

## الترخيص لممارسة مهنة التعليم «رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي»

د. جاسم يوسف الكندري\*

د. هاني عبدالستار فرج\*

\* قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت.

## الترخيص لممارسة مهنة التعليم

«رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي»



### ملخص

لقد أضحت التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول إلى الاهتمام به، والاستثمار فيه، ومراجعتها بهدف تطويره وتحديثه. والتعليم الجيد يتطلب «كفرض عين» إعادة النظر في أوضاع المعلم من جميع الجوانب، وذلك انطلاقاً من أنه «لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه»، فالمعلم هو أهم عنصر في منظومة التعليم. وعليه فإن الاهتمام «بمعلم المستقبل» لم يعد مسألة تشغل بال المهتمين والمختصين بشؤون التعليم فحسب، وإنما يتعدى ذلك ليصبح شأنًا عامًا وفي كافة المجتمعات. والاهتمام بالمعلم يعني ضرورة إعادة النظر في عملية اختيار وانتقاء العناصر المرشحة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، وضرورة الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل المعلم من خلال مراجعتها وإصلاحها وتطويرها، وضرورة الاهتمام ببرامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وضرورة التأكيد على حتمية «تمهين التعليم» بحسابه الركيزة الأساسية لإصلاح وتطوير التعليم.

لقد أدى الاهتمام بقضية «تمهين التعليم» إلى بزوغ مفهوم «الترخيص لممارسة مهنة التعليم». وهذا التوجه له إرهاباته ومقدماته، وله دلالاته ومقاصده، وله إجراءاته وقواعده... وجميعها مسائل تتطلب دراسة تحليلية فاحصة بهدف التعرف على «طبيعة» هذا التوجه، فضلاً عن إمكانية الاستفادة منه في تعليمنا العربي. وعليه فإن هذه الدراسة تمثل «محاولة» للنظر العقلي في مفهوم «الترخيص لممارسة مهنة التعليم» من جميع الجوانب والأبعاد، كما تتناول الدراسة بشيء من التخصيص نموذجين مختلفين لإجراءات وقواعد الترخيص المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية كتجربة يمكن أن نفيد منها عند النظر في تعليمنا العربي، وفي النهاية خلصت الدراسة إلى تقديم «تصور مقترح» للترخيص لممارسة مهنة التعليم في البلاد العربية، حاولنا من خلاله الاستفادة من التوجهات والتجارب العالمية وتكييفها - قدر المستطاع - لتناسب أوضاعنا التعليمية العربية.

\*\*\*

تشير كافة الدلائل والمعطيات التي شهدها العقد الأخير من القرن العشرين إلى أن مطلع الألفية الجديدة سوف يحفل بالثورات العلمية المتصلة والمتسارعة زماناً ومكاناً، والتي تشكل فيما بينها من «الملامح» و«المعايير» و«التحديات» ما يفرض على كافة الدول ضرورة التنبه إليها والاستعداد لها؛ فمن المقدّر أن الثورة المعلوماتية والتكنولوجية في موجتها الثالثة - الجينية والرقمية - سوف تنطلق بالبشرية إلى آفاق جديدة مجهولة ومذهلة في كافة جوانب الحياة، وسوف يكون المعيار الجديد للقوة هو المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة فضلاً عن حجم السكان والمساحة والموارد (نوفل، ١٩٩٦)، وسوف تتطلب تلك المعارف المتلاحقة تنظيمًا سريعاً ومستمرًا لمن يريد استخدامها، ومن ثم تصبح طرق استخدام المعرفة هي محك التقدم في القرن الجديد (يونيسكو - يونديباس، ١٩٩٦)، الأمر الذي سوف يفرض على الإنسان تحدياً جديداً يتمثل في مقدرته على التعامل مع طوفان المعلومات واستعداده للتعلم الدائم وإعادة التدريب والتأهيل (نوفل، ١٩٩٢). إن إيقاع التغير التكنولوجي يفرض على الجميع أن يتهيأ للتغيير «ففي عالم مطّرد التغير، يُعدّ التعليم الاستعداد الأمثل لأن يكون المرء قادراً على التأقلم. ومع تحول الاقتصاد، سوف يصبح الأشخاص والمجتمعات الأنسب تعليمًا هم الأفضل أداءً» (جيتس، ١٩٩٨: ٤٠٣).

لكل هذه الاعتبارات أضحت التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول - متقدمها وناميها على حدّ سواء - إلى الاهتمام به والاستثمار فيه ومراجعته بهدف تطويره وتحديثه، كما أصبح السباق الدولي سباقاً تعليمياً في المقام الأول ليرز مفهوم جديد للقوة الاقتصادية مفاده أن من يملك العلم والمعلومات يملك القوة الاقتصادية (حمود، ١٩٩٨). لقد أصبح التعليم مطالباً بإعداد وتخريج نوعية جديدة من المتعلمين لا تحوز المعرفة وأدواتها فحسب وإنما تملك القدرة على التعلم مدى الحياة وعلى تطوير معارفها ومهاراتها مستخدمة في ذلك ما يتيحه ويسره «مجتمع التعلم» - داخل المؤسسات التعليمية وخارجها - من فرص

للتعلم والنمو استثماراً لذلك «الكنز المكنون» داخل كل إنسان. إن إعداد هذه النوعية من الخريجين يستحيل أن يتحقق في ظل تسيّد نظام تعليمي نمطي تلقيني استرجاعي، وإنما يتطلب في الأساس ضرورة «توفير المناخ التعليمي - التعليمي المناسب، وإدخال تعديلات جوهرية على محتويات المناهج الدراسية بحيث تكون متنوعة، مرنة، منفتحة على الحياة العملية، قادرة على التكيف مع التحولات التي تطرأ على الحياة المهنية. وكذلك تطوير طرائق وأساليب التعلم والتعليم وتقنياتها بحيث تساعد على تنمية القدرات والمهارات العقلية، وتأمين وسائل التعلم الأساسي (القراءة والكتابة والحساب والتعبير الشفهي وحل المشكلات)، والمضامين الأساسية للتعلم (المعرفة والمهارات والقيم والمواقف) التي يحتاجونها من أجل البقاء، وتنمية كافة قدرات الأفراد التي تمكنهم من العيش والعمل بصورة كريمة، وتحسين نوعية حياتهم، والمشاركة الكاملة في عمليات التنمية، واتخاذ القرارات المستنيرة، والرغبة في مواصلة التعلم مدى الحياة» (حمود، ١٩٩٨: ٧). في عبارة واحدة يمكن القول: نريد نظاماً تعليمياً جديداً، لتشكيل عقل جديد، لعالم جديد.

والحديث عن نظام تعليمي جيد، يعني في المقام الأساسي إعادة النظر جذرياً في أوضاع المعلم لما يتمتع به من مكانة هامة في النظام التعليمي فضلاً عن كونه حجر الزاوية في أي مسعى لإصلاح وتطوير التعليم، إلى الحد الذي يؤكد معه البعض بأنه «لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه» (Higginson, 1996:27). فمع التسليم بأهمية المناهج والكتب والوسائل التعليمية والتجهيزات والبناء المدرسي ومرافقه المختلفة، فإن آثارها تبقى محدودة الفائدة ما لم يتوافر المعلم الكفاء. أكثر من ذلك فإن «المعلم الكفاء مع منهج به بعض القصور، أو مع كتاب مدرسي به بعض القصور، أو مادة تعليمية لم تنل حقها العلمي من الإعداد أو التدقيق، خير من معلم غير كفاء مع منهج متميز، وكتاب متقدم، ومادة تعليمية أحسن إعدادها. فالمعلم هو أخطر عنصر في منظومة

التعليم، وبقدر ما نوليه من اهتمام في الإعداد والتدريب والرعاية، بقدر ما نحصل على عائد مُجَزٍّ من العملية التعليمية» (جلال، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة، ١٩٩٦ - نقلاً عن حمود: ٩). وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى الحلقة النقاشية التي ضمت ستة وثلاثين عضواً من رؤساء الجامعات ومن المتخصصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث انتهى المناقشون إلى إصدار تقريرهم الموسوم «ملامسة المستقبل: تغيير الطريقة التي نُعَدُّ بها المعلمين» To Touch the Future: Transforming the way Teachers Are Taught، والذي أكد على أن «نوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس، وعن أعداد التلاميذ، وعن طبيعة البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المرتبطة بحيوات التلاميذ في بيئة التعليم» (Cooper, 1999). ومن ثم فلا عجب أن تنال القضايا المتصلة بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم اهتماماً بالغاً في الكثير من البحوث والدراسات فضلاً عن العديد من المؤتمرات والندوات على المستوى الوطني والإقليمي والدولي، كما تولي مختلف الدول اهتماماً خاصاً - مع تباين درجة وفاعلية هذا الاهتمام - بإعداد المعلمين وتدريبهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية وظروف عملهم داخل المدرسة بهدف الارتقاء بمستوى أدائهم وزيادة فاعليتهم. لكل هذه الاعتبارات، فقد أكدت منظمة اليونسكو على اعتبار إعداد المعلم بمثابة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.

ولما كان التعليم الجيد يتطلب معلمين أكفاء فلقد إزداد الاهتمام على مستوى العالم بمؤسسات إعداد المعلم وتطويرها في أهدافها وبرامجها وطرائقها لتتواءم مع الوظائف والأدوار الجديدة لمعلمي المستقبل، كما ازدادت الدعوات التي تؤكد على تمهين التعليم بحيث يصبح «التعليم مهنة بكل ما لهذه الكلمة من معنى، باعتبار أن تمهين التعليم يشكل الأساس المناسب لعمليات التطوير والإصلاح، إذ أنه يشكل ضابطاً للنوعية في برامج تربية المعلمين، ويُشعر

المعلمين بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع مثلهم مثل سائر ممارسي «المهن المرموقة» كالطب والهندسة والمحاماة، ويزيد دافعيتهم، ويؤدي إلى الاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤديه في المجتمع، وبالتالي إلى رفع مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية» (حمود، ١٩٩٨: ١٥).

والتعليم - بحكم طبيعته - مهنة شاقة ومعقدة وخطيرة في آن معاً الأمر الذي يتطلب الإعداد الجيد والتدريب المستمر للمعلم والتأكد من أنه يمتلك من المعارف والمهارات والكفايات ما يضمن له المكنة في أداء أدواره المتعددة والمتجددة، حيث تشير الأبحاث إلى أن ما يتمتع به المعلم من قدرات يؤثر تأثيراً قوياً على تحصيل التلاميذ الأمر الذي يعزز أهمية وقيمة تحسين وتطوير التدريب الذي يتلقاه المعلم قبل وبعد دخول قاعة الدرس (Cooper, 1999)، كما تشير نتائج الأبحاث إلى أنه كلما كان إعداد المعلم غير وافي مع عدم تمتعه بخبرات ثرة فإنه سوف ينحو إلى إتباع أسلوب يُمكنه من أن «يُعلم» ولكنه لن يساعد التلاميذ على أن «يتعلموا» (Soares, 1989).

