برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية الليبية: جدلية محتوى أم إشكالية تنظيم

أ. مريم عمر الطويبي
قسم التربية وعلم النفس- كلية التربية بالزاوية
جامعة الزاوية

أهداف البحث:

لا يكاد يوجد أستاذ واحد في أي من كليات التربية الليبية لم ينخرط مستمعا أو مشـــاركا في حديث مع زملائه بشأن النقاش الذي يحدث بين الحين والآخر بين الأقسام العلميـــة بشـــأن الاختلاف بينهم بخصوص صلاحية محتوى برنامج إعداد المعلمين الحالي وما يجب أن يكـــون عليه دور كل قسم علمي في تنفيذ هذا البرنامج. ولا شك أنه عندما يسود بين العاملين فـــي أي مؤسسة تعليمية أو خدمية، مهما كان نوعها، جو الجدل، وعدم التعاون، وعدم تقدير إســـهامات

الآخرين في نجاح تحقيق المؤسسة لأهدافها؛ فإن تلك المؤسسة تصبح عرضة إلى المشاحنات بين مكوناتها الوظيفية وبالتالي إلى الاختلال في التنسيق بين عملياتها المشتركة ؛ وهو مايعوق إستمرار المؤسسة في أداء أعمالها "1".

ويسعى هذا البحث إلى عرض تطور برنامج إعداد معلمي المدرسة الثانوية في ليبيا. وكذلك يقدم عرضا لواقعه وسلبيات هذا الواقع. كما يتناول البحث توضيحا للأسس العلمية والاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين على المستوى الجامعي، وتقديم أمثلة لبعض شروط تعيين المعلمين في عدد من البلدان المتقدمة علميا، وتقنيا، واقتصاديا. وبذلك يمكن اعتبار هذا البحث مساهمة في تقديم صورة علمية لمن يعنيهم الأمر من مسئولين، واداريين، وأعضاء هيأة تدريس حول الموضوع وهو ما قد يساعد في خلق حوار يتصف بالايجابية وروح المسئولية.

تطور برنامج إعداد المعلمين في المستوى الجامعي في ليبيا:

يمكن القول بأن برنامج إعداد المعلمين في المستوى الجامعي في ليبيا قد تطور في الخطوات التالية:

(أولا) شهدت ليبيا تأسيس "الجامعة الليبية" عام 1956م بأول كلية للآداب في بنغازي لإعداد معلمين في العلوم الانسانية ؛ وأول كلية للعلوم في طرابلس لتخريج معلمين في العلوم الأساسية عام 1958م. وقد كان طلبة كلية الآداب يدرسون بعض المقررات التربوية ؛ بينما لم يدرس طلبة كلية العلوم أي مقرر تربوي. ولأن حاجة البلد كانت ملحة لتوفير معلمين للمدارس الثانوية فلم تشترط وزارة التعليم حصول مؤهل تربوي من أي خريج جامعي يرغب في دخول سلك التعليم. وهي سياسة لازالت سارية حتى اليوم.

(ثانيا) ثم قامت منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) التابعة للأمم المتحدة عام 1962م بافتتاح (كلية المعلمين العليا) في طرابلس تتبعها مباشرة لإعداد معلمين للمدارس الثانوية في تخصصات (اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الاجتماع، والمكتبات) وكذلك في تخصصات (الرياضيات، الكيمياء، الفيزياء، الأحياء). وفي عام 1966م تم إلحاق هذه الكلية بالجامعة الليبية كأول كلية تحمل إسم (كلية التربية).

وكان برنامج إعداد المعلمين بكلية التربية هذه لمدة أربع سنوات يتلقى فيه الطالب نظاما تعليميا متكاملا من مكونين رئيسين هما (أ) المكون التخصصي في العلم الذي سيقوم الطالب بتدريسه في المدرسة الثانوية بعد تخرجه. و(ب) المكون الثاني وهو الإعداد التربوي والمهني الذي يشتمل على مقررات في علم النفس التربوي، والمناهج التعليمية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية. كما يقوم الطلبة وهم في السنة الرابعة في الكلية بالالتحاق بالمدارس الثانوية لمدة شهر واحد بغرض التدريب العملي (التربية العملية) على التدريس في تخصصاتهم تحت اشراف أساتذة كلية التربية.

