معلّم متقدّم» إلى «معلّم متمكّن»

لينتقل المعلّم من رتبة متقدّم إلى رتبة متمكّن، عليه الالتزام بمسار تطوير مهني مستمر لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات، يشمل العناصر الآتية:

- إجراء مشاهدات صفّية متبادلة بينه وبين معلّمين متمكنين أو خبراء، مع كتابة تقارير تفكّرية تحليلية حول هذه المشاهدات.
- تنفيذ بحث إجرائي فردي في المدرسة، يهدف إلى معالجة مشكلة صفّية أو تطوير منهج أو طرائق تعليم أو أساليب تقييم، مع تقديم تقرير مفصّل عن مراحل البحث ونتائجه.
- المشاركة في بحث إجرائي جماعي على مستوى المدرسة.
- المشاركة الفاعلة في فرق عمل تعاونية داخل المدرسة أو خارجها، ضمن مشاريع تعليمية أو تربوية تُنفّذ ضمن مجتمعات تعلم مهنيّة، مع توثيق التجربة عبر تقرير تفكّري يعكس أثر هذه المشاركة على الممارسات المهنية.
- الالتحاق بدورات تدريبية إلزامية واختيارية، تُصمَّم بناءً على تظهير الحاجات التكوينية للمعلّم، ويُشترط إنجاز المهام الأدائية المرتبطة بها بنجاح.
- الحصول على تغذية راجعة نوعية بنّاءة بالاستناد إلى معايير محددة ضمن تقارير المواكبة المكثفة التي يعدّها المرشد التّربويّ.

ويُطلب من المعلّم المتقدّم أن يحدّث ملفه التتبّعي الإلكتروني (e-portfolio) بشكل دوري، بما يعكس تطوّره المهني المستمر، وتقدّمه في الكفايات التّربويّة والتعليمية، وانخراطه في أنشطة بحثية وتعاونية ذات أثر ملموس.

٣. مسار التعلّم المستمر للمعلّم المتمكّن خلال الخدمة:

معلّم متمكّن

١- تطوير مهني مستمر خلال ثلاث سنوات كحدّ أدنى يشمل:

- مشاهدات صفيّة متبادلة بين المعلّم المتمكّن والمعلّم الخبير وكتابة تقارير تفكّريّة عنها.
- القيام ببحث إجرائي فردي في المدرسة.
- المشاركة ببحث إجرائي جماعي في المدرسة.
- إدارة فرق عمل تعاونيّة في المدرسة أو خارج المدرسة.
- القيام بمواكبة للمعلّمين (المبتدئين والمتقدّمين)، توجيههم، مساعدتهم وتقويم أدائهم وكفاياتهم.
- المشاركة في عدد من الدورات التدريبيّة الإلزاميّة والاختياريّة وإنجاز مهمّاتها الأدائيّة بنجاح.
- تغذية راجعة إيجابية بناء على معايير محددة في تقارير المواكبة للمرشد التّربويّ.

٢- تحديث مستمر للملف التتبعي الإلكتروني e-portfolio

معلّم خبير

الترقية من رتبة «معلّم متمكّن» إلى «معلّم خبير»

لينتقل المعلّم من رتبة متمكّن إلى رتبة خبير، عليه الالتزام بمسار تطوير مهني مستمر لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات، يتضمن ما يلي:

- تنفيذ مشاهدات صفّية متبادلة بينه وبين معلّمين متمكنين أو خبراء، مع كتابة تقارير تفكّرية معمّقة تعكس تحليلًا نقديًا للممارسات الصفية.
- إجراء بحث إجرائي فردي لمعالجة قضية تربوية محددة، سواء في الصف أو في المنهج أو في طرائق التدريس أو في أساليب التقييم، وتوثيقه من خلال تقرير مفصّل يتضمّن الأهداف والخطوات والنتائج.
- المشاركة في بحث إجرائي جماعي على مستوى المدرسة.
- قيادة وإدارة فرق عمل تعاونية داخل المدرسة أو خارجها، ضمن مشاريع تعليمية وتربوية في إطار مجتمعات التعلّم المهنية، مع إعداد تقرير تفكّري يبرز دوره القيادي وأثر المشروع في بيئة التعلم.
- الالتحاق بدورات تدريبية إلزامية واختيارية، تتوافق مع احتياجاته المهنية كما تم تحديدها في تقارير تظهير الحاجات، مع إتمام المهام الأدائية المرتبطة بهذه الدورات بنجاح.
- الحصول على تغذية راجعة نوعية، وفق معايير تقييم محددة في تقارير المواكبة التي يُعدّها المرشد التّربويّ أو المعنيون بالمتابعة.