ومع التطورات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العصر، فإنه لم يعد كافياً أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يقوم على تدريسها لأنها ببساطة تتغير وتتراكم بصورة مستمرة، ولم يعد المعلم مجرد ناقل أو مُلقّن للمعرفة فثمة وسائل جديدة «مذهلة» أكثر قدرة وأسرع على ذلك من المعلم، حيث أن «أهم ما يميز هذه الفترة من التاريخ هو الوسائل والأساليب الجديدة تماماً التي يمكن بها تغيير المعلومات ومعالجتها، والسرعات المتزايدة التي يتم بها التعامل معها واستخدامها» (جيتس، ١٩٩٨: ٤٣). وعليه أصبح للمعلم دوراً آخر هو توجيه وحفز تلامذته للتعلم والبحث عن المعارف الجديدة واختيارها ومعالجتها واستخدامها، الأمر الذي يتحتم معه أن يكون المعلم مُعدداً إعداداً جيداً من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية فضلاً عن أن يكون قادراً على تنمية وتجديد وتحديث معارفه بصورة مستمرة ومتابعاً لكل ما هو جديد في مجال تخصصه ومهنته. لكل هذه الاعتبارات أضحت عملية الاختيار والانتقاء للعناصر

المرشحة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم تحتل أولوية وأهمية قصوى، حيث تشير نتائج الدراسات والتقارير والمؤتمرات إلى ضرورة إعادة النظر في شروط القبول ووضع معايير دقيقة للاختيار - فإلى جانب مجموع الدرجات في شهادة إتمام المرحلة الثانوية - يجب أن تراعى الجوانب الشخصية للمتقدم من كافة النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية مع ضرورة الاستعانة في ذلك بمقاييس واختبارات «مقننة» فضلاً عن المقابلات الشخصية. ومن ثم فلا عجب أن يؤكد تقرير اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا - عام ١٩٩٦ - أن أهم استراتيجية لتحقيق أهداف التربية هي وضع خطة عمل لاختيار المعلمين الممتازين، كما تشير استطلاعات الرأي إلى أن اختيار وانتقاء المعلم الجيد هو الحل الأمثل للمشكلات الأكاديمية التي يعاني منها التعليم الأمريكي (Cooper, 1999).

ويتكامل مع سياسة الاختيار والانتقاء، ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل المعلم حيث تتوقف نوعية المعلم على نوعية ما حصل عليه من إعداد وتدريب، كما تتوقف فاعلية التعليم إلى حد كبير على فاعلية المعلمين وبالتالي على إعدادهم (حمود، ١٩٩٨). لقد ناشد تقرير «ملامسة المستقبل» كليات إعداد المعلم بالولايات المتحدة - يبلغ عددها ١٣٠٠ كلية - ضرورة مراجعة برامجها مرتين (مراجعة داخلية، وأخرى تقوم بها لجان من خارج الكلية)، كما انتقد التقرير وبشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات عملية صارمة الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في أسلوب الإعداد المتبع، ويشير التقرير بشكل خاص إلى التدريب غير الكافي الذي يتلقاه معلمو الرياضيات والعلوم في الوقت الذي تشير فيه إحصاءات وزارة التربية - عام ١٩٩٦ - إلى أن أكثر من نصف معلمي الرياضيات والعلوم - على مستوى الأمة - لم يكن تخصصهم الرئيسي أو التخصص المساند هو المادة التي يقومون على تدريسها. إن وضعاً كهذا - كما يؤكد التقرير - يُعدُّ «صورة من التقصير العلني تستحق التوبيخ» (Cooper, 1999). وإذا كانت الولايات المتحدة تعاني

عجزاً في معلمي الرياضيات، فإن الأمر الأشد خطورة من ذلك هو «نوعية» من يقومون بالتدريس، حيث تتبنى العديد من الولايات الأمريكية معايير متدنية تجيز لمعلم - حديث التخرج - أن يقوم بتدريس مقررات في الرياضيات تفوق في مستواها ما قد تعلمه خلال سني إعداده، بل إن الأدهى من ذلك هو تغاضي بعض الإدارات التعليمية في بعض الولايات عن المعايير كلياً الأمر الذي تشجع معه البعض ممن يفتقرون إلى إعداد علمي وتربوي كافٍ وملائم إلى الإقدام على تدريس الرياضيات (Willoughby, 1986: 160).

لقد أضحى الاهتمام «بمعلم المستقبل» مسألة لا تشغل بال المهتمين والمختصين بشؤون التعليم فحسب وإنما تتعدى ذلك لتصبح شأنًا عامًا وفي كافة المجتمعات، كما أن واقع إعداد المعلم بمؤسسات ومعاهد الإعداد المختلفة صار من أبرز المسائل التي يثار حولها الاهتمام والجدل إلى الحد الذي معه يمكن القول بأن التأكيد على ضرورة إصلاح وتطوير برامج إعداد المعلم أصبحت «نعمة» مسموعة وبصوت عالٍ في كل المجتمعات. وبالطبع فإن استجابة مؤسسات إعداد المعلم لدعوى الإصلاح والتطوير تختلف من مجتمع لآخر، فها هو «كابلان» Kaplan رئيس رابطة المعلمين الأمريكية يؤكد على أن «مدارس وكيالات إعداد المعلم قد استجابت لدعوى الإصلاح والتطوير والتجديد، إلا أن بعضاً منها - في الواقع والحقيقة - لم يتجاوب مع تلك الدعوات. ومن ثم فإن النقد الذي يُوجه إلى بعض مؤسسات إعداد المعلم بأن ما قامت به من إصلاح إنما هو نوع من «الترقيع» - أو قُلْ القص واللصق - الذي لا يرقى إلى الإصلاح الحقيقي... إن قولاً كهذا يُعدُّ نقداً صحيحاً وصائباً» (Kaplan, 1994: 170). كما أشار التقرير المبدئي لرابطة المعلمين الأمريكية - عام ١٩٩٣ - إلى أن الوضع الراهن لإعداد المعلم ليس موجباً، فعلى الرغم من أن ثمة جهوداً إيجابية وهامة تبذل للارتقاء بإعداد المعلم وللارتقاء بمهنة التعليم وللارتقاء بميدان التعليم فإن الصورة المنشودة لإعداد المعلم لا تتطابق وواقع نوعية إعداد المعلم، وتكمن الإشكالية الكبرى في أن «القيادات» غير راغبة وغير قادرة على إقناع الآخرين

بحتمية التغيير (Kaplan, 1994: 171-172). إذا كان هذا هو واقع الحال في بعض مؤسسات إعداد المعلم في الولايات المتحدة، فماذا عساه يكون حالنا في الواقع العربي؟! .

وإلى جانب ضرورة إعادة النظر في معايير اختيار وانتقاء المعلم، وضرورة إصلاح وتطوير برامج الإعداد، يصبح من الضروري الاهتمام ببرامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة والسعي لرفع كفاءتهم للوفاء بمتطلبات أدوارهم المتغيرة والمتجددة، فلم تعد سنوات الإعداد قبل الخدمة كافية لتزويد المعلمين بكل ما يحتاجونه من معارف ومهارات واتجاهات - مع أن الاتجاه السائد الآن هو زيادة سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات على الأقل -، فضلاً عن ذلك فإنه أصبح لا يُنظر إلى التدريب أثناء الخدمة بحسبانه أسلوباً لمعالجة أوجه الضعف أو القصور في الإعداد قبل الخدمة فحسب، وإنما يُنظر إليه على أنه جزء من التربية المستمرة للمعلم طيلة ممارسته للمهنة يتم من خلاله تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية بهدف تمهين التعليم وتحسين فاعلية العملية التعليمية (EURYDICE, 1995 - نقلاً عن حمود)، كما تشير نتائج الأبحاث إلى أنه كلما زاد التدريب الذي يتلقاه المعلم، فإنه سوف يستمر في مهنة التعليم لمدة أطول (Anderson, 1990). وهكذا أصبح التدريب أثناء الخدمة منذ منتصف السبعينيات - في العديد من الدول - جزءاً مكماً ومتكاملاً مع إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة، كما يتنامى التوجه بجعل التدريب أثناء الخدمة إلزامياً وشرطاً للترقي الوظيفي فضلاً عن كونه شرطاً لتجديد الترخيص لممارسة مهنة التعليم.

لقد أدت كل الدعوات المطالبة بالاهتمام بإعداد «معلم المستقبل» والتأكيد على حتمية «تمهين التعليم» باعتباره الأساس المناسب لعمليات التطوير والإصلاح إلى بزوغ مفهوم «إجازة التدريس» «Teacher Certification» و«الترخيص لممارسة المهنة» Licensing كتعبير عن الاهتمام المتنامي من قِبَل المسؤولين والمتخصصين والمهتمين بأمور التعليم (Fox, 1986). وهذا التوجه الجديد - شأنه في ذلك شأن كل

التوجهات التربوية - له إرهاباته ومقدماته، وله دلالاته ومقاصده، وله إجراءاته وقواعده... وكلها أمور تتطلب منا وقفة تحليلية فاحصة بهدف التعرف على «طبيعة» هذا التوجه فضلاً عن إمكانية الإفادة منه في تعليمنا العربي، انطلاقاً من القاعدة المنطقية التي تقول بأن الوقوف على «طبيعة» الشيء - أي شيء - هو المدخل الصحيح لمعرفته وفهمه واستخدامه الاستخدام الأمثل.

أما عن «الإرهابات والمقدمات» فقد كانت جميعها أمريكية المنبت، حين واجهت الولايات المتحدة منذ حقبة الثمانينيات عجزاً كبيراً في معلمي الرياضيات والعلوم - كما سبقت الإشارة - اضطرت معه بعض الإدارات التعليمية إلى «التغاضي» كلياً عن المعايير الواجب توافرها في المتقدمين للعمل بمهنة التدريس. أكثر من ذلك، فلقد أخذت العديد من الولايات (٤٦ ولاية) بصيغة مستحدثة لمواجهة حدة العجز في أعداد المعلمين، عرفت بصيغة «إجازة التدريس البديلة» Alternative Certification لأولئك الذين يرغبون في ممارسة مهنة التعليم عقب تخرجهم من الجامعة، وهو الأمر «الذي يعد تحولاً عن الأسلوب المتبع»<sup>(\*)</sup> (Marchant, 1992: 37)، حيث تتيح برامج «إجازة التدريس البديلة» للطلاب الحصول على «الإجازة» من خلال مسارات بديلة وفي زمن قصير دون الحاجة إلى الإلتحاق ببرنامج الإعداد المهني على مستوى الدراسات العليا كما هو متبع، حيث يُشترط لإلتحاق الطالب بهذه البرامج أن يكون حاصلاً على درجة البكالوريوس، وفي معظم الحالات يتعين أن يكون التخصص الدقيق أو التخصص المساند في ذات المجال الذي سوف يجاز له التدريس فيه (Mckibbin, 1988)، على أن الأمر الأشد خطورة تمثل فيما قامت به بعض الولايات (أكثر من ٢٠ ولاية)

(\*) في الولايات المتحدة الأمريكية يُعدُّ النظام «التابعي» في إعداد المعلم هو الأكثر شيوعاً، حيث ينهي الطالب دراسته التخصصية في كليات الآداب والعلوم على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ثم يلتحق ببرنامج الإعداد المهني على مستوى الدراسات العليا. كما يوجد النظام «التكاملي» في بعض الجامعات وكليات إعداد المعلم.

