

ملف العدد / تأهيل المعلمين العرب

حرر الملف د. أيمن إغبارية

مفهوم المرشد التربوي لوظيفته في عملية تأهيل المعلمين العرب

د. نضال هريش و د. ديانا دعبول

الكلية الأكاديمية للتربية على أسم دافيد يلين

في ملاءمة وظيفة المرشد التربوي لاحتياجات تأهيل المعلمين العرب في المستقبل وتحسين تأهيل المعلمين العرب من خلال ملاءمة التأهيل للاحتياجات المتغيرة للتعليم والمجتمع والمعلم والطالب المتأهل والتلميذ ولاقتراح تدخّل جهاز التعليم بحاجة له.

سؤال البحث المركزيين:

كيف يفهم المرشد التربوي العربي وظيفة تأهيل المعلمين؟
كيف يرى المرشد/ة تأثيره على الطلبة العرب والمتأهلين للتدريس؟

يمتد المقال على ثلاثة فصول، في الأول، الإطار النظري المتصل بكليات التربية وتأهيل المعلمين ومراحل التأهيل ومعلمي المعلمين مع التمحوّر في المرشد التربوي. أما الفصل الثاني، فيستعرض البحث ونتائجه فيما يعرض الفصل الثالث التوصيات التي تم وضعها بناء على نتائج البحث.

الكليات وبرامج تأهيل المعلمين

تشكل كليات تأهيل المعلمين عاملاً مركزياً وفاعلاً مؤثراً على شخصية المعلم المستقبلي ومهنيته. وهي تلعب دوراً هاماً في تطوير وبلورة الشخصية المهنية للمعلم من أجل القيام بوظيفته كمدرّس للأجيال القادمة (Agbaria, 2007 ; 2009). تأهيل المعلمين، ككل سيرورة تعليم أخرى، من شأنها أن تلبسور المتأهل المنخرط فيها. وذلك، بواسطة انتقاء المضامين

الوظيفة التي يشغلها المرشد التربوي في سيرورة تأهيل المعلمين، هي وظيفة هامة جداً، وتنعكس أهميتها في تأثير المرشد التربوي على التطوّر المهني والشخصي للمتأهل للتدريس وفي مساعدته على تطوير سلوك وهوية مهنية للمعلم تتناسب مع شروط العمل والبيئة التي سيعمل المعلم وسطها. وظيفة المرشد التربوي العربي هي ذات أهمية مضاعفة ويتوقع منه التغلب على تحديات إضافية بسبب من خصوصية المتأهلين العرب الذين يصلون إلى كليات التأهيل في سن مبكرة من جهاز تعليم إشكالي وأحياناً فاشل، ويكون على المتأهلين العرب أن يكونوا على استعداد بشكل شخصي ومهني للعودة إلى التدريس في هذا الجهاز بشكل أكثر فاعلية. وبسبب من خصوصية المجتمع العربي كمجتمع أقلية في إسرائيل توجب على المرشد التربوي أن يكون ذا قدرة على المناورة في أوضاع حساسة سياسياً واجتماعياً ومواجهة تحديات إضافية سنتوقف عندها لاحقاً.

يندرج هذا المقال ضمن مقالات قليلة تحاول فحص من خلال طرق نوعية فهم المرشدين العرب وظيفتهم وطابع تأثيرهم على الطلبة المتأهلين للتدريس، من زاوية نظرهم وتجربتهم وفهمهم مركبات الإرشاد المختلفة التي تتضمنها الوظيفة التي يشغلونها. شمل البحث الذي نستند عليه في هذا المقال 10 مرشدين عرب يرافقون طلبة عرب في التدريبات العملية على التدريس من 5 كليات للتربية في شمال البلاد وأواسطها وجنوبها. نستعرض هنا نتائج البحث والتوصيات التي أفضى إليها بهدف التأثير للأفضل



وتتطور شخصيته المهنية بشكل ملموس ويبدأ المعلم بتطوير هويته المهنية الواضحة.

يقوم هذا التقسيم إلى مراحل ثلاث على البعد التربوي الذي يركز على أن التدريس ليس قدرة يتم اكتسابها في المرحلة الأولى وإنما هي قدرة مكتسبة وتتطلب تطوراً مستمراً.

” **منهج أرياب** » **وتعامله مع الخبرة العملية والإرشاد التربوي:** موضوع تحسين تأهيل المعلمين في البلاد شغل رجال التربية والكثير من الباحثين. وقد أعلن في إسرائيل مؤخراً عن منهج جديد للتأهيل (Katz, 2006). الذي حدد أهدافاً لتحسين برنامج تأهيل المعلمين في البلاد. ومن بين الأهداف المحددة هدف يتمحور في زيادة حصة التدريب العملي في برنامج التأهيل كأساس هام في تأهيل المعلمين.

إن برامج التأهيل القائمة والبرامج المقترحة وفق أرياب (Katz, 2006). في كليات تأهيل المعلمين تقوم على ثلاثة مبادئ:

1. **تطوير شخصية المعلم:** على برامج التأهيل أن تعدّ معلماً قادراً على النقد، وعلى تطوير وتكييف نفسه لمتطلبات البيئة بما فيها تلاميذه والمجتمع الذي يعيش فيه، وعلى الكلية أن تأخذ قسطها في بلورة شخصيته المعلم (Ziv, 1998).
2. **التخصص في مجال تدريسي:** على المعلم أن يتخصص في موضوع معين حتى يستطيع أن ينقل لطلابه أسس المعرفة المطلوبة في موضوع ما، إذ إن قدرة المعلم وسيطرته في مجال تخصصه تساعده في اختيار الأمر الأهم الذي ينبغي عليه نقله إلى تلاميذه في هذا الموضوع. كذلك، فإن التخصص يُمكنه من توجيه وإرشاد التلاميذ إلى البحث والتقني الشخصي وأن يمنحهم أدوات مناسبة للتعمق في الموضوع بشكل مستقل.
3. **تدريس طرق واستراتيجيات التدريس:** حتى يستطيع المعلم أن ينقل المعرفة المهنية فإن عليه أن يكتسب طرق تدريسية متنوعة ومناسبة لتساعده في تمرير المادة النظرية إلى تلاميذه بالطريقة الأفضل والأجود من خلال ملاءمة الطريقة أو المنهج، للقدرات المختلفة لتلاميذه ولطرق تعلمهم الخاصة. يكتسب المتأهل هذه الاستراتيجيات من خلال تدريبه العملي في المدارس المختلفة ومع مجموعات مختلفة من التلاميذ. يؤكد المبدأ الثالث أهمية التجربة العملية التي يُشكل توجيه المرشد التربوي فيها وشخصيته جزءاً لا يتجزأ منها. ومن هنا، الأهمية الكبيرة لتوجه المرشد التربوي في عملية تأهيل المعلمين وفق الموديل المقترح ضمن مساق أرياب.

والتأكيد على مجالات معرفية وقيم نابغة منها ومدى توجهه النقدي والشكل الذي تمرر فيه الدروس. يتجسد التأهيل أيضاً في التربية على الوعي الاجتماعي والمهارات المهنية والفهم الصحيح للمعلم لوظيفته في المجتمع (Katz, 2006).

تأهيل المعلمين والمربين، مثل سائر أصحاب المهن، مشتق من نظرية تربوية وفلسفية مقبولة في جهاز التعليم ومسندة بمفاهيم مقبولة في جزء من العالم الغربي وفي المذاهب الأكاديمية. لقد طرأت في السنوات الأخيرة تغييرات في المفاهيم التربوية المألوفة وهي تؤثر على مناهج تأهيل رجال التربية (Katz, 1999).

