



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

رؤية مستقبلية لفلسفة

إعداد المعلم في العراق

أطروحة مقدمة الى

مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل

درجة دكتوراه فلسفة في التربية (فلسفة التربية)

من قبل

فاضل حسن جاسم سبع العنبي

إشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبي

٢٠١٢ م

١٤٣٣ هـ



الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيُبْلُوَكُمْ ﴿٢﴾
﴿أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ

(سورة الملك : الآية ٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد بأن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ **(رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق)** ، التي تقدم بها الطالب **(فاضل حسن جاسم سبع)** ، قد أعدت بإشرافي في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (فلسفة التربية) .

التوقيع

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبد الله زيدان

التاريخ : / / ٢٠١٢

بناء على التوصيات المتوافرة ، نرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.د. نبيل محمود شاكر

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم اللغوي

أشهد بأن هذه الأطروحة الموسومة بـ(رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق) ، التي تقدم بها الطالب (فاضل حسن جاسم سبع) ، قد جرى تقويمها لغوياً من قبلي في كلية التربية الاساسية - جامعة ديالى .

التوقيع :

المرتبة العلمية :أستاذ

الاسم :د.عبد الرسول سلمان إبراهيم

التاريخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي

أشهد بأن هذه الأطروحة الموسومة بـ **(رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق)** ، التي تقدم بها الطالب **(فاضل حسن جاسم سبع)** ، قد جرى تقويمها علمياً من قبلي .

التوقيع :

المرتبة العلمية : أستاذ

الاسم : د. إبتسام محمد فهد

التاريخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة والتقويم

نحن أعضاء لجنة المناقشة ، نشهد بأننا اطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ **رؤية مستقبلية**

لفلسفة إعداد المعلم في العراق ، وقد ناقشنا الطالب (فاضل حسن جاسم سبع) في محتوياتها وفيما

له علاقة بها ، ونقر إنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه الفلسفة التربوية (فلسفة تربوية) بتقدير () .

التوقيع :

التوقيع :

الاسم : أ.د. علي ابراهيم محمد

الاسم : أ.د. نبأ عبدالحسين حسن

التاريخ : ٢٠١٢ / ٩ /

التاريخ : ٢٠١٢ / ٩ /

عضواً

رئيس اللجنة

التوقيع :

التوقيع :

الاسم : أ.م.د. حاتم جاسم عزيز

الاسم : أ.م.د. عبد زيد عبدالحسين

التاريخ : ٢٠١٢ / ٩ /

التاريخ : ٢٠١٢ / ٩ /

عضواً

عضواً

التوقيع :

التوقيع :

الاسم : أ.د. عبد الرزاق عبدالله زيدان

الاسم : أ.م.د. سعدون نجم الحلبوسي

التاريخ : ٢٠١٢ / ٩ /

التاريخ : ٢٠١٢ / ٩ /

عضواً ومشرفاً

عضواً

صدقت الرسالة من لدن مجلس كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى

التوقيع

الاسم :

عميد كلية التربية الأساسية / وكالة

التاريخ : ٢٠١٢ / /

الإهداء

إلى ... الرسول الأعظم محمد ﷺ ... معلم البشرية

إلى ... والديّ ... براً وإحساناً

إلى ... إخواني وأخواتي ... حباً واعتزازاً

إلى ... زوجتي ... عرفاناً ووفاءً

إلى ... فلذات كبدي... (الأاء و عبد الله ومحمد)... أملاً وعطاءً

الباحث

شكر وإمتنان

الحمد لله رب العالمين الذي هيا لي السبل لانجاز هذه الدراسة التي ساعدني في انجازها أستاذي الفاضل الدكتور عبد الرزاق عبد الله زيدان بإشرافه وتوجيهه ، مما كان له الأثر الكبير في إخراجها بصورتها الحالية فله مني الشكر والامتنان .

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى عمادة كلية التربية الاساسية ، وقسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، وقسم الدراسات العليا لما بذلوه من جهد ودعم في إكمال هذه الدراسة .

ولا يفوت الباحث أن يسجل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور نبيل محمود شاكر ، والأستاذ الدكتور ليث كريم حمد لتوصياتهما السديدة ورعايتهما الأبوية .

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة السمنر : الأستاذ الدكتور علي مطني ، والأستاذ الدكتور عاد محمود ، والأستاذ الدكتور أسماء كاظم ، على التوصيات السديدة التي أسهمت في بلورة الدراسة الحالية .

كما أتقدم بالشكر إلى الست ثريا خلف ، والدكتورة بشرى عناد لتقديمهما المساعدة لي .

ومن الله التوفيق ...

الباحث

ملخص الأطروحة باللغة العربي

اشتملت الأطروحة على خمسة فصول :

الفصل الأول : تضمن مشكلة البحث التي أشارت إلى وجود مشكلات تتعلق بفلسفة إعداد المعلم في العراق ، والى بروز الحاجة للأخذ باتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وبعض الاتجاهات التربوية المؤثرة في جودة إعداد المعلم ، وهما : اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، واتجاه التنمية المهنية المستدامة للمعلم ، وحددت مشكلة البحث بالتساؤل الرئيسي الآتي : ما الرؤية المستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق وفق اتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وبعض الاتجاهات التربوية المؤثرة فيها؟ .

وسعت الدراسة إلى استشراف هذه الرؤية من خلال تحقيق الأهداف الآتية :

- تعرف أسس فلسفة إعداد المعلم في العراق .
 - تعرف اتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم .
 - تعرف اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية .
 - تعرف اتجاه التنمية المهنية المستدامة في إعداد المعلم .
- واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهداف بحثه . ولأهمية تحديد مصطلحات البحث في إدراك المعاني والأفكار التي يقصدها الباحث ، تم تحديد المصطلحات الآتية : (رؤية مستقبلية) ، و(فلسفة إعداد المعلم) .

أما الفصل الثاني : فتضمن عرضاً لدراسات سابقة لها علاقة بموضوع البحث الحالي ، وتحديد بعض المؤثرات عنها ، وجوانب الإفادة منها ، كما تضمن لمحات من تطور إعداد المعلم في العراق (١٨٦٩-٢٠١١م) ، وكان الهدف من عرض هذه اللحات هو استخلاص الأسس التي تقوم عليها فلسفة إعداد المعلم في العراق لأخذها كأسس للفلسفة المقترحة ، بالإضافة إلى أسس أخرى .

ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم تطور إعداد المعلم إلى فترات تميزت بتغيرات سياسية كان لها انعكاس على الوضع التربوي .

أما الفصل الثالث : فتضمن مقدمة عن إدارة الجودة الشاملة (مفاهيمها ، ومبادئها) ، وتضمن أيضاً مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، كما تضمن عرضاً لتجارب بعض الدول العربية في إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، وتم اختيار تجارب ثلاث دول عربية قريبة من واقعنا الاجتماعي ، والاقتصادي وهي : (التجربة المصرية ، والتجربة السعودية ، والتجربة العمانية) ، وتضمن هذا الفصل أيضاً إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم (دواعيها ، وفوائدها) ، وارتباط المعايير والاعتماد بإدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم ، كما تضمن مناقشة لأسس فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق .

أما الفصل الرابع : تضمن عرضاً لاتجاهات تربوية مؤثرة في جودة إعداد المعلم وهما :

- اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، إذ تم تناول مفهومه ، وتطوره التاريخي ، ومبررات الأخذ به ، ومبادئه ، والأدوار والكفايات المطلوبة من المعلم في المستقبل ، وتأثير إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية في جودة إعداده .
- واتجاه التنمية المهنية المستدامة ، وتناول تطور مفهوم التنمية المستدامة ، والتربية ، والتنمية المستدامة (أهدافها ، ومتطلباتها) ، والتنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة (أهميتها ، وأهدافها ، ومبادئها ، ومراحلها) ، والتنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة (أهميتها ، ومفهومها ، وأبعادها ، ومشكلاتها ، ومبادئها ، وأهدافها ، وأساليبها) ، وتأثير التنمية المهنية المستدامة للمعلم في جودة أدائه .

أما الفصل الخامس : وتضمن نتائج البحث وأهمها كما يأتي :

- إن واقع إعداد المعلم في العراق يعاني من مشكلات خاصة بإعداده وتدريبه .
- إن اتجاه إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، واتجاه التنمية المهنية المستدامة للمعلم .

كما تضمن رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق منها الآتي :

- استناد فلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في العراق إلى أسس الفلسفة التربوية الحالية ، بالإضافة إلى أسس أخرى تسهم في تحقيق جودة إعداد المعلم.
- اعتماد مؤسسات إعداد المعلم في العراق برامج قائمة على كفايات محددة .
- اعتماد برامج للتنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة ، على أن تكون هذه البرامج مكملة لبرامج التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة .

وتضمن هذا الفصل عدد من التوصيات منها الآتي :

- أن تقوم مؤسسات إعداد المعلمين بمراجعة جذرية وشاملة لأهدافها .
- ضرورة تعريف جميع العاملين في مؤسسات إعداد المعلم بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ، ومبادئها .
- استغلال جميع الموارد في مؤسسات إعداد المعلم ، وتوجيهها نحو تطوير ، وتحسين إعداد المعلم .
- ضرورة تحديد الكفايات التعليمية المطلوبة لمعلم المرحلة الابتدائية .
- أن تستخدم البرامج القائمة على الكفايات التعليمية مواد تعليمية متطورة .
- ضرورة أن تمر التنمية المهنية للطالب/المعلم في مؤسسات إعداد المعلم بمراحل متدرجة .
- توفير البنى التحتية اللازمة التي تتطلبها برامج إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وبرامج إعداد المعلم القائم على الكفايات ، وبرامج التنمية المهنية المستدامة .
- واستكمالاً للبحث الحالي ، اقترح الباحث إجراء دراسات متكاملة في مجال إدارة الجودة الشاملة ، ومجال إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، ومجال التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة منها الآتي :

- إجراء دراسات تقييمية لمؤسسات إعداد المعلمين في العراق .
- إجراء دراسات تهدف إلى بناء برامج لإعداد المعلم قائمة على الكفايات التعليمية.
- إجراء دراسات تهدف إلى بناء برامج للتنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة مكملة لبرامج الإعداد قبل الخدمة .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان
ب	الآية القرآنية
ج	إقرار المشرف
د	إقرار المقوم اللغوي
هـ	إقرار المقوم العلمي
و	إقرار لجنة المناقشة والتقويم
ز	الإهداء
ح	شكر وإمتنان
ط-ك	ملخص الأطروحة باللغة العربية
ل-م	ثبت المحتويات
ن	ثبت الأشكال
١٤ - ١	الفصل الأول : التعريف بالبحث
٥-٢	أولاً . مشكلة البحث
١١-٥	ثانياً . أهمية البحث
١١	ثالثاً . هدف البحث
١٢	رابعاً . حدود البحث
١٢	خامساً . منهج البحث_
١٤-١٢	سادساً . تحديد مصطلحات البحث

رقم الصفحة	الموضوع
٥٧-١٥	الفصل الثاني : الإطار العام للبحث
٣٠-١٦	اولاً . دراسات سابقة
٢٦-١٧	١ . دراسات عربية
٢٧-٢٦	٢ . دراسات اجنبية

رقم الصفحة	الموضوع
٣٠-٢٨	مؤشرات من الدراسات السابقة
٣٠	جوانب الإفادة من الدراسات السابقة
٥٧-٣١	ثانياً . لمحات من تطور إعداد المعلم في العراق (١٨٦٩-٢٠١١م)
١١٣-٥٨	الفصل الثالث : إدارة الجودة الشاملة في اعداد المعلم
٦٩-٥٩	اولاً . مقدمة عن إدارة الجودة الشاملة
٧٣- ٧٠	ثانياً . إدارة الجودة الشاملة في التعليم
٨٩-٧٣	ثالثاً . تجارب بعض الدول العربية في ادارة الجودة الشاملة في التعليم
١٠١-٨٩	رابعاً . إدارة الجودة الشاملة في اعداد المعلم
١١٣-١٠١	خامساً . اسس فلسفة إدارة الجودة الشاملة في اعداد المعلم في

	العراق
١٦٥-١١٤	الفصل الرابع : بعض الاتجاهات التربوية المؤثرة في جودة إعداد المعلم
١٣٧-١١٥	أولاً . اتجاه اعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية
١٦٥- ١٣٨	ثانياً . اتجاه التنمية المهنية المستدامة في إعداد المعلم
٢٠٠-١٦٦	الفصل الخامس : رؤية مستقبلية لفلسفة اعداد المعلم في العراق
١٧٢-١٦٧	أولاً . الاستنتاجات
١٨٥- ١٧٢	ثانياً . رؤية مستقبلية لفلسفة اعداد المعلم في العراق
١٩٩-١٨٥	ثالثاً . التوصيات
٢٠٠	رابعاً المقترحات
٢١٩-٢٠١	قائمة المصادر العربية والأجنبية
٤-١	ملخص الرسالة باللغة الانكليزية

ثبت الأشكال

رقم الصفحة	العنوان	الشكل
٩٢	ارتباط إدارة الجودة الشاملة بحركتي المعايير و الاعتماد	١
١٣٧	العلاقات الخطية - الدائرية بين إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، وإدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم	٢
١٣٧	العلاقات التكاملية بين إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، وإدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم	٣
١٤٣	العلاقة الدائرية بين التنمية الاقتصادية والتنمية البشرية	٤
١٥٥	أبعاد التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة	٥
١٦٢	أهم أساليب التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة	٦
١٦٥	التأثير المتبادل بين إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم وتنميته المهنية و جودة أداء المعلم	٧

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

ثانياً : أهمية البحث

ثالثاً : أهداف البحث

رابعاً : حدود البحث

خامساً : منهج البحث

سادساً : تحديد مصطلحات البحث

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً . مشكلة البحث

تواجه التربية في الدول العربية تحدياً مزدوجاً ، يتمثل بعده الأول في مدى استجابة الأنظمة التربوية العربية لمتطلبات العولمة وتحدياتها ، ويتمثل بعده الآخر في قدرة الأنظمة التربوية العربية على المنافسة والتقدم في ميدان التربية العالمي ، الذي يشهد أنماطاً متعددة تمثل فرصاً وبدائل تربوية تهدد بقاء الأنظمة التربوية العربية الحالية أو تجبرها على الانحسار ما لم تعمد إلى إحداث تطوير شامل يتناول فلسفة التعليم واعداد المعلم شريطة أن يستند هذا التطوير على ثوابت اجتماعية ووطنية وقومية (صائغ ، ٢٠٠٤ ، ص ٣) .

ومن مطلع القرن الحالي أصبحت البشرية على أعتاب عصر جديد تبدو بعض ملامحه واضحة من خلال سرعة وتيرة التغيير ، وتفجير المعرفة الإنسانية ، والتقدم المذهل في العالم وتطبيقاته ، وفي مجال تقنية المعلومات ، وتقنيات الإنتاج ، وتظهر بعض ملامحه الأخرى من خلال العولمة ، وما ينتج عنها من إزالة حواجز المسافات ، وتأثير ذلك على النظم الاجتماعية ، هذا فضلاً عن التنافس المحموم على الموارد والأسواق وغيره من ثقافة هذا العصر التي تضع النظم التربوية والتعليمية بشكل عام ، (Web , ٢٠٠٧ , p:٢-٤) ومؤسسات إعداد المعلم بشكل خاص أمام تحديات كبيرة)

ومع الاتساع اللامحدود للمعرفة وتنامي المعلومات والتقدم المطرد في وسائل التعليم والتعلم والاتصال يواجه التعليم عدداً من التحديات والمشكلات التي يجب مواجهتها ، وهذا الأمر يستدعي أن نعيد النظر في فلسفتنا التربوية وأهدافها بين فترة وأخرى לנוاكب هذا التطور .

والفلسفات التربوية في الدول النامية تعاني من مشكلات حقيقية تتمثل في وجود ازدواجية في التربية والتعليم ، وذلك لوجود صراع بين التراث القديم ، والاتجاهات التربوية المستوردة ، كما إنها غير واضحة ومحددة ، وذلك بسبب التطلع الى الفلسفات المختلفة ، ونقل نظمها دون اعتبار للمجتمع الذي نقلت منه ، والمجتمع الذي نقلت إليه ، إنها فلسفات في حالة تخبط ومعظمها يعيش ممزقاً بين الأخذ بالقديم والجري وراء

النظم التربوية المختلفة الأصول ، وهي فلسفات لا تتسم بالثبات النسبي المطلوب ، فهي تختلف بين نظام حكم وآخر ، وتتبنى فكر الحاكم (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص ١٢١).

كما إن المتتبع للأهداف التربوية في الدول النامية يرى أهدافاً ، ولكن غير مشتقة من فلسفة تربوية معينة ، فقد لا تكون هناك فلسفة تربوية واضحة (أبو حنلة ، ٢٠٠٥ ، ص ٤٩) .

وتؤكد الدراسة التي نشرتها (Heiborn and Jones , ١٩٩٧) دراسات المعلم الجديد (New teachers in an urban Comprehensive Schools) إن التغييرات الحديثة في أسلوب إعداد وتدريب المعلمين تستوجب إعادة النظر في فلسفة ، وأهداف ، وبرامج إعداد وتدريب المعلمين (Heilbroun , ١٩٩٧ , p:٢٢) .

وبذا فإن على مؤسسات إعداد المعلم أن تقدم لطلبتها الاتجاهات المتجددة ، التي تنمي سماتهم الشخصية والمهنية والتربوية وتلبي طموحاتهم وطموحات المجتمع الذي يعول على مخرجات مؤسسات إعداد المعلم ، مما يتطلب من هذه المؤسسات تجديد فلسفتها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

وكان من توصيات (زامل ، ٢٠٠٥) المشار إليها في (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ٥٠٩) ضرورة المبادرة في تبني فلسفة جديدة لتطوير الأداء الحالي ، والمستقبلي

للتربية في العراق ، والنظر إلى إن الجودة الشاملة منظور استراتيجي يتطلبه العمل التربوي .

وأشارت دراسة (القيسي ، ٢٠٠٧) إلى ضعف الرؤية المستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق ، وإلى ضرورة مراجعة فلسفة وأهداف وبرامج إعداد المعلم (القيسي ، ٢٠٠٧ ، ص ٢) ، كما أشارت دراسة (الكروي ، ٢٠٠٩) إلى : أن واقع إعداد المعلم في العراق يعاني من مشكلات خاصة بالفلسفة التربوية لإعداده وتدريبه (الكروي ، ٢٠٠٩ ، ص ٤) .

ولذا يمكن القول إن مؤسسات إعداد المعلم في العراق بحاجة إلى تنوع ، وحراك في فلسفتها ، للسير في آفاق التربية المعاصرة التي تتسم بإبداعاتها المعرفية ، والتكنولوجية .

ومن أبرز الاتجاهات الحالية في التربية ، اتجاه إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، الذي يرمي إلى تحقيق مخرجات تتسم بالجودة والكفاية اللازمة التي يتطلبها سوق العمل .

ولاحظ الباحث بصفته تدريسياً في إحدى مؤسسات إعداد المعلم في العراق ، أن هذه المؤسسات سعت إلى الأخذ باتجاه إدارة الجودة الشاملة ، إلا إن سعيها اقتصر على إجراءات محدودة تفتقد إلى التكامل والشمول ، وإلى فلسفة واضحة تراعي أسس الفلسفة التربوية في العراق ، في ذات الوقت الذي تراعي فيه مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم .

كما أن اتجاه إدارة الجودة الشاملة يتضمن إجراءات تنظيمية وإدارية بحاجة إلى اتجاهات تربوية مكملة لها لتصبح أكثر فاعلية ، فلكي نضع فلسفة تربوية لإعداد المعلم في العراق قائمة على مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم تتسم بالتكامل والشمول ، لا بد أن تراعى فيها جوانب إعداد المعلم من مدخلات وعمليات ومخرجات ،

كما يجب ان تهدف إلى تزويد الطالب/المعلم بالكفايات اللازمة قبل الخدمة ، والى تزويدهم ببرامج التنمية المهنية المستدامة اثناء الخدمة .

وفي ضوء ما أشارت إليه الأدبيات المذكورة من وجود مشكلات في فلسفة التربية في البلدان النامية ومنها العراق ، وما أشارت إليه الدراسات السابقة من وجود مشكلات خاصة بالفلسفة التربوية في العراق ، وإحساس الباحث بضرورة استشراف رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق وفق اتجاه إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، وبعض الاتجاهات التربوية المؤثرة فيها ، ولإدراكه ضرورة الانفتاح على الفكر التربوي العالمي ، ودراسته ، واخذ ما يلائم أسسنا التربوية ، يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي :

❖ ما الرؤية المستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق وفق اتجاه إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، وبعض الاتجاهات التربوية المؤثرة فيها؟
ويتفرع من هذا السؤال ، أسئلة فرعية أخرى هي الآتي :

– ما أسس الفلسفة التربوية لإعداد المعلم في العراق؟

– ما اتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم؟

– ما اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية؟

– ما اتجاه التنمية المهنية المستدامة لإعداد المعلم ؟

ثانياً . أهمية البحث

يتصف العصر الحالي بالتغير السريع ، والتطور الهائل في مجال العلم ، والتقنية ، وكان لهذا التطور السريع ، والأخذ بالاتجاه العلمي على نطاق واسع في ميادين الحياة المختلفة ، والتطبيق العلمي لنتائج البحث اثر واضح في تزايد المعرفة ، وتسارعها ، وتطور الجانب التقني ، وأصبح العالم يمر بثورة المعلومات في شتى مجالات الحياة ، ومنها المجال التربوي ، والتعليمي(النجدي وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص١٠) .

فقد جاءت الثورة التقنية المتسارعة التي نعيشها اليوم بوسائل وأساليب لن تقتصر على خدمة الإنسان ، وممارسته الوظيفية حسب ، بل كان لها دور فاعل في زيادة معلوماته ، ومعارفه ، ورفع مستوى قدراته ، وكفاءاته ، ومهارته ، ومسايرته لآخر تطورات العلم ، وتقنياته (الحيلة ، ١٩٩٨ ، ص١٥) .

ولأننا نعيش في عصر يقاس فيه تقدم الأمم بقدر ما تحرزه من تطور في مجال العلم ، والمعرفة ، أدركت دولٌ عديدة هذه الحقيقة ، وأخذت تسعى بكل ما توافر لها من طاقة وجهد لتطوير مجتمعاتها مادياً وفكرياً على أسس من المعرفة العلمية الرصينة ، وفي سعيها لهذه الغاية كانت التربية هي الركيزة التي شيدت عليها تلك الأسس (النجدي وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص٧) .

وبهذا فقد أصبحت التربية أداة لتطوير الحياة الاجتماعية ، والاقتصادية ، وأساساً تعتمد الدول في حفظ كيانها ، وبنائها الحضاري ، فضلاً عن أنها عطاء إنساني يحقق التطور والارتقاء نحو مستويات أفضل للأفراد والجماعات .

فقد نالت التربية اهتمام الأمم وعنايتها بوصفها المصدر الأساسي الذي يعتمد عليه في تحقيق أهدافها وتطلعاتها المستقبلية (عفيفي ، ١٩٧٤ ، ص٧) .

وتتعدد أهداف التربية بتعدد تطلعات الدول ، وما تريد أن تحقق حاضراً ومستقبلاً ، متخذة من التربية وسيلة لتنمية قدرات الفرد على التفكير العلمي والإبداع ، لتحقيق التطور المنشود ، فهذه التربية ينبغي أن يكون تمكين الأفراد وتنمية قدراتهم على

التفكير العلمي (القليش ، ١٩٧٥ ، ص٨) ، والى إعداد أفراد متعلمين قادرين على التفكير والإبداع في مجتمعاتهم (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص١٩) .

والتربية الوسيلة الأساسية للشعوب والأمم ، لتحقيق أهدافها ، وإحداث التغييرات المطلوبة وفقاً لتغيرات العصر ومتطلباته ، إذ أصبحت التربية أداة للتغيير بعد أن كانت جامدة (الجبوري ، ١٩٩٦ ، ص٢٢١) .

وأثرت التغييرات الحاصلة في العالم اليوم في التربية إذ أن هذه التغييرات لم تعد

قاصرة على مجال محدود من مجالات الحياة ، لذا كانت آثارها بارزة في مجال

التربية من حيث أهدافها ، ومناهجها ، ووسائلها ، مما دعا إنسان العصر الحالي إلى التزود بالكفايات والخبرات والاتجاهات العلمية لكي يستطيع تفهم المجتمع الذي يعيش فيه ، ويتجاوز حصول فجوة بينه وبين عالمه المتغير (الزبيدي ، ١٩٩٩ ، ص١٧) .

وتعمل التربية على غرس القيم الروحية الأصيلة النابعة من مجتمعنا ، وإذكاء روح الوطنية (العيسوي ، ٢٠٠٠ ، ص٢١٥) ، ونقل المعرفة وتنمية القابليات ، وتطوير الإنسان ، والسعي به في طريق الكمال في جميع النواحي ، وعلى مدى الحياة (Tenvoum , ١٩٧٥ , p:٣٩) .

كما إن التربية تمثل العملية الاجتماعية التي يكتسب الإنسان من خلالها الصبغة الإنسانية التي تميزه عن غيره من الكائنات ، فهي تصقل طبعه ، وتهذبه (مرسي ، ١٩٧٧ ، ص١٢) ، فهي توجه نمو الأفراد واستعداداتهم ، وميولهم ، ونشاطاتهم وتسخيرها لخدمة المجتمع ، فهي أداة ، ووسيلة لإعداد المواطن ، وتحقيق فلسفة وحاجات الدولة (الزبيدي ، ١٩٩٧ ، ص٥٥) ، وتعد أيضاً ضرورة فردية واجتماعية معاً ، فهي الناقل للتراث الإنساني والعلمي والاجتماعي (شهلا وآخرون ، ١٩٦١ ، ص١٦) ، فلها أهداف اجتماعية وعلمية والإعداد للحياة المستقبلية (Baker , ١٩٩١ , p:٢٣) ، ووسيلة المجتمع لتغيير واقعه من أجل النهوض ، والازدهار ، والتطور عن طريق ترسيخ قواعد الاخلاق والمثل العليا

للمجتمع وتهذيب سلوك الفرد ، وتنمية قواه ، ومواهبه ، وإكسابه الخبرات ، والمعارف (عبد الدائم ، ١٩٩٧ ، ص٧٤) .

ويحتاج المجتمع اليوم إلى التربية أكثر من أي وقت مضى ، لأن الثورة العلمية التكنولوجية التي تجتاح العالم تضع المجتمع في الحاضر والمستقبل أمام خيارات صعبة لن يساعده على مواكبتها سوى تربية أفراد تربية تتناسب وحجم هذه التغيرات ، فتقدم الأمم وتطورها في مجال العلم والتكنولوجيا يعتمد على جودة التربية كونها وسيلة فاعلة في إعداد ، وتأهيل القوة البشرية المدربة الواعية التي تمد المجتمع بالعلم والمعرفة .

وتعد فلسفة التربية من أهم موجهات النظام التربوي التي تسهم في تحديد معالم هذا النظام وأهدافه وممارسته وأنشطته وتقويمه ، إذ إنها تتضمن تصورات نظرية في ميدان التربية ، وتقوم بأدوار تتجسد في البحث في المشاكل التربوية ، وإرشاد العملية التربوية ونقدها وتحليلها (حجاج ، ١٩٧٥ ، ص ٣٠) ، ذلك الإرشاد المبني على معرفة لطبيعة الإنسان والمجتمع وحاجاته وتطلعاته (إدريس ، ١٩٨٥ ، ص ٨٧) .

كما إن كل ممارسة تربوية ينبغي أن تستند إلى رؤية فلسفية تسعى إلى إعداد الأفراد المؤهلين لمستقبل أفضل ، وبما يحقق طموحات الفرد ، والمجتمع ، وهذا لا يتحقق إلا من خلال فلسفة تربوية تعمل على توضيح الأفكار ، وتحديد بدقة ليتسنى للقائمين على العملية التربوية من تحقيقها ، ففلسفة التربية تساعد المعلمين في فهم أبعاد العملية التعليمية التربوية من خلال فهم الطبيعة الإنسانية التي تعد من أساسيات العمل التربوي ، وفي بلورت ، وصياغة الأهداف التربوية التي تعد دليل العمل التربوي ، وهي بحاجة إلى من يطبقها في ميدانها التربوي ، وهنا تتضح أهمية المعلم ودوره في تحقيق الأهداف التربوية ، وبناء أفراد قادرين على تحمل المسؤوليات ، وتحقيق مستقبل أفضل (عبود ، ١٩٩٤ ، ص ٧٧)

وللمعلم مكانة رفيعة في التراث العربي الإسلامي ، فهو يحظى بعظيم تقدير الأمة ، لكون مكانته مستمدة من العقائد ، والقيم الدينية ، فقد رفع (الغزالي) من مكانة المعلم ، وعده المرشد والمهذب والموجه ، وإن منزلته ترقى إلى منزلة الوالدين

الذين هما سبب الحياة الفانية ، وإن المعلم سبب الحياة الباقية (شليبي ، ١٩٦٠ ، ص ٢٦٥) .

وإن كل العوامل التي تؤثر في العملية التربوية مثل المناهج ، والكتب ، والوسائل التعليمية ، والإدارة المدرسية ، رغم أهميتها لا تحقق أهدافها ، إلا إذا وجد معلم قادر على تحقيق الاستفادة منها على خير وجه ، فهو مفتاح النجاح ، والفشل في العملية التربوية (شحاتة ، ٢٠٠١ ، ص ٢٥) .

ونتيجة للتغير المعرفي الهائل في المعلومات في جميع مناحي الحياة تطور دور المعلم ، وازدادت مهنته تعقيداً وأتساعاً ، فبعد أن كان دوره تقليدياً يقتصر على نقل المعرفة إلى عقول التلاميذ ، أصبحت أدواره متعددة وفي تغير مستمر (سعد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٣) ، ففي عصر المعلوماتية تزايدت أدواره إذ أصبح مرشداً إلى مصادر المعرفة ، ومنسقاً لعملية التعليم ومقوماً لنتائج التعلم ، ومسايراً لمتطلبات التطور الذي يصاحب التعليم كمهنة ، وملاحظاً سايكولوجياً ، ومنظماً إدارياً ، وباحثاً علمياً وتقنياً (الابراهيم وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٣) .

إن أهمية المعلم في العملية التربوية والتعليمية أصبحت اليوم من الحقائق المؤكدة يلمس الباحث آثارها في العديد من الاقتراحات والخطط التي قدمها المصلحون التربويون .

فالكي تحقق التربية أهدافها لا بد من معلم ناجح يبحث عن أفضل الأساليب التدريسية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية بكفاية وفاعلية ، فالمعلم أحد مصادر المعرفة ، ومحلل واعٍ للإحداث ، كما يمثل المرشد ، والموجه من خلال الدور الاجتماعي الممنوح له من قبل المجتمع (Sheehly , ١٩٧٦ , p:١٥٧) .

وعلى الرغم من كل ما تقدمه التكنولوجيا من بدائل لدور المعلم فإن دوره يبقى أساسياً في العملية التعليمية ، لأنه يمثل الجانب الإنساني فيها .

إن تحقيق الأهداف التربوية ، وتحقيق رقي المجتمع ، وتقديمه منوط بتوفر معلم ذو كفايات تعليمية وسمات شخصية متميزة يستطيع بها إكساب المتعلمين الخبرات المتنوعة ، وتنمية شخصياتهم ، وتوسيع مداركهم ، وأساليب تفكيرهم ، وقدراتهم

العقلية وفق متطلبات حاجات المجتمع الحاضرة ، والمستقبلية (ربيع وطارق ، ٢٠٠٩ ، ص ١٨) .

ويشهد العالم اليوم تطوراً معرفياً متسارعاً ، ولمواكبة هذا التطور لابد من إعداد معلمين إعداداً يمكنهم من التفاعل مع متطلبات هذا التطور بصورة مستمرة وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم للاطلاع بالمهام المناطة بهم ، ولتحقيق ذلك لابد من فلسفة تربوية قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال إكسابه المهارات اللازمة ، وتزويده بالمعلومات ، وتنمية الاتجاهات الايجابية لديه لتحسين مستوى التعليم والتعلم استجابة للمتغيرات ، وحاجات المجتمع .

ويعد تحديد فلسفة تربوية لإعداد المعلمين ضرورة ملحة لتوجيه أعمال ، وجهود المخططين ، والموجهين لإعداد المعلمين ، والعاملين في مجاله ، فهي تضيء على أعمالهم صفة العمل الهادف ، وتجنبهم التخبط ، واللجوء إلى الحلول العاجلة المؤقتة ، لذا ينبغي أن تكون أولى خطوات إصلاح إعداد المعلمين ، والتخطيط له (الشيواني ، ١٩٨٩ ، ص ١٥١) .

إن إعداد معلمي المستقبل ، وتأهيلهم ، وقيامهم بوظائفهم يعتبر من الموضوعات الأساسية التي تؤدي دوراً هاماً في حياة الفرد والمجتمع على المدى القريب والبعيد لما لهم من مكانة وأهمية خاصة فيما يقومون به من أدوار تعد من أسمى الأدوار الإنسانية التي يتوقف عليها تقدم وازدهار الجنس البشري (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٣) .

ولاستشراف رؤى مستقبلية لأعداد وتدريب المعلم أهمية كبيرة ، إذ تلعب دوراً مهماً في صياغة الخطط الاستراتيجية للإعداد والتدريب ، وشرط أولي وضروري لتطوير وتحسين مستوى أداء المعلم (عيسان ، ٢٠٠٨ ، ص ٧٠) .

ونتيجة للانتكاسات المتكررة في مجال التعليم على الصعيد العالمي ، شهد النصف الثاني من القرن العشرين رؤى مستقبلية لإصلاح التعليم استندت إلى تقويم يكشف عن عناصر القوة والضعف في النظم المطبقة وكانت هذه الرؤى الخطوة الأولى للأخذ بالجودة الشاملة في التعليم (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٣) .

وقد أصبحت الجودة الشاملة الآن ، وبفضل الكم الهائل في المعلومات ، وتقنيات الاتصال سمة مميزة لمعطيات الفكر الإنساني الحديث ، وهذا ما يمكن ملاحظته في المجال التربوي ، فأن القائمين عليه يسعون إلى إحداث تطوير نوعي في المؤسسات التعليمية ، بما يتلائم والمستجدات التربوية ، والتعليمية ، والإدارية ، ومواكبة التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص ١٩٥) .

لقد أصبح التحدي الأكبر الذي يواجه إعداد المعلم ، يتمثل في مواكبة التغيرات ، والتطورات الحادثة في مجال التربية والتعليم ، الأمر الذي يجعل المعلم في حاجة ماسة إلى مهارات ، ومعارف متجددة لملاحقة الجديد في مجال التربية ، ولا يتحقق ذلك إلا بتدريب المعلم على سلسلة متكاملة ، وشاملة من برامج التنمية المهنية المستمرة التي تعتمد التخطيط العلمي ، واستثمار المستجدات في جوانب عملية التعليم والتعلم .

لقد أصبحت الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في عملية إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا قبل الخدمة إلى استدامة هذه التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة بشكل يتلائم مع التغيرات والتطورات الحالية والمستقبلية .

ويقف التعليم الابتدائي في العراق في مقدمة المؤسسات التربوية ، التي تؤدي دوراً فاعلاً في عملية تنشئة الأفراد وإكسابهم المهارات اللازمة لعملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، مما يستوجب أن يتناسب التعليم في هذه المرحلة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ، وان يؤدي إلى إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقدرات الأساسية التي تمكنهم من امتلاك أساسيات العلم والمعرفة والثقافة المتطورة ، وهذا لا يتحقق إلا بإعداد وتدريب معلم يمتلك الكفايات اللازمة للقيام بأدواره المتجددة والمتغيرة .

ولعل ابرز مظاهر الاهتمام بكفاية المعلم ما طرأ على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في السنوات الأخيرة توجه هذه البرامج نحو اعتماد مبدأ الكفاية عند تصميم تلك البرامج وإعدادها ، فقد اتسع الاهتمام بتربية المعلمين القائمة على الكفايات حتى أصبح سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتربيتهم في اغلب الدول المتطورة (عبد الزهرة ، ١٩٩١ ، ص ٥) .

ونظراً الى التطورات المتسارعة والحاجات المتغيرة في القرن الحالي فان برامج إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين لم تعد كافية ، مما دعا إلى التفكير في برامج مهنية مكملة لبرامج إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين ، وأصبح التوجه الى فلسفة موحدة لإعداد وتدريب المعلم يجمع برامج إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وبرامج التنمية المهنية المستدامة في أثناء الخدمة ، بحيث تصبح نظاماً واحداً يهدف إلى الاحتفاظ بقدرة المعلم على أداء عمله بأقصى درجة يتطلبها من التميز طيلة حياته المهنية (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٧١) .

ومن خلال ما تم عرضه تتبلور أهمية البحث الحالي في إنه :

- يبحث في جانب بالغ التأثير في المجتمع وهو التربية .
- يتناول ركناً أساسياً في العملية التربوية ، وهو المعلم .
- يستشرف رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق وفق اتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وبعض الاتجاهات التربوية المؤثرة فيها وهما : اتجاه

إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، واتجاه التنمية المهنية المستدامة في إعداد المعلم.

– محاولة إفادة الجهات ذات العلاقة بإعداد المعلم في العراق في التخطيط المستقبلي لإعداده ، ورفع مستواه العلمي ، والتربوي ، والمهني ، والتفاعل مع متغيرات المستقبل .

ثالثاً . أهداف البحث :

تسعى هذه الدراسة إلى استشراف رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق على وفق اتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وبعض الاتجاهات التربوية المؤثرة فيها من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية :

- تعرف أسس فلسفة إعداد المعلم في العراق .
- تعرف اتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم .
- تعرف اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية .
- تعرف اتجاه التنمية المهنية المستدامة في إعداد المعلم .

رابعاً . حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالاتي :

– يتحدد البعد التاريخي : بلمحات من تطور إعداد المعلم في العراق ١٨٦٩-٢٠١١م .

– يتحدد البعد النظري بالاتي :

- اتجاه إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية .
- اتجاه التنمية المهنية المستدامة إعداد المعلم .

– تتحدد مؤسسات إعداد المعلم : بمعاهد إعداد المعلمين وكليات التربية الأساسية في العراق .

– يتحدد المعلم قبل الخدمة : بالطالب / المعلم الذي يدرس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وكليات التربية الأساسية في العراق .

– يتحدد المعلم أثناء الخدمة : بالمعلم الذي يمارس مهنة التعليم في المدارس الابتدائية في العراق .

خامساً . منهج البحث :

اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي النظري التحليلي لتحقيق أهداف بحثه بدراسة مجموعة من الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث .

سادساً . تحديد مصطلحات البحث :

يعد تحديد مصطلحات البحث أمراً لازماً لكل بحث من أجل إدراك المعاني والأفكار التي يقصدها لذا قام الباحث بتحديد لمصطلحات الآتية :

رؤية مستقبلية Vision Futuely

– عرفها (Oxford word Power) : " قدرة التخطيط للمستقبل " (Oxford word Power , ١٩٩٨ , p :٨٢٤) .

– عرفها حامد : " محاولة واجتهاد علمي منظم يستند إلى أساليب ، وأدوات علمية معينة تيسر عملية الرصد المستقبلي ، والتنبؤ ، وتوجيه الإنسان نحو الزمن القادم ، وتمنحه القدرة على توقع التغيرات ، والتحويلات التي يمكن أن تطرأ على حياته ، ومن ثم إمكانية وضع البدائل ، والاختيار من بينها توجيه السياسات الإنمائية الاجتماعية ، والتربوية ، والاقتصادية ، وغيرها في المستقبل " (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٨٢) .

– عرفها أبو شعيرة : " اجتهاد إنساني لاستطلاع أحداث الزمن الآتي مستهدفاً تحديد احتمال وقوعها " (أبو شعيرة ، ٢٠١٠ ، ص ١٧) .

– ويعرفها الباحث : محاولة واجتهاد علمي منهجي يهدف إلى استشراف مستقبل فلسفة إعداد المعلم في العراق وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وبعض الاتجاهات التربوية المؤثرة فيها .

فلسفة إعداد المعلم The Teacher Preparation Philosophy

لأهمية هذا المصطلح كونه من مصطلحات الدراسة ، نرى من الضروري تفصيله وتوضيحه بذكر تعريفات لفلسفة التربية والمعلم ولإعداد المعلم وكالاتي :

فلسفة التربية Philosophy of Education

– عرفها عفيفي : " رؤية فكرية ، ونظرة شاملة تستند إليها الأهداف العامة التي توجه نظام التعليم والنشاط التربوي " (عفيفي ، ١٩٧٤ ، ص ٤٠).

– عرفها الشيباني: " مجموعة المبادئ ، والمعتقدات ، والمفاهيم ، والفروض ، والمسلمات التي حددت في شكل متكامل مترابط متناسق لتكون بمثابة المرشد ، والموجه للجهد التربوي ، والعملية التربوية بجميع جوانبها " (الشيباني ، ١٩٨٩ ، ص ١٢٠) .

– عرفها ناصر : " جهد عقلي يهدف لمناقشة ، وتحليل ، ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يركز عليها العمل التربوي ، مثل طبيعة المعلم ، والمتعلم ، والنشاط المدرسي ، وطريقة التدريس ، وتنظيم المناهج والمعرفة " (ناصر ، ٢٠٠١ ، ص ٢٠٧) .

– ويعرفها الباحث : إطار فكري نظري عام مبني على وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وبعض الاتجاهات التربوية المؤثرة فيها.

المعلم The Teacher

– عرفه Oxford power : " الشخص الذي يدرس في المدارس " (Oxford ، power ، ١٩٩٨ ، p:٧٦٨) .

- عرفه ربيع وطارق : " الشخص الذي تم إعداده ، وتدريبه من جميع الجوانب المعرفية ، والتربوية ، والنفسية ، والجسمية ، والاجتماعية ، للقيام بمهمة التدريب ، والتعليم في المجتمع " (ربيع وطارق ، ٢٠٠٩ ، ص ١٣) .
- ويعرفه الباحث : الشخص الذي يتولى عملية التعليم والتعلم في المدارس الابتدائية بعد أن تلقى تدريساً وتدريباً في معاهد المعلمين وكليات التربية الأساسية في العراق.

إعداد المعلمين The Teacher Preparation

- عرفته عرسان: " ما تلقاه الطالب في مؤسسات إعداد المعلمين من معلومات نظرية ، وغير نظرية قبل انخراطه في سلك التعليم " (عرسان ، ١٩٨٢ ، ص ٢٣) .
- عرفه عبيدات : " صناعة معلم من قبل مؤسسات تربوية متخصصة ، مثل معاهد إعداد المعلمين ، وكليات التربية وغيرها ، إعداداً تربوياً ، وعلمياً ، وثقافياً " (عبيدات ، ٢٠٠٧ ، ص ١٥٠) .
- ويعرفه الباحث : عملية تربوية تعليمية ويقصد بها تزويد الطالب/المعلم في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية الأساسية في العراق بالمعلومات والخبرات النظرية والمهارات المهنية العلمية التطبيقية من خلال دراسته للمواد التخصصية ، والتربوية ، والثقافية .

الفصل الثاني

الإطار العام للبحث

أولاً : دراسات سابقة

ثانياً : لمحات من تطور إعداد المعلم في

العراق (١٨٦٩-٢٠١١م)

الفصل الثاني

الإطار العام للبحث

أولاً . دراسات سابقة

ويتضمن عرض موجز عن بعض الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بالبحث الحالي ، واستخلاص بعض المؤشرات منها ، وجوانب الإفادة منها في البحث الحالي ، وهي الآتي :

١ . دراسات عربية

- دراسة الحلبوسي ، ١٩٩٧ .
- دراسة العبيدي ، ١٩٩٧ .
- دراسة الحماد ، ٢٠٠١ .
- دراسة أبو ورد ، ٢٠٠٤ .
- دراسة العتوم ، ٢٠٠٤ .
- دراسة القيسي ، ٢٠٠٧ .
- دراسة كنعان ، ٢٠٠٧ .
- دراسة عزيز ، ٢٠٠٨ .
- دراسة علي ، ٢٠٠٨ .
- دراسة الكروي ، ٢٠٠٩ .

٢ . دراسات أجنبية

- دراسة هاول ، ١٩٧٣ ، Howell .

- دراسة جارجيليو ١٩٧٤ , Gargiulo .
- دراسة انجر سول ١٩٧٦ , Inger Sol .

١. دراسات عربية

- دراسة الحلبوسي ، ١٩٩٧

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت إلى التوصل لفلسفة تربوية بيئية للنظام التربوي في العراق ، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي النقدي التركيبي ، معتمداً في حصوله على المعلومات من مصادر ، ومراجع ، ودراسات سابقة ، تناولت دراسته أو جانباً منها ، وحاول الباحث في دراسته هذه اقتراح فلسفة تربوية تأخذ بنظر الاعتبار علاقة الإنسان ببيئته ، وفهم العلاقة التربوية البيئية في إطار فلسفي تربوي يسهل صياغة أهداف تربوية ، ورسم سياسات إستراتيجية تربوية خاصة بذلك .

واستعرض بعض المرتكزات الأساسية المكونة للفلسفة التربوية البيئية منها (الانطولوجية ، الابستمولوجية ، والروحية ، والعقلانية ، والبيئية ، والاستمرارية) ، وتوصلت الدراسة إلى أن التربية البيئية بحاجة إلى وقفه عملية ، صادقة ، تعتمد علاقة الإنسان ببيئته ، على أن ينظر الى هذه العلاقة في إطار فلسفي تربوي هادف .

(الحلبوسي ، ١٩٩٧ ، ص ١-٢٠)

- دراسة العبيدي ، ١٩٩٧

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت إلى التوصل لفلسفة تربوية مستقبلية للتعليم الموازي للجامعي في العراق ، وقد استخدم الباحث لتحقيق هدف بحثه المنهج الوصفي التحليلي النقدي التركيبي .

وحاول في استعراضه لواقع التعليم الموازي للجامعي في العراق الكشف عن الفلسفة التربوية للتعليم الموازي للجامعي في العراق ، ودراسة مكونات البيئة التنظيمية لهذا النوع من التعليم ، ودراسة المشكلات التي تواجهه ليتمكن على أساس ذلك من رسم صورة المستقبل .

ثم قام باستعراض ، واستقراء ابرز الاتجاهات العربية ، والعالمية المعاصرة لهذا النوع من التعليم ، لغرض صياغة رؤية فلسفية تربوية للتعليم الموازي للجامعي في العراق .

وتوصلت الدراسة إلى أن من مرتكزات الفلسفة التربوية المستقبلية للتعلم الموازي للجامعي في العراق ، الاستناد إلى فلسفة تربوية تهدف إلى بناء الإنسان ، وإلى ضرورة أن يتمتع هذا النوع من التعليم باستقلالية في نظام التمويل ، وتطوير موارده ، بإيجاد مشاريع استثمارية لتحقيق ذلك ، وضرورة استخدام تقنيات حديثة ، وأساليب متطورة في التعليم الموازي الجامعي . (العبيدي ، ١٩٩٧ ، ص ١-٣)

— دراسة الحماد ، ٢٠٠١

أجريت هذه الدراسة في الأردن ، وهدفت إلى التوصل إلى فلسفة تربوية للمعلم في الأردن ، ولتحقيق أهداف بحثه استخدم الباحث المنهج الوصفي النقدي التركيبي المقارن .

وقد تناول أبعاداً عدة منها (اجتماعية ، واقتصادية ، وسياسية ، وعقلية ، وتاريخية ، وقومية ، وجسمية ، وإنسانية ، ومهنية) حاول من خلالها استقراء الواقع ، ورسم فلسفة تربوية للمعلم في الأردن على وفق دراسات ، واتجاهات تربوية معاصرة ، وتوصل إلى نتائج منها :

- إن الأساس الاجتماعي أحد الأسس المهمة للتربية .
- إن التربية في أحد جوانبها استثمار حقيقي لتنمية المجتمعات .
- إن الفلسفة التربوية لا يكتمل بناؤها إلا إذا ارتكزت إلى مبادئ المعرفة البشرية.
- إن العقل أساس اكتساب العلم والمعرفة .
- إن الحرية تعطي الفرد القدرة على العمل المبدع .
- إن الاستقرار النفسي أساس نجاح المعلم .
- الإحاطة بالاتجاهات العالمية ضرورة لإغناء الفكر العربي .
- ضرورة التفاعل مع الخبرة الإنسانية .

(الحماد ، ٢٠٠١ ، ص ١-٢٨)

– دراسة أبو ورد ، ٢٠٠٤

جرت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية ، وهدفت إلى بيان دواعي الحاجة إلى معلم ينهج الفكر الإسلامي ، وإلى الكشف عن مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي ، كما هدفت إلى تحديد الحاجات التكوينية اللازمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي .

ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار ، وذلك من خلال الوقوف على كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي ، وإعداده للمهنة ، وتحسين أدائه التربوي ، ثم التركيز على بعض المقترحات لتحسين أدائه في ظل الفكر التربوي والإسلامي .

وخلص الباحث إلى نتائج منها :

- التأكيد على تأهيل المعلم لتربية تلاميذه تربية إسلامية : من خلال توجيه سلوك المتعلم من قبل المعلم لينمو بشكل كامل ومتوازن ومنها اكتساب الخبرات الخاصة بالقيم الإلهية وتطبيقها عملياً .
- العناية بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية : إذ أكدت الدراسة على ان الثقافة الإسلامية هي الأساس الذي يبنى عليها نظام المجتمع الإسلامي ، ومنطلق تحرر النفس الإنسانية من العبودية لغير الله ، لذا يتوجب أن يربي المعلم تلاميذه ويوجههم ويحفز همهم بالتشبيث بعقيدتهم .
- العناية بالتوجه الاسلامي : من خلال العلوم وبإسهامات العلماء المسلمين فيها .
- تمكين المعلم من مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى : من خلال رفع مستوى المعلم في الجانب اللغوي وتقويته بالتحدث باللغة العربية لما لها من إسهامات في تقوية المعلم وانعكاسها على شخصية الطالب .
- الأخذ بمبدأ التعلم مدى الحياة : وذلك بالنظر الى تربية المعلم في إطار موحد لكي يبقى المعلم متصلاً بالتجديدات الحديثة في مجال التربية والعلم المختص فيه .
- رفع مستوى برامج تربية المعلم وتكاملها وتنوع خبراتها : وانطلقت الدراسة في ذلك من ان برامج اعداد المعلمين تعد الركيزة الاساسية لنواة تكوين المعلم لذلك دعت الجامعات والجهات المختصة القيام بتعديل خطة إعداد المعلم والاهتمام به في جميع الجوانب المهنية والعلمية والاجتماعية والأخلاقية .
- التأكيد على البحوث المتعلقة بالمعلم وتطبيقاتها التربوية : وذلك لما لها من أهمية في الارتقاء بمستوى مؤسسة إعداد المعلم وشخصية المعلم وقابلياته المهنية .

• الأخذ بالتطورات التقنية : وذلك من خلال محو الأمية التكنولوجية باعتبار ان
عصرنا الحاضر هو زمن التقدم العلمي والتكنولوجي .
(أبو ورد ، ٢٠٠٤ ، ص ١-٦)

- دراسة العنوم ، ٢٠٠٤

جرت هذه الدراسة في الأردن ، وهدفت إلى التوصل الى فلسفة تربوية للتعليم العالي
في الأردن ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف بحثه .

وقدمت الدراسة عرضاً لواقع التعليم العالي في الأردن ، إذ وصفت الفلسفة
الاجتماعية ، والثقافية في المجتمع .

وتوصلت الدراسة إلى مقترح لفلسفة تربوية تنبؤية ، قائمة على معطيات الواقع الحالي
للإفادة منه في اقتراح فلسفة تربوية للتعليم العالي في الأردن ، تنطلق من أسس فكرية
وعقائدية وقومية وإنسانية وسياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية نابغة من واقع المجتمع
الأردني منها الآتي :

- تنمية قدرات الاتصال لدى المتعلمين ومراعاة مقومات البناء اللغوي الصحيح .
- التكيف مع المتغيرات البيئية الخاصة بالبلد وأبعادها .
- تكوين الذات الثقافية المستمدة من تراث الأمة في الماضي والحاضر ، وضرورة
الانفتاح الواعي على الحضارة العالمية والإسهام فيها .
- التفاعل مع البيئة الثقافية الخاصة بالمجتمع والعمل على تطويره .
- تعزيز تقبل الذات وتقدير الإنسان والإنسانية واحترام كرامة الآخرين
وحرياتهم .
- استيعاب مبادئ العقيدة الإسلامية وأحكامها و قيمها وتمثلها في سلوك الطلبة .

- السعي إلى تقدم الوطن ورفعته والاعتزاز به والحرص على المشاركة في حل مشكلاته وتحقيق أمنه واستقلاله .
 - معرفة واقع الأمة وقضاياها والاعتزاز بالانتماء إليها والسعي إلى وحدتها وتقدمها .
 - معرفة الواجبات والحقوق .
 - العمل بروح الفريق ، ووعي الأسس الديمقراطية وممارستها في التعامل مع الآخرين .
 - استيعاب حقائق العلم المتجددة وتطبيقاته .
 - تنمية النفس بالتعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة .
- (العتوم ، ٢٠٠٤ ، ص ١-٢٥)

– دراسة القيسي ، ٢٠٠٧

جرت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت إلى تحليل واقع إعداد المعلمين ، وتحديد ملامح رؤية مستقبلية لإعداد المعلم ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي النقدي التركيبي لتحقيق أهداف بحثها .

وقامت بعرض العديد من النصوص التربوية في مجال إعداد المعلم ، توصلت من خلالها إلى جملة نتائج منها :

- إجراء مراجعة لأهداف المواد الدراسية ومحتواها في ضوء طبيعة وأهداف إعداد المعلم والأدوار المتوقعة منه .
- تشكيل لجان علمية من أعضاء هيئة التدريس في كل من مواد التخصص والمواد المهنية بهدف البحث في شكل التنسيق المطلوب بين تلك المواد وكيفية تنفيذها .
- أن يضاف إلى مواد برنامج الإعداد مواد وموضوعات حديثة تمكن معلم المستقبل من توظيف الحاسب الآلي وتنمية الإبداع والإرشاد والتوجيه والتربية البيئية والتربية الخاصة وغيرها من المجالات الحيوية التي تفرضها طبيعة العصر وتحولاته المتسارعة .
- تعميق وعي الطلبة/المعلمين بالأهداف التربوية .

- غرس روح المتابعة لدى الطلبة للتطورات العلمية والتكنولوجية في مجال المهنة وسبل الإفادة منها .
 - تشجيع التعلم الذاتي المستمر والاطلاع على كل ما هو جيد في اختصاصهم .
 - اطلاع الطلبة/المعلمين على التقنيات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم على استعمالها في مختلف المواد الدراسية .
 - إعطاء أهمية متزايدة من خلال كل المواد الدراسية نحو تنمية روح التجريب لدى الطالب/المعلم والقدرة على تنمية معارفه وتجديدها ومتابعة كل ما هو جديد .
- (القيسي ، ٢٠٠٧ ، ص ١-٨)

– دراسة كنعان ، ٢٠٠٧

جرت هذه الدراسة في سوريا ، وهدفت إلى الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ، ومتطلبات إعدادة ، كما هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلمين في كلية التربية (جامعة دمشق إنموذجاً) ، وهدفت أيضاً إلى إعداد مقياس لبرامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية ، ثم تقويم برامج إعداد المعلمين من خلال المقياس السابق وفقاً لأداء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية ، والطلبة .

وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما المواصفات الواجب توافرها في معلم المستقبل ، وما متطلبات إعدادة؟
 - ما واقع إعداد المعلمين في كلية التربية (جامعة دمشق إنموذجاً) .
- ثم عرضت الدراسة إطاراً نظرياً ، تناول مواصفات معلم المستقبل ، وأدواره المتعددة ، ومتطلبات إعدادة .

ولتحقيق أهداف بحثه ، والإجابة عن تساؤلات الدراسة ، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي عند عرضه الإطار النظري الخاص بمواصفات معلم المستقبل ، وأدواره المتعددة

، ومتطلبات إعداده ، ولبناء مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين اطلع الباحث على مجموعة من معايير الجودة ، والاعتماد الأكاديمي ، ويعد بنائه ، والتحقق من صدقه طبقه على عينة من طلاب السنة الرابعة - شعبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ .

وتوصلت الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلمين لم تحقق الرضا الكبير في المجالات الآتية :

- الإعداد المهني .
- الإعداد الاجتماعي - الشخصي .
- الإعداد الأكاديمي .

وانتهى الباحث إلى مجموعة من المقترحات منها :

• أهمية إعداد المعلمين على المستوى المحلي ، والعربي ، وفق أنظمة الجودة العالمية .

- تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كلية التربية .
- استخدام تكنولوجيا التعليم ، وتوظيفها في برامج إعداد المعلمين .

(كنعان ، ٢٠٠٧ ، ص ١-٨)

- دراسة عزيز ، ٢٠٠٨

جرت هذه الدراسة في مصر ، وهدفت إلى التعرف ببرامج لإعداد المعلم قبل الخدمة ، وأثنائها ، والجودة الشاملة ، وإعداد خطة إستراتيجية لإعداد وتأهيل المعلم .

استخدم الباحث لتحقيق هدف بحثه المنهج الوصفي التحليلي ، واستعرض أهداف برامج إعداد المعلم قبل الخدمة ، وأثنائها ، والمبادئ ، والمرتكزات الأساسية لعمل وحدات الجودة ، والتدريس الناجح ، وخصائص التدريس النشط .

وأكدت الدراسة ضرورة أن تحقق برامج إعداد ، وتأهيل ، وتدريب المعلم قبل الخدمة ، وأثائها التنمية المهنية المستدامة للمعلم ، وللمؤسسة التعليمية ، تحقيقاً للجودة الشاملة للتعليم ، ووصولاً الى الاعتماد التربوي ، ثم اقترحت الدراسة إستراتيجية لإعداد المعلم تضمنت الآتي :

- التعليم المستمر مدى الحياة .
- التدريب وتجديد التدريب للمعلم ليلبي حاجات المجتمع المتغيرة .
- التركيز على المتعلم والاهتمام بدوره الفعال في التعليم وتغيير دوره من متلقٍ سلبي الى مشارك ايجابي .

- شيوع استعمال التقنيات التعليمية الحديثة .
- مرونة النظام التعليمي لمواجهة التغيرات الطارئة .
- جعل المعلم متعلماً ومعلماً .
- اشراك مؤسسات المجتمع في القرارات التربوية .

(عزيز ، ٢٠٠٨ ، ص ١-٩)

– دراسة علي ، ٢٠٠٨

جرت هذه الدراسة في السودان ، وهدفت إلى إلقاء الضوء على بعض الرؤى المعاصرة للتربية العملية في برامج إعداد المعلمين في ضوء التحديات المعاصرة التي تواجه تربية المعلم .

وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي :

كيف يمكن لبرامج التربية العملية أن تواجه التحديات المعاصرة في تربية المعلم من خلال تطبيق رؤى معاصرة للتربية العملية؟

وكذلك الإجابة عن أسئلة فرعية منها :

- ما مهام ، وخصائص المعلم في التربية المعاصرة؟
 - ما الخصائص المطلوبة لمهنة التعليم في هذه التربية المعاصرة؟
- استخدم الباحث لتحقيق هدف البحث ، والإجابة عن تساؤلات الدراسة ، المنهج الوصفي التحليلي ، فهي دراسة نظرية تحليلية تقوم على جمع المعلومات من خلال مراجعة اكبر قدر ممكن من الأدب التربوي المتعلق بالموضوع ، وتحليل آراء ، وأفكار الخبراء ، والمفكرين ، والباحثين التربويين حول الموضوع ، ومن ثم تصنيف تلك المعلومات ، وتحليلها ، والخروج منها بإجابات لأسئلة الدراسة .
- واستعرضت الدراسة مهام ، وخصائص المعلم في التربية المعاصرة ، والسمات الإبداعية للمعلم ، وسمات المعلم المحترف ، وواجبات ، ومهام المعلم في التربية المعاصرة ، والتحديات التي تواجه إعداد ، وتدريب المعلم .

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :

- سد الفجوة بين النظرية ، والتطبيق في برامج إعداد المعلم .
- تطوير برامج التربية العملية ، من حيث التنظيم ، والإعداد ، والإشراف ، والممارسة ، والتقويم .
- تحديد أهداف التدريب في صورة كفايات أداء محددة .
- تنظيم الخبرات المراد للطالب / المعلم أن يكتسبها على هيئة سلسلة متصلة ، ومتعاقبة من الخبرات .

(علي ، ٢٠٠٨ ، ١-١٢)

– دراسة الكروي ، ٢٠٠٩

جرت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت إلى بناء فلسفة تربوية للمعلم المعاصر في العراق ، واتخذت المنهج الوصفي التحليلي البنائي القائم على الاستقراء طريقة للبحث .

واستعرضت الأدب التربوي الخاص بالأئمة المسلمين الأربعة ، والمعلم في الفلسفات الوصفية ، والمثالية ، الواقعية ، الطبيعية ، البرجماتية ، المعاصرة (التقدمية) ، التربوية ، الجوهرية ، التجديدية .

ثم استعرضت نماذج من الفلسفات العربية والمفكرين العرب واستخلصت مجموعة مبادئ ومفاهيم ، ثم اقترحت فلسفة تربوية للمعلم العراقي المعاصر ، وخلصت الى جملة توصيات منها :

- عمل اجراءات متعددة وحوافز داخل المهنة للاحتفاظ بالاتجاه الايجابي لمهنة التعليم لدى المعلمين .
- تعميق ركائز النظام التربوي على اسس فلسفة تربوية عربية تكون واضحة المعالم والاهداف والخطوات .
- تشديد الالتزام بالبناء القيمي الديني والخلقي والاجتماعي للمعلم .
- ضرورة اطلاع المعلمين الجدد على الضوابط ذات العلاقة بواجباتهم المهنية.

- اعادة النظر ببرامج اعداد المعلمين وتطويرها في الجوانب العلمية والمهنية والثقافية .
- زيادة الاهتمام بمبدأ التعاون بين اولياء امور التلاميذ والمدرسة .

- ضرورة مشاركة المعلمين في وضع السياسة لتعليمية .
 - ارشاد الطلبة/المعلمين الى طرق البحث العلمي والمهارات التعليمية .
- (الكروي ، ٢٠٠٩ ، ص ١-٢٠)

٢ . دراسات أجنبية

– دراسة هاول ١٩٧٣ , Howell

جرت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت إلى بناء فلسفة تربوية للمهارات التي يحتاج إليها المعلمون الممارسون ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف بحثه .

واستعرض الأدبيات التي تناولت المهارات التي يحتاجها المعلمون الممارسون ، ثم توصل إلى مجموعة مهارات ينبغي على المعلمين اكتسابها منها :

- إثارة دافعية تلاميذ الصف باستخدام أساليب مشوقة .
- استخدام وسائل إيضاح تساعد الطالب على فهم الدرس ، وتشوقه لتعلم المادة.
- أن يتمتع المعلم بقدرة على مهارة إدارة الصف ، وضبطه دون استخدام للنظام الصارم ، والعقاب .
- أن يتميز بمهارات عقلية عالية ، كالقدرة على التخيل ، والاستنتاج ، والاستنباط.
- أن يتمتع بالعملية الرصينة المطلوبة في اختصاصه .

(Howell , ١٩٧٣ , p:٣٧٣-)

– دراسة جارجيلو ١٩٧٤ , Gargiulo

جرت هذه الدراسة في كارلوفونيا ، وهدفت إلى معرفة أهم الكفاءات التدريبية التي يحتاج إليها معلم المرحلة الابتدائية .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف بحثه ، واستعرض الباحث أهمية الدافعية في التعليم ، وأساليب إثارة الدافعية من قبل المعلم ، كما استعرض أهم الوسائل التعليمية ، وسبل استخدامها ، والمهارات المطلوبة لذلك ، كذلك تناول بعض المهارات الاجتماعية المطلوبة من المعلم في المدرسة ، والمجتمع .

وتوصلت الدراسة إلى ضرورة اكتساب المعلم المهارات التالية :

- مهارة إثارة الدافعية في التعليم .
- مهارة استخدام الوسائل .
- مهارة إدارة الصف ، وحفظ النظام ، والضبط .
- مهارات اجتماعية مدرسية ، ومجتمعية .

(Gargiulo , ١٩٧٤ , p:٤٢٢-٦٢٦)

– دراسة انجر سول ١٩٧٦ , Inger Sol

جرت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت إلى معرفة أهمية الفلسفة التربوية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة .

واستخدم الباحث المنهج الإحصائي ، والاستدلالي القائم على الاستقراء لتحقيق هدف بحثه .

وبلغت عينة الدراسة (٧٤٥) معلماً ومعلمة شملت ثلاث مناطق ، نيويورك ، ميسوري ، انديانا .

وتوصلت الدراسة إلى ضرورة اعتماد آراء المعلمين في تحديد الفلسفة التربوية ، كما بينت أن المعرفة بالفلسفة التربوية لدى المعلمين ، والمعلمات يعزز في الكفاءة بالتدريب ، وتنمية الذات ، وتعزيز التعليم .

Inger Sol , ١٩٧٦ , p:٢٢١-

(٢٢٥)

مؤشرات من الدراسات السابقة

من خلال النظر إلى عناوين الدراسات ، وأهدافها ، ومناهجها البحثية ، ونتائجها ، أشرت بعض الملاحظات التي يمكن عرضها بالنقاط الآتية :

– إن الدراسات السابقة يمكن تصنيفها حسب أهدافها إلى نوعين :

- دراسات بحثت في الفلسفة التربوية : وهذه الدراسات وإن اختلفت في أهدافها ، إلا أنها تبحث في المجال نفسه (فلسفة التربية) ، وهي دراسة الحلبوسي (١٩٩٧) ، والتي هدفت إلى التوصل إلى فلسفة تربوية بيئية للنظام التربوي في العراق ، ودراسة العبيدي (١٩٩٧) التي هدفت إلى التوصل لفلسفة تربوية مستقبلية للتعليم الموازي للجامعي في العراق ، ودراسة الحماد (٢٠٠١) التي هدفت إلى التوصل لفلسفة تربوية للمعلم في الأردن ، ودراسة الكروي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى بناء فلسفة تربوية للمعلم المعاصر في العراق ، ودراسة هاول Howell (١٩٧٣) التي هدفت إلى بناء فلسفة تربوية للمهارات التي يحتاج إليها المعلمون الممارسون ، ودراسة انجر سول Inger Sol (١٩٧٦) التي هدفت إلى معرفة أهمية الفلسفة لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة .

• دراسات بحثت في إعداد المعلم : وهي دراسة أبو ورد (٢٠٠٤) التي هدفت الى بيان دواعي الحاجة إلى معلم ينتهج الفكر الإسلامي ، والى الكشف عن مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي ، وتحديد الحاجات التكوينية اللازمة لإعداد المعلم في كليات إعداد المعلمين ، وتحديد ملامح رؤية مستقبلية لإعداد المعلم ، ودراسة كنعان (٢٠٠٧) التي هدفت إلى الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ، ومتطلبات إعدادة ، والتعرف على واقع إعداد المعلمين في كلية التربية (جامعة دمشق إنموذجاً) ، والى بناء مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية ، ثم إجراء تقويم إعداد المعلمين وفق المقياس السابق ، ودراسة عزيز (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعريف ببرامج إعداد المعلم قبل الخدمة ، وأثنائها ، والجودة الشاملة ، وإعداد خطة إستراتيجية لإعداد ، وتأهيل المعلم ، ودراسة علي

(٢٠٠٨) التي هدفت إلى إلقاء الضوء على بعض الرؤى المعاصرة للتربية العلمية في برامج إعداد المعلمين في ضوء التحديات المعاصرة التي تواجه تربية المعلم ، ودراسة جارجيلو Gargiulo (١٩٧٤) التي هدفت إلى معرفة أهم الكفايات التدريسية التي يحتاجها معلم المرحلة الابتدائية.

– اتبعت الدراسات السابقة مناهج بحث مختلفة فدراسة الحلبوسي (١٩٩٧) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي النقدي التركيبي منهجاً لها ، واستخدمت دراسة العبيدي (١٩٩٧) المنهج الوصفي التحليلي النقدي التركيبي ، أما دراسة الحماد (٢٠٠١) فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي النقدي التركيبي المقارن ، واتبعت دراسة أبو ورد (٢٠٠٤) المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار ، أما دراسة العتوم (٢٠٠٤) فقد استخدمت المنهج الوصفي التنبؤي ، واستخدمت دراسة القيسي (٢٠٠٧) المنهج الوصفي التحليلي النقدي التركيبي ، أما دراسة كنعان (٢٠٠٧) فقد استخدمت أكثر من منهج ، فاستخدمت المنهج الوصفي التحليلي عند عرضه الجانب النظري ، واستخدمت مقياس تم بناؤه بعد الاطلاع

على عدة معايير دولية تم تطبيقه على عينة من الطلبة ، واستخدمت دراسة عزيز (٢٠٠٨) المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت دراسة الكروي (٢٠٠٩) المنهج الوصفي التحليلي البنائي القائم على الاستقراء ، واتبعت دراسة هاول Howell (١٩٧٣) ، ودراسة جارخيلو Gargiulo (١٩٧٤) المنهج الوصفي التحليلي ، أما دراسة انجر سول Inger Sol (١٩٧٦) فقد اتبعت المنهج الإحصائي الاستدلالي القائم على الاستقراء لتحقيق أهداف بحثها .

– أشارت بعض الدراسات (الحمد ، ٢٠٠١) ، (ابو ورد ، ٢٠٠٤) ، (القيسي ، ٢٠٠٧) ، (علي ، ٢٠٠٨) ، و(الكروي ، ٢٠٠٩) إلى أن هناك قصور في فلسفة إعداد المعلم .

– توصلت الدراسات السابقة المذكورة إلى نتائج هدفت إلى ضرورة تحسين مستوى أداء المعلم وتطوير برامج إعداده .

– اقترحت دراسة (الطبوسي ، ١٩٩٧) فلسفة تربوية بيئية للنظام التربوي في العراق ، كما اقترحت دراسة (العبيدي ، ١٩٩٧) فلسفة تربوية مستقبلية للتعليم الموازي في العراق .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

يعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بجوانب البحث ، أو بعض جوانبه خطوة مهمة للباحث ، إذ يمكنه ذلك من التزود بالمعلومات الضرورية لدراسته سواء كانت عملية ، أو منهجية ، أو الاستفادة مما توصلت إليه من نتائج وتوظيفها واستثمارها في بحثه بالشكل الذي يعزز نتائج بحثه .

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي تم عرضها بجوانب يمكن إجمالها بالنقاط الآتية :

- في تحديد مشكلة البحث ، إذ إن الدراسات السابقة المتعلقة بإعداد المعلم أشارت إلى وجود مشكلات كبيرة ينبغي دراستها ، ومعالجتها .
- في اختيار مناهج البحث الملائمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية .
- في الاستفادة من الجوانب النظرية التي تناولتها الدراسات السابقة ، وتوظيفها في الدراسة الحالية .
- في الاستفادة من أسلوب كتابة البحث النظري ، والترتيب المنطقي المتسلسل للفصول ، والمباحث .
- في استشراف المستقبل المبني على دراسة الواقع الذي بحثت بعض جوانبه دراسات سابقة متعلقة بإعداد المعلم .

ثانياً : لمحات من تطور إعداد المعلم في العراق (١٨٦٩-٢٠١١م)

يهدف العرض التاريخي لاعداد المعلم في العراق (١٨٦٩-٢٠١١م) الى استخلاص الأسس التي تقوم عليها فلسفة إعداد المعلم في العراق من خلال دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المؤثرة فيها بما يؤدي إلى بناء رؤية مستقبلية جديدة

لفلسفة إعداد المعلم تتلائم مع واقعنا الاجتماعي والاقتصادي والسياسي على أساس
تأريخي من خلال إضافة الجديد الملائم .

ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم تطور إعداد المعلم في العراق إلى فترات وكالاتي :

- ❖ إعداد المعلم في العراق ١٨٦٩-١٩١٧ م .
- ❖ إعداد المعلم في العراق ١٩١٧-١٩٣٢ م .
- ❖ إعداد المعلم في العراق ١٩٣٢-١٩٥٨ م .
- ❖ إعداد المعلم في العراق ١٩٥٨-١٩٦٨ م .
- ❖ إعداد المعلم في العراق ١٩٦٨-٢٠٠٣ م .
- ❖ إعداد المعلم في العراق ٢٠٠٣-٢٠١١ م .

❖ إعداد المعلم في العراق ١٨٦٩-١٩١٧ م

تمتد أسس النظام التعليمي في تاريخ العراق الحديث إلى فترة الحكم العثماني في
العراق التي بدأت من منتصف القرن السادس عشر حتى نهاية الحرب العالمية الأولى
(الحبيب ، ١٩٨١ ، ص ٢١٢) .

وقد اجتمعت عدة عوامل في هذه الفترة أدت إلى ضعف التعليم وانحساره ، منها
انتشار الفوضى والاضطراب في أوضاعه السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، فسوء
إدارة العراق وسياسة جمع المال التي اتبعتها الولاة وقلة الإصلاحات التعليمية أدت إلى
تدهور التعليم .

ونظراً الى ضعف التعليم الرسمي في هذه الفترة ، برز التعليم الأهلي
ممثلاً بالجوامع والمساجد والمدارس الدينية التي من أبرزها مدارس النجف الاشراف ،

وكريلاء ، وبغداد والكاظمية وسامراء والموصل وغيرها من المدن الأخرى ، فدرست اللغة العربية وأصول الدين (عزاوي ، ١٩٥٦ ، ص ٢٩٦) .

ونظراً الى توجيهات العثمانيين الدينية ، فقد تنافس السلاطين والولاة في تأسيس المدارس الدينية التي أدت إلى تكريس الطائفية والعنصرية (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ١٠) .

وأستت بعض المدارس العلمية القليلة التي لا تسد الحاجة الفعلية للمجتمع في تلك الفترة ، وأتبع سياسة التمييز ، وعدم المساواة في منح الفرص التعليمية لانضمام الناس الفقراء فيها ، فكانت لفئة دون أخرى (الديوه جي ، ١٩٦٤ ، ص ١-٥) .

وأستمر ضعف التعليم إلى أن عهد إلى مدحت باشا لولاية العراق (١٨٦٩-١٨٧٢م) ، فأحدث إصلاحات ، وتجديداً في بعض جوانب الحياة ، ومنها التعليم (أحمد ، ١٩٨٢ ، ص ٣٦) .

إن الإصلاحات التي قام بها الوالي العثماني مدحت باشا يمكن أن تعتبر نقطة تحول في العصر الحديث ، فقد شرع بإنشاء أول مدرسة حديثة ، وإنشاء أول صحيفة عرفتها البلاد ، وإنشاء مطبعة آلية فيها (الحبيب ، ١٩٨١ ، ص ٩٨) .

ونظراً الى تكريس أهداف التعليم لحفظ كيان الدولة العثمانية ، ومعالمها ، فقد عمدت إلى تكريس كل الجهود التعليمية في إعداد موظفين يخدمون في مؤسساتهم (مزعل ، ١٩٨٧ ، ص ٢٧٥) ، مما يعني أن التعليم في هذه الفترة لم يكن يلبي حاجات المجتمع العراقي ومصالحه .

ومما زاد الأمر سوءاً هو أن التعليم كان يسير بلا تخطيط سليم ، ودون تمويل كافٍ ، مما أدى إلى عدم نموه وتطوره نتيجة لذلك .

وبالرغم من الإصلاحات التي قام بها مدحت باشا ، لم يكن في العراق في هذه الفترة مؤسسات خاصة بإعداد المعلمين ، فقد كان العراق يفتقر إلى المعلمين الذين يحسنون التدريس باللغة التركية من جانب ، وإلى مؤسسات تعد المعلمين ، مما استوجب الاستعانة بالمعلمين الأتراك ، فأخذت نظارة المعلمين في الأستانة ترسل المعلمين الأتراك إلى بغداد ، والموصل ، والبصرة ، وقد كانت القابليات العلمية لأولئك المعلمين محدودة ، فضلاً عن كونهم لا يحسنون اللغة العربية ، لذلك قل

الإقبال على المدارس الرسمية التي كانت تدرس باللغة التركية وحدها (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٥١) .

أما بالنسبة لمدارس الإناثة ، فقد كان يقوم بمهمة التعليم فيها آنذاك عدد محدود جداً من المعلمات التركيات (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٣) .

وفي عام (١٨٩٩-١٩٠٢م) ولي نامق باشا على العراق ، وكان من الولاة الذين يهتمون بالعلم ، فسعى إلى فتح بعض المدارس الابتدائية في الولايات الثلاثة (البصرة ، وبغداد ، والموصل) مما أدى إلى ظهور الحاجة إلى مؤسسات تقوم بإعداد المعلمين (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٤٣) .

ففي الفترة بين (١٨٩٩-١٩١٥م) افتتحت ثلاث دور للمعلمين ، واحدة في بغداد ، والثانية في الموصل ، والثالثة في البصرة (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٣) .

فتفتحت أول مدرسة للمعلمين في عام ١٨٩٩ في بغداد ، وقد قبل فيها عند افتتاحها حوالي (٤٠) طالباً من مختلف الولايات العراقية ، وفي عام ١٩٠٠ أنشئت مدرسة أخرى للمعلمين في ولاية الموصل ، وفي عام ١٩١٥ فتحت مدرسة أخرى لإعداد المعلمين في ولاية البصرة ، وقد قبل فيها حوالي (٧٢٠) طالباً (الهالي ، ١٩٥٣ ، ص ٢٣٥) .

وقد كانت مدة الدراسة في دار المعلمين في بادئ الأمر سنتين ، ثم أصبحت أربع سنوات بعد الانقلاب العثماني ١٩٠٨ ، أما الطلبة المقبولون فيها فمن المدارس الدينية (مزعل ، ١٩٨٧ ، ص ٢٧٠) .

أما أبرز الدروس التي كانوا يتلقونها فهي : أصول التدريس ، واللغة التركية ، والرياضيات ، والعلوم الطبيعية ، والتاريخ (الجبوري ، ١٩٧٩ ، ص ١٨٢) .

وفي السنوات التي تلت عام ١٩٠٨ ، اتسعت المطالب الشعبية بتأسيس مدارس جديدة ، وجعل اللغة العربية لغة للتعليم في المدارس ، وقام السلطان أثر ذلك ببعض الإصلاحات المحدودة (مزعل ، ١٩٨٧ ، ص ٢٧٩-٢٨٠) .

وفي عام ١٩٠٩ اتخذت السلطات التعليمية بعض الخطوات لرفع مستوى كفاية الجهاز التعليمي في العراق ، لعل من أبرزها تطوير دور المعلمين وتحديث مناهجها وجعلها مشابهة لمناهج دور المعلمين في استانبول ، كما اشترطت وزارة المعـارف

على المتقدمين إلى دور المعلمين امتحانات القبول الخاصة (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٤٦) .

وفي آب ١٩١٣ أصدر الباب العالي قراراً يقضي بأن يكون التدريس في دور المعلمين باللغة العربية ، باستثناء دروس التاريخ ، والجغرافية ، التي تدرس باللغة التركية ، ولكن السلطات التعليمية العثمانية في العراق لم تكن جادة في تطبيق القرار ، وكان تبريرهم لذلك قلة المعلمين الذين يستطيعون التدريس باللغة العربية وبقلة الكتب الدراسية المؤلفة باللغة العربية (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٤٩) .

وبعد قيام الحرب العالمية الأولى ، وإبان الاحتلال البريطاني للعراق ، تم إغلاق هذه المدارس الثلاث بسبب قلة المعلمين ، وعدم توفر المستلزمات الضرورية للتعليم في هذه الدور الخاصة لإعداد المعلمين(عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٢-١١٣) .

إن السياسة التعليمية التي اتبعت في العراق في هذه الفترة هي سياسة تتصف بالمركزية الشديدة ، فقد كانت القوانين والأنظمة والتعليمات الخاصة بتنظيم التعليم في العراق هي نفسها المعمول بها في استانبول الصادرة عن نظام المعارف في الدولة العثمانية ومنها (قانون المعارف العثماني العام) الصادر عام ١٨٦٩ وقانون (نظام التدريسات الابتدائية) الصادر سنة ١٩١٣ ، وهي تعليمات خاصة بالتدريس ، والطلاب ، والمعلمين ، والامتحانات ، وجميع جوانب شؤون التعليم الابتدائي (مزعل ، ١٩٨٧ ، ص ٢٨٠) .

ويذا فأن وزارة المعارف في استانبول كانت مسؤولة عن وضع مقررات مناهج التعليم ، وتأليف الكتب الدراسية وجميع الأنشطة الدراسية (مزعل ، ١٩٨٧ ، ص ٢٨٠) .

مما يعني أن مديريات المعارف في الولايات العراقية لم تكن تتمتع بسياسة تعليمية خاصة ، وان حاجات المجتمع العراقي ، وخصوصيته الثقافية ، والاجتماعية ، ومطامحه ، وأهدافه لم تؤخذ بنظر الاعتبار عند وضع القوانين ، والأنظمة التعليمية الصادرة من الأستانة ، وكان دور المعارف في الولايات العراقية يتحدد بتنفيذ هذه القوانين والأنظمة .

من ذلك نستنتج أن نظام التعلم العثماني في العراق في هذه الفترة كان ضعيفاً ، ومتأخراً من حيث النوع ، فقد غلبت عليه سمة الاقتباس والتقليد ، ولا يستند إلى الأسس

الاجتماعية ، والثقافية ، والحاجات الفعلية للبلد ، كما أنه كان قاصراً من الناحية الكمية ، فقد كان تعليماً محدوداً يقتصر على أعداد قليلة من أبناء زعامات أهل البلد لسد حاجة الحكومة من الموظفين ، كما كانت الدراسة فيه باللغة التركية ، وأن مواد الدراسة كانت تركز على تمجيد التاريخ العثماني ، والجغرافية العثمانية ، وهي بذلك لم تكن تهتم بتنمية الطالب عقلياً ، وفكرياً ، وإنما كانت ذات أهداف تتعلق بمصالحها في البلد .

ومن الأسباب الأخرى لتدهور التعليم ، قلة التخصيصات المالية للمعارف ، وعدم وجود فلسفة تربوية واضحة تستند إلى أصول اجتماعية ، واقتصادية ، وسياسية خاصة بالبلد ، ومما زاد الأمر سوءاً هو إتباعها لسياسة التتريك ، وسياسة التفرقة العنصرية والطائفية .

❖ إعداد المعلم في العراق ١٩١٧-١٩٣٢م

احتلت الجيوش البريطانية العراق ما بين ١٩١٤-١٩١٨ ، وأنسحب الأتراك أثر ذلك مخلفين في العراق الجهل ، والمرض ، والفقر .

وقبل أن تبدأ سلطات الاحتلال البريطاني عملها في التعليم ، أخذت بدراسة الواقع التعليمي للبلد ، فوجدت إهمالاً عاماً ، ونقصاً في عدد المدارس ، والأبنية ، والمعلمين ، والكتب ، والأثاث ، واللوازم (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص ٢٤) .

فعند زوال الحكم العثماني واحتلال العراق من قبل البريطانيين غادر العراق كثيرٌ من كانوا يعملون في مهنة التعليم لأن غالبيتهم من الأتراك (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٣) .

وليتسنى لسلطات الاحتلال البريطاني فتح مدارس ابتدائية في هذه الفترة كان لابد أن توفر معلمين لها ، فبرزت الحاجة إلى فتح دورات تدريبية لبعض المتعلمين قصيرة الأمد ، تعطى فيها بعض المحاضرات في التربية ، وأصول التدريس (الهالبي ، ١٩٥٣ ، ص ٢٢٠)

وعند احتلال البريطانيين للبصرة عام ١٩١٥ دفعتهم الحاجة إلى معلمين ، فقاموا بفتح دورات لإعداد المعلمين قصيرة الأمد لسد حاجتهم اقتصر منهج الدراسة فيها على اللغتين العربية والانكليزية وطرائق التدريس (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٧٢).

وبعد احتلال البريطانيين لبغداد عام ١٩١٧ ، برزت الحاجة إلى معلمين مؤهلين ، مما دفع المسؤولين عن شؤون التعليم في بغداد إلى فتح دورة قصيرة لإعداد المعلمين مدتها ثلاثة أشهر وكان عدد طلابها (٨١) طالباً (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٣) .

وقد كان الطلبة في هذه الدورات القصيرة يمنحون مخصصات شهرية قدرها ثلاثون روبية (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٦٦) ، كما اشترط في المتقدمين منهم أن يكونوا من الراغبين في مهنة التعليم أو من المعلمين السابقين ، وكانوا يتلقون دروساً في الثقافة العامة ، وطرائق التدريس ، والتاريخ الإسلامي ، وتاريخ أوربا ، واللغة الانكليزية ، والرياضيات ، والطبيعات (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٧٦) .

وفي عام ١٩١٨ تخرجت الدورة الثانية من هذه الدورات وزيدت مدة الدراسة فيها إلى ستة أشهر (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٧٦) ، وفي العام الدراسي ١٩١٩-١٩٢٠ أصبحت مدتها سنة واحدة ، ثم أصبحت بعد ذلك سنتين (الهالي ، ١٩٥٣ ، ص ٢٢٠).

وقد كان الهدف من التعليم في هذه الفترة إعداد موظفين يشغلون الوظائف الحكومية ، فقد كانت الصفة الغالبة على النظام التعليمي تركيز العناية على الجوانب النظرية من الدراسات ، وإهمال نواحي العمل والممارسات التطبيقية (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ١٠٢) .

وفي ٢ نيسان ١٩٢٠ أعلن الانتداب البريطاني على العراق ، وحدثت اثر ذلك حركة مقاومة شديدة ضد السلطات البريطانية ، ثم تطورت إلى ثورة شعبية كبرى ، اندلعت في ٣٠ حزيران ١٩٢٠ (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٩٣) .

وبعد قيام الحكم الوطني وتتصيب فيصل الأول ملكاً على العراق في عام ١٩٢١ ، أصبحت وزارة المعارف وزارة منفصلة ، وعينت سلطات الانتداب البريطاني إلى جانب كل وزير من وزراء الحكومة العراقية مستشاراً بريطانياً كانت له صلاحيات واسعة ، إذ كان موجهاً حقيقياً للوزارة (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٩٥) .

وفي عام ١٩٢١-١٩٢٢ انتظمت الدراسة في دار المعلمين ، وأصبحت الدراسة فيها تسير وفق مناهج وأنظمة تتصف بالاستقرار النسبي ، وتقبل من حصل على الشهادة الابتدائية ، وكانت مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وسميت دار المعلمين الابتدائية يعين المتخرج منها في مدارس المدن (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص ٢٢٦) .

وكان في هذه الفترة نوعان من المدارس الابتدائية ، مدارس ابتدائية مدة الدراسة فيها ست سنوات وتدرس فيها اللغة الانكليزية ، ومدارس أولية مدة الدراسة فيها أربع سنوات ولا تدرس فيها اللغة الانكليزية (الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ١٢) .

إن تعدد أنواع المدارس الابتدائية دعا إلى زيادة أعداد المعلمين للإيفاء باحتياجات هذه المدارس ، ففي العام الدراسي ١٩٢٢-١٩٢٣ فتحت دار المعلمين الأولية ، وكان يقبل فيها الناجحون من طلاب الصفوف الخامسة ، والراسبون من طلاب الصفوف السادسة الابتدائية أو من يرغب من الناجحين من طلاب الصفوف السادسة ، وكانت مدة الدراسة فيها سنتين ، يتخرج بعدها معلماً في مدارس القرى والأرياف (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص ٢٢٦) .

وبذلك أصبح هناك نوعان من دور المعلمين ، دار المعلمين الابتدائية ودار المعلمين الأولية ، كان الطالب فيها يسكن ويلبس على نفقة الحكومة ، كما أن الكتب كانت توزع مجاناً ، يضاف إلى ذلك أن الحكومة كانت تعطي (١٥) روبية كمصرف جيب للطالب

كما استقدمت لها مدرسين من دول عربية وأجنبية فأصبح المعلم المتخرج منها كفوءاً من النواحي العلمية والمهنية (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص٢٢٧).

وفي عام ١٩٢٦ زيدت مدة الدراسة في دار المعلمين الابتدائية إلى أربع سنوات بعد الدراسة الابتدائية (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص١١٤) وتم استبدال اسم دار المعلمين الأولية بدار المعلمين الريفية (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص٢٢٧) .

وفي عام ١٩٢٩ تقرر أن يكون القبول فيها من خريجي الدراسة المتوسطة ومدة الدراسة فيها سنتان ثم صارت فيما بعد ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة (الهاللي ، ١٩٥٣ ، ص٢٢٠-٢٢١) .

أما السياسة التعليمية في هذه الفترة فقد تأثرت بعوامل عدة منها الآتي :

– قانون التدريسات الابتدائية والصادر عام ١٩١٣ : بقيت المعارف العراقية تسير من حيث المبدأ وفق هذا القانون ، حتى عام ١٩٢٩ ، إذ تم تشريع أول قانون للمعارف ، ومن فقراته الخاصة بالمعلمين هي اشتراطه على من يتقدم لمهنة التعليم في الدارسة الابتدائية أن يكون حاصلاً على شهادة دار المعلمين الابتدائية ، أو الأولية (الراوي ، ١٩٧٣ ، ص١٣) .

– تأثير ساطع الحصري على السياسة التعليمية في العراق للفترة بين عام ١٩٢٢- ١٩٢٧ : إذ سعى إلى بناء وزارة المعارف العراقية في هذه الفترة على أسس قومية وعلمية وتربوية (العارف ، ١٩٩٣ ، ص١٠٨) .

نستنتج مما سبق أن التعليم في هذه الفترة كان يعاني من مشكلات كثيرة ، منها ضعف التخطيط ، وعدم استناده إلى فلسفة تربوية واضحة ، وكان يتأثر بالتغيرات السياسية والإدارية ، كما كان يعاني من قصور في مناهجه وأساليبه ، وكان هدفه محدداً

بإعداد موظفين ومستخدمين لكي يزاولوا العمل الحكومي ويساعد السلطات البريطانية على إدارة دفة الحكم ، لذا كانت الصفة الغالبة على التعليم هي الصفة النظرية ، أما الجوانب التطبيقية والعملية فكانت مهملية .

كما كان النظام التعليمي يعاني من المركزية في الإدارة ، فكانت السلطات جميعها بيد وزارة المعارف التي كان يديرها المستشار البريطاني بصورة غير مباشرة .

كما كانت التخصيصات المالية للمعارف ضئيلة لا تكفي لبناء مدارس جديدة والإيفاء بمتطلبات التعليم الأخرى .

وبالرغم من جوانب القصور هذه ، ألا أن هناك تقدماً حصل في هذه الفترة من ناحية تشريع القوانين ، فقد شرع قانون المعارف العراقي عام ١٩٢٩ ، وفتحت مدارس ودور معلمين ابتدائية مما أسس للمرة اللاحقة بعد عام ١٩٣٢ .

❖ إعداد المعلم في العراق ١٩٣٢-١٩٥٨م

لقد ترك الاحتلال الأجنبي العثماني ، والبريطاني كثيراً من التراكبات الثقيلة ، والمظاهر السلبية ، التي لم تكن في صالح التربية والتعليم في العراق .

وكان أبرز هذه المظاهر السلبية الاختلاف بين نظام التعليم في العراق ، والأنظمة التعليمية في البلدان العربية الأخرى (الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ١٥) .

كما إن التذمر من سياسة التعليم التي كانت تسير عليها وزارة المعارف ، ولقرب دخول العراق عصبة الأمم المتحدة كدولة مستقلة وظهر الرغبة في إعادة النظر في مجمل أوضاع البلاد (احمد ، ١٩٨٢ ، ص ٣٠٩) ، وبرزت الحاجة إلى إصلاح النظام التعليمي ، وتقرر الاستفادة من الخبرات التعليمية الأمريكية في هذا المجال ، فوصلت لجنة أمريكية برئاسة بول مونرو إلى العراق ، وبعد أن اطلعت على أوضاع التعليم

كتبت تقريراً نشر من قبل الحكومة العراقية سنة ١٩٣٢ ، سمي بتقرير لجنة الكشف التهديبي (Report on the Educational Inquiry Commission) ، ومن أهم السمات التي أشرتها اللجنة هي صرامة وجمود النظام المركزي في إدارة شؤون التعليم (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ١٣١) .

ومما جاء في تقرير هذه اللجنة مقترحات خاصة بإعداد المعلمين منها الآتي :

- الاهتمام بالمعلم وضرورة إعطائه الحرية في تغيير المناهج .
- الاهتمام بدور المعلمين والسعي لجذب العناصر الجيدة من الطلبة إليها (الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ٢٠) .
- الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وذلك بوسائل عديدة ، منها تنظيم دورات صيفية ، وأشغال أوقات فراغ المعلمين في العطل ، وتنظيم زيارات علمية ، وإعداد محاضرات ، وتنمية الروح المهنية والمعنوية بين المعلمين ، وتحفيزهم بالمكافئات (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ١٣) .
- الاهتمام بدور المعلمات وتوفير الوسائل اللازمة (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ١٣٣)

كما برزت محاولات وطنية لإصلاح النظام التعليمي بشكل عام ، وإعداد المعلم بشكل خاص ، منها محاولات ساطع الحصري التي كانت نقطة البداية ، ولعل أهم الإجراءات إصدار أول قانون لتأليف مجالس المعارف في الألوية في ٩/نيسان/١٩٢٧ الذي أكد فيه على ضرورة وضع مناهج جديدة للتعليم مستندة إلى أسس تربوية قومية ووطنية (الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ١٥) ، كما دعا إلى الاهتمام بالمعلمين ، ومعاهد إعدادهم ، والاعتقاد بان كل حركة إصلاحية ، وتجديدية في المدارس يجب أن ترافقها حركة إصلاحية وتجديدية في المعلمين ، وذلك بالعمل على حسن اختيار الهيئة التدريسية في دور إعداد المعلمين ، وتجهيزها بأحسن الوسائل التعليمية ، وحسن انتقاء طلابها ، كما دعا إلى تأسيس مدارس تطبيقية نموذجية ملحقه بها ، كما أسهم في ترتيب دور المعلمين ، وقسمها إلى ثلاثة أنواع :

- دار المعلمين الأولية : يقبل فيها خريجو المدارس الابتدائية .

- دار المعلمين الابتدائية : يقبل فيها خريجو المدارس المتوسطة .

- دار المعلمين العالية : يقبل فيها خريجو المدارس الثانوية .

كما أخذت وزارة المعارف في عام ١٩٣٢ بتوجيه لجنة مونرو الأمريكية بإنشاء دور معلمين ريفية لإعداد المعلم الريفي الذي ينبغي أن يكون معلماً ومزارعاً ، وموظفاً اجتماعياً وصحياً يأخذ على عاتقه جعل المدرسة وسيلة لإصلاح الريف العراقي الواسع وإعادة تنظيمه ، فأنشئت أول دار للمعلمين الريفية في محافظة الناصرية ، وكانت مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية ، ووضعت لها المناهج وبدأت بتدريس المواد النظرية والعملية في الزراعة والصحة والإسعافات الأولية والمواد الاجتماعية (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٦) .

وفي عام ١٩٣٢-١٩٣٣ فتحت دار المعلمات الابتدائية يقبل فيها المتخربات من الدراسة المتوسطة ، ولمدة ثلاث سنوات ، ثم زيدت أربع سنوات في سنة ١٩٣٥-١٩٣٦ (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٨) .

وبعد أن توسعت وزارة المعارف في نشر التعليم في معظم أنحاء العراق ، وجدت أن هناك ضرورة ملحة لتأسيس دار لتخريج معلمين لمدارس الأرياف ، ويستحسن أن يكون طلابها من سكان الأرياف نفسها ليتيسر لها تعيينهم في مدارس القرى ، وقد فتحت أول دار معلمين ريفية في عام ١٩٣٣-١٩٣٤ ، وكان القبول فيها مقتصرًا على خريجي الدراسة الابتدائية ، وقد ازداد عدد سنوات الدراسة في هذه الدار من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات في عام ١٩٣٨ ، ثم إلى خمس سنوات في عام ١٩٤٣ (الهاللي ، ١٩٥٣ ، ص ٢٢١) .

وقد كانت مناهج إعداد المعلمين الريفية للصفوف الأولى والثانية والثالثة تتضمن (٣٩) ساعة نظرية وعملية ، بواقع (٢٧) ساعة نظرية ، و(١٢) ساعة عملية ، وكان

من المواد التي تدرس ، القرآن الكريم ، والدين ، واللغة العربية ، واللغة الانكليزية ،
والجغرافية ، وأصول التدريس ، وعلم النفس ، والعلوم العامة ، والرسم ، والرياضة ،
والنشيد ، والزراعة العملية (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص ٢٤٩) .

وفي عام ١٩٣٧ كانت هناك محاولة لإصلاح النظام التعليمي في العراق ، هي
محاولة الدكتور متي عقراوي ، التي كانت تهدف إلى دراسة السبل الكفيلة بإنجاح مشروع
التعليم الإلزامي الذي اقترحه واشترط وجود عاملين لتحقيقه هما الآتي:

- توفير المال الكافي لسد نفقات المشروع .

- توفير الأعداد الكافية من المعلمين.

(الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ٢١)

ونظراً للحاجة المتزايدة للمعلمين فتحت دورات عالية في سنة ١٩٤٥ في بناية دار
المعلمين الابتدائية ، وذلك لرفع المستوى العلمي لمعلمي المدارس الابتدائية ، وكانت مدة
الدراسة فيها سنة واحدة بعد الدراسة الثانوية (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص ٢٢٨).

وفي عام ١٩٥١-١٩٥٢ انحصر إعداد المعلمين في العراق بدارين هما المعلمين
الابتدائية في بغداد والأخرى في بعقوبة ، كما انحصر إعداد المعلمات بدار المعلمات
الابتدائية في بغداد ، وبهذا أصبحت هذه الدور هي محل المعاهد التربوية لإعداد
المعلمين والمعلمات (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٥) .

وفي عام ١٩٥٢-١٩٥٣ أصبح إعداد المعلمات يسير جنباً إلى جنب مع إعداد
المعلمين ، من حيث عدد سنين الدراسة وعدد ساعات الدروس (طرفة ، ١٩٥٦ ،
ص ٢٤٩) .

وفي عام ١٩٥٣-١٩٥٤ زيدت سنوات الدراسة في دار المعلمين الابتدائية سنة
أخرى ، فأصبحت أربع سنوات بعد الدراسة المتوسطة يدرس الطلاب في السنتين
الأوليتين منها دراسة تقارب الدراسة الإعدادية ، بينما يدرسون في السنتين الأخيرتين

دروس عملية تطبيقية مهنية ، وقد قسمت الدراسة في الصف الثالث إلى : الفرع العام ، وفرع التربية البدنية وفرع اللغة الانكليزية (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص ٢٢٩) .

كما جعلت في عام ١٩٥٣-١٩٥٤ المدة في دار المعلمات أربع سنوات أيضاً ، غير إن الحاجة المتزايدة إلى المعلمات ، جعلت وزارة المعارف تعدل نظام الدراسة وجعلت مدة الدراسة ثلاث سنوات (عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص ١١٥) .

أما المدارس التطبيقية فكانت في الخمسينات تلحق بكل دار معلمين ومعلمات مدرسة تطبيقية لقيام الطلاب والطالبات بمشاهدة الدروس النموذجية ، ثم تطبيق التدريس بشكل منفرد لكل طالب ، بعد أن يتزودوا بالمعلومات النظرية ، والمشاهدات النموذجية ، ويتم اختيار معلمي ومعلمات المدارس التطبيقية من أحسن عناصر معلمي المدرسة الابتدائية وأكثرهم خبرة ، كما كانت هناك روضة أطفال ملحقة بدار المعلمات ، فضلاً عن مدرسة التطبيقات ، إذ يقومون بدراسة حياة الأطفال وخصائصهم ، وادوار نموهم وأزمات الطفولة ، مما يساعدهم على فهم الطفولة واحتياجاتها ، وأساليب تعليمها (طرفة ، ١٩٥٦ ، ص ٢٥٤) .

ويمكن القول مما سبق إن النظام التعليمي في هذه الفترة لم يتغير بصورة كبيرة عن الفترة السابقة فكان امتداداً لها ، إذ استهدف إعداد موظفين يستخدمون في الدوائر الحكومية .

أما مناهج الدراسة فقد غلبت عليها الصفة النظرية وإهمال النواحي العملية ، كما أنها لا تتماشى ومتطلبات البلاد وحاجته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، كما أنها لم تكن تواكب تطور الفكر التربوي والمستجدات الحديثة في العلوم التربوية والنفسية ووسائل التعليم .

كما عانى النظام التعليمي في العراق في هذه الفترة من المركزية الخانقة أيضاً ، فالخطط التربوية ، والقوانين والأنظمة ، ووضع الكتب المدرسية ، والتمويل ، والامتحانات

العامة ، ومنح الشهادات ، وإعداد المعلمين والمفتشين ، وجميع الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية بمختلف جوانبها كانت كلها من صلاحيات الإدارة المركزية في العاصمة فقط التي تصدر إلى الولايات أوامرها لتنفيذها فقط ، دون أن يكون للقائمين على العملية التربوية في تلك الألوية دور في رسم السياسات التعليمية لألوبتهم ، مما أدى إلى فقدان مرتكز أساسي من مرتكزات الفلسفة التربوية ، وهو مساهمة المجتمع المحلي في وضع فلسفة تربوية قائمة على احتياجاته وطموحاته .

فضلاً عن الأسس الفلسفية التي اعتمدها النظام التعليمي في هذه الفترة قائمة على التقليد ، والاقتباس ، ويعوزها التجديد والتجريب .

كما أن إعداد المعلمين لم يكن كافياً في هذه الفترة ، وبما يسد حاجة المدارس الابتدائية المتزايدة ، مما أضطر الإدارة التربوية في تلك الفترة إلى فتح دورات تربوية يعوزها الإعداد الكافي والمستلزمات الضرورية الكفيلة بإعداد معلم قادر على القيام بمسؤولياته بكفاية .

كما أن النظام التربوي الصارم ، الذي اتبع في هذه الفترة جعله يتصف بالروح العسكرية القائمة على الطاعة والانضباط ، والنظام بشكل مفرط .

وأن الإصلاحات التربوية التي شهدتها التعليم لم تكن مثمرة ، فقد كانت عبارة عن معالجات آنية ، ولم تكن تستند إلى فلسفة اجتماعية خاصة بمجتمع العراق ، بل كانت عبارة عن اقتباسات ، وأسس قديمة أضيف لها بعض المبادئ الحديثة في التربية ، وعلم النفس (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ١٣٧) .

أما من ناحية تمويل التعليم فقد ظل قاصراً ولم يلبّ المتطلبات الأساسية ، فالأموال المخصصة لميزانية وزارة المعارف لم تتناسب وأهمية هذه الوزارة باعتبارها مؤسسة مسؤولة عن التربية وتنمية المجتمع من خلال تعليم أفراداه .

وقد عانى نظام التعليم في هذه الفترة من مشاكل إدارية ، وفنية ، وسياسية ، واقتصادية ، واجتماعية ، وبقى النظام التعليمي في العراق متخلفاً عن ركب التقدم والحضارة وتابعاً للنظام السياسي وملبياً متطلباته (الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ٢٩) .

كما انتقد النظام التربوي في هذه الفترة إلى سمة مهمة ، وهي الثبات النسبي ، فقد كانت الإدارة التربوية تتغير باستمرار ، مما أدى إلى تبدلات مستمرة أيضاً في خططها وسياساتها ، وغالباً ما تتصف بالتناقض مع السابق وعدم التكامل ، فقد أشار (الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ٣١-٣٢) إلى تبدل ستة عشر وزيراً في الفترة ١٩٣٢-١٩٥٨ .

والاستقلال بصورة كاملة ، ولتحقيق الذات القومية التي عانت على مر سني الاحتلالين العثماني والبريطاني ، من الإنكار والتهميش .

❖ إعداد المعلم في العراق ١٩٥٨-١٩٦٨م

تعد هذه المرحلة مرحلة انتقالية في العراق ، إذ انتقل الحكم فيها من الحكم الملكي إلى الحكم الجمهوري وافتقدت الاستقرار السياسي ووضوح الرؤيا الاجتماعية ، فكثر الانقلابات العسكرية وتعددت السلطات الحاكمة واتجاهاتها السياسية المختلفة ، مما انعكس سلباً على السياسة التعليمية في البلد .

وتلافياً للإخفاقات والقصور في السياسة التعليمية ، جرت عدة محاولات لإصلاح النظام التعليمي في هذه الفترة ، فألفت اللجان الخاصة بإصلاح النظام التربوي ، ولتحقيق ذلك عقدت مؤتمرات ، وشرعت قوانين وأنظمة ، وصدرت تعليمات وأوامر كان لها اثر كبير في التعليم في العراق (العارف ، ١٩٩٣ ، ص١٥٦) .

ولعل أهم هذه المحاولات هي الآتي :

– محاولات مديرية الشؤون الفنية العامة : قامت هذه المديرية ، بعد التحول السياسي في العراق في عام ١٩٥٨ ، بتأليف لجان فنية ضمت أساتذة في جامعة بغداد ، وبعض مدرسي التعليم الثانوي وبعض معلمي المرحلة الابتدائية ، وكان هدف اللجنة يتحدد بمراجعة مناهج جميع المراحل الدراسية ، وتأليفها وفقاً لتوجيهات النظام السياسي الجديد ، وبما يحقق أهدافه (العارف ، ١٩٩٣ ، ص١٥٧) .

– محاولات المؤتمر الأول للتربية والتعليم ١٩٦٠ : كان الهدف من عقد المؤتمر وضع مقررات وتوصيات تؤدي إلى وضع أسس التعليم في العراق ولجميع مراحل الدراسة ، ولتحقيق هذا الهدف تم تسمية ست لجان ، كل لجنة خاصة بنوع من التعليم وكالاتي :

- لجنة التعليم الابتدائي .
- لجنة التعليم الثانوي .
- لجنة إعداد المعلمين .
- لجنة التعليم المهني .
- لجنة الشؤون الفنية والثقافية .
- لجنة النشاط المدرسي .

(العارف ، ١٩٩٣ ، ص١٥٧-١٥٩)

وفيما يخص لجنة إعداد المعلمين فقد عقدت جلسات خاصة بمعاهد إعداد المعلمين ناقشت فيها الوسائل والأساليب الكفيلة برفع مستوى هذه المعاهد في جميع النواحي ، العلمية والثقافية والمهنية من خلال رسم الخطط وتوفير الإمكانيات والوسائل التعليمية لها ، وخرجت بتوصيات حددت فيها أهداف هذه المعاهد وغاياتها ومناهجها والكتب المدرسية ، كما دعت اللجنة إلى التوسع في معاهد إعداد المعلمين والى مساعدة المعلم على النمو المهني في مهنة التعليم (الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ٣٨) .

وفي عام ١٩٦٣ شهد العراق اهتماماً في وضع فلسفة تربوية مبنية على أسس ، يخطط على أساسها سياسات تربوية ، فشكل مجلس أعلى للتخطيط التربوي ، ضم عدداً من المديرين العامين للتربية ، وثلاثة وزراء من بينهم وزير التربية ، ورئيس جامعة بغداد ، وحددت أربع وظائف رئيسية للمجلس وهي :

- وضع فلسفة تربوية .
- وضع أهداف تربوية لكل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة .
- رسم الخطط ، وإيجاد الأساليب المناسبة لتنفيذ تلك الأهداف .
- تشكيل لجان تنبثق عن المجلس للقيام بمهام تناسب وظائفها .

(مزعل ، ١٩٨٧ ، ص ٣٠٥-٣٠٦)

- محاولات مجلس التخطيط للتربية والتنمية الاجتماعية ١٩٦٥-١٩٦٨ :
انطلاقاً من الاعتقاد بضرورة ربط التخطيط التربوي بالتخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، تم تشكيل مجلس التخطيط للتربية والتنمية الاجتماعية في عام ١٩٦٥ ، وكانت أهداف المجلس تتحدد بوضع خطط تنمية الطاقات البشرية في البلاد عن طريق التربية بربط خطط التربية بخطط التنمية العامة للتربية و التوجيه الاجتماعي واقتراح التشريعات اللازمة لنجاح الخطة والسياسة العامة للتربية ، ولتحقيق هذه الأهداف انبثقت من المجلس ثلاث لجان هي الآتي :

- لجنة مسح احتياجات البلد من القوى العاملة .

• لجنة النظر في التعليم الثانوي ، وعلاقاته بحاجات البلد الحاضرة والمستقبلية من القوى العاملة .

• لجنة دراسة التعليم الجامعي ، وعلاقته باحتياجات البلد .

(الراوي ، ١٩٧٣ ، ص٤٦)

ولم تتحقق أهداف هذا المجلس بسبب عدم توفر الدراسات والإحصائيات اللازمة ، إضافة إلى كثرة التغيرات في أعضائه وتدهور الأوضاع العامة في تلك الفترة (الحبيب ، ١٩٨١ ، ص٢١٨-٢١٩) .

– الخطة التربوية الخمسية ١٩٦٥/١٩٦٦ – ١٩٦٩/١٩٧٠ : هدفت هذه الخطة إلى التوسع في التعليم الابتدائي وتطبيق إلزامية التعليم للذكور خلال سنوات الخطة وللاإناث في السنوات العشر التالية ، ورسمت الخطة احتياجاتها في ضوء ذلك من المعلمين والمدارس والأبنية(وزارة التربية ، ١٩٧٦ ، ص٢-٣)

أما فيما يخص مؤسسات إعداد المعلم في هذه الفترة فكانت الآتي :

– دور المعلمين والمعلمات الابتدائية : واستمرت حتى عام ١٩٦٩ ، حيث تخرجت آخر دورة منها ، ثم أغلقت ، وكانت مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة .

– معاهد إعداد المعلمين : وفتحت في بداية العام الدراسي ١٩٦١-١٩٦٢ ، وكانت تقبل خريجي الدراسة الإعدادية ، ومدة الدراسة فيها سنتان بعد الدراسة الإعدادية .

– مدارس الفنون البيتية : دعت الحاجة إلى معلمات للمرحلة الابتدائية ، مما أدى إلى تعيين معلمات من خريجات هذه المدارس .

– الدورات التربوية : نظمت بعض الدورات التربوية لسد النقص الحاصل في معلمي المرحلة الابتدائية من الطلبة الخريجين من المعاهد الأخرى ، وغير المؤهلين تربوياً .

– معاهد التربية الأساسية : ويعد فيها معلمو المدارس الريفية ، وذلك لتخريج معلمين يعملون في الأرياف ، وكان يقبل فيها خريجو الدراسة الثانوية ، والمهنية (الصناعية ، الزراعية) أيضاً ، ومدة الدراسة فيها سنتان .

– معاهد الفنون الجميلة (قسم إعداد المعلمين) : وقد كانت مهمته إعداد معلمي المواد الفنية كالرسم ، والأعمال اليدوية ، والموسيقى ، والأناشيد ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة ، وزيدت إلى أربع سنوات في السنوات التالية .

(عبد اللطيف ، ١٩٧٢ ، ص١٢٤-١٢٦)

ومن خلال النظر في ما سبق ، وما أشارت إليه الأدبيات التي تناولت إعداد المعلم في هذه الفترة نستنتج الآتي :

– إن الجهود الإصلاحية التي ظهرت في هذه الفترة لم تؤثر كثيراً في بنية ، وهيكل ، ونظام التربية والتعليم ، وخاصة في مرحلة التعليم العام (الابتدائية والثانوية) ، وهذا ما أكده (مزعل ، ١٩٨٧ ، ص٣٠٦) ، في أن هذه الفترة لم تشهد تغيرات أساسية في مراحل التعليم العام ، حيث استند هيكل التعليم بمراحله الابتدائية ، والمتوسطة ، والإعدادية إلى الأسس التي وضعت في الفترات السابقة ، سوى إضافة سنة دراسية ثالثة للمرحلة الإعدادية سنة ١٩٦٧-١٩٦٨ ، وبالتالي فإن بنية مؤسسات إعداد المعلم هي الأخرى لم تتغير ، وذلك لارتباط تغييرها ، وثباتها بالمرحلة الابتدائية وبنيتها .

– شهدت هذه الفترة تغييرات في المناهج الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة ، بالشكل الذي ينسجم مع التغيرات السياسية ، وهذا يؤشر إلى أن هذا التغيير كان بفعل عوامل سياسية أدت إلى أن يكون النظام التربوي والتعليمي في خدمة النظام السياسي وليس لتلبية حاجات وطموحات المجتمع ، ومما زاد من هذه

الإشكالية هو افتقار العراق في هذه الفترة إلى الاستقرار السياسي ، ووضوح

الاتجاهات السياسية ، وكثرة الانقلابات العسكرية ، وتعدد السلطات الحاكمة .

كما إن نمو إعداد المعلمين في هذه الفترة كان عشوائياً وغير مستند إلى مبدأ التخطيط السليم ، فقد ابتعد عن حاجات سوق العمل ، كما أن مدخلات إعداد المعلمين في هذه الفترة كانت غير متجانسة فتقبل خريجو الدراسة المتوسطة والإعدادية والمهنية ، كما أن المخرجات التعليمية كانت متعددة الأنواع ، وذلك بفعل تنوع مؤسسات إعداد المعلم في هذه الفترة وتباين برامجها ومدد دراستها واختلاف مدخلاتها .

– إن سياسة إعداد المعلم في هذه الفترة لم تُبنَ على وفق برنامج مخطط يراعي الحاجة الفعلية لحاجة المدارس الابتدائية ، مما أدى إلى وجود بطالة مقنعة لخريجي مؤسسات إعداد المعلم ، واعتماد مناهج تغلب عليها الناحية النظرية وتكديس المعلومات وتكرارها ، كما عانت مؤسسات إعداد المعلم إهمالاً في الجوانب المهنية ، والتطبيقية ، والعلمية .

❖ إعداد المعلم في العراق ١٩٦٨-٢٠٠٣

استندت الفلسفة التربوية في هذه الفترة إلى أسس هي الآتي :

- الأساس الاجتماعي .
- الأساس السياسي .
- الأساس الاقتصادي .
- الأساس الديني .
- الأساس الوطني .
- الأساس القومي .
- الأساس الديمقراطي .
- الأساس العلمي .
- الأساس العملي .
- الأساس العالمي .
- الأصالة والتجديد .

(الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ١٦٤-١٦٧)

كما استندت الفلسفة التربوية في هذه الفترة إلى مبادئ منها الآتي :

- الإيمان بالله ، والتمسك بالمثل الإسلامية ، والقيم العربية ، والمبادئ الإنسانية ، وتمثلها في السلوك مع حرية الاعتقاد برسالات السماء .
- الإيمان بكرامة الإنسان ، وبحقوقه الأساسية في حرية العبادة ، والعقيدة ، والرأي ، والتعبير ، والتعليم ، والحفاظ على الصحة ، والأمن ، وصيانة الحياة ، والاعتقاد بقدرة الفرد على الخلق والإبداع ، وعلى تطوير قابلياته ، وتنمية شخصيته بجوانبها كافة في سبيل حياة أفضل .
- الاعتماد على العقل ، وتوفير فرص تنميته بالتعليم ، وتمكين المواطنين من مواصلة تربية أنفسهم ، ومن اكتساب أصول الثقافة العربية الإسلامية ، والاستفادة من الثقافات الإنسانية ، وإبداع أنماط جديدة من الثقافة ، والفن ، والأخذ بالعلم منهجاً ، ومعرفة ، وتطبيقاً ، ومتابعة الثورة العلمية ، والتقنية ، والمساهمة في تقدمها ، وانعكاس جميع ذلك في أغناء الحياة على مستوى الفرد ، والمجتمع .
- العمل على تحقيق التنمية الشاملة في النواحي الاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية ، والسياسية ، استناداً إلى الأساليب العلمية في التخطيط ، وبصورة متكاملة ، ومتوازنة ، بعضها مع البعض الآخر .
- الاعتراز بتاريخ الأمة العربية ، والإسلامية ، وحضارتها ، وقيمتها .
- التعاون الدولي ، والتفاعل مع الثقافات الأخرى والانفتاح عليها ، والإفادة منها في سبيل خير الإنسانية .
- الاعتماد على التربية ، باعتبارها أداة رئيسية في تحقيق التحولات الثقافية ، والاجتماعية ، والاقتصادية .

(الراوي ، ١٩٧٣ ، ص ٧٨-٨٠)

كما كان الهدف الشامل لإعداد المعلمين في هذه الفترة يتضمن جوانب عدة منها تهيئة معلمين ومربين محبين لوطنهم وأمتهم ومسهمين في تقدم المجتمع وإحداث التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية آخذين بأسلوب التفكير العلمي متزودين بالمعارف والخبرات والمهارات الأساسية في المواد التي سيقومون بتدريسها متمكنين

من فهم خصائص نمو التلاميذ واستعداداتهم مدركين للاتجاهات التربوية الحديثة ، التي تعينهم على أداء مهماتهم ، معترزين بمهنتهم وأخلاقياتها قادرين على الوفاء بالتزاماتهم ، وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية .

وانبثقت من الهدف الشامل لإعداد المعلمين في العراق أهداف عامة سعى النظام التربوي إلى السير بموجبها ، شملت المجالات الآتية :

– المجال الجسمي : ويهدف إلى تمكين الطلبة / المعلمين من مواصلة تنمية استعداداتهم الجسمية ، ورعايتها بشكل يمكنهم من توظيفها في المدرسة الابتدائية (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٢٦٠) .

– المجال العقلي : ويهدف إلى تنمية استعدادات الطلبة/المعلمين العقلية ، وتوظيفها عند ممارستهم مهنة التعليم من المرحلة الابتدائية ، وتنمية القدرة على التفكير العلمي ، واستخدام ذلك في حل المشكلات التي تواجههم .

– المجال الروحي : ويهدف إلى تعميق إيمان الطلبة/المعلمين بالله ، والقيم الروحية ، والأخلاقية التي جاءت بها الأديان السماوية ، وغرس القيم الأخلاقية ، والاجتماعية ، والعلمية في نفوسهم ، كالتسامح ، والتحرر من التعصب ، والغرور ، والابتعاد عن الأنانية ، والسعي لخدمة المجتمع ، وتمكينهم من استيعاب القيم والتعاليم الدينية السامية (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٢٦٠-٢٦٨) .

– المجال الوجداني : ويهدف إلى تهيئة الفرص لبلوغ النمو الانفعالي والنفسي وزيادة قدرتهم على ضبط انفعالاتهم وغرس الاتجاهات والعواطف الايجابية في نفوس الطلبة وتنمية القيم السامية المتصلة بذواتهم ومهنتهم ومجتمعهم وتعويدهم على تقبل النقد بموضوعية واحترام آراء الآخرين ومساعدتهم على تجنب المواقف والأزمات النفسية المختلفة وتنمية القيم الجمالية وغرسها في نفوسهم .