كما يُطلب من المعلّم المتمكّن تحديث ملفه التتبّعي الإلكتروني (e-portfolio) بشكل منتظم، بحيث يعكس تطوّره المستمر، ومساهماته الريادية في مجالات التعليم، وممارساته القائمة على التأمل والبحث التّربويّ التشاركي.

٤. مهام ومسؤوليات المعلّم الخبير:

معلّم خبير

من مهامّ المعلّم الخبير:

- مشاهدات صفيّة متبادلة (للمعلّمين المبتدئين/المتقدّمين/المتمكّنين) وكتابة تقارير تفكّريّة عنها.
- القيام ببحث إجرائي فردي في المدرسة.
- المشاركة ببحث إجرائي جماعي في المدرسة.
- كتابة مقال علمي في مجال التربية عن بحث إجرائي قام به بالتعاون مع الأقران على مستوى المؤسسة التّربويّة ونشره في مجلة علميّة محكمة.
- القيادة والمشاركة في التطوير المهني من خلال المساهمة في تظهير الحاجات التدريبيّة في مدرسته وضمان إيصالها الى الجهات المعنيّة.

يحق للمعلّم الخبير التقدّم لوظائف: منسّق حلقة، منسّق مادة، مدير...

على المعلّم الخبير أن يواصل مسار التطوير المهني من خلال تنفيذ المهام التالية:

- إجراء مشاهدات صفّية متبادلة مع المعلّمين المبتدئين، أو المتمكنين، أو المتقدّمين، وتوثيقها عبر تقارير تفكّرية تحليلية تعكس ملاحظاته وتوصياته التطويرية.
- تنفيذ بحث إجرائي فردي يعالج مشكلة تعليمية أو تربوية داخل الصف، أو يُعنى بتطوير المنهج أو طرائق التعليم أو أساليب التقييم، على أن يُرفق بنتائج واضحة ضمن تقرير علمي مفصّل.
- المشاركة في بحث إجرائي جماعي داخل المدرسة، بما يعزّز التعاون والتعلّم المهني التشاركي.
- إعداد مقال علمي في مجال التربية، يستند إلى نتائج البحث الإجرائي الجماعي، ونشره في مجلة علمية محكّمة، بالتعاون مع زملائه في المؤسسة التّربويّة.
- القيام بمهام قيادية على مستوى التطوير المهني للزملاء، من خلال الإشراف على مبادرات التدريب الداخلي، والمساهمة في تظهير الحاجات التدريبية داخل المدرسة والعمل على إيصالها إلى الجهات المعنيّة لضمان متابعتها واستثمارها.
- أن يكون عنصرًا محوريًّا في صياغة السياسات التّربويّة للمؤسسة، من خلال مساهماته في القرارات المتعلقة بجودة التعليم، وممارسات التقييم، والتطوير المؤسسي.
- يحقّ له الترشّح لمناصب قيادية تربوية مثل: منسّق حلقة، منسّق مادة، أو مدير مدرسة، بما يعكس موقعه المتقدّم ضمن السلم المهني للتعليم.

نقطة القرار والفاعل المحتمل:

نقطة قرار	الفاعل المحتمل
شروط القبول لإعداد المعلّم ما قبل الخدمة	الجامعات الرسمية والخاصة.
مباراة	الجهات المختصة (مجلس الخدمة المدنية).
نيل شهادة الماستر في تعليم الاختصاص في لغة معينة	امتحان موحّد على مستوى كليات التربية (الرسمية والخاصة) بهدف ضمان تكافؤ الفرص وتوحيد معايير التقييم وضمان جودة التعليم.
الترفيع من معلّم متمرن/مبتدئ إلى معلّم متقدّم	**المجلس الوطني لتمهين وضمان جودة التعليم** يضم ممثلين عن كليات التربية (في الجامعة اللبنانية والجامعات الخاصة) + ممثلين عن المديرية العامة للتربية + ممثلين عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء + ممثلين عن التفتيش التّربويّ + ممثلين عن مجلس الخدمة المدنية.
الترفيع من معلّم متقدّم إلى معلّم متمكّن	
الترفيع من معلّم متمكن إلى معلّم خبير	

٩ لائحة المراجع

لائحة المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد والعريمي، وليد بن فايل بن راشد. (٢٠٢٠). تمهين الإدارة المدرسية في نيوزيلندا وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عمان. المجلة العربية للتربية النوعية، ٤(١٣)، ٢٢١ – ٢٥٦

ابو زلطة، هناء. (٢٠٢١). دور مدير المدرسة الحكومية في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل. رسالة ماجستير، جامعة الخليل، ص ٣ – ٤.

