المعايير المهنية و البيداغوجية في تكوين معلمي مدارس الناطقة بغير العربية

د.عامر رضا

الملخص:

إنّ عمليات تطوير إعداد المعلم قد حظيت باهتمام خبراء التربية والعديد من المنظمات التربوية على المستويين المحلي والعربي، فلقد نظمت العديد من مراكز البحوث التربوية والنفسية في كليات والمدارس العليا للأساتذة العربية والغربية،وحلقات ودراسات علمية حول إعداد المربين في التربية والتعليم،حيث توصلت العديد من هذه الدراسات من طرف خبراء التربية والمكونين إلى كشف واقع التدريب التربوي على مستوى المدارس التعليمة خاصة في المدارس الأوروبية

- مدخـل:

كانت ومازالت اللّغة العربية تشكل نقطة انعطاف تاريخي في تنوع ثقافة، وتراث الإنسان العربي بشكل كبير وصولا إلى استكمال الهوية القومية التي تشكلت عبر الحقب الزمنية كوعي تراثي يمثل الذاكرة القومية المشبعة بروح الثقافة العربية،ومع ذلك لم تتحقق تلك المظاهر الحضارية في مختلف مضامين مناهج اللغة العربية التي تبقى بعدية كل البعد عن تحقيق ما يطمح إليه خبراء التربية وتعليمية اللّغة العربية عند الناطقين بغيرها خاصة في المجتمعات الأوروبية بشكل خاص في ظلّ وجود معلمين،و مناهج وبرامج لا تتماشى مع متطلبات، وحاجيات المجتمع والمتعلمين،وعليه يجب دق نقوس الخطر من أجل الحفاظ على تعليمية اللغة العربية في المجتمع الأوروبي عند المتعلمين الناطقين بغيرها.

وهذا ما جعل خبراء التربية والتعليم في المنظومة التعليمية خاصة في «معهد ابن سينا ومنظمة اليونسكو والإليسكو» وجمعيات أوروبية في ظلّ العولمة والتقنيات الحديثة التموقع في أطر تسمح لهم بالحفاظ على أصالة المجتمع وهويته وتراثه اللّغوي العربي، من خلال تحقيق سبل التواصل المعرفي والثقافي بين أبناء الوطن الواحد خدمة للكيان الاجتماعي وتحقيق أهداف اجتماعية تعددت بتعدد السياقات الاجتماعية في ظل التنوع حفاظاً على تقاليدنا وعادتنا ومعتقداتنا، لذا كان لزاما على المؤسسات التعليمية الأوروبية بوصفها هيئات تنويرية وطنية تساهم بشكل مستمر في تحقيق الأمن الثقافي والحضاري والاجتماعي للمتعلمين غير الأوروبيين بأن تضمن لهم التفاعل المتواصل،وبشكل مباشر مع مختلف برامج تدريس اللّغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية الأوروبية بشكل سلس،وعليه يجب الاهتمام بشكل حصري مع حاجيات المتعلم الناطق بغير اللّغة العربية والسؤال الذي يجب طرحه هنا ماهي الآليات المهنية والبيداغوجية التي يجب أن تتوفر في مدرّس اللّغة العربية في أقسام المتعلمين الناطقين بغيرها؟

أ- مشكلة البحث:

لما كانت التربية عبر نسق التاريخ، هي الوسيلة الفعالة لمواجهة التغيرات والتحولات من أجل بناء أفراد الأمة لمواجهة جميع التغيرات، وتحولاتها الاجتماعية وإعدادهم، وبلورة اتجاهاتهم وتكييف ممارساتهم بما يخدم مصلحة الأمة ويحافظ على بقائها واستمرارية نموها ، فإن الحاجة تبدو ماسة لتربية عملية متطورة قادرة على مجابهة «تحديات تكوين المعلم الناجع» من جهة، والإفادة منها من جهة أخرى،من خلال تربية إستراتيجية تستطيع صناعة مستقبل تعليمي يحمي لغة المتعلمين بغير العربية في ظلّ التحديات المتنوعة، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:(ماهي آليات تكوين المعلمين في تعليمية اللّغة العربية في مدارس أوروبا للمتعلمين الناطقين بغير العربية فيها، وانعكاس ذلك فلسفة التعليم ؟).

ب- أهداف البحث: يستهدف البحث الآتي:

١. التعرف على أبرز تحديات المعلم المهنية و البيداغوجية.
٢. التعرف على أهم الآثار البيداغوجية المختلفة لتعليم المتعلمين الناطقين بغير العربية وبصفة خاصة على آليات تطوير المناهج المختلفة وانعكاس ذلك على طرق وأساليب التدريس المختلفة.
٣. التعرف على أهمّ المحددات والتوجهات الرئيسة للمعلم في مع المتعلمين الناطقين بغيرها.

جـ- أهمية البحث: يمكن أن يفيد هذا البحث في الآتي:

١- إنّ هذا البحث يفتح المجال أمام دراسات أخرى تهتم بتحديات معلمي مدارس المتعلمين الناطقين بغير العربية، وأثارها على المناهج التعليمية المختلفة،بشكل خاص مناهج اللّغة العربية وأساليب وطرق تدريسها.
٢- هذا البحث الحالي يحاول سد النقص في ميدان البحث العلمي في مجال تعليمية اللغة العربية في المدارس الأوروبية وعلاقتها بالمناهج وتعليمية اللّغة العربية .
٣- إنّ مجموعة المبادئ المكونة لإطار سياسة إعداد المعلم قامت في معظمها تقليدا لسياسة إعداد المعلم في الدول العربية.
٤- ما تزال العديد من سياسات المدارس العليا لإعداد المعلم يغلب عليها الارتجال وسطحية التخطيط وعدم شمول النظرة لتكامل إعداد شخصية المعلم.

إنّ ما ستسفر عنه الدّراسة الحالية من نتائج قد يساعد في توفير حلول ناجعة هادفة تؤدي إلى التخفيف من حدة الاضطرابات والمشكلات الناتجة عن سلبية تعليم المتعلمين الناطقين بغير العربية.

د- هـــدف البحث:

يهدف البحث إلى إبراز الآثار المختلفة لتعليم الناطقين بغير العربية للعولمة وبصفة خاصة على آليات تكوين المعلمين مهنيا وبيداغوجيا ،وانعكاس ذلك على طرق وأساليب مختلفة للتدريس مما يؤدي إلى ظهور اتجاهات جديدة في التدريس وبناء المناهج .

