

## تقييم مرحلة التأهيل من وجهة نظر المعلمين الجدد

د. كيتي وتد - خوري

محاضرة كبيرة في كلية التربية الأكاديمية على أسم دافيد يلين ومستشارة تنظيمية

### موجز

مرحلة التأهيل في كليات التربية مرحلة هامة في بلورة الهوية المهنية للمتعلّم الشاب الذي يصل مع توقعات كبيرة وأسئلة كثيرة بالنسبة لاختياره التدريس مهنة للمستقبل. سأعرض في مقالتي هذا تقييم المعلمين المتدربين لفترة التأهيل وإسهامها في عملهم كمدرسين. أجريت في إطار البحث 15 مقابلة معمقة مع مدرسين جدد من إحدى الكليات المختلطة وعرضت نتائج المقابلات التي تعكس بعض الاستخلاصات المهمة. في مقدّمة الاستخلاصات نجد الوزن الهام للتدريب العملي في التطور المهني لطلبة التربية والحاجة إلى توسيع هذا الإطار. يتضح من البحث، أيضاً، أن شخصية المرشد التربوي هامة بل ومصيرية في بلورة وتصميم مفهوم المعلمين الجدد لوظيفتهم المستقبلية كوكلاء ورائدي تغيير في جهاز التعليم العربي.

### مدخل

تسلط هذه المقالة الضوء على موضوع المعلمين الفلسطينيين مواطني إسرائيل الذين بدأوا خطواتهم الأولى في التدريس. كثيرون بحثوا وكتبوا عن التحديات الكبيرة وطرق مواجهتها لدى المعلمين في بداية الطريق. وغنية هي الأدبيات البحثية التي تصف المراحل التي يمرّ بها المعلم الجديد في طريقه إلى بلورة هويته الشخصية. الأمر الذي يميز بحثنا هذا هو تلك الحقيقة المتصلة بتركيبة مجموعة البحث. وهي مجموعة من المعلمين أبناء الأقلية الفلسطينية الأصلانية مواطني إسرائيل الذين

يحاولون أن يندمجوا في المجتمع الإسرائيلي الذي لا يعمل بما فيه الكفاية لدمجهم وهم، في الوقت ذاته، متأثرون من الصراع الفلسطيني - الإسرائيلي المتواصل ومن حالة "الحرب الباردة" السائدة بين الدولة وبين جاراتها. يكتسب البحث أهمية أخرى كونه يعكس بصورة غير مباشرة سياسة الحكومة ووزارة المعارف بالنسبة لجهاز التعليم العربي بكليات إعداد المعلمين وتبنيها لاحتياجات المعلم العربي المبتدئ. إن وضع جهاز التعليم العربي بوجه عام ووضع المعلم المبتدئ بوجه خاص يتطلبان من الحكومة علاجاً شاملاً في مستوى التأهيل والتطوير المهني في الحقل وتخصيص موارد إضافية لسد الفجوة الأخذة بالاتساع بين جهاز التعليم العربي وذاك اليهودي. تتضح من هذا البحث بشكل واضح سؤال "التميز الثقافي - الاجتماعي" للتعليم العربي. ولا شك أن مواجهة المعلم المبتدئ مشروطة بالمكانة القومية والظروف الاجتماعية - الثقافية المتميزة. أسئلة البحث هنا هي: 1. ما هي نوعية التجربة العملية التي مرّ بها المتدربون خلال سنوات تأهيلهم الثلاث؟ 2. ما مدى الملاءمة العملية للمعرفة التفصيلية وطرق التدريس التي اكتسبها المتدربون خلال سنوات تأهيلهم العملي لتحديات وظيفتهم الجديدة في التدريس؟

### إعداد المعلمين في إسرائيل

منذ مطلع القرن العشرين طور (1904) Dewey رؤيا حول تطور تأهيل المعلمين في مؤسسات أكاديمية تمنح اللقب الأول،



مرحلة التأهيل على الطالب أن يبلور ويطور لنفسه مفهوماً مستقلاً لـ "الأنا المهني" خاصته. والقصد هو تطوير اعتبارات تخصصية مهنية خلال التدريب العملي. هذه الفرضية تعزز بنتائج تؤكد أن منح الاستقلالية هي عملية تتعلق، أيضاً، بقدرات الطالب على أخذ الاستقلالية واستيعابها وبقدراته على أن يقرر وأن يعمل من منهجية المتعلم ذي التوجه المستقل (زلبرشطاين وجيبس، 1993).

إن المشتغلين بتقييم التعليم في مؤسسات تأهيل المعلمين يجدون أبعاداً مختلفة يتم من خلالها فهم الطلاب للتدريس، وهي تعكس توقعات واحتياجات تؤثر على تقييم التدريس (ألدور، 2000؛ كفير وشيلوخ، 1993؛ فرسكو وشيلوخ، 1994). وجد هزبنس (Husbands, 1997) أن أولئك المحاضرين الذين يدرسون دورات مختلفة، بالطريقة نفسها (مثلاً بطريقة المحاضرة) يحصلون على تقييم عالٍ في جزء من الدورات ومتدنية في الأخرى. أحد الأسباب لهذه النتيجة تتعلق، حسب رأيه، بخصائص الطلاب المتعلقة بالتوقعات المبكرة من الدورة ومدى الرضا عن تحققها.

### معلمون في سنة عملهم الأولى

كثيرون بحثوا وكتبوا عن "المعلمين في سنة عملهم الأولى" ووصفوا التأثير الحاسم للسنة الأولى في تطور المعلمين المهني (ألدور، 1996؛ غبيش وفريدمن، 2001؛ وتد- حور، 2005، 2008؛ فريدمن، 2005؛ تم، 2001). إن بداية العد في التدريس وصفت في الأدبيات المهنية على أنها الفترة الهامة والأكثر مصيرية في عملية التحول إلى مدرس، وتُفوق أهميتها أهمية مرحلة التأهيل والتدريب العملي (Gold, 1996, Arrends, 1991, Krasnow, 1993).

للمعلم، في سنته الأولى، هامة ومصيرية بشكل خاص الأيام الأولى من عمله لأنه خلال الأيام المعدودة الأولى تتحدد قواعد الصف والترتيبات المختلفة. تصف غبيش (2002، 214) صدمة الواقع النابعة "من فجوات فهم الوظيفة بين توقعات المعلم قبل دخوله التدريس وبين الواقع الذي يتجلى أمامه مع بداية السنة، يسهم إسهاماً هاماً جداً في تآكل قابلية المعلم منذ بداية طريقه". المعلمون العرب الذين يبدؤون وظيفتهم في التدريس هم جزء لا يتجزأ من مجموعة المعلمين الجدد الذين يواجهون تحديات البدء في الوظيفة الجديدة. فهم يمرون نفس المراحل التي يمر بها معلمون آخرون من مجتمعات وثقافات مختلفة. لكن إضافة إلى العدد الكبير من التحديات فإن المعلمين العرب في إسرائيل يضطرون للتعامل مع تحديات إضافية تتصل بالواقع المركب لجهاز التعليم العربي (وتد، 2009). صدمة البداية لدى المعلم العربي الشاب قاسية بشكل خاص وهذا في ضوء الوضع

ودعا إلى الاستعداد لذلك من خلال التغيير في المضامين المستعملة في التأهيل وفي الطرق التي تجعله تأهيلاً يربط بين النظرية والتطبيق. ونظراً إلى ماهية التدريس، لا يمكن لعملية التأهيل أن تتنازل عن المركب التطبيقي وإن اعتبر مناقضاً لنظريات أكاديمية. إن المعرفة الكامنة في صلب عمل المعلم والمربي توجب الدمج بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة العملية. مجمل الدورات في تدريس التربية تشكل المركب المهني في التأهيل وتشكل مورداً هاماً في إعداد معلم مختص ذي القدرات. من شأن هذه الدورات والتدريب العملي أن يخلقا أساساً معرفياً لفهم سيرورات تتصل بأوضاع تدريس وتعلم. تقوم مركبات برنامج التأهيل على دراسة أكاديمية لدراسات التربية ولمذاهب التخصصات في التدريس تتنافس مع بعضها على وقت الطالب. إن مخططي التأهيل يعيشون صراعاً يتعلق بأهمية وحجم الأساس النظري. ويبدو أن ما يُملي هذا الحل هو الحاجة إلى إعداد المتعلمين لمتطلبات متشددة للمؤهلين دون أبعاد مهنية (Soder, 1988).

