ملخص

الدراسة التقييمية لبرامج تدريب المعلمين

اعتمدت هذه الدراسة طريقتين أساسيتين في التحليل: تحليل الوثائق وإجراء اجتماعات استقصائية. بلغ عدد الوثائق 42 مجموعة وثائق (كل مجموعة لصف/مادة) تتعلق بالدورات التي نظمها المركز التربوي للبحوث والإنماء بين العامين 1997 و2000. كما شملت الوثائق عينة من التقارير التي وضعها رؤساء مراكز التدريب والمفتشون التربويون. هذا بالإضافة الى النصوص الأساسية الصادرة عن المركز التربوي، مثل خطة النهوض التربوي والأهداف العامة للمناهج الجديدة والخطة العامة للتدريب والنظام الداخلي للدورات التدريبية. وجميع هذه الوثائق وفرها مكتب الإعداد والتدريب في المركز التربوي للبحوث والإنماء. أما الاجتماعات الاستقصائية فقد تمت مع 186 شخصا بين معلم (102) ومدرب (70) ومعد مدرب (9) ومعد مادة تدريبية (5).

وقد أدّى جمع المعلومات من المصدرين المذكورين، وتحليلها استناداً إلى المراجع والمصادر حول النظريات الحديثة والتجارب العالمية والمحلية في التدريب، إلى تشخيص أحوال التدريب، وإلى تقديم توصيات لتجاوز نقاط الضعف وتأكيد نقاط القوة. وقد ذهب الفريق إلى أبعد من تقديم التوصيات كما كان مقرراً، فاقترح نماذج محددة يمكن اعتمادها في إدارة التدريب وتنظيم برامجه وتصميم مواده وإعداد مدربيه ومعدّي مواده وأساليب تقدير احتياجات المعلمين للتدريب وتضمين التدريب العناية بذوي الحاجات الخاصة.

ابتدأ العمل في أوائل شهر شباط العام 2001، وأنجزت مسودة التقرير النهائي في نهاية تشرين الثاني من العام نفسه.

أولاً: تقييم الأطر التوجيهية والتنظيمية للتدريب

يبيّن تحليل الوثائق والنصوص التوجيهية والتنظيمية للتدريب (القسم الثاني) ما يلي:

1. خطة النهوض التربوي والمناهج الجديدة

تقدّم خطة النهوض التربوي إطارا واضحا للتدريب يقوم على: (1) تأهيل المعلمين الحاليين في القطاعين الرسمي والخاص (2) تأهيل المديرين (3) رفع مستوى المؤهلات العلمية والكفاءة المهنية للحادقات (4) تطوير نظام الإعداد والتدريب وتحديثه (5) إطلاق مشروع التدريب المستمر (6) وضع حوافز لتشجيع المعلمين على متابعة الدورات التدريبية

(7) إعادة النظر بالتشريعات والأنظمة بما يتلاءم مع هذه الأهداف.

وتقدّم المناهج الجديدة حقلاً جديداً من المفاهيم (المشاركة، التعلم الذاتي، العمل الشخصي، مناهج البحث، العمل الفريقي، التعلم التعاوني، المتعلم محور العملية التعليمية، الخ ...) التي تعبر عنها نظرية البنائية الاجتماعية القائمة على التعلم الناشط للتلميذ في وضعية إشكالية وفي إطار من التفاعل الاجتماعي، وعلى دور المعلم كوسيط. وهذه المفاهيم الجديدة يفترض أن يكون اكتسابها من قبل المعلمين وتمرسهم على تطبيقها هدفا أساسيا للتدريب.

2. الخطة العامة والتنظيم العام للتدريب

صدرت الخطة العامة للتدريب في 2 أيلول 1997 كما صدر "التنظيم العام" لعملية التدريب.

يلاحظ بالنسبة للخطة:

(+) أن أهدافها شاملة، تتراوح بين هدف محدد قريب المدى هو "إطلاع المتدربين على الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان وعلى محتوى المناهج الجديدة وفلسفتها وطرائق تدريسها" (الهدف رقم 1) وبين أهداف عامة بعيدة المدى مثل "رفع مستوى إنتاجية المتدربين عن طريق تطوير كفاءاتهم المهنية" و"تمكين المتدربين من استخدام الطرائق الناشطة ..." و"المساعدة على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتدربين وتمكينهم من النمو المهني ..." (الأهداف 2–4). وتتراوح ما بين المضمون (المتعلق بالمناهج والهيكلية) والطرائق المتصلة بالمفاهيم الجديدة المذكورة سابقا. وهي من هذه الجهة متلائمة مع خطة النهوض والمناهج الجديدة، فضلا عن توافقها مع الاتجاهات الحديثة في تدريب المعملين. [1]

(+) أنها تحدد المراحل وفئات منفذي الخطة (معدّون، مدربون) والمستهدفين منها (المعلمون)، وتلحظ مدربين لكل محافظة، ووجود جهاز مدربين.

(+) ما ورد في الخطة لجهة الأهداف وتحديدا لجهة المساعدة في تكوين مواقف إيجابية، وما تتضمنه من إعداد للمدربين، ومن تدريب عن بعد، والشروط المذكورة لنجاح التدريب، هي أمور تتوافق مع التوجهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

لكن يلاحظ أيضا:

(+–) أنها تقدّم خيارات وبدائل، وتتساءل عن مواصفات المدربين المؤهلين للتدريب في بعض المواد وتطلب من المنسقين بيان هذه المواصفات وتقترح عليهم بعض أنواع التدريب تاركة لهم اختيار نوع التدريب المناسب. وهذا ما يعطي الخطة مرونة، لكنه يوحي في الوقت نفسه وكأنها خطة مقترحة وليست خطة مقررة.

[1] (+) تشير الى نقطة ايجابية، (–) تشير الى نقطة سلبية ، (+–) تشير الى وجهين سلبي و ايجابي، ➢ تشير الى توصية أو اقتراح.

(-) أن طرائق التدريب وتقنيات التعليم المتعددة التي وردت في مضامين خطة التدريب، لم توضع في إطار نظري تربوي جامع (كالبنائية الاجتماعية).

(-) الخطة تتلاءم في هدفها الثاني (رفع مستوى إنتاجية المتدربين ...) مع مبدأ "تأهيل المعلمين الحاليين في القطاعين الرسمي والخاص" الوارد في خطة النهوض، لكن عدم إدراجها في مشروع أوسع للتدريب المستمر يجعلها غير متفقة مع ما ورد في خطة النهوض التربوي لجهة "إطلاق مشروع التدريب المستمر وتأمين مستلزمات نجاحه".

(-) أنها جاءت مقتضبة (7 صفحات) وتتسم بعض أجزائها بعدم الوضوح. فالجزء الثاني (جهاز التدريب) لم يحدد مواصفات المعدّين والمدربين. والجزء الثالث (مراحل التدريب) اقتصر على ذكر المهمة العامة (تحضير، إعداد، تدريب) لكل مرحلة (تاريخ بدئها وانتهائها) من دون ذكر العمليات التي تتضمنها وتفاصيلها الإجرائية. والجزء السادس (أنواع التدريب) لم يحدد نوع التدريب المعتمد. وفي الجزء السابع (التنفيذ) تركت أمور التجهيز وكل ما له علاقة بالإجراءات التنفيذية غامضة.

(-) أنه سقطت من الخطة فئة المديرين التي ورد ذكرها في خطة النهوض التربوي.

(-) تضمنت شروطا للنجاح يتطلب تأمينها مجتمعة إمكانات ضخمة مادية وبشرية ومالية، وهي لم تشر إلى مدى توافر هذه الإمكانات وكيفية تأمينها.

(-) أنها حملت تناقضا يفسّر جزئيا ما حصل لاحقا: أنها، من جهة، طموحة (الطابع الشمولي) ومن جهة ثانية قررت أن تدرب المعلمين في فترة قصيرة، ودون النظر في كيفية توفير البنية اللازمة لتحقيق هذا الطموح.

- من الضروري وضع خطة جديدة للتدريب وتطويرها على ضوء الغاية منها وعلى ضوء التجربة.

3. النظام الداخلي للدورات التدريبية

جرت الدورات التدريبية حسب "النظام الداخلي للدورات التدريبية والتربوية " للعام 74 (القرار 74/17) بعد إدخال بعض التعديلات عليه في الأعوام 95-99.

تجدر الملاحظة هنا أن:

(-) هذا النظام لا يولي إعداد المدربين الاهتمام اللازم . فهو لا يظهر إعداد المدربين وتدريبيهم كعنصر أساسي في التدريب. والإشارة الوحيدة إلى تدريب المدربين تأتي مترافقة مع عبارة "عند الضرورة" ومترافقة أيضا مع إلقاء المحاضرات كنشاط تدريبي موجه إلى المدربين. أما المحاضرون المكلفون بهذه المهمة فلا يدخلون في عداد الهيئة التدريبية

الأساسية والدائمة.

(–) الترتيب الذي ورد في المادة 4 التي تحدثت عن الأنشطة التدريبية التي تشملها الدورات التدريبية (محاضرات، دروس نظرية، أعمال تطبيقية وغيرها) قد يعتبر دعوة ضمنية إلى اعتماد نموذج في التدريب طابعه تلقيني تقليدي.

(–) "النظام الداخلي" أقر عام 1974 ومن البديهي أن يفقد عددٌ من فصوله ومواده صلاحيته في وقتنا الحاضر، وذلك بفعل تطور المفاهيم حول التدريب. وهو "نظام داخلي للدورات التدريبية" وليس "نظاماً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة". وعليه لم يكن له أن يأخذ بالاعتبار العناصر الأساسية التالية:

- أدوات وإجراءات تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- المواصفات العامة التي يجب توافرها في تصميم وإعداد المناهج التدريبية.
- المعايير الفنية والشخصية لاختيار المدربين وبرامج إعدادهم أو تدريبهم.
- إجراءات الإشراف على تنفيذ البرامج التدريبية.
- أدوات وإجراءات تقييم البرامج التدريبية ومتابعة المتدربين.

ويتبين من التعديلات التي أجريت على هذا النظام (1995–1999):

(+) أن هناك توجهاً لإيلاء إعداد المدربين اهتماماً أكبر.

