وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

المنامة-مملكة البحرين- 6-7 نوفمبر 2019

الترخيص لمزاولة التعليم ضمانا للتمهين وتحسين الجودة في الدول العربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

شارع محمد علي عقيد ـ المركز العمراني الشمالي

ص. ب. 1120 ـ حي الخضراء 1003 - الجمهورية التونسية

الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)

العنوان الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn

الأنترنت: www.alecso.org.tn

الترخيص لمزاولة التعليم
ضمانا للتمهين وتحسين الجودة
في الدول العربية

إعـــداد
أ. د. نورالدين الساسي

2019

المحتويـات

مقدمة _____ 5

الإشكالية _____ 7

المقاربة المنهجية المعتمدة _____ 8

1- من ملامح الواقع التعليمي في الوطن العربي، من حيث التوجهات ونوعية المخرجات: ___ 9

2- الجزء النظري: أهم المفاهيم ذات الصلة بالترخيص للتعليم من أجل الجودة: _____ 10

3- الجزء الإجرائي/التطبيقي: معايير الترخيص لمزاولة المهنة: _____ 24

4- ما استتباعات الإجراءات المقترحة على صعيد تكوين المعلمين وتدريبهم في مستويي الإعداد وفي مختلف مراحل المسار المهني للمعلم؟ _____ 39

5- إجراءات منح الترخيص والاعتماد _____ 45

خاتمة وتوصيات _____ 49

المراجع _____ 51

مقدمـة

لا يخفى على المتابع لواقع التعليم في الوطن العربي أن مستوى نوعية الخدمة التعليمية المسداة اليوم، في جل المنظومات التربوية العربية، لا يرقى إلى المأمول، وهو ما يتجلى من التقارير الدولية وممّا تعكسه نتائج تقييمات المخرجات محليا وعالميا، الأمر الذي يدعو إلى الإقرار بضرورة مراجعة عميقة لسياسات اختيار المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم بشكل يضمن كفاءتهم التعليمية ومكانتهم الاجتماعية وتحسين ظروفهم المادية وكل ما يتعلق بالبيئة المدرسية التي يعملون في إطارها.

وفي هذا السياق، أولت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) في السنوات الأخيرة اهتماما خاصا بالنهوض بجودة التعليم في المنطقة العربية من خلال برامج ودراسات عديدة، بالتعاون مع الهيئات العربية والدولية كالبنك الدولي ومنظمة اليونسكو وغيرهما من المؤسسات التي تشترك معها في ذات الاهتمامات.

وبالنظر إلى دور المعلم المركزي في تحسين جودة التعليم والارتقاء بمخرجاته إلى ما يسهم في إعداد أجيال قادرة على الانخراط في عالم اليوم، عالم المعرفة، وضمان الأمن القومي، قادت المنظمة عديد البرامج الهادفة نذكر من بينها البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم (ARAIEQ) الذي خصص أحد مكوناته الخمسة للبحث عن السبل الممكنة للارتقاء بالمعلم مهنيا ومعرفيا. وعقدت في هذا الإطار عديد الاجتماعات وورشات العمل في أكثر من دولة عربية تمخض عنها كم من التوصيات تصبّ في التوجه ذاته.

وتوصلت هذه الأنشطة المتنوعة إلى الوقوف على حقيقة مؤداها أنه رغم الجهود المبذولة منذ سنوات عديدة، ورغم التقدم النسبي الحاصل على هذا المستوى بقي الحال بعيدا عن المأمول ولم يتغير واقع المدرسة العربية ولا وضع المدرس في العمق، في شتى مستويات التعليم، سواء أكان ذلك على مستوى نوعية الممارسات التعليمية أو فيما تعلق بالنهوض بمكانة المعلم الاجتماعية أو وضعه المادي أو نموه الشخصي. وكانت النتيجة المنطقية لهذا الوضع تدنّي مخرجات التعليم العربي، إلا فيما ندر من الحالات، وتأخر الدول العربية في التقييمات الدولية لمكتسبات المتعلمين على مدى الدورات التقييمية منذ إقامتها، وعجز واضح للمنظومات التربوية على إعداد الناشئة لمجتمع المعرفة (تقرير المعرفة العربي 2010-2011 والتقارير التي تلته).

لهذه الأسباب وغيرها التي لا تسمح حدود هذه الوثيقة بالإتيان عليها، دعا **وزراء التربية والتعليم العرب** في مؤتمرهم الثامن تحت عنوان "المعلم العربي بين التكوين الناجع والتمكن المهني"، المنعقد في الكويت في أيار/مايو 2012، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى وضع **دليل عربي** لاعتماد **منح رخصة/إجازة مزاولة مهنة التعليم**، بما يضمن تمهين المعلم العربي وتطوّره المهني ونموه الوظيفي، مما يسهل الاعتراف المتبادل بإجازات التدريس، وييسر حركة تنقل المعلمين للاستفادة منهم في الوطن العربي وخارجه.

الإشكاليـة

إن من أهم الأسباب الكامنة وراء بقاء مستوى جودة التعليم على ما هو عليه، عدم حصول عدد كبير من المعلمين على المهارات المستوجبة لأداء مهامهم، وعدم التحري الكافي عند انتقاء العناصر الملتحقة سنويا بسلك التعليم، أو عدم كفاية تقييم ما يجب توفره لدى المعلم من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم تيسّر اندماجه في المهنة وتساعد في تحقيق التعلم المنشود لدى الطلاب، مما يجعل إخضاع اختيار المعلمين لمزاولة المهنة لشرط توفر الحد الأدنى من الكفايات التي لا يمكن بدونها أداء عمل تعليمي فاعل وناجع، على أساس معايير وجيهة وتقييم علمي لما هو مطلوب للتعيين أو للترقية لمن اكتسب خبرة، وتلقى تكوينا مستمرا ميسّرا لنموه الذاتي، ولمن استأنس في نفسه القدرة على أداء أرقى مستوى وإتقانا.

إن من شبه المسلمات أن لجودة التعليم صلة مباشرة بمن يعمل على تحقيقها، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وبالدور الذي يلعبه المعلمون في المنظومة المدرسية. فالبرامج الجديدة أو سياسات التقويم مهما كانت علمية ومستحدثة، أو توظيف تقانات المعلومات والاتصال الحديثة وإدماجها في التعليم والتعلم، لا تستطيع مجتمعة أن تحدث تغييرات جذرية على هذا المستوى إلا متى فهمها المعلمون وتقبلوها وتبنوها. والإصلاحات الناجحة ليست تلك التي تطبق رغما عن إرادة المعلمين؛ بل هي تلك التي تدعو إلى إسهاماتهم على أوسع نطاق والاعتراف بهم كسلك مهني وكعامل حاسم في تحقيق النتائج المرجوة.

وتبعا لذلك، فإن إشكالية الانطلاق في إعداد هذا العمل تتلخص في إيجاد السبل الكفيلة باختيار المعلم الناجع القادر على الإسهام النشط في تحسين جودة التعليم في البلاد العربية، ما من شأنه التقليل من نسبة هدر الجهود والمخصصات المالية المرصودة للتربية والتعليم وتجنب الإحباط الناتج عن الإخفاق في الدراسة من جهة وضمان أفضل الظروف لتحقيق أهداف المنظومة التربوية من جهة أخرى.

المقاربة المنهجية المعتمدة

لا يعتبر هذا العمل بحثا تجريبيا يتطلب وضع فرضيات واختبار علاقة ما بين متغير تابع وآخر مستقل واستخدام اختبارات إحصائية وما إلى ذلك من مستلزمات ذلك النوع من البحوث، وإنما نحن بصدد عمل مكتبي بالأساس يعتمد عل انتقاء وثائق عربية وأجنبية متخصصة في المجال يمكن الاستفادة منها في تمثّل السبيل الذي يمكن اتباعه لتحقيق الأهداف المرتجاة. وهي أدبيات ذات صلة بآليات اختيار المعلمين القادرين على تقديم تعليم فعال يساعد على تحسين جودة الخدمة التربوية وتمهين المعلم العربي. لذلك، تمّ الاكتفاء بطرح تساؤلات مركزية يفترض أن يساعد الوصف والتحليل في إيجاد إجابات موضوعية عليها تكون ذات سند نظري وتسمح بتجسيدها عمليا في شكل مصفوفات معايير ومؤشرات كفيلة بضمان حد أدنى من حسن اختيار المعلمين وتنير السبيل عند وضع برامج لإعدادهم للمهنة وتكوينهم المستمر.

التساؤلات: ويتلخص أهمها في التالي:

1. ما أهم **ملامح الواقع التعليمي**، من حيث الجودة تحديدا، كما يتجلّى من التقارير الإقليمية والدولية التي تبرر طرح موضوع الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في البلاد العربية؟
2. ما أهم **المفاهيم** ذات الصلة بالترخيص للتعليم من أجل الجودة بما يزيح اللبس والغموض اللذين قد يلفانهما عند الاستعمال؟
3. ما **المعايير والمؤشرات** الواجب أخذها في الاعتبار لمنح الترخيص لمزاولة المهنة في إطار التمهين والارتقاء بمستوى الجودة؟ وما الإجراءات العملية المقترحة في المجال، القابلة للتطبيق في الدول العربية؟
4. ما **متطلبات تطبيق النموذج المقترح** على صعيد تكوين المعلمين وتدريبهم في مستوى الإعداد وفي مختلف مراحل مسار المعلم المهني؟
5. ما **الجهة أو الجهات المخولة لمنح الترخيص** في مختلف مراحل مسيرة المعلم المهنية؟
6. ما **التوصيات** التي يمكن أن تنبثق عن هذه الوثيقة لإيجاد حلول واقعية لحسن اختيار المعلمين الأكفاء للاستفادة من خدماتهم وطنيا وعربيا؟

1. من ملامح الواقع التعليمي في الوطن العربي، من حيث التوجهات ونوعية المخرجات:

لقد كشفت التقارير التي تعتمد المؤشرات الموضوعية في تقييم الحصيلة الحقيقية للجهود المبذولة في الدول العربية بصورة عامة، عن تطور مهم في بعض المؤشرات، إذ ارتفعت نسب القيد بالتعليم الأساسي في جل الدول العربية، وتقلصت الفوارق بين الإناث والذكور والريف والحضر في هذا المجال، فتحسنت مؤشرات الإنصاف وتكافؤ الفرص وخطت البلاد العربية خطوات في اتجاه تحقيق أهداف التربية للجميع. لكن هذا التطور كان بطيئا ومتذبذبا في جل الحالات، ورافقه هدر تعليمي متزايد (رسوبا وتسربا) منذ المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة العليا من التعليم الثانوي في جل المنظومات التربوية العربية، كما ارتفعت أعداد التلاميذ (ذكورا وإناثا) المزاولين للدراسة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية (التعليم الأساسي) من غير الحاصلين على التعلَمات الأساسية، ينضاف إلى ذلك تأخر الدول العربية عموما في التقييمات التربوية في التصنيف العالمي، مما يعكس منطقيا انخفاض مستوى نوعية التعليم في المنطقة العربية مقارنة بالدول عالية الأداء عالميا (تطور التعليم في الدول العربية 1998-2014).

ويتجلى ذلك في ضعف أداء الطلبة (في الصفين الرابع والثامن) في المنطقة العربية في مجالات أساسية كالرياضيات والعلوم وفهم النص الكتابي، كما يتجلى في اختبارات تيمس (TIMSS) وبيزا (PISA) وبيرلز (PIRLS)العالمية، وعلى مرّ الفترات المتعاقبة التي شاركت فيها الدول العربية في هذه الاختبارات. ولا تحيد نتائج التقييمات الوطنية تقريبا، المرحلية منها وفي نهاية المرحلة الثانوية، عن هذا الاتجاه في الغالب الأعم.

ورغم التفاوت الملحوظ في الأداء بين دولة عربية وأخرى، فإنه (الأداء) في هذه المجالات ظلّ دون المتوسط الدولي، وظلت الغالبية العظمى من الطلبة المشاركين من الدول العربية في أسفل سلّم معايير المقارنة الدولية. ومن المقلق حقا أنّه في كافة الدول العربية المشاركة قلّة من التلاميذ يصلون إلى مستويات ذات معايير قياسية متقدمة أو عالية، في حين لا تبلغ الغالبية منهم سوى المعيار القياسي الأدنى. ولا يعكس هذا الواقع ضعف نتائج التعلّم فحسب، بل ضرورة اعتماد

منهج أنجع لضمان جودة التعليم، عوضاً عن اتباع المنهج الدراسي فحسب[1]. ولا يتأتى ذلك إلا متى وُجد المعلم الكفء الذي تتوفر لديه كل متطلبات المهنية. كما لا يمكن التأكد من ذلك إلا متى أُخضعت عملية تعيين المعلمين، بمختلف مراحل التعليم، لآلية الترخيص لمزاولة المهنة استنادا إلى معايير الكفاءة ومؤشرات الأداء الجيّد. وهو الإجراء المعتمد في الدول عالية الأداء عالميا.

إنَ الدارس لمعايير اختيار المعلمين في الدول العربية يلاحظ دون عناء كبير أن اختيار المعلمين يكاد ينحصر في البعد الأكاديمي ممثلا في معدل الحصول على الشهادة العلمية أو نتائج امتحانات القبول... (لذا لابد أن يتضمن التغيير الكبير في متطلبات مهنة التدريس إعادة النظر في معايير استقطاب المعلمين لهذه المهنة وفي برامج تنميتهم مهنيا، خاصة إذا افترضنا أن عملية إعداد المعلمين عملية تستمر على مدى سنوات الخدمة. ومن أهم ما يعرقل تحقيق ذلك في بعض الدول هو الحاجة لأعداد كبيرة من المعلمين، في كل المستويات تقريبا، لسد حاجات المدارس المتزايدة، إضافة إلى الضغوط المجتمعية لاستقطاب الراغبين في الالتحاق بهذه المهنة وفقا للحد الأدنى من شروط القبول في الجامعات، ولأن التعليم مهنة يواجه فيها المعلم مواقف تعليمية-تعلمية معقدة لم يتم التدرب عليها أثناء عملية الإعداد، كما أنه يحتاج، كما في المهن الأخرى، إلى دعم مهني مستمر.[2]

2. الجزء النظري: أهم المفاهيم ذات الصلة بالترخيص للتعليم من أجل الجودة:

يرتكز الترخيص لمزاولة مهنة التعليم على مفاهيم تستوجب التدقيق في مضامينها وفي صلاتها بمفاهيم أخرى مجاورة، وصولا إلى فهم مشترك لدى متداوليها. ومن المهم التذكير بأن اختلاف التصورات لهذا الموضوع أو ذاك عادة ما ينعكس سلبا على المستوى الإجرائي عندما يتعلق الأمر بوضع معايير ومؤشرات تساعد في تقييم المبتغى من النتائج، مما قد يتناقض مع أحد المبادئ الدافعة إلى مؤسسة الترخيص لمزاولة المهنة ألا وهو سهولة تبادل المعلمين وتنقلهم بين الدول المعنية.

من هذه المفاهيم المركزية ذات الصلة: جودة التعليم، التمهين، الكفاءة المهنية، المعلم المهني، المعلم الكفء...وهي مفاهيم تعكس أهم الإشكاليات الراهنة في المجال.

