إعداد المعلم الدولي في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بجمهورية مصر العربية

إعداد

د/ عمر نصير مهران رضوان
مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية – جامعة عين شمس

د/ أحمد رفعت علي الدغيدي
مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية – جامعة عين شمس

الملخص

باتت هناك ضرورة لإعداد معلمين لديهم خبرة ومهارة التدريس في ظل السياق الدولي للتعليم؛ وهو ما يتطلب إعداد معلم قادر على معرفة وإدراك القضايا والاتجاهات العالمية، ومعرفة واحترام القيم العالمية مثل السلام وحقوق الإنسان والتنوع والعدالة والديمقراطية والتنوع وعدم التمييز، وكذلك القدرة على التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة ودمجها في مكونات عمليات التعلم، حيث تهدف برامج إعداد المعلم الدولي إلى تأهيل المعلمين للالتحاق بالعمل بالمدارس الدولية والأجنبية، وهو ما يتطلب أن يكون برنامج الإعداد معترف به دولياً ومعتمد من هيئات اعتماد دولية، بحيث يمنح المعلم شهادة ورخصة دولية لمزاولة المهنة.

وقد انتشر التعليم الأجنبي والدولي في مصر بقوة منذ تسعينيات القرن الماضي ومطلع القرن الراهن، ويتطلب هذا التغير في تركيبة التعليم المصري تغيراً موازياً في منظومة إعداد المعلم المصري من خلال التوسع في برامج إعداد المعلم الدولي بكليات التربية في مصر، والاستفادة من خبرات الدول الأجنبية في تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر تلبي احتياجات بيئة التعليم الأجنبي والدولي في مصر والوطن العربي.

ومن الأهمية بمكان الوقوف على أهم الخبرات الأجنبية في مجال إعداد المعلم الدولي، حيث تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في هذا المجال نظراً للطبيعة الخاصة للولايات المتحدة الأمريكية من حيث تنوع الثقافات بها نتيجة وجود الكثير من الأقليات والعرقيات بها، ومن ثم بات من الضروري إضفاء بعداً

دولياً على برامج إعداد المعلم بها، مع ملاحظة أن ذلك يتم بطريقة لامركزية حيث يكون لكل ولاية نظاماً لإعداد المعلم الدولي خاص بها طبقاً لطبيعة كل ولاية من حيث تركيبتها السكانية واحتياجات سوق العمل وقدراتها وإمكاناتها المالية.

وقد توصلت الدراسة إلى مخطط مقترح لبرنامج لإعداد المعلم الدولي في مصر يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة، أولها بعد المعلم المتميز من خلال برنامج تربوي يؤهل المعلم الطالب للعمل في مدرسة المستقبل، وثانيها بعد المعلم متعدد الثقافات القادر على العمل في بيئة تربوية متعددة الثقافات والإثنيات، وثالثها بعد الاعتماد الدولي من خلال برنامج معترف به ومعتمد من مؤسسات اعتماد دولية.

Preparation of the International Teacher in light of the Experience of the United States of America and the Possibility of Benefiting from it in the Arab Republic of Egypt

Dr. Omar Nosier Mohran, Dr. Ahmed Refaat El Deghedy

Summary

There is a need to prepare teachers with teaching experience and skills in the international context of education. This requires the development of a teacher capable of knowing and understanding global issues and trends, and knowledge and respect for universal values such as peace, human rights, diversity, justice, democracy, diversity and non-discrimination, as well as the ability to deal with advanced technology And integrate it into the components of learning processes, where the programs of preparing the international teacher aim to qualify teachers to work in international and foreign schools. This requires that the preparation program be recognized internationally and accredited by international accreditation bodies, giving the teacher an international certificate and license to practice the profession.

Foreign and international education in Egypt has spread strongly since the nineties of the last century and the beginning of the present century. This change in the structure of Egyptian education requires a parallel change in the system of the Egyptian teacher preparation through the expansion of the programs of preparing the international teacher in the faculties of education in Egypt and benefiting from the experiences of foreign countries in developing programs to prepare the international teacher in Egypt that meet the needs of the foreign and international education environment in Egypt and the Arab world.

It is important to identify the most important foreign experiences in the field of international teacher preparation, where the United States of America is one of the leading countries in this area because of its special nature in terms of diversity of cultures because of the presence of many minorities and ethnic groups. It was therefore necessary to give an international dimension to teacher education programs, noting that this is done in a decentralized manner where each state has a system to prepare its own international

teacher according to the its nature in terms of the state's demographics and needs of the labor market and its financial capabilities.