(–) في حين خطط أن يكون مدربو المعلمين في دورات 98 من منسقي المواد في المدارس، فإن القرار (99/717) اعتبر ساعات التدريب في الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمثابة محاضرات، وبالتالي يكون تدريب معلمي هذه المرحلة في العام 99 وما بعده قد اقتصر بدوره أيضا على محاضرين من واضعي المناهج ومؤلفي الكتب ومن أساتذة جامعيين لديهم من الخبرة في التعليم الجامعي ما لا يقل عن سنتين.

خلاصة الأمر أن تدريب المعلمين في الأعوام 98 – 2000 يقوم على نظام للتدريب موضوع في السبعينات تم تعديله لزيادة التركيز على مؤهلات المحاضرين وعلى الدور المعطى لهم في التدريب. وبالتالي فإن ما أحدثته خطة النهوض والمناهج الجديدة وخطة التدريب من تجديد، وما تضمنته من طموحات، كان أقوى وأبعد مدى من التعديلات التي أجريت على النظام الداخلي للدورات التدريبية. وهذا ما يشكل عاملا إضافيا يؤثر سلبا على مجريات التدريب.

- هذه الأمور تفرض إعادة النظر بالنظام الداخلي للتدريب بما يتسق مع خطة

التدريب وخطة النهوض التربوي والمناهج التعليمية الجديدة، وعلى ضـــوء النظـــام المقتـــرح للتدريب في الدراسة الحالية.

4. إدارة التدريب

يتبين من تحليل الهيكلية الإدارية لتدريب المعلمين:

(-) عدم التناسب بين الحجم المحدود لهيكلية دائرة التدريب في المركز (رئيس دائرة وباحث مساعد وموظفان) وبين حجم المهمة العامة التي ينيطها مرسوم تنظيم المركز بالدائرة لـــ "تدريب أفراد الهيئة التعليمية وسائر العاملين في جميع مراحل التعليم وفروعه وحقوله باستثناء التعليم الجامعي".

(-) توزّع المهام الأساسية لادارة التدريب (التخطيط - إعداد البرامج - الإشراف على التنفيذ - التقييم والمتابعة) ما بين دائرة التدريب، والمكاتب والوحدات الأخرى بالمركز (الهيئة الأكاديمية المشتركة، وحدة البرمجة والتطوير، دائرة المنشورات والوسائل التربوية، دائرة التجهيزات التربوية، الوحدات الإدارية والمحاسبية...) وبين اللجان المشتركة مع المديريات العامة المختصة في وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. لا شك أن إدارة نشاط التدريب بالمركز تتطلب التعاون والتنسيق بين هذه الوحدات جميعاً (وغيرها)، غير أن توزيع المهام بهذه الصورة دون حصر المسؤوليات عن تنفيذها بوحدة تنظيمية واحدة، ينطوي على صعوبات في الإشراف على الجودة، ويحول بالتالي دون القدرة على المساءلة حول جودة المخرجات النهائية للتدريب.

(-) يكتنف العديد من المهام التي تحدّدها "مواصفات الوظائف" لدائرة التدريب (وغيرها من الدوائر والوحدات) الغموض والتداخل بين ما هو أساسي وما هو ثانوي.

- أن هذه الملاحظات تفضي إلى التوصية بإعادة النظر في هيكلية ومهام إدارة التدريب، لتتناسب مع متطلبات تدريب المعلمين راهناً ومستقبلاً بما في ذلك إعادة تحديد المسؤوليات عن أنشطة التدريب في المؤتمر. ويقدّم فريق الدراسة نظاما مقترحا لإدارة التدريب كبديل عن ما هو قائم حالياً (القسم الخامس).

ثانياً: تقييم الدورات التدريبية من النواحي العامة والتنظيمية

يبيّن تحليل المعلومات العامة المجمّعة من الاجتماعات الاستقصائية ومن التقارير الموضوعة حول الدورات التدريبية، وذلك بغض النظر عن المادة التعليمية والمرحلة (القسم الثالث) ما يلي:

1. بالنسبة لأثر التدريب والفائدة منه

(+−) يبدو أثر التدريب في الصفوف والممارسات محدوداً، طبقا لآراء المعلمين، لكن "الفائدة" بالنسبة لهم كانت عالية نسبياً. وهذا التفاوت يعزى إلى أن الفائدة قد تكون نظرية فقط (بسبب التدريب نفسه واقتصاره على الجانب النظري) بينما "الأثر" يتعلق بالقدرة على التطبيق، وهذا صعب بسبب ظروف المدارس. أي أن مشكلة التدريب ليست كامنة فيه فقط وإنما في بنية المدارس التي يجب أن "تجني" ثمار التدريب.

- هناك حاجة ماسة إلى تضمين خطة التدريب مكوناً يتعلق بمتابعة آثاره (في المدارس)، وإلى وضع خطة من قبل وزارة التربية لتطوير المدارس وبناها البشرية والتربوية والمادية، والبدء بتنفيذها في أسرع وقت، وإلا ذهب الجزء الأكبر من التدريب هدراً.

2. بالنسبة للأهداف وتحقيقها

(+) أن في طليعة الإيجابيات تعرف المتدربين على المناهج الجديدة، ونشر "ثقافة المناهج الجديدة".

(−) أن البرامج التدريبية لم تحدد غالبا الأهداف، العامة أو الخاصة.

(−) أن "أهداف التدريب" تحققت كلياً بنسبة قليلة (13%) وتحققت جزئياً بنسبة متوسطة (45%).

(−) تقصير التدريب في رفع الكفاءة الفنية وتمكين المتدربين من استخدام الطرائق الناشطة.

على ضوء هذه النتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تعميم الأهداف العامة للتدريب على المشاركين في عمليات التدريب.
- ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف محددة لكل دورة بحيث تحدّد:
  * الكفايات الفنية المراد تطويرها.
  * طريقة ناشطة للتدريب عليها.
  * العمل على تكوين مواقف إيجابية تجاهها.
- ترجمة الأهداف المحددة للدورة بأهداف إجرائية لكل جلسة.
- وضع اختبارات لتقييم أثر التدريب على المدربين.
- وضع استمارات لتقييم مدى تحقق أهداف الجلسات والدورات.

3. بالنسبة لتنظيم التدريب

(–) توافقت المعلومات المجمّعة من مختلف المصادر التي اعتمدتها الدراسة، على اعتبار الدورات التدريبية لإعداد المدربين وتدريب المعلمين غير مرضية إجمالا لجهة التنظيم إن من حيث التوقيت الذي جرت فيه والمدة الزمنية (التي كانت قصيرة)، أو من حيث برنامجها الزمني، أو من حيث القاعات والتجهيزات، أو من حيث التحضيرات المادية والتنظيمية من إلحاق المتدربين بالدورات، وتبليغهم بأوقاتها، ومتابعة شؤون المتدربين في المراكز.

ثمة عدد كبير من الاقتراحات تم جمعها من الوثائق والاجتماعات الاستقصائية يمكن إدراجها على النحو التالي:

- في اختيار المتدربين: تنظيم أفضل (جمهور متجانس، أعداد أقل)، وضع آلية لتحديد احتياجات المتدربين، وضع آلية واضحة لتبليغ المتدربين وإلحاقهم بالدورات.
- في المكان والزمان: تدريب المدربين في مراكز المحافظات، اختيار المراكز في مناطق هادئة، وفي أماكن يسهل الوصول إليها والتوقف فيها، واختيار توقيت ملائم.
- في التجهيز والجو العام: توفير قاعات مكيفة ومجهزة ومزودة بمقاعد مريحة وظروف عمل مريحة وتأمين مستلزمات الدورة من مواد ووثائق قبل بدء الدورة، وتأمين محضّري مختبر في دورات العلوم واللغات.
- في النواحي الإدارية والتنظيمية: مزيد من التنسيق بين مختلف الإدارات المعنية بالتدريب (المركز – الوزارة – التفتيش)، مراقبة العمل في الدورات، تحفيز المعلمين، تدريب معلمي الرياضيات والعلوم في شعب منفصلة حسب لغة التعليم، إبداء الاهتمام بالمتدربين ومتابعة شؤونهم من قبل الجهاز الإداري في المراكز.
- في نواحي التقييم والمتابعة: تقييم المتدربين في نهاية الدورة، متابعة المعلمين المتدربين في الصفوف، إقامة دورات تدريب للمديرين والنظار.

4. بالنسبة للمواد التدريبية

(–) لا تشير وثائق المركز المتوافرة إلى المواصفات العامة للمادة التدريبية، كما لا تشير إلى عملية تحضير معدّي المواد التدريبية لمهمتهم، ولا إلى وجود تنسيق بين معدي المواد، وإلى معاناة هؤلاء من عدم معرفتهم بحاجات المتدربين، ومن ضغط الوقت.

وما توافر من اقتراحات حول هذا الموضوع تمثل في:

➢ تحضير معدّي المواد لمهمتهم، إنشاء مركز موارد للمعدّين والمدربين، وضع مواصفات للمادة التدريبية، عدم حصر إعداد المادة التدريبية بواضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية، وضع معايير لاختيار معدّي المواد التدريبية، إعطاء الوقت الكافي لتحضير هذه المواد والبدل المكافئ للوقت والجهد اللازمين، التنسيق بين معدّي المواد من الاختصاصات المتقاربة، إنشاء لجنة مراجعة لكل مادة تدريبية، وضع مادة خاصة بالمتدربين ومادة خاصة بالمعلمين.

5. بالنسبة للمدربين

(+-) أن ملامح المدربين تتفق مع بعض المواصفات التي حددتها الخطة التدريبية لجهة المؤهلات العلمية، لكن المواصفات الأخرى لم تؤخذ بالحسبان (الكفاءة والخبرة في التدريب). وقد عبّر عدد من المدربين المشاركين في الاجتماعات الاستقصائية عن جهلهم الأسباب التي اختيروا على أساسها.

(-) أن هناك تفاوتا في الرأي بين المعلمين حول المدربين.

(-) أن أغلبية المدربين (57 من 70) اعتبروا أنهم استفادوا من دورات الإعداد التي أجريت لهم، علما بأن البعض درّب من دون أن يتابع دورة إعداد.