الموديلان الأساسيان في تأهيل المعلمين هما الموديل البنوي الذي يحصل فيه المعلم بدايةً على تأهيل عام للحصول على لقب أكاديمي، ومن بعدها ينخرط في مرحلة تعلم إضافية للتأهل معلماً. هذا الموديل مطبق في الجامعات التي توفر تأهيلاً قصيراً للمعلمي المستقبل وتمنح خريجها شهادة تدريس. أما الموديل الثاني، فهو الموديل العملي حيث يدرس الطالب فيه في مسارين، الأكاديمي والتطبيقي بحيث يتم توجيه تأهيله نحو موضوع الدراسة في المسار الأكاديمي، ويحصل فيه الطالب على تأهيله العملي خلال دراسته للقب. وهذا الموديل معمول به في كليات التربية التي تمنح الخريجين شهادة لقب أول في التربية - B.Ed (Katz, 2001).

مراحل تأهيل المعلمين

تتضمن برامج تأهيل المعلمين عادة ثلاثة مراحل: (Feinman- Nemser, 2001)

أ - **مرحلة التأهيل الأولى:** مرحلة «ما قبل الخدمة» - pre-service training () ويتم في الكليات. وهي مرحلة تتضمن تأهيلاً نظرياً وعملياً ومخصص لإعداد المتدربين على مهنة التدريس ومتطلبات الحقل في هذا المجال.

ب - **مرحلة الدخول إلى حقل التدريس:** هذه المرحلة هي مرحلة الاستيعاب (induction). يبدأ المعلم الجديد في هذه المرحلة تجربته العملية في حقل التدريس بصفته معلماً مستقلاً مبتدئاً. يؤكد العديد من الأبحاث الأهمية الكبيرة لمهارات الاندماج في الطاقم والمبادرة التربوية والصلة المتواصلة مع الأهالي وأجسام أخرى في المجتمع واستعمال طرق واستراتيجيات تدريسية للعمل والتعامل مع مجموعات مختلفة من التلاميذ. (Ziv, 2001; Katz, 2001; Feinman- Nemser, 2001; Feinman- Nemser, 2009).

ج - **مرحلة التطور المهني خلال سنوات الخدمة (in-service training):** يتبلور في هذه المرحلة الأداء المهني للمعلم

حسب الأدبيات المهنية: على أنها تطوير قدرة التدريس لدى الطالب القائمة على تفكير مهني ومعرفة عميقة للأبعاد التعليمية المتفاوتة؛ تطوير الشعور بالمسؤولية العقلية والمهنية للطلاب كمسؤول عن تطوير التلاميذ وتحصيلهم التعليمي؛ تطوير شعور بالقدرة على التعليم والتربية وإحداث التغيير الجوهري لدى التلاميذ، إضافة إلى المسؤولية عن التطور المهني والنمو المستقبلي؛ إغناء العالم المهني للطلاب المتأهل بتشكيلة كبيرة من التقنيات وإكساب عادات تفكير تفاعلية والقدرة على تفعيل سيرورات تحت إدراكية كجزء لا يتجزأ من سيرورة التدريس، ومساعدة الطالب المتأهل على بلورة مواقفه الشخصية وتوجهاته التربوية بصلة مباشرة مع ذاته وتجربته التربوية. إضافة إلى ذلك، تؤكد دبير (2005) على الحاجة إلى إطلاع المتأهلين على توجهات تربوية مختلفة وأن يقارنوا بينها وأن يفحصوا نقاط التقاطع الشخصية بين المتأهلين وهذه التوجهات.

التجربة العملية تحتل، حسب راينبرغ (1997)، مكانا مركزيا في بلورة شخصية المتأهل للتدريس بالمشاركة مع عدة جهات: المرشد التربوي والمعلم المدرب والطالب المتأهل. ثلاثتهم شركاء وفاعلين لأجل هدف مشترك وإن أدوا وظائف مختلفة. التجربة العملية تشكل جزءا هاما جدا في تأهيل المعلمين. الطلاب المتأهلون يقيمون المرافقة التربوية والتعليمية بشكل إيجابي جدا وكذلك المرشدين التربويين ومعلمي طرائق التدريس (سميت أولب آري، 2004). إن الإرشاد التربوي هو جزء لا يتجزأ من نظام التجربة العملية ويشكل جزءا هاما جدا منها:

الإرشاد التربوي

الإرشاد التربوي معرّف في الأدبيات المهنية على أنه سيرورة «بين - شخصية» متواصلة، يساعد فيها الشخص الماهر الشخص الأقل مهارة في تطوير سلوك وهوية معلم (Anderson, 1988) و Shanon). هدف الإرشاد التربوي، حسب موديل التأهيل في الكليات، هو: «تعليم المتأهل للتدريس الوصول إلى مستوى أقصى من الأداء من حيث الاستعمال المهني للمعرفة المناسبة ومن حيث الاستعمال المهني والواعي بشخصه كأداة عمل» (Raynolds, 1995: 30). تتحدث الأدبيات المهنية عن وظيفة الإرشاد التربوي كفعل ذي تأثير حاسم جدا على سيرورة إعداد المعلم (لايت، 1993).

المرشد التربوي

وظيفة المرشد التربوي تعتبر وظيفة مركزية في تأهيل المعلمين ومهمته إعداد طلاب الجامعات والكليات ليكونوا معلمين. نجد

معلمو المعلمين ووظيفتهم في تطوير المتأهلين للتدريس

تتم خلال عملية التأهيل رعاية بذور المهنية في التدريس حتى يستطيع المتأهلون التطور بشكل مستقل بعد انتهاء دراستهم. معلمو المعلمين هم أولئك المسؤولين عن غرس الأسس الثابتة للمعرفة المهنية في المتأهلين وإكسابهم أدوات التطور المهني المستقل لاحقا. في سياق إكساب الأسس النظرية يجب أن يأخذ معلمو المعلمين بالحسبان مساعدة معلمي المستقبل على تطوير القدرة المهنية. يدعي سليك (Slick, 1998) أن الوظيفة المركزية لمعلمي المعلمين هي أن يكونوا جسرا بين النظريات التي يتعلمها المتأهلون في الكليات وبين المعرفة العملية التي تظهر لهم في المدرسة. وعليه، على معلمي المعلمين أن يفككوا بصورة واضحة الأبعاد المخفية للتدريس بواسطة الشروحات والتفسيرات للمتأهلين وبواسطة تطوير معرفة مفهومية التي يعرفها كورتهاجن (Korthagen, 2001) على أنها حكمة العمل (חוכמת המעשה).

التوقع من معلمي المعلمين أن يكونوا معلمين قدوة (Model teacher)، وذوي قدرة على التعبير عن معرفة خفية وأن يمثلوا بشكل عملي المستوى النظري بأدب وفي بيئة داعمة (Loughran & Berry, 2003). بالإضافة إلى ذلك، يُتوقع أن يكونوا شركاء في إنتاج معرفة عملية جديدة (مواد تعليم، مناهج تعليم) ذات طابع نظري (بحث، نشر مقالات في مجالات مهنية متخصصة) (Association of Teacher Educators, 2002). على معلمي المعلمين أن يكونوا شركاء وفاعلين في مجالات التربية في المؤسسة المؤهلة وخارجها، وأن يتركوا بصماتهم على مجالات تتصل بتأهيل المعلمين وتطويرهم المهني. التوقعات هي أن يُبدي معلمو المعلمين نزعة قيادية. تشير المعايير الأمريكية بوضوح إلى أن على معلمي المعلمين المتخصصين في مجالاتهم أن يجسّدوا دورا قياديا في التربية (Koster & Dengerink, 2001). وكذلك المعايير في إسرائيل لترقية معلمي المعلمين تُعطي وزنا غير قليل للمبادرة والفعل التربوي ((Katz & Coleman, 2002). من الوظائف الإضافية لمعلمي المعلمين الشراكة في تطوير مهني وشخصي وفاعلية لتعزيز التطور المهني لزملائهم وللآخرين.