1 مكتب اليونسكو الإقليمي- بيروت: التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية الخاص بعام 2014. «الاجتماع العالمي للتعليم للجميع»، عمان 12-14 أيار /مايو 2014.

2 «واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره" (اللجنة الوزارية)، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ووزارة التربية والتعليم /المملكة الأردنية الهاشمية، عمان/الأردن، 10-11 ديسمبر 2016، صص42-43.

أ. في مفهوم جودة التعليم:

لقد جسّد مفهوم الجودة في التربية منذ مطلع السبعينات من القرن الماضي محور اهتمام منظمة اليونسكو من خلال تأكيدها، وإن بعبارات مختلفة، في عديد التقارير والمؤتمرات، على المكونات الرئيسة لجودة التربية. ففي التقرير تعلّم لتكن (Learning to Be)، تؤكّد المنظمة على أنّ "تحسين جودة التربية يتطلب إرساء أنظمة يمكن فيها تعلّم مبادئ التنمية العلمية والتحديث (modernization) بأساليب تحترم السياقات الاجتماعية والثقافية للمتعلمين."

وفي ذات الاتّجاه، وبعد عقد ونصف من الزمن تقريبا، أكّدت المنظمة من جديد على لسان جاك ديلور على أهمّية أن تقوم التربية على أربعة أسس لتحقيق الجودة، تتمثّل في:

- التعلّم من أجل اكتساب المعرفة،
- التعلّم من أجل الفعل،
- التعلّم من أجل الحياة معا،
- التعلّم من أجل أن نكون. (Delors, 1996)[3]

وضمن الأهداف التي حدّدها مؤتمر داكار في إطار عمله، نصّ الهدف السادس على "تحسين كافة جوانب الجودة في التربية وضمان الامتياز للجميع من أجل أن يحقق الجميع نتاجات تعلّمية، خصوصا في مجال القراءة والحساب ومهارات الحياة الأساسية."[4] (Unesco :Dakar Frame of Action, 2000).

كما أكّدت اليونسكو مجدّدا على أهمّية الجودة في التربية وذلك خلال المائدة المستديرة لوزراء التربية التي تم تنظيمها عام 2003 حول الموضوع[5].

وفي تعريفها لطبيعة الجودة في التربية (وتمثل الهدف السادس لتحقيق التربية للجميع بحلول عام 2015)، أشارت منظمة اليونسكو إلى ضرورة توفّر سبعة عناصر هي: التدريس الجيّد

3 J.Delors : L'éducation, un trésor est caché dedans, Rapport à l'Unesco de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Editions Unesco, 1996.

4 UNESCO :The Dakar Forum for Action Education for All : Meeting for A Collective Commitments, Adopted by The World Education Forum, Dakar, Senegal, 2628- April 2000, Edited by Unesco, 2000. France.

5 UNESCO : Report Ministerial Round Table Meeting on the Quality of Education, 32nd Session of the General Conference, Paris, Unesco, 34- October 2003, Ed. Unesco 2004.

والتجهيزات الملائمة والبيئة الآمنة والعدد الكافي من ساعات التدريس في اللغة الأم والمناهج الملائمة والمفيدة والتعليم للجميع دون تمييز (التقرير العالمي لمتابعة تنفيذ التعليم للجميع 2005)[6].

أمّا منظمة اليونسف فإن مفهومها للجودة في التربية يندرج ضمن اهتمامها بضمان حقوق الطفل التي نصت عليها المعاهدة الدولية لحقوق الطفل. ويتضمّن هذا المفهوم خمسة أبعاد هي: المتعلّم، البيئة التعليمية، المحتوى التعليمي، العمليات التعليمية، والنتاجات التربوية.

ولا شكّ في أنّ مفهوم الجودة في السياق التربوي يختلف عمّا هو عليه في المجال الصناعي، لأنّ اعتبار "المتعلّم كمنتَج يحيد بنا عن تعقيدات المسار التعليمي وعن تفرّد شخصية المتعلّم"، فتصبح مواصفات جودة التربية أصعب تحديدا مقارنة بمواصفات المنتجات المادية. فضعف جودة الخدمة التربوية عادة ما يكون مرتبطا بالأساس بعوامل ذاتية كسلوك العاملين أو اتجاهاتهم، أو بنقص في التدريب لديهم، أمّا في مجال الإنتاج فيعود ذلك الضعف إلى عيوب في الموادّ الخام أو إلى خطأ في التصميم أو في التنفيذ. (Sallis, 2002)[7]

وتتمثّل جودة التربية أيضا في أن "يحقق... كل الطلبة تحصيلا عاليا في كل مجالات المنهج وبالخصوص في المهارات العليا وفي المواد الأساسية، أي القراءة واللغة والفنون والرياضيات. وتعني أن جميع الطلبة مسؤولون عن تعلّمهم وعن تحسين مستوى تحصيلهم بشكل مستمر، مما يجعل الفارق بين الطلبة ذوي التحصيل الأعلى والطلبة ذوي التحصيل الأدنى في تقلّص مستمر.

ولكون الطالب عنصرا رئيسا في العملية التربوية، تقاس جودة التعلّم كذلك، بالقيمة المضافة التي تحصل لدى المتعلم من حيث استيعابه للمعرفة وتمكّنه منها ومن حيث قدرته على تطبيقها في ظروف معيّنة. كما تقيّم الجودة أيضا بمدى اكتساب الطالب للمهارات الأخرى غير المعرفية مثل "النزاهة والموثوقية والحزم والعزم والروح القيادية ومختلف المهارات الأخرى التي تفرضها الحياة العصرية والرغبة في اكتسابها"، إلى جانب "الإبداع والطرافة ورفض الظلم ... وكلها مهارات تشجّع المتعلّم على تحدّي هرميات المجتمع وتغييرها وليس قبولها." (التقرير العالمي 2005، مرجع سابق).

إنّ هذا المظهر لمفهوم الجودة، على أهميّته، لا ينبغي أن يحجب مظهرا آخر لا يقلّ أهميّة،

6 اليونسكو: التقرير العالمي لرصد التربية للجميع، 2000-015 ، الإنجازات والتحديات (الملخص)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس 2005,

7 E.Sallis :Total Quality Management in Education, 3rd Edition, Kogan Page Ltd, London, 2002.

هو الإتقان الذي تتّفق حوله كلّ تعريفات الجودة في جوهرها حتّى وإن اختلفت في ظاهرها، ممّا يجعل الجودة عمليّة بنائيّة تهدف إلى تحسين المنتَج النهائي الذي يتمثّل، عند الحديث عن جودة التعليم، في تحسين تحصيل الطلبة والارتقاء بمستواهم إلى أكبر قدر ممكن، لأنّ تحقيق النجاح يزيد في الشعور بالمتعة لدى المتعلّم نتيجة للإحساس بتحقيق التطلّعات الذي يشكّل بدوره حافزا للنشاط والمشاركة الفعّالة اللذين يساعدان على إثبات الذات والتقدّم نحو الأهداف المنشودة.

وللجودة في المجال التربوي معايير عديدة تصبّ كلّها فيما يساعد على تحسين العملية التربوية، ويمكن تصنيف هذه المعايير ضمن المحاور السبعة التالية:

معايير مرتبطة بالطلبة من حيث القبول والانتقاء ونسبتهم إلى المعلّمين ومتوسط تكلفة الفرد والخدمات التي تقدَّم لهم ودافعيّتهم واستعدادهم للتعلّم.

معايير خاصة بالمعلّمين من حيث حجم الهيئة التدريسية وثقافتهم المهنية واحترامهم وتقديرهم لطلاّبهم ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع.

معايير ذات صلة بالمناهج الدراسية من حيث أصالتها وجودة محتواها والطريقة والأسلوب اللذان صيغت بهما ومدى ارتباط تلك المناهج بالواقع وبالشخصية القومية أو تبعيّتها الثقافية.

معايير الإدارة المدرسية من حيث التزام القيادات بالجودة ونوعية العلاقات الإنسانية واختيار الإداريين وتدريبهم.

معايير الإدارة التعليمية من حيث التزامها بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية ونوعية العلاقات الإنسانية واختيار الإداريين والقيادات وتدريبهم.

معايير الإمكانات المادية من حيث مرونة المبنى المدرسي ومدى استفادة الطلاّب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات، الخ...

معايير العلاقة بين المدرسة والمجتمع، من حيث مدى إيفاء المدرسة باحتياجات المجتمع والمشاركة في حلّ مشكلاته وربط التخصصات بحاجاته الحقيقية والتفاعل بين المدرسة ومواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.[8]

8 إبراهيم، مجدي (2004). موسوعة التدريس، الجزء 2، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وبصورة عامة، فإنّ هذا المفهوم يحوي في طيّاته مختلف مظاهر الحياة المدرسية، أي جودة المدخلات التي تشمل الطلبة ومجموع العاملين بالمدرسة والبنى التحتية، وجودة العمليات التي تتجلّى من خلال نشاطات التعلّم والتعليم، وجودة المخرجات التي تنعكس في مدى إشعاع الطلبة خارج المنظومة التعليمية.

في ضوء ما سبق، يبدو مفهوم جودة التربية مفهوما متعدّد الأبعاد، وبالتالي لا يمكن تقييمه باعتماد مقياس (critère) واحد فقط، بل يجب أن تستخدم في هذا المسعى مقاييس متعدّدة تعكس زوايا النظر المختلفة لهذا المفهوم. لذلك فإن تقييم جودة التربية يقتضي بعض الإجراءات الهامة ومن بينها اعتماد معايير صريحة للتقييم وأخذ المسارات والنتائج في الاعتبار عند القيام بعملية التقييم.

ب. في مفهوم التعليم:

شهد القرن الماضي اهتماما لافتا بالبحث في مجال التدريس وبالخصوص في الولايات المتحدة الأميركية تبعا للوعي بأهمية التعليم في تحقيق النمو الاقتصادي وتطور الشعوب. وقد أسهمت تلك البحوث[9] في بلورة مفهوم التعليم وإدراك شتى المتغيرات المتدخلة في تحديد نواتجه من أجل التحكم في تأثيرها المفترض في تعلم الطلبة، كما أسهمت الأبحاث المنجزة في هذا الباب في إنتاج "نماذج تفسيرية" بحثية (Paradigmes) عكست تطور الرؤى وزوايا النظر للظاهرة التعليمية. ومن هذه النماذج البحثية نذكر:

- النموذج المبني على المتغيرات المُنبئة بفعالية المعلم (variables de présage)، وتتعلق بمواصفات المعلم الجسمية والمعرفية وسماته الشخصية كمظهره وذكائه وتعاطفه مع الطلاب... إلخ. وقد بيّنت الأبحاث المنجزة في إطار هذا النموذج ضعف أثر هذا الصنف من المتغيرات في حدوث التعلم.
- النموذج "عمليات – نواتج" (Processus-produit) الذي يعتبر التعلم دالة التعليم أي أن التعليم هو سبب التعلم، ما يعني أن التعلم يتحدد بأداء المعلم وبدرجة إتقانه لعمليات

9 راجع: Lee S. Shulman : « Pardigms and Research Programs in the Study of Teaching : A Contemporaty Perspective », In :WittrocK M.C. (Eds.): Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition (1986), A project of the American Educational Research, Macmillan Publishing Company, New York, London.

التدريس. ويفترض هذا النموذج أن سلوك المعلمين يؤدي إلى تعلم الطلبة كما تقيسه الاختبارات الموضوعية. وهو يقيم بالتالي علاقة أحادية الاتجاه (تعليم - تعلم)، وأنه يكفي أن تتغير الطرق التعليمية التي يعتمدها المعلم في التدريس لإحداث تغيير دال في مخرجات العملية التعليمية. لكن هذا النموذج لاقى نقدا لكونه لا يقيم وزنا للتغذية الراجعة الآتية من المتعلمين التي تساعد في إعادة النظر في المسار التعليمي لتحسين النتائج ولدور خصائص المتعلمين (المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية) في حصول التعلم أو عدمه، كما يغض النظر على التعلمات السابقة ودور المعلمين السابقين في التعلم الراهن.

- النموذج المتمركز على "المتغيرات الوسيطة" (variables de médiation). وهي المتغيرات التي تتوسط ما بين التعليم وبين التعلم، ومنها الظاهر (القابل للملاحظة والقياس) ومنها الخفي (كالبنى العقلية والتصورات الاجتماعية للذات وللموضوع وللآخرين)، كما يتعلق البعض منها بالمعلم وبعضها الآخر بالطالب وبالسياق الذي تتنزل فيه العملية التعليمية - التعلمية. كذلك يُفترض هنا أن تكون الوساطة معرفية (أسلوب الطالب و/أو المعلم في معالجة المعلومات)، واجتماعية (كتصورات الشريكين المتبادلة، أي تصورات التلاميذ للمعلم وتمثلهم لدوره المتوقع وتعاطفه معهم وتفهمه لمشاكلهم، وتصورات المعلم لتلاميذه من حيث قدراتهم في مجال التعلم وقابلية كل منهم للتحسن وأهدافهم من الاستثمار في التعلم، إلخ).

وهناك نماذج بحثية أخرى منها ما يهتم مثلا بأثر البيئة الصفية وغيره من النماذج التي لا يتسع المجال لعرضها. وتصب كلها في الاتجاه القائل باختلاف زوايا النظر للظاهرة التعليمية التي يقوم كل منها على نقد ما سبقه. وتسهم بالتالي في تعميق النظر في شتى العوامل المؤثرة في تعلم الطلبة.

وهكذا تكشف هذه المقاربات البحثية عديد العوامل والمتغيرات المؤثرة في نتائج التعليم؛ فكان أن وجب أخذ معايير عديدة في الاعتبار عند تقييم درجة مهنية المعلم وأهليته لمزاولة المهنة باعتباره مهني التعليم: معايير شخصية (كالخصائص العقلية والنفسية والجسدية...) ومعرفية (كإتقان مادة/مواد التخصص، والتصورات و"النظريات الضمنية"، الإيجابية منها والسلبية حول مهنة التعليم وفيما يتعلق بالمتعلم...) وأدائية، بيداغوجية (الطرائق التعليمية المناسبة لأهداف

المنهج وخصائص كل من المادة التعليمية والطلاب...) وأخلاقية (كاحترام حقوق الطفل والإنسان عموما، وعدم التمييز بين المتعلمين لدواع اجتماعية أو جنسية أو نفعية أو غيرها...).

ج. في مفهوم التمهين:

ثمة من يرى أن لتمهين المعلمين بعدين اثنين: يرتبط البعد الأول منهما بنمو المعلمين مهنيّا (La professionalité) .ويتصل البعد الثاني باستراتيجيات اكتساب موقع مرغوب اجتماعيا (Le professionalisme) وسيرورته وبالمسارات المؤدية إليه[10].

إن مسألة التمهين تنتمي، في الواقع، إلى حقول معرفية معينة وبالأساس سوسيولوجيا المهن والإرقونوميا (علم العمل) بالأساس. وعندما يتعلق الأمر بمجال التعليم، ثمة ثلاثة تيارات سوسيولوجية أسهمت في تشكيل شبكات قراءة لا تزال خصبة إلى اليوم للتفكر في عالم التعليم: الوظيفية الأنجلو- صكصونية، والسوسيولوجيا الفيبيرية[11] والسوسيولوجيا التفاعلية.