(ثالثا) مع بداية السبعينات من القرن العشرين بدأ يترسخ مفهوم الإعداد التكاملي لبرنامج إعداد المعلمين داخل كليات التربية والتي تتكون من أقسام علمية تخصصية مستقلة في العلوم الأساسية والعلوم الانسانية ؛ مع وجود قسم يتولى تدريس المقررات التربوية والمهنية التي يحتاجها الدارسون بإسم (قسم التربية وعلم النفس). وبلغت نسبة الساعات التدريسية عموما في التخصص الاكاديمي 70% من وقت الدراسة للسنوات الأربعة ؛ بينما بلغت نسبة الساعات التدريسية للمقررات التربوية والمهنية والثقافية وكذلك التربية العملية 30%.

(رابعا) في منتصف الثمانينات تم إلغاء مفهوم الكليات في الجامعات الليبية وتم دمج بعضها بحيث صارت كلية التربية والآداب (مركز العلوم الانسانية)، وصارت كلية العلوم

(مركز العلوم الأساسية)، وكليات الهندسة (مركز العلوم الهندسية)، وهكذا. وصار طلبة كل قسم يتبع هذه المراكز يخيرون بين اختيار واحد من اثنين من البرامج الدراسية هما (1) برنامج الطالب الباحث في تخصص أكاديمي معين ؛ يؤهله ليكون باحثا في ذلك الإختصاص (كيمياء باحث، لغة عربية باحث، لغة انجليزية باحث،... وهكذا). (2) أما البرنامج الدراسي الآخر فهو برنامج الطالب المعلم في ؛ يؤهله ليكون معلما في تخصص أكاديمي معين في المدرسة الثانوية مثلا (رياضيات معلم، لغة عربية معلم، لغة انجليزية معلم، ... وهكذا). ويدرس الطالب في هذا البرنامج إضافة للمقررات المطلوبة في التخصص الأكاديمي المقررات التربوية والمهنية كتأهيل تربوي.

(خامسا) في العام الدراسي 1994م أصدرت وزارة التعليم قرارا يلغي ما عرف (مراكز العلوم المذكورة سابقا) ويعيد الكليات الجامعية الملغاة بتخصصاتها المعهودة ما عدا كلية واحدة هي (كلية التربية). فبدلا من كلية التربية أوجدت وزارة التعليم جسما جديدا يتبعها هي مباشرة ومسئولا عن إعداد المعلمين للمدارس الثانوية أسمته (المعهد العالي لإعداد المعلمين) ويقدم برنامجا مدّته 3 سنوات ثم صار 4 سنوات. وجاء هذا المعهد صورة مكررة لمفهوم كلية التربية في الجامعات سابقا. وأن ماحدث من تغيير هو فقط أخراج كلية التربية من الجامعة وجعل تبعيتها الكاملة إداريا وعلميا لوزارة التعليم لدرجة أن الوزارة وضعت برنامجا دراسيا موحدا لجميع هذه المعاهد.

(سادسا) وفي العام 2004م قامت وزارة التعليم بإلحاق المعاهد العليا للمعلمين بالجامعات من جديد تحت مسمى (كلية التربية) على أن تقوم هذه الكلية بتنفيذ برنامج اعداد المعلمين الذي أقرته الوزارة للمعاهد الملغاة. هذا، مع الالتزام بنفس الضوابط في توزيع الساعات الدراسية بين الأقسام العلمية بحيث يكون نصيب المقررات التخصصية الأكاديمية

70%، والمقررات التربوية المهنية 25%، والمقررات الثقافية 5%. كما تم استحداث سياقات جديدة مثل قسم معلم الفصل، وقسم معلم الحاسب الآلي، وقسم معلم رياض الأطفال في بعضها. وهذا النمط من التنظيم يتم حصرا في كليات التربية ؛ ويدوم أربع سنوات جامعية ؛ ويتم وفق "التنظيم التكاملي" ؛ وأنه يستخدم نظام السنة الدراسية. وهناك محاولات للتحول إلى نظام الفصلين الدراسيين للعام الواحد كما يحدث الآن في كلية التربية بالزاوية.

