تطوير سياسات إعداد وتدريب المعلمين
المعلم العربي في ضوء خبرة الاتحاد الأوروبي

أ.م.د/نهله سيد حسن حسن ابو عليوة
استاذ التربية المقارنة والادارة التعليمية المساعد
كلية التربية – حلوان

مقدمـــــة:

ترتبط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة، وينظر إليها في سياق كلي و نظرة شاملة للعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وقد زاد اهتمام الدول بتطوير سياسات إعداد المعلمين وتدريبهم في السنوات الأخيرة، ليصبحوا قادرين على التصدي لتحديات القرن الحادي والعشرين ومواجهتها، فتنفيذ هذه المهمة مستحيل أن تتم بدون معلم فهو من أهم العوامل المؤثرة لتحقيق التغييرات الايجابية، فكافة المجتمعات تعتبره دليلا للأفكار الديمقراطية، فمن خلال تعليم الأطفال والشباب يتم تشكيل ثقافتهم ونظرتهم للعالم، فالمعلم قادر على تعزيز مفاهيم الديمقراطية و التفاهم والتضامن والتسامح.

وقد حرصت دول الاتحاد الأوروبي على تحقيق التكامل فيما بينها، و التطوير المستمر لتشكيل الحياة الأوروبية من خلال تطوير السياسات التعليمية، بحيث يكون المواطن الأوروبي قادرا على التعايش في مجتمع متعدد الثقافات في سلام ووئام، ووفقا للمبادئ الإنسانية ومنها الحرية والعدالة والرحمة، وفي نفس الوقت فالمجتمع الأوروبي القائم على الديمقراطية والانفتاح والثقة يعمل على الحفاظ على هذه المبادئ في ظل التحديات الحالية في ظل الأزمات الاقتصادية والمالية والإرهاب الدولي والتمييز العنصري والتعصب الديني، وفي ظل عملية بولونيا لإنشاء فضاء أوروبي للتعليم العالي (European Higher Education Area EHEA)، تم تطوير سياسات إعداد المعلم وتدريبه مع وضع دستور تربوي أوروبي ليحدد قواعد العمل التربوي، خاصة في ظل التدهور الأخلاقي.(Pedagogical Constitution of Europe Europe, 2010)

وقد أصبحت سياسات إصلاح التعليم متشابهة على الصعيد العالمي نتيجة للعولمة، فجاء المؤتمر الإقليمي العربي لليونسكو حول التعليم العالي"نحو فضاء عربي للتعليم العالي"كاستجابة عربية لعملية بولونيا(اليونسكو،2009)، كما تم وضع "الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم" كصورة من صور التعاون العربي في هذا المجال، و أكد على الحاجة إلى التعاون العربي في مجال تنمية قدرات المعلمين ورصد جهود الدول العربية في مجال إعداد المعلم وتدريبه. (جامعة الدول العربية، 2009)

مشكلة الدراسة:

اهتمت الدول العربية بتمهين التعليم من خلال وضع المعايير والكفايات المهنية، وعلى تقديم إطار لصناع السياسات ومن هم في مراكز قيادية رزم من السياسات والمقترحات حول برامج ومشروعات ترتكز على هياكل قائمة في الأقطار العربي.(جامعة الدول العربية،2009،35)، كما تبنت بعض الدول العربية النظام الأوروبي ليسانس أو بكالوريوس 3سنوات،الماجستير(سنتان)، دكتوراه (3سنوات) كسياسة إصلاحية لإعداد المعلم.(أبو عمه،2010،39)، بالإضافة إلى ذلك أكدت معظم الدول العربية على أهمية التنمية المهنية للمعلم من خلال تبني مشروعات إستراتيجية واستحداث برامج إصلاحية أو إنشاء مؤسسات للقيام بهذه المهمة بالتعاون مع بعض الهيئات الأجنبية.(.(النعيمي،2006،6) و .(اليونسكو،2009،24) و(جمهورية مصر العربية،2007)، ويعني ما سبق أن هناك سياسات وخطط إصلاحية لإعداد المعلم العربي وتدريبه تتماشى مع التوجهات العالمية في هذا المجال، ولمواجهة تحديات العولمة وما يحتله المعلمون وتدريبهم من أولويات السياسة التعليمية وفقا للمعايير الدولية، حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل في تحقيق جودة التعليم.

وعلى الرغم التطور في مجال سياسات إعداد وتدريب على المستوى العربي أو على مستوى كل دولة، إلا أن الملاحظ أن تنفيذ سياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه التي تم وضعها موضع التنفيذ قليل بالنسبة لما تم تحديده على المستوى النظري، ومن

هنا جاء عدم التزامن بين سياسات الإصلاح على المستوى النظري وبين التطبيق العملي(الإصلاحات المنفذة)، وبين الإصلاحات المنفذة، وهذا ما أدى إلى ظهور المشكلة والتي تتمثل في:

- انتشار التعليم المنزلي غير المعتمد على المدرسة في كثير من الدول العربية، ويقع العبء والمسئولية في ذلك على المعلمين من خلال سوء الممارسة التعليمية وسوء الأخلاقية المهنية ومن سلبياتها (الغش والتزوير في نتائج الامتحانات والمجاملات في أعمال السنة ، والدروس الخصوصية) ، وفشل كليات التربية في إصلاح مؤسساتها وتطوير برامجها وتفعيل أساليبها.(قمبر،2004،31-39)، وجود مشكلة في صنع السياسة التعليمية التي تدعم ظاهرة تفشي الدروس الخصوصية في دول عربية، فمعظمها سياسات غير ناجحة ولا تعمل على حلها، و أن الدروس الخصوصية أصبحت بالنسبة للمعلمين مصدرا للدخل ونشاط غير رسمي لا يخضع للضرائب، والطلبة يشعرون بأنها امتياز والآباء الفاقدين للثقة في النظام التعليمي يتجهون إليها كحل بديل، وفي مصر تخصص الأسر أكثر من 60% من دخلها للدروس الخصوصية مما يوضح وجود قصور في سياسة إعداد وتدريب المعلمين. (اليونسكو، مواجهة النظام الظلي،2009)
- الهيمنة الغربية على سياسات الإصلاح، فقد صار الضغط الأمريكي والأوروبي سيفا مسلطا على رقاب الحكام العرب وفقا لرؤيتهم، حيث تحتل دول المنطقة العربية نهاية قائمة التنمية البشرية.(حجي،2004،158).
- ضعف الارتباط بين السياسة التعليمية والبحوث التربوية، ووجود فجوة بين ممارسات البحث التربوي وصنع القرار(عيسان،2005) ، كما أشارت دراسة إلى ارتباط السياسة التعليمية في العالم العربي بالأشخاص، مما يجعلها متذبذبة وغير واضحة، وهي في كثير من الأحيان غريبة عن المحيط الاجتماعي

العربي، وتتشبع بالأساليب التقليدية وتفضل المحاكاة والتقليد عن الإبداع والابتكار، وأن السياسة التعليمية في كثير من الأحيان تخدم التخلف من خلال تنمية سلوكيات الطاعة وتنفيذ الأوامر قولبة شخصية المتعلمين بالاعتماد على بيداغوجيا قائمة على التكرار والجمود(أحرشاو،2009)

- وجود مشكلات عديدة تتعلق بصنع السياسات في مجال إعداد المعلم منها: (جامعة الدول العربية ،2009)
- غياب آليات المشاركة لوضع السياسات التربوية التي يمكن من خلالها للمعلم التعبير عن وجهة نظره ومشكلاته بشكل مؤسسي منظم في معظم البلدان العربية.
- تعاني معظم الدول العربية من انفصال بين أجهزة صنع السياسات وتنفيذها مما يؤثر سلبا على التنفيذ مع تجاهل آراء أصحاب المصلحة.
- هناك ندرة في المعلومات حول المعلمين في الأقطار العربية مما يعيق عملية رسم السياسات الخاصة بهذه المجموعة المهنية.
- ضعف الاهتمام بالبحوث العلمية التربوية التي قد تغذي عملية اتخاذ القرارات السياسية في مجال إعداد المعلم وتدريبه.
- ضعف مشاركة المعلمين في عمليات تطوير التعليم تعد أضعف حلقات منظومات التنمية المهنية في الدول العربية مما يزيد من مقاومتهم للالتزام بمعايير لم يساهموا في وضعها.
- غياب الطابع القومي للتعليم، وجزئية الإصلاحات التعليمية نتيجة لغياب سياسة تعليمية واضحة ومحددة، وضعف التدريب المخصص للمعلم مما يترتب عليه وجود خلل في العملية التعليمية.(عبد الحليم،2010،23).

وبناء على ما سبق فإن سياسات إعداد المعلم وتدريبه في المنطقة العربية تعاني من أوجه قصور متعددة تؤثر سلبا على العملية التعليمية مما يتطلب

تطويرها كمحاولة للتغلب على هذا القصور، وتسعى الدراسة الحالية لمحاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن تطوير سياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم العربي في ضوء خبرة الاتحاد الأوروبي؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

- ما سياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم، ومستوياتها، والعوامل المؤثرة عليها ؟
- ما سياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم في دول الاتحاد الأوروبي وفقا لعملية بولونيا؟
- ما واقع سياسات إعداد وتدريب المعلم العربي؟
- ما الإجراءات المقترحة لتطوير سياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم العربي وفقا لخبرة الاتحاد الأوروبي وفقا لعملية بولونيا ؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها:

- تقع في نطاق التربية المقارنة التي تساعد على تقديم فهما أعمق للتعليم والمجتمع، وتساعد المسئولين عن وضع السياسة التعليمية في تحديدها في ضوء خبرات الماضي ونظرة أعمق للحاضر، وبالتالي رسم الصورة المستقبلية التي يمكن أن يكون عليها إعداد المعلم العربي وتدريبه ، فالمنظور المقارن يؤدي إلى لمعرفة أعمق للقوى والعوامل الثقافية وراء النظام التعليمي.
- قد تفيد صانعي السياسة التعليمية في تطوير سياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه حتى تتواكب مع التغيرات السياسية والاجتماعية، التي تمر به المنطقة العربية والتي أطاحت بأنظمة سياسية في شمال أفريقيا بدءا بتونس وامتدت إلى اليمن وسوريا، وهذه تؤثر بطبيعة الحال على سياسات الإصلاح، مما يتطلب مراجعتها و تطويرها بما يتناسب مع هذه التغيرات.

- أهمية دور المعلم في مواجهة التحديات المختلفة فهم المصدر الأول لتقدم المجتمع من خلال بناء الأفراد أو "رأس المال البشري" الذي يعتبر الدعامة الأساسية في اقتصاد المعرفة.

منهج الدراسة وخطواتها:

استخدمت الباحثة المنهج المقارن الذي يجمع بين الوصف والتحليل والتفسير، كما تسترشد الباحثة بالخطوة الرئيسية لمدخل المشكلة Approach Problem (منهج هولمز في دراسة التربية المقارنة) وهي التنبؤ والتي تجعل للدراسة المقارنة فائدة نفعية تتمثل في إصلاح سياسات إعداد وتدريب المعلم العربي، وتضفي على الدراسة المقارنة صفة أساسية كعلم وصفي تحليلي تفسيري ومستقبلي أيضا، وهذا ما أكد عليه هولمز في دور التربية المقارنة في اقتراح السياسات الإصلاحية ودراسة قابليتها للتطبيق .(حجي،1998،59-64) ، وفي ضوء إتباع هذه المنهجية تتم الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال الإجراءات الآتية:

١- تحديد المشكلة وصياغة الأسئلة(بديلا عن الفروض).
٢- حصر المراجع والدراسات التي تناولت سياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه وعرضها.
٣- جمع البيانات عن سياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه في الاتحاد الأوروبي(عملية بولونيا) وتحليليها، والمنطقة العربية.
٤- تحليل مقارن لسياسة إصلاح إعداد المعلم وتدريبه في عملية بولونيا والمنطقة العربية من خلال تحديد أوجه التشابه وتفسيرها، وأوجه الاختلاف وتفسيرها.
٥- التنبؤ ويتضمن وضع دستور تربوي عربي في ضوء عملية بولونيا، وآليات التطبيق، ومعوقاته.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تطوير سياسات إعداد وتدريب المعلمين في مصر والمنطقة العربية في ضوء عملية بولونيا، وذلك من خلال التعرف على سياسات الإصلاح في

دول الاتحاد الأوروبي، والمنطقة العربية، ثم التوصل إلى ما يمكن الأخذ به في مصر والمنطقة العربية بما يتمشى مع ظروف وإمكانات المجتمع العربي لتطوير سياسات إصلاح المعلم وتدريبه.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد في سياسة التعليمية ومستوياتها، و العوامل المؤثرة على صنع و تنفيذ السياسة التعليمية، والسياسات التعليمية والعولمة.

حدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على إصلاح سياسات إعداد المعلم وتدريبه في الاتحاد الأوروبي وفقا لعملية بولونيا والاستفادة منها في العالم العربي.

مصطلحات الدراسة:

السياسة التعليمية: "مبادئ مرشدة وموجهات للقيام بخطوات مقبلة واتخاذ قرارات مناسبة تحقق ما وضع من أهداف".(حجي،2005،58)

أو هي "مجموعة التوجهات العامة والمبادئ التي توجه أساليب ووسائل العمل التعليمي وكيفية صنع واتخاذ القرارات فيه، وما تستهدف تحقيقه من أهداف وغايات وذلك في إطار كل من السياسة العامة الاجتماعية للدولة". (أحمد وزيدان،2003،222)

تعرف بأنها "مجموعة من المبادئ والقواعد والمعايير التي تحدد مسيرة التربية والاتجاهات الرئيسية لتوجيه حركة المجتمع نحو الأهداف الكبرى والنماذج المثالية التي يراها صالحة لأبنائه خلال حقبة زمنية معينة، وهي تمثل رؤيته ". (عياصرة،2011،38)

وتعرف سياسة إعداد وتدريب المعلم إجرائيا في هذه الدراسة بأنها" الخطوط العريضة والمبادئ والقوانين التي توجه مسار النظام التعليمي لتحقيق أهداف وغايات مثالية تمثل رؤية المجتمع العربي في السياق العالمي"

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية:

تناولت (**شهاب،2006**) التي أكدت أن هناك إهمال الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمصر، وبالتالي فان نتائج الدورات التدريبية محدودة، وأن معظم وحدات التدريب الموجودة بالمدارس التي أنشئت كخطوة لتنفيذ سياسة التوجه نحو اللامركزية تتسم بالصورية بما نفذته هذه الوحدات، وغالبا يتم ذلك لعدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية في المدارس، وأيضا عدم توافر الأماكن التي تسمح بتنفيذ برامج التدريب،وهذا من شأنه التأثير السلبي على النمو المهني للمعلم،بالإضافة إلى ذلك فقد أوضحت هذه الدراسة أن قلة عدد الاجتماعات المدرسية بين المديرين والمعلمين، وسيطرة النواحي الإدارية عليها حال انعقادها يؤدي إلى إهمال النمو المهني، وأيضا ضيق الوقت لدى الموجهين وكثرة أعباءهم يحول دون الاتصال الفعال بالمعلمين، وتناولت دراسة (**الشرعي،2009**) والتي هدفت إلى تقييم إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس بعمان وتوصلت الدراسة إلى وجود مؤشرات توضح أن مستوى برنامج الإعداد جيد، ويسير نحو التطوير المرسوم وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، والدراسة المسحية التي قاما بها (**الناقة وأبو ورد،2009**) لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية، وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته، وأوضحت الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيا في مراحل التعليم العام ، كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم هي عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية، وقد اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة، وأشارت دراسة (**حباكة،2011**) عن أدوار المعلم المصري أن هناك قصور يتمثل في انه لا يتقبل الأفكار الغريبة ، أو الأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس، و يُهمل النمو الانفعالي والأخلاقي والإبداعي لطلابه ،

وينصب اهتمامه على جانب الحفظ فقط ، وذلك على الرغم من التغير الهائل في مفهوم العملية التعليمية ، وفي توظيف التقنية الحديثة لخدمة التعلم الإنساني، ودراسة (**علي،2011**) العلاقة بين الدعم الأجنبي للتعليم والسياسة التعليمية في مصر، أشارت إلى أن السياسة التعليمية جزء من السياسة العامة للدولة وحمايتها مت التأثيرات السلبية للدعم المشروط هو حماية للدولة، ومن أهم النتائج هي أن المعونات الأمريكية والبنك الدولي تستهدف إحداث تغيير في المنظومة التعليمية ككل وليس أهداف منفردة، وان هذه المعونات لها أهداف سياسية وعسكرية من أهمها دعم سياسة السلام مع إسرائيل وحماية أمنها، ومن أهدافها الاقتصادية تشجيع ودعم الصناعات الأمريكية من خلال الاستيراد ودعم سياسة الخصخصة في مصر، بينما تناولت ورقة عمل (**الزهيري،2011**) عملية بولونيا واستراتيجيات قوس قزح للإصلاح التربوي، وكيفية الإفادة منها في تطوير التعليم العالي بالوطن العربي، وأوضحت الورقة أن البلاد العربية تمتلك مقومات للوحدة ويمكنها الاستفادة من عملية بولونيا لتوحيد اطر المؤهلات والدرجات العلمية في التعليم العالي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة (**Jakku-Sihvonen,2005 & Niemi**) تناولت جهود إصلاح برامج إعداد المعلم في فنلندا وفقا لعملية بولونيا وأوضحت انه من عام 2005 بدأ تطبيق نظام من مستويين (الدرجة الجامعية الأولى لمدة ثلاث سنوات، ومرحلة الماجستير لمدة سنتين) لكي يتأهل المعلم للعمل في المرحلة الابتدائية والثانوية، وأوضحت أن إعداد المعلم في فنلندا منذ عام1970 نموذجي ويعتمد على البحوث، ويخضع بصفة مستمرة للتقييم على المستوى القومي والدولي، ولذلك فهو نظام جاذب للطلاب الموهوبين، وتعتبر عملية بولونيا مرحلة لتحليل النظام بصورة أكثر دقة يتم فيها تقييم المناهج وتطويرها وإعادة الهيكلة وتنفيذ برامج جديدة لتنفيذ أهداف بولونيا، دراسة (**Paine,2008 &Blömeke**) أشارت إلى أن بنية ومحتوى برامج إعداد المعلم تعتمد على أساس ثقافي للمجتمع، وقارنت الدراسة بين الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا

فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم، وتوصلت إلى أن التدريس يعتبر من الممارسات الثقافية التي تختلف من بلد إلى آخر تم تشبيها(بالسمكة في الماء)، وأن متطلبات التدويل تقتضي التغيير في المعطيات الثقافية والتي غالبا لا تكون مرئية وقد يعبر عنها بالقوى الناعمة في المجتمع، كما تناولت دراسة (**Judith,2010**) مبادئ عملية بولونيا وتأثيرها على التقارب والمسار المشترك بين برامج إعداد المعلم بأوروبا، وقد اعتمدت على تحليل برامج الإعداد في ايرلندا وتأثرها بالأجندة الأوروبية في هذا المجال، ودراسة **(Duhs,2010)** تناولت تأثير عملية بولونيا على التربية بعد مرور عشر سنوات على تنفيذها، وذلك من خلال دراسة حالة للإصلاحات التي تمت في جامعة ستوكهولم بالسويد ومقارنتها بانجلترا، حيث أنها من الدول التي أجرت إصلاحات سريعة على التعليم الجامعي ليتمشى مع عملية بولونيا، وأوضحت الدراسة تبني الجامعة نظام مواز للإصلاح مكون من سبع خطوات لتحويل النقاط الأوروبية لمقياس (جدول) للتقديرات، وأشارت الدراسة إلى أن ذلك التغيير تطلب عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من تطبيقه بنجاح وأيضا للقضاء على مقاومة التغيير ،أما دراسة **(Arsal,2011)** فتناولت اتجاهات معلمي المستقبل بتركيا نحو التعلم مدى الحياة في ضوء عملية بولونيا، وتم تطبيق مقياس الميل نحو التعلم مدى الحياة Lifelong Tendency Scale (LLTS) على عينة قوامها(210) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة Baysal University التركية، وتوصلت النتائج إلى أن وجود اتجاه ايجابي وبدرجة مرتفعة لدي الطلاب/المعلمين وليس هناك فرقا بين الجنسين فيما يتعلق بهذا الموضوع، وتوصلت الدراسة إلى أن الدول القومية يقع على عاتقها مسئولية كبيرة في تطوير برامج الإعداد ليسهل تنقل خريجيها ويزيد من قابليتها للمقارنة، وأوضحت أن ايرلندا قامت بإصلاحات عديدة فيما يتعلق بهيكلة مؤسسات الإعداد، إلا أن هناك قصور وفجوات فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين، والتي تتطلب مزيد من الإصلاحات ليواجه المعلم تحديات القرن الواحد والعشرين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنسبة للدراسات العربية:

- اقتصرت بعض الدراسات على تناول إعداد المعلم وتنميته المهنية في بعض الدول منها دراسة (شهاب،2006)و(الشرعي،2009) و(الناقة وأبو ورد،2009) و(حباكة،2011) ، وهذه الدراسات انصب اهتمامها عل أدوار المعلم والتنمية المهنية والاتجاهات الحديثة في الإعداد، وتقييم برامج الإعداد .
- تناولت دراسة(علي،2011)السياسة التعليمية بشكل عام، وتناول (الزهيري،2011) عملية بولونيا وكيفية الإفادة منها في تطوير التعليم العالي بالوطن العربي، وبالتالي تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على تطوير سياسات إعداد المعلم وتدريبه في المنطقة العربية في ضوء عملية بولونيا.

بالنسبة للدراسات الأجنبية:

- تناولت دراسة (Jakku-Sihvonen,2005 & Niemi) إعداد المعلم في فنلندا وجهود الإصلاح في ضوء عملية بولونيا ، وقارنت دراسة (Paine,2008&Blömeke) بين الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم، ودراسة (Judith,2010) مبادئ عملية بولونيا وتأثيرها على التقارب والمسار المشترك بين برامج إعداد المعلم بأوروبا، ودراسة (Duhs,2010) تناولت تأثير عملية بولونيا على التربية بعد مرور عشر سنوات على تنفيذها في السويد، أما دراسة (Arsal,2011) فتناولت اتجاهات معلمي المستقبل بتركيا نحو التعلم مدى الحياة في ضوء عملية بولونيا.
- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات الأجنبية في تركيزها على أبعاد مختلفة من إعداد المعلم وإصلاحه وفقا لبولونيا ، وتختلف عنها في اهتمام الدراسة الحالية بتطوير سياسات إعداد المعلم وتدريبه بالمنطقة العربية في ضوء عملية بولونيا.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يتعلق بالإطار النظري والنتائج والتوصيات.

المحور الأول: تحديد الإطار النظري ويتضمن(سياسة إصلاح وتدريب المعلم، ومستوياتها. والعوامل المؤثرة عليها):

أولا: سياسة إصلاح وتدريب المعلم :

سياسة إصلاح وتدريب المعلم جزء من السياسة التعليمية Educational Policy ، والتي ترتبط بمفهوم السياسة ولكنها محددة بالجانب المجتمعي، وترتبط بمجال التعليم ومن منطلق أنه يتم نسبة السياسة إلى المجال التي تعنى به لذلك يطلق عليها السياسة التعليمية.(أحمد وزيدان،2003،222).

و ترتبط السياسة التعليمية ارتباطا وثيقا بالسياسة العامة للدولة، ولهما تداعيات خطيرة وآثار على ما يحدث داخل الفصول، والعلاقة بين سياسات الإصلاح وتنفيذها متكاملة، تستهدف فهم أكبر للعملية التعليمية لكل من الطلاب والمعلمين، وهناك دور حاسم ومؤثر لطريقة ممارسة السلطة في إعادة تشكيل السياسة التعليمية، فعلى سبيل المثال حينما يشعر المعلمين بأنهم لم يستشاروا في عملية تطوير السياسات أو الإصلاح يؤدي ذلك إلى تأخير أو المنع الكامل لتنفيذ السياسة.فمن الضروري توطيد العلاقة بين القائمين على وضع السياسة التعليمية وبين المنفذين، فلا يجوز أبدا لصناع السياسة التعليمية العمل بمعزل عن المسئولين المنفذين فجزء كبير من المشكلات القائمة يمكن القضاء عليها من خلال هذه العلاقة وأيضا من خلال التواصل مع الرأي العام لتحقيق الموضوعية وتحقيق المغزى الرئيسي لتطوير السياسة التعليمية، فعملية صنع السياسة لا تكون منفصلة عن عملية صنع القرار لضمان التنفيذ الفعال وردع المعارضة والاضطرابات، فمشاركة أصحاب المصلحة في صنع السياسات يقضي على الفروق بين صنعها وتنفيذها حيث يكون هناك وعيا أكبر بطريقة تشكيل السياسة ومن ثم العمل على تنفـــيذها بـــكافة الطـرق. (Carr,2007,4)

ويمكن استخلاص بعض النقط المتعلقة بسياسة إصلاح إعداد المعلم وتدريبه فيما يلي:

- ترتبط سياسة إصلاح المعلم وتدريبه بالسياسة والإدارة العامة للدولة وتمثل نظاما فرعيا من النظام المجتمعي.
- سياسات إصلاح وتدريب المعلم تعنى بوضع الخطوط العريضة والمبادئ والقوانين التي توجه مسار النظام التعليمي، وترتبط بجانب مجتمعي معين وهو التعليم.
- عملية صنع السياسة لا يتم بمعزل عن المسئولين المنفذين والمعلمين باعتبارهم أصحاب المصلحة.

ووفقا لما تم تناوله سابقا فالسياسة التعليمية لإصلاح وتدريب المعلم جزء من السياسة العامة للدولة، ولذلك فعندما تتولى حكومات جديدة الحكم تبدأ بوضع أو بتعديل المبادئ والخطوط المرشدة للإعداد والتدريب وفقا لرؤيتها، ويتم ذلك عادة بالتشاور بين بعض السياسيين في السلطة والمعلمين والمجتمع المحلي ويتم تحديد القضايا ذات الأولوية، وما سوف يكون عليه شكل التطوير، وكيفية عمل الإدارة التعليمية لتنفيذ ذلك، وجدير بالذكر أن هذه العملية معقدة للغاية وتتضمن جوانب متعددة تتطلب بحث ودراسة مستفيضة لتحديد النتائج المتوقعة.(Carr,2007,3)

ومن الأمثلة التي توضح العلاقة بين السياسة والتعليم ما حدث في اونتاريو Ontario بكندا وتغير الحكومة من النظام اليساري (الحزب الديمقراطي الجديد) New Democratic Party ((1995-NDP, 1990 إلى الحكومة اليمينية (الحزب التقدمي المحافظ) The Progressive Con-servative Party شهد ذلك تغيرا جذريا في السياسات والأفكار والموارد، واعتبر انتقال السلطة في عام 1995 لحظة فارقة في التعليم الكندي، وأصبحت المساواة عنصرا أساسيا في السياسات والبرامج والموارد وتطلب ذلك إعادة البحث والدراسة ومشاركة المجتمع في صنع السياسة لتأخذ بعين الاعتبار اهتمامات الشرائح المختلفة والأقليات من المجتمع. (Carr,2007,4)

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من خطاب السياسة التعليمية وهي (خطاب فلسفة التعليم، الخطاب السياسي،الخطاب المجتمعي) وهذه الأنواع متداخلة وغامضة في تعامل الإدارة والسياسة التعليمية مع الوضع الحالي في المؤسسات التعليمية وتكمن المشكلة في العلاقة بين الأفكار التعليمية (السياسة) وبين عمليات التنظيم الفعلي (الإدارة) والإستراتيجية المحتملة تقوم على تطبيق فكرة معينة (محددة) لتصبح أساس أداء الفرد من خلال توضيح النظام المقترح في ضوء قواعد ملزمة تؤيد الفكرة المقترحة، ومن الجدير بالذكر أن هناك تناقض بين مفهومي (القيادة والإدارة) فيما يتعلق بالسياسة التعليمية فالقيادة تحاول تغيير القواعد المحددة بينما تعمل الإدارة على الحفاظ عليها وعلى تنفيذها وفقا لما هو مطلوب. (Oliker,1992,2-3)

وللتغلب على الفجوة بين صنع السياسة التعليمية وتنفيذها ظهر ما يعرف بالمنظمات الوسيطة intermediary organizations، والتي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لأن مديري المدارس ومكاتب الإدارة المركزية في المقاطعات تواجه تحديات كبيرة لتنفيذ سياسات التعليم تتجاوز قدرتها التقليدية على العمل، ويمكن تعريف المنظمات الوسيطة intermediary organizations بأنها منظمات تعمل بين صانعي السياسات التعليمية وبين منفذيها من أجل تمكين كل منهما من تحقيق التغيير، ويمكن تمييز هذه المنظمات من خلال خمسة أبعاد هي (التبعية حكومية أم خاصة، الأعضاء العاملين بها، نطاق عملها، موقعها الجغرافي، مصادر تمويلها)، وقد تم تأسيسها للعمل بين إداريو المكتب المركزي للمقاطعة district central office administrators (واضعي السياسة) وبين القادة لمواقع الشراكة بين المدرسة والمجتمع leaders of school-community partnership sites (القائمين على التنفيذ)، فعلى سبيل المثال فمنظمات التطوير المهني توفر لمعلمي الصفوف تدريب على معايير الأداء وتساعد إداريو المكاتب المركزية في تدريب هذه الفئة، وفرق التصميم تساعد المدارس على تنفيذ نماذج الإصلاح الشامل وتدعم تطوير المناهج

وغيرها، وهذه المنظمات تزايدت أعدادهم بشكل كبير وقد ظهرت كأدوات مساعدة للتنفيذ وليس البحث أي أنها منظمات تنفيذية لسياسات موضوعة وليس منظمات بحثية (Honig,2004,65)

ثانيا: مستويات السياسات التعليمية:

السياسات التعليمية شانها شأن أهداف التعليم وتخطيطه فلها مستويات متدرجة، ويعكس هذا التدرج أهميتها ومداها، وهي كما يلي: .(حجي،1994،60)

- **السياسات الأساسية Basic Policies**: وهي طويلة الأجل وعريضة المدى و تؤثر على التعليم ككل ولذلك فإنها ترتبط أساسا بما تمارسه الإدارة المركزية للتعليم من نشاطات.
- **السياسات العامةGeneral Policies** : تختلف عن السياسات الأساسية فهي أقصر أجلا وأكثر تحديدا وفي نفس الوقت تنطبق على عديد من أجزاء العملية التعليمية ومكوناتها.
- **السياسات الوظيفية أو سياسات الأقسام : Department Policies** تتفق مع السياسات العامة في كونها قصيرة الأجل، ولكنها أكثر تحديدا منها فهي تحكم القرارات داخل إدارة أو قسم أو قطاع أو منظومة من منظومات التعليم.

ويختلف مدى (نطاق) السياسة التعليمية فقد تكون قصيرة المدى تنطوي على قرارات إدارية يومية أو تشمل قضية معينة، أو ترتبط السياسة بوضع برنامج للتنفيذ في مجال معين في حين أن القرار الاستراتيجي متعدد ويرتبط بمجالات متعددة، وكلما اتسع نطاق السياسة تصبح أكثر إشكالية وتعقيدا فيما يتعلق ببيئة القرار ومجموعة الخيارات والبدائل المتاحة، وأخيرا فالقرار الاستراتيجي يتعامل مع نطاق واسع من السياسات وموارد واسعة النطاق وفيما يلي أمثلة لتوضيح ذلك (Haddad ,1995,18) :

مثال : ١

الإستراتيجية Strategic : كيف نستطيع توفير التعليم الأساسي بتكلفة مناسبة لتلبية أهداف المساواة والكفاءة ؟

برنامج متعدد Multi-programme: ينبغي توفير للتعليم الابتدائي أو برامج التدريب في المناطق الريفية؟

برنامج Programme: كيف يمكن تصميم وإنشاء مراكز للتدريب في أنحاء البلاد؟

قضية محددة Issue-specific: يجب أن نسمح لخريجي المدارس الريفية بالذهاب إلى المدارس المتوسطة؟

مثال : ٣

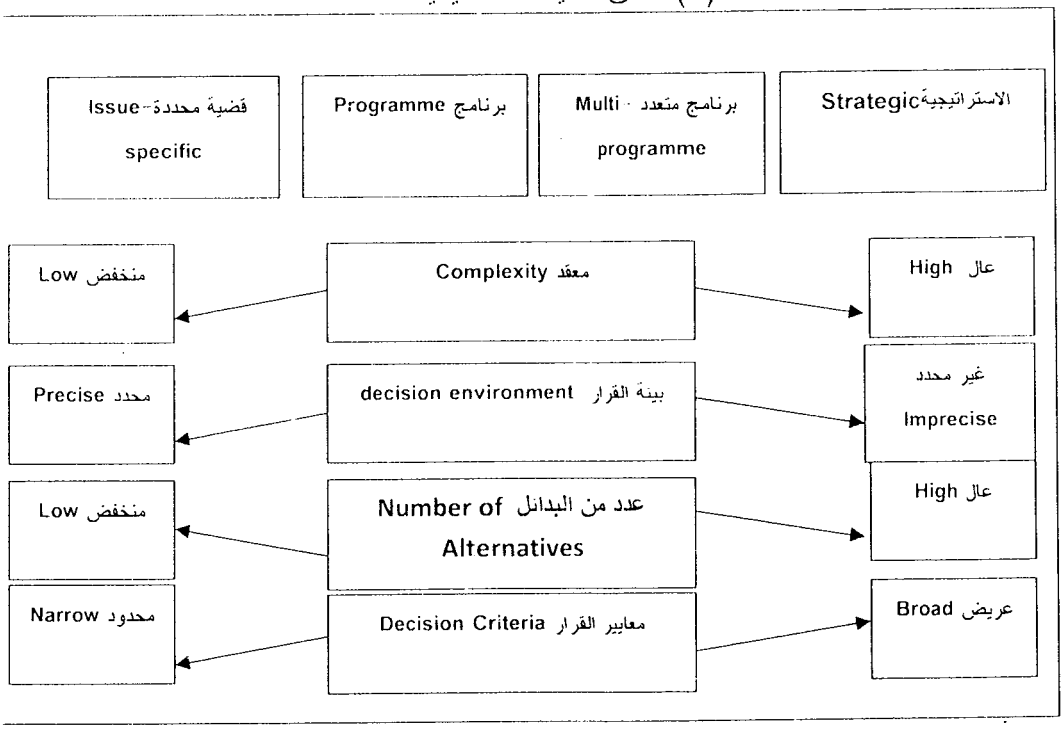
الإستراتيجية Strategic: هل يجب علينا أم نحن بحاجة إلى إدخال التعليم المتنوع ؟

برنامج متعدد :Multi-programme كيف يمكن توفير الموارد وتخصصيها للتعليم العام والفني والمتنوع؟

برنامج Programme : كيف وأين يجب تقديم التعليم المتنوع؟

قضية محددة Issue-specific: كيف ينبغي أن تدرس المواد العملية في المدارس المتنوعة؟

مما سبق يتضح أنه كلما اتسع نطاق السياسة تصبح أكثر إشكالية، ويوضح شكل رقم (٢) نطاق السياسة التعليمية



لإستراتيجية برنامج أو قضية محددة أو برامج متعددة فهناك عوامل تؤثر على كل مستوى وهذه العوامل تتدرج في تأثيرها وفقا لمستوى السياسة، ومداها فالنسبة للإستراتيجية يكون مستوى التعقيد عال، بينما بالنسبة لقضية محددة تكون درجة التعقيد منخفضة وتختلف هذه الدرجة ما بين البرنامج والبرامج المتعددة، وهكذا بالنسبة لبيئة

القرار التي تتسم بالتحديد على مستوى قضية محددة وبأنها غير محددة في مستوى الإستراتيجية،وأيضا لبيئة القرار وعدد المقترحات والبدائل ومعايير القرار .