- يقوم المثل الأعلى النموذجي للمقاربة الوظيفية على عدة مقاييس(critères) منها: تكوين طويل المدى ومتخصصو تنظُّم ذاتي مرتبط غالبا بمدونة قانونية وأخلاقية واحتكار الجماعة لمزاولة الحرفة دون غيرها الذي تسنده مكانة اجتماعية (مرموقة) (كالطب والمحاماة مثلا).
- السوسيولوجيا الفيبيرية، من جهتها، تخصص منزلة متميزة للمكانة، أساسها وجاهة المواقع التي تحتلها كل جماعة مهنية في المجتمع.
- واتجهت السوسيولوجيا التفاعلية إلى مقاربة تجربتية (expérientielle)قوامها التركيز على دراسة النشاط المهني كمسار بيوغرافي وهووي (الهوية المهنية) في آن.

ويلتقي علماء الاجتماع، المهتمون منهم بالمهن خصوصا، في اعتبار أن التمهين لا يقتصر على البعد المعرفي الأكاديمي، مهما بلغ من العمق. بل يتطلب من المهني أيضا وبالخصوص:

- تخصصا أو قاعدة علمية معرفية تشتمل على معارف نظرية وأخرى تطبيقية مع القدرة على استخدام تلك المعارف لحل مشاكل محددة.

10 Legendre, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, 1998.

11 تهتم السوسيولوجيا الفيبيرية، نسبة إلى عالم الاجتماع ماكس فيبر بالمعنى الذي يعطيه الأشخاص والتنظيمات لممارساتهم وتمثلاتهم: فهي لا تكتفي بمساءلة تلك الأفعال والأقوال، بل تتجاوز ذلك إلى الأسباب التي أدت إلى تلك الأفعال والأقوال، مع أخذ التفسيرات التي يذهبون إليها مأخذ الجد، ولو مؤقتا.

- فترة تدريب تتناسب مع المطلوب لممارسة المهنة، أي إعدادا خاصا قبل الخدمة وتكوينا مستمرا لمعرفة المستحدثات والأفكار والنظريات والتقنيات ذات العلاقة.
- وجود جمعية أو رابطة مهنية تستطيع التكلم باسم المهنة، وتُشعر ممارسيها بالانتماء إليها وتحقق لهم الهوية الجمعية.
- مجموعة مبادئ أخلاقية أو معايير سلوكية وقواعد أخلاقية يلتزم بها جميع الممارسين للمهنة.
- قدرا كبيرا من الاستقلالية المهنية لمن ينتمي إلى المهنة، تتمثل في تعديل الفعل التعليمي ذاتيا وتوجيهه إلى التعلم (المهني) عن طريق نقد الممارسات.
- توجها نحو خدمة المجتمع ومصلحة المستفيدين (عبد الجواد ومتولي، 1995).

ومما تتسم به مهنة التعليم أيضا:

- احتواء الأساس المعرفي المتخصص في التعليم (البيداغوجيا) وجهات نظر متباينة، بل متناقضة أحيانا، لأن النشاط التعليمي نشاط استكشافي فرضي، بل خلافي في جانب كبير منه.
- عدم إجماع السياسات والإجراءات التربوية حول هذه الخصائص.
- محدودية أثر الإشراف والتقويم ...

كما أن للتمهين صلة وُثقى بطبيعة تكوين المعلم ومراميه، لأن من متطلبات التمهين كذلك أن يشتمل على أربعة أبعاد:

- بُعد أكاديمي يتمثل في "المعرفة العالمة" (le savoir savant) أو المعرفة كما أنتجها العلماء كل في مجال تخصصه.
- بُعد تعليمي يتمثل في القدرة على تحويل المعرفة الأكاديمية (العالمة) إلى معرفة قابلة لأن أن تُتعلّم وأن تُعلّم.
- بعد بيداغوجي مضمونه اقتراح مواقف تعليمية مساعدة على التعلم ومشوقة للمتعلم.
- بعد شخصي يرتبط بشخصية المعلم (سلوكا وقدرة على الإنصات) وبنوعية العلاقة التربوية التي يقيمها مع الطلبة) واتجاهاته وتمثلاته و"النظريات" التي يحملها ضمنا وتوجه سلوكه وتصرفاته بوعي منه أو بدونه.

ويمكن أن ينضاف إلى هذه الأبعاد الأربعة بُعد بحثي على صلة بالتجديد المستجيب لتطور الواقع ومقتضيات التمهين الذي يتحقق عبر مراكمة الخبرة والمعارف طيلة حياة المعلم المهنية وتلقّي التأطير المناسب (اليونسكو، 2015)[12].

د. مفهوم الكفاية المهنية:

نشأ مفهوم الكفاية (compétence) في حقول معرفية مختلفة كاللسانيات وعلم النفس وعلوم العمل، كما أن للمفهوم استعمالات مختلفة في كل من هذه الحقول، ويُقصد بالكفاية كل ما يستنفره الفرد في الفعل من معارف ومهارات وقدرات، إلخ. وكل ما يسمح بالكشف عن كيفية تنظيم ذلك الفعل.

لقد أدت بحوث منجزة في مجال العلوم العصبية (les neurosciences)، بالخصوص تلك التي تهتم باشتغال الذاكرة، إلى إعداد تصنيف لنواتج التعلم انطلاقا من تحديد مستوى الإدماج لمختلف أنواع التعلم، بدءا بطور اكتساب المهارات وصولا إلى طور الكفايات ومرورا بالقدرات. ويوافق طور المهارة في هذا التصنيف الحصول على الفهم الذي ييسر عملية الاحتفاظ بالمعلومة. أما التدرج من المهارة إلى القدرة فيحصل عندما يصبح من الممكن المرور إلى مرحلة الفعل واستعمال ما تم فهمه في سياق موقف - مشكل يكون على مستوى أعلى من التعقيد. ففي مستوى المهارة، يكون المتعلم قد فهم ماذا يفعل؛ أما في مستوى القدرة، فيتوجب عليه التحكم في الشروط الواجب توفرها لاستعمال ما كان قد فهمه، أي لماذا؟ وكيف؟ ومتى؟ وأين سيفعل؟، أي أن يتقن المعارف الإجرائية والشرطية (المرتبطة بخصائص سياق ذلك العمل). وفي الأخير يتجسد المرور من القدرة إلى الكفاية عندما يتبين أن ما فهمه المتعلم كان صحيحا إلى درجة أن النجاح الحاصل على مستوى الفعل يدفعه إلى تكرار ذلك الفعل. وبذلك فإن زيادة تواتر الاستعمال تؤدي إلى استخدام معارف الفعل الإجرائية، ذات الصلة بـ"لماذا وكيف ومتى وأين" آليا. وهو ما يكون قد طوره في مستوى القدرة. ولمعرفة كيف نفعل بكفاءة، لا بد أن نفهم أولا وأن نحتفظ مما نتعلم بما تكرر نجاح استعماله في مجموعة متشابهة من المواقف ثانيا.[13]

12 Unesco : Recrutement et formation des enseignants, Questions et options, 2015.

13 Michelle Deschênes : Rapport *Le web social, un levier de développement professionnel*?
http://iteractive.ca/publications/mdeschenes_devpro.pdf

ويستنتج من غالبية التحاليل النظرية للمفهوم أن الكفاية:

- ليست معارف ولا قيما ولا مهارات ولا موارد مشتتة؛ وإنما هي سيرورة فعل.
- هي حالة إقدار على الفعل الناجح.
- هي متحولة في ذاتها وفي مجالها؛ أي أنها متطورة وقابلة للنقل من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال آخر.
- بنية مركبة من العمليات البيولوجية والفسيولوجية تتجلى بناتج الفعل، سواء أكان ذلك الفعل داخليا (أحاسيس، مشاعر، تقاسيم الوجه...) أو خارجيا (كلام، رسم، حركة...).
- بناء لا يتم فقط في سياق تعليمي/تدريبي، بل يتشكل حتى في سياق الحياة اليومية.
- ليست الكفاية هدفا في حد ذاتها وإنما تستخدم لغاية توظيفها في الأداء.

ومن ثم، يمكن تعريف الكفاية المهنية بأنها معرفة موجهة للفعل، تمثل قدرة كامنة على حل مشكلات تتعلق بمجموعة من الوضعيات المختلفة وتؤشر على تقوية معرفة الفعل.

كما تمثل الكفاية مشروعا وخطا مسترسلا لا نهاية له (continuum)، بحيث يمكن أن تنمو باستمرار، والشخص الكفء لا يكتمل بصورة كلية ونهائية ما دامت المهنة في تطور مستمر؛ وبذلك تكون الكفاية بمثابة أفق للعمل وليست حالة ثابتة. وباختصار، فإن الكفاية تؤسس لممارسة قصدية وتحقيق أهداف مشروع تربوي أو مجتمعي. فهي إذن "فعل في العالم يتحدّد بفائدته التقنية أو الاجتماعية. ومن هنا تكون وظيفة الكفاية عملية بالأساس". (Rey 1998)[14]

وفي مجال التعليم، يمكن تعريف كفاية المعلم المهنية بأنها قدرة على حشد موارد مختلفة في سياق تعليمي تعلمي بعينه. وترتبط المعارف المستنفرة في الموقف التعليمي بمعارف ومهارات واتجاهات وقيم وغير ذلك مما يتصل بتمثل المعلم للمهام الموكلة إليه. كما أن المعلم الكفء هو المعلم الذي يحسن التأمل حول الفعل وفي أثناء أدائه لذلك الفعل قصد توجيهه ومراجعته كلما دعت الضرورة، ديدنه في ذلك تجويد ممارساته باستمرار.

14 13- Rey, B. La formation au Québec, Gouvernement du Québec, 1998.

14- Legendre,R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris-Montréal, 1998.

هـ. في ملامح المعلم المهني:

في ضوء تحليل مستفيض للأدبيات المتعلقة بعمل المعلم في سياق التمهين اهتدى ل. باكي وزميلته (L.Paquey & C.Wagner) إلى تحديد ست صور أو زوايا نظر مختلفة للمعلم:

- "المعلم المثقف" المتقن للمعارف.
- "المعلم التقني" ذو مهارات موجهة نحو الفعل.
- "المعلم الممارس-الحرفي" الذي اكتسب، على الطبيعة، خطاطات عمل (schèmes d'action) مرتبطة بسياقات معينة.
- "المعلم الممارس المتأمل" الذي يكون قد بنى لنفسه "معرفة عن طريق التجربة". وهي معرفة منظمة، قابلة لأن تبلّغ وعلى مستويات تنظير متفاوتة.
- المعلم "عامل اجتماعي" مشارك في مشاريع جمعية وواع بالرهانات "الإناسية -الاجتماعية" (anthropo-sociaux) لممارساته اليومية.
- المعلم "شخص" في صيرورة نماء ذاتي.

وترتبط كل هذه التصورات بأنماط من القدرات ذات الأولوية واستراتيجيات تكوين مميزة، وفي أغلب الأحيان بطريقة خاصة، لتحديد الكفايات المركزية... فالأمر لا يتعلق بوجهات نظر متناقضة بقدر ما يعكس مقاربات متكاملة إذ يبرز كل نموذج من هذه النماذج مظهرا معينا للمهنة.

ولعله من المفيد التذكير هنا، كما أشار لذلك (بيرنو Ph.Perrenoud) أن المعلمين هم حرفيون وقد كانوا دوما كذلك. بل هم "مهنيّون"، وبأن ثمة نماذج مختلفة من المهنيات التعليمية وأن تيار التمهين لا يعدو أن يكون مسارا يتزايد بروزا كلما تُرك المجال، عند الممارسة، لاستخدام قواعد محددة لاستراتيجيات توجهها أهداف وأخلاقيات. وبذلك يكون التمهين متمثلا في المرور من عمل حرفي يقوم على تطبيق تقنيات وقواعد محددة (النماذج الثلاثة الأولى أعلاه) إلى مهنة تُبنى من خلالها استراتيجيات تُعتمد فيها معارف عقلانية تمكّن المعلم من أن ينمي خبرته ويثبت استقلاليته بتطبيق تلك الاستراتيجيات في مواقف مهنية معيشة[15].

15 باكي وزملاؤه: تكوين معلمين مهنيين، مرجع سابق.

ما الذي يجب على المعلم المهني أن يكون قادرا على فعله؟

جاء في تقرير اللجنة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في عام 1996 أن الجوانب الضرورية الواجب توافرها لدى معلمي المستقبل بأمريكا، تتمثل في إحدى عشرة مهارة أساسية هي:

- أن يتمكن من المفاهيم الأساسية والبينية للعلوم التي يتخصص في تدريسها.
- أن تكون لديه القدرة على تقديم فرص تعليمية للطلاب تدعم نموهم المتكامل.
- أن يبتكر مواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- أن يمتلك مدى واسعا ومتنوعا من الاستراتيجيات التعليمية وطرق التدريس، وأن يتمكن من استخدامها في ممارساته لعمله.
- أن تكون لديه القدرة على تشجيع الطلاب وتنمية قدراتهم على التفكير الناقد وحل المشكلات وإتقان المهارات.
- أن تكون لديه القدرة على توفير بيئة تعلم تحفز التفاعل الإيجابي والاندماج في التعلم.
- أن يعزز البحث الإيجابي والاستقصاء النشط والتعاوني والتفاعل الصفي الداعم، من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية لتحقيق ذلك.
- أن يخطط للتعليم معتمدا على محتوى المادة الدراسية وعلى الطلبة والمجتمع وأهداف المنهج.
- أن يستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين وتأمينه والمحافظة على استمراره.
- أن يمارس التفكير والتأمل على نحو مستمر في ممارسته لعمله ليقوّم آثار اختياراته وأفعاله في الآخرين ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر.
- أن ينمي علاقات اجتماعية إيجابية مع الزملاء في المدرسة ومع أولياء الأمور والطلاب والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي، من أجل دعم تعلم الطلبة. (كردي, 2013)

وإجابة على ذات السؤال، يقترح بيرنو ست قدرات كالآتي:

- تحليل المواقف المركبة اعتمادا على شبكات قراءة مختلفة.

- اختيار الاستراتيجيات الملائمة لأهداف الموقف التعليمي بسرعة وتعقل وطبقا لأخلاقيات المهنة.
- اقتباس أفضل الوسائل من بين تشكيلة واسعة من المعارف والتقنيات والأدوات وهيكلتها في شكل جهاز متكامل.
- تكييف مشروعات عمله مع مقتضيات الموقف.
- التحليل الناقد لعمله ونتائجه.
- التعلم طيلة حياته المهنية في ضوء التقويم المستمر. (باكي وزملاؤه، مرجع سابق).

وكما نرى، يكاد يتفق المرجعان في جوهر القدرات والمهارات الرئيسة التي على المعلم المهني امتلاكها، لكنهما يغفلان عمّا يتعلق بأخلاقيات المهنة وبضرورة الانتماء لجمعية مهنية على غرار الأسلاك المهنية ذات المكانة المرموقة في المجتمع.