أبو عابد، محمود محمد. (٢٠٠٦). المرجع في الإشراف التّربويّ والعملية الإشرافية. إربد، الأردن: دار الكتاب الثقافي، ص ١٢-١٣.

ابو هلال، داليا. (٢٠٢١). دور المرشد التّربويّ الفلسطيني بين الحاضر والمستقبل، وكالة وطن للأنباء تم الاسترجاع من الرابط https://www.wattan.net/ar/news/335359.html

احماد، فدوى، المواكبة التّربويّة مطلب استراتيجي: مقالة تربوية، جريدة الشمال ٢٠٠٠ اسبوعية،٢٠٢٠، ص. ١- ٤

احمد، انيسة. (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في الادارة التعليمية. الاسكندرية، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر

أحمد، عبد الرحمن الهادي (٢٠١٨). واقع تمهين التعليم عالميا في ضوء بعض التجارب المعاصرة. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠٣)، ١٣٥-١٥٨.

اسحق، هيام و أبو علي، ندى (٢٠١٩). تمهين الفرقاء التّربويّين: مفاهيم نظرية وممارسات تطويرية. الاصلاح التّربويّ في لبنان و مساهمته في تمهين الفرقاء التّربويّين. بحث مدعوم من رئاسة الجامعة اللبنانية.

الإطار الوطنيّ اللّبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعي (٢٠٢٢)، ص ٢٩.

الأمين، عدنان (٢٠٠٩). تثمين التعليم كمهنة. مسائل تثمين التعليم كمهنة، في، تمهين التعليم في لبنان، ص: ٥٠-٧٨

الأنصاري، سامر محمد (٢٠١٩). إعداد المعلم وتطويره مهنيا في ضوء بعض الخبرات العالمية. المجلة العربية للنشر العلمي، (١٤)، ٢٣٣-٢٥٥

بحلوس، بهاء (٢٠٠٧). النمو المهنى للمعلمين. مجلة أنوار، (١٧)، ٤-٢٠.

براهيمي، عيسى. (٢٠١٥). التوجيه والإرشاد التّربويّ. مجلة دفاتر المخبر. مج. ١٠، ع. ١، ٢٠١٥. ص ص. ٢٥١.

بريور (٢٠٠٢)، نقلا عن الخواجا عبد الفتاحز الارشاد النفسي والتّربويّ بين النظري والتطبيق، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع،، ص ١١.

بناء القدرات | الأمم المتحدة. (n.d.). United Nations. https://www.un.org/ar/122238

جرار، سمير وهبة، نخلة (٢٠٠٩). الاتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين والمعلمات وفي الترخيص للمهنة والترقي بها. الكتاب السنوي للهيئة اللبنانية للعلوم التّربويّة، (٦)،٣٧-٩٧.

جمعة، فاتن (٢٠٢٢). «المفتشيّة العامة التّربويّة بحاجة لهيئة مستقلّة وخطط تطوير»، جريدة نداء الوطن، العدد ٨٤٤، ص ٧، تاريخ ٢٧ أيار ٢٠٢٢.

الجميل، عبد الله حمود حمد.(٢٠١٧). المعايير العلمية اللازمة لتمهين التعليم من وجهة نظر الأكاديميين في المملكة العربية السعودية. دراسات العلوم التّربويّة، (عدد خاص ٤٤)، ٢٦١-٢٧٧.

حافظ، أحمد (٢٠٠٤). التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر (ورقة مقدمة إلى المؤتمر القومي الحادي عشر)، العربي الثالث: التعليم الجامعي العربي آفاق الإصلاح والتطوير. مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ص ١٣٤.

حديد، يوسف. (٢٠١٤). تصور لتكوين المعلمين بالجزائر في ضوء معايير التمهين. مجلة العلوم الإنسانية، (٤٢)، ٢٧٥-٢٩٧.

الحربي، أسماء إبراهيم (٢٠١٨). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية ٢٠٣٠. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٢٤)، ٩٩- ١٣٤.

الحربي،نجلاء محمدو الشمراني،سعدعبد الله.(٢٠١٨).الممارسات التأملية و علاقتها بفاعلية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. رسالة ماجستير،جامعة عين شمس.