والسياسة تتدخل في تحديد أنماط الهياكل والتنظيمات الإدارية لمؤسسات التعليم على كافة المستويات، وعلاقة كل منها ببعضها البعض ونمط السلطة، وما إذا كانت تعتمد على نمط الإدارة المركزية أو اللامركزية وأيضا تحديد مستويات الإدارات والمديريات التعليمية على المستوى القومي والإقليمي .(أحمد وزيدان،2003،232)

ثالثا: العوامل المؤثرة على صنع و تنفيذ سياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه:

إن عملية صنع سياسات الإصلاح من العمليات المعقدة والمتشابكة، وهناك آراء مختلفة حول من يصنعها فالبعض يرى أنها تدخل في نطاق عمل الحكومة وأجهزتها الرسمية وهي صاحبة الرأي الأوحد في ذلك، والبعض الآخر يقول أنها تعتمد بشكل أساسي على قيم وميول رئيس الوزراء ووزير التعليم أو المستويات العليا في المجال، إلا أن صنع السياسات التعليمية لابد أن تبنى على قاعدة عريضة من المشاركين سواء من القوى الرسمية أو غير الرسمية في المجتمع ، وهذا يعني أنها عملية تقوم على المشاركة من أول رئيس الدولة ورئاسة الوزراء ومجلس النواب والمؤسسات الإدارية والمراكز البحثية، وأيضا يشارك فيها جماعات غير رسمية مثل أصحاب المصالح والأحزاب السياسية.(عياصرة،2011،63-64)

وتعد **صناعة السياسة** نشاط موجه بالقواعد وهذه القواعد تحكم نشاط الإداريين في المؤسسات التربوية وتتسم الإدارة بقدرتها على المحافظة على هذه القواعد، ويجب أن تتسم عملية صنع السياسة بما يلي: (Oliker,1992,2)

- معرفة المصالح المتعارضة (المتضاربة).
- تصنع سياسة الإصلاح والتطوير في ضوء نقاش عقلاني للمؤسسات المجتمعية.
- تقديم قواعد يمكن تنفيذها فعليا.

وعندما تتولى حكومات جديدة الحكم تبدأ بوضع أو بتعديل المبادئ والخطوط المرشدة للتعليم مما يؤثر على إعداد المعلم وتدريبه باعتباره جزءا أساسيا من العملية

التعليمية، وفقا لرؤيتها ويتم ذلك عادة بالتشاور بين بعض السياسيين في السلطة والمعلمين والمجتمع المحلي ويتم تحديد القضايا ذات الأولوية وما سوف يكون عليه شكل التعليم وكيفية تنفيذ ذلك، وجدير بالذكر أن هذه العملية معقدة للغاية وتتضمن جوانب متعددة تتطلب بحث ودراسة مستفيضة لتحديد النتائج المتوقعة، فإذا قررت الحكومة أن "العنصرية" أصبحت كلمة غير مقبولة يتبع ذلك إجراءات هائلة على المنظومة التعليمية لتتناسب مع السياسة المعلنة. (Carr,2007,3)

وهناك عوامل متعددة تؤثر على صنع سياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه منها:

- **المشاركة** : هناك بعض المصطلحات شائعة الاستخدام من قبل القائمين على صنع السياسة ترتبط بوجدان أفراد المجتمع وما يتطلعون إليه من مساواة وعدالة وتكافؤ للفرص، وبالتالي لابد من مشاركتهم في صنع السياسات وإبداء آرائهم فيما يريدونه من التعليم، فعلى سبيل المثال "المعايير العالمية"،"الأمن القومي"،"خط أحمر"،"المساءلة الصارمة" تترجم على مستوى التنفيذ هذه المصطلحات السياسية إلى قضايا مرتبطة بالمدرسة مثل " الجودة"،الابتكار"،"الانتماء"،"الميزانية" وهذه القضايا من شأنها توحيد الآراء حولها ومحاولة نبذ الآراء المخالفة، وكثيرا ما تنشأ في العملية السياسية قيم وخيارات مطروحة تتضمن المقايضات والمفاوضات والبحث عن القوة القادرة على الفعل وفي هذه الحالة قد لا تكون القيم المحددة لها الأولوية وإنما القيم التي تلقى قبولا نظرا لمجموعة من الظروف وغياب المشاركة من أكثر أسباب رفض التغيير ومقاومته. (Carr,2007,4)
- **صياغة رسالة السياسة:** إن وسائل الإعلام تلعب دورا محوريا وأساسيا في إظهار ونشر أولويات الحكومة، وعادة توجد وسائل إعلامية تعمل كترسانة ضخمة لإقناع الرأي العام بمدى جودة السياسة الموضوعة من قبل الحكومة ويتم إنفاق أموال طائلة بداية من الدعاية وانتهاء بالاقتراع والمشاورات الاستراتيجية، وغالبا ما يتم ذلك لإقناع الرأي العام بمدى جدارة سياسة حزب معين والتي قد تكون منفصلة تماما عن

مصالح الشعب، والسؤال المهم هنا ما هي وسائل الإعلام الأكثر وصولا إلى الرأي العام والمؤثرة بشكل أكبر في تكوين اراءه حول القضايا المحورية التي يتم التركيز عليها من قبل الحزب الحـــاكـــم . (Carr,2007,5)

- **السيطرة على جدول الأعمال:** ويتم ذلك بمجرد أن تحدد الحكومة الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ سياسات الإصلاح والتطوير من خلال المناقشات مع قطاعات محددة من المجتمع، وغالبا من الأفراد ذوي الخبرة والمهنيين المعروفين بالموظفين الحكوميين لضمان تنفيذ السياسة وليس للمعارضة أو نقد اتجـاه الحكومـة، وهـذه النظرة تعتبر منفذي السياسة منفصلين عن صناعة ووضع السياسة، وغالبا ما يكون ذلك مقتصرا على المسئولين غير المنتخبين وغالبا ما تكون مقترحاتهم لدعم السياسة وتبعد عن التنفيذ بشكل كبير، والسيطرة على جدول الأعمال من أهم ما تركز عليه هو تطوير المناهج فيجب أن تتوافق مع الفكرة المطروحة باعتبارها هي الأسـاس النظري لتشكيل الطلاب وهي بمثابة برنامج تفاعلي بينهم وبين المعلمين، فأسـاس المنهج هو ما الذي نريد تعليمه للطلاب ومتى وكيف؟ وهذا أمر بالغ الأهمية بالنسبة لأي فكر وسياسة لكي تزدهر، فعلى سبيل المثال قد يتم التعامل في مناهج التربيـة الوطنية مع المعارضة ليس بكونها مكون أساسي من مكونات الديمقراطية بل ينظر إليها باعتبارها تهديد للديمقراطية ووفقا لهذا الرأي تعتبر"السياسة" تعتبر شيء غيـر لائق ومن الأفضل تركها للمرشحين لتبادل الاتهامات حيث تظهر المـصالح بـشدة لتحقيق مكاسب شخصية أو حزبية أكثر من الصـــالـــح العام. (Carr,2007,6)
- **محدودية التنبؤ:** فصنع السياسات التعليمية وإصلاحها عملية تنظر إلى المـستقبل، ولذلك فان محدودية التنبؤ وقصوره تؤدي إلى افتقـاد هـذه الـسياسات للمرونـة، وصعوبة مواجهة التحديات أو الأحداث الطارئة. (العياصرة، 2011،69)
- **مقاومة التغيير وتمزق العمل تدريجيا:** فتقديم السياسة التعليمية القائمة على العدالـة والإنصاف يتطلب جهد متواصل يركز على العمل مع الفئات المهمشة لضمان عدم

وجود مزيد من الحرمان، وهذا يتطلب فهم جيد للمبادرة ليشارك في تحقيقها كافة أفراد المجتمع وإذا لم تكن أهداف السياسة ومبادراتها واضحة سيكون ذلك سبب مهم لرفض هذه السياسة وإذا لم تعتبر السياسة المعلمين لاعبين أساسيين في تنفيذ السياسة سيؤدي ذلك لفشلها وبصفة عامة فهناك تجاهل من صانعي السياسة لدور المعلمين واعتبارهم أداة للتنفيذ فقط وهذا قد يؤدي إلى فشل السياسة وعدم وضعها موضع التنفيذ الجاد. (Carr,2007,6)

- **العولمة:** لقد أصبحت السياسات التربوية وبرامج إصلاح إعداد المعلم وتدريبه متشابهة إلى حد كبير على مستوى العالم وفي دول مختلفة اقتصاديا وثقافيا مثل برامج التعليم المتمركزة حول الطفل، والإدارة القائمة على المدرسة والمحاسبية، والشراكة بين التعليم العام والخاص، وتوضع في إطار وتنفذ في كل مكان في العالم وهذا ما يسمى "سياسات التعليم العالمية"(GEP) "global education polices" وهذه السياسة العالمية جاءت من خلال عمل باحثين في مختلف التخصصات العلمية الفرعية مثل التربية المقارنة والعلوم السياسية وعلم الانثربولوجيا، وقد استخدم العلماء مصطلحات تقليدية تشير إلى ذلك منها تعميم السياسة، اقتراض السياسة، نقل السياسة، سفر السياسة، التماثل والتقارب بين الآخرين، ومن المفارقات أن معظم الباحثين الذين تناولوا هذه الموضوعات لم يضمنوا العولمة في إطارهم التحليلي للسياسات بصورة كاملة وغالبا لم يضعوا في الاعتبار لماذا وكيف أصبحت سياسات التعليم متشابهة على الصعيد العالمي أو لماذا استقرت في جداول الأعمال العالمية وكان التركيز على البعد الدولي للسياسات التعليمية أو البحث في نقل السياسة من دولة لأخرى أو عبر الدول أو كما يتم الإشارة إليها باعتبارها "ممارسة السياسة التعليمية عبر الحدود"، ولكن لم يكن البعد العالمي واضحا في السياسة التعليمية كما هو في الوقت الحالي، وكانت من أكثر المشكلات في الأدبيات غالبا هي تناول السياسة التعليمية بشكل منفصل بين المستويات المحلية والعالمية وبين الإدارة

التربوية، وتمثل المنهجية تحديا كبيرا أمام الباحثين في دراسة وتحليل السياسات التعليمية على الصعيد العالمي، فمن ناحية من الصعب دراسة قدرة المنظمات الدولية والجهات السياسية الفاعلة الأخرى والتي تسهم في تشكيل برامج التعليم ونشر سياسات التعليم على الصعيد العالمي، ومن ناحية أخرى أن تحليل السياسات على المستوى العالمي وآثارها على الإدارة التربوية عملية معقدة بشكل كبير. (Verger,2011,3)

ويمكن استخلاص بعض النقاط لتأثير العولمة على صنع سياسات التعليم منها:

- العولمة أنتجت مدخلات جديدة لصانعي السياسات التعليمية، كما حددت مشكلات جديدة تحتاج إلى معالجة منها سوق العمل وإعادة تنظيمه على مستوى العالم، جميع الدول تهدف إلى رفع قدرتها التنافسية الدولية من خلال إنتاج المعرفة وتحسين الخدمات التعليمية، ملامح القوى العاملة الجديدة، التوجه نحو اقتصاد المعرفة، وكل هذا يتطلب توسيع القاعدة الأساسية للتعليم وما تتضمنه من مهارات وكفاءات مع التركيز على مفهوم مرونة التعليم. (6,Verger,2011)
- العولمة أو "فكرة العولمة" غيرت من قدرة الدول على تقديم خدمات الرعاية الاجتماعية سواء في القطاع التعليمي أو غير التعليمي وأيضا قدرتها على توفير وتمويل التعليم مباشرة، و نشطت دور المنظمات الدولية international governmental organizations (IOs) في صنع سياسات التعليم وولاياتها على التعليم سواء بصورة صريحة أو ضمنية مثل البنك الدولي(World Bank (WB، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD واليونسكو UNESCO، وقد جلبت العولمة أيضا الأطراف الدولية الجديدة (اللاعبين الدوليين) في صنع سياسات التعليم ومعظمها هيئات غير حكومية مثل المؤسسات والشركات عبر القارات والخبراء الاستشاريين الدوليين ومجتمعات المعرفة. . (Verger,2011,12)
- بعض الهيئات الدولية تتجاوز حدود صنع سياسات التعليم ونشرها إلى تغيير القوانين في بعض الدول التابعة لها، ووفقا لذلك تتغير قواعد اللعبة من خلال السياسات التي

تم صياغتها، ومن المنظمات الدولية التي أثرت على صنع سياسات التعليم في العالم هي منظمة التجارة العالمية World Trade Organization (WTO) وذلك من خلال اتفاقيات تحرير التجـارة General Agreement on Trade Services in (GATS) الجات ففي ضوئها تم تعديل مجموعة من "القيود التنظيمية" في الدول الموقعة عليها وتجاوزت حدود التجارة إلى التعليم وما يتعلق به من شروط الملكيـة فرض الضرائب ومنح التراخيص أو قواعد ضمان الجودة. . (King،2010,585)

- التقدم فـي مجـال تكنولوجيـا المعلومـات والاتـصالات Information and Communication Technologies (ICT) كانت سببا ونتيجة في نفـس الوقـت للعولمة، وسمحت بتكثيف التداول العالمي للأفكار السياسية، وأفرزت صيغ جديدة للتعليم مثل التعلـيم عن بعد والتعليم الافتراضي برسوم منخفضة وعبر دول العالم. (Marginson,2006,1)
- العولمة أنتجت سوقا خاصا للتعليم عبر الحدود القومية وهو يعتبر منافـسا للتعلـيم القومي، وهذا السوق الجديد يواجه تحديات من أبرزها نظم التعليم التقليديـة ومـا تنادي به من "بناء الوطن".. (King, 2010, 586)
- تدويل إعداد المعلم وتأهيلهم، وهذا من أهم نتائج العولمة ، ويمكن النظر إلى التدويل كسياسة وتظهر بوضوح في السياسة الوطنية لبعض الدول فـي تـشجيع الـروابط الدولية في التعليم الجامعي واعتباره هدفا للتعليم، ويظهر أيضا من خلال العلاقـات الثنائية بهدف التعاون التعليمي مع الدول والأقاليم الأخرى، وبعض الدول الأوروبية أسست هذه العلاقات بناء على العلاقات استعمارية سابقة.(سكوت،2008،80)
- العولمة تعزز العدالة الاجتماعية عبر الحدود القومية، وتؤيد نضال الشعوب من أجل تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص في الوصول إلى التعليم الجيد باعتباره حق من حقوق الإنسان. . (Verger,2011,5)

المحور الثالث: سياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم في دول الاتحاد أوروبي وفقا لعملية بولونيا والمعلم العربي:

أ- سياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم في دول الاتحاد الأوروبي (عملية بولونيا):

يعد إعداد المعلمين وتدريبهم جزء من عملية بولونيا، حيث أن التوجه على مدى السنوات السابقة أن إعداد المعلمين يتم في كليات التربية التابعة للجامعات أو مؤسسات منفصلة كجامعات التربية وغيرها من أنماط الإعداد، وجميعها تقع في المستوى الثالث من التعليم أي التعليم العالي (ما بعد الثانوي)، وهذا يؤكد أن إعداد المعلم في معظم البلدان الأوروبية جزء من التعليم العالي، فالتغييرات والإصلاحات في المنطقة الأوروبية للتعليم العالي European Higher Education Area(EHEA) تنطبق على إعداد وتدريب المعلم، وقد دمجت دول شمال أوروبا كليات تدريب المعلمين سابقا إلى الجامعات، فالمعلمين يلتحقوا ببرامج التعليم العامة ثم يبدأ التخصص تدريجيا في المستويات المختلفة في نظم التعليم. (Zgaga,2003.12-13)

ونتيجة لعملية بولونيا The Bologna Process تم تطوير العديد من السياسات لإصلاح لتعليم العالي وما يتضمنه من مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين، فبيئة التعليم العالي الأوروبي تغيرت بشكل ملحوظ نتيجة للعولمة، وأيضا نتيجة لبعض السياسات القومية والاتجاهات الدولية، وبناء على ذلك غيرت مؤسسات التعليم العالي جدول أعمالها ونفذت استراتيجيات معقدة في مجال البحث العلمي ، مما أثر بشكل كبير على جوانب كثيرة في العمل بمؤسسات التعليم العالي، وشكلت توقعات المجتمع من هذه المؤسسات أجندة عمل جديدة تتضمن أنشطة مختلفة وأصبحت جزء لا يتجزأ من إستراتيجية هذه المؤسسات، ومنها التركيز غلى التعاون والشراكة بصورة كبيرة وتوظيف الخريجين حيث يشكل مصدر قلق، وأصبح تدويل التعليم والتعلم مدى الحياة محور اهتمام مركزي، وأصبح الاهتمام بتثقيف مجتمع التعليم العالي في بؤرةوالتزام التعليم العالي الأوروبي.(Higher Education,2003, 65 In Governance Of Changing Patterns)