هـ- حدود البحث:

تنحصر حدود هذا البحث في المحددات التالية:

١. الحدود الموضوعية: حدود الدّراسة موضوعياً بأنها تركز على الأدوار التربوية للمناهج لمواجهة تحديات وتأثيرات العولمة على تعليمية اللّغة العربية.
٢. الحدود المكانية: سوف يتم التركيز على المنظومة التربوية الفرنسة من خلال مناهج التعليم العام.
٣. الحدود الزمانية: تم إجراء هذا البحث خلال العام الدّراسي ٢٠١٤م.

و- منهج البحث:

سوف يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي،والترابطي من خلال جمع بيانات وصفية، وليس بالضرورة توضيح علاقات أو اختبار فرضيات، والقيام بتنبؤات أو التوصل إلى معان ومضامين، رغم أن البحث يهدف إلى التوصل إلى تلك الأهداف، وسيتم استخدام هذا المنهج لمعرفة بعض الحقائق عن واقع ظاهرة تكوين المعلمين ،وأثر ذلك في تعليم الناطقين بغير العربية وما يعتريهم من إشكالات على مستوى مناهج تعليمية اللّغة العربية وقيمها الحضارية والثقافية، بالإضافة إلى تقديم وصف لتعليمية اللّغة العربية والتحديات التي تواجه هذه الأدوار في المجتمع الأوروبي بشكل خاص.

ز- الدّراسات السابقة:

في هذا الجزء من البحث سوف يتم استعراض بعض الدّراسات والبحوث والتي لها ارتباط مباشر بموضوع البحث، وهذه الدّراسات السابقة كالآتي:

١- دراسة هيئة التعليم، (٢٠٠٧)، المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، قطر .
٢- دراسة وزارة التعليم العالي الفلسطينية هيئة تطوير مهنة التعليم (٢٠١٠م): بعنوان (المعايير المهنية للمعلمين).
٣- دراسة عن وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٦)، مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، عمان،

الأردن.

وعموما لقد استفاد البحث الحالي من هذه الدِّراسات في وضع الإطار النظري للبحث،والمتعلق بطرف وأساليب إعداد المعلم في مجال تعليمية اللّغة العربية، وذلك بوضع المحددات والتوجهات الرئيسية في تحقيق التوازن الفكري للمعلم وآلياته المهنية و البيداغوجية في تعليمه للمتعلمين الناطقين بغير العربية.

١- المحور الأول: المعايير التربوية والبيداغوجية لمعلمي المدارس الناطقة بغير العربية

لقد أدركت المؤسسات التعليمية في العالم الأوروبي المتقدم أثر الدور الفعّال لمخرجات عمليات التدريب، واستطاعت من خلال الدراسات المكثفة والبحث المتواصل أن تدرك حجم وقيمة هذه المخرجات وعمق تأثيرها في بناء نهضتها الاقتصادية والتعليمية والعلمية، فرسمت خططها التعليمية ووضعت أهدافها الإستراتيجية وفق هذه النظرة البعيدة والشاملة بناءً على رصد دقيق لاحتياجاتها المستقبلية في كافة حقول العمل، والإنتاج سواء كان في المجال الاقتصادي أو الاجتماعي أو التعليمي أو الإعلامي .. إلخ، فعلى سبيل المثال اليابان تضع خططها لـ ٥٠ سنة قادمة ، وأمريكا تخطط لـ ١٠ – ٢٠ سنة قادمة، وفي هذا السياق نجدهم يطورون مناهجهم التعليمية بالبرامج التدريبية، فيستطيع أيّ إنسان عادي أن يرصد بسهولة كيف يحقنون أبناءهم منذ نعومة أظفارهم بجرعات متدرجة من مهارات الإدارة والقيادة والتخطيط وإدارة الوقت وإطلاعهم على أساليب الإدارة، وعليه»فإنّ تحقيق التغير الاجتماعي ومواجهة التحديات والمنافسات الصناعية والاقتصادية والحفاظ على مركز الصدارة و الريادة وحل المشكلات مهما تعقدت إنما يبدأ من التعليم»(عبد الموجود،١٩٩٢م،ص٨٧).

وعليه إنّ العديد من الباحثين وخبراء التربية والتكوين في المدارس والمعاهد البحثية في أوروبا وخاصة في فرنسا قد وضعت نصب أعينها قضية تأطير المعلم في المدارس الناطقة بغير اللّغة العربية من أجل تقديم تحصيل علمي أكثر فائدة للمتعلمين من أبناء الجالية العربية خصوصا،ولمن يرغبون في تعلم اللّغة العربية من الأوربيين كلغة ثانية،ومع ذلك فخبراء التربية في تعليمية اللّغة العربية يجمعون على أن المدارس الأوروبية تعاني العديد من المشكلات، والسلبيات التي تعيق نموَ عملية التكوين، وتطوير تلقين أسس اللّغة العربية بشكل سليم ،وهذا يرجع في الأساس لقلة كفاءة ،وجودة التكوين للمعلم الذي يعدّ أساسا في عملية التربية والتلقين، بسبب عدم توافق البرامج البيداغوجية مع واقع التكوين من جهة،ومع روح العصرنة وتقنيات العولمة في هذه المدارس من جهة آخرة بسبب تبني نماذج تكوين إمّا بالية قد تجاوزها الزمن تقليدية تماما،أو أنّها مناهج تكوينية مستوردة لا تتوافق مع حاجيات الطلبة المتكونين وانعدام الموازنة بين مخرجات التكوين، واحتياجات التنمية،وعدم التوازن بين ملمح النمو الكمي والإعداد النوعي للأستاذ المتخرج، وضعف الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية (اختلال في تناسب مخرجات التكوين في مع متطلبات سوق العمل)،وأخيرًا عدم فعالية أجهزة التوجيه التي تنتقي الطالب المتكون للاندماج ضمن فئة إطارات التربية والتعليم التي سوف تمارس مهنة التعليم على مستوى هذه المدارس الخاصة.

والدّراسة المقترحة، لا تنتهي عند معيقات التكوين في المدرسة الأوروبية الناطقة بغير العربية، بل تفتح الباب على الملامح الناجعة للأستاذ المتدرب في المدارس العليا للأساتذة،وأساليب التكوين،ومدى مساهماتها في نقل فلسفة التكوين وتطويرها معرفيا ومنهجيا، ومن ثم تحديد الصعوبات الديداكتكية في عملية التكوين من خلال بناء التعلّمات الجديدة، والوقوف عند إيجابياتها وسلبياتها على الطالب الأستاذ المتربص من أجل تأسيس قاعدة معرفية سليمة تساهم في التقليل من جميع المعيقات للحدّ منها وتفعيل عملية تكوين سليمة على الصيد القريب والبعيد.