إن الإرشاد التربوي هو مركب هام جدا، وإن لم يكن الأهم، في نظام التأهيل للتدريس في كليات التربية. ونعرض في هذا الفصل أهمية الإرشاد التربوي للتدريس من خلال التدريبات العملية:

التجربة العملية

تلخص راينبرغ (1997) أهداف التجربة العملية (التطبيقات)



في الأدبيات المهنية تطرقا واسعا إلى تعريف وظيفة المرشد التربوي. فقد رأى زلبرشطاين (2002) أن الإرشاد التربوي وفي وظيفة المرشد التربوي أهمية قصوى وجزءا من مجمل برنامج إعداد الطلبة كي يصبحوا معلمين. وهو - زلبرشطاين - المبادر الأساسي في بلورة مساق تعليم للتأهل المهني للمرشدين والمرشحات في الإرشاد التربوي. وقد انطلق برنامج التأهيل في العام 1998 ولا يزال مستمرا إلى يومنا هذا. يسعى البرنامج إلى الإحاطة بالمركبات التطبيقية والتعلمية للوظيفة - المرشد كحدث تطور شخصي وعقلاني للطالب؛ كفاعل في مجريات الأمور في الكليات؛ في العمل الصفّي والمجتمعي. المرشد، كوسيط يمهّد للانخراط في جهاز التعليم، يبعث التفكير النقدي لما هو حاصل من خلال المعرفة القريبة والتطلع إلى التخصص (Zilbershapin, 2002).

يرافق المرشد التربوي مجموعة طلابه بإرشاد شخصي ومجموعي. ومطلوب منه مساعدة الطالب على التطور والسير في رحلة متواصلة تنطوي على الكثير من التساؤلات، والأسئلة والمعضلات، على الانتقال من مكانة طالب دارس إلى معلّم طريّ العود قادر على تحمّل المسؤولية عن الصف، ومنخرط في الجوّ المدرسي على كل ما يترتّب عن ذلك. يرافق المرشد التربوي سيرورة تعلّم المتأهل للتدريس ويُنّجّج وضعيات تدريس ويحلّلها ويعطي تغذية راجعة للمتأهلين بشأن طريقة تدريسهم، ويشكل نوعا من «النموذج» - قدوة لمعلّم جيّد (De Jong & Al, 1996). تلخص بار زيف (2009) تعريف وظيفة المرشد التربوي على إنه مساعد للمتأهل في بلورة أسس معرفية تتصل بمعايير في التدريس، يدرّس نظريات تربوية؛ يُكسب طلابه مهارات التدريس، يشير إلى الرابط بين النظرية والتطبيق؛ يساعد طلابه على حل صراعات شخصية وبين شخصية تعطل على سير التعلّم، ويساعد المتأهل في تطوير علاقاته بالبيئة التي يعمل فيها، يساعد على تطوير مهارات شخصية للفحص والوعي الذاتي وفي تطوير تفكير مستقل ومنح مساعدة اجتماعية نفسية في التطور الشخصي للمتأهلين؛ ملزم بإعطاء تغذية راجعة للتجربة التطبيقية وسيرورات التعلّم التي يرشدها، مع تعزيزها وتقييمها بشكل نقدي وبنّاء، وكذلك التخلي عن مرشحين لا يناسبون لمهنة التدريس؛ وسيط بين المؤسسة المؤهّلة وبين المؤسسة المدرّبة ويحافظ على العلاقة بين المعلمين المدربين ويشاركهم في تقييم المتأهلين.

المرشد التربوي هو وظيفة مركزية وأساسية في تأهيل المعلمين. المرشد التربوي هو المسؤول الأساس عن تخطيط وتنفيذ التطبيقات العملية مندوبا للمؤسسة المدرّبة (Shapir, 1999).

هو الوسيط بين نظرية المذهب التربوي وبين عملية التدريس. المرشد التربوي يدرّس في الكلية ويشارك، في موازاة ذلك، في التطبيقات العملية، يشاهد المتأهلين وهم يمررون الحصة، ويعطي تغذية راجعة ويقيم عملهم. يقيم الرابط والتنسيق بين دروس التربية النظرية في الدورات النظرية وبين العمل والنشاط في الصف ومع التلاميذ. وهو يوجّه نحو تطوير مهارات التقييم الذاتي والعائد (Cohn & Gelleman 1988; Zahorik) (1988; Kettle & Sellars 1996; Gold 1996).

يساعد المرشد التربوي الطالب على اكتساب مهارات كي يواجه بنجاح تعدد العمليات التي يتضمنها التدريس، يدعم تطوره ويشجّع نموه الشخصي والمهني. يعمل المرشد التربوي على زيادة فاعلية السلوك التدريسي والتقليل من السلوكيات غير المفيدة (Hoover, Oshea, & Carroll, 1988).

للمرشد التربوي القدرة على مساعدة المتأهلين وفحص المعنى القيمي في اختيارهم مهنة التدريس، وعلى فهم مجمل الوظائف والتوقعات الكامنة في مهنة ذات رسالة اجتماعية (Wang & Odell, 2002). المرشد التربوي هو وظيفة أساسية في تأهيل المعلمين. وهي وظيفة يقوم ضمنها معلم متخصص وذو خبرة ومعرفة ومؤهلات إرشادية بترجمة خبرته ويؤهل طلابه ليكونوا معلمين مثله (Lidman, 1999).

استنادا إلى التعريفات المختلفة الواردة أعلاه، يُمكننا أن نشخص المركبات الأساسية التي من المفترض أن تتوفر في وظيفة المرشد التربوي:

بُعد أدائي مهني، تدريس، الربط بين النظرية والتطبيق، مرافقة سيرورة تعلم المتأهل.
بُعد تقييمي، تغذية راجعة، تفكير نقدي على ما يحصل من خلال معرفة قريبة وتطلع إلى التخصص.
بُعد تنظيمي، وساطة بين المؤسسة التي تؤهل وبين تلك التي تدرب.

على الرغم من أنه يُمكن رؤية الاختلاف في الوزن والمعنى المعطى لكل مركب في التعريفات المختلفة، فإن في غالبية التعريفات هناك تطرق أكثر للبعد التدريسي من سائر المركبات. في منهاج التأهيل الذي اقترحه وطوره زيلبرشطاين نلاحظ مركبات مختلفة للوظيفة.

وظيفة المرشد التربوي

تشمل وظيفة المرشد التربوي المعرفة العملية - الشخصية للمرشد بالإضافة إلى مركبات نوعية أخرى مثل مهارات تقديم الاستشارة ومهارات الإرشاد والتغذية العائدة ومهارات الاتصال والتمكين (Lidman, 1999).
في أعقاب التغيير في فهم التدريس وفهم الإعداد للتدريس،

المقابلة وبين المشاركون بحيث يُمكن أن تُفضي إلى فهم أعمق للتجارب التي تتحدث عنها المقابلة.

مجموعة البحث

اختيار مجموعة البحث، أيا كان البحث، من المفروض أن تحصل من اعتبارات تسهم في تحقيق أهداف البحث. وفي هذا البحث النوعي هناك دلالة لاستخدام العينة المقصودة واختيار المشاركين الذين يمثلون بالشكل الأفضل المجموعة التي يدرسها البحث.