➢ اعتماد المواصفات الموجودة في الخطة للمعدّين والمدربين وإضافة شرط الخبرة في الطرائق الناشطة، وشرط "مختصون في تعليم المادة" إلى مواصفات المعدّين والمدربين، وضع آلية معلنة لاختيار المعدّين والمدربين، وضع برنامج إعداد طويل الأمد يركز على تعلّم الكبار ومهارات التدريب والطرائق الناشطة ومرتكزاتها التربوية إضافة إلى تخطيط وتصميم جلسات تدريبية، إنشاء جهاز تدريبي مختص، إنشاء مركز موارد للمدربين في المناطق، زيادة بدلات المدربين.

6. بالنسبة لأساليب التدريب

(-) أن هناك اتفاقاً في الآراء حول طغيان الطابع النظري في دورات إعداد المدربين، واعتماد الأساليب التقليدية من قبل المعدّين. وتقوم هذه الأساليب على عرض المادة التدريبية وعرض نماذج تدريب على بعض المواضيع التي تتضمنها بهدف النسج على منوالها من قبل المدربين في قاعات التدريب في ما بعد.

(+) أفاد البعض **أن** المدربين استخدموا الطرائق الناشطة وركزوا بشكل خاص على العمل الجماعي.

من الاقتراحات المتداولة:

➢ التركيز في اختيار المدربين على صفات التواصل الجيد وتنشيط المجموعات، التركيز في الإعداد على تطوير هذه الصفات، وعلى أساليب تعلّم الكبار، وعلى الأسس التربوية للطرائق الناشطة وموقع كل منها في عملية التعلم الذاتي وفي عملية التعليم عموما وتبني المقاربة البنائية، تضمين الإعداد عمليات تقييم لمدى تمكن المتدربين من استخدام الطرائق الناشطة، التركيز على طريقة واحدة في الدورة الواحدة، تأمين نماذج للمعدّين والمدربين عن كل طريقة من هذه الطرائق.

7. بالنسبة لأساليب التقييم

(-) أن ما ورد في الخطة وفي التنظيم العام لعملية التدريب عن تقييم التدريب يدخل في إطار التقييم الداخلي للتدريب من الفريق الذي يشرف عليه من الناحية الفنية (العلمية) وليس من وحدة مختصة محايدة.

(-) ليس في الخطة ولا في التنظيم العام لعملية التدريب ما يشير بوضوح إلى عناصر عملية تقييم التدريب التي اتبعت، إن من حيث أهدافها، أو الجوانب التي تتناولها، أو المعايير التي تعتمدها، أو مصادر المعلومات التي تعتمد عليها، أو الأدوات المستخدمة لتوليد هذه المعلومات أو أدوات جمعها، أو الآليات التي تعتمدها. الأمر الذي يجعل أعمال التقييم التي جرت فعلاً خارج الخطة ويخفف من الفائدة منها.

(-) لم تتضمن البرامج التدريبية أعمالاً تقييمية للمتدربين (اختبارات، أداءات، أعمال) في بداية وأثناء ونهاية الدورة.

(-) أن مشاهدات صفوف المعلمين بعد التدريب ليست أيضاً من الأساليب المعتمدة في التقييم.

من الاقتراحات المتداولة:

➢ وضع خطة تقييم مفصّلة قبل بدء عمليات التدريب تتضمن: الأهداف، مجالات التقييم، المعايير، مصادر المعلومات، أدوات توليد المعلومات، أدوات جمع المعلومات، أدوات تحليل المعلومات، الآليات الإجرائية.

➢ تحديد أكثر وضوحاً لأدوار كل من هيئات المركز والتفتيش التربوي في عملية التقييم.

➢ تكليف وحدة مختصة بالقيام بأعمال التقييم.

➢ اعتماد أنواع معلومات أكثر دلالة في عملية التقييم من قبيل: المعلومات عن المتدربين في مواقف عملية تعليمية أثناء التدريب، المعلومات عن مراحل متعددة من التدريب.

➢ اعتماد أدوات متنوعة من قبيل: اختبارات، تسجيلات أعمال متدربين –مدربين.

إن نتيجة تقييم الدورات التدريبية التي أجراها المركز التربوي للبحوث والإنماء من النواحي العامة تختصر بعدم توافق التدريب المنفذ مع التدريب المقرّر في الخطة العامة للتدريب ومع المناهج الجديدة إلا من حيث إطلاع المتدربين على المناهج الجديدة. وهذا يتمثل في الخطة التنفيذية للتدريب ومضامينه وأساليبه وطرائقه وكيفية تقييمه. صحيح أن التدريب ظل مفيداً في نهاية الأمر وأنه نشر "ثقافة المناهج"، إلا انه بالمقارنة بين ما نفّذ وبين النموذج النظري المعتمد في هذه الدراسة يتبيّن:

(+–) أن الخطة من حيث أهدافها، وخصوصاً لجهة مساعدة المتدربين على تكوين مواقف إيجابية تمكنهم من النمو المهني والتطور الذاتي، كما لجهة الشروط المذكورة لنجاح التدريب (تقديم حوافز للمتدربين ومتابعتهم ومساندتهم في المدارس)، تعتبر ملائمة للنموذج المعتمد في الدراسة، ولكن المضامين المتعلقة بطرائق التدريس وتقنيات التعليم، وهي لم توضع في إطار نظري بنائي، غير ملائمة للخلفية النظرية التي يستند إليها النموذج.

(–) لا يتضمن التدريب مواد أو موضوعات تتعلق بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية، وبذوي الحاجات الخاصة عموماً، أو بتعليم الأقل حظاً، أو بالتعليم في مدارس تضم صفوفها تلاميذ من أوساط متنوعة.

(–) لم يتضمن التدريب برامج موجهة للقائمين بمهام غير تعليمية (مدير، منسّق).

(+–) أن التدريب المنفذ كان الغرض منه تعريف المعلمين بالمناهج الجديدة، ولهذا فمن المفهوم ان تكون أساليبه غير ملائمة للنموذج النظري (البنائية)، لكن هذه الملاءمة هي من الآن فصاعداً ضرورية في التطوير المهني بحيث يسمح التدريب بتحفيز التفكر بالممارسة واستخدام البحث ونتائج البحث والاختبار الشخصي، ويعتمد المشاغل أو ورشات العمل، ويتضمن آلية للمتابعة والدعم والمساندة للمعلمين في المدارس والصفوف وآلية تقييم واضحة.

ثالثاً: تقييم الدورات التدريبية من ناحية المواد التعليمية والمراحل

نستعيد في هذا القسم من الملخص قواسم التقييم المشتركة بين الدورات التدريبية في تسع مواد (عربي، فرنسي، إنكليزي، فيزياء، كيمياء، رياضيات، جغرافيا، تربية وطنية وتنشئة مدنية، اجتماع واقتصاد) بالإضافة إلى المواد الخاصة بحلقتين (الحلقة الأولى، والتعليم

ما قبل الابتدائي) والتي ظهرت في التحليل التفصيلي (القسم الرابع). ونعتمد في هذه الخلاصة الترتيب التالي: المتدربون، المواد التدريبية، المدربون، الطرائق والأساليب.

نقدّم بالنسبة لكل من هذه العناصر خلاصة التشخيص ثم نتبعه بخلاصة التوصيات.

1. المتدربون

(-) الملاحظة الأبرز هي أنه في حين كان التدريب واحداً فإن المتدربين كانوا متفاوتي المستويات. حصلت وحدة التدريب من خلال تعريف المتدربين على المناهج الجديدة ومستلزماتها، في كل مادة على حدة، بينما ظهر تفاوت المستويات في أن المتدربين كانوا إما مختلفين في إلمامهم بالمادة، أو كانوا ذوي علاقة متفاوتة بالمادة. ذلك أن المتدربين في مادة العلوم (فيزياء أو كيمياء) أو الرياضيات مثلاً، كان بعضهم من الأساتذة الثانويين أو من خريجي دار المعلمين المتوسطة – ذوي مستوى معقول إلى جيد – وهذا ما جعل هؤلاء متشابهين في تفاعلهم مع التربويين. أما المعلمون الابتدائيون الذين يعلّمون في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة فكانوا أكثر تبايناً في ما بينهم واكثر ابتعاداٍ عن الإلمام بالمواد التي يتدربون عليها. وينخفض المستوى لدى معلمي اللغة الإنكليزية، حيث كان التفاوت شديداً. ويبلغ المستوى أدناه مع معلمي اللغة الفرنسية، حيث يفيد التحليل أن هؤلاء كانت لديهم صعوبة في التدرب ناجمة عن الصعوبة في التواصل باللغة الفرنسية. وإذا كان عدم التجانس والتفاوت في المستوى عاماً في التدريب على المواد التعليمية، فإن موضوع المستوى لم يطرح أي مشكلة مع المعلمات اللواتي شاركن في الدورات التدريبية الخاصة بالتعليم ما قبل الابتدائي وفي التعليم الأولي (الحلقة الأولى).

وإذا كان موضوع التفاوت في المستوى أساسه الأول الاختصاص/ المرحلة التعليمية التي يعلّم فيها المعلم، فإن أساسه الثاني علاقة بعض المتدربين بالمادة التي يتدربون عليها. وهذه المشكلة تطرح نفسها بالنسبة للمعلمين كبار السن (المقبلين على التقاعد) والمعلمين الذين يمارسون منذ فترة طويلة مهام إدارية، والمعلمين الذين يعلّمون المادة بشكل طارئ، أو الذين يعلّمون المادة لاستكمال نصابهم (لا سيما في الجغرافيا والتربية المدنية) والمعلمين الذين يعلّمون اكثر من مادة علمية (فيزياء، كيمياء، أحياء) فيما التدريب كان موجهاً نحو مادة واحدة، أو غير هذه من الحالات.

وقد أدّت هذه الوضعية إلى هدر في الوقت أحياناً والى استفادة متفاوتة من الدورات التدريبية، وإلى إحداث بلبلة أحياناً بسبب وجود معلمين غير مقتنعين بالتدريب.

وخلاصة هذه الملاحظة أن الفائدة من التدريب كانت متفاوتة أيضاً، تزيد مع تمكن المتدرب من المادة أساساً (كما هو الحال مع أساتذة التعليم الثانوي)، ومع عدم وجود حاجة

إلى التمكن من مادة معينة (كما هو الحال مع التعليم ما قبل الابتدائي)، ومع قرب أو التصاق موضوع الدورة بالعمل الذي يقوم به في المدرسة، والعكس صحيح.

