صيغة مقترحة لمؤسسات إعداد المعلم
في المملكة العربية السعودية
في ضوء تطوير الهوية المهنيَّة للمعلم وفق الخبرات العالمية الناجحة

عبد الله ضيف الله الحارثي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد - جامعة جدة

صيغة مقترحة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تطوير الهوية المهنيَّة للمعلم وفق الخبرات العالمية الناجحة

عبد الله ضيف الله الحارثي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى رصد تاريخ مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية بُغية الاستفادة منها في استيضاح المستقبل، ومن ثم التعرف على أهم العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية للمعلم، كما اهتمت بسبر بعض التجارب العالمية الناجحة في إعداد المعلم والاستفادة من بعض الآليات التي قد ينجح الباحث في تكييفها لتُسهم في نجاح تلك المؤسسات محليًّا، وقد يُسهم ذلك كله في الخروج بالصيغة المستقبلية المقترحة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، وخرجت الدراسة بقراءة تاريخية لمؤسسات إعداد المعلم في ضوء خمس مراحل زمنية، كما كشفت الدراسة أن العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية تبدأ من مرحلة اختيار مدخلات المؤسسة ومراحل الإعداد داخلها، واستخلص الباحث بعض أهم الآليات المستخدمة في اختيار وإعداد المعلم في دولتي فنلندا وسنغافورة، وخلصت الدراسة إلى تقديم صيغة مقترحة لإعداد المعلم السعودي قائمة على تعميق التجربة في الممارسة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: تمهين التعليم، صيغة مقترحة، وفنلندا وسنغافورة.

A proposed formula for teacher preparation institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the development of the teacher's professional identity according to successful international experiences.

Abdullah Dhaifallah Alharthi

Abstract:

The objective of this study is to monitor the history of teacher preparation institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in order to make use of them in clarifying the future and thus identifying the most important factors affecting the formation of the professional identity of the teacher. It was also concerned in exploring some of the successful international experiences in preparing the teacher and benefiting from some mechanisms that the researcher has succeeded in adapting them to contribute to the success of these institutions. This may contribute to the future formula proposed for the future of teacher preparation institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher used the historical and descriptive analytical approaches. The study revealed that the factors affecting the formation of professional identity start from the stage of selecting the inputs of the institution and the preparation stages within it. The study concluded some proposed formulas used in the selection and preparation of the teacher in Finland and Singapore, to be the basis of the Saudi teacher's deepening experience in teaching practice.

Keywords: Educational Professionalization, Proposed formula., Finland and Singapore.

المقدمة:

يُقاس تقدم الأمم برقي المستوى التعليمي الذي ارتضته لأبنائها، فالتعليم هو مصنع التنمية ودفتها الموجهة لمدرج الرقي والتطور، ومن المعلوم أن لكل دفة ربان؛ ولا شك أن المعلم هو ربان العملية التعليمية والمؤثر الأبرز في نفوس وأذهان الطلبة، وتتفق الأدبيات التربوية على تقدير المعلم وتوليه أبرز الاهتمام من خلال توفير أبرز البرامج اللازمة لاختياره وإعداده وتدريبه من جميع الجوانب اللازمة لإكسابه شرف الانضمام لمهنة التعليم.

ويرى القرني (٢٠٠٢م، ص ٩٥) أن المعلم هو حجر الزاوية في تقدم العملية التربوية، أو تخلفها، كما أن مستوى كفاءته مرتبط بنوعية وكيفية البرامج التي خضع لها في مرحلة الإعداد والتي يجب أن تُضمن بكفايات مهنية تزود معلم المستقبل بمهارات أداء نوعي وكيفي وفق طرق وأساليب للتأكد من مدى إتقانه لها؛ لذا فعملية إعداد المعلم عملية ذات أهمية محورية في العملية التعليمية ولهذا بينت جمال الدين (٢٠١٣م) أن عملية التخطيط لمؤسسات إعداد المعلم لابد وأن تنطلق من فلسفة تربوية واضحة، وأن يتميز التخطيط لها بالأصالة، وهذا يتفق تمامًا مع ما ورد في المادة (١٦٥) من وثيقة سياسة التعليم (١٣٩٠هـ) والتي نصت على "تولي الجهات التعليمية المختصة عنايتها بإعداد المعلم المؤهل علميًّا ومسلكيًّا لكافة مراحل التعليم...)، ومن الجلي أن تلك الفلسفة تنبثق بصورة أساسية عن أهمية تكوين الهوية المهنية للمعلم بالدرجة الأولى.

ولا شك أن برامج إعداد المعلم مهما كانت على درجة من الجودة فهي في حاجة إلى التطوير المستمر نظرًا لطبيعة العصر الحافل بالمتغيرات السريعة، حيث بين هاموند (Hammond, 2006) أن الدعوات إلى التطوير في عملية إعداد المعلمين ليست ذات خصوصية إقليمية بل ظهرت الحاجة الماسة إلى التطوير المستمر لمؤسسات إعداد المعلم بشكل دولي مع مراعاة السياقات الثقافية والاجتماعية الخاصة بالمجتمعات الراغبة في التطوير.

مشكلة الدراسة:

تختلف أساليب إعداد المعلم باختلاف الاحتياجات والأهداف المهيمنة على مؤسسات إعداد المعلم في البلدان المختلفة، حيث توصل الغانم (٢٠٠٩م، ص١٦٣) إلى وجود تباين كبير بين دول العالم في سياساتها وأساليبها ووسائلها المتعلقة بدور مؤسسات إعداد المعلم في تمهين مهنة التعليم.

ولاشك أن المملكة العربية السعودية مرت تاريخياً بأنواع مختلفة من مؤسسات إعداد المعلم، ظهر بعضها بسبب الحاجة والضرورة والبعض الآخر ظهر كنتاج طبيعي لعملية التطور في الفكر والإدارة لهذه المؤسسات، وفي كل الأحوال فإن الهوية المهنية للمعلم كانت تحت التهديد ذلك أن هناك أعدادًا كبيرة من المعلمين في المدارس أعدوا في فرع من فروع المعرفة ولم يُعدوا تربويًا لمهنة التعليم بحسب متولي وعبدالجواد (١٩٩٣م)، وبالرغم من قدم هذه الدراسة إلا أن توصية الجميل (٢٠١٧م، ص ٢٧٥) القاضية بضرورة إعادة النظر في سياسة تعيين المعلمين في المملكة العربية السعودية لتكون وفق معايير علمية كي تصبح مهنة التعليم مهنة مرموقة؛ تؤكد وجود ضبابية في تكوين الهوية المهنية المناسبة لمهنة التعليم وتطويرها.

ولاشك أن عملية تطوير هوية المعلم المهنية أمر معقد كما بين دانيلوفتش (danielewicz,2011) ذلك أن الطالب في مؤسسات إعداد المعلم يعكف على إعادة بناء تصوراته عن مهنة التدريس مقارنة بفهمه وميوله لمهنة التدريس قبل التحاقه بها، كما أوضحت نتائج دراسة برينس (Prince, 2010,p.15) أن الغالبية العظمى من خريجي مؤسسات إعداد المعلم يرون أن البرامج التي خضعوا لها ساهمت في إعدادهم للتدريس بجدية، كما ساهمت في ارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم ومهنتهم، إلا أن بانتيتش (Pantić, 2012,p.81) بينت أن استمرار إعداد المعلمين من الجانب الأكاديمي التخصصي البحت دون التعمق في الجوانب التربوية والمهارية ينشأ جيل من المعلمين يكتفون بكونهم نسخ مكرره عن معلميهم.

ويرى الباحث أن هناك العديد من الإشكاليات المتعلقة بمؤسسات إعداد المعلم خصوصًا في الناحية النوعية إلا أن تلك الإشكاليات تتوسع وتتعقد في حال كان المعلم لم يتم إعداده بشكل مسبق، فالمعلم الذي يقرر بعد تخرجه أن يمتهن التعليم قد لا يكون راغبًا في مهنة التعليم، إنما كانت هي المهنة المتاحة له للعمل، وتؤيد نتائج دراسة الشيخ (٢٠١٥م، ص ١٨٦) رؤية الباحث حيث خرجت بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام والحاجة الماسة للاهتمام بالإعداد المتكامل للمعلم لتمكينه من القيام بمسؤولياته المتعددة.

ومحليًّا في ظل غياب النظام التكاملي والتتابعي لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية بالقرار الوزاري رقم ٨٨٢٤٧ بتاريخ ١٤٣٩/٦/١٦هـ القاضي بإيقاف القبول بكافة برامج إعداد المعلم في مرحلة البكالوريوس سواء كانت تلك البرامج تحت مظلة كلية التربية أو أي كلية أخرى بدءًا من العام الدراسية ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ وانتظار مخرجات اللجنة المشكلة لتطوير برامج إعداد المعلم، يجد الباحث أن من الضروري دراسة مستقبل مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وتقديم صيغ ممكنة التطبيق قد تسهم في لفت انتباه صانع القرار نحو تطبيقها.

أسئلة الدراسة:

١- ما المراحل التاريخية التي مرت بها مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؟
٢- ما العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية؟
٣- ما الخبرات العالمية التي يمكن الإفادة منها في تطوير مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؟
٤- ما الصيغ المقترحة لمستقبل مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

١- حاجة اللجنة المكلفة بتطوير برامج مؤسسات إعداد المعلم لعدد من الدراسات العلمية ذات العلاقة التي يأمل البحث أن تلفت انتباه صانع القرار بأهمية تعميق الممارسة التدريسية في إكساب المعلم الهوية المهنية المناسبة.

٢- ضرورة تجديد وتطوير برامج إعداد المعلم بما يحقق الهوية المهنية المطلوبة للمعلم، مع الاسترشاد بالتجارب العالمية الناجحة، حتى تتناسب مخرجات تلك البرامج مع الإمكانات الكبيرة التي تتمتع بها المملكة العربية السعودية.

٣- إن عملية التطوير لابد وأن تنطلق من قراءة تاريخية واعية لماضي مؤسسات إعداد المعلم.

٤- العناية بالتخطيط لمستقبل مؤسسات إعداد المعلم بطريقة إستراتيجية، ذلك أن الوفرة الحالية في أعداد المعلمين لم تنتج عن خطة واضحة المعالم، وبالتالي فقد ينتج عن إيقاف القبول في برامج إعداد المعلمين لفترة طويلة أزمة مستقبلية.

مصطلحات الدراسة:

مؤسسات إعداد المعلم: عرفها الثويني (٢٠١٠م، ص ٤) على أنها: المؤسسات التي تمكن طلابها من مزاولة مهنة التعليم بعد التخرج، ويعرفها البحث إجرائيًّا بأنها: المؤسسات التي تستقطب فئة من الطلبة لديهم الميول والاستعداد للعمل في مهنة التعليم من خلال تقديم برامج أكاديمية تربوية نظرية وتطبيقية ميدانية تنتهي بمنح الخريج شهادة تمكنه من العمل في مهنة التعليم.

الهوية المهنية: عرفها الجميل (٢٠١٧م، ص ٢٦٣) بأنها: الآلية التي يتم من خلالها تنظيم مهنة التعليم من حيث تعيين المنتسبين إلى هذه المهنة عن طريق معايير علمية محددة وواضحة تتناسب مع المتطلبات الأساسية لمهنة التعليم، ويعرفها الباحث إجرائيًّا بكونها مقدار امتلاك متطلبات العمل في مهنة التعليم التي تبدأ بالميول والاستعداد للعمل في هذه المهنة وتدعيم تلك الميول بالمعارف النظرية والمهارات التطبيقية في ميدان التعليم.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة المتعلق بتطوير مؤسسات إعداد المعلم، منها دراسة هاموند (Hammond, 2006) الذي وضح أهمية استمرارية عملية تطوير مؤسسات إعداد المعلم، ويرى الباحث أن تلك الأهمية

تزداد في حال تم إيقاف برامج تلك المؤسسات نظرًا لوجود جوانب بها قدر من الضعف والقصور، حيث بينت نتائج دراسة الشيخ (٢٠١٥م) وابن هويمل، والعنادي (٢٠١٥م)، والذبياني (٢٠١٤م)، والشرقي (٢٠٠٤م) وجود ضرورة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام، بالإضافة إلى عدد من التوصيات التي طالبت برفع معايير قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلم وضرورة تحري الدقة والموضوعية كتوصية بن هويمل والعنادي (٢٠١٥م) ومور ووود (mora& wood, 2014) بضرورة رفع مستوى الهوية المهنية للمعلم، التي بينت نتائج دراسة الشيخ (٢٠١٧م) وجود ضرورة لإعادة النظر في سياسة تعيين المعلمين والمعلمات لافتقارها لجانب تعميق الهوية المهنية للمعلم.