### مدة التأهيل

في التأهيل المهني للمعلمين هناك صيرورات تعلم منهجية ولا منهجية، قيم ومعتقدات منهجية، مضمرة ومعلنة ((Goodlad, 1991, p. 18. مصطلح "منهج مضمّر" يشير إلى مستوى واحد من ثلاثة في برامج التعليم: المعلن والمضمّر والناقص (Eisner, 1979). يتناول المنهج المضمّر لتلك الأفكار والرسائل التي تنعكس بأشكال مختلفة من برامج التأهيل التي يمر بها الدارسون.

أحد مميزات التأهيل في الكليات هو دمج الخبرة العملية بالنظرية والأدبيات المهنية. تدريبات التدريس هي مجال هام تتحقق فيه فرصة للدارسين كي يتدربوا على التدريس الفعلي وتوكيد المعرفة التطبيقية من خلال تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية (Thiessen, 2000). هناك من يرى في تدريبات التدريس أهمية فقط شرط أن يشجع الإرشاد التربوي المرافق تفكيراً تربوياً وربطاً منهجياً بين النظرية والمعرفة ((Feinman, 1986, Nemser & Buchman). التدريبات العملية تُفهم لدى الدارسين على أنها الجزء الأهم والأنجح في تأهيلهم (Johnston, 1990, Rodriguez, 1993, Su, 1994).

إن المرشد التربوي هو أحد مصممي بيئة التعلم للتدريب العملي كان ذلك في الدراسة النظرية في الكلية أو في التدريب العملي (تدريبات التدريس) في الصفوف التدريبية. إن تنوع وظائف الإرشاد ينطوي أحياناً على ضبابية أدائية. أحد أبرز وظائف المرشد التربوي هي تطوير مفهوم مستقل لدى دارسي التربية. في أساس هذا المفهوم لوظيفة المرشد فرضية أنه في

## المعلمون المبتدئون في الوسط العربي

قليل من الأبحاث أجريت في البلاد عن دمج المتأهلين الفلسطينيين في كليات يهودية لتأهيل المعلمين على الرغم من أن هذه الكليات تستوعب منذ أكثر من عقد متأهلين فلسطينيين. إن تأهيل المعلمين في إسرائيل مشتركة لليهود والفلسطينيين بالأساس لأسباب لوجستية مثل نسبة الدخل والقرب الجغرافي من البلدات الفلسطينية وغيرها، وليس من أسباب إيدولوجية. بناء عليه فإن تأهيل المتأهلين الفلسطينيين في الكليات اليهودية لمقاة على عاتق الكلية نفسها المسؤولة عن تطوير الموديل الذي يروقها للمتأهلين الفلسطينيين الدارسين فيها (175 170X7A, 2003). يشير إغبارية (2009) أنه بالرغم من العدد الكبير للمتأهلين الفلسطينيين في الكليات الإسرائيلية المختلطة، لم تفتح الكليات برامج خاصة للمتأهلين اليهود مثل اللغة العربية والتعليم عن التعددية الثقافية وعن الأقليات في البلاد.

يعتقد الحاج (1996، 1999، 2006) أنه طراً في التسعينيات تحسن في مستوى تأهيل المتأهلين الفلسطينيين، إلا أن هذا التأهيل لا يمنحهم بمدى كاف ومناسب أدوات مناسبة لتطوير تفكير استقلالي إبداعي، لمواجهة أوضاع متغيرة، وللعمل مع الأهالي وما إلى ذلك. إن التأهيل الأكاديمي للمتأهلين الفلسطينيين، في الجامعات أو الكليات، غير ذي صلة بخلفيتهم الثقافية وعليه، فهي تشكل عقبة، تعتبر أحد الأسباب المركزية لإعاقة لإدخال التغييرات الجوهرية في أنماط عمل المعلم العربي في إسرائيل (170X7A, 1990; ח'ורי, 1980).

يدعي أبو عصب (2006) أن النسبة العالية للتوجه إلى كليات التربية مردّها إمكانيات التشغيل المحدودة أمام المتعلمين العرب. كثير من الأكاديميين العرب لا يجدون عملاً في مجال تخصصهم، ويتوجهون إلى التعليم كمصدر للرزق. حقيقة أن سوق العمل المفتوح أمام هذه المجموعة محدودة تدفع بالكثيرين من الشبان إلى قرار الانخراط بدايةً في كليات لتأهيل المعلمين. بالمقابل، وجد عليان وزيدان وتورن (2007) الذين بحثوا ظاهرة التهافت على مهنة التعليم، أن الدوافع الأساسية لاختيار التدريس كمهنة، مصدرها جاهزية داخلية قوامها الشعور بالرسالة وبالرغبة في التأثير، والتصحيح، وتحسين وجه المجتمع. ووجدوا أيضاً أن لعائلة المتأهل وتوصيتها دوراً هاماً في قراره هذا. صورة مشابهة تطالعا من بحث زيدان وعليان وحجيرات (2004)، الذي يؤكد أن اختيار مهنة التدريس ينبع قبل كل شيء من دوافع انتلكتوالية. الدوافع الداخلية، الدوافع الانتلكتوالية والشخصية والالتزام والإبداع كانت الشائعة في اختيارات المتأهلين. وقد ناقض هذا الاتجاه فرضية الباحثين الأساس الذين اعتقدوا أن العامل الاقتصادي هو الأساس لأن غالبية المتأهلين

الصعب للمدرسة، في مستوى المبنى المادي وفي مستوى الثقافة التنظيمية والإقليم التربوي (هناك).

يصف هوبرمن (Huberman, 1989) ست مراحل متتالية حسب سنوات الأقدمية، في طريق التحول إلى معلم: مرحلة البقاء والاكتشاف، وتتصل هذه المرحلة في مواجهة تحديات إدارة التدريس، اشتغال مكثف بالذاتي، التكيف للفجوات بين النظرية والحقل، ضغط التدريس وتحديد سلم أولويات. المرحلة الثانية، مرحلة الاستقرار التي يطور المعلم خلالها التزاماً نحو المهنة ويواجه بشكل أنجع تركيبيّة التدريس. المرحلة الثالثة هي مرحلة البحث والتنوع. في هذه المرحلة يجرؤ المعلم على محاولة التأثير على الجهاز برمته وعلى الخروج أبعد من حدود الصف. وهو واثق أكثر في تجريب طرق تعليم جديدة والتفتيش عن طرق أكثر إبداعاً. المرحلة الرابعة، مرحلة التقييم والشك، يطرأ انحصار على قابلية المعلم، وهو ما يسمى "أزمة منتصف الطريق". في هذه المرحلة يقيم المعلم وضعه والإمكانيات المتاحة لمواصلة الطريق. المرحلة الخامسة، مرحلة الوضوح والراحة، وهي مرحلة الانتقال إلى نشاط أكثر ميكانيكية وأقل اجتهاداً وفاعلية. المرحلة السادسة والخيرة وهي مرحلة الانقطاع والتحرر، وفيها تتحرر الطاقات ويبدأ الانقطاع عن العمل، وهو أحياناً نتيجة لضغط من البيئة التي تطالبه بإخلاء المكان لطاقات شبابية.

إن التطور المهني للمعلم الجديد مؤلف، حسب كاجان (Kagan, 1992) من خمسة مركبات:

1. تطوير وعي لدى المتأهلين للتدريس إلى المعرفة الأولية والمواقف التربوية التي يحملونها. يدخل المتأهلين برامج التأهيل مع معتقدات ومواقف شخصية عن التربية والتدريس ومع تصورات ذاتية عن أنفسهم كمعلمين. تصورات كهذه ترتبط في العادة بتجارب وذكريات الماضي عن أنفسهم كتلاميذ في الصفوف.
2. البناء الجديد لصورة مثالية غير دقيقة للتلاميذ ولصورة مبكرة عن "الذاتي" كمعلم. في هذه المرحلة يكون المعلمون متمحورين بأنفسهم أكثر مما هو في التلاميذ.
3. تغيير محور الاهتمام من "الذاتي" إلى "الآخر" وهو التلاميذ. التصور الذاتي في هذه المرحلة يبدأ بالتشكل والتبلور.
4. يبدأ المعلم بتطور نظم لمعالجة مشاكل الإحباط وتحسين مهارات إدارة الصف.
5. يكون المعلم قادراً على معالجة وحل مشاكل بصورة ناجعة ومهنية. مواجته لتحديات التدريس أكثر اتصالاً ومنهجية.

في كليات التربية هن من الفتيات اللاتي لا يُلقى عليهن العبء الأساسي في إعالة العائلة.