من هنا فقد أخذت بالاعتبار بعض المقاييس الهامة في اختيار المرشدين التربويين:

موقع الكلية حيث يرشدون، كان من المهم أن يكون هناك ممثلون من كليات مختلفة، مشتركة وعربية لغرض الوقوف عند الفوارق (إن وُجدت) والوصول إلى نتائج تميّز الإرشاد التربوي مع الاختلاف في إطار التأهيل.

الأعمار وسنوات الأقدمية، تم اختيار مرشدين قدامى نسبياً ومع أقدمية تزيد عن خمس سنوات لغرض الاستفادة من المعلومات ومن خبرتهم الطويلة.

تم اختيار المشاركين في البحث بناء على استعدادهم وتوافرهم. وتم التوجّه إليهم في هيئات مختلفة. اختير للبحث 10 مرشدين تربويين تم دعوتهم للمقابلة في المكان والوقت المريحين لهم.

نتائج البحث

نستعرض فيما يلي الفئات الرئيسية التي استخلصت من تحليل المقابلات كما وردت على ألسنة المرشدين المشاركين. تحليل النتائج ومناقشتها تأتي لاحقاً في متن البحث:

في المستوى الشخصي

الأهمية والمسؤولية ووزن الوظيفة

غالبية المرشدين أكدوا على أهمية وظيفتهم، ثمّنها وعرضوا بينات وأمثلة تبيّن أهمية الوظيفة في أعين الطلاب أيضاً، وتأثيرها على شخصياتهم ومهنتهم:

«على المرشد مسؤولية كبيرة في تأهيل معلمي المستقبل، إذا لم يعدّهم المرشد كما ينبغي فإنهم يستطيعون التأثير سلباً على جيل المستقبل، لذلك فإن وظيفة المرشد هي وظيفة هامة جداً».

«الطلاب يقيمون المرافقة التربوية والتعليمية بشكل إيجابي جداً وكذلك المرشدين التربويين ومعلمي أساليب التدريس».

«أرى في نفسي أكثر شخصية مركزية في حياة الطالب الأكاديمية، أنا شريك أيضاً في السيرورة نفسها، لكن ليس شخصية ثانوية في سيرورة التأهيل، بل للمرشد شخصية مركزية

بدءاً من فهم التدريس كعلم تطبيقي إلى رؤيته كمهنة تطبيقية وتقييمية. لقد تحولت وظيفة المرشد التربوي من ذلك الذي يفحص سيطرة الطالب على المعرفة في مجاله إلى ذلك الذي يساعد في إكساب سلوكيات ومهارات مشجّعة على الاستقلالية التي تتيح لمعلم المستقبل أن يفحص عمله وأن يكون مسؤولاً عن تطوره المهني: تطوير قدرته التعليمية وأدوات البحث والفعل (Zeichner, 2009; بر- 101, 1988; Zeichner, 2009).

تحول المرشد مع الوقت من رجل مراقبة إلى شخص مهمته إحداث تغيير في تطور المتأهل. وهو يقوم بدور الوسيط من خلال التفاعل المتكرر ويحدث تغييرات إدراكية وتغيرات في المواقف وفي المفاهيم والقيم بما يؤثر على شخصية المتأهل. وحتى يفعل ذلك يحتم عليه أن يعرف الطالب المتأهل بشكل معمق وأن تكون علاقته به علاقة قريبة (Zeichner, 2002; Slick, 1988; Feiman-Nemser, 2001).

وظيفة المرشد التربوي حسب بحث زيمفر وآخرين (Zimmer et al., 1980) هي المساعدة على تطوير تجربة «تدريبات التدريس» (Slick, 1997). وادعواؤهم هو أنه بدون تغذية راجعة من المرشد التربوي فإن تجربة التدريس ستكون أقل دلالة وفائدة. يُمكننا أن نرى في الموديلات التقليدية لوظيفة المرشد التربوي أن وظيفة المرشد تشمل أيضاً «الإشراف» على الطالب في الانتقال بين الكلية وبين المدرسة. تعريف الوظيفة هو أن الطالب يدرس بينما المرشد يشاهده ومن ثم يتم مناقشة الحصة (Stones, 1987). في الانتقال إلى مفهوم تأهيل المعلمين بواسطة شراكات مدرسية طرأ تغيير في فهم وظيفة المرشد التربوي. فحسب فيش يكون المرشد في التأهيل بواسطة شراكات مدرسية «الحلقة الحيوية التي تربط بين الطالب والمعلم المدرب والمدرسة وكلية التربية» (Fish, 1995).

المنهجية

هدف هذا البحث هو فحص فهم المرشد التربوي وظيفته في إطار تأهيل المعلمين العرب في كليات التربية من خلال التأمل في الخبرة التي اكتسبها ونماذج الإرشاد التي استعرضها وفي النجاحات والإخفاقات التي مروا فيها خلال فترة الإرشاد.

أدوات البحث

لغرض استكمال هذا البحث، اخترنا المقابلة المعمقة كأداة مركزية أولى لفحص الموضوع، مقابلة تسمح بفهم التجربة الإنسانية للمشاركين والمعنى الذي يعطونه لها. إضافة إلى ذلك تُعطي المقابلة المعمقة للباحث فرصة فهم سلوك كل مشارك (TIP, 2003). وهي توفر إمكانية التفاعل بين الذي يُجري



جدا لأنه يستطيع أن يبلور شخصية المعلم/الطالب».

تتفق هذه النتائج مع وظيفة المرشد التربوي كذئ أهمية خاصة وكمبادئ أساسي ومُحدث للتغيير في التطور الشخصي العقلاني للمتأهل (Zilberstein, 2002).

المرشد العربي كنموذج شخصي

قسم لا بأس به من المرشدين أكدوا أنه حتى يستطيعون تمرير رسائل الإرشاد المناسبة عليهم أن يكونوا بأنفسهم نموذجاً سلوكياً شخصياً لكل طالب. والتوقع من معلمي المعلمين أن يكونوا قدوة (Loughran & Berry, 2003) (Model teacher) بدون ذلك لن يكون معنى للإرشاد الذي يقومون به خاصة وإن الطالب العربي يأتي «صفحة بيضاء»، وينتظر نوعاً مغايراً من الإرشاد يشكل فيه النموذج الشخصي مساقاً أساسياً:

«من المفترض أن يكون المرشد مثلاً يُحتذى لطلابه، مرة أخرى عند الحديث عن إرشاد أكثر مما هو عن محاضرة، إذ حتى يتم إعطاء إرشاد وتوجيه، من المفترض أن يُطبق المرشد إرشاده وتوجيهاته في توجهه إلى الطالب، وعليه فإن في حالتي أرى نفسي شخصية هامة جداً في أعين طلابي وكل ما أريد تمريره إليهم، يرون بأنفسهم أنني أستخدمه، يعني، إنه إذا كنت أوجه الطلاب أن يكونوا مصغين أكثر ما يكون لتلاميذهم فهم يرون أنني أفعل ذلك معهم، وإذا كنت أوجههم أهمية الاحتواء والتقبل والمائل مع المتأهل فإني أسبقهم، أفعل ذلك معهم».