ولا شك أن دراسة الواقع لا تغني عن الرصد التاريخي لمؤسسات إعداد المعلم، حيث قدمت دراسة البصيلي ومجاهد (١٩٩٢م) سردًا تاريخيًّا للكليات المتوسطة لإعداد المعلم، كما قدمت دراسة أبو عراد (٢٠٠٦م) والغامدي (٢٠٠٣م) قراءة تاريخية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ودورها في سعودة الوظائف التعليمية في المرحلة الابتدائية، ولاشك أن تلك التجارب غنية بالخبرات التربوية النافعة التي يمكن الاستفادة من نتائجها، ومنها دراسة الهباد وإبراهيم (٢٠١١م) التي ركزت على مرحلة التربية العملية لطلاب كلية إعداد المعلمين، حيث أفرزت النتائج ضعف قدرة مرحلة التربية العملية على إكساب الطلاب الخبرات التربوية اللازمة للممارسة المهنية، كما رصدت عدم تعاون مدير المدرسة في المدارس التي يقضي الطلبة وقتهم بها، ونستفيد هنا من بعض التجارب العالمية التي تناولت هذا الجانب فقد كشف نتائج دراسة بانتيتش (Pantić,2012) أن ضعف حصة الممارسة التدريسية مقارنة بالإعداد الأكاديمي النظري قد يؤدي إلى نشء جيل من المعلمين يكتفون بكونهم نسخًا مكررة عن معلميهم السابقين في المرحل التعليمية المختلفة، وهذا يؤكد أهمية زيادة الوزن النسبي للممارسة التدريسية مع مراعاة الجودة النوعية فقد تكون زيادة الوقت من دون فاعلية ذلك أن نتائج دراسة وين ووي (wen& wu, 2017) المجراة في سنغافورة والتي رغم اتباعها أسلوبًا يهتم بالممارسة التدريسية للطلاب داخل مؤسسات إعداد المعلم إلى أن غالبية المعلمين يشعرون

في سنواتهم الأولى بعدم الاستعداد لدخول الصف الدراسي كمعلم، ومحليًّا رصدت نتائج دراسة طيب (٢٠٠٩م) أن فترة الممارسة التدريسية كانت أهم مكونات برنامج الدبلوم التربوي، إلا أن قلة زيارات المشرف الأكاديمي ساهم في تدني الفوائد المرجوة من تلك المرحلة، ومن الممكن الاستفادة من نتائج دراسة ونق وتشان (wong& chuan,2002) التي رصدت نجاح تجربة إشراك أساتذة المدرسة التي يتدرب فيها الطلاب في عملية الإعداد ذلك أن اختيار المدرسة أصلًا يتم بدقة مع تقديم قدر من المميزات لتلك المدارس المختارة لضمان مساهمة معلميهم بفاعلية في عملية الإعداد.

واطلع الباحث على عدد من الدراسات التي تناولت التصور المستقبلي لمؤسسات إعداد المعلم، منها دراسة عيسى (٢٠١٧م) الذي قدم تصورًا مقترحًا لإعادة هيكلة كليات التربية الليبية كان من أهم ملامحة المحافظة على الأقسام العلمية المتخصصة كالرياضيات والعلوم واللغة العربية داخل كليات التربية لما لها من دور مهم في إعداد المعلم، وهذه النتيجة تتعارض مع ما وضحته دراسة الخطيب (١٩٩٦م) من قرار جامعة الملك سعود بفصل تلك الأقسام من كليات التربية ودمجها مع الأقسام المناظرة لها في كليات الجامعة المختلفة للتخلص من الازدواجية، ويتحتم على الباحث أن يجد حلاً وسطاً يُسهم في التطوير ويحمي من الازدواجية، كما بين التصور المقترح الذي خرجت به دراسة الثويني (٢٠١٠م) والذي يفيد أن كليات المعلمين تجربة ناجحة لابد من استمراريتها واستنساخها.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الإطار العام، حيث جميعها تهتم بعملية إعداد المعلم، وتستفيد من بعض التجارب العالمية، إلا أن الفروق تتمثل في أن هذه الدراسة حاولت أن تسبر تاريخ مؤسسات المعلم محليًّا ومنن ثم النظر في العوامل المؤثرة على تمهين مهنة التعليم خصوصًا في مرحلة الإعداد، ومن ثم الاستفادة من بعض التجارب العالمية، في حين أن بعض الدراسات السابقة انطلقت من واقع مؤسسات إعداد

المعلم الحالي، وبعضها الآخر كانت منطلقاتها البحثية هي التجارب العالمية ومحاولة نقلها أو مقارنتها مع الواقع المحلي، كما قد تتميز هذه الدراسة بأنها حاولت أن تقدم صيغة محدثة ومتكاملة لمؤسسات إعداد المعلم في حين اكتفت الدراسات السابقة بتقديم توصيات متفرقة، أو تصور مقترح لا يختلف كثيرًا عن بعض التجارب السابقة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التاريخي في تتبع مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وهو ما عرفه العساف (٢٠٠٥م، ص ٢٨١) بأنه: ما يمكن به إجابة سؤال عن الماضي بواسطة مجهود علمي لاستنتاج العلاقة بين الأحداث، والربط بينها، مستندًا في ذلك على ما يستقيه من أدلة علمية صحيحة تبرهن على استنتاجه، ثم عمل الباحث وفق المنهج الوصفي التحليلي الذي عرفه عبيدات وآخرون (٢٠٠٥م، ص ٢٤٧) بأنه: يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد، ووصفها وصفًا دقيقًا، ومن ثم التعرف على العلاقات بين المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة، وقام الباحث بجهد في تتبع الوثائق والدراسات التي يمكن أن تحقق أهداف الدراسة في توضيح العوامل المؤثرة على تمهين التدريس وانتقاء التجارب العالمية الناجحة في مؤسسات إعداد المعلم، كما عمد الباحث إلى الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة على حدة كما يتضح من الصفحات التالية:

أولاً: تاريخ مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

وضح إبراهيم (١٩٨٥م، ص٩١) أن بواكير نشأة التعليم الحديث في المملكة العربية السعودية لم تحوِ مؤسسات متخصصة في إعداد المعلم، إذ كان معلم الكتاب أو الشيخ أو المطوع هو من يقوم بدور المعلم والمدير بطريقة عفوية دون امتلاك مؤهلات من جهات متخصصة، إنما كان من الكافي آنذاك حفظ أجزاء من القرآن الكريم والأحاديث النبوية، ذلك أن دوره التعليمي المناط به هو تحفيظ القرآن الكريم وبعض الأحاديث النبوية الشريفة والكتابة والقراءة ومبادئ الحساب، ويمكن تسمية هذه المرحلة بمعلم الكُتّاب واعتبارها مرحلة سابقة عن مرحلة إعداد المعلم التي لابد فيها من تأهيل مسبق وهادف حتى يتمكن الخريج من ممارسة مهنة التعليم بشكل نظامي.

المرحلة الأولى: معلم الضرورة:

رصد عبدالله (١٤٠٣هـ، ص١٥٤) أن البداية لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية كانت عند إنشاء المعهد العلمي السعودي في العام ١٣٤٥هـ، الأمر الذي يُعد على أنه أول محاولة نظامية لإعداد المعلم في نظام التعليم السعودي، ووثق إبراهيم (١٩٨٥م) خطاب مدير المعارف رقم ٨٣ في ٢ / ١ / ١٣٤٧هـ، المرفوع إلى صاحب السمو الملكي النائب العام لجلالة الملك المعظم، والذي بين بعض شروط القبول به حسب ما جاء كالآتي: "- إعلان: تعلن إدارة المعارف العمومية أنها قد اعتزمت بعونه تعالى على فتح المعهد العلمي لتلقي العلوم التي تؤهل الطالب لأن يكون أستاذًا في المدارس الأميرية في مدة ثلاث سنوات وأن يخصص لكل طالب إعانة شهرية جنيهان تنشيطًا له ومساعدة لحاله، وأن العدد المحدد قبوله من الطالبين أربعون طالبً."

وأوضح الحليبي وإبراهيم (١٩٩٢م، ص ٥٥٠) شروط القبول في المعهد العلمي السعودي وهي الإلمام بقسم العبادات والمعرفة بقواعد اللغة العربية البسيطة والإملاء والخط والعمليات الحسابية الأربع، ومن الواضح أن الشروط كانت مناسبة للمرحلة الزمنية، فمع ما يبدو من البساطة في شروط القبول إلا أنه وبالنظر للمرحلة الزمنية فقد يكون توفر من تنطبق عليه تلك الشروط شحيحًا في زمن لم يكن التعليم منتشرًا فيه كما هو اليوم، حيث كان يستهدف استقطاب أفضل خريجي المرحلة الابتدائية، والعمل على تطوير مستوياتهم حتى يتمكنوا من القيام بعمل المعلم.

وتم تصفية هذا النوع من مؤسسات إعداد المعلمين في العام ١٣٨١هـ، بحسب البصيلي ومجاهد (١٩٩٢م، ص ٥٠٣) والخطيب (١٩٩٦م، ص٢)، ويمكن استنتاج سبب تصفية هذا النوع من مؤسسات إعداد المعلمين بوجود القناعة بعدم تأدية دورها بشكل مأمول، بالإضافة إلى الرغبة في مواجهة التحديات الكمية والكيفية التي تواجه العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية في تلك الفترة الزمنية، ويمكن رصد شكل إضافي من أشكال إعداد المعلم في هذه المرحلة، وهو إعداد معلم القران الكريم عن طريق

مدارس تحفيظ القران الكريم التي بدأت في الظهور بحسب الخطيب (١٩٩٦م، ص ٢) في العام ١٣٤٧هـ بصورة غير رسمية، ثم أخذت الصورة الرسمية في العام ١٣٧٦ه وكانت تتبع دار الإفتاء، ومن ثم تحولت لتصبح تحت إشراف وزارة المعارف في العام ١٣٨٧هـ، ويبدو للباحث أن هذه المدارس تركت مهمة إعداد المعلمين في مرحلة تالية وتفرغت لتظهر بالشكل الحالي الموجود لمدارس تحفيظ القرآن الكريم في المراحل الدراسية الموجودة اليوم.