المعلمون العرب الذين يبدؤون وظيفتهم في التدريس هم جزء من مجموعة المعلمين الجدد الذين يواجهون تحديات الانخراط في الوظيفة الجديدة. وهم يمرون المراحل ذاتها التي يمر بها معلمون آخرون من مجتمعات وثقافات مختلفة. إلا أنه إضافة إلى التحديات العديدة القائمة فإن المعلمين العرب في إسرائيل مضطرون لمواجهة تحديات أخرى تتصل بالواقع المركب لهجاز التعليم العربي (، 2009). فليس سرا أن جهاز التعليم العربي في إسرائيل يعاني من سياسة تمييز من جانب المؤسسة تتجسد في عدم ملائمة جزء من المضامين والمواد التدريسية للثقافة العربية وفي قلة الموارد المرصودة ونقص في المباني والصفوف المناسبة، والميزانيات القليلة والتمويل المحدود للمشاريع وفي غياب المساواة في توفير الخدمات التربوية المختلفة (انجبريا، 2009؛ اناحنا، 1996؛ انا لاسבה، 2006؛ وت، 2005، 2008). صدمة البداية لدى المعلم العربي الشاب صعبة بوجه خاص في ضوء الوضع الصعب للمدرسة في مستوى المبنى المادي وفي مستوى الثقافة التنظيمية والبيئة التربوية (وت، 2009).

صعوبات التلميذ العربي كثيرة وتتاثر من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تمر على المجتمع العربي في إسرائيل. ويتحدث المعلمون الجدد عن مستوى متدن من الجاهزية للتعلم لدى طلابهم، قلة الشراكة والاهتمام من الأهل، مشاكل سلوكية حادة في الصف ودعم محدود من أعضاء الطاقم والإدارة (هان، هناك). نتيجة للواقع المركب والصعب للمدارس العربية، يجد المعلمون الجدد أنفسهم منشغلين في صراع بقاء ومواجهة مشاعر الإحباط والعجز والخيبة والوحدة. مواجهة مثل هذه المشاعر هي مسألة مستحيلة تقريبا لدى الحديث عن معلمين توجهوا إلى التدريس منذ البداية بسبب من قلة الإمكانيات التشغيلية المستقبلية المفتوحة أمامهم (انجباريا، 2009؛ وت، 2008؛ انا، 2007). اختيار مهنة التدريس بوصفها "الملاذ الأخير" ومن اعتبارات خارجية تصعب أكثر على المعلمين الجدد الذين فتشوا عن مصدر معيشة متوافر ووجدوا في التدريس "سوق عمل" مضمون. هؤلاء المعلمون لا يروا في مصاعب الانخراط في الوظيفة تحديا ولا يرون فيها مرحلة تمهيدية لتحقيق الرسالة الاجتماعية والتأثير الملموس والمرجو (وت، 2009؛ انا، 2007).

## المنهجية الأهداف

لهذا البحث هدفان أساسيان. **الهدف الأول**، هو فحص نظرة المتدربين لنوعية التجربة التي مروا بها خلال سنوات دراستهم. **والهدف الثاني** فحص مفهومهم/تقييمهم الذاتي لمدى ملائمة المعرفة وطرق التدريس والاستراتيجيات التي اكتسبوها كمتدربين خلال تأهيلهم العملي للواقع المركب في عملهم كعلمين.

### أسئلة البحث

1. ما هي نوعية التجربة العملية التي مرّ بها المتدربون خلال سنوات تأهيلهم الثلاثة؟
2. ما هو مدى ملائمة المعرفة وبعدها العملي التعليمي وطرق التدريس التي اكتسبوها خلال سنوات تأهيلهم العملي مع تحديات وظيفتهم الجديدة

### الطريقة

تم استيضاح أسئلة البحث بواسطة البحث النوعي عبر المنهج السردى الذي تمكن من التأمل والتحليل المعمق للإجابات الطالعة من البحث. الإستراتيجية السردية تبحث في تجربة الفرد، في حين أن السرد هو الطريقة الأفضل لتمثيل وفهم هذه التجربة (لابر بـ - انا، 1990؛ Clandinin & Connelly, 2000).

### طريقة جمع المعطيات - مقابلات معمقة

البحث السردى بواسطة مقابلات معمقة يُحقق الغنى ومدى كبير من التعدد ويُتيح التحليل والتعمق في مجمل الأفكار والمفاهيم والمشاعر لدى المستجوبين (انا، 2003).

### العينة

شارك في المقابلات نحو 15 متدربا (معلمون في سنة عملهم الأولى) فلسطينيون من إسرائيل يدرسون في كلية إسرائيلية متعددة الثقافات. اختيار المشاركين جاء بناء تطوعا وإبرادتهم الحرة ومن خلال اهتمام شخصي بالبحث.

### طريقة التحليل

خضعت المقابلات لتحليل بواسطة الطريقة التي يسميها شكدي "التحليل مواضيي" يتم بموجها تمثيل المواضيع المركزية الطالعة من أقوال المستجوبين (التي تم تسجيلها بالكامل تقريبا أثناء المقابلة).

### أسئلة المقابلات المعمقة

1. إحكِ عن تجارب خضتها في فترة التدريب التي مرتت بها خلال سنوات الدراسة؟ أنا معنية بأن تتناول ملائمة الإطار ولمستوى الإرشاد الذي حصلت عليه من المحاضر المدرب والمرشد التربوي.
2. كيف تقيّم أو تفهم تدريبات التدريس مقابل الدراسة

اتصلت بها إلى البيت وساعدتني". يُمكننا أن نستنتج من إجابات المتدربين المستجوبين أنه كان السنة الأولى صعبة لجميعهم تقريبا لكن قسما منهم وبمساعدة المرشد التربوي بالدرجة الأولى والمعلمة المدربة في الدرجة الثانية تغلبوا على جزء من مصاعبهم. لكن لغالبية استمرّ الوضع الصعب ومرة أخرى بسبب غياب الدعم الشخصي والمهني من المرشد والمدربة.

بالنسبة لتجاربهم في السنة الثانية والثالثة فإن الصورة أكثر تباؤا إذ أنهم يتحدثون عن مستوى أعلى من التكيف مع الحياة الأكاديمية وفهم أكبر وأعمق لمعنى التجربة العملية وأنهم يتعودون على طلب المساعدة والدعم من الزملاء والمرشد والمعلمة المدربة. بالنسبة للغالبية فإن السنة الثانية لم تجد كثيرا في المستوى المهني - التربوي بسبب التشابه في طبيعة التأهيل (مدرسة للتعليم العادي وتدريب في الصف وتدريب تفصيلي). تحدثوا فقط عن تعزيز السيطرة على مهارات الكتابة والتحضير وإدارة الصف. تقول إحدى المستجوبات: "في السنة الثانية شعرت بقفزة في قدرتي التربوية، أعددت حصصا ملائمة أكثر للتلميذ، كنت أقل تعلقا بالمعلمة المدربة وشعرت أن نموي بدأ فقط في السنة الثانية. خيب أمني أن مرشدي لم يشاهد أدائي بشكل كاف بدعوى أنه يعتمد علي بينما كان من المهم بالنسبة لي أن يعطيني تغذية عائدة وأفكارا". وتقول أخرى: "السنة الثانية كانت مثل السنة الأولى، كثير من الأمور عادت على نفسها في الحصص التعليمية، وهذا خسارة! بالنسبة لي شخصا كانت الأمور جيدة في الصفوف التي درستها، سررت بتدريب صفوف مختلفة وهذه تجربة مهمة. لم يكن للمعلمة المدربة دور هام ودائما ما حسدت زميلاتي اللاتي كان لهن مدربات جيدات تحادثن معهن في الأمسيات. كانت الأمور جيدة مع المرشد لكنني لم أشعر أن الإرشاد كان عميقا وجذريا، كان كل شيء على الخفيف".