و. مفهوما الترخيص والاعتماد لمزاولة مهنة التعليم:

يعتبر الترخيص لمزاولة مهنة التعليم الآلية التي يضمن بمقتضاها النظام التعليمي امتلاك المعلّم للقدر المناسب من المعارف والمهارات الفنية المطلوبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية، كما يعتبر ضمانة لحماية مهنة التعليم والمستفيدين من الخدمات التعليمية من العناصر غير الكفأة.

ويعرف الترخيص لمزاولة المهنة إجرائياً بأنه: تصريح قانوني بأهلية الفرد وكفاءته لمزاولة مهنة التعليم، ويتم منح التصريح من خلال عملية نظامية تهدف إلى وضع ضوابط لمهنة التعليم وفق معايير ومستويات أدائية تكفل الحد الملائم من الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة للمعلّم لأداء دوره بكفاية وفاعلية.

وبالنظر إلى تعقد هذه المهنة، لصلتها بالإنسان، وإلى متطلبات الارتقاء بها إلى مستوى المهن المرموقة، ينبغي اختيار أفضل العناصر للالتحاق بمؤسسات تكوين المعلمين كما هو الحال في اليابان مثلا الذي يُعدّ نظامه التعليمي من أفضل النظم وأنجعها في العالم، أو على الأقل الذين لا يقلون نوعية عن أولئك الذين يلتحقون بكليات الطب أو الهندسة أو الحقوق مثلا. ومن ثم فإنه، فضلا عن توفر المؤهل الأكاديمي، وهو الحصول بامتياز على شهادة الثانوية العامة (أو الباكالوريا

في بعض الدول العربية)، لا بد أن تتوفر لدى المقبولين للإعداد للتدريس صفات أخلاقية وعقلية وبدنية وذاتية تتناسب مع طبيعة الأدوار المتوقع من المعلم أداؤها، ومع خصائص التكوين الذي يقبلون عليه. وهو ما ذهب إليه البحث المركز على فرضية أثر الخصائص الشخصية في مسار المعلم المهني وفي قدرته على أداء تعليم جيّد(Wittrock, 1986).

كما أن من مزايا الترخيص:

- تحفيز المعلمين الملتحقين بالمهنة على الارتقاء المهني الذاتي والمستمر.
- ترسيخ مكانة مهنة التعليم والتأكيد على أنها ليست مهنة من لا مهنة له أو أنها مهنة يسيرة يمكن القيام بها دون دراسة مسبقة، مما يزيد من دافعية العناصر الجيدة للالتحاق بها والحرص على الاستمرار فيها والتمسك بأخلاقياتها.

ومن هنا وجب البحث عن أساليب اختيار تمكن من التنبؤ بالقدرة على التكيف مع طبيعة التكوين من جهة وبالنجاح المهني من جهة أخرى. ورغم افتقارنا في حالات كثيرة عربيا إلى هذا النوع من الأساليب، وهو ما ينبغي السعي إلى إيجاده، يمكن أن يتم الانتقاء عن طريق:

- مقابلات شخصية تديرها لجنة مكونة من أعضاء هيئة التكوين (مدرسين مشرفين، معلمي تدريب...) لتقييم قدراتهم اللغوية ومدى حماسهم للانتماء إلى المهنة واستعدادهم لخدمة الآخرين، وتنبههم إلى طبيعة دورهم المرتقب وإلى الإكراهات والمتطلبات الحقيقية لأدائه.
- قياسات شخصية للكشف عن القدرات العقلية والاتجاهات والاهتمامات وبصفة خاصة بعض التوترات أو الصراعات النفسية المعوقة...

ولكن لا يمكن توفر إمكانية الانتقاء حسب المعايير المناسبة إلا متى توفرت للمهنة قوة جذب تجعل المتقدمين للتكوين لها بأعداد لا تقل عن أعداد زملائهم المقبلين على التكوين في مجالات مهنية منافسة. ولعل ذلك أهم من أنواع الحوافز الأخرى المتعارفة كتكفل المؤسسة بتكلفة التكوين أو توزيع تشجيعات مالية شهرية. فحتى إن كانت هذه الإجراءات محفزة بالنسبة إلى المتميزين من الطبقات الاجتماعية المتوسطة أو المتواضعة للالتحاق بالمهنة، فهي لا ترقى إلى ما لتثمين المهنة اجتماعيا ولما تتيحه لممارسيها من منافع مادية وأدبية من أثر في عملية الاختيار.

3. الجزء الإجرائي/التطبيقي: معايير الترخيص لمزاولة المهنة:

السؤال هنا: ما المعايير والمؤشرات الواجب أخذها في الاعتبار لمنح الترخيص لمزاولة المهنة في إطار التمهين والارتقاء بمستوى الجودة، وما الإجراءات العملية القابلة للتطبيق في هذا المجال؟

قامت بلدان عديدة، عربية وأجنبية، بتجارب حددت من خلالها المعايير المهنية التي تجيز مزاولة مهنة التعليم باعتبارها مهنة مركبة، متعددة الأبعاد والأوجه. وتتعلق جل هذه المعايير أساسا بالمعارف والمعلومات وبما يتعلق بممارسة التدريس، وأحيانا بالاتجاهات الأساسية اللازمة للمعلم الكفء. إلا أن هذه المعايير تتباين فيما بينها من حيث المصطلحات المستخدمة للدلالة على المفهوم ذاته، إذ تستخدم بعض الدول مصطلح "المعايير المهنية" (Professional Standards) مثل الولايات المتحدة الأمريكية، في حين تستخدم دول أخرى مصطلح "كفايات"(Compétences) كفرنسا والدول الناطقة باللغة الفرنسية ودول جنوب شرق آسيا. وتتباين المعايير المهنية كذلك بشكل واضح من دولة إلى أخرى في طريقة معالجتها، حيث يختلف عدد المعايير المعتمدة (وفقا للمجالات الخاصة بكل معيار في كل دولة ووفقا لمواطن التركيز في كل معيار)؛ وتتباين كذلك من حيث صياغة المعايير. فتستعمل الجمل الاسمية أو الفعلية (يُخطط أو تخطيط، مثلا). ويكتفي البعض بتقديم قائمة بالمعايير دون ذكر المؤشرات التي توضح كلا منها؛ وتتباين الدول كذلك في طريقة توظيفها واستخدامها، تبعا لقناعات المشاركين في إعدادها. (حمود، 2013)

أ. نماذج من المعايير المهنية للمعلمين عربيا وعالميا:

- لقد صيغت معايير لممارسة مهنة التعليم في دول عربية عديدة (مصر، فلسطين، قطر، العراق، الأردن، السعودية، إلخ.)، مما يعكس وعيا بأهمية وضع معايير تساعد في تقويم عمل المعلمين وتوجيههم وفي وضع برامج وأهداف ومضامين تعتمد في مؤسسات الإعداد للمهنة ومراكز التدريب المستمر في مراحل حياة المعلم المهنية، من مرحلة التخرج إلى طور المغادرة (الإحالة على شرف المهنة).
- ففي إطار تبني منظمة الألكسو لـ"البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم" (ARAIEQ)، الذي سبق ذكره، سعت المنظمة إلى تطبيق هذا البرنامج عبر إنجاز الدراسات وعقد الندوات وورش العمل بمشاركة البنك العالمي. وهو برنامج يتألف من خمسة مكونات فرعية متكاملة. وضمن

فعاليات أحد مكونات البرنامج الموسوم: "الارتقاء بالمعلم العربي معرفيا ومهنيا" تم وضع: "مشروع إطار مرجعي عربي للمعايير المهنية للمعلم"، الذي قُدم ونُوقش في ورشة نظمت للغرض في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، بعمان/ الأردن، حاضنة المشروع، مارس/آذار، 2014.

وحدد المشروع "إطارا للمعايير المهنية العامة للمعلم" يتشكل من: الخصائص الشخصي، والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها كل معلم حتى يتمكن من القيام بالمهام والأدوار التي يضطلع بها بكفاءة وفاعلية. وقد تضمن المشروع 16 معيارا. قُدّم لكل منها بتوضيح موجز لأهميته. وشُفع بأمثلة لمؤشرات المعارف وأخرى للأداء ومؤشرات الاتجاهات المرتبطة به. واقترح المشروع معايير للمعلم الكفء.

وعالميا أولت عديد الدول منها الولايات المتحدة الأميركية والمملكة المتحدة ودول الاتحاد الأوروبي وكندا وأستراليا وغيرها، نماذج وتشكيلات من المعايير اختلفت عددا ومضمونا ،من سياق إلى آخر، بغاية تقنين عملية الترخيص لمزاولة التعليم في إطار التمهين والنجاعة وتحسين النتائج. ولعل مما تلتقي فيه هذه النماذج هو تحديد ثلاث فئات من الكفاءات تعتبر كفيلة بتجسيد مبدأ التمهين وضمان جودة التعليم، في عناصرها الأساسية وخصوصا من زاوية المعلم:

- **كفاءات معرفية**: تتمثل في إتقان مضمون التخصص وإدراك صلاته بالمجالات المعرفية الأخرى.
- **كفاءات مهارية**: تتعلق بالتخطيط للتدريس وتطويع المعارف العلمية لأهداف المنهج ومستوى المتعلمين الإدراكي (وهو ما يسمى في مجال التعليمية بـ"النقل التعليمي"، واستخدام الطرق والوسائل البيداغوجية ووسائل الإعلام والاتصال بفعالية وإدارة التواصل داخل الفصل بما ييسر تعلم الطلبة...

كفاءات أخلاقية: من شأنها توجيه العمل التعليمي طبقا لمبادئ الأخلاق وحقوق الطفل.

وبالاطلاع على بعض هذه النماذج، تبين أنها تتفق تقريبا في التركيز على أهم معايير اختيار العناصر التي يتنبأ بقدرتها على تقديم تعليم فعال، في كنف احترام الأخلاقيات الخاصة بالمهنة والفلسفة التي تقوم عليها المنظومة التربوية في كل دولة.

لكن ما يغيب في هذه النماذج عموما هو ذلك البعد النفسي الخاص باتجاهات المعلم وتصوراته ذات الصلة بذاته كإنسان، بما يحمله من نظريات صريحة وأخرى ضمنية (Implicit theories) توجه عمله بشكل أو بآخر. وعليه تغييرها متى كان على وعي بها، إلى ما يخدم العملية التعليمية-التعلمية. ونخص بالذكر هنا تصور المعلم لذاته كمهني تعليم وللمهنة وللمتعلمين ولمدى شعوره بتحقيق تطلعاته من خلال الانتماء للسلك التدريسي. ولعل مما يساعد في ذلك، ممارسة "التفكير التأملي" والنقاش مع الزملاء ومع القائمين على التكوين والتدريب البيداغوجي في مستويي الإعداد والتكوين المستمر.

ب. الترخيص لمزاولة التعليم (المعلم المبتدئ)

في ضوء التحليل المفاهيمي أعلاه واستئناسا بالنماذج العربية والدولية لمعايير الترخيص لمزاولة مهنة التعليم وتحقيقا لأهم أهداف العمل المنجز، تمّ بناء نموذج يحوي معايير ومؤشرات نراها ذات أهمية خاصة. وشُفع بتوصيف لأساليب تقويم مدى توفرها في المتخرج العربي، قبل أن توكل إليه مهمة تعليم الناشئة بما يتماشى ومقتضيات التمهين وضمان الحد الأدنى من جودة التربية. كما وُضعت المعايير والمؤشرات التي يتضمنها النموذج المقترح اعتمادا على الأدبيات المتخصصة واستنادا إلى أطروحات الباحثين في مجال التعليم وفرضياتهم حول العوامل ذات الأثر في تعلم الطلبة. وقد صيغت المؤشرات بالنسبة إلى كل معيار، بحيث تقيس بعدا وحيدا، حتى يتسنى التقويم بشكل دقيق لا لبس فيه.

كما يجدر التنبيه أيضا إلى أن هذه المعايير والمؤشرات جاءت مصنفة حسب طبيعة المجالات التي تنضوي تحتها (معايير معرفية، شخصية، مهنية أدائية، أخلاقية...) ويركّز عليها أهم النماذج المعتمدة في المنظومات التعليمية ذات الأداء الجيّد. وهذا التصنيف لا يعني عدم تداخل المعايير بين مجال وآخر. وإنما الهدف منه وضوح العرض، من جهة، وتيسير مهمة القائمين على معاهد وكليات إعداد المعلمين من جهة أخرى، عند تحديد مضامين الإعداد للمهنة وتدريب المعلمين المستمر، مما يساعد على النمو المهني بعد الحصول على الترخيص والولوج إلى مباشرة المهنة بما يضمن تمهين المعلمين والجودة في آن.

وفي ذات الإطار، يبدو من الوجاهة بمكان طرح السؤال التالي: في أي مستوى أكاديمي يستحسن اختيار المرشحين لمنحهم الترخيص أو لإدماجهم في سيرورة التكوين للمهنة؟

يتبيّن من الوثيقة المنبثقة عن قطب داكار (2010) أن مستوى التعليم الثانوي العالي (ختام المرحلة الثانوية) هو الاختيار الوجيه والأفضل. كما تشير دراسة ماك كينزي وجماعته (McKinsey & Company, 2007)[16]، إلى أنَ الدول ذات الأداء الأعلى في الاختبارات الدولية هي تلك التي تستقطب بشكل منهجي خريجي التعليم الثانوي الحاصلين على أفضل النتائج لإعدادهم للمهنة وانتقائهم، كما في فنلندا، من بين الـ10% الأوائل في دفعتهم أو فئتهم العمرية أو من بين الأشخاص المتميّزين الآتين من مهن أخرى في أواسط مسيرتهم المهنية. لكن ذلك يشترط أن تكون المهنة جاذبة للمقبلين عليها وأن تحظى بمكانة اجتماعية مرموقة. كما يعطى في سنغافورة كثير من الأهمية، عند انتقاء المعلمين، لمسار المترشحين الدراسي (عبر ملفهم المدرسي) ولقدرات التواصل لديهم ودافعيتهم لمزاولة المهنة. (اليونسكو، 2015)

يشتمل النموذج المقترح على ثمانية عشر (18) معيارا تتفرع عن كل منها مؤشرات يختلف عددها من معيار إلى آخر، وشُفع كل مؤشر بأداة (أو أدوات) التقييم المناسبة لقياس مدى توفره لدى المعلم. كما تغطي المعايير أربعة مجالات تعتبر شاملة لأبعاد مهنة التدريس في إطار التمهين وتحقيق الجودة وهي كالتالي:

- معايير معرفية/أكاديمية (5)
- معايير مهنية/أدائية (7)
- معايير أخلاقية (3)
- معايير شخصية (3)

كما تجدر الملاحظة أن أعداد المعايير والمؤشرات والمجالات الواردة بالمصفوفات أدناه قابلة للزيادة أو النقصان حسب ما تفرزه مناقشة مضمون النموذج المقترح من أفكار وتوجهات. كما يجدر التنويه بأن اشتمال النموذج على أكثر من صنف من المعايير إنما يعود إلى تعدد أبعاد

16 Mckinsey & company, 2007, How the world's best- school prtforming school systems come out on top. London, Mckinsey and Company.