الحريري، رافدة. (٢٠٠٦). الإشراف التّربويّ واقعه وآفاقه المستقبلية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ص ١٧.

حمه، الهام احمد.(٢٠٢١).أثر استخدام النمذجة المعرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو مادة العلوم لدئ طالبات الصف الثامن في اربيل.كلية التربية التأسيسية.

حمود، رفيقة. (١٩٨٨). الاتجاهات العالمية في التوجيه التّربويّ، وحدة التخطيط والمتابعة- برنامج تحسين التعليم. وزارة التربية والتعليم، القاهرة

الدردساوي، هيا.(٢٠٢٢) الإشراف التّربويّ ونظرية النظم في الادارة، تعليم جديد، ص ١.

الروبي، عماد. (٢٠٠٦). منظومة الإشراف التّربويّ وانعكاساتها على فعالية المعلم في مرحلة التعليم الاساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، ص ٥٢.

ريان،عادل عطية.(٢٠١٤).درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات و علاقتها بفاعلية الذات التدريسية. رسالة ماجستير،جاعة أهل البيت.

زهران، حامد. (١٩٨٠). الارشاد والتوجيه النفسي، القاهرة: عالم الكتب، ص ٥.

سالم، حنان.(٢٠١١). «الإشراف التّربويّ في المدرسة الابتدائية في ضوء إجراءات تطبيق قانون كادر التعلي». مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ص. ٤٣٨-٤٦٠

سلامة جورجيت (٢٠٠٩).تمهين وظيفة التعليم في لبنان. في مؤتمر: تمهين وطبيعة التعليم في لبنان. جامعة القديس يوسف، بيروت.

السيد، حسام حمدي عبد الحميد (٢٠١٢). استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP لتقويم برامج كلية التربية ومخرجاتها بجامعة الملك فيصل في ضوء معايير تمهين التعليم. دراسات تربوية واجتماعية بجامعة حلوان، ١٨ (٤)، ٣١١-٤٢٢.

شـتوي، ماغـي. (٢٠١٢). موقـع التربيـة العمليـة في برامـج اعـداد المعلـم الجامعيـة في لبنـان. مجلـة الأبحـاث التّربويّـة، (٢٢)، ٦٥-٩٥.

الشرعـة، سـالم، وجـمال الباكـر.(٢٠٠٠). اتجاهـات المعلمـين لمهنـة التدريـس بدولـة قطـر ومـدى تأثرهـا ببعـض العوامـل الديموغرافيـة. المجلـة التّربويّـة، ١٤ (٥٦)، ١٥٨-١٦٠.

شـويعي، محمـد بـن إبراهيـم. (٢٠١١). كفايـات المعلـم في نظـام التعلـم الالكـتروني وفقًـا لوظائفـه المسـتقبلية. المجلـة العربيـة لتكنولوجيـا التربيـة، (١٢)، ١-٧٤.

شـين سـعيدة (٢٠١٦). التصـورات الاجتماعيـة للعوامـل المحـددة لمكانـة المعلـم في المجتمـع دراسـة ميدانيـة عـلى عينـة مـن معلمـي الطـور الابتـدائي بمدينـة بسـكرة.http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/١٠٥٨٢/١٢٣٤٥٦٧٨٩

صابـر فوزيـة أ محمـد. (٢٠٠١). دور الإشراف التّربـويّ في توجيـه المعلّـم المبتـدئ أثنـاء الزيـارات الصفيـة، مجلـة التربيـة الرياضيـة والعلـوم الاخـرى. جامعـة المرقـب، العـدد الثامـن، ص. ٢٦٣ – ٢٨٢.

الطعـاني، حسـن. (٢٠٠٥). الإشراف التّربـويّ: مفاهيمـه، أهدافـه، أسسـه، أساليبه. (ط ١). عـمان: دار الـشروق للنـشر والتوزيـع، ص ١٣.

العاجـز، فـؤاد عـلي وحلـس، داود درويـش. (٢٠٠٩). دليـل المـشرف التّربـويّ لتحسـين عمليتـي التعليـم والتعلـم، غـزة: الجامعـة الإسـلامية، كليـة التربيـة، ص ٤٣.