بمنح «إجازة التدريس» لأناس لا يحملون درجة البكالوريوس (Neumann, 1994: 90). وإذا كانت هذه «البرامج البديلة» قد لاقت استحساناً لدى البعض لما تتيحه من أساليب إجرائية سريعة لاجتذاب كثير من العناصر إلى مهنة التعليم الأمر الذي يعين - في المحصلة النهائية - على تخفيف حدة العجز في أعداد المعلمين، إلا أن هذه «البرامج البديلة» قد تعرضت لانتقادات حادة باعتبارها تقدم برامج «غير مهنية وحسيرة النظر... لا تلبي الاحتياجات التي يتطلبها إعداد الفرد لدخول مهنة تفرض على صاحبها أن يحوز من المعارف والمهارات ما يمكنه من الممارسة بنجاح في بيئة تعليمية معقدة وقاسية، كل ذلك في الوقت الذي تختزل فيه مدة التدريب» (Marchant, 1992: 37). ولعلّ مما يدعم الهجوم على هذه الصيغة البديلة، ما أشارت إليه نتائج الدراسات المقارنة لكل من خريجي النظام التابعي وأقرانهم من خريجي «برامج إجازة التدريس البديلة»، بأن الفئة الثانية قد صُنِّفت من قبل النظار والمعلمين على أنها «الأدنى» في مهارات الإتصال، ومهارات التدريس، ومهارات العلاقات الإنسانية، والقدرة على إقامة بيئة إيجابية للتعلم (Soares, 1989). وهكذا شهدت الولايات المتحدة منذ مطلع الثمانينيات «اهتماماً وضغطاً شعبياً متزايداً كتعبير عن حالة الاستياء لما أصاب التعليم، عبّر عن نفسه في الدعوة الصريحة إلى ضمان جودة وكفاءة التعليم في مكوّنيه الرئيسين: المعلمون والمتعلمون» (Trow, 1987: 93).

أمام كل هذه الأوضاع سعى «المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات» National Council of Teachers of Mathematics (المعروف اختصاراً باسم NCTM) إلى وضع سياسة مقترحة تهدف إلى «تحقيق قفزة نوعية هائلة نحو جعل تدريس الرياضيات مهنة حقيقية» (Willoughby, 1986: 161)، وقد تضمنت هذه السياسة المقترحة شقاً علاجياً وآخرًا تنظيمياً: أكد الشق العلاجي على ضرورة (أ) الاحتفاظ بالمعلمين الأكفاء وتشجيعهم بكل السبل الممكنة على الاستمرار في عملهم، (ب) والتوظيف الأمثل لقدرات وكفاءات المعلمين المتميزين، (ج)

والعمل على تجويد مستوى إعداد المعلم إلى أفضل حدٍّ ممكن، (د) والتخلص من تلك الفكرة «العقيمة» التي ترى أن السبيل الأوحـد لمكافأة المعلم الجيد هو «ترقيته» إلى منصب إداري، الأمر الذي يطرح سؤالاً منطقياً: هل تكون مكافأة المعلم المتميز هي إبعاده عن ممارسة النشاط الذي يجيده ويتقنه؟! (Willoughby, 1986: 160). أمّا الشق التنظيمي فقد تمثل في جملة من الإجراءات كأساس لعملية الاختيار وذلك على النحو التالي:

(١) أن يجتاز المعلم «المرشح» طوعية مجموعة من الخطوات الغرض منها هو تقويم مستوى إلمامه بالمحتوى العلمي، ومهاراته التربوية، ورغبته في العمل بالتدريس، وما يتمتع به من سمات شخصية تدعم وتعزز قدرته على التعليم. على أن يسبق ذلك - كخطوة أولية - أن يتقدم المعلم «المرشح» ببعض الأوراق الثبوتية مثل صحيفة التخرج وخطابات الترقية. أما فيما يتعلق بأولئك الذين يؤكدون مقدرتهم على تدريس بعض المقررات في حين تشير صحائف تخرجهم إلى أنهم لم يدرسوا من المقررات ما يُعدُّ كافياً لتمكنهم من ذلك، فإنهم يخضعون لعدد من الاختبارات المعادلة.

(٢) يؤدي كل المعلمين «المرشحين» عدداً من الاختبارات التي صممت لتقيس مدى إلمامهم المعرفي بالمحتوى، ومدى قدرتهم على توظيف ما لديهم في المناهج الدراسية، ومدى إلمامهم بأصول التربية (الفلسفية والاجتماعية والتاريخية والنفسية...). ومدى قدرتهم على توظيف هذه المعرفة في المواقف المدرسية المختلفة، وأخيراً مدى إلمامهم بالمستجدات في ميدان الرياضيات وفي مجال تدريس الرياضيات.

(٣) بعد اجتياز هذه الاختبارات، تقوم لجنة مكونة من ثلاثة من معلمي الرياضيات الأكفاء بزيارة ميدانية للمعلم المرشح - ليس لدى المرشح معرفة بأيٍّ منهم - حيث تتم ملاحظته داخل الفصل فضلاً عن التحدث مع تلامذته وزملائه والهيئة الإدارية بالمدرسة، بالإضافة إلى كل من ترى

اللجنة ضرورة التحدث معه (أولياء الأمور...)، كما تقوم اللجنة بمراجعة إعداداته للمادة التعليمية وللإختبارات.

(٤) يُقدّم أعضاء اللجنة تقريراً يتضمن مواطن القوة التي يتمتع بها المعلم «المرشح» فضلاً عن المواطن التي يرون أنه يمكن أن يؤديها بطريقة أفضل وأكفاً مما قُدِّمت، والسبل التي تمكنه من بلوغ هذا المستوى. يلي ذلك إرسال نسخة من التقرير إلى كل من المعلم «المرشح» وإلى مجلس إدارة «المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات» مشفوعاً بالتوصية النهائية للجنة: إمّا أن «يجاز» تعيين المرشح باعتباره «معلماً بارعاً» Master Teacher، أو أن تؤجّل الإجازة لحين علاج بعض النقائص والعيوب.

(٥) كل من ينال «الإجازة» يمنح لقب Certified Master Teacher (CMT) ويتعين عليه أن يتقدم «لتجديد» إجازة التدريس بعد سبع سنوات من تاريخ حصوله عليها، على أن يسقط حقه في «إجازة التدريس» إذا لم يتم تجديدها خلال عشرة أعوام (Willoughby, 1986: 161).

إن هذا التوجه من قبل «المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات» في مطلع الثمانينيات يمثل بداية التفكير في وضع ضوابط «صارمة» لعملية إجازة التدريس. على أن التطور الأكثر دلالة وتأثيراً هو ما حصل في منتصف الثمانينيات حين شهدت الولايات المتحدة الأمريكية صدور تقريرين على جانب كبير من الأهمية، أمّا الأول فهو تقرير «جماعة هولمز» (Holmes Group, 1986) الموسوم «معلمو الغد»، في حين كان الثاني هو تقرير «منتدى كارنيجي عن التعليم والاقتصاد» (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986) الموسوم «أمة مستعدة: معلمون للقرن الحادي والعشرين». لقد كان لهذين التقريرين أثر كبير في «إحياء جهود تطوير وتعديل برامج إعداد المعلم في الجامعات الأمريكية، حيث شهدت البعض منها تطوراً يهدف إلى تنمية الأساس المعرفي والطبيعة المهنية لإعداد المعلم» (Marchant, 1992: 37). ففي الوقت الذي أبدى فيه تقرير «جماعة هولمز» قلقاً حيال التنوع السائد في إجراءات الإجازة للتدريس على مستوى الدولة ومن ثم اقترح التقرير ضرورة العمل على إيجاد

«امتحانات معيارية» على المستوى القومي تطبق على كل المعلمين الجدد أو المبتدؤون، فإن تقرير «منتدى كارنيجي» قد اقترح وضع خطة قومية لإجازة التدريس. هذا ويتفق كل من التقريرين على ضرورة إخضاع عملية «الإجازة» لإشراف ورقابة الدولة - المستوى القومي - كسبيل لتحقيق تلك العملية بصورة دقيقة ومقننة (Fox, 1986)، الأمر الذي يضمن توافر أساس معرفي «رفيع المستوى» لدى المعلم في مجال تخصصه على اعتبار أن ذلك النوع من المعرفة «رفيعة المستوى» هو ما يفتقده بشدة المعلمون الجدد حديثو التخرج كما يؤكد على ذلك كل من تقرير «جامعة هولمز» وتقرير «منتدى كارنيجي» (Marchant, 1992: 38).

هذا وتشير كل التوقعات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى حدوث «تحول كبير» في مهنة التعليم خلال الحقبة القادمة من الألفية الثالثة الأمر الذي يحتم على المسؤولين في مؤسسات إعداد المعلم ضرورة تطوير وتحسين برامج إعداد المعلم، فيلسوف تتفاقم مشكلة العجز في أعداد المعلمين حيث تشير المؤشرات إلى أن احتياجات الأمة من المعلمين سوف يبلغ ٢,٥ مليون معلّم في العام ٢٠١٠ بزيادة قدرها ٢٠٪ عن المعدلات الحالية نتيجة للعديد من العوامل لعل من أبرزها زيادة نسبة التقاعد، والنمو المطرد في معدلات الاستيعاب، فضلاً عن التوجه العام نحو تقليل أعداد التلاميذ في الصف الدراسي (Cooper, 1999). لقد أشار التقرير الأخير الذي أصدره «المجلس الأمريكي للتعليم» في أكتوبر ١٩٩٩ والخاص بتدريب المعلم إلى أن هذا «التحول» المتوقع يمثل فرصة للعمل على تحسين وتطوير كفاءة المعلم أكثر منه أزمة تعليمية، ومن ثم يوصي التقرير بضرورة أن تكون برامج تدريب المعلم في بؤرة إهتمام مؤسسات إعداد المعلم باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من المهمة الرئيسة لهذه المؤسسات: إعداد وتدريب المعلمين (Cooper, 1999).

على خلفية كل تلك الاعتبارات، إكتسب مفهوم «إجازة التدريس» أهمية وإلحاحاً، واكتسب المفهوم بدلالات ومضامين جديدة تُعبّر وتستجيب للتطورات الجديدة والأدوار المتجددة للمعلم. كما تبلور إجماع على ضرورة «الآ يُترك أمر

إجازة التدريس لأي إنسان - مهما كانت درجة إخلاصه واهتمامه - يفقد الخلفية والتأهيل الذي يمكنه من إصدار حكم نهائي بمن سيخول له أن يمارس التعليم، وإنما يتعين على مؤسسات إعداد المعلم أن تلعب دوراً ريادياً في هذا الأمر» (Kaplan, 1994: 171). ولعله ليس من المبالغة القول بأنه إذا كانت قضايا إعداد المعلم، وإعداد معلم المعلم، ووضع ضوابط ومحددات لإجازة التدريس، هي القضايا التي تحظى اليوم باهتمام غير مسبوق في تاريخ التعليم الأمريكي - كما يشير Kaplan -، فإن قضية «إجازة التدريس» هي أبرزها إثارة للاهتمام والنقاش والجدل.

وهكذا يمضي بنا التحليل إلى البحث في «دلالات ومقاصد» مفهوم «إجازة التدريس». يشير المفهوم - ببساطة - إلى تلك الآلية التي يضمن بمقتضاها النظام التعليمي أن المعلمين يمتلكون الحد الأدنى من المهارات والمواصفات المطلوبة (Fox, 1996)، حيث تقوم كل ولاية من الولايات الأمريكية بتقويم مؤهلات المتقدمين لشغل وظيفة معلم لضمان حيازته للمتطلبات المهنية التي تحددها الولاية. ويهدف هذا الإجراء إلى التوثق من نوعية ما يتمتع به المعلم المتقدم من كفايات في مادة التخصص، ومناهج البحث التربوي، ومهارات التدريس، ومهارة إدارة الفصل (Roth & Mastain, 1984). لقد أثارت «دلالات ومقاصد» مفهوم إجازة التدريس نقاشاً وجدلاً تجاوز حدود أبعاده التربوية إلى ما وراءه من أبعاد قانونية وأخلاقية، فضلاً عما أفرزه من مفهوم جديد هو «الترخيص» Licensing لممارسة مهنة التعليم، وكلها أمور تتطلب وقفة تحليلية مدققة.