– المجال الاجتماعي : ويهدف إلى تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة لدى الطلبة/المعلمين كالشعور بالمسؤولية ، والتعاون ، واحترام القانون ، وآداب السلوك ، وأصول العلاقات بين الناس ، بحيث تتأصل فيهم هذه الاتجاهات

فكراً وممارسة ، وتعريف الطلبة بواجباتهم ، وحقوقهم ، وتهيئة الفرص لممارستها داخل مؤسسة إعداد المعلمين وخارجها .

– المجال العلمي : ويهدف إلى إكساب الطلبة/المعلمين المعلومات والخبرات العلمية والعملية العامة وفي مجال اختصاصهم بما يساعدهم على أداء أدوارهم بوصفهم معلمين ، وغرس روح المتابعة لدى الطلبة للتطورات العلمية والتكنولوجية في مجال المهنة وسبل الإفادة منها في عملهم (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٢٦١-٢٦٢) .

– النمو المهني : ويهدف إلى مراعاة التكوين المهني للطلبة/المعلمين بما يؤهلهم لتدريس تخصصهم ، واطلاعهم على أحدث أساليب التدريس في الموضوعات الدراسية المختلفة ، وتدريبهم على ممارستها نظرياً وعملياً واطلاعهم على المعلومات والمهارات في الميادين التربوية المختلفة بما يساعدهم على تولي أدوارهم بكفاية وفعالية ، واطلاعهم على التقنيات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدامها في مختلف المواد الدراسية .

– المجال الوطني : ويهدف إلى تبصير الطلبة بتاريخ العراق بما يرسخ الوحدة الوطنية وينمي روح المواطنة السليمة ويؤكد الاعتزاز بالوطن.

– المجال القومي : ويهدف إلى تبصير الطلبة/المعلمين بحضارة الأمة العربية ، وفهم التراث العربي الإسلامي ودوره في الحضارة الإنسانية بما يضمن استيعابهم له واعتزازهم به وتبصيرهم بأهمية الوطن العربي وموقعه ، وما ينطوي عليه من ثروات بشرية وطبيعية (العارف ، ١٩٩٣ ، ص ٢٦٣-٢٦٤).

وصدر بعد عام ١٩٦٨ عدد من القوانين والأنظمة في مجال تطوير اعداد المعلم في العراق ، منها نظام إعداد المعلمين رقم ٣٧ لسنة ١٩٧٧ (مزعل ، ١٩٨٧ ، ص ٣٣) ، وتم بموجبه فتح دور المعلمين والمعلمات الابتدائية التي لا تقل الدراسة فيها عن ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة أو ما يعادلها ، وفتح معاهد المعلمين والمعلمات لا تقل مدة الدراسة فيها عن سنتين تقويميتين بعد الدراسة الإعدادية أو ما يعادلها ، وقسمت

السنة الدراسية فيها إلى ثلاثين أسبوعاً للدراسة النظرية ، والتطبيق العملي ، مضافاً إليها مدة التدريب البالغة ثمانية أسابيع في السنة الأولى ، وثمانية أسابيع في السنة الثانية ، واعتبرت فترة التدريب جزءاً مكماً للدراسة النظرية ، كما منح هذا القانون وزارة التربية صلاحيات تتعلق بفتح دورات تربوية عند الضرورة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية لا تقل فيها الدراسة عن سنة دراسية واحدة ، ويقبل فيها خريجو الدراسة الإعدادية أو ما يعادلها وتتولى أيضاً فتح دورات تربوية تأهيلية يقبل فيها المعلمون غير المؤهلين لتأهيلهم لمدة لا تقل عن ستة أشهر .

وبموجب هذا القانون اشترط لتعيين المعلم في المدرسة الابتدائية أن يكون متخرجاً من معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، أو دور المعلمين والمعلمات أو ما يعادلها ، فيجوز عند الحاجة تعيين من أكمل الدراسة الثانوية أو ما يعادلها ، وحصل على تدريب مهني في التربية ، لا يقل عن سنة دراسية واحدة ، كما يجوز عند الضرورة اختيار بعض خريجي كليات التربية أو ما يعادلها لتعيينهم معلمين في المدارس الابتدائية ، ويجوز تعيين المتخرجين من الكليات والمعاهد العالية التخصصية معلمين بعد تأهيلهم تربوياً (مزعل ، ١٩٨٧ ، ص ٣٢٦-٣٢٨) .

أما في تسعينيات القرن الماضي فقد تم افتتاح كليات إعداد المعلمين في الجامعة المستنصرية ، وفي ديالى ثم توالى التوسع فيها إلى أن أصبحت في اغلب جامعات العراق ، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الدراسة الإعدادية ، يمنح الخريج بعدها شهادة البكالوريوس ويعين في المدارس الابتدائية بصفة معلم جامعي .

وفي الوقت الحاضر هناك مؤسستان لإعداد المعلمين في العراق : الأولى كليات التربية الأساسية (المعلمين سابقاً) ، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات التي مدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد الدراسة المتوسطة .

وقد عانى المعلم في هذه الفترة إهمالاً شديداً وبعداً عن التطور العلمي والتقني وعدم قدرته على مواكبة الأساليب التكنولوجية الحديثة بسبب ظروف الحروب والحصار ، مما أدى إلى ضعف فاعليته وتواصله مع التلاميذ سواء في إيصال المادة الدراسية أو في تفعيل دوره في مواكبة العملية التعليمية (حسين ، ٢٠٠٩ ، ص ١٦٥).

وبالنظر الى ما سبق يمكن أن نستنتج أن ما حصل من تغييرات وإصلاحات كانت نظرية لم يطبق أغلبها على أرض الواقع بسبب عدم اعتماد النظام التعليمي في تلك الفترة على فلسفة تربوية واضحة منبثقة من فلسفة اجتماعية ، كما يبدو وإن التوسع في

التعليم لم يراعي مبادئ التخطيط ، كالاهتمام بالاحتياجات النوعية من المعلمين ، وتعدد مدخلات مؤسسات إعداد المعلمين ، وعملياتها ، وبرامجها ، وضعف التنسيق بين الاحتياجات الفعلية لسوق العمل ، وبين مخرجات هذه المؤسسات ، كما ونوعاً ، كما أن مؤسسات إعداد المعلم في هذه الفترة عانت من الإهمال في أبنيتها ، وملاكاتها التدريسية ، وافتقارها إلى الأجهزة ، والمعدات التعليمية ، وضعف البرامج التعليمية ، والتدريبية ، والابتعاد عن التطور العلمي ، والتكنولوجي ، بسبب ظروف الحروب والحصار .

كما عانى المعلم من مشكلات كثيرة تتعلق بوضعه الاقتصادي ، إذ كان راتبه لا يسد احتياجاته الأساسية ، فقد انخفضت رواتب المعلمين من حيث القيمة الحقيقية في عام ٢٠٠٢-٢٠٠٣ إلى ٥^(*) دولار في الشهر (ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة ، التعليم في العراق) .

❖ إعداد المعلم في العراق ٢٠٠٣-٢٠١١

تعرضت مؤسسات إعداد المعلمين في العراق إلى تحديات كثيرة بسبب الحروب ، والحصار في ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين ، ومما زاد من هذه التحديات التداعيات التي حدثت بعد التغيير السياسي عام ٢٠٠٣ ، فقد تعرضت مؤسسات إعداد

(*) معدل تقريبي لرواتب المعلمين في هذه الفترة

المعلمين في العراق شأنها شأن بقية المؤسسات الأخرى إلى الدمار والنهب (مركز البحوث التربوية ، ٢٠٠٤ ، ص ١٢-١٣) .

كما أن افتقاد الاستقرار الأمني والسياسي في هذه المدة أدى الى ضعف مستوى أداء هذه المؤسسات ، وعانت من مشكلات تتعلق بالبنى التحتية لها وتمويلها ، ومشكلات خاصة بمدخولاتها من الطلبة ، ومستوياتهم ، واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم ، ومشكلات تتعلق بالتدريسيين من حيث الكم والنوع ، ومشكلات تتعلق ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ، كما ظهرت مشكلات تتعلق بالثقافة المجتمعية العامة في تحمل المسؤوليات المنوطة بهم النابعة من شعورهم بالانتماء الوطني ، بما يمثل دافعاً ايجابياً للعمل المستمر ، وافتقاد العمل التربوي للمعايير الواضحة لدى الطالب والمعلم (مركز البحوث التربوية ، ٢٠٠٤ ، ص ٢١-٢٣) .

وقد واجهت وزارة التربية تحدياً كبيراً في العودة إلى الظروف الطبيعية في مرحلة ما بعد أحداث ٢٠٠٣ ، وبالتالي إعادة بناء مؤسسات إعداد المعلم ، وتجديد نظام التعليم بكامله على المستوى الوطني (حسين ، ٢٠٠٩ ، ص ١٤٨) .

وعلى الرغم من الظروف القاسية التي مر بها البلد ، إلا أنه برزت جهود في استمرار العملية التربوية وتأمين مستلزماتها الضرورية بهدف تحقيق أهدافها التنموية والارتقاء بها .

ومن توجيهات النظام التربوي في العراق في هذه المدة الاستفادة من اتجاهات التجديد والتحديث ، خاصة ما يتعلق بنظم المعلومات ، والتقنيات ، والمناهج ، والتقويم ، وإعداد المعلمين ، وتدريبهم ، مستفيدين من الطاقات المتوافرة ومن خلال فرص التدريب والتأهيل المتاحة للعراق داخلياً وخارجياً بإسهام بعض الدول المتقدمة والمنظمات الدولية ذات العلاقة بالتربية والتعليم (حسين ، ٢٠٠٩ ، ص ١٤٧) .

فمنذ التغيير السياسي في عام ٢٠٠٣ قامت الحكومات العراقية ، وبمساعدة الوكالات الدولية ، والحكومات الأجنبية ، بخلق الأطر التي تعالج القضايا الخاصة بالعملية التربوية وفقاً لإستراتيجية التنمية الوطنية في العراق التي نشرت في ٢٠٠٥ بهدف تحويل العراق إلى دولة ديمقراطية ، اتحادية ، ومزدهرة ، وموجهة نحو السوق ، كقوة اقتصادية متكاملة مع الاقتصاد العالمي(ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة التعليم في العراق ، ٢٠١١) .

وانطلاقاً من أن المعلم هو العنصر الفاعل في العملية التربوية ، وبأنه قائد للتغيير الحقيقي في الميدان التربوي ، بما يوفره من بيئات تعليمية – تعليمية مساندة تساعد على إحداث التطوير المنشود ، ولتفعيل دوره وتجديده بما ينسجم مع متطلبات عصر المعلوماتية ، ومستجداته ، وتحدياته ، قد سعت الجهات المسؤولة عن إعداد المعلم في العراق إلى النهوض بمستوى المعلم بالقيام ببعض الإجراءات منها :

- رفع المستوى الاقتصادي ، والاجتماعي للمعلم ، وزيادة دخله الشهري إلى المستوى الذي يمكنه من العيش بكرامة .
- وضع نظام لرتب المعلمين وربطها بأدائهم الوظيفي وإسهاماتهم في البحث العلمي .

- رفع المستوى الأدائي للمعلم من خلال التدريب النوعي المتجدد للمعلمين ، وبما يحقق إتقان مهارات التعليم ، وتجويدها بالتركيز على الآتي :
- تدريب المعلمين على تقنيات التعليم الحديثة كالحاسوب والانترنت .
- الارتقاء بمستوى المعلم بما يؤهله لتدريس المواد الدراسية المكلف بها ، بجودة وإتقان .
- إيفاد بعض المعلمين في دورات تطويرية خارج العراق .
- إعداد برنامج شامل لتدريب المعلمين ، يشمل تنمية مهارات البحث ، والاكتشاف ، والتفكير الناقد ، والإبداع .

أما في مجال تحسين الخدمات الاجتماعية ، والاقتصادية للمعلم ، فكانت الأهداف الآتية :

- تطوير إجراءات ، وأساليب عمل صندوق الضمان الاجتماعي .
 - تطوير إجراءات ، وأساليب عمل الجمعيات الاستهلاكية .
 - تطوير فعاليات ، ونشاطات أندية المعلمين ، وتنويعها .
- وفي مجال تعزيز البعد التكنولوجي كانت الأهداف الآتية :

- تطوير اداء المعلمين ، باستخدام مهارات التدريب عن بعد ، كما هو الحال في الكلية التربوية المفتوحة .
 - تنمية المعلمين مهنياً ، بالاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال تخصصاتهم .
- (مركز البحوث التربوية ، ٢٠٠٤ ، ص ١٢-١٤)

وترتكز فلسفة إعداد المعلمين في هذه المدة على مرتكزات منها ما تضمنه الدستور من مبادئ تكفل وحدة العراق واستقلاله واحترام حقوق الإنسان وحياته وحق التعليم المجاني في مراحل الدراسة للمواطنين كافة ، وتحقيق مبادئ تكافؤ الفرص ونشر التعليم بكل فروعه وربطه بأهداف التنمية ، بما يضمن تنشئة إنساناً متكاملًا من النواحي العلمية والتربوية والصحية ومراعاة مبدأ الديمقراطية في التعليم وتوفير فرص التعليم لجميع المواطنين دون تمييز أو تحيز للجنس أو الدين أو الطائفة أو القومية وتشجيع التفوق والإبداع في سائر مجالات الحياة الفكرية ،

والعلمية ، والفنية ، وترسيخ روح التفاهم والتعاون والسلام على الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية (الكروي ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٩٢-١٩٣) .

وتتحدد مدخلات معاهد المعلمين والمعلمات حالياً بمن تتوفر فيهم الشروط الآتية :

- أن يكون خريج المرحلة المتوسطة في الدور الأول فقط .

– أن لا يقل معدل القبول عن ٧٠% للذكور ، و٧٥% للإناث كحد أدنى .
– أن يجتاز المتقدم امتحان اللغة العربية .
– أن يجتاز المتقدم اختباراً أخلاقياً .
– أن يكون حسن المظهر ، والسيرة ، والسلوك .

أما فيما يخص إدارة معهد اعداد المعلمين والمعلمات ، فيجب أن يكون مدير أو مديرة المعهد ، ذا مؤهل علمي لا يقل عن بكالوريوس ويفضل أن يكون من حملة الشهادات العليا (شبكة الانترنت ، لقاء مع مدير عام إعداد المعلمين ، ٢٠١١) .

كما تتحدد مدخلات كليات التربية الأساسية بخريجي المرحلة الإعدادية فقط وفق شروط وضوابط منها نتائج القبول المركزي ، الذي يعتمد في قبوله للطلبة في الكليات والمعاهد على معدل الطالب ورغبته والطاقة الاستيعابية للكليات والمعاهد ، بالإضافة إلى المقابلة التي تجري للطلبة المقبولين .

أما من ناحية التوسع الكمي في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، فقد أعلنت وزارة التربية في آذار ٢٠١١ ، عن استحداث (٣٢) معهداً جديداً في شتى أنحاء العراق ، ويأتي استحداث هذه المعاهد ضمن خطة وزارة التربية ، لتأمين حاجات النواحي البعيدة عن مراكز المدن ، وأيضاً بسبب التوسع في المدارس الابتدائية ببناء مدارس جديدة ، أو توسيع بنايات المدارس المشيدة وتحوي هذه المعاهد على عدة أقسام هي : اللغة الانكليزية ، واللغة العربية ، والتربية الإسلامية ، والتربية الاجتماعية ، والرياضيات ، والتاريخ ، والجغرافية ، والرياضة ، والفنية ، ويتعين على الطلبة المتقدمين للدراسة في تلك المعاهد الحصول على شهادة المرحلة المتوسطة بمعدل لا يقل عن ٧٠% (شبكة الانترنت ، المتحدث باسم وزارة التربية ، ٢٠١١) .

مما سبق يمكن أن نستنتج بأن أي محاولة لتطوير إعداد المعلم لا تستند إلى فلسفة تربوية واضحة لدى الطالب/المعلم ، ولدى القائمين على إعداد المعلم ، لا يمكن أن

تكون ناجحة ، وذلك أنّ عملية الإعداد تخطيطاً ، وتنفيذاً ، وتقويماً ، لا بد أن تسترشد بفلسفة تربوية محددة ، ومن النظر إلى هذه الفترة نجد أن الجهات المعنية بالتربية ، وبإعداد المعلمين قامت بعدد من المحاولات التطويرية ، إلا إن هذه المحاولات كانت مقتصرة على بعض الجوانب ، وبشكل محدود ، فهي تمثل استجابات لاحتياجات ظرفية آنية ، ولم تكن مبنية على وفق رؤية إستراتيجية متكاملة ، وشاملة لإعداد المعلمين .

كما أنها طمحت ، وسعت إلى الأخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة ، ولكن طموحها وسعيها كان يعوزه الرؤية التي تستند إلى مبادئ هذه الاتجاهات العالمية المعاصرة من جهة ، وإلى تكييف هذه الاتجاهات وفق ظروفنا ، وإمكانياتنا ، وخصائص مجتمعنا ، واحتياجاته من جهة أخرى .

وإن نجاح أي عمل تطويري ، لا بد له من إمكانيات مادية ، وبنى تحتية ، ومن النظر إلى واقع إعداد المعلمين في هذه الفترة نجد أن البنى التحتية لمؤسسات إعداد المعلمين لا تلبي الحاجة الفعلية للأخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة ، كالقاعات الدراسية الكافية والمختبرات والتقنيات وغيرها .

وكان من أبرز التحديات في هذه الفترة هو ضعف الاستقرار الأمني والسياسي ، وتشتت الرؤى السياسية مما أفقد العمل التربوي الوطني الناجح اهم مرتكزاته .

الفصل الثالث

إدارة الجودة الشاملة

في إعداد المعلم

أولاً : مقدمة عن إدارة الجودة الشاملة

ثانياً : إدارة الجودة الشاملة في التعليم

ثالثاً : تجارب بعض الدول العربية في إدارة

الجودة الشاملة في التعليم

رابعاً : إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم

خامساً : أسس فلسفة إدارة الجودة الشاملة

في العراق

الفصل الثالث

إدارة الجودة الشاملة

أولاً: مقدمة عن إدارة الجودة الشاملة

يعد التطور الذي حصل في المجال الصناعي والتكنولوجي والاتصالات احد أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور اتجاهات حديثة في مجال التربية والتعليم ، أدت بدورها إلى إحداث تغييرات في النظم التعليمية للدول شملت جميع جوانب العملية التعليمية ، مما أدى إلى الاهتمام بتطوير ، وتحسين إعداد المعلم لمواكبة هذه التغييرات ، ومن أهم هذه الاتجاهات وأحدثها اتجاه الجودة الشاملة في التعليم ، إذ أصبحت الجودة مطلباً أساسياً للمجتمع وهدف تسعى إليه المؤسسات التعليمية ، ومنها مؤسسات إعداد المعلمين .

ويعد استلزام الأبعاد الفكرية الأساسية للجودة الشاملة ، ومتطلباتها أمراً ضرورياً للوصول إلى مبادئ عامة تفيد في تحقيق هدف الدراسة الحالية ، فإن هذا المبحث يهدف إلى توضيح الأبعاد الفكرية التي من شأنها أن تسهم في تطوير ، وتحسين إعداد المعلم في العراق من خلال عرض إطار عام عن إدارة الجودة الشاملة ، ثم استخلاص مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم .

مفهوم إدارة الجودة الشاملة

إن البحث الفلسفي في إدارة الجودة الشاملة يحتم علينا بدءاً أن نسأل عن ماهية إدارة الجودة الشاملة ، وما تعنيه من دلالات .

إن مفهوم الجودة ليس غريباً عن ثقافتنا الإسلامية ، فقد عبرت آيات قرآنية كثيرة عن معنى الجودة ، منها قوله تعالى : ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ (الملك ، ٢) ، وقوله تعالى : ﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ (التوبة ، ١٠٥) ، وقوله تعالى : ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبْتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾ (القصص ، ٢٦) ، كما قال نبينا محمد ﷺ : " إن الله يحبُّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه " (العسقلاني ، ١٩٩٨ ، ١٣٨٨) .

إن رسوخ مفهوم الجودة في عقيدتنا الإسلامية يحفزنا إلى الأخذ به ، كمبدأ لفلسفتنا الحياتية العامة ، والمهنية ، والتربوية على وجهه الخصوص .

ولكي تصبح الجودة فلسفة نتبناها في إعداد المعلمين لابد من معرفة دلالاتها التي أكدت عليها عقيدتنا الإسلامية لتكون دافعاً لجودة عملنا التربوي المؤدي إلى تحقيق أهداف المجتمع وطموحاته ، فقد ورد مفهوم الجودة في الفكر الإسلامي بدلالات كثيرة منها : الإحسان ، والإصلاح ، والإتقان ، والأمر بالمعروف ، والنهي عن المنكر ، والإخلاص بالعمل ، والتعاون ، والمسؤولية وغيرها من المفاهيم الإسلامية التي تؤدي إلى الجودة في العمل وتدعم مفهوم الجودة الشاملة (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ١٨٨-١٩٣) .

فالإسلام يوجب على الإنسان أن يخلص النية في العمل ، ويتقنه ، ويتمه على أكمل وجه ، دون إهمال ، أو تقصير ، أو إفراط ، وذلك خشية من الله تعالى ، لأنه يراقبه (عبيدات ، ٢٠٠١ ، ص ١١٧) .

وقد وردت تعريفات عدة لإدارة الجودة الشاملة تباينت ، واختلفت وفقاً لزاوية النظر لهذا الباحث أو ذاك ، فمنهم من يرى أنها : " ثقافة متميزة في الأداء تتضافر فيها الجهود من أجل تحقيق الجودة بأقل كلفة وأسرع وقت " (زين الدين ، ١٩٩٧ ، ص ٣١)

، وبهذا يؤكد التعريف على أهمية الأداء المستند إلى ثقافة ووعي بالجودة ، كما أكد على ضرورة تضافر الجهود من اجل تحقيق جودة المنتج بأقل تكلفة في الجهد والوقت .

ويرى (الحريري ، ٢٠١١ ، ص ٢١) ، إن إدارة الجودة الشاملة : " عملية تشمل جميع مجالات النشاط في المنظمة ، كما تشمل كافة أبعاد السلعة ، والخدمة سواء من حيث التصميم ، أو التصنيع ، أو الأداء أثناء الاستعمال ، وذلك بهدف إشباع احتياجات المستهلك للسلعة ، أو الخدمة ، وتحقيق أعلى مستوى من التوافق بين جودة السلعة ، أو الخدمة ، وبين مستوى احتياجات العميل وتطلعاته " ، ويبدو أن هذا التعريف أكثر شمولية من التعريف السابق ، فقد راعى جملة عناصر أساسية في إدارة الجودة الشاملة هي : الشمولية ، وحاجات المستهلك ، وجودة السلعة ، فيما ذهب آرثر المشار إليه في (اسكاروس ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٢٩) بأن إدارة الجودة الشاملة هي : " ثورة تشاورية

في الطريقة التي تعمل بها الإدارة التي تركز جهودها في إدارة العمليات بشكل يحقق النتائج ، وليست الإدارة التي تنظر إلى النتائج " ، ويؤكد هذا التعريف جانب مهم من جوانب إدارة الجودة ، وهي التشاركية ، كما يلفت النظر إلى ضرورة الاهتمام ، والتركيز على العمليات ، وجودة أدائه بدل التركيز على المخرجات ، أو النتائج فقط ، وذلك لان جودة العمليات سيقود حتماً إلى جودة المخرجات ، وقد أشار (احمد ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٦) إلى أن هناك من ينظر إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة على أنها : " فلسفة إدارية حديثة تهدف إلى إحداث تغيرات ايجابية شاملة في المنظمة تشمل السلوك ، والقيم ، والمعتقدات التنظيمية ، والمفاهيم الإدارية ، ونمط القيادة ، وتظم إجراءات العمل ، والأداء ، وذلك من اجل تحسين ، وتطوير مكونات المنظمة للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها ، وبأقل تكلفة ، كما تهدف إلى تحقيق أعلى درجة من الرضا لزيائنها عن طريق إشباع حاجاتهم وغاياتهم " ، ويتضح من هذا التعريف أن إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية تركز على عدة جوانب منها ، الشمولية ، والتنظيم ، حاجات الزبائن ، والعمليات ،

والمخرجات ، فهي عملية شاملة متعددة الجوانب ، كما أنها ليست مفهوماً منفرداً بحد ذاته ، بل هي مجموعة من المفاهيم المرتبطة ببعضها تشكل مدخلاً شاملاً ، وكاملاً لأداء العمل .

وإن اختلاف تعريفات إدارة الجودة الشاملة ، لا يعني اختلافها بالهدف النهائي المتمثل بتحقيق الجودة ، وبالمبادئ أشار (Russel And Taylor , ١٩٩٥ , p:٩٥) الى بعض منها هي الآتي :

- إن الإدارة العليا في المؤسسة يكون لها دور كبير في تحقيق الجودة من خلال اهتمامها بالجودة ، والمشاركة الفاعلة في تحقيقها .
- إن رغبات المستهلك ، وحاجاته تكون هي هدف المؤسسة .
- استخدام الطرق الإحصائية ، والبحث العلمي ، وتحليل المشكلات .
- الاهتمام بجودة جميع مراحل العمل ، وليس مرحلة واحدة .
- خلق علاقات عمل بناءة بين أفراد المؤسسة من خلال إشاعة ثقافة الجودة .
- التعاون والتنسيق بين فرق العمل كأفراد وبينهم وبين إدارة العمل التابعين لها .
- أن يكون تحسين الجودة مستمراً ، وليس مرحلياً ، أو لفترة محددة .

كما يمكننا أن نستنتج أيضاً من التعاريف السابقة الآتي :

- إن مفهوم الجودة متأصل في ثقافتنا الإسلامية .
- إن للجودة مفاهيم متعددة الأوجه .
- إن الجودة الشاملة عملية تشاركية .
- إن الجودة الشاملة تشدد على مسؤولية كل فرد عن جودة عمله .
- يتحمل الجميع مسؤولية الأعمال الجماعية .
- الجودة الشاملة تشمل عناصر كثيرة المنتج ، الخدمة ، الأدوات ، البيانات ، المعلومات ، مناخ العمل ، الإدارة .
- إن مفهوم الجودة يرتبط بالإنتاج ، وطريقة تقديم المنتج أو الخدمة إلى المستهلك .

- إن الجودة تتوقف على ملائمة المنتج أو الخدمة لأغراض المستهلك أو المستفيد .
- الجودة الشاملة تشدد على الرضا التام للأطراف الذين تقدم إليهم الخدمة أو المنتج .
- إن مستوى الانجاز ، والتميز في الجودة الشاملة لا يحدده المنتج ، أو مقدم الخدمة ، أو ما يحدده المستفيدون من الخدمة .
- إن الجودة ليست عملية تحصل بالصدفة بل هي نتيجة لإرادة وعزيمة قوية.
- إن الجودة تتعلق بمنظور العميل ، وتوقعاته ، كما تكون عليه الخدمة .
- إن الجودة تتأثر بعوامل وأبعاد تتعلق بالكفاية الفنية كالمهارات ، والقدرات الفنية ، والأداء الصحيح ، وعدم وجود عوائق مادية ، أو اجتماعية ، أو جغرافية .

مبادئ عامة لإدارة الجودة الشاملة

ارتكزت فلسفة إدارة الجودة الشاملة على المبادئ العامة منها الآتي :

- وضع أهداف إستراتيجية : يعد وضع أهداف إستراتيجية أحد الركائز المهمة لإدارة الجودة الشاملة ، وينبغي أن تتصف هذه الأهداف بالوضوح والتكامل والشمولية (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص ١٣٠) .
- وقد أشار Cimpa المشار إليه في (الترتوري وأغادير ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٣) الى بعض الأهداف الإستراتيجية منها الآتي :

- الولاء المستمر للعميل .
- الانخفاض المستمر في التكاليف .
- توفير مناخ يساعد على العمل الجماعي .
- التخطيط الاستراتيجي : للتخطيط الاستراتيجي دور مهم في وضع الرؤى المستقبلية للجودة ، ومن الضروري هنا التأكيد على أن تكون الخطة واقعية ، وتستند إلى إمكانيات متاحة ، كما يجب أن تكون شاملة لجميع مجالات الخدمة ، وأن تكون متكاملة (الحريري ، ٢٠١١ ، ص ٦١) .

– تقديم السياسات المتكاملة: ونعني بالسياسات هنا ، الطرق والأساليب التي يتم بها تنفيذ الخطة ، التي ينبغي أن تكون متكاملة لتحقيق الجودة ، وتهدف إلى تقديم كل الخدمات المتميزة ، وأن تكون قائمة على مبدأ الأداء السليم (الحريري ، ٢٠١١ ، ص ٦١) .

– التركيز على المستفيد(*) : عند وضع أي فلسفة قائمة على إدارة الجودة الشاملة ، ينبغي : " مراعاة حاجات المستفيد باعتبارها الأساس الذي تقوم عليه العملية برمتها ، لذا يجب التعرف على ماذا يريد؟ ، وماهي احتياجاته؟ ، وكيف يمكن تلبيةها (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٠٧) .

وينبغي أن تكون حاجات المستفيد محددة ، لتتمكن المؤسسة من بناء خططها ، وبرامجها على أساسها ، فقد أشارت الجمعية الأمريكية لنظام الجودة American Society For Quality Control ، أن إدارة الجودة الشاملة تهدف إلى إشباع حاجات محددة للعميل (الحريري ، ٢٠١١ ، ص ١٦) .

إن تلبية حاجات المستفيد يعد هدفاً تتوخاه أي مؤسسة تسير وفق فلسفة إدارة الجودة من جانب ، ومعياراً لمدى نجاحها في تحقيق أهدافها وتغذية راجعة لها من جانب آخر .

كما أن الحصول على رضى المستفيد بأداء العمل بشكل صحيح من أول مرة يؤدي إلى تحقيق فائدتين : الأولى للمؤسسة من خلال تقليل تكلفة المنتج إلى الحد الأدنى ، والثانية للمستفيد لأنه سيحصل على منتج جيد (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ٢١٢) .

بيد أن تلبية الحاجات للمستفيد يجب أن يتوافر فيه شرط سرعة الاستجابة ، لان المتغيرات متسارعة ، وحاجات المستفيد متغيرة ، وهذا يستدعي توافر المرونة في التعديل وفقاً للحاجات المتغيرة للمستفيد لتستطيع مواكبة هذه التغيرات دون خسائر ، أو هدر في

(*) وردت كلمات أخرى في هذا المبحث لها نفس الدلالة مثل ، مستهلك أسواق العمل ، العميل .

موارد المؤسسة ومنتجاتها فقد أكد (Hoffher and Nadler , ١٩٩٤ , p:١٢) : "على أن تكون المنظمة سريعة في استجابتها لحاجات المستفيد ، ومرنة في تعاملها " .

وبالإضافة إلى سرعة الاستجابة لحاجات العميل والمرونة في تلبية تلك الحاجات المتغيرة ، يجب أن تصمم المنتجات والخدمات بإتقان لتحصل على رضاه ، فقد أشار (Drummond , ١٩٩٢ , p:١٩) : " بأن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تقوم على أساس تحقيق رضا المستفيد ، والتصميم المتقن للخدمات أو المنتجات .

– التركيز على العمليات : والتركيز على جودة العمليات يتم من خلال الاهتمام بجودة العاملين ، وأدائهم ، وتصميم العمليات الموصلة لإنتاج مخرجات تتوفر فيها الشروط والمعايير المعتمدة ، فقد أشار (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠٧) إلى أهمية جودة الأداء بقوله : " أن عملية الأداء ، وليست جودة المنتج هي جوهر نظام إدارة الجودة الشاملة " .

فالتركيز على الأداء ، والوسيلة التي تؤدي إلى جودة المنتج هو الفرق الجوهرى بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ، ومفاهيم ضمان الجودة التي تركز فقط على المنتج (البيلوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٢٩) .

وهذا يعني ضرورة الاهتمام بدءاً بالعمليات لتحقيق جودة المنتج ، ثم الاهتمام بعد ذلك بالمحافظة على ضمان استمرارية جودته .

– القيادة والإدارة : إذ إنَّ الجودة لا تتحقق إلا بوجود إدارة لديها التفهم الكامل ، والالتزام الفعلي بجعل الجودة في المقام الأول ، ولها القدرة على الإبداع في خلق هياكل تنظيمية ، وإجراءات ، وسياسات تؤدي بمحصلتها النهائية إلى جودة المنتج .

وتعمل الإدارة الناجحة أيضاً على توحيد الرؤى ، والأهداف ، والاستراتيجيات داخل المؤسسة لتحقيق الجودة وبأقل تكلفة (البيلوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٢٨) .

إن تبني أسلوب قيادة فعالة على جميع المستويات يشجع العاملين ، والمؤسسة على الالتزام بفلسفة إدارة الجودة الشاملة (استيتة وعمر ، ٢٠٠٨ ، ص٨٦) .

إذ إنَّ الفوضى الإدارية تؤدي إلى إرباك العمل ، مما ينعكس سلباً على جودة الأداء ، وبالتالي على جودة المنتج .

– تمكين العاملين : فالجودة الشاملة لا تتحقق إلا بجهود العاملين في المؤسسة ، وجودة أدائهم ، وذلك يدعو إلى ضرورة إشراكهم في العمل بالشكل الذي يسمح لهم باستخدام كل طاقاتهم ، وقدراتهم ، وهذا يتطلب الاهتمام بالجوانب الآتية :

- معرفة خصائص العاملين وحاجاتهم ، فالجودة تبدأ من الداخل ، بمعنى الاهتمام بالعاملين ، والتعرف على حاجاتهم وظروف العمل المحيطة بهم (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠٧) .

- اعتماد أسلوب العمل الجماعي المبني على الثقة والاحترام (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص٢١١) .
- خلق علاقات عمل بناءة بين العاملين ، وحفز الجهود المتميزة سواء كانت فردية ، أو جماعية .

- تحقيق الاستفادة الفعلية من إمكانيات جميع العاملين ، وذلك بتفعيل دورهم بطريقة تشعرهم بأهميتهم ، وإشراكهم مشاركة جوهرية ، وتفويض الصلاحية لهم ، وذلك للاستفادة من جميع العقول ، والتخلص من أسلوب التسلط والتخويف وتحويله إلى أسلوب التفويض والتمكن (الحريري ، ٢٠١١ ، ص٦١-٦٢) .

– التحسين والتطوير المستمر : إذ إنَّ مجرد تحقيق الجودة وحدها لا يكفي ، بل ضرورة الاستمرار في التحسين ، والتطوير لتحسين الجودة ، ولأخذ بهذا المبدأ يجب إتباع الآتي :

- الاهتمام بالتدريب الدائم للعاملين .
- الاستمرارية في جودة أداء العاملين .
- بناء دعم ثقافة في المؤسسة تهدف إلى التحسين المستمر .
- إنشاء نظام العمليات المستمرة .

(الحريري ، ٢٠١١ ، ص٦٢) ، و(الترتوري وأغادير ، ٢٠٠٩ ، ص٣٥) ، و(مجيد
ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص١٧٦)

– الوقاية : إذ إنّ تلافي الأخطاء قبل وقوعها وتطبيق مبدأ العمل الصحيح من
أول مرة يقلل الهدر في الموارد ، وبالتالي يقلل من التكلفة ، ويؤدي الى
الحصول على رضى المستفيد (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠٨) .

– الإدارة بالحقائق : إنّ اتخاذ القرارات من قبل الإدارة يستند بالضرورة على حقائق
تتمثل ببيانات تحصل عليها من معايير ، ومؤشرات ، فالبيانات الإحصائية
تسهم في اتخاذ القرارات ، غير أن القرارات الفعالة لا تستند فقط على جمع
المعلومات ، بل تحليلها ، ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرارات
(البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٢٩) .

كما أن جمع المعلومات والبيانات يعتمد على وضع قواعد ، ومعايير لأداء النشاطات
، ولتنفيذ الإجراءات المختلفة (استيئة وعمر ، ٢٠٠٨ ، ص٨٦)

ويتطلب أيضاً الاستخدام المستمر للطرق الإحصائية وأساليب البحث
العلمي(الترتوري وأغادير ، ٢٠٠٩ ، ص٣٤) .

ومن هذا يمكن القول ، إن التقييم الذاتي ، واستخدام البيانات ، والمعلومات يوفران
لنا تغذية راجعة تفيد متخذ القرار بإعادة النظر في الإجراءات ، والقرارات المتخذة ،
ويسهم في تطوير ، وتحسين الأداء ، وبالتالي جودة الأداء المؤدية إلى جودة
المنتج .

– النظام الكلي المتكامل : يعد التكامل من المبادئ المهمة في إدارة الجودة
الشاملة ، إذ إنّ أي عمل يأتي نتيجة تضافر جهود عدة ، وهذه الجهود يجب ان
تكون موحدة ، و مترابطة ، وترمي إلى تحقيق هدف واحد ، فالإجراءات المتكاملة
، والحقائق المشتركة ، و مجموعة العلاقات في نظام إدارة الجودة الشاملة ،
تؤدي إلى هدف مشترك ، وهو رضى المستفيد (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠٨)

وهذا يأتي من خلال تفعيل التعاون ، والتنسيق بين الإدارات ، والوحدات المختلفة في المؤسسة ، مع التأكيد على الانجاز من خلال فرق العمل ، وتنمية العمل التعاوني (الترتوري وأغادير ، ٢٠٠٩ ، ص٣٥) .

- النهج الشمولي : فإدارة الجودة الشاملة ينبغي أن تكون شاملة لكافة المجالات ، كالأهداف ، والهيكل التنظيمي ، وأساليب العمل ، والدافعية ، والتحفيز ، والإجراءات (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص١٧٦) .
 - العلاقات مع الموردين : إشراك جميع الموردين في جهود تحسين الجودة من خلال تعاون المؤسسة معهم (الترتوري وأغادير ، ٢٠٠٩ ، ص٣٥) ، وقد يكون المورد هنا المجتمع ، أو مؤسسة أخرى ، أو أفراد ، أو شركات .
 - الاستقلالية : تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية ، ولا تتبع النظم المركزية التي تحد من القدرات ، والإمكانات فيما يخص اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب ، وتحجم ادوار العاملين ، وإبداعاتهم (البيلاي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٢٩) .
- كما حدد (ديمنج^{*}) Deming أربعة عشر مبدءاً لإدارة الجودة الشاملة وهي الآتي

:

- بناء أهداف ثابتة : أن وضع أهداف تتصف بالاستقرار ، والثبات النسبي يعد امراً ضرورياً لتحسين جودة الإنتاج والخدمات .
- تبني فلسفة عمل جديدة : نظراً الى التغيرات التقنية ، والتكنولوجية ، والتطورات في شتى مجالات المعرفة يصبح من الضروري اعتماد فلسفة جديدة لمواكبة هذه التغيرات ، والتطورات .
- إلغاء أساليب التفتيش لتحقيق الجودة : وهذا يعني تجنب أساليب الفحص كوسيلة وحيدة للحصول على الجودة .

(*) Edwrad Deming : هو اشهر من عمل وعلم بالجودة ، ولد عام ١٩٠٠ في الولايات المتحدة الامريكية ، وحصل على شهادة الدكتوراه في الرياضيات ، والفيزياء ، وبرز كعالم في الاحصاء . (حمود وروان ، ٢٠١٠ ، ص٣٢)

- إلغاء عملية ممارسة تقويم الأعمال على أساس السياسة السعرية : إذ إنَّ السعر فقط لا يدل على جودة المنتج .
- التحسين المستمر في مستوى العمليات الإنتاجية والخدمية : أن التحسين المستمر في مستوى العمليات الإنتاجية ، والخدمية يؤدي إلى رفع مستوى الجودة ، ويسهم بتقليل التكاليف ، ويحقق رضا المستفيد .
- إنشاء برامج تدريبية في مكان العمل : ويتم ذلك بوضع أسس للبرامج في أثناء الخدمة يسهم في تطوير مستوى الأداء ، وتحسين الإنتاج .
- وضع أسس للقيادة الفعالة : نظراً الى أهمية القيادة في العمل الإداري في المؤسسة لابد من وضع أسس تأخذ بنظر الاعتبار جودتها ، وفعاليتها ، لنتمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها .
- إبعاد الخوف عن العاملين في المؤسسة : إن التعامل مع العاملين في المؤسسة بمرونة ، وبأساليب ديمقراطية تجعل أداء العمل أكثر جودة ، وتجعل العامل أكثر إبداعاً ، لأنه يعمل بقناعة قائمة على إدراكه لأهمية دوره في العمل داخل المؤسسة ، وليس عن خوف من رئيسته في العمل .
- إزالة الحواجز التنظيمية بين الأقسام في المؤسسة : إن التنسيق والتعاون بين الأقسام في المؤسسة يعد شرطاً أساسياً لتحقيق الهدف ، ولا يتم ذلك إلا بإزالة الحواجز المعرقلة لسير العمل ، وحل المشكلات التي يتعرض لها العاملون الناجمة عن تشابك الأدوار ، وعدم الوضوح في سياسة العمل ، ودور كل قسم من الأقسام في المؤسسة .
- الابتعاد عن الشعارات والاهتمام بالعمل : هناك شعارات تحت على زيادة الإنتاج دون الاهتمام بنوعية المنتج ، أو جودته ، أو هناك شعارات تتضمن نصائح لفظية قد تترك العمل إذا كانت بعيدة عن الهدف ، أو عن واقع العمل لذا يجب الابتعاد عنها ، والاهتمام بتحسين ، نوعية المنتج من خلال الأداء ، وليس الشعارات .

- الابتعاد عن وضع أرقام قياسية للإنتاج دون ربط ذلك بجودة المنتج : إن الغاية الأساسية من الجودة هو تحسين النوعية ، وليس تحقيق أرقام قياسية ، إن تحقيق هذا المبدأ يستلزم تغيير فلسفة العمل ، وتغيير القيادات التي تتبنى نظام الإدارة القائم على الاهتمام بالكم على حساب الكيف .
 - إزالة العوائق التي تحرم الإداريين ، والعمال من الشعور بالفخر مما أنجزوه : وذلك بتشجيعهم ، ومكافأتهم معنوياً ، ومادياً ، لما لذلك من أثر في تعزيز ثقتهم بأنفسهم و اعتزازهم بالعمل الذي يقومون به ، وبمؤسستهم التي يعملون فيها .
 - إعداد برامج للتثقيف ، والتطوير الذاتي : فإدارة الجودة الشاملة لا يمكن أن تحقق أهدافها بدون عمال لديهم كفايات تتطلبها جودة العمل ، وهذا يتم من خلال برامج للإعداد ، والتطوير الذي يستند على مبدأ التعلم الذاتي من خلال دورات تثقيفية ، وتدريبية تساهم في تزويدهم بالكفايات اللازمة لتحقيق الجودة في العمل .
 - جعل الجميع شركاء في العمل : إن إشراك العاملين في اتخاذ القرار ، والعمل ، وإشعارهم بان المؤسسة ملك الجميع ، وعليهم تقع مسؤولية تحقيق الجودة في العمل ، وهذا يعد من أساسيات إدارة الجودة الشاملة .
- (حمود وروان ، ٢٠١٠ ، ص ٣٤) و(الحريري ، ٢٠١١ ، ص ٦٦-٧٦)

ثانياً . إدارة الجودة الشاملة في التعليم

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم مفهوم انتقل في النصف الثاني من القرن العشرين ، من ميدان الصناعة إلى ميدان التعليم لأسباب وعوامل ، ومتغيرات عالمية جديدة منها ، التقدم التكنولوجي والمعلوماتي ، وظهور التنافس في بعض الجوانب بين مؤسسات التعليم في دول العالم المختلفة ، أو الرغبة في الشراكة ، والتعاون في جوانب أخرى ، كذلك التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن ما يعرف بالنظام

العالمي الجديد ، مما حتم على التعليم مواكبة هذه التغيرات ، باعتبار أن التعليم أداة تكوين الموارد البشرية ، مما يتطلب الاهتمام بجودته ، وهذا ما سعت إليه معظم دول العالم (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٥٤) .

وتعني إدارة الجودة الشاملة في التعليم : " تطابق عناصر المنظومة التعليمية مع المواصفات القياسية المتعارف عليها عالمياً ، والتي تتوافق مع حاجات المجتمع ، ومتطلباته " (سلمان ، ٢٠٠٨ ، ص ١٧١) .

ومن ثم فإن تحقيق ، وضمان الجودة الشاملة يتطلب إعداد معايير ، وإن هذه المعايير يجب أن تراعي حاجات ، ومتطلبات المجتمع كأفراد (طلبة) ، أو كمجتمع ، كما ينبغي أن تراعي بعض المعايير الدولية باعتبار إن أي دولة تضع فلسفة تربوية لنظامها التربوي عليها أن تراعي أنها جزء من عالم ينبغي أن تتعايش معه وفق مفاهيم ، ومبادئ مشتركة .

كما تعني : " عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم ، والمعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف طاقات العاملين في المؤسسة التعليمية ، واستثمار قدراتهم الفكرية بهدف تحسين المؤسسة المستمر " (Hixon , ١٩٩٢ , p:٦) ، إذ إن إدارة الجودة الشاملة هي قضية كل العاملين في المؤسسة التعليمية من تدريسيين وعاملين وإداريين وطلاب .

وهي أيضاً : " مجموعة الحقائق ، والسمات التي تعبر بدقة ، وشمولية عن جوهر التربية ، وحالاتها بكل إبعادها (مدخلات ، عمليات ، مخرجات) ، بتفاعلات متواصلة تؤدي إلى تحقيق أهداف محددة لمجتمع معين " (دوهرنبي ، ١٩٩٩ ، ص ١٢) ،

وتشمل إدارة الجودة في التعليم بهذا المعنى كل مدخلات المؤسسة التعليمية ، وما تتضمنه من مواصفات الطلاب ، والمعلمين ، والمباني ، والمناهج التعليمية ، والعمليات ، وما تتضمنه من أعداد الطلاب وتدريب المعلمين ، وأعمال التدريس ، والإدارة وغيرها

، بالإضافة إلى مخرجات المؤسسة التعليمية التي تتمثل في مواصفات تربوية عالمية للطلاب والخريجين .

وهي أيضاً " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ، ومستويات المؤسسة التعليمية ليوافر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب ، والمستفيدين من عملية التعلم بأكفاً الأساليب واقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة (النجار ، ١٩٩٩ ، ص٧٣).

وهذا يعني أنها عملية شاملة ومتكاملة يعمل وفقاً بها ، ويمارسها جميع من يعينهم أمر التعليم ، كما أنها توجه فكري متكامل وإستراتيجية إدارية تشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية .

كما أنها : " نظام تعاوني يهدف إلى تلبية طلبات واحتياجات الزبائن ممثلاً بالطلبة وأولياء الأمور والمجتمع بشكل مستمر وبجودة عالية (Lewis , ١٩٩٦ , p:١٤٤) .

وتعني أيضاً : " جملة جهود مبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي ، تتناسب مع متطلبات المجتمع ، وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية ، بأقل جهد وكلفة ، محققاً أهداف المجتمع ، وسد حاجة السوق من الكوادر المؤهلة علمياً " (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص١٩٨) .

كما تعد : " طريقة وفلسفة تسيير وفقها المؤسسة التعليمية ، وبتبعها الطالب ، والمعلم باندفاع ، ويتحول التعليم من خلالها إلى متعة ، وسرور لها " (Jay , ١٩٩٨ , p:٣) .

كما تعرف بأنها : " مجموعة الخصائص التي تعبر بدقة ، وشمولية عن التربية ، متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من خلال مدخلات ، وعمليات ، ومخرجات تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠٨) .

تطور الفكر التربوي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة

تأثر الفكر التربوي في عصرنا الحالي بالتطورات التي حدثت في بعض العلوم ، ومجالات الحياة المختلفة ، واخذ منها ووظفها في تنظيراته التربوية ، بعد أن ظل لفترة طويلة يتأثر فقط بآراء الفلاسفة وتأملاتهم ، فاخذ من علم النفس ، وعلم الاجتماع ، واستفاد من الصناعة ، فاخذ منها بعض المفاهيم كالتغذية الراجعة (Feed back) ، وتحليل النظم (Systems Analyses) متمثلة بمدخلات ، وعمليات ، ومخرجات ، كما استفاد من مفاهيم الجودة في الصناعة ، كمفهوم إدارة الجودة الشاملة ، وضمان الجودة ، والاعتماد ، والتراخيص ، والمعايير وغيرها .

ومن هذا فقد تعددت جهات النظر في الفكر التربوي المبني على الجودة ، ومفاهيمها ، فبرزت عدة مداخل منها الآتي :

– المدخل القائم على جودة الخصائص الداخلية The intrinsic qualities approach : ويركز هذا المدخل على عمليات إنتاج المعرفة وتعليم الطلبة والجودة الأكاديمية ، وقد تبنى النظام التعليمي في بريطانيا هذا المدخل ، وأعطى أولوية لجودة عمليات التدريس ، والبحث وغيرها (Brennan and Shah , ٢٠٠٠ , p:٣٣١) .

– المدخل القائم على جودة الخصائص الخارجية The extrinsic qualities approach : وهو مدخل يهتم بالجودة الخارجية ، ويتعلق بقدرة المؤسسات التعليمية على تلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع ، وهذا المدخل يرتبط بالأدوار المتغيرة للمعلم ، وقد تبنى النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية هذا المدخل ، بالإضافة إلى المدخل القائم على جودة الخصائص الخارجية من

خلال إعطاء الأولوية للأداء ، وكفاءة قدرة المؤسسة في الاستمرار على تحقيق أهدافها .

– مدخل المراقبة (Watch approach) : الذي يعتمد في المقام الأول على الرقابة الحكومية ، والتركيز على المؤهلات المهنية للعاملين بها ، والرقابة الداخلية ، والرقابة الخارجية .

– مدخل التميز (Excellence approach) : وهو مدخل يعتمد على مقدار تميز المؤسسة التعليمية مقارنة بغيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى المنافسة لها.

– المدخل القائم على جودة المنتج (Product approach) : وهو المدخل الذي يؤكد على مخرجات التعليم وجودتها ، ومدى تحقق المواصفات المطلوبة ، ويتم التأكد من ذلك وفق معايير محددة .

– المدخل القائم على البيانات (Data approach) : وهو مدخل يعتمد على المؤشرات الرقمية كمعدل الطلاب مثلاً ، وقد تبنت اليابان هذا المدخل في نظامها التعليمي الذي يعتمد على فلسفة الجودة الشاملة (Yonezawa , ٢٠٠٢ , p:١٢٧-١٣٠) .

ثالثاً . تجارب بعض الدول العربية في إدارة الجودة الشاملة في التعليم

تعد تجارب الدول في إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، مصدراً مهماً للمعلومات ، يمكن الاستفادة منها ، وتوظيفها في تحقيق هدف البحث .

ومن المفيد أن نأخذ بتجارب دول قريبة إلى واقعنا الفكري ، والاجتماعي ، وإمكانياتنا المادية ، والاقتصادية ، وعلى هذا الأساس تم اختيار ثلاث دول عربية هي (مصر ، السعودية ، عُمان) .

التجربة المصرية

في عام ٢٠٠٢ تم التأكيد في مصر على ضرورة الاهتمام بالجودة في التعليم ، ووضع معايير لقياس الجودة لدعم قدراتها على مواكبة المنافسة العالمية ، فتمت الدعوة الى توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية ، وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة من خلال وضع ، وتنفيذ معايير قومية(*) واضحة لقياس منتج التعليم .

وقد تبنى النظام التعليمي في مصر فلسفة الجودة الشاملة من خلال إتباعه الخطوات الآتية :

❖ بناء معايير في إطار رؤية قومية

فقد تم طرح شعار (الجودة للجميع) لدخول المجتمع المصري إلى مجتمع المعرفة ، وهذا يتطلب بناء معايير قومية ، كآلية مهمة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم (البيلالوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣٧) .

وقد مر بناء المعايير بمراحل متعاقبة شهد فيها تكوين فرق عمل ، والاتفاق على أسس فكرية لبناء المعايير ، وتحديد خصائص المعايير ، والاتفاق على الخطوات المنهجية لبناء المعايير ، والقيام بالعمل حتى الصياغة النهائية ، فاتبعت لتحقيق ذلك الخطوات الآتية :

- تشكيل فريق عمل ضم أساتذة كليات في مختلف التخصصات الدراسية ، ومتخصصين من الميدان التربوي ، وشخصيات عامة ، وأولياء أمور ، ومسؤولين في الدولة .

(*) المقصود بكلمة القومية الواردة في التجربة المصرية (الوطنية) .

– تحديد الأسس الفكرية التي وجهت عملية بناء المعايير القومية للتعليم في مصر وهي :

- تعزيز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه .
 - تدعيم المشاركة المجتمعية ، والمواطنة الصالحة ، وتنمية الديمقراطية .
 - مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على المعرفة ، والتكنولوجيا .
 - تدعيم أنماط مستحدثة من الإدارة التي تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة .
 - تكريس مبدأ العدالة الاجتماعية ، والمساواة ، وتكافؤ الفرص .
 - التأكيد على الالتزام بالمواثيق الدولية ، والوطنية الخاصة بحقوق الإنسان .
 - مساعدة النظم التربوية على التجدد والتطور المستمر .
 - تحقيق الالتزام بالجودة ، والتميز ، والقدرة على المتابعة ، والتقييم .
 - تنمية التفكير الناقد ، والإبداعي .
 - تعزيز قدرة المجتمع على تنمية جيل مؤهل للمشاركة ، والمنافسة .
- (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣٨)

وقد اتفق فريق العمل على بناء معايير تتسم بالخصائص الآتية :

- أن تكون موضوعية ، وبعيدة من الذاتية .
- أن تكون شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية .
- أن تتصف بالاستمرارية والتطور الذي يتماشى مع التغيرات في جوانب الحياة المختلفة .
- أن تكون قابلة للقياس .
- أن تحقق مبدأ المشاركة .
- أن تكون أخلاقية ، تراعي الواقع الاجتماعي .
- أن تكون داعمة للعمل المبدع .
- أن تراعي الأسس الوطنية .
- أن تراعي الأسس الاجتماعية .

وقد انطلقت فرق العمل في بناء المعايير القومية ، من مسلمة أن بناء المعايير لا بد أن ينبع من الواقع ، ويستند إلى الظروف الخاصة التاريخية ، والاجتماعية ، والثقافية ،

والى تجارب الدول المتقدمة للاستفادة منها في أن تكون مرشدة ، وموجهة للعمل التربوي ، ولبناء معايير اتبعت عدة أساليب منها الآتي :

- الحوار ، والمناقشة ، والتشاور .
 - الاتفاق على المفاهيم الأساسية للجودة .
 - مسح الدراسات العالمية المقارنة .
 - صيانة المعايير .
 - القيام بدراسات تجريبية وأبحاث ، لتحديد مدى ملائمة المعايير ووضوحها .
 - إعادة صياغة المعايير في ضوء نتائج الدراسات ، والأبحاث السابقة .
- (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٤٠-٢٤١)

وفي عام ٢٠٠١ تم إعداد الدراسات اللازمة لإنشاء (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم) ، وقد أدركت وزارة التعليم العالي في مصر ضرورة الاهتمام بجودة التعليم ، ومخرجاته في ظل التوجهات السياسية المستمرة لرفع القدرة الاستيعابية في منظومة التعليم العالي ، وقبول جميع المتخرجين الناجحين من مرحلة الثانوية العامة ، مما أدى إلى تدهور وضع هذه المنظومة في غياب وجود نظام قومي لتوكيد الجودة والاعتماد ، وفي ظل عدم توفر الحد الأدنى من البيئة الأساسية المطلوبة لاستيعاب هذا الكم من الخريجين .

ومن منطلق إن جميع العناصر التي تدخل ضمن العملية التعليمية بدءاً من هيكل ، وأساليب الإدارة ، أعضاء هيئة التدريس ، والطلاب ، والبرامج التعليمية ، والموارد ، والإمكانات المادية والبشرية ، والأبحاث العلمية ، والخدمة المجتمعية ، ومتابعة الخريجين ، ومدى توافر نظام ، وآليات لضمان جودة الخدمات التعليمية ، ومخرجاتها تؤثر بصورة مباشرة على جودة التعليم ومخرجاته (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٥٧) .

وقد شرعت وزارة التعليم العالي في مصر بإعداد إستراتيجية متكاملة لتطوير التعليم من خلال الآتي :

- تأليف لجنة من (٢٥) عضواً من الشخصيات البارزة والتي لها علاقة مباشرة واهتمام بتطوير التعليم .
- تشكيل مجموعات عمل فرعية من أكثر من (٦٠) عضواً من الشخصيات المتخصصة في كافة المجالات المتعلقة بالعملية التعليمية هدفها دراسة الوضع الراهن للتعليم العالي في مصر ، وتحديد نقاط القوة ، والضعف ، وترجمتها في صورة برامج تنفيذية لمعالجة أوجه القصور .
- قيام اللجان بالعديد من الجولات ، والزيارات الميدانية إلى بعض الدول مثل بريطانيا ، وفرنسا ، وأستراليا ، ونيوزلندا ، وذلك للتعرف على مجريات تطوير التعليم ، وكيفية تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد في هذه الدول للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال .
- تم دعوة مجموعة من أفضل خبراء التعليم على مستوى العالم ، وتنظيم لقاء دولي للاستفادة من الخبرات العالمية(البيلايوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٢٥٨).
- عقد مؤتمر قومي في عام ٢٠٠٠ بدعوة أكثر من (١٢٠٠) شخصية من المهتمين ، والمعنيين بتطوير التعليم ، حيث أقرت فيه إستراتيجية تطوير التعليم العالي في مصر .
- ولتحقيق الجودة قامت اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد التي أنشئت في عام ٢٠٠١ بإجراء دراسات متعددة ، ثم قامت علم ٢٠٠٢ بترجمة هذه الدراسات ، والأهداف إلى خطة ، وأنشطة تضم الآتي :
- القيام بدراسات ذاتية لعينة من كليات محددة ، وتم اختيار ست كليات من جامعات القاهرة ، وأسيوط ، والمنوفية .
- وتم ترشيح أعضاء من هيئة التدريس ، وتدريبهم لغرض تقييم الدراسة الذاتية.

- تنظيم ورشة عمل بمشاركة اثنين من خبراء الجودة البريطانيين تضم (٦٥) مندوباً من أعضاء هيئة لتدريس بالجامعات المصرية للتعرف على نظام الجودة المزمع إنشاؤه في مصر .
- إعداد مدرّبين تكون مهمتهم تدريب بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية للعمل كمقيمين للدراسة الذاتية .
- تقييم الدراسة الذاتية بوساطة خبراء الجودة ، وتم على أساس هذا التقييم إدخال بعض التعديلات على نظام الدراسة الذاتية .
- تم تقييم الدراسات الذاتية الست بوساطة هؤلاء المتدربين ، وأعضاء اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد بعد إدخال التعديلات المقترحة عليها لكي تصبح نموذجاً يتم تطبيقه في باقي الجامعات المصرية لإجراء دراسة ذاتية .
- إن الغاية من هذه الدراسات هو خلق مناخ مناسب لثقافة الجودة ، وتهيئة المجتمع الأكاديمي لتطبيق فكرة الجودة بهدف الاعتماد .

❖ أنشاء مراكز لتقويم الأداء الجامعي ، وضمان جودة التعليم العالي في الجامعات المصرية ، وتقوم هذه المراكز بعمل ورش عمل متعددة لنشر ، وضمان الجودة ، للوصول إلى درجة الاعتماد .