العـمار, ن. أ. ن. ع. ا.، و نـاصر أحمـد نـاصر عبـد العزيـز. (٢٠١٦). تطويـر التنميـة المهنيـة لمعلمـي المرحلـة المتوسـطة بدولـة الكويـت في ضـوء الاتجاهـات الحديثـة. التربيـة (الأزهـر): مجلـة علميـة محكمـة للبحـوث التّربويّـة والنفسـية والاجتماعيـة)، ٣٥(١٧٠ جـزء ٣)، ٧٥٧-٧٩٥.

العنـزي، سـعود. (٢٠١٥). واقـع التنميـة المهنيـة لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس والهيئـة المسـاندة في جامعـة تبـوك، دراسـات العلـوم التّربويّـة، الأردن، ص ٧٩٠.

عيسى،خليـل عبـد القادر؛طوباسي،نتـالي نبيل.(٢٠١٨)تحسـين مسـتوى الكتابـة التأمليـة في ملفـات خـبرة مسـاقي التربيـة العمليـة تـر٣٥٩ وتـر ٣٦٩ في كليـة التربيـة بجامعـة بيـت لحـم. مجلـة العلـوم التّربويّـة والنفـسي. (٢٤) ٢. ٨٧-

غنيـم، إبراهيـم أحمـد (٢٠١٩). المعلـم العـربي بـين التكويـن والتمهـين والتمكـين. المجلـة الدوليـة للبحـوث في العلـوم التّربويّـة، ٢(٢)، ٥١ – ٥٦.

قبيسي، حسان. (٢٠١٢). النظام التعليمي في لبنان. (ط. ١). بيروت، ص ٢٠١

القرعان، احمد خليل.(٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد التّربويّ. عمان، دار الإسراء للنشر والتوزيع، ص ١٦.

الكنـدري، ج. ي.، جاسـم يوسـف، الصقعبـي، & بـدور خالـد. (٢٠٢٢). تصـور مسـتقبلي لتفعيـل معايـير تمهـين التعليـم بدولـة الكويـت. مجلـة دراسـات تربويـة واجتماعيـة، ٢٨(١١,٣)، ٢٩-٦٦.

اللقـماني، غـالي (٢٠١٥). تقويـم برنامـج الدبلـوم العـام بالجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة بالمملكـة العربيـة السـعودية في ضـوء معايـير الجـودة الشـاملة مـن وجهـة نظـر الطـلاب. المجلـة العربيـة لضـمان جـودة التعليـم الجامعـي، ٨(٢١)، ١٧٧-٢٠٤.

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (١٩٩٤). خطة النهوض التّربويّ في لبنان. بيروت. https://www.crdp.org/

المركز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء. (٢٠٢٤). النـشرة الإحصائيـة للعـام الـدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤. Statistical Bulletin 2023-2024.pdf

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٠). الإطار المرجعي لكفايات المعلّم. بيروت. https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٢). الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي. بيروت.

https://www.crdp.org/

المركـز التّربـويّ للبحـوث و الإنمـاء (٢٠٢٢). الإطـار المرجعـيّ لكفايـات المسـؤول الفنـي في مركـز المـوارد في دار المعلّمـين والمعلّمات. بيروت.https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٢). الإطار المرجعيّ لكفايات أمين المكتبة. بيروت.https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٢). الإطار المرجعي لكفايات الناظر. بيروت.https://www.crdp.org/

المركـز التّربـويّ للبحـوث و الإنمـاء (٢٠٢٢). الإطـار المرجعـي لكفايـات المديـر في جميـع مراحـل التعليـم الأكاديمـي مـا قبـل الجامعـي. بـيروت.https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٢). الإطار المرجعي لكفايات مدير دار المعلّمين والمعلّمات. بيروت.

https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٢). الإطار المرجعيّ للإعتماد الأكاديميّ:المعايير المُحدّثة للمدرسة الفعّالة. بيروت.

https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٢). الإطار المرجعي للتدريب المستمر. بيروت.https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٢). الإطار المرجعي للشراكات المجتمعيّة الناشطة. بيروت.https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث و الإنماء (٢٠٢٢). التطوير المهني المستمر لمديري المدارس. بيروت.https://www.crdp.org/

المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.(١٩٩٤). خطة النهوض التّربويّ في لبنان. بيروت.