The study reached a proposed plan for the preparation of the international teacher in Egypt, which includes three main dimension; first: the distinguished teacher dimension through an educational program that qualifies the student teacher to work in the school of the future, second: the multicultural teacher dimension that is capable of working in a multi-cultural and multi-ethnic environment, third: the international accreditation dimension through a recognized and accredited program from international accreditation institutions.

إعداد المعلم الدولي في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بجمهورية مصر العربية

إعداد

د/ عمر نصير مهران رضوان مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة عين شمس

د/ أحمد رفعت علي الدغيدي مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة عين شمس

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة

يعتبر المعلم أحد المكونات الرئيسة للعملية التعليمية، وقد ظهر جلياً أن هناك تداعيات للعولمة الثقافية والاقتصادية على برامج إعداد المعلم، ومن ثم باتت هناك ضرورة لإعداد معلمين لديهم خبرة ومهارة التدريس في ظل السياق الدولي للتعليم، ومن ثم أضحى المعلم الدولي ضرورة في ظل بيئة تربوية جديدة تتسم بعدة أبعاد ومستجدات سريعة التطور والتغير من بينها التنوع الثقافي، والاختلاف الفكري، والانفجار المعرفي، وغيرها من المستجدات التي تفرض على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بما يتوافق مع المستجدات التربوية على الساحة العالمية.

ويتطلب التعليم في سياق دولي إعداد معلم قادر على معرفة وإدراك القضايا والاتجاهات العالمية، ومعرفة واحترام القيم العالمية مثل السلام وحقوق الإنسان والتنوع والعدالة والديمقراطية، والتنوع وعدم التمييز والتسامح، واكتساب المهارات المعرفية للتفكير النقدي والإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتمكن من المهارات الاجتماعية مثل التعاطف والانفتاح على خبرات الآخرين وفن التعامل مع الآخر والقدرة على التفاعل والتواصل مع ذوي

الأصول والإثنيات المختلفة، والمهارات السلوكية كالقدرة على إطلاق مبادرات استباقية والانخراط فيها [1]، و"كذلك القدرة على التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة ودمجها في مكونات عمليات التواصل والتعلم، ومهارة استخدام التطبيقات التكنولوجية في حل المشكلات".[2]

وتهدف برامج إعداد المعلم الدولي إلى تأهيله للالتحاق بالعمل بالمدارس الدولية والأجنبية، وهو ما يتطلب أن يكون برنامج الإعداد معترف به دولياً ومعتمد من هيئات اعتماد دولية، بحيث يمنح المعلم شهادة ورخصة دولية لمزاولة المهنة، وتؤكد الأدبيات أن "الحصول على رخصة لمزاولة المهنة هو نوع من أنواع ضمان الجودة للبرامج المقدمة، ومن ثم فإن المؤسسات التعليمية التي يحصل خريجوها باستمرار في تخصصات كالمحاسبة والتمريض والقانون والهندسة وإعداد المعلم والطب على علامات جيدة في اختبارات الترخيص والاعتماد يمكن أن تعلن تلك العلامات كدليل على جودة البرامج المقدمة في تلك التخصصات". [3]

وتتضمن برامج إعداد المعلم الدولي التعرف على ثقافات الشعوب الأخرى باعتبار أن ذلك يمثل نوعاً من أنواع عولمة التربية، ويتم ذلك من خلال تبادل الخبرات والبعثات بين الدول، كما يمكن أن يتم ذلك من خلال الإلتحاق ببرامج إعداد خارجية أو حضور فصل دراسي في أحد الدول الأجنبية للاستفادة من التجارب المتميزة في المجال التربوي وفرصة التعرف على ثقافات مختلفة، وهو ما يتطلب إتقان مهارات التواصل باللغات الأجنبية، كما ينبغي أن تتضمن برامج إعداد المعلم الدولي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، وأن يعد المعلم بحيث يكون قادراً على إحداث الترابط بين المنهج على المستوى القومي والمستوى العالمي، وبما يمكن المعلم من العمل في بيئة متعددة الثقافات. [4]

ومن ثم تتنوع بيئة عمل المعلم الدولي ثقافياً واجتماعياً وهو ما يتطلب إضفاء بعد التعايش والتسامح واحترام الثقافات الأخرى كبعد رئيس في برامج إعداد المعلم الدولي، كما أن البعد العالمي في برامج إعداد المعلم الدولي يتطلب التمكن من بعض اللغات الأجنبية ومهارة استخدام التكنولوجيا في التدريس، فضلاً عن التمكن من مواد التخصص والمهارات التربوية اللازمة للعمل في مجال التربية والتعليم.