١-١ معيقات التأطير في المدارس الأوروبية الناطقة بغير العربية:

تحتل قضايا إعداد الأستاذ المتدرب، وتأطير عمله مكانة متقدمة بين أولويات القضايا التي تشغل خبراء

التربية والمعنيين بالارتقاء بمستوى التعليم على كافة المستويات العربية والعالمية، فالمتدرب المعدّ إعداداً جيداً يؤثر بإيجابية وفعالية في العملية التعليمية لما له من أدوار لا تقتصر على نطاق المدرسة فحسب بل تمتد لواقع الحياة في المجتمع الذي تتزايد احتياجاته لمعلمين أكفاء متمثلين لقيمه وأعرافه وثقافته، واعين بأساليب التعايش مع مستجدات العصر، قادرين على المساهمة الفعالة في تربية الأجيال الرائدة الدافعة لعجلة التقدم والتنمية، والتي تدين بالولاء والانتماء لوطنها، وهذا ما يدعو القائمين على التربية وإعداد المعلم إلى مضاعفة الجهود لتحقيق تلك الغايات.

وما من شك في أنّه لم يعد التعليم مهنة من لا مهنة له، في ضوء الاتجاه المتزايد نحو الاهتمام بقضايا التربية والتعليم خاصة في العالم الغربي، ذلك أن المتتبع للأحداث الجارية والقضايا الساخنة خلال العقد الأخير من القرن الماضي يلاحظ مدى الاهتمام المتزايد بقضايا التربية والتعليم والدعوات المتلاحقة بالاهتمام بالتعلم ليس من قبل المختصين والمسئولين في هذا المجال، بل أصبح يتعداه حتى من طرف بعض الشخصيات السياسية والوطنية التي باتت تساهم في توجيه عملية التعليم مايخدم إيديولوجية المجتمع والمجتمع الأوروبي نجده بات يطالب المربي الذي يؤطّر المتعلمين في المدارس الناطقة بغير العربية والخاضعة لفلسفة النظام التربوي الأوروبي أن يقدم صورة تتوافق في تعليم اللّغة العربية للمتعلمين من أبناء الجالية العربية خاصة من أن يحترم فلسفة ونظام التربية عند المتعلمين في ذلك المجتمع الذي يقوم بتأطير تلك الفئة من المتمدرسين منهم،حيث ويرى (الحارثي) أنّ عملية تخطيط مناهج تعليم اللّغة العربية، وتطورها لا يمكن أن تتحول إلى واقع تربوي إلاّ عن طريق المعلمين: لأنّ المعلم هو الذي يحول الخطط النظرية إلى سلوكيات صفية وممارسات تعليمية، وبناءً عليه فإن تدريب المعلمين تدريباً يتلاءم مع أهداف التطوير التربوي ويتزامن معها أمر ضروري لتحقيق أهداف التطوير (الحارثي،١٩٩٨م،ص٢٣).

لقد أصبح البحث عن أساليب واتجاهات حديثة ومناسبة في مجال إعداد المعلم الكفء أمراً ضرورياً تفرضه ظروف العصر الحالي،ولعلّ معرفة مستوى أداء المعلم يصبح أمراً بالغ الأهمية، لأنّ معرفة مستوى الأداء للمعلم يسهم في رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة من جهة وتقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة من جهة أخرى، ولأنّ الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن يكون برنامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها برنامجاً عصرياً يقدم الخبرات والأساليب التعليمية،وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار، ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره، وكلّ ذلك يتطلب النظر في عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه،ثم بنيله الشهادة العلمية التي تمكنه من ممارسة مهنة التدريس فحسب (حسانين،١٩٩٣م،ص٨٢٨، ٨٤٥) ، فالنمو المعرفي المتسارع الذي يشهده الواقع المعاصر في شتى ميادين المعرفة يعد من أقوي العوامل الداعية لتطوير المناهج الدراسية وبشكل خاص في المدارس التي تدرس فيها اللّغة العربية كلغة ثانية.

ويشير التراث التربوي إلى أنّ عمليات تطوير إعداد المعلم قد حظيت باهتمام خبراء التربية والعديد من المنظمات التربوية الأوروبية وخاصة في فرنسا، فلقد نظمت العديد من مراكز البحوث التربوية والنفسية في الكليات والمدارس العليا للأساتذة الفرنسية العديد من الورشات التعليمية لتطوير تعليم اللّغة العربية وفق أنظمتها الحديثة حتى تضمن التلقين السليم لها وفق النظام التعليمي الأوروبي(B١ / B٢) من خلال ندوات تربوية ،ودراسات علمية حول إعداد المربين القادرين على التعليم في المدارس الأوروبية للغة العربية كلغة ثانية ،حيث توصلت العديد من هذه الدّراسات من طرف خبراء التربية والمكونين في المدارس التعليمية الناطقة بغير الغربية إلى كشف واقع التكوين التربوي على مستوى هذه المؤسسات التكوينية كالآتي:

١- إنّ مجموعة المبادئ المكونة لإطار سياسة إعداد المعلم قامت في معظمها تقليدا لسياسة إعداد المعلم في الدول الغربية.

٢- إنّ نظم وأساليب إعداد المعلم الجزائري حاولت استيعاب الفكر

التربوي الحديث، إلاّ أنها أخذت منه القليل.

٣- إنّ مجموعة الضوابط المكونة لهذه السياسة كانت وما تزال تقوم على نظرة جزئية غير شاملة للعملية التعليمية، فلم توضح العلاقة بين إعداد المعلمين للمراحل التعليمية المختلفة.

٥- إنّ سياسة إعداد المعلم في المنطقة العربية ما تزال تنظر للتدريس على أنه حرفة وليس مهنة، وأنه ممارسة أكثر مما تعتمد على الدراسات العلمية المتخصصة.

٦- ما تزال العديد من سياسات المدارس العليا لإعداد المعلم يغلب عليها الارتجال وسطحية التخطيط وعدم شمول النظرة لتكامل إعداد شخصية المعلم.

وقد أوضح (بشارة،١٩٨٦م،ص٤٧) مجموعة مآخذ تخص واقع برامج إعداد المعلم في المجتمعات العربية يمكن إيجازها في الآتي:

١- قصور برامج الإعداد الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارات التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث .

٢- تباين في برامج الدراسات النظرية غير الوظيفية، بينما لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بقدر كاف من العناية داخل هذه المدارس، مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريجيها نتيجة الفجوة بين ما مروا به من خبرات خلال برامج إعدادهم وما يواجهونه في حياتهم العملية.

٣- غياب التكامل الفعلي بين الجوانب الثلاثة (الأكاديمية، المهنية، الثقافية) لإعداد المعلم، وضعف التنسيق بين المسئولين عن الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافي والمهني، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد بحيث يبدو البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة.

٤- استخدام أساليب تقليدية قديمة في تقويم الطلاب المعلمين، حيث يتمركز التقويم حول الجانب التحصيلي ويغفل الجوانب الوجدانية والمهارية.

١-٢. تحديات التكوين البيداغوجي لمعلم اللّغة العربية في المدارس الأوروبية :

إنّ واقع التكوين البيداغوجي (التدريب) يتسم بالعديد من المعيقات التربوية،و البيداغوجية، والتقنية التي باتت تؤثر سلبا على عملية التكوين الناجع،وهي كالآتي:

١- ضعف اهتمام وغياب وعي الجهات المسؤولة عن تقييم التدريب وقلة الموارد المالية المخصصة للإنفاق على إجراء تقييم التدريب المنتهج في المدارس العامة والخاصة.

٢- نقص مبادرة المعاهد الأوروبية لإلحاق بعض منسوبيها بدورات في مجال التقييم،وذلك بالتعاون مع الهيئات والمؤسسات العلمية التي لها خبرة في مجال تقييم التدريب،وعدم الاستفادة من نتائج التقييم في تطوير التدريب اللغوي والبيداغوجي في تلقين علوم اللغة العربية.

٣- تدني المعالجة الإحصائية لمحتوى أدوات التقييم من البيانات بسبب ضعف تصميمها من جهة وعدم وجود مختصين بالإحصاء من جهة ثانية، بالإضافة إلى نقص قدرة العناصر المنفذة للتقييم وكفاءتها.

٤- إهمال الاستفادة من التقنية الحديثة في مجال تصميم أساليب معاصرة في التدريب وتكوين إطارات المستقبل في هذه المدارس الحديثة.

٥- عدم القيام بدورات التدريب المستمر أثناء الخدمة الفعلية في المدارس الأوروبية الناطقة بغير العربية،والتي لم يعرفها المدرسون ماعدا بعض الندوات القليلة التي تصب في تحسين مستواهم من خلال إعادة دمجهم في رتب بيداغوجية تسمح لهم بالتواصل بيداغوجيا مع غيرهم من المدرسين الذين يدرسون اللّغة الوطنية لتلك الدولة.

٦- إنّ غياب التنسيق بين وزارت التربية الأوروبية ،والمدارس العليا للأساتذة في تكوين المدرسين لتعليم الناطقين بغير العربية ساهم بشكل كبير في برزو العديد من الثغرات البيداغوجية

بين المتدربين على المستوى النظري،والتطبيقي،وما يتطلبه التكوين الناجح للأستاذ المتدرب، في ظلّ سياسة اللامبالاة،وعدم الاكتراث للنوعية المتخرجة من المتعلمين الذي يدرسون اللّغة العربية ويحاولون التخصص فيها.

٢- المحور الثاني: الملامح الناجعة للمعلم في تأطير المتعلمين الناطقين بغير العربية

إنّ تباين نوعية تعليم اللّغة العربية في المدارس الأوروبية الناطقة بغير العربية يعود في الأساس إلى ضعف الطالب والمدرس على السواء،فالمدرسة عموما اعتادت أن يتعلم التلميذ القراءة والكتابة وبعض العمليات الحسابية وتدريسه ثقافة عامة متأثرة بالماضي أكثر من الحاضر؛ بل هي ثقافة تخاف الحاضر ومشكلاته وتعمل على التهرب منه، وتحسين نوعية التعليم تتطلب الاهتمام ببناء القدرات والمهارات التي يحتاجها طالب اليوم،ومواطن الغد، ولعلّ من أهم القدرات المرتبطة بتحسين النوعية هي بناء قدرات التحليل والتركيب،والاستنتاج، والتطبيق، وتدريب الطالب على توظيف المعلومات والمعارف التي يتلقاها من خلال التكامل بين الطالب المتدرب،والإدارة التربوية المستقبلية،وتوظيف التكنولوجيات العلمية في تمرير المعلومات المتنوعة.

٢-١. الملمح العام للأستاذ المتدرب:

إنّ التدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساسًا تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة المستويات، وخاصة أداء المعلم والمدير والموظف المتدرب،والارتقاء به إلى المستوى العملي والمهني والثقافي،بما يحقق أهدافهم وطموحاتهم واستقرارهم النفسي وإخلاصهم في أداء رسالتهم التربوية،إذن التدريب بات عملية تجهيز الفرد للعمل المثمر والاحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة، فهو نوع من التوجيه الصادر من إنسان إلى إنسان آخر(زهير، ١٩٧٨م،ص١٧١)، كما نجد أنّ التدريب في أثناء الخدمة يتناول أهم عنصر في العملية التربوية فهو المعلم، وهو العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق أهدافها ودورها في التقدم الاجتماعي والاقتصادي، لذلك نحتاج إلى معلم يواكب تطورات العصر ويستفيد من كل جديد سواء كان ذلك عن طريق النمو الذاتي للمعلم، أو عن طريق التدريب في أثناء الخدمة، ومن أهداف التدريب في أثناء الخدمة التعليمية ما يلي:-

١- رفع مستوي أداء الطلبة المتدربين في المادة وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدرت على الإبداع والتجديد.
٢- تغير اتجاهات المتدربين وسلوكهم إلى الأفضل،وتعريفهم بدورهم ومسؤوليتهم في العملية البيداغوجية.
٣- زيادة الكفاءة والقدرة التربوية للمعلم،مساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل وبجهد أقل، وفي وقت أقصر.
٤- اكتشاف كفاءات من المعلمين يمكن الاستفادة منم في مجالات أخرى،ورفع الروح المعنوية للعلم عند مشاركته برأيه في الدورة وغد إتقانه لعمله.
٥- علاج جوانب القصور بالنسبة الذين لم يتلقوا إعداداً جيداً في انخراطهم في المهنة، وتدريبهم على البحث العملي والنمو الذاتي.
٦- إتاحة الفرصة للمعلمين،على تعرف الاتجاهات، والأساليب الحديثة المتطورة في التربية، وتحسين العلاقات الإنسانية داخل العمل.
٧- مساعدة المعلمين حديثي التخرج على الاطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل.