المرحلة الثانية: معاهد المعلمين المتوسطة:

بدأت في الظهور في العام ١٣٧٣هـ ويعدها (الغامدي، ٢٠٠٣م، ص ١٦٣) امتدادًا للمعهد العلمي السعودي، ومن خلال الرصد التاريخي لتلك المرحلة وجد الباحث اختلافًا في مسمى هذا النوع من مؤسسات إعدادا المعلم فعلى سبيل المثال سماها الغامدي (٢٠٠٣م) والحامد وآخرون (٢٠٠٧م) بمعاهد المعلمين المتوسطة، في حين أن الخطيب (١٩٩٦م، ص٢) سماها معاهد المعلمين الابتدائية، ويرجح الباحث التسمية الأولى كونها الأكثر شيوعًا في المصادر ذات العلاقة بالإضافة لكونها أكثر منطقية حيث تحل تلك المعاهد مكان المرحلة المتوسطة في الدراسة وتشترط حصول الطلبة الملتحقين بها على الشهادة الابتدائية، ورصد الخطيب (١٩٩٦م، ص٢) بداية تلك المعاهد كفصول ملحقة بالمدارس الابتدائية، ثم تطورت لتصبح معاهد مستقلة بلغ عددها في العام الدراسي ١٣٨٤/ ١٣٨٥هـ ثلاثين معهدًا، وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد الحصول على الشهادة الابتدائية، ونظرًا للحاجة المتزايدة للمعلمين فقد ظهرت في هذه المرحلة نسخة ليلية من معاهد المعلمين، حيث تم إنشاء معاهد المعلمين الليلية في العام ١٣٧٩هـ في مكة المكرمة والمدينة المنورة والرياض والأحساء، وكانت تهدف هذه المؤسسة كما رصدها الغامدي (٢٠٠٣م، ص١٦٧) والخطيب (١٩٩٦م، ص٢) لتطوير وتدريب المعلمين أثناء الخدمة من معلمي الضرورة.

وخرجت معاهد المعلمين المتوسطة من المشهد التعليمي في العام ١٣٨٥/ ١٣٨٦هـ، وكان السبب برصد الغامدي (٢٠٠٣م، ص١٦٧) هو ضعف مستوى الخريجين، ويرجح الباحث من خلال قراءته لتلك الحقبة التاريخية توفر عدة عوامل خلف إغلاق تلك المؤسسة منها تحسن الظروف الاقتصادية للملكة مما أثر على قدرتها على استقطاب معلمين أكفاء من البلدان العربية المجاورة، بالإضافة إلى أن المؤسسات السابقة لإعداد المعلم ساهمت في إطفاء الحاجة الماسة للمعلمين والدور الضروري في نشر التعليم وأصبح الضغط في الجانب الكمي أخف من الضغط في الجانب الكيفي، على الرغم من استمرار الحاجة إلى نشر التعليم في شتى أرجاء المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى صغر عمر الخريج الذي يفترض أن يكون معلمًا لكنه في الغالب لا يزال صغيرًا في السن قد لا يتحمل مسؤوليات ومهام المعلم الكبيرة والمتنوعة.

المرحلة الثالثة: معاهد المعلمين المتخصصة

وهي الصورة المحدثة من معاهد المعلمين المتوسطة مع اختلاف الشرط في نوعية مدخلات البرنامج حيث تم اشتراط الحصول على شهادة الكفاءة المتوسطة بدلاً من الشهادة الابتدائية، لكنها في الغالب حافظت على مدة الدراسة المحددة بثلاث سنوات، لكن ما ميز هذه المرحلة هو ما يمكن وصفه بتغير نظرة القائمين عن تلك المؤسسات من النظرة الشمولية للمعلم الذي يستطيع تدريس أي مادة تُسند إليه، إلى الحاجة إلى المعلم المتخصص، حيث رصد الحليبي وإبراهيم (١٩٩٢م، ص ٥٥٠) بداية ظهور هذا النوع من مؤسسات إعداد المعلم في العام ١٣٨٢هـ، حيث ظهرت معاهد المعلمين الثانوية التي كانت تشترط الحصول على الشهادة الكفاءة وتستمر الدراسة فيها لمدة أربع سنوات دراسية.

ثم تلى ذلك ظهور المعاهد المتخصصة كمعهد التربية الرياضية في العام ١٣٨٥/ ٨٤هـ، وأعقبه معهد التربية الفنية في العام ١٣٨٦/ ٨٥ه بحسب الغامدي (٢٠٠٣م، ص ١٦٧)، واستمرت عملية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة كما أورد

البصيلي ومجاهد (١٩٩٢م، ص ٥٠٤) من خلال المراكز التكميلية والتي هدفت إلى رفع مستوى المعلمين الفني والمهني من خلال خضوعه للدراسة لمدة عامين في تلك المراكز مع تقديم حوافز للمعلم بعد التخرج من حيث الراتب والدرجة، كما ظهرت بعض الدورات القصيرة لتأهيل وتدريب معلمي الضرورة من المراحل السابقة، وصاحبها أيضًا الدورات الطويلة التي تتم في الفترة الصيفية في مدينة الطائف، وهي عبارة عن خمسين يومًا وتقام كل عامين وتم إيقاف هذا النوع من التدريب في العام ٨٤/ ١٣٨٥هـ كما أورد الحليبي وإبراهيم (١٩٩٢م، ص٥٥١)، وفي هذه المرحلة بدأت كليات التربية في الظهور بشكل فاعل في عملية إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، حيث أُنشئت كلية التربية بمقتضى اتفاقية وقعتها المعارف آنذاك مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية، وقد قامت الوزارة بتنفيذ هذا المشروع بالاشتراك مع المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وبذلك بدأت الكلية عملها في العام الدراسي ١٣٨٦/ ١٣٨٧هـ (٦٦/ ١٩٦٧م)، وفي ٨/ ٥/ ١٣٨٧هـ، صدر المرسوم الملكي الكريم رقم ٩/ ١١، بالموافقة على قرار مجلس الوزراء الموقر رقم ٣٠٧ بتاريخ ٩/ ٤/ ١٣٨٧هـ الموافق ١٦/ ٧/ ١٩٦٧م، بالنظام المعدل لجامعة الملك سعود وبمقتضى المادة رقم (٣) من هذا النظام المعدل انضمت كلية التربية إلى جامعة الملك سعود. (موقع جامعة الملك سعود، ٢٠١٨م)

ويمكن وصف هذه المرحلة بأنها من أهم المراحل في تطور مؤسسات إعداد المعلم ذلك أنها أولًا تلمح إلى بداية النظر بعمق إلى عملية إعداد المعلم وأنه يتوجب النظر إلى العملية التعليمية بنظرة أكثر تفصيل وعدم معاملة المعلم بأنه يستطيع القيام بجميع المهام دون مراعاة لنوعية التأهيل وتخصصه، كما أنها تداركت الأخطاء السابقة وبدأت في إتاحة المجال في معالجتها والعمل على وضع حوافز لجذب المعلم نحو التطوير الفني والمهني من خلال عدد من البرامج كالدورات القصيرة والصيفية والالتحاق بالمراكز التكميلية، وشكل ظهور كلية التربية أمر محوري في هذه المرحلة ذلك أن مستويات أعضاء هيئة التدريس العلمية أكثر قدرة على المساهمة الفاعلة في عملية إعداد المعلم، إلا أن خروج

كلية التربية من عباءة وزارة المعارف آنذاك قد يكون أحد أسباب ضعف قيامها بأدوارها مقارنة بالمؤسسات التابعة لوزارة المعارف التي ساهمت في سعودة الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية.

المرحلة الرابعة: الكليات المتوسطة:

بدأت في الظهور في العام ٩٦/ ١٣٩٧هـ مع وجود معاهد المعلمين الثانوية إلا أنها رفعت شروط القبول بحيث لا ينظم إليها

سوى الحاصل على شهادة الثانوية العامة، وكانت مدة الدراسة بها أربعة فصول دراسية لحملة الثانوية العامة "علمي" وخمس فصول دراسية لحملة الثانوية العامة "أدبي"، وتقوم الدراسة فيها على نظام الساعات المعتمدة كتحديث جديد قد تكون تأثرت به وزارة المعارف من تجربة كليات التربية، وفي العام ١٤٠٦هـ أصدرت وزارة المعارف آنذاك قرارًا بتصفية ما تبقى من معاهد إعداد المعلمين الثانوية خلال سنوات الخطة الخمسية الرابعة للتنمية، وأن يكون الحد الأدنى لتأهيل معلم المرحلة الابتدائية هو دبلوم الكليات المتوسطة، كما أعقبه قرار آخر في العام ١٤٠٧هـ بتقليص القبول في معهدي التربية الرياضية والفنية تمهيدًا لإغلاقهما وافتتاح كلية متوسطة للتربية الرياضية. (الغامدي، ٢٠٠٣م) و(البصيلي ومجاهد، ١٩٩٢م)

ووصف أبو عراد (٢٠٠٦م، ص١٠١) نظام الدراسة في الكليات المتوسطة بأنه يقوم على أساس أن يدرس الطالب تخصصين أحدهما رئيسًا والآخر فرعيًّا بإجمالي (٧٦) ساعة دراسية معتمدة، وكانت هناك أربعة تخصصات عند بداية إنشاء الكليات المتوسطة منها التربية الإسلامية (رئيس)/ اللغة العربية (فرعي) أو العلوم والصحة (رئيس)/ الرياضيات (فرعي).

ويرى الباحث أن الجميل في هذه المرحلة هو ارتفاع الجانب الكيفي في عملية إعداد المعلم، حيث تم رفع معايير توظيف المعلمين بحيث أصبح من غير الممكن الدخول إلى مهنة التعليم ما لم يكون حائزاً على دبلوم الكليات المتوسطة، بحيث لا يقل عمر المعلم

الجديد عن عشرين عامًا الأمر الذي يمكنه من تحمل المسؤولية والثقة الملقاة على عاتقه، كما لاحظ الباحث وجود إستراتيجية محددة المعالم في عملية تصفية معاهد المعلمين الثانوية حيث لا تغلق إلا عند توفر كلية متوسطة في محيطها الجغرافي وذلك بغية المحافظة على الكم الذي تحتاجه الوزارة من المعلمين، وجدير بالذكر أن جميع المؤسسات التابعة لوزارة المعارف آنذاك في إعداد المعلم هي مصممة بشكل رئيس لإعداد المعلم في المرحلة الابتدائية وتركت الوزارة المجال مفتوحًا أمام كليات التربية للعمل على إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية كما ساهمت كليات الجامعات المختلفة كالعلوم والزراعة، حتى العلوم السياسة أحيانًا في العمل على توفير المعلم السعودي.

إلا أن إحصاءات وزارة المعارف (١٤٠٠ه) بينت أن نسبة المعلم السعودي بالنسبة لغير السعودي في المرحلة المتوسطة والثانوية في العام ٩٩/ ١٤٠٠هـ لا تزيد عن ٣٢,٣% فقط، ويرى الباحث أنه لا يمكن إنكار دور المعلم غير السعودي في النهضة التعليمية في المملكة العربية السعودية وأنها اختصرت الكثير من الوقت الذي لا يمكن تعويضه في تاريخ مجتمعنا، لكن هذا لا يعني وجود إشكالات مؤثرة على الطلبة فعلى سبيل المثال بينت دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧م، ص ٤٧) عدم قدرة بعض المعلمين الوافدين على تفهم مشكلات الطفل الناتجة عن خلفيته البيئية والثقافية، وللعمل نحو ترغيب المواطنين للانخراط في مهنة التعليم تم إصدار كادر خاص بالمعلمين يقدم العديد من المميزات للمعلم بقرار مجلس الوزراء رقم ٥٩٠ في ١٠/ ١١/ ١٤٠١هـ ليعمل به في ١/ ٧/ ١٤٠٢هـ (مجلة المعرفة، ٢٠١٤م)

المرحلة الخامسة: كليات المعلمين

يمكن التأريخ لظهور كليات المعلمين بقرار اللجنة العليا لسياسة التعليم في العام ١٤٠٧هـ والذي قضى بالموافقة على تحويل الكليات المتوسطة إلى كليات لإعداد المعلمين اعتبارًا من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٩هـ، لتصبح مؤسسة إعداد المعلمين الأولى التي تمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي (الغامدي، ٢٠٠١م، ١٦٤)، وارتفعت

عدد الساعات الدراسية المعتمدة من (٦٧) في الكليات المتوسطة إلى ١٤٩-١٥١ ساعة دراسية معتمدة. (أبو عراد، ٢٠٠٦م، ص ١٠١)

واستمرت كليات المعلمين بالعمل حوالي (١٦) عامًا استطاعت خلالها سعودة الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية حيث أعاد الغامدي (٢٠٠٣م، ص ١٦٧- ١٦٨) سعودة هذا القطاع المهم بالدرجة الأولى لكليات المعلمين مقارنة بجهود كليات التربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية التي كانت أقل فاعلية في هذا المضمار على الرغم من أن كليات التربية ظهرت في مراحل تاريخية سابقة لكليات المعلمين، الأمر الذي دفع كليات المعلمين إلى تصميم برامج أكاديمية للمساهمة في سعودة الوظائف في المرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال استحداث برامج المسارات في كليات المعلمين في تخصصات العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي، كما استمرت كليات المعلمين في مهمة تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسمحت لخريجي المؤسسات السابقة لإعداد المعلمين بالدراسة فيها والحصول على درجة البكالوريوس مع تقديم الترقيات والمزايا المالية المتاحة لحملة البكالوريوس في الكادر التعليمي.