وقبل تناول عملية بولونيا في إعداد المعلم الأوروبي لابد من التعرف على السياق الثقافي للدول الأوروبية لتأثيره على السياسة التعليمية، فالاتحاد الأوروبي European Union(EU)هو شراكة سياسية واقتصادية فريدة من نوعها بين 27 دولة أوروبية ديمقراطية تهدف إلى السلام والرخاء والحرية لمواطنيها ال500 مليون، في عالم أكثر عدلا وأكثر أمنا، ونظامه السياسي يتطور باستمرار ولم يسبق له مثيل ويتم التشريع الأساسي للاتحاد الأوروبي وفقا للمعاهدات الموقعة بين الدول الأعضاء و هذه المعاهدات تضع السياسات الأساسية للاتحاد الأوروبي، وتوطد الهيكلة المؤسسية، والإجراءات التشريعية ومنها: معاهدة الجماعة الاقتصادية الأوروبية في روما عام 1957، القانون الأوروبي الموحد لعام 1986، ومعاهدة ماسترخت عام 1992 ، ومعاهدة أمستردام 1997 ومعاهدة لشبونة 2007، ومؤسسات الاتحاد الأوروبي European Union (EU)الرئيسية هي البرلمان الأوروبي Parliament European والمجلس الأوروبي Europe Council of ومجلس الاتحاد الأوروبي Council of Union European والمفوضية الأوروبية Commission European ،البرلمان الأوروبي European Parliament يُنتخب البرلمان الأوروبي كل خمس سنوات من قبل شعوب الاتحاد الأوروبي لتمثيل مصالحهم ووظيفته الرئيسية تمرير القوانين الأوروبية على أساس المقترحات التي قدمتها المفوضية الأوروبية و يتشارك البرلمان الأوروبي المسؤولية مع مجلس الاتحاد الأوروبي، كما يتشارك البرلمان والمجلس سلطة مشتركة للموافقة على الميزانية السنوية للاتحاد الأوروبي، المجلس الأوروبي Council of Europe يتألف المجلس من رؤساء دول أو حكومات الدول الأعضاء، إلى جانب رئيس المجلس ورئيس المفوضية وتشارك في أعماله الممثلة العليا للعلاقات الخارجية والسياسية والأمنية في الاتحاد الأوروبي و يقوم المجلس الأوروبي بتحديد الاتجاه السياسي العام وأولويات الاتحاد الأوروبي، إلا أن المجلس لا يمارس وظائف تشريعية، مجلس الاتحاد الأوروبي Union European of Council هو الهيئة الرئيسية للاتحاد الأوروبي

لاتخاذ القرارات و يشارك البرلمان الأوروبي المسؤولية في تمرير قوانين الاتحاد الأوروبي و يتكون من وزراء الحكومات الوطنية من جميع دول الاتحاد الأوروبي، و تتولى الرئاسة دولة عضو مختلفة مما يعني أنها تترأس هذه الاجتماعات وتضع جدول الأعمال السياسي العام و الرئاسة الدورية لا تنطبق على مجلس الشؤون الخارجية، الذي ترأسه الممثلة العليا للعلاقات الخارجية والسياسية والأمنية في الاتحاد الأوروبي، المفوضية الأوروبية European Commission هي الهيئة التنفيذية للاتحاد الأوروبي وتمثل مصالح الاتحاد الأوروبي ككل، و تقدم مسودات لمقترحات قوانين أوروبية جديدة للبرلمان الأوروبي والمجلس الأوروبي، وتقوم بتنفيذ سياسات الاتحاد الأوروبي وإدارة تمويلات. وبرامج الاتحاد الأوروبي، تلعب المفوضية أيضا دور "الوصي على المعاهدات" والتأكد من التزام الجميع بمعاهدات الاتحاد الأوروبي والقوانين و تستطيع المفوضية العمل ضد الخارجين عن القانون، وتقديمهم إلى محكمة العدل الأوروبية إذا لزم الأمر و تتألف المفوضية من 27 مفوضين واحد من كل دولة في الاتحاد الأوروبي، يتم اختيار رئيس المفوضية من قبل 27 حكومات الاتحاد الأوروبي والمصادقة عليه في البرلمان الأوروبي،ويتم ترشيح المفوضين الآخرين من قبل الحكومات الوطنية بالتشاور مع الرئيس الجديد، ويجب أن يصادق عليه البرلمان الأوروبي، أما المفوضين فهم لا يمثلون حكومات بلدانهم الأصلية، فكل واحد منهم يتحمل المسؤولية عن منطقة سياسية معينة وكلهم يعينون لمدة خمس سنوات. (http://www.consilium.europa.eu/homepage.aspx?lang=en,2011)

وانعكست الشراكة السياسية والاقتصادية على التعليم العالي بدول الاتحاد الأوروبي (European Union EU)، والعمل على إصلاحه في إطار موحد حيث يعيش المجتمع الأوروبي تغيرات متسارعة نتيجة للعولمة، بالإضافة إلى وجود ضغوط على المستوى القومي على مؤسسات التعليم العالي، وتغيير أنشطتها وتنفيذ استراتيجيات معقدة في البحث العلمي ومنها التركيز على الشراكة والتعاون الدولي بل أن تدويل التعليم العالي والتعلم مدى الحياة وتثقيف المجتمع بؤرة اهتمام والتزام مؤسسات التعليم

العالي.(BIESTA،2009,146) وبناء على ذلك تم إنشاء المنطقة الأوروبية(الفضاء الأوروبي) للتعليم العالي (EHEA) European Higher Education Area القائم على أساس التعاون الدولي والتبادل الأكاديمي لاستقطاب وجذب الطلاب والأكاديميين من مختلف أنحاء العالم.. (The European Higher Education Area،2009,1)

أولا: سياسات الإصلاح في إعداد المعلم في بولونيا :

١- **تنظيم الدرجات العلمية بطريقة سهلة** يمكن قراءتها وقابلة للمقارنة بسهولة في هيكل يتكون من مرحلتين (المرحلة الأولى وتضم البكالوريوس والليسانس)، (المرحلة الثانية وتضم الماجستير-الدكتوراه)، وتقوم البلدان المشاركة حاليا بإعداد إطار للمؤهلات على المستوى القومي تتوافق مع الإطار الشامل للمؤهلات في المنطقة الأوروبية (الفضاء الأوروبي) للتعليم العالي (EHEA) The European Higher Education Area وتحديد مخرجات التعلم بكل مرحلة . (Sursock & Smidt،2010،p7)

ولتحقيق ذلك اتجهت الدول الأوروبية لوضع إطار المؤهلات من ثلاث مراحل (LMD) وتميزت عملية بولونيا بإعادة هيكلة التعليم العالي ليكون من ثلاثة دورات (الدرجة الجامعية الأولىLicense،الماجستيرMaster،الدكتوراهDoctorate)، وهذا متقارب مع معظم نظم التعليم العالي السائدة في أوروبا وتقديمهم بما يتماشى مع المعايير الدولية، في عام 2005 اعتمد وزراء التعليم العالي إطار شامل للمؤهلات تضم ثلاث مراحل واتفق على تطوير الأطر القومية لتتوافق مع هذا الإطار الشامل وكيفية ترابطهم.(About the Bologna Process,2009)

ويصف الإطار الوطني(القومي)للمؤهلات National Qualifications Frameworks(NQF)ما يجب أن يعرفه ويفهمه المتعلمين وكيفية تحركهم والانتقال من مرحلة إلى المرحلة التي تليها داخل النظام، و تقرير الاعتماد الذاتي هو المرحلة النهائية في تطوير الأطر القومية ويوضح كيفية ارتباط الإطار القومي

بالإطار الشامل للمؤهلات للمنطقة الأوروبية (الفضاء الأوروبي) للتعليم العالي European Higher Education Area (EHEA) ،الوصول إلى المرحلة الثانية (الماجستير) عادة يتطلب الانتهاء من المرحلة الأولى (البكالوريوس) بنجاح لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات، والدرجة تمنح بعد المرحلة الأولى والتي يجب أن تكون مرتبطة بسوق العمل الأوروبي بوصفها مستوى مناسب للتأهيل، في الوقت الراهن تحدد الدول نتائج التعلم للحصول على المؤهلات في كل من المراحل الثلاثة، مستخدمة الإطار الشامل للمؤهلات للمنطقة الأوروبية(الفضاء الأوروبي) للتعليم العالي كنقطة مرجعية مشتركة والعمل على تحديد نتائج التعلم هو عنصر هام، أيضا نحو التحرك ليصبح الطالب هو محور عملية التعليم والتعلم، أما المرحلة الثالثة (الدكتوراه) بصفة عامة تتطلب من 3--4سنوات من العمل الدائم الكامل (full time) وقد تم الاتفاق بين وزراء التعليم في عام 2003 بالنسبة لهذه المرحلة على ما يلي: (Bologna Process،5,2009-2007)

- العنصر الأساسي في تدريب الدكتوراه هو النهوض بالمعرفة من خلال البحوث الأصلية.
- يجب أن تعزز برامج الدكتوراه التدريب في التخصصات البينية مع تطوير المهارات القابلة للتحويل لتلبية احتياجات سوق العمل على نطاق واسع.
- المشاركة في برامج الدكتوراه تتاح لكل من للباحثين من المراحل المبكرة والطلاب.
- يجب تشجيع المرشحين للحصول على الدكتوراه لشغل وظائف البحوث داخل المنطقة الأوروبية(الفضاء الأوروبي) للتعليم العالي.

ولتحقيق ذلك في مؤسسات الإعداد تم تحديد ثلاثة اختيارات لتنظيم الهيكل الجديد كما يلي: (Others,2006,12&Justin)

- المرحلة الأولى تمد المعلمين بالمبادئ الأساسية للتربية، وتسمح للخريجين بالعمل كمعلمين، والمرحلة الثانية تكون إضافية وغير إلزامية ولكن خريجها لهم امتيازات محددة بتولي مناصب عليا أو رواتب مرتفعة.

- المرحلة الأولى تؤهل الطلاب ليصبحوا معلمين في المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانية تؤهلهم للعمل بالمرحلة الثانوية، وكل المعلمين مؤهلين للعمل بالمرحلة الابتدائية والراغبين في العمل بالمرحلة الثانوية يمكنهم مواصلة التعليم أو الرجوع إلى الجامعة في وقت لاحق.
- المرحلة الأولى تركز على الموضوعات التي سيدرسها المعلم، المرحلة الثانية تركز على مهارات خاصة ومعارف مرتبطة بالتدريس.

كما تعتبر الدرجات العلمية المشتركة لها فوائد تعود على كل من الطلاب والعاملين والأكاديميين، وأيضا مؤسسات التعليم العالي تصبح قادرة على توحيد جهودها وأهدافها في برنامج أو برامج موحدة بدلا من أن تكون أجزاء متفرقة، بالإضافة فان هذا يؤدي إلى تطوير اللغات وتقريب الثقافات، كما تقدم البرامج المشتركة مزيدا من التقارب الدولي وتقديم مناهج متعددة الأبعاد، وقد مهدت عملية بولونيا الطريق للتعاون المبتكر من خلال برامج دراسية عبر الحدود "الدرجات المشتركة"، و التي ظهرت في الآونة الأخيرة وأصبحت من السمات المميزة للتعليم العالي الأوروبي. (Joint Degrees،2010)

وتشير برامج الدرجات المشتركة إلى أن يصبح الطلاب شركاء في التعليم على نطاق دول مختلفة، والإعداد المتكامل يشجع على الاستخدام الصحيح وبشفافية للاعتراف الأكاديمي، وذلك من خلال الاستخدام السليم لنظام الأوروبي التراكمي وتحويل الرصيد الدراسي European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) ، والدبلوم الملحقة Diploma Supplement (DS)، وتشجيع الهيئة التدريسية على زيادة جودة البرامج من خلال ابتكار مناهج يتم تقييمها ومراجعتها من قبل الزملاء في الخارج، الطلاب الذين مروا بخبرة في البرامج عالية الجودة لديهم فرصة أكبر بعد التخرج للتوظيف على المستوى الدولي، الهيئة التدريسية في برامج الدرجات المشتركة لديهم فرص للنمو المهني خارج بلدهم

ضمن شبكات الدرجات المشتركة، وبالتالي يمكن إقامة روابط على أساس قوي لمزيد من التعاون الدولي بما في ذلك البحوث عبر القومية، والدرجات المشتركة وخاصة على مستوى الماجستير والدكتوراه، والتي نالت أهمية كبرى وشهرة واسعة بين الطلاب خارج أوروبا وخاصة من قبل برنامج اراسموس مندوس Mundus Erasmus ،الذي يقدم التمويل لتبادل الطلاب والأساتذة وكل هذه البرامج تهدف إلى تطوير أنظمة التعليم العالي من خلال تطوير مهارات العاملين في هذا المجال، وتشجيع الحراك بين الدول وتستخدم المؤسسات هذه البرامج لتكون لها مكانة إستراتيجية على المستوى الدولي.(Smidt & Sursock،2010،p33)

٢- **التنقل Mobility**: يعتبر تسهيل التنقل أو (الحراك) من أهم أهداف عملية بولونيا، ويقصد بذلك الحراك على مستوى أوروبا أو على المستوى الدولي، ولا يقتصر ذلك على الطلاب فقط بل يشمل الموظفين والأكاديميين أيضا، وتبذل دول الاتحاد الأوروبي جهود كبيرة للتغلب على التحديات والعقبات التي تواجه تحقيق ذلك فيما يتعلق بالتأشيرات والإقامة وتصاريح العمل، فضلا عن الحوافز المالية وما تشمله من (قروض ومنح للطلاب، أو ترتيبات المعاشات التقاعدية للعاملين، وتوجد أكثر من 5600 مؤسسة تعليم عالي في أوروبا، تقدم مجموعة كبيرة ومتنوعة من البرامج، ومن خلال التنقل (الحراك الأكاديمي) فأوروبا تقدم تجربة ثقافية فريدة في بيئة متعددة الثقافات والجنسيات المتعددة اللغات، مع تقديم تعليم عالي ذو جودة مرتفعة، وبحوث أكاديمية متميزة.(London Communique,2007,6،Bologna process)

٣- **ضمان الجودة Quality Assurance (QA)**: يشير مصطلح ضمان الجودة في التعليم العالي إلى جميع السياسات وعمليات المراجعة المستمرة والإجراءات الرامية إلى ضمان أن المؤسسات والبرامج والمؤهلات تستوفي المعايير المحددة للمنح الدراسية والتعليم والبنية التحتية، وضمان الجودة يعتمد على إشراك أصحاب المصلحة واقترن ضمان الجودة بزيادة الاستقلالية ،ويهدف إلي تعزيز جودة التعليم

العالي، وقد اعتمدت المعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في الهيئة الأوروبية العليا للتعليم من قبل الوزراء الأوروبيين عام 2005 وتسمى المعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبيةEuropean Standards and Guidelines (ESG) ، وهي تقدم التوجيهات والإرشادات للوكالات والهيئات والمؤسسات، وفي عام 2008 أنشئت الهيئة الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) وتعمل هذه الهيئة ووكالاتها وفقا للمعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية والأحكام القانونية الوطنية، والتسجيل في الهيئة يهدف إلى زيادة الثقة والشفافية فيما يتعلق بجودة البرامج والمؤسسات -والمؤهلات في نهاية المطاف-في مجال التعليم العالي والدول الموقعة على إعلان بولونيا لديها مؤسسات تأكيد الجودة QA) 2010).(The European Higher Education Area)

وفي هذا السياق حددت المفوضية الأوروبية فريقا من الخبراء مهمتهم "تحسين تعليم المعلمين والمدربين" ، وتم تحديد مجموعة فرعية من هذه المجموعة تعنى بوضع المؤشرات والمعايير لقياس التحسن في إعداد المعلمين، مع الاهتمام بصفة خاصة بتنميتهم المهنية، وهذا تحت مسمى تطوير نظم التقييم والاعتماد لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة باعتبارها من أهم أولويات التطوير. (Commission European،3,2006)

والمعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية تستند إلى مبادئ أساسية محورها ضمان الجودة على المستوى الداخلي والخارجي، وتشمل:المؤسسات التي تقدم الخدمة تتحمل المسئولية في ضمان الجودة والاعتماد،إن اهتمام المجتمع بالمعايير وضمان الجودة يعكس احتياجه إلى طمأنه لمستوى الخدمة المقدمة، أن نوعية البرامج الأكاديمية المقدمة تحتاج لمراجعة وتحسين، توجد حاجة إلى تطوير الهياكل التنظيمية للمؤسسات التعليم العالي، الاعتماد وضمان الجودة تتناسب مع الاستقلالية، إن التعليم العالي لا يجب أن يقضي على الإبداع والابتكار،يجب على

مؤسسات التعليم العالي أن تثبت كفاءتها في الداخل والخارج.(European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005، 13)

ومؤسسات التعليم العالي بدول الاتحاد الأوروبي منذ عام 1990 لديها وكالة وطنية لتقييم الجودة في مؤسسات التعليم العالي لديها خصائص مهمة مشتركة، تعمل بشكل مستقل عن الحكومة من حيث المبدأ بدلا من أن تكون الذراع المباشرة للوزارة، وتعتمد على التمويل الحكومي فقط، وتتكون فرق التقييم غالبا من الأكاديميين في المؤسسات الأخرين ومع ذلك وضعت بعض الدول شروط مختلفة لوكالات تقييم الجودة فعلى سبيل المثال بعضها يتم إنشاؤه وتعيينه من قبل الحكومات مثل هيئة التقييم الدنمركية(EVA) The Danish Evaluation Institute، ومركز الاعتماد وضمان الجودة في الجامعات السويسرية(OAQ) Accreditation and Quality Assurance of the Swiss Universities، وبعض الدول تكون مملوكة لبعض مؤسسات التعليم العالي مثل مؤسسة الجامعات البرتغالية The Foundation of Universities Portuguese والبعض الآخر تشكل بشكل مستقل مثل وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة (QAA)The Quality Assurance Agency ، ولجنة التقييم القومية بفرنسا The National Evaluation Committee(CNE)، وبغض النظر عن كيفية إنشائها وتشكيلها وتبعيتها فان اعتمادها على خبرة أعضاء المجتمع الأكاديمي يسهم في منحها الشرعية، وفي بعض الدول توجد هيئة واحدة لتقييم الجودة وهذا يكون في النظم المتجانسة أو الدول الصغرى مثل هولندا والدنمرك أما في ألمانيا وهي دولة اتحادية لا يوجد هيئة قومية واحدة لتقييم الجودة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى القومي. (OECD, 2003, 96)

٤- **الاعتراف بالمؤهلات: Recognition of Qualifications** : الهدف من الاعتراف بالمؤهلات هو توفير إمكانية للخريجين لاستخدام مؤهلاتهم في بلد آخر ونظام تعليمي مختلف دون فقدان القيمة الكاملة لهذه المؤهلات، ويوجد في كل دولة

أوروبية مركز قومي للمعلومات يمكن الطلاب والأكاديميين والعاملين وأصحاب العمل غيرهم من الحصول على معلومات خاصة بالاعتراف، والنص الرئيسي للاعتراف العادل بالمؤهلات في القانوني الدولي في اتفاقية المجلس الأوروبي/اليونسكو للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي بالمنطقة الأوروبية(اتفاقية لشبونة للاعتراف). (Bologna Process،7,2009-2007)

٥- **التعلم مدى الحياة: Learning Lifelong** : تم الاعتراف بالتعلم مدى الحياة باعتباره عنصرا أساسيا في أوروبا منذ عام 2001 في المنطقة الأوروبية للتعليم العالي، وهو من الأمور الأساسية لعملية بولونيا وتعمل على تعزيزه من خلال: (Bologna Process,2007-2009,9)

- زيادة الاعتراف بالتعلم السابق سواء في المؤسسات الرسمية أو غير الرسمية.
- إنشاء أساليب تعلم مرنة تتمركز حول الطالب .
- تطوير مسارات تعلم مرنة تسمح للطلاب العمل والدراسة في نفس الوقت.
- التوسع في قبول الطلاب في العليم العالي، كما تعتبر أطر المؤهلات القومية تعتبر أيضا أداة هامة لدعم التعلم مدى الحياة.