الملاحظات السلبية على تطور إعداد المعلمين في ليبيا:

بالتدقيق في التغيرات التي طرأت على تطور نظام إعداد المعلمين في المستوى الجامعي في ليبيا يتبين أنه يتصف بخاصية تخبط القيادات العليا السياسية، والتعليمية، والادارية المتمثلة في (السلطة السياسية، ووزارة التعليم، والجامعات) باتخاذ قرارات في مجال إعداد المعلمين تتصف بالإرتجالية من حيث التشريع، والنقلات المفاجئة من حيث التنظيم والتطبيق. وهو مايظهر واضحا جليا في تبني توجّه معين ثم العودة منه الى نقيضه تماما ؛ ثم القفز الى توجّه ثالث لاتكاد تبدأ خطوات تنفيذه حتى يتم التخلي عنه إلى بديل سابق. ويمكن تفسير ذلك في أن برنامج إعداد المعلمين يواجه السلبيات التالية:

(1) أنه لم يقم على فلسفة تربوية واضحة ترسم معالمه بحيث تلتزم الدولة والمجتمع بما تمليه تلك الفلسفة من واجبات مالية، وتشريعات واضحة ومدروسة، وإدارة رشيدة. إن اتفاق المجتمع والمسئولين عن التعليم على فلسفة واضحة ينبغي أن يكون أولى الخطوات في إصلاح إعداد المعلمين والتخطيط له "2".

(2) الغموض في الأهداف بحيث تراها تتصف بالعمومية التي تجعل الذين يطبقونها عرضة للإختلاف. وأي عمل جماعي لايقوم على أهداف واضحة، ومحددة، وقابلة للتحقيق بحيث تصل قناعات العاملين درجة الايمان بها والسعي لتحقيقها لا يمكنه النجاح في مسعاه "3".

(3) وجود حساسية بين هيأة التدريس والأقسام العلمية وإثارة الشكوك بينهم لعدم القدرة على توقع ما هو قادم حفاظا على المصلحة الشخصية. وفي مثل هذا الجو يصعب الحوار العلمي الهادئ بين الأقسام العلمية لتسيير البرنامج الحالي والتخطيط للمستقبل ؛ وبدلا من التركيز على إيجاد تصور للوسائل والأساليب السليمة لتحقيق الأهداف المشتركة صار الحوار جدلا حول المحتوى وإشكالية حول من يجب أن يوكل إليه الأمر.

(4) عدم التعاون بين الأقسام العلمية في خلق فعاليات وأنشطة علمية تؤدي إلى تحسين أداء الأساتذة والطلاب داخل الكلية وهو ما جعل التحصيل العلمي لدى الطلاب دون المستوى المأمول. إذ (تقدر مختلف الدراسات التربوية أن ليبيا تحتاج إلى إعادة تأهيل مايزيد عن 80% من المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي والمتوسط) "4" .

(5) عدم التعاون المطلوب بين الأقسام العلمية في وضع تصور يحدد أهداف وملامح التغيرات الضرورية والمستقبلية في برنامج إعداد المعلمين بالكلية.

(6) النظرة السائدة لدى المجتمع والمسئولين داخل التعليم وخارجه على أن التعليم ليس مهنة تحتاج الى علم، ومهارة، وتدريب، وتقنيات فنية وتكنولوجية مثل الطبيب والمحامي والمهندس. فالمعلم مجرد ملقن وناقل للمعلومات. ولذلك لايتعدى إنفاق الدول العربية مجتمعة على البحث والاستثمار العلمي 0.4 % من إجمالي الإنفاق العالمي ؛ بينما هو 1% لدى البلدان النامية، و 19% لدى البلدان الصناعية "5".

واقع برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية:

من التحديات القديمة الجديدة تأهيل المعلم المستمر بإمكانيات عصره في النمو المعرفي، والفني، والتقني ليكون نموذجا لتلاميذه في الاستمتاع بالمعرفة، واكتشافها، وتوظيفها، وتطويرها. غير أن المتأمل في وضعية برنامج إعداد المعلمين في ليبيا اليوم يجده لا يزال تقليديا في أمور كثيرة. ويمكن تلخيص هذا الواقع التقليدي في الجوانب التالية :

(1) عجزه عن تزويد المعلم بالمهارات التي تجعله قادرا على النمو المستمر ومتابعة المستجدات الأكاديمية والمهنية.

(2) التركيز على الجانب النظري فقط وإهمال الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي.

(3) عدم التنسيق بين مكونات البرنامج الاكاديمية، والمهنية، والثقافية والتعامل معها وكأنها وحدات دراسية منفصلة.

(4) إستخدام أساليب تقليدية في الإشراف، والتوجيه، والمتابعة والتركيز على تقويم التحصيل المعرفي للطالب دون الإلتفات إلى السلوكيات الشخصية والمهارية الأخرى.