وانتهت مهمة كليات المعلمين بصدور قرار مجلس الوزراء في العام ١٤٢٥هـ القاضي بنقل كليات إعداد المعلمين من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي والتي قامت بدمجها مع كليات التربية في الجامعات القريبة منها جغرافيًّا وإداريًّا، ويجد المتأمل أن كليات المعلمين أدت دورها بل ساهمت في تطوير أدوارها وقدراتها إلا أن الرغبة في توحيد الجهات المشرفة على مؤسسات إعداد المعلم أدت لإدماجها في كليات التربية مما أدى لغياب الفلسفة الناظمة لها، حيث كانت تحوي بالإضافة إلى الأقسام التربوية أقسامًا تخصصية كالرياضيات والدراسات القرآنية، فبمجرد انضمامها لكليات التربية فقدت قدرتها تدريجيًّا على إعداد المعلم المتخصص بين جنباتها منذ اللحظة الأولى لدخول الطالب لكلية التربية، ولعله كان من الأفضل إنشاء جامعة العلوم التربوية وضم تلك الكليات لها.

من خلال القراءة التاريخية السابقة لعمل الباحث استنتج أن كل التجارب مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لم تكن نتاج رؤية إستراتيجية طويلة المدى، إنما يمكن وضعها في نطاق رد الفعل لا الفعل ذاته، فالمتأمل يلمس أن الحاجة للمعلم بالحد الأدنى من الاشتراطات كان الدافع نحو ظهور مؤسسات إعداد المعلم، وفي كل فترة يتم رفع اشتراطات الحد الأدنى بحسب الحاجة، وقد يكون هذا الأسلوب مبررًا في المرحلة الأولى والثانية إلا أنه منذ بداية من المرحلة الثالثة كان ينبغي تبني توجه واضح وصريح لمستقبل مؤسسات إعداد المعلم، وأدى غياب هذه الرؤية لجعل كل مؤسسة جديدة من مؤسسات إعداد المعلم تسعى لمعالجة سلبيات المؤسسة التي سبقتها بإعادة تأهيل خريجيها مرة أخرى، مما يشكل هدرًا للطاقة وهدرًا للموارد المادية والبشرية وتأخيراً في تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمين، ويلمس الباحث أن تجربة كليات المعلمين قد تكون هي أنضج التجارب التي حققت أهدافها بشكل مناسب، وقد تكون تبعيتها لوزارة المعارف – لاحقًا وزارة التربية والتعليم –هو الأمر المؤثر حيث كانت الوزارة تنشئ وتغلق بشكل مباشر التخصصات حسب احتياج الميدان التربوي بشكل فعال، كما أنها كانت تطلب من الطلبة المقبولين التوقيع على تعهد بالعمل لديها مدة تساوي مدة الدراسة، وبالتالي كان ينظر المتقدمون لكليات المعلمين على أنه باب للتوظيف المضمون مما أثر بشكل إيجابي على نوعية المتقدمين للدراسة.

ثانيًا: العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية:

لا شك أن التعليم مهنة جليلة شريفة لا ينبغي لغير المؤهل أن يعمل بها بأي حال من الأحوال، لكن الحاجة إلى محاربة الجهل والأمية؛ صنعت جيلًا من معلمي الضرورة حاولت الحكومة تأهيل قطاعات متنوعة ممن ينطبق عليهم وصف معلم الضرورة، ويرى الباحث أن صفة معلم الضرورة لا ينبغي إنزالها على من لم يحصل على البكالوريوس فحسب بل حتى من حصل على البكالوريوس في التخصصات المختلفة دون أن يخضع للإعداد التربوي المناسب.

مفهوم تمهين التعليم:

إن عمليات التطوير التربوي التي تغفل المعلم ولا تجعله من أهم محاورها، فمصيرها المحتم هو الفشل والهدر في بقية موارد العمل التربوي، ذلك أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية برمتها، فهو ليس موظفًا عاديًا عليه أن يلتزم باللوائح والتعليمات المرعية فحسب؛ لا بل عليه أن يكون هو مصدر تلك اللوائح والتعليمات فهو المسؤول الأول عن التقدم العلمي لتلاميذه، فالتعليم مهنة لا يمكن النظر لمن يمارسها بأنه موظف كسائر موظفي الأجهزة الحكومية أو الخاصة المختلفة، وقد بين منسي (٢٠١٧م، ص ٣٩) أن تمهين التعليم هو النظر للمعلم على أنه صاحب مهنة وليس موظفًا في جهاز بيروقراطي خاضعًا لسلطة الأنظمة، بينما المعلم خاضع قبل تلك اللوائح والأنظمة لسلطة المعرفة والعلم المستقرة في داخله.

وإذا آمن صانع القرار بأن المعلم ليس موظفًا عاديًّا، فهي خطوة مهمة نحو النظر بعين متأملة لمؤسسات إعداد المعلم كونها المسار الأهم في تمهين التعليم، ويرى الباحث أن تمهين التعليم يبدأ من عملية اختيار الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين، وقد ربط بيرج وجورليك (Berg, Gorelick 1973,p.108) بين التعليم والنظر في تمهينه إلى ضرورة أن يجذب أفضل الطلبة للالتحاق بمؤسسات الإعداد للمهنة.

وعلى الرغم من أهمية الدقة في الاختيار إلا أن ذلك ليس كافيًا، فعملية الإعداد إن هي كانت متواضعة فقد أهدرت الموارد عالية المستوى التي تم التأني والتحري للحصول عليها في مرحلة الاستقطاب، ولذا يستوجب النظر لمستوى الإعداد والتأهيل الجاري في تلك المؤسسات باعتبارها من عوامل التمهين الرئيسة، وقد بين قوادراما (Guadarrama, 2007, p.56-57) أن التمهين هو عملية تمكن المعلم من الحصول على تعليم وتدريب متميز، وشهادات متخصصة تساعده في تحسين وتطوير أداءه في ضوء معايير مهنية محددة وميثاق أخلاقي واتحادات وجمعيات مهنية تصل به إلى مكانة الاحتراف المهني في التدريس.

وفي المفهوم السابق ظهرت أهمية ما يتلقاه الطلبة أثناء دراستهم في مؤسسات إعداد المعلم، لكن ذلك لا يوفر ضمانة تمهين التعليم ذلك أنه من الوارد أن يتم تعيين أعداد من المعلمين ليسوا من خريجي مؤسسات إعداد المعلم، وهذا الأمر موجود في الميدان التعليمي في المملكة العربية السعودية، حيث بينت نتائج دارسة (أبو ملوح والعمري، ٢٠٠٠م، ص ٢) أن غياب المعايير المحددة لاختيار المعلمين من أهم معوقات التمهين، وفي هذا السياق يحدد الجميل (٢٠١٧م، ص٢٣٦) مفهوم تمهين التعليم بأنه: الآلية التي يتم من خلالها تنظيم مهنة التعليم من حيث تعيين المنتسبين إلى هذه المهنة عن طريق معايير علمية محددة وواضحة تتناسب من المتطلبات الأساسية لمهنة التعليم.

وحدد عبد الجواد (١٩٩٢م، ص ٣٣) خمس حلقات فاعلة في عملية تمهين التعليم، هي:

أ- عملية اختيار الطلاب بمؤسسات إعداد المعلمين.

ب- عمليات الإعداد داخل مؤسسات إعداد المعلمين.

ت- مرحلة مزاولة المعلمين للمهنة.

ث- الإشراف التربوي لرفع مستوى أداء المعلمين.

ج- التدريب والتعليم المستمر للمعلمين.

وينصب اهتمام الباحث على الحلقتين الأولى والثانية للارتباط المباشر مع البحث، وتأثيرها بشكل محوري على الحلقات التالية لها مما يتوجب النظر فيها بتأنٍ وتفحص لجميع الجوانب التي يمكن الإفادة منها في تمهين التعليم.

أولاً: عملية الاختيار:

من المفترض أن تتنافس الكليات فيما بينها على اختيار أفضل المدخلات الطلابية، إلا أن الكثير من العوامل المؤثرة على عملية الاستقطاب تجعل عددًا من تلك الكليات ترضى بالمتوفر من الطلبة لضمان سير العملية التعليمية بداخلها، حيث تواجه بعض التخصصات معضلة تكدس خريجيها وعدم قدرتهم على الانخراط في سوق العمل، مما

يدفع الطلبة القادمين للجامعة لتجنب تلك التخصصات مما يجعل الملتحقين بهذه التخصصات هم الفئة التي لم تجد خيارًا أفضل، مما يعني أن ميولهم نحو تلك التخصصات ليس بالأمر المؤثر في مرحلة القبول، وسيناقش الباحث العوامل المؤثرة في عملية الاختيار، وهي على النحو التالي:

أ- مدى الإقبال على الدخول في مؤسسات إعداد المعلمين:

للنظر في هذا العامل ينبغي النظر إلى سوق العمل ومعرفة مدى قدرة هذه المؤسسات على منح خريجيها فرصًا حقيقية للانخراط في سوق العمل، وبالنظر إلى حديث وكيل وزارة التعليم (٢٠١٨م) إلى قناة تلفزيونية بأن المتقدمين لعدد (٨٠٠٠) وظيفة تعليمية تجاوز (٤٠٠,٠٠٠) متقدم، الأمر الذي يعني أن الدخول لمؤسسات إعداد المعلمين بشكل عام أمر غير مشجع، ذلك أن الافتراض القاضي بثبات عدد الخريجين وثبات نسبة التوظيف السنوية فسيكون أمام الخريجين خمسين عامًا للحصول على فرصة الانخراط في سوق العمل، وبالنظر إلى القائمة المعلنة للتوظيف في العام ١٤٣٩ه، وجد الباحث أن هناك عددًا من خريجي العام ١٤١٨ه تم تعيينهم على الوظائف التعليمية، وبالتالي فقد مضى على تخرجهم حوالي العشرين عامًا، وبغض النظر عن الأسباب التي أدت لتأخر تعيين هؤلاء، فما يهم الباحث هنا هو الدلالة على أن قدرة مؤسسات إعداد المعلمين على جذب الطلبة ذوي التميز سيكون ضعيفًا نظرًا لصعوبة الحصول على العمل بعد التخرج، والأمر منطبق على أسلوبي الإعداد التكاملي والتتابعي.

وينبغي العمل وبجدية كاملة على حل هذه الإشكالية الهيكلية والتي قد تحد من قدرات مؤسسات إعداد المعلم على اختيار أفضل المتقدمين للعمل في مهنة التعليم وبالتالي على تمهين عملية التعليم بشكل رئيس، فخط الدفاع الأول عن تمهين التعليم هو القدرة على استقطاب أفضل المدخلات لمؤسسات إعداد المعلم.