٦- **التعليم العالي الأوروبي في سياق عالمي: in Education European Higher a Global Context** تطوير المنطقة الأوروبية للتعليم العالي يتطلب زيادة الاهتمام به في أنحاء أخرى من العالم وتم زيادة المناقشات بين أوروبا وشركائها الدوليين حول مجموعة من القضايا السياسية لتطوير إطار عمل للتعاون في أوروبا على المستوى المؤسسي والقومي، وفي عام 2007 اعتمد الوزراء الأوروبيين إستراتيجية"المنطقة الأوروبية للتعليم العالي في وضع عالمي" The Setting European Higher Education Area in a Global وركزت هذه الإستراتيجية على مايلي: (Bologna Process,2007-2009,9)

- زيادة المعلومات وتحسينها عن المنطقة الأوروبية للتعليم العالي.

- زيادة جاذبية التعليم العالي الأوروبي للطلاب من خلال قدرته على المنافسة.
- تعزيز الحوار السياسي.
- تقوية التعاون القائم على الشراكة.
- مواصلة الاعتراف بالمؤهلات.

ثانيا: كفاءات المعلمين بأوروبا: Teacher Competencies

يقصد بالكفاءات مجموعة من المهارات والقدرات والعادات والصفات الشخصية والمعرفة يجب أن يمتلكها الشخص للقيام بوظيفة معينة، وهذه الكفاءات إذا امتلكها الفرد تمكن من أداء مهمته على نحو فعال، ويتطلب ذلك الاستمرار في تنمية هذه الكفاءات ولا ينظر إليها من منظور ضيق.(الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، 17،2010)

ومن المهم في عملية بولونيا Bologna process التخلي عن النظرة التقليدية لكفاءات المعلم القائمة على تحليل الوظيفة وتركز على النموذج السلوكي من حيث المناهج والتقييم، والتوجه نحو النظرة الشاملة للإعداد والتدريب بدلا من التركيز على المهارات المرتبطة بالعمل المدرسي فقط، فالأكثر ملائمة للتعليم الأوروبي ولتحقيق ما يصبو إليه المجتمع هو التركيز على تعليم المواطنة باعتبارها مفهوم أوسع ويتناسب مع توجه بولونيا، فيجب ان يكون هناك تكامل بين الكفاءات التي يمتلكها المعلمين بأوروبا فلديهم مهارات ومعارف مرتبطة بالتدريس بالإضافة إلى القدرة على تعليم الأجيال الناشئة دورهم كمواطنين صالحين في المجتمع الأوروبي لديهم مهارات التواصل واحترام التنوع والاختلاف.(Justin &Others,2006,13)

ثالثا: التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلم في دول أوروبا:

من أهم التحديات التي تواجه دول أوروبا هي التكيف لعملية بولونيا فيما يتعلق بإطار المؤهلات والنظام المراحل الثلاثة، فبرامج إعداد المعلم تنظيمها مختلف بين الدول الأوروبية من حيث المدة، المكان، والتخصص، القاعدة المعرفية والمواضيع

الأكاديمية، ويحدد إعلان بولونيا عدة أهداف لإعداد المعلم ولكن هناك هدفان يعتبران تحديات خاصة وهما:

- **الأول** : اعتماد نظام للدرجات يمكن قراءتها بسهولة وقابلة للمقارنة من اجل تعزيز توظيف المعلمين الأوروبيين، والقدرة التنافسية الدولية لنظام التعليم العالي الأوروبي.
- **الثاني** : نظام لضمان الجودة وفقا للمعايير والمبادئ المرشدة للمنطقة الأوروبية للتعليم العالي، وتختلف الدول الأوروبية في تعديل نظم إعداد المعلم وفقا لعملية بولونيا من حيث السرعة ومستوى الطموح، وبالنسبة للتحدي الأول فهو يتكون من جزأين الأول هو اعتماد النظام الأوروبي التراكمي وتحويل الرصيد الدراسي (European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS، وذلك لاعتماد نظام للدرجات قابل للمقارنة والتنقل بين الدول الأوروبية والرصيد التراكمي للسنة الدراسية هو نقطة 60 للدرجة، وبالتالي فالحصول الجامعية الأولى لا تقل عن 180نقطة (فهذه المرحلة لا تقل عن ثلاث سنوات)، والحصول على درجة الماجستير يتطلب الحصول على 300نقطة، والثاني بنية برامج الإعداد وأطر المؤهلات القومية في أوروبا بصفة عامة، وفي ضوء عملية بولونيا إطار المؤهلات يصنف مخرجات التعلم في ثلاث فئات: المعارف والمهارات والكفاءات، و يتكون نظام الإعداد من ثلاث مستويات من التعليم العالي:المرحلة الأولى(الدرجة الجامعية الأولى)، المرحلة الثانية(الماجستير)،المرحلة الثالثة(الدكتوراه)، وخلال الفترة الانتقالي للطالب المعلم الحق في اختيار الحصول على الشهادة وفقا للنظام الجديد أو القديم، وقد تم تطبيق هذا النظام في كل دول شمال أوروبا باستثناء السويد حيث أن نظامها له نفس القيمة. (Rasmussen, Dorf,2009,7)

واستكمالا للجهود الأوروبية السابقة تم وضع دستور تربوي أوروبي، وذلك على النحو التالي:

رابعا: الدستور التربوي الأوروبي: of Europe Pedagogical Constitution

يهدف الدستور التربوي الأوروبي إلى تحديد قيمة موحدة ونظام أساسي ممنهج لتدريب المعلمين الجدد لأوروبا المتحدة في القرن الحادي والعشرين، حيث يعتبر المعلم الأوروبي مفتاح التطوير ومواجهة تحديات العصر وتيسير عمليات التعليم للطلاب، وتكامل عمليات المعرفة والثقافة العالمية، وتزويد الأجيال بالخبرة الاجتماعية والعملية ، والقيم الاجتماعية والروحية والثقافية المشتركة.(Pedagogical constitution,2007)

ويعمل التربويين على التصدي للتحديات ومواجهتها، وتنفيذ هذه المهمة مستحيل أن تتم بدون معلم فهو من أهم العوامل المؤثرة لتحقيق التغييرات الايجابية، ويطلق على المعلم في كل المجتمعات دليل للأفكار الديمقراطية، فمن خلال تعليم الأطفال والشباب يتم تشكيل ثقافتهم ونظرتهم للعالم، فالمعلم قادر على زيادة تطلعهم إلى تعزيز التفاهم والتضامن والتسامح والتعاون الفعال في ظل ظروف المعيشة في المجتمع الأوروبي المشترك، فالمربين(معلمي المدارس، ومعلمي رياض الأطفال، والمعلمين في مؤسسات التعليم العالي والمربين الاجتماعيين) قادرون على تأكيد القيم الروحانية والمثل العليا للمجتمع الأوروبي في منطقة التعليم الأوروبي، فمستقبل أي أمة تعتمد بشكل أساسي على جودة التدريب المقدم للمربين. (Pedagogical constitution,2007)

فالدستور التربوي يغطي المعايير الأساسية التربوية، ومبادئ التنمية والمحتوى والظروف والنتائج المتوقعة من التنفيذ، ومن بين المبادئ التي تم صياغتها هي النزعة الإنسانية، والتسامح، والسكينة، واحترام حقوق الإنسان، والسلامة البيئية، وتدريب المعلمين وفقا لمعايير موحدة ومشتركة بين البشر، مع الأخذ في الاعتبار الخصوصيات الوطنية لكونها المحور الرئيسي لعمليات التحديث والتطوير وعمليات الابتكار التربوية في المنطقة الأوروبية للتعليم التي يجب أن تنفذ، ويعتبر الدستور الأوروبي نتيجة لجهود متتالية في هذا الشأن وامتداد لعدة توصيات مثل منظمة العمل الدولية واليونسكو بشأن أوضاع المعلمين عام 1966، وتوصية اليونسكو بشأن أعضاء هيئات التدريس

في التعليم العالي عام 1997، واتفاقية لشبونة في نفس العام بشأن الاعتراف بالمؤهلات في التعليم العالي، وإعلان بولونيا بشأن إنشاء منطقة التعليم العالي. (Pedagogical constitution,2007)

ويعتبر الدستور التربوي الأوروبي بمثابة تحديد للخطوط والمبادئ المرشدة للعمل التربوي كسياسات لإصلاح في مؤسسات التعليم العالي، وتم اعتماد الدستور في الاجتماع العام لرابطة رؤساء الجامعات التربوية في أوروبا، يحدد الخطوط العريضة ومبادئ السياسة المنسقة لمجال التربية عبر الحدود القومية، ومبادئ تشكيل وتنظيم والروابط الأساسية لتدريب التربويين بهدف تحسين نوعيته، وتوجيه النشاط التربوي، وتعزيز وتنمية الشراكة بين الدول الأعضاء في مجال التربية بمنطقة التعليم الأوروبي، ويتكون الدستور من عشرة فصول كل فصل يختص بتحديد بعض الأمور الخاصة بالتربية.

الفصل الأول: تضمن خمس مواد تحت عنوان (أحكام عامة) وفيه أن الدستور التربوي الأوروبي (من الآن فصاعدا) يحدد مبادئ وفلسفة ومنهجية تدريب المعلمين الجدد في الاتحاد الأوروبي في القرن الحادي والعشرين، وأن الدستور يحدد الخطوط العريضة ومبادئ السياسة المنسقة لمجال التربية عبر الحدود القومية، ومبادئ تشكيل وتنظيم والروابط الأساسية لتدريب التربويين بهدف تحسين نوعيته، وتوجيه النشاط التربوي، وتعزيز وتنمية الشراكة بين الدول الأعضاء في مجال التربية بمنطقة التعليم الأوروبي، وأن أحكام الدستور ذات طبيعة غير حزبية، ولا تعبر عن مبادئ إيديولوجية أي حزب سياسي. (Pedagogical constitution,2007)

الفصل الثاني: بعنوان التربية في المنطقة الأوروبية ، وتضمن أربعة مواد منها أن تشكيل شخصية المعلم على مستوى عال من التعليم، وتدريب ثقافي عام، ومستوى عال من السمات الروحية والخلقية قدر على تعليم الأطفال والشباب وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وهو مركز التعليم التربوي وفي إطار

ذلك يتلقى إشكالا مختلفة من التدريب، وأن أسس التربية في المنطقة الأوروبية وضعت على مر العصور وتم صقل محتواها الثقافي خلال التطور التاريخي للبلدان الأوربية حتى العصر الحالي مرورا بالعصور الوسطى وعصر النهضة والإصلاح والتنوير والعصر الكلاسيكي، شكلت تدريجيا نموذج تعليم التربية كالفلسفات الإنسانية والإبداع الثقافي والإنساني.(Pedagogical constitution,2007)

الفصل الثالث: عنوانه المبادئ الفلسفية والمنهجية التربوية، وتضمن ثلاث مواد، وفيه تم التأكيد على أن مبادئ التربية هي الأحكام الرئيسية التي تحدد تشكيل أداء وتطوير النظام تعليم التربية في المنطقة الأوروبية، ومن بينها: النزعة الإنسانية، العلمية، والإتاحة، المدخل المنظومي، التقدم الفردي، الممارسة، العمل الإبداعي، الاستقلالية الأكاديمية، وتنمية الإبداع والابتكار، وأن المبادئ في مجموعها وتفاعلها تشكل الأساس المنهجي في النشاط التربوي في جميع المؤسسات التربوية، والمؤسسات العلمية، مؤسسات الإنتاج والبحث، والهيئات التعليمية المحلية والعامة وذات الحكم الذاتي بغض النظر عن شكل ونوع الملكية والتبعية. (Pedagogical constitution,2007)

الفصل الرابع:بعنوان القيم الأساسية في التربية، تضمن سبع مواد منها أن القيم الأساسية التربوية شكلت وفقا للمعايير التي طورها المجتمع الأوروبي على مر العصور التاريخية، القيم التربوية ليس لها طابع عقائدي أو حزبي،قيم التربية الأساسية هي: التسامح، الديمقراطية، والسلام، السلامة البيئية، التكافل، وحقوق الإنسان، التضامن، والرحمة والضمير، والمسئولية، ويتم تدريب المعلمين الجدد على تنمية قدرتهم على "محو" صورة الآخر على انه "عدو" لتشكيل التسامح والتوازن والسلام والسكينة، لتعزيز الاحترام وحقوق الإنسان والديمقراطية والتضامن والتعاون مع ممثلي الطوائف الدينية المختلفة، والتسامح هو القيمة الفاعلة في المجتمع الأوروبي. (Pedagogical constitution,2007)

الفصل الخامس: بعنوان محتوى التربية في سياق تحديات العولمة، وتضمن خمس مواد تؤكد على أن الدستور يستند إلى الفلسفة العامة للتعليم ويستوعب تباعا كل الابتكارات التقدمية التي لاقت استحسان من الدول والثقافات في المنطقة الأوروبية خلال عملية التطور التاريخي، و"روح العصر الحديث" التي يتم تنفيذها في الوقت الحالي وفي منطقة التعليم الأوروبي تُستمد من أصداء الفلسفة والتربية على مر العصور،مضمون الفلسفة التربوية يُستمد من الانجازات العلمية في فهم: طبيعة وجوهر الإنسان، ووجوده في البيئة الطبيعية والثقافية، والعلاقات السياسية والاجتماعية الثقافية، والبعد الجمالي والأخلاقي، وتأثير الممارسات الاجتماعية، الأساس الجوهري لمضمون التربية هو الاستجابة للحفاظ على الحضارة الإنسانية. (Pedagogical constitution,2007)

الفصل السادس: بعنوان الكفاءات الأساسية للمعلم الأوروبي، وتضمن أربعة مواد حددت المهمة الرئيسية للتدريب المعلم الأوروبي هي تشكيل القدرة على تنفيذ الأنشطة التربوية العملية باعتبارها مزيجا من القيم الأخلاقية والمعرفية، والقدرات الشخصية والمهارات العملية والمعرفة والفهم، الكفاءات الأساسية للمعلم الأوروبي في القرن الواحد والعشرين هي: (Pedagogical constitution,2007)

- كفاءات التواصل (وعلى وجه الخصوص يجب أن يتحدث المعلم عدة لغات أوروبية بطلاقة.
- كفاءة الهوية الثقافية.
- كفاءة العدالة.
- كفاءة القيادة.
- كفاءة البحوث التحليلية.
- كفاءة التعلم مدى الحياة.
- كفاءة فهم الطلاب والتعاطف معهم.

الكفاءة الأكثر أهمية لمربي القرن الواحد والعشرين هي توفير بيئة تعليمية تسهل ازدهار كل طفل وتشكل عالمه الروحي الخاص، وأن الكفاءة المهنية العالية للمعلم والتي تعمل المنطقة الأوروبية على تحقيقها هي امتلاكه المعرفة العميقة والثقافة العالية وواعيا بالفلسفة الإنسانية، ويتصف بالأخلاق الوطنية والقيم الكونية. . (Pedagogical constitution,2007)

الفصل السابع: إدارة الاستراتيجيات التربوية، تضمن أربعة مواد وفيها تم تحديد أن مجتمع المعرفة يتطلب الإبداع والكفاءات العالمية، والتنقل، والطبيعة النقدية لخريجي المدارس، والمعلمين يجب أن يحصلوا على استراتيجيات تدريسية متنوعة، وتوفير أقصى قدر من التحسن في انجازات الطلاب، وان الاستراتيجيات الأساسية لأنشطة المعلم الناجح هي: التصور المعرفي، القيادة، الديمقراطية، النزاهة، التوجه الاجتماعي، التعاون، استخدام الخبرات المناسبة، والاتجاه الرئيسي هو اختيار المربى الفعال من صاحب الاستراتيجيات الخاصة للتدريس في الفصول الدراسية وقاعات المحاضرات، تشكيل إستراتيجية خاصة بهم للتدريس وعمليات الفهم، واستشراف التحول من الكفاءة الخاصة، وجهات النظر حول تطوير تعليم التربية: تحديد مبادئ نماذج استراتيجيات التدريس، والبحوث الإستراتيجية،استراتيجيات قيادة عملية التدريس. (Pedagogical constitution,2007)

الفصل الثامن: بعنوان إدارة التكنولوجيات التربوية، وتضمن خمس مواد تحدد أن النشاط الفعال للمعلم يرتبط مباشرة بإتقان آليات وأساليب تقديم المحتوى للمتعلمين، وهذا ما يسمى التكنولوجيات التربوية"مجموعة من الإجراءات والوسائل والأساليب التي تستخدم لتيسير المهام التربوية وتستخدم في مواقف معينة، وان التكنولوجيات التربوية وتقنية استخدامها وفقا لمضمون ومحتوى المواد والتخصصات الأكاديمية، والمبادئ العامة للتربية، والانجازات الثقافية والممارسات الاجتماعية، كما أن التكنولوجيات التربوية لا يمكن تحديدها بشكل

مكتوب وإنما للمعلم الحق في اختيارها وتطبيقها وفقا لخبرته وقدراته الإبداعية. (Pedagogical constitution,2007)