محور مركزي اتضح من الحديث عن تدريبات التدريس في السنة الثالثة باعتبارها "تعلم هام" أو "سنة النمو الحقيقية". شرحوا التغيير الذي طرأ عليهم كمتعلمين في مركبين أساسيين: الانخراط في التعليم الخاص وتحدياته الكثيرة، وهو انخراط انتظروه منذ السنة الأولى والسنة الثانية أيضا إلا أنها لخبيتهم لم تحصل إلا في السنة الثالثة. مركب آخر يتصل بشخصية المرشد التربوي الذي أبدى المزيد من التعامل الشخصي والاقتراب والفهم وخطة عمل شاملة وجذرية. صحيح أن الأصوات التي أسمعت بخصوص تجربة السنة الثالثة قد تغيرت في حدتها وكان الأمر منوطا بالمرشد، لكن يُمكننا أن نلخص أنه بالنسبة لغالبية المتدربين كانت السنة الثالثة السنة الأهم في تطورهم الشخصي والمهني وأعادوا اكتشاف المعلمة في داخلهم وبلورا

النظرية في الكلية؟

3. إلى أي مدى ساعدتك الدراسة النظرية في تجربتك الجديدة كمعلم؟ لماذا؟ كيف وبم ساعدتك؟
4. كيف أثرت تجربتك في التدريس على فهمك الذاتي لمهنة التدريس؟
5. ماذا كنت ستغير في برنامج التأهيل القائم لغرض إعداد أكثر عملية ومناسبا لوظيفتك كمعلم؟

### تحليل النتائج

تشير الإجابات على السؤال الأول إلى العديد من التجارب التي تحرك على محور في طرفه الأول التجارب المثيرة للانفعال والممكنة، وفي طرفه الآخر التجارب السيئة والمعيقة. يُمكننا أن نستدل من الإجابات والأقوال المختلفة على ثلاث محاور مركزية: الأول، "تجربة النمو والتمكن"، الثاني، "النقص في تجربة مؤثرة" والثالث، "تجارب معيقة". لهذه التجارب عامل واحد مشترك يُدعى "المرشد التربوي" وعوامل ثانوية إضافية تتعلق بالمعلم المدرب وبالبيئة التعليمية.

لغالبية المستجوبين لم يكن سهل في السنة الأولى خاصة في التدريبات على التدريس. فقد تحدثوا عن "الوحدة، الخيبة، البلبلة والعجز". وهو يعزون مشاعرهم إلى ثلاثة مصادر: الشخصية غير المهمة للمرشد التربوي من شروط التدريس الصعبة التي تضمنت: مدرسة إشكالية، طلاب من بيئات صعبة ومدربين غير قابلية أو مهارات إرشاد، وكذلك من مجرد انتقالهم من بيت الوالدين إلى الكلية المتعددة الثقافات. يقول أحد المستجوبين: "لا أذكر تجارب حسنة من السنتين الأوليين، لم يكن من السهل علي أن أتكيف في القدس، المدارس التي تدرت فيها بعيدة ويدرس فيها طلاب مشاكسين من بيئات فقيرة وكان لديهم الكثير من المشاكل السلوكية ولم يرغبوا في التعلم". وتقول مستجوبة أخرى: "لم أشارك في تدريبات السنة الأولى، كانت المرشدة بعيدة والمواد لم تناسب احتياجاتنا، لم أتواصل معها ولا للمدرسة... لقد خسرت السنة الأولى تماما ولم أكتسب شيئا". وقالت متدربة أخرى: "مرت علي أيام صعبة في السنة الأولى... ليس للأولاد في المدرسة رغبة في التعلم والمعلمة التي رافقتني كانت عدوانية وقاسية، لقد أخافتني حقا ولم يكن من السهل لي أن أتواصل معها، حاولت تغيير الصف لكنني لم أنجح". وقالت إحدى المستجوبات: "في بداية السنة الأولى كنت ضائعة، كنت بحاجة إلى كل الفصل الأول لأقف على رجلي، المرشدة طلبت الكثير لكنها كانت جذرية ومنظمة وهو ما ساعدني كثيرا أن أتعلم، منذ السنة الأولى تعزز لدي التوجه التفصيلي وكذلك مهارات تحضير الحصص، للمعلمة المدربة إسهام هام في تطوري، كنا قريبين ودائما ما

بشكل واضح هويتهم المهنية. وصفت إحدى المتدربات تجربة السنة الثالثة: "بالنسبة لي كانت هذه السنة الحقيقية في التدريس وتعلّمت خلالها الكثير. انتظرت اللحظة التي أستطيع فيها الاندماج في إطار للتعليم الخاص ولا أفهم لماذا ينبغي الانتظار حتى السنة الثالثة؟ تعلّمت أن أدير الصف على مدار السنة، أن أضع خطة عمل سنوية، أن أشرف على مشاريع وأن أعمل ضمن طاقم. تعلّمت من مرشدي أنه ليس هناك حدود للإبداع والعطاء وأحسست فعلاً أنني معلمة". متدرب آخر قال: " لقد كانت أحلى سنة، كان المرشد قريباً إلينا عمل على بلورة المجموعة وتكثفها، خرجنا إلى الكثير من المناسبات والزيارات وكان ذلك مدهشاً. في السنة الثالثة عرفت أنني سأنجح فقط مع تلاميذ معاقين وأن لديّ الطاقات للتواصل معهم والتأثير عليهم".

بالنسبة للسؤال الثاني، تلقينا من كل المستجوبين إجابة واحدة واضحة وجازمة: التعليم العملي أو ما يُسمى تدريبات التدريس هي أكثر أهمية من الدورات النظرية في الإعداد للواقع المدرسي. فقد تحدثوا عن التدريب العملي في المدارس، وبالرغم من مساوئها أحياناً، وعلى الرغم من الشخصية الضعيفة للمرشد في عدد من الحالات، كقيمة إضافية في كل فترة التعليم. حسب رأيهم الموحد اللقاء مع الحقل، مع التلاميذ ومع مصاعب الحقل علمهم أكثر مما تعلموه في قسم من الدورات. عندما قارنوا بين الفائدة من الدورات النظرية وبين التدريب العملي فقد أعطوا للأخير 60% - 80% بينما نسبة تأثير الدورات تراوحت بين 20% - 40%. حسب كل المستجوبين الثقة في التدريس زادت فقط في التجربة العملية في حالات تدريسية مختلفة وأنه لا بد من ذلك. بل أنهم أوصوا أن تكون هنا المزيد من أيام التدريب العملي وأقل ساعات للتعليم النظري. ويقول أحد المتدربين: "صحيح أن هناك دورات نظرية ممتازة تعلّمت فيها مضامين هامة، إلا أن هذه الدورات قليلة. التعلّم الحقيقي لدي حصل فقط عندما وقفت أمام التلاميذ وبدأت بتدريسهم". حسب ادعائهم، جودة التدريب العملي تتأثر بالأساس من المرشد التربوي: شخصيته، طبيعته، تعامله المهني وقدراته التنظيمية. وأشاروا إلى أنهم عند مرشد معين تعلموا أكثر وعند مرشد آخر تعلموا أقل. وتقول إحدى المستجوبات: " المرشد هو كل شيء، إذا كان مهنياً وقريباً من الطلاب فإن كل التدريب العملي سيكون إيجابياً وإذا كان المرشد غير جدي ولا مجتهد فإن كل الإرشاد يكون ثانوياً والطلاب هم الخاسرون". وتقول أخرى: " صحيح أن التجربة داخل الصف وإدارة الشؤون فيه أمر تعلّم كثيراً، لكن إذ لم يكن هنا مرشد قوي، جدي ومتابع فإنه خسارة على الوقت، ما من أحد سيتعلّم بشكل حقيقي".