٢-٢. الأستاذ المتدرب وحاجيات التدريب:

إنّ تقويم الإدارة التربوية من أساتذة مكونين ومشرفين تربويين،ومدرسين مطبقين للطلبة المتدربين يخضع لعملية تفاعل جهود هؤلاء جميعا من أجل إعداد طالب ذا كفاءة علمية، بيداغوجية، ونفسية متكاملة حتى يقدم رسالته التربوية، والتعليمية على أكمل وجه من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية المتنوعة التي يحتاجها الطالب المتدرب أثناء فترة التكوين المستمر، وتقدم هذه الاحتياجات في شكل خطة تدريبية

للإدارة العليا لاعتمادها ولكي تنجح هذه الخطة في تحقيق الأهداف التدريبية فمن الضروري أن تشارك الإدارة العليا للمدرسة الناطقة بغير العربية،مع وزارة التربية لتلك الدولة،وخاصة مصلحة التكوين والتفتيش على مستوى مدرية التربية التابعة إقليميا لجغرافية التكوين،وأيضا مخابر ووحدات البحث العلمية في تكوين مستخدمي التربية، وخبرائها ،والتي تهتم بتطوير أساليب التدريب العلمي العصري للطلبة المتربصين،وهذا من شأنه أن يعطي الدعم الكافي لعملية التدريب لتلك المدارس ذات الطابع التدريبي والتكويني الخاص، من خلال التركيز على العناصر التدريبية الآتية:

١- توفير الكتب والمراجع والأقراص المدمجة والبرامج التعليمية والتدريبية بأسعار مناسبة تناسب كافة شرائح المجتمع.
٢- التوسع في إنشاء مراكز التدريب الأوروبية للناطقين بغير العربية،ودعم صناعة التدريب ماديا ومعنويا وتشريعيا.
٣- التوسع في استقدام الخبراء والمدربين من ذوي الخبرات الأوروبية،والعربية،والعالمية منهم.
٤- التنسيق وعقد الشراكات مع المخابر العلمية،والتي تهتم بتطوير أساليب التكوين والتدريب وتبادل البعثات والخبرات بصورة مستمرة تمنحنا القدرة على التواصل والتحديث المستمر لثقافتنا التدريبية .
٥- توفير البنية الأساسية للتدريب من أكاديميات وكوادر بشرية ومراكز وأدوات وتكنولوجيا التدريب.

وبناءًا عليه، فإنّ تقويم أداء المعلم عملية جوهرية لضمان جودة التعليم وتحقيق الفعالية المطلوبة لتحقيق أهدافه من خلال تطوير الممارسات التعليمية التي تسهم في ذلك،وقد يجد المستعرض للأدب التربوي أن عمليتي تقويم أداء المعلم ونموه المهني تسيران جنباً إلى جنب وفق علاقة طبيعية، غايتها الأساسية وهدفها الرئيسي هو تحسين العملية التعليمية،وتطويرها باستمرار للوصول بها إلى تمهين عملية التعليم،وقد لايصل التدريب إلى مرحلة نهاية ،وهذا يعود إلى الأسباب الآتية للذكر:

أ- خلل في نظام الانتداب:فكثيرا ما يقع انتداب معلّمين ويقع تكليفهم بالتدريس في مدارس ريفية نائية دون أيّ تكوين بيداغوجي كمن يرمي بدويا في البحر دون أن يعلّمه السباحة. ويترتب غالبا عن ذلك أن يكتفي المعلم بدور التلقين وحشو الأدمغة بالمعلومات أو دور شرح النصوص ، وهي أدوار تقليدية عفا عنها الزمن.
ب- خلل في نظام التكوين الأساسي للمعلّمين الناطقين بغير العربية: (مدّة التكوين/ أهدافه/برنامجه/ انعدام توافق بين بعض الأهداف والممارسات التطبيقية).
ج- استهتار بالتكوين المستمر أثناء الخدمة: يبدأ من فرض وزارة التربية لبرنامج التكوين على المتفقّد ثمّ عدم قيام مؤسّسات التكوين المستمر بمهامها على الوجه المطلوب، و عدم تثمين مشاركة الموظف في الحلقات التكوينية والملتقيات والندوات ، الأشياء التي تحدّ من إقبال المعلّمين على التكوين المستمر أثناء الخدمة و يحضره بعضهم مجاملة في المتفقّد البيداغوجي المكوّن.
د- عدم الاهتمام بالشهائد العلمية والاختصاص: فالمعلم المتحصل على الماجستير يعمل نفس عدد الساعات ويقبض نفس مرتّب المعلّم المتحصّل على شهادة ختم الدروس الثانوية، الشيء الذي يجعل الأوّل يشعر بالضيم ويحدّ من إقباله على العمل والإبداع فيه.

٣- المحور الأخير: التكوين المتين لتجويد مردود مدرسة المتعلم الناطق بغير العربية

إنّ نجاح المدرس في أداء مهامه رهين تكوينه المتين في المادة التي يدرّسها وحسن اختياره للمقاربات البيداغوجية ووعيه بالأدوار التي تطالبه التربية أن يلمّ بها ويتمثّلها، لقد أصبح المعلّم ، بفعل الفكر الحداثي، مطالبا بمساعدة التلاميذ على التدرّب على الحياة اجتماعيا وعقليا وجسديا وروحيا، أي على المواطنة الفاعلة، فلا يختلف اثنان في كون التعليم يتطلّب من المدرّس التحكّم في مجموعة من المعارف، فمن صالح كلّ مدرّس أن يعرف أكثر من تلاميذه المادّة التي سيدرسها ، ويبقى السؤال المطروح هو: إلى أيّ حدّ يجب أن يصل الفارق؟ وفي أيّ شيء يكمن التحكّم؟(المعرفة الأكاديمية أم النقل الديداكتيكي؟).

لذلك يؤكّد العديد من خبراء التربية على وجوب توفّر مجموعة من الكفايات المهنية لدى المدرّس تضمّ التحكّم في المعارف الواجب تدريسها إلى جانب معارف مستوجبة للتدريس وغيرها .