لقد اقترنت ممارسة العديد من المهن - منذ أمد بعيد - بما أطلق عليه «الترخيص لممارسة المهنة» كما هو الحال في مجالات الطب والمحاماة والهندسة والمحاسبة وغيرها من الميادين، حيث يُعدُّ إمتلاك الحد الأدنى من كفاءة الأداء المهني شرطاً ضرورياً لممارسة المهنة من أجل حماية المستفيد من الممارسين غير الأكفاء (Trow, 1987: 93). وعليه فإن حماية المواطن في أمنه وصحته ورفاهيته من أي ممارس غير كفء هو الذي يعطي «الترخيص» الأساس والسند القانوني،

بحيث يصبح إنخراط الفرد في بعض الأعمال أو المهن دون ترخيص بذلك من جهة حكومية، يصبح عملاً غير قانوني. نتيجة لذلك فقد حظى تحديد مفهوم «الكفاية» باهتمام شديد في مجال العلوم الطبية فضلاً عن محاولة بلوغ نوع من الأدوات أكثر ملاءمة لقياس الكفايات، في ظل وجود قناعة بأن ما هو متاح من أدوات تستند - في الأساس - على تحديد كفاية الفرد بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها (مقياس معياري المرجع) الأمر الذي يُفقد الأدوات «المشروعية» في تقدير الكفاية المهنية (Trow, 1994: 96). نتيجة لذلك، فقد حدث تحول في الاهتمام لدى المتخصصين في القياس إلى أشكال مختلفة من «الاختبارات مرجعية المحك» Criterion - referenced testing للحكم على الكفاية. إلا أنه من الملاحظ عدم وجود ثمة إتفاق على هذا النوع من الاختبارات، حيث تشيع حالة من التشوش والإلتباس فيما يتعلق بالاختلافات والفروق القائمة بين الاختبارات مرجعية المحك، فمصطلحات مثل: مرجعية الأغراض، ومرجعية المعاملة، ومرجعية القرار، ومرجعية السلوك، ومرجعية المحتوى، ومرجعية المجال..... تختلف فيما بينها تبعاً للطريقة التي نفسر ونستخدم بها نتائج الاختبارات، وعليه فسواء أطلقنا على المقياس أنه «إختبار للأداء التطبيقي» أو «إختبار للتمكن» أو «إختبار للبراعة» فإنه سوف يكون مشابهاً لكل الاختبارات مرجعية المحك في كونها تقدم لنا مقاييس لا يمكن تفسير نتائجها إلا بالرجوع إلى معايير محددة للأداء (Trow, 1997: 96). إن هذه الإشكالية في التعامل مع مفهوم الكفاية والتي تكمن في تعقد بنية المفهوم ومن ثم في إمكانية تحديد الكفايات التي يتعين أن تظهر في سلوك المرء حين يفرغ من إتمام برنامج في الإعداد المهني، الأمر الذي عبّر عنه Terris في كلمته أمام «المؤتمر الوطني لتقويم الكفاية في المهن الصحية» في العام ١٩٧٦ حين قال: لقد أصبحنا نُسلم - وبشكل متنام - بضرورة أن نوسع مهارتنا لنقيس ما هو أكثر من الذاكرة، وأكثر من المعرفة، وأكثر من القدرة على إصدار الأحكام. لقد استعملنا لفظ

الكفاية للتعبير عن ذلك «الأكثر» الذي أردناه، إلا أن معنى هذا اللفظ آخذ في الإتساع كلما تطورت تكنولوجيا القياس (Terris, 1976).

وفي هذا السياق، يؤكد Pottinger على أنه بالرغم من أننا لا ننظر إلى المعرفة باعتبارها المحدد الشامل للممارسة المهنية، إلا أن غالبية إختبارات الترخيص تقتصر على الجانب المعرفي، في حين أن العديد من مظاهر السلوك يتعين أن يُنظر إليها في عملية التقويم بحسبانها عناصر ومكونات أساسية وهامة في الكفاية مثل: التعاطف، والنضج، والعمليات الإدراكية المتطورة، والقدرة على التفكير بصفاء في الظروف الصعبة، والقدرة على الحكم الخلقى، والعلاقات الشخصية الفعالة (Pottinger, 1977). وبناءً على ما تقدّم، فلقد ذهب البعض إلى القول بأن إختبارات الكفاية بغرض «الإجازة» و«الترخيص» تُعدّ إجراء على درجة عالية من المخاطرة حيث تتوقف ممارسة الإنسان لحق من حقوقه (حق العمل) على نتيجة الاختبار، فضلاً عن أن مقاييس الكفاية قد أخفقت في تقديم الدليل على وجود علاقة بين الكفاية وبين الممارسة المهنية الفعالة، كما لم تقدّم الدليل على ارتباط الكفاية بالأداء الفعلي الذي تتطلبه وظيفة أو مهنة بعينها، الأمر الذي يسقط معه التبرير الأساسي لعملية الترخيص ونعني بذلك حماية المواطن في أمنه وصحته ورفاهيته من أي ممارس غير كفء (Shimberg, 1976).

لقد أفاد ميدان التربية من كل هذه الأفكار والطروحات المتعلقة بقضية الترخيص في مجال المهن الطبية باعتباره من أقدم المهن التي لها قصب السبق في مجال تقدير الكفايات التي يجب أن يتمتع بها أعضاء المهن الطبية كأساس للترخيص لهم بممارسة المهنة، حيث تشير الأدبيات إلى إنشغال البحث التربوي بالعديد من القضايا المرتبطة بإجراءات عملية إجازة التدريس والترخيص لممارسة المهنة والتي جاء في مقدمتها محاولة الوصول إلى «إتفاق» بشأن أهم سؤاليين في الموضوع وهما: (١) كيف يمكن تحديد وقياس الكفاية؟ وأي الأدوات تصلح لهذا الغرض؟ وماذا عن صدق وثبات الأدوات؟ وهل طرائق القياس المتوافرة لدينا تُعدّ كافية لأن نطور إختبارات للكفاية؟... (٢) ما الغاية من تقدير

الكفاية؟ وهل تقدير الكفاية يضمن لنا ممارساً كفوءاً؟ وهل تقدير الكفاية يُبنى بالأداء الرائع للمرء في المستقبل؟ وهل تتصف عملية القياس بالحيادية أم أنها يمكن أن تنحاز ضد بعض الجماعات؟ وهل يمكن أن تفيد المهنة من تطبيق إختبارات الكفاية؟ (Trow, 1987: 94). لقد كان للإهتمام بهذه القضايا أثره البالغ في الإجراءات والضوابط التي سوف تُستخدم للترخيص في ميدان التربية.

كما تشير الأدبيات إلى محاولة «ضبط» المفهوم، أو قل بعبارة أدق تحديداً: عن أي شيء نتحدث؟ في محاولة للتمييز بين مفهومي «الإجازة» و«الترخيص». فالإجازة هي تلك العملية التي يُصادق بها «رسمياً» على مهارات فرد ما كمعلم ومن ثم فإنها إجراء مشروع يتم وفق معايير لها أصولها المهنية، أمّا الترخيص فهو العملية التي «يُسمَح» بموجبها لفرد ما بممارسة التعليم (Roth and Mastain, 1984 - Shulman and Sykes, 1986). وعليه فإن لفظ «الترخيص» هو الذي يصف بدقة تلك العملية التي تمارسها معظم الولايات الأمريكية لمراجعة طلبات المتقدمين لشغل وظيفة معلم للتأكد من توافر الحد الأدنى من المهارات والمواصفات المطلوبة، وذلك على الرغم من أن لفظ «الإجازة» هو الشائع في الاستخدام (Burks, 1986 - Roth and Mastain, 1984). ويرى آخرون أن الإجازة ليس لها سند قانوني ومن ثم فإنه لا يوجد ثمة ما يحول - بالضرورة - دون توظيف فرد ما، على اعتبار أن الإجازة - في كثير من الحالات - تعني بالنسبة لصاحب العمل وللمستهلك أن الذي حصل على الإجازة تتوافر فيه معايير مُحَدَّدة، وعليه تُمنح الإجازة حين تنطبق على المتقدم بعض الشروط فضلاً عن الوفاء ببعض المتطلبات التي تحددها الجهة المانحة للإجازة (Shimberg, 1976). في حين أن للترخيص طبيعة إجبارية أو إلزامية من منطلق أنه يهدف إلى حماية الجمهور من الممارسين غير الأكفاء، وعليه فإن مصطلح «إجازة التدريس» يُعدُّ خطأً في التسمية على أساس أن ممارسة التدريس تتضمن متطلباً قانونياً هو حماية المواطن من المعلمين غير الأكفاء (Hecht, 1976)، ذلك أن «عدم الكفاءة ليس عيباً ونقيصة فحسب، بل هو خطر يتهدد الآخرين،

فالمعلم «غير الكفاء» يشكل خطراً على حياة الأطفال ومستقبلهم شأنه في ذلك شأن الجراح «غير الكفاء» وما يمثله من خطر على حياتنا» (فرج، ١٩٩٨: ٣٧٩). وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى ما قامت به «الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلم» The American Association of Colleges for Teacher Education (المعروفة اختصاراً باسم AACTE) بتكليف فريق عمل لدراسة أوضاع المعلمين في ظل سياسة التراخيص البديلة التي اعتمدتها معظم الولايات في الثمانينيات - كما سبقت الإشارة - لسد العجز في أعداد المعلمين، حيث انتهى الفريق إلى إصدار تقرير أكد فيه على أنه إذا كانت سياسة منح تراخيص بديلة قد ساعدت على حل مشكلة النقص في أعداد المعلمين، إلا أنها أغفلت الجانب «الأخلاقي» وتجاهلت الجانب «القانوني» حيث أن «الهدف من الترخيص لممارسة مهنة التعليم هو أن نصون حق وصالح المواطن في أن نكفل له معلمين قد أعدوا إعداداً كافياً ومن ثم يؤمن جانبهم في ممارسة مهنة التعليم... فالممارس غير الكفاء - في أي مهنة - قد يلحق الضرر بالعمل أو يصيبه بالأذى، الأمر الذي يفرض على الولاية - كحق قانوني وكتزام أخلاقي - أن تقرر ما إذا كان فرد ما مؤهلاً لممارسة المهنة قبل أن يُسمح له بمزاولةها» (Williamson et al; 1984: 13). ويُقدّم التقرير شواهد وأدلة مستقاة من نتائج أبحاث أجريت على مدى ثلاثين عاماً تؤكد «تفوق وتميز» المعلم المؤهل عما سواه من المعلمين، الأمر الذي يُضفي «الشرعية» على الغاية من الترخيص لممارسة مهنة التعليم، ويجعل الترخيص أمراً واجباً ومُلزماً. وهكذا أضحي مفهوم «الترخيص» هو المفهوم الأكثر تحديداً والأدق تعبيراً لوصف العملية التي بمقتضاها يسمح لفرد ما بممارسة التعليم والاستمرار فيه، لما ينطوي عليه «الترخيص» من بُعد «قانوني» ومضمون «أخلاقي» يجعلانه أعم وأشمل من مفهوم إجازة التدريس.