إجابة على السؤال الثالث الذي كان استمرراً للسؤال السابق،

أعرب غالبية المستجوبين عن خيبتهم من الدورات العامة غير المتصلة بمضامين التربية بشكل عام والتربية الخاصة تحديداً. ادعى قسم منهم أن دورات اللغة زائدة ولم تساعدهم في الانخراط في الوظيفة ومواجهة الواقع في الصف. قسم آخر ادعى أن الدورات المتصلة بالعلوم الإسلامية أو تدريس العلوم والرياضيات غير ذات صلة لعملهم في مجال التربية الخاصة وأنهم كان من الأفضل لو تعلموا بدلها دورات تتعمق في ظاهرة التخلف أو في ظواهر التوحيديين والعسر التعليمي وقصور النظر أو السمع. الدورات المتعلقة بالتربية الخاصة ساعدت جداً. فقد أشار المستجوبون إلى دروس المقدمات لهذه المواضيع ودورات النمو الحركي وورش الوسائل والعمل مع الأهالي كدورات ذات وزن في تحضيرهم للتدريس. أبدت غالبيتهم الخيبة من الدورات التي من المفروض أن تُكسبهم معرفة وأدوات في مجال التربية الخاصة إلا أنه لأسفهم كانت الدورات خالية من أي مضمون. يقول أحد المتدربين: " سجلت للدورة... وتوقعت أن أتعلّم، وأفكر وأن أملك دفتري وعقلي بمعلومات لكنني ذهلت كل مرة من جديد أن الحصة تتناول مواضيع لا تتعلق من قريب أو بعيد بموضوع الدورة. ربما كانت هذه الظاهرة في كل كلية ومدرسة لكن يغنيني أنهم لا يتحدثون عن ذلك ولا يحاولون التغيير... المشكلة فينا نحن المحاضرين الذين تأكلت قابليتينا". وقالت أخرى: "فكرت أنه وأخيراً سأستطيع في إطار دورة التطبيق هذه... أن أطور استراتيجيات في العمل مع التلاميذ المستعصين وأن أستطيع الشعور بتخصص ما، أخجل بالقول أنني اليوم وفي السنة الرابعة ولا أعرف كيف أتوجّه إلى مشكلة تعليمية لدى التلميذ أو للعمل على صعوباته الاجتماعية والعاطفية، للأسف، أضعت ثلاث ساعات في كل سنة سدى. والحقيقة أنني تهربت من الاندماج في "ماتيا" لأنه ليس لدي ما يكفي من معرفة وأدوات في مجال العسر التعليمي". وأضافت إحدى المستجوبات: "بفضل عدد من الدورات في مجال التعليم الخاص أفهم اليوم ما هي مشكلة التلميذ، ما هو التشخيص، كيف أعمل معه وكيف أتوجّه لأسرته، وهذا يعطيني ثقة في العمل ومقابل الطاقم، لقد درست وتمتعت كثيراً في دورة الموارد، وقد تعلمنا في الورشة كيف نطوّر أدوات وألعاب لتحقيق الهدف من الحصة. فائدة الدورات حسب رأيي، تتصل بمدى كبير بجديّة ومهنية المحاضر. المعرفة التي اكتسبتها في هذه الدورات تجسّدت في ثقتي كمعلمة، مثلاً في فهم سلوك التلميذ، بناء خطة شخصية، العمل على إكسابه عادات حسنة." التجربة العملية بلورت في كل المستجوبين فهمهم لوظيفتهم كمعلمين. في إطار التدريب على التدريس ومواجهة مختلف المشاكل والتحديات التي تطفو خلال الحصة تعلّم المتدربون أن

يزوروا المدارس ليوم اقترحوا أن يزورها يومين. من ناحيتهم، فإن الدراسة في التجربة العملية وفي حصص الأساليب هامة أكثر من الدراسة النظرية والمفضل توسيعها. حوالي نصفهم اقترحوا أن يُتاح التخصص في مجال واحد منذ النصف الثاني للفصل الأول. بإمكان الطلاب المعنيين، حسب هذا الاقتراح، التخصص في مجال العُسر التعلّمي أن يواصلوا الدراسة في أطر عادية وفي صفوف مطوّرة وفيما يكون بإمكان الطلاب المعنيين بالتعليم الخاص أن يواصلوا التدريب في الأطر المناسبة. الموديل القائم في رأيهم يضيّع هدف تخصص المعلم بحيث أنهم يتخرجون دون أن يكونوا في سيطرة تامة في التعليم التصحيحي للعُسر التعلّمي ولا في مجال الإعاقات المختلفة في التعليم. وقد قالت إحدى المستجوبات في هذا السياق: "أقترح أن نتعلم دورات إضافية بالنسبة للمدرسة مثل كيف يُمكن الانخراط في طاقم أو كيف يُمكن مواجهة سن المراهقة لدى الأولاد وكيف يُمكن تقييم خطة عمل تم تطبيقها. أطلب أيضا أن تسمع إدارة الكلية منا ما نفكر به عن المحاضرين". وتقترح مدرسة أخرى: "بالنسبة لي أصعب شيء أن أعمل ضمن طاقم والتعامل مع حب استطلاع الأخرى فيه أو مع أقولهن المُحبطة لماذا لم نتعلم أكثر عن العمل في طاقم وعن الاتصالات البين - شخصية". وتقترح معلمة أخرى: "أطلب أن نتعلم في إطار التدريب العملي وفي إطار الدورات كيف نعمل مع إدارة المدرسة وأن ندمج بين المعلمين فيها. لا يكفي أن نتدرب على التدريس فقط، لأن ذلك ليس كل شيء! أجد صعوبة في الدول إلى المديرية وأفكر مرة قبل أن أدخل إليها، أحيانا عندما تستوضح مني موضوعا يتملكني الخوف ولا تخرج أي كلمة من فمي وهذا ما يضايقي جدا".

### نقاش

النتائج المركزية التي تطلعننا من هذا البحث تشير إلى عدد من الاستخلاصات التي سننطلق إليها بتوسّع لاحقا.

تلخيص الاستنتاجات

- 1 - التأهيل في الكلية مهم في تشكّل المعلم. لكنه محدود وهناك متسع لتحسين وتطوير التأهيل والملائمة لمجموعة المتعلمين واحتياجاتهم.
- 2 - التدريب العملي هام جدا ويشكّل جزءا جوهريا في عملية التأهيل وتُسهم في بناء وظيفة المعلم.
- 3 - فائدة التدريب العملي تتصل بمدى كبير بشخصية المرشد التربوي ودوره المهني في التوجيه والإرشاد.
- 4 - الدروس النظرية في التعليم الخاص مهمة لكنها غير كافية وهناك رغبة في المزيد من المعرفة والتعمق. الدروس العامة غير ذات جدوى وفائدتها قليلة.

يقيموا أنفسهم: نقاط الضعف والقوة، سقف الإحباط، الأدوات الموجودة في جعبتهم وأنهم التقوا لأول مرة مع المعلم في داخلهم. لقد أكدوا في المقابلات على الوزن الحاسم لـ "تمرير حصة" والمشاعر الأولية التي رافقتهم في الحصص الأولى من السنة الأولى. برز بشكل خاص الشعور بالفخر في قصصهم حول الطريق الصعبة التي مرّوا فيها إلى اللحظة التي عرفوا فيها أن يقفوا ويدروا شؤون الصف. وتقول إحدى المتدربات: "لم أرغب في أن أكون معلمة، لكنهم في العائلة ضغطوا وقالوا أن المر يناسبني كمرأة. عندما دخلت لأول مرة إلى الصف بينما التلاميذ يضحون وينظرون عليّ بحب استطلاع ويرصدون حركاتي، شعرت بالأم حادة في البطن وأردت الهرب... لقد أحسست بالفزع حقا، تنفست عميقا وبدأت أدرّس. عندما أتذكر المرة الأولى التي درّست فيها أبدا بالضحك على نفسي، فقد كان ذلك محرّجا جدا. أما اليوم فأنا سعيدة في كوني معلمة، أحب اللقاء مع التلاميذ وسعيدة أن أكون "الملكة" في صفي". ويقول أحد المتدربين: "أذكر أنه كان صعب جدا بالنسبة لي طيلة الفصل الأول من السنة الأولى، طيلة الوقت فكرت بالتوقف عن التعليم وفكرت بين وبين نفسي "ما الذي أفعله هنا؟". لم أتخيّل أن أنجح في أن أكون معلما، شعرت أن التلاميذ يجعلوني أضحوكة، يفحصونني كل الوقت كما أنني لم أتواصل مع مهنة التعليم بل كرهت أيام التدريب العملي. التغيير حصل بعد أن شاهد المرشد حصة درّستها وأعطاني تغذية عائدة مشجعة على توجهي للتلاميذ. منذ ذلك اليوم شعرتن بأني أريد أن أكون معلما وأنني سأنجح وبدأت بالفعل أحب مهنتي الجديدة". وشارك أحد المتدربين: "جئت إلى الكلية كخيار أخير، أردت أن أدرس في الجامعة إدارة أعمال، لم أقبل، فكرت أن أدرس في الكلية لنفحص بعدها...لدي تجارب غير حسنة مع المعلمين ولم أفكر أبدا أن أكون معلما! بدأت أدرك تدريجيا قوة الوظيفة ومعناها بالنسبة للتلاميذ. في السنة الثانية علمت تلاميذ الصف السادس، ولم يكن سهلا بالنسبة لي في البداية، لكنني مع الوقت دورت علاقة قربي مع التلاميذ مثل صديق، عندها صاروا ينتظرون حصتي. عندما بدأت أشعر بالأهمية وأن لي مكانة تصالحت مع المهنة وأنا اليوم سعيد أن أكون معلما له مكانة في حياة تلاميذه".

توصيات المستجوبين عكست اتجاهها واضحا يتلخص في شطب الدورات التي لا لزوم لها لموضوع التعليم الخاص وإضافة دورات من هذا المجال خاصة في مجالات عسر الحواس والتوحدية وطرق التعليم الخاصة وإدارة الصف. وقد طلبوا باعتماد وسائل مراقبة على محاضرين لا يدرّسون كما ينبغي. من جهة ثانية، أسمعت أصوات واضحة تطالب بتوسيع تدريبات التدريس العملية خاصة في السنة الأولى والثانية، وبدل أن

5 - ينقص برنامج التأهيل ملائمة المضامين للوضع الخاص لجهاز التعليم العربي واحتياجاته المتنوعة. البرنامج كما يتحدث عنه الدارسون عام ويتمحور في المستوى الأكاديمي - المهني ولا تتطرق إلى الواقع الاجتماعي الثقافي السياسي للأقلية العربية واحتياجاتها الكثيرة.