وتوجد العديد من الدول المتقدمة تعليمياً والتي تهتم بإعداد المعلم وتأهيله للعمل بالمدارس الأجنبية متعددة الأعراق والإثنيات، ومن هذه الدول الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وغيرها من الدول التي تضم العديد من الثقافات والأقليات العرقية، وكذلك بعض الدول التي تهدف إلى الانفتاح على ثقافات جديدة والتدريس في سياق عالمي متعدد الثقافات كالدنمارك والمملكة المتحدة.

ومن الأهمية بمكان الوقوف على أهم الخبرات الأجنبية في مجال إعداد المعلم الدولي وذلك بهدف الإفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في مصر بما يتناسب مع واقع التعليم الدولي والأجنبي وبيئته.

وقد انتشر التعليم الأجنبي والدولي في مصر بقوة منذ تسعينيات القرن الماضي ومطلع القرن الراهن، حيث تتنوع جنسيات المدارس الدولية العاملة فيها ما بين أمريكية وإنجليزية وألمانية وفرنسة وروسية ويابانية، ويتطلب هذا التغير في تركيبة التعليم المصري تغيراً موازياً في منظومة إعداد المعلم المصري من خلال التوسع في برامج إعداد المعلم الدولي بكليات التربية في مصر، والاستفادة من خبرات الدول الأجنبية في تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر تلبي احتياجات بيئة التعليم الأجنبي والدولي في مصر والوطن العربي.

وتتنوع مؤسسات إعداد المعلمين في مصر تنوعاً كبيراً، حيث تتضمن كليات التربية وكليات التربية النوعية، وكليات رياض الأطفال، وكليات إعداد المعلمين الصناعية، حيث شهد نظام إعداد المعلمين في مصر تطورات متلاحقة في السنوات الأخيرة، من أهمها: إنشاء كليات متخصصة لإعداد معلمات رياض الأطفال، واستحداث شعب لرياض الأطفال في بعض كليات التربية، كما تم تصفية دور المعلمين والمعلمات وتم تنفيذ مشروع لتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، واستحداث شعب لإعداد معلم التعليم الابتدائي في كليات لتربية، كما اتجهت بعض كليات التربية لاستحداث شعب لإعداد معلمي الفئات ذات الاحتياجات الخاصة، حيث تهدف تلك المؤسسات إلى تأهيل الطلاب/المعلمين علمياً وثقافياً للقيام بالتدريس في جميع المراحل التعليمية وفي جميع التخصصات العلمية والأدبية، وذلك وفق خطة زمنية مرنة ومتطورة تهدف إلى رفع مستواهم العلمي والمهني،[5] وتأتي هذه الجهود كرد فعل للتغيرات الحادثة في بنية وطبيعة التعليم في مصر، وكذلك لمواكبة التجديدات التربوية والتحديات العالمية.

مشكلة البحث

ظهرت في الآونة الأخيرة جوانب تغير في شكل وبنية وطبيعة التعليم في مصر نتجت عن التغيرات العالمية الناتجة عن ظاهرة العولمة، والتحديات التكنولوجية المتمثلة في الثورة العلمية والتكنولوجية، والتحديات الثقافية والاجتماعية، وكذلك التغيرات التي نتجت عن التحول نحو الخصخصة والاعتماد على آليات السوق ومبادرات القطاع الخاص، وما ترتب على تلك السياسات من تغير في بنية التعليم المصري، وانتشار وتزايد أعداد المدارس الأجنبية والدولية في مصر، وتنوع جنسيات المدارس الدولية العاملة بها ما بين أمريكية وإنجليزية وألمانية وفرنسة وروسية ويابانية. [6]

ويمكن القول أن جوانب التغير السابقة لم يواكبها تغير موازي في برامج إعداد المعلم المصري تلبي احتياجات بيئة التعليم الأجنبي والدولي في مصر، وهو ما ظهر جلياً في قصور برامج إعداد المعلم في مصر عن مواكبة التغيرات العالمية والثورة التكنولوجية، وقصور برامج إعداد المعلم في مصر عن تلبية احتياجات سوق العمل التعليمية المتغيرة بتغير شكل وبنية التعليم المصري في وقتنا الراهن، وكذلك قصور التشريعات وعدم مواكبتها لطبيعة التغيرات في بنية التعليم المصري من تنامي لأعداد المدارس الأجنبية وتنوع البرامج التعليمية التي تقدمها. (7)

وفي ضوء ما سبق ظهرت مشكلة البحث الراهن نتيجة وجود جوانب تغير في شكل وبنية التعليم في مصر، تزامنت مع جوانب لاتغير في برامج إعداد المعلم المصري، ومن هنا ظهرت الفجوة التي أدت إلى قصور تلك البرامج عن تلبية احتياجات بيئة التعليم الأجنبي والدولي في مصر من المعلمين المؤهلين تأهيلاً مناسباً.