(–) الملاحظة الثانية أن تحقق الأهداف المرجوة من التدريب لدى المتدربين كان جزئياً، أي محصوراً بجزء منها. فلو قلنا إن من أبرز أهداف التدريب التعرف على المنهج الجديد، والتدرب على الطرائق الناشطة (...)، فإنه يمكن القول بأن "التعرف على المنهج الجديد" قد حصل على نطاق واسع، وفي كافة أنواع الدورات ("تعرف"، "إطلاع"، "إلمام"، الخ)، بينما التدرّب على الطرائق الناشطة، إما أنه لم يتم أو أنه حصل بصورة نظرية أو شرحية (تعرف، اطلاع). السبب الأول يعود إلى اختيار المتدربين (موضوع المستويات الذي أشرنا اليه أعلاه) والثاني يعود إلى النقص في كفاءة المدربين والى المواد التدريبية وإلى أساليب التدريب المستخدمة (وسنعود إلى ذلك لاحقاً)، والثالث يعود إلى ضعف في التجهيز المخبري أو الوسائل التربوية والحاسوب في التدريب (كما هي الحال بالنسبة للعلوم مثلا)، لذلك اقتصر أثر التدريب على التعرف أو على الجانب النظري من موضوع المناهج.

وخلاصة الأمر أن الدورات التدريبية عرّفت المتدربين على المناهج الجديدة بصورة أو بأخرى، لكنها لم تدربهم بالضرورة على الأساليب التعليمية الجديدة.

(+) الملاحظة الثالثة هي **أن** التدريب أحدث، في حال تحقق الأهداف أو عدم تحققها، كلياً، أو جزئياً، رغبة عامة في الاستزادة من قبل المعلمين، وشعوراً بأن التدريب يجب أن يبنى على أساس تقدير حاجاتهم، وان هذه الحاجات متعددة، لا تقتصر على التعرف على المناهج، وأنه خلق لديهم حاجات جديدة ذات طابع تربوي (وخصوصاً في ما يتعلق بالطرائق الناشطة). وقد أجمعت التقارير عن الاجتماعات الاستقصائية على جدية وحماس نسبة لا بأس بها منهم حول التدريب ومتابعته.

هذه الملاحظات تفضي إلى صياغة التوصيات التالية:

- (1) هيكلة الدورات التدريبية، أي وضعها في أصناف كبرى وصغرى (في مهارات وموضوعات محددة) وبرمجتها بناء على تقدير محدد لحاجات المعلمين يفضي إلى توزيعهم في فئات تتابع كل منها صنفاً معيناً من التدريب، ضمن ترتيب تدرجي مبرمج زمنيا.
- (2) وضع شروط عامة أو معايير (اصطفائية) للالتحاق بكل صنف من أصناف الدورات، متعلقة بالمهام التي يقوم بها المعلم في المدرسة، وبالعمر وبالدورات المسبقة التي يجب أن يتابعها.
- (3) اختيار المعلمين وفق الشروط والمعايير أو تأهيلهم (في المادة التعليمية) قبل إلحاقهم بالدورات التدريبية (التربوية)، أي وضعهم في مستوى مناسب (متجانس) لالتحاقهم

بالدورة، وهذا يشمل التمكن من المادة التي يتدربون على تعليمها واللغة التي يستعملونها في تعليم المادة.

➢ (4) وضع شروط عامة ومعايير لتصميم الدورات التدريبية وتنفيذها، أو وضع إرشادات تستخدم في التدقيق بما يعرض من دورات وما ينفذ منها من أجل ضمان تحقيقها للأهداف المرسومة لها، ولاسيما ما يتعلق بالمدربين والمواد التدريبية وأساليب التدريب ووسائله.

➢ (5) اعتبار التدريب أمراً مستمراً يشمل بالإضافة إلى الدورات التي ينظمها المركز التربوي للبحوث والإنماء، برامج موجهة للتدرب الذاتي، والتدرب داخل المدرسة، والحصول على شهادات إضافية.

2. المواد التدريبية

اذا كان اختيار المتدربين وتوزيعهم على الدورات يقع في الجانب التنظيمي، فإن المواد التدريبية تعتبر لب العملية التدريبية وتجسّد الجانب الفني في التدريب. لذلك فإن الملاحظات التي وضعت على هذا الجانب من التدريب هي أكثر تفصيلاً:

أ. نقاط القوة

(+) قدّمت المواد التدريبية للمعلمين معارف ومعلومات عن المناهج الجديدة عامة والمناهج والكتب الخاصة بالمواد التعليمية التي يعلّمونها أو المراحل التي يعلّمون فيها، فحققت أحد أهداف التدريب وهو "إطلاع المتدربين على الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان وعلى محتوى المناهج الجديدة وفلسفتها وطرائق تدريسها".

(+) أعطى تنوع المواد التدريبية (الهيكلية، الأهداف، الكتب، الطرائق) المعلمين معنى واسعاً للمنهج يعتبر مختلفاً عما درجوا عليه سابقاً حين كان المنهج يساوي المحتوى فقط أو مضامين الدروس.

(+) سمحت الدورات التدريبية للمتدربين بالإطلاع على معارف جديدة في حقول اختصاصاتهم وحيازة أوراق مرجعية نظرية في التربية مفيدة على المديين القريب (إبان التدريب) والبعيد (ما بعد التدريب).

(+) أفسحت المادة التدريبية المعتمدة في تدريب معلمات رياض الأطفال المجال للمشاركات بالتفاعل في ما بينهن وتبادل الخبرات وطرح قضايا التعليم في هذه المرحلة، واكتساب عدد من الأساليب والطرق والوسائل التعلمية الجديدة نظرياً وعملياً.

ب. نقاط الضعف

(-) النقطة الأولى والأكثر بروزاً في المواد التدريبية هي غلبة الطابع النظري فيها على حساب الطابع التطبيقي (عربي، فرنسي، إنكليزي، علوم، رياضيات، تربية وطنية، اجتماع واقتصاد)، وكأن الهدف المذكور أعلاه حول "اطلاع المتدربين على.." طغى على سائر الأهداف ونزع عن الدورات في أغلب الأحيان طابعها "التدريبي". وهذه النزعة تتجسّد بصورة محاضرات وأوراق مرجعية وعروض شرحية.

(-) أدت النزعة نحو الطابع النظري إلى نوع من التناقض ما بين فلسفة المنهج الجديد والتدريب عليه. هذه النزعة تبدو استمراراً لما كان سائدا قبل التسعينيات، عندما كان التدريب أشبه بـــ "إعداد مصغر" (أي مختصر لما يعطى في كليات التربية). إذا كان الأمر مفهوماً آنذاك بسبب الصيغة التلقينية للمنهج السابق، فإن سيطرة الطابع النظري في التدريب على المناهج الجديدة تشكل تناقضاً مع طبيعة هذه المناهج التي تركز على أساليب مثل الطرائق الناشطة والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي وما إليها. وجل التناقض يكمن في تقديم الطرائق الناشطة مثلاً بطريقة شرحية.

(-) لم تخل المادة التدريبية من غموض وتناقض داخلي وحشو. وهذا ما لوحظ في العلوم مثلاً (غموض، بعثرة المعلومات، تناقض بين الجانبين النظري والتطبيقي)، وفي الرياضيات (حشد من المصطلحات غير المتسقة وغير المختارة، مواد مجمعة "بما تيسر" لا علاقة في ما بينها، كتاب مدرسي، تعليمات للمعلم حول عدد من الممارسات، مقاربة تاريخية، تركيب البنائية على صنافة بلوم، عدم وضوح الأهداف، الخ)، وفي المواد الموجهة لمعلمات رياض الأطفال (حشو)، وفي الاجتماع والاقتصاد (عدم وضوح).

(-) وضعت مواد تدريبية للمدربين والمعلمين دون التمييز بينهم. فإذا كانت المادة التدريبية المعدّة للمعلمين يجب أن تكون جزءاً من المادة التدريبية المعدّة للمدربين فهذا لا يعني أن هذه تساوي تلك. هذا الخلط بين إعداد المدربين وتدريب المعلمين لوحظ في أغلب المواد التدريبية. وفي مثل هذا السياق افتقدت في المواد التدريبية الموجهة للمدربين وثائق وخطة تتعلق بالمعلمين (الجمهور الذي سيواجه المدربين) وبقضايا التدريب المهني واستراتيجيات التعامل مع الراشدين، والكفايات المتوقع اكتسابها من قبل المعلمين. وربما يفسر هذا الامر دور الناقل والشارح الذي لعبه المدربون (النقطة الأولى أعلاه).

(-) كان هناك نقص واضح في المواد التدريبية. فبالاضافة إلى نقص الأنشطة والتمارين العملية، لوحظ نقص في المادة النظرية نفسها ولاسيما بيداغوجيا المادة (علوم ولغة فرنسية)، أو في غياب الاختبارات (الرياضيات) ولوحظ اعتماد المادة التدريبية نفسها لعدة صفوف (رياضيات،

جغرافيا، انكليزي) ولو تغيّرت العناوين أحياناً، وهذا يعكس الالتباس الحاصل في مفهوم التدريب وعدم أخذ الجمهور المستهدف بعين الاعتبار عند تصميم المواد التدريبية.

(–) غياب نسق معين في ترتيب المواد. وهذه ملاحظة عامة تتعلق بالعناوين والترقيم والتحرير، بصورة توحي وكأن المواد الموزعة على المتدربين جمعت فقط من مصادرها المتنوعة ثم وزعت، دون وجود أي "مطبخ" تحريري. فهي أحياناً لا تحتوي على لائحة بالمحتويات ولا تتضمن الأهداف العامة والخاصة للدورة، والمادة المتعلقة بهدف معين لا عنوان لها. وقد عاش فريق الدراسة تجربة الغموض هذه عند استلامه نسخاً عن المواد التدريبية من المركز التربوي، وصرف وقتا طويلا على تصنيف المواد ووضع كل منها في إطارها. وبذل مكتب الإعداد والتدريب في المركز جهوداً مماثلة في هذا الصدد. ورغم كل ذلك فإن الغموض ظل سائداً في بعض الأحيان حول ماهية ورقة معينة وكيفية وأوان استخدامها. ونظن أن هذه النقطة "الشكلية" هي نقطة جوهرية في عرقلة أو تسيير العمل التدريبي ووصوله إلى أهدافه.