وبناءً على ذلك أصبح الحصول على شهادة صلاحية للتدريس (الترخيص لممارسة المهنة) شرطاً ضرورياً قبل تعيين المعلم في وظيفة دائمة، وعليه فقد تم تأسيس «المجلس الوطني للمستويات التعليمية المهنية» National Board for

Professional Teaching Standards (المعروف اختصاراً باسم NBPTS) في الولايات المتحدة عام ١٩٨٧ بهدف تطوير مستويات التعليم في المراحل المختلفة، وتحديد مستويات رفيعة من المعارف والمهارات التي يتعين على المعلمين تحقيقها لنيل شهادة «المجلس الوطني» التي تُعدّ رمزاً وعلامة على التميز في المهنة ومكماً للترخيص الذي تمنحه كل ولاية وليس بديلاً عنه. كما وضع «المجلس الوطني» في العام ١٩٨٩ خطة تتضمن المعارف والمهارات التي يجب على المعلمين إكتسابها وإتقانها كيما تُستخدم كدليل تسترشد به مؤسسات إعداد المعلم في برامجها لإعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناء الخدمة بما ييسر لهم الحصول على «الترخيص» وتجديد الترخيص (حمود، ١٩٩٨). وحتى تكون كافة المعلومات المتعلقة بمتطلبات الترخيص متاحة لكل راغب في التقدم لشغل وظيفة معلم، تم إنشاء «الرابطة الوطنية للترخيص للتدريس» National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (المعروفة اختصاراً باسم NASDTEC) والتي تُعدّ أحد أهم المصادر المعتمدة والموثوق بها للحصول على المعلومات الخاصة بإجراءات وشروط الترخيص المعمول بها في كل ولاية من الولايات الأمريكية (Roth & Mastain, 1984)، كما تصدر جامعة «شيكاجو» دليلاً بعنوان «متطلبات الترخيص» Requirements for Certification والذي يُعدّ هو الآخر من المصادر الأساسية للمعلومات المتعلقة بالترخيص لممارسة مهنة التعليم (Fox, 1986).

أما فيما يتعلق «بإجراءات وقواعد» عملية الترخيص لممارسة مهنة التعليم المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن كافة المصادر والدراسات تشير إلى أنه يُترك لكل ولاية الحرية في تحديد مواصفات ومعايير وقواعد الترخيص وتجديد الترخيص شريطة أن تكون كافة المعلومات المتعلقة بمتطلبات الترخيص متاحة وواضحة لكل المتقدمين. وعلى ذلك تختلف أنماط الترخيص من ولاية إلى أخرى، الأمر الذي يمكن أن نعرض لأبرز ملامحه العامة - بإيجاز - فيما يلي: (أنظر: Roth and Mastain, 1984 - Fox, 1986 - Burks, 1986 - Trow, 1987).

- تتطلب معظم الولايات أن يكون المتقدم حاصلاً على الدرجة الجامعية الأولى

(البكالوريوس) من مؤسسة معترف بها، ويُمنح المتقدم «ترخيصاً مؤقتاً» Temporary Certificate بشكل «تلقائي» إذا كان قد انتهى من دراسة برنامج الإعداد التربوي الذي تقدمه كليات إعداد المعلم، وأن يحقق المتقدم - إضافة إلى ما سبق - معدلاً «مُرضياً» في اختبارات المعلمين المبتدئين التي تعتمدها كل ولاية.

- تمنح معظم الولايات ترخيصاً «مؤقتاً» أو «مشروطاً» (تم إلغاء نظام منح تراخيص دائمة مدى الحياة) لمن تتوافر فيهم الشروط ويحققون المتطلبات. وتصلح هذه التراخيص «المؤقتة» لمدة يختلف أمدها حسب النظام المعمول به في كل ولاية، ويتعين على المعلم خلالها أن يُنمي ذاته مهنيّاً من خلال المشاركة في دورات تدريبية أو دراسة مقررات متقدمة في مجال تخصصه تقدمها كليات إعداد المعلم إلى ما غير ذلك من الأنشطة التدريبية أثناء الخدمة بما يوازي ٣٠-٣٦ ساعة معتمدة.

- يختلف أمد الترخيص من ولاية إلى أخرى، ففي بعض الولايات يتراوح أمد الترخيص المؤقت من عام إلى ثلاثة أعوام، في حين يصل أمده إلى عشر سنوات كما في ولاية «أيوا» Iowa.

- تنتهج كل الولايات سياسة «حساب النقاط» Credit Count كإجراء دقيق للتحقق من مدى أهلية المتقدم لنيل «الترخيص لممارسة مهنة التعليم» حيث تتم مراجعة وتحليل صحف التخرج للتأكد من تحقق الشروط والمتطلبات المرجوة. وتشترط بعض الولايات حداً أدنى من الساعات المعتمدة في مقررات محدّدة، في حين تشترط معظم الولايات تقديم «خطابات تزكية» من الكلية التي تخرّج فيها المتقدم إلى جانب الصورة المعتمدة من صحيفة التخرج.

- تمنح معظم الولايات ترخيصاً لتدريس مادة دراسية بعينها في مرحلة تعليمية محدّدة.

- تمنح معظم الولايات ما يُطلق عليه «أوراق اعتماد طارئة» للمتقدمين الذين لم يحققوا الحد الأدنى من المتطلبات التي تشترطها الولاية لحين تحقيق تلك المتطلبات.

- تسمح بعض الولايات بمنح «ترخيص بديل» لأولئك الذين لم ينتهوا بعد من إكمال دراستهم في برامج الإعداد التربوي التي تقدمها الكليات والجامعات المختلفة.
- تشترط بعض الولايات (كاليفورنيا) أن يقدم الطالب «صحيفة الحالة الجنائية» (البصمة) كأحد المتطلبات، في حين تشترط ولاية «نيوجرسي» أن يحلف المتقدم «قسم الولاء». كما تتفاوت مصاريف التقديم للحصول على ترخيص من ولاية لأخرى، في الوقت الذي لا تشترط فيه ولايات أخرى دفع أية مصاريف (كما في هاواي ووست فرجينيا).
- تتطلب العديد من الولايات (٢٦ ولاية) ضرورة أن يجتاز المتقدم للحصول على الترخيص إمتحاناً يقيس مدى كفاءته في مادة التخصص (عادة ما يُستخدم «إختبار المعلمين الوطني» The National Teacher's Examination - المعروف اختصاراً باسم NTE، في حين تشترط بعض الولايات - إضافة إلى ذلك - اجتياز المتقدم لإختبارات تربوية.
- أما في اليابان، وهي من الدول التي يمثل فيها المعلم مكانة مرموقة مادياً واجتماعياً، فإن «القانون» يقضي بضرورة الحصول على الدرجة الجامعية الأولى كمطلب أساسي لممارسة مهنة التعليم حيث يتم تعيين المعلم «بصورة مؤقتة» لمدة عام دراسي يرافق خلاله معلم المادة الأساسي لملاحظته أثناء قيامه بتدريس المادة، وكيما يتم تعيين المعلم «بشكل دائم» يصبح لزاماً عليه أن يجتاز «إختباراً وطنياً» (يُعقد مرة واحدة في العام) للحصول على الترخيص لممارسة التعليم، ويتضمن هذا الاختبار: (١) امتحاناً في المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها، (٢) كتابة مقال صغير (ورقة عمل) في موضوع يُحدّد له، (٣) اجتياز اختبار شخصي في شكل مقابلة، (٤) اجتياز اختبار عملي في بعض المجالات كالتربية الموسيقية والفنية والرياضية. ونظراً للتنافس الشديد بين المتقدمين، فإنهم يستعدون لهذا الامتحان استعداداً كبيراً. هذا وتشير النتائج إلى أن أغلب المتقدمين لا يجتازون الامتحان من المرة الأولى (Kojima, 1996).

ولعلّه من المفيد الآن أن نتناول بشيء من التخصيص نماذجين مختلفين لإجراءات وقواعد «الترخيص» المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية (في كل من ولاية Massachusetts وولاية Delaware) كتجربة يمكن أن نفيد منها لوضع «تصور مقترح» للترخيص لممارسة مهنة التعليم يمكن الأخذ به في نظام التعليم العربي.

يُقدّم دليل الترخيص المعمول به في ولاية «ماساشوستس» الأمريكية Massachusetts شرحاً وافياً لقانون الترخيص وما يتضمنه من قواعد وشروط وضوابط وإجراءات بما يكفل الفهم الواضح والدقيق من قبل جميع العاملين في ميدان التعليم، ومن ثم يتم التطبيق الصحيح للقانون. ولما كان القانون يعطي صورة تفصيلية لكل الجوانب، فإن جوهره وخلاصته هو الذي يعنينا في هذا السياق، وعليه نعرض لهذا «الجوهر» في النقاط التالية: (MASS. D. ED. 1995).

- ١ - يشمل الترخيص جميع العاملين في ميدان التعليم من معلمين ونظار ومشرفين ومرشدين وهيئة تدريسية... إلى ما سوى ذلك من العاملين بمدارس الولاية.
- ٢ - إن نجاح تنفيذ إجراءات الترخيص يعتمد في المقام الأول على التربويين أنفسهم، على الرغم من اختلاف مهام كل منهم.
- ٣ - الهدف من إعداد الدليل هو مساعدة التربويين على معرفة القواعد والشروط المعمول بها لتدعيم وتقوية النظام التعليمي على أساس من احترام وتشجيع النمو المهني والمسؤولية التربوية بحسبانها الأساس المكين لتمهين التعليم.
- ٤ - الترخيص لممارسة مهنة التعليم هو أساس «التعيين» في العمل، على أن تكون مدة صلاحية الرخصة خمس سنوات من تاريخ إصدارها، ويتعين على كل تربوي أن يسعى إلى تجديدها في الموعد المحدد لذلك وفقاً للقواعد المعمول بها.
- ٥ - الدرجة العلمية (الشهادة) التي لا يسعى صاحبها إلى تجديدها خلال

خمس سنوات تصبح تلقائياً شهادة «مجمّدة» inactive لمدة خمس سنوات، فإن لم يَسعَ صاحبها إلى تجديدها خلال هذه المدّة فإنها تصبح شهادة لاغية وباطلة invalid. وفي حال تعيين من يحمل شهادة «مجمّدة» فإنه يجب عليه ضرورة تجديدها خلال عامين من تقلده الوظيفة.

٦ - يتعيّن على جميع العاملين في ميدان التعليم بالولاية ضرورة المشاركة والمساهمة في أنشطة النمو المهني «عالية الجودة» لضمان بلوغ متطلبات تجديد الترخيص شريطة أن تكون هذه الأنشطة وثيقة الصلة بالرخصة المراد تجديدها.

٧ - يؤكد الدليل على أن أنشطة النمو المهني (مؤتمرات، حلقات نقاشية، ورش عمل، سيمانر، ...) التي توصف بأنها «عالية الجودة» هي تلك الأنشطة التي تتميز بالخصائص الآتية:

أ - **التنظيم الدقيق والمحكم:** من حيث كفاية الوقت وتوافر مصادر التعلم، وترابط وتكامل الأنشطة والبرامج مع واقع المدارس والمناطق التعليمية، فضلاً عن توافر الدعم الإداري القوي والفعال.

ب - **المجالات المعرفية والمهارية:** حيث استخدام المهارات والاستراتيجيات البحثية الرصينة، وتنمية طرائق واساليب تدريس ملائمة، والتمكن من مهارات التدريس الفعّال، وكيفية تحقيق التواصل الفعال مع كل من أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ج - **أساليب وطرائق تعلّم الكبار:** من حيث إتاحة الفرصة للمشاركين بالمساهمة في عمليتي التخطيط والتنفيذ، ومدى القدر المسموح به للتفكير والتأمل والتجريب وإدارة الموقف، ومعرفة وفهم العمليات المرتبطة بتغيير النظام وتغيير الأفراد.

٨ - يجب على كل تربوي أن يضع لنفسه «خطة للنمو المهني» Individual Professional Development Plan تتضمن توصيفاً للأنشطة التي يتعيّن

عليه الاضطلاع بها خلال خمس سنوات والتي تؤهله في نهايتها إلى التقدم لتجديد الترخيص. يقيناً فإن هذه الخطة يجب أن تكون متسقة ومتوائمة مع خطط النمو المهني المعتمدة من قبل الولاية وإداراتها التعليمية المتعددة.