بالنسبة للاستنتاج الأول الذي يشير إلى الفائدة المحدودة لفترة التأهيل بالنسبة للخريجين وإلى كون الجزء الهام فيها (الذي كان على الغالب متعلقاً بالمرشد التربوي) هو الجزء الذي تضمن التدريب العملي أو ما أسمى تدريبات على التدريس. فائدة فترة التأهيل للتدريس بالنسبة للتنشئة المهنية المعلمين محدودة كما تشهد الأدبيات. على الرغم من كثرة الأبحاث المعنية بالتأهيل قليلة هي الأدلة على أنها تصمم فعلاً سلوك ومفاهيم الخريج المهنية ((Corrigan & Haberman, 1990). بينما كثيرة هي النتائج التي تدل على انعدام العلاقة بين التأهيل وبين مواقف ومفاهيم المتأهلين (Goodlad, 1991, p. 215). هناك أبحاث تستعرض أمثلة على نجاح سيرورات تنشئة المعلمين في فترة تأهيلهم، إلا أن غالبيتها تتمحور في قياس ذلك خلال فترة التأهيل، إلا أنها لم تعد لتقيس ذلك في ختام عدة سنوات من حصولها ((Peck & Tucker, 1973. في كتابه *Teacher for our Nation's school* يقول أنه في ختام مرحلة التأهيل ظلت مواقف وقيم نحو نصف الطلاب دون تغيير وتشابهت مع مواقفهم في البداية، وأنه عشية دخولهم للعمل استصعب غالبيتهم تذكر ما كانوا تعلموه في الدروس الأساسية ولم يربطوا بين ما تعلموه وبين ما يفعلونه في التدريس العملي. تفسير آخر لنتائج بشأن التأثير المحدود للتأهيل يتعلق بقوة سيرورات التنشئة المنافسة كتلك الحاصلة في العائلة أو المجتمع ومع الخبرة الشخصية في الماضي كتلميذ ومع تدريبات التدريس ولا مع قوة سيرورات تنشئة أخرى. هذا الاستنتاج يوجب ملائمة مضامين التعليم في كليات التربية لتوقعات وخصائص المعلمين الفلسطينيين بحيث يعطي ذلك إجابة لخاصيتهم القومية والثقافية.

1/ بالنسبة للاستنتاج الثاني، أشار المستجوبون في هذا البحث إلى الفائدة الكبيرة للأجزاء العملية مثل التدريب على التدريس وورشات تطوير الوسائل التدريسية بالنسبة لأدائهم في الصف لكنهم لم يكونوا على اكتفاء من الدروس النظرية. حسب ادعائهم، جزء من الدورات غير مناسبة بتاتا لتخصصهم بينما الجزء الآخر مناسب جداً، بينما فائدة عدد من الدورات طفيفة بالأساس بسبب النوعية الهابطة للتدريس فيها. دروس ذات طابع مهني تحظى عادة لتقييم عال أكثر من الدروس ذات الطابع النظري. بخصوص السؤال عن "فائدة" التأهيل للمتعلم وجدنا أن سيرورات التعلم متأثرة من معارف ومعتقدات لدى الطالب

بالنسبة للمادة التي تدرّس ((Pintrich, 1990 وأن مدى فاعلية الدورة تتأثر من خصائصها ومن خصائص الطالب ومن احتياجاتهم في مجال النمو الاجتماعي وبناء القابلية لدى الطلاب تجاه الدورة ((Lindop, 1985, Stringer & Irving). 1998.

يستدل من الإجابات التي حصلنا عليها على فاعلية التدريب العملي في بلورة مفهوم واضح لوظيفة المعلم وتطوير "أنا مؤمن" معرّف. غالبية المستجوبين تحدثوا عن اللقاء مع التلاميذ على أنه هام في بلورتهم، بل أنهم تحدثوا عن صيرورة "تشكلهم كمعلمين" غيرت عندهم عادات قديمة وساعدتهم على تنظيم عالمهم من جديد وصورة أدائهم. يُمكننا أن نستدل من الإجابات على التأثير الحقيقي لفترة التأهيل والتجربة العملية في التدريس على بناء هويتهم كرواد في التعليم وكأناس هامين. هذا الاستنتاج يتلاءم مع استنتاجات من قبل، طلاب للتربية يشيرون إلى أن التدريب العملي هو الجزء الأهم في عملية التأهيل (Franke & Dahlgren, 1996). تقوم التجربة العملية على الفرضيات التالية: تساعد التجربة على تحسين التدريس، لا يُمكن تأهيل طلاب التربية بدون التجربة التطبيقية، يوفر التأهيل فرصة "حقيقية" يتدرب فيها الطلاب ويستطيعون مشاهدة آخرين والتعلم منهم وأن التجربة في الحقل هي طريقة تجريبية في التدريس - التعلم (Frank, 2006). في غالبية الكليات في البلاد يعتمدون شكلين من التدريب: تجربة أسبوعية ليوم أو يومين وتجربة مركزة لأسبوع أو عشرة أيام (Frank, 2003). في ضوء ما ورد أعلاه، أوصي تعزيز إطار التدريب العملي دراسة إمكانية زيادة عدد ساعاته الأسبوعية. الاستنتاج الثالث يتعلق بمركزية المرشد التربوي في التأهيل العملي. يتضح أن الجزء الهام في أعينهم أي "التدريب العملي" مرتبط بشكل كبير بشخصية المرشد التربوي وبمهنته وتوجهه وقيادته. لقسم كبير منهم كانت تجربة عامة إيجابية وهم راضون عن مستوى الإرشاد الذي حصلوا عليه وتأثروا بشكل جيد من قيادة المرشد بينما كان لآخرين تجربة مغايرة أقل ممكنة كأم نبع من شخصية المرشد وطريقة إرشاده. قوة المرشد التربوي نابعة من قوة وظيفته التي تتمحور في عدد من اتجاهات الفعل. فالمرشد هو بمثابة معلم ومرشد ومقيم وموجه ومستشار (أوشرات - فينك، 1999; Enz & Cook, 1992). أرى أن هناك أهمية قصوى في اختيار المرشدين التربويين الذين يقومون بمهام مركزية في تطوير معلمي المستقبل وتزويدهم بإرشاد مناسب وتوجيه مهني يتناسب مع كبر وظيفتهم وجسامته مسؤوليتهم.

بالنسبة للاستنتاج الرابع، يتضح أنه على الرغم من أن الدورات النظرية تشكل جزءاً هاماً من التأهيل وتوفّر تنوعاً من المعارف،



تدل النتائج على أن فائدة الدورة التربوية تفهم على أنها كبيرة جدا قياسا بتقييمهم الدورات الأخرى في هذه المجالات. ويتلاءم هذا الاستنتاج مع ادعاء Eraut (1994, p.5) وبموجبها كلما كان مركب المعرفة العملية كبيرا في برنامج التأهيل، فإن مؤسسة التأهيل تلعب دورا أكبر في عملية التنشئة الاجتماعية منه كحشو معلومات. في ضوء هذا الاستنتاج الهام أقترح إعادة دراسة برنامج التأهيل ومحاولة ملاءمته لتوقعات الطلاب واحتياجاتهم الحقيقية. هناك متسع لفحص معمق في جودة وأهداف الدورات بحيث تُمنح الازدواجية ويتم شطب غير الملائم.

وبالنسبة للاستنتاج الخامس والأخير، يتضح أنه ليس فائدة الدورات النظرية فقط جزئية وإنما لا تنطبق إلى الوضع الخاص لجهاز التعليم العربي والمدرسة العربية التي تتسم بخصائص ثقافية وتربوية خاصة بها. بكلمات أخرى، يتحدث المستجوبون عن نقص في نوعين من الدورات: 1 - دورات تعنى بشكل معمق في مجموعة التعليم الخاص. 2 - دورات تعنى بخصائص المدرسة العربية والتحديات أمام جهاز التعليم العربي عموما والمعلم العربي بوجه خاص. ليس سرا أن برنامج التعليم في كليات تأهيل المعلمين العربية وتلك المختلطة لا تتضمن أبعادا تتصل بالمكانة الخاصة للفلسطينيين في إسرائيل ولا بالاحتياجات العينية للتلاميذ (Albana, 2006; Al-Haj, 2009).