ب- القدرة على الفرز واختيار أفضل المتقدمين لمهنة التعليم:

إن امتلاك القدرة على اختيار أفضل المتقدمين مناط بأمرين مهمين، أحدهما: ارتفاع قدرات الجذب الطلابي للدخول في مؤسسات إعداد المعلمين، من خلال تيسير فرص الحصول على الوظائف التعليمية نظراً لارتفاع قدرات الخريجين في اختبارات الكفايات التعليمية المنعكسة عن ارتفاع مستوى الإعداد المقدم لهم، والأمر الآخر: ارتفاع شروط القبول وقدرتها على تمحيص قدرات وميول واتجاهات المتقدمين نحو مهنة التدريس فلا يكتفى بالنظر للمؤهلات السابقة للمتقدم إنما لابد من إجراء دراسة لميول واتجاهات المتقدمين نحو التعليم، حيث رصد عبد الجواد (١٩٩٢م، ص ٣٤) عددًا من المعايير التي يجب اختيار الطلبة في ضوءها حتي يكتسب التعليم صفة المهنية، ومنها الرغبة في ممارسة التعليم، والقدرة على التعبير والتفكير السليم، ومستوى من القدرات العقلية يضمن القيام بأدوار وعمليات التعليم، ومستوى عالٍ من الاتزان النفسي، والخلو من العيوب الخلقية.

ويجد المتأمل أن التميز الدراسي سواء لخريج المرحلة الثانوية أو الخريج الجامعي لا يضمن أن تنطبق عليه المعايير السابقة، ذلك أن مهنة التعليم مهنة تجمع بين عدد من المكونات الرئيسة منها المكون التخصصي والمكون التربوي والمكون المهاري الذي يحول المكون التخصصي والتربوي من النظرية إلى التطبيق.

وبالنظر إلى التعميم رقم (٣٨٢١٧) وتاريخ ٧/ ٦/ ١٤٣٧هـ القاضي بخفض أعداد القبول في كليات التربية بنسبة ٥٠% ورفع الحد الأدنى للنسبة الموزونة لخريجي المرحلة الثانوية إلى ٨٥%، ويُعِدُّ الباحث هذا الأمر خطوة نحو الطريق الصحيح لكنه لن يعزز من قدرات كليات التربية على جذب أفضل خريجي المرحلة الثانوية ذلك أن الفاصل بين سنة التخرج وسنة دخوله لسوق العمل قد تكون كبيرة، ولدى الطالب المتميز فرص أفضل للانضمام لكليات وتخصصات قد تسرع من انخراطه في سوق العمل، ويتماشى مع هذا الطرح القرار الوزاري الذي تبع هذا القرار بإغلاق القبول بشكل نهائي في كليات التربية حيث صدر القرار رقم ٨٨٢٤٧ بتاريخ ١٦/ ٦/ ١٤٣٩هـ القاضي بإيقاف القبول بكافة برامج إعداد المعلم في مرحلة البكالوريوس سواءً كانت تلك البرامج تحت مظلة كلية

التربية أو أي كلية أخرى بدءًا من العام الدراسية ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ، ويستنتج الباحث وجود صعوبات في تطبيق قرار رفع الحد الأدنى للنسبة الموزونة لخريجي المرحلة الثانوية إلى ٨٥%، الأمر الذي أدى إلى ضعف أعداد المتقدمين لكليات التربية الأمر الذي قد يقلل من قدرة الجامعة الاستيعابية ككل وهو الأمر الذي تحرص وزارة التعليم والجامعات على رفعه في كل عام حتى تستوعب غالب خريجي المرحلة الثانوية، ومما يؤيد هذا التوجه ما احتواه القرار القاضي بإيقاف القبول في كليات التربية والذي نص على تعويض مقاعد القبول في برامج البكالوريوس لإعداد المعلم التي سيتوقف فيها القبول بمقاعد في كليات الآداب والعلوم وغيرها من الكليات.

ويلمس الباحث أن هناك توجهًا لدى وزارة التعليم نحو إيقاف القبول في البرامج التكاملية بشكل عام، والعمل على تطوير البرامج التتابعية، وهو أمر قد يكون له تجارب متبعة عالميًّا لكن هل هو مناسب للبيئة المحلية، وهل سيؤدي هذا التوجه لجذب الطلبة من ذوي التميز العلمي في تخصصاتهم؟ ولماذا لم ينخرط هؤلاء الخريجين في كليات التربية من البداية إن كانت لديهم الميول والاستعدادات نحو مهنة التدريس؟ إنه لمن المهم النظر بعناية في تلك القرارات والإجابة عن التساؤل المهم، هل ستؤدي تلك القرارات إلى مزيد من تمهين التعليم.

ثانيًا: عملية الإعداد داخل مؤسسات إعداد المعلمين:

تتم عملية الإعداد في مؤسسات إعداد المعلمين بأسلوبين مختلفين هما الأسلوب التكاملي الذي ينضم الطالب فيه للمؤسسة منذ اليوم الأول للدراسة الجامعية، في حين يكون الالتحاق بمؤسسة إعداد المعلم في الأسلوب التتابعي بعد إنهاء الدراسة الجامعية في أحد التخصصات المطلوبة في التعليم العام.

وحدد عبد الجواد (١٩٩٢م، ص ٣٦) عددًا من المعايير الواجب توفرها في مرحلة الإعداد وفق النظام التكاملي أو التابعي حتى يكتسب الخريج صفة المهنية، ومن أهمها النحو التالي:

أ- توحيد مستويات إعداد المعلم بصرف النظر عن المرحلة التعليمية التي يعمل بها.
ب- التوازن في مكونات البرامج الأكاديمية والثقافية والتربوية والعملية.
ت- الاهتمام بالجانب الأخلاقي والقيمي في برامج إعداد المعلم.

ويرى الباحث أنه من المهم أن تكون برامج إعداد المعلم لجميع مراحل التعليم العام تخضع لذات الأسلوب الإداري مع الاختلاف في بعض الجوانب المتعلقة بالإعداد للمرحلة العمرية التي سيعمل بها المعلم، فيتوجب على البرامج أن تهيئ المعلم ليكون خبيراً في طرق التعامل مع المرحلة العمرية التي سيذهب للعمل بها، كما أن نوعية البرامج المطبقة في مؤسسات إعداد المعلم يجب أن تتميز بالموازنة الواعية بين المكونات المختلفة واللازمة لإعداد المعلم، فليس من المعقول أن يركز مثلًا على الجانب النظري التخصصي على سبيل المثال وإغفال الجانب التربوي أو الجانب التطبيقي، وقد بينت بانتيتش (Pantić, 2012,p.81) في نقدها لطرق إعداد المعلم أن استمرار تعليم المعلمين في الجانب الأكاديمي التخصصي البحت دون التعمق في الجوانب التربوي والمهاري يُنشئ جيل من المعلمين يكتفون بممارسة ما شاهدوه من معلميهم سابقاً، كما يرى الباحث أن المعلم الجديد قد يتأثر بشكل كبير بزملاء المهنة في المدرسة، وقد يكون تأخير دخول طلاب مؤسسات إعداد المعلم في الجانب العملي التطبيقي داخل المدارس من الأمور التي قد تقلل من مهنية التعليم ذلك أن احتمال أن يكتشف الطالب ضعف ميوله نحو التدريس في وقت يكون فيه قد أشرف على التخرج من الجامعة مما يصعب عليه فكرة الانتقال إلى تخصصات أخرى.

ومن الملاحظ أن البرامج التكاملية في غالبها تضع الفصل الدراسي الأخير للتربية العملية، وفيه يسمح للطالب بممارسة المهنة داخل المدارس تحت إشراف إدارة المدرسة ومعلمي التخصص ومشرف أكاديمي متخصص، ويرى الباحث أن هذا الأسلوب غير كافي ويستشعر أهمية بناء علاقة وثيقة بين الطلبة والمدارس منذ اليوم الأول لانضمامه لمؤسسات إعداد المعلم حتى تتحقق فيه معايير مهنة التعليم، وتعجل بخروج الطلبة غير المناسبين لمهنة التعليم سواء بقرار شخصي منهم نظراً لعدم توافقهم مع تجربة العمل

داخل المدرسة، أو من خلال النصائح التي يقدمها له المشرف الأكاديمي أو إدارة المدرسة ومعلميها، أو من خلال المحكات المختلفة أثناء مراحل الدراسة المختلفة.

أما البرامج التتابعية التي تحاول الدمج بين الإعداد التربوي النظري والإعداد المهني، فبالرغم من أن نتائج دراسة طيب (٢٠٠٩م، ص ٣٣٣) بينت أن طالبات الدبلوم التربوي يرون أن فترة التربية العملية هي أهم مكونات برنامج الدبلوم التربوي، إلا أن نتائج دراسة الفريح (٢٠١٥م، ص ٤٤) أوضحت وجود خلل في التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لصاح الجانب النظري وعزت الباحثة ذلك لضرورة دراسة العديد من المقررات في فترة قصيرة، كما بينت نتائج دراسة الرويشد (٢٠١٤م، ص ١٩٧) انخفاض تقدير عينة الدراسة لمدى انسجام المقررات الدراسية مع متطلبات العمل التعليمي والإداري في المدرسة، ويرى الباحث أن برامج الإعداد التتابعي تحتاج لإعادة النظر، وهو ما تم فعلًا حيث أوقفت الوزارة بقرارها رقم (٥٤١٥٥) بتاريخ ١٤٣٨/٩/١٢هـ حتى تنتهي لجنة تطوير برامج إعداد المعلم من أعمالها، إلا أن الرؤية ليست واضحة عن توجهات الوزارة القادمة، وإن كانت ستعيد العمل بالنظام التكاملي أو ستكتفي بالنظام التتابعي وإلى أي مدى سيكون تطويره، وهل سيبقى في طور الدبلوم العام في التربية أم قد يصبح بدرجة الماجستير في العلوم التربوية؟ ودور الباحث هنا هو إعطاء عدد من الأفكار التي قد تسهم في تطوير عملية إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.

ثالثًا: الخبرات العالمية في تطوير مؤسسات إعداد المعلم:

المحمود في قراءة التجارب الأجنبية هو التبصر في آليات اختيار أساليب العمل، فالفهم الدقيق لتلك الآليات وكيفية اختيارها دون سواها، يجعل من قارئ تلك التجارب لا يكتفي بنقل التجربة إلى بلده بل ينتقل للجانب المفيد وهو البحث عن الآليات المؤدية إلى النجاح في البيئة المحلية للباحث، فنقل التجارب دون فهم الفلسفة التي قامت عليها لن يؤدي إلى تقدم، لا بل قد يفتح مسارات التراجع والتقهقر، ذلك أن لكل بيئة ومجتمع آلياته الخاصة الضامنة للنجاح والرقي، ولتبسيط الفكرة نفترض وجود رجل لديه مشاكل

في الرؤية فبحثه عن حل لتلك المشكلة قد ينتهي باستخدام نظارة طبية مناسبة لوضعه الطبي، غير أن استخدام رجل آخر لتلك النظارة لا يعني بالضرورة أن تكون حلاً ناجحاً لمشاكله.

وتأسيسًا على ما سبق فإن الباحث لن يستعرض التجارب بشكل سردي تفصيلي، بل سيعتمد على رصد بعض ملامح تلك التجارب بما يتوافق مع توجه البحث وفلسفته التي انطلق منها، وللباحث سعي في استيضاح آليات النجاح من تلك التجارب والتبصر في مدى مناسبتها للبيئة المحلية، ومحاولة التوصل لآليات تمكن النجاح في البيئة المحلية.

التجربة الفنلندية:

لا شك أن تميز التعليم في فنلندا له أسباب عدة، وظروف عديدة، وبالتأكيد سيكون المعلم هو حجر الزاوية في هذا النجاح الذي يبدأ من اختياره وتعليمه وتدريبه، ويرى سالبيرج (٢٠١٦م، ص ٣) أن ظهور فنلندا عام ٢٠٠٠ كأعلى الدول في تقييم البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، أدى إلى التركيز على البلاد لدراسة "المعجزة الفنلندية" إذ كيف لبلد مع نظام تعليم غير مميّز طيلة العقود الماضية أن يصل إلى قمة الطبقة العالمية خلال بضعة عقود، إذْ تشير البحوث والتجارب إلى عنصر واحد يهيمن على بقية العناصر التي أدت إلى تطور التعليم وهو المعلم المتمكن.