٩ - يجب التركيز في «خطة النمو المهني» على تحقيق عدد من الأهداف الرئيسة اللازمة لتجديد الترخيص، وهي تحديداً ما يلي:

- تقوية وتحديث مجال التخصص (المحتوى العلمي).
- تنمية وصقل المهارات البيداغوجية والمهنية.
- التأكد من بلوغ النمو المنشود في عمليتي التعليم والتعلم.
- التأكد من الالتزام بالأهداف والشروط المعلنة من قبل الولاية والإدارات التعليمية.

١٠ - تتبنى الولاية آلية للترخيص وتجديد الترخيص تُعرف باسم «نقاط النمو المهني» Professional Development Points (يُشار إليها اختصاراً باسم PDPs). ووفقاً لهذه الآلية فإنه يتم تحويل أنشطة النمو المهني التي إضطلع بها كل تربوي إلى نقاط (PDPs) تبعاً لعدد الساعات التي أمضاها في كل نشاط (كل ساعة دراسية = نقطة نمو مهني)، وذلك على النحو التالي:

- المساهمة في الأنشطة التعليمية (مؤتمرات، حلقات نقاشية، ورش عمل، سيمينار...) التي توفرها المنطقة التعليمية أو الروابط والجمعيات المهنية المعتمدة من قبل الرابطة الدولية للتعليم والتدريب المستمر، بحيث يُحسب الحضور والمشاركة بنقطة واحدة لكل ساعة، في حين تُحسب المساهمة الفعلية (تقديم بحث أو ورقة) بواقع ثلاث نقاط لكل ساعة على ألا يتجاوز مجموع النقاط في هذا الجانب (٦٠) نقطة كحد أقصى.

- دراسة مقررات دراسية على المستوى الجامعي أو مستوى الدراسات

العليا: فدراسة مقرر واحد (٣ ساعات معتمدة) تعادل (٤٥) نقطة نمو مهني، الأمر الذي يعني أن دراسة ساعة دراسية على مدار الفصل تعادل (١٥) نقطة.

١١ - يتعين حصول المتقدم على (١٢٠) نقطة نمو مهني «كحد أدنى» لتجديد الترخيص، شريطة أن يكون نصف هذه النقاط (٦٠ نقطة على الأقل) قد تم اجتيازها من خلال أنشطة تتصل بمجال التخصص الدقيق ومجال المهارات البيداغوجية والمهنية وثيقة الصلة بمجال الترخيص، في حين أن النقاط المتبقية (حوالي ٦٠ نقطة) يشترط الحصول عليها من خلال أنشطة تتعلق بتنمية وتحسين قدرة التلاميذ على التعلم.

١٢ - يتطلب التعيين في بعض الوظائف أن يكون لدى المتقدم أكثر من ترخيص لممارسة المهنة وهو ما يطلق عليه «تعدد التراخيص» فمعلم التربية الخاصة يُطلب منه ترخيصاً مماثلاً لكل المعلمين فضلاً عن ترخيص آخر للتربية الخاصة. في مثل هذه الحالة فإن المتقدم يصبح مُطالباً باجتياز (٣٠) نقطة نمو مهني إضافية لكل ترخيص إضافي من خلال برامج وأنشطة للنمو المهني تتصل بالمحتوى العلمي وبالمهارات البيداغوجية والمهنية اللازمة للترخيص.

١٣ - يتضمن الدليل جزءاً أطلق عليه «أسئلة وإجابات حول الترخيص» يحوي (٦٩) سؤالاً تغطي كافة الجوانب والأبعاد والاستفسارات والإشكالات المحتملة المتعلقة بالترخيص وتقديم إجابات عنها بشكل واضح ودقيق بحيث يصبح لدى كل متقدم فكرة واضحة عن كل ما هو مطلوب منه دون إلتباس.

١٤ - يشير الدليل في الخاتمة إلى أن أعداد المتقدمين للترخيص قد بلغ (٢٦٥٧) متقدماً في شهر يوليو ١٩٩٤، في حين كانت أعداد المتقدمين في شهر يوليو ١٩٩٢ (١٧٤٣) متقدماً، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع معدل الزيادة بنسبة تفوق ٥٠٪.

أما دليل الترخيص المعمول به في ولاية «ديلاوير» الأمريكية Delaware فيقدم نموذجاً آخرًا لقواعد وشروط وضوابط وإجراءات الترخيص. وهذا الدليل - كسابقه - يطرح بشكل تفصيلي دقيق ومنظم لكل جوانب وخطوات عملية الترخيص، وعليه فإننا سوف نكتفي بعرض «جوهره» في النقاط التالية: (DE. S. ED. A., 1996).

١ - ينطلق الدليل من فلسفة مؤداها أن محتوى وبيداجوجيا التربية (ماذا نُعلِّم، وكيف نُعلِّم) في حالة من التبدل والتغير، كما أن معرفتنا وفهمنا لطبيعة وحاجات المتعلمين قد أصابها العديد من التطور والتعديل مع مرور الزمن، الأمر الذي يفرض على جميع العاملين في ميدان التعليم ضرورة تجديد وتحديث معارفهم ومهاراتهم المهنية من خلال الإسهام والمشاركة في الأنشطة التي من شأنها تعزيز مداركهم ومعارفهم ومهاراتهم. لتحقيق ذلك فإنه يتحتم على كل تربوي أن تكون لديه «خطة ذاتية» لبلوغ تلك المقاصد.

٢ - إن الغاية الأساسية من تبني سياسة تجديد الترخيص تتمثل في (١) العمل على ترقية وصقل النمو المهني للعاملين في ميدان التربية، (٢) وتشجيع كل تربوي على إجتياز العديد من الخبرات التربوية التي يبرهن ويثبت من خلالها مدى ما حققه من نمو مهني.

٣ - يقدم الدليل عدداً من المبادئ الحاكمة لعملية الترخيص والتي تعكس التوجه الفلسفي العام للترخيص من ناحية، وتمثل إطاراً مرجعياً لكل تربوي بصدد وضع خطة ذاتية لنموه المهني من ناحية ثانية. وتنبع تلك المبادئ من «حقائق» تتعلق بالتربويين أنفسهم بحسبانهم:

- يمثلون نموذجاً للتعليم مدى الحياة.
- يسعون إلى إكتساب المعرفة من المصادر والأبحاث الجديدة.
- يستخدمون الطرق المثلّي لتعزيز وتدعيم تعلّم الطلبة.
- يقدمون خدمات جليّة إلى مهنة التعليم.

- يمثلون الركيزة الأساسية لما يلقاه التعليم من دعم واحترام.
  - يمارسون دوراً فاعلاً ومؤثراً فيما تتمتع به المهنة من مكانة وتقدير.
  - يسهمون بشكل واضح وفعال في كل ما يجري داخل المدرسة.
- ٤ - تتبنى الولاية سياسة «المجلس الوطني للمستويات التعليمية المهنية» (NBPTS)، والذي أُسس - كما سبقت الإشارة - في عام ١٩٨٧ بهدف تطوير مستويات التعليم في المراحل التعليمية المختلفة، وتحديد مستويات رفيعة من المعارف والمهارات التي يتعين على المعلمين تحقيقها لنيل شهادة المجلس الوطني، وهي شهادة متقدمة تعدُّ رمزاً للتميز المهني تكمل ترخيص الولاية ولا تحل محلها. وقد حدّد المجلس الوطني عام ١٩٨٩ سياسة تربوية متكاملة تتضمن المعارف التي يتعين على المعلم إكتسابها والمهارات التي يجب إتقانها لتستخدم كدليل تسترشد به الجامعات والكليات والولايات في برامجها التعليمية.
- ٥ - يتطلب الترخيص ضرورة المشاركة في أنشطة يحصل من خلالها المتقدم على (٩٠ نقطة) نمو مهني - ٩٠ ساعة دراسية - شريطة أن يكون نصف هذه النقاط (٤٥ نقطة) من خلال الأنشطة التي تغطي المحاور الثلاثة الأولى، أما بقية النقاط فيمكن الحصول عليها من أي من المحاور الخمسة مجتمعة. وهذه المحاور هي:
- **المحور الأول (تعلم الطلبة):** ويتضمن إخلاص المعلم لتلميذه ومساعدته على التعلم، ومراعاة الفروق الفردية، ومعرفة وفهم الكيفية التي يتعلم بها التلميذ، ومعاملة التلاميذ بطريقة عادلة ومنصفة، وإدراكه بأن رسالته ليست قاصرة على النمو المعرفي للتلميذ.
  - **المحور الثاني (مادة التخصص وكيفية تدريسها):** ويتضمن فهم المعلم لطبيعة مادة التخصص وعلاقتها بميادين المعرفة الأخرى، والتمكن من المادة العلمية والقدرة على توصيلها للتلميذ، وقدرة المعلم على إستحداث طرائق جديدة للوصول إلى المعرفة.

● **المحور الثالث (الإدارة التربوية وإدارة الفصل):** ويتضمن سعي المعلم لاستحداث طرائق متعددة لتحقيق الأهداف التعليمية، وتشجيع المعلم للتعلم الجماعي، وإعطاء الأولوية لمشاركة التلاميذ أثناء الدرس، وتقويم تقدّم التلاميذ بشكل منتظم، ويقتطع المعلم ووعيه بأهدافه الرئيسية.

● **المحور الرابع (الممارسة المتبصرة التأملية):** ويتضمن التفكير المنظم فيما يقوم به من ممارسات داخل الفصل، والقدرة على التعلم من الخبرات التربوية التي يمر بها، والقدرة على اتخاذ اختيارات صعبة يتعرف من خلالها على مدى مصداقية أحكامه وتصورات، والسعي إلى الاستفادة من نصائح وتوجيهات الآخرين، والاستفادة من الدراسات والبحوث التربوية لتنمية وتطوير الأداء داخل الصف.

● **المحور الخامس (بيئات التعلم):** ويتضمن إسهام المعلم في تحقيق كفاءة المدرسة من خلال تعاونه مع الآخرين، وتعاون المعلم مع أولياء الأمور، والاستفادة من مصادر التعلم المختلفة المتاحة خارج المدرسة.

ويعرض الدليل بالتفصيل لعناصر ومحتويات كل محور من هذه المحاور الخمسة، الأمر الذي يسهل على المتقدم وضع «الخطة الذاتية» التي تحقق له النمو المهني المنشود ومن ثم تجديد الترخيص.

٦ - مُدة صلاحية الترخيص خمس سنوات، يتعين في نهايتها حصول المتقدم على (٩٠) نقطة نمو مهني - ٩٠ ساعة دراسية - من خلال المشاركة والمساهمة في العديد من الأنشطة التي تغطي المحاور الخمسة التي سبق تحديدها.

٧ - تسير إجراءات الترخيص وفق الخطوات التالية:

أ - تقديم وثائق رسمية من الجامعة أو الكلية التي تخرج فيها تتضمن صحيفة التخرج الرسمية (المقررات التي درسها والتقدير التي

حصل عليها)، كما يقدم شهادة تفيد أنه تلقى تدريباً أثناء الخدمة.

ب - أن تتضمن إستمارة الترخيص كل الأنشطة والمساهمات التي مارسها المتقدم.

ج - أن تكون كل الأوراق المقدمة «مؤثقة» الأمر الذي يعني تقديم كل ما من شأنه إثبات صحة المشاركة في كل نشاط من الأنشطة المشمولة في المحاور الخمسة المحددة من قبل الولاية.

د - أن يكون المتقدم قد مارس العمل بنجاح - خلال فترة صلاحية الرخصة - لمدة ثلاثة أعوام (عمل كل الوقت) في الوظيفة المراد تجديد الترخيص لها.

هـ - تُحسب النقاط المطلوبة لتجديد الترخيص وفقاً لعدد الساعات الدراسية (كل ساعة دراسية = نقطة نمو مهني)، ولا تحتسب النقطة إلا إذا كانت الساعة الدراسية «٦٠ دقيقة» قد أمضاها المتقدم في مشاركة «مباشرة» في المحاور المنصوص عليها سابقاً.