❖ وضع السياسات ، والخطط الخاصة بحملة التوعية ، مع تحديد القطاعات المستهدفة لهذه الحملة ، وذلك من خلال تصميم موقع على الانترنت

يستعرض مشاريع التعليم العالي ، وضمان الجودة والاعتماد ، ومن خلال مقالات بالصحف المصرية ، والبرامج التلفزيونية لشرح أهمية الموضوع .

❖ البدء في تنفيذ مشاريع ضمان الجودة والاعتماد ، وبناء القدرة المؤسسية للجامعات .

❖ تم اختيار ثلاثة مشاريع تخص الجودة والاعتماد ، بعد تقييمها فنياً ومادياً .

❖ إقامة علاقات دولية مع كل من أوروبا ، وأمريكا ، والبلاد العربية لتبادل الخبرات في مجال ضمان الجودة ، وتم تنظيم زيارات إلى دول عربية ، وغربية هدفها التعرف على نظم الجودة والاعتماد في البلاد .

❖ إنشاء هيئة لضمان الجودة والاعتماد في التعليم يتكون من هيكل تنظيمي يضم :

- مجلس الأمناء : ويتكون من شخصيات ذات خبرة في مجال ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم ، ومن الجهات المستفيدة من مخرجات العملية التعليمية ، ومن مؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة .
 - المدير التنفيذي للهيئة : ويختص بتنفيذ قرارات مجلس الأمناء .
 - الجهاز التنفيذي ، ويضم القطاعات الآتية :
 - قطاع العمليات : تكون مهمته كل ما يتعلق بالدراسة الذاتية .
 - قطاع التقييم والتطوير : ويختص بكل الإجراءات التي تهدف إلى تقييم ، وتطوير المؤسسات التعليمية .
 - قطاع المعلومات : ويختص بعمل السجلات ، وإدخال البيانات ، وتحليلها .
- (طعيمة وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٦٣-٢٧٧)

نستنتج مما سبق إن تنفيذ معايير الجودة ، وإنشاء نظام للاعتماد المؤسسي ، واعتماد البرامج يتطلب وضع خطة إستراتيجية متكاملة للتطوير من منطلق أن متطلبات الاعتماد يندرج تحتها كافة العناصر التي تؤثر بطريقة مباشرة ، او غير مباشرة على الخدمة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة ، وعلى جودة مخرجاته بصفة خاصة ، كما يتطلب خلق المناخ المناسب في المؤسسات التعليمية قبل المضي في تطبيق متطلبات الاعتماد طبقاً لمعايير محددة تتفق مع

المعايير الدولية ، مما يؤدي في النهاية إلى الاعتراف المتبادل بالشهادات ، ومعادلة الدرجات العلمية بين الدول المختلفة ، وينمي فرص تنقل خريجي المؤسسات التعليمية

المستمرة بين هذه الدول ، وحصولهم على فرص عمل في ظل توجهات ، ومتطلبات العولمة .

وإن جودة الخدمات التعليمية ، ومخرجاتها لها تكلفة يجب أن تتحملها جهة ما ، ويتطلب توفير آليات تمويل لمساعدة المؤسسات التعليمية على تلبية متطلبات الجودة لكي تؤهل نفسها لمتطلبات الاعتماد ، وهو ما تعكسه مسيرة التجربة المصرية في هذا المجال .

تجربة المملكة العربية السعودية

قامت بعض الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في الثمانينيات من القرن العشرين ، بإدخال أنظمة ضمان الجودة لبعض البرامج ، وذلك بالاتفاق مع هيئات اعتماد دولية لاعتماد برامج في مجالات مهنية رئيسية ، كالبرامج الهندسية ، وبرامج الحاسب الآلي ، كما في جامعتي الملك سعود ، والملك فهد للبترول والمعادن .

وفي منتصف التسعينيات من القرن العشرين قامت بعض الجامعات بإنشاء مراكز للجودة ، ومنها جامعة الملك عبد العزيز ، ثم تم تطوير بعض هذه المراكز لتصبح عمادة للتطوير الأكاديمي ، كما في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ، ولضمان تحقيق الجودة في مخرجات البرامج التعليمية ، قامت بعض الجامعات بوضع اختبارات للقبول لضمان الجودة في المدخلات ابتداءً ، كما في جامعة الملك فيصل وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن ، إن معظم الجامعات بالمملكة تستخدم استبانات تقييم للمقررات والأساتذة تملأ من قبل الطلاب في نهاية الفصل الدراسي ، ولكن نسبة الاستفادة من نتائج هذه الاستبانات محدودة نظراً إلى غياب نظام الجودة المتكامل (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ٧٧-٧٩) .

بشكل عام لم يكن هناك نظام متكامل للجودة ، بل كانت هناك مبادرات ، واجتهادات في تطبيق معايير للجودة تختلف من جامعة إلى أخرى ومن مؤسسة إلى أخرى .

في مطلع القرن الحادي والعشرين تبنت المملكة إستراتيجية لإجراء عملية تطوير شاملة لنظام التعليم العالي من خلال تنفيذ مشاريع أساسية هي الآتي :

❖ المركز الوطني للقياس والتقويم : وكانت مهمته تصميم وتنفيذ الاختبارات لقياس قدرات للطلبة ومهاراتهم ، واتجاهاتهم ، وتصميم وتنفيذ اختبارات لقياس التحصيل العلمي لدى الطلاب ، وتكون هذه الاختبارات موحدة للتخصصات التي تدخل نوعية واحدة ، واستخدمت هذه الاختبارات كأحد المعايير في قبول الطلاب في التخصصات التي يرغبون في دراستها .

❖ الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي : تأسست الهيئة الوطنية كمبادرة مهمة لمساندة التحسينات في جودة التعليم العالي فوق الثانوي ، وهي هيئة مستقلة تتبع المجلس الأعلى للتعليم ، إلا أنها تعمل بالتعاون مع الوزارات ، والجهات الأخرى المسؤولة عن إدارة مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي ، والإشراف عليها .

تحدد اللائحة الأساسية للهيئة مسؤولياتها ، وهي مسؤولية تشمل ضمان الجودة ، وأنظمة الاعتماد الخاصة بكافة مؤسسات التعليم العالي ، وتكون مهمة هذه الهيئة وضع المعايير والمقاييس والإجراءات الخاصة بالاعتماد ، وضمان الجودة ، ومراجعة وتقويم الأداء في المؤسسات القائمة ، أو الجديدة ، فضلاً عن الاعتماد المؤسسي ، والاعتماد البرامجي ، بخلاف العديد من النشاطات الأخرى التي تهدف إلى دعم تحسين الجودة ، وتتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية ، والاستقلال الإداري ، والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي ، وهي السلطة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي لإمكانية الارتقاء بجودة التعليم العالي الخاص والحكومي ،

وضمان الوضوح والشفافية وتوفير معايير متقنة للأداء الأكاديمي (جوهر ، ٢٠٠١ ، ص ٦٠-٦٧) .

وبعد ذلك تم استحداث منصب وكيل عميد كلية لشؤون الجودة ، والتطوير لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاعات الجامعة ومتابعة التطوير عن كثب (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ٧٩) .

أما أهم المؤشرات التي حددها المجلس السعودي لجودة الأداء الجامعي ، فتمثلت في المجالات الآتية :

- الطلاب : وتشمل اختيار الطالب ، وكثافة الفصل ، وكلفة الطالب ، والدافعية والاستعداد ، والخدمات التي توفر للطلبة ، ونسبة الرسوب والتسرب ، ومستوى الخريج ، ونسبة المسجلين إلى المتخرجين .
- أعضاء الهيئة التدريسية : حجم التدريسيين ، وكفايتهم العددية ، ومستوى التدريب على مستجدات المناهج ، ومستوى الإعداد والتطوير ، والمساهمة في خدمة المجتمع ، ومدى الاحترام للطلبة وتقديرهم .
- الإدارة : الالتزام بمعايير الجودة ، وطرق اختيار الإداريين ، وتدريبهم ، وممارسات العملية الإدارية ، والعلاقات الإنسانية ، والروح المعنوية للعاملين ، ومشاريع خدمة المجتمع ، وصيانة وتطوير المباني ، والتفاعل مع أفراد المجتمع المحلي ، والاستفادة من إمكانياته (العمرى ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٠-٢٤) .
- الإمكانيات المادية : مرونة المباني ، ومراعاة الشروط الهندسية ، ومدى استفادة أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة من المكتبة ، والمعامل ، والورش ، وخدمات الانترنت ، وقواعد المعلومات ، واستخدام التكنولوجيا ، ومدى توافر الملاعب لممارسة الأنشطة الرياضية ، وحجم المبنى ، وقابليته للاستيعاب ، ونصيب الطالب من مساحة المبنى ، وكثافة الفصل الدراسي .
- المناهج الدراسية : مدى ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل وبيئة الطالب ، وقدرتها على استيعاب متغيرات العصر ، وتنميتها للتفكير الناقد العلمي ،

وقدرتها في مساعدة الطلبة على حل مشاكلهم ، وقدرتها على تنمية روح الولاء ، والانتماء للوطن(العمرى ، ٢٠٠٢ ، ص٢٠-٢٤) .

وسعت جامعة الملك عبد العزيز إلى الإيفاء بمتطلبات نظام الجودة من خلال تبني فكرة التحسين المستمر معتمدة على بناء نظام لتوثيق العمليات ، وكافة متطلبات العمل فيما يسمى (دليل نظام إدارة الجودة) ، ويتضمن نصوصاً تعبر عن السياسة المتبعة للجودة ، وأهدافها ، وكافة الإجراءات ، والمستندات ، ويتكون نظام الجودة مما يلي :

- دليل الجودة : ويتضمن إجراءات العمل الخاصة بالوحدة ، واللوائح التنظيمية المتبعة ، ووصف لعملية التفاعل بين إجراءات نظام الجودة .
- أسلوب ضبط السجلات : من خلال مصادقة الوحدة المعنية بإدارة الجودة على كافة سجلات الجودة ، وصيانتها ، وتحديثها لضمان استمرارية التحسين .
- الرؤية والرسالة والأهداف : يجب على إدارة الكلية صياغة رؤيتها المستقبلية ، ورسالتها ، وأهدافها ، بحيث تتسجم مع الخطط التنموية ، والمتوافقة ببنيتها الأساسية ، ومواردها المتاحة ، والتي تتسجم مع سياسة ، وخطط الجامعة الإستراتيجية ، وأن تأخذ في الاعتبار آراء جميع الأطراف المعنية عن صيانة الرسالة ، كما يجب عليها أن تحدد الأهداف التعليمية لكافة البرامج ، وتحديد أساليب التقويم .
- تحديد أهداف الجودة : يجب أن تكون أهداف الجودة متوافقة مع المستويات ، والوظائف التنظيمية للقياس ، ومنسجمة مع سياسة الجودة .
- تحديد المسؤوليات ، والعلاقات التنظيمية ، والسلطات داخل الكلية .
- تعيين معاون عميد وكيل للجودة ، والتطوير يتمتع بالمسؤوليات ، والصلاحيات التي تخوله لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالكلية ، والتنسيق بين فرق العمل ، واللجان المختلفة ، ورفع تقارير إلى إدارة الكلية موضحاً فيها أداء النظام ، ومدى تقدمه ، والصعوبات التي تواجهه .
- مراجعة الجودة : على الكلية أن تقوم بمراجعة نظام إدارة الجودة على فترات مخطط لها مسبقاً لضمان الاستمرارية ، والكفاية ، وفعالية النظام .

- الإدارة الجيدة للموارد البشرية : وكفايتها ، حيث تعتمد جودة البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية على كفاية أعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين ، وذلك فمن المهم أن تقوم الكلية باستقطاب الكفايات اللازمة ، لإنجاز رسالتها وتحقيق أهدافها .
- توفير البنية التحتية المطلوبة لتحقيق الجودة ، وذلك بتجديدها وصيانتها ، وتشمل القاعات الدراسية ، والتجهيزات ، والمعدات ، والمختبرات .
- تصميم وتطوير المناهج .
- القياس والتحسين المستمر .

(مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ١٩٠-٢٠٠)

التجربة العمانية

عملت الحكومة في عمان على تأسيس نظام لضمان الجودة يتولى تنظيمه ، وإدارته مجلس الاعتماد بما فيها كليات التربية شأنها في ذلك شأن باقي مؤسسات المجتمع ، إذ سعت الى تبني نظام ضمان الجودة واتخاذ منهجاً لتطوير العمل ، ووسيلةً لإعداد المعلم المناسب لاحتياجات سوق العمل (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٩٣) .

وتحرص كليات التربية على توطيد علاقتها بالمؤسسات المجتمعية وخاصة وزارة التربية والتعليم لضمان ملائمة مخرجاتها مع متطلبات واحتياجات سوق العمل (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٩٤) .

وقد تبنت كليات التربية نظاماً لضمان الجودة الغرض منه الاستمرار في تطوير برامجها ، وخدماتها ، وتقديم كوادر متميزة للعمل في قطاع التربية والتعليم ، وقد مرت عمليات ضمان الجودة في كليات التربية بمراحل متعددة وكالاتي :

❖ المرحلة التمهيدية لضمان الجودة

بدأت كليات التربية العمل في مشروع ضمان الجودة في عام ٢٠٠٠ ، حيث أسندت مهمة وضع خطة العمل بمشروع ضمان الجودة ، والمراجعة الخارجية ، وتقييم الممارسات العملية بكليات التربية إلى فريق عمل ضم أساتذة جامعيين من

جامعة أدنبرة ، وأحد عمداء الكليات الخاصة ، واحد المدرء بوزارة التربية والتعليم ، وممثل لمكتب مدير عام كليات التربية .

وإستراتيجية ضمان الجودة لكليات التربية في عُمان تضمنت العمليات التالية :

- تحليل الوضع الحالي للمؤسسة : ويتحقق ذلك من خلال إعداد تقرير خاص يتضمن دراسة الوضع الحالي في كلية التربية بتشخيص مواطن القوة ، والضعف فيها ، ويتحقق هذا بالقيام بالإجراءات الآتية :

- تقوم الكلية بإعداد تقرير للتقييم والتحليل الذاتي ، تحدد فيه مجالات التميز ، وكذلك الصعوبات التي تعترضها .

- فريق للمراجعين الخارجيين يقوم بزيارة الكلية يعقد اجتماعات رسمية ، وجلسات عمل لمناقشة البيانات والمستندات التي تضمنها التقرير الذاتي وتسجيل ملاحظاتهم الشخصية .

- يقدم فريق المراجعين الخارجيين التغذية الراجعة إلى الكلية .

- تطوير خطة عمل لتحسين الجودة : ويتمثل في وضع آليات لتحسين الجودة بالكلية ، وضمان تحقيق أهدافها ورسالتها بناءً على التغذية الراجعة المقدمة إلى الكلية من المراجعين الخارجيين ، وخطة العمل هذه تمكن الكلية من ربط عملياتها بمؤشرات ومعايير الجودة .

- متابعة ومراقبة الانجازات : يراعى في هذه المرحلة أن تقدم الكلية بمتابعة خطة العمل التي وضعتها لتحسين الجودة بشكل دوري ، وذلك بإعداد تقرير سنوي يوضح كيف ساهمت هذه الخطة بتحسين العمل .

– إعداد التقرير الذاتي : وفي هذه المرحلة تبدأ الكلية في الاستعداد للتقييم الخارجي عن طريق إعداد تقرير ذاتي متكامل .

(البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٩٥-٢٩٦)

ونستنتج من ذلك إن عمليات ضمان الجودة في هذه التجربة تتصف بالدائرية والاستمرار ، فبعد الحصول على التغذية الراجعة فإنه يتم إعادة الدورة مرة أخرى بكتابة تقرير الدراسة الذاتية ، وتتواصل بعد ذلك الإجراءات الأخرى .

ففي الدورة الأولى لضمان الجودة في كليات التربية ، تم تكليف هذه الكليات بإعداد تقرير التقييم الذاتي ، بحيث يغطي جميع الأنشطة الأكاديمية ، وغير الأكاديمية القائمة بها ، علماً بأن التقييم الذاتي لا يقتصر على عملية الأنشطة ، إنما يتعداها إلى فهم وتحليل العوامل المؤثرة لكي تتمكن الكليات من تقويم ، وتطوير برامجها ، وخدماتها ، ويتضمن التقرير مواطن القوة ، والتحديات التي تواجه الكليات ، ويساعدها هذا التقرير في توفير فرص التطور ، والنمو المستمر للكليات .

وكانت هناك ملاحظات على مستوى الكليات منفردة ، أي أن كل كلية قامت بإجراء تقويم ذاتي لها ، ثم الخروج بتوصيات وتم تحديد الإجراءات لإحداث عملية التطوير المطلوبة داخل الكلية .

أما بالنسبة للتقييم الخارجي ، فقد أسندت مهمة المراجعين الخارجية ، وتقييم الممارسات العملية بالكليات إلى فريق عمل تولى عقد جلسات عمل لمناقشة المهام المطلوبة منهم ، ثم قاموا بزيارة كل كلية لمدة يومين ، واقتصرت الزيارات على ثلاث كليات ، ناقشوا مع أعضاء الكليات موضوعات نظام الكلية حول ضمان الجودة ، وجودة برامج الكلية ، وجودة مخرجات البرامج وجودة البيئة التعليمية .

وفي نهاية الزيارات قدم فريق المراجعين الخارجيين تقريراً تضمن مجموعة من التوصيات على مستوى الكليات ، وكذلك على مستوى العمل بوزارة التعليم العالي ، ثم

صياغة التوصيات في صورة أهداف ، ثم تحويلها إلى مهام مع تحديد المدة الزمنية ،
والجهة المسؤولة عن التنفيذ (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٩٦-٢٩٩) .

❖ مرحلة تأسيس مجلس الاعتماد

نظمت وزارة التعليم العالي بالتعاون مع اليونسكو مؤتمراً عالمياً بالسلطنة في عام ٢٠٠١ حول جامعة القرن الحادي والعشرين ، وتم التوجيه بتأسيس مجلس الاعتماد كجزء من نظام ضمان الجودة بالسلطنة ، وبناءً عليه فان مجلس الاعتماد تأسس بالسلطنة في نفس السنة عام ٢٠٠١ ، ومجلس الاعتماد يتبع مجلس التعليم العالي ، وهو المجلس المسؤول عن وضع السياسات العامة للتعليم العالي بالسلطنة ، وملحق بمجلس الاعتماد ثلاث لجان هي : لجنة اعتماد البرامج ، لجنة اعتماد المؤسسات ، لجنة المتابعة وضمان الجودة .

يضطلع مجلس الاعتماد بمسؤولية مراجعة مؤسسات ، وبرامج التعليم العالي ، والاعتراف بأنها تتفق ومستويات الجودة المعمول بها في أفضل المؤسسات الدولية المماثلة ، ومن أهداف مجلس الاعتماد بسلطنة عُمان : إعداد الدراسات ، والبحوث حول متطلبات ، ومعايير اعتماد المؤسسات ، والبرامج ، اعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي ، تقويم متطلبات المهارات المطلوبة لممارسة المهن والتأكد من استيفاء البرامج الأكاديمية بالمؤسسات لهذه المتطلبات ، وفي حالة تحقيق هذه المتطلبات بالمؤسسة فأنها تمنح الاعتراف ، أو الاعتماد ، ولطرح برامجها ، وإذا لم تتحقق المستويات المطلوبة فأنها تمنح اعترافاً مشروطاً ، وتمنح مهلة زمنية لعمل المتطلبات اللازمة ، والمؤسسة التي تحصل على الاعتراف يظل الاعتراف مستمراً ، ومشروطاً بعمل ، ولمدة تتراوح من

٣-٥ سنوات ، وتقوم لجنة تحكيم خارجي ينتخبها مجلس الاعتماد بتقييم المؤسسة بعد انتهاء الفترة المحددة .

وهناك علاقة ارتباطية بين ضمان الجودة ، وما يعرف بالاعتمادية ، لضمان الجودة تعد مطلباً قلياً ، ومن ضمن إجراءات الحصول على الاعتمادية (البيلوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٩٩-٣٠١) .

وبما إن مؤسسات التعليم العالي تتسم دائماً بالتجديد ، والتغيير المستمر في مدخلاتها ، وعملياتها ، ومخرجاتها ، لذا فإن مؤسسة التعليم العالي في حاجة دائمة إلى تكرار هذا العمل بصفة مستمرة ، وبالتالي فإن العمليتين ضمان الجودة ، والاعتماد متلازمتان ومتكاملتان ومستمرتان .

والغرض الجوهرى من الاعتماد ، وضمان الجودة بالسلطنة لمؤسسات التعليم العالي هو تطوير التعليم العالي ومنح المجتمع والحكومة الثقة في مؤسسات التعليم العالي ، فالنظام المحلى للاعتماد ، وضمان الجودة مصمم ليؤكد توافق ، وانسجام نوعية التعليم العالي في السلطنة ، مع أفضل المعايير العالمية المعروفة ، وكذلك لضمان الاعتراف بها من قبل الأوساط الأكاديمية والمهنية والدولية .

أما بالنسبة لإجراءات الاعتراف ، والاعتماد ، بالسلطنة فيمكن تقسيمها إلى قسمين : الأول منها اعتماد مؤسسى ، والثانى اعتماد برامجى ، أما بالنسبة للاعتماد المؤسسى ، فيقصد به اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمجموعة من المعايير ، أهمها كفاية المرافق ، والمصادر ، وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية الساندة .

أما بالنسبة للاعتماد البرامجى ، فيقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما ، والتأكد من جودة هذه البرامج ، ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة .

ويستعين مجلس الاعتماد بفريق عمل خارجي ، فضلاً عن متخصصين من داخل السلطنة لمراجعة عملية ضمان الجودة ، ونتائجها في مؤسسة ما قبل منحها الاعتماد (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٠١-٣٠٤) .

وضع مجلس الاعتماد مجموعة من مؤشرات الأداء الجيد ، يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم المختلفة ، من أمثلتها تقييم أداء الخريجين ، معدلات التوظيف ، إلا أن كل مؤسسة مطالبة بوضع مؤشرات ، ومعايير للأداء توضح من خلالها إثباتها أن العمليات بالكليات تصل إلى مستوى المؤسسات التعليمية المعترف بها عالمياً ، هذه المؤشرات ، والمعايير يراعى فيها عشرة مقاييس ، ويتضمن كل مقياس مؤشرات لقياس أفضل الممارسات في أداء كل منها وهي الآتي :

- الرسالة ، القيم ، الرؤية .
- الإدارة .
- التعليم والتدريس .
- إدارة شؤون الطلبة .
- مصادر التعلم .
- التسهيلات والأدوات .
- إدارة وتخطيط التمويل .
- إجراءات التوظيف والعاملين .
- البحوث .
- العلاقة مع المجتمع المحلي .

(البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٠٤-٣٠٦)

❖ اعتماد التقرير الذاتي في ضوء مؤشرات مجلس الاعتماد

وقد قامت الكليات التي طبقت فيها إدارة الجودة الشاملة بإجراءات أخرى ، فأوكلت مسؤولية قيادة عملية ضمان الجودة داخل كل كلية لمساعد عميد الكلية ، وتشكلت لجنة

على مستوى كل كلية يطلق عليها (لجنة ضمان الجودة) ، تضم رؤساء الأقسام ، كما اتخذت كليات التربية في الدورة الثانية لضمان الجودة أربعة إجراءات أساسية هي :

- إعداد تقرير تقييمي تحليلي يساهم في إعداد جميع العاملين بالمؤسسة ، كل حسب مهامه ، ومسؤولياته ، ويتولى عملية الإشراف والمتابعة على ضمان الجودة لجنة متخصصة بالكلية تقوم بجمع البيانات من جميع أفراد المؤسسة لصياغة التقرير .

- التغذية الراجعة سواء أكان من خلال نتائج دراسة التقرير ، أو من خلال نتائج زيارة فريق المراجعين الخارجيين للكلية .

- إحداث التغييرات ، والتطوير ، والمتابعة .

(البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٣٠٦-٣٠٧)

بعد عرض تجارب بعض الدول العربية في مجال الجودة الشاملة في التعليم ، تم

التوصل إلى استنتاجات عامة هي الآتي :

- ارتباط الجودة بالإنتاجية .

- ارتباط الجودة بالشمولية في كافة المجالات .

- عالمية نظام الجودة .

- ارتباط نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم .

- إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي بحاجة إلى الجهود الكبيرة لتحسين الأداء ، والمدخلات ، والعمليات ، والمخرجات التعليمية .

- إن الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم يتطلب تحديد رسالة الكلية واهدافها بشكل واضح .

- يتطلب توثيق العمليات الإدارية .

- يتطلب توفير المعلومات ، وتحليلها .

- توفير البيئة المناسبة للتعليم .

- تحسين نوعية كفاية الخدمات التعليمية المقدمة .
- المراقبة المحكمة للعمليات التعليمية .
- ضرورة تحسين الجودة الشاملة في أداء الجامعات العربية ، وبما يحافظ على هويتها العربية الإسلامية في ضوء الظروف المتغيرة .
- ضرورة ربط خطط إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية بحاجات المجتمع ومتطلباته .

رابعاً . إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم

ترتكز الرؤية المستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق على مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، وقد وجدت معظم الدراسات إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة له انعكاسات ايجابية على أداء المنظمات التي تطبقها .

إن الحاجة الى الأخذ باتجاه إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم له دواعٍ ومنها الآتي :

- تدني كفايات المعلمين المتخرجين من مؤسسات إعداد المعلمين مهنيّاً ، وعلمياً ، مما انعكس سلباً على دافعية التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، أو زيادة عدد حالات الرسوب ، والتسرب .
- تدني دافعية المعلمين الناجم عن ضعف إعدادهم ، مما يشعرهم بالعجز عن الإيفاء بواجباتهم ، وعدم الرضا عن الذات .
- زيادة شكاوى أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية من تدني مستويات أبنائهم الناجم عن ضعف أداء المعلمين الذين يقومون بتعليمهم .
- التغيرات الاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية ، والتقنية ، وانعكاسها على إعداد المعلم ، وما تتطلبه من تجديدات .
- طموح مؤسسات إعداد المعلم في تبني النظام التعليمي الأفضل ، لتتمكن من التميز ، وتقديم الأفضل (السلمي ، ٢٠٠٢ ، ص١٢٦) .

- نجاح إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم في بعض دول العالم التي تبنتها في تحقيق نتائج ايجابية (Wiedmer and Harris , ١٩٩٧ , p:٣١٤) .
 - يمكن أن تساعد إدارة الجودة الشاملة مؤسسات إعداد المعلمين في إحداث عملية التغيير والتحديث ، لأنها إدارة متكاملة تستخدم تحليل المعلومات ، واتخاذ القرارات وتفعل من دور كل شخص في هذه المؤسسات من أجل التطوير ، والتحسين المستمرين (Abernathy and Serfass , ١٩٩٢ , p:١٤) .
 - غياب التنافسية في الأسواق العالمية لخريجي مؤسسات إعداد المعلمين .
 - تزايد البطالة بين الخريجين ، وزيادة المعروض منهم عن الطلب عليهم (الترتوري وأغادير ، ٢٠٠٩ ، ص ١١٠) .
 - تركيز مؤسسات اعداد المعلم على المعارف اكثر من السلوكيات والمهارات (الحريري ، ٢٠١١ ، ص ٣٢) .
 - ثبوت ضعف كفاية الأساليب ، والممارسات الجزئية في إدارة مؤسسات إعداد المعلمين ، ووجود حل شامل لمواجهة هذه الإشكالية ، يتحقق بتبني هذه المؤسسات لإدارة الجودة الشاملة (الحريري ، ٢٠١١ ، ص ٣٥) .
- كما يحقق إتباع مؤسسات إعداد المعلمين لفلسفة إدارة الجودة الشاملة فوائد عدة

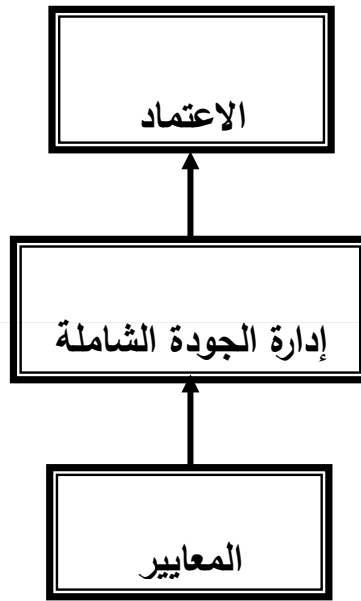
منها الآتي :

- إنها تؤدي إلى إتقان العمل ، واستمرارية التحسين .
- ضمان جودة الخدمات التعليمية للطلاب والوفاء بمتطلباتهم ، وكسب رضاهم .
- إنها تؤدي إلى تحقيق حاجات ورغبات الطلاب والمجتمع (عليما ، ٢٠٠٨ ، ص ١٢٨) .
- تؤدي إلى وضوح الرؤيا لدى العاملين في مؤسسات إعداد المعلمين ، مما يؤدي إلى الإبداع في أداء العاملين .
- تستخدم الأسلوب الديمقراطي في القيادة ، مما يؤدي إلى المرونة ، والأنسابية في العمل .

- تساعد على وجود نظام شامل ومدرّس لمؤسسة إعداد المعلمين .
- تساعد في خفض الفاقد من الموارد ، والوقت في مؤسسة إعداد المعلمين (الحريري ، ٢٠١١ ، ص٧٢) .
- تؤدي إلى تحسين العملية التربوية ، والتعليمية في مؤسسات إعداد المعلمين ، ومخرجاتها بصورة مستمرة ، وتحسين الخدمات المقدمة .
- تعمل على تقليل الأداء ، ومعالجة الأخطاء .
- تضع رسالة ، وأهداف محددة لمؤسسة إعداد المعلمين ، مما قد يسهم في خلق الدافعية للعاملين لتحقيقها .
- تعمل على وضع معايير محددة لجميع مجالات عمل المؤسسة (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص١١٥-١١٦) .
- تساعد في تركيز جهود مؤسسة إعداد المعلم على الحاجات الحقيقية لسوق العمل (Macrobert , ١٩٩٥ , p:٥٢) .
- تمهد الطريق أمام مؤسسات إعداد المعلمين لبناء هياكل وسلوكيات قادرة على مواجهة تحديات القرن الحالي ، وتخفف من حدة النقد الموجه لهذه المؤسسات ، كالقول بأنها بعيدة عن احتياجات المجتمع ، أو أنها تخرج مهارات لا يتطلبها سوق العمل (العلوي ، ١٩٩٨ ، ص٢٠-٢٢) .
- تساعد على تطبيق المعايير ، والتنبؤ بحدوث الأخطاء قبل وقوعها ، والبحث عن أساليب لمواجهتها (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص٥٥) .
- تؤدي إلى استثمار إمكانيات ، وطاقات جميع العاملين في مؤسسة إعداد المعلم ، بما يؤدي إلى تميزها .
- تبني إدارة الجودة الشاملة لأسلوب العمل بروح الفريق ، مما يؤدي إلى نتائج أفضل من العمل الفردي (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص١٢٩) .
- تساهم في مواكبة التطورات الحاصلة في مؤسسات إعداد المعلم في العالم ، لكونها نظاماً تعليمياً عالمياً يخضع لمعايير دولية (مجيد ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص٢١٥) .

اهمية المعايير والاعتماد في إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم

ارتبطت حركة إدارة الجودة الشاملة بحركتين أخريين هما : حركة المعايير ، وحركة الاعتماد التربوي منذ تسعينات القرن العشرين ، وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ، وتعد المعايير المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسات إعداد المعلمين ، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بان المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة ، وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطاً لا يمكن بدون تحققه من تحقيق الجودة الشاملة شكل (١) (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٤) .



شكل (١)

ارتباط إدارة الجودة الشاملة بحركتي المعايير والاعتماد

ولأهمية كل من المعايير ، والاعتماد التربوي في تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم سيتم عرضها وكالاتي :

المعايير Standards

تعد المعايير المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن هدف معين ، كما أنها المستويات النموذجية المطلوبة للأداء (الفتلاوي ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٣) .

هي بمثابة عقد اجتماعي بين المعلمين والسلطات التربوية من جهة ، وبين المعلمين والمجتمع بصورة عامة بما فيهم الطلبة ، وأولياء الأمور ، فهي بمثابة عقد اجتماعي يتضمن توقعات متفق عليها اجتماعياً (الحريري ، ٢٠١١ ، ص ٨٣) .

وتتحدد أهمية المعايير في إعداد المعلم بنقاط منها الآتي :

- تعد هدفاً مشتركاً يسعى جميع العاملين في مؤسسات إعداد المعلم من تحقيقه ، وحسب دور كل منهم في هذه المؤسسة كطلبة ، أو تدريسيين ، أو إداريين .
- تعد مستويات متوقعة ومرغوبة ومتفقاً عليها للأداء التربوي في كل جوانبه .
- تعزز من دافعية الطلبة / المعلمين في تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً .
- تساعد في الحصول على البيانات والمعلومات الشخصية ، ووضع القرارات على أساسها .
- تمكين التدريسيين في مؤسسات إعداد المعلم من تحديد مستويات تحصيل الطلاب (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣) .
- استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة ، كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج ، والمواد المساعدة الأخرى .
- مساعدة التدريسيين في مؤسسات إعداد المعلم في إجراء مقارنات بين مستويات الطلبة .
- مساعدة التدريسيين بإجراء مقارنة بين أدائهم والمعيار المطلوب .

- تيسير عمل التدريسي في وضع إمكانياته وجهوده لتحقيق المعيار المطلوب منه.

- التأكيد على النواحي الايجابية لانجاز الطلاب .

- توسيع إطار مؤسسة إعداد المعلم من خلال إشراك المجتمع في تحقيق المعايير المطلوبة من خلال تحقيق ثقافة الجودة .

- حصول كل من الطالب/المعلم ، والتدريسي والإداري في مؤسسات إعداد المعلم على التغذية الراجعة .

- معرفة مستوى تقدم المؤسسة من خلال مقارنة نتائج العمل بالمعايير الموضوعية (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٤)

ويعد من الضروري عند وضع معايير لأداء الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم مراعاة النقاط الآتية :

- النظر إلى مستقبل المجتمع باعتباره صناعة تربية .

- مراعاة المنافسة العالمية في الحاضر ، والمستقبل .

- مراعاة التطور العلمي ، والتكنولوجي ، والمعرفي ، والتفكير الإبداعي .

- أن تعبر عن روح العصر بما يحكمه من تغيرات محلية ، ودولية تشكل في مجملها القوى ، والعوامل التي تقود ، وتوجه حركة المجتمع في عالمنا المعاصر .

- مراعاة الأسس التي تقوم عليها التربية ، ومراعاة خصوصية البلد من النواحي الاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية .

- مراعاة المعايير الدولية بالشكل الذي لا يضر بالمصلحة الوطنية ، وبما يعزز التعاون الدولي .

- إشراك جميع الجهات ذات العلاقة بإعداد المعلم في وضع المعايير .

- مراعاة الحاجات الفعلية للمجتمع ، وسوق العمل .

- مراعاة حاجات الطلبة/المعلمين (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ١٢١).

- إن تكون المعايير الموضوعية لمؤسسات إعداد المعلم مترابطة ومنسجمة ،
ومتكاملة بحيث تؤدي إلى نتيجة نهائية هي جودة مؤسسة إعداد المعلم
(سلمان ، ٢٠٠٨ ، ص ١٧٢) .

وتعد المعايير الدولية التي تضعها المنظمة الدولية للمعايير International
Standard of organization أحد المصادر الأساسية في وضع معايير وطنية
لإعداد المعلم في العراق ، لما له من أهمية من تحقيق معايير مشتركة مع دول العالم
الأخرى تيسر تحقيق أرضية مشتركة للتعاون الدولي من
إرسال بعثات ، وإقامة دورات تطويرية ، ومراعاة التطور العالمي في شتى
المجالات ، ووضعت المنظمة الدولية للمعايير منذ عام ١٩٨٧ معايير أطلق
عليها

(ISO ٩٠٠٠) ، وقد اتفقت الدول الأوروبية ، والدول الصناعية الكبرى على هذه المعايير
، ولم تقتصر هذه المعايير على المنتجات الصناعية ، بل شملت الخدمات ، وتعد هذه
المعايير أساساً للتنافس ، وأصبحت المؤسسة التعليمية التي تلتزم بهذه المعايير تنافس
غيرها من المؤسسات الأخرى (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص ٩٢) .

إن وضع هذه المعايير يرمي بالأساس إلى تشجيع التنافس المؤدي إلى الجودة ،
فأصبحت مطلباً من مطالب المدارس ، والمعاهد ، والكليات في دول العالم المتقدم ،
وبدأت تطبق في بعض بلدان العالم الثالث من أجل تقليل التباين في المستويات العلمية
، وجودة المخرجات بين هذه الدول .

ويعتبر (الأيزو ٩٠٠٠) هيكلاً أساسياً للمؤسسة التي تهدف إلى الوصول لإدارة
الجودة الشاملة ، كما يزود المؤسسة بمجموعة من التعليمات التي تؤكد على الأشياء
بطريقة صحيحة ويعطي إجابات كاملة عن كل شيء يخص المؤسسة (الترتوري وأغادير
، ٢٠٠٩ ، ص ٥٢) .

وتتكون المعايير الدولية (الآيزو ٩٠٠٠) من مجموعة متعاقبة من المعايير القياسية تختلف فيما بينها باختلاف طبيعة ، ونوع النشاط الذي تمارسه المؤسسة التي تسعى لتطبيقه (Marquardt , ١٩٩٩ , p:١١) .

ويبدو إن تطبيق المعايير الدولية للجودة في مؤسسات التربية والتعليم محدوداً نظراً الى تأخير وضع آيزو خاص بهذه المؤسسات إلى عام ١٩٩٢ ، إذ أصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير (BSI) (*) معايير خاصة بالتربية والتعليم (Sallis , ١٩٩٣ , p:٦٢) .

ويعود السبب في ذلك إلى إن نظام إدارة الجودة الذي قدمه ادوارد ديمينج (Edwards Dming) قد وجه بالأساس إلى المؤسسات التجارية ، والصناعية .

ووفقاً لطبيعة نشاط مؤسسات إعداد المعلم فإن متغيرات نظام الجودة التي تم تحديد المعايير في ضوءها تتحدد بالآتي :

- المنتج العائد : يتحدد بمخرجات يكتسبها الطالب/المعلم في مؤسسات إعداد المعلم تتضمن (معارف ، مهارات ، قيم) .
- المستفيد الرئيس : يتحدد بالطالب/المعلم في مؤسسات إعداد المعلم .
- المستفيد الثانوي : أولياء الأمور ، وذوو العلاقة بالطالب / المعلم .
- المستفيد العام : الدولة ، المجتمع ، سوق العمل .
- المستفيد الداخلي : القائمون على العملية التعليمية .

(البكر ، ٢٠٠٠ ، ص٩٤)

ويتضح مما سبق إن أسس فلسفة الجودة في إعداد المعلم قائمة على ما تريد إكسابه للطالب/المعلم من معارف ، ومهارات من خلال الآتي :

- إكساب الطالب/المعلم المعارف التي تمكنه من الفهم ، والإدراك العلمي لمادته التي يتخصص بتدريسها للمرحلة الابتدائية بعد تخرجه .

– إكسابه المهارات اللازمة للتدريس التي تمكنه من أداء مهمته بأفضل واحداث الأساليب ، والطرائق في التعليم .

– إكسابه القيم الأخلاقية التي يتطلبها دوره كمعلم لمرحلة ابتدائية ، وبما يتماشى مع طبيعة المجتمع ، وعاداته ، وتقاليده .

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المجال ، إن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق أوعزت في عام ٢٠٠٩ بضرورة تطوير الجامعات ، والمؤسسات التعليمية من خلال إنشاء مركز لضمان الجودة ، والاعتمادية ، ومطابقة الخدمات العلمية المقدمة من قبل الوزارة ومؤسساتها التعليمية مع معايير الجودة العالمية ، كما تم التأكيد على الأخذ بعين الاعتبار احتياجات المجتمع العراقي الحالية ، والمستقبلية المتوائمة مع خطط التنمية ، وذلك بهدف تخريج كوادر مؤهلة ، قادرة على تلبية هذه الاحتياجات ، كما دعت الى تطبيق المواصفات الدولية (ISO) نظراً لفائدتها في تقوية الوضع التنافسي للجامعات العراقية مع الجامعات العالمية الأخرى .

وأكدت أن حصول أي جامعة على شهادة (الآيزو ISO) يستوجب القيام بسلسلة من التغييرات الداخلية في أنظمة العمل وبما يؤدي إلى تحسين أدائها وتقليل الهدر والضياع في الموارد المتاحة ، مع ضرورة المحافظة على جودة متميزة لمخرجاتها ، مما يؤدي إلى زيادة دورها في التنمية والتطوير في البلد (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ٢٠١٠ ، ص ١-٣) .

ويتضح مما سبق أن هناك توجهاً نحو الأخذ بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم في العراق ، إلا أن هذا التوجه ما زال في بداياته الأولى ، ويحتاج إلى مزيد من التطوير ، والجدية في العمل .

كما يتصف بالعمومية ، إذ لا يعطي خصوصية للمؤسسات ، فقد كان توجهاً عاماً يشمل جميع الجامعات ، في حين إن لكل جامعة ، أو كلية خصوصية تتفرد بها عن

بقية الجامعات ، أو الكليات ، نظراً لاختلاف تخصصاتها ، وسوق عملها ، واحتياجات ، ومتطلبات المجتمع لكل منها .

لذلك يعد من الضروري وضع معايير موحدة خاصة بمؤسسات إعداد المعلمين (معاهد ، كليات) في العراق ، وذلك لتكون دليل عمل لهذه المؤسسات من جانب ، ولخلق روح تنافسية بينها لتحقيق مخرجات تتصف بالجودة ، وتلبي حاجات سوق العمل .

وتنوعت المعايير في إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم نظراً الى تنوع المجالات ، والجوانب المتعلقة بعملية الإعداد ، فشملت مجالات عدة منها الآتي :

- أهداف مؤسسة إعداد المعلم .
- البرامج الأكاديمية .
- الأقسام العلمية .
- الهيكل الإداري .
- الخطط والبرامج .
- الشؤون المالية .
- المباني والتجهيزات .
- نظام القبول .
- التطبيق العملي للطلبة / المعلمين .
- الموارد التعليمية .
- المكتبات .
- الأنشطة .
- أعضاء هيئة التدريس .
- الطلبة .
- البيئة التعليمية .
- الأنشطة الاجتماعية .

ويعد من الضروري وضع مؤشر ، أو عدة مؤشرات لكل معيار من معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلمين ، لأن تحديد المؤشرات يساعد المسؤولين على تقويم ، وتحسين الجودة في ضوء البيانات ، والمعلومات التي يحصلون عليها من هذه المؤشرات .

ويعرف المؤشر بأنه : " أداء حسي قابل للملاحظة ، والقياس ، وان قياسه يظهر تحقق المعيار ، أو عدم تحققه " (سلمان ، ٢٠٠٨ ، ص ١٧٥) .

وبهذا يمكن قياسه ، والحصول على بيانات تكون دليلاً على جودة مجال معين ، وقد يتطلب وضع عدة مؤشرات لتقييم الانجاز ، كما يتطلب تفسيرات توضح مدى تحقق الجودة ، وأسباب عدم تحققها في حالة كون المؤشر يدل على ذلك .

وتمكن المؤشرات التربوية من تقويم سير عمل مؤسسات إعداد المعلم ، كما تمكن من تحديد نقاط الضعف ، والمشكلات المؤدية إليها ، وبالتالي الاستفادة منها في إجراء تغذية راجعة لتصحيح الأخطاء .

وللتمكن من معرفة مدى تحقق معايير معينة لابد أن تحدد لها مؤشرات تتصف بالخصائص التالية :

- أن يكون المؤشر واضح المعالم .
- أن يكون قابلاً للقياس .
- أن يوفر معلومات كافية تؤدي إلى معرفة مدى تحقق المعيار المطلوب .
- أن يكون مستنداً إلى الواقع الميداني .
- أن يحصل على نفس المعلومات في حالة تكرار تطبيقه .
- أن يؤدي بالنتيجة إلى تغذية راجعة .
- أن يحظى بالدقة العلمية ، والسلامة النظرية .
- أن يكون قابلاً للمقارنة .
- أن يقيس مدى الابتعاد ، والاقتراب عن تحقق المعيار .

- أن يساعد في تحديد المشكلات في المؤسسة .

(سلمان ، ٢٠٠٨ ، ص ١٧٥-١٧٦)

وحددت الكثير من المؤشرات المتعلقة بمعايير إدارة الجودة الشاملة ، منها مؤشرات خاصة بالمباني الجيدة ، والتدريسيين ، والقيم الخلقية ، والقيادة التربوية ، والبرامج التعليمية ، والتمويل وغيرها (زيدان ، ٢٠٠٦ ، ص ٤١) .

الإعتماد Accreditation

يرتبط الإعتماد التربوي بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ارتباطاً وثيقاً ، فالإعتماد يعد خطوة مكملة تتبع تحديد المعايير ، والسعي لتطبيقها .

كما أنها مستوى ، أو صفة ، أو مكانة تحصل عليها مؤسسة إعداد المعلم ، أو برنامج تعليمي فيها مقابل استيفاء معايير الجودة المعتمدة لدى مؤسسة التقويم والإعتماد التربوي .

وتقوم مؤسسة الإعتماد بمساعدة مؤسسات إعداد المعلم في تحسين أهدافها ، وتطوير برامجها بالإعتماد على نتائج التقويم في إجراء تغذية راجعة في حالة وجود قصور في تطبيق معايير محددة من جهة ، أو منحها شهادة الاعتراف ، أو الإعتماد للمؤسسة جميعها ، أو برنامج معين فيها بعد استيفائها الشروط المطلوبة من جهة أخرى (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ١٩) .

وهناك نوعان من الإعتماد

- اعتماد مؤسسي : وهو اعتماد مؤسسة إعداد المعلم ككل وفق معايير محددة

تشمل جميع جوانبها من طلاب ، وتدريسيين ، وإداريين ، وخدمات وغيرها.

- اعتماد برامجي : وهو اعتماد برنامج معين في مؤسسة إعداد المعلم ، بعد التأكد من جودة هذا البرنامج ، بتطبيقه للمعايير المطلوبة .

(البيلوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ٢١)

وبذلك يعد الاعتماد مدخلاً حقيقياً لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات أعداد المعلم ، وحافزاً للارتقاء بعملية إعداد الطالب/المعلم بجميع جوانبها العملية ، والمهنية ، والثقافية .

كما يؤدي إلى تلبية حاجات المجتمع ، بما يوفره من معلمين تنطبق عليهم المعايير التي ترتقي بالمستوى العلمي للمدارس الابتدائية ، ويدعم هذه المؤسسات ، ويعمل على تحسينها للوصول بها إلى مستوى الجودة المنشود .

ومما سبق يتضح إن الهدف النهائي لتطبيق قواعد الاعتماد ، أو الاعتراف هو تمكين مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق رسالتها على أفضل ما يمكن ، بتحقيق الجودة في جميع مجالات المؤسسة كالبرامج ، أو الإدارة ، أو إجراءات القبول وغيرها .

ويرتبط بالاعتماد عملية مهمة ، هي منح ترخيص Licensing بمؤسسة إعداد المعلم بصورة عامة من خلال قيام مؤسسة الاعتماد بتطبيق معايير الجودة المحددة سابقاً ، والمعروفة لدى مؤسسة إعداد المعلم (إدارة ، وتدرسيين ، وطلبة) ، وكذلك منح رخصة ، أو إجازة لمزاولة مهنة التعليم للمتخرج من مؤسسة إعداد المعلم بعد إكماله متطلبات الدراسة بنجاح ، وقبل ممارسته للمهنة ، حيث يتقدم طلاب هذه المؤسسات بعد تخرجهم لامتحانات الإجازة ، أو الترخيص ، التي يكون الهدف منها التأكيد من أن المتقدمين لمهنة التعليم أتقنوا المعارف ، والمهارات المطلوبة من المعلم ، كما يجب إعادة الترخيص Relicensing أثناء ممارسة المهنة بين مدة معينة ، وأخرى (البيلوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ص ١٥٥-١٥٦) .

ومن ذلك يمكن أن تحدد الأهداف من منح ترخيص ، أو إعادة منح ترخيص بالآتي

:

– التأكد من علمية ومهنية المتقدم لمهنة التعليم من خريجي مؤسسات إعداد المعلم.

– تحفيز المعلمين في أثناء الخدمة على التنمية المهنية المستدامة باعتماده على مبدأ التعلم الذاتي Self Learning في تنمية قدراتهم العلمية ومهاراتهم المهنية.

– تحدد مدى صلاحية المعلم لمهنة التعليم .

– تحدد مدى حاجة المعلم للتدريب والتطوير .

– تزويد المعلم بتغذية راجعة Feed Back .

– تزويد مؤسسة إعداد المعلم بتغذية راجعة .

– تفيد الجهات المعنية بالترقيات ، والمكافآت ، أو العقوبات في اتخاذها القرارات بشأن ذلك وفقاً للنتائج المستحصلة من إعادة الترخيص أثناء الخدمة .

ومن عرض هذه الأهداف يمكن القول بان الغاية الأساسية من الترخيص ، وإعادة

الترخيص هي ليست تشخيصية فقط ، بل هي تشخيصية – علاجية ، ولتحقيق هذه

الغاية لابد من تعريف المعلمين قبل الخدمة ، أو أثناء الخدمة بالمعايير المطلوبة منهم ،

ويشترط في هذه المعايير أن تكون واضحة لهم .

كما يجب توضيح نتائج التقويم للمعلم ، ومنحه فرصة أخرى لتلافي جوانب الضعف

المشخصة في أدائه لنتمكن من تطوير أدائه ، والوصول به إلى الجودة المطلوبة بأقل

كلفة من الجهد ، والوقت ، وقل هدرًا بالموارد البشرية المؤهلة .

خامساً . أسس فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق

من العرض السابق للمحات من تطور إعداد المعلم في العراق ، ولمبادئ إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم ، أمكن تحديد أسس فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق وهي :

❖ الأساس الاجتماعي

تتبع الفلسفة التربوية في أي بلد من طبيعة المجتمع ، وفلسفته ، وثقافته ، وآماله التي يرجو تحقيقها في أبنائه ، لذلك تختلف فلسفة التربية من مجتمع لآخر وهذه الفلسفة تتصل بالمبادئ ، والأهداف والمعتقدات التي تعد مصدراً للاتجاهات والقيم التي تحكم أنماط السلوك ، وتوجه أنشطة الفرد (اللقاني وعودة ، ١٩٨٩ ، ص ٤٩).

ويعد الأساس الاجتماعي من الأسس المهمة نظراً الى ارتباطه بقيم المجتمع ، وعاداته ، وتقاليده ، وحاجاته ، ولبناء فلسفة تربوية يجب مراعاة حاجات المجتمع ، وحاجات المتعلمين (اللقاني وعودة ، ١٩٨٩ ، ص ٦٦-٦٧) .

ومما سبق يمكن القول أن مراعاة حاجات المجتمع ، وسوق العمل ، ومراعاة قيم المجتمع ، وعاداته ، وتقاليده من الأسس المشتركة لأي فلسفة تربوية اجتماعية هادفة سواء كانت خاصة بإدارة الجودة الشاملة أو غيرها ، غير انه ينبغي التأكيد على أن إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم يجب أن تستند إلى حاجات المجتمع ، ومتطلباته في تحديد رؤيتها ، ورسالتها ، وأهدافها ، ومعاييرها .

وبالنظر إلى أن حاجات المجتمع ، وعاداته ، وتقاليده ، وقيمه تخضع للتطور الدائم ، والمستمر بسبب عوامل سياسية ، واقتصادية ، وحضارية تؤدي إلى ظهور قيم جديدة ، لابد من مراعاة ذلك عند تحديد أهداف مؤسسة إعداد المعلم ومعاييرها .

وهذا ما يجب أن تأخذ به فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق ، إذ يجب التمسك بثوابت المجتمع الأخلاقية ، والقيم الصالحة التي تهدف إلى بناء المجتمع ، وغرس روح التسامح ، والانطلاق من أسس اجتماعية مشتركة ، وبما يكفل التعايش السليم بين أبناء العراق .

إن التربية المتخلفة نتاج طبيعي للمجتمع المتخلف (عبد الدائم ، ١٩٧٦ ، ص ٧٠) ، وهذا يعني أن أي فلسفة تربوية في أي بلد لا يكتب لها النجاح إذا لم تجد مجتمعاً فيه من الخصائص ، والمقومات ما يمكن هذه الفلسفة من تطبيقها في ارض الواقع ، لذا يجب الأخذ بنظر الاعتبار أن نهىئ الأسس التي ستبنى عليها هذه الفلسفة ، ومنها الأساس الاجتماعي .

وقد سبق التأكيد عند عرض مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم إلى ضرورة تبني المجتمع لفلسفة الجودة قبل الشروع بتطبيقها من خلال إشاعة ثقافة الجودة بمعرفتها ومعرفة فوائدها ، وأهميتها للمجتمع فيما لو اخذ بها .

من هذا يتضح تبادلية الاعتماد بين المجتمع وبين فلسفة التربية لإعداد المعلم ، فالمجتمع يعتمد اعتماداً أساسياً على هذه الفلسفة التربوية التي يتبناها ، فهي وسيلة تساهم في تقدمه وتطوره من جانب ، ومن جانب آخر فإن هذه الفلسفة لا يمكن أن

تحقق أهدافها بصورة فاعلة ما لم تتحمل مؤسسات المجتمع المختلفة مسؤولياتها في الارتقاء بالعملية التربوية شكلاً ومضموناً إلى المستوى الذي يمكنها من مقابلة الاحتياجات والمتطلبات الأساسية للتطورات والتغيرات الاجتماعية (مهدي ، ١٩٩٣ ، ص ٩٣) .

كما ينبغي عند وضع أهداف ، ومعايير خاصة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق مراعاة إشكالية التجانس الثقافي ، الذي يعود إلى اختلاف طبيعة

التركيب الاجتماعي للبلد ، فان عدم مراعاة الخصائص الثقافية المختلفة يؤدي إلى عدم نجاح الفلسفة التربوية الخاصة بإدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم .

ومن هذا يبرز التساؤل الآتي :

" كيف يمكن للجهات المعنية بإعداد المعلمين في العراق من أن تضع فلسفة تربوية لإدارة الجودة الشاملة تستند إلى أساس اجتماعي سليم؟ "

للإجابة عن هذا السؤال ، وبلورة الأساس الاجتماعي ، وتحديد ما يتوافق والتطورات التربوية والتقنية والعلمية الحديثة بما يحقق الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، يصبح من الضروري عقد مؤتمرات ، واجتماعات ، ولقاءات بين المسؤولين عن إعداد المعلم في العراق من جهة ، والمجتمع المتمثل بمنظمات المجتمع المدني ، وأولياء الأمور ، والأساتذة المختصين في هذا المجال لبلورة هذا الأساس ، وجعله منطلقاً لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق .

❖ الأساس السياسي

يعد الأساس السياسي من الأسس المهمة التي تقوم عليها أي فلسفة تربوية في أي بلد ، إذ إنَّها مرهونة بالوضع السياسي ، أو النظام السياسي الذي يحكم البلد ، كما إن لفلسفة التربية دوراً في تعزيز النظام السياسي ، وتدعيمه من خلال توعية المتعلم بواجباته تجاه وطنه ، أو مؤسسات الدولة ، وفي تعزيز شعور المتعلمين بولائهم وحبهم لوطنهم ، ومدى شعورهم بالمسؤولية تجاهه .

إن الأساس السياسي للفلسفة التربوية مرتبط ومتداخل مع الأسس الاجتماعية ، والاقتصادية وغيرها ، إذ لا يمكن تحقيق تنمية سياسية في أي بلد بدون تحقق تنمية

اجتماعية ، وثقافية ، واقتصادية ضرورية ولازمة للأساس السياسي ، كما إن التنمية السياسية تعتبر بعداً من أبعاد التنمية الاجتماعية ، والثقافية ، والاقتصادية للترابط ، والتداخل البينيين بين جميع أسس الفلسفة التربوية (الشيبياني ، ١٩٨٤ ، ص٧-١٠).

ويتضح من ذلك إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق لا يمكن فصلها عن السياسة ، إذ لا يوجد نظام تعليمي في أي بلد يتمتع بالحكم الذاتي ، أو متحرراً من التأثير السياسي (فرج ، ٢٠١٠ ، ص١٣٩) .

إن المشكلات الناجمة من الأساس السياسي لأي فلسفة تربوية لا تكمن في سلطة الدولة على التعليم ، وإنما في نطاق هذه السلطة ، فبالأمل الدقيق لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم نخرج بالحقيقة التي تؤكد على الارتباط الوثيق بينها ، وبين السياسة ، إذ إن مؤسسات إعداد المعلمين في العراق تعلم وتدرس طلابها ليصبحوا معلمين عاملين في المدارس الابتدائية وفقاً لأهداف الجماعة وفلسفتها ، وإذا قلنا أهداف الجماعة وفلسفتها ، فإننا نعني سياستها (علي ، ١٩٩٧ ، ص١١٦) .

ولتوفير الأساس السياسي السليم لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم في العراق ، يجب تحديد أسباب المشكلات السياسية ، وسبل مواجهتها ، ودراسة انعكاسها على الوضع التربوي بصورة عامة ، وعلى مؤسسات إعداد المعلم ، وبرامجها بصورة خاصة .

❖ الأساس الاقتصادي

تكمن أهمية الأساس الاقتصادي للفلسفة التربوية في أثره الفعال في توفير المتطلبات والاحتياجات المادية الضرورية لتحقيق أهداف المجتمع عن طريق إعداد الطلبة ، وتعليمهم ، وبما يسهم في تحقيق التنمية الشاملة في العراق .

فالعوامل الاقتصادية تؤثر على نوعية التعليم (فرج ، ٢٠١٠ ، ص١٣٢) ، إذ إن تخصيص الأموال الكافية للنفقات التي تحتاجها المؤسسة أثناء عملية التطبيق ، خاصة

فيما يتعلق بتوفير البيئة المتميزة من قاعات دراسية ، ومختبرات ، وتدريب للكوادر البشرية ، والتجهيزات ، ومعامل اللغات ، والحاسوب ، وكل ما يتعلق بنفقات أعداد المعلم له تأثير كبير على برامج إدارة الجودة الشاملة ومدى تحقيقها للمعايير المطلوبة (زياد ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٧٩-٣٨٠) .

نستنتج مما سبق أن النظام الاقتصادي في العراق مستقبلاً يشجع على تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، ولا يتعارض معها ، كما إن الإمكانيات الاقتصادية الكثيرة في العراق ، وتعدد موارده الطبيعية يسهم في جعل الأساس الاقتصادي لتبني هذه الفلسفة قوياً ، وملبياً لاحتياجاتها .

❖ الأساس الديني

تعد الحاجة إلى الدين أولى الحاجات النفسية للإنسان ، ولم يحدث أن عاش الإنسان عيشة مستقرة بدون إتباع دين معين والأخذ بتعاليمه وقيمه (النحاس ، ١٩٦٥ ، ص ٢٤٤-٢٤٥) .

إن تفاقم المشكلات الأخلاقية في هذا العصر ، وطغيان المادية ، وظهور الفساد ، والانحلال في المجتمعات يؤكد أهمية التمسك بالأساس الديني للفلسفة التربوية المقترحة لإعداد المعلم في العراق .