فتكوين جيل جديد من المدرسين تتطابق كفاءاتهم مع أجود المقاييس الدولية، وحسب مرجعية الكفايات المهنية التي يصوغها خبراء التربية، والحصول على أطر تربوية وإدارية ذات جودة عالية، يقتضي دراسة هوية المدرسة وملامح المدرس والمقاربات الممكنة لتكوينه ومحتوى ذلك التكوين والقائمين به وكلّ ما يؤثر في تحقيق جودة التكوين بالاستفادة من التجارب الوطنية السابقة في المجال وتجارب بعض الدول الأجنبية والأدبيات المنشورة في الموضوع،وعليه فإنّ معظم النظم التربوية الحديثة تولي اهتماما بالغا لتطوير نفسها ورفع مستوى فاعليتها بالإعداد الاجتماعي للمعلم من أجل تمكينه من أداء عملية التعليم كعملية اجتماعية بحيث يؤدي دور القيادة، دور التوجيه والإرشاد، دور تنظيم العلاقات الاجتماعية في مجتمع القسم ودور توجيه التفاعل الاجتماعي توجيها إيجابيا بما يحقق أهداف العملية التربوية.

ذلك دون أن ننقص من أهمية إعداد المعلمين الإعداد البيداغوجي الذي يمكنهم من تحصيل المعارف واكتساب المهارات الخاصة بالنشاطات البيداغوجية المكونة لعملية التعليم، والتحكم فيها، إلى جانب استيعابهم للأسس النفسية للتربية والتعليم والتي يؤكد على أهميتها أصحاب الاتجاه النفسي، ويؤكدون ضرورة مراعاة ميول التلاميذ واهتماماتهم خلال العملية التربوية،و التي تتضمن إعطاء الفرصة أمام الاستعدادات والقدرات الفطرية لدى الفرد للتعبير عن نفسها واستثمارها وعليه إن «جوهر التدريب الحقيقي هو ما يؤديه رجال العلم في ميدان التعليم نفسه، لذا بات التدريب بمعناه الواسع حتى للمعلمين بحكم عملهم، فالتدريب مرتبط ارتباطا تاما ومسؤولاً مسؤولية كاملة عن تنمية المعلمين،ومن ثم عملية التعليم نفسها،إذن فالعملية التعليمية ليست عملية ميكانيكية متكررة، بل لابد فيها من الإبداع والتجديد ومن مواجهة المواقف، ومن مواجهة المشكلات وعلاجها» (زيدان،١٩٨١م،ص٥١) فلا بدّ للمعلم في المدارس التعليمية الناطقة بغير العربية من خلال ما سبق أن يكون له خلفية بيداغوجية كاملة في إعداده لممارسة عملية التعليم، وتتمثل في مجموع العناصر البيداغوجية الآتية باختصار:

يجب على المربي في المدارس الأوروبية الناطقة بغير العربية فهم نظريات التربية ذلك لأنه لا يمكن له أن يفهم عملية التعليم دون فهمه للتربية، لأن التعليم هو عملية جزئية من العملية الشاملة التي هي التربية، و«كي يكون المدرس على صلة بكبار المربين فيقتبس من آرائهم ويستفيد من تجاربهم وتضحياتهم» (الأبراشي، ١٩٩٣م، ص ١٨١) . ، حيث أن من شروط نجاح المعلم في أدائه لعملية التعليم، أن يكون فاهما لشروط التعلم ودوافعه لدى المتعلمين، وأن يكون دارسا وفاهما لشخصيات تلاميذه ومراحل نموها البيولوجي، العقلي، النفسي والاجتماعي خاصة في المجتمع الأوروبي بشكل خاص فرنسا، حيث أنه «على التربية أن تأخذ بعين الاعتبار شخصية الطفل ونموه بوضوح» (بالماد،د.ت،ص٣٠) .وأن يكون المعلم فاهما للأنماط والدوافع السلوكية لدى الأطفال،وكل ذلك من أجل مراعاتها خلال كل مراحل عملية التعليم من تحضير وتنفيذ وتقويم،فعلم النفس يلعب دورا هاما في إعداد المعلمين، ويمثل عنصرا هاما من عناصر الخلفية البيداغوجية في إعدادهم لممارسة عملية التعليم، فهو يزودهم بعدد كبير من الحقائق والمبادئ والمفاهيم في مجال المعلومات المهنية، في مجال المهارات والقدرات وفي مجال الاهتمامات والاتجاهات، وهذه الحقائق والمفاهيم والمبادئ يتمكن المعلم من ترجمتها وتحويلها إلى ممارسات سلوكية في القسم تتناسب،وأهدافه ومحتوى مادته وطبيعة تلاميذه (توق،عدس،١٩٨٤م،ص٢٠)، كما يجب معرفته الدقيقة بكيفيات تحضير الدروس وإعدادها، حيث «يعتبر إعداد الدروس خطوة أساسية لنجاحه فالمدرس الذي يدخل القسم دون أن تكون لديه خطة واضحة للدرس الذي ينوي القيام به، كالجندي الذي يدخل المعركة دون سلاح»(المعهد التربوي الوطني، ١٩٨٢م، ص ٢٠) ،وخلال مرحلة إعداد الدروس يتمكن المعلم

من تحديد الأهداف التعليمية السلوكية التي يرغب في الوصول إليها عند إلقائه الدرس، فالأهداف تختلف من درس إلى آخر، ولابدّ للمعلم من التحكم في تحديدها وصياغتها صياغة واضحة دقيقة،إذن فالأهداف التعليمية «تشير إلى تلك الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من وراء تدريسه لوحدة معينة أو مساق معين والذي غالبا ما يكون محددا، وممثلا لنتاج تعلمي يرغب المعلم أن يظهر لدى طلابه،وبذلك تشكل اللبنة الأساسية في التخطيط لعملية التعليم وفي تطوير المناهج»(توق،عدس،١٩٨٤م،ص٤٢).

كما إنّ الصياغة السلوكية الدقيقة للأهداف التعليمية في تعليمية اللّغة العربية للمتعلمين الناطقين بغير العربية تساعد المعلم في اختيار المحتويات وأساليب التدريس ونوع الأنشطة المناسبة لإكمال عمليتي التعليم والتعلم، كما تساعد المعلم في تقويم عملية التعليم التي يؤديها من خلال تقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية وحدوث التعلم، وبالتالي يتمكن من معرفة ورصد جوانب النقص في العملية التعليمية ككل، ومنه توجيه جهوده ووسائله نحو تحقيق الأهداف بشكل أفضل(توق، عدس،١٩٨٤م،ص٤٢)،ذلك أنّ النظام التربوي في المجتمع الأوروبي بشكل خاص ينبع من القيم الثقافية السائدة فيه وعن السياسة الاجتماعية والفلسفة التنموية المتبعة في ذلك المجتمع، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالأوضاع السياسية والاقتصادية والمعتقدات الدينية والمبادئ الإيديولوجية السائدة في المجتمع،وبما أنّ المعلم هو المطبق الرئيس للمناهج والبرامج التعليمية التي يترجمها إلى سلوكات ذهنية وفكرية وحركية يكتسبها التلاميذ في القسم الدراسي، تلك المناهج الدراسية تنبع أهدافها العامة من الأهداف العامة للنظام التربوي للمجتمع ككل،لذلك لا بد للمعلم من استيعاب المبادئ والقيم التي ينهض عليها النظام التربوي في المجتمعات التي يدرس فيها، وأن يؤمن بها إيمانا خالصا من أجل تمكنه من ترجمتها إلى سلوكات واقعية تترسخ في شخصيات التلاميذ الذين يعتبرون القوة التنموية الكبرى في المجتمع.