المركـز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء.(٢٠١٧). الأطـر المرجعيـة- دعـم جـودة التعليـم في لبنـان. بـيروت. https://crdp.org/studies-and-researches/%D٨B%AA%D٨%D٨%٨٤%D٩%٨٧%D٨%-٨٥%D٩%B٩%AF%D٨%D٨%-A٩%٨A%D٨%D٩%٨٦%D٩%٨٧%D٨%٨٦%D٩%AA%D٨%٨٤%٨A-%D٩%D٩%٨١%D٩%-٨٥%٨A%D٩%D٩%٨٤%D٩%B٩%AC%D٨%D٨%B١%D٨%٨٥%D٩%٨٤%D٩%٨٧%D٨%-B١%D٨%BV%D٨%A٣%D٨%٨٤%D٩%٨٧%

المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (٢٠٢٢). الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي. بيروت

المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (٢٠٢٢). الإطار المرجعي للتدريب المستمر. بيروت.https://www.crdp.org/

المقطـرن، سـوزان، (٢٠١٧). الإشراف التّربـويّ: أهميتـه، أهدافـه، كفاياتـه، مهـارت المـشرف التّربـويّ. (ط (١. عـمان: دار الإعصـار العلمـي.

المهدي، سوزان. (٢٠١١). التنمية المهنية للمعلمين في دول أفريقيا، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. مصر، ص ٣٦٨.

النجار،هبة.(٢٠٢٢).ما هي خطوات إعداد البحث الإجرائي.مناهج البحث، المدونة

الوادعي، محمد سالم علي وآل سفران و محمد حسن سعيد. (٢٠٢١). تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٧(٦)، ٤٥٧-٤٨٦.

والد، حسن بن عيسى أحمد الدش (٢٠٢٠). تجارب ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنيا. المجلة العربية للنشر المهني، (١٦)، ٤٠-٦٠.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٠). التوجهات الإستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان لعام ٢٠١٥.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٠) إطار الإستراتيجية الوطنية للتربية ضمن مشروع الإنماء التّربويّ ٢٠١٠-٢٠١٥

وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠٠٥). مشروع خطة العمل الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٥-٢٠١٥.

وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠٠٧). الإستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم في لبنان.

لائحة المراجع الاجنبية

Ainley, J. & Carstens, R. (2019). Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS): Cadre conceptuel. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 187, Éditions OCDE,Paris,https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr.

Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. Journal of Education and Learning, vol. 7/5, pp. 76-91.

Ardouin, T. (2003). Ingénierie de formation. Paris, France: Dunod.

Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today? Education Review, 18 (2), 5-11.

Behlol, M. G., Yousuf, M. I., Parveen, Q., & Kayani, M. M. (2011). Concept of Supervision and Supervisory Practices at Primary Level in Pakistan. International Education Studies, 4(4), 28-35.

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants: choix épistémologiques et théoriques. Activités, 12(12-2).

Biech, E. (2014). Astd handbook: The definitive reference for training & development. American Society for Training and Development

Bird, T.(1990)The school teachers portfolio: An essay on possibilities. In Milliam ,J &Darling-hammond (Eds),The new Handbook of teacher Evaluation: Assesing Elementary and secondary school teachers. Newbury Prak, Ca:Sage, p.241-255.

Blömeke, S. (2017). Modelling teachers‟ professional competence as a multi-dimensional construct. Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession, 119-135

Boyt, T., Lusch, R. F. ve Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers, Journal of Service Research, 3(4), 321-330.

Brockbank, A. (2006). Facilitating reflective learning through mentoring and coaching. Kogan Page Publishers p.10

Burns, M. (2011). Distance education for teacher training: Modes, models, and methods.

Carré, P. (2005). Ingénierie de la formation: Méthodes et outils. Paris, France: Presses

Universitaires de France.

Cartier, J., & Huguet, J.-M. (2003). Ingénierie de la formation professionnelle: Tome 1, Analyser, concevoir, réaliser. Paris, France: Dunod.

Casey, K. (2006). Literacy coaching: The essentials. Portsmouth, NH: Heinemann, p.6

Centra, John A. (1993). Reflective Faculty Evaluation. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, Inc.

Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. Teaching and teacher education, 20(8), 765-781

Chatila, H., Abou Ali, I., Naccache, H., & Raad, M. (2019). Development of an Observation Grid to Evaluate Pre-service Teachers "Competences during the Practice Teaching Sessions at the Lebanese University, Faculty of Education. International Journal of Science and Research (IJSR), 8(8), 1629-1637.

Clark, C. M., & Lampert, M. (1985). What Knowledge Is of Most Worth to Teachers? Insights from Studies of Teacher Thinking. Occasional Paper, No. 86, pp. 2-8.

Cordingley, P., & Crisp, B. (2020). Professional Learning and Recruitment and Retention: What global regions can tell us. In Exploring Teacher Recruitment and Retention, 131-147. Routledge.