الفصل التاسع:بعنوان الممارسة في تطبيق تدريب المعلمين الجدد، تضمن خمس مواد منها أن الكفاءة الأساسية للعملية التربوية هي الممارسة التربوية، التي تتم على أسس مجهزة بشكل مناسب من المؤسسات التعليمية، وكذلك الشركات والمنظمات الحديثة من كافة القطاعات الاقتصاد والتعليم والرعاية الصحية والثقافة والتجارة والحكومة، الممارسة التربوية هي الفعل ومصدر الهدف، ونتيجة للخبرة الاجتماعية والتربوية وبمثابة المعيار الحقيقي للعملية التربوية، وأن الممارسة توفر "انغماس" الشخص في العملية الإنتاجية الحقيقية وإدراك العملية التربوية ليس فقط من الخارج وليس على أساس نظري فقط، ولكن من الداخل أيضا فالتدريب المهني في المستقبل مستحيل بدون ممارسة عملية،والحداثة تتطلب تحديث جذري للتدريب العملي لمعلم المستقبل، وضمان استمرارية التحديث، وهذا يشمل: مقدمة التدريب العملي، ممارسة التدريس، ممارسة التدريب، ممارسة التدريب قبل التخرج (أثناء الإعداد)، ويتم التخطيط ووضع أهمية خاصة للممارسة المدنية لمعلمي المستقبل، لتكون طبيعة راسخة وثابتة في كل مراحل التدريب، والغرض من ذلك هو دمج المعلمين الجدد في النظم الاجتماعية لتشكيل صفات المدنية وحمايتهم من إعادة التفكير والتأمل تجاه الحياة، ليتمكنوا من تشكيل المواطن الفعال. . (Pedagogical constitution,2007)

الفصل العاشر والأخير: بعنوان التنقل (الحراك) الأكاديمي للمعلم، وتضمن ثلاثة مواد أكدت على أن السمة المميزة من تكوين وعمل المعلم الجديد هو القدرة على الحراك الأكاديمي والتنقل في المنطقة الأوروبية، وهذا يحدث عندما يستطيع الاستجابة على نحو كاف لتغيرات الواقع التربوي، والعثور على إجابات لتحديات العصر، والتنقل في أوروبا نتيجة للسياسة التعليمية أو استجابة لتغير ظروف

الحياة، وان التنقل الأكاديمي يساعد المعلم على بقائه مستعدا للتغيرات في السياسة التعليمية العامة، ويزيد من قدرته على التكيف، ويشكل نظام أساسي للطرق المبتكرة في الأنشطة التربوية، بالإضافة إلى التأكيد على أن التنقل الأكاديمي يساهم في تشكيل القيم عبر الثقافات، ويزيد من التسامح والرغبة في التعاون. (Pedagogical constitution,2007)

ب- واقع سياسات إعداد المعلم العربي وتدريبه:

اهتمت الدول العربية جميعها بسياسات إعداد وتدريب المعلمين باعتبارهم عنصرا أساسيا في نجاح العملية التربوية وبناء الإنسان، وقضية أساسية في التنمية فإعداد المواطن العربي القادر على التعايش في وطنه ومنطقته وفي العالم هو الاستثمار الحقيقي للموارد البشرية، وقد أصبحت سياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه مطلبا داخليا وضغطا خارجيا لكل الدول العربية، فالمعلم هو أساس تقدم المجتمع ونجاح سياسات إصلاح التعليم ككل، وهناك سياسات اعتمدت في كثير من البلاد العربية لتطوير التعليم العالي بما فيها مؤسسات الإعداد، وهذه السياسات تمثلت في صدور قوانين وتشريعات أو استراتيجيات وخطط أو مشاريع وبرامج للتطوير، ويمكن استعراض أهم توجهات سياسات الإصلاح للتعليم العالي باعتبارها تتضمن مؤسسات إعداد المعلم في المنطقة العربية وذلك على النحو التالي:

أولا: التوجه نحو إنشاء بني وهيئات وطنية لضمان الجودة:

لقد دعم البنك الدولي إنشاء وكالات ضمان الجودة في منطقة الشرق الأوسط، وذلك عملا بالتوصيات المنبثقة مع عملية بولونيا والمبادئ التوجيهية للجمعية الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي، وقد قام البنك أيضا بدور قيادي في إنشاء الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي Quality Assurance for Network Arab in Higher Education (ANQAHE) (اليونسكو،2009،3)، وقد أنشئت هذه الشبكة عام 2007 وهي منظمة غير حكومية ولا تهدف للربح، والغرض من إنشائها هو إيجاد آلية بين البلدان العربية لتحقيق:(الشبكة العربية لضمان الجودة،2007)

- تبادل المعلومات حول ضمان الجودة.
- بناء هيئات جديدة لضمان الجودة-.
- وضع معايير جديدة لانتشاء هيئات ضمان الجودة أو دعمه -.
- نشر الممارسات الجيدة في ضمان الجودة- .
- تعزيز الاتصال بين هيئات ضمان الجودة في البلدان المختلفة-.

وقد اهتمت معظم الدول العربية بإنشاء **هيئات وطنية لضمان الجودة** ، ومنها:

"مجلس الاعتماد" في الأردن عام 1990 وذلك للإشراف على الجودة ووضع معايير اعتماد المؤسسات الخاصة، وفي عام 2007 صدر قانون وتحول هذا المجلس إلى "هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي"، وتتمتع هذه الهيئة بالاستقلال المالي والإداري كما أصبحت تشمل المؤسسات الخاصة والعامة.(http://www.heac.org.jo)

"اللجنة الوطنية للتقييم" في تونس عام 2007، وقامت بأنشطة تقييم داخلي لجميع مؤسسات التعليم العالي في الجامعات الحكومية، وتعتبر هذه اللجنة نواة لعمل الهيئة الوطنية التي ستنشأ وتتولى تقييم وضمان الجودة والاعتماد في قانون التعليم العالي الجديد.(اليونسكو ،2009،15)

وبالنسبة لتجربة دول مجلس الخليج العربي فقد أدركت أن التعليم العالي يمكن أن يساهم في تطوير المهارات والمعارف اللازمة لأسواق العمل في المنطقة، ولذلك فقد رصدت أموالا طائلة لتطوير البنية التحتية بهدف تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي المختلفة.(مشروع التير،2011)

وفي المملكة العربية السعودية تأسست :الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي"عام 2004، وهي تتمتع بالاستقلال المالي والإداري، ويشرف عليها مجلس التعليم العالي،وتهدف إلى ضبط الجودة وضمان كفاءة التعليم العالي. (www.ncaaa.org.sa)

وسلطنة عمان تم إنشاء"مجلس الاعتماد" عام 2001، وهو هيئة مستقلة تتبع مجلس التعليم العالي، وينظم عملية الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي.(www.oac.gov.om) ، وفي مصر تم إنشاء "الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة عام 2006 ،ورسالتها الارتقاء بجودة التعليم وتطويره المستمر لكسب ثقة المجتمع في مخرجاته، واعتماد المؤسسات التعليمية وفقا لرسالاتها وأهدافها المعلنة، وذلك من خلال نظم وإجراءات تتسم بالاستقلالية والعدالة والشفافية. (http://www.naqaae.eg)

السودان أنشئت "الهيئة العليا للاعتماد والتقويم" عام 2003، من أجل تحسين الأداء وتجويده والارتقاء به، وضمان نوعية مخرجات التعليم العالي، وليبيا أنشئت" مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي" عام 2006، ويهدف هذا المركز إلى تطوير وتطبيق نظام شامل للتقويم، وضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي الوطنية.(اليونسكو ،2009،16)

وفي إطار تحقيق الجودة والتعاون العربي – الأوروبي، وباعتبار أن مؤسسات التعليم العالي يقع على عاتقها ضمان الجودة تم استحداث مشروع "التير "ALTAIR، وهو يهدف إلى تعزيز أسس منهجية لتطبيق جودة متماسكة في الجامعات العربية لدعم السياسة والإدارة والتخطيط على المستويين الوطني والإقليمي: (Altair project،2011)

ثانيا: التوجه نحو وضع معايير لأداء المعلم العربي:

قامت جامعة الدول العربية بعرض تقرير عن إصلاح التعليم في العالم العربي على الملوك والرؤساء بالرياض عام 2007 ، والذي قدم رؤية مستقبلية للتطوير المستمر، ونتيجة لذلك تم خطة "تطوير التعليم في الوطن العربي" في قمة دمشق 2008، وكل من الخطة والتقرير أكدا على دور المعلم العربي في الإصلاح المنشود، ويعتبر"الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي" خطوة أساسية لتحقيق ذلك.(جامعة الدول العربية،2009،9)، وقد اهتمت الدول العربية بالمعايير والكفايات المهنية، مما يعني الاهتمام بتمهين التعليم، وربطت التقارير بين الإعداد الجيد وضمان

جودة العملية التعليمية، ويقدم هذا الإطار لصناع السياسات ومن هم في مراكز قيادية رزم من السياسات والمقترحات حول برامج ومشروعات ترتكز على هياكل قائمة في الأقطار العربية، وقد أبدت الدول العربية استعدادها لمراجعة أداء المعلم في ضوء الإطار الاسترشادي للمعلم العربي وجعله أساسا لبناء سياسات تمهين المعلم في الأقطار العربية.(جامعة الدول العربية،2009،35-38)

ثالثا: الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين وتحديث الموارد البشرية:

وفي الأردن أنشئت أكاديمية الملكة رانيا للتنمية المهنية للمعلمين وتبنت المعايير الدولية المعتمدة لمراكز التميز لتطوير المعلمين مهنيا بكندا.(النعيمي،2006،6-8) ،

أما في البحرين فقد تم إنشاء كلية البحرين لإعداد المعلمين وتدريبهم عام 2006، وذلك بالتعاون مع المعهد الوطني للتعليم بسنغافورة National Institute of education(NIE) ، والدراسة فيه مجانية ويحصل الطالب على مكافأة شهرية، كما يتم توفير فرص لخريجيه في مدارس وزارة التربية والتعليم.(اليونسكو ،2009،24)

في مصر وفي إطار الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (2007/2008-2011/2012). ، جاء الاهتمام بالتنمية المهنية وتحديث الموارد البشرية كأحد البرامج ذات الأولوية للخطة، وقد تم إنشاء وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجي كخطوة هامة وضرورية لبناء القدرة المؤسسية في مجال التعليم .(برنامج تحديث الموارد البشرية والتنمية المهنية، الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي،2007،145)، وكان من أهم سياسات التنمية المهنية للمعلم صدور قانون (155) لسنة 2007 بشأن الكادر الجديد للمعلم وهو يركز على المهنة فالتعليم مهنة وليس وظيفة عادية، فهي لها متطلبات معرفية ومهارات وقيم واتجاهات، وتهدف إلى تحقيق الأداء المتميز للطلاب والمدرسة والمجتمع، ولذلك لابد من حصول المعلم على شهادة صلاحية (رخصة) لمزاولة المهنة. (جمهورية مصر العربية،2007)

رابعا: التوجه نحو اطر قومية لمؤهلات التعليم العالي:

وقد تبنت هذا النظام أربع دول عربية هي: تونس والمغرب والجزائر وموريتانيا ولبنان، وهذا يتمشى مع النظام الأوروبي ليسانس أو بكالوريوس 3سنوات،الماجستير (سنتان)، دكتوراه(3سنوات) ، ويرجع ذلك لوجود ارتباط بهذه الدول بالاتحاد الأوروبي، ووجود اتفاقيات ثنائية ومنها سياسات الجوار الأوروبي (ENP) Policy neighborhood European)، وقد تبنت دول المغرب العربي هذا النظام كوسيلة للتغلب على التحديات التي تواجها من تدني مستوى الخريجين ونقص أعضاء هيئة التدريس وضعف الخدمات الطلابية، ونتيجة للترابط مع الدول الأوروبية بدأت في تبني هذا النظام للتجديد والإصلاح في التعليم العالي، أما لبنان فهي ترتبط بعلاقات ثنائية مع فرنسا بحكم احتلالها لفترة طويلة وبالتالي أصبحت هناك تبعية ثقافية في كثير من الأمور المتعلقة بالتعليم، وقد تأثرت لبنان بعملية بولونيا فتم عقد مؤتمر بعنوان "فرنسا ولبنان في المحيط الأوروبي للتعليم العالي"، وكان من أبرز توصياته تبني أطر للمؤهلات (ل.م.د)، وتعمل كل من الجامعات العامة والخاصة تسعى لتطبيق هذا النظام.(أبو عمه،2010،39-41)

خامسا: تحليل لواقع سياسات إصلاح إعداد المعلم العربي وتدريبه:

- وبنظرة تحليلية نقدية للجهود السابقة لسياسات الإصلاح لإعداد المعلمين وتدريبهم في المنطقة العربية، وما تم توقيعه من معاهدات واتفاقيات يتضح أن أهدافها لم تحقق بالشكل المثالي والمرجو، حيث أن التطبيق الفعلي يتطلب توافر بيانات دقيقة وشاملة عن التعليم العالي، وأيضا طرق صنع السياسات واتخاذ القرار في البلاد العربية تفتقد الاستمرارية وترتبط بالأشخاص، ولا تتم بناء على الأبحاث العلمية مما يجعلها بعيدة عن الواقع التنفيذي، كما أن بعض الدول العربية لديها معوقات أساسية تقف عائقا أمام تطبيق الجودة منها الإمكانات المادية والخبرات المتخصصة في هذا المجال، مع غياب نظام وطني/إقليمي لضمان الجودة، ولذلك فالدول العربية لديها

تحديات كبيرة فيما يتعلق بالجودة، وأنشطتها في الغالب موجهة نحو التعليم الخاص، وأن كلها لم تصل إلى البنية المتكاملة أو الهيئات المستقلة كما في الدول المتقدمة، ومعظم التقارير الحكومية الصادرة بهذا الشأن لم تذكر إصلاحات ملموسة في نوعية التعليم (اليونسكو ،2009،18).

- الدراسات في مختلف الدول العربية والتي تناولت التنمية المهنية للمعلمين، أشارت إهمال الاحتياجات التدريبية للمعلمين وبالتالي تفقد قيمتها بالنسبة لهم، وبالتالي فان نتائج الدورات التدريبية محدودة، وتنفيذ سياسة التوجه نحو اللامركزية تتسم بالصورية ، وغالبا يتم ذلك لعدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية ، وأيضا عدم توافر الأماكن التي تسمح بتنفيذ برامج التدريب، وهذا من شأنه التأثير السلبي على النمو المهني للمعلم، بالإضافة إلى ذلك غلبة الجانب النظري على الجانب العملي، وسيطرة النواحي الإدارية عليها حال انعقادها يؤدي إلى إهمال النمو المهني، وأيضا ضيق الوقت لدى الموجهين وكثرة أعباءهم يحول دون الاتصال الفعال بالمعلمين(شهاب،2006)،(حماد،2009).
- الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي يعتبر سياسة إصلاحية ولكنها لم تدخل حيز التنفيذ، فمعظم الدول العربية تعاني من الإصلاح الشكلي أو على المستوى النظري وليس على مستوى التنفيذ، فتظل السياسات في الوثائق وهذا ما يؤكده ضعف أداء المعلم، وبدأ انتشار التعليم المنزلي غير المعتمد على المدرسة في كثير من الدول العربية، ويقع العبء والمسئولية في ذلك على المعلمين من خلال سوء الممارسة التعليمية وسوء الأخلاقية المهنية ومن سلبياتها(الغش والتزوير في نتائج الامتحانات والمجاملات في أعمال السنة، والدروس الخصوصية)، وفشل كليات التربية في إصلاح مؤسساتها وتطوير برامجها وتفعيل أساليبها.(قمبر،2004،31-39)، بالإضافة إلى الهيمنة الغربية على سياسات الإصلاح، فقد صار الضغط الأمريكي والأوروبي سيفا مسلطا على رقاب الحكام

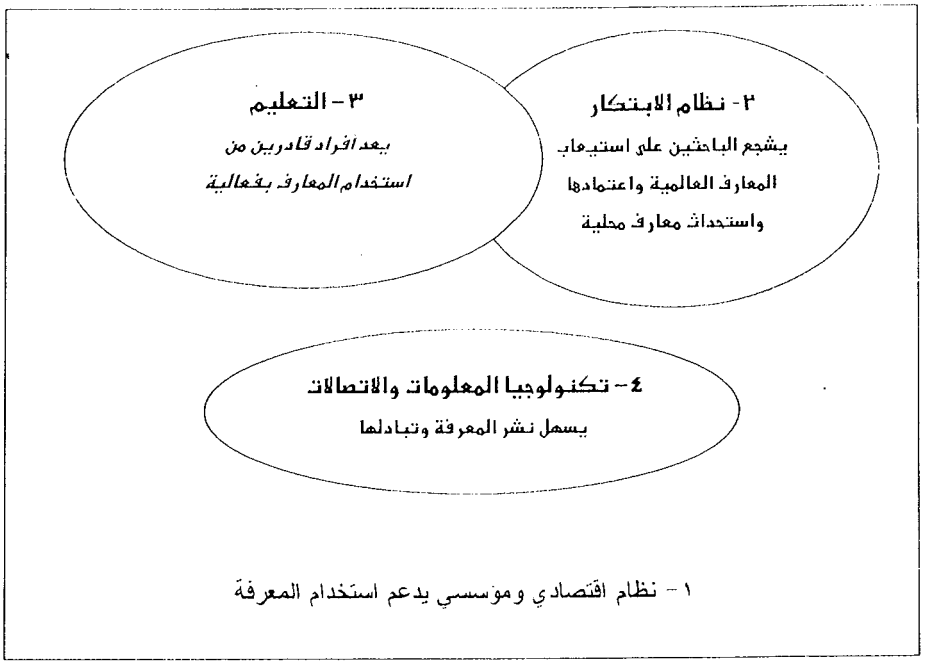
العرب وفقا لرؤيتهم، حيث تحتل دول المنطقة العربية نهاية قائمة التنمية البشرية.(حجي،2004،158)، وعلى ذلك فهناك عدم توازن بين السياسات على المستوى النظري وبين تنفيذها على أرض الواقع.