(5) نقص الإعداد الأكاديمي للطلبة في مادة تخصصهم، وعدم توجيه الجانب المهني بكيفية تساعدهم على تدريس تخصصهم.

(6) كثرة التكرار في المقررات التربوية لدرجة تمنع الإستفادة الكاملة منها.

(7) تنامي مشاعر سلبية لدى مدراء ومعلمي المدارس المضيفة نحو "التربية العملية" بسبب ضعف أداء الطلاب.

(8) إهمال الجانب التكنولوجي وعدم تسخير وسائل وتقنيات مجتمع المعرفة ومدرسة الاتصالات الرقمية في الإعداد المهني للطلاب. وهذا كله مرتبط ببخل الدولة في الإنفاق على التعليم "6". ولعله من الجدير القول بأن هذا الواقع المتخلف لبرنامج إعداد المعلمين في ليبيا إنما

يعكس حالة التقليد التي دأبت عليها سلطات الدولة الليبية في إستيراد مفاهيم وتنظيمات برامجها التعليمية وغير التعليمية من بلاد أخرى ومن بينها مصر التي هي نفسها تعاني نفس الإشكاليات "7".

الجوانب الأساسية في برنامج إعداد المعلمين:

تكاد تجمع كل الدراسات والتطبيقات في أغلب النظم التعليمية المعاصرة على أن برنامج إعداد المعلمين

يتضمن الجوانب الأساسية الثلاثة وهي (1) الإعداد التخصصي الأكاديمي في علم من العلوم للدرجة التي تجعل الطالب بعد تخرجه يقوم بتدريس ذلك العلم لتلاميذه في المدرسة الثانوية بيسر وسهولة. و(2) الإعداد التربوي المهني الذي يجعل الطالب قادرا على توظيف ما تعلمه نظريا، وتطبيقيا في العلوم التربوية، والنفسية، وتكنولوجيا عالم المعرفة والاتصالات الرقمية في التفاعل مع تلاميذه بكل كفاءة. (3) الإعداد الثقافي العام. (4) وهناك من يرى أن الجانب التطبيقي (التدريب الميداني) يجب أن يعتبر مكونا أساسيا في برنامج إعداد المعلم بحيث يخصص له عاما كاملا في مدرسة ثانوية وبإشراف أستاذ جامعي أو أكثر مع مدير المدرسة المضيفة ومعلميها "8".

إلاّ أنه يلاحظ أن المهتمين بتأهيل المعلمين يختلفون فيما بينهم بشأن كيفية توزيع مدة الدراسة في الكلية بين هذه الأسس الثلاثة بصورة تحقق التوازن بينها. وبصورة عامة، فإنه يمكن القول بأن "الأنظمة التعليمية في البلاد العربية تخصص 15% من الساعات الدراسية للمقررات الثقافية، و 60% للمقررات التخصصية، و 25% للمقررات التربوية المهنية "9". أما (سيد علي) فيذهب إلى أن هذه النسبة تتوزع في كليات التربية المصرية على أساس 75%

للمقررات التخصصية، و20% للمقررات التربوية والمهنية، و 5% للمقررات الثقافية في اللغة والحاسب الآلي "10". بينما تصل هذه النسبة في اليابان الى 90% للمقررات التخصصية و10% للمقررات التربوية "11".

الأنماط التنظيمية لبرنامج إعداد المعلمين:

هناك نمطان إثنان من حيث الصيغة التنظيمية لبرنامج إعداد المعلمين على المستوى العالمي وهما:

(أولا) "النمط التكاملي" الذي يدرس فيه الطالب المقررات التخصصية، والمقررات التربوية، والمقررات الثقافية، وكذلك تنفيذ التدريب الميداني المعروف باسم "التربية العملية" جنبا إلى جنب خلال الأربع سنوات الجامعية التي يقضيها الطالب في كلية التربية وكما هو معمول به في ليبيا حاليا. وعادة ما يتم إعداد الدارسين في هذا النمط للعمل مدرسين في المدارس الثانوية. ولهذا النمط التكاملي محاسن وعيوب "12".

فالمحاسن تتمثل في:

(أ) التهيؤ النفسي المبكر للطالب لدخول مهنة التدريس لعلمه مسبقا أنه يدرس في كلية تعد لهذه المهنة.

(ب) دراسة المقررات التربوية إلى جانب التخصصية يساعد على عدم نسيان المحتوى العلمي.