فالمعلم الأوروبي في المدارس التعليمية للناطقين بغير العربية الذي لا يفهم أو لا يؤمن بالمبادئ والأسس والأهداف التي يقوم عليها النظام التربوي لا يمكنه أن يترجمها إلى سلوكات واقعية،ذلك ما يجعله يفشل في تحقيق الأهداف التعليمية العامة للمجتمع ككل، والرامية إلى إحداث التغير الاجتماعي المخطط(سعد علي،١٩٩٣م،ص١٩٩)،لمعلم هو الحافظ لتراث الحضارة والثقافة ينقله من جيل إلى جيل،وهو الرائد الذي يهب المجتمع قوى روحية جديدة لا يهبها له الساسة ولا المخترعون (تركي،١٩٩٠م،ص٤٢١).

كما أنّ فهم المعلم للأصول الإدارية للتربية والتعليم في المدارس التعليمية للمتعلمين الناطقين بغير العربية واحترامها لها أمرٌ بات ضروريًا لأنّ لكل بلد أو مجتمع أصولا أو قوانين تحكم قطاع التربية والتعليم، وبالتالي فالمعلم الكفء والناجح والمعد إعدادا بيداغوجيا جيدا، يكتسب من خلاله جملة الأخلاق المهنية التي يجب عليه أن يتحلى بها والتي تجعله ينجح في عملية التعليم ومشواره المهني ككل، و ذلك من خلال معرفة العلاقات الواجب إقامتها مع الزملاء والإدارة التربوية واحترامها كليًا من خلال معرفته للقوانين التي تحكم عمل المعلم، وواجباته تجاه التلاميذ والمهنة والإدارة والمجتمع ككل بفضل دراسته لإدارة التربية والتعليم الأساسي، والمنظومة التربوية والمدرسة الأساسية.فيؤدي المعلم مهنته بكل إحساس بالمسؤولية وبضمير مهني وبثقافة مهنية واسعة وهذا ما يؤدي إلى نجاحه في مهنته «ومن هنا تبدو أهمية الدور الإداري للمعلم حيث يأخذ على عاتقه قيادة التلاميذ نحو ترجمة الأهداف التربوية إلى واقع عملي وسلوكي وإجرائي، فعن طريق المعلم يتم تنفيذ السياسة التعليمية والخطط التربوية، وإرساء قواعد النظام السياسي العام للدولة وإحداث التغيير الاجتماعي المطلوب... وجدير بالذكر أن مهنة التعليم لها جانبين أساسيين هما: الجانب الفني والجانب الإداري، وإن الجانب الفني لا ينفصل عن مضمونه الإداري في العملية التعليمية، ولذا فإن دراسة الإدارة التعليمية على جانب كبير من الأهمية للمعلم» (مطاوع،حسن،١٩٩٢م،ص،٢٣ ، ٢٤).

إنّ المعلم في المدارس الأوروبية الناطقة بغير العربية هو رائد

اجتماعي، ينقل ثقافة المجتمع وحضارته إلى الأجيال الصاعدة من أجل الحفاظ عليها واستمرارها، إلى جانب أنه يتوجب عليه ربط الدروس النظرية قدر الإمكان بالواقع الاجتماعي وبالحياة الواقعية من أجل تقريب فهمها للتلاميذ، ومن خلال فهم المعلم للواقع الاجتماعي والحياتي للمجتمع يتمكن من معرفة ورصد كل العادات الأفكار والمعتقدات السيئة فيه فيعمل على محاربتها لكون «أنّ وظيفة المدرس لا تقتصر على التدريس فحسب،بل إن مهمته تمتد إلى المساهمة في رفع المستوى الاجتماعي للبيئة وحل مشكلاتها «(Berger ،١٩٧٩، P٨٨)، وتغيرت وظيفة المدرسة في المجتمع الحديث، فلم تعد مجرد المحافظة على التراث الثقافي، بل عاملة على التقدم الاجتماعي أيضا.وأدى هذا إلى وجوب مناقشة المشكلات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة،وتحولت طرق التدريس من الاهتمام بتحفيظ المعلومات والحقائق إلى إنماء القدرة على التحليل والنقد والنظرة الموضوعية عند التلاميذ، ولم يعد التعلم قاصرا على حجرة الدراسة، محصورا بين جدرانها الأربعة،بل خرج إلى المجتمع وتفاعل معه» (لبيب وزملائه،١٩٨٣م،ص٣٤)،وعليه يرى الباحث (أوبير) أنّ «التربية لن تكون حقا ما ينبغي أن تكون، نعني إعدادا لمهنة الرجل وإعدادا للحياة في جميع أشكالها، إلا إذا امتلك المربي حول جميع مشكلات الحياة أضواء ومعارف كافية تجعله قادرا على أن يحكم عليها وأن يكيف عمله معها» (أوبير،١٩٨٢م،ص٧٩٧)،و هذا ما ينطبق على المعلم باعتباره مربيا يمارس التربية والتعليم في وسط اجتماعي لابد عليه من أن يفهمه وأن يتحكم في عوامله وعناصره من خلال وعيه به.

و كلّ هذه الحالات لابدّ للمعلم في المدارس الناطقة بغير العربية من مراعاتها خلال التدريس وأن يعمل جاهدا على دراستها وفهمها، من أجل تكييف التلاميذ مع الحياة الاجتماعية في القسم الدراسي «فخير عون يساعد المربين في رقي المجتمع وتربية النشء إنما هو البيئة التي يربى فيها ذلك النشء فإنّ لها أعظم الأثر في التربية» (الأبراشي،١٩٩٣م،ص٦٢)،ويتوجب على المعلم عند قيامه بتربية التلاميذ اجتماعيا وأخلاقيا أن يراعي المرحلة الاجتماعية والخلقية التي يعيشونها، ومعرفة مراحل تطورهم الاجتماعي السلوكي من أجل استخدام استراتيجيات تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها مكيفة مع طبيعة المعطيات السلوكية الاجتماعية الخلقية،إضافة إلى كل ذلك فلا بد للمعلم من توفير بيئة اجتماعية في القسم تتميز بالعدل والثقة والاحترام والتعاطف والاهتمام المتبادل وتوفير مواقف اجتماعية وخلقية للتلاميذ تبعث فيهم التنازع الإدراكي والشعور بالحاجة لمزيد من التعلم (حمدان،١٩٨٥م،ص١٨٨).