المحور الرابع :التحليل المقارن :

تأتي الخطوة الرابعة من إجراءات من خطوات البحث وهي **تحليل مقارن لسياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه في عملية بولونيا والمنطقة العربية** وتشمل ما يلي:

أوجه التشابه وتفسيرها:

- الاهتمام المتزايد بتحقيق الجودة في برامج إعداد المعلم وتدريبه.
- الاهتمام بوضع إطار وطني للمؤهلات.
- الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين.
- وضع معايير يتم في ضوئها تقييم أداء المعلم.
- التوجه نحو اقتصاد المعرفة : أصبحت المعرفة تشكل مدخلاً من مدخلات الإنتاج، وأن اقتصاد المعرفة تنتج عنه حصيلة متنامية ومتزايدة. ويشير تقرير البنك الدولي لعام 2010 أن للتعليم العالي دورا رئيسيا في تكوين رأس المال البشري، وبالتالي فان اقتصاد المعرفة يرتكز على أربعة أبعاد أساسية هي نظام الابتكار والتعليم والتكنولوجيا والنظام الاقتصادي وتعتبر من مؤشرات اقتصاديات المعرفة ،كما هي موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (٢) يوضح ركائز مؤشر اقتصاد المعرفة

المصدر : البنك الدولى ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية(2010) ، مراجعات لسياسات التعليم الوطنية(التعليم العالى فى مصر)،231 .

ويوضح الشكل السابق ركائز مؤشر اقتصاد المعرفة، ومنها التعليم وهذه يوضح أن المعلم مع المكونات الأخرى للعملية التعليمية يسهم بشكل واضح في بناء اقتصاد المعرفة، حيث يرتبط اقتصاد المعرفة بإعداد البشر لدورهم في إنتاج المعرفة وتقاسمها.

سياسة الجوار مع الاتحاد الأوروبي: (العوامل السياسية)

من أهم أسباب التشابه هو وجود تاريخ طويل من التعاون أو التبعية للدول الأوروبية في معظم الدول العربية، كما تولي الدول الأوروبية اهتماما كبيرا بالدول المطلة على البحر المتوسط، وذلك لتداخل المصالح وللتاريخ الاستعماري، وللهجرة من هذه الدول إلى الدول الأوروبية، والتنقل للتعليم أو العمل في المجالات المختلفة، فقد بدأت العلاقة التعاقدية لأول مرة عام 1976من خلال التوقيع على اتفاق التعاون وتوقيع

اتفاقية اليونسكو بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية والدول الأوروبية المطلة على البحر المتوسط، وهذه الاتفاقية تحمل الكثير من مبادئ بولونيا ومنها اعتراف الدول الموقعة بالشهادات الممنوحة من الدول الأخرى وتتكفل بقبول الطلاب في المؤسسات المختلفة والعمل بقدر الإمكان على تحديد السبل التي يمكن من خلالها تحقيق الاعتراف.(اليونسكو،1976) ، ودخل اتفاق المشاركة بين مصر والاتحاد الأوروبي حيز التنفيذ عام 2004، بالإضافة إلى التعاون الإقليمي في الشراكة الأورو- متوسطية عام 1995 والتي تم تعزيزها عام 2008 بإنشاء الاتحاد من اجل المتوسط الذي يضع أهداف طموحة وطويلة الأجل، وانعكست هذه الشراكة على مجالات متعددة منها التعليم العالي فقامت الوزارة بتحديث الخطة الرئيسية للإصلاح حتى عام 2022 لتتضمن بعض الأمور الهامة مثل التعلم مدى الحياة والمساواة في التعليم وفرص الالتحاق ،وتنمية الموارد البشرية وضمان الجودة، والتأكيد على تنفيذ الجوانب المتصلة بعملية بولونيا من عام 2009-2013، وخصوصا فيما يتعلق بتنقل الطلاب والتنقل الأكاديمي وضمان الجودة، ونظام الدرجات القابلة للمقارنة .(تنفيذ سياسة الجوار الأوروبية،2009،19)

وجدير بالذكر أن الدول الأوروبية تتيح هذه الفرص أيضا للدول الأخرى غير المطلة على البحر المتوسط، وباعتبار أن الدول الأوروبية المتوسطية جميعها مشاركة في عملية بولونيا فقد سعت لتطبيق برامج التعاون ومنها "عملية الشراكة الأوروبية المتوسطية"، و" سياسة الجوار الأوروبيEuropean Policy neighborhood (ENP) ، وهي تشمل التعاون في أربع مجالات اقتصادية وسياسية وأمنية وتعليمية، ونتج عن سياسات التعاون مقترح بتكوين منطقة أوروبية متوسطية في التعليم العالي Area Education Higher Euro-Mediterranean مع احتفاظ كل دولة بخصائصها المميزة لكل مجتمع وهي تعتبر تطبيق لمبادئ بولونيا من استحداث نظم للاعتراف بالدرجات العلمية، وتنقل الطلاب والمعلمين بين الدول.(أبو عمه، 2010،53)

- **العولمة** : يتصف العصر الحالي بذوبان للحدود القومية بين الدول وثورة علمية تكنولوجية ظهرت وبشدة ملامح ما يمكن أن يطلق عليه"الثورة المعرفية"، وقد ظهرت العولمة منذ قرون تبعا للنمو المعرفي بين المجتمعات، أما اليوم، فقد توسع المجال الجغرافي لهذا التبادل بحكم انتشار الشبكات الالكترونية وتقارب المسافات، كما اتسع مجال التبادل ليشمل الملكية الفكرية والأعمال الإبداعية وخدمات الخبرة والاستشارة،و العولمة ليست خيارا بل اتجاه عام يخترق الحدود ولا يعترف بالحواجز ويفرض قيمه وينشر آلياته، وهي لا تكتسح مضامين المعارف وسبل تبليغها فحسب بل تمتد إلى صيغ الاستفادة منها وكيفية إدارتها، وتعد الجامعات من هذا المنطلق محركا بارزا للعولمة وموجها لها.
- **مكانة المعلم** : حيث تهتم الدول على اختلافها سواء متقدمة أو نامية بالمعلم فوجود المعلم المؤهل يمثل أهم عناصر التطوير، فقد تغيرت أدوار المعلم بصورة كبيرة في القرن الواحد والعشرين تغيرا كبيرا، وأصبح ينظر إليه باعتباره موجه ومفكر ومحفز ومرشد وغيرها من الأدوار التي تساعد على الطلاب على التفكير والتجريب والاستكشاف، فالمعلم لم يعد هو الملقن للمعرفة ، أو المصدر الوحيد لهذه المعرفة في ظل ذلك العصر ، وذلك ليتمكن الفرد من الحياة في المجتمع العالمي.

أوجه الاختلاف وتفسيرها :

- الالتزام الحقيقي من جانب الحكومات والمؤسسات المختصة بتنفيذ سياسات الإصلاح المحددة في عملية بولونيا.
- التقييم المستمر من خلال ما يصدر من تقارير ودراسات وأبحاث علمية تحدد مدى التقدم أو الصعوبات التي تواجه عمليات التنفيذ.
- اللقاءات الدورية والتي حدد لها كل سنتين لإثراء عملية بولونيا ومنها لقاء براقPorag 2001، ولقاء برلين Berlin2003، ولقاء بيرجنBergen 2005، وإعلان لندنLondon 2007 وكل من هذه اللقاءات تضيف وتثري عملية بولونيا.

الثقة مقابل افتقادها:

هناك افتقاد الثقة بين حكومات الدول العربية ، وهذا ما يؤكده وجود الكثير من القضايا الإقليمية المزمنة التي لا تحل، مما يؤدي إلى مزيد من الانقسام وعدم التوحد والتخلف في ظل عالم يتوحد ويتصف بالتكتلات لمواجهة العولمة وتحدياتها، وفي مجال التعليم وإعداد المعلم يؤدي هذا إلى العزلة عن البلدان الأخرى، مع غياب إستراتيجية واضحة المعالم للتعليم والبحث العلمي في الوطن العربي ينتج عنه عشوائية في إنتاج المعرفة أو هجرة المتميزين إلى الدول المتقدمة.(البرغوثي،أبو سمر،2007،1143)

سياسة تدويل إعداد المعلم وتدريبه:

تتبنى الدول الأوروبية التدويل وتعتبره سياسة وتسعى إلى تحقيقه، ويتضح ذلك في العلاقات الثنائية والاتفاقيات الثقافية التي يتم عقدها بهدف التعاون في مجال إعداد المعلم وتدريبه مع الدول والأقاليم الأخرى، والدول الأوروبية لديها العديد من هذه العلاقات، وغالبا ما تؤسس على علاقات استعمارية سابقة. (سكوت،2008،80)

وبالنسبة للدول العربية فقد أشار تقرير **صادر عن البنك الدولي عام 2010** أن تدويل التعليم العالي- وما يتضمنه من مؤسسات إعداد المعلم- في العالم العربي يعتمد على الأفراد أو المؤسسات ولا يوجد على المستوى الحكومي سياسة واضحة صريحة ومتكاملة بهذا الشأن، وتتحدد الجهود المبذولة إما في نطاق الدول العربية للدراسة، أو العمل في دول الخليج للحصول على مرتبات مرتفعة، و تتصدر مصر قائمة الدول التي يفد إليها الطلاب للدراسة وأيضا تتصدر قائمة الاعارات لأعضاء هيئة التدريس للعمل بالدول الخليجية على وجه الخصوص.

المحور الخامس : (**التنبؤ ويتضمن: الإجراءات المقترحة لتطوير سياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم العربي في ضوء خبرة دول الاتحاد الأوروبي وفقا لعملية بولونيا** هدفت الدراسة إلى تطوير سياسات إعداد وتدريب المعلم العربي في ضوء عملية بولونيا، وتحقيقا لهذا الهدف فقد تم الإجابة عن أسئلة الدراسة، وأهم ما توصلت إليه ما يلي:

- بالنسبة لإجابة السؤال الأول والذي اختص بسياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه، ومستوياتها، والعوامل المؤثرة عليها، تم التعرف على أن السياسة التعليمية Educational Policy بمفهوم السياسة ولكنها محددة بالجانب المجتمعي، وأن هناك مستويات مختلفة للسياسة التعليمية، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر عليها ومن أهمها العولمة.
- وفيما يختص بالسؤال الثاني وهو خاص بسياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم في أوروبا وفقا لعملية بولونيا، وقد تناول هذا الجزء عملية بولونيا وسياسات الإصلاح الخاصة بإعداد المعلم وتدريبه والتي تتلخص في **تنظيم الدرجات العلمية بطريقة سهلة يمكن قراءتها وقابلة للمقارنة**، ولذلك اتجهت الدول الأوروبية لوضع **إطار المؤهلات من ثلاث مراحل** (LMD) وتميزت عملية بولونيا بإعادة هيكلة التعليم العالي ليكون من ثلاثة دورات(الدرجة الجامعية الأولىLicense،الماجستير Master،الدكتوراهDoctorate) ، **التنقل** Mobility أو الحراك الأكاديمي،**وضمان الجودة** Quality Assurance (QA)،والاعتراف بالمؤهلات Recognition of Qualifications، والتعلم مدى الحياة Lifelong Learning، وتناول أيضا كفاءات المعلمين، والدستور التربوي الأوروبي الذي يهدف إلى تحديد قيمة موحدة ونظام أساسي لتدريب المعلمين الجدد لأوروبا المتحدة في القرن الحادي والعشرين وهو بمثابة تحديد للخطوط والمبادئ المرشدة للعمل التربوي كسياسات لإصلاح في مؤسسات التعليم العالي .
- وفيما يتعلق بالسؤال الثالث، والذي ركز على واقع سياسات إعداد وتدريب المعلم العربي ، وأهم توجهات سياسات الإصلاح للتعليم العالي باعتبارها تتضمن مؤسسات إعداد المعلم في المنطقة العربية ومنها **التوجه نحو إنشاء بني وهيئات وطنية** لضمان الجودة، التوجه نحو وضع معايير لأداء المعلم العربي،الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين وتحديث الموارد البشرية، التوجه نحو اطر قومية لمؤهلات التعليم العالي وتم التعرف على أن معظم هذه السياسات لم تدخل إلى حيز التنفيذ بالشكل الكامل، بالإضافة إلى ارتباط سياسات الإصلاح العربية

بالأشخاص وبالمعونات الأجنبية مما يجعلها شكلية في كثير من الأحيان ولا تتم بناء على الأبحاث العلمية مما يجعلها بعيدة عن الواقع التنفيذي.

- ركز السؤال الرابع على **الإجراءات المقترحة لتطوير سياسات إصلاح إعداد وتدريب المعلم العربي في ضوء خبرة الاتحاد الأوروبي(عملية بولونيا)**، وهو يمثل الخطوة الأخيرة من خطوات مدخل حل المشكلة لهولمز وهي **التنبؤ**، ويمكن الإجابة عليه في ضوء ما تناولته الدراسة في الأجزاء السابقة على النحو التالي:

أولا: وضع دستور تربوي عربي

شكل رقم (٢) يوضح الدستور التربوي العربي المقترح

يوضح الشكل السابق الدستور التربوي العربي المقترح وما يتضمنه من خطوط عريضة لسياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه، وذلك في ضوء ما تم التعرف عليه من الخبرة الأوروبية(عملية بولونيا)، وفيما يلي شرح مفصل لما يتناوله هذا الدستور على النحو التالي:

- **الأحكام العامة** : يحدد الدستور التربوي العربي مبادئ وفلسفة ومنهجية تدريب المعلمين الجدد في المنطقة العربية للقرن الحادي والعشرين، و يحدد الخطوط العريضة ومبادئ السياسة المنسقة لمجال التربية عبر الحدود القومية، ومبادئ

تشكيل وتنظيم والروابط الأساسية لتدريب التربويين بهدف تحسين نوعيته، وتوجيه النشاط التربوي، وتعزيز الشراكة بين الدول الأعضاء في مجال التربية بمنطقة التعليم العربي، وأحكامه ذات طبيعة غير حزبية، ولا تعبر عن مبادئ إيديولوجية أي حزب سياسي.

- **التربية في المنطقة العربية** ، وتهتم بتشكيل شخصية المعلم على مستوى عال من التعليم، وتدريب ثقافي عام، ومستوى عال من السمات الروحية والخلقية قادر على تعليم الأطفال والشباب وفقا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وهو مركز التعليم التربوي وفي إطار ذلك يتلقى إشكالا مختلفة من التدريب، وأن أسس التربية في المنطقة العربية وضعت على مر العصور وتم صقل محتواها الثقافي خلال التطور التاريخي للبلدان العربية حتى العصر الحالي، والتي شكلت تدريجيا نموذج تعليم التربية كالفلسفات الإنسانية والإبداع الثقافي والإنساني.
- **المبادئ الفلسفية للتربية،** يتم التأكيد على أن مبادئ التربية هي الأحكام الرئيسية التي تحدد تشكيل أداء وتطوير تعليم التربية في المنطقة العربية، وتتضمن النزعة الإنسانية، العلمية، والإتاحة، التقدم الفردي، الممارسة، العمل الإبداعي، الاستقلالية الأكاديمية، وتنمية الإبداع والابتكار، وأن المبادئ في مجموعها وتفاعلها تشكل الأساس المنهجي في النشاط التربوي في جميع المؤسسات التربوية، والمؤسسات العلمية، مؤسسات الإنتاج والبحث، والهيئات التعليمية المحلية والعامة سواء خاصة أو عامة.
- **القيم التربوية الأساسية:** القيم الأساسية التربوية تشكل وفقا للمعايير التي طورها المجتمع العربي على مر العصور التاريخية و ليس لها طابع عقائدي أو حزبي، وتتضمن التسامح، الديمقراطية، والسلام، السلامة البيئية، التكافل، وحقوق الإنسان، التضامن، والرحمة والضمير، والمسئولية، ويتم تدريب المعلمين الجدد على تنمية قدرتهم على "محو" صورة الأخر على انه "عدو" لتشكيل التسامح والتوازن والسلام والسكينة، لتعزيز الاحترام وحقوق الإنسان والديمقراطية والتضامن والتعاون مع ممثلي الطوائف الدينية المختلفة، والتسامح هو القيمة الفاعلة في المجتمع العربي.

- **محتوى التربية العربية في سياق تحديات العولمة الدستور التربوي العربي**، يستند إلى الفلسفة العامة للتعليم ويستوعب تباعا كل الابتكارات التقدمية التي لاقت استحسان من الدول والثقافات في المنطقة العربية، ومضمون الفلسفة التربوية يستمد من الانجازات العلمية في فهم: طبيعة وجوهر الإنسان، ووجوده في البيئة الطبيعية والثقافية، والعلاقات السياسية والاجتماعية الثقافية، والبعد الجمالي والأخلاقي، وتأثير الممارسات الاجتماعية، الأساس الجوهري لمضمون التربية هو الاستجابة للحفاظ على الحضارة الإنسانية.
- **الكفاءات الأساسية للمعلم العربي وتتضمن كفاءات التواصل، كفاءة الهوية الثقافية**، والعدالة، القيادة، وكفاءة البحوث التحليلية، وكفاءة التعلم مدى الحياة، وكفاءة فهم الطلاب والتعاطف معهم.
- **إدارة الاستراتيجيات التربوية وفقا لمجتمع المعرفة الذي يتطلب الإبداع والكفاءات العالمية**، والتنقل، والطبيعة النقدية لخريجي المدارس، ولذلك يجب أن يحصل المعلمين على استراتيجيات تدريسية متنوعة، وتوفير أقصى قدر من التحسن في انجازات الطلاب، وان الاستراتيجيات الأساسية لأنشطة المعلم الناجح هي: التصور المعرفي، القيادة،الديمقراطية، النزاهة، التوجه الاجتماعي،التعاون، استخدام الخبرات المناسبة،والاتجاه الرئيسي هو اختيار المربى الفعال من صاحب الاستراتيجيات الخاصة للتدريس في الفصول الدراسية وقاعات المحاضرات، تشكيل إستراتيجية خاصة بهم للتدريس وعمليات الفهم، واستشراف التحول من الكفاءة الخاصة، وجهات النظر حول تطوير تعليم التربية: تحديد مبادئ نماذج استراتيجيات التدريس، والبحوث الإستراتيجية، استراتيجيات قيادة عملية التدريس.
- **إدارة التكنولوجيات التربوية:** النشاط الفعال للمعلم يرتبط مباشرة بإتقان آليات وأساليب تقديم المحتوى للمتعلمين،و" التكنولوجيات التربوية"مجموعة من الإجراءات والوسائل والأساليب التي تستخدم لتيسير المهام التربوية وتستخدم في مواقف معينة، ويتم استخدامها وفقا لمضمون ومحتوى المواد والتخصصات الأكاديمية، والمبادئ

العامة للتربية، والانجازات الثقافية والممارسات الاجتماعية، كما أن التكنولوجيات التربوية غير مكتوبة، وإنما للمعلم الحق في اختيارها وتطبيقها وفقا لخبرته وقدراته الإبداعية.