(ج) إمكانية انخراط أعداد أكبر في البرنامج.

(د) قلة التكاليف.

أما عيوب هذا النظام فتتمثل في:

(أ) ضعف التعمق في المواد التخصصية.

(ب) قلة إهتمام الدارسين بالمقررات التربوية.

(ج) الصراع بين الأقسام التخصصية وقسم التربية وعلم النفس في التقليل من مقررات الطرف الآخر لصالحه واتهام الآخر بأنه عثرة في تطوير البرنامج وتحديثه.

(د) عدم كفاءة الخريج للإنخراط في الدراسات العليا لأن إعداده ناقص في المواد التخصصية وكذلك في المواد التربوية.

(ثانيا) "النمط التتابعي" الذي يلتحق به خريجو كليات العلوم، والآداب، وغيرها والذين يرغبون في الإلتحاق بمهنة التدريس معلمين في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. ويدرس هؤلاء الخريجين في كلية التربية لمدة عام مقررات تربوية نظرية وعملية ؛ ويحصلون بعدها على شهادة (الدبلوم العام في التربية كما هو حال مصر) تؤهلهم للتدريس بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي "13". وتعطي السلطات التعليمية في مصر اهتماما أكبر بالبرنامج التتابعي وإهتماما أقل بالبرنامج التكاملي "14". وتشتهر اليابان كذلك باتباع النمط التتابعي فقط في إعداد معلمي المدرسة الثانوية "15". ومن ناحية أخرى؛ فإن لهذا النمط محاسن وعيوب كذلك "16".

فالمحاسن تتمثل في:

(أ) تفرغ الطالب لدراسة المادة التخصصية وبدون مزاحمة من المقررات التربوية.

(ب) دراسة المقررات التربوية وحدها بعد التخرج من الجامعة يتيح فرصة أكبر للتعمق فيها.

(ج) يعطي الفرصة لكليات التربية لإختيار عناصر أكثر قدرة على التأهل لمهنة التعليم.

(د) اختيار المتقدم لإختيار تخصصي جامعي حسب رغبته قبل التفكير في مهنة التعليم.

(هـ) إمكانية التحاق المتقدم بالدراسات العليا نظرا لتعمقه في مجال تخصصه.

أما عيوب هذا النظام فتتمثل في أنه:

(أ) يحتاج لأساتذة تربويين أكثر عددا نظرا لتجمع الدارسين في وقت واحد.

(ب) قد لا يجد المسئولون عن هذا البرنامج متخرجين جيدين في تخصص معين.

(ج) تزيد تكلفته المالية قليلا عن تكلفة "النمط التتابعي".

(د) أن مجموع سنوات الإعداد لمهنة التعليم تصبح 5 سنوات بدلا من 4 سنوات.

أهم الإتجاهات الحديثة لإعداد المعلمين:

يواجه دور المعلم في ظل مجتمع المعرفة اليوم تحديات جديدة فرضتها المنجزات التقنية، والتكنولوجية، والعلمية، والإلكترونية، والتنظيمية، والمؤسسية. فالمعلم في مجتمع المعرفة لم يعد ناقلا للمعرفة بل صار مرشدا ومنظما لبيئة التعلم ؛ ولم يعد ملقنا ومحاضرا بل صار مهندسا للتعلم وواضعا لخطة البحث؛ ولم يعد يعتمد على الورقة والقلم في التعلم والتعليم بل صار يعتمد على الكومبيتر والإنترنت ؛ وصار قدوة لتلاميذه في مهارة التعلم الذاتي "17". وهذا ما أكدت عليه (خطة تطوير التعليم في الوطن العربي) الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "18" ؛ وكذلك عن وزارة التعليم الليبية "19". ومن أهم التوجهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين مايلي "20" :

(أولا) الاتجاه الذي يقوم على زيادة محتوى المناهج في إعداد المعلمين. وهو أقوى الإتجاهات لإصلاح برنامج تأهيل المعلمين. فهو يدعو إلى زيادة المساقات (الأقسام المتخصصة) والساعات المعتمدة والتي تصل إلى إطالة فترة الإعداد سنة أو سنتين إضافيتين ؛ أي تصبح الدراسة في الكلية 5 سنوات بدلا من أربعة. وينادي أصحاب هذا الاتجاه إلى توظيف أعلى الكفاءات العلمية في سلك التدريس العام بما في ذلك حملة الماجستير والدكتوراه.