العملية التعليمية التعلمية من جهة وإلى ضرورة الاستئناس بنتائج البحث في علم التعليم الذي دل بالخصوص، على أن اعتماد صنف واحد من المتغيرات المحتمل ارتباطها بفعالية التعليم لا يؤدي في العموم إلى نتائج ذات دلالة، من جهة أخرى، ممّا يستوجب أخذ عدة أصناف من المتغيرات في الاعتبار في آن عند تحليل العملية التعليمية واعتماد تحاليل إحصائية أكثر دقة وتعقيدا (التحاليل العاملية مثلا).

- **المعايير المعرفية/الأكاديمية (وفي الثقافة العامة)**

المسوغات:

من البديهي القول إن العملية التعليمية - التعلمية لا تنطلق من فراغ، ولا تشتغل لمجرد التقاء المعلم بالمتعلمين في غرفة الصف. بل لها أهداف محددة ومضمون جدير بأن يُعلّم ويُتعلّم ليكون بمثابة الوسيط بين شريكي العلاقة التربوية. من هنا لا بد للمعلم من امتلاك المادة (أو المواد) التي يُكلف بتعليمها ومساعدة الطلبة على بناء المعارف والمهارات التي تتيحها. كما يهم المؤسسة التعليمية التأكد من توفر هذا الشرط سواء عن طريق الشهادة العلمية التي حصل عليها المرشح للترخيص أو بواسطة الاختبار الذي يتم إعداده للغرض. كما يتوجب على الذي يتم اختياره أن يكون على وعي بالصلات الممكنة بين معرفته الأكاديمية في مجال التخصص وبين التخصصات الأخرى المجاورة، حتى يستطيع مساعدة الطلبة على إدراك تلك الصلات لتحصل لديهم بنية معرفية مترابطة العناصر والاستفادة منها بأفضل السبل الممكنة للتعلم اللاحق. وللتأكد من ذلك، تُضبط معايير ومؤشرات تُعتمد في تقييم مدى استجابة المعلم المتخرج لها والاطمئنان لصحة المعلومات التي يحصل عليها الطلبة.

ومن المعلوم أن مهنة التعليم تقوم على التعامل مع أشخاص متنوعي الخصائص والمشارب والمستويات. فهي لذلك تتطلب عملا على الذات حتى تتكيف مع خصائص بيئة العمل في تنوعها. وينطوي العمل التدريسي كذلك، على الاستعداد والقدرة على مواجهة الطارئ من الأحداث الصفية وما يأتي من أسئلة الطلبة غير المتوقعة والإجابة عليها بكل أمانة. لذلك فإن لبعد الثقافة العامة لدى المعلم وإتقانه للغة العربية بالخصوص أهمية في تثمين دوره وتحسين صورة المهنة التي ينتمي إليها.

مصفوفة المعايير والمؤشرات المعرفية/الأكاديمية

المعايير	المؤشرات	أدوات التقويم
1. امتلاك مؤهلات أكاديمية	– حاصل على ترتيب ضمن أفضل 10-20-30 % من خريجي التعليم الثانوي في فئتهم العمرية (حسب اختيار كل دولة وظروفها)	السيرة الذاتية/ الملف المدرسي
	– يتابع حلقات الدراسة الجامعية المؤهلة للتدريس (الماجستير المهني المتخصص)	-
	– يتقن اللغة العربية.	اختبار تقويمي
	– يتقن لغة أجنبية واحدة على الأقل.	اختبار تقويمي
	– يتقن المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم.	-
	– يدرك الأسس العلمية للتخصص.	-
	– يدرك الصلات ما بين التخصصات.	المقابلة
	– يتعامل مع القضايا المختلفة بأسلوب علمي بعيدا عن الخرافات.	-
2. امتلاك مؤهلات بيداغوجية	– مرّ ببرنامج تدريبي بعد التخرج.	السيرة الذاتية
	– يؤمن بقدرة كل الأطفال على التعلم	المقابلة
	– يمتلك معرفة عامة للطرق البيداغوجية.	الاختبار
	– يدرك أهمية إعداد الدروس اليومية بشكل مترابط منطقيا.	المقابلة
	– يدرك أهمية دافعية المتعلمين في التعلم ومعرفة كيفية استثارتها.	-
3. تمثلات/ تصورات إيجابية عن المواضيع ذات العلاقة بالتدريس	– يثمن المادة/المواد التي يدرسها.	المقابلة
	– يعتز بمهنة التعليم وبرسالتها.	-
	– يتحمس لإكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المادة/المواد التعليمية.	-
4. امتلاك ثقافة عامة تساعد في تناول المواضيع الراهنة والمستجدة	– يعمل على تحسين مستواه الثقافي بما يخدم العملية التعليمية التعلمية.	المقابلة
	– يتابع ما يستجد من أحداث محليا وعالميا.	-
5. استيعاب ثقافة المجتمع العربي والمحلي وظروف كل منهما وإمكاناته	– يلم بقضايا البيئة ومشكلاتها.	المقابلة
	– يلم بقضايا المجتمع المحلي ومشكلاته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية...	-
	– يعرف تاريخ المجتمع العربي وقضاياه	-

- **المعايير المهنية/الأدائية ومؤشراتها:**

المسوغات:

اعتمدت الأبحاث في إطار النموذج "عمليات-نواتج" فرضية مؤداها أن المحدد الرئيس لتعلم الطلبة كما تقيسه الاختبارات الموضوعية هو سلوك المعلم،لا خصائصه الشخصية على أهميتها. وهذا ما يضع الجوانب الأدائية والطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم في أدائه لعمله التدريسي، من هذا المنظور، في صدارة المتغيرات المؤثرة في التعلم المدرسي. وقد لاقى هذا التوجه اهتماما واسعا في الولايات المتحدة الأميركية وفي غيرها من الدول، خلال عقدي الستينات والسبعينات من القرن الماضي، مستمدا نسغه من التيار السلوكي في علم النفس. ومن هنا نبعت مشروعية هذا النموذج وبالتالي أهمية المعايير الأدائية في اختيار المعلم ومضامين تدريبه.

مصفوفة المعايير المهنية الأدائية:

المعايير	المؤشرات	
1. القدرة على تعيين الدروس التي تلتقي مع متطلبات المنهاج	– له معرفة بمحتوى المنهاج ومواضيعه واستراتيجيات تدريسه. – قادر على وضع أهداف تعليمية مشتقة من أهداف المنهج. – يلائم الأهداف مع مستوى المتعلمين الحقيقي. – قادر على التخطيط لعمله على المديات الطويل والمتوسط واليومي. – يختار واجبات منزلية تساعد على تعزيز التعلم ويحرص على مراجعة نتائجها.	
2. حسن إدارة الفصل	– يتقن إعداد الدروس والتخطيط لها.	
	– يوفر المواقف التعليمية التي تساعد المتعلمين على التواصل الفعال مع الآخرين.	
	– ينظم وقت التعلم بشكل فعال بما يمكنه من تغطية الأنشطة المراد تنفيذها ويحد من الوقت الفاقد.	
	– يحافظ على الانضباط والنظام والمناخ التربوي المساعد على العمل الفعال.	
	– يتخذ القرارات الفورية السليمة في المواقف الطارئة.	

المعايير	المؤشرات	
	- يوجه المتعلمين للمحافظة على الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية. - يتجنب المعوقات التي تحد من التواصل الجيد: كعدم وضوح الصوت وغموض الفكرة وتعطل الأجهزة، إلخ، - ينوع مصادر التعلم. - يقدم التغذية الراجعة المناسبة تعزيزا لتعلم الطلبة. - يشجع المتعلمين ويعزز تعلمهم باستخدام وسائل لفظية وغير لفظية إيجابية. - يوفّر الظروف التي تساعد الطلبة على التعلم الذاتي. - يخطط لأنشطة تنمي العمل التعاوني وأخرى تساعد التعلم المستقل. - يضع أهدافا تتحدى تفكير المتعلمين وتنمي تفكيرهم الناقد والإبداعي. - يتفاعل بإيجابية مع أفكار التلاميذ وآرائهم. - يربط المادة الجديدة بخبرات المتعلمين السابقة وبالمواد التعليمية الأخرى. - يشجع المتعلمين على تقديم الأفكار المبتكرة.	
3. معرفة الخصائص السيكولوجية والنمائية للطفولة والمراهقة	- يدرك الخصائص السيكولوجية المميزة للطفولة والمراهقة. - يتفهم خصائص المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. - يشجع التلاميذ على الاستكشاف والاستقصاء. - يعالج السلوك غير السوي بحكمة وروية. - يعرف أثر الثواب والعقاب في سلوك المتعلمين. - يفهم السلوك غير السوي للمتعلم ويعرف أسبابه.	
4. استخدام أدوات التقويم بكفاءة	- يتقن بناء اختبار موضوعي وصادق. - يعد أساليب تقويم متنوعة وشاملة للتأكد من مدى تحقق الأهداف. - يحسن تحليل نتائج التقويم وتفسيرها. - يعد تقارير واضحة ودقيقة حول تعلم كل طالب لإطلاع مختلف الشركاء على مدى تطوره وتقدمه. - يعتمد نتائج التقويم في تحسين تعلم الطلبة.	

المعايير	المؤشرات	
5. السعي إلى تطوير الكفاءة المهنية	– يعترف بأن التعهد بتطوير التعلم المهني جزء لا يتجزأ من الممارسة الفعلية الشاملة. – يستفيد من الإرشاد والإشراف التربويين. – يحدد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في ممارسته المهنية. – يفهم مزايا التأمل في الممارسة ويعمل بها. – يقوّم تصرفاته وسلوكه ويعدلها كلما دعت الحاجة – يتعاون مع زملائه للحصول على تغذية راجعة حول أدائه بدعوتهم لحضور الدروس التي ينفذها. – يستفيد من خبرات زملائه وممارساتهم لاكتساب معلومات أو مهارات مهنية متقدمة. – يشارك في الندوات والمؤتمرات وورش العمل والدورات التدريبية بهدف تطوير معلوماته ومهاراته المهنية وتحسين أدائه. – يتابع ما يصدر من منشورات وكتب وأبحاث علمية تتعلق بمجال تخصصه أو بالمجال التربوي والثقافي للاستفادة منها. – يعد (أو يشارك في إعداد) أبحاث تربوية لحل المشكلات التي تعترضه. – يقوّم خططه ويعدلها وفقا للمستجدات والظروف واحتياجات المتعلمين.	
6. الاستفادة من موارد الوسط المحلي لتحسين العملية التعليمية التعلمية.	– يستفيد من الأنشطة والمصادر التي توفرها جمعيات/نقابات المعلمين للتنمية المهنية. – يتعاون مع الاختصاصيين لحل مشكلات الطلبة وإرشادهم. – يشجع أولياء الأمور على المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة. – يطلع على الأنشطة الطلابية التي تنظم في المدرسة. – يساهم في تخطيط الأنشطة المدرسية المتنوعة وفي تنفيذها وتقويمها. – يشجع الطلبة على الاشتراك في الأنشطة المدرسية وفقا لميولهم داخل المدرسة وخارجها. – يتعامل مع زملائه وسائر العاملين في المدرسة لتطوير الأنشطة المدرسية...	
7. الإسهام في تحسين صورة المهنة في نظر الآخرين	– يدرك أن سلوكه الشخصي يساهم في تشكيل نظرة المجتمع للمهنة. – يحافظ على سرية المعلومات المتعلقة بالتلاميذ وأسرهم. – يساعد على بناء ثقة اجتماعية بالمهنة.	المقابلة

- **المعايير الأخلاقية**

المسوغات:

ككل المهن ذات العلاقة بالإنساني (كالطب والتمريض والرعاية الاجتماعية وغيرها)، تنطوي مهنة التدريس على بعد أخلاقي يتمثل بالخصوص في التفهم وحسن المعاملة والتعاطف (التقمّص النفسي) ووضع الذات موضع الآخر (empathie) والاحترام والعدل والعمل بمبادئ حقوق الإنسان وغير ذلك من الخصال الإيتيقية (الأخلاقية) ذات الصلة.

فالتعليم لا يتمثل فقط في إجراء اختيارات معرفية، تعليمية (نقل المعرفة العالمة إلى معرفة قابلة للتعلم)، أو عملية؛ بل ينطوي أيضا على اختيارات أخلاقية. فمن ضمن الكفايات المهنية تبرز القدرة على التمييز بين صراعات القيم أو المعايير وتنوّع غائيات التربية المدرسية (باكي وآخرون، 1996).

لذلك فإن من بين المعايير المقترحة للأخذ في الاعتبار عند الرخيص لمزاولة التدريس ما يلي:

مصفوفة المعايير الأخلاقية

المعايير	المؤشرات	أدوات التقويم
1. فهم مضمون أخلاقيات المهنة	– يلتزم بأخلاقيات المهنة في تعامله مع شركاء العملية التربوية (التلاميذ، أولياء الأمور، العاملون في المدرسة...)	مقابلة مدير المدرسة والطلاب
	– يدرك أهمية العمل طبقا للمبادئ الأخلاقية: العدل، عدم التمييز، الاحترام.	-
	– يقدم نموذجا أخلاقيا مسؤولا يحتذي به المتعلمون وأسرهم والمجتمع المحلي.	-
2. احترام القيم المجتمعية والإنسانية	– يقدر القيم الروحية السائدة في المجتمع.	المقابلة
	– يتبنى مبادئ العدالة الاجتماعية والحريات والديمقراطية ويعمل بها.	-
3. احترام حقوق الطفل والإنسان عموما	– يؤمن بأثر التعامل الجيد مع الطلبة في التزامهم بالسلوك المقبول.	المقابلة
	– يلتزم بعدم استغلال المتعلمين لمصالح شخصية أو جنسية أو ثقافية أو مادية أو غيرها.	-
	– يبتعد عن استخدام العقاب والتهديد.	الملاحظة
	– لا يحابي بعض المتعلمين على حساب آخرين لاعتبارات عائلية أو جنسية أو طائفية وما إلى ذلك.	-
	– يحث المتعلمين على التصرف بأمانة، وعدل وصدق وتسامح واحترام الاختلاف مع الآخرين.	-

- **المعايير الشخصية/الذاتية:**

المسوغات:

لقد اهتم البحث في مجال التدريس بهذا البعد عبر النموذج الموسوم بـ"نموذج المتغيرات التنبؤية" (Clarc &Peterson). وهي الخصائص الذاتية التي تعتبر حاسمة لدى المعلم والضامنة لتعلم الطلبة. لكن الأبحاث في هذا المجال لم تؤدّ إلى وجود ارتباطات دالة بما يكفي بين مدى توفر تلك الخصائص في المعلم وحدوث التعلم. أما التحليل الفلسفي البيداغوجي فقد أبان أن المعلم، عند قيامه بعمله التدريسي، لا يلقن معارف فحسب بل هو "شخص" أو إنسان قادر، بوعي منه أو بدونه، على التأثير في المتعلمين بشخصيته، أي باتجاهاته ومواقفه وحتى بطريقة أدائه، تماما مثل الفنان الذي يودع مشاعره ورؤيته للوجود فيما يرسمه على لوحته أو في النص الذي يؤلفه، ذلك لأن التدريس والبيداغوجيا الموجهة للعمل التدريسي ليست علما صرفا ولا هي بالفن البحت؛ بل هي كلاهما في آن. ومن ثم فإن المعايير الشخصية، ومن وجهة نظر فلسفية على الأقل، تبقى ذات أهمية وجب الوعي بها والتأكيد على ما يدعم التعلم منها وتحييد الخصائص التي قد تعيق العملية التعليمية التعلمية.