- **الممارسة أساس تدريب المعلمين الجدد**، أن الكفاءة الأساسية للعملية التربوية هي الممارسة التربوية، التي تتم على أسس مجهزة بشكل مناسب من المؤسسات التعليمية، والممارسة التربوية هي الفعل ومصدر الهدف، ونتيجة للخبرة الاجتماعية والتربوية وبمثابة المعيار الحقيقي للعملية التربوية، وأن الممارسة توفر للمعلم إدراك العملية التربوية ليس فقط من الخارج وليس على أساس نظري فقط، ولكن من الداخل أيضا فالتدريب المهني في المستقبل مستحيل بدون ممارسة عملية،والحداثة تتطلب تحديث جذري للتدريب العملي لمعلم المستقبل، وضمان استمرارية التحديث، وهذا يشمل: مقدمة التدريب العملي، ممارسة التدريس، ممارسة التدريب، ممارسة التدريب قبل التخرج (أثناء الإعداد)، ويتم التخطيط ووضع أهمية خاصة للممارسة المدنية لمعلمي المستقبل، لتكون طبيعة راسخة وثابتة في كل مراحل التدريب، والغرض من ذلك هو دمج المعلمين الجدد في النظم الاجتماعية لتشكيل صفات المدنية وحمايتهم من إعادة التفكير والتأمل تجاه الحياة، ليتمكنوا من تشكيل المواطن الفعال
- **الحراك الأكاديمي للمعلم:** تكوين وعمل المعلم الجديد هو القدرة على الحراك الأكاديمي والتنقل في المنطقة العربية، وهذا يحدث عندما يستطيع الاستجابة على نحو كاف لتغيرات الواقع التربوي، والعثور على إجابات لتحديات العصر، والتنقل في المنطقة العربية نتيجة للسياسة التعليمية أو استجابة لتغير ظروف الحياة، وان التنقل الأكاديمي يساعد المعلم العربي على بقائه مستعدا للتغيرات في السياسة التعليمية ، ويزيد من قدرته على التكيف، ويشكل نظام أساسي للطرق المبتكرة في الأنشطة التربوية، بالإضافة إلى التأكيد على أن التنقل الأكاديمي يساهم في تشكيل القيم عبر الثقافات، ويزيد من التسامح والرغبة في التعاون.

ثانيـــا : آليات التطبيق :

- **الاعتراف بالمؤهلات** ليتمكن المعلمين من استخدام مؤهلاتهم في بلد آخر ونظام تعليمي مختلف، دون فقدان القيمة الكاملة لهذه المؤهلات، ولذلك يجب استحداث يوجد مركز قومي للمعلومات في كل بلد عربي يمكن الطلاب والأكاديميين والعاملين وأصحاب العمل غيرهم من الحصول على معلومات خاصة بالاعتراف.
- **تعزيز الحوار السياسي والمجتمعي** بين الدول العربية حول تطبيق هذا الدستور واعتباره موجه لسياسات الإصلاح، ويكون ملزم لكل الدول بالمنطقة العربية، ويتم تحديد جدول زمني لتحقيق ما نص عليه ولقاءات دورية للتعرف على مدى التقدم في التنفيذ والعقبات التي تواجهه.
- **هيئات وطنية عربية** لتقييم الجودة في مؤسسات إعداد المعلم لديها خصائص مهمة مشتركة، تعمل بشكل مستقل عن الحكومة من حيث المبدأ بدلا من أن تكون الذراع المباشرة للوزارة، ولا تختص بالمؤسسات الخاصة فقط.(ارجع الى ص 38 من الدراسة الحالية)
- **تشجيع الحراك الأكاديمي للمعلمين** على مستوى المنطقة العربية ليساعد المعلم العربي على بقائه مستعدا للتغيرات في السياسة التعليمية ، ويزيد من قدرته على التكيف، ويشكل نظام أساسي للطرق المبتكرة في الأنشطة التربوية.
- **تبني نظام الأطر القومية للمؤهلات والدرجات العلمية المشتركة** واعتماد الدول العربية جميعها ثلاثة دورات(الدرجة الجامعية الأولىLicense، الماجستيرMaster، الدكتوراهDoctorate)، وهذا متقارب مع معظم نظم التعليم العالي السائدة في المنطقة العربية، وقد تم تبنيه بالفعل في الدول المغاربية ولبنان.(ارجع إلى ص 38من الدراسة الحالية)

ثالثا: معوقات التطبيق:

- العوامل السياسية واختلاف نظم الحكم في كثير من الدول العربية ما بين ملكية وجمهورية، وأيضا التبعية الأجنبية قد يؤدي إلى اختلاف حول هذا الدستور التربوي، مما يؤثر على سياسات إصلاح إعداد المعلم وتدريبه، بالإضافة إلى ذلك

فان استئثار حزب معين بالسلطة، يعمل على إقناع الرأي العام بمدى جدارة سياسته، والتي قد تكون منفصلة تماما عن مصالح الشعب، وإهمال المشاركة في رسم السياسة التعليمية سواء من القوى الرسمية أو غير الرسمية في المجتمع.(ارجع إلى ص16-17من الدراسة الحالية)

- الاهتمام الشكلي بالتطوير في معظم الدول العربية، وهذا ما يوضحه التقرير الإقليمي الصادر عن التعليم العالي (اليونسكو،2009،30) الذي أكد أن التطوير يتم في مجالات محددة مثل تطبيق التكنولوجيا الحديثة والجودة والاعتماد، وتهمل التعاون العربي والمسئولية المجتمعية للجامعات وإعداد المعلم.
- بعض الدول العربية لديها معوقات أساسية تقف عائقا أمام تطبيق الجودة منها الإمكانات المادية، والخبرات المتخصصة في هذا المجال، مع غياب نظام وطني/إقليمي لضمان الجودة والاعتماد ، و غالبيتها موجهة نحو التعليم الخاص.
- افتقاد معظم الدول العربية لوجود معلومات دقيقة عن أعداد المعلمين ومؤهلاتهم والدورات التربوية التي حصلوا عليها، وحراكهم الأكاديمي ما بين الدول العربية المختلفة.
- تحديات تحقيق التقارب بين مختلف النظم القومية العربية، وأيضا الاستجابة للعولمة وما تتضمنه من تنمية القدرة التنافسية وجاذبية التعليم العالي على النطاق العالمي.

المراجع :

١- أبو عمه، عبد الرحمن محمد(2010): **النظام الأوروبي في التعليم العالي ومشروع بولونيا**، مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

٢- أحرشاو ،الغالي(2009):السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية، **مجلة الجامعة المغاربية**، ع8، اتحاد المغرب العربي، طرابلس، ليبيا.

٣- احمد، شاكر فتحي وزيدان،همام بدراوي (2003): **التربية المقارنة(المنهج -الأساليب-التطبيقات)**، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

٤- البرغوثي،أبو سمر،(2007): مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، **مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية**، المجلد(15)،ع(2)، ص ص1133-1155، متاح على الانترنت http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/ ، تاريخ الاسترجاع،10-7-2010.

٥- البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية(2010): مراجعات لسياسات التعليم العالي(التعليم العالي في مصر-www.oecd.org/publishing/corrigenda استرجاع بتاريخ 2010/4/20.

٦- تنفيذ سياسة الجوار الأوروبية(2009): تقرير المراجعة،متاح على الانترنت eeas.europa.eu/delegations/egypt/documents/eu_egypt/enp_rep_ar.pdf،تاريخ الاسترجاع 3/4/2010.

٧- جامعة الدول العربية (2009):الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي(سياسات وبرامج)، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي.

٨- جمهورية مصر العربية: رئاسة الجمهورية قانون رقم (155)لسنة2007 بشان تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم(139) لسنة1981.

٩- حباكة،أمل سعيد(2011): دراسة مقارنة لأدوار المعلم في تنمية التفكير الإبداعي بالتعليم قبل الجامعي في ضوء بعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر ،**مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،ع34)، ص ص11- 62.

١٠- حجي،أحمد إسماعيل (1994):**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار النهضة العربية، ط1،القاهرة.

١١- حجي،أحمد إسماعيل(1998):**التربية المقارنة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٢- حجي،أحمد إسماعيل(2004): تطوير إعداد المعلم في مصر -رؤية مغايرة، **مؤتمر آفاق الإصلاح التربوي في مصر**، كلية التربية،جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة،ص ص157- 176.

١٣- حجي،أحمد إسماعيل(2005):**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة.

١٤- حماد،خليل والنخالة، سمية(2009): مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة، **مؤتمر المعلم الفلسطيني- الواقع والمأمول**، الجامعة الإسلامية،غزة.

١٥- الزهيري،إبراهيم عباس(2011):إعلان بولونيا في أوروبا وقوس قزح في اليابان: كمداخل لتطوير التعليم العالي ومدى الإفادة منها في الوطن العربي، المؤتمر السنوي(العربي السادس والدولي الثالث)، تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر العولمة، كلية التربية،جامعة المنصورة، ص ص24-39.

١٦- سكوت،بيتر(2008):**عولمة التعليم الجامعي**، دار الفاروق للنشر والتوزيع،ترجمة:العامري،خالد، القاهرة.

١٧- الشبكة العربية لضمان الجودة (2010): **معجم لمصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي** متاح على الانترنت http://www.anqahe.org/index.php?lang=ar
استرجاع بتاريخ 4/5/2010

١٨- الشرعي، بلقيس غالب(2009): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، ع4،ص ص1-50.

١٩- شهاب، لبنى محمود(2006): تصور مقترح لمدارس التنمية المهنية في مصر على ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية (دراسة مقارنة)، **رسالة ماجستير**، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.

٢٠- عبد الحليم، طارق حسن(2010): دراسة مقارنة لمدارس المستقبل في بعض الدول الأجنبية ومدى الإفادة منها في مصر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ع (2)، ص ص11-76.

٢١- علي،غادة أحمد محمود(2011):العلاقة بين الدعم الأجنبي للتعليم والسياسة التعليمية في مصر(دراسة تحليلية)، **رسالة ماجستير**، قسم أصول التربية،كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.

٢٢- عياصرة، معن محمود(2011): **نظم وسياسات التعليم(نماذج عربية وأجنبية)**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن

٢٣- عيسان،صالحة وعطاري، عارف والحارثي،عائشة(2005):أولويات البحث التربوي في سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

٢٤- قمبر، محمود (2004): الإصلاح التربوي في مصر(ضروراته،فعالياته،معوقاته) ، **مؤتمر آفاق الإصلاح التربوي في مصر**، كلية التربية،جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة،ص ص5-40.

٢٥- مارك براي(2009): **مواجهة النظام الظلي(أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية)**، النتدى السياسي للمعهد الدولي للتخطيط التربوي، اليونسكو ،متاح على الانترنت www.iiep.unesco.org استرجاع بتاريخ 15/10/2010.

٢٦- مجلس الاعتماد بسلطنة عمان: متاح على الانترنتwww.oac.gov.om ، استرجاع بتاريخ 2010/3/3.

٢٧- مشروع التير(2011):تعزيز ثقافة الجودة وممارستها في الجامعات العربية "تعزيز قدرات مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية"،دليل إرشادي، متاح على الانترنت www.altair.project.org تاريخ الاسترجاع10/9/2011.

٢٨- الناقة،صلاح أحمد وأبو ورد، ايهاب محمد(2009): إعداد المعلم وتنميته مهنيا في ضوء التحديات المستقبلية، **مؤتمر المعلم الفلسطيني- الواقع والمأمول**، الجامعة الإسلامية،غزة.

٢٩- النعيمي، تيسير(2006): مراكز التميز مدخل للتطوير المؤسسي بوزارة التربية والتعليم،**مؤتمر ضمان جودة التعليم والتطوير المدرسي**،عمان ،الأردن.

٣٠- النعيمي، تيسير(2006): مراكز التميز مدخل للتطوير المؤسسي بوزارة التربية والتعليم،**مؤتمر ضمان جودة التعليم والتطوير المدرسي**،عمان ،الأردن.

٣١- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي بالأردن:متاح على الانترنت http://www.heac.org.jo استرجاع بتاريخ 6/5/2010.

٣٢- الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة بجمهورية مصر العربية: متاح على الانترنت http://www.naqaae.eg ،استرجاع بتاريخ 2010/2/5.

٣٣- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي للمملكة العربية السعودية: متاح على الانترنت www.ncaaa.org.sa استرجاع بتاريخ 7-5-2010.

٣٤- اليونسكو(1976): اتفاقية دولية بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية والدول الأوروبية المطلة على البحر المتوسط.

٣٥- اليونسكو (2009):نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية ، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي (انجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009)، متاح على الانترنت بموقع www.unesco.org/beirut الاسترجاع 8/10/2010.

36- About the Bologna Process(2009) :Available at http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about, Retrieved at 5/10/2010.

37- Altair project(2011) :Available at http://www.altair-project.org, Retrieved 3/9/2011.

38- Arsal Zeki (2011) :Lifelong Learning Tendencies of the Prospective Teachers in the Bologna Process in Turkey ,Available at www.ppf.lu.lv ,Retrieved at 2-4-2011.

39- Blömeke Sigrid & Paine Lynn (2008) :Getting the fish out of the water Considering benefits and problems of doing research on teacher education at an international level, **Teaching and Teacher Education**, (24),4,pp 2027-2037

40- Carr Paul(2007): Educationalpolicyandthesocial (justice dilemma) ،available at **Carr Paul.net** ,Retrieved at 14/1/2010.

41- Changing Patterns Of Governance In Higher Education(2003) :**Education Policy Analysis** ،OECD ، Publications, Paris.

42- Duhs Rosalind (2010): The Bologna Process: A Case Study of Pedagogical Change ,**EDUCATION SCIENCES & SOCIETY**،pp149-161

43- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005) :**Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area** ،Finland.

44- European Commission(2006) :Quality Assurance in Teacher Education in Europe ،Eurydice The information network on education in Europe ،Available at http://www.eurydice.org ،Retrieved at 4/2/2010.

45- European Union(2010) :Available at http://www.consilium.europa.eu/homepage.aspx?lang=en, Retrieved at10/9/2010.

46- Haddad Wadi D.(1995) :**Education policy-planning process: an applied framework** ، **International Institute for Educational Planning** ،UNESCO، Paris.

47- Honig Meredith I. (2004):The New Middle Management: Intermediary Organizations in Education Policy Implementation, **Educational Evaluation and Policy Analysis,** Vol. 26, No. 1, pp. 65–87 ، Available at http://www.aera.net ،Retrieved at 3/5/2010.

48- Joint Degree(2010) :Available at http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/joint_degrees_features.htm ،Retrieved at 4-2-2010 .

49- Judith Harford (2010) :Teacher education policy in Ireland and the challenges of the twenty first century,**European Journal of Teacher Education,** Volume 33 ،Issue 4 ،pp 349–360

50- Justin Rami& Others(2006): Competencies for educators in Citizenship Education & the Development of Identity in First &Second Cycle Programmes, Volume 1 ،CiCe Central Coordination Unit, Institute for Policy Studies in Education , UK ،Available at http://cice.londonmet.ac.uk,Retrieved 5/10/2010.

51- King Roger (2010) :Policy internationalization, national variety and governance: global models and network power in higher education states, **Higher Education** ,No 60 ,pp583–594.

52- Niemi Hannele & Jakku-Sihvonen Ritva(2005) :In the front of the Bologna process Thirty years of research-based teacher education in Finland, **Izvirni znanstveni prispevek**,pp50-69.

53- OECD (2003): **Education at a Glance**– OECD Indicators, OECD Publications, Paris .

54- Oliker Michael A. (1992): Educational Policy and Administration, ENCYCLOPAEDIA OF PHILOSOPHY OF EDUCATION, Available at http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA,Retrieved at 6/2/2011.

55- Pedagogical constitution of Europe (2010):Association of Rectors of Pedagogical Universities in Europe, Available at http://www.arpue.org/index.php/en/about-the-association/statute-of-association, Retrieved at 23/9/2010.

56- Rasmussen Jens ،Dorf Hans (2009) :Quality in Teacher Education ،Teacher Education Policy in Europe ,**(TEPE) Conference** ، Umeå University, Sweden

57- Sursock, Andree & Smidt ,Hanne)2010 :(Trends 2010(A decade of change in European Higher Education), European University Association ،Available at www.eua.be, Retrieved 4/11/2010.

58- The European Higher Education Area(2009) :Available at www.bologna2009 **benelux.org** ,Retrieved at 3/10/2009.

59- The European Higher Education Area(2010) :Available at www.eqar.eu, Retrieved at 3/5/2010.

60- The European Higher Education Area(2010) :Available at www.eqar.eu، Retrieved at 4/7/2010.

61- The European Higher Education Area :Bologna Process(2007–2009) :Available at http://www.international.ac.uk/policy/ehea-bologna-process/bologna-process-history.aspx, Retrieved at 5/8/2010.

62- Verger Antoni, Novelli Mario & Altinyelken Hulya Kosar(2011) :Global Education Policy and International Development(New Agendas) **,Issues and Policies Continuum,** London.

63- Zgaga Pavel (2003) :BOLOGNA PROCESS BETWEEN PRAGUE AND BERLIN ،Report to the Ministers of Education of the signatory countries ،Berlin, Available at http://www.bolognabergen2005.no/PDF/00-Main_doc/0309ZGAGA.PDF ،Retrieved at 10/9/2010.