وعليه يستفيد المعلمون في المدارس الأوروبية للناطقين بغيرها من خبرات ومعارف بعضهم البعض عن طريق الاحتكاك العلمي والبيداغوجي،لأنّ مصادر المعرفة تختلف من معلم لآخر، فمنهم من يقرأ الكتب ومنهم من يقرأ المجلات ومنهم من يقرأ الجرائد وبالتالي يتبادلون الخبرات والمعلومات كما يتبادلون التجارب التي يتعرضون لها خلال التدريس، إضافة إلى مناقشتهم حول مختلف المواقف التعليمية التي يتعرض كل واحد منهم إليها، الشيء الذي يؤدي إلى إثراء وتعميق وتوسيع معارف بعضهم البعض ومن مظاهر تعاون المعلمين- الأوروبيين في المدارس التعليمية للناطقين بغيرها- إنشائهم لفرق بحث جماعية يهتمون فيها بإجراء البحوث الميدانية العلمية حول مختلف الظواهر التربوية التي يلاحظونها، وحول مختلف المشكلات التي تعترضهم في أدائهم لرسالتهم السامية، كما إنّ الحاجة الماسة إلى الإعداد البيداغوجي، والاجتماعي للمعلمين الأوروبيين لتعليم اللغة العربية في المدارس الناطقة بغير العربية قد ظهرت منذ ظهور منذ ظهرت بوادر الإستشراق الأوروبي، والترجمات والتعرف على الحضارة العربية من طرف العلماء والخبراء الأوروبيون بشكل خاص كلّ ذلك ساهم في تلقين مختلف المعارف والعلوم اللغوية للتلاميذ الأوروبيون الناطقين بغير العربية في ظلّ المثاقفة والعولمة اللّغوية، كما إنّ الإعداد الاجتماعي للمعلم الأوروبي العامل في حقل تعليمية اللّغة العربية من شأنه أن يساعد على مواجهة مشكلة الأعداد الكبيرة

للتلاميذ في القسم الواحد خاصة أمام نقص التأطير الكبير في هذه المدارس،من خلال تكوينه البيداغوجي على التحكم في تنظيم وتسيير مجتمع القسم وقيادته الجيدة وبالتالي إنقاص الأثر السلبي الذي يمارسه العدد في تحصيل التلاميذ لمتخلف علوم اللّغة العربية، وكذلك من خلال تقسيم التلاميذ إلى جماعات بيداغوجية.

- خاتمة الدراسة:

إنّ نجاح المعلم في المدارس الأوروبية الناطقة بغير العربية يعدّ مكسبا منهجيا بيداغوجيا لهؤلاء المعلمين بشكل خاص في ممارستهم لمختلف الأنشطة البيداغوجية والاجتماعية، والذي يتوقف على مدى توفر الخصائص والشروط الأساسية في شخصية هذا المعلم، بمختلف جوانبها البيولوجية، العقلية المعرفية، النفسية والاجتماعية، والتي تتطلبها عملية التعليم كعملية بيداغوجية واجتماعية في الوقت نفسه، تلك الخصائص والشروط يفترض أن تتوفر لدى المعلم بفضل إعداد بيداغوجي واجتماعي متكامل يسمح له بأداء أدواره على أكمل وجه ممكن في مدارس أوروبية بعيدة كلّ البعد عن توجهات مجتمعه المنتمي إليه.

الهوامش والإحـــالات:

(١) الأبراشي، محمد عطية(١٩٩٣): روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ١٨١.

(٢) أوبير،رونيه(١٩٨٢): التربية العامة،(ترجمة عبد الله عبد الدايم)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ، ص ٧٩٧.

(٣) الحارثي، إبراهيم أحمد (١٩٩٨م): «تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي»، مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(٤) المعهد التربوي الوطني(١٩٨٢): مجلة التربية، ع ٠٣ ، الجزائر، ص ٢٠.

(٥) بالماد، غي(د.ت): مناهج التربية، (ترجمة: جوزيف عبود كبة)، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، د.ت، ص ٣٠.

(٦) بشارة، جبرائيل (١٩٨٦م) : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية (التكنولوجية)، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع،بيروت، لبنان.

(٧) زهير، زهير مصطفى(١٩٧٨م):بحوث التسويق ،مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.

(٨) زيدان ، محمد مصطفى (١٩٨١) : الكفاية الإنتاجية للمدرس، (ط١)، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، العربية السعودية، ص ٥١.

(٩)حمدان،محمد زياد (١٩٨٥): ترشيد التدريس، دار التربية الحديثة، الأردن، ص ١٨٨.

(١٠)حسانين، علي عبد الرحيم (١٩٩٣م): «برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية العامة»، المؤتمر العلمي الخامس: نحو تعليم ثانوي أفضل. المجلد (٣)،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة،مصر.

(١١)لبيب،رشدي وزملائه(١٩٨٣): الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ط١، ص ٣٤.

(١٢) مطاوع، إبراهيم عصمت، حسن، أمينة أحمد (١٩٨٢): الأصول الإدارية للتربية،دار الشروق، جدة، العربية السعودية،ط١، ص ٢٣، ٢٤.

(١٣) سعد، إسماعيل علي(١٩٩٣):الاتجاهات الحديثة في علم الاجتماع، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية،مصر، ص ١٩٩.

(١٤) عبد الموجود، محمد عزت (١٩٩٢م): أمريكا عام ٢٠٠٠م إستراتيجية للتربية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

(١٥) توق محي الدين و عدس، عبد الرحمن (١٩٨٤): أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي وأبناؤه، نيويورك، و.م.أ، ص ٢٠.

(١٦) تركي، رابح(١٩٩٠): أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية،ط٢، ص ٤٢١.

(١٧) Berger ، Ida (١٩٧٩) : Les instituteurs d'une génération à l'autre (١er éd)، PUF، France، P١٥٨.