(–) عدم صحة المادة التدريبية أحياناً. وهذا يلاحظ، أكثر ما يلاحظ، في مادة اللغة العربية، حيث يشير التقرير التشخيصي إلى وجود مغالطات نظرية (في المصطلحات والمفاهيم) والى أخطاء مادية وتربوية فاضحة... وهذا ما يجعل المادة غير ملائمة. كما لوحظ "عدم الدقة العلمية أحياناً" في مادة الرياضيات.

(–) غياب الوسائل التعليمية المساعدة المتصلة اتصالاً وثيقاً بالمادة التعليمية. وهذا ما ظهر بصورة خاصة في التدريب على العلوم (العمل المخبري).

(–) النقطة التاسعة تتعلق بشكاوى عدد من المتدربين من عدم تضمين التدريب "دروسا نموذجية" (التربية الوطنية والتنشئة المدنية) وهذا أمر يعكس الجو التقليدي للتدريب الذي يقوم على تقديم الأجوبة الجاهزة من قبل "الملقن" ويشير في الوقت نفسه إلى عمق احتياجات المعلمين للتدريب والى غياب النواحي العملية ومعالجة المسائل التي تشغل بالهم عن طريق الممارسة والمناقشة.

إن لائحة التوصيات حول تطوير المواد التدريبية طويلة، وسوف يكون على المركز التربوي للبحوث والإنماء إعطاء تطوير المواد التدريبية الأولوية. نكتفي هنا بتقديم ملخص عن هذه الاقتراحات التي ورد بعضها بصورة تفصيلية في التقارير الخاصة بالمواد (القسم الرابع). ثم إن بعض التوصيات الواردة أدناه جسّدها فريق الدراسة بنماذج مقترحة مفصّلة، ويشير إلى هذا الأمر في التوصيات. أما البعض الآخر فسوف تظهر تفاصيله في جزء خاص من هذه الدراسة حول برامج تدريب المعلمين حيث يقدّم فريق الدراسة نموذجين إسترشاديين

يجسّدان هذه الاقتراحات ويوضحانها ويوفّران دليل عمل للمركز عند قيامه بعملية التطوير.

➢ (1) إجراء تغيير جذري في مفهوم التدريب، انسجاماً مع تطلعات المنهج الجديد، وانسجاماً مع مفهوم التدريب باعتباره جملة من الأنشطة المنظمة مسبقاً لإكساب المعلمين كفايات (معارف، مهارات، مواقف) معينة. وفي هذا التصور يستحيل إجراء تدريب ملائم عن طريق "تجميع" الأوراق والمحاضرات، بل يحتاج الأمر إلى جهاز متخصص (كادر تدريبي) وعمل دؤوب إدارياً وفنياً وتربوياً.

➢ (2) وضع إطار مرجعي واضح للكفايات المطلوب إكسابها للمعلمين، مع توزيعها بحسب أنواع الدورات وفئات المعلمين المستهدفين.

➢ (3) تمييز مواد تدريب المعلمين عن مواد تدريب المدربين، وما يوضع بين يدي المتدرب عما يوضع بين يدي المدرب، وترتيب الوثائق والمواد بصورة واضحة ومبسّطة. ويقترح في هذا الصدد نموذج من أبرز علاماته: أن يتكون ملف المدرب من ملفين فرعيين: المادة التدريبية (الموجهة للمتدربين والتي توزع عليهم) وحقيبة المدرب. وأن تتكون المادة التدريبية من مادة تشغيلية (تمارين وأنشطة) ومادة مرجعية (نصوص للقراءة إبان الدورة وبعدها)، فضلاً عن تحديد واضح للعنوان والمحتويات والأهداف، إن بالنسبة للبرنامج ككل، أو بالنسبة لكل وحدة تدريبية، أو بالنسبة لكل جلسة، وأن تتكون حقيبة المدرب من المادة التدريبية المخصصة للمتدربين ومن دليل المدرب والنشاطات والاختبارات واستمارات التقييم وشفافيات (يقدّم الفريق دليلا لتصميم وحدة تدريبية موجهاً لمعدّي المواد التدريبية القسم الخامس من الدراسة).

➢ (4) تصميم المواد التدريبية وتوزيعها تبعاً للمراحل والصفوف التي تعلم فيها المعلمون، واستنادا إلى بيداغوجيا المادة.

➢ (5) الاستمرار في إدراج موضوع التقييم وتقنياته في برامج التدريب مع دمج مواده في موادها.

➢ (6) جعل المعلم محور التدريب تحضيراً لجعل المتعلم محور التعليم. وهذا يتجسّد في طبيعة المادة التدريبية المذكورة أعلاه، فهي يجب أن تكون أساساً مواد تشغيلية (تمارين، أنشطة، عمل فردي، عمل جماعي) تجسّد الطابع التطبيقي للتدريب وتكون كافية لتحقيق الهدف من التدريب، مرفقة بمواد مرجعية تجسّد الخلفيات النظرية له. وهذه المواد الأخيرة هي التي "يطلع" عليها المعلم و"تشرح". وهذا يتطلب بالضرورة تهيئة مراكز التدريب بالوسائل والأجهزة المناسبة لاستخدام هذه المواد بصورة ملائمة.

➢ (7) تدقيق المواد التدريبية قبل وضعها بين أيدي المدربين والمتدربين، إن في ما

يتعلق بالصحة العلمية (أو المعرفية) أو في ما يتعلق بالتحرير (نسق الترتيب، الأخطاء اللغوية والمادية، الخ)، أو في ما يتعلق بالتحليل والكثافة والوضوح. وذلك بناء على لائحة معايير توضع لهذا الغرض (ونقترح نموذجا لها في القسم الخامس). فضلاً عن وضع "لائحة مراجعة " وتطبيقها للتأكد من جهوزية جميع المواد التدريبية ومستلزماتها.

➢ (8) تقييم دوري للمواد التدريبية على ضوء مجريات التدريب (تفاعل المتدربين) ونتائجه، وعلى ضوء المستجدات، وهذا يتطلب من الجهاز المختص مراقبة عمليات التدريب، وجمع معلومات (بواسطة الاستمارة أو غيرها) حول التدريب وتحليلها وإجراء الاختبارات.

3. المدربون

ثمة ثلاثة أبعاد حكمت تشخيص مؤهلات المدربين: التمكن من المادة التي يدرب عليها، الكفاءة في التدريب على التعليم، والكفاءة في التدريب المهني. وتعزى نتائج التشخيص إلى المعايير التي استخدمت في اختيار المدربين وإعدادهم.

أ. التمكن من المادة التي يدربون عليها

(+−) ثمة اتفاق على أن مدربي مواد العلوم والرياضيات والجغرافيا ورياض الأطفال كانوا متمكنين من المواد التي يدربون عليها. وقد تأمن ذلك عن طريق اعتماد مبدأ المرحلة الأعلى: الأساتذة الجامعيون يدربون المعلمين الثانويين، والمعلمون الثانويون يدربون المعلمين الابتدائيين. أما في مواد التربية الوطنية والاجتماع والاقتصاد، فمستويات المدربين كانت متفاوتة. أما في مواد اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الإنكليزية فان التمكن لم يكن متوافراً في حالات عدة.

ب. الكفاءة في التدريب على التعليم (البعد التربوي)

(−) هنا تتغير الصورة، خصوصاً أن اختيار المدربين على أساس مبدأ المرحلة الأعلى لا يوفّر بالضرورة تمكنا أقوى في ممارسة الطرائق الناشطة أو الأساليب التربوية التي تدعو لها المناهج الجديدة بل قد يشكل هذا المبدأ عائقا في التدريب كلما ظن المدرّب أن شهادته الأعلى تجعله أكثر كفاءة من الناحية التربوية. ثمة اتفاق على أن المدربين، في كافة المواد، كانوا يفتقرون في معظمهم إلى بعض الأمور التالية أو كلها: معرفة خصائص الحلقة أو المرحلة المستهدفة، معرفة تامة بخصائص ومكونات المناهج الجديدة، معرفة بيداغوجيا المادة، معرفة وقائع النظام التربوي وأحوال المدارس والمعلمين، ومشكلاتها (ووسائلها)، معرفة لغة التعليم (خصوصاً اللغة الأجنبية) الخ. وهذا ما عزز الطابع التلقيني في التدريب لأن نقص الكفاية في التدريب على التعليم يعوض بالتمسك بالمادة التدريبية كما هي دون

إمكانية التفاعل والنقاش والإجابة على الأسئلة المستجدة. ويمكن القول بأن المدرب لعب عموماً دور الناقل الحرفي لما سمعه في دورات تدريب المدربين، أو "تلقين" المعلمين ما "تلقاه" من المعدين. وهذا ما حدا بأحد المدربين إلى رمي مسؤولية الغموض في ما يقوله على غيره بقوله: "هكذا قالوا لي أن أقول".

ج. الكفاءة في التدريب المهني

(–) تتقلص هنا، مرة ثانية، كفاءة المدربين. ذلك أن تدريب المعلمين، وهم راشدون أصحاب مهنة، يحتاج بالإضافة إلى ما سبق، امتلاك المدرّب لمهارات التواصل وإدارة المجموعات. وهذه الأمور ليست بديهية في علاقة مع زملاء (المتدربين) راشدين ومن ذوي أعمار متقدمة أحياناً.

يعزى النقص في الكفاءة التدريبية (التعليمية والمهنية) إلى الطريقة التي اختير بها المدربون والطريقة التي أعدّوا بها. أما طريقة الاختيار فكانت على أساس الشهادة والمرحلة التي يعلم فيها، وأما الإعداد (تدريب المدربين) فقد كان قصيراً في مدته وخفيفاً في مضمونه (راجع الملاحظات المقدمة سابقاً حول المواد التدريبية).