مصفوفة المعايير الشخصية

المعايير	المؤشرات	أدوات التقويم
1. التأهيل البدني والنفسي	– الصحة البدنية الجيدة. – الصحة النفسية السليمة.	– الفحص الطبي – اختبارات نفسية
2. امتلاك بعض ممهدات الاندماج في المهنة	– يؤمن بقيمة التعلم مدى الحياة لتطوير معارفه ومهاراته. – يثمن الأنشطة المدرسية ويقدر دورها في صقل شخصيات المتعلمين. – يؤمن بأهمية البحث والتجريب والتطوير التربوي في تحسين أدائه التعليمي.	المقابلة _ _
3. يحمل تمثلات/ تصورات إيجابية للمواضيع ذات العلاقة بالذات والطالب، والتخصص، إلخ)	– يعتز بمهنته وبرسالتها. – يتحفز لممارسة المهنة. – يؤمن بأن المتعلم هو محور العملية التعليمية-التعلمية. – يتحمس لإكساب المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو المادة/المواد التي يدرسها. – يؤمن بإكساب المتعلمين احترام الذات والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية،	المقابلة _ _ _ _

ويتجلى من هذه المصفوفات أن العدد الأكبر من المعايير مخصص للجوانب المهنية/الأدائية (7 معايير من 18) بالنظر إلى أهميتها، خاصة أن كل المعايير المتعلقة بالجوانب الأخرى تنعكس في كيفية أداء المعلم لعمله في الصف وفي المدرسة وفي المجتمع.

ويجب التذكير هنا بأن الترخيص ليس إلا جوازا للقبول في المهنة، لذلك يستحسن ألّا يُمنح إلا لفترة معينة (5 سنوات مثلا)، إذا ما رمنا تمهين التعليم وتحسين جودته فعلا، حتى يسعى مهني التعليم دوما لتنمية مهاراته وكفاياته وبلورة تصوراته لذاته وللآخرين وللمهنة التعليمية على وجه الخصوص. ومن ثم لا بد من فتح الآفاق المهنية المحفزة للمعلم حثا له على التحسين المستمر لمهنيته وتحقيقا لتطلعاته الذاتية ماديا ومعنويا، مما يساعد على بلوغ التمهين المنشود وتحسين جودة التعليم في نهاية المطاف.

ج. الاعتماد المهني: بالنسبة إلى كل من المعلم المتمرس، المعلم المبدع، المعلم القائد/الخبير:

يتّضح ممّا سبق أن منح الترخيص ما هو إلّا إيذان بالانخراط في مسار ينطوي على مراحل تعكس، للمعلم أولا وللمكلفين بتقييم أدائه التعليمي ثانيا، مدى التطور الحاصل لديه في التحكم في شتى المتغيرات المحددة لتحسين جودة أدائه من جهة ونتائج التعلم من جهة أخرى. ولا يتحقق ذلك إلا متى توفرت الدافعية لذلك ومتى انخرط المعلم في برامج التكوين المستمر الذي بات في المنظومات التعليمية المتطورة حقا وواجبا. فلا معنى لتكوين أساسي دون أن يتبعه تكوين مستمر، لأن أهداف هذا الأخير لا تتحقق إلا متى تحققت أهداف الأول.

الاعتماد المهني هو الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي. أي أنه يعني الاعتراف بجودة الأفراد وأهليتهم لممارسة مهنة ما.

وعلى الرغم من التشابه بين مصطلحي الترخيص والاعتماد، لأن كليهما يهدف إلى التحسين والتطوير، إلا أن النظرة المتأنية للمفهومين تشير إلى وجود فروق دقيقة بينهما. وأهم هذه الفروق أن الاعتماد يقتضي الاعتراف بالجوانب المهنية البارزة بينما يشير الترخيص إلى الوفاء بالحد الأدنى المطلوب توافره من معايير الكفاءة في العمل، كما أن الاعتماد عملية اختيارية تتم عند طلب

المعلم الارتقاء إلى درجة أعلى من التي حصل عليها منذ حصوله على الترخيص الذي يجب أن يُعدّ شرطاً قانونياً للانضمام إلى المهنة. (شرير والمصري، 2017).

فما المعايير التي يمكن اعتمادها لدى الهيئة المكلفة بمنح الاعتماد المؤهل للارتقاء من درجة مهنية إلى درجة أعلى؟

يمكن اعتبار **النموذج الأسترالي** The Australian Professional Standards for Teachers، **ونموذج قسم/إدارة التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ماساشوستس الأميركية** (Professional Standards for Teachers: Standards & Indicators) من النماذج الجديرة بالاستئناس بها عند وضع إجراءات للاعتماد يتم بمقتضاها بناء عملية النمو المهني على الجدارة والموضوعية، كلما تأكد المعلم من قدرته على المضي قدما في الترقي المهني المستحق، على أن يحظى طلبه بإجازة الهيئة التي يتم تشكيلها للغرض للنظر في تقييم أهليته لذلك.

ويكاد يتفق النموذجان في أهم المعايير إلى حدّ التطابق. ويستخلص منهما بالخصوص:

- بالنسبة إلى المعلم المتمكن/المتمرس (Proficient teacher)

يكون المعلمون المتمكنون قادرين على:

- تعليم فعال وتجارب تعلمية لطلبتهم.
- معرفة الخلفيات المتفردة لطلبتهم وتعديل تدريسهم استجابة لحاجات طلابهم الفردية وخصائصهم الثقافية والاجتماعية واللغوية المختلفة.
- خلق بيئات تعلمية آمنة، ومنتجة تشجع الطلبة على المشاركة في بناء معارفهم.
- تصميم برامج تعليمية جذابة تتوافق مع المنهاج ومتطلبات التقييم والتبليغ.
- استخدام التقييم والتغذية الراجعة لتحليل معرفة طلابهم وفهمهم ودعمهما.
- استخدام مجموعة من المراجع، بما فيها نتائج الطلبة، لتقييم تعليمهم وتعديل برامجهم من أجل استجابة أفضل لحاجات الطلاب،
- العمل في فريق بطريقة تشاركية مع الزملاء الذين هم معنيون أيضا بتعرف حاجاتهم التعلمية الخاصة والتخطيط لها وتقييمها.

- التواصل بفعالية مع طلابهم وزملائهم والأولياء/مقدمي الرعاية وأفراد الجماعة المهنية، بطريقة مهنية وأخلاقية في كل المنتديات...

- الاعتماد في مستوى االمعّلم البارع:

المعلمون المتمرسون والبارعون هم الذين بإمكانهم السعي إراديا للحصول على الاعتماد في مستوى أعلى عندما يستشعرون في أنفسهم الاستجابة لمؤشرات المعيار عالي الإنجاز أو مستوى المعلم الرئيس. وبذلك هم يسعون إلى الاعتماد لمستوى أعلى، إذا كانت ممارستهم مستجيبة لمؤشرات المعيار التي تعكسها الخصائص الواردة بهذا النموذج والموافقة لخصائص المعلم عالي الإنجاز أو المعلم الرئيس.

يتصف المعلمون ذوو الإنجاز العالي بكونهم:

- على مستوى عال من الفعالية وممارسون مهرة للمهنة وقادرون على العمل بشكل مستقل وبصفة تشاركية من أجل تحسين ممارستهم وممارسة زملائهم.
- يشاركون في تعلّم زملائهم المهني ويلعبون أدوارا في توجيه الآخرين وتقديم المشورة لهم أو توجيههم.
- يبادرون بتنظيم نقاشات حول التدريس الفعال ويشاركون فيها من أجل تحسين نتائج الطلاب.
- يتيحون للطلبة أكبر عدد من فرص التعلم انطلاقا من تعرف خلفياتهم وخصائصهم الفردية ويقفون على أثر كل هذه العوامل في تعلمهم.
- يساندون زملاءهم، بمن فيهم معلمو ما قبل الخدمة، ويزودونهم بطرق عمل لخلق بيئات تعلم إيجابية ومنتجة.
- يصوغون نماذج لممارسات تعليمية سليمة في مجالات تخصصهم.
- يشاركون الزملاء في التخطيط لبرامج العمل معهم وتقييمها وتغييرها من أجل تحسين نتائج الطلاب.
- يواكبون آخر المستجدات في مجال التخصص أو في عدد من مجالات التدريس العامة.
- يمتلكون مهارة تحليل نتائج الطلبة من أجل تحسين التعلم والتعليم.

- يعملون حثيثا على خلق بيئة تتيح أكبر عدد من فرص التعلم المهني لهم ولزملائهم.
- يوجهون احتياجاتهم في مجال التعلم المهني إلى ما يتوافق مع حاجات طلابهم التعلمية.
- يمتلكون مهارات عالية في التعامل مع الآخرين وفي العرض والتواصل الفعال في إطار الاحترام المتبادل مع الطلبة والزملاء وأولياء الأمور وغيرهم من الفاعلين في المجتمع.
- يتحلون بسلوك أخلاقي في كل المواقف...

• المعلمون القادة، وهم الذين:

- يحظون باعتراف الزملاء وأولياء الأمور وأعضاء الجماعة المهنية واحترامهم واعتبارهم معلمين مثاليين.
- يقدمون ممارسات تعليمية متناسقة ومبتكرة.
- ينشئون بيئات تعلم شاملة تتوافق مع طلاب من خلفيات لغوية وثقافية ودينية واجتماعية-اقتصادية مختلفة.
- يتطلعون إلى تحسين ممارساتهم وتقاسم خبرتهم مع الزملاء.
- يستطيعون مراقبة المعلمين ومعلمي ما قبل الخبرة واستحداث أنشطة تنمي المعرفة والممارسة والالتزام المهني لدى الآخرين.
- يستخدمون مهارات ومعرفة معمقة لتقديم دروس وفرص تعلم حقيقية ويتقاسمون المعلومة مع الزملاء ومعلمي ما قبل الخدمة.
- يقودون مسارات لتحسين أداء الطلبة بتقييم البرامج ومراجعتها وتحليل البيانات الخاصة بنتائج الطلبة.
- يجمعون البحوث الحديثة حول التعليم الفعال والتعلم ويحللونها.
- يمثلون المدرسة ومهنة التعليم في المجتمع ...

4. ما استتباعات الإجراءات المقترحة على صعيد تكوين المعلمين وتدريبهم في مستويي الإعداد وفي مختلف مراحل المسار المهني للمعلم؟

إن التكوين لأي مهنة والسعي إلى إنماء كفايات مهنية يختلفان دون شك عن النهج التقليدي لنقل معارف تخصصية. فلا يكفي في هذا المجال أن نعلّم "معارف مهنية" بأمل أن يطبقها المعلمون والطلاب المعلمون. فالنقل التعليمي (Transposition didactique)، عندما يتعلق الأمر بممارسات وكفايات مهنية، ليس على نفس الدرجة من "البساطة" التي عليها تغيير المعارف العلمية لجعلها في متناول المتعلّمين.

ومنذ سبعينات القرن الماضي،اتجه تكوين المدرسين (في أوروبا على وجه الخصوص) إلى تعزيز دور الجامعات وإلى ربط التدريب بالممارسة بالمدارس والزيادة في المدة التي يجب أن تخصّص له. والاتجاه السائد هو أن يدوم التكوين الأساسي من 3 إلى 6 سنوات بالنسبة إلى مدرسي الثانوي ومن 3 إلى 5 سنوات بالنسبة إلى معلمي الابتدائي. كما اتجهت الإصلاحات في هذا المجال إلى إعطاء أهمية أكبر للتدريب المهني.

وللتذكير، فإنه يوجد نموذجان رئيسيان للتدريب: "التتابعي". وفيه تكتسب الكفايات المهنية بعد التكوين العلمي والنموذج "التزامني" وفيه تكتسب الكفايات المهنية بالتوازي مع التكوين العلمي طيلة مدة التكوين. ولئن اختلف الأمر من بلد إلى آخر، فإن الاتجاه الأعمّ يعتمد على النموذج التتابعي عند الإعداد للتدريس بالثانوي والنموذج التزامني بالنسبة إلى الابتدائي.

ومهما كان الاختلاف، فإن الاتجاه السائد ينطلق من المبادئ الأساسية التالية:

- ضرورة ربط التكوين العلمي بالتدريب المهني.
- ربط النظري بالعملي في التدريب المهني.
- التأكيد على دور المدارس في تكوين المدرسين.
- مسألة مدربي المدرسين وصلتهم بالتعليم المدرسي.

وفي "مسار بولوني" (Processus de bologne) تم اقتراح 4 مبادئ مشتركة:

- **تـأهيل جيّد لممارسة المهنة**: يعني أن يكون كل المدرسين من خريجي مؤسسات التعليم العالي وأن تتاح الفرصة لكل مدرس لمواصلة الدراسة إلى أعلى مستوى ممكن من أجل تطوير

كفاياته التدريسية، وأن تكون له معرفة واسعة بمجال تخصصه ومعرفة جيدة بالبيداغوجيا وأن تكون له المهارات وبلكفايات اللازمة لتوجيه المتعلمين ودعمهم وأن يتوفر لديه إدراك للبعد الاجتماعي والثقافي للتربية.

- **وضع المهنة في سياق التعلم مدى الحياة** ودعم المدرسة من أجل إسهامها في النمو المهني المستمر طيلة مسيرة المدرس المهنية وفي دفعه إلى مراجعة معتقداته بخصوص الممارسة الفعالة وإلى الانخراط في حركة التجديد والبحث من أجل التكيف مع تحولات مجتمع المعرفة والمشاركة النشيطة في نموه المهني خارج أوقات العمل، مع ضرورة أخذ ذلك في الاعتبار ومجازاته مؤسسيا.
- أن **يكون التدريس مهنة متحركة (دينامية)** أي أن يكون الحراك مكوّنا مركزيا في برامج التدريب الأساسي والمستمر إلى جانب توفر إمكانية الحراك بين مختلف مستويات التعليم وتجاه مهن أخرى مختلفة داخل الإطار التعليمي.
- أن يكون **التدريس مهنة تعتمد الشراكات**، أي أن تكون مؤسسات التكوين مسؤولة عن تنظيم عملها تشاركيا بالتعاون مع المدارس ومع بقية المستفيدين[17].

- **في مستوى الإعداد للمهنة:**

ونركز هنا على البعد المهني ذي الصلة بتيسير الولوج إلى المهنة وبمتطلبات الانخراط في مسار مهني يُبنى على قاعدة مكتسبات تتمّ خلال حلقتين متكاملتين لا يمكن عزل إحداهما عن الأخرى (التكوين الأساسي والتكوين المستمر). أما التكوين، في شقيه المعرفي الأكاديمي والبيداغوجي النظري، فلا بد أن يقوم على مبدإ مشاركة الطلاب في بناء المعارف وفي البحث عن المعلومات بما تتيحه التقانات الحديثة، شريطة استخدامها لغايات تكوينية، ممّا يعدّ المعلم لاستخدام ذات الأساليب في تعليم الطلبة في المدارس، وبما تسمح به قدراتهم الحقيقية.