(ثانيا) نموذج كلية التمهين داخل الجامعةكما هو الحال في الممارسة المطلوبة لمزاولة مهنة الطب والمحاماة والهندسة. حيث يلتحق خريجوا الكليات الراغبون في دخول مهنة التدريس بهذه الكلية ليتعلموا طرق التعليم تحت إشراف وتوجيه أهل المهنة المشهود لهم في التعليم وليس في البحث. وبذلك فإن هذه الكلية تشبه "المستشفى التعليمي". غير أن هذا النموذج يلقى معارضة من حيث أنه يفصل بين البحث والتطبيق، وأن تكلفته عالية، وأنه يواجه صعوبات تطبيقية عملية تقلل من جاذبيته.

(ثالثا) نموذج كلية التمهين خارج الجامعات العادية وجعلها مؤسسات حكومية مستقلة يتولى شأنها المعلمون المحترفون. وهكذا تصبح العلاقة بين هذه الكليات والجامعات على غرار العلاقة القائمة بين المستشفيات التعليمية والجامعات. فالجامعات تعطي القاعدة المعرفية للدارسين، ثم يتم بناء الخبرة التربوية عليها في كلية التمهين. وعلى الرغم من وجود تطبيقات لهذا الاتجاه في ولاية "نيوجيرسي" الأمريكية ؛ إلاّ أنه لايلقى تأييدا حكوميا كافيا لانتشاره بسبب الشكوك في مدى نجاحه في تحقيق أهدافه.

(رابعا) نموذج استعانة كلية التربية بأساتذة يتعاونون معها على سبيل الإعارة المؤقته والدائمة من الكليات الأخرى. غير أن هناك تهمة موجهة لهؤلاء الأساتذة المتعاونين على أساس أنهم يعلّمون المحتوى نفسه بشكل حسير ومبتور عما يفعلونه في كلياتهم الأصلية. زد على ذلك "قلة اهتمام مثل هؤلاء بشؤون التربية والعلوم المتصلة بها، أو حتى تحقيرهم لها، ومداعبة أحلامهم بإقامة توسعات للآداب والعلوم في كليات التربية على حساب تقدم العلوم التربوية، وتطبيقاتها، مما يحدث شرخا في صرح التعاون بين الكليات" "21".

أمثلة لإعداد المعلمين في عدة بلدان:

لعلّ استعراض بعض الأنماط التنظيمية لبرنامج إعداد المعلمين في عدد من الدول المتقدمة يبيّن أنه وإن كانت بعض البلاد لازالت تعمل بنمط "التنظيم التكاملي" فإنّ أغلبها قد بدأ في تغليب إستخدام نمط "التنظيم التتابعي". وفي مايلي عرض موجز لبعض البلدان:

1. اليابان. يتم إستخدام نمط "التنظيم التتابعي" حيث يشترط في معلم الثانوية تخرجه من الجامعة بعد 4 سنوات دراسية ثم الحصول على الماجستير "22".
2. الباكستان. يتم استخدام نمط (التنظيم التتابعي) حيث يطلب من معلمي المدرسة الثانوية الحصول على شهادة جامعية لمدة 4 سنوات في تخصص علمي معين مع تدريب لمدة عام على مهنة التدريس نظريا وعمليا "23".
3. ماليزيا. يتم استخدام نمط (التنظيم التتابعي) حيث يطلب من المعلم التخرج من دراسة جامعية لمدة 4 سنوات في تخصص علمي معين ؛ ثم إنهاء دراسة أخرى لمدة سنة كاملة في العلوم التربوية والمهنية والحصول على (الدبلوم العالي) "24".
4. أمريكا. يتم استخدام نمط (التنظيم التكاملي) وهو لمدة 4 سنوات جامعية. وفي بعض الولايات تضاف سنة دراسية خامسة لهذا التنظيم التكاملي. مع اشتراط حضور المعلمين دورات إلزامية في الجامعات لمدة شهر خلال كل 3 سنوات "25".
5. بريطانيا. يتم استخدام نمط (التنظيم التكاملي) وهو لمدة 4 سنوات جامعية ؛ وكذلك نمط (التنظيم التتابعي) وهو دراسة جامعية لمدة 4 سنوات ثم تليها دراسة لمدة سنة للمقررات التربوية والتدريب العملي "26".