إذ إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق تتطلب أساساً دينياً يكون بدوره أساساً للوحدة الوطنية ، فيجب أن يراعى في رؤية ، ورسالة ، وأهداف مؤسسة إعداد المعلم تنمية الجانب الروحي ، وإكساب الطالب/المعلم القيم الدينية الأصيلة ، كقيم التسامح ، والإيثار ، والتعاون ، ورعاية حقوق الآخرين ، والحاجة إلى

ذلك تكون اشد بالنسبة لطلبة هذه المؤسسات لكونهم سيكونون في المستقبل قدوة لتلاميذهم ينبغي أن تكون صالحة .

وتعد القيم الأخلاقية والروحية بمثابة قانون أدبي يوجه سلوك الطلبة/المعلمين في مؤسسة إعداد المعلم فهي مظهر رقي الجماعة ، ومقياس تحضرها ، فكلما ارتقى الشعب ، وزاد وعيه ، كان للقانون الأدبي على أفرادها سلطان يفوق سلطان القانون الوضعي الذي يضبط بالتشريع (النحاس ، ١٩٦٥ ، ص ٢٩٧-٢٩٩) .

وبروز الحاجة إلى الأساس الديني لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في أعداد المعلم يأتي من كونه يمثل سبب رقي مجتمعنا وسمة بارزة من سمات أصالته ، مع ضرورة التأكيد على أن الأخذ بهذا الأساس يستلزم الإيمان بأنه ليس هناك تناقض بين الأديان السماوية والمذاهب المتنوعة ، فهي ترمي جميعاً إلى عبادة إله واحد ، وإن العلاقات بينها هي علاقات تكامل ، وليست علاقات تصارع ، فالإسلام يؤكد على قيم سامية ، ويدعو إلى تطبيقها ، والتمسك بها في واقع الحياة ، وهذا ما تتفق عليه جميع الأديان والمذاهب السماوية (الشيبياني ، ١٩٨٤ ، ص ٧-١٠) .

❖ الأساس القومي والوطني

كانت الفترة بين الحربين العالميتين ميداناً خصباً لنشوء القومية ، وظهور الحركات ، والتيارات السياسية القومية التي حاولت التحرر من السيطرة الأجنبية في بعض أجزاء الوطن العربي ومنها العراق ، ثم تلتها مرحلة تم فيها بناء الأوطان على أساس قومي ، وتلك الحركات التحررية لم يكن تأثيرها قوياً في الحياة العامة للأمة العربية وحسب ، وإنما كان لها اثر قوي ومباشر في ميدان التعليم الذي تأثر بأغراضها واتجاهاتها ، واعتبر التعليم حجر الزاوية في الإصلاح الاجتماعي ، وأداة لتحقيق الأهداف القومية (يوسف ، ١٩٦٦ ، ص ١٤٠) .

وعندما تولى ساطع الحصري مسؤولية التعليم في العراق ، ثم في سوريا ، وضع في مستهل التوجهات التعليمية تنمية الشعور بالقوموية (برج ، ١٩٦٩ ، ص ١٦٢) .

فالقومية حقيقة لا مجال للشك فيها ، إذ يشعر كل مواطن بوجودها كظاهرة عاطفية واجتماعية وسياسية ، وهنا يجب التأكيد على أن الدعوة للقومية لا يعني التعصب لها على حساب القوميات الأخرى ، بل يجب أن يكون الجامع المشترك لكل القوميات هو الانتماء ، والشعور بأنهم أبناء وطن واحد ، فمن الضروري أن لا تتعصب قومية ضد قوميات الأخرى ، أو أن تكون متنفذة الوصاية على القوميات والأقليات الأخرى ، بل ضرورة المحافظة على حقوق جميع القوميات في إطار الوطن الواحد (الشيبياني ، ١٩٨٤ ، ص ٧-١٠) .

وينبغي التأكيد على أن اعتماد الأساس القومي لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق لا يعني إننا نعلمها للطلبة/المعلمين بالإفاضة في الحديث عنها ، وتمجيدها فحسب ، وإنما نتخذها كسلوك حضاري تبدو من تصرفات الطالب/المعلم يحترم بها القوميات الأخرى ، كما يحترم قوميته ، وأن ننظر إلى التراث القومي نظرة ناقدة متفحصة ، وأن لا ننظر إليه بمجرد العاطفة ، وأن ندركه على حقيقته ، كما ينبغي أن لا نقف عند حدود تراثنا القومي ، بل نتخذه منطلقاً لإنجازات وإبداعات جديدة تتفق والمرحلة التي بلغتها البشرية (النحاس ، ١٩٦٥ ، ص ١٢٣ ، ص ٢٤٦) .

كما يجب اتخاذ الأساس الوطني لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق من خلال مراعاة الخصوصية الوطنية ، والتمسك بالروح الوطنية الايجابية التي لا تقوم على احتقار الآخرين ، بل أن تأخذ من الآخرين ما يفيد بناء الوطن .

❖ الأساس العالمي (الإنساني)

تعد العالمية إحدى التحديات التي قد تواجه الأساس الوطني ، والقومي لفلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في العراق ، إذ يرى البعض إن العولمة Globalization تؤدي إلى أمركة العالم ، أي نشر الثقافة الأمريكية ، بحيث تغلب على الثقافات المجتمعية الأخرى ، ومنهم من يرى أنها عولمة اقتصادية يراد منها نشر مبادئ النظام الاقتصادي الرأسمالي ، وفرضه على المجتمعات الأخرى ، كما يذهب آخرون إلى أن العولمة ظاهرة تتحو بالمجتمعات الإنسانية نحو التجانس الثقافي ، وتكوين الشخصية العالمية ذات الطابع الانفتاحي على ما حولها من مجتمعات ، وثقافات مختلفة ، ومنهم من عدها غزواً ثقافياً (علي ، ٢٠١١ ، ص ٨٧) .

وأمام هذا الجدل ستبقى فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق هشة ، وغير قادرة على مواجهة تحديات المستقبل ، واستيعاب مضامينه ، الأمر الذي قد يجعلها عرضة لتغيرات عشوائية ، ومبادرات تخبطية ، وإصلاحات ترقيعية ، وللخروج من هذه الأزمة لا بد من اعتماد رؤية ، ورسالة ، وأهداف ، ومعايير تستند إلى الأصالة والحدثة معاً ، وتتماشى مع النظريات التربوية الحديثة .

وهنا يجب التأكيد إلى أن نكون منفتحين على الحضارات الأخرى ، والاستفادة من الفكر التربوي العالمي ، مع ضرورة تكيف ما يؤخذ من ذلك الفكر ، وهذه التجارب مع قيمنا الوطنية ، وعدم الاعتماد على الأفكار ، والنظريات ، والنظم ، والمناهج المستوردة ، فالانفتاح لا يعني هيمنة الفكر التربوي الأجنبي على الفكر التربوي الوطني (الشيبياني ، ١٩٨٤ ، ص ٧-١٠) ، وإنما يعني الانتفاع بكل ما يفيد فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق من التجارب العالمية .

وهذا يعني بالنتيجة أن نأخذ بالمعايير العالمية ISO بما يعزز روابطنا بدول العالم ، وبما لا يتعارض مع خصوصيتنا الوطنية ، وقيمنا ، ومبادئنا الروحية .

❖ الفلسفة التربوية للمرحلة الابتدائية

لمعرفة الأسس التي ينبغي أن تقوم عليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في العراق ، لابد من معرفة أسس الفلسفة التربوية للمرحلة الابتدائية ، إذ إن معرفة مؤسسات إعداد المعلم بأسس هذه الفلسفة وأهدافها يعد أمراً لا يمكن تجاهله من هذه المؤسسات ، ذلك أن المواد الدراسية ، والبرامج التعليمية بصورة عامة تتأسس على تلك الفلسفة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً ، فهي التي تحدد ما يراد من عملية الإعداد في هذه المؤسسات (عطية ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٦) .

فيجب الأخذ بنظر الاعتبار عند وضع فلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم الأسس النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، والمتمثلة لحاجات نفسية يجب إشباعها للطفل في هذه المرحلة ، كذلك الأسس التربوية من خلال معرفة المهارات ، والقيم ، والسلوكيات الايجابية المطلوبة من لدن المجتمع في تربية أبنائه ، وهذا يتطلب إعداد معلم له معرفة بالخصائص ، والحاجات النفسية ، والتربوية المطلوب إشباعها في هذه المرحلة الدراسية ، إذ أصبحت عملية التعليم عملية فنية معقدة تتطلب فهماً تاماً لطبيعة التلاميذ ، وخصائصهم ، وميولهم ، ورغباتهم ، وحاجاتهم النفسية ، والاجتماعية من قبل المعلم (الشيواني ، ١٩٨٩ ، ص ١٤٢) .

وبذلك يعد من الضروري معرفة الأسس النفسية ، والتربوية ، والاجتماعية للفلسفة التربوية للمرحلة الابتدائية لتتمكن في ضوءها تحديد رؤية ، ورسالة ، وأهداف ، ومعايير إدارة الجودة الشاملة لمؤسسات إعداد المعلم في العراق .

❖ الأساس الديمقراطي

تمثل الديمقراطية في أي نظام تربوي قيماً سلوكية بحاجة الى تعليمها لتصبح معرفة ، ثم ممارسة ، وسلوكاً لدى المتعلمين ، ومن هنا يأتي اهتمام الفكر التربوي بقضية الديمقراطية منذ بدايات هذا الفكر ، وخاصة على يد أفلاطون في كتابه (الجمهورية) الذي كان يهدف إلى تحقيق العدل في المجتمع اليوناني القديم ، وما العدل إلا غاية الديمقراطية (علي ، ١٩٩٧ ، ص ٢٩٢) .

ويجب النظر إلى التربية في إطار علاقتها بالديمقراطية ضمن شمولية هذه العلاقة ، وتداخل مكوناتها ، أي على أنها تشكل السند المحوري الداعم لتأييد المشروع الديمقراطي ، بل والاجتماعي برمته ، إنها ليست فقط آلية من ضمن الآليات التي يشتغل بها النظام السياسي القائم ، يحقق بها بعض الترتيبات ، والتوازنات التي تستلزمها بعض المصالح السياسية المتغيرة ، بل هي ذلك المشروع المجتمعي ، ونواته المركزية (عطية ، ٢٠٠٩ ، ص ١٠٨-١١٢) ، ولا يمكن أن يتحقق هذا المشروع المجتمعي إلا بوجود تربية تتخذ منه أساساً لفلسفتها .

إن التعليم الديمقراطي يجب أن يكون ضد التمثهذ ، فالمذهبية هي إفساد للتربية لأنها تنسب لنفسها كل الغايات والفضائل ، ولا يمكن أن يكون التعليم ديمقراطياً إلا إذا حررت المعرفة المقدمة من المعلمين للتلاميذ من كل أشكال القهر ، والتسلط سواء كان قهراً معنوياً أو رمزياً أو مادياً (علي ، ٢٠١١ ، ص ١٥٩-١٦٠).

وتعد الحرية من متطلبات الديمقراطية ، لذا يجب أن نؤسس الديمقراطية على حرية واعية ، وفي هذا الصدد يقول (الرس هكسلي) المشار إليه في (نحاس ، ١٩٦٥ ، ص ٢٢٨) : " إذا كانت الحرية والديمقراطية هدفك ، فيجب أن تعلم الطلبة فن الحرية والقيادة الذاتية ، ولكن إذا علمتهم الطاعة العمياء والخضوع المطلق ، فإنك لن تصل إلى الحرية ، أو الديمقراطية التي يرمي إليها " ، ونعني بالحرية المنضبطة الملتزمة ، إذ لا قيمة لأي فكر ، أو تنمية لا تجعل الحرية الملتزمة نقطة ارتكازها ، واهتمامها ، لأنه

بدون الحرية لا يتأتى خلق ولا إبداع ، ولا يتحقق إخلاص في العمل
(الشيبياني ، ١٩٨٤ ، ص٧-١٠) .

وبهذا الصدد يعد من الضروري الأخذ بالأساس الديمقراطي ، وتشجيع
الطالبة/المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم في العراق على الاستقلال الفكري ، وعدم
التقيد بأطر فكرية ، وعملية ضيقة ، وإتاحة الفرصة لهم للمنافسة النزيهة ، وإفساح
المجال لإبداء آرائهم بحرية ، والتعليق على آراء الآخرين ، كما يعد من ضروريات الأخذ
بالأساس الديمقراطي إشراك المجتمع من أولياء أمور ، وطلبة ، ومنظمات مجتمع مدني
بوضع رؤية ، ورسالة ، وأهداف مؤسسات إعداد المعلم .

❖ الأساس العلمي

يعد الأساس العلمي من الأسس المهمة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في
العراق ، كونه يعد المقياس الحقيقي لتقويم مؤسسة إعداد المعلم ، إذ إن المقياس الحقيقي
لتقويم أي امة هو تقدمها العلمي ، مما جعل الأمم الواعية تهتم أول ما تهتم
بالعلم (الشيبياني ، ١٩٨٤ ، ص٧-١٠) .

ومن جوانب الاهتمام بالعلم ، هو الاهتمام بالبحث العلمي ، إذ ينبغي أن يكون من
أولويات فلسفتنا التربوية في إعداد المعلم ، وبذل كل جهد ممكن لتنشيط حركة البحث
العلمي ، وتشجيع الباحثين من التدريسيين في مؤسسات إعداد المعلم على إعداد بحوث
علمية رصينة تهدف إلى تطوير هذه المؤسسات ، وتقديم الدعم المادي ، والمعنوي لهم
وضرورة ربط البحث العلمي بحاجات المجتمع العراقي وبرامج التنمية فيه .

❖ الأساس التقني

إننا أمام عصر جديد من التكنولوجيا الالكترونية ، ومن الضروري عند وضع فلسفة خاصة ، لإدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق ، مراعاة هذا الأساس لنتمكن من مواكبة المستجدات العالمية ، والنهوض بواقع إعداد المعلم ، وتحقيق المواصفات العالمية في المؤسسة والخاصة بمجال التقنيات لتحصل هذه المؤسسة على الاعتمادية العالمية والاعتراف الدولي الذي يمكنها من المنافسة على نطاق أوسع من النطاق المحلي أو الإقليمي .

❖ الأساس العملي التطبيقي

وهو ربط النظرية بالتطبيق ، والعمل على تحويل الفكر إلى ممارسة ، وتجسيد الأفكار بواقع عملي ملموس (الشيواني ، ١٩٨٤ ، ص٧-١٠) .

فلكي يكتسب الطالب/المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين المهارات التعليمية المهنية لابد له من العمل والممارسة والتطبيق الذي يعد من الشروط الأساسية لاكتسابه مهنة التعليم ، فالجانب النظري وحده لا يكفي إكسابه المهارات المطلوبة ما لم يعزز ذلك بالممارسة والتطبيق .

❖ الأساس البيئي

تعتبر التربية بإطارها العام عملية تكيف ، وتفاعل بين الإنسان ، والبيئة التي يعيش فيها ، ولأن الإنسان فاعل ومؤثر في البيئة ، فإن العلاقة بينها من التشابك والترابط بحيث لا يمكن عزل أي منها عن الآخر (مهدي ، ١٩٩٣ ، ص٩٣) .

فالمناخ يؤثر على نظم التعليم من حيث التصميم المعماري للمباني ، ومواد البناء في مباني المؤسسات التعليمية ، وفي وسائل التدفئة والتبريد ، وذلك بحسب بيئة كل بلد (فرج ، ٢٠١٠ ، ص١٣٣-١٣٤) ، لذا من الضروري الاهتمام بهذا الأساس عند توفير البنى

التحتية والمواد والمستلزمات الضرورية لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في العراق .

❖ الأساس المستقبلي

إذ إن وضع فلسفة لإعداد المعلم في العراق وفق فلسفة إدارة الجودة الشاملة للاتجاهات التربوية المؤثرة فيها يستلزم الأخذ بالاعتبار التطلع للمستقبل ، وبما يجعل الأطر مفتوحة ، " وان لا تكون الفلسفة التربوية المعتمدة مغلقة النهاية ، بل تكون قابلة للتجديد والتطوير ، ومنفتحة على جميع الأفكار والاتجاهات " (الشيبياني ، ١٩٨٤ ، ص٧-١٠)

❖ الإعداد القائم على الكفايات التعليمية

إن تبني مؤسسات إعداد المعلم في العراق لإدارة الجودة الشاملة لا يحقق أهدافها ما لم تتضمن برامج قائمة على إعداد المعلم وفق كفايات محددة تلبي حاجات سوق العمل المتمثلة بحاجات المدرسة والمجتمع والتلاميذ وأولياء أمور التلاميذ .

❖ التنمية المهنية المستدامة للمعلم

فبرامج إعداد المعلمين لا يمكن لها أن تزود الطالب/المعلم بجميع الكفايات اللازمة للتعليم نظراً لتقيدها بمدة محددة لتنفيذ برامجها من جهة وللتطورات والمستجدات التي تحصل في هذا العصر مما يؤدي الى إكساب المعلم أثناء الخدمة كفايات جيدة تلبي متطلبات هذه التطورات والمستجدات .

الفصل الرابع

بعض الاتجاهات التربوية

المؤثرة في جودة إعداد المعلم

أولاً : اتجاه إعداد المعلم القائم على

الكفايات التعليمية

ثانياً : اتجاه التنمية المهنية المستدامة

في إعداد المعلم

الفصل الرابع

بعض الاتجاهات التربوية المؤثرة في جودة إعداد المعلم

أولاً . اتجاه اعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية

اتسع الاهتمام بالكفايات التعليمية للمعلمين على اعتبار أن اكتسابها يعد الهدف النهائي لبرامج إعداد المعلم ، فظهر اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية حتى أصبح سمة مميزة لبرامج إعداد المعلمين في معظم الدول المتقدمة .

مفهوم إعداد المعلمين القائم على الكفايات التعليمية

لتوضيح مفهوم إعداد المعلمين القائم على الكفايات التعليمية لابد من التعرف على مفهوم الكفايات التعليمية أولاً نظراً لاختلاف مدلولها ، إذ يؤكد البعض انه لا يمكن الإحاطة بمدلول الكفاية إلا من خلال تقديم نماذج من التعاريف المتكاملة ، فقد عرفت تعاريف عديدة منها : " أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات المحددة التي يتطلبها عمل المعلم والتي تمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته ، وتقويمه لضمان جودة العمل واستمرارية تطوره " (غازي ، ١٩٩٨ ، ص ٦٠) .

كما عرفت بأنها : " مجموعة المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ، ويكون قادراً على تطبيقها بفاعلية وإتقان أثناء التعليم ، ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة " (الحارثي ، ١٩٩٣ ، ص ١٦) .

وعرفها (كرم ، ٢٠٠٢) على أنها : " مقدار ما يحرزه الشخص من معارف ومهارات وقناعة تمكنه من أداء عمله المنوط به " (كرم ، ٢٠٠٢ ، ص ١٢٩) .

وعرفت أيضاً بأنها : " أهداف سلوكية إجرائية محددة تحديداً دقيقاً يؤديها المعلم بدرجة عالية من الإتقان والمهارة ناتجة عن معارف وخبرات سابقة لأداء ادوار تربوية وإدارية واجتماعية وإنسانية مطلوبة منه لتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية (Bruwelheid , ١٩٩٢ , p:٢٩) .

أما مفهوم إعداد المعلمين القائم على الكفايات التعليمية Performance Based Teachers Education فعرفه ودلونز (Wodlions) المشار إليه في (مرعي ، ١٩٨٣ ، ص٢٦) بأنه : " برامج تمد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على أداء أدوارهم " ، كما عرف أيضاً بأنه : " برامج تحتوي على أهداف محددة لتدريب المعلمين تنفذ بتوضيح الكفايات اللازمة لهذه البرامج ، وإلزام المعلمين بالوصول إليها " (بهادر ، ١٩٨١ ، ص١٨) .

كما عرفه (الخرجي ، ١٩٨٧) بأنه : " برامج تحدد الكفايات المطلوبة من المعلم أن يؤديها بإتقان ، ومن خلال وضع معايير تمكن المعلم من الوصول إلى المستوى المطلوب منه " (الخرجي ، ١٩٨٧ ، ص٢٥) .

ومن التعاريف السابقة نستنتج إن الكفاية مجموعة من المعارف والمهارات والاداءات ، وإنها ذات نظام نسقي متكامل شمولي ينبغي أن تكون قابلة للملاحظة ، كما يمكن القول بان الكفاية هي هدف ختامي متوقع في نهاية برنامج إعداد المعلم تتمثل بقدرات يكتسبها المعلم بنجاح .

وان مفهوم الكفاية ينطوي على القيام بعمل معين ، أو إحداث نتائج مطلوب بكفاءة وفاعلية على مستوى من الأداء محدد ، وتشمل المعارف ، والمهارات ، والقيم المطلوب توفرها في المعلم لأداء عمله بفاعلية .

كما أن اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية يهدف إلى إعداد المعلم ، وتأهيله على أسس تربوية ، ونفسية تهدف إلى رفع مستوى أدائه مهنيًا ، وتوظيف كفاءته ، وتوجيه مهارته وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة .

التطور التاريخي لاتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية

تعود الجذور التاريخية لاستخدام الكفايات التعليمية إلى أواخر القرن التاسع عشر ، وقد استخدم هذا الأسلوب في إعداد الممرضين والمهندسين والمحامين ومديري المدارس ، واستخدم في تعليم العلوم الاجتماعية والطبيعية والإنسانية في الجامعات البريطانية المفتوحة وفي العديد من الجامعات العالمية (التميمي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٢) .

وان استخدام مصطلح كفاية (Competency) في الدراسات التربوية ليس بجديد من الناحية التاريخية ، إذ يعتقد بعض الباحثين أن لوسين كين (Lucen Kenne) استعمله في عام ١٩٥٢ في دراسته حول إعداد المعلمين ، وفي بداية الستينات تناول بوبيت (Bobett) في كتابه (المنهج) أسس اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية من خلال مناقشته لتحليل النشاطات وتحليل العمل ، وخلص منها إلى أن الكفايات التعليمية سلسلة من الأعمال التي ينبغي أن يقوم بها المعلم (الناقة ، ١٩٨٧ ، ص ٨) .

وفي عام ١٩٦٧ استجاب مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (USOE) إلى التقارير ، والتوصيات الداعية إلى إعادة النظر في إعداد المعلمين ، وتدريبهم في أمريكا ، إذ قام بتوزيع خطة جديدة بين المؤسسات التعليمية المعنية ببرامج التعليم الابتدائي ، وقد حققت هذه الخطة نجاحاً كبيراً لما قدمته من أداة جديدة لاكتساب أساليب

ومناهج متكاملة ، وتعد هذه الخطوة بمثابة الخطوة الأولى لما عرفت فيما بعد باتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية (الغامدي ، ١٩٩٠ ، ص١٦) .

لقد كان طموح التربويين الذين اعتمدوا اتجاه الكفايات مطلع السبعينيات أن يكون هذا الاتجاه بمثابة حل لمشكلات التربية (Piper and Ropert , ١٩٧١ , P:٣٧) ، وأريد أن يكون بديلاً مناسباً للمناهج القديمة التي تهتم بالناحية المعرفية في العملية التربوية دون سواها ، حيث تقتصر على المفردات الدراسية ، واكتساب المعلومات النظرية دون الاهتمام بالكفايات التعليمية (Nash , ١٩٧١ , p : ١٤٧) .

ففي عام ١٩٧٢ أجرت جمعيات كليات تأهيل المعلمين الامريكية دراسة مسحية شملت (٨٧٣) معهداً ومؤسسة تربوية تعنى بإعداد وتأهيل التربويين لمعرفة المعاهد التي تطبق مبدأ الكفايات او تقوم بتخطيط البرامج على أساسه ، وقد تبين أن (١٧%) منها كانت تلتزم ببرامج قائمة على الكفايات التعليمية ، وأن (٢٩%) منها في مرحلة التخطيط لهذه البرامج ، وأن ما تبقى منها مازالت في مرحلة البداية (جرادات ، ١٩٧٨ ، ص٣١) .

ولابد أن نذكر إن هذا الاتجاه ظهر نتيجة لعوامل متعددة ساعدت على انتشاره منها تربوية ، واجتماعية ، واقتصادية ، ومهنية ، وتكنولوجية (عبيد ، ١٩٨١ ، ص٧٣) ، إذ جاء كاستجابة لمطلب يدعو إلى أن تكون العملية التعليمية أكثر فاعلية لتلبية الاحتياجات الفردية ، والاجتماعية (Fehder , ١٩٧٨ , p:١٠٦) .

وفي ذلك يقول (وندل ، ١٩٧١) : إن اتجاه الكفايات جاء رداً على حالات الضعف التي أصابت إعداد المعلمين (Egnno , ١٩٧١ , p:١٠٣) .

فضلاً عن ذلك فقد جاءت كرد فعل قوي على حالات الضعف ، والقصور التي اتسمت بها برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ، علاوةً على ظهور مفاهيم تربوية حديثة تحتاج إلى كفايات عالية في تنفيذ مدلولها (مرسي ، ١٩٩٢ ، ص ١٣٢) .

ومن العوامل الأخرى هو ما طرأ على برامج إعداد المعلمين من تطورات كان أبرزها اعتماد مبدأ الكفاية ، أو الأداء بدلاً من اعتماد المعرفة النظرية إطاراً مرجعياً (مرعي ، ١٩٨٣ ، ص ٢٩) .

كما أن ظهور مفهوم (المحاسبة ، والمسؤولية) الذي يؤكد على مسؤولية المعلم في تحقيق الأهداف من خلال استخدامه الكفايات والأساليب المناسبة لتحقيقها على اعتبار أن الفاعلية (Efficiency) ، والكفاءة (Effectiveness) من الصفات الضرورية للمعلم الذي يتحمل مسؤولية التعليم (Stephen , ١٩٧٤ , p:٦٢-٦٥) .

وإن ظهور بعض الحركات التربوية ساعد بشكل فاعل على ظهور ، وانتشار هذا الاتجاه ، ومن هذه الحركات :

– حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات : إذ يعتمد بيردن وريغان (Burdin and Regan) المشار لهما في (مرعي ، ١٩٨٣ ، ص ٣١) ، إن اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية يرتبط ارتباطاً عضوياً بحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات انطلاقاً من أن معيار تقويم المعلم قبل الخدمة وأثنائها هو ما يستطيع عمله لا ما يعرفه ، لأن ما يعمل يعكس ما يعرفه ، فإذا استطاع المعلم أن يعمل ما متوقع منه يمنح الشهادة .

– حركة تحديد الأهداف التعليمية : يعتقد ستانلي إيلام (Stanley Elam) إن حركة تحديد الأهداف التعليمية المتمثلة بوضع أهداف على شكل نتائج تعليمية سلوكية يسعى المعلم إلى تحقيقها ساعدت على تطوير اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية على اعتبار أن الأهداف التعليمية هي حجر الزاوية في اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات (Elam , ١٩٧٥ , p:٢-٤) .

– حركة التجريب : يرى التجريبيون انه إذا كان التعبير عن مستويات الكفاءة بدلالة مستويات الأداء المقررة ، فان المتعلمين يسعون إلى تحقيق الأهداف ويعرفون طبيعة الأعمال المطلوبة ، ويشعرون بمعنى الانجاز الحقيقي عندما يجربون مقدرتهم على الأداء بطريقة فعالة (عباس ، ١٩٨٤ ، ص٩٨) .

– حركة تفريد التعليم : إذ يربط جيمس (Jems) المشار إليه في (حمدانه ، ٢٠٠١ ، ص٣٢-٣٣) اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية بحركة تفريد التعليم (Individualized Instruction) ، إذ أن الكفايات التعليمية تعتمد على القدرات الفردية والتعلم الذاتي .

– حركة التربية القائمة على العمل الميداني : إذ تتاح الفرصة الكافية للطلبة/المعلمين ليشاهدوا ويلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس ، ويمارسوا عملية التعليم نفسها ، مما يسهم في إكسابهم الكفايات المطلوبة (مرعي ، ١٩٨٣ ، ص٣٦) .

كما ساعدت النظريات التي جاءت بها المدرسة السلوكية في علم النفس الخاصة بالعلاقات السلوكية مثل : تشكيل السلوك (Behavior Shaping) ، وتعديل السلوك (Behavior Modification) على وضع الأسس النظرية لاتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، إذ يتميز الموقف التعليمي القائم على أساس الكفايات التعليمية بخصائص منها تنظيم ما يراد تعلمه من كفايات على أساس عناصر متتالية (أبو نمره ، ١٩٩٩ ، ص٣) .

فضلاً عن ذلك فإن ظهور التعليم الاتقاني أسهم في تطور هذا الاتجاه ، إذ أن علاقة التعلم الاتقاني باتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، هي أن التعلم الاتقاني لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم مع الاهتمام بالأداء ، وهذا عينه ما يهتم به اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، إذ يهدف إلى تعليم كل طالب في مؤسسة إعداد المعلم المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة لجعله قادراً على التعليم (مرعي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٤) .

إن هذه العوامل أسهمت في تطور ، وانتشار هذا الاتجاه في مختلف دول العالم ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية انتشر هذا الاتجاه انتشاراً كبيراً ، حتى أصبحت برامج من المعالم الأساسية للتربية الحديثة في السبعينيات ، والثمانينيات لتمثل حجر الزاوية في إعداد المعلم ، وتدريبه ، كما انتشرت في كثير من دول العالم الأخرى ، وتم على أساس هذا الاتجاه إعادة صياغة الأهداف ، وإجراء تحسينات في مجال التعليم ، والطرائق التعليمية ، ومصادر ووسائل التعليم ، لتكون مناسبة لاتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية (بروليت ، ١٩٩٥ ، ص ٥٦) .

كما اهتمت البلدان العربية اهتماماً واسعاً ، وكبيراً باتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية استجابة لتوصيات مؤتمرات تربية عربية عديدة ، فقد أوصى الخبراء التربويون الذين اجتمعوا في القاهرة عام ١٩٧٧ بضرورة الاهتمام بتطوير برامج ، وأساليب تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ، وضرورة أن توجه برامج تدريب المعلمين نحو إعداد المعلمين القائم على إتقان الكفايات التعليمية ، كما خرج المؤتمر التربوي المنعقد في سلطنة عمان عام ١٩٧٩ بتوصيات منها ضرورة الاهتمام بكفاية المعلم العربي المهنية ، كما أكد اجتماع عمداء كليات التربية في دول الخليج العربي الذي عقد بكلية التربية جامعة بغداد عام ١٩٨٦ على ضرورة الاهتمام بالكفايات التعليمية (هندي ، ١٩٨٩ ، ص ١٧٨) .

مبررات إعداد المعلم وفق اتجاه الكفايات التعليمية

يعد اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية من ابرز ملامح التربية المعاصرة ، وأكثرها انتشاراً في إعداد المعلمين ، فقد ساد هذا الاتجاه معظم برامج إعداد المعلمين في الدول المتطورة ، ويرجع ذلك الى وجود مبررات للأخذ بهذا الاتجاه منها الآتي :

– ضعف كفايات المعلمين في العملية التعليمية ، وذلك لضعف أعدادهم وتدريبهم الذي يؤهلهم لتطبيق الطرائق والاتجاهات الحديثة (بهنام ، ١٩٩٣ ، ص ١٤) وأشار ستونز وموريس (Stons and Moris) المشار إليهما في (السامرائي ، ١٩٩٧ ، ص ٤) بهذا الخصوص إلى ضرورة تهيئة الطالب/المعلم قبل التحاقه بالتطبيق وذلك باطلاعه على الكفايات المطلوبة منه ، وتدريبه أثناء دراسته النظرية ليصبح قادراً على أداء مهنته في المستقبل.

– حالات عدم الرضى من أوضاع واتجاهات برامج إعداد المعلمين (العسكري ، ١٩٩١ ، ص ٢١) .

– أهمية تحديد الكفايات المطلوبة من الطالب/المعلم ، أو المعلم في شعوره بمسؤوليات محددة مطلوب منه تحقيقها .

– عندما تصبح الكفايات واضحة يستطيع الطالب/المعلم ، أو المعلم أن يحدد الأهداف بصورة دقيقة .

– يؤدي تبني هذا الاتجاه إلى تنمية الشخصية المهنية ، والاجتماعية للطالب/المعلم ، والمعلم من خلال تدريبهما على المهارات الأدائية المتنوعة .

– أهميته في تدريب الطالب/المعلم ، والمعلم على مهارات أدائية تجعله قادراً على تحقيق أهداف العملية التعليمية (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٤-٣٥) .

– افتقار المعلمين إلى الحد الأدنى من الكفايات الأساسية .

– قلة وضوح فلسفة ، وبرامج إعداد المعلمين (خصاونة ، ٢٠١٠ ، ص ٣١٧) .

- تعرض المؤسسات القائمة على إعداد المعلمين للانتقاد في ضعف علاقة برامجها بالعمل الميداني .
- ظهور ظاهرة الاستنفاد (Teacher Burnout) في الأدب التربوي التي تشير إلى شعور المعلم بالإرهاك ، أو الرغبة في التوقف عن تعليم التلاميذ لإحساسه بالعجز الذي قد يعود إلى أسباب عديدة منها ضعف الإعداد القائم على الكفايات قبل الخدمة (خصاونة ، ٢٠١٠ ، ص٣١٦) .
- لا يمكن تحقيق مواقف تعليمية جيدة من دون وجود معلم كفوء مهما استخدمت من منهج دراسي او وسائل تعليمية (العاني ، ١٩٨٠ ، ص٢٢).
- اثبت هذا الاتجاه جدواه في تحسين برامج إعداد المعلمين ، والارتقاء بمستوى أدائهم (Hall , ١٩٨٤ , p:٢٠٤) .
- كونه يعد أكثر فاعلية من الاتجاهات الأخرى في إعداد المعلم الكفوء (Arnold and Brawns , ١٩٨٠ , p١٩٥) .
- كونه اتجاهاً متكاملًا يشمل أهداف سلوكية ومحتوى وأنشطة تعليمية (الخطيب ، ١٩٨٦ ، ص٣٩) .
- فائدته في رفع درجة كفاية التخطيط لدى المعلم ، وقدرته على صوغ الأهداف التعليمية بصورة أدائية .
- مساهمته في رفع درجة كفاية استثارة الدافعية للتعلم ، وتوظيف أساليب التحفيز والتعزيز المختلفة .
- رفع درجة كفاية التفاعل الصفي .
- رفع درجة كفاية توظيف الوسائل التعليمية .
- رفع درجة كفاية العلاقات الإنسانية بينه وبين المتعلمين (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٢٢٩) .
- يعمل على مواكبة التطورات وإضافة الجديد إلى برامج إعداد المعلمين ، والعمل على تحسينها ، وتطويرها (مرعي ، ١٩٨٣ ، ص٢٣) .
- إن الصيغ والأساليب الحالية في برامج إعداد المعلمين تعاني من مشكلات متعددة ، لأنها غالباً ما تكون قائمة على أساس تصور نظري دون تحويله الى

مجموعة من المهارات التعليمية السلوكية والأدائية الضرورية (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٠) .

- تذمر أولياء أمور التلاميذ من الأساليب في التعليم .
- تعدد ادوار المعلم في القرن الحادي والعشرين ، إذ لم يعد دوره مقتصرًا على توصيل الحقائق والمعلومات ، بل تنوعت وتعددت أدواره ، فهو معلم ومدرب وموجه ومربي وقائد اجتماعي ، وهذه الأدوار والمسؤوليات الجديدة للمعلم تدفعنا إلى تطوير برامج إعداد المعلمين (الناقاة ، ١٩٨٧ ، ص ٧) .
- تأكيد توصيات المؤتمرات العربية الخاصة بإعداد المعلم على ضرورة تنمية الكفايات التعليمية وأهميتها في العملية التعليمية (مؤتمرات إعداد المعلمين في البلدان العربية ، ٢٠٠١ ، ص ٩٨) .
- إن اكتساب المعلم للكفايات المحددة المطلوبة منه يحقق له ما يعرف بالرضى الوظيفي ، الذي يؤدي بالنتيجة إلى الرضا عن الذات (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٨) .
- الارتقاء بمستويات إعداد المعلمين بتحديد الكفايات التعليمية المطلوبة للطلبة/المعلمين وإكسابهم تلك الكفايات (مطواع ، ١٩٨٦ ، ص ٥٣) .
- يعد اتجاه إعداد المعلمين القائم على الكفايات التعليمية الأكثر تأثيراً في تطوير برامج إعداد الطلبة/المعلمين وجعلها تتماشى ومتطلبات العصر (Felder ، ١٩٧٨ ، p:٤٠) .
- تنوع الكفايات المطلوبة من المعلم (Pilot ، ٢٠٠١ ، p:١٠٤) .

مبادئ اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية

تعد عملية التعليم عملية مركبة ، ومعقدة ، يكتنفها الغموض ، فيصبح التدريب عليها وممارستها وإتقانها أمراً يصعب تحقيقه ، إلا بتحليل تلك العملية إلى مهارات فرعية ، ثم التدرب على كل مهارة على انفراد من خلال ممارستها ، مما يؤدي إلى أن تكون

مسؤوليات المعلم ، وواجباته واضحة ، وان يكون عمله أكثر فاعلية ، وإبداعاً (النجار ، ١٩٩٧ ، ص١٧-١٨) .

ويستند اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية في تحقيق أهدافه على مبادئ يمكن تحديدها بالآتي :

- أن يتم تحديد الأدوار التي يقوم بها معلم المرحلة الابتدائية .
- أن يتم تحديد الكفايات التعليمية المطلوب من المعلم اكتسابها لكل دور .
- أن تصاغ الكفايات التعليمية المحددة بشكل أهداف سلوكية واضحة يمكن ملاحظتها ، وقياسها (الخطيب ، ١٩٨٦ ، ص٤٣) .
- القيام بعمليات التقويم المستمرة ، والتغذية الراجعة لبرامج إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات التعليمية من المتخصصين ، والمشرفين على تلك البرامج.
- التأكيد على التدريب الميداني الذي يعد من أهم مبادئ اتجاه إعداد المعلمين القائم على الكفايات التعليمية ، إذ يتم الربط فيه بين الجانب النظري ، والجانب التطبيقي العملي (حمدان ، ١٩٨١ ، ص٣٦) .
- أن تكون هناك أنشطة معدة لإكساب المعلمين الكفايات اللازمة (Yarger ، p:٥٥-٥٦ ، ١٩٧٣) .

- أن يشترك الطالب/المعلم ، أو المعلم في تحديد الأهداف ، أو في الأقل يكون على علم بها (Burns and Killingsted ، ١٩٧٣ ، p:٢١) .

- أن تتوفر الفرص التدريبية الكافية لتسهيل عملية إكساب المتعلمين الكفايات المخططة (Houston ، ١٩٧٤ ، p:٣) .

- أن يتاح للقائمين على التعليم في المدارس الابتدائية بالمشاركة مع القائمين على إعداد المعلمين في تحديد الكفايات المطلوبة من الطلبة/المعلمين (Elam ، p:١٤ ، ١٩٧٥) .

- أن تراعى الفروق الفردية بين الطلبة/المعلمين ، واختلافاتهم ، وبذلك فان الوقت ليس عامل مهم ، فبعضهم ينهي النشاط بسرعة ، ويكتسب الكفاية المطلوبة ، والبعض الآخر يحتاج إلى وقت أطول (Yarger ، ١٩٧٣ ، p:٥٣) .

– أن تستخدم البرامج القائمة على الكفايات التعليمية مواد تعليمية متطورة تتلائم مع متطلبات التعلم الذاتي (Self Learning) ، وتستخدم الوسائل الملائمة لذلك كالرزم التعليمية ، والمجتمعات التعليمية ، والتعليم المبرمج وغيره (أبو نمره ، ١٩٩٩ ، ص ٣٣) .

– أن يستخدم القويم التكويني (Formative Evaluation) باستمرار ليتمكن الطالب/المعلم ، أو المعلم من التزود بالتغذية الراجعة .

– أن تكون معايير تقويم الكفايات واضحة ، ومحددة في مستويات الإتيان المقررة ، ومعلنة مسبقاً للتدريسي في مؤسسة إعداد وتدريب المعلمين من جهة ، والطالب/المعلم ، أو المعلم المتدرب من جهة أخرى .

– أن يحدد مدى إتقان الطالب/المعلم ، أو المعلم للكفاية المطلوبة في البرنامج بشكل سلوكي ظاهر بغض النظر عن المدة التي يقضيها في التدريب .

– أن يكون المتدرب قد أنهى البرنامج بنجاح عندما يظهر في أدائه امتلاكه الكفايات المطلوب اكتسابها في البرنامج (مرعي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٥) .

– تحديد المعارف ، والمهارات ، والقدرات العامة المتصلة بتعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، وصياغتها على هيئة أهداف أدائية يعمل على تحقيقها من خلال تزويد الطالب/المعلم ، أو المعلم بالمعلومات النظرية ، والخبرات ، والنشاطات العملية التي توفرها برامج التدريب قبل الخدمة وأثنائها (خصاونة ، ٢٠١٠ ، ص ٣٢٨) .

– توظيف وسائل متعددة لبناء البرامج القائمة على الكفايات التعليمية يتم اختيارها استناداً إلى تقييم حاجات المجتمع ، والمدرسة الابتدائية ، وحاجات التلاميذ ، والمتدربين .

– أن يتبنى المدرب والمتدرب في البرامج القائمة على الكفايات التعليمية فلسفة واضحة .

– أن يكون هناك دور لمؤسسات المجتمع نحو إعداد المعلمين وتزويدهم بالكفايات المطلوبة .

– أن يكون هناك شعور مسؤوليات من قبل العاملين في مؤسسات إعداد المعلمين نحو أعداد المعلمين وتزويدهم بالكفايات المحددة المطلوبة (خصاونة ، ٢٠١٠ ، ص ٣٢٠)

- تنظيم ما يراد تعلمه على أساس عناصر متتالية ومترابطة بعضها ببعض.
- التحديد الدقيق لما يراد تعلمه فيما يتعلق بكل عنصر .
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة في أثناء عملية التعليم والتدريب .
- التأكد من اكتساب المتدرب للكفاية المطلوبة من خلال إجراء اختبارات أداءية خاصة بذلك (ابو نمره ، ١٩٩٩ ، ص ٣) .

نستنتج مما سبق أهمية هذا الاتجاه كونه يترك الحرية للمتدرب في التعلم على أساس سرعته الذاتية ، إذ انه يهتم بالفروق الفردية ويعامل المتعلمين على وفق استعداداتهم ، كما أن تجزئة الموقف التعليمي إلى أجزاء يسهل عملية إعداد المعلمين وتدريبهم من اجل إتقان هذه الأجزاء ، كما أن هذا الاتجاه يستند إلى أسس نظرية رصينة تتسجم ومتطلبات العصر الحديث الذي يتميز بالتطور العلمي والتقني السريع وتفجر المعرفة وغزارتها وسرعة انتشارها .

الأدوار والكفايات المطلوبة من المعلم في المستقبل

يعد من الضروري الاطلاع على الأدوار ، والكفايات المطلوبة من المعلم في المستقبل للاستفادة من عرضها في وضع رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق .

ويعرف الدور في الميدان التربوي بأنه : " مجموعة من الواجبات ، والمسؤوليات المحددة سلفاً التي يتعين على المعلم أدائها في العملية التعليمية وتوجه للسلوك في ضوء قواعد ، ومحددات معينة تتغير بتغير الظروف المحيطة بالعملية التعليمية (صبري ، ١٩٩١ ، ص ٥٥) .

يقف التعليم الابتدائي في العراق في مقدمة المؤسسات التعليمية التي تؤدي الدور المنشود في عملية التنشئة المطلوبة لأفراد المجتمع ، وإذا سلمنا بأن المعلم هو دعامة العملية التعليمية ، فهذا يستدعي الاهتمام بتطوير ادوار تربوية فعالة لمعلمي المرحلة الابتدائية لتواكب التطورات في القرن الحالي .

ويلاحظ في النظم التربوية التقليدية أن دور المعلم يتحدد من خلال قيامه بالتنفيذ الحرفي في غرفة الصف للمناهج التي تضعها السلطات التربوية المختصة ، أما في ظل النظم التربوية الحديثة فأن المعلم أصبح مشاركاً في كل مراحل العملية التربوية ، لذلك فأن دوره اتسع ليشمل المشاركة الحقيقية في كل مراحل العمل التربوي بدءاً بوضع سياسات وإعداد المناهج وتطبيقها انتهاءً بعملية التقويم وإعانة المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والربط بين العمل الصفي والبحث الميداني (الحصري ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٦٥) .

واختلف دور المعلم بشكل جوهري بين الماضي والحاضر ، فبعد أن كان المعلم محور العملية التعليمية فهو الذي يحضر الدروس ، ويشرح المعلومات ، ويستخدم الوسائل التعليمية ، ويضع الاختبارات لتقييم التلاميذ ، فقد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي (دروزة ، ٢٠٠٠ ، ص ٢١٦) .

إن الجودة في التعليم تسعى إلى إعداد الطلبة بسمات معينة تجعلهم قادرين على مواكبة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل ، بحيث لا ينحصر دورهم فقط في إكساب المعرفة والإصغاء ، ولكن في عملية التفاعل مع المعرفة ، والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم ، وهذا يتطلب تكوين إنساناً بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفعالية إنساناً يتسم بالمرونة وحب المعرفة والقدرة على متابعة المتغيرات ، كما يتطلب تحول كبير في دور

المؤسسة التعليمية والمشرف التربوي والمعلم الذي فرض عليه ادوار جديدة يجب عليه القيام بها لتربية طلابه تربية تتناسب ومتغيرات العصر وتحقيق الجودة .

وتتعدد ادوار المعلم وتتغير بسبب التطورات في شتى مجالات الحياة ومنها العولمة وثورة الاتصالات والمستجدات في المجالات التربوية (Folk wool , ١٩٩٨ , p:٨١) ، فأدوار المعلم تتعدد بحسب ما تضيفه المستجدات التربوية التي تعد مرآة عاكسة للتغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي يفرزها النظام العالمي الجديد ، باعتبار ان النظام المحلي جزء من النظام العالمي ، ولهذا ليس من السهل تحديد ادوار المعلم التي يجب أن يؤديها لأنها متجددة ومتغيرة باستمرار ، بالإضافة إلى أنها متشابكة مع بعضها البعض ويكمل بعضها البعض .

ومن أدوار معلم المستقبل هو أن يتيح للتلاميذ الانفتاح على الحياة ، فيركز على تعليم التلاميذ كيف يتعلمون وعلى تنمية شخصياتهم المتكاملة ، وأن يحتكموا في تفكيرهم إلى العقل والعلم ، كما أنه مطالب أن يكون ديمقراطياً في تعامله مع تلاميذه وفي إدارة فصله وفي طريقة شرحه ، كما أنه مطالب بأن ينصت إلى تلاميذه أكثر مما

يأمرهم وان يدلهم على مصادر المعرفة وان يكون لهم قدوة وان يكون مثقفاً ثقافة عامة ليثري تلاميذه بالنافع المفيد مطلوب منه أيضاً أن يكون منمياً لمواهب تلاميذه ، إذ يعتبر هذا المطلب هاماً للمعلمين في القرن الحادي والعشرين (Kaufman , ١٩٩٥ , p:١٣٢-١٣٤) ، كما يجب أن يؤثر المعلم إيجابياً في تنمية التفكير لدى تلاميذه ، وأن يوفر لهم الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة (Ford and Others , ١٩٩٧ , p:٢١٣) .

وبذلك أصبح للمعلم ادوار تربوية متزايدة في القرن الحادي والعشرين ، كما أن إعداد المعلم وتنميته أصبح ضرورة حتمية لمواجهة متطلبات المستقبل ، واحتياجاته علماً وفكراً وقيماً وسلوكاً ، فلم يعد معلم المرحلة الابتدائية في هذا القرن ملقناً للمعارف ، والمهارات

، أو مصدراً وحيداً لها ، وإنما باتت أدواره التربوية متعددة ومتنوعة ، تتطلبها تحديات العصر ، كالقيادة والإبداع والتجديد والبحث والتقويم ، كما بات المعلم عالماً ومفكراً ومبدعاً ومؤصلاً للقيم والهوية الثقافية ، وهذا يعني أن معطيات القرن الحادي والعشرين تتطلب أدواراً تربوية متجددة للمعلم لتواكب متغيرات المستقبل ، ومن هذه الأدوار دوره كخبير تدريس (Instructional Expert) ، ودوره كمثير للدافعية (Motivation) ، فضلاً عن أدواره الأخرى ، كإداري (Manager) ، وقائد (Leader) ، ومرشد (Counselor) ، ومهندس بيئي (Environmental Engineer) ، ونموذج يقتدى به (Model) (ابو جادو ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٤) .

وللمعلم في عصر الانترنت ، والتعليم عن بعد دور مرتبط بأربعة مجالات :

- تصميم التعليم .
- توظيف التكنولوجيا .
- تشجيع تفاعل الطلبة .
- تطوير التعليم الذاتي للطلبة .

(عبيد ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٧٣)

كما له ادوار أخرى فهو :

- منسق للمعرفة ومطور لها : إذ يعمل على إعداد درس بطريقة تحقق ذلك التناسق في المعرفة التي يكسبها لطلابه .

- مُنمّ لمهارات التفكير لدى التلاميذ : إذ تعد من أهم الأدوار التي يقوم المعلم بأدائها في ظل التقدم العلمي ، فيعلم التلاميذ كيف يفكرون ، ويدربهم على أساليب التفكير ، واكتساب مهاراته ، فيعلمهم أنماط التفكير السليم .
- منظم لبيئة صفية داعمة للتعلم : إذ يستخدم المعلم أفضل الأساليب لتحقيق بيئة تعليمية في الصف تعمل على تنمية الفهم ، والمرونة العقلية .
- التقني : من خلال قيام المعلم بدوره في توظيف تقنية المعلومات في التعليم.
- باحث : إذ يجب على المعلم أن يعمل كباحث ، وان يكون ذا صلة مستمرة ، ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه .
- دوره في ربط المدرسة بالمجتمع : أي توظيف ما يتعلمه التلاميذ من معلومات ، ومهارات ، وخبرات في حياتهم الاجتماعية .
- أن يكون مستشرفاً للمستقبل : ولكي يقوم المعلم بهذا الدور يجب أن يميز بين أسلوبين في التعليم ، التعليم من أجل الحفاظ على ما هو قائم Maintenance Instructional ، والتعليم من أجل التجديد Innovative Instruction ، فالتعليم المحافظ مهم ، ولا غنى عنه ، إلا انه لم يعد كافياً وأصبح التعليم من أجل التجديد واستشرف المستقبل مطلباً حيويّاً (الأعسر ، ١٩٩٧ ، ص ٣).

- مقوم : إذ إنّ التقويم عملية لا غنى عنها في التدريس لأنها تمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة ، والضعف في عملية التعليم ، وبالتالي تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة التي يتم بموجبها التعديل .

وتتطلب عملية التعليم في المستقبل كفايات متنوعة ، وعديدة يتوجب توافرها لدى المعلم ، وهذه الكفايات يكتسبها المعلم خلال سنوات إعداده لهذه المهنة ، ويتفق التربويون على ضرورة توافر كفايات تعليمية للمعلم يمكن إجمالها بالآتي :

- كفايات عامة : ومنها الآتي :

- كفايات في التكيف النفسي والاجتماعي مثل الشعور بالرضا عن الذات ،
وامتلاك أساليب تنمية الذات نفسياً وثقافياً ومهنياً واجتماعياً (باقر ، ١٩٩١ ،
ص ١١-١٢) .
 - كفايات في معرفة حاجات المتعلمين الوجدانية والاجتماعية والجسمية ،
والذكائية .
 - كفايات في تصنيف الأهداف والأغراض التعليمية المسندة إلى حاجات
المتعلمين .
 - كفايات في تنفيذ تدريسه كما خطط له .
 - كفايات في تنفيذ عمليات التقويم التي تعكس تحصيل المتعلمين وفعالية التعليم
.
 - كفايات في استخدام أنماط فعالة من الاتصال .
 - كفايات في استخدام مصادر متنوعة ومناسبة لأغراض التدريس .
 - كفايات تتعلق بالتكامل بين التدريس وبيئة الطالب الثقافية .
 - كفايته في اعتماد نماذج ومهارات تدريسية مناسبة للأغراض السلوكية ولطبيعة
المتعلمين .
 - كفايته في تعديل تدريسه على أساس التغذية الراجعة اللفظية وغير اللفظية من
قبل المتعلمين أثناء التدريس .
- (Pilot , ٢٠٠١ , p:٥٦)

– كفايات تخصصية وتتضمن كفايات عديدة منها الآتي :

- المعرفة الكافية بالمادة الدراسية التي يتولى تعليمها ، وبالمستوى الذي يمكنه من
أداء دوره بنجاح (باقر ، ١٩٩١ ، ص ١١) .
- كفايات معرفية .
- كفايات الانجاز (النتائج) (الحيلة ، ٢٠٠١ ، ص ٤٣٢) .
- كفايات الإبداع .
- كفايات التفكير الناقد .
- كفايات جمع المعلومات ، وحفظها ، وعرضها .

- كفايات حل المشكلات .
- كفايات بناء المفاهيم ، والتعليم ، والتنظيم .
- كفايات خاصة بالبحث التربوي (سعادة ، ٢٠٠٦ ، ص ٨٢-٨٤)
- كفايات شخصية منها : الإخلاص في العمل وقوة الشخصية والذكاء والحماس والحلم والحزم وحسن المظهر والصدق في القول (عبيد ، ٢٠٠٦ ، ص ٨١) .
- الكفايات العلمية ومنها : المعلومات العامة والتمكن في مادته .
- كفايات خاصة بإدارته للموقف التعليمي ، وحسن استخدام التعزيز والوسائل التعليمية (ربيع ، ٢٠٠٩ ، ص ٧٣-٧٤)
- كفايات مهنية تربوية منها :
 - استيعاب الخصائص الجسمية ، والنفسية ، والاجتماعية للتلاميذ ، واستيعاب الفروق بين المراحل العمرية .
 - معرفة خصائص التعلم لكل مرحلة عمرية ، واستيعاب خصائص النمو لكل مرحلة عمرية ، ومتطلباتها .
 - إتقان الأساليب السليمة في تعامل المعلم مع تلامذته وفقاً للفروق الفردية بينهم.
 - كفاية معالجة مشكلات التلاميذ ، ولاسيما مشكلات التعلم .
 - امتلاك أسس التوجيه التربوي ، والإرشاد النفسي .
 - استيعاب المعارف الأساسية في التربية بصورة عامة ، وما يتصل منها بمرحلة الطفولة بصورة خاصة (باقر ، ١٩٩١ ، ص ١١) .
 - كفايات إنسانية (نبهان ، ٢٠١٢ ، ص ٢١٥) .
 - كفايات أساليب التدريس .
 - كفايات التعليم الذاتي (غازي ، ١٩٩٨ ، ص ٦٠) .
- كفايات تنسيق المعرفة .
- كفايات تنمية المهارات .
- كفايات توفير بيئة صفية معززة للتعلم .
- كفايات توظيف تقنيات المعلومات .

- كفايات تفريد التعليم .
- كفايات بحثية .
- كفايات ربط المدرسة بالمجتمع .
- كفايات المحافظة على الموروث الثقافي مع الانتفاع بالمعرفة العالمية .
- كفايات تفعيل النشاط غير الصفّي (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٢٤٢-٢٥٠) .

وقد ذكر فريستون (Freeston) المشار إليه في (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٢١) بعض الكفايات المطلوبة من المعلم هي الآتي :

- كفايته في تطبيق مبادئ احترام الذات ، واحترام الآخرين في مجال العمل ، وفي الحياة العامة .
 - كفايات تتعلق بحل المشكلات ، والتفكير الابتكاري ، والتعاون مع الآخرين ، واستيعاب محتويات المناهج الدراسية ، وإدراك قيم التعلم التطبيقي .
- وبناءً على ما سبق ذكره يعد من الضروري اعتماد الكفايات الأساسية لكل دور ، ثم ترجمتها إلى برامج تدريبية ، وإعداد رزم تعليمية وفقاً لكل نوع من الكفايات كرزمة للكفايات التربوية ، ورزمة للكفايات التقنية ، ورزمة للكفايات الإدارية وغيرها (عبيد ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠) .

ويعد من الضروري الاهتمام بإعداد المعلم على أساس خصائصه ومتطلبات إعداداته ، وذلك من خلال إجراء التدريب العملي لكي يصل المعلم في نهاية برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية إلى معلم يمتلك مهارات العلاقات الإنسانية التي يحتاجها أثناء التفاعل مع تلاميذه مثل التعاون واحترام الآخر والتسامح الفكري وتحمل المسؤولية وغير ذلك من الكفايات التربوية والعلمية والإنسانية التي تم عرضها .

إن أهمية إكساب المعلم الكفايات المطلوبة تتضح في مدى تأثير سلوك المعلم في سلوك تلاميذه ، إذ يؤثر في مشاعرهم وأنشطتهم وفعاليتهم الاجتماعية والتعليمية ، مما

يستدعي تحديد الكفايات التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية بطريقة موضوعية ، وذلك من خلال إجراء بحوث في هذا المجال .

وتستند الكفايات التي يكتسبها المعلم خلال سنوات إعداده لهذه المهنة على صفات ، وخصائص شخصية تشكل في مجملها وحدة متكاملة لهذه الشخصية منها الآتي :

- أن يكون مبدعاً يمارس التفكير الابتكاري .
- أن يكون محترماً لثقافات الآخرين وعقائدهم .
- أن يكون مقبلاً على التعليم الذاتي ، ومشجعاً له (ضحاوي ، ٢٠٠٣ ، ص ١٠-١١) .

- أن يكون واسع الخيال .
- قادراً على قيادة التلاميذ في مواقف متنوعة .
- أن لا يكون متزمتاً أو متعصباً .
- الاتصاف بالطلاقة اللفظية .
- الاتصاف بالحزم .
- الاتصاف بالمرونة .

- الميل إلى التفاؤل ، وتجنب التشاؤم .
- الميل إلى التميز والتجديد .
- المثابرة وتحمل المسؤولية (سعادة ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٥٢-٢٥٤)
- ملماً بتحديات الحاضر والمستقبل .
- مطلعاً على التطورات العلمية الحديثة في مجال تخصصه .
- أن يحسن التعامل مع تلاميذه بطريقة تربوية سليمة .
- أن يكون نشطاً ، وإيجابياً يستطيع أن يشارك باستمرار في تطوير العملية التعليمية (بهاء الدين ، ١٩٩٧ ، ص ١٣٦-١٣٧)
- أن يكون مستمعاً جيداً .
- أن يشجع المشاركة .
- أن يكون حاضر البديهة .
- أن يحرص على النقد البناء .

- أن يكون مرناً .
 - أن يكون منظماً (نبهان ، ٢٠١٢ ، ص٢١٥-٢١٦)
 - أن يكون خالياً من الأمراض المزمنة ، والعاهات .
 - أن تكون لديه قدرات عقلية تؤهله للقيام بواجباته .
 - أن يكون متزناً .
 - أن تكون لديه الشجاعة الأدبية .
 - أن يكون متعاوناً مع الآخرين .
 - أن يكون محباً لمهنته .
 - أن يكون متمسكاً بالقيم الدينية ، والاجتماعية التي يؤمن بها مجتمعه دون تعصب .
 - أن يكون متمسكاً بأخلاقيات المهنة (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص١٤١) .
- ويمكن التأكد من اتصاف معلم المستقبل من بعض الصفات المذكورة بإجراء مقابلة شخصية وإخضاعه لاختبارات معرفية ولغوية ونفسية وجسمية عند تقديمه للدراسة في مؤسسات إعداد المعلم .