ما أهمّ التعلمات المساعدة على الولوج في ممارسة المهنة التعليمية وما الوسائل المساعدة على تحقيقها وما موقعها من برامج التكوين؟

بصورة عامة وفي إطار اقتران المعرفة العلمية بالفعل ولتمكين المدرّسين المبتدئين من مواجهة أهم

17 Cornu, Bernard : « Teacher Training, the Context of the Knowledge Society and Lifelong Learning, the European Dimension and the main trends in France", CNED, France. www.see-educoop.net/education

الصعوبات الخاصة بالانخراط في المهنة، يجدر بمهندسي التكوين في مجال التعليم، على وجه الخصوص:

- وضع مضامين للتكوين انطلاقا من تطوّر انشغالات المدرّسين المتدرّبين.
- بناء مواقف تمثيلية لوضعيات قابلة للنقل في وضعيات حقيقية، باستخدام الفيديو، ومناويل مرافَقة تحقّق الاستفادة القصوى من التجربة المعيشة ومن التّأمّل في عملهم وفي عمل الأقران.
- إعداد مسالك للتّدخّل أكثر فعالية وجيهة ومقبولة لدى المهنيّين المتمرّسين...

أمّا دور المتدرّبين فيتمثّل بالخصوص في:

- ملاحظة النشاط وتوصيفه.
- تأويل الموقف الملاحظ مع أخذ وجهة نظر الشخص الذي تتمّ ملاحظته في الاعتبار.
- تحليل النشاط الذاتي مقارنة بالنشاط الملاحظ.
- وضع تصوّر لوضعية تدمج من خلالها إضافة المكوّن أو وجهة نظر المدرّسين المتمرّسين...

ولا يفوتنا أن نشير هنا أولا إلى أن التربية بصورة عامة إنما تمرّ عبر العلاقة التي لا تعاش دون اتصال إنساني، ولنتذكر أيضا أن التقانة، إن لم نحسن استخدامها وتدبيرها، قد تؤدي إلى بذل جهد أكبر دون اقتصاد في الزمن. ومن استخدامات تقانات المعلومات والاتصال في مجال تكوين المعلمين:

- تمكين المتدرّبين من تقديم براهين مرئية على مستوى كفاءتهم وجمعها في برتفوليو إلكتروني (ملف مهني)؛
- يمكنهم إنجاز أشرطة لدروس نموذجية، واستثارة تغذية راجعة بواسطة الفيديو حول تدريس معلمين مبتدئين، والوصول عن طريق الإنترنت إلى مراسلين من أماكن عديدة...

ولا بدّ من الإشارة كذلك إلى أن النقاش حول التجربة المصوّرة بواسطة الفيديو يمكن أن يساعد أيضا على كسر عزلة المعلم الذي يستطيع عن طريق هذه التقانة تقاسم التساؤلات والشكوك وكذلك التجارب الناجحة مع الزملاء...

- **في مستوى التدريب المستمر:**

يرتبط مفهوم التكوين المستمر بمفهوم التكوين الأوّلي، كما أشرنا سابقا. وتعتبر منظمة التعاون والنماء الاقتصادي (OCDE) أن التكوين المستمر هو الكيفية التي يطوّر المعلمون من

خلالها معارفهم وكفاياتهم ومهاراتهم وفهمهم لمهنة التدريس طيلة مسيرتهم المهنية. وما فتئت الخطابات العلمية والمؤسسية المهتمة بالشأن التربوي تدعو إلى تحقيق ملامح المعلم المهني الذي يتقن معارف مختلفة، المستقل والمسؤول والممارس لعمل مركّب. هذا الوجه للمهنية يمكن صقله أيضا عبر تكوين أوّلي قائم على معايير مهنية عليا وبانخراط المعلمين، فرديّا وجماعيا، في تمشّ للتطوّر المهني المستمر.

كما أن الصورة المتمخضة عن التيار المعرفي هي على وجه الخصوص صورة المعلم المهني المتأمّل، وهي صورة تبدأ في التطوّر خلال فترة إعداده الأوّلي للمهنة، وحتى قبل ذلك، ثمّ تنمو وتتغيّر عن طريق الممارسة المهنية.

إن المدرّس المهني الناضج هو ذلك المدرّس الذي يكون قد قطع خطوات في الاتجاه الذي يسمح له بالوعي بنظرياته "الضمنية" ومعتقداته تجاه المتعلمين والمنهج والمادة الدراسية وفيما يتعلق بدوره كمدرّس وبقدرته، على أن ينمي ثقته في نفسه ليبدأ للتخطيط لسير عمله، ثمّ التأمل في آثار تدريسه الظاهرة والقيام بتحليلها وتطبيق نتائج تحليلاته على عمله في المستقبل. وهكذا يصبح المدرس باحثا في فعالية تدريسه. (كلارك وبيترسن، في: ويتروك، 1986، ص292-293)

إلى جانب المقررات المدرجة عادة في إعداد المعلمين وتأهيلم، كالطرائق التربوية وسيكولوجية الطفولة والمراهقة وأساليب التفاعل البيداغوجي ومناويل التقويم، إلخ... يجدر التركيز بصورة خاصة هنا على ما يتعلق بمميزات التكوين في مجتمع المعرفة، وبصورة أدق، على دور تقانات المعلومات والاتصال في تطوير عمليتي التعلم والتعليم وتعزيز التعلم الذاتي ومدى الحياة.

ومن المفيد التذكير هنا بأن تكون التعلّمات المساعدة على الاندماج في المهنة نتيجة لبناء ذاتي من قبل المتعلّمين عن طريق الممارسة والتفكر في مجريات العمل التعليمي ومآلاته فرديّا وبالتفاعل مع الآخرين، أقرانا ومكوّنين وطلابا. ومن أهمّ هذه التعلمات:

- **تعلّم النظر والتحليل**: انطلاقا من مواقف معيشة يسلط عليها الضوء عن طريق الملاحظة والتوصيف الدقيق لسير العملية التعليمية التعلمية وباستخدام معدّات مناسبة كالفيديو أو السرد أو ملاحظات المكوّن والأقران. أما تعلم التحليل فيعني تعلم الربط بين عناصر الموقف الملاحظ ومتغيراته.
- **تعلم الفعل**: إن المعلمين المبتدئين، عندما يدعون إلى مواجهة موقف تعليمي ما، دون إعداد

مسبق، عادة ما يضعون استراتيجيات تهدئ من قلقهم وتساعدهم على اتخاذ تدابير عاجلة. لكنهم لا ينمّون بالضرورة كفايات مهنية حقيقية لعدم قدرتهم على اتخاذ مسافة إزاء العمل الذي يؤدونه بالفصل، لأن تعلم الفعل عادة ما يقترن بمواجهة المواقف المركبة تدريجيا وبتوفر تأطير (ميداني وفي مركز التكوين) يسمح بالتعبير عن الشكوك والمخاوف وبالبحث عن الدعم أو التوجيه، مما يسمح بإعطاء معنى للتجربة.

- **تعلم التأمّل**: أن تصبح معلما مهنيا هو أولا أن تتعلّم كيف تتأمّل في ممارستك، ليس بعديّا فقط، بل في أثناء العمل بالذات، أي أن تتخذ تلك المسافة التي لا تسمح بالتكيّف مع المواقف الجديدة فحسب؛ بل تمكّن بالخصوص من التعلم انطلاقا من التجربة. لذلك، يتوجّب تضمين برامج التكوين أجهزة تقرن التجربة بالتأمّل. ومن أجهزة التكوين التي يمكن اعتمادها في هذا المجال:

♦ الممارسة التأملية، باستخدام أساليب مختلفة كالمشاهدة الذاتية (أي مشاهدة المتدرب ذاته وهو يعمل عن طريق التسجيل المرئي) ومقابلة التوضيح والبورتفوليو وغيرها.

♦ تبادل الآراء حول التصورات والممارسة: ما يساعد الشخص على الوعي بأن ما يبدو له الصواب عينه هو ليس كذلك بداهة بالنسبة إلى الآخرين، إلّا أن الأمر يتطلب خلق مناخ يسمح بالإفصاح عمّا نفعل دون خشية إثارة السخرية أو الشجب.

♦ الملاحظة المتبادلة: أن تضمن تقبل الجميع قواعد لعبة تتحدد بمقتضاها أهداف الملاحظة وأشكال التغذية الراجعةّ، إذ ليس ثمة أسوأ من شعور الشخص بأنه موضوع ملاحظة دون أن يتاح له التعبير عن قناعاته.

♦ التواصل مع الطلاب: من المحاور المهمة في تكوين المعلمين خلق علاقة إيجابية مع التلاميذ والتعود على دعوتهم للتعبير عمّا يلاحظون، نظرا للدّقة التي تتصف بها ملاحظاته في أغلب الأحيان ولكونها مرآة تعكس له كيفية عمله ومعالجته للأحداث الطارئة.

♦ مقابلة التوضيح (élucidation): للتوضيح بعد تكوينيّ. فهو يساعد المتدرب مباشرة على الوعي بعمله ويرتقي به إلى تمثّل كيف يمكن أن يتصرف عندما يواجه مواقف مشابهة.

♦ تقنية الفيديو: يمكن للفيديو أن يكون وسيلة تكوين ناجعة لتيسير الوعي بالممارسة. كما أن التقانة الرقمية مثل الفيديو يمكن، إذا ما أُحسن استخدامها، أن تكون سندا لتكوين

المعلمين، إذ من شأنها أن تيسّر التفكّر في وضعيات تعليمية حقيقية ووضع تصورات للممارسات المنشودة.

ومن المهمّ التأكيد في هذا الإطار على أنّ تطوير ممارسات المدرسين يحتاج إلى منظومة إعداد متميزة تعطي حيزا مهما للتدريب العملي قبل الخدمة، تحت إشراف مدرسين يمتلكون معرفة وخبرة واسعتين، حتى يتمكّن المترشح لمهنة التدريس من معاينة الواقع وإشكالياته ويتعلّم كيف يحوّل المعرفة النظرية إلى ممارسة فعلية،على غرار الإعداد لمهنة الطب والمحاماة.

- **تقييم آثار التكوين:**

يكاد ينحصر الأسلوب المتعارف والأكثر تداولا في تقييم آثر التكوين المستمر، في قياس درجة رضا المستفيدين أو في التعبير عن مدى رغبتهم في مواصلته. وقد تبين عدم فاعلية هذا النوع من الإجراءات، إذ هي تُعنى بالأساس بتقييم الجانب المعرفي في مواقف محددة، مما يجعل الحكم من خلالها على كفايات المعلم وفعالية أدائه أو عدمهما، فاقدة للصدق والموضوعية. أما القائمون بالتقويم من المدرسين والمكونين والمشرفين التربويين والإداريين فتطغى، على الكثير من تقييماتهم، الارتجالية والعشوائية وعدم الموضوعية، فهم أنهم لا يستطيعون التمييز بين مختلف مستويات الأداء ولا تجاوز التقييمات الكمية أو الأحكام المعيارية في تقديراتهم لعمل المعلمين.

وما دام الهدف من التكوين بنوعيه (الأساسي والمستمر) هو أن يستطيع المرشّح أو المكلف بمهنة التدريس نقل مكتسبات التكوين والكفايات التي تم تطويرها والاستفادة منها خارج سياق ذلك التكوين واعتبارا لخصوصية المهنة التعليمية وبما أنه من الصعب وصف ما يجري في أثناء التفاعل الصفي بدقة، فإنه يفضل أن تأخذ مهمة التقييم منحى سريريا (clinique). وقد قام بعض الباحثين في مجال التعليم بمحاولات بهدف مواجهة الصعوبات الخاصة بتقييم آثار التكوين المستمر، نذكر منها على سبيل المثال، "تجربة البورتفوليو"، الذي يعتمد فكرة التأمل في الأداء الذي يسمح بممارسة التقويم الذاتي واتخاذ القرارات والنمو المعرفي والمهني للمعلم. وقد شهدت هذه التجربة توسّعا وانتشارا عالميا كأداة قياس حقيقية أصيلة، لما تعجز أدوات التقويم الأخرى عن قياسه، لأن الملف المهني يعرض إنجازات المعلم وأعماله ويقدم دليلاً موثقاً بإنتاجات حقيقية على نموه المهني في فترات زمنية متتابعة؛ فيعكس بوضوح مدى نمو المعلم الأكاديمي والمهاري والوجداني والإبداعي والمهني، بالإضافة إلى الحوافز المادية والمعنوية التي مُنحت له من قبل

المسؤولين وتعليقات الآباء والطلاب وخطاباتهم ونتائج الاختبارات، والمقالات والأبحاث والمشاريع التي ينجزها. ويمكن أن يسهم في تقويم هذا الملف، إضافة للمعلم، عبر التقييم الذاتي، العديد من الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية كالمشرفين ومدير المدرسة والزملاء والطلاب، وأولياء الأمور. ويضمّن هذا التقويم في الملف كوثيقة تؤثر في متخذي القرار، كما في أداء المعلم إيجابياً في المستقبل، من خلال اطلاع المعلم عليها وتأمله في أدائه السابق والعمل على تطويره مستقبلاً.[18]

5. إجراءات منح الترخيص والاعتماد:

أ. يتطلب الترخيص للمعلمين بمختلف درجاتهم، أثناء الخدمة ،من المعلم المبتدئ إلى المعلم الخبير:

- **تأسيس هيئة وطنية لمنح رخصة التعليم**، هيئة حكومية شبه مستقلة تحت مظلة وزارتي التربية والتعليم العالي، تكون المرجع الوطني والجهة الرسمية المنوط بها منح الترخيص لمزاولة مهنة التعليم.
- يمكن لهذه الهيئة تشكيل لجنة من خبراء التربية من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربوية أو معاهد تكوين المعلمين ومن ممثلي المعلمين المعترف لهم بالمهنية العالية في كل مرحلة من مراحل التعليم، نظرا للدور الهام الذي على المنظمات المهنية القيام به في حماية المهنة والعمل على تحسين ظروف ممارستها والمشاركة في مختلف الأنشطة الهادفة إلى النهوض بها، فضلا عن كون ذلك من متطلبات التمهين.
- أن تعمل هذه الهيئة على تطبيق مجموعة من المعايير والشروط التي يتم في ضوئها منح المعلّم الترخيص بمزاولة مهنة التعليم وتلبي متطلبات المعايير الدولية. وقد يكون في لائحة المعايير والمؤشرات وأساليب التقويم الواردة بالنموذج المقترح أعلاه ما يساعد الهيئة المعنية في أداء هذه المهمة.
- تشكيل لجنة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية أو مؤسسات التكوين الأخرى، تكون مهمتها تحديد الشروط اللازمة لتجديد الترخيص.
- في حالة عدم تجديد الترخيص، نتيجة لعدم قدرة المعلّم على الإيفاء بالشروط المعتمدة، يمكن

18 باكي وآخرون، 1998.

تحديد مدة زمنية محددة (عام دراسي مثلاً) ليستكمل متطلبات تجديد الترخيص خلال ذلك العام. وإن لم يستطع، فإن الترخيص يصبح لاغياً. وعلى المعلّم آنذاك أن يبدأ إجراءات الترخيص من جديد، إذا كان يرغب في الاستمرار في المهنة أو أن يحوّل إلى العمل الإداري أو أي عمل آخر.