على المستوى الشخصي للمتأهل العربي

احتياجات خاصة للطلاب العربي- مطالب خاصة من المرشد العربي

ذكر قسم كبير من المرشدين احتياجات خاصة للطلاب العرب الذين يصلون للكلية، طلاب يصلون فور إنهاء دراستهم الثانوية، دون تجارب أخرى في الحياة، وهم يصلون من أسر عربية تقليدية (مع فوارق صغيرة فيما بينهم)، لذلك يطلب من المرشد أن يتعامل مع صف من المتعلمين الشبان يشبهون إلى حد كبير طلاب المرحلة الثانوية، وتقع على عاتقه مسؤولية تطوير شخصيتهم وبلورتها قبل وخلال التأهيل المهني، الذي يفترض فيه أن يعطيه لطلابه. وقبل تأهيلهم كمعلمين للمستقبل، هناك نقص في الجانب العاطفي للطلاب العرب ولذلك فإنهم لا يعبرون عن مشاعرهم في الحقل وفي العمل مع التلاميذ وفي التطبيق العملي، الأمر الذي يشكل بالتأكيد تحدياً غير بسيط على كل مرشد تربوي مواجهته:

” بشكل عام فإن الطلاب العرب غير مبدعين (آفاق تفكير ضيقة) وهذا يتطلب مني بذل جهد لتوسيع وتطوير طرق التفكير عندهم (توسيع آفاق التفكير) والبحث عن طرق عمل متنوعة. هذا نابع من طرق التعليم والتدريس التي اعتادوا عليها في جهاز التعليم العربي».

«يشعر المرشد العربي بأنه أب للطلاب، وهو يهتم بأن يحافظوا على أنفسهم، وأن يكبروا في بيئة جيدة في الكلية. في تقديري فإن المرشد العربي يستخدم الجانب الإنساني بدرجة أكبر، ويقيم أحياناً علاقات مع العائلة، وهو العنوان للعائلة في الكلية، وهذا فرق ثقافي إيجابي. فهو يحاول أن يبلور، أيضاً، شخصية الطالب العربي طبقاً لأعراف المجتمع العربي، وبدرجة أقل من الالتفات للطالب كصاحب شخصية مستقلة.

«يصل الطالب العربي إلى الكلية في سن مبكرة، وعندها تكون له احتياجات خاصة، فهو بحاجة دائمة للمساعدة والتشجيع والتوجيه والكثير من الدعم على مدار مشواره التعليمي، كما أنه يحتاج إلى «أب» يرعى شخصيته، لأنه لا يزال طالباً ثانوياً كبيراً».

في اللحظة التي يتوقع فيها من المرشد التربوي أن يساعد الطالب على تطوير سلوك وهوية مهنية كمعلم (1988, Anderson & Shanon). فإن المرشد التربوي العربي يعمل على تطوير الشخصية الفردية للطلاب، عبر مساعدة الطالب ودعمه في العمل الذي يسبق الجانب المهني ويركز على الجوانب الشخصية، وهو أمر مطلوب في عمل المرشد (Zilberstein, 2002) ولكن لا يعطى وزناً مثل وزن الالتزام بالتطوير المهني للطالب.

على مستوى المؤسسة - الدولة

التعامل مع مسائل قومية وسياسية

إن وضع الأقلية العربية في إسرائيل هو حساس للغاية، وله خصوصيته، ويتجلى هذا الأمر على ما يبدو، أيضاً، في التأهيل العملي لطلبة التدريس العرب. ويواجه المرشدون العرب السؤال: ما هي الرسائل التي عليهم نقلها للطلاب؟ هل يُسمح بالتعبير عن رأي سياسي وقومي؟ كيف نُؤهل طلاب التدريس العرب على مواجهة مسائل من هذا النوع في المدارس، خلال وقت التأهيل المهني وفي المستقبل؟ طفت جميع الأسئلة والمسائل في المقابلات مع المرشدين، ولم يكن جوابهم عليها قاطعاً ولا موحداً، ويمكن تقسيم المرشدين في هذا السياق إلى مجموعتين:

1. مرشدون يولون وزناً كبيراً لهذه المسألة، بل ويعلمون دروس تطبيقية في أساليب التعليم ويناقشون خلالها

مبادئ التدريس».

لا يزال جهاز التعليم العربي في إسرائيل يعاني من مشاكل صعبة في مجالات مختلفة نتيجة للإهمال، التمييز المؤسساتي والغبن المتواصل. وهو لا ينجح في القيام بما هو ملقى عليه، ولذلك هناك فجوة كبيرة على مستوى التحصيل بين تلاميذ يهود وتلاميذ عرب (אבו לטובה, 2009). نتيجة لذلك يضطر المرشد العربي إلى التعامل مع الطالب العربي غير المتساوي مع طالب في مجتمع آخر.

على المستوى المدرسي**المرشد العربي يؤهل للعمل في ظروف عمل قاسية**

غالبية المدارس العربية في وضع متدنٍ مقارنةً بمدارس أخرى، خاصة المدارس العربية في منطقة الجنوب والقدس، ولذلك يجد المرشد العربي نفسه وهو يحاول البحث عن طرق إرشاد مناسبة للوضع الذي يواجهه في هذه المدارس مثل النقص في الغرف التعليمية، النقص في الزوايا المخصصة للعمل الفردي، وضع اجتماعي - اقتصادي متدنٍ عند غالبية تلاميذ المدرسة وغيرها. لذا، يحاول المرشد العربي أن يبحث عن بدائل في طرق التدريس التي سينقلها لطلابها، ويحاول البحث عن مدارس تتوفر فيها شروط لائقة للإرشاد. وأحياناً، يجد نفسه في وضع يكون عليه هو وطلابه التواجد في مدرسة بشروط متدنية، وبالتالي عليه إعداد طلابه لمواجهة هذه الأوضاع وإعدادهم مسبقاً وأثناء التطبيق العملي:

«إعداد الطلاب للعمل في ظروف وبيئة صعبة، أوضاع اقتصادية قاسية، نقص في الميزانيات المناسبة، ونقص في الوعي العام (جهل).»

«هناك صعوبة كبيرة في اختيار المدرسة للتطبيق العملي، وبعد اختيار المدرسة تكون على المرشد العربي مسؤولية كبيرة جداً، تتمثل بملاءمة عمله الإرشادي وتعامله مع الطلاب ودعمه لهم للوضع السائد في المدرسة الذي غالباً ما لا يكون مثالياً بل حتى لا يقترب من المثالية.»

اختيار المدرسة وسط ظروف مفروضة

أشار مرشدون إلى أنهم يختارون المدرسة وفق مديرها، لأن قسماً كبيراً من المديرين لا يستقبلون المتأهلين للتدريس بصورة إيجابية، ويشعرون بأنهم يتقنون عليهم. بالإضافة لذلك، فإن المعلمين لا يكونون دائماً معنيين بتواجد طلاب التدريس في صفوفهم.

مواضيع خلافية، كما يعدّون الطلاب لتدريس مضامين خاصة بالمجتمع العربي، ويوجهونهم أو يعرضون اعتبارات مختلفة للسلوك اللائق والمناسب للمناسبات الوطنية والسياسية المختلفة:

«هناك مشكلة عند الطلاب العرب في مواجهة مسائل وقضايا قومية وسياسية، وخوف من التعبير عن الرأي القومي أو السياسي (يوم الأرض، يوم النكبة، الكارثة والاستقلال).»

2. مرشدون يقللون من مناقشة هذه المسائل، ويفضلون ألا يتناولونها، ولا يسمحون للطلاب أن يناقشوا هذه المسائل في دروسهم، وينصحون خلال التدريب العملي والتربوي بأن يتبنى كل طالب ما هو متبع في المدرسة التي يتدرب فيها:

«أميل لأن أتيح لهم التعامل مع الأمر بمفردهم، أو أن يتبنوا ما هو سائد في الصف من قبل المعلم المدرس لهم، أو ترك هذه المسائل للمستقبل.»

«لا أفضل الخوض في المناقشات في هذا المجال، لكل واحد رأيه السياسي الخاص، الأحداث والمناسبات القومية تتم في المدرسة ويتصرف الطلاب على غرار ما هو متبع في المدرسة، أما داخل الكلية وفي دروسي فأنا لا أسمح بذلك.»