تأثير إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية في إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم

إن تحسين إعداد المعلم تزداد تعقيداً في هذا القرن الذي يتميز بالتطور التكنولوجي الحيوي المتسارع والتفجر المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات ، وهذا يتطلب نوعية متميزة من المعلمين ، مما يستوجب تطوير مستمر لكفاياتهم فيما يتعلق بإعدادهم وأدائهم (علاّم ، ٢٠٠٩ ، ص١٣) .

كما أن الطابع السلبي عن مؤسسات إعداد المعلمين المتأني من قصور برامج إعداد المعلمين في تنمية كفاية الطلبة/المعلمين ، وتركيز هذه المؤسسات على تقويم استرجاع الطلبة/المعلمين ، وتزويدهم بمجموعات متناثرة من المعلومات دون إعطاء

أولوية وأهمية لإكسابهم مهارات عليا معرفية وأدائية عملية أو شفهية أدى إلى البحث عن اتجاهات تربوية تسهم في تنمية الكفايات التي لابد للطالب/المعلم من اكتسابها (علاّم ، ٢٠٠٩ ، ص ١٤) ، ولا بد أيضاً من قياس هذا الإتقان وفقاً لمعايير معينة يتم بموجبها تقويم أداء الطالب/المعلم (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٠)

فليس بالمعايير وحدها تتحقق جودة إعداد المعلم ، بل ينبغي توفر برامج تزود الطلبة/المعلمين بالكفايات الأكاديمية والتربوية وكفايات خاصة بالتقنيات التربوية الحديثة (عبيد ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٠) .

كما إن المعلم بحاجة إلى معرفة في العلم الذي يدرسه ، ومعرفة تتعلق بنمو التلاميذ الذين يعلمهم في المجالات النفسية والعقلية والجسمية والانفعالية ومهارات في الأساليب التعليمية وأساليب التقويم ومهارات اجتماعية تمكنه من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه .

كما أن الجودة الشاملة في إعداد المعلم تهدف إلى إتقان الطالب/المعلم للمهارات المعرفية (Knowledge Skills) ، ومهارات التفكير (Thinking Skills) ، والمهارات العملية (Practical Skills) ، ومهارات شخصية (Personal Skills) (Glidden ,) ، p:٩ ، ١٩٩٥) .

ومن هنا تتضح العلاقة في هذا الجانب من أن هدف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلمين هو تطوير وتحسين أداء المعلم وكفايته ، وإن ما يحقق هذا الهدف هو إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية الذي يعد أكثر الاتجاهات انتشاراً في هذا المجال ، إذ يهدف إلى إعداد وتأهيل المعلم على أسس تربوية ، ونفسية لرفع مستوى كفايته في جميع جوانب العملية التعليمية (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٣٢)

فإعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية يهدف إلى التمكن الذي هو قدرة المعلم على الأفضل بكل ما يتصل بالعملية التعليمية ، بدرجة من المهارة ، والجودة ، ولمعرفة مقدار التمكن من أداء مهارة معينة تصبح الحاجة ماسة إلى وجود معايير موضوعية لقياسها (عبد الرزاق ، ١٩٩٤ ، ص ٩) .

كما ويعد من الضروري حصول المعلم على مؤهل تربوي ، واجتياز اختبار يتحقق من خلاله أنه متميز في أدائه (عبد الله ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٨) ، وهذا يتم من خلال وضع معايير تتحدد في إطار الجودة الشاملة للمعلم .

فتحديد المعايير المطلوبة يعد من الركائز الأساسية في اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، إذ تمكن العاملين في هذا البرنامج من مطابقة الكفاية مع المواصفات أو المعايير المطلوبة ، فقد أكد التربويون على أن الكفايات التعليمية هي مخرجات تتضمن معارف ومهارات أدائية يكتسبها الطالب/المعلم ، وتكون مقبولة بشروط هي الآتي :

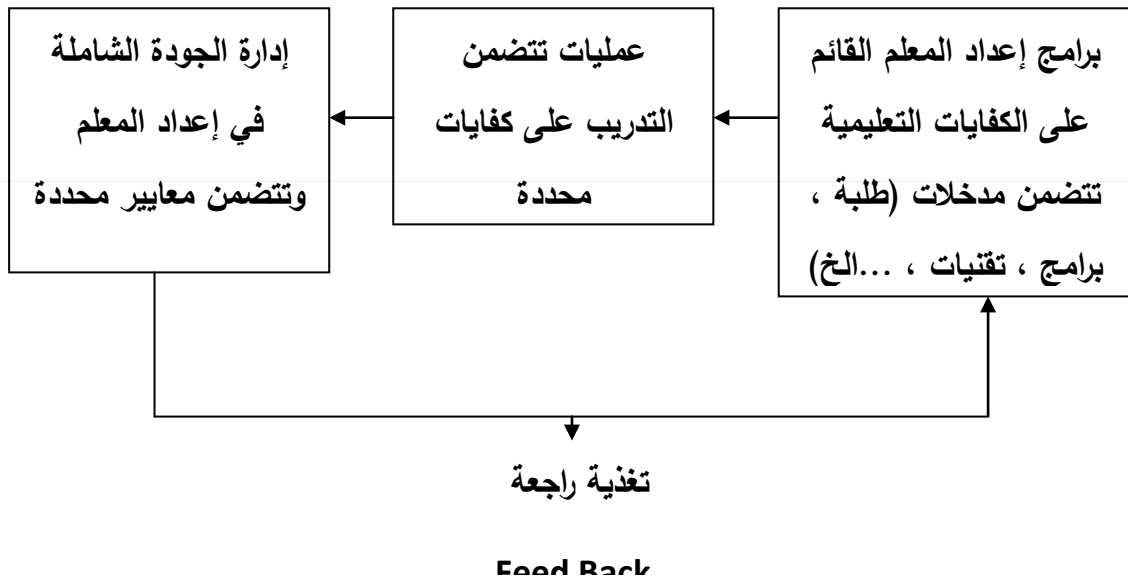
- أن تكون الكفاية معرفة بشكل واضح .
- لها معايير ومواصفات انجاز واضحة .
- يمكن تقييمها من قبل الآخرين .
- أن تكون قابلة للتطبيق .

(عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٣٨)

كما نتضح العلاقة المشتركة بين إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وإعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية في أنهما يهدفان إلى تحقيق الكفاءة الخارجية التي يتطلبها سوق العمل من خلال ما تقدمه مؤسسات إعداد المعلم من خريجين يساهمون بتحقيق ذلك (الرشدان ، ٢٠٠١ ، ص ٢٤٣) .

فتحقيق الكفاية الخارجية هي أحد محاور الجودة الشاملة ، بل من الركائز الأساسية لها ، فالتخطيط الجيد والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية ، يؤدي إلى تحقيق الأهداف التنموية التعليمية المنشودة (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٠٩).

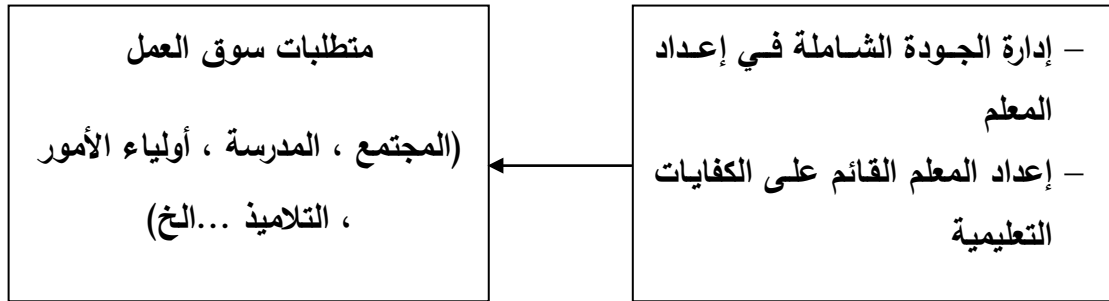
نستنتج مما سبق أن هناك تأثيراً خطياً - دائرياً بين إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، وبين إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، إذ إنَّ برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات التعليمية بحاجة إلى معايير محددة يمكن وفقها قياس مدى بلوغ الطالب/المعلم للكفاية المطلوبة ، فهي بحاجة إلى معايير لجودة الكفاية المكتسبة من قبل الطالب/المعلم ، مما يمكن الطالب/المعلم ، أو القائمين على العملية التعليمية في مؤسسة إعداد المعلم من إجراء تغذية راجعة (Feed Back) بمقارنة الأداء بالمعيار المطلوب ، والشكل (٢) يوضح ذلك .



شكل (٢)

العلاقات الخطية - الدائرية بين إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، وإدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم

كما أن هناك علاقة تكاملية بين إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، وإدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، إذ أن كليهما يهدفان إلى تحقيق متطلبات سوق العمل من خلال تخريج معلمين يتصفون بالكفايات المطلوبة من سوق العمل المتمثل بالمجتمع والمدرسة وأولياء أمور التلاميذ والتلاميذ ، والشكل (٣) يوضح ذلك .



شكل (٣)

العلاقات التكاملية بين إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، وإدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم

ثانياً. اتجاه التنمية المهنية المستدامة في إعداد المعلم

تطور مفهوم التنمية المستدامة

لقد أطلق على الفكر التنموي الذي ساد عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، وحتى منتصف الستينيات بالفكر التقليدي لأنه عدّ التنمية عملية اقتصادية تركز على زيادة الموارد الاقتصادية من دون أن يكون لها علاقة بالمتغيرات الاجتماعية ، والسياسية ،

والثقافية والتربوية ، وأصبحت عملية التنمية مقتصرة على تنمية الأشياء بدلاً من أن تكون في خدمة الإنسان (عبد الرحمن ، ١٩٨٢ ، ص ٩) .

وفي نهاية الستينات أصبح الهدف الأساسي للتنمية يتلخص بقيام الحكومات بتقديم الحاجات والخدمات الأساسية (Basic Needs) للناس ، كالعناية الصحية ، والتعليم ، والبنى التحتية (بندر ، ١٩٨٧ ، ص ٣٣) .

وفي فترة السبعينات ظهرت في الدول الغربية التنمية الاجتماعية التي جاءت امتداداً لفكرة التطور الاجتماعي التي جاء بها علماء الاجتماع الغربيين في القرن التاسع عشر (إدريس ، ١٩٨٣ ، ص ١٠٩) ، ففي أوائل القرن التاسع عشر برز سان سيمون الذي روج لمفهوم التقدم الاجتماعي ، واكست كومت الذي أكد على أن التغيير الاجتماعي هو محصلة النمو الفكري الإنساني . (النوري والحسني ، ١٩٨٥ ، ص ٥٩) .

بيد أن ظهور فكرة التنمية الاجتماعية ، والتنمية الشاملة في فترة السبعينيات غلبت عليها محدودية المعالجة ، إذ إنها عملت على بعض الجوانب دون الجوانب الأخرى ، مما جعل التنمية الشاملة قاصرة على النهوض بكل أهدافها ، وخاصة ما يتعلق بالتنمية الإنسان (زكي ، ١٩٨٤ ، ص ٤٣٥) .

وشهدت الثمانينيات تصاعداً في عدد الفقراء وتدهور أوضاع البيئة (Koziowski and Hill , ١٩٩٨ , p:٣) واخذ الصناعيون ورجال الأعمال وعلماء البيئة والاجتماع والاقتصاد يشعرون بان موارد الأرض آخذة بالنفاد نتيجة استهلاكها السريع من قبل الدول الصناعية الكبرى ، ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية ودول أوروبا الغربية واليابان ، في وقت يتزايد فيه عدد السكان زيادة كبيرة وتتفاقم خلاله مشكلات التلوث البيئي مع زيادة معدلات حرارة الأرض بسبب استنزاف وتآكل طبقة الأوزون لذلك أخذ العلماء والمسؤولون في هذه الدول على عاتقهم مسؤولية إنقاذ الأرض والجنس البشري من هذه الأخطار التي لا تهدد وجودهم فحسب ، بل تهدد أيضاً مستقبل

أجيالهم من بعدهم ، فعقدوا الندوات والمؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية التي دعت ونظرت للتنمية المستدامة Sustainable Development (الحسن ، ٢٠٠٢ ص ١-٢) .

ولم يظهر مفهوم التنمية المستدامة إلا في بداية الثمانينات من القرن العشرين ، إذ أخذت التنمية المستدامة تستأثر باهتمام علمي وعملي وفكري متجدد ، وبرز هذا الاهتمام في عام ١٩٨١ في تقرير " الاتحاد العالمي للمحافظة على الموارد " الذي كان تحت عنوان " الإستراتيجية الدولية للمحافظة على البيئة " (C.A Tisdell , ١٩٨٨ , p:٣٧٣-٣٧٤).

وفي عام ١٩٨٣ أنشأت الجمعية العامة للأمم المتحدة " المفوضية العالمية للبيئة والتنمية " ، وقد رأسها رئيسة وزراء النرويج السابقة (غروهام برنتلاند) ، فسميت " مفوضية برنتلاند " (طلبة والياس ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٥٨) .

وفي عام ١٩٨٧ صدر تقرير " مستقبلنا المشترك " (Our Common Future) من قبل الجمعية العامة للبيئة والتنمية (World Comission Environment and Development) الذي كان بمثابة ولادة حقيقية لمفهوم التنمية المستدامة ، لأنه ولأول مرة دمج ما بين الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئة في هذا التقرير (طرابيش ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٤٢) .

وفي التسعينيات من القرن الماضي تطور الفهم للعلاقة بين الإنسان ، ومحيطه الحيوي من خلال عقد العديد من المؤتمرات الدولية التي كان لها الأثر الكبير في إنضاج فلسفة التنمية المستدامة .

ففي عام ١٩٩٢ عقدت قمة الأرض الأولى في ريدو جانيرو الذي يعد إعلاناً دولياً يؤكد على الأخذ بمبدأ التنمية المستدامة على المستوى الدولي ، وكمسلك حقيقي لتحقيق الرفاهية ، والمحافظة على الموارد الطبيعية ، والتخلص من الفقر ، والجوع (الكبيسي ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٤) ، تلتها مؤتمرات عدة تبنت شعار (تلبية احتياجات الحاضر دون

الإضرار بـموراء الأـجـيال القـادـمـة) ، وقـد أدرج هـذا الشـعار لـيـصـبـح أـحـد أهـداف الـدول المنـضوية فـي الـأمم الـمتـحدة لإنـهاء الفـاقـة البـشريـة (غـدـنر ، ٢٠٠١ ، ص ٦٤) .

وفـي عام ٢٠٠٢ عـقدت قـمة الأـرض الـثانية فـي جـوهانسبرغ فـي جـنوب أفـريقيا ، واتـخذت " الـتنـمية الـمستـدامة " شعـاراً ، وهـدفـاً لـها لـتحقيق تـقدم اجـتماعي واقتـصـادي مـلموس فـي جـميع دول ومناطق العـالم بالـحد من مشـكلات الفـقر والبطالة واستـنزاف المـوارد الطـبيعية والبيئية ، وشـكلت هـاتان القـمتان منـطلقاً لعـقد الـأمم الـمتـحدة للـتربية من أجل الـتنمية الـمستـدامة (٢٠٠٥-٢٠١٤) الـذي أفـرته الـجمعية العـمومية للـأمم الـمتـحدة فـي عام ٢٠٠٢ ، فأـتـيحت الفرصة بـذلك لمنظمة اليونسكو أن تكون المنظمة الرائدة لفعاليات العـقد ، نظراً إلى تركيز الفعاليات على التـعلم والتـعليم لـجميع فئات المجتمع ، كمدخل رئيسي وحقيقي للـتنمية الـمستـدامة ، وبأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (عقد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢) .

وبهـذا فـان تـغير أسماء المؤتمرات المشار إليها وشعاراتها وأهدافها يعبر عن تطور مفهوم التنمية التي أخذت أكثر من بعد ، فأصبحت لها أبعاد اجتماعية وتربوية وأخلاقية ، بعد أن كانت تركز على الموارد الاقتصادية والطبيعية والبيئية فقط ، وبشكل عام يمكن أن نحدد الارتقاء المفاهيمي لمصطلح التنمية المستدامة بثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى : مرحلة التنمية بالبشر : وهي مرحلة الاهتمام بالاقتصاد ، وتعظيم الإنتاج القومي .

المرحلة الثانية : مرحلة تنمية البشر : وهي مرحلة تحسين عوامل الإنتاج ومنها " رأس المال البشري " ، والصحة بغية رفع إنتاجيته .

المرحلة الثالثة : مرحلة التنمية من أجل البشر : وهي مرحلة جعل الإنسان غاية التنمية ، وليس مجرد أداة في تحقيقها ، كما كان الحال عليه في المرحلتين السابقتين .

(طلبة والياس ، ٢٠٠٦ ، ص٤٧٦)

مفهوم التنمية المستدامة

عرفت التنمية المستدامة Sustainable Development تعريفات عدة منها " هي التنمية التي تحقق حاجات الأجيال الحاضرة دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تحقيق احتياجاتها " (دوي ، ٢٠١١ ، ص٩٥) أو " هي إستراتيجية تبنتها دول العالم ، تبتدئ بعملية النمو الاقتصادي اعتماداً على تدوير ما لديها من موارد طبيعية ، أو إعادة استغلالها عوضاً عن استنزائها بصورة مطردة (البستاني ، ٢٠٠٩ ، ص٤٦) ، كما أنها " مشروع حضاري ضخم ، وشامل يستند إلى القبول الإرادي لأفراد المجتمع الذي ينبع من إيمانهم بجدوى هذه التنمية ، وأهميتها في تحقيق مصالحهم الحيوية ، ومتطلباتهم الحياتية ، وفي تمكين المجتمع من التطور ، والتجدد ذاتياً عن طريق تحرير العقل من الأثانية ، والأفكار المناهضة للتغيير والتجديد (حمد ، ٢٠١١ ، ص٢) .

إن ما نستنتجه من هذه المفاهيم هو اهتمامها بالعنصر البشري على أساس إن الإنسان هو هدف عملية التنمية ، وأداتها في الوقت نفسه .

مطالب التنمية المستدامة

لتحقق التنمية المستدامة أهدافها ، لابد من توفر مطالب منها الآتي :

- أن يعيش الإنسان حياة صحية طويلة .
- أن يكون الإنسان منتجاً للمعرفة ، وليس مستهلكاً لها فقط .
- أن يكون للإنسان مستوى معيشي لائق (الدليمي ، ٢٠١١ ، ص ١١٢) .
- أن يكون هناك نظام اجتماعي يقدم الحلول للمشكلات الخاصة بالتنمية .
- أن يكون هناك نظام سياسي يؤمن بالمشاركة الفاعلة للمواطنين (نساءً ورجالاً) في عملية صنع القرار ، وفي مختلف الفعاليات الإدارية ، والاجتماعية .
- أن يكون هناك نظام اقتصادي قادر على إحداث فوائض إنتاجية على أساس الاكتفاء الذاتي ، والاستدامة .

- أن يكون هناك نظام إنتاجي ، وإداري قادر على تلبية الحاجات البشرية الإنسانية .
- أن يكون هناك وعي لدى جميع أطراف العملية التنموية بان التنمية المستدامة هي قضية إنسانية ومستقبلية بقدر ما هي تنمية (ياسين ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٣) .
- الحاجة إلى تغيير في الفكر الإنمائي ، إذ باتت الحاجة ماسة إلى تبني اتجاهات التنموية متوافقة مع البيئة من أجل استدامة الموارد ، وزيادة مستويات التنمية البشرية .
- التنمية المستدامة بحاجة إلى إدراك الواقع ، والمعرفة بخصوصيات ، وإمكانيات البلد ، وأن يكون متعاوناً مع الجهود الدولية المشتركة في إحداث التنمية المستدامة .
- الوعي العام بضرورة التنمية المستدامة ، والإحساس بالولاء للمجتمع ، واكتساب القيم والمبادئ الأخلاقية والتعليم والثقافة (طلبة والياس ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٧٦) .

- تقليص حجم طلب المجتمع بموارد الأرض ، وزيادة حجم الموارد
(الغامدي ، ٢٠٠٧ ، ص ٨) .

أبعاد التنمية المستدامة

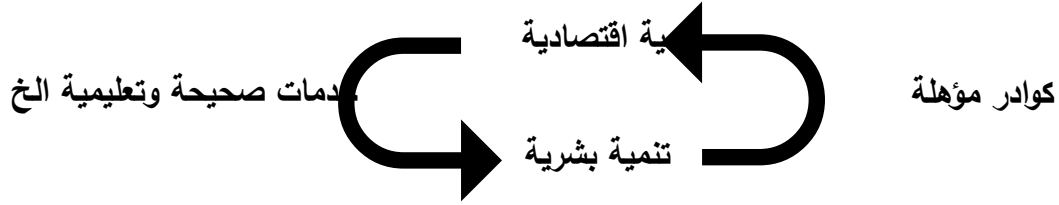
يمكن تحديد أبعاد التنمية المستدامة بالاتي :

- الإنتاجية : والمتمثلة بقدرة الإنسان على الإنتاج ، والمساواة في الفرص المتاحة لجميع الأفراد .
- الاستدامة : والمتمثلة باستدامة الموارد والحيلولة دون نضوبها .
- التمكين : ويتم من خلال تفعيل جهود الأفراد ، وتمكينهم ، وتعزيز قدراتهم ليصبح الإنسان هدفاً ، ووسيلة للتنمية المستدامة في آن واحد .
(الدليمي ، ٢٠١١ ، ص ٢٩-٣٠)

ومن هذا نجد أن التنمية المستدامة أكدت تنمية الإنسان ، فيظهر مفهوم التنمية البشرية الذي أكد أهمية تحسين الرعاية الصحية ، والتعليم ، والرفاه الاجتماعي للإنسان في التنمية المستدامة على اعتبار إن البعد البشري من أهم أبعادها ، فالتنمية المستدامة لا تولد نمواً اقتصادياً فقط ، ولكن تهتم بتأهيل البشر ، وتنميتهم بدلاً من تهميشهم ، وهكذا فإن جوهر التنمية المستدامة أصبح جعل التنمية في خدمة الإنسان بدلاً من وضع الإنسان في خدمة التنمية ، فأصبحت التنمية المستدامة تهدف إلى السعي الدائم لتطوير نوعية الحياة الإنسانية مع الأخذ بنظر الاعتبار قدرات ، وإمكانيات النظام البيئي الذي يحتضن الحياة .

ويبدو من ذلك أن العلاقة بين التنمية الاقتصادية ، والتنمية البشرية علاقة دائرية ، فمن اجل الوصول إلى تنمية اقتصادية لا بد من استغلال جميع الموارد المتاحة سواء كانت بشرية ، أو مادية للوصول إلى التنمية الشاملة ، وزيادة الدخل القومي ، وان زيادة

الدخل القومي تؤدي إلى رفع الرفاهية الاقتصادية للفرد ، والخدمات المقدمة له ، ومنها التعليم لتصبح الدورة مكتملة كما في الشكل (٤) .



شكل (٤)

العلاقة الدائرية بين التنمية الاقتصادية والتنمية البشرية

التربية والتنمية المستدامة

تعد التربية قاعدة الانطلاق الحقيقية للتنمية البشرية ، وذلك لدورها في الارتقاء بقدرات ، ومعارف ، ومهارات الأفراد ، وتمكينهم ، وتشكيل اتجاهاتهم ، وقيمهم ، فهي عملية منظمة ، وهادفة تسعى إلى إحداث تغييرات ايجابية في سلوك الفرد في المدرسة ، والبيت ، ومؤسسات المجتمع المختلفة ، كتنمية القيم الأخلاقية الجيدة في شخصية الفرد ، وإكسابه المهارات ، والكفاءات ، والخبرة ، وبما يسهم في تحقيق تنمية مستدامة (حسين وبلقيس ، ٢٠١١ ، ص ٣٨٩) .

ويعد التعليم أداة التربية ، ووسيلتها في تحقيق الأهداف المنشودة ، وان تزويد الفرد بالخبرة ، والكفاية ، واستدامتها يتم من خلال التعليم ، وذلك للأسباب الآتية :

- إن التعليم أصبح من الحقول الاستثمارية التي تنتج المعرفة التي تنعكس على مختلف النشاطات الاقتصادية .

- إن التعليم يتعامل بصورة مباشرة مع المورد البشري ، وتحسين أدائه ، وتمثيته ، مما ينتج عنه مستوى نوعي قادر على تحقيق خطط التنمية المستدامة .
- إن الاستثمار في حقل التعليم هو استثمار حقيقي يرفع من مستوى عائدية التنمية الشاملة كماً ونوعاً من خلال السياسات التعليمية التي تراعي سوق العمل كماً ونوعاً .

(الدليمي ، ٢٠١١ ، ص ١١٦)

وهذا يعني إن التنمية الاقتصادية تتطلب كوادر متعلمة مؤهلة ، وهذا ما يؤكد رجال الاقتصاد " إن التعليم المنظم يجعل العائد الاقتصادي أكثر كفاية وجودة " (منصور ، ١٩٧٦ ، ص ٢١) .

مما سبق يتضح بان للعنصر البشري أهمية كبيرة في التنمية الاقتصادية ، والاجتماعية الشاملة باعتبار أن تكوين رأس المال البشري يمثل الأساس في كل تنمية ، أو تطوير ، كما يتضح أيضاً إن للتربية والتعليم أهمية كبيرة في تكوين الإنسان المنتج ، ولكي يتحقق ذلك لابد للتربية من تحديد حجم ، ونوع المتطلبات البشرية المؤهلة للتمكن من تلبية هذه المتطلبات ، مما يجعلها عاملاً حيوياً لتطوير المجتمع ، وتقرير مكانته .

لذلك عرفت التربية من اجل التنمية المستدامة بأنها " اكتساب ، وممارسة المعرفة ، والقيم ، والمهارات التي تحقق توازناً بين الجوانب الاقتصادية ، والاجتماعية ، والبيئية للتنمية ومراعاة النمو والتقدم للفرد والمجتمع (حمد ، ٢٠١١ ، ص ١) ، أو " رؤية تربوية تسعى إلى إيجاد التوازن بين الرخاء الإنساني ، والاقتصادي ، والتقاليد

الثقافية ، واستدامة الموارد الطبيعية ، والبيئة من اجل حياة أفضل للفرد ، والمجتمع في الحاضر ، ولأجيال القادمة " (اليونسكو ، ٢٠١١ ، ص ٢) .

أهداف التربية من اجل التنمية المستدامة

حدد عقد الأمم المتحدة الاسترشادي للتربية من اجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥-٢٠١٤)

أهداف التربية من اجل التنمية المستدامة بالاتي :

- تحقيق التنمية المستدامة من خلال برامج التربية والتعليم .
- تحقيق التنمية المستدامة من خلال التفاعل بين الأطراف المعنية في مجال التربية والتعليم من اجل التنمية المستدامة .
- توعية أفراد المجتمع بأهمية التنمية المستدامة .
- العمل على تحسين نوعية التدريس ، والتعلم في مجال التربية من اجل التنمية المستدامة .
- إعداد الاستراتيجيات اللازمة من اجل تعزيز القدرات في مجال التربية من اجل التنمية المستدامة .

(عقد ، ٢٠٠٣ ، ص ٣)

متطلبات التربية من اجل التنمية المستدامة

لتحقيق أهداف التربية من اجل التنمية المستدامة في إعداد المعلمين يجب توفر

متطلبات أساسية منها الآتي :

- الاعتماد على منهجيات وأساليب متعددة لتأمين تربية للمواطنة وتربية بيئية ، وصحية ، وسكانية ، وتقنية ، وإبداعية ، وتعاونية ، وأخلاقية مدى الحياة ، ولجميع فئات المجتمع (حسين وبلقيس ، ٢٠١١ ، ص ٣٨١) .
- تحسين وتطوير مستوى البرامج التعليمية ، والتدريسية التي تستهدف التنمية المستدامة .
- إعادة توجيه أنماط التعلم والتعليم الناشط والهادف للتنمية المستدامة .

- تأمين فهم وتوعية عامة لمفهوم التنمية المستدامة ومتطلباتها بين جميع العاملين في مؤسسات إعداد المعلمين .
 - توفير فرص تعليمية وتدريبية مناسبة لجميع العاملين في مؤسسة إعداد المعلمين .
 - وضع سياسات وخطط وبرامج تربوية وعلمية وثقافية من اجل تحقيق رفاهية العاملين في مؤسسة إعداد المعلم .
 - تحسين المستوى المعاشي للعاملين في مؤسسة إعداد المعلم .
 - العمل على تنمية جميع القطاعات التي لها صلة مباشرة بإعداد المعلم .
- (عقد ، ٢٠٠٣ ، ص ٣)
- احترام الاحتياجات الإنسانية لدى العاملين في مؤسسة إعداد المعلم ، ومراعاة التوازن في استخدام الموارد في المؤسسة .
 - تخصيص موارد مالية كافية لمؤسسات إعداد المعلم لتغطية نفقاتها .
- (حسين وبلقيس ، ٢٠١١ ، ص ٣٨١)

التحديات التي تواجه التربية من اجل التنمية المستدامة

هناك جملة تحديات تواجه التربية من اجل التنمية المستدامة في الدول العربية ومنها العراق وهي الآتي :

- غياب التخطيط الاستراتيجي .
- قلة الموارد المالية ، وضعف استغلال ما موجود منها .
- قلة المباني بأنواعها .
- ضعف الخدمات الإرشادية ، والاجتماعية .
- قبول أعداد كبيرة لا تتلائم مع حجم القاعات الدراسية .
- قلة البحوث التي تتناول تطوير مؤسسات إعداد المعلم .
- غياب السياسات الواضحة ، والأهداف التي تعمل على تخريج معلم كفاء قادر على تطبيق ما تعلمه ، ودرسه في هذه المؤسسات .

(شاکر وأسماء ، ٢٠١١ ، ص ٣٤-٣٥)

ومما سبق يمكن القول بان التربية في مؤسسات إعداد المعلم لا تكون فعالة في التنمية البشرية ، إلا إذا اتصفت بمواصفات تربط بين بنيتها ومحتواها وسياسة القبول فيها وبين أهداف التنمية الشاملة ، إذ إن تنمية إعداد المعلم يجب أن تكون مرتبطة بحاجات التنمية في البلد ، أي أن تكون سياسة القبول في مؤسسات إعداد المعلم والمناهج والبرامج مرتبطة بحاجات سوق العمل والتنمية الشاملة في البلد كما ونوعاً .

التنمية المهنية للمعلم

تتسارع الثورة التكنولوجية في القرن الحالي بشكل يصعب اللحاق بها سواء أكان ذلك في وسائل الاتصال التي حولت العالم إلى قرية صغيرة ، أم في وسائل الإعلام ، أم في مجال الحاسبات الالكترونية ، فضلاً عن التقدم في المجالات الأخرى ، كالصناعة ، والزراعة وغيرها من المجالات المختلفة ، مما وضع التربية أمام تحديات لا حصر لها .

ولما كان المعلم هو حجر الزاوية في عمليات التعلم والتعليم ، فان دوره في مواجهة هذه التحديات كبير ، وهنا تأتي أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلم ، إذ إن الاهتمام بالعملية التعليمية لا ينبغي أن ينصرف إلى مجرد تخريج شخص أنهى تعليمه عند مرحلة معينة " (منصور ، ١٩٧٦ ، ص ٢٣) ، مما يحتم الأخذ بمبدأ التنمية المستدامة في إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها ، فقد أصبح التوجه الآن إلى نظام موحد في إعداد المعلم يجمع بين نظام قبول الطالب في مؤسسات إعداد المعلم ، ونظام إعداده ، وتدريبه قبل الخدمة وأثنائها (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٧٠-٧١) .

لذلك على مؤسسات إعداد المعلم في العراق تقع مسؤولية تخريج معلم لديه فاعلية للتعليم ، والتحصيل المستمر الذي يمكنه من مواكبة المستجدات العلمية ، والتربوية ، والتقنية ، ولتحقيق ذلك لابد من تطوير التعليم ، والتدريب في مؤسسات إعداد المعلم ،

بتوفير بنى تحتية للتعليم ، والبرامج التعليمية ، وتنمية جميع أبعاد إعداد المعلم ، ومنها بعد التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة وأثنائها لتحسين كفاءته التي تنعكس على واقع التعليم في المرحلة الابتدائية ، مما يؤدي إلى التنمية البشرية التي تتطلبها التنمية المستدامة .

❖ التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة

تقع مسؤولية تنفيذ المناهج التربوية في المدارس الابتدائية ، وترجمتها إلى واقع عملي على معلم تم إعداده بشكل جيد في مؤسسات إعداد المعلم اهتمت هذه المؤسسات في مختلف دول العالم بإعداد معلم كفاء ، وأصبح الحصول على درجة علمية من تلك المؤسسات شرطاً أساسياً للالتحاق بمهنة التعليم ، كذلك زاد الاهتمام بتنمية الطلبة/المعلمين مهنيًا قبل الخدمة (عليان واخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٧) .

وتعد التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة جانباً مهماً في إعداد المعلمين ، وتدريبهم ، وتنميتهم مهنيًا ، إلى جانب التنمية العلمية الأكاديمية ، وذلك من خلال تطبيقات ما درس في الدراسات النظرية من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربوية وتطبيقية أدائياً على نحو سلوكي إجرائي لأعداد المعلم .

وعرفت التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة بأنها : " جميع الأنشطة والخبرات التي يعد لها وتنظم في إطار برامج تربوية ترمي وتهيئ الطالب/المعلم لمهنة التعليم وتكسبه الأساليب التعليمية والكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجها في أثناء أدائه المهمات والفعاليات التعليمية داخل الصف وخارجه " (نصر الله ، ٢٠٠١ ، ص ٢٣) .

وتتجلى أهمية التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة في الآتي :

– تربط بين الدراسات النظرية التي تعرض لها الطالب/المعلم ، وما تحوي من مفاهيم ونظريات ومبادئ التطبيق العملي لتلك النظريات والمبادئ ، والمفاهيم .

– توفر للطالب/المعلم فرصة التحلي بأخلاقيات التعليم عملياً .

– توفر له الفرصة للتعرف على كفايات التعليم الناجح .

– تحفزه على القراءة ، والمتابعة التي تطور من مهاراته التعليمية .

– تزوده بالكفايات ، والمهارات اللازمة لمهنة التعليم .

(عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٠٤)

ومن هذا فان برنامج التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة تعد العنصر الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه في مؤسسات إعداد معلم المستقبل .

أهداف التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة

يمكن تحديد أهداف التنمية المهنية لإعداد المعلم قبل الخدمة بالاتي :

– تنمية الخصائص الشخصية للطالب/المعلم ، وإكسابه المهارات الضرورية للقيام بأدواره الاجتماعية ، والمهنية كمعلم في المستقبل .

– تعديل سلوكه التدريسي ، والتربوي ، وتطويره من خلال التغذية الراجعة التي يتزود بها أثناء فترة الإعداد في المؤسسة .

– تعريف الطالب/المعلم بإمكاناته ، وقدراته الذاتية ، وكيفية توجيهها لتحقيق الأهداف التعليمية في المدرسة الابتدائية .

– تنمية قدرات الطالب/المعلم في التخطيط السنوي ، والفصلي ، واليومي المنظم .

- تنمية قدرات الطالب/المعلم في توجيه النشاط الصفّي ، واللاصفّي في عملية التعليم .
 - تمكينه من الاندماج في النظام المدرسي من خلال اطلاعه على واقع التعليم في المدرسة الابتدائية ، وإشراكه في العملية التعليمية قبل خدمته كمعلم .
 - تدريب الطالب/المعلم على تقويم أدائه .
 - تنمية الثقة بالنفس لدى الطالب/المعلم .
 - أن يتعرف على عناصر الموقف التعليمي بشكل حقيقي ، ويدرك العلاقة بين عناصره .
 - أن يكتسب المهارات ، والكفايات الأدائية اللازمة لتعليم تخصصه ..
 - أن يتقن مهارة التخطيط للدرس ، ومهارة التنفيذ باستخدام التقنيات التربوية .
- (عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ ، ص ٢١١)

مبادئ التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة

- إن برنامج التنمية المهنية في مؤسسات إعداد المعلمين نظام له مدخلاته ، وعملياته ، ومخرجاته ، وإن مكونات هذا النظام تتداخل فيما بينها ، وتتكامل لتحقيق النتائج .
- التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة جزء لا يتجزأ من برنامج إعداد المعلم تؤثر فيه وتتأثر سلباً أو إيجاباً (عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٠٧-٢٠٨) .
- وضوح أهداف التنمية المهنية للطالب/المعلم في مؤسسات إعداد المعلم لجميع المعنيين بعملية الإعداد من طلبة/معلمين ، وتدرسيين .
- الاستناد إلى خطة عمل سليمة ، ومتكاملة .
- أن تقوم التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة على أسس علمية ، وفي ضوء التطور التقني ، والعلمي ، والاتجاهات التربوية المعاصرة .

- توافر إمكانيات بشرية ، ومادية تساعد في تحقيق برامج التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة في مؤسسات إعداد المعلمين .
 - توافر روح فريق العمل المتمثلة في التعاون والإخلاص والتفاني والعلاقات الإنسانية بين الأطراف المشاركة .
 - الاستناد إلى مبدأ التعلم من أجل التدريس (Learning to teach) ، إذ تبدأ عادة مؤسسات إعداد المعلم بتدريس المواد النظرية في المراحل الدراسية الأولى للطلبة/المعلمين الملتحقين بها ، ثم ينتقلون إلى برامج التنمية المهنية في المراحل الأخيرة من الدراسة .
- (عليان واخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٣٨)

مراحل التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة

يعد من الضروري أن تمر التنمية المهنية للطلبة/المعلم في مؤسسات اعداد المعلم قبل الخدمة بمراحل متدرجة وان يستخدم فيها أساليب متنوعة تنقل الطلبة/المعلم من حالة المتلقي السلبي إلى حالة المتفاعل الايجابي ، وتوفر له بيئة تعليمية - تعليمية مناسبة لما مطلوب منه كمعلم في المستقبل " فتنقله من الجو التعليمي الرتيب Boring Atmosphere الى فضاء تفاعلي Interactive Space " (عمر ، ٢٠١١ ، ص٤) .

ويمكن تحديد هذه المراحل بالآتي :

- مرحلة المشاهدة Observation Period : وهي مرحلة يشاهد الطالب/المعلم خلالها مواقف تعليمية داخل الصف وخارجه ، مما له صلة بالتعليم ، وتتم بأساليب متنوعة هي الآتي :

● مشاهدة مواقف تعليمية مصطنعة يجري عرضها بوسائل متنوعة منها الدروس التوضيحية العملية Practical Demonstration Lessons حيث يقوم احد الطلبة/المعلمين بإعداد درس ما ، والتخطيط له ، ثم القيام بتنفيذه ، ويشاهده زملاءه ، والمشرف على التنمية المهنية للطلبة/المعلمين ، مما يحقق الفائدة لجميع الأطراف للطلاب/المعلم الذي يلقي الدرس بتنمية مهاراته الأدائية ، ولزملائه من خلال الاستفادة مما شاهدوه ، والمشرف على التنمية المهنية في القسم بالاستفادة من عملية المناقشة ، والتقويم التي تجرى بعد الانتهاء من المحاضرة ، مما يحقق تغذية راجعة Feed Back لجميع الأطراف (حسان ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٥-٣٦) .

● التدريس المصغر Micro Teaching وهو عبارة عن موقف تعليمي مصغر من حيث الوقت وعدد الطلبة ومن حيث قدر العمل المطلوب ، وهذا يعني أن التعليم المصغر هو اقرب ما يكون إلى الصورة المصغرة للدرس العادي ويقتضي توافر إمكانيات تكنولوجية ، إذ يجب أن تكون هناك قاعة مجهزة بكاميرا ، وجهاز عرض ليتمكن الطالب/المعلم وزملائه من مشاهدة

التسجيل الفيديوي والاستفادة منه في التقويم الذي يؤدي إلى تغذية راجعة للمشاركين فيه (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ١٨٣-١٨٤) .

● مشاهدة فلم مصور لمواقف ، أو دروس تعليمية حقيقية ، أو مشاهدة درس حقيقي في قاعة الدرس ، وفي كلتا الحالتين يقوم معلم ما بتدريس صف حقيقي من المدارس الابتدائية لموضوع معين ، ويتم مشاهدة الطلبة/المعلمين ، ثم يسجلون ملاحظاتهم بالتأشير على بطاقة الملاحظة ، ثم إجراء مناقشة لتقويم ما شاهدوه للاستفادة منه في تنميتهم مهنيًا على أن ينسجم ما يشاهدونه مع

المبادئ التربوية التي درسوها من خلال الإطار النظري الذي يسبق مرحلة المشاهدة (عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ ، ص ٢١٥-٢١٩) .

– مرحلة التطبيق الجزئي Part Practical Period : وتعني أن يشارك الطالب/المعلم مشاركة جزئية في أداء مهام التدريس ، ويكون أدائه تحت إشراف مدرس الكلية ، ويكون التدريس في صف من صفوف المدرسة المتعاونة ، فيقوم الطالب/المعلم بتنفيذ موقف تعليمي حقيقي مخطط له مسبقاً ، ومن متطلبات هذه الممارسة أن يسجل الدرس بكاميرا فيديو ليتسنى عرض الموقف التعليمي الذي حصل في الدرس للمتدرب نفسه ولزملائه الآخرين وفي ضوء تقديم الطالب/المعلم الذي مارس التدريس تجرى مناقشة يكون الهدف منها حصول تغذية راجعة (عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٣٣).

– مرحلة التطبيق الكلي Full Practical Period : تمارس هذه المرحلة بعد أن ينهي الطالب/المعلم مرحلة المشاهدة بمستوياتها المختلفة ، ومرحلة التطبيق العملي الجزئي وهي مرحلة تعليم فعلي يؤديها الطالب/المعلم في المدرسة الابتدائية تحت متابعة مدرس الكلية المشرف ، ومعلم الابتدائية المتعاون ، ومدير المدرسة الابتدائية المتعاون (عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٣٧) وتعد هذه المرحلة آخر مراحل التنمية المهنية في برنامج إعداد معلم المستقبل وتمثل الحصيلة النهائية لما سبقها من مراحل برنامج الإعداد .

وتواجه عملية التطبيق الكلي مشكلات عديدة منها قصر فترة التدريب ، وعدم تعرض الطلبة/المعلمين لدراسة ، وتحليل منهج المرحلة التي يتم إعدادهم للعمل فيها قبل فترة التطبيق الكلي ، وقلة الفرص الممنوحة لهم لممارسة التعليم ، وتكليفهم بأعمال أخرى ، وعدم وجود كفايات محددة ومعروفة للطلبة/المعلمين والمشرفين عليهم ليسترشدوا بها ، وقلة التركيز على الجوانب المهنية عند الإشراف على تطبيقهم والتركيز على الجانب التخصصي ، وقصور المعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاون ومدرس الكلية المشرف

ففي أداء أدوارهم بما يحقق الفائدة المرجوة (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٩) .

ويبدو مما سبق إن التنمية المهنية للطالب/المعلم في مؤسسات المعلم يجب أن تكون عملية مرنة ، وديناميكية تتضمن أفعالاً ، وممارسات يقوم بها الطالب/المعلم تحت شعار " التعلم من أجل التدريس " ، وإن الإعداد المهني للمعلم يجب أن لا يقتصر على دراسة مواد دراسية تربوية ونفسية ، بل ينبغي أن يصحب ذلك تدريب عملي ، كما يجب أن يكون برنامج التنمية المهنية مخططاً له .

❖ التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة

تعد التنمية المهنية للمعلم في أثناء الخدمة الجزء الثاني المكمل للتنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة ، وهي عامل رئيس يتوقف عليها نجاح المعلم في تنفيذ الأهداف التربوية المحددة ، إضافة إلى دورها في معالجة القصور الذي قد يحصل في تنمية الطالب/المعلم في مؤسسات إعداد المعلم قبل ممارسته للمهنة ، كذلك تمكن المعلم من اكتساب المهارات والكفايات المهنية والعلمية والثقافية وبما يتناسب والمستجدات التربوية المعاصرة .

وقد ظهرت فكرة التنمية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة كرد فعل لعجز مؤسسات إعداد المعلم عن توفير معلمين ذوي كفاية لمواكبة المتغيرات التربوية الناجمة عن التطور العلمي والتقني وتطور العلوم النفسية والتربوية ، كذلك تزايد إعداد التلاميذ ، مما يستوجب إعداد معلمين يلبيون حاجات السوق كماً ونوعاً ، فظهرت مفاهيم جديدة دعت إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال فترة العمل ، كمفهوم التعليم طوال الحياة ، أو التعليم المستمر Continuing and Lifelong Education الذي نشر في تقرير اليونسكو عام ١٩٧٢ ، وهدف إلى استدامة التنمية المهنية للمعلم بعد الخدمة ، وذلك

بتدريبه على الأساليب الحديثة في التدريس ، والاهتمام بالمستجدات التقنية ، وتوظيفها في العملية التربوية (ربيع وطارق ، ٢٠٠٩ ، ص ١٧٥-١٧٦) .

وتكمن أهمية التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في استمراريتها ، ومرافقتها للمعلم طوال مدة ممارسته للمهنة ، كما أنها تمكنه من الحصول على خبرات متجددة بتجدد العلوم ، والمعلومات في شتى جوانب العملية التعليمية والتربوية ، كما تساهم في تطوير معارف المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم وأنماط التفكير والإبداع لديهم ، وتدريبهم على استخدام أحدث التقنيات التي توصل إليها عصر المعلومات ، وذلك لاستكمال تنميتهم المهنية ، وتحسين أدائهم بناءً على معطيات الحاضر وتوجهات المستقبل (جابر ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٢) .

كما تعد التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة من أهم برامج التنمية البشرية في العملية التعليمية ، وخاصة في هذا العصر الذي زاد الاهتمام فيه بالعلوم التطبيقية والحاسب والانترنت والرياضيات والعلوم (عليان واخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ١٦٩) .

وسعت غالبية دول العالم إلى النظر في إمكانية إيجاد أساليب جديدة تمكن من الاستغلال الأمثل للموارد ، وتحقيق أحسن النتائج في نفس الوقت كماً ونوعاً ، فوجدت بعض الدول النامية في التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة مخرجاً لتنمية المعلمين ، واستمرارية تحسينهم ، وتطويرهم (ربيع وطارق ، ٢٠٠٩ ، ص ١٨٧) .

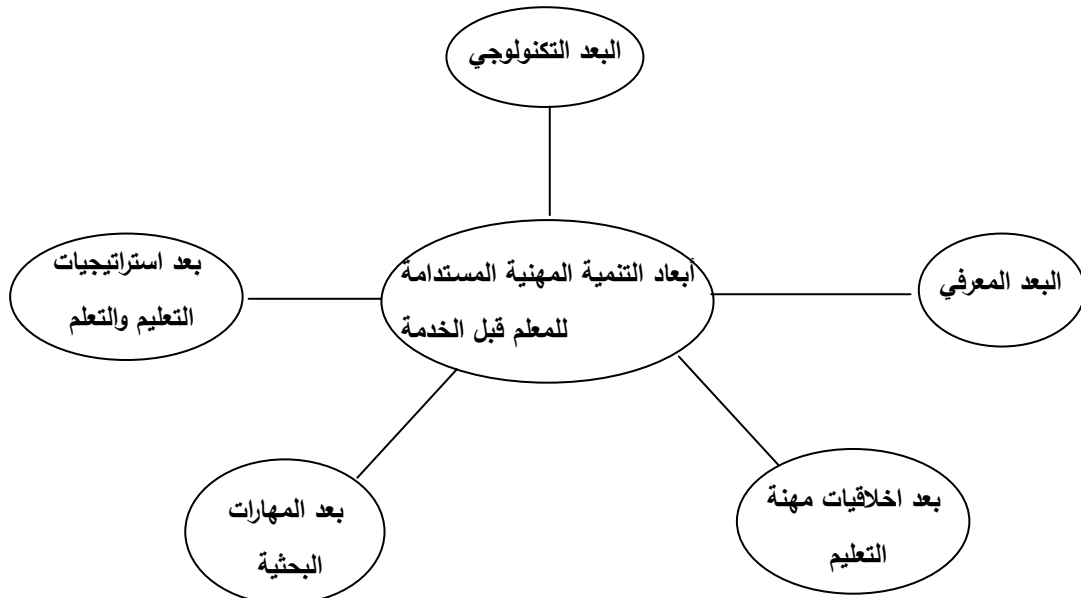
مفهوم التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة وأبعادها

يرى البعض أن هناك تبايناً حول تحديد مفهوم التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة ، فالبعض يؤكد أنها مجموعة من الوسائل المنهجية تساعد المعلمين أثناء الخدمة على تعلم مهارات جديدة ، وينظر البعض الآخر إلى أنها عمليات تحسين مستمرة للمعلم أثناء الخدمة لمواكبة المعايير العالمية لتنظيم الجودة والاعتماد ، في حين اعتبرها آخرون

أنها برامج تهتم بكم المعارف ، والمهارات ، والقيم التي يتم اكتسابها للمعلم أثناء مزاولته لمهنة التعليم (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٠٠) .

ويتسع مفهوم التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة ليشمل العديد من الأبعاد (شكل ٥) التي لا غنى لمعلم القرن الحادي والعشرين عنها ، وهي الآتي :

- البعد المعرفي : المتمثل بإكساب المعلم أثناء الخدمة معارف خاصة بما له علاقة بتخصصه .
- بعد استراتيجيات التعليم والتعلم : ويشمل استراتيجيات التعليم والتعلم الجديدة كالطرائق الخاصة بالإبداع والتفكير .
- البعد التكنولوجي : من خلال إكساب المعلم أثناء الخدمة أساليب ، ومهارات استخدام تقنيات التعليم واستثمارها في التعليم (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٠٣)
- بعد أخلاقيات مهنة التعليم : والتي تتضمن استدامة تنمية المعلم أثناء الخدمة بالقيم الأخلاقية لمهنة التعليم ، إذ إن مهمة المعلم لا تقتصر على مجرد توصيل المادة إلى المتعلم ، بل تشمل تمكين التلاميذ من الحصول على العادات الصالحة والمثل العليا وإكسابهم القيم الأخلاقية المرغوبة (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٠٥)
- بعد المهارات البحثية : وذلك بإكساب المعلمين أثناء الخدمة المهارات البحثية التي تتطلب الإلمام بطرائق البحث وأدواته .



شكل (٥)

أبعاد التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة

مشكلات التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة

يمكن تحديد مشكلات التنمية المهنية المستدامة للمعلم في البلدان العربية ومنها العراق بالنقاط الآتية :

- ضعف التكامل ما بين برامج التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة ، وبرامج التنمية المهنية له أثناء الخدمة ، إذ لا توجد فلسفة ، وأهداف ، وسياسة موحدة لهما .
- ضعف التنسيق والتكامل بين إدارات التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة ، والجهات المتعددة الأخرى ، التي تتعاون معاً لانجاز برامج التنمية المعتمدة للتنمية ، واستمرارية تحسين جودة أداء المعلم أثناء الخدمة .
- تغلب على برامج التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة أنها مفروضة على المعلمين .
- أنها لم تلبّ احتياجات المعلمين ، وسوق العمل ، بسبب ضعف هذه البرامج من حيث الإعداد ، والإمكانيات المادية ، وضعف إجراءات التنفيذ والتقييم (عبيدات ، ٢٠٠٧ ، ص ١٤٧-١٤٨) .
- نمطية التدريب ، إذ إن التدريب لا يتعدى صياغة المحاضرات البسيطة التي اعتاد عليها المعلمون في الكلية .
- عشوائية التخطيط لبرامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة ، فتشيع العشوائية في معظم خطواتها ، في اختيار المتدربين ، أو ترشيحهم ، أو

في انتقاء برامج التدريب ، أو في انتقاء من يدرّب ، فهي لا تضع الخطط وفق دراسة علمية دقيقة .

– وجود فجوة واضحة بين مراكز تدريب المعلمين ومؤسسات اعدادهم ومنها ما يتعلق بقلة الاستعانة بأساتذة هذه المؤسسات في تخطيط وتنفيذ وتقويم تلك الدورات التدريبية .

(الزند ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٢٩)

مبادئ برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة

يمكن تحديد مبادئ أساسية يجب أن تراعى في برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم وهي الآتي :

– وضوح أهداف برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة ، وذلك بتحديد السلوك ، والأداء المطلوب تحقيقه من المعلمين .

– اعتماد إطار نظري نموذج لبرامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة فهذا يساعد في أن تكون هذه البرامج أكثر كفاءة وفاعلية من البرامج التي لا تتضمن ذلك .

– تحديد الجوانب المهنية المطلوب تنميتها لدى المعلمين ، وذلك من خلال دراسة دقيقة للواقع المهني للمعلم وترتيب هذه الجوانب حسب الأهمية ليتم وضع البرامج على أساسها .

– أن يحقق برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة التوافق بين المعلومات النظرية والعملية للمعلمين .

– الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في إعداد برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة (الخطيب ، ١٩٨٦ ، ص ٣٣-٣٩) .

– استمرارية عملية التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة ، وبما يتناسب مع التغيرات والتطورات في شتى جوانب الحياة وانعكاساتها على اعداد المعلمين وتدريبهم .

– الانطلاق في تخطيط برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم من استقراء واعي للواقع المحلي والعالمي في جميع جوانبه ومجالاته وما يفرضه من متطلبات متجددة (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ١١٦) .

– استخدام تقنيات تربوية حديثة في برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة مثل الكمبيوتر والانترنت والتدريس المصغر وغيرها (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤١٠) .

– أن تكون برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة مبنية على أسس ومفاهيم متطورة ، ومواكبة للاتجاهات العالمية المطبقة لأحداث الأنظمة التربوية في تدريب المعلمين (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤١٠-٤١٧)

– تحديد سلم مهني للمعلم يساعد في تنميته المهنية يبدأ بمعلم تحت الاختبار ولمدة عامين كحد أدنى ، وذلك قبل أن يلتحق بالسلم الوظيفي كفترة تأهيلية ، ثم يتدرج إلى معلم ، ثم إلى معلم أول ، ثم إلى معلم متميز ، ثم معلم خبير إلى أن يصل إلى قمة السلم الوظيفي وهو كبير المعلمين (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤١٧) ، ولكي يتحقق الهدف التنموي/المهني للمعلم من هذا السلم يجب تحديد مستويات الترقية وشروطها كسنوات الخدمة واجتيازه لدورات معينة والخبرة العلمية والمؤهلات وغيرها من الشروط ، كما يجب وضع جدول أجور لكل مستوى على أن يراعى سعر السوق بغية تحفيز المعلم على التنمية المهنية المستدامة (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤١٨) .

– توفر مهارات وأساليب متطورة للمدرب في برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة .

– تعدد أساليب التدريب فان ذلك يؤدي إلى جذب اهتمام المتدربين ، ودفعهم إلى المشاركة والى ضمان فعالية البرنامج .

– تقويم جميع مراحل التدريب ، وأنواعه ، وعلى مراحل زمنية (قبل التنفيذ ، وأثناء التنفيذ وبعد التنفيذ مباشرة وتقويم تنبئي للمعلم أثناء ممارسته المهنية بعد الانتهاء من البرنامج) (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ١١٦-١١٧) .

أهداف التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة

تهدف التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة إلى الآتي :

- تحقيق النمو المستمر للمعلم لرفع مستوى أدائه المهني ، وتحسين اتجاهاته ، وصقل مهاراته وزيادة معارفه والارتقاء بمستواه العلمي والمهني والثقافي .
- تجديد وتنمية معلومات ومعارف المعلم ومعرفته بأحدث التطورات في تقنيات التعليم وطرائق التدريس .
- مساعدة المعلم على الربط بين النظرية والتطبيق .
- الإطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية والأساليب التدريسية الجديدة.
- مساعدة المعلم على امتلاك مهارات البحث والتفكير (شوق ، ١٩٩٥ ، ص ٢٢٣-٢٢٤) .
- معالجة المشكلات التعليمية التي تظهر في ميدان العمل (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٢٩) .
- رفع مستوى المعلمين غير المؤهلين تأهيلاً تاماً .
- تدريب المعلم على تقنيات جديدة كالحاسوب وتقنياته والانترنت وأجهزة العرض الحديثة بمختلف أنواعها .
- تعليم المعلمين ادوار جديدة فرضتها أنماط الحياة المتجددة (ربيع وطارق ، ٢٠٠٩ ، ص ١٧٦) .
- تمكين المعلمين من معرفة وسائل التقويم ، والأساليب الحديثة في الاختبارات الشفوية والتحريرية .
- تنمية الجوانب الإبداعية لدى المعلمين .
- ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي والعالم من خلال ربط البرامج التدريبية بالمتغيرات المحلية والعالمية التي لها صلة بعملية التعليم والتعلم (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٠٢) .

أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة

أصبح تنوع أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة حقيقة أقرتها النظم التربوية في العديد من دول العالم ، وأصبحت عملية استثمار التكنولوجيا لتقديم أفضل السبل لتنمية المعلمين مهنيًا لمعلمين كونهم الشريحة التي تتعامل باستمرار مع العملية التعليمية (الزند ، ٢٠٠٤ ، ص٢٢٨) .

ويسعى القائمون على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين إلى البحث عن أفضل الأساليب وأجودها وأقلها تكلفة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، ويظهر لاحقاً في الشكل (٦) (ص١٦٢) أهمها وهي الآتي :

– الدورات التدريبية : إذ تزيد الدورات التدريبية من الكفاية المهنية للمعلمين ، إذ تسهم في تطوير أسلوب الأداء ، وتنوعه ، والإبداع في استخدام التقنيات ، والوسائل التعليمية ، وطرائق التدريب وغيرها .

– الحلقات النقاشية وورش العمل : إذ تتيح الحلقات النقاشية ، وورش العمل الفرص للمشاركة في انجاز أهداف تنموية محددة للمعلم ، وتبادل الآراء ، والأفكار للوصول إلى رؤى مشتركة يستفاد منها في تنمية المعلمين المشاركين (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٤١٢) .

– الدروس النموذجية : ويتم بحضوره للدروس النموذجية التي تجرى لأنها تتميز بالدقة في الإعداد ، وحسن صياغة الأهداف السلوكية ، والابتكار في أساليب الأداء ، وطرائق التدريس ، والإبداع في استخدام التقنيات ، والوسائل التعليمية ، والتنوع في أساليب التقويم ، وبعد الانتهاء من الدرس النموذجي يتم مناقشة كل المواقف التعليمية المخطط لها ، مما يسهم في تحقيق الخبرة المتكاملة في مهارات التعليم بصورة عامة (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٤١٢) .

– الزيارات الصفية للموجهين (المشرفين التربويين) : وتهدف إلى مساعدة المعلم في تنمية قدراته ، وإكسابه مهارات جديدة ، وتلافي أوجه القصور ، وهنا يتوجب

وجود تعاون بين المشرف ، والمعلم ليتمكننا من تحقيق الهدف سوية ، وهو تنمية الخبرات ، والمهارات التعليمية للمعلم اللازمة لعملية التعليم ، ولكي تحقق زيارة المشرف تنمية مهنية للمعلم لا بد من تحديد الأهداف من الزيارة ، كما يتطلب ملاحظة أسلوب أداء المعلم في الصف ، وخارجه ، ولجميع جوانب العملية التعليمية التي يعمل في إطارها كأدائه في تدريس المادة ، أو استخدامه الوسائل ، والتقنيات التربوية ، والتنوع في أساليب التقويم ، وعلاقة المعلم بالمتعلم ، والتعرف على نتائج التعليم لدى المتعلمين ، وتسجيل الإيجابيات ، والملاحظات ، ومناقشة المعلم في نقاط القوة ، والضعف لديه (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤١٠-٤١١) .