و - في حال اجتياز المتقدم لدراسة مقرر دراسي في أحد الجامعات أو الكليات، فإنه يتم تحويل هذا النشاط إلى نقاط نمو مهني على النحو التالي: دراسة مقرر (ساعة معتمدة) = ١٥ نقطة.

ز - يتعين على المتقدم ترجمة كل الأنشطة والممارسات التي يتضمنها طلب الترخيص إلى نقاط (ساعات دراسية) وفق النظام المعمول به.

٨ - تقوم الإدارة التعليمية بالولاية بتشكيل «مجلس لتجديد الترخيص» يضم في عضويته عشرة أعضاء أغلبهم من المعلمين بالإضافة إلى ممثلين عن قطاعات التعليم المختلفة وممثلين عن المجتمع المحلي ويُعد هذا المجلس مسؤولاً عن:

أ - التحقق من صحة كل الوثائق المرفقة مع طلب تجديد الترخيص.

ب - المصادقة على ترجمة الأنشطة والممارسات التي يحويها طلب الترخيص إلى نقاط، والتأكد من أن النقاط قد تم الحصول عليها من خلال الأنشطة المتضمنة في المحاور الخمسة المحددة من قبل الولاية.

ج - تحديد النسبة المطلوبة أو المجتازة بناءً على الأنشطة المختلفة التي يتضمنها طلب الترخيص.

٩ - تُقدّم الطلبات إلى المناطق التعليمية المختلفة وفق ترتيبات زمنية محدّدة تقضي بضرورة أن يكون التقديم في موعده أقصاه (١٥ مايو) من العام الذي سوف ينتهي فيه الترخيص، ويمكن تقديم الطلبات قبل الموعد المحدد لمن يريد.

١٠ - تتم مراجعة وثائق المتقدمين، ليتقرر بعدها منح الترخيص، ومن ثم إرساله إلى المتقدم من خلال الإدارة التعليمية التابع لها.

١١ - توجد آلية «لاستئناف الحكم» على مستوى الولاية A State Level Appeal Process، بحيث يحق لكل من لم يحالفهم التوفيق وحُرموا من الحصول على الترخيص أن يتقدموا بطلب إستئناف، ويقضي النظام أنه خلال فترة نظر الموضوع يسمح للمتقدم بممارسة العمل وفق ما يطلق عليه «ترخيص مقيد» Limited Certificate حين صدور الحكم النهائي.

١٢ - أمّا أولئك الذين لم يحققوا النقاط المطلوبة لتجديد الترخيص خلال الفترة الزمنية المحددة (٥ سنوات) ومن ثم ليس بمقدورهم «الإستئناف»، فإنهم يمنحون «ترخيصاً مؤقتاً» لمدة عام واحد فقط مع تخفيض رواتبهم، على أن يكملوا كل متطلبات الترخيص خلال ذلك العام وإلا فإنهم يصبحون عرضة لخسارة الترخيص الأمر الذي يعني ضياع الوظيفة.

## تصور مقترح للترخيص لممارسة مهنة التعليم في البلاد العربية

تأسيساً على كل ما تقدّم، وتأكيداً على حتمية «تمهين التعليم» بحسبانه الركيزة الأساسية لإصلاح وتطوير التعليم، فقد خلّصت الدراسة إلى وضع «تصوّر مقترح للترخيص لممارسة مهنة التعليم في البلاد العربية» حاولنا فيه الاستفادة من التوجهات والممارسات العالمية وتكييفها - قدر المستطاع - لتناسب أوضاعنا التعليمية العربية. ولتحقيق مزيد من الإحكام المنهجي التربوي فقد تم عرض «التصوّر المقترح» على نخبة من القيادات التعليمية، ومن المتخصصين في إعداد المعلم، ومن ذوي الإهتمام بقضايا التعليم والمعلّم. لقد ساهمت الملاحظات القيمة والأفكار والرؤى العميقة التي تلقيناها من المحكمين في تنقيح وإثراء التصور المقترح الذي نعرض له فيما يلي:

### أولاً: الأهداف

إن الغاية الرئيسة من تبني سياسة الترخيص لممارسة مهنة التعليم هي العمل على ترقية وصقل النمو المهني للمعلم بهدف تمهين التعليم وتحسين فاعلية العملية التعليمية. وعليه فالترخيص هو الآلية التي يضمن النظام التعليمي بمقتضاها امتلاك وتمكن المعلم للقدر والمستوى الأساسي من المعارف والمهارات الفنية المطلوبة للتعين في الوظيفة أو الاستمرار في شغلها. وتشمل هذه المعارف والمهارات الجوانب الستة التالية:

- ١ - مادة التخصص.
- ٢ - مبادئ التدريس واستراتيجياته.
- ٣ - طبيعة المتعلم ونموه.
- ٤ - تكنولوجيا التعليم.

٥ - القياس والتقويم.

٦ - الإدارة التربوية وإدارة الفصل.

كما يتعين أن يؤخذ في الاعتبار فضلاً عن الجوانب الستة السابقة ما يتوافر لدى المتقدم من الهوايات والدرايات في الفنون الأدبية ومهارات الرسم والتصوير والموسيقا وغيرها مما يعزز فاعلية الأداء في العملية التعليمية، يضاف إلى ذلك ضرورة التأكد من اتجاهات المتقدم نحو المهنة ونحو المتعلمين ونحو العمل المجتمعي ومدى إيمانه وقناعته بالأمور التي يقوم بها وإقباله عليها.

### ثانياً: الهيكل التنظيمي

١ - إنشاء «مجلس وطني للترخيص لممارسة مهنة التعليم» برئاسة وزير التربية ويضم في عضويته وزراء تربية سابقين، وممثلين عن كليات ومعاهد إعداد المعلم، وممثلين عن نقابات وجمعيات المعلمين، وبعض الشخصيات العامة من ذوي الاهتمام بالشأن التعليمي، وممثلين عن أولياء الأمور وأحد كبار رجال القانون سواء من أساتذة الجامعات أو من المستشارين من رجال القضاء. ويناط بهذا المجلس المهام التالية:

- رسم السياسة العامة المتعلقة بعملية الترخيص بما يتناسب وظروف النظام التعليمي بكل دولة في حدود الإطار العام لفلسفة الترخيص لممارسة مهنة التعليم.
- التقييم الدوري لقواعد وإجراءات الترخيص في ضوء نتائج الممارسة الفعلية وإجراء التعديلات اللازمة.
- الإشراف على «مجالس تجديد الترخيص» بالأقاليم (المحافظات أو الولايات أو المناطق التعليمية).
- إصدار دليل «متطلبات الترخيص» يتضمن كافة المعلومات التي يحتاج إليها كل متقدم.

٢ - أن يُنشأ في كل إقليم (محافظة أو ولاية أو منطقة تعليمية) «مجلس لتجديد

الترخيص» برئاسة مدير التعليم أو من في مستواه، ويضم في عضويته ممثلين عن المعلمين - يراعي تمثيل كل التخصصات العلمية - وممثلين عن إدارات التعليم المختلفة وممثلين عن المجتمع المحلي من أهل الاختصاص وأولياء الأمور، كما يضم في عضويته القيادة التنفيذية العليا في الإقليم (المحافظ أو الوالي... الخ)، وممثل عن كليات ومعاهد إعداد المعلم في حال وجودها بالإقليم. على أن يراعى في اختيار أعضاء المجلس تمتعهم بالسمعة العلمية والمهنية المتميزة فضلاً عن القبول الاجتماعي من قبل العاملين بالميدان. ويُعد هذا المجلس مسؤولاً عن:

- ١ - التحقق من استيفاء طلب الترخيص لكل الوثائق المطلوبة.
- ٢ - التحقق من صحة كل الوثائق المرفقة مع طلب تجديد الترخيص وفق الشروط والضوابط.
- ٣ - إصدار حكم بشأن «منح» الترخيص أو «حجبه» أو «تأجيله» (لاستيفاء بعض الشروط) مع تقديم مبررات في كل حالة وفق القواعد والشروط المتبعة.

### ثالثاً: القواعد والشروط

إن من شأن تطبيق هذا النظام إلغاء منح تراخيص دائمة مدى الحياة المعمول به حالياً «بشكل ضمني» في نظم التعليم العربية، ليصبح الترخيص لممارسة مهنة التعليم هو أساس «التعيين» في العمل والاستمرار فيه وفقاً للقواعد والشروط التالية:

- ١ - خلو السيرة الذاتية للمتقدم للالتحاق بمهنة التعليم من أي عقوبات جنائية سابقة أو انحرافات سلوكية لا تتفق مع أخلاقيات المهنة ومسؤولياتها.
- ٢ - يمنح المتقدم ترخيصاً «مؤقتاً» Temporary Certificate إذا كان حاصلاً على الدرجة الجامعية الأولى من إحدى كليات ومعاهد إعداد المعلم (النظام التكاملي)، أما فيما يتعلق بخريجي الكليات الأخرى فإنه يتعين

أن يكون المتقدم حاصلاً على دبلوم التأهيل التربوي (النظام التابعي). ويشترط في كل الأحوال ألا يقل تقدير النجاح عن «جيد».

٣ - إذا كان المتقدم - وفق ما ورد في البند السابق - حاصلاً على تقدير «مقبول»، فإنه يُعين «كمعلم متدرب» لمدة عام دراسي (أشبه بنظام «الامتياز» Internship المعول به في مهنة الطب) يكون خلالها تحت إشراف مباشر من أحد المعلمين بالمدرسة وأحد أعضاء هيئة التدريس بمؤسسة إعداد المعلم، وبعد اجتياز المعلم المتدرب فترة التدريب بنجاح يُمنح ترخيصاً «مؤقتاً» لممارسة مهنة التعليم؛ (اليابان وألمانيا تجربة مفيدة في هذا الأمر).

٤ - مدة صلاحية الرخصة «خمس سنوات» من تاريخ إصدارها، ويصبح لزاماً على كل معلم التقدم لتجديدها خلال العام الأخير من صلاحيتها وفقاً للإجراءات المعمول بها.

٥ - إذا لم يتقدم المعلم لتجديد الترخيص وفق القواعد الزمنية المعمول بها، أو إذا لم يتمكن المعلم من استيفاء الشروط اللازمة للتجديد، فإنه يمنح ترخيصاً «مقيداً» Limited Certificate لمدة عام واحد فقط لا يحصل خلاله على أية علاوات أو بدلات أو مكافآت أو ترقية (ويمكن الأخذ بفكرة تخفيض الراتب المعمول بها في العديد من النماذج)، على أن يكمل متطلبات تجديد الترخيص خلال ذلك العام، فإن لم يستطع فإن الشهادة التي يحملها تصبح لاغية للتدريس سواء في المدارس الرسمية أو الخاصة، ومن ثم يفقد وظيفته. (قد يكون الفصل من العمل متعذراً في المجتمعات العربية لاعتبارات عدة، ومن ثم يتعين التفكير جدياً في آلية «مماثلة» تضمن الصرامة في التنفيذ كتخفيض ٢٥٪ من الراتب الأساسي).

٦ - يجب على كل معلم خلال مدة سريان الترخيص (خمس سنوات) ضرورة المشاركة والمساهمة في العديد من أنشطة النمو المهني «عالية الجودة»: دورات تدريبية، ورش عمل، مشاريع بحثية، حلقات نقاشية، سيمينار،

دراسة مقررات.... إلى غير ذلك من الأنشطة التي تقدمها جهات رسمية معترف بها، والتي من خلالها يستطيع المعلم بلوغ الشروط المطلوبة لتجديد الترخيص. لضمان تحقيق هذا الشرط فإنه يتعين:

أ - إعادة النظر في برامج التدريب أثناء الخدمة (فلسفة وتنظيماً ومحتوى) بحسبانها جزءاً من التربية المستمرة للمعلم طيلة ممارسته للمهنة بهدف تحديث معارفه وصقل مهاراته الفنية.