تعامل المرشد وخوضه في هذه المسألة، والمعضلة التي يفترض بالمرشد العربي أن يحلها هنا غير مذكورة في الأدبيات المهنية، وهي تخص المرشد العربي الذي يعيش واقع أقلية في مؤسسات تابعة لدولة الأغلبية.

الطلاب هم نتاج جهاز تعليم فاشل

أكد المرشدون أن الطلاب العرب الذين يصلون إليهم، هم نتاج جهاز تعليمي فاشل، ولذلك فإنهم يصلون مع نقطة بداية ضعيفة ومتدنية سواء على المستوى الأكاديمي أم على المستوى الشخصي، وعليهم العمل على هذه الجوانب للوصول بالطلاب العرب إلى نقطة مساوية لزملائهم اليهود. ويتجلى هذا الأمر في الصعوبات في التعبير باللغة العربية وأخطاء في الكتابة باللغة العربية، مشاكل في صياغة الأسئلة وتنظيم المادة التعليمية، وفي مهارات كان يفترض فيهم اكتسابها في المرحلة الثانوية قبل وصولهم إلى مؤسسات التعليم العالي.

«يواجه الطالب العربي المتأهل للتدريس، صعوبة في الكتابة بشكل لائق باللغة العربية، وعنده أخطاء كتابية، وخطه غير واضح، ولا يعرف مبادئ النقاش التعليمي، يفتقر إلى التفكير النقدي، وهذا هو فشل الجهاز التعليمي الذي جاء منه، لذلك على المرشد أن يسدّ هذه الفجوة قبل أن يبدأ بإعطائهم



(שילוח, 1999)، ولكن يبدو أن المؤسسات التي تؤهل الطلاب لا تقيم وزنا كبيرا لتوجيهات وإرشادات نموذج الإرشاد، وتتم عملية الإرشاد وفق نماذج شخصية، على الرغم من التركيبة غير السهلة للطلاب وللمدارس التي تجري فيها تدريبات التعليم.

مناقشة وتوصيات:

فحص هذا البحث فهم ومفهوم المرشدين التربويين العرب لوظيفتهم، وأنساق تأثيرهم على الطلاب المتدربين للتدريس من وجهة نظرهم، تجربتهم، وفهمهم الذاتي لمركبات وعناصر الإرشاد المختلفة المشمولة في الدور الذي يضطلعون به. دلت نتائج البحث، من جهة، على توافق بين فهم الدور الشخصي للمرشد العربي، وبين الفهم المهني المعرف في الأدبيات المهنية في الموضوع، وبرز ذلك في المستويات التالية:

أهمية ووزن الوظيفة (الدور)، برز ذلك عبر الأهمية الكبيرة التي يوليها المرشدون لوظيفتهم وأهمية الوظيفة في نظر الطلاب. إذ يرى المرشدون المشاركون أنفسهم كما يراهم الطلاب بدورهم أصحاب تأثير على التطور المهني والشخصي للمتأهلين للتدريس، ويتحملون مسؤولية ويشعرون بأنهم يؤدون رسالة في إعداد طلبة التدريس للعمل في المستقبل في جهاز التعليم العربي ذي الخصوصية والمصاعب الخاصة.

المثال الشخصي، الذي أكد عليه المرشدون العرب، وبالفعل تبين وجود توافق مع أهداف وظيفة المرشد التربوي. من جهة ثانية أظهرت نتائج البحث وجود اختلاف وخصوصية في مستويات كثيرة تميز المرشد العربي:

خصوصية مجموعة الطلاب المتدربين، حاجتهم إلى توجيه وإرشاد ومساندة شخصية على حساب الإرشاد المهني. هناك الحاجة لبذل جهود مضاعفة من أجل الوصول إلى مستوى أكاديمي وشخصي متساو، في نقطة الانطلاق، لمستوى متدربين غير عرب، وسد الفجوات بين المجموعتين.

حساسية القضية القومية والسياسية التي تبرز خلال عملية الإرشاد والتطبيق العملي الشخصي، والمعضلة الشخصية، القومية التي تواجه المرشد خلال أدائه لعمله.

الصعوبات في ظروف العمل في المدارس العربية، الصعوبات المادية والمهنية، التي تؤثر سلباً على أداء الوظيفة وتطبيق أهدافها.

الصعوبات في تطوير علاقات مهنية مع إدارة المدرسة، تغيير الآراء والصور المسبقة وتعزيز انفتاح المدارس لقبول طلاب متدربين للتدريس.

غياب نموذج موجّه من الكليات، يتطرق إلى المسألة القومية، للاحتياجات الخاصة للمرشد العربي والطلاب المتدربين على التدريس.

لذلك يتم اختيار المدارس، غالباً، لاعتبارات غير مهنية، ووفقاً للعلاقة ومدى استعداد مدير المدرسة لذلك. وأحياناً، تكون مدرسة المدير المعني غير مناسبة بشكل خاص لاستيعاب طلاب التدريس.

" يتم اختيار المدرسة للتطبيق العملي وفق مدى قبول المدير للفكرة، وأحياناً يكون المديرون الذين يوافقون على استقبال طلاب التدريس للتطبيق العملي في مدارس، هم مديرون لمدارس غير ملائمة للتطبيق العملي، لكن يتم اختيارها لعدم وجود بديل آخر، لا يوجد إعداد للمدارس للتطبيق العملي».

تناقض هذه الحقيقة في اختيار المدارس، الاختيار المهني المطلوب للمدرسة حيث يفترض في المرشد أن يختار مدرسة وفق اعتبارات مهنية، وأن يكون منسقاً وخليّة وصل تربط بين الطرفين. (Fish, 1995).

على مستوى المؤسسة / الكلية

أهداف دور وطرق العمل الشخصية

يعمل قسم كبير من المرشدين غالباً، وفق موديل عمل شخصي طوروه على مدار سنوات عملهم كمرشدين، ووفقاً للتأهيل الذي حصل عليه كل منهم. غالباً، ما لا يتلقى المرشدون توجيهات واضحة بشأن فهم الوظيفة وقوانينها من الكلية التي يعملون فيها، وفي حال تلقوا مثل هذه القوانين يكون ذلك الخط الموجه لهم، ولكن في مسائل الإرشاد العيني وأنماط توفير هذا الإرشاد في الحقل، فإنهم يواصلون تفضيل استخدام النموذج الشخصي، الذي سيشكل نموذجاً لطلابهم، وهم يؤمنون بأن هذه هي خصوصية وميزة الإرشاد التربوي:

" ولا بأي حال من الأحوال!!!! (بالنسبة للنموذج الذي تفرضه الكلية) أنا أنادي بطريقة الشراكة والمشاركة قدر الإمكان، ونحصل في الكلية وفي المسار على حرية في العمل وفق النوع والموديل الإرشادي طالما كان ناجحاً ومثمراً. يبدأ ذلك من إشراك الطلاب في كافة التطورات وكيف يفهم المرشد توجهه، ويتم فحص المشاكل والمصاعب معه، والوقوف عند نقاط القوة والضعف، وتمكينه ومساعدته في اختيار طرق جديدة في تدريبه لطلابيه على التدريس».

"أهداف الوظيفة غير واضحة، ويعمل كل شخص وفق ما يؤمن به شخصياً متأثراً من تجربته المهنية السابقة».