- أن تكون جميع الشروط والمعايير المرتبطة بالحصول على الترخيص معلومة وواضحة لجميع المتقدمين.
- أن تتاح أمام كل متقدم للعمل في مهنة التعليم، من غير خريجي كليات التربية أو المؤسسات المشابهة، فرصة المرور ببرنامج تدريبي عملي لمدة عام بعد التخرج، يكون تحت إشراف أساتذة مقتدرين و. يتم التدريب بإحدى المدارس الحكومية وفي المرحلة المرغوب التدريس بها، على أن يُعقد في نهاية العام اختبار لكل المرشحين للكشف عن مدى تمكنهم من أساسيات العمل التدريسي وعن مدى الاستجابة لمعايير الترخيص لمزاولة المهنة.

يسحب الترخيص من المعلم لعدم الصلاحية للمهنة، بدلا من فصله عن العمل، عند ارتكابه ما يخل بالأمانة أو الشرف أو عدم التزامه بالقانون، و يحول بعد إلغاء الترخيص إلى العمل الإداري أو أي عمل آخر في مجال التعليم بدلا عن الفصل النهائي، نظراً لعدة متغيرات تحول دون ذلك.

ب. فترات السماح المطلوبة للترخيص أو تجديد الترخيص:

- بعد اجتياز المتقدم لجميع الشروط والمتطلبات، يمنح ترخيصا بمزاولة المهنة لمدة خمس سنوات (أو أكثر أو أقل حسب ما يراه المسؤولون عن التربية والتعليم في كل بلد). ويكون الترخيص مخصصاً لمرحلة تعليمية بعينها) ما قبل مدرسية، ابتدائية، إعدادية، ثانوية)، على أن يجوز للمعلّم تغيير المرحلة التي رُخّص له بالتدريس فيها، إذا تقدم بطلب في الغرض وتوفرت فيه شروط التدريس في المرحلة التعليمية المعنيّة.
- أن يتم التجديد للمعلّم بمزاولة المهنة خلال الثلاثة أشهر الأخيرة (أو أكثر أو أقل حسب اختيار كل بلد) من مدة الترخيص. ويمنح المعلّم ترخيصا جديدا لمدة خمس سنوات.
- ضمانا لاختيار الشخص الأكفأ والأجدر، يمكن إجراء اختبار سيكولوجي خاص بالجوانب الشخصية للمتقدمين لكشف جوانب شخصية المرشح وقوته ومهاراته وقدراته، ممّا يمكّن من إصدار حكم على مدى صلاحية المرشح للعمل في المهنة كما ذُكر في مصفوفة "المعايير الشخصية" أعلاه.

جـ - الأجور والحوافز:

يهم كل منظومة تربوية ساعية إلى تحسين جودة التعليم أن تقدم الحوافز التي تضمن جاذبية المهنة للعناصر التي تنافسها على استقطابهم مهن أخرى، واستبقائهم. فالمعلم إنسان له تطلعاته وأهدافه الخاصة يسعى إلى تحقيقها عن طريق الانتماء إلى سلك مهني معيّن، مثله مثل غيره من الفاعلين في المجتمع. فهو لا يستنفر طاقاته والعمل على تطويرها باستمرار لإجادة عمله إلا متى توفر ما يقوي دافعيته لأداء ذلك العمل والسعي إلى تقديم قيمة مضافة مميزة عن طريق ما يحققه من نتائج. إن صورة المهنة التعليمية كـ"رسالة اجتماعية"، لئن لم تمّح تماما، فهي في طريقها إلى الأفول في سياق الاقتصاد المعولم. لذا يكون من المنطقي تقديم الحوافز، المادية منها كالعلاوات والمعنوية كتعزيز مكانة المعلم في المنظومة وفي المجتمع بالارتقاء في سلم الوظيفة واعتراف المجتمع له كلما أبدع في تقديم الخدمة التعليمية، وذلك حسب إمكانات الدولة من جهة وما يتوفر لأصحاب المهن، في ذات المستوى، والمنافسة لمهنة التعليم من حوافز.

بيد أن هذه القضية تشهد أزمات حادة في العديد من البلدان العربية، حيث يصل مستوى دخل المعلم إلى درجات متدنية جداً، ممّا يجعله أحيانا منصرفا عن بذل جهد في التثقيف الذاتي والحصول على دورات أو مؤهلات إضافية. ويتجه عوضاً عن ذلك، مجبراً لا مختاراً، في كثير من الحالات، إلى الاتجار بالخدمة التعليمية بخلق تعليم مواز (الدروس الخصوصية) يعدّ أحد أسباب تراجع الجودة التعليمية، أوأنشطة أخرى تؤثر سلباً على مهنيته، كما كشفت عن ذلك عديد التقارير ومنها "تقرير المعرفة العربي الثاني" للعام 2010-2011.

لذلك وجب العمل على أن تكون المهنة جاذبة للعناصر الجيدة كالحصول على أجور مجزية تكون في وزن المهمة الموكلة إليهم. وتتمثل الطريقة المعمول بها عالميا في مقارنة رواتب المعلمين في كل بلد بمتوسط الدخل (الناتج المحلي الإجمالي) للفرد الواحد، ولا يمكن النزول به إلى ما دون ذلك. وعلى سبيل المثال، فإن راتب المعلم المتمرس في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية مثلا، يتراوح بين ما يعادل متوسط الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد وضعفه.

ومن البديهي التذكير كذلك بأنه يجب أن يحصل المعلم على علاوة إثر الارتقاء من درجة إلى أخرى، من معلم مبتدئ إلى معلم خبير ومرورا بالدرجات الأخرى، ولم لا في الدرجة الوظيفية

ذاتها (معلم متمرس مثلا) كلما أنجز عملا مبدعا، تشجيعا له ودفعا لزملائه على تقديم أداء أفضل فأفضل.

كما أن على السياسات الخاصة بالمعلمين معالجة مسألة تأجير المعلمين وآفاق النمو المهني وجعل مدة المرور من الحد الأدنى إلى الحد الأقصى في سلم التأجير مساوية لما هي عليه في مهن أخرى يمكن مقارنتها بالمهنة التعليمية. وعلى سبيل المثال، وضعت سنغافورا سلما لتأجير المعلمين على أساس الأداء، بحيث ترتفع أجورهم تصاعديا لتعكس مستوى كفاءتهم والمسؤوليات الإضافية التي قد تسند إليهم إلى جانب عملهم التدريسي. هذا بالإضافة إلى فتح سبل تمكن المعلم المتميّز من الترشح إلى خطط وظيفية أخرى توفر له دخلا أعلى ومكانة اجتماعية أرقى كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي وغيرهما من الوظائف. كما أن ممّا يشجع المعلمين على الإبداع والتميّز إسناد جوائز مالية و ترقيات استثنائية و زيارات دراسية خارج البلد، إلخ...

كما يعتبر تحسين الظروف التي يعمل فيها المعلمون من أهم الحوافز ّللمضي قدما على طريق الجودة، لأن إدماج المعلم الجيّد في منظومة سيّئة، غالبا ما ينتهي إلى غلبة المنظومة على العاملين في إطارها. وهكذا فإن خلق بيئة جيّدة للعمل يعدّ من أهم العوامل المشجعة للمعلمين على تحسين أدائهم بما يمكنهم من تحقيق نتائج أرقى.

خاتمة وتوصيات:

لا بد في الختام من التأكيد على أن لتحقيق جودة التعليم كلفة، وعلى أن حسن الاستثمار في التعليم وفي المعلم تحديدا اختيارا وتكوينا وتحفيزا، لئن كانت نتائجه مؤجلة، هو من الاستثمارات التي يجب على الشعوب المتطلعة إلى الانخراط في المنافسة العالمية مستقبلا، أن تجعله ضمن أولوياتها ومشروعا حقيقا بأن يُتبنى.

وفي ذات الاتجاه ولتحقيق المأمول، وجب الانكباب بجدية على ملف إعداد المدرسين وتدريبهم أثناء الخدمة لإقدارهم على تحمّل مسؤولية تعليم النشء وتمكينهم من امتلاك مهارات التعلّم مدى الحياة وكفاياته وقيمه وإجراء البحوث والدراسات، وخصوصا الميدانية منها، لإنتاج معرفة تساعد على حل المشكلات التي يواجهها المعلّم ومن يتولى تكوينه بشكل عام، في أداء كل منهما لعمله.

ومن هنا، فإن الأمر، إذ يلقي مسؤولية كبيرة على كليات التربية والمعاهد العليا لتكوين المعلمين، فإنه يدق جرس إنذار للبلدان التي لا توجد فيها هذه الكليات والمعاهد، بل تكتفي بشهادات التخصص في مجال معين لتحمل الشخص مسؤولية تدريسه دون الحصول على حد أدنى من التكوين البيداغوجي19، إلى جانب الفجوات الكثيرة في تكوينه الأكاديمي حتى وإن كان ذلك في مجال تخصصه.

لكن ثمة، في الوقت الراهن، إشكالات عديدة قد تحول دون التطبيق الفعلي للتوجهات المقترحة. ومن ثمّ وجب البحث عن حلول ناجعة لها. من هذه الضغوط نذكر الضغط المسلط على بعض الحكومات من قبل الشباب الحامل لشهائد جامعية والعاطلين منهم عن العمل الذين يعتبرون الحصول على الشهادة الجامعية جوازا للحصول على شغل وفي التعليم بالذات (كما في تونس مثلا)، ممّا ينمّ عن غياب الوعي بمتطلبات ممارسة المهنة لدى خريجي الجامعات.

ومن التوصيات التي يمكن التأكيد عليها في الختام:

على الصعيد الوطني:

- تجريب النموذج المقترح وإغنائه وتعديله في ضوء نتائج التجريب قبل اعتماده.

19 اليونسكو: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع،»أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم». 2015

- إعادة النظر في آليات قبول الطلاب الراغبين بالالتحاق بكليات التربية من خلال تطبيق مقاييس موضوعية سليمة تضمن انتقاء أفضل العناصر المتقدمة (مثل سلامة البدن وحسن المظهر والثقافة العامة والمهارة في الحوار والنقاش والرغبة الجادة في العمل بمهنة التعليم وما إلى ذلك).
- مراجعة مقاييس تأجير المعلمين حسب المعايير المعتمدة في الدول عالية الأداء التعليمي، مما يجعل المهنة جاذبة حقا، لا حلا لمن لا حل له، وما يضمن لهم العيش الكريم ويغنيهم عن تعاطي أعمال هامشية لتحسين دخلهم على حساب عملهم الأصلي وتكون الاستجابة لذلك حسب ما تسمح به الموارد الخاصة بكل دولة.
- التقليص من المدة الفاصلة ما بين الأجر الأدنى والأجر الأقصى لكل فئة من المعلمين وعلى اختلاف درجاتهم.

عربيا:

- العمل على إيجاد تجانس بين مناهج إعداد المعلمين في مختلف المراحل التعليمية وأساليب تطبيقها تيسيرا لتنقل المعلمين في أقطار الوطن العربي وتمتين التعاون بينها في مجال تبادل المعلمين وانتقالهم في أرجاء الوطن العربي.
- وضع معايير لتقييم جودة برامج تكوين المعلّم بكافة مدخلاتها ومخرجاتها، للتمكن ممّا يسمح بمتابعة جودتها وسبل تطويرها وتحسينها، سعيا لتحقيق التميّز في الخدمة التعليمية.
- -إقامة نظم لاعتماد برامج مؤسسات تكوين المعلمين وبرامجها تبنى على مجموعة من المعايير الصادقة القادرة على الإخبار عن نوعية منظومة إعداد المدرسين وتقييم أدائها بكل دقّة وموضوعية.
- إقامة شبكات تعاون بين المدارس ومؤسسات تكوين المعلمين (معاهد معلمين، جامعات، إلخ...) في مختلف أرجاء الوطن العربي.

المراجع المعتمدة في إعداد الوثيقة

مراجع عربية:

- باكي ل. وآخرون. تكوين معلمين مهنيين، الاستراتيجيات والكفايات، ترجمة: د. نورالدين ساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1998.
- حمود، ر. "مشروع تطوير إطار مرجعي عربي للمعايير المهنية للمعلمين"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وأكاديمية الملكة رانيا للارتقاء بالمعلمين مهنيا، 2013.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التعليم في الوطن العربي، تونس 2008.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: التعليم في الوطن العربي، تقرير المرصد العربي للتربية، تونس، 2012.
- كردي،أ.س.:"الترخيص لاختيارالمعلم لمزاولة التدريس"، 2014 بواسطة ahmedkordy.
- عبد الجواد، ن.م. ومتولي، م.م. مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مكتب التربية لدول الخليج العربية، 1995.
- ساسي، ن. "أساليب تكوين المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في ضوء النظريات المعرفية الحديثة"، المجلة العربية للتربية، المجلد الثالث والثلاثون، العدد الثاني، ديسمبر 2013، ص.21-50.
- ساسي، ن. وبنحميدة، خ. "تطور التعليم في الدول العربية 1998-2014"، وثيقة مقدمة إلى المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي، عمّان، الأردن 10-11 ديسمبر 2016، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ووزارة التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشمية، 2014.
- ساسي، ن. وغريس، ن. "دليل أدوار المعلم في مجتمع المعرفة"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2013.
- ساسي، ن. "نحو تصور مستقبلي لتكوين المعلم في ضوء المتغيرات العالمية"، اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حول "تطوير برامج إعداد المعلمين

وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية"، الدوحة، 27-30 سبتمبر- أيلول 1998.

- شرير، ر.ع.، والمصري م.و. "تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة"، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص321-359 ، يناير 2017.

مراجع أجنبية:

- Call, K. Australian Professional Teaching Standards : A Comparative Analysis of Their History ; Implementation and Efficacy, Australian Journal of Teacher Education, Vol.43, Issue 3, 2018, pp.9 - 2108.
- CSEE/ETUCE :La formation des enseignants en Europe, document politique du CSEE, Edité par Le Comité Syndical Européen de l'Education, Bruxelles, 2008.
- European Commission : Preparing Teachers for Diversity, The Role of Initial Teacher Education, Final Report, Public Policy and Management Institute, European Union, Brussels, 2017.
- Jonnaert,Ph. Compétences et constructivisme, un cadre théorique, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2002.
- Lefresne,F.& Rakocevic,R. «Le métier d'enseignant en Angleterre, aux pays Bas et en Suède, les voies sinueuses d'une profession», Education et Formation, n°92, Déc. 2016, pp.734-.
- OCDE, Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité. OCDE, 2005.

- Unesco: Technologies de l'information et de la communication en éducation: un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants, Division de l'enseignement supérieur, éditions UNESCO 2004.
- The Austalian Institute for Teaching and School Learning: Guide to the Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in South Australia, Education Services Australia, 2015.
- Townsend, T. & Bates, R.(Eds): Handbook of Teacher Education, Globalization, Standards and Professionalism in Issues of Change, Published by Springer, The Nedherlands, 2007.
- Turcotte S.et al. (sous la direction de) : Attirer, former et retenir des enseignants de Qualité au Québec, Rapport du Ministère de 'Education au Québec à l'OCDE, Gouvernement du Québec, 2003.
- Wittrock, M.(Eds.): Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, Macmillan Publishing Company, New York, London, 1986.