ولا غرابة في ذلك فقد بينت الزعبي (٢٠١١م، ص ١٠٠) أن غالبية المعلمين في المدارس الفنلندية يحملون درجة الماجستير في التخصص الذي يدرسونه في الميدان وأقل مؤهل يمنح المواطن الفنلندي حق التقدم للتدريس هو البكالوريوس في التربية والتعليم، وهذا التأهيل ليس كافية لوحده بل لابد أن يختار المعلم الفنلندي بعناية فائقة وعلى أيدي متخصصين متميزين، ويعلم ويربى في داخله ويغرس في قناعاته الذاتية في سنوات الدراسة الجامعية أنه يحمل رسالة، وأن مهنته أشرف مهنة، وقد شرح مورا ووود (Mora & wood, 2014, p.76) مراحل اختيار وانتقاء المعلمين التي تتم على مرحلتين، حيث

يتم في الأولى اختيار مجموعة من المرشحين بناءً على نتائج امتحان الشهادة الإعدادية العامة، ودبلوم المدارس الثانوية الصادرة من قبل المدرسة، والسجلات ذات الصلة من الإنجازات خارج المدرسة، وفي المرحلة الثانية يكمل المرشحون امتحانًا تحريريًّا حول الكتب المخصصة في التربية والتعليم، عقبها ينخرط المرشحون في حالات مختبرية مشابهة لما يحدث في المدرسة لملاحظة نشاطهم، إذ تدخل مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي حيث تجرى مقابلات مع المرشحين المتميزين ويطلب منهم شرح الأسباب التي دفعتهم ليصبحوا معلمين، ثم يكمل هؤلاء المرشحين ذوي الكفاءة العالية برنامج إعداد المعلمين الصارم على نفقة الحكومة، وفي السابق كان يتم إعداد معلمي المدارس الأساسية في فنلندا في كليات المعلمين حتى منتصف السبعينيات، بينما يدرس معلمو الإعدادية في الأقسام الخاضعة للجامعات الفنلندية، وبحلول نهاية السبعينيات أصبحت كل برامج إعداد المعلمين جامعية، وفي الوقت نفسه بدأ المحتوى العلمي ومناهج البحث التربوية بإثراء المناهج التعليمية للمعلمين، فتعليم المعلمين الآن قائم على البحوث العلمية، وهذا يعني أنه يجب أن تكون معتمدة على المعرفة العلمية وتركز في عمليات التفكير والمهارات المعرفية المستخدمة في إجراء البحوث.

وسبر ابن هويمل (٢٠١٥م، ص ٤٠) طرق إعداد المعلم الفنلندي، وميز بين طريقة إعداد معلم المرحلة الابتدائية الذي يخضع للنظام التكاملي حيث يركز على تأهيل المعلم علميًّا وتربويًّا حيث يتخصص في مقررين موجودة في المرحلة الابتدائية في ثلاث سنوات تنتهي بحصوله على درجة البكالوريوس، ثم يعقبها الدراسة لمدة سنتين للحصول على الماجستير، في حين يخضع معلم المرحلة الثانوية للنظام التتابعي، الذي يحتوي على أسلوبين في الإعداد كما بين كانسنان (Kansanen, 2003, p.99)، حيث يمكن أن يكون الطالب دارسًا لتخصص معين ثم يقرر أثناء السنة الثانية من دراسته الجامعية أن يمتهن التعليم فيضيف المقررات التربوية إلى خطته الدراسية، كما يمكن أن يكون الطالب قد أنهى دراسته الجامعية في تخصص ما ثم ينضم لمؤسسات إعداد المعلم للحصول على التأهيل المناسب.

ويستفيد الباحث من التجربة الفنلندية في أهمية عملية اختيار مدخلات مؤسسات إعداد المعلم حيث تمر بعدد من الخطوات والإجراءات من أهمها وضع هؤلاء المتقدمين في ميدان العمل الحقيقي حتى قبل دخولهم تلك المؤسسات، الأمر الذي يجعل الطلبة – منذ وقت مبكر– قادرين على الحكم بدقة حول اتجاهاتهم وميولهم نحو عمل المعلم اليومي، كما أن الجانب المادي ليس بالأمر المهم للراغبين في العمل في التعليم حيث بين بول (٢٠١٣م، ص٨٣) تمتع مهنة التدريس بمكانة مرموقة في فنلندا، ولا يعود ذلك لارتباطها بالجانب المادي الذي هو في واقع الأمر لا يزيد عن متوسط الدول الأوروبية، بقدر ما يحظى بالأهمية التي يوليها البلد والمجتمع للشأن التربوي، نظرًا لحب المهنة الذي يتميز به المعلم في هذا البلد، وهو ما أبرزته الدراسات الاستكشافية، ويؤيد ذلك ما ذهب إليه سالبيرج (٢٠١٦م، ص ٤) من أن المعلم يحظى باحترام وثقة عالية وينظر للمهنة كعمل نبيل ومرموق كالطب والقانون.

ومن المفيد وجود التمايز في عملية إعداد المعلم بين المراحل التعليمية المختلفة، كما أن بقاء النظام التكاملي في المرحلة الابتدائية أمر مهم نظرًا لطبيعة المرحلة التي قد تحتاج الإعداد التربوي أكثر من الإعداد التخصصي، كما أنه من الملفت إعداد المعلم في مقررين وهذا يذكرنا بمرحلة الكليات المتوسطة التي ظهرت في العام ٩٦/ ١٣٩٧هـ وبدأت في الغياب في العام ١٤٠٧هـ، وهذا الأمر في غاية الأهمية أن يعاد تقييم تلك التجربة المحلية ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها.

وفي ختام استعراض التجربة الفنلندية يبغي توضيح أهم آليتين ذات تأثير كبير في إعداد المعلم الفنلندي وهي البحث العلمي وفترة ممارسة التدريس في المدارس، حيث وضح سالبيرج (٢٠١٦م، ص ٧) أن التزام معلمي فنلندا بالبحوث العلمية حول التدريس يعني أن النظريات التربوية ومنهجيات البحث والممارسة تؤدي دورًا كبيرًا في برامج الإعداد، كما أن ممارسة التدريس تشغل ثلث البرنامج الإعدادي، وبالنظر لتلك الآليات نجد أن البيئة المحلية التي لا تولي اهتمامًا للجهود البحثية حتى لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ولذلك فمن المحتمل وبشكل كبير أن لا تكون مثمرة في مرحلة

إعداد المعلم، في حين أن فترة ممارسة التدريس لا تشغل في أفضل الحالات – محليًّا – ثمن البرنامج الإعدادي وهي نسبة قليلة وينبغي العمل على زيادتها بشكل أكبر.

التجربة السنغافورية:

ما برحت نتائج الطلبة السنغافورية في اختبارات (TIMSS) العالمية في الرياضيات والعلوم من التقدم حتى وصلت المركز الأول في اختبارات العام ٢٠١٥م، فقد بينت نتائج TIMSS (, 2015, P.15) المتعلقة بالرياضيات تصدر سنغافورة القمة كونها أحرزت (٦١٨) نقطة في حين أحرزت المملكة العربية السعودية (٣٨٣) نقطة، وبالتالي فمن الطبيعي أن يتأمل الباحث في أسلوب إعداد المعلم السنغافوري لعله يقتنص بعض الآليات التي يمكن أن تحرز تقدمًا في إعداد المعلم السعودي.

جدير بالذكر أن إعداد المعلم السنغافوري يبدأ من مرحلة الاختيار الدقيقة حيث بين الدخيل (٢٠١٥م، ص ١٧٤) أن الاختيار ينحصر في ٣٠% من أفضل خريجي المرحلة الثانوية في المرحلة الأولى، ثم يتم اختيار متقدم من كل ثمانية للقبول في برنامج إعداد المعلمين، ذلك أن مهنة المعلم تحظى بتقدير عالي في المجتمع الذي يدرك أن الحصول على فرصة العمل في مهنة التعليم ليست أمرًا سهلاً على الرغم من أن العائد المادي ليس مرتفعًا بالمقارنة مع الدول الأخرى، كما بين تقرير وايز (٢٠١٥م، ص ٢١) أن وجود خبرة سابقة في العمل التعليمي من متطلبات الانضمام لبرامج إعداد المعلم الغير إلزامية ولكنها تساهم في تعزيز فرص قبول الطلب، وجدير بالتأمل أن المعهد الوطني للتعليم (NIE) هو الجهة الوحيدة التي تقوم بوظيفة إعداد المعلمين في سنغافورة، وهو قسم من جامعة نانيانغ التقنية، ويطمح المعهد أن يكون معهدًا جامعيًّا عالمي المستوى، لديه الإمكانية أن يكون وجهة عالمية معروفة بتميزها في إعداد المعلمين وقدرتها على الإنتاج الأبحاث العلمية الرصينة المتعلق بالمعلم. (الدخيل، ٢٠١٥م، ص ١٧٦).

ويرى الباحث أن جمع مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية تحت مظلة واحدة أمر جيد، إلا أن الأفضل هو وجود جهة خارجية تضع المعايير اللازم توفرها في تلك المؤسسات وتتابع الالتزام بتلك المعايير، الأمر الذي قد يدفع بمؤسسات

إعداد المعلم للسعي نحو توفير عدد من الميز التنافسية لجذب الطلبة لبرامجها في حين تفقد عدد من المؤسسات قدراتها في جذب الطلبة عند خروجها من التصنيف الدوري للجهة المشرفة على عملية إعداد المعلم.

ويشير الموقع الإلكتروني للمعهد الوطني للتعليم (NIE, 2018) إلى وجود قدر كبير من الثراء والتنوع في البرامج المطروحة سواء في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس أو الماجستير، وكذلك في برامج التدريب العملي داخل المدارس، فيقدم المعهد (١٢) برنامجًا للدبلوم بعضها لمدة سنة وبعضها لمدة سنتين، تتميز هذه البرامج بأنها تتيح لحاملها المجال لإكمال المراحل التعليمية التالية، وفي مرحلة البكالوريوس يقدم المعهد (٩) برامج متنوعة في مختلف التخصصات للمرحلتين الابتدائية والثانوية، وهناك (٦) برامج للدراسات العليا يقدمها المعهد.

وتُعَدُّ فرصة الممارسة التدريسية للطلبة من آليات إعداد المعلم السنغافوري المهمة، حيث يمضي الطالب عامًا دراسياًّاكاملًا في الممارسة التدريسية داخل المدرسة بحسب ونق وتشان (Wong & Chuan, 2002. P.199)، وتم تطوير هذا التوجه بحيث لا يتم حصر الإشراف على أساتذة المعهد فحسب على الطلبة بل إتاحة المجال لمشاركة أساتذة تلك المدارس وبشكل رئيسي، ويبقى دور أساتذة المعهد في ضمان جودة العمل التدريبي، كما أن هذه التجربة تتيح للطلبة الحصول على فرصة عمل حيث تعمل كثير من المدارس على استقطاب أفضل الطلبة للعمل لديها حيث يحق لمدير المدرسة اتخاذ مثل هذا القرار، ويشير الموقع الإلكتروني للمعهد الوطني للتعليم (NIE, 2018) أن الاهتمام بالممارسة التدريسية للطلبة نابع من أهمية إعداد المعلم في ضوء أدواره المتعددة ومنحه الفرصة في تعميق تجربته قبل الانتقال لممارسة مهنته بشكل رسمي، كما أن تقوية الروابط بين النظرية والتطبيق خلال مرحلة الإعداد أمر بالغ الأهمية، كما أن قدرات المعهد المالية تساعده على دعم المدارس التي يدرب بها طلابه الأمر الذي يجعل من تلك المدارس متجاوبة بشكل كبير.