Danielson (2013). The framework for teaching. https://www.danielsongroup.org/framework

Danielson, C. (April, 2018). A framework for teaching. Retrieved from https://danielsongroup.org/framework.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 2047-2051.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. D. Heath.

DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? Middle School Journal, 39(1), 4–8.

Earl ,L & Timperly ,h.(2015).Evaluate thinking for successful educational innovation, OECD Education Working Papers,No.122,OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en

Edgerton, R., Hutchings, P. and Quinlan, K. (1991).The Teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching. Washington, DC: The American Association for Higher Education.

Escalié, G., Legrain, P., & Becerra-Labrador, T. (2022). Former les enseignants « à et par la coopération »: préconisations pour une démarche de recherche professionnalisante en éducation physique et sportive. eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, (Hors-série N° 5), 67-87.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055

Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. Recherche & formation, 46(1), 117-135.

Gibbs, G. (1988). Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Oxford: Oxford Further Education Unit.

Giordan, A. (2017). Ingénierie de formation (4e édition). Paris, France:Armand Colin.

Glover, D., Law, S. (1996). Managing Professional Development in Education. Kogan Page Limited, London.

Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E.-S., Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. American Journal of Education, vol. 121/4, pp. 501-530, http://dx.doi.org/10.1086/681925.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, 1, 3-21.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. Phi Delta Kappan, vol. 100/1, pp. 20-24.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: History and Practice, 6 (2),151- 182

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2002). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities.

In Teachers› professional lives ,9-35. Routledge.

Hargreaves, L., & Flutter, J. (2013). The status of teachers and the teaching profession: A desk-study for educational international. Unpublished manuscript, UK: Department of Education, University of Cambridge.

Hoyle, E. (1974) 'Professionality, Professionalism and Control in Teaching', London Education Review 3(2): 13–19.

Hoyle, E. (2001). Teaching: prestige, status and esteem. Educational Management Administration and Leadership, 29 (2) 139-159.

Huffman, J.B., & Hipp, K. K. (2003). Reculturing schools as professional learning communities. Lanham. MD: Scarecrow Education.

Imbert, F., & Ardoino, J. (1985). Pour une praxis pédagogique

Ingersoll, R., Merrill, L., & Stuckey, D. (2021). Seven trends: The transformation of the teaching force. Consortium for Policy Research in Education.

Johnston, W. & Tsai, T. (2018). The prevalence of collaboration among American teachers: National findings from the American Teacher Panel. Research Reports, n° RR-2217-BMGF, RAND Corporation, Santa Monica, CA, http://dx.doi.org/10.7249/rr2217.

Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. Educational leadership, 40 (1), 4

Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development. In B. Joyce, & B. Showers, Designing Training and Peer Coaching: Our Needs for Learning. Virginia, USA: ASCD.

Khan, B. H. (2001). Web-based training. Educational Technology

Knight, J. (2007). Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction. Corwin Press, p.19

Kolb, D.A.(1984).Experiential learning: experience as source of learning and development (vol 1),Englewood Cliffs, Ng:prentice- Hall.

Koppich, J. E., Toch, T., & Podgursky, M. (2000). The federal role in teacher professional development. Brookings papers on education policy, (3), 265-305.

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. Teaching and teacher education, 21(2), 157-176.

Kramer, P. A. (2003). The ABC›s of professionalism. Kappa Delta Pi Record, 40(1), 22-25.

Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. European Journal of Teacher Education, vol. 41/4, pp. 463-478, http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2018.1462331.

Le Boterf, G. (1994). Ingénierie et évaluation des compétences: Recueil de travaux.

Le Boterf, G. (2006). Ingénierie de formation: Fondements et pratiques. Paris, France: Editions d›Organisation.

Le Boterf, G. (2017). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie de professionnalisation. Traité des sciences et des techniques de la Formation, 407-424.

Le Boterf, G. (2018). Construire les compétences collectives: coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux professionnels. Editions Eyrolles.

Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants: le point de vue anglais. Recherche & formation, 6(1), 55-66.

Lewin, K. (1946).Action research and minority problems, in G.W. Lewin (Ed.)Resolving social conflicts. New York: Harper&Row (1948).

Lomos, C., Hofman, R. & Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. School Effectiveness and School Improvement, vol. 22/2, pp. 121-148.

Maubant, P. (2019). Introduction. Professionnalisation et ingénierie de formation: entre résonnances et divergences. Phronesis, 7(3-4), 1-4

McGehee, W., & Thayer, P. W. (1961). Training in business and industry. John Wiley & Sons.