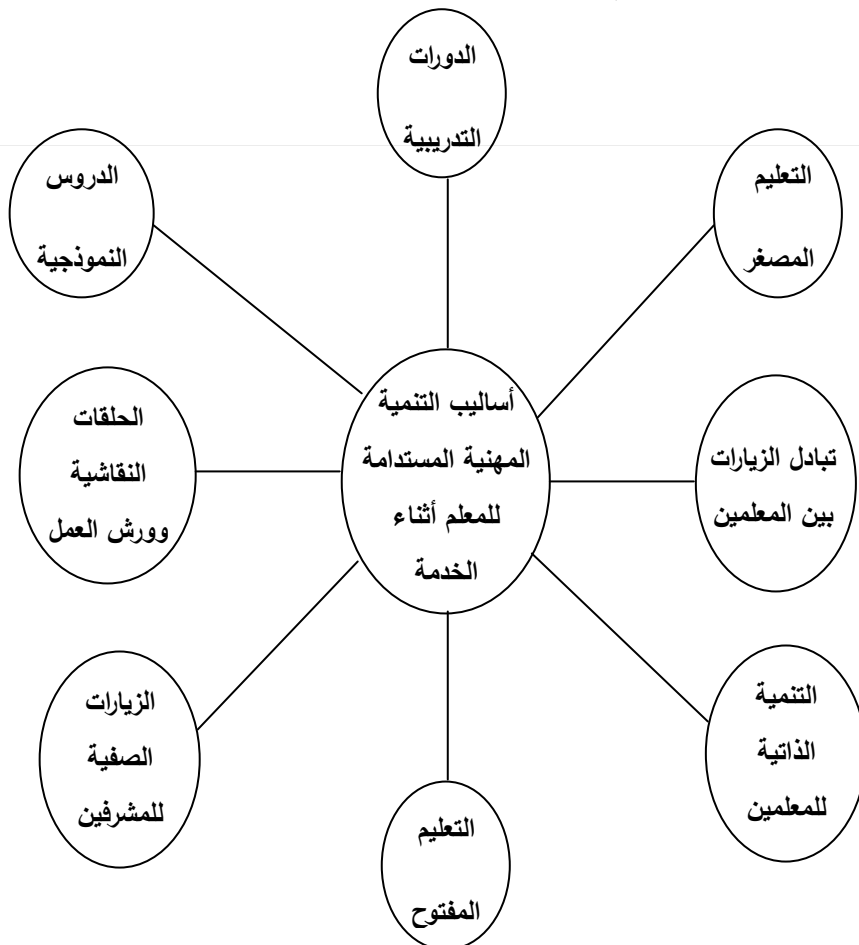
– تبادل الزيارات بين المعلمين : وخاصة بين المعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج الدراسي ذاته للإطلاع على الطرائق ، والأساليب التي يتبعونها في الأداء ، على أن يتم بعد الزيارة مناقشة الإيجابيات لتدعيمها والملاحظات لتلافيها في جو تربوي يتسم بالمودة ، مما يحقق الخبرة المتكاملة بين المعلمين (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤١١-٤١٢)

– التنمية الذاتية للمعلمين : وتحقق بدافع ذاتي داخلي ، وحرص من المعلم لتطوير ذاته بالقراءة ، والاستعانة بالمكتبة كمرجع أساسي للتنمية المهنية والإطلاع على أحدث النظريات التربوية الحديثة لتنمية الجانب الشخصي لديه ، وإطلاعه على المواقع التربوية على شبكة الانترنت ، وللاستفادة مما هو جديد فيها وغيرها ، وهذا يتطلب امتلاكه لمهارات التعلم الذاتي في إطار برامج التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة من خلال تزويده بالمهارات اللازمة ، والسبل الكفيلة في الاعتماد على ذاته في تحصيل المعلومات أثناء فترة دراسته في مؤسسات إعداد المعلم (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٨٤)

– التعليم المفتوح Open Learning : إن التعليم المفتوح هو تطور للتعليم بالمراسلة Correspondence Education الذي كان يعتمد على استعمال البريد في إرسال المواد التعليمية ، وفي الثلاثين سنة الأخيرة حدث تطور كبير

في هذا المفهوم ، واخذ اشكالاً مختلفة عن التعليم بالمراسلة ، فظهر مفهوم التعليم عن بعد Distance Education ، إلا أن الاسم الشائع في العالم العربي هو التعليم المفتوح Open Learning (عبيد ، ٢٠٠٦ ، ص ١١٠-١١١) ، فنظراً الى عجز مؤسسات تنمية وتدريب المعلمين عن استقبال آلاف من المعلمين في برامج مستمرة ذات كفاية عالية يصبح التعليم المفتوح فرصة كبيرة لتقديم برامج متنوعة ، ومتجددة باستمرار ، وبتكاليف اقتصادية اقل ، دون تضحية بجودة برامج التنمية ، والتدريب المستدام (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٣٩) ، إذ أنه اقل تكلفة من التعليم التقليدي ، لكونه لا يعتمد بنايات أساسية عالية التكلفة كالمقاعات ، والمدارس ، والمباني الأخرى ، ولا يعتمد على أساتذة على أساس التعيين الدائم ، كما يمكن أن يتم ، والمعلم في مدرسته يقوم بكامل واجباته (عبيد ، ٢٠٠٦ ، ص ١١٥-١١٦).

– ويمكن توظيف بعض أساليب التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة التي مر ذكرها كأسلوب التعليم المصغر وغيره .



شكل (٦)

أهم أساليب التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة

ومن عرض بعض أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة ، نستنتج إن هذه الأساليب ينبغي أن تراعي النقاط الآتية :

- أن تحدد الاحتياجات الفعلية للتنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة تحديداً دقيقاً .
- أن تسيّر وفق أهداف محددة واضحة لدى المعلم/المتدرب ، والقائمين على التدريب .
- أن تصمم خطة لتنفيذ برامج التنمية والتدريب على أساس الأهداف المحددة والإمكانيات المتوفرة .
- أن تكون النشاطات في هذه الأساليب موجهة ومستمرة ومتجددة .
- أن تستخدم تكنولوجيا التعليم الحديثة في تنفيذ هذه البرامج .
- أن تستعين بأحدث النظريات النفسية والتربوية في تصميم البرنامج التدريبي .
- أن تراعي جميع المتغيرات الداخلة في البرنامج التدريبي كالزمن وطبيعة المادة والهدف من التدريب ونوع التدريب و دافعية المتدربين .

تأثير التنمية المهنية المستدامة للمعلم في جودة أدائه

يهدف إعداد الطالب/ المعلم في مؤسسات إعداد المعلم إلى تزويده بالمعلومات التي تضعه في طريق التخصص لكنه ليس تعلماً مهارياً عالي المستوى ، لان جودة الإعداد وحدها لا تكفي ، فالخبرة المتأتمية عن التطوير ، والتحسين المستدام ، والمعاشية لها دور في تطوير عمل المعلم ، كذلك التدريب أثناء الخدمة ، الذي يمنح المعلم مهارات إضافية ، ويرفع من مستوى الدافعية لديه ، إضافة إلى الاستمرارية في النمو ،

والتطوير الذي تبرز الحاجة إليه وفقاً لمتطلبات العمل ومستجداته (الزند ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٢٨) .

إن برامج إعداد المعلم مهما كانت على درجة عالية من الجودة لا يمكنها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات السريعة والمستمرة أن تمد المعلم بالحلول للمشكلات العديدة التي تعترض العمل التعليمي ، ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التطور المعرفي سواء في مجال التخصص وطرائق تدريسها وفي العلوم

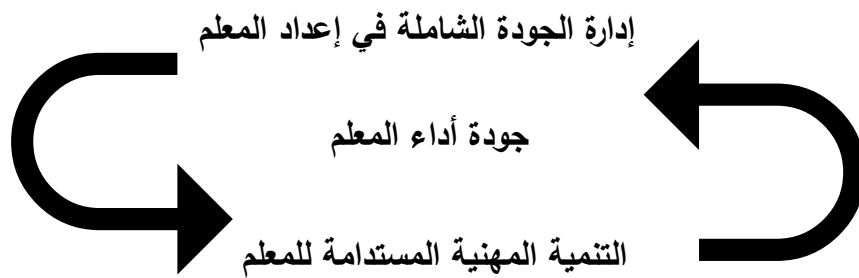
التربوية والنفسية ، لذا فالمعلم بحاجة إلى برامج تنمية مهنية مستدامة وتزويده بمقومات التعلم الذاتي ، الأمر الذي يضع على مؤسسات إعداد المعلم مسؤولية تأهيله لهذا النمو المستمر أثناء ممارسته للمهنة (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٤) .

وانطلاقاً من التصورات التي تفرضها متطلبات ضمان الجودة في إعداد المعلم يمكن القول بأن رسالة التنمية المهنية المستدامة الفاعلة للمعلم تنطلق من إتاحة فرص التنمية المهنية المستدامة المتكافئة لجميع المعلمين ، وتوسيع مجالاتها ، وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها ، فهي أصبحت من أهم معايير ، وشروط تحقيق الجودة الشاملة لأداء المعلم ، ومن دواعي التطوير المستمر له ليكون أكثر قدرة على الاستجابة لمتطلبات التطورات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من تغيرات سريعة في أهداف التعلم الفعال .

وأن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي ، لا يمكن أن يحقق أهدافه ، ويبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستدامة للمعلم بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح ، وذلك التطوير نظراً إلى حيوية وأهمية الدور الذي تلعبه في تجاوز النقص الحاصل بين ما تعلمه المعلم قبل الخدمة في مؤسسات إعداد المعلمين ، وبين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق معايير الجودة المنشودة .

إن أحد أهم المعايير للحكم على مدى فاعلية أنشطة التنمية المهنية المستدامة للمعلم كركيزة أساسية لضمان جودة إعداد المعلم يتمثل في مدى انطلاقها في فلسفتها ، وأهدافها ، وتخطيط برامجها ، وفعاليتها من الاقتناع بأن برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فأنها لا تخرج عن كونها مقدمة ، أو مدخلاً لسلسلة متواصلة من فعاليات ، وأنشطة التدريب ، والتأهيل ، وإعادة التدريب اثناء الحياة المهنية للمعلم (البيلوي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ١٦٥) .

ويعكس التأثير المتبادل بين إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم وتنميته المهنية المستدامة أهمية العلاقة بينهما في تحقيق جودة أداء المعلم (شكل ٧) ، إذ أن وجود تنمية مهنية مستدامة يتطلب وجود نظام إدارة يتصف بالجودة يشتمل على نظام جودة لإعداد وتقويم أداء المعلم (عقد ، ٢٠٠٣ ، ص ١٠) ، كما أن التنمية المهنية للمعلم في إطار السعي لتأكيد جودة النظام التعليمي تنجح أكثر عندما تكون جزءاً من نظام أكبر لاختيار وإعداد تراخيص ، ومنح شهادات التأهيل للمعلمين (البيلوي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ١٦٦) .



شكل (٧)

التأثير المتبادل بين إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم وتنميته المهنية و جودة أداء المعلم

الفصل الخامس

رؤية مستقبلية لفلسفة

إعداد المعلم في العراق

أولاً . نتائج البحث

ثانياً . رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في

العراق

ثالثاً . التوصيات

رابعاً . المقترحات

الفصل الخامس

رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق

يتضمن هذا الفصل استنتاجات ، ورؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق ، وتوصيات ومقترحات .

أولاً : الاستنتاجات

من خلال عرض الأدبيات السابقة توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

– إن أهم ما يميز العصر الحالي هو التغيرات التي تعتمد أساساً على العقل البشري ، والاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات ، والاتصالات ، واستراتيجيات التفكير الخلاق والمبدع .

– إن التربية لها دور أساسي وفعال في تنمية الموارد البشرية وإعدادها في أي مجتمع .

– إن التربية تسهم إسهاماً فاعلاً في تحقيق مطالب المجتمع ، وطموحاته المستقبلية ، ومواجهة تحديات ، ومتغيرات القرن الحادي والعشرين .

– إن فلسفة إعداد المعلم تتأثر في الأسس الاجتماعية ، والسياسية ، والاقتصادية للمجتمع ، وعليه فإن تطوير وتحسين جودة إعداد المعلم يتطلب إدخال تحسينات ، أو إحداث تغييرات على هذه الأسس .

– إن النظم التربوية في الدول النامية عامة تواجه تحدياً مزدوجاً يتمثل بعده الأول في مدى استجابة هذه الأنظمة لمتطلبات العولمة وتحدياتها ، والبعد الثاني في المحافظة على خصوصيتها الوطنية والقومية .

– إن فلسفات إعداد المعلم في البلاد العربية عامة تعاني من مشكلات منها عدم الوضوح ، والازدواجية المتمثلة بالصراع بين القديم الموروث ، والاتجاهات التربوية المستوردة ، فهي لا تراعي خصوصية المجتمعات التي نُقلت منها ،

وخصوصية المجتمع الذي نُقلت إليه ، كما أنها لا تتسم بالثبات النسبي المطلوب ، فهي تختلف بين نظام حكم وآخر ، وتتبنى فكر المسؤول .

– إن واقع إعداد المعلم في العراق يعاني من مشكلات خاصة بإعداده وتدريبه ، مما يدعو إلى إحداث تطوير شامل في فلسفة إعداد المعلم ، والهياكل التنظيمية لمؤسسات إعداد المعلم ، وبرامجها شريطة أن يستند هذا التطوير على ثوابت اجتماعية ، ووطنية ، وقومية ، ويحافظ على هوية العراق الحضارية .

– إن التطور المعرفي والتقني المتسارع في هذا القرن يضع مؤسسات إعداد المعلم في العراق أمام تحديات كبيرة تستدعي إحداث تنوع وحراك في فلسفتها .

– إن استشراف رؤى مستقبلية لإعداد المعلم في العراق له أهمية كبيرة في صياغة الخطط الاستراتيجية وشرط أولي لتطوير ، وتحسين إعداد المعلم .

– اجتمعت عوامل تاريخية عديدة أدت إلى إضعاف إعداد المعلم في العراق منها عوامل اقتصادية ، واجتماعية ، وقلة الإصلاحات التربوية ، وضعف التخطيط ، والمركزية الشديدة ، وقلة التخصيصات المالية ، وتنوع مؤسسات إعداد المعلم ، وعدم خضوعها لمعايير موحدة ، وإهمال أبنيتها ، وبرامجها ، وأجهزتها .

– إن إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها أصبح يتبوأ مكاناً متميزاً ضمن الاتجاهات الحديثة لتطوير العمليات التربوية .

– إن ما حصل من إصلاحات كانت نظرية لم يطبق معظمها على أرض الواقع .

– إن التوسع في إعداد المعلمين لم يراعي مبدأ التخطيط القائم على الحاجات الفعلية لسوق العمل ، مما أدى إلى بطالة المتخرجين من مؤسسات إعداد المعلم .

– إن اتجاه إدارة الجودة الشاملة يمثل أحد أهم النظم المعاصرة في التربية والتعليم .

– إن مفهوم الجودة ليس غريباً عن ثقافتنا الإسلامية ، وإن رسوخه في عقيدتنا يحفزنا إلى الأخذ به في تطوير إعداد المعلم .

– إن العديد من المؤسسات التعليمية في دول العالم أخذت باتجاه إدارة الجودة الشاملة .

- إن اتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم يرمي إلى تحقيق مخرجات تتسم بالجودة والكفاية اللازمة التي يتطلبها سوق العمل .
- إن مؤسسات إعداد المعلم في العراق سعت إلى الأخذ باتجاه إدارة الجودة الشاملة ، إلا أن سعيها اقتصر على إجراءات محددة تفنقذ إلى التكامل ، والشمول ، وإلى فلسفة واضحة تراعي أسس فلسفة التربية في العراق في ذات الوقت الذي تراعي فيه مبادئ اتجاه إدارة الجودة الشاملة .
- إن العمل الجماعي ، والتحسين المستمر ، والتنسيق ، والتكامل ، والإبداع ، والابتكار من المبادئ التي تعتمد عليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة .
- إن اتجاه إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم بحاجة كبيرة لتحسين الاداءات والمدخلات ، والعمليات ، والمخرجات التعليمية .
- إن القيادة الإدارية الكفاء هي مطلب أساسي لتحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم .
- إن الأخذ بإدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم يتطلب توثيق العمليات الإدارية ، وتوفير المعلومات ، وتحليلها ، وتوفير البيئة المناسبة للتعليم ، وتحسين نوعية كفاية الخدمات التعليمية المقدمة ، والمراقبة المحكمة للعمليات التعليمية والتدريبية في مؤسسات إعداد المعلمين .
- إن التركيز على ضمان جودة المدخلات غير كافٍ ، وينبغي التركيز على ضمان جودة عمليات الإعداد والتدريب في مؤسسات إعداد المعلم ، ومؤسسات تدريب المعلمين .
- ترتبط إدارة الجودة الشاملة بالمعايير ، إذ تعد أهدافاً تسعى مؤسسة إعداد المعلم إلى تحقيقها للوصول إلى الاعتماد .
- يرتبط الاعتماد التربوي لمؤسسات إعداد المعلمين بعملية منح التراخيص للمؤسسة بصورة عامة ، أو للمتخرج منها .
- إن اتجاه إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، واتجاه التنمية المهنية المستدامة للمعلم .

– هناك تأثير متبادل بين إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم ، وإعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، فهدف إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم هو تطوير ، وتحسين أداء المعلم ، وكفايته ، وإن ما يحقق هذا الهدف هو إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، وإن معرفة مقدار تمكن المعلم قبل الخدمة وأثناءها من هذه الكفايات ، يتطلب وجود معايير موضوعية لقياسها ، كما أن لها هدفاً مشتركاً وهو تحقيق الكفاءة الخارجية التي يتطلبها سوق العمل من خلال ما تقدمه مؤسسات إعداد المعلم من خريجين يتميزون بالجودة ، والكفاية المطلوبة .

– إن الطابع السلبي عن مؤسسات إعداد المعلمين المتأتي من قصور برامج إعداد المعلمين في تنمية كفايات الطلبة/المعلمين ، وتركيز هذه المؤسسات على تقويتهم في استرجاع المعلومات ، وتزويدهم بمجموعات متناثرة من المعارف النظرية دون إعطاء أولوية لإكسابهم مهارات أداءية عملية أدى إلى البحث عن اتجاهات تربوية تسهم في تنمية كفاياتهم .

– إن تحديات القرن الحالي تنبئ بأن التغيير في المفاهيم التربوية أمرٌ محتومٌ ، إذ إن مفهوم المهارة لم يعد يعني أداء العمل بسرعة ، بل اتسع مفهومها ليشمل ، الفهم ، والدقة ، والإتقان ، والمبادأة ، والتنبؤ ، والاستشراف ، مما يتطلب إجراء تحسين وتطوير في مؤسسات إعداد المعلم للإيفاء بمتطلبات هذه التغيرات .

– إن مهمة المعلم لم تعد مجرد نقل المعرفة ، وتلقين المعلومات .

– إن اكتساب المعلم للكفايات المطلوبة يؤدي إلى تحقيق الإتقان ، والدقة ، وتحسين مستوى الأداء .

– إن الكفايات التعليمية مجموعة معارف ، ومهارات ، وإداءات مطلوب اكتسابها من المعلم .

– إن اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، يهدف إلى إعداد المعلم وتأهيله على أسس تربوية ، ونفسية تهدف إلى رفع مستوى أدائه مهنيًا ، وتوظيف كفايته بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة .

– إن اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات استخدم في العديد من الجامعات العالمية ، وأدى إلى نتائج متميزة ، مما دعا المؤتمرات التربوية العربية إلى التوصية بضرورة الأخذ به .

- إن أي إصلاح ، أو تطوير باتجاه تحقيق الجودة الشاملة في إعداد وتدريب المعلم لا يمكن أن يتحقق ما لم تشكل التنمية المهنية المستدامة للمعلم بعداً أساسياً من أبعاده .

- إن أحد أهم أسس ضمان جودة إعداد المعلم يتمثل في التنمية المهنية المستدامة للمعلم ، إذ إنّ برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فإنها تمثل مدخلاً لسلسلة متواصلة من فعاليات وأنشطة التدريب والتأهيل للمعلم .

- إن التكامل ما بين برامج التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة ، وبرامج التنمية المهنية له أثناء الخدمة يعد أمراً ضرورياً ، مما يدعو إلى وضع أهداف وبرامج في خطط موحدة لهما .

- وجود العديد من المشكلات في مؤسسات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين منها : نمطية التدريب ، وعشوائية التخطيط للبرامج ، ووجود فجوة واضحة بين هذه المؤسسات ومؤسسات إعداد المعلم .

- إن مفهوم التنمية المهنية للمعلم اخذ بالاتساع ، إذ أصبح يشمل البعد المعرفي ، وبعد استراتيجيات التعليم والتعلم ، والبعد التكنولوجي ، وبعد أخلاقيات مهنة التعليم ، وبعد المهارات البحثية .

- إن جودة إعداد المعلم وحدها لا تكفي ، فالخبرة المتأتية عن التطوير ، والتحسين المستدام ، والمعاشية لها دور في تطوير عمل المعلم ، كذلك التدريب أثناء الخدمة الذي يمنح المعلم مهارات إضافية ، فضلاً عن الاستمرارية في النمو والتطوير ، التي تبرز الحاجة إليها وفقاً للمستجدات التربوية ، ومتطلبات سوق العمل .

- إن المعلم بحاجة إلى برامج تزوده بمقومات التعلم الذاتي والتنمية المستمرة ، مما يتطلب من مؤسسات إعداد المعلم وضع برامج تؤهله لهذا النمو المستمر .

- هناك عدة أساليب للتنمية المهنية المستدامة للمعلم منها : الدورات التدريبية ، والحلقات النقاشية ، والدروس النموذجية ، والزيارات الصفية للمشرفين التربويين ، التعليم المفتوح ، والتعليم المصغر وغيرها .

- إن أهداف التنمية المهنية المستدامة الفاعلة للمعلم تتطلب من إتاحة فرص متكافئة لجميع المعلمين في التنمية المهنية المستدامة .
- إن ربط برامج إدارة الجودة الشاملة ، وبرامج إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية ، وبرامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة ، قد ساعد في التخلص من العديد من المشكلات التعليمية المختلفة التي يعاني منها التعليم الابتدائي في العراق .

ثانياً : رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق

في ضوء الاستنتاجات يمكن استشراف رؤية مستقبلية لفلسفة إعداد المعلم في العراق تتضمن الآتي :

- استناد فلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في العراق إلى أسس الفلسفة التربوية الحالية وهي :
- الأساس الاجتماعي : وذلك بمراعاة حاجات المجتمع ، وسوق العمل ، ومراعاة المجتمع وعاداته وتقاليده السليمة ، والتمسك بثوابت المجتمع الأخلاقية ، والانطلاق من أسس اجتماعية مشتركة ، وبما يكفل التعايش السليم بين أبناء العراق الواحد الموحد .
- الأساس السياسي : إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة في إعداد المعلم في العراق لا يمكن فصلها عن السياسة ، إذ لا يوجد نظام تعليمي في أي بلد يتمتع بالحكم الذاتي ، ومتحرراً من التأثير السياسي ، وهنا تبرز الحاجة إلى الاستقرار السياسي ، والرؤى السياسية الموحدة التي تسهم في بناء فلسفة تربوية لإعداد المعلم خالية من التناقضات ، والصراعات الفكرية السياسية ، ولتوفير هذا الأساس يجب دراسة المشاكلات السياسية ومعالجتها .
- الأساس الاقتصادي : وذلك بتوفير المتطلبات والاحتياجات المادية الضرورية لتحقيق أهداف المجتمع في مؤسسات إعداد المعلمين .

- الأساس الديني : إذ أن فلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في العراق تتطلب أساساً دينياً يكون بدوره أساساً للوحدة الوطنية ، فيجب أن يراعى في رؤية ، ورسالة ، وأهداف مؤسسات إعداد المعلمين في العراق تنمية الجانب الروحي للطلبة/المعلمين وإكسابهم القيم الدينية الأصيلة .
- الأساس القومي : فأهمية القومية حقيقة لا مجال للشك فيها ، إذ يشعر كل مواطن بوجودها كظاهرة عاطفية ، وينبغي التأكيد على أن اعتمادها كأحد أسس فلسفة إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في العراق ، لا يعني التعصب لقومية على حساب قومية أخرى ، بل يجب أن نتخذها سلوكاً حضارياً يحترم من خلاله القوميات الأخرى ، وان يكون الجامع المشترك هو شعور جميع القوميات في العراق أنهم أبناء وطن واحد .
- الأساس الوطني : وذلك بمراعاة أهداف ومعايير إدارة الجودة الشاملة لإعداد المعلم في العراق للخصوصية الوطنية والتمسك بالروح الوطنية الايجابية .
- الأساس العالمي : وهذا يعني الاستفادة من التجارب التربوية الجديدة في دول العالم ، ومراعاة المعايير الدولية (ISO) في مجال إعداد المعلم مع التمسك بهويتنا الوطنية .
- أسس فلسفة المرحلة الابتدائية وأهدافها : إذ إن معرفة مؤسسات إعداد المعلم بأسس فلسفة المرحلة الابتدائية وأهدافها يسهم في اعتمادها أساساً لفلسفة إعداد المعلم تخطيطاً ، وتنفيذاً ، وتقويماً ، وتطويراً ، فهي التي تحدد ما يراد من عملية الإعداد في هذه المؤسسات .
- الأساس الديمقراطي : وذلك بتشجيع الطلبة/المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم في العراق على الاستقلال الفكري ، وعدم التقييد بأطر فكرية ضيقة وإفساح المجال لإبداء آرائهم بحرية ، وإشراك المجتمع من أولياء أمور وطلبة ومنظمات مجتمع مدني بوضع رؤية ، ورسالة ، وأهداف مؤسسات إعداد المعلمين .
- الأساس العلمي : وذلك باعتماد الأساس العلمي في تخطيط ، وتنفيذ ، وتقويم برامج إعداد المعلمين ، وفي تشجيع البحث العلمي في هذه المؤسسات .

- الأساس العملي التطبيقي : وهو ربط برامج إعداد المعلم النظرية بممارسات أدائية عملية باستخدام أساليب متنوعة .
- الأساس البيئي : وذلك بتوفير البنى التحتية ، والمواد ، والمستلزمات الضرورية لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم .
- الأساس المستقبلي : وذلك بجعل أطر فلسفة إعداد المعلم مفتوحة وقابلة للتجديد ، والتطوير .

– استناد مؤسسات إعداد المعلم إلى رؤية ، ورسالة ، وأهداف واضحة : من الضروري تحديد رؤية (Vision) مشتركة ، أو معرفة من كل العاملين في مؤسسة إعداد المعلم ، سواء كانوا إداريين ، أو تدريسيين ، ليبذل الجميع المزيد من الجهود لخدمة أهداف العملية التعليمية ، والبحث عن السبل التي تمكنهم من تحسين الأداء لتحقيق تلك الرؤية ، فبلورة تصور عقلي للحالة المستقبلية للمؤسسة يعد أمراً ضرورياً ، كونها تحدد المكانة التي تطمح الوصول إليها بالمقارنة مع مؤسسات مناظرة لها محلياً ، وعالمياً ، كما يعد من الضروري أيضاً وضع رسالة (Mission) لمؤسسة إعداد المعلم ، تحدد فيها مهامها في ضوء حاجات المجتمع ، وخصائصه ، ومواصفات الطالب/المعلم الذي تعده ، والأطر العلمية ، والثقافية ، والمهنية لعملها ، وأولوياتها في الإعداد لمعلم المستقبل ، وضرورة التأكد من وعي جميع العاملين في المؤسسة برسالتها ، واستيعابهم لها ، ومن أساسيات تحقيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة إعداد المعلم هو وضع أهداف (Goals) ثابتة ، ونشرها بين العاملين في المؤسسة ، بحيث تكون أهداف ذات أهمية مستقبلية ، كما يجب أن تكون متناسقة ، وأن تمثل الغايات النهائية بتخريج معلمين ، ومعلمات يتصفون بالكفايات العلمية ، والثقافية ، والمهنية ، لتحقيق رضى جميع المستفيدين الداخليين من الطلبة/المعلمين والمؤسسة ذاتها والمستفيدين الخارجيين من أولياء الأمور والمجتمع وسوق العمل .

– التخطيط الاستراتيجي : وهذا يتطلب معرفة للمدخلات ، والعمليات ، والمخرجات المطلوبة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في العراق ، بدراسة دقيقة لاحتياجات سوق العمل ، ومتطلباته من حيث نوعية المتخرجين المطلوبة ، وإعدادهم ، وفي ضوء ذلك التحديد ، والتشخيص يتم التخطيط ، وتصميم برامج التعليم اللازمة

التي ينبغي ان تتضمن الجوانب المعرفية ، والمهارية ، والثقافية ، واختيار أساليب التعليم اللازمة لإكساب الطالب/المعلم المهارات ، والكفايات اللازمة التي يتطلبها سوق العمل .

– تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة : فمن الضروري تبني فلسفة الجودة بعد أن يكون لدى أفراد مؤسسة إعداد المعلم معرفة بمبادئها ، وأهدافها ، وخططها ، وفوائدها كتمهيد لتعلم المهارات التي يتطلبها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة ، ويعد عدم التخوف من التغيير ، وقبوله باعتباره حقيقة تفرضها هذه الفلسفة من المتطلبات الضرورية والأساسية لتبني هذه الفلسفة في المؤسسة ، ولكي يتحقق ذلك لابد من تزويد أفراد المؤسسة بثقافة الجودة التي يمكن تحقيقها بالتربية للجودة (Education for Quality) التي تعد من أساسيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم ، بل تعد الركيزة الأولى لها ، وذلك لأنها تهدف إلى توعية العاملين في المؤسسة كتدريسيين وإداريين وطلبة وزيادة اهتمامهم بالجودة من حيث معارفها ونظرياتها وأساليب تطبيقها وتزويدهم بالمعلومات والمهارات ، وتكوين الاتجاهات الايجابية للتدريسيين ، والإداريين نحو مهنتهم وعلاقتهم بالآخرين والدوافع القيم التي تساعدهم على تحقيق الجودة في ميدان عملهم .

– القيادة والإدارة الفعالة : إن وجود قيادة وإدارة فعالة في مؤسسة إعداد المعلمين يعد مبدأ أساسياً تستند عليه إدارة الجودة الشاملة ، وينبغي أن تتوفر في القيادة والإدارة التي تعمل في مؤسسة إعداد المعلمين الشروط الآتية :

- أن تكون قيادة واعية وديمقراطية .
- أن تستخدم تقنيات المعلومات بمهارة وكفاءة .
- إعادة هيكلية وتصميم التنظيم الإداري وفق معايير محددة بدقة .
- تبني أسلوب قيادة فعالة على جميع المستويات لتشجيع عملية الالتزام .
- أن يكون التنظيم الإداري ذات هياكل تنظيمية واضحة المستويات والمسؤوليات.
- اختيار قادة تربويين وإداريين يملكون الكفاية في إحداث التغيير المطلوب في مؤسسة إعداد المعلم .

• تحقيق التوافق بين الإشراف والقيادة في إدارة مؤسسة إعداد المعلم من خلال مساعدة العاملين في المؤسسة على أداء أفضل عمل ، والتعرف على قدراتهم المختلفة وتوظيفها .

• أن يتم اختيار القيادات المشرفة على عمل المؤسسة وفق معايير موضوعية لا تتأثر بالمصالح الذاتية ، أو الاعتبارات السياسية ، لان الجودة تتطلب إيجاد القائد القادر على اتخاذ القرارات الذي يضمن لمؤسسة إعداد المعلم الارتقاء بجودة البرامج ، والخدمات التي تقدمها للمستفيدين .

• على القيادة والإدارة في مؤسسة إعداد المعلم أن تزيل معوقات النجاح ، وإلغاء الحواجز في الاتصال بين العاملين ، فهي المسؤولة الأولى عن القضاء على الحواجز التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق النجاح في العمل ، وذلك من خلال العمل بروح الفريق الواحد ، والتعاون الدائم ، والمشاركة الفاعلة ، والتحول نحو التحسين والتجديد الدائمين ، كما ينبغي كسر الحواجز بين الأفراد وإدارات الأقسام ، وجعل الجميع يعملون سوياً .

• تنظيم العمل بأفضل أداء ، ولا ينبغي تنافس الأقسام فيما بينها ، بل مراعاة المصلحة العامة للمؤسسة .

• مساعدة القيادة الإدارية للطلبة/المعلمين على النجاح ، وتذليل الصعوبات .

• مساعدة القيادة الإدارية لأفراد المؤسسة في التعبير عن الشعور بالاعتزاز والثقة .

• تقديم مكافآت للموظف المتميز في ضوء انجازاته لمعايير محددة في ميدان العمل وليس بمقارنته بأقرانه في المؤسسة .

• على الإدارة أن تسعى إلى توفير الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة.

• القضاء على الخوف من قيادة المؤسسة ، إذ إن إزالة المخاوف داخل مؤسسة إعداد المعلم يشجع الأفراد على أداء أعمالهم بحرية تامة بعيداً عن الصراعات والمشاحنات داخلها .

– العمل في ضوء معايير محددة : إن وجود معايير محددة خاصة بمؤسسة إعداد المعلم يسهل العمل ، ويجعله أكثر وضوحاً ، واقتصاداً في الجهد والوقت ، إذ إن كل معيار يتحدد بجزء من العمل الكلي ، وبالتالي إن تحقيق جميع المعايير يعني

تحقيق العمل بصورة كلية ، مما يؤدي للوصول الى الهدف ، ولتكون المعايير فاعلة في مؤسسة إعداد المعلم ينبغي أن تراعي النقاط الآتية :

- ضرورة الاتفاق على معايير واضحة تحدد جودة المدخلات ، والعمليات ، والمخرجات .
- التركيز على أن يكون جودة تعلم الطالب/المعلم هو المعيار الأساسي لجودة المؤسسة .
- اخذ احتياجات المجتمع العراقي الحالية ، والمستقبلية بنظر الاعتبار عند وضع هذه المعايير .
- أن تكون هذه المعايير محلية أساساً مع مراعاة العالمية ووفقاً لظروف البلد وإمكانياته .
- وضع مؤشر أو مؤشرات لكل معيار ، فقد يتطلب معرفة مدى تحقق المعيار الواحد قياس أكثر من مؤشر .
- ضرورة الاستناد إلى قاعدة متكاملة من البيانات ، والمعلومات لكل معيار ، وهذا يتطلب تدويناً مستمراً لما يجري في المؤسسة ، وان تتسم هذه البيانات بالدقة ، ليصدر على أساسها قرارات صحيحة .

– التنوع بأساليب التقويم : التقويم Evaluation عملية ضرورية في مؤسسة إعداد

المعلم كونها تعمل على تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المؤسسة الأكاديمي والمالي والإداري والفني وغيرها ، ولجعل التقويم فاعلاً في إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم في العراق يراعى الآتي :

- استخدام أسلوب تقويم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة/المعلمين للتعرف على مدى موضوعية الأساتذة في الطرح والمناقشة .
- ابتكار أساليب جديدة لتقويم الطلبة/المعلمين ، وعدم جعل مصير الطالب/المعلم مرهوناً بنجاحه في الامتحان .
- التنوع في أساليب تقويم أداء الإداريين .
- عدم تقويم انجاز مؤسسة إعداد المعلم على أساس الكم فقط بل على أساس النوع والمتمثل بجودة الكفايات الأكاديمية ، والمهنية ، والأدائية .

• إتباع نظام لتقويم العاملين في مؤسسة إعداد المعلم على أساس رؤية مستقبلية تركز على تحسين جودة العمليات المؤدي إلى جودة المخرجات بشكل على المدى البعيد ، وليس على المدى القصير .

– التقليل من الرقابة : ويعني تجنب الاعتماد على الفحص ، أو التفتيش ، والعمل بدلاً من ذلك بتبني نظام جودة للخدمات التعليمية ، وتدعيم بيئة التعلم ، والتركيز على تحسين العمليات من خلال التغذية الراجعة ، لذا يجب الابتعاد عن التفتيش للمخرجات ، والتوجه إلى تحسين العمليات ، فالتفتيش لا يضيف جودة إنما يقرر ما إذا كانت هناك جودة أو لا .

– السعي نحو الحصول على الاعتماد والترخيص : يرتبط الاعتماد ارتباطاً وثيقاً بإدارة الجودة الشاملة ، إذ إنَّ الاعتماد هو هدف مؤسسة إعداد المعلم التي تطمح إليه من خلال التزامها ، وتطبيقها للمعايير التي تضعها مؤسسة الاعتماد وبالتالي الحصول على رخصة ، أو شهادة اعتراف ، كما يسعى خريجو مؤسسة إعداد المعلم كأفراد بعد تخرجهم إلى الحصول على هذه الشهادة ، أو الرخصة - لمزاولة المهنة - من مؤسسة الاعتماد ، وبذا فان مؤسسة الاعتماد التربوي ينبغي أن تكون مؤسسات خارجية مستقلة في قراراتها ، وغير خاضعة لأي ضغوط ، أو معوقات ، مما يسهل مهمتها في وضع المعايير المطلوبة ، ومنح التراخيص ، ويمكن لمؤسسة إعداد المعلم من حصولها على الاعتماد للمؤسسة ككل بعد استيفاء المعايير المطلوبة ، أو لبرنامجها المعتمد في إعداد المعلم من خلال الاعتماد البرامجي ووفقاً لمعايير محددة .

وبعد الاعتماد الجزء المكمل الذي يتوج عملية إدارة الجودة في إعداد المعلم ، إذ إن إنشاء مجلس الاعتماد هو جزء تكميلي لإدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات ، هو جزء تكميلي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم ويرتبط الاعتماد بعملية هامة هي عملية منح الترخيص ، وهي في جوهرها عملية تقويم تمنح عن طريقها هيئة حكومية الرخصة ، أو الأذن لفرد قام بالوفاء بمتطلبات محددة ، والحصول على الرخصة يعني ضمان نوعية جيدة من مؤسسات إعداد المعلمين ، ومن المعلمين .

وعليه يمكن القول إن حاجة مؤسسات إعداد المعلم في العراق ماسة للأخذ بهذا المبدأ لكونه يعد مدخلاً حيوياً لضمان التطبيق الفعال لمعايير الجودة الشاملة في هذه المؤسسات ، بما يحفزها على أن تقدم نوعية جيدة من المعلمين عالية الجودة مقارنة بما تقدمه نظم التعليم في البلدان المتقدمة ، وهذا يتطلب إنشاء هيئة للترخيص خاصة بمؤسسات إعداد المعلمين .

كما يعد الترخيص لمزاولة مهنة التعليم احد الضمانات الهامة لجودة أداء المعلم إذ إن تمهين التعليم بات يمثل ضرورة حتمية لصون هيبة المهنة ومكانتها وسمو رسالتها ، مما يتطلب أن يحصل الطالب/المعلم المتخرج من مؤسسة إعداد المعلم على رخصة التعليم من الهيئة كشرط لمزاولته للمهنة .

– السعي للتطوير والتحسين المستمر : وهذا يعني إن مؤسسة إعداد المعلم تحتاج إلى تطوير عملياتها وتحسينها بشكل مستمر ، ولتحقيق هذا الغرض تحتاج إلى مراعاة النقاط الآتية :

• وجود كادر متخصص قادر على إجراء عمليات التقييم المستمر لبرنامج المؤسسة ، وعملها لمواكبة التطورات العالمية التي غالباً ما يرافقها تطور في متطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية ، علماً إن هذا التطوير ، والتحسين ، والتقييم لا يقتصر على المادة الدراسية فقط ، وإنما يشمل جميع برامج التعليم ، وأنشطته ، وأساليبه ، وطرائقه ، وأدواته ، بحيث يجعلها فعالة لأغراض تحقيق الجودة .

- تدريب الأفراد العاملين في المؤسسة ، وتقدير جهودهم ، وتلبية متطلباتهم .
- خلق نظام فعال للتدريب على العمل وفق نظام إدارة الجودة الشاملة .
- القيام بسلسلة من التغييرات الداخلية في أنظمة العمل ، وبما يؤدي إلى تحسين الجودة .
- التركيز على التدريب الأولي لأهميته ، إذ على كل فرد أن يتدرب من اجل الجودة .

- تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة باستخدام مبدأ (طبق - افحص - غير العمليات) .
- الحرص على إدخال الحاسوب ، وتقنيات التعليم المتطورة في القاعة الدراسية بغية تحسين عمليات التعليم والتعلم ، وحث الطلبة/المعلمين على استخدامها بعناية وإتقان .
- إدخال المقررات ، والبرامج الجديدة التي تلبي حاجات مختلف شرائح المجتمع.
- تحديد الحاجات التدريبية للهيئة التدريسية ، والعاملين في مؤسسة إعداد المعلم ، ووضع برامج التدريب المناسبة لتلبيتها برؤيا مستقبلية واضحة المعالم .
- أن يؤكد جزء من هذا التدريب على المهارات ، وكيفية أداء العمل ، والجانب الآخر على سبب أدائهم الأعمال ليقوموا بأدائهم على الوجه الأكمل.
- اعتماد طرائق حديثة في التدريب والتعليم في العمل .
- منع استخدام الحدود القصوى للأداء ، إذ لا حدود للتفوق .
- الكشف عن الأخطاء من أول مرة .
- الحرص على التنظيم المستمر للدورات التدريسية لموظفي المؤسسة .
- تشجيع التعليم ، والتحسين الذاتي لكل فرد ، فالمؤسسة بحاجة إلى أشخاص يستمرون في التحسين .
- تأسيس البرامج التطويرية التي تؤكد على التعلم الذاتي لكل فرد .

–التأكيد على البحث العلمي : إن توفير وحدة تعنى بالبحث العلمي Scientific Research يعد أمراً ضرورياً للإسهام في تحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة إعداد المعلم بما تقدمه من توصيات ، ومقترحات تُبنى على أساس النتائج التي تتوصل إليها من دراسات للمشكلات الخاصة بإدارة الجودة في هذه المؤسسات . ولتحقيق هذه الوحدة أهدافها ينبغي وضع خطة للبحث العلمي فيها

خاصة بميادين إدارة الجودة الشاملة ، والمواضيع المتعلقة بها ، كما ينبغي حث أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة على إعداد بحوث علمية تهدف إلى جودة مخرجات المؤسسة من المعلمين الكفوئين ، وبما يلبي حاجات المجتمع ، وسوق العمل .

–السعي لضمان الجودة وتوكيدها : يعد من الضروري توجيه جهود مؤسسة إعداد المعلم في العراق لضمان جودة المؤسسة من خلال تحسين برامجها باستمرار لتواكب التغيرات العالمية التي تحدث في المجال العلمي ، والتكنولوجي ، مما يعني ضرورة عدم ثبات هذه البرامج على حالٍ واحد لان ثباتها يعني الركود والتخلف عن متطلبات العصر ومتغيراته .

–السعي نحو التميز : ولكي يتحقق هذا المبدأ لابد لمؤسسة إعداد المعلم من أن تحقق الآتي :

• تحديد رغبات العملاء المستفيدين من طلبة ، وما تتطلبه المدارس الابتدائية من نوعية جيدة من معلمين يتصفون بالجودة .

• الاستفادة من التغذية الراجعة Feed Back من المعلومات التي تحصل عليها المؤسسة من المدارس الابتدائية ، أو مديريات التربية ، أو من المجتمع وأولياء الأمور ، أو من مؤسسة الاعتماد .

• القيام بإجراءات ، وتطويرات في أقسام المؤسسة الإدارية والعلمية ، والخدمية ، وبما يحقق حاجات المستفيدين .

– المنافسة : قبول المنافسة كواقع حتمي ، والسعي إلى تحقيق السبق على المنافسين من خلال خلق التميز ، وضرورة مراعاة المنافسة العالمية ،

– والحصول على شهادة الايزو IOS ، وهي شهادة المطابقة للمواصفات الدولية ، وتقوية الوضع التنافسي للمؤسسة عالمياً .

– توافر البنى التحتية والموارد اللازمة : يعد توافر الإمكانيات المادية ، والفنية من أهم مرتكزات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم ، مما يتطلب توافرها

، ووضع معايير خاصة بها ، كما يتطلب أيضاً توافر موارد بشرية Human Resources ، وتوفير خدمات مساندة للتعلم من موارد تقنية Teaching

، وموارد مالية Financial Resources .

إذ ينبغي توافر العدد الكافي من الهيئة التدريسية Academic Staff ، والأخذ بنظر الاعتبار الاحتياجات الفعلية منهم ، والتخصصات المطلوبة ، مع مراعاة أن يكون التدريسي مؤهلاً ، وكفوءاً ، ومتقرباً للتدريس في المؤسسة ، كما يجب أن تقبل مؤسسة إعداد المعلم الطلبة الذين تتوافق مؤهلاتهم مع رسالتها وأهدافها ، وبرامجها ، وما تسعى إليه من تميز أكاديمي ، ومهني لمخرجاتها .

– جودة مصادر التعلم : يعد من الضروري احتفاظ مؤسسة إعداد المعلم بمركز مصادر التعلم Learning Sources الذي يحتوي على الإمكانيات ، والأجهزة ، والتقنيات الحديثة ، والكتب وغير ذلك من أدوات لازمة للنمو العلمي لكل من الطلبة/المعلمين ، والهيئة التدريسية ، وبالشكل الذي يسهم في تطوير طرائق ، وأساليب التدريس في المؤسسة ، ويتم توفير هذه المصادر على أساس مستوى المعلومات ، والمعارف المطلوب توفيرها بما يتناسب مع رسالتها ، ورؤيتها المستقبلية .

– جودة البرامج الأكاديمية : إذ يجب أن تتصف البرامج الأكاديمية Academic Programs والمقررات في مؤسسة إعداد المعلم بالجودة التي تساعد على تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها ، كما يجب أن تراعي هذه البرامج والمقررات الفلسفة العامة للدولة ، ورؤية ، ورسالة ، وأهداف المؤسسة ، وحاجات الطلبة/المعلمين والمجتمع ، وان تعمل على تنمية شخصية الطالب/المعلم من خلال وضع خطة مناسبة للبرنامج التعليمي ، وبما يتناسب مع كل قسم في المؤسسة ، وضرورة توافر الكتيبات ، والأدلة اللازمة لتوضيح البرامج التعليمية في كل قسم .

– تحقق جودة الخدمات الطلابية في المؤسسة : ويعد هذا المبدأ من أساسيات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة إعداد المعلم ، فتوفير الخدمات الطلابية Student Services الداعمة للجودة ، كتوفير كتب إرشادية عن المؤسسة ، وأهدافها ، ورسالتها ، والتعليمات المتبعة فيها ، وتوفير الإرشاد النفسي والتربوي والقاعات الدراسية المكيفة ، والسكن المريح في الأقسام الداخلية ، والمطاعم الخاصة بهم ،

وساحات الألعاب الرياضية ، ومنحهم القروض والمساعدات المالية ، والعينية للطلبة المحتاجين ، ومواقف السيارات ، ودعم ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومنح الحوافز المادية ، والمعنوية للطلبة المتميزين .

– الاقتصاد : من خلال الاستثمار الأمثل للموارد ، وتقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة ، الأمر الذي يؤدي الى تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول على رضا المستفيدين من مؤسسة إعداد المعلم ، والحرص على حساب تكلفة الجودة داخل المؤسسة لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص الضائعة ، وتكلفة الأخطاء ، وإدراك أهمية الوقت كمورد أساسي للإدارة ، وتحسين الأداء ، وتقليل الهدر ، كما ينبغي من جانب آخر عدم بناء القرارات على أساس التكاليف فقط ، والتوقف عن تعيين الموظفين غير الكفؤين لمجرد قبولهم بأجور اقل من المستحق .

– التكامل : إدراك أهمية التكامل مع جهود مديريات التربية والمدارس الابتدائية وتوحيد الرؤى .

– الشمولية : إتباع المنهج الشمولي لكافة المجالات في مؤسسة إعداد المعلم ، كالأهداف ، والهيكل الإداري ، والتنظيمي ، والبرامج ، وأساليب العمل ، والدافعية ، وغيرها من الإجراءات .

– الواقعية : ينبغي أن لا يزود أفراد المؤسسة بشعارات غير قابلة للتطبيق ، وإنما ينبغي التركيز على الأفكار التي تؤدي إلى انجازات حقيقية في الواقع ، والاعتراف بالسوق ، وآلياته في اعتباره الأساس في نجاح إدارة الجودة الشاملة – في المؤسسة ، أو فشلها ، وقبول أحكامه باعتبارها الأساس في تقييم أداء العمل ، والقضاء على المعوقات التنظيمية بين العاملين في المؤسسة ، والاعتماد على سياسات أكثر واقعية في تحقيق أهدافها .

– الوقاية : التركيز على الأخطاء قبل الفشل بدلاً من دراسة الفشل قبل وقوعه .

– الفعالية : من خلال رفض الأنماط الثابتة في التنظيم الإداري ، ورفض المنطق القائم على التسلسل ، والتتابع في التفكير ، أو العمل ، وقبول منطق التفكير الإبداعي من خلال انجاز الأعمال بطرق جديدة .

– العمل الجماعي والتعاون : ويعني الاستفادة من جماعات العمل الفعالة وتدريبها ، وترسيخ مبدأ التعاون لديها ، إذ يجب على مؤسسة إعداد المعلم تنمية روح التعاون بين أفرادها ، وبناء روح الفريق الواحد ، والمسؤولية التضامنية ، لأن قصور أي فرد من الأفراد ينعكس سلبياً على جودة المؤسسة ، مما يتطلب ابتعاد المؤسسة عن منطلق الفردية ، والأخذ بمفاهيم العمل الجماعي ، وتكوين الشبكات المترابطة ، والمتفاعلة ، كما يجب تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف على حدة ، والتشديد على تكوين سلوك الفريق .

– التأكيد على الأخلاقيات الأكاديمية : ينبغي أن تنطلق إدارة الجودة الشاملة من مرجعية قيمية ، وأخلاقية واضحة تشكل إطاراً أخلاقياً للعمل في المؤسسة ، ولمختلف أفراد المؤسسة من طلبة/معلمين ، وهيئة تدريسية ، وإداريين ، وبما يمنح المؤسسة مزيداً من العلاقات الايجابية بين العاملين ، كما ينبغي توفر حرية التعبير عن الرأي ، والحرية الأكاديمية ، وبشكل منضبط يراعي الجو العلمي ، والثقافي للمؤسسة ، ودورها في تنمية المجتمع وتطويره .

– التأكيد على خدمة المجتمع : إن ربط أهداف المؤسسة ، وأنشطتها ، وبرامجها ، وفعاليتها بالمجتمع يعد أمراً ضرورياً لتحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة إعداد المعلم ، لذا ينبغي إنشاء وحدة خاصة بخدمة المجتمع Community Service ، وتعزيز العلاقات مع المجتمع المحلي ، وإعداد البرامج الخاصة بخدمة المجتمع ، وحسب متطلبات المجتمع ، واحتياجاته ، وإمكانيات المؤسسة ، وتخصصها .

– اعتماد برامج لإعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية : إذ إن تبني مؤسسات إعداد المعلم في العراق لإدارة الجودة الشاملة لا يحقق أهدافه ما لم تتضمن برامج قائمة على إعداد المعلم وفق كفايات لادوار محددة تلبي حاجات سوق العمل المتمثلة بحاجات المجتمع ، والمدرسة ، وأولياء أمور الطلبة .

– اعتماد برامج للتنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة : على أن تكون هذه البرامج مكملة لبرامج التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة ، وأن تعد وفق أهداف ، وخطة عمل موحدة ومتكاملة ، فبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة لا يمكن لها ان تزود الطالب/المعلم بجميع الكفايات اللازمة للتعليم ، نظراً الى تقيدها بمدة محددة لتنفيذ

برامجها من جهة ، ولظهور مستجدات ، وتطورات في مجال المعلومات ، والتقنيات ، والنظريات الناجمة عن التغيرات الاجتماعية ، والسياسية ، والاقتصادية ، مما يستوجب تزويد المعلم أثناء الخدمة بكفايات جديدة تلبي متطلبات هذه التطورات ، والمستجدات .

ثالثاً : التوصيات

لتطبيق الرؤية المستقبلية المقترحة ، يوصي الباحث بالإجراءات الآتية :

- أن تقوم مؤسسات إعداد المعلمين بمراجعة جذرية وشاملة لأهدافها التي تتطلع لتحقيقها ، بحيث تراعي في صياغة هذه الأهداف الشمولية ، والدقة ، والتجديد ، والتمايز ، والارتباط بادوار المعلم المستقبلية .
- ان تعيد مؤسسات إعداد المعلمين من وقت لآخر النظر في خططها ، وبرامجها لتضمن أن أي برنامج ، أو محتوى يلبي احتياجات ، ومتطلبات سوق العمل .
- أن تعيد مؤسسات إعداد المعلمين النظر في المعايير في كافة جوانب إعداد ، وتدريب الطلبة/المعلمين .
- استثمار تكنولوجيا التربية ، وتوظيفها في عملية الإعداد كالتعليم الصفي ، والأجهزة ، والوسائل التعليمية المختلفة .
- أن تعتمد مؤسسات إعداد المعلمين نتائج البحوث والدراسات التربوية أساساً لتطوير وتحسين ممارستها ، وأنشطتها .
- أن تعتمد مؤسسات إعداد المعلمين مبدأ اللامركزية في الإدارة لإفساح المجال للمبادرات الفردية ، والإبداع ، والتجديد المستمر .
- أن تعتمد مؤسسات إعداد المعلمين مبدأ المشاركة في صناعة القرارات التربوية المتعلقة ببرامجها ، ونشاطاتها .
- عدم الفصل بين إعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة فكلاهما وجهان لعملة واحدة ، هي عملية تكوين المعلم ، وهذا يستلزم أن تصبح مناهج الإعداد والتدريب منهجاً واحداً متكاملأ ، يكتسب الطالب/المعلم جزءاً من خبراته في فترة الإعداد ، بينما يكتسب القسم الآخر أثناء الخدمة على أن يجري الإعداد والتدريب

في إطار واحد هي مؤسسة إعداد المعلمين ، فهذا التوجه يوحد النظرة الفلسفية في تربية المعلمين عوضاً عن الكلام عن فلسفة للإعداد وأخرى للتدريب .

– ضرورة الدعم المباشر من الجهات العليا المسؤولة عن إعداد المعلمين ، فبدون هذا الدعم لا يمكن تحقيق النتائج المرجوة من تصنيف إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات .

– العمل على تطبيق إستراتيجية للتحسين المستمر لأداء جودة مؤسسات إعداد المعلم من خلال تحليل وتقييم العمل في هذه المؤسسات في ضوء أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة للتعرف على الوضع الحالي بها ، ومن ثم وضع خطة للارتقاء بها .

– ضرورة تعريف جميع العاملين من إداريين وأعضاء هيئة تدريس في مؤسسات إعداد المعلم بمفاهيم ومبادئ الجودة الشاملة ، وذلك عن طريق عقد الندوات ، والاجتماعات ، وبتث الوعي بينهم بأهمية وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، والتوصل إلى القناعة بها وصولاً إلى درجة من الالتزام العالي من جانبهم بالتطبيق .

– استغلال جميع الموارد في مؤسسات إعداد المعلم ، وتوجيهها نحو تطور ، وتحسين جودتها .

– تأسيس ثقافة جديدة للجودة تركز على مجموعة من القيم كالعمل الجماعي ، والمشاركة في اتخاذ القرارات والتطوير المستمر وغيرها ، واعتبار جودة المؤسسة ومخرجاتها مسؤولية الجميع .

– إكساب الطالب/المعلم الفهم العميق للبنى والأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه .

– تزويده بمواد تربوية ونفسية تمكنه من الفهم الجيد للتلاميذ الذين يدرسه .

– تمكينه من استخدام التعلم الفعال والطرائق والاستراتيجيات الحديثة والأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد منه تدريسه إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم .

– تزويده بأساليب التقويم وطرائقه الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة واستعداداتهم لتعلم موضوع ما ، وقياس ما حققوه من تعلم .

- تزويدهم بمهارات استخدام التقنيات التربوية في العملية التعليمية برمتها ، بوصفها وسائل تجعل التدريس أكثر تشويقاً وفاعلية .
- التوسيع في استخدام المعلوماتية في تحديث الإدارة في مؤسسات إعداد المعلم .
- تأسيس دائرة لضمان الجودة في مؤسسة إعداد المعلم تختص بالإشراف والمتابعة لجميع الموضوعات المستقبلية بالاعتماد وضمان الجودة .
- وضع دليل مرجعي لآليات تنفيذ ضمان الجودة .
- التخطيط لحصول مؤسسات إعداد المعلم على الاعتمادية في المستقبل من خلال اتخاذ مجموع من الإجراءات في هذا المجال .
- صياغة رؤية لمؤسسة إعداد المعلم تتضمن رسالة وقيم وأهداف تكون واضحة ، ومعروفة لدى جميع العاملين في مؤسسة إعداد المعلم .
- إنشاء مركز خاص بجودة إعداد المعلم تتحدد مهامه باقتراح الاستراتيجيات ، والخطط ، والسياسات التنفيذية في مؤسسات إعداد المعلم في العراق .
- وضع المواصفات المعيارية المطلوبة في مؤسسة إعداد المعلم في العراق ، وبالاعتماد على حاجات المجتمع ، ومتطلباته ، والمعايير الدولية لمؤسسات إعداد المعلم ، وبما يتناسب وأسسنا الاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية .
- أن تشمل المعايير والمؤشرات جميع أقسام مؤسسة إعداد المعلم سواء أكانت علمية ، أو إدارية ، أو خدمية ، وكلاً حسب دوره في تحقيق جودة المعلم في المصلحة النهائية .
- أن يراعى مبدأ الشمول ومبدأ التكامل عند وضع معايير ومؤشرات للأقسام المختلفة في مؤسسة إعداد المعلم في العراق .
- ضرورة تعريف أفراد مؤسسة إعداد المعلم في العراق بالمعايير والمؤشرات المطلوب تحقيقها منهم ، وكلاً حسب دوره ، وذلك بتزويد الأفراد بدليل إرشادي يوضح لهم فيه المعايير ، والمؤشرات المطلوبة منهم لتحقيق الجودة .
- تنظيم المعايير والمؤشرات باستمارات ، وبالشكل الذي يساعد على جمع المعلومات بوضوح ، وتقويم الأداء بشكل موضوعي .
- عقد مؤتمرات ، وندوات في مؤسسات إعداد المعلم خاصة بإدارة الجودة الشاملة .

- ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم على أساس خصائصه ، ومتطلبات إعداده من خلال التدريب العملي .
- ضرورة تحديد الكفايات التعليمية المطلوبة لمعلم المرحلة الابتدائية بطريقة موضوعية من خلال إجراء بحوث في هذه المجال .
- تحديد سلم مهني للمعلم يساعد في تنميته مهنيًا ، يبدأ بمعلم تحت الاختبار لمدة عام على الأقل قبل أن يلتحق بالسلم الوظيفي ، ثم يتدرج إلى معلم ، ثم معلم أول ، ثم معلم متميز ، ثم معلم خبير إلى أن يصل إلى قمة السلم الوظيفي ، وهو كبير المعلمين .
- تحديد شروط للترقية في السلم المذكور ، منها سنوات الخدمة ، واجتيازه لدورات معينة ، والشهادة ، وقيامه بإجراء بحوث في مجال تخصصه العلمي ، أو عمله المهني التربوي .
- وضع جدول أجور لكل مستوى من المستويات المذكورة على أن يراعى سعر السوق بغية تحفيز المعلم على التنمية المهنية المستدامة .
- إجراء تقويم لجميع مراحل تنفيذ برامج التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة .
- رفع المستوى الاقتصادي ، والاجتماعي للمعلمين ، وزيادة رواتبهم الى المستوى الذي يمكنهم من العيش برفاهية .
- وضع نظام لرتب المعلمين ، وربطها بأدائهم الوظيفي ، واسهاماتهم ، والبحث العلمي .
- رفع المستوى الأدائي للمعلم من خلال التدريب النوعي المتجدد للمعلمين بما يحقق مهارات التعليم وتجويدها .
- الارتقاء بمستوى المعلمين بما يؤهلهم لتدريس المواد الدراسية المكلفين بها بجودة وإتقان .
- إيفاد بعض المعلمين في دورات تطويرية خارج العراق .
- تطوير أداء المعلمين باستخدام مهارات التدريب عن بعد .
- إشراك القطاع الخاص بمؤسسات إعداد المعلمين ، والاستفادة منهم من حيث التمويل ، ووضع البرامج المناسبة لسوق العمل .