ومن أهم ما يمكن الاستفادة من التجربة السنغافورية هو آلية التعامل مع الأزمات المتعلقة بمؤسسات إعداد المعلم، حيث مرت سنغافورة بفترة انكماش اقتصادي في العام ٩٧/ ١٩٩٨م أدى لفقدان أعداد كبيرة من الموظفين المتوسطين لوظائفهم الأمر الذي دفعهم للتوجه إلى مهنة التعليم خصوصًا أن هناك حاجة للمعلمين، فبين (Wong & Chuan, 2002. P.200) أن المعهد الوطني للتعليم استفاد من تلك الأعداد الكبيرة من جهة، كما حافظ على معاييره عالية المستوى ولم يخفض تلك المعايير أو يلغي بعضها بحجة الحاجة لأعداد أكبر أو للمساهمة في تقليل نسبة البطالة في المجتمع.

رابعًا: الصيغة المستقبلية المقترحة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

إن الحديث عن المستقبل من الأمور المعقدة التي تواجه الباحثين ذلك أن المستقبل أمر غير منقطع العلاقة بالماضي والحاضر، فتصور المستقبل فرع عن إدراك الماضي والحاضر والعلاقات التي نشأت وستنشأ بين كثير من المكونات التي تؤثر أو يحتمل أن تؤثر في مستقبل تلك المؤسسات، وانطلاقًا من الإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة التي سبرت الجانب التاريخي المحلي لمؤسسات إعداد المعلم، والعوامل المؤثرة على تمهين مهنة التدريس، وبعض الخبرات العالمية الناجحة في مجال إعداد المعلم، استطاع الباحث تقديم بعض الصيغ المقترحة التي قد تكون خير معين لمتخذ القرار أو صانعيه لاستقراء مستقبل مؤسسات إعداد المعلم.

رؤية الصيغة المقترحة:

معلم ذو مهنية عالية مبنية على أساس متين من الممارسات التدريسية الهادفة.

الرسالة:

الاختيار الدقيق لمعلم المستقبل المبني على ميوله المهنية، وإخضاعه لإعداد يوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، لتخريج أجيال من المعلمين ذوي الكفاءة المهنية عالية المستوى.

أهداف الصيغة المقترحة:

١- تقديم عدد من الميز التنافسية التي تُسهم في زيادة إقبال أفضل خريجي المرحلة الثانوية على الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم.

٢- تحري الدقة في اختيار الصفوة كمدخلات لمؤسسات إعداد المعلم، وابتكار عدة معايير للقبول كقياس الميول نحو مهنة التعليم، وإتاحة المجال للطلبة للعمل كمعلم مساعد في الفصل الصيفي كعنصر مفاضلة بين المتقدمين.

٣- تطوير برامج مؤسسات إعداد المعلم بحيث تتجه نحو التوازن المدروس بين الجوانب النظرية والتطبيقية منذ الفصل الدراسي الأول للطالب داخل تلك المؤسسات.

٤- العمل على تعزيز كل ما يدعم عملية تمهين مهنة التعليم، أكاديمياً ومجتمعياً.

٥- الاستفادة من بعض التجارب العالمية الناجحة، والعمل على فهم أسباب نجاحها ومن ثم النظر بدقة في نفع تلك التجارب عند نقلها للبيئة المحلية.

متطلبات تطبيق الصيغة المقترحة:

المتطلب الأول: تأسيس المجلس الوطني لإعداد المعلم، وتقوم فكرة هذا المجلس على أن يقيم بشكل مستقل كليات التربية القائمة ويضع عدة معايير للحصول على الترخيص الذي يخول كليات التربية في تقديم خدماتها للجمهور.

المتطلب الثاني: ظهور المدارس التجريبية التابعة لكليات التربية حتى يتسنى لجميع منسوبي كليات التربية أساتذة وطلبة من تحويل المعارف النظرية إلى مهارات تطبيقية.

المتطلب الثالث: ظهور مسمى المعلم المساعد في هيكلة العمل المدرسي.

المتطلب الرابع: إنشاء شريحة مدارس حديثة تضم خريجي النسخة المطورة حتى يتسنى الحكم على مخرجات الصيغة الجديدة لمؤسسات إعداد المعلم، والصيغ التي تعقبها دون توزيع المخرجات على آلاف المدارس الحالية الذي قد يقلل من القدرة على قياس كفاءة المخرجات.

خطوات تصميم الصيغة المقترحة:

١- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم محليًّا وعالميًّا.
٢- القراءة والرصد التاريخي لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.
٣- دراسة العوامل المؤثرة على تكوين الهوية المهنية للمعلم، ودور مؤسسات إعداد المعلم في هذا السياق.
٤- الإفادة من بعض الخبرات العالمية (فنلندا - سنغافورة) في تطوير مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.
٥- بناء الصيغ المقترحة لمستقبل مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.

أبعاد الصيغة المقترحة:

البُعد الأول: مرحلة ما قبل الإعداد:

إن تطوير مؤسسة من المؤسسات دون النظر في نوعية المدخلات والعمل على رفع المعايير والاشتراطات اللازم توفرها في تلك المدخلات؛ يعني أن نسبة الهدر ستكون مرتفعة، مما يرفع من تكلفة الوحدة داخل تلك المؤسسة، الأمر الذي قد يعوق تلك المؤسسات من تحقيق أهدافها وتنفيذ برامجها، لكن هل رفع معايير واشتراطات القبول سيضمن إقبال أعداد كبيرة من ذوي التميز والنبوغ لهذه المؤسسة؟ حاولت وزارة التعليم رفع اشتراطات الدخول في كليات التربية لكنها عقبت على ذلك القرار بإيقاف القبول؛ الأمر الذي قد يشير إلى أن رفع الاشتراطات ليس لوحده ضمانة لاستقطاب الأفضل، فالطلبة من ذوي التميز العلمي هم العملة النادرة وعلى الكليات جميعها التنافس لاستقطاب أفضل خريجي المرحلة الثانوية كما بينت نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٨م، ص ١٥٦)، وإذا اقتنع متخذ القرار بأهمية أن يستقطب الأفضل فلابد أن يوفر له عددًا من الميز التنافسية في مؤسسات إعداد المعلم، ودور الباحث هنا هو ابتكار مكونات للميزة التنافسية لمؤسسات إعداد المعلم ترفع نوعية الطلبة المتقدمين للانضمام إليها، ومنها الميزات التالية:

الميزة الأولى: قياس ميول المتقدمين لمهنة التعليم من خلال منح الراغبين في الانضمام لمؤسسات إعداد المعلم فرصة العمل في الفصل الصيفي في بعض المدارس الثانوية كمساعد معلم بمكافأة أسبوعية، تهدف إلى وضع الطالب في تجربة عملية عن المهنة التي يفكر في احترافها.

الميزة الثانية: إعفاء طلبة مؤسسات إعداد المعلم من السنة التحضيرية، حيث يدخل مباشرة في الدراسة الجامعية داخل المؤسسة، وهذا يعني تقليل فترة الدراسة بعام دراسي كامل.

الميزة الثالثة: منح راتب في مرحلة الممارسة التدريسية يوازي ٥٠% من أول راتب أساسي للمعلم حديث التعيين.

الميزة الرابعة: توازن الوزن النسبي للمقررات الدراسية النظرية والمقررات التطبيقية، الأمر الذي قد يشجع كثيرًا من الطلبة المهتمين بالعمل في التعليم ذلك أنهم سيمارسون المهنة من وقت مبكر، وهو الأمر الذي قد يجذب الطلبة من ناحية لكنه أمر مهم لمؤسسات إعداد المعلم حيث إن الطالب الذي لا يجد نفسه في مهنة التعليم يستطيع الخروج في وقت مبكر وتضمن المؤسسة أن جميع الطلبة لديها لديهم الميول نحو مهنة التدريس.

الميزة الخامسة: تسريع عملية توظيف خريجي الصيغة المطورة لمؤسسات إعداد المعلمين من خلال المدارس التجريبية في المرحلة الأولى والمدارس النموذجية في المرحلة الثانية، وهي مدارس حديثة تستقطب أفضل الموارد البشرية في الميدان التربوي وتضيف لهم خريجي الصيغة الجديدة.

البُعد الثاني: مرحلة الإعداد:

لابد من التفريق بين متطلبات إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية، فالحاجة للتمكن العلمي في تخصص دقيق أهم في المرحلة الثانوية منه في الابتدائية على سبيل المثال، كما أن المرحلة السنية وخصائص نمو الطلبة في تلك

المراحل متباينة وتحتاج إلى النظر بتمعن وتأني في تخطيط مرحلة الإعداد، ذلك أن المساواة بينهما قد يمثل هدرًا في مرحلة الإعداد، ونقصاً عند العمل في الميدان التربوي.

١- معلم المرحلة الابتدائية:

تشكل تجربة كليات إعداد المعلمين الأساس لهذه الصيغة، حيث يرى الباحث أن الأسلوب التكاملي هو أنجع الأساليب في إعداد المعلم، تدعم هذه الرؤية ما استخلص الباحث من التجارب العالمية الناجحة ذات العلاقة التي بينت أهمية الإعداد التكاملي خصوصاً لمعلم المرحلة الابتدائية، كما يستفيد البحث من تجربة الكليات المتوسطة محليًّا والمعهد الوطني للتعليم السنغافوري (NIE) المتعلقة بإمكانية أن يكون المعلم متخصصًا في أكثر من مقرر من مقررات المرحلة الابتدائية، ويدعم الباحث هذه الفكرة بخبرته في التعليم في المرحلة الابتدائية التي أمضى بها عشر سنوات ودرس غالب المقررات المطروحة في الخطة الدراسية، وبالتالي فإن يمكن وضع تخصص رئيسي يدرس به الطالب وتخصص آخر فرعي يختاره الطالب أو الكلية بحسب الإمكانات المتاحة.

إن إعادة النظام التكاملي ليس بالأمر السهل حاليًا، حيث مثل وجود أقسام علمية مختلفة كالرياضيات واللغة العربية وغيرهما مشكلة مزدوجة لكليات التربية والجامعة، حيث سبب الخطيب (١٩٩٦م، ص٧) قرار جامعة الملك سعود بالتخلص من تلك الأقسام العلمية من كلية التربية بأهمية وحدة الأقسام الأكاديمية، وهنا يرى الباحث أن تقام تلك الأقسام على سبيل الإعارة، حيث ينتدب القسم العلمي عددًا من أعضاءه للقيام بالتدريس في كليات التربية مع تقديم الحافز المادي الذي يضمن جلب أفضل الكفاءات لتصبح كلية التربية مقر عمله اليومي إلا أنهم يتبعون أكاديميًّا قسمهم العلمي الأصلي، وتضع كليات التربية الخطط العلمية التي ينفذها هؤلاء الأساتذة وينحصر دورهم في تنفيذ لتلك البرامج، أما برامج التطوير فينحصر دورهم في الجانب الاستشاري فقط وذلك لحل الإشكالية التي بينها الخطيب (١٩٩٦م، ص٨) بوجود جدال بين كلية التربية والكليات المختلفة عند تطوير الخطط والبرامج الأكاديمية الخاصة بتلك الكليات

دون مراعاة دورهم في برامج إعداد المعلم داخل كلية التربية، ويعتقد الباحث أن وجود المجلس الوطني لإعداد المعلم سيحل تلك الإشكالية كون البرامج خاضعة للتدقيق من خلاله الأمر الذي سيمنع وجود الازدواجية أو التعارض بين تلك الكليات، وستستفيد كليات التربية من كون وزير التعليم يشرف بطبيعة عمله على الجامعات وعلى التعليم العام في آن واحد.