المرشد التربوي هي وظيفة مركزية وأساسية في عملية تأهيل المعلمين. المرشد التربوي هو المسؤول الأساسي عن تخطيط وتنفيذ خطة التطبيق العملية من قبل المؤسسة المؤهلة

جهاز التعليم العربي الأمر الذي سيؤدي في نهاية المطاف إلى تطور المجتمع. علينا ألا ننسى أن وظيفة المرشد التربوي العربي هي ذات أهمية مزدوجة لأن عليه أن يرشد وأن يرافق طلاب التدريس العرب الذين يتمتعون بمزايا خاصة بهم، والذين يصلون إلى كليات التربية في جيل مبكر، من جهاز تعليمي يواجه صعوبات أو إنه فاشل أحيانا. ويتجلى هذا الأمر، أيضا، في أداء الطلاب في مجال الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها، وفي الجانب الشخصي مثل النقص العاطفي من حيث الصعوبة التي يواجهونها في التعبير عن مشاعرهم، وبالتالي في الصعوبات الأكاديمية والشخصية الأخرى التي يواجهونها. كما أن عليهم كطلاب يتأهلون لمهنة التدريس أن يكونوا مستعدين شخصيا ومهنيًا للعودة للتدريس في جهاز التعليم الذي جاءوا منه بشكل أكثر فعالية. ومن أجل نقل رسائل إرشاد مناسبة فإن على المرشدين التربويين العرب أن يشكّلوا بأنفسهم قدوة شخصية لطلابهم من حيث سلوكهم وتصرفاتهم.

إعداد مسبق للمدارس التي تستوعب المتدربين لعملية التدريس، وفقا لفهمنا فإن عملية تأهيل طلاب مهنة التدريس، هي عملية مشتركة بين كلية التربية وبين المدرسة التي يتم فيها التطبيق العملي، ونحن نرى أن من شأن هذه الشراكة أن تخلق الظروف المثلى وبيئة التعليم الأكثر ملاءمة لعملية التأهيل لطلاب مهنة التدريس بشكل عام، وفي عملية تأهيل طلاب مهنة التدريس العرب بشكل خاص. تؤدي هذه الشراكة إلى تأهيل نوعي لطلاب التدريس العرب وتدفع قدما تطورا مهنيًا لمعلمين عرب ومتأهلين للتعليم.

برزت خلال البحث مسألة عدم قبول قسم كبير من مديري المدارس طلاب مهنة التدريس بصورة إيجابية، وشعورهم بأن الطلاب يتقنون عليهم، كما أن المعلمين لا يكونون معنيين دائما بتواجد الطلاب المتأهلين داخل صفوفهم. لذلك، يتم غالبًا، اختيار المدارس التي سيجري فيها التطبيق العملي، وفق اعتبارات غير مهنية، ووفق العلاقة ومدى استعداد مدير المدرسة، الذي لا تكون مدرسته أحيانا ملائمة على نحو خاص لاستقبال طلاب مهنة التدريس. لذلك فإننا نوصي بالاستثمار في إعداد مسبق للمدارس التي يفترض بها أن تستقبل لاحقا طلاب التطبيق العملي، والتأكد خلال عملية الإعداد المسبقة على أهمية عملية التأهيل، والشراكة المهنية والمسؤولية المشتركة للمدرسة والكلية على حد سواء. يجب أن تشمل عملية الإعداد إدارة المدرسة وأطقم المعلمين ورجال التربية الذين سيكونون على صلة مع الطلاب المتأهلين لمهنة التدريس. بالإضافة لذلك نوصي باختيار مدارس ذات شروط وظروف مشابهة لغالبية المدارس في جهاز التعليم في منطقة الكلية، حتى يكون هناك توافق بين المدرسة المدربة للطلاب وبين المدرسة التي يفترض

هذه المسائل المميزة التي برزت من تعريف المرشدين العرب لدورهم (وظيقتهم)، تبقى مرشدين تربويين ذوي تجربة وخبرة في الإرشاد التربوي عمرها خمس سنوات على الأقل في كليات مختلفة، دون فهم واضح مبلور لدورهم (وظيقتهم)، بسبب تعقيدات الوظيفة والصعوبات التي يواجهونها خلال أداء عملهم هذا. وأظهر البحث أنه على الرغم من التجربة الطويلة التي اكتسبها المرشدون التربويون، لا يزال عند بعضهم تخبط وتردد في معالجة قضايا مختلفة، ولا يوجد هناك موقف واضح في قسم من سبل التعامل المتعلقة بالمجتمع العربي وجهاز التعليم العربي. وعلى ضوء ذلك، وعلى أثر نتائج البحث فإننا نقترح توصيات من شأنها أن تساعد المرشد التربوي في بلورة مفهومه لوظيفته، وفي أداء عمله على أحسن وجه:

تطوير حوار متواصل بين مرشدين تربويين عرب، ونقترح إقامة منتدى لمرشدين تربويين عرب يستطيعون فيه مناقشة قضايا الإرشاد التربوي بشكل عام والمسائل التي تميز دور المرشد التربوي العربي، بهدف تسهيل تطوير نماذج لوظيفة لائقة أكثر وتلائم احتياجات الطلاب العرب.

دعم ومواكبة مرشدين تربويين عرب جدد، تضع الصعوبات التي طرحها مرشدون تربويون عرب ذوو خبرة، المرشدين الجدد في حالة تشكك بمدى جاهزيتهم للوظيفة، ومدى فهمهم لتعقيدها (الأمر الذي برز في تطرق المرشدين التربويين العرب ذوي الأقدمية الذين شاركوا في البحث، والذي أكدوا أنهم لم يحصلوا على مساندة أو إعداد للوظيفة). ونحن نقترح أن يتم التشديد على آلية ومنظومة مواكبة ومرافقة ودعم وإرشاد، من الكلية للمرشدين الجدد خلال سنوات عملهم الأولى، كإعداد لاستيفاء شروط الوظيفة. وتزويدهم بالدرجة الأولى، بأدوات وتوجيهات شخصية، وتطوير مهارات شخصية عند الطلاب.

توجيهات واضحة من الكلية بشأن فهم الوظيفة وقوانينها، يوصى بأن تهتم كل كلية وكل مسار أو قسم في كليات إعداد المعلمين العرب ببلورة التوجيهات العامة في مسائل قومية سياسية وفي قضايا الإرشاد العامة وملاءمتها لاحتياجات الطلاب المتأهلين للتدريس، حتى تكون بمثابة دليل موجه للمرشدين التربويين العرب، ولكي تكون خطوط عامة موجهة للجسر بين نموذج العمل الشخصي الموافق للفلسفة التربوية للمرشد وبين المسار العام للكلية. هذا الأمر مهم على نحو خاص للمرشد التربوي العربي الذي يدرّب الطلاب المتدربين العرب لمهنة التدريس في جهاز التعليم العربي، ذي المميزات الخاصة والمصاعب المميزة. فالهدف الأساسي في نهاية المطاف هو التأثير على عملية الإرشاد لطلاب دور المعلمين العرب وعلى بلورة شخصية الطالب كبالغ وكمعلم حتى يستطيع بدوره أن يساهم وأن يؤثر في التلاميذ في المدارس، وأن يؤدي إلى تطوير



أن يعلم فيها الطالب المتأهل لاحقا.

ملاءمة برامج التأهيل للمرشدين التربويين في معهد «موفت»، تأهيل المرشدين التربويين في معهد «موفت» هو تأهيل مهم للغاية، وغالبا ما تطلب الكليات من المرشدين المتدربين الجدد، المشاركة في هذا البرنامج. على ضوء ذلك يصبح من المهم ملاءمة جزء من مضامين الخطة لاحتياجات المرشدين التربويين العرب، التي برزت في هذا البحث، حتى تتاح لهم فرصة أداء عملهم بشكل إيجابي وقريب من الواقع. ختاماً، يقف المرشد التربوي بشكل عام، والمرشد التربوي العربي، بشكل خاص، في موقع مفصلي هام في عملية تأهيل المعلمين. وعليه، فمن المهم جدا ملاءمة الوظيفة لاحتياجات الحقل التعليمي، والحرص قدر الإمكان على توافق بين المنشود وبين الموجود.