لا شك أن ضغوط الوقت والحاجة إلى تأمين التدريب في وقت سريع فرضت الاقتصار على شرط الشهادة/المرحلة وإجراء دورات الإعداد على وجه السرعة، والتي أدارها مصممو المناهج ومعدّو المواد التدريبية بشكل رئيسي. لكن النتيجة كانت تفاوتاً شديداً في توفير المدربين الفعّالين (حسب المادة)، ونقصاً كبيراً فيهم عموماً، وهذا ما جعل بعض المدربين "يفرضون" على المعلمين ما "فرض" عليهم إبان الإعداد.

إن تطوير تدريب المعلمين في المستقبل يفرض تطوير مؤهلات المدربين من النواحي الثلاث المذكورة أعلاه، وذلك باعتماد التوصيات التالية:

- (1) وضع شروط ومعايير لاختيار المدربين تتعلق بالشهادة والخبرة في التعليم والخبرة في التدريب، والتمكن من المادة التي يدربون عليها، واللغة التي تعلم فيها هذه المادة والتمكن من فلسفة المنهج ومكوناته ومستلزماته، وأن يتوفر لديهم حد أدنى من الاطلاع على النظريات التربوية. و يمكن استخدام استمارة أو أي أداة أخرى للتعرف على قدرات المرشح و استعداداته للتدريب.
- (2) تصميم دورات إعداد (تدريب المدربين) توفّر ما يلي:

أ. تعزيز مؤهلات المدربين الذين برهنوا عن تمتعهم بكفاءة أساسية في التدريب.

ب. تعويض النقص في أحد الشروط الواردة في الفقرة السابقة والمتعلق بالنظريات التربوية، واستكمال بعض المعارف الأساسية في بيداغوجيا المادة.

ج. التدريب المكثف على أساليب التدريب الوثيقة الصلة بأساليب التعليم التي يفرضها المنهج الجديد.

د. إكساب المتدربين مهارات التواصل والانخراط في ديناميكية الجماعة وإدارة الفرق والمجموعات، وأساليب التعامل مع الراشدين، ومهارات حل المشكلات التي تنتج عن مواقف المتدربين واتجاهاتهم.

هـ. توضيح الكفايات العامة والخاصة المستهدفة في تدريب المعلمين.

و. تحليل وتجريب المواد التدريبية الموضوعة لتدريب المعلمين في دورات الإعداد.

➢ (3) تهيئة معدّي المدربين بصورة أفضل ولاسيما عن طريق الاطلاع على تجارب التدريب والمشاركة فيها، مما توفره بعض المنظمات الدولية، أو الدول، أو شركات القطاع الخاص.

➢ (4) إشراك المدربين في تصميم المواد التدريبية وفي تقييم الدورات ابتداء من وضع لوائح التدقيق والمراجعة والاختبارات والاستمارات، وانتهاء بتحليلها.

➢ (5) إنشاء جهاز متخصص في التدريب (كادر تدريبي) على النطاق الوطني وإعطاؤه الإمكانات اللوجستية اللازمة لتنظيم الدورات التدريبية وتنفيذها في المناطق والعاصمة وتقييمها وتطويرها.

➢ (6) التوسع تدريجياً في التدريب عن طريق الزمالة، وذلك بتدريب عدد مختار من المعلمين ومنسقي المواد، ومساعدة هؤلاء على إقامة ورش تدريبية في المدرسة أو في كل مجموعة مدارس ومشاركة المدربين في هذه الورش.

➢ (7) الاهتمام بتدريب المديرين لكي يقودوا عملية التطوير المهني في المدرسة، بحيث تكون المدرسة كمؤسسة هي قاعدة التطوير.

4. الطرائق والأساليب

(–) إذا كانت السمة الأساسية للمادة التدريبية هي طابعها النظري، وإذا كان المدربون غير معدّين بصورة ملائمة للتدريب، فمن المنطقي التوقع ان تكون الطرائق والاساليب المعتمدة في الدورات التي نفذت خلال السنوات الماضية تقوم على الشرح والعرض (أي التلقين). هذه هي الصفة الأولى التي أبرزها تحليل الوثائق والاجتماعات الاستقصائية من قبل المستشارين.

(+) لكن هذا لا يمنع أنه جرت محاولات جدّية في استخدام الطرائق الناشطة والعمل في مجموعات أحياناً (في الرياضيات) أو في مرات كثيرة كما في الجغرافيا، أو في التعليم ما

قبل الابتدائي، أو استخدام شرائط فيديو (تربية وطنية). وفي هذه الحالة الأخيرة استعملت أساليب التمارين والمناقشة وتمثيل الوضعية والعمل في مجموعات.

(–) لكن يبدو أن مفهوم الطرائق الناشطة ملتبس في بعض وثائق التدريب نفسها (اللغة العربية) أو على الأقل إنها غير محددة بصورة كافية: هل هي العمل الجماعي التعاوني نفسه كما تقول إحدى الوثائق، أم هي التحفيز والتشويق والتسلسل المنطقي؟

(–) إن ما يقلل من فرص استخدام طرائق تقوم على مشاركة المتدربين في عملية التدريب بصورة فعّالة، ضيق الوقت وسوء توزيعه أحيانا، وعدم ملاءمة القاعات وعدم توافر المواد التدريبية المؤاتية، وعدم توافر الأجهزة والوسائل، وعدم تمرس المعلمين بأساليب التفاعل، بل ضعف بعضهم في المادة التعليمية نفسها، كما يشير تحليل وثائق وأجوبة المدربين والمتدربين في العلوم والاجتماع والاقتصاد. من هنا يفهم كيف أن سعي بعض المدربين إلى تطبيق الطرائق الناشطة أدّى برأي المتدربين إلى "الفوضى" و"هدر الوقت"، لأن ظروف وعوامل تطبيق هذه الأساليب لم تكن مؤاتية.

يوصي الفريق بما يلي:

- إن تغيير أساليب التدريب لا يتم عن طريق النصح والنية الحسنة في الدعوة إلى استخدام الطرائق الناشطة وعمل المجموعات والتعلم الذاتي وما إليها، بل يتم عن طريق إعادة تشكيل عوامل العملية التدريبية، وهي ثلاثة بصورة أساسية: كفاءات المدربين، المواد التدريبية، والظروف المكانية (القاعة والتجهيزات والوسائل) والزمانية (الوقت).

وإذ يؤكد الفريق على ما ورد في خطة التدريب حول الطرائق والأساليب، فإنه لا يرى موجبا لتكرار ما هو معروف. وبدلا من ذلك يقدّم نماذج ومقترحات محددة حول التدريب ومواده وإعداد المدربين وغيرها (الأقسام الخامس والسادس والسابع والثامن).

رابعاً: تطوير نظام تدريب المعلمين

توصل فريق الدراسة إلى تقديم اقتراحين محددين حول إدارة التدريب وحول نظام تدريب المعلمين (القسم الخامس).

يقوم النموذج المقترح لإدارة التدريب على تحديد مهام هذه الإدارة واختصاصاتها وهيكليتها. والهيكلية المقترحة مقدّمة بصيغتين: منشودة، أي متفقة مع المفهوم الحديث لإدارة تدريب المعلمين، وتستدعي إجراء تعديلات أساسية في تنظيم المركز التربوي، وفي علاقته

مع سائر الوحدات في وزارة التربية والتعليم العالي.. وصيغة انتقالية يراعى فيها الوفاء بالمهام والاختصاصات من ضمن الهيكلية الإدارية الحالية للتدريب، بانتظار إجراء التعديلات اللازمة والتي توفر لإدارة التدريب قيامها بها بصورة مقبولة. وتتضمن الصيغة المنشودة تحديد الوحدات ومهامها والعلاقة في ما بينها. أما الصيغة الانتقالية فتتضمن إنشاء لجنة تخطيط التدريب ولجنة تنسيق التدريب مع توضيح أدوار المديريات والجهات المشاركة في تنظيم التدريب. وفي الصيغتين يقترح الفريق استحداث وحدات تدريبية في المدارس ووضع برامج خاصة بمديري المدارس.

ويتكون النظام المقترح للتدريب من مخطط عام لمكونات هذا النظام وتسلسلها والعلاقة في ما بينها، ويقدّم شروحات حول (1) أنواع برامج التدريب، (2) تصميم البرامج التدريبية (3) اختيار المدربين وتدريبهم، (4) إجراءات تنفيذ البرامج التدريبية، (5) تقييم التدريب. وتقسّم البرامج التدريبية في هذا المقترح إلى ثلاثة أنواع (التدريب الإضافي، التدريب التوجيهي، التدريب التجديدي). ويتضمن تصميم البرامج (1) تحديد الأهداف (2) محتوى البرنامج (3) أساليب التدريب والجدول الزمني والنماذج المساعدة، بالإضافة إلى تصميم عام لوحدة تدريبية، ومعايير فحص برنامج تدريبي. أما فقرة اختيار المدربين فتحدد شروط تولي مهام المدربين وشروط الاختيار وتقدّم إطاراً لبرنامج تدريب المدربين. وتحدد فقرة الإجراءات التنفيذية سيرورة هذه القرارات. أما فقرة تقييم التدريب فتشتمل على أهداف التقييم والجهات التي تقوم به وأدوارها مع مرفقات حول استمارات تقييم مقترحة.

خامساً: نظام مقترح لتقدير احتياجات المعلمين للتدريب

إذا كانت الدورات التدريبية التي نظمها المركز التربوي للبحوث والإنماء منذ العام 1997 حتى اليوم، قامت بصورة أساسية على تعريف المعلمين بالمناهج التعليمية الجديدة، وهي شملت بالتالي جميع المعلمين، فإن المرحلة المقبلة من التدريب يجب أن تقوم على مبدأ **التطوير المهني**، وعلى توفير تدريب معيّن لكل فئة من المعلمين تبعا لحاجاتهم. لذلك سعت الدراسة الحالية إلى اقتراح نظام لتقدير حاجات المعلمين للتدريب يمكن عند تطبيقه جمع معلومات عن حاجات كل معلم إلى التدريب، وتصنيف المعلمين في فئات طبقا لهذه الحاجات، ومن ثم إحالتهم إلى أنواع الدورات المناسبة لهم.