- الاستفادة من اتجاهات التجديد والتحديث وخاصة ما يتعلق بنظم المعلومات ، والتقنيات ، وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم .
- أن لا يقتصر الإعداد المهني على مجرد دراسة مواد نظرية ، بل ينبغي أن يصاحب ذلك تدريب عملي على الكفايات التعليمية وأساليبها المطلوبة من خلال برنامج منظم تتوافر فيه عناصر الإعداد الجيد من خطة ، وأهداف ، ومحتوى ، وأساليب ، ومدرسين ، وتقويم مستمر .
- أن يتم تحديد الأدوار التي يقوم بها معلم المرحلة الابتدائية .
- أن تصاغ الأهداف التعليمية المحددة بشكل أهداف سلوكية .
- القيام بعمليات التقويم المستمر ، والتغذية الراجعة لبرامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات التعليمية .
- إعداد البرامج والأنشطة اللازمة لإكساب المعلم الكفايات اللازمة .
- إشراك الطالب/المعلم ، أو المعلم في تحديد أهداف برامج إعداد المعلم القائم على الكفايات ، أو في الأقل يكون على علم بها .
- أن تراعى الفروق الفردية بين الطلبة/المعلمين ، واختلافاتهم عند تنفيذ البرامج والأنشطة القائمة على الكفايات التعليمية .
- أن تستخدم البرامج القائمة على الكفايات التعليمية مواد تعليمية متطورة تتلائم مع متطلبات التعلم الذاتي كاستخدام الرزم التعليمية ، والمجموعات التعليمية ، والتعلم المبرمج وغيرها .
- أن يستخدم التقويم التكراري باستمرار ليتمكن الطالب/المعلم ، أو المعلم من التزود بالتغذية الراجعة .
- أن تكون معايير تقويم الكفايات واضحة ، ومحددة في مستويات الإتقان المقررة ، ومعلنة مسبقاً للتدريس في مؤسسة إعداد وتدريب المعلمين من جهة ، أو الطالب/المعلم ، أو المعلم المتدرب من جهة أخرى .
- أن يحدد مدى إتقان الطالب/المعلم ، أو المعلم للكفاية المتكونة في البرنامج بشكل سلوكي ظاهر بغض النظر عن المدة التي يتطلبها في التدريب .
- أن يكون المتدرب قد أنهى البرنامج بنجاح عندما يظهر في أدائه امتلاكه الكفايات المطلوب اكتسابها في البرنامج .

- تحديد المعارف ، والمهارات ، والقدرات المتصلة بتعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، وصياغتها على هيئة أهداف أداءية بعمل على تحقيقها من خلال تزويد الطالب/المعلم ، أو المعلم بالمعلومات النظرية ، والخبرات ، والنشاطات العملية التي توفرها برامج التدريب قبل الخدمة وأثناءها .
- توظيف وسائل متعددة لبناء البرامج القائمة على الكفايات التعليمية يتم اختيارها استناداً إلى تقييم حاجات المجتمع ، والمدرسة الابتدائية ، وحاجات التلاميذ ، والمتدربين .
- تنظيم ما يراد تعلمه على أساس عناصر متتالية ومرتبطة بعضها ببعض .
- التأكيد من اكتساب المتدرب للكفاية المطلوبة من خلال إجراء اختبارات أداءية خاصة بذلك .
- تطوير ادوار تربوية فعالة لمعلمي المرحلة الابتدائية لتواكب التطورات في القرن الحالي .
- وضع نظام المكافأة ، والحوافز ، والترقية ، والقدم الوظيفي .
- وضع نظام مساءلة للمعلم ، ومحاسبته إذا بدر منه تقصير في تحقيق الأدوار المنوطة به .
- توحيد الجهات المسؤولة عن إعداد المعلمين ، وان تتولى كليات التربية الأساسية المسؤولية الكاملة المتعلقة بإعداد المعلمين ، وذلك لضمان توحيد الرؤى ، والرسالة ، والأهداف ، والاقتصاد في التقنيات ، وضمان مستوى إعداد يتصف بالجودة .
- اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين مبدأ المرونة عند تصميمها برامجها ، بحيث تراعي الفروق الفردية فيما ينهم في الخبرات ، والقدرات .
- أن تعتمد مؤسسات المعلمين إطاراً ، أو نموذجاً نظرياً في الإعداد ترتكز عليه في توجيه برامجها ونشاطاتها ، وممارساتها التدريبية .
- ضرورة ربط محتويات المواد والبرامج بالأهداف ، والكفايات المحددة .
- ضرورة مراجعة الأهداف والكفايات المتجددة ، ومراجعة المحتويات تبعاً لذلك .
- العمل على أن تكون التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة جانباً مهماً في إعدادهم ، وتنميتهم مهنياً إلى جانب التنمية العلمية الأكاديمية .

– أن يكون لبرامج التنمية المهنية قبل الخدمة وأثناءها نظام له مدخلاته ، وعملياته ، ومخرجاته ، على أن تكون مكونات هذا النظام متداخلة فيما بينها ، ومتكاملة لتحقيق جودة الأداء المطلوبة من المعلم .

– العمل على إسهام برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم في رفع مستوى أداء المعلم المهني ، وتحسين اتجاهاته ، وصقل مهاراته ، والارتقاء بمستواه العلمي ، والمهني ، والثقافي ، ومساعدته على الربط بين النظرية والتطبيق ، وإطلاعه على أحدث النظريات التربوية والنفسية ، والأساليب التعليمية الجديدة ، ومساعدته على امتلاك مهارات البحث ، والتفكير ، وتدريبه على تقنيات تعليمية جديدة ، وتدريبه على ادوار جديدة تفرضها أنماط الحياة المتجددة ، كما يجب أن تسهم أيضاً في إكسابه وسائل التقويم ، وتنمية التفكير الإبداعي والناقد له .

– إتباع أساليب متنوعة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم منها : الدورات التدريبية ، والحلقات النقاشية ، والدروس النموذجية ، والزيارات الصفية للمشرفين التربويين ، والتعليم المفتوح ، والتعليم المصغر وغيرها .

– تحديد الجوانب المطلوب تميمتها لدى المعلم أثناء الخدمة تحديداً دقيقاً .

– تصميم خطة لتنفيذ برامج التنمية المستدامة على أساس الأهداف المحددة ، والإمكانيات المتوفرة .

– العمل على أن تكون برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم موجهة ، ومستمرة ومتجددة .

– استعانة برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم بأحدث النظريات النفسية ، والتربوية في تصميم البرنامج التدريبي .

– التركيز على المهارات التدريسية التي تساعد المعلم أن يعنى بتنمية تلاميذه تنمية شاملة ، تتخطى التنمية المعرفية في مستوياتها الدنيا لترتقي بها إلى المستويات المعرفية العليا ، وتنميته فكرياً ، ووجدانياً بان يدرس على طرائق تدريس غير تقليدية .

– إعداد معلمي المستقبل بحيث يكونوا قادرين على القيام بإجراء البحوث التربوية التي تسهم في إيجاد حلول للمشكلات المتعلقة بالمتعلمين .

- العناية بمختلف جوانب مسؤوليات المعلم التربوية التي سيواجهها في عمله ، وإعداده للأدوار المتعلقة بإرشاده لتلاميذه ، وتوجيههم ، والسعي لحل مشكلاتهم .
- تحقيق مزيد من التكامل والتنسيق بين مفردات الإعداد الأكاديمي التخصصي ، ومقررات الإعداد التربوي والنفسي التي يدرسها الطالب في مؤسسة إعداد المعلم .
- تكوين إدارة خاصة للتربية العملية (التطبيق) داخل مؤسسة إعداد المعلم تكون أشبه ما يكون بمركز بحوث مصغر يشرف إشرافاً تاماً على تطبيق الطلبة ، ويتابع أدائهم ، ويعمل على تقويم نتائجهم .
- إجراء بحوث نظرية وميدانية لتطوير الأداء في التربية العملية (التطبيق) .

- الاهتمام بالعمليات الممهدة للتربية العملية برسائل وأساليب متعددة مثل التدريس المصغر ، والمشاهدة وغيرها .
- زيادة الترابط بين المواد التخصصية في برامج إعداد المعلمين وما سيتم تدريسه بالمرحلة الابتدائية .
- الاهتمام بالبعد الثقافي ، والقيمي للمعلم ، وتأسيس الهوية الثقافية ، وروح المواطنة .

- ضرورة الاهتمام بربط مؤسسات إعداد المعلم بالمجتمع .
- تطوير برامج التربية العملية (التطبيق) من حيث التنظيم ، والإعداد ، والإشراف ، والممارسة ، والتقويم .
- ضرورة تحديد أهداف التدريب في فترة التربية العملية (التطبيق) في صورة كفايات أداء محددة للطالب/المعلم ، وللمشرف مسبقاً ، بحيث يتم تقويم أداء الطالب/المعلم على أساس مدى تمكنه في هذه الكفايات المحددة .
- تنظيم الخبرات المراد للطالب/المعلم أن يكتسبها على هيئة سلسلة متصلة ، ومتعاقبة من الخبرات .
- توفير أكبر قدر من الاتصال والاستمرارية بين التدريب قبل الخدمة ، والتدريب أثناء الخدمة .
- الإسهام في تلبية احتياجات المجتمع العراقي بمراعاة متطلبات سوق العمل ، والمستجدات العالمية .

- ربط برامج إعداد المعلم بأولويات متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل .
- تعميق الإحساس بالانتماء المهني لدى العاملين في مؤسسات إعداد وتدريب المعلم .
- جعل التقويم التربوي للطلبة/المعلمين أكثر فاعلية بحيث يصبح نشاطاً يرافق عملية التعلم والتعليم في جميع مراحلها .
- توثيق التعاون والتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم ، ومديريات التربية ، وإقامة قنوات اتصال بينها .
- ربط مخرجات إعداد المعلمين بحاجات التنمية الاقتصادية في البلد .
- اعتماد التدريب المهني في المدارس الابتدائية عنصراً أساسياً في إعداد وتدريب المعلمين .
- توظيف التكنولوجيا في إعداد وتدريب المعلمين لتحسين جودة العمليات التعليمية التعليمية .
- إقامة مؤسسات تدريبية ملحقة بمؤسسات إعداد المعلم في العراق تحوي أقساماً متعددة منها ما يتعلق بتدريب المتخرجين منها ، ومنها ما يتعلق بتطوير الكادر التدريبي لديها ، ومنها ما يتعلق بتدريب الإداريين وتأهيلهم .
- وضوح أهداف برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة ، وذلك بتحديد السلوك ، والأداء المطلوب تحقيقه من المعلمين .
- اعتماد إطار نظري ، ونموذج لبرامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة ، فهذا يساعد في أن تكون هذه البرامج أكثر كفاية وفاعلية من البرامج التي لا تتضمن ذلك .
- تحديد الجوانب المهنية المطلوب تنميتها لدى المعلمين ، وذلك من خلال دراسة للواقع المهني للمعلم ، وترتيب هذه الجوانب حيث الأهمية ليتم وضع البرامج على أساسها .
- أن يحقق برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة التوافق بين المعلومات النظرية والعملية للمعلمين .
- الاستفادة من نتائج البحوث ، والدراسات في إعداد برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة .

– استمرارية عملية التنمية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة وبما يتناسب مع التغييرات ، والتغييرات ، والتطورات في شتى جوانب الحياة ، وانعكاساتها على إعداد المعلمين وتدريبهم .

– الانطلاق في تخطيط برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم من استقراء واعي للواقع المحلي والعالمي في جميع جوانبه ، ومجالاته ، وما يفرضه من متطلبات متجددة في إعداد المعلمين .

– استخدام تقنيات تربوية حديثة في برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة مثل الكمبيوتر ، والانترنت ، والتدريس المصغر وغيرها .

– الاستناد إلى مبدأ التعلم من اجل التدريس (Learning to teach) .

– ضرورة أن تمر التنمية المهنية للطالب/المعلم في مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة ، بمراحل متدرجة ، وأن يستخدم فيها أساليب متنوعة لتتنقل الطالب/المعلم من حالة المتلقي السلبي إلى حالة المتفاعل الايجابي ، ولتوفر له بيئة تعليمية تعليمية مناسبة لما هو مطلوب منه كمعلم في المستقبل ، ويمكن تحديد هذه المراحل بالآتي :

● مرحلة المشاهدة : وتتم بأساليب متنوعة منها : مشاهدة مواقف تعليمية مصنعة من خلال دروس توضيحية معدة لذلك يقوم بها الطلبة أنفسهم ، أو التدريس المصغر (Microteaching) ، أو مشاهدة فلم مصور لمواقف ، أو دروس تعليمية حقيقية ، أو مشاهدة درس حقيقي في قاعدة الدرس .

● مرحلة التطبيق الجزئي : وذلك بان يشارك الطالب/المعلم مشاركة جزئية في أداء مهمات التدريس .

● مرحلة التطبيق الكلي في المدارس الابتدائية : وتعد هذه المرحلة آخر مراحل التنمية المهنية في برامج إعداد معلم المستقبل ، إذ يقوم بأداء الدرس كاملاً تخطيطاً ، وتنفيذاً ، وتقويماً .

– اعتماد إدارة الجودة الشاملة في جميع مراحلها ، وذلك بتحديد أهداف الجودة ، وضبط الجودة من خلال تقييم الأداء الفعلي ، والمقارنة بين الأداء الفعلي ، ومستوى الجودة المستهدف ، والتركيز على علاج أوجه القصور وإصلاحها ، ثم

ضمان الجودة ، وذلك بوضع نظام مناسب للتوجيه ، والرقابة يضمن الاحتفاظ بالمكاسب .

- عمل أدلة إرشادية لجميع الأعمال داخل مؤسسة إعداد المعلمين .
- إيجاد قاعدة معلومات ، وبيانات إحصائية داخل مؤسسة إعداد المعلم .
- التنسيق بين أقسام مؤسسة إعداد المعلم كمنظومة متكاملة .
- إيجاد آلية لتقويم الخريجين ، ومدى نجاحهم في العمل بعد التخرج .
- توفير ميثاق أخلاقي في مؤسسة إعداد المعلمين .
- توفير نظام للثواب والعقاب في ضوء معايير محددة .
- توفير قيادات فعالة في مؤسسات إعداد المعلم قادرة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، والاتجاهات المؤثرة فيها .
- تحديد معايير علمية وتربوية وثقافية وصحية ملائمة لانتقاء الطلاب المعلمين .
- التدريب الميداني خلال سنوات الدراسة لفترة كافية داخل المدارس ، وكذلك على شكل تعليم مصغر داخل مؤسسات الإعداد مع الملاحظة المستمرة من قبل أساتذة المناهج وطرائق التدريس .
- أن يتوافر في مؤسسات إعداد المعلم برامج تربوية محكمة البناء أكاديمياً وتطبيقياً .
- توفير أعضاء هيئة تدريس أكفاء في مؤسسات إعداد المعلمين .
- وضع شروط ومعايير لاختيار عضو هيئة التدريس .
- وضع خطط لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا وعلمياً .
- إعداد دورات لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ، والعاملين في مؤسسات إعداد المعلم .
- تحديد الاحتياجات والخدمات الأساسية للطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين وتوفيرها لهم .
- تخصيص وحدات للإرشاد النفسي ، والتربوي ، وتفعيل ما موجود منها .
- توفير الحوافز المادية ، والمعنوية للطلبة المتميزين .
- تحديد مدى ارتباط برامج إعداد المعلمين مع رؤية ، ورسالة ، وأهداف المؤسسة وحاجات الطلبة والمجتمع .
- توفير مصادر التعلم من أجهزة وأدوات بما يتماشى مع متطلبات كل مجال معرفي .

- توفير أماكن للتدريب العملي والأبحاث العلمية .
- توفير وحدة تتولى وضع خطة للبحث العلمي على أن تمنح الأولوية للبحوث المتعلقة بتطوير وتحسين إعداد المعلم وتدريبه .

- ضبط السجلات في مؤسسات إعداد المعلمين .
- توفير الكادر الإداري الكفء لتحقيق الأهداف ، وتحسين الخطط .
- على مؤسسة إعداد المعلم توفير الموارد المادية والفنية اللازمة لتنفيذ البرامج معها .
- تحديد المهام والواجبات لكل موظف بحسب تخصصه ، ومؤهلاته العلمية .
- توفر موارد تقنية لبرامج إعداد العملية ، وخدمات مساندة ، وبنى تحتية بما يحقق متطلبات إنجاز برامج إعداد المعلمين وتدريبهم .
- تنظيم التعليم في مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين على أساس من الحرية المنضبطة ، والعدالة ، والديمقراطية ، وتكافؤ الفرص ، وتنمية الكفايات ، وتقدير كفاية المعلم واحترامها .
- المحافظة على ديمومة الموارد البشرية ، واستهدافها خاصة فيما يتعلق بمؤسسات إعداد المعلمين .

- تنمية روح المواطنة لدى المعلم ، والموازنة بين الحقوق والواجبات .
- ترسيخ مبدأ الوحدة الوطنية بما تتضمنه من تماسك اجتماعي بين أبناء العراق .
- ضرورة إعطاء اهتمام خاص في برامج إعداد المعلمين ، وتدريبهم للبحث ، والتخطيط ، والتحليل ، والتركيب ، التصميم ، والتقويم ، والمبادأة ، وحل المشكلات ، والارتقاء بمستوى تفكير الطلبة المعلمين .
- ضرورة الأخذ بمبدأ أن المتعلم هو محور العملية التعليمية .
- ضرورة الأخذ بمبدأ التعلم الذاتي .
- الاهتمام بحاجات المتعلم وميوله وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة العقلية والانفعالية والمهارية وتفجير طاقاته الذاتية .
- الاهتمام بالتعديل المستمر والمتواصل للسلوك والتجديد الدائم للخبرة والمعرفة ومستوى الكفاية التعليمية .

- مراعاة التنوع في كل جوانب إعداد العلم من أماكن التعلم ، والوسائل ، والتقنيات التربوية ، وتنوع أدوات التحليل ، والتصاميم ، والإبداع ، والحوار ، والبرامج ، وأساليب ، وأدوات التقويم .
- أن يكون التقويم في مؤسسات إعداد المعلم تقويماً ارتقائياً تكوينياً حقيقياً شاملاً لجميع جوانب شخصية المتعلمين في مؤسسة إعداد المتعلمين .
- تكوين الاتجاهات والمواقف الايجابية ، خصوصاً ما يتعلق بتحمل المسؤولية والمبادرة والعمل التشاركي والحوار الهادف والتشاور والتفاوض واحترام آراء الآخرين ، والقدرة على العطاء الذاتي والخلق والإبداع .
- مراعاة حقوق الإنسان في مؤسسة إعداد المعلم ، واحترام حرية وكرامة العاملين في المؤسسة من طلبة وإداريين ومهنيين وتدرسيين .
- تأمين توعية عامة لمفهوم التنمية المستدامة ومتطلباتها بين جميع العاملين في مؤسسات إعداد المعلمين .
- الاعتماد على اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية في بناء برامج إعداد المعلم المرتبطة بمهنة التعليم وهي : كفاية تحليل المحتوى ، وكفاية التخطيط للتدريب ، وكفاية استراتيجيات والنشطة التعليم والتعلم ، وكفاية التقويم ، وكفاية إدارة الفصل ، وكفاية المشاركة المجتمعية ، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- تقديم الحوافز والتشجيع للطلبة/المعلمين ، والمعلمين أثناء الخدمة عند التميز في انجاز المهام الموكلة لهم .
- الكشف عن مستويات المعلمين من خلال زيارتهم الصفوف من قبل لجان خاصة من مؤسسات إعداد المعلم .
- الانتقال من التخطيط الجزئي إلى التخطيط الكلي .
- توثيق العلاقة بين مؤسسات إعداد المعلم ومديريات التربية ، والمدارس الابتدائية بحيث يتحقق الربط الوظيفي بين هذه الأطراف من اجل تقويم قدرات ومهارات التحسين ، والتطوير المستمر لهم من خلال إقامة الدورات التطويرية .
- ضرورة إلحاق مراكز التدريب والتطوير بمؤسسات إعداد المعلمين ، وان تكون أهدافها تطوير خريجاها ، وتحسين مستوياتهم بناءً على عمليات تقويم دقيقة تجري بهذا الخصوص .

- إقامة نظام لاعتماد برامج إعداد المعلمين ، والترخيص بمزاولة المهنة ، على أن يتم الاعتماد على مجموعة من المعايير .
- التوجه نحو تطبيق نظام المساءلة .
- التوجه نحو تبني نظام الاعتماد الأكاديمي .
- التوجه نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة .
- تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على ممارسة ادوار متعددة يتطلبها المجتمع في الوقت الحالي .
- التعرف على المعوقات المختلفة التي تؤدي إلى إضعاف تنفيذ برامج إعداد المعلم ، وتنمية المهنية في مؤسسات إعداد المعلمين ، ومؤسسات التطوير ، والتدريب المهني لهم .

رابعاً : المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء دراسات مترابطة ، ومتكاملة في

المجالات الآتية :

- مجال إدارة الجودة الشاملة :
 - إجراء دراسات تقويمية لمؤسسات إعداد المعلمين في العراق .
 - إجراء دراسات تهدف إلى وضع معايير لمجالات إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها .
- مجال إعداد المعلم القائم على الكفايات التعليمية :
 - إجراء دراسات لتحديد الأدوار والكفايات المطلوبة من معلم المرحلة الابتدائية في العراق .
 - إجراء دراسات تهدف إلى بناء برامج لإعداد المعلم قائمة على الكفايات التعليمية .
- مجال التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة :

- إجراء دراسات تتناول مشكلات التنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة واقتراح حلول لها .
 - إجراء دراسات تهدف إلى بناء برامج للتنمية المهنية المستدامة للمعلم أثناء الخدمة مكتملة لبرامج الإعداد قبل الخدمة .
-

قائمة المصادر

العربية والأجنبية

قائمة المصادر العربية والأجنبية

القرآن الكريم

أولاً . المصادر العربية :

١. الابراهيم ، عبد الرحمن ، وآخرون (٢٠٠٠) : الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم ، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع ، قطر .
٢. أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٣. أبو حنلة ، إيناس عمر (٢٠٠٥) : نظريات المناهج التربوية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٤. أبو شعيرة ، خالد محمد ، وثائر احمد غباري (٢٠١٠) : التربية المستقبلية (الملاح والطموح) ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٥. أبو نمرة ، محمد خميس (١٩٩٩) : الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمى التربية الرياضية فى المرحلة الأساسية فى الأردن واقتراح برنامج لتطويره ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم درمان ، السودان .
٦. أبو ورد ، إيهاب محمد (٢٠٠٤) ، إعداد المعلم فى الفكر التربوي الإسلامى ، <http://www.saaid.net>
٧. احمد ، إبراهيم خليل (١٩٨٢) : تطور التعليم الوطنى فى العراق من عام ١٨٦٩-١٩٣٢ ، ط٢ ، مطبعة جامعة البصرة .
٨. احمد ، احمد إبراهيم (٢٠٠٣) : الجودة الشاملة فى الإدارة التعليمية والمدرسة ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، القاهرة .
٩. إدريس ، علي (١٩٨٥) : مدخل إلى علوم التربية ، العينان للطباعة والنشر ، الرياض .

١٠. إدريس ، محمد السعيد (١٩٨٣) : الوطن العربي في الثمانينات بين التحديث والتنمية ، مجلة قضايا عربية ، المؤسسة العربية للدراسات العربية والنشر ، العدد السادس ، بيروت ، لبنان .
١١. استيئة ، دلال ملحس ، وعمر موسى سرحان (٢٠٠٨) : التجديدات التربوية ، ط ١ ، وائل للنشر ، عمان ، الأردن .
١٢. اسكاروس ، فيليب (٢٠٠٧) : الجديد في الأدبيات الأجنبية حتى عام ٢٠٠٧ ، ترجمة مصطفى عبد السميع ، ط ١ ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
١٣. الأعسر ، صفاء (١٩٩٧) : مناهج مدرسي للتفكير ، مركز تنمية الإمكانات البشرية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
١٤. باقر ، عبد الزهرة (١٩٩١) : تقويم كفايات المعلم ، ط ١ ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
١٥. برج ، محمد عبد الرحمن (١٩٦٩) : ساطع الحصري ، دار الكتاب العربي ، القاهرة .
١٦. البستاني ، باسل (٢٠٠٩) : جدلية منهج التنمية البشرية المستدامة ، مشاريع التكوين وموانع التمكين ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت .
١٧. بندر ، عبد الله محمد (١٩٨٧) : التنمية الاقتصادية وأثرها في إشباع الحاجات الأساسية في العراق ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الإدارة والاقتصاد ، الجامعة المستنصرية .
١٨. بهاء الدين ، حسين كامل (١٩٩٧) : التعليم والمستقبل ، دار المعارف ، القاهرة .
١٩. بهادر ، سعدية محمد علي (١٩٨١) : الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ٨ ، السنة ٤ ، المركز العربي للتقنيات التربوية .
٢٠. بهنام ، فائز شاب (١٩٩٣) : تقويم نظامي إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات المهنية (دراسة مقارنة) ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد .

٢١. بوليت ، ينو ، وآخرون (١٩٩٥) : مرجع اليونسكو في تعلم الجغرافية ، ترجمة زهير الكرمي ، مطبعة الكويت ، الكويت .
٢٢. البيلالي ، حسن حسين ، وآخرون (٢٠٠٦) : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
٢٣. الترتوري ، محمد عوض ، وأغادير عرفات جويحان (٢٠٠٩) : إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
٢٤. التميمي ، عواد جاسم محمد (٢٠٠٥) : الكفايات - دليل للعاملين في ميدان التربية والتعليم ، وزارة التربية ، بغداد .
٢٥. جابر ، عبد الحميد (٢٠٠٠) : مدرس القرن الحادي والعشرين ، المهارات والتنمية المهنية ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٢٦. الجبوري ، حنان عيسى (١٩٧٩) : مشكلات إدارة المدرسة الثانوية في العراق ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
٢٧. الجبوري ، صبحي ناجي عبد الله (١٩٩٦) : اثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع في معاهد إعداد المعلمات ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
٢٨. جرادات ، عزت (١٩٧٨) : التأهيل وفق مبدأ الكفايات ، مجلة رسالة المعلم ، العدد ٤ ، السنة ٢١ ، تشرين الأول ، عمان ، الأردن .
٢٩. جوهر ، صلاح (٢٠٠١) : أساليب تقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٣٠. الحارثي ، عبد الله (١٩٩٣) : فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمى المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة .

٣١. حامد ، سليمان (٢٠٠٩) : الإدارة التربوية المعاصرة ، ط ١ ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٣٢. الحبيب ، مصدق جميل (١٩٨١) : التعليم والتنمية الاقتصادية ، دار الرشيد للنشر ، سلسلة دراسات (٢٦١) ، منشورات وزارة الثقافة والإعلام ، العراق .
٣٣. حجاج ، عبد الفتاح احمد (١٩٧٥) : إعداد وتدريب المعلم العربي لتحقيق أهداف التربية الشاملة ، وقائع بحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب ، ج ١ ، بغداد .
٣٤. الحريري ، رافده (٢٠١١) : الجودة الشاملة في المفاهيم وطرق التدريس ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
٣٥. حسان ، سعد محمود (٢٠٠٠) : التربية العملية بين النظرية والتطبيق ، ط ١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٣٦. الحسن ، إحسان محمد (٢٠٠٢) : التنمية الاجتماعية المستدامة ماهيتها ، وأفاقها ، ومشكلاتها ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ٣٤ .
٣٧. حسين ، إخلاص علي ، وبلقيس عبد الحسين (٢٠١١) : التربية من اجل التنمية المستدامة ، وقائع المؤتمر العلمي الرابع ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، العراق .
٣٨. حسين ، باسمة علوان (٢٠٠٩) : تطور التعليم في العراق ، مجلة دراسات تربوية ، العدد السادس ، وزارة التربية ، بغداد .
٣٩. الحصري ، علي منير ، ويوسف العنيزي (٢٠٠٠) : طرق التدريس العامة ، ط ١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الإمارات العربية المتحدة .
٤٠. الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم (١٩٩٧) : نحو فلسفة تربوية بيئية للنظام التربوي في العراق ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
٤١. الحماد ، بشار عبد مصلح (٢٠٠١) : نحو فلسفة تربوية للمعلم في الأردن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .

٤٢. حمد ، ليث كريم (٢٠١١) : التربية من اجل التنمية المستدامة والحاجة الى برامج الإرشاد التربوي ، وقائع المؤتمر العلمي الرابع ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، العراق .
٤٣. حمدان ، محمد زياد (١٩٨١) : التربية العملية الميدانية مفاهيمها ، وكفاياتها ، وممارستها ، سلسلة التربية الحديثة ، الكتاب التاسع ، مؤسسة الرسالة للنشر ، بيروت .
٤٤. حمدانة ، أديب ذياب سلامة (٢٠٠١) : تقويم ادعاء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويرهم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
٤٥. حمود ، خضير كاظم ، وروان منير الشيخ (٢٠١٠) : إدارة الجودة في المنظمات المتميزة ، ط ١ ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٤٦. الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠١) : طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط ١ ، دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الأردن .
٤٧. الخزرجي ، كاظم غيدان (١٩٨٧) : ابرز الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين ، المديرية العامة للإعداد والتدريب ، وزارة التربية ، بغداد .
٤٨. خصاونة ، محمد احمد ، وآخرون (٢٠١٠) : التربية الخاصة بين التوجيهات النظرية والتطبيقية ، ط ١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٤٩. الخطيب ، احمد (١٩٨٦) : اتجاهات حديثة في التدريب ، ط ١ ، مطابع الفرزدق ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
٥٠. دروزة ، أفنان نظير (٢٠٠٠) : النظرية في التدريس وترجمتها عملياً ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٥١. الدليمي ، عباس فاضل (٢٠١١) : وظيفة التنمية البشرية المستدامة في إعداد البنى التحتية للمؤسسات التعليمية على وفق متطلبات السوق ، وقائع المؤتمر العلمي الرابع ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، العراق .

٥٢. دواي مهدي صالح (٢٠١١) : التنمية البشرية المستدامة ، مفاهيم التكوين وأبعاد التمكين ، وقائع المؤتمر العلمي الرابع ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، العراق .
٥٣. دوهربي ، جفري (١٩٩٩) : تطوير نظم الجودة في التربية ، ترجمة عدنان الأحمد وآخرون ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف ، دمشق .
٥٤. الديوه جي ، سعيد (١٩٦٤) : مدارس الموصل في العهد العثماني ، مطبعة الجمهورية ، الموصل .
٥٥. الراوي ، مسارع حسن (١٩٧٣) : نحو إستراتيجية جديدة للتعليم في العراق ، مكتبة النهضة ، القاهرة .
٥٦. ربيع ، هادي مشعان ، وطارق عبد الدليمي (٢٠٠٩) : معلم القرن الحادي والعشرين (أسس إعدادة وتأهيله) ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٥٧. الرشدان ، عبد الله زاهي (٢٠٠١) : في اقتصاديات التعليم ، ط ١ ، دار وائل للنشر ، والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٥٨. الزبيدي ، سلمان عاشور (١٩٩٩) : المبادئ الأساسية في طرائق التدريس العامة (اتجاهات تربوية معاصرة) ، ط ١ ، مطبعة ٢ مارس ، طرابلس ، ليبيا .
٥٩. زكي ، رمزي (١٩٨٤) : المشكلة السكانية وخرافة المالتوسية الجديدة ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (٨٤) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .
٦٠. الزند ، وليد خضير (٢٠٠٤) : التصاميم التعليمية (الجزور النظرية نماذج وتطبيقات) ، ط ١ ، أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
٦١. زياد ، مسعد (٢٠٠٩) : التدريب التربوي للمعلمين (التعليم الأساسي - التعليم الثانوي) ، ط ١ ، دار الصحوة ، القاهرة .

٦٢. السامرائي ، قصي محمد (١٩٩٧) : الكفايات المهنية اللازمة للطلبة خلال فترة التطبيقات ، كلية التربية ابن رشد ، قسم العلوم التربوية والنفسية ، بغداد.
٦٣. سعادة ، جودت احمد (٢٠٠٦) : تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية) ، دار الشروق للتوزيع والنشر ، عمان ، الأردن .
٦٤. سعد ، محمد (٢٠٠٠) : التربية العلمية بين النظرية والتطبيق ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
٦٥. سلامة ، عادل أبو العز ، وآخرون (٢٠٠٩) : طرائق التدريس العامة ، معالجة تطبيقية معاصرة ، دار الثقافة للنشر ، والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٦٦. سلمان ، زيد منير (٢٠٠٨) : الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال ، ط١ ، دار الراجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٦٧. السلمي ، علي (٢٠٠٢) : إدارة التميز ، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
٦٨. شاكر ، نبيل محمود ، أسماء كاظم فندي (٢٠١١) : وظيفة التعليم العالي في التنمية المستدامة ، وقائع المؤتمر العلمي الرابع ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، العراق .
٦٩. شبكة الانترنت (٢٠١١) : لقاء مع مدير عام مديرية إعداد المعلمين في وزارة التربية جمهورية العراق

<http://www.alsaronline.net/ar/permalink/٤٥٣٩.html>

٧٠. شبكة الانترنت ، المتحدة باسم وزارة التربية (٢٠١١) :

www.mawtani.com/cocoo/iii/xhtml

٧١. شحاتة ، حسن (٢٠٠١) : مفاهيم جديدة لتطوير التعليم ، ط١ ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة .
٧٢. شلبي ، احمد (١٩٦٠) : تاريخ التربية الإسلامية ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٧٣. شهلاء ، جروج ، وآخرون (١٩٦١) : الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية ، دار البيارق ، بيروت .
٧٤. شوق ، محمود احمد ، ومحمد مالك محمد (١٩٩٥) ، تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
٧٥. الشيباني ، عمر التومي (١٩٨٤) : التربية وتنمية الذات القومية ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلام ، ليبيا .
٧٦. الشيباني ، عمر محمد (١٩٨٩) : الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، طرابلس ، ليبيا .
٧٧. صائغ ، عبد الرحمن احمد (٢٠٠٤) : تربية العولمة وعولمة التربية ، رؤية إستراتيجية في زمن العولمة ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
٧٨. صبري ، ماهر إسماعيل (١٩٩١) : تنمية بعض الكفايات الفنية لدى أمناء معامل العلوم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، مصر .
٧٩. ضحاوي ، بيومي محمد (٢٠٠٣) : الأدوار الجديدة لمعلم المستقبل ، ورقة عمل قدمت في الملتقى التربوي الثالث لدولة الإمارات العربية المتحدة .
٨٠. طرابيش ، جورج (٢٠٠٩) : طوباويو التنمية المستدامة الجدد ، مصدر من الانترنت ، ٢٠٠٩. <http://www.daalhayat.com>
٨١. طرفة ، نعيم يوسف (١٩٥٦) : مبادئ التربية وتطوير التعليم في العراق ، مكتبة الأمل ، بغداد .
٨٢. طلبة ، مصطفى ، والياس بيضون (٢٠٠٦) : الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة ، المجلد الأول (مقدمة عامة) ، ط ١ ، الدار العربية للعلوم ، بيروت .
٨٣. العارف ، شعلة إسماعيل (١٩٩٣) : نظام التعليم في العراق ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
٨٤. العاني ، رؤوف عبد الرزاق (١٩٨٠) : إعداد مدرسي المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٤ ، بغداد .

٨٥. عباس ، احمد محمد (١٩٨٤) : برنامج مقترح لتدريب معلمى العلوم فى المرحلة الإعدادية فى الأردن وتجريبه ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مثر .
٨٦. عبد الله ، عبد الرحمن (٢٠٠٤) : التربية العملية ومكانتها فى برامج تربية المعلمين ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٨٧. عبد الدائم ، عبد الله (١٩٧٦) : التربية فى البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها ، ط٢ ، دار العلم للملايين ، بيروت .
٨٨. — (١٩٩٧) : التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين ، دار العلم للملايين ، بيروت .
٨٩. عبد الرحمن ، إسماعيل (١٩٨٢) : علم الاقتصاد الأكاديمى ومأزق التنمية فى بلدان العالم الثالث ، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد ، الجامعة المستنصرية ، العدد السابع ، السنة السادسة .
٩٠. عبد الرزاق ، كيلان حميد (١٩٩٤) : بناء برنامج لإعداد معلم الصف الأول الابتدائى وتدريبه أثناء الخدمة فى ضوء الكفايات التعليمية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
٩١. عبد اللطيف ، سعدون رشيد ، وآخرون (١٩٧٢) : تخطيط التعليم الابتدائى فى العراق للفترة من ١٩٧٠-١٩٨٠ ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
٩٢. عبود ، عبد الغنى (١٩٩٤) : التعليم فى المرحلة الأولى واتجاهات تطويره ، مكتبة النهضة ، القاهرة .
٩٣. عبيد ، حمادة محمد (٢٠٠٦) : المعلم إعداده - تدريبه - كفايته ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٩٤. عبيد ، صديقة احمد ، وعلي احمد الديري (٢٠٠٧) : التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية ، معلم الضوء نموذجاً ، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الحادي والعشرين ، الأردن .
٩٥. عبيد ، وليم (١٩٨١) : الرسائل التعليمية واستخدامها فى تدريس الرياضيات للكبار ، دورة تدريبية للمعلمين .

٩٦. _____ (٢٠٠٤) : استراتيجيات التعليم والتعلم فى سياق ثقافة الجودة
(اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية) ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،
الأردن .
٩٧. عبيدات ، زهاء الدين احمد (٢٠٠١) : القيادة التربوية فى الإسلام ، دار
البيارق ، بيروت .
٩٨. عبيدات ، سهيل احمد (٢٠٠٧) : إعداد المعلمين وتتميتهم ، ط ١ ، عالم
الكتب الحديث ، اريد ، الأردن .
٩٩. العبيدي ، خالد سلمان احمد (١٩٩٧) : نحو فلسفة تربوية للتعلم الموازي
الجامعى فى العراق ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ،
جامعة بغداد .
١٠٠. العتوم ، أديب شلبي (٢٠٠٤) : نحو فلسفة تربوية للتعليم العالى فى الأردن ،
أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
١٠١. عرسان ، عطفة محمد (١٩٨٢) : أثر الدورات التدريبية الصفية على تحصيل
معلمى الرياضيات للمرحلة الابتدائية واكتسابهم كفايات تحليل المناهج ، رسالة
ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اريد ، الأردن .
١٠٢. عزوي ، عباس (١٩٥٦) : تاريخ العراق بين الاحتلالين (العهد العثماني
الأخير) ، شركة الطباعة المحددة ، بغداد .
١٠٣. عزيز ، نادي كامل (٢٠٠٨) : برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثائها والجودة
الشاملة ، مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث (جامعة الزرقاء الخاصة) ، مكتبة
المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، الأردن.
١٠٤. العسقلاني ، ابن حجر (١٩٩٨) : المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية
(كتاب البيوع ، باب الصناع وكسبهم) ، تنسيق سعد بن ناصر بن عبد العزيز
الشترى ، داري العاصمة والغيث ، الرياض.
١٠٥. العسكري ، زيد حسن (١٩٩١) : الكفايات التدريسية لمدرسى مادة الاقتصاد
فى المرحلة الثانوية ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
١٠٦. عطية ، محسن علي ، (٢٠٠٨) : الجودة الشاملة والمنهج ، دار المناهج
للنشر ، عمان ، الأردن .

١٠٧. عطية ، محسن علي ، عبد الرحمن الهاشمي (٢٠٠٨) : التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٨. عفيفي ، محمد الهادي (١٩٧٤) : في أصول التربية (الأصول الثقافية للتربية) ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١٠٩. عقد الأمم المتحدة للتربية من اجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥-٢٠١٤) ، إطار العمل الاسترشادي للتربية من اجل التنمية المستدامة في المنطقة العربية .

٢٠٠٣ www.unesco.org/education/desd

١١٠. علام ، صلاح محمود (٢٠٠٩) : القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

١١١. علي ، سعيد إسماعيل (١٩٩٧) : الأصول السياسية للتربية ، عالم الكتب ، القاهرة .

١١٢. علي ، علي حمود (٢٠٠٨) : رؤى معاصرة للتربية العملية في برامج إعداد المعلمين في ضوء التحديات المعاصرة ، مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث ، جامعة الزرقاء الخاصة ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١١٣. علي ، محمد (٢٠١١) : قضايا معاصرة في أصول التربية ، ط ١ ، دار اليازوري للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

١١٤. العلوي ، حسين محمد (١٩٩٨) : إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، مركز النشر العلمي ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة .

١١٥. عليان ، ربحي مصطفى ، وآخرون (٢٠٠٩) : التربية العلمية (رؤى مستقبلية) ، الجزء الثاني ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١١٦. عمر ، مضر خليل (٢٠١١) : موقع الطلبة في عملية التنمية المستدامة للتعليم العالي ، وقائع المؤتمر العلمي الرابع ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى ، العراق .
١١٧. العمري ، هاني (٢٠٠٥) : منظور الجودة في قطاع التعليم (المنهجية والتطبيق) ، المجلس السعودي للجودة ، المملكة العربية السعودية .
١١٨. عيسان ، صالحه عبد الله ، وآخرون (٢٠٠٨) : اتجاهات حديثة في التربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١١٩. العيسوي ، عبد الرحمن (٢٠٠٠) : اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها ، ط١ ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، بيروت .
١٢٠. غازي ، مفلح (١٩٩٨) : الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
١٢١. الغامدي ، احمد قحنون (١٩٩٠) : تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر .
١٢٢. الغامدي ، عبد الله جمعان (٢٠٠٧) : التنمية المستدامة بين الحق في استغلال الموارد الطبيعية والمسؤولية عن حماية البيئة ، مطبعة جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
١٢٣. غرنر ، أنتوني (٢٠٠١) : علم الاجتماع ، ترجمة فايز الصايغ ، ط٤ ، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت .
١٢٤. فرج ، عبد اللطيف حسين (٢٠١٠) : نظم التربية والتعليم في العالم ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
١٢٥. القلاب ، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٨) : الجودة الشاملة في التعليم ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
١٢٦. القليش ، احمد علي (١٩٧٥) : التربية الاستقصائية ، الدار العربية للكتاب ، تونس .

١٢٧. القيسي ، هناء محمود (٢٠٠٧) : إعداد المعلم في ضوء رؤية مستقبلية ، مجلة كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ، العدد الثاني والخمسون .
١٢٨. الكبيسي، يحيى صالح (٢٠٠٠) : التنمية الاقتصادية ، مشكلة التلوث البيئي في البلدان النامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة بغداد .
١٢٩. كرم ، إبراهيم محمد (٢٠٠٢) : ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية لمدارس التعليم العام للكفايات التعليمية ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، العدد ٤ ، المجلد ٣ .
١٣٠. الكروي ، وفاء خليل اسماعيل (٢٠٠٩) : نحو بناء فلسفة تربوية للمعلم المعاصر في العراق ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
١٣١. كنعان ، احمد علي (٢٠٠٧) : رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة (دراسات تطبيقية) ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٣٢. مجيد ، سوسن شاكر ، ومحمد عواد زيات (٢٠٠٨) : الجودة في التعليم (دراسات تطبيقية) ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٣٣. اللقاني ، احمد حسين ، وعودة عبد الجواد (١٩٨٩) : تخطيط المنهج وتطويره ، الدار الأهلية للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
١٣٤. مرسي ، محمد منير (١٩٧٧) : أصول التربية الثقافية والفلسفية ، عالم الكتب ، القاهرة .
١٣٥. مرسي ، محمد منير (١٩٩٢) : المعلم في التربية الإسلامية ، مجلة التربية ، العدد ١٠٠ ، قطر .
١٣٦. مرعي ، توفيق (١٩٨٣) : الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، ط ١ ، دار الفرقان ، عمان ، الأردن .

١٣٧. مركز البحوث التربوية (٢٠٠٤) : تطور التربية ، التقرير الوطني لجمهورية العراق ، وزارة التربية ، جمهورية العراق .
١٣٨. مزعل ، جمال أسد (١٩٨٧) : دراسات في التربية المقارنة ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل .
١٣٩. مطاوع ، إبراهيم عصمت (١٩٨٦) : قراءات في التربية وعلم النفس ، ط ١ ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة .
١٤٠. منصور ، احمد منصور (١٩٧٦) : قراءات في تنمية الموارد البشرية ، دار غريب للطباعة ، القاهرة .
١٤١. مهدي ، عباس عبد ، وآخرون (١٩٩٣) : أسس التربية ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد .
١٤٢. مؤتمرات إعداد المعلمين في البلاد العربية (٢٠٠١) : مجلة البحوث التربوية ، العدد ١٧ ، السنة العاشرة ، الدوحة ، قطر .
١٤٣. ناصر ، إبراهيم (٢٠٠١) : فلسفات التربية ، ط ١ ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
١٤٤. الناقة ، محمد كامل (١٩٨٧) : البرنامج التعليمي القائم على الكفايات - أسسه وإجراءاته ، مطابع الطوبجي ، القاهرة .
١٤٥. نبهان ، يحيى محمد (٢٠١٢) : مهارة التدريس ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
١٤٦. النجار ، حسن عبد الله محمد (١٩٩٧) : مدى توفر الكفايات التقنية - التعليمية لدى معلمى مرحلة التعليم الأساسى فى الاردن وممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .
١٤٧. النجار ، فريد راغب (١٩٩٩) : إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، دار أميرال للنشر والتوزيع ، القاهرة .
١٤٨. النجدي ، احمد ، وآخرون (١٩٩٩) : تدريس العلوم فى العالم المعاصر ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٤٩. النحاس ، محمد كامل (١٩٦٥) : أسس التربية في الوطن العربي ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، القاهرة .
١٥٠. نصر الله ، عمر ، عبد الرحيم (٢٠٠١) : أساسيات في التربية العملية ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن .
١٥١. نوري ، قيس ، عبد المنعم الحسني (١٩٨٥) : النظريات الاجتماعية ، مطبعة جامعة الموصل .
١٥٢. الهلالي ، عبد الرزاق (١٩٥٣) : معجم العراق (تاريخ التعليم في العهد العثماني) ، الجزء الأول ، شركة الطبع والنشر الأهلية ، بغداد .
١٥٣. هندي ، صالح ذياب (١٩٨٩) : تخطيط المنهج وتطويره ، ط ١ ، دار الفكر للتوزيع ، عمان .
١٥٤. وزارة التربية (١٩٧٦) : تطور التربية والتعليم ومحو الامية في العراق للفترة ١٩٦٣-١٩٧٠ ، تقرير مقدم إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، وزارة التربية ، بغداد .
١٥٥. وزارة التعليم العلي والبحث العلمي (٢٠١٠) : دليل ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي للجامعات العراقية (وفق معايير اتحاد الجامعات العربية) ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جمهورية العراق .
١٥٦. ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة (٢٠١١) : التعليم في العراق
www.ar.wikipedia.org/wiki
١٥٧. ياسين ، عدنان مصطفى (٢٠٠٠) : التنمية البشرية المستدامة بين ايدولوجيا الشمال ومأزق الجنوب ، رؤية سوسيولوجية ، ط ١ ، المطبعة العالمية ، بيروت .
١٥٨. يوسف ، خليل يوسف (١٩٦٦) : القومية العربية ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة .
١٥٩. اليونسكو (٢٠١١) : مؤتمر التربية من اجل التنمية المستدامة ، عمان
www.main.omandaily.com.٢٠١١

ثانياً . المصادر الأجنبية :

١٦٠. Abernathy , P.F. , and Serfass , R.W. (١٩٩٢) : On Districts Quality Improvement story , Educational Leadership , vol . ٥٠ , No .(٣) . UK .
١٦١. Arnold , L. , and Brown , M. (١٩٨٠) : Competency Curricula , Another Perspective the Education , Olive , No (Z) . Jan .
١٦٢. Baker R. and Michael (١٩٩١) : Process Skills Acquisition Cognitive Growth and Attitudes change of Ninth Grade Studentes in Scientific Literacy Course , Journal of reearch in science teaching . ٢٨ (٥) .
١٦٣. Brennan , j. , and Shah (٢٠٠٠) : Assessment and Institutional change : Experiences from ١٤ countries , Higher Education .
١٦٤. Bruwelheide , J (١٩٩٢) : Teacher competencies for micro computer use in the classroom , A literature Review Educational Technology , ٢٢ (١٠) : ٢٩-٣١ .
١٦٥. Burns , R. , and Klingsted , K. (١٩٧٣) : Competency Based Education , An Introduction Engle Woodcliffs , New Jersey . ٠٧٧٦٣٢ : University of Texas , Paso , Educational Technology Publication , May .
١٦٦. C.A. Tisdell (١٩٨٨) : Sustainable Development : Different Perspectives , World Development , Vol . ١٠ . No (٦) .
١٦٧. Drummond , H. (١٩٩٢) : The Quality Movement : What Total Quality Management is Real Ali About? , Kogan , London .
١٦٨. Egnno , W. (١٩٧١) : Competency – Beside Teacher Education has surfed , winger cloeges , Journal of Education , Vol . XXII , No (٢) .
١٦٩. Elam , S. (١٩٧٥) : Performance Based Teacher Education : What is the stste of the Art? , Washing . Dc : AACTE .
١٧٠. Felder , D. (١٩٧٨) : Competency Beside Teacher Education council for the social studies washigtion D. C.
١٧١. Folk Wool (١٩٩٨) : Educational Psychology , Boston , Allyn and Bacon .

172. Foed D.Y , and Other (1997) : The Recruitment and Retention of Minority Teachers in Gifted Education , Roeper , Review , Vol . 19 . No . (2) .
173. Gargiulo R. (1994) : Perceived Competencies of Elementary Special Education Teachers , The Journal of Educational Research , Vol 102 . No (6) .
174. Glidden (1990) : The Building of Quality , San Francisco co.
175. Hall , E. (1984) : Competency Beside Education Aprocess for the Improvement for Education , Prentice-Hall Englewood cliffs , N , J .
176. Heilbroun , R. and Jones (1997) : The New Teacher in an urban Comprehensive School , Trent ham books ltd , London .
177. Hixon , J. (1992) : Total Quality Management challenge to Urban School , Education Leadership , 10 (3) .
178. Hoffher , M. , and Nadler , G. (1994) : Thinking In Total Quality Managemwnt , Norcross , Gorger .
179. Houston , W. (1994) : Exploring Competency Based Education Berkeley , calif : Macutchan Publishing Corporation .
180. Howell G. (1993) : Competency Based Education , Aprocess for Improving of Education Enqlwood Cliffs , N.d , Prentice – Howell . UK .
181. Ingersol G. (1996) : Assessing In Service Teacher Response , Journal of Teaching Educational . USA .
182. Jay , H. (1998) : Total Education Idaho state , University United states .
183. Kanfman , F. (1990) : On Gifted Education : What Do we Really know? , Roeper – Reniew , Vol . (18) , No . (2) .
184. Kozlowski , J. and Hill , G. (1998) : Towards Planning for Sustainable development . Ashgat Publications Sydney .
185. Lewis , R. and Smoth D. (1996) : Total Quality Management in Higher Education , Prentice-Hall . Co . New York .
186. Macrobert , I. (1990) : Hermeneutics and Human Relations , The Total Quality Review , January/February . V. K.

١٨٧. Marquardt , D.W (١٩٩٩) : The ISO ٩٠٠٠ Family of International Standards , In J.M Juran and A.B. Grodfrey (eds) , Jurans Quality Handbook , Mc Graw-Hill , Washington .
١٨٨. Nash , R. (١٩٧١) : Competency in Teacher Education , A prop for the status , who the Journal of teacher Education , Vol . XXII , No . (٢) .
١٨٩. Oxford Word Power (١٩٩٨) : Six Edition by Oxford University Press .
١٩٠. Piper , M. and Ropert , W. (١٩٧١) : Cetheresarch for teacher competency . Houston
١٩١. Pilot , A (٢٠٠١) : The concept of Basic Scientific knowledge , Trends in the Reform in the Teaching of Science and Technology in Europe . www . nea . org . National Education Association .
١٩٢. Russel , R. S. , and Taylor B. W. (١٩٩٥) : Production and Operation Management : Focusing on Quality and Competitiveness , Prentice Hall , Inc , UK .
١٩٣. Sallis , Edward (١٩٩٣) : Total Quality Management in Education , Kogan page , London .
١٩٤. Sheehty , Phillip (١٩٧٦) : Teaching and Social Behavior Toward and Organizational Theory of Instruction , Alxn and Bucon , London .
١٩٥. Stephen , R. (١٩٧٤) : Accountability is here lets Improve It , Journal of Teacher Education Volume xxv , No , (١) .
١٩٦. Tenvoum , Samule (١٩٧٥) : The Teacher the middle class the lower classein the docio-cultural Foundation of Education , Prentice-Hall , New Jersey , USA .
١٩٧. Web (٢٠٠٧) : The E-Learning Competency Frame work for Teachers and Trainers , Avai/able At : [http:// www oph . fi/attachment . asp? Oathe=١ , ٤٣٩ . ٣٧٣٩](http://www.opf.fi/attachment.asp?Oathe=١,٤٣٩.٣٧٣٩) .
١٩٨. Wiedmer , T. and Harris , V. (١٩٩٧) : Implications of Total Quality Management in Education , The Educational Forum , Vol , ٦١ , USA .
١٩٩. Yarger , S. (١٩٧٣) : Competency-Based Teacher Preparation is there a state of the Art , Kappa Delta , Volume (١٠) , Number (٢) .

200.Yonezawa , A. (2002) : The Quality Assurance System and Market Forces in Japanese Higher Education , Higher Education .

ABSTRACT

The dissertation comprised of five chapter :

Chapter one : Includes the problem of the research which refers to the existence of problems related to preparation the teacher in Iraq , the arisen need to follow the comprehensive goodness management in preparing the teacher and some effective educational directions in the process of preparing the teacher . These directions are : the directions of preparing the teacher based on the teaching sufficiency's and the continuous professional development for the teacher . The problem has been specified by the following question : What is the future view for the philosophy of preparing the teacher in Iraq according to the comprehensive goodness management in preparing the teacher and some effective educational directions in it .

The study go on through this view to achieve the following :

- Knowing the philosophy basics for preparing the teacher in Iraq .
- Knowing the direction of the comprehensive goodness management in preparing the teacher .
- Knowing the direction of preparing the teacher based on the teaching sufficiency's .
- Knowing the direction of the continuous professional development in preparing the teacher .

The researcher depended on the analytical descriptive course in achieving the targets and for the importance of the terms in this research to recognize the meanings which the researcher means , the terms have been specified as : (future view) , and (philosophy of preparing the teacher) .

As for chapter two : It includes the show of previous studies which are related to the topic of the current research and specify some points about them as well as the useful aspects . It also includes glances about the development of preparing the teacher in Iraq (١٨٥٩-٢٠١١) the target from these glances is to derive the basics which the philosophy of preparing the teacher is depending on in Iraq in order to take these as a basics for the suggested philosophy in addition with other basics .

To achieve this target , the development of preparing the teacher has been divided to periods which are distinguished by political changes that have the reflect affect on the educational situation .

Whereas chapter three : It includes an introduction about the comprehensive goodness management (Its principle and concepts)

It also includes the principles of comprehensive goodness management in teaching . Three experiments have been chosen in our social and economical realism from some Arab countries and they are : (The Egyptian experiment , Saudi experiment and Auman experiment) .

This chapter also includes the comprehensive goodness management in preparing the teacher (Its motives and advantages) and the criterions joining with depending on comprehensive goodness management to prepare the teacher . The chapter also contains the discussion related to the basics of the philosophy of comprehensive goodness management in preparing the teacher in Iraq .

As for chapter Four : It includes a show of the effective educational in the goodness management the teacher and they are :

- The direction of preparing the teacher which is based on teaching sufficiency's . The research deals with its concept , historical development , the justifications to follow , principles , the roles and required sufficiency's from the teacher in the future and the effect of preparing the teacher which is based on educational sufficiency's in his preparing goodness .
- The direction of continuous professional development . The research deals with progress of the concept for the continuous development , the education , continuous development (Its requirements and targets) , the professional development for the teacher before service (Its importance , targets , the principles and its stages) , the continuous professional development for the teacher in service (Its importance , concept , dimensions , problems , principles targets and methods) and the effect of the continuous professional development on the teacher in his performance goodness .

Whereas chapter Five : It includes the results of the research and they are the following :

- The realism situation of preparing the teacher in Iraq suffers from special problems in training and preparing .
- The direction of comprehensive goodness management needs the direction of preparing the teacher to be based on teaching sufficiency's and the direction of the continuous professional development for the teacher .

The chapter also contains a future view for preparing the teacher as the following .

- The philosophy of comprehensive goodness management for preparing the teacher in Iraq is based on the current education philosophy basics well as another basics which contribute in achieving goodness in preparing the teacher .
- The depending of Iraqi establishments for preparing the teacher on programs which based on limited sufficiency's .
- The depending of the continuous professional development during the service on a way which complete the professional development for the teacher before service .

This chapter includes a number of recommendations like :

- The establishments of preparing teacher should male a deep review for their targets .
- It is necessary that all the workers in the establishments of preparing the teacher to know the concept of the comprehensive goodness management and the principles .
- The utilization for all the resources in the establishments of preparing the teacher and to be directed to the developing and improving the preparation the teacher .
- It is necessary to limit the required teaching sufficiency's for the teacher of the primary stage .
- The programs which are based on the teaching sufficiency's should use a developed teaching materials .
- It is necessary that , the professional development for the teacher/student is to be passed in the gradation stages .
- Secure and furnish the required background for the programs of the comprehensive goodness management in preparing the teacher , the programs are to be based on sufficiency's and the continuous professional development .

To complete the current research , the researcher suggested to make complete study in the field of comprehensive goodness management , the field of programs the teacher based on the teaching sufficiency's and the field of the continuous professional development for the teacher during the service , some of them are :

- Make evaluating studies for the establishments of preparing the teacher in Iraq .
 - Make studies that aim to establish programs for preparing teachers based on teaching sufficiency's .
 - Make studies which aim to establish programs for the continuous professional development for the teacher during the service to complete the preparing programs before service.
-

Ministry Of Higher Education

and Scientific Research

University of Dyala

Basic Education College

Department physical Education

The Department of Psychological guidance and Educational direction



A future view for the philosophy of teachers preparation in Iraq

A dissertation

Submitted to the board of the Basic Education College Dyala
University as apart of the requirements for fulfillment of the
philosophy doctorate degree in Education (Education
philosophy)

Presented by

Fadhil Hassan Jassim Sabaa

Supervised By

Dr .P. Abd AL-Razaq Abdulla Ziedan

٢٠١٢A.D

١٤٣٣A.H