ביבליוגרפיה:

אבדור, ש. , אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי הוראה את הכשרתם להוראה לבתי ספר על-יסודיים, עבודת דוקטורט. ירושלים: האוניברסיטה העברית, 2001.

אגבאריה, א.י., "מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: ההשלכות של סוגיית הזהות", אלכרמה 6, (2009): 33-9 (ערבית).

אבו עסבה, ח.י., " החינוך הערבי בישראל: בין שיח הזהות המועד לבין הכישלון בהישגים ", הירחון האלקטרוני של עדאלה 63, (2009).

אריאב, ת.י. החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" - דו"ח "ועדת אריאב. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, 2006. מתוך <http://cms.education.gov.il>

בר-זיו, י., " תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בזיקה לסגנונות הקיום", בתוך: יעקב-רנד, דינה- שקולניק (עורכים). סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים, ת"א- מכון מופ"ת : הוצאת כליל, 2009, עמ' 279-224.

דביר, נ, מדריכות פדגוגיות: זהויות, פרקטיקות וידע בהבניית פרופסיית ההוראה. עבודת דוקטורט. ירושלים: האוניברסיטה העברית, 2005.

זילברשטיין, מ, ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתוכנית הכשרה והשתלמות חלופית. תל אביב: מכון מופ"ת, 1988.

זילברשטיין, מ, כץ, פ., "מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של 'המורה אשר'", דפים 26, (1998) : 53-71.

זילברשטיין, מ, קווים לתכנית לימודי התמחות בהדרכה פדגוגית, נייר עמדה מספר 1. תל אביב: מכון מופ"ת, 2002.

זילברשטיין, מ, המד"פ בקונטקסט החינוכי של המורה הראוי, בתוך: משה זילברשטיין, רבקה רייכנברג (עורכים). עיון מחדש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית, נייר עמדה מס' 2. תל אביב: מכון מופ"ת, 2002.

זמרון, א., "אפשר גם אחרת: התחנכות עצמית של מורים להוראה משמעותית וערכית", בתוך: מ. בר לב (עורכת). ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמות מורים, חוברת ח, ירושלים: האוניברסיטה העברית, 1999.

כרמלי, א., " הבו לנו מחנכים", גיליונות 26, (2006).

מלאך, ש., מורה לחיים: מה בין "מורה להוראה" למדריך פדגוגי? תהליך היעשות מדריך פדגוגי-סיפור מקרה. מכללת אחווה, 1999.

סמית, ס' ולב ארי, ל.י. חשיבותה של ההתנסות המעשית להבניית דימוי אישי של המורה: במהלך ההכשרה ובמבט לאחור, 2004. אוחרו 23ב- יוני 2011 מ: <http://portal.macam.ac.il/> ArticlePage.aspx?id=354&referer=useJsHistoryBack

- Korthagen, J., "Teacher education a problematic enterprise". In: Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf and T. Wubbels, (Editors), *Linking practice and theory—the pedagogy of teacher education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (2000): pp. 1–19.
- Koster, B., & Dengerink, J., "Towards a professional standard for Dutch teacher educators", *European Journal of Teacher Education* 24 (3), (2001) : 343–354.
- Loughran, J., Berry, A. , *Modelling by Teacher Educators*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 2003.
- Raynolds, R. J., "The professional self-esteem of teacher educators", *Journal of Teacher Education* 46(3), (1995): 216-227.
- Slick, S., "The University Supervisor: A Disenfranchised Outsider", *Teaching and Teacher Education* Nos. 5-8, (1997): 821-834.
- Slick, S.K., "A University supervisor negotiates territory and status", *Journal of Teacher Education* 49,(1998): 306- 315.
- Stones, E., *Supervision in Teacher Education: A Counseling and Pedagogical Approach*, London: Methuen, 1984.
- Wang, J. & Odell, S.J., "Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review", *Review of Educational Research* 72(3), (2002): 481-546.
- Zahorik, J.A., "The observing-conferencing role of university supervisors", *Journal of Teacher Education* 39(2),(1988): 9-16.
- Zeichner, K., "Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership", *Journal of Education* 43, No. 4, (1992): 296-307.
- Zimper et al., "A Closer Look at University Student Teacher Supervision", *Journal of Teacher Education* 3, No. 4, (1980): 11-15.
- עוזו, ר. " המדריך הפדגוגי, כשרויות ודרכי הדרכה", דפים 17,(1993): 59-63.
- עמנואל, ד' , " תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט", בתוך: זילברשטיין, משה, רייכנברג, רבקה (עורכים). עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה הפדגוגית, נייר עבודה מס' 2, תל אביב: מכון מופ"ת, 2005, עמ' 106-69.
- פרידמן, י', וגביש, ב', המורה המתחיל- הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, 2001.
- צבר-בן יהושע, נ'. "מחקר פרשני:מגן עדן למציאות דרך משבר- מורים טירונים כמהגרים", בתוך: נ', צבר-בן יהושע (עורכת), מסורת וזרמים במחקר האיכותי, תל-אביב: הוצאת דביר, 2001, עמ' 441-468.
- רייכנברג, ר' , אינטראקציה מורה מאמן - סטודנט במסגרת התנסות מעשית וזיקתה לסגנונות קיום (MoE), עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית. עבודת דוקטורט. רמת גן: בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, 1997.
- שילוח, י , פיתוח כלים להערכת הוראה וההנחיה של המדריך הפדגוגי: משוב מהסטודנטים, ניבוי המדריך הפדגוגי את המשוב ודוח - משוב למדריך הפדגוגי. מכללת בית ברל: היחידה למחקר והערכה בהכשרה להוראה וחינוך, 1999.
- Anderson, E. M., & Shanon A.L., "Towards a Conceptualization of Mentoring". *Journal of Teacher Education* 13,(1988): 17-28.
- Agbaria, A. , *The Teacher Training for the Arabic Teachers in Israel* . Israel :The Arabic center for law and policy, 2007.
- Association of Teacher Educators (ATE). *Standards for Teacher Educators*. 2002. Retrieved April 2011, from <http://www.siu.edu/departments/coe/ate/standards/TEstandards.html>
- Cohn, M.M., & Gelleman, R.C., "Supervision: A developmental approach for fostering inquiry preservice teacher education". *Journal of Teacher Education* 39(2),(1988): 1-9.
- De Jong, J. A., Korthagen, F.A.J. & Wubbels, Th., "Learning from practice in teacher education", *Teachers and Teaching*, (1996): 332-341.
- Feiman-Nemser, S., "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen Sustains Practice.", *Teachers College Record* 10 (6), (2001): 1013- 1055
- Fish, D., *Quality Learning for Students Teacher: University Tuotors Educational Practice*, London: Fulton, 1995.
- Gold, y. (1996). " Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction", In: J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* 2 ed, New York: Macmillan, 1996, pp 548-616.
- Hoover, N.L., Oshea, L.J., & Carroll, R.G. (1988). "The Supervisor intern relationship and effective interpersonal communication skills used in conducting intern conferences", *Journal of Teacher Education* 39, (1988): 17-29.
- Katz, E. & Coleman, M. "The influence of research on career development at academic colleges of education in Israel", *Journal of Education for Teaching* 28 (1), (2002): 45-61.
- Kettle, B. & Sellars, N., "The development of student teachers' practical theory of teaching", *Teaching and Teacher Education* 12(1),(1996): 1-24.