ينطلق النظام المقترح من مجموعة من الافتراضات، ومن مفهوم أساسي هو التعليم الفعّال، أي الذي تظهر آثاره الإيجابية على المتعلمين باعتبارهم محور التعليم، والذي يفرض

لهذا السبب توافر شروط معينة في أداء المعلمين. هذه الشروط يكشف النظام المقتـــرح عـــن توافرها لدى المعلمين في لبنان، ويحدّد في الوقت نفسه ماهية الجوانب التي تحتاج الى مزيـــد من التطوير (التدريب).

وقد قام الفريق لهذا الغرض بالاطلاع على الأدبيات العالمية حول الموضوع، واستعرض التجارب والنماذج الشائعة المعتمدة في المدارس الرسمية وفي عدد من المؤسسات الخاصة في لبنان والخارج. واستخلص من كل ذلك مكونات النظام وإجراءاته.

كما ينطلق النظام المقترح من الوقائع التالية: الأولى التي لفتت إليها التقارير التي وضعها مستشارو المواد، تتعلق بضعف أعداد لا بأس بها من المعلمين في المادة التي يعلمونها و/أو في اللغة التي يعلمون بها. والثانية تتعلق بما شهده الجسم التعليمي خلال العقود الماضية، حيث ألحقت به أعداد غفيرة من المعلمين من دون إعداد كاف، ولم تتوفر فيه للباقين فرص التدريب. والثالثة، أن النظام المقترح جديد كليا على التجربة اللبنانية الرسمية. وهذه الأمور جميعا تستدعي عدم إسقاط أساليب جاهزة على نظام تربوي يضم عشرات ألوف المعلمين، ويعاني من مشكلات مزمنة، وتفرض تبسيط الآليات، وإجراء عمليات تقييم ومراجعة لما يتم تطبيقه.

الأدوات

➢ يتكون النظام المقترح من خمس أدوات، ثلاث إلزامية واثنتين اختياريتين. الأدوات الإلزامية هي: لائحة الموضوعات التدريبية وبطاقة المشاهدة ولائحة التدقيق. أما الأداتان الاختياريتان فهما: التقييم الذاتي وملف العمل. ومع التقدم في الخدمة وفي التدريب تتحول الأداتان الاختياريتان إلى إلزاميتين، حيث يفترض أن تكون الحاجات التدريبية قد قلّت حجما وأصبحت أكثر حصراً في جوانب تفصيلية.

المراحل

➢ يقترح أن يتم تطبيق هذا النظام خلال ست سنوات، على ثلاث مراحل:

(1) في السنتين الأولى والثانية تستخدم "لائحة الموضوعات التدريبية" فقط، التي يملأها المعلم بنفسه ويحدّد فيها حاجاته للتدريب. ويفترض الفريق أن تحليل المعلومات المجمّعة عن طريق هذه الأداة سوف يسمح بتنظيم دورات "تأهيلية" واسعة النطاق من ضمن حملة تدريبية شاملة، ولا سيما حول تمكين المعلمين من المواد التي يعلّمونها أو اللغة التي يعلّمون بها. كما تشمل هذه المرحلة تدريب المعنيين باستخدام الأدوات الأخرى في المرحلة

الثانية.

(2) في السنتين الثالثة والرابعة، تضاف إلى الأداة الأولى والدورات التأهيلية أداة ثانية هي "بطاقة المشاهدة" التي ستفضي إلى تصميم سلسلة من الدورات التدريبية وتنفيذها على ضوء ما تكشفه من حاجات. ويجري فيها التدريب على استخدام الأدوات التي ستطبق في المرحلة الثالثة.

(3) في المرحلة الثالثة، يجري إدخال لائحة التدقيق (السنة الخامسة) ثم بطاقة التقييم الذاتي وملف العمل (السنة السادسة).

في نهاية كل مرحلة تجري عملية تقييم لما تم خلالها ثم عند الوصول إلى نهاية المرحلة الثالثة يقيّم النظام ككل، ويصبح ممكنا عندئذ تطبيقه على قاعدة سنوات الخبرة (أدوات المعلم الحديث في المهنة غير أدوات المعلم ذي الخبرة). وفي هذه المرحلة يفترض أن تكون ثقافة التقييم الذاتي المهني للمعلمين من أجل تطورهم أصبحت منتشرة بين صفوفهم.

إجراءات النظام

- تقوم الإجراءات أولا على التفاعل مع المعلم (الاجتماع به قبل تطبيق الأداة وبعدها) ومن ثم وضع تقرير يحدد الحاجات التدريبية. و ترفع التقارير من قبل مدير المدرسة إلى المنطقة التربوية فإلى الوزارة حيث يجري التخطيط للتدريب وتصميم البرامج وادارة الدورات، أو تبقى التقارير في المدرسة أو المنطقة بالنسبة للدورات التي تجري على هذين المستويين.

- يشارك في تطبيق الأدوات الزميل الأكثر كفاءة و/أو المنسق و/أو المدير (داخل المدرسة) والجهة أو الجهات المولجة بتقدير أداء المعلم ومساعدته من خارج المدرسة.

- يجري الانتقال من أداة إلى أخرى، كما يجري تطبيق كل أداة من قبل جهة معينة تبعا لتطور التطبيق وللتطور المهني للمعلم.

تجدر الملاحظة أن هذا النظام لا يتناول بتاتا الشؤون الإدارية والوظيفية بل يجب الفصل التام بين تقييم المعلمين وتقدير حاجاتهم للتدريب، وهو يختلف عن نظم "تقييم الأداء" لجهة الهدف منه وإجراءات استخدام أدواته ومراحله، ولو أن العناصر التي يبحث عنها شبيهة بما تبحث عنه تلك النظم، كما تجدر الإشارة إلى أن هذا النظام قابل للتطبيق في المدارس الخاصة، لا سيما إذا أرادت الحصول على خدمات المركز التربوي للبحوث والإنماء بصورة أو بأخرى.

وفي حال إقرار هذا النظام، في جوهره على الأقل، فان فريق الدراسة يرى أن توضع خطة جديدة للتدريب تأخذ بعين الاعتبار تنظيم الدورات التأهيلية أولاً قبل الانتقال إلى أنواع التدريب الأخرى المقترحة من قبل الفريق.

تقدّم الدراسة (في القسم السادس) مسوغات اقتراح هذا النظام وتفصيلاته ونماذج الأدوات والإجراءات التي يشتمل عليها، وجدولاً مقارناً بين أصناف الحاجات التدريبية المشتقة من هذا النظام وأصناف التدريب المقترحة في "نظام التدريب" ونتائج فحصه مع عدد من المعلمين والمديرين (القسم الخامس).

سادساً: توجهات مقترحة لإدراج العناية بذوي الحاجات الخاصة في التدريب

تعود الحاجة إلى تضمين تدريب المعلمين مسألة العناية بذوي الحاجات الخاصة إلى أهمية هذه المسألة في التعليم.

فالممارسة السائدة في التعليم تقوم على اعتبار المتعلمين مندرجين في مجرى أو سلم من مستويات الأداء التربوي، وأن على المربي التمييز بينهم على هذا الأساس واستبعاد الأقل تطابقا مع المستوى المطلوب. وهكذا يجري أحيانا فرز التلاميذ وتوزيعهم بين صف "المتأخرين" وصف "المتوسطين" أو "المتقدمين"، فيتحضر هكذا "المتأخرون" إلى ترك المدرسة. كذلك يجري التصنيف الكلاسيكي بين التعليم النظامي (الموجه لـ "الطبيعيين") والتعليم المختص (الموجه لـ "غير الطبيعيين").

حقوقياً، يشتق إدماج ذوي الحاجات الخاصة في التعليم النظامي، من حق التعليم الأساسي للجميع، وعدم التمييز بين الناس على أساس قدراتهم. وقد ركزت الوثائق العالمية على العناية بالطلاب الأقل حظاً، والتعامل مع الطلبة من منظور "التنوع" وليس من منظور "السلّم". ويقال إن الأطفال الذي يتعلّمون سوية يتعلّمون أن يعيشوا معاً. تقنياً يقال إن المعلمين القادرين على تعليم تلاميذ غير معوقين بنجاح لديهم مهارات لتعليم التلاميذ المعوقين بنجاح أيضا.

الفكرة الأساسية في موضوع العناية بذوي الحاجات الخاصة تتعلق بالإدماج وبإجراء تعديلات على خطط التعليم لهذا الغرض، بحيث تصبح أكثر مرونة وأكثر إدماجية وتعاونية من أجل الاستجابة لحاجات المتعلمين المتنوعة.

إن تطوير تدريب المعلمين من هذه الزاوية يفضي إلى التوصيتين التاليتين:

- طرح مسائل تعليم ذوي الحاجات الخاصة الذين يعانون من صعوبات تعلمية، من

النواحي الحقوقية والاجتماعية والتربوية، في التدريب.

- إدماج هذا الموضوع في الإطار الأوسع للتدريب لجهة اعتبار التدريب محطة من محطات التطوير المهني، أو مكونا من مكوناته، ولجهة معالجة مفاهيم أساسية تتعلق بالمتعلمين، ولا سيما مفهوم التنوع، ولجهة الاهتمام بطرائق التدريب التي تؤهل لممارسة طرائق تتعلق بالتعليم التعاوني، والتخطيط التعاوني، والتعلّم التعاوني، والتقييم التعاوني، وتصميم المواد التعليمية أو تعديلها، وتقييم استراتيجيات التعليم وفحصها وتصويبها بناء على التجربة، ولجهة تصميم دورات تركز على البحث الموجه نحو الممارسة Action Research، ودراسة الحالات وما إلى ذلك (أنظر القسم السابع).

سابعاً: خلاصة التوصيات والاقتراحات

التوصية الأولى: وضع خطة تدريب جديدة يمتد تنفيذها على السنوات الست المقبلة مع تقييم وتعديل دوري كل سنتين.

يقترح أن تكون هذه الخطة موازية لخطة تعديل المناهج وتطبيق التعديلات ويكون الهدف منها مزدوجاَ: أولاَ تأهيل المعلمين الذين يحتاجون إلى تمكينهم من المادة التي يعلّمونها أو اللغة التي يعلّمون بها، وثانياَ التطوير المهني لكل المعلمين طبقا لجدول معين لأصناف التدريب وفئات المعلمين. كما يقترح أن تكون هذه الخطة موازية لخطة عامة تتعلق بترتيب أوضاع المعلمين (نقل، تقاعد، تعيين) على أسس عقلانية وتأمينا للفعالية.