والجديد كليًّا في هذه الصيغة أن الطالب سيدخل المدرسة التجريبية من الأسبوع الدراسي الأول، حيث يقضي في السنة الأولى كمساعد إداري بواقع ساعتين أسبوعيًّا، لتزداد في العام الثاني لتصبح (٤) ساعات أسبوعية كمشرف أنشطة، وفي العام الثالث يبدأ دخول الممارسة التدريسية كمساعد معلم بواقع (٢) ساعة اسبوعية بالإضافة إلى (٤) ساعات كمشرف أنشطة مدرسية، وفي العام الرابع يمضي الطالب (٨) ساعات أسبوعية كمساعد معلم ومشرف أنشطة، وفي العام الخامس يعيش الطالب اليوم الدراسي كاملاً طوال العام بما يمكن تسميتها سنة الامتياز التي من مميزاتها منع (٥٠%) من راتب المعلم حديث التعيين، كما يتم إسناد مقرر التخصص الرئيس ومقرر التخصص الفرعي طوال العام للطالب ويقيم من قِبَل المعلم الخبير داخل المدرسة ومشرفه الأكاديمي ويدخل كذلك قائد المدرسة في النواحي الإدارية، كما يدخل مستوى طلبة المقررات التي أسندت إليه طوال سنة الامتياز، ويمكن وضع الخطوط العريضة للخطة الدراسية لطلبة النظام التكاملي داخل مؤسسات إعداد المعلم والتي تتطلب أن يمضي الطالب (٤) سنوات دراسية وسنة امتياز؛ على النحو التالي:

التخصص الرئيسي	التخصص الفرعي	الإعداد التربوي	الإعداد العام	الممارسة التدريسية
٤٠	٢٠	٤٠	٢٠	٤٠

٢- معلم المرحلة المتوسطة والثانوية:

يمكن أن يتم إعداد هذا النوع من المعلمين وفق النظام التكاملي والتتابعي على التوازي، لكن الباحث يرى أن النظام التكاملي هو الأكثر مناسبة لواقع التعليم في المملكة العربية السعودية، ذلك أن النظام التتابعي يفتقد لكون الطالب قرر منذ بداية دراسته

الجامعية أن يكون معلمًا حيث يتأخر انضمامه لمؤسسات إعداد المعلم حتى يحصل على شهادة البكالوريوس في تخصص ما، كما أن أوائل ومتفوقي ذلك التخصص قد يجدون العديد من الفرص الوظيفية الجاهزة في حين يجب أن ينخرط في مؤسسات إعداد المعلم لمدة عامين على الأقل حتى تتاح له فرصة العمل في التعليم العام.

صيغة وفق النظام التتابعي:

يمضي الطالب وفق هذه الصيغة (٦) سنوات من الدراسة وسنة امتياز، حيث يتحتم عليه عقب حصول الطالب على شهادة البكالوريوس في أحد التخصصات العلمية التي تدرس في المرحلة المتوسط والثانوية، أن يتقدم الطالب لمؤسسات إعداد المعلم للحصول على الدبلوم العالي لمهنة التدريس ومدته عامين دراسيين، في العام الأول يحوي الفصل الدراسي الواحد (٢٤) ساعة، منها (٢٠) ساعة موزعة على عدد من المقررات التربوية، و (٤) ساعات للممارسة التدريسية كمساعد إداري ومشرف أنشطة في الفصل الأول وكمساعد معلم في الفصل الثاني، بينما يقضي العام الدراسي الثاني في الممارسة التدريسية في المدارس التجريبية كسنة امتياز.

صيغة وفق النظام التكاملي:

يقترح الباحث أسلوبين من الأساليب لإعداد المعلم للمرحلة المتوسطة والثانوية وفق النظام التكاملي، وهما على النحو التالي:

الأسلوب الأول: يمضي الطالب وفق هذه الصيغة (٥) سنوات من الدراسة وسنة امتياز، حيث يتقدم الطالب لمؤسسات إعداد المعلم راغبًا في إعداده ليكون معلمًا للمرحلة المتوسطة والثانوية، ويتم ذلك من خلال إعفاء الطالب المقبول من السنة التحضيرية ليبدأ الدراسة في الكلية التي تحوي تخصصه مباشرة، فمعلم الرياضيات ينظم لكلية العلوم في قسم الرياضيات، إلا أن الطالب يبقى على صلة بالميدان التربوي من خلال عدد من الساعات المطلوب منه قضائها في المدارس التجريبية لا تقل عن ساعتين في الأسبوع، وبعد تخرجه ينظم بشكل مباشر لكلية التربية ليخضع للإعداد التربوي والممارسة العملية

بأسلوب مطابق للدبلوم العالي لمهنة التدريس المتطلب للنظام التتابعي إلا أن الفرق الجوهري بينهما أن الطالب قرر مبكرًا الانضمام لمهنة التعليم، كما أن مدة الدراسة الإجمالية أقل في النظام التكاملي بعام دراسي لمعلم المرحلة المتوسطة والثانوية منه في النظام التتابعي الذي يحتاج (٧) سنوات على الأقل لإكمال متطلبات التخرج.

الأسلوب الثاني: الذي تكمن فكرته الأساسية في الاستفادة من النمط الدراسي المسمى "Double Major" والـ "Double Minors" حيث يدخل الطالب للدراسة في كلية التربية للحصول على بكالوريوس العلوم التربوية، وفي ذات الوقت يسعى للحصول على بكالوريوس في تخصص علمي معين كالرياضيات أو الفيزياء كـ"Double Major" أو يمكن قبول أن يكون أن يكون التخصص العلمي مجرد تخصص فرعي دون الحصول على شهادة البكالوريوس فيه وفق أسلوب "Double Minors".

معوقات الصيغة المقترحة:

١- ضعف قدرات مؤسسات إعداد المعلم في جذب أفضل خريجي المرحلة الثانوية، نظرصا لكثافة خريجي تلك المؤسسات الذي يجدون صعوة في الانخراط في العمل التدريسي سواءً في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص.

٢- صعوبة إدارة هذا الملف، نظراً لتعدد تلك المؤسسات واختلاف مرجعياتها الإشرافية المباشرة.

٣- احتياج هذه الصيغة المقترحة لدعم حكومي يضمن توفير الجانب التنظيمي والمادي والمعنوي، حتى يتم حل المشكلات المتراكمة.

٤- اعتماد هذه الصيغة المقترحة على حل تكاملي شمولي قائم على عدد من المتطلبات، الأمر الذي قد يعني تعقد تطبيق هذه الصيغة في حال العمل على تطبيق أحد أجزائها دون سائر الأجزاء.

٥- توجه وزارة التعليم لإلغاء النظام التكاملي والتوجه نحو النظام التتابعي.

طرق التغلب على معوقات التطبيق:

١- قناعة الإدارة العليا المسؤولة عن مؤسسات إعداد المعلم بضرورة إيجاد حلول جذرية ناتجة عن تخطيط إستراتيجي.

٢- عقد المؤتمرات والورش المختلفة التي تُسهم في جمع أفضل الخبراء والاستفادة من تلك الخبرات في تطوير مؤسسات إعداد المعلم.

٣- إنشاء جهات مستقلة لتقويم برامج مؤسسات إعداد المعلم كخطوة أولية، ومن ثم تقديم رخص تسمح لحامليه بمزاولة المهنة كخطوة مستمرة.

٤- تعزيز القدرات التنافسية لمؤسسات إعداد المعلم، الأمر الذي يجعلها جاذبة لأفضل خريجي المرحلة الثانوية.

قائمة بأهم المراجع:

١- إبراهيم، محمد إبراهيم (١٩٨٥م): التعليم النظامي وغير النظامي في المملكة العربية السعودية بين الماضي والحاضر، ط١، عالم المعرفة، جدة.

٢- ابن هويمل، ابتسام ناصر، والعنادي، عبير مبارك ا (٢٠١٥م): تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة - المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب - الأردن مج٤، ع٢، ص ص ٣١ - ٥٠.

٣- أبو ملوح، محمد والعمري، عطية (٢٠٠٠م): معوقات الإشراف التربوي في محافظة غزة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

٤- إحصاءات وزارة المعارف (١٤٠٠/ ١٣٩٩هـ) المملكة العربية السعودية.

٥- تقرير وايز (٢٠١٥م): ممارسات المعلم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم، تأليف أون سينغ تان، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (وايز).

٦- الحليبي، عبداللطيف حمد وإبراهيم، إبراهيم محمد (١٩٩٢م): كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نشأتها ومعايير تطويرها، السجل العلمي لندوة نحو إستراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، الرياض.

٧- الدخيل، عزام محمد (٢٠١٥م): تعلو مهم، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الرابعة، لبنان.

٨- روبرت، بول (٢٠١٣م)، وترجمة عبداللطيف محمد خطابي: "التربية في فنلندا: أسرار نظام تربوي رائد عالميا ".مجلة عالم التربية - المغرب ع٢٣، ص ص٧٧ - ٨٧.

٩- الزعبي، مها خليل: "فنلندا: تجربة تعليم تستحق التأمل. (٢٠١١م)، رسالة المعلم -الاردن مج ٤٩، ع ٣، ص ص ٩٨ - ١٠١ .

١٠- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧م): واقع التعليم في دول الخليج العربي: دراسة مقدمة إلى منتدى الفكر العربي، في وقائع ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي - البحرين، مج ٢، ص ص ١ - ١٤٠.

١١- الشيخ، محمد عبدالرزاق (٢٠١٥م): إعداد المعلم عالمياً، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

١٢- عبدالله، عبدالرحمن صالح (١٤٠٣هـ): تاريخ التعليم في مكة المكرمة، دار الشروق، جدة، الطبعة الأولى،

١٣- متولي، نصطفى وعبدالجواد، نور الدين (١٩٩٣م): تطور مهنة التعليم في دول مجلس التعاون، مجلةالتعاون، ص ٢٦٣-٢٩٤.

١٤- مجلة المعرفة (٢٠١٤م): وزارة التربية والتعليم، العدد ٢٣٠، الرياض

١٥- الموقع الإلكتروني للمعهد الوطني للتعليم في سنغافورة

https: //www.nie.edu.sg/teacher-education. ... تاريخ الدخول ١/ ١١/ ٢٠١٨م

1. Angela F. L. Wong &Goh Kim Chuan (2002), The Practicum in Teacher Training: A preliminary and qualitative assessment of the improved National Institute of Education-School Partnership Model in Singapore, Journal Asia-Pacific Journal of Teacher Education,Volume 30, 2002 - Issue 2, Pages 197-206 | Published online: 09 Jun 2010.
2. Berg,ivar& Sherry, Gorelick, (1973), Education and Jobs: the great train robbery, Harmosworth, Benguin.
3. Chong, Sylvia. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy, 8* (2).
4. Danielewicz, J. (2001). Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education. Albany, NY: State University of New York Press.
5. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. Journal of Teacher Education, 57 (3), 300-314.
6. Flexner, A. (1915). Is social work a profession? *Social Welfare History Project*. Retrieved from http: //socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/is-social-work-a-profession-1915/
7. Guadarrama, Juan de Dios Pineda. (2007): Teacher Professionalization Mexico's Educational Reform 2001-2006, Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Language, Literacy and Sociocultural Studies, The University of New México.
8. Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. Maidenhead: Open University Press.
9. Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). Understanding Teacher Development. New York: Cassell.
10. Kansanen, Pertti (2003), Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments,
11. Mora, J and Wood, K. (2014): Practical Knowledge in Teacher Education. New York, USA.
12. Pantic, N. (2012). Teacher education reforms between higher education and general education transformations in south- eastern europe: Reviewing the evidence and scoping the issues. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal, 2* (4), 71-90.
13. Prince, Bennie.Faye. (2010). *Effectiveness of teacher preparation: From theory to practice (*Order No. 3409351). Available from

Education Database. (717683468). Retrieved from https: //search.proquest.com/docview/717683468?accountid=142908
14. TIMSS, 2015 International Results in Mathematics, https: //timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/downloads/T15_UserGuide.pdf
15. Wen, Yun& Wu, Jing (2017), A Study on Singapore Chinese Language Teachers Professional Proficiency and Training Needs for Sustainable Development, Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 19, no. 2, pp. 69-89.