ب - ضرورة إنشاء مراكز «التنمية المهنية للمعلم» تتولى تقديم برامج مخططة ومنظمة في كافة المجالات التي من شأنها رفع كفاءة المعلم.

يضاف إلى ذلك الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية للمعلم كالمشاركة في لجان فنية، وفي الأنشطة التربوية والثقافية داخل المدرسة وخارجها، والمشاركة في جمعيات تربوية أو نقابات للمعلمين، والكتابة في الصحف والمجلات، والاشتراك في برامج إذاعية أو تلفزيونية، والاشتراك في تأليف كتب مدرسية، أو دخول مسابقات علمية وثقافية، إلى غير ذلك من مجالات الأنشطة.

٧ - يعتمد التجديد للترخيص على آلية «نقاط النمو المهني» - كما سبق الإشارة في الدراسة - والتي بمقتضاها يتم تحويل أنشطة النمو المهني التي شارك فيها المعلم إلى نقاط تبعاً لعدد الساعات بحيث يكون: كل ساعة نشاط = نقطة نمو مهني.

٨ - يتعين حصول المتقدم على (١٠٠) نقطة نمو مهني «كحد أدنى» لتجديد الترخيص، على أن تكون نصف هذه النقاط (٥٠ نقطة على الأقل) قد تم تحصيلها من خلال أنشطة وممارسات تتصل بالجانبين الأولين (مادة التخصص، ومبادئ التدريس واستراتيجياته)، في حين تكون بقية النقاط (حوالي ٥٠ نقطة) من خلال أنشطة تتصل بالجوانب الأربعة الأخرى المشار إليها سابقاً.

٩ - أن يتضمن «دليل متطلبات الترخيص» شرحاً واضحاً ومفصلاً للعديد من الأمور، لعل أهمها:

أ - حصر أوجه النشاط المهني المختلفة التي تغطي كل جانب من الجوانب الستة المشار إليها سلفاً، بحيث يمكن للمعلم أن يختار من بينها ما يتناسب واحتياجاته واهتماماته.

ب - تحديد الشروط والمواصفات التي يتعين توافرها في أنشطة النمو المهني كيما تكون «عالية الجودة».

ج - تحديد النقاط المعادلة لكل نشاط على حدة، بحيث يسهل على المعلم تحويل الأنشطة التي شارك فيها إلى نقاط نمو مهني بصورة دقيقة.

د - تحديد «نوع التوثيق» المطلوب لإثبات مشاركة المعلم في كل نشاط حيث من الطبيعي أن يختلف التوثيق من نشاط لآخر تبعاً لطبيعته.

#### رابعاً: الإجراءات

\* يتم التقدم للتجديد في موعد أقصاه نهاية شهر مايو من العام الذي سوف ينتهي فيه الترخيص، ويمكن التقدم قبل ذلك الموعد لمن يريد.

\* تقديم وثائق رسمية من الجامعة التي تخرج فيها توضح المقررات التي درسها والتقدير التي حصل عليها.

\* أن يُسجل في استمارة الترخيص كل الأنشطة والمساهمات التي شارك فيها وقرين كل منها نقاط النمو المهني المعادلة لها وفق الشروط والنظام المنصوص عليه في «دليل متطلبات الترخيص».

\* أن تكون الأوراق المقدمة «موثقة» بما يفيد صحة المشاركة ونوعية المشاركة وعدد الساعات الفعلية التي أمضاها في كل نشاط كما هو محدد في «دليل متطلبات الترخيص».

## خامساً: الخطوات التنفيذية

لبلوغ الأهداف المنشورة، ولتفعيل هذا التصوّر المقترح، نعرض - كإجراء تنفيذي - آلية لدراسته واعتماده من السلطات التنفيذية في الدول العربية، تسير وفق الخطوات التالية:

- ١ - تقديم «التصور المقترح» إلى الأمانة العامة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لدراسته وإبداء وجهة نظرها فيه.
- ٢ - أن يُطلب من المنظمة إدراج «التصور المقترح» في برنامجها هذا العام أو في العام القادم ليكون موضوعاً لندوة فنية يدعى إليها فريق من المتخصصين في المسائل التربوية والإدارية والقانونية.
- ٣ - يُقدم التقرير النهائي للندوة إلى الاجتماع الوزاري للمنظمة لمناقشته واعتماده.

\* \* \* \*

أمّا بعد... .

فإن ما تقدم يمثل «محاولة» للنظر العقلي في همّ من هموم التربية، أردنا من خلالها التأكيد على حتمية «تمهين التعليم» صوناً لهيبة المهنة ومكانتها وسمو رسالتها، وضماناً لكفاءة وفاعلية «أولئك الذين يتجرءون على الإلتحاق بمهنة التعليم» إذا جاز لنا أن نستعير العنوان البليغ والمحكم لأحدث كتاب لفيلسوف التربية الأشهر «باولو فريري»: Letters To Those Who Dare To Teach. فهل سيكون لهذه «المحاولة» صدى في نظم التعليم بالبلاد العربية؟

## المراجع

## أولاً: باللغة العربية

- الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ووزارة التعليم (١٩٩٦). المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته. كلمة الافتتاح وأوراق العمل (القاهرة - ٩ نوفمبر).
- اليونيسكو - يوندباس (١٩٩٦). تعزيز دور المعلم في عالم متغير. وثيقة العمل الرئيسية للاجتماع الإقليمي التحضيري للدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية، (الإمارات العربية المتحدة، ٨ - ١٠ إبريل).
- جيتس، بيل (١٩٩٨). المعلوماتية بعد الإنترنت: طريق المستقبل. ترجمة عبدالسلام رضوان، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٣١).
- حمود، رفيقة سليم (١٩٩٨). الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم. دراسة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، (قطر، ٢٧ - ٣٠ سبتمبر).
- فرج، هاني عبدالستار (١٩٩٨). الضمير: رؤية فلسفية تربوية. المجلة التربوية، ١٢ (٤٨)، ٢٦٥ - ٣١٢.
- نوفل، محمد نبيل (١٩٩٢). تأملات في مستقبل التعليم العالي. القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.
- نوفل، محمد نبيل (١٩٩٦). رؤى المستقبل: المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور العالمي والمنظور العربي). ورقة مقدمة إلى الحلقة الدراسية لقادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية، (بيروت، ١٨ - ٢١ نوفمبر).

## ثانياً: باللغة الانجليزية

- Andrew, M. D. (1990). 'Differences between graduates of 4 - year and 5 - year teacher preparation programs'. **Journal of Teacher Education**, 41 (2), 45-51.
- Burks, M. P. (1986). **Requirements for Certification**, 5<sup>th</sup> ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). **A nation prepared: Teachers for the 21 st Century**. U.S.A.: Hyattsville, MD.
- Cooper, Kenneth J. (1999). "College Urged to Improve Teacher Training". **The Washington Post**, Monday, 25 October, p. A2.
- (DE. S. Ed. A.) Delaware State Education Association (1996). Delaware Professional Growth and Recertification Program. (Updated, Sept. 1996).
- EURYDICE (1995). In - Service Training of Teachers in the European Union and the UFTA/EEA Countries. Brussels: EURYDICE, The Education Information Network in the European Union and in the UFTA/EEA Countries.
- Feistritzer, C. Emily (1983). **The Condition of Teaching: A State by State Analysis** (Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching).
- Fox, James A. (1986). "Teacher Certification Requirements in the State: What They Are Versus What They Should Be". Panel presentation made at the Annual Conference on the Preparation and Survival of Black Public School Teachers, (October) Norfolk, VA. (ERIC Document No. ED 276688).
- Hecht, K. A. (1976). "Current Status and Methodological Problems of Validating Professional Licensing and Certification Exams". Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education, (April), San Francisco, U.S.A.
- Higginson, F. L. (1996). Teacher Roles and Global Change. The 45 Th. Session of the International Conference on Education. (UNESCO - Geneva, 30 Sep.-5 Oct.).
- Holmes Group Executive Board (1986). **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group**. U.S.A.: East Lansing, MI.
- Kaplan, Leonard (1994). "Teacher Certification: Collaborative Reform". **The Educational Forum**, (Winter), 58, 169-172.
- Kojima, Yoshitaka (1996). "Teacher Education in Japan". Paper presented at the National Conference on teacher Education, (Nov.), Cairo - Egypt.

- Marchant, Gregory J. (1992). "Knowledge, Expertise, and Alternative Teacher Certification". **Teacher Education and Practice**, 8, 37-43.
- Neumann, Richard A. (1994). "Reconsidering Emergency Teaching Certificates and Alternative Certification Programs As Responses To Teacher Shortages". **Urban Education**, (April), 29 (1), 89-108.
- (MASS. D. ED.) Massachusetts Department of Education (1995). **Recertification Guide for Massachusetts Educators**. (Updated, Spring 1995).
- Mckibbin, M.D. (1988). "Alternative teacher certification programs". **Educational Leadership**, 46 (3), 32-35.
- Pottinger, P.S. (1977, April). "Competence Testing as a Basis for Licensing: Problems and prospects". Paper presented at the Conference on Credentialism. Berkeley, Calif.: University of California Law School.
- Roth, R. R. and Mastain, R. (eds.) (1984). **The NASDTEC Manual**. National Association of State Directors of Teachers Education and Certification.
- Shimberg, B. (1976). "Certification and Licensing in Competency Based Education: The Challenge for Measurement". Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. San Francisco, U.S.A.
- Shulman, L.S. and Sykes, G. (1986). "A National Board for Teaching? In Search of a Bold Standard". Paper commissioned for the Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Soares, L. M. (1989). "Correlates of self - attribution and competency of liberal arts graduates in teacher - training programs". Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Savannah, GA.. (ERIC Document No. ED 304408).
- Terris, L. (1976). "Partners in the Interest of Quality". Presentation made at National Conference for Evaluating Competence in the Health Profession. New York.
- Trow, Ruby (1987). "Testing for Teacher Certification and Licensing". **Teacher Education Quarterly**, 14, 93-104.
- Williamson, J. L.; Backman, C.; Guy, M.; Kay, P. and Turly, J. (1984). "Emergency Teacher Certification". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Antonio, Texas.
- Willoughby, Stephen S. (1986). "Master Teacher Certification". **Mathematics Teacher**, 79, 160-161.

***TEACHER CERTIFICATION AND LICENSING:  
A PROPOSED VISION FOR THE IMPROVEMENT  
OF ARAB TEACHERS***

**Dr. Jasem Y. Al-Kandari**

**Dr. Hani A. Farag**

*College of Education - Kuwait University*

**Abstract**

Education has become a world-wide national priority, having a great deal of concern, investment, as well as continuous revision for the sake of its improvement. Good education requires - as a must - having a good teacher, simply because s/he is the most important element in the system of education. Accordingly, the concern for “tomorrow’s teachers” is not limited to educators, but rather it has become a societal one.

The emphasis upon “tomorrow’s teachers” means: giving great attention to the selection and recruitment process, the improvement of teacher education programs through revision and reform, giving new dimensions to ways and means of in-service training, and finally giving priority to education as a “profession”. The emerging concept of “education as a profession” has given rise to a whole new concept, that is “teacher certification and licensing”.

The pivotal intent of this “analytical” study is to examine that concept in order to know and understand its nature, its aspects, its requirements, and its procedures. Two different types of licensing - from U.S.A. - have been thoroughly described and elaborated as a way of knowing how the process works. The study concludes by offering “proposed vision” for teacher licensing to be considered for implementation in our Arab educational system.