التوصية الثانية: إعادة النظر في النظام الداخلي للتدريب, بما يتفق مع خطة التدريب الجديدة في مفهومها الجديد المقترح في الدراسة الحالية.

التوصية الثالثة: إعادة النظر في هيكلية إدارة التدريب واختصاصاتها وعلاقتها بالإدارات التربوية الأخرى.

ويقترح في هذا الصدد:

(1) تكليف إدارة التدريب الجديدة جميع المهام بدءاً من تحديد احتياجات التدريب والتطوير المهني للمعلمين، وانتهاءً بتطوير البرامج التدريبية على ضوء التقييم والمتابعة، مروراً بالتخطيط ووضع الموازنة والإشراف والتصميم، الخ.

(2) أن تتكون هذه الإدارة من أربعة أقسام: قسم التخطيط والمتابعة، قسم البرامج التدريبية, قسم مراكز التدريب, قسم الخدمات التدريبية.

(3) أن تكون هناك صيغة انتقالية بانتظار إجراء التعديلات اللازمة لنصوص المركز التربوي للبحوث والإنماء, وتتمثل هذه الصيغة بإنشاء لجان للتخطيط والتنسيق, وإنشاء مجلس إدارة لكل مركز من مراكز التدريب في المحافظات.

(4) إنشاء وحدات تدريبية في المدارس.

التوصية الرابعة: اعتماد نظام لتقدير احتياجات المعلمين للتدريب.

يقترح فريق الدراسة نظاماً محدداً من أبرز علاماته:

(1) أنه يعتمد مفهوم التعليم الفعّال.

(2) أنه يتضمن عدة أدوات بعضها إلزامي وبعضها اختياري, وهي: لائحة الموضوعات التدريبية، بطاقة المشاهدة, لائحة التدقيق, التقييم الذاتي, ملف العمل. ويقدم الفريق نماذج عنها وشرحاً لها ويقترح أوقات اعتمادها بصورة إلزامية أو اختيارية. كما (سيقدّم) نتائج تجريبها في عدد من المدارس.

(3) أن تطبق أدواته على المعلمين بصورة تعاونية, ومن قبل الزميل و/أو المنسق و/أو المدير، ومن قبل جهات خارج المدرسة (الإدارة الجديدة المقترحة للتدريب), تبعاً لنوع الأداة وكفاءة المقيّم وموضوع التقييم.

(4) أنه يعتمد إجراءات معينة.

(5) أن تطبيقه يسمح باستخلاص احتياجات كل معلم للتدريب, وتحديد أنواع التدريب التي يجب أن تقررها إدارة التدريب للوفاء بهذه الحاجات, وتعديلها تباعا.

التوصية الخامسة: إعادة النظر في أنواع التدريب التي يوفرها المركز التربوي.

ويقترح الفريق إدراج التدريب في ثلاثة أنواع كبرى:

(1) برامج التدريب الإضافي، وتندرج فيها برامج التدريب التأهيلي وبرامج التدريب التحويلي (الانتقال من تعليم مادة إلى أخرى).

(2) برامج التدريب التوجيهي وهي موجهة إلى المعلمين الجدد والى كافة المعلمين استنادا إلى تقدير حاجاتهم للتدريب، من ضمن ما تنص عليه الخطط المقررة للمناهج التعليمية

المقررة أو المطورة.

(3) برامج التدريب التجديدي أو التطويري.

كما يقترح الفريق وضع برامج تدريبية خاصة بمديري المدارس، وهذه البـــرامج ذات أولوية لما لها من انعكاسات على مسار العملية التعليمية في المدارس وعلى تطبيـــق بـــرامج التدريب الأخرى على المعلمين.

التوصية السادسة: إعادة النظر في تصميم البرامج التدريبية.

ويقترح الفريق في هذا الصدد هيكلية لهذا التصميم تتكون من:

(1) تحديد أهداف البرنامج التدريبي وأدوات تقييمه.
(2) وضع محتوى البرنامج التدريبي وإعداد المواد التدريبية.
(3) اختيار الأساليب التدريبية والتقنيات السمعية والبصرية المناسبة.
(4) إعداد الجدول الزمني للبرنامج.

ويشرح الفريق ماهية كل هذه المقومات، ويقدّم نماذج تستعمل عند التصميم، كما يقترح معايير اختيار المدربين وتدريبهم وإجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي وأصول تقييم البرنامج التدريبي مرفقة بثلاثة نماذج (استمارة تقييم برنامج تدريبي لأفراد الهيئة التعليمية، استمارة مدى تحقق أهداف برنامج تدريبي لأفراد الهيئة التعليمية، نموذج تقرير ملاحظة يملأه المقيّم).

كما يقدّم الفريق تصميما لوحدتين تدريبيتين (في الرياضيات والاجتماع والاقتصاد) تجسّدان المقترحات الواردة أعلاه، على سبيل الاسترشاد.

التوصية السابعة: وضع نظام فعّال وواضح لتوزيع المتدربين علـــى الـــدورات، وإبلاغهـــم وإلحاقهم بها، مع المحافظة على اختصاصـــات الإدارات المعنيـــة والتنســـيق بينها، في إطار الهيكلية الجديدة المقترحة للتدريب.

التوصية الثامنة: حسن اختيار المراكز التدريبية، وأن تكون هذه المراكز ثابتة، ومتوافرة في المناطق ومفروشة ومجهّزة بكل ما تتطلبه العمليات التدريبية.

التوصية التاسعة: إنشاء مركز موارد التدريب، يستعين به معدّو المواد التدريبية ومصممو البرامج ومدربو المدربين.

التوصية العاشرة: إنشاء جهاز متخصص (كادر) من المدربين يجري إعدادهم محليّاَ و/أو في الخارج، مع الإبقاء على نظام بعثات الى الخارج ونظام استشارات مع المؤسسات، المتخصصة في التدريب عموماّ وتدريب المعلمين خصوصاَ، الموجودة على المستويات المحلية والعربية والعالمية.

التوصية الحادية عشرة: تضمين برامج تدريب المدربين مكوّناً يتعلق بتدريب الكبار والتواصل معهم والكفايات المتوقعة منهم وإستراتيجيات التدريب، ومكوّناً أو أكثر يتعلق بالمتعلمين ذوي الحاجات الخاصة والذين يعانون من صعوبات تعلمية، وتعليم الأقل حظاَ، والتعليم في بيئات متنوعة، واستراتيجيات التعامل مع التلاميذ في هذه الوضعيات.

التوصية الثانية عشرة: تضمين خطة التدريب مكوّناَ يتعلق بمتابعة أثره في المدارس.

التوصية الثالثة عشرة: تطوير البنى الإدارية والمادية في المدارس، بحيث تحتضن المدارس نتائج التدريب وتنمّيها وتنشرها بين المعلمين، وإلا ذهب الجزء الأكبر من التدريب هدراَ.

التوصية الرابعة عشرة: التأكيد على أن يكون التحفيز على التدريب عضوياَ، أي ناجماَ عن الجو النشط وعن التحديات الذهنية والعملية في التدريب، ومتصلاَ بالمهام التي يقوم بها المعلم ومشكلاته، وشرطاَ من شروط الترقية او الانتقال الى مهام أخرى. وهذا يفرض ربط التدريب بنظام حديث لمهنة التعليم.

التوصية الخامسة عشرة: الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة والوسائط المتعددة للتدريب عن بعد، ووضع حقائب جاهزة يجري استخدامها على مستوى المدرسة أو على مستوى المنطقة، تضم إلى جانب المواد الورقية والشفافات، أشرطة فيديو، وبرمجيات ومواد رقمية، الأمر الذي يزيد الطاقة التدريبية ويغني الثقافة

التدريبية المشتركة.

التوصية السادسة عشـــرة: اعتماد مفهوم التطوير المهني الذي يشمل إلى جانـــب "التـــدريب" المتعارف عليه، بث المعلومـــات والوثـــائق وجملـــة عمليـــات "التعريـــف"، و"اللقاءات" المنظمة بين الزملاء، والبعثات، والحلقات الدراسية التي يشـــارك فيها زملاء ومستشارون من الخارج، والأبحاث العملية، و نقل محور التطوير المهني إلى المدرسة بقيادة مديرها، وبمشاركة كافة العاملين فيها.

ثمة توصيات أخرى وردت سابقاً في هذا الملخص، لا سيما تلـــك المتعلقـــة بـــالمواد التدريبية وأساليب التدريب، لن نكررها هنا، لأن الفريق حوّل التوصـــيات مـــن جانبـــه الـــى اقتراحات ذكرت أعلاه، ويؤمّن تبنيها (الاقتراحات) تحقيقها (التوصيات).

ثامناً: لائحة النماذج المقترحة

1. الهيكلية العامة المقترحة لإدارة التدريب (الصيغة المنشودة).
2. الهيكلية العامة المقترحة لإدارة التدريب (الصيغة الانتقالية).
3. مكونات نظام التدريب.
4. خطة تصميم برنامج تدريبي.
5. الدليل العام الى تصميم وحدة تدريبية.
6. نموذج جدول زمني لبرنامج تدريبي.
7. نموذج تخطيط جلسة تدريبية.
8. معايير فحص برنامج تدريبي.
9. بيانات برنامج تدريبي.
10. استمارة تقييم برنامج تدريبي.
11. استمارة تقييم مدى تحقق أهداف برنامج تدريبي.
12. نموذج تقرير ملاحظة برنامج تدريبي.
13. نموذج لائحة الموضوعات التدريبية.
14. نموذج بطاقة المشاهدة الصفية.
15. نموذج بطاقة ما قبل المشاهدة الصفية.
16. نموذج بطاقة ما بعد المشاهدة الصفية.

17. نموذج بطاقة المشاهدة الصفية – لائحة مراجعة.
18. نموذج بطاقة المشاهدة–تقرير "الزميل".
19. نموذج لائحة التدقيق.
20. نموذج لائحة التدقيق–تقرير "المرشد".
21. نموذج بطاقة التقييم الذاتي.
22. نموذج تقدير احتياجات المعلمين للتدريب– تقرير المدير.
23. نموذج وحدة تدريبية – لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة.
24. نموذج وحدة تدريبية – لمعلمي الاجتماع والاقتصاد.