نتائج البحث:

لا يختلف القادة السياسيون وعلماء التربية والتعليم على أن التقدم الاجتماعي في كل مظاهره الثقافية والاقتصادية والعلمية والسياسية يعتمد إعتمادا مباشرا على دور المعلم في تحقيق التنمية البشرية المؤهلة بالمعرفة والمهارات اللازمة. وتظهر أهمية ذلك واضحة في هذا العصر الذي يشهد ثورة المعلومات، والتكنولوجيا، ومجتمع المعرفة الذي يفرض على المعلم واجبات جديدة وكفايات جديدةلم تكن مطلوبة منه من قبل. ولذلك تتفق أغلب الآراء والممارسات في إعداد المعلمين على أن هناك حاجة إلى التجديد في برنامج اعداد المعلمين في ضوء ما تفرضه مهنة التعليم اليوم على المعلمين من تحمل أدوار ومسئوليات جديدة، واكتساب مهارات مختلفة، وتعديل الطريقة التي يمارسون بها عملهم ليتمكنوا من مجاراة التدفق المعرفي. ولذلك، تستمر جهود العلماء والقادة الاداريين في مجال التعليم لايجاد الحلول للصعوبات التي تحد من الابداع في المحتوى والتنظيم الذي يرتقي بمعارف المعلم ومهاراته.

فما يظهر بأنه جدل بين المهتمين بإعداد المعلمين حول محتوى برنامج هذا الإعداد فإنه في الحقيقة خلاف ليس بشأن المحتوى بل هو خلاف حول نصيب كل مساهم في هذا البرنامج. فأغلب الآراء تتفق على أن هناك مكونات رئيسية ثلاثة لهذا البرنامج وهي المكون التخصصي، والمكون التربوي المهني، والمكون الثقافي. ولكن التباين بينهم يظهر في دور كل منهم في تنفيذ هذا البرنامج حيث يحشد كل منهم مبرراته ليكون له نصيب الأسد في مقرراته الدراسية. أما بشأن ما يبدو أنه إشكالية في تنظيم البرنامج من حيث تبعيته، والإشراف عليه، ومدة سنواته الدراسية فإن أغلب الآراء والممارسات تكاد تجمع على أن تأهيل المعلمين في 4 سنوات جامعية غير كاف ؛ وأن هناك حاجة لزيادة مدة التأهيل الى 5 سنوات على الأقل. غير أنه في هذا أيضا يبرز رأيان أحدهما يزيد هذه السنة ضمن المرحلة الموحدة (النظام التكاملي) بينما يراها الآخرون أن تكون ضمن نظام المرحلتين المنفصلتين المعروف (بالنظام التتابعي). وهو ما قد يكون مبررا كذلك لبعض المنادين بفصل برنامج الإعداد التخصصي الأكاديمي عن الإعداد التربوي المهني داخل الجامعات الليبية.

التوصية:

بناء على المعطيات التي جاءت في البحث، ومراعاة للإمكانيات الليبية داخل كلية التربية وخارجها، وإذا أردنا أن نأخذ بالاحتياطات الكثيرة التي يبديها المربون لتجويد كفايات المعلمين منذ وجودهم تلاميذ في المدرسة الابتدائية ثم اختيارهم، وتعليمهم، ومتابعتهم في مؤسسات إعداد المعلمين "27" ؛ وكذلك إذا أردنا من المعلم أن يكون مؤهلا لاكتشاف الموهوبين وتنمية الابداع لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي "28". فإن الباحثة تعتقد بأن الأمر يستوجب تطوير برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية بتطبيق نمط (النظام التتابعي) داخل كلية التربية نفسها والذي يستمر لمدة 5 سنوات. فهذا النمط يسمح للأقسام التخصصية الأكاديمية بالوقت والمرونة الكافيتين لتقديم مقرراتها العلمية بالترتيب والتعمق المناسبين لها. كما أنه يجعل الطالب متفرغا لإكتساب العلوم التربوية والمهارات العملية دون إشكالات له ولا لأساتذته المهنيين. وهذا يعني أن تأهيل المعلمين للتدريس في المدرسة الثانوية سيتم على مرحلتين: (المرحلة الاولى) وتستغرق السنوات الأربعة الأولى والتي يتم فيها تقديم مقررات معمقة في التخصص الاكاديمي فقط والذي سيقوم الطالب بتدريسه في المدرسة بعد التخرج. (المرحلة الثانية) وفيها يتم تخصيص السنة الخامسة ليتلقى الطلاب إعدادا تربويا نظريا وعمليا مهنيا فقط داخل الكلية، وفي المدارس المتعاونة، وفي ما قد يستحدث من مراكز تدريبية. ولا شك أنه يمكن تحفيز الطلاب على البقاء 5 سنوات دراسية في الكلية بزيادة قيمة ما يتقاضونه من مرتب بعد الإلتحاق بالمهنة. كما ويمكن، في حال ما سمحت الظروف التدريسية والإشرافية في كلية التربية، قبول عناصر مقتدرة من خريجي كليات غير كلية التربية للإنخراط في سلك التأهيل التربوي والمهني.