McKernan, J.(2013).curriculum action research(4th ed.).New jersey: Pearson education.

Ministry of Education and Higher Education (MEHE). (2021). General Education Five-Year Plan for Lebanon 2021–2025 (Amendment 1) [PDF]. https://www.mehe.gov.lb/ar/SiteAssets/Lists/News/AllItems/5YP%20MEHE-GE%20__amend1_%20Feb%202022.pdf

Minea-Pic, A. (2020). OECD Education Working Papers No. 237. OECD Education Working Papers, (237), 1-42.

Mukamurera, J. & Dembélé, M. (2021). Se professionnaliser et améliorer l'efficacité des

écoles en collaborant: Un état des connaissances sur les communautés d'apprentissages professionnelles. Programme APPRENDRE, AUF, AFD.

Nabhani, M., Bahous, R., & Sabra, H. (2015, April). Teachers' and supervisors' views on clinical supervision: A case study from Lebanon. In The Educational Forum (Vol. 79, No. 2, pp. 116-129). Routledge

OCDE (2012). Preparing teachers to deliver 21st-century skills. Dans Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-4-en.

Paul, M. (2009). Accompagnement. Recherche et formation, (62), 91-108.

Pavlov, I.P.(1927).conditioned reflexes:An investigation of the psychological activity of the cerebral cortex. Oxford University Press.

Perrenoud, P. (2001). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. Professores de Português: Quem somos, 47-54.

Phelps, P. H. (2006). The Three Rs of Professionalism. Kappa Delta Pi Record.

Pineault, M.C. (2010). Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial: Une situation professionnelle unique. Formation et profession, 17(1), 20- 24.

Putman, H., & Walsh, K. (2019). A Fair Chance: Simple Steps to Strengthen and Diversify the Teacher Workforce. National Council on Teacher Quality.

Reeves, P., Pun, W. & Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. Teaching and Teacher Education, vol. 67, pp. 227-236, http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2017.06.016.

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février. Lyon: ENS de Lyon.

Reverdy, C. (2015). Eduquer au-delà des frontières disciplinaires. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon: ENS de Lyon.

Rowentree, D. (2004).Teaching through self- instruction: how to develop open learning materials. Routledge, Revised edition.

SChön. D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Sonia, G. (Ed.). (2017). Educational research and innovation pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. OECD Publishing.

Spillane, J., Shirrell, M. & Hopkins, M. (2016). Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem. Les dossiers des sciences de l'éducation, 35, pp. 97-122

Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. Journal of adult education, 43(1), 28-33.

Stiggins,J.(1994).Student-centered classroom assessment.USA: Merrill Publishing Company. pp:477

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 7(4), 221-258.

Tardif, M. (2013). The Professionalization of Education Thirty Years Later: Two Steps Forward, Three Steps Back. Educacao & Sociedade, 34, 551-571.

Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers› perspectives on professionalism. Professional Educator, 27, 89-95.

UNICEF, Cayambe Groupe, (2022 هندسة جديدة لمقررات التّدريب المستمرّ مبنية على المفاهيم، teacher training curriculum model", UNICEF Lebanon Country Office, Lebanon.

Van Manen, M. (1977). Linking way of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6, 205-228

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology. Frontline Learning Research, 1(2), 86–98.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. Educational Research Review, vol. 15, pp. 17-40, http://dx.doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.04.002.

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning. Second Edition, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Whole Education. (2019).spiral of enquiry, narrowing the gap in a sustainable way. London

Wilichowski, T., & Popova, A. (2021). Structuring Effective 1-1 Support. Washington DC:World Bank

لائحة المواقع الالكترونية

https://www.crdp.org. Retrieved July 29, 2023, from https://www.crdp.org/sites/default/files/2021-09/Stat_Nashra_Inside_2021_Part1_V_2.pdf

http://www.educationalleaders.govt.nz/Leading-learning/Spiral-of-inquiry-leaders-leading-learning

http://www.wholeeducation.org/pages/overview/peoples_stories/764,0/narrowing_the_gap_through_spirals_of_enquiry.html

https://ar.unesco.org/themes/education

https://www.ero.govt.nz/publications/communities-of-learning-kahui-ako-collaboration-to-improve-learner-outcomes/collaborative-inquiry-and-working-that-challenges-thinking-and-practice/

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

https://tradingeconomics.com/lebanon/school-enrollment-secondary-private-percent-of-total-secondary-wb-data.html