صحيح أنه لم تُفحص في هذا البحث السيرورات خارج الكلية لكن قصة الشاب الفلسطيني المنتقل من بيت والديه إلى حيز مؤسسة التعليم العالي معروفة للجميع. الطلاب الفلسطينيون الدارسون في مؤسسات إسرائيلية يمثلون العائلة العربية الخاضعة لمرحلة انتقالية وتواجه مع قوتين متناقضتين في المجتمع الفلسطيني وتحاول التوفيق بينهما: بين القوى التي تشجع الحداثة والفرديانية من جهة، وبين تلك القوى التقليدية والجمعية (Al-Haj, 1989; Haj-Yahya, 1995). ينكشف الطلاب خلال فترة التعليم، لهويات وثقافات أخرى. كثيرون منهم ممن مكثوا في أحضان العائلة في بيئة اجتماعية وثقافية تقليدية لم ينكشفوا من قبل لبدائل ثقافية مختلفة بشكل يومي مكثف كما في الجامعة. من الأصعب للطلاب الفلسطينيين قياسا بالطلاب اليهود التكيف للواقع الجديد الذي ينتجه التعليم العالي، من جهة هم يقفون أمام تحديات أكاديمية ومن جهة ثانية يواجهون صراع بقاء متواصل في مكان غريب ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا وقيميا.

إن السيرورات الموازية للتأهيل (كالتالي يمرّ بها الطلاب الفلسطينيون) رُصدت على أنها تنتج إجابات وطرق مواجهة مع الوظيفة، وتؤثر على بلورة مفهوم مهني. كذلك، فإن عوامل تتعلق بالشخصية والجندر والانتماء العرقي والخلفية الاقتصادية

لا تزال تنقص المتأهلين عملية التمحوور في صلب التأهيل الأمر الذي يقلل حسب رأي المشاركين في البحث من احتمالاتهم التحول إلى أخصائيين في مجال التعليم الخاص. أبحاث تعنى بفحص ما يدرّس في دروس الطُرق وفي دراسة التربية تدلّ أنه خلال فترة التأهيل نفسها، للمعرفة والمهارات والمواقف التي استعرضت أمام الطلبة القليل من التأثير على نشاطهم (Zeichner & Gore, 1990, p. 336). يُمكننا أن نعزو خيبة المستجوبين من الدروس النظرية إلى أربع مشاكل تحدث عنها أبادور (2000): 1 - القطيعة بين مواضيع ومضامين عندما يكون المنهج مركبا من عدد كبير من الدورات ليس بينها أي رابط وعلى الطالب أن يجده. 2 - القطيعة مع التطبيق المهني، الدورات مقطوعة عن العالم العملي وجهاز التعليم. 3 - القطيعة السيكلوجية - الاجتماعية وعدم ملائمة المضامين في المستوى الشخصي، هناك قطيعة بين عالم المضامين وبين الفرد من الناحية العاطفية والعرفية. 4 - القطيعة القيمة والوعي الاجتماعية وانعدام حيوية المضامين. يُمكننا أن نستدلّ من إجابات المستجوبين على العديد من المصاعب التي تتطلب مستوى معرفي وأدوات لم يحصلوا عليها من الدروس النظرية. لقد توقعوا معارف عملية تساعد في مواجهة اليومية مع العديد من المشاكل الخاصة للتلاميذ. ويتضح أيضا من إجاباتهم نوع ثان من القطيعة وهو القطيعة بين المادة التي تدرس وبين الاحتياجات التربوية والإدراكية والقومية الخاصة لمجموعة الطلبة الفلسطينيين.

واتضح أيضا أن الدورات الهامة بالنسبة لغالبية الطلبة كانت في موضوع التعليم الخاص، الدورة التربوية وورش تطوير وسائل تعليمية. الدورات العامة في التربية والتاريخ وفي تعليم المواد العلمية واللغات كانت ثانوية وفي جزء منها "مضيعة للوقت". خريجو كليات إعداد المعلمين في إسرائيل في الكليات الأكاديمية للتربية أو في الجامعات يصنفون كمتوسطة وأدنى فائدة الدورات في تعليم التربية لانشغالات في مواضيع تتسم بها عملية التدريس. تقييم متوسط أعطي لدورات تعنى بالمعرفة المهنية في مضامين التدريس، ولدورات تعنى بخطط تعليمية وبلورة مضامين تدريس في مستويات مختلفة. تقييمات متدنية بشكل خاص أعطيت للتأهيل في مواضيع تتصل بتربية وتنظيم الصف شعر المعلمون فيها بالفعل أن التأهيل لم يحضرهم بشكل كاف (Al-Haj, 1989). يُمكننا أن نخمن أن التوقعات التي لم تتحقق ساعد في تكوين هذه التقييمات المتدنية. فحصت بورات (1993) فهم طلاب السنة الأولى لفائدة الدورات في التربية ودورات أخرى في التأهيل في أربع مجالات: القدرة على التفكير والتعلم العام، القدرة على التفكير الإبداعي، تنفيذ المهام في التدريب العملي ومواقف في مجال التربية.



## מקורות

### באערע

החג, ماجد. تعليم الفلسطينيين في إسرائيل: بين الضبط وثقافة الصمت. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

وتد- خوري, كيتي. (2009). هل اخترت المهنة المناسبة؟ المعلم الجديد: تحديات وتخطات. الكرمة, 6, 89-63. القدس: الكلية الاكاديمية دافيد يلين.

وتد- خوري, كيتي. (2001). وقفة مع واقع المعلم الجديد. الكرمة 2, 53-43. القدس: كلية دافيد يلين.

أبو عصة, خالد. (2006). جهاز التعليم في إسرائيل. رام الله. المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية..

اغبارية, أيمن. (2009). سياسات تاهيل المعلمين العرب في إسرائيل و استحقاقات الهوية. الكرمة, 6, 33-9. القدس: الكلية الاكاديمية دافيد يلين

### בעברית

אבדור, ש. (2000). ביטויים לתרבויות אקדמיות שונות המשתקפים בממצאי הערכת ההוראה וציפיות מהקורס, בקרב סטודנטים במכללה להכשרת מורים וסטודנטים בקורסים אוניברסיטאיים. מאמר שהוצג בכנס איל"ה, אוקטובר 2000, אוניברסיטת תל-אביב.

אוסרת- פינק, י. (1999). התיאוריה הפרקטית של פרחי הוראה על תפיסתם את תפקידם ותפקידיהם של סוכני ההכשרה (מורים מאמנים ומדריכים פדגוגיים) על פי יומנים רפלקטיביים. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מן הדרישות לקבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך.

אלדד, א'. (1996). כניסה להוראה (Induction) ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאג') בישראל. בתנועה, 4, 411-443.

אלחאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי. ירושלים: מאגנס.

אלחאג', מ' (1999). השכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל: מצב צרכים והמלצות. נייר עמדה. חיפה: אוניברסיטת חיפה

גבישב. (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת תואר " דוקטור לפילוסופיה" ירושלים: האוניברסיטה העברית.

ותד- חורי, ק. (2005). זכויות תלמידים במזרח ירושלים. במכללה, 18, 225-258.

ותד- חורי, ק. (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי- פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. במכללה, 21, 263-284. ירושלים: מכללת דוד ילין.

זחאלקה, מ' (1990). בדיקת מכלול הגורמים העלולים להשפיע על שינויי העמדות וההתנהגות ההוראתית של המורה המתחיל לטבע בחטיבת ביניים במגזר הערבי. עבודת דוקטורט, האוניברסיטה העברית בירושלים.

זידאן, ר', עליאן, ס', ותורן, ז' (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. דפים, 44, 123-143.

זילברשטיין, מ., גבע, ע. (1993). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית:

- الاجتماعية (عوامل تؤثر أيضا على اختيار مسار التأهيل في التدريس) تشكل عوامل وسيطة تبلور مواقف وطرق عمل المعلمين، بقوة تزيد أحيانا عن قوة صيرورات إكساب المهنة في عملية التأهيل (شولوب- ברקן, 1991; ; Lortie, 1975, Lacey, 1977, Zeichner & Gore, 1990, Bennett et al, 1998, Dunne, 1993). يوجب هذا الاستنتاج إعادة فحص موضوع المهنة والتخصص في مجال معرفي محدد وإتاحة التعمق فيه. في الوضع الراهن، يحصل المعلمون على لقب مزدوج، للتعليم الابتدائي وللتعليم الخاص بما في ذلك العمل مع تلاميذ مع عسر تعلمي. نوصي ببناء مسارات داخلية للمهنة في احد هذه المواضيع.