هوامش البحث

(1) قيس محمد العبيدي (1997) التنظيم : المفهوم والنظريات والمبادئ، ليبيا: الجامعة المفتوحة. ص ص 33-36.

(2) عمر محمد الشيباني (1985) الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، ليبيا: المنشأة العامةللنشر والتوزيع والاعلان. ص 151.

(3) أحمد الحاج علي محمد (2002) التخطيط التربوي، ط. 2، عمان (الاردن): دار المناهج للنشر والاعلان. ص 163 .

(4) اللجنة الشعبية العامة للتعليم (2008) "تطور التعليم : تقرير مقدم الى مؤتمر التربية الدولي – الدورة 48". ص 27، web. 1/1/2017

(5) نيفين شحاته (2010) "استراتيجية تطوير التعليم في الوطن العربي" بوابة الأهرام، العدد 45304السنة 135، web. 20/3/2017

(6) دلال إعواج (2010) "برنامج إعداد المعلمين في الجامعات الليبية الواقع والطموح" الحوار المتمدن، العدد 3172، web. 15/3/2017

(7) هبة علي حافظ (2016) "كليات التربية"، بوابة الأهرام، العدد 47397، السنة 141، web. 16/1/2017

(8) دلال اعواج (2010) مصدر سابق.

(9) محمد هاشم فالوقي (1997) التدريب في أثناء العمل، ليبيا: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان. ص 157.

(10) سيد علي (2003) "كليات التربية بوابة التحديث" بوابة الأهرام، العدد 42588، السنة 127.web 16/3/2017

(11) شبل بدران (2001) التربية المقارنة، ط. 3، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(12) سيد أحمد حاج التوم والرشيد الحبوب محمد الحسين (لا ت) "رؤية لتفضيل وتفعيل النظام التكاملي لإعداد المعلم وسبل علاج عزوف الطلاب المتميزين عن التقديم لكليات التربية السودانية" . ص ص 2-8، web. 12/20/2016

(13) دلال اعواج (2010) مصدر سابق.

(14) سيد علي (2003) مصدر سابق.

(15) شبل بدران (2001) مصدر سابق، ص ص 301-302.

(16) سيد أحمد ألتوم وزميله (لا ت) مصدر سابق، ص 4.

(17) أحمد سيد خليل (2008) "خطة تطوير التعليم في الوطن العربي وإعداد المعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (رؤية مستقبلية)"، web. 14/12/2016

(18) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008) خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، تونس. ص 45، web. 15/1/2017

(19) اللجنة الشعبية العامة للتعليم (2008) مصدر سابق، ص 45.

(20) علي محمد فخرو وأحمد صيداوي (1989) "إتجاهات لإصلاح تربية المعلمين"، رسالة الخليج العربي، العدد 30،السنة التاسعة، ص ص 123-140. web. 20/12/2016

(21) نفس المصدر، ص ص 131-132.

(22) شبل بدران (2001) مصدر سابق، ص 301 .

(23) نفس المصدر، ص 158.

(24) أحمد سيد خليل (2008) مصدر سابق، ص 13.

(25) نفس المصدر، ص 12.

(26) نفس المصدر، ص 12.

(27) الطاهر خليفة القراضي (2006) "متطلبات تكوين المعلمين لتحسين أدائهم والرفع من تحصيل تلاميذهم"، المجلة الجامعة، جامعة الزاوية، ليبيا: العدد الثامن، ص ص 155-174.، web. 24/1/2017

(28) العجيلي عصمان سركز (2005) "رؤية واقعية وآفاق مستقبلية لإعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها لتنمية الابداع لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا"، المجلة الجامعة، جامعة الزاوية، ليبيا العدد، السابع، ص ص 147-160، web. 16/1/2017