بالنسبة للتوصيات أقترح تطوير موديل شمولي: 1. أهداف تأهيل المعلم العربي مع تأكيد على ملائمة التأهيل لخصائص المجتمع العربي. 2. بناء برنامج التأهيل مع التأكيد على مضامين تلائم احتياجات الطالب العربي والمجتمع الذي يعيش فيه وخصوصيته الثقافية والقومية والاجتماعية. 3. برنامج دعم ومساعدة للمتأهل العربي في مرحلة التأهيل تتمحور في تطوير قدرات التكيف وتمكين الهوية المهنية. 4. أن تكون سيرورة الانخراط في التدريس مبنية بشكل متسلسل يعكس فهما مثلًا لوزارة المعارف والكلية والمدرسة التي ستستوعب المعلم لغرض ضمان استيعاب ناجح حد أقصى من الدعم للمعلم الجديد.

توصيات إضافية تتصل بتنجيع الإرشاد التربوي:

- 1 - تخصيص المزيد من الساعات للتدريب العملي الذي ثبتت فائدته القصوى.
- 2 - استيعاب أعداد أكبر من المرشدين التربويين وتوفير الإرشاد في مجموعات أصغر من أجل تطوير جودة الإرشاد.
- 3 - التشدد في المعايير بالنسبة لقبول مرشدين تربويين في مستوى اللقب والثقافة وكذلك في مستوى المهارات والمؤهلات والخبرة في الإرشاد.

في النهاية أقترح إجراء أبحاث أخرى في عدد أكبر من الكليات ودراسة فائدة التأهيل بالنسبة للدارسين في انتقالهم إلى الحقل. وتطوير برنامج مشترك يوفر موديل أكاديمي - تربوي أساسي ومركزي للكليات و/أو للمسارات العربية وفق نتائجها.

- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In: Archambaut, R., D. (ed). (1964). Joan Dewey : On Education. Selected Writings, Chicago Press, pp. 313- 338.
- Dunne, E. (1993). General beliefs about teaching and learning. In N. Bennett & C. Carre (Eds.). Learning to Teach (pp.73-87). London: Routledge.
- Eisner, E., W. (1979). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation on School Programs, Macmillan, N. Y. Collier Macmillan, London.
- Enz, J. B. & Cook, J. S. (1992). Student teachers and cooperating teacher's perspective of mentoring functions: Harmony or dissonance. University of Arizona State University State West.
- Eraut, M. (1994). Developing Professional Knowledge and Competence, The flamer Press, London.
- Feiman- Nemser, S. & Buchman, M. (1986). When is student teaching teacher education? Teaching and Teacher Education. Vol. 3, No. 4, pp. 255- 273.
- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school- based teacher education. Teaching and Teacher Education. 12, 627- 641.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and introduction. In : J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Ed), Handbook of research on teacher education, pp: 548-594, New York: Macmillan.
- Goodlad, J. I. (1991). Teachers for Our Nation's School, Jasley - Bass Publishers, Ch, 6.
- Haj-Yahia, M. M. (1995). Toward culturally sensitive intervention with Arab families in Israel. Contemporary Family Therapy. 17(4), 429-447.
- Huberman, M. (1989). The professional cycle of teachers. Teacher Education Vol. 45, No. 3, pp. 199- 208.
- Husbands, C., T. (1997). Variations in student's evaluations of teachers lecturing in different courses on which they lecture: a study at the London School of Economics and Political Sciences, Higher Education, Vol. 33, No. 1, pp. 51- 69.
- Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher, or is not? An analysis of the role of experience in learning to teach. Journal of Teacher Education Vol. 45, No. 3, pp. 199- 208.
- Kagan, M.D. (1992), Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research. 62 (2), 129-169.
- Krasnow, M. H. (1993). Waiting for Thursday: News teachers discover teaching. (Eric Document Report No. 360290).
- Lacey, C. (1977). The Socialization of Teachers. London: Methuen.
- Lindop, C. (1985), Evaluation effectiveness in teacher education, Journal of Education for Teaching, Vol. 11. No.2 pp. 165- 176.
- Lortie, D.C. (1975). School Teacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press.
- תרגום הרעיונות למונחים המאפשרים מדידת הישגים. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 7, 16-42.
- חורי, ח' (1980). בדיקת עמדות מורי מדעי הטבע בבית הספר העל יסודי בחינוך הערבי כלפי הוראה בדרך החקר. עבודת מ.א. טכניון, חיפה.
- יונאי, י' (2003). הכשרה להוראה, רכיבי העבודה המעשית בהכשרת עובדי הוראה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- כפיר, ד., שילוח, י' (1993). הערכת ההוראה ושיפורה במכללה להכשרת עובדי חינוך- מושגים ועקרונות, דפים, 16, עמ' 29-36. משרד החינוך התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת.
- עליאן, ס', זידאן, ר', ותורן, ז' ואחרים (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. דפים, 44, 123-143.
- פורת, נ' (1994). הרמה הקוגניטיבית ואופי עמדות ההוראה של סטודנטים המתכשרים להוראה. דפים, 19, 31-50.
- פלג, ר' ורסלאן, ש' (2003). הערכת הכשרת מורים בני מיעוטים במכללת אורנים: מודל רב תרבותי או אחיד? דו"ח מחקר. טבעון: אורנים, המכללה האקדמית לחינוך
- פסטרניק, ר. (1989). הערכת מורים את הכשרתם המקצועית, דפים, 8, עמ' 12-29, משרד החינוך התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל: מגמות, מד' (1), 137-162.
- פרידמן, י', וגביש, ב'. (2001) המורה המתחיל- הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד
- צבר בן- יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותני. מסדה.
- שולוב-ברקן, ש' (1991). הוראה ופרופסיה: סקירת ספרות מקצועית ודיון. ירושלים: מכון סאלד.
- שילוח, י. פרסקו, ב. (1994). תיקוף הערכה עצמית של מורה במכללה להכשרת מורים באמצעות הערכות תלמידיו, דו"ח מחקר, מכללת בית ברל.
- שקדיא, (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני- תיאורי ויישום. תל- אביב, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל- אביב.
- תם, ה' (2001). שחיקה של מורים כפועל יוצא של ליווי בקליטה, התפתחותם המקצועית ותפיסתם את סביבת העבודה. חיבור לשם קבלת תואר " דוקטור לפילוסופיה" . חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך.

## באנגלית

- Al-Haj, M. (1989). Education for Democracy in Arab School in Israel. Problems and Objectives. Givat Haviva: The Institute for Arabic Studies.
- Arrends, R. (1991). The first year of teaching. Learning to teach. NY: Mcgraw-Hill.
- Bennett, N., Carre, C., & Dunne, E. (1993). Learning to teach. In N. Bennett & C. Carre (Eds.). Learning to Teach (pp. 212-236). London: Routledge.
- Corrigan, C., Haberman, M. (1990). The context of teacher education, in : Houston W. R. (ed), Ibid, pp. 195- 211.



Peck, R. F., & Tucker, J.A. (1973). Research on teacher education. In R.M.W. Travers (Ed.), Second Hand Book of Research on Teaching. (pp.940-978). Chicago: Rand McNally.

Pintrich, P. R. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education, in: Houston, W. R. (Ed) Handbook of Research on teacher Education, MacMillan Publishing Company, N. Y, pp. 826- 857>

Rodriguez, A. J. (1993). A dose of reality: Understanding the origin of the theory/ practice dichotomy in teacher education from the students` point of view. Journal of Teacher Education. Vol. 44. No. 3, pp. 213-222.

Scriven, M. (1994). Using student rating in teacher education, Evaluation Perspectives, 4 (1), pp. 1-4.

Soder, R. (1988). Studying the education of educators: what we can learn from other professions, Phi Delta Kappan, December, pp. 299-305.

Stringer,M., Irwing, P. (1998). Students evaluation of teaching effectiveness: a structural modeling approach. British Journal of Education Psychology, No, 68. pp. 409-426.

Su, J. Z. X. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. Journal of Education for Teaching. Vol. 18. No. 3, pp. 239-256.

Thiessen, D. (2000). Developing knowledge for preparing teachers: Redefining the role of schools of education. Educational Policy. Vol. 14. No.1, pp.129-144.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research, 68(2), 130-178.

Zeichner, K. M., & Gore J. M. (1990). Teacher socialization. In: W.R. Houston. (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 329-348). New York: Macmillan.