وفى ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث وفقا لمدخل براين هولمز في الفرض التالي:

إن تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر، سيؤدي إلى تلبية احتياجات سوق العمل التعليمي من المعلمين للعمل بالمدارس الخاصة والأجنبية والدولية التي تدرس مناهج أجنبية

وفى سبيل التحقق من هذا الفرض يسعى البحث الحالي للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما جوانب التغير التي تستدعي تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر؟ وما جوانب اللاتغير التي تعوق تطوير تلك البرامج؟
2. ما الأسس النظرية لإعداد المعلم الدولي في عالمنا المعاصر؟

3. ما الجهود المبذولة لتطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر؟
4. ما خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال إعداد المعلم الدولي؟
5. ما المخطط المقترح لتطوير إعداد المعلم الدولي في مصر في ضوء الإطار النظري وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية وبما يلبي احتياجات سوق العمل التعليمي المصري؟
6. ما إمكانية تنفيذ المخطط المقترح في ضوء ظروف البيئة المصرية ومعطياتها الثقافية؟

مصطلح البحث

إعداد المعلم الدولي International Teacher Preparation

يعرف إعداد المعلم باعتباره "برنامج يتضمن منهج دراسي محدد والخبرات المصاحبة المتضمنة في المنهج والمصممة لإعداد الأفراد ليكونوا معلمين".(8)

ويعرف إعداد المعلم قبل التحاقه بالخدمة باعتباره "الحلقة الأساسية لنظام تربية المعلمين، وتختص بتدريب الطالب المعلم، وإتقانه للمهارات والكفايات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التعليم، ويتم ذلك في مؤسسات إعداد المعلمين، وتعمل هذه المؤسسات في إطار فلسفة وأهداف ونظام دراسة ونظام تقويم محدد."(9)

ويعرف المعلم الدولي على أنه "ذلك المعلم القادر على العمل في ظل بيئة تربوية جديدة تتسم بعدة أبعاد ومستجدات سريعة التطور والتغير، ومن بينها التنوع الثقافي والاختلاف الفكري والانفجار المعرفي، وغيرها من المستجدات التي تلقي على المعلم مسئولية كبيرة في أداء الدور المتوقع منه". (10)

ويقصد بإعداد المعلم الدولي في البحث الحالي "البرامج التربوية المقدمة لتأهيل المعلم وتمكينه من المهارات والكفايات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس بالمدارس الخاصة والأجنبية والدولية التي تدرس مناهج أجنبية، والتي تتميز بالتنوع الثقافي واللغوي والعرقي للطلاب والمعلمين والهيئة الإدارية بالمدرسة".

حدود البحث

يتناول البحث الراهن إعداد المعلم الدولي من حيث سمات المعلم الدولي ومهاراته، والأدوار المتوقعة من المعلم عند التدريس في سياق دولي، وموجهات إعداد المعلم الدولي، والمهارات والمعارف التي ينبغي مراعاتها عند إعداد المعلمين للتدريس في سياق دولي، وأهداف ومحتويات برامج إعداد المعلم الدولي، وبعض النماذج العالمية في هذا المجال.

كما يتناول البحث الحالي إعداد المعلم الدولي في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية باعتبار أنها دولة تهتم بمجال التربية الدولية ولديها خبرة كبيرة في مجال إعداد المعلم الدولي، كما أنها تتبني استراتيجيات متنوعة في إعداد المعلم الدولي بتنوع الكليات والجامعات التي تقدم تلك البرامج، حيث تختلف طبيعة وشكل تلك البرامج من جامعة لأخرى ومن ولاية لأخرى، وهو ما يتيح الاستفادة من هذا التنوع في تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر.

منهج البحث وخطواته

فى ضوء طبيعة موضوع البحث وأهدافه، واتساقاً مع مشكلة البحث؛ فإن البحث الراهن يسير وِفقًا لمدخل الحلول الصغرى أو ما يطلق عليه مدخل

المشكلة لبراين هولمز فى الدراسات التربوية المقارنة، والذى يتكون من الخطوات الأربع التالية: [11]

الخطوة الأولى: اختيار المشكلة وتحليلها. (Problem Selection and Analysis) الخطوة الثانية: صياغة مقترحات السياسة التعليمية. (Formulation of Policy Proposal)

الخطوة الثالثة: تحديد العوامل ذات العلاقة. (Identification of Relevant Factors)

الخطوة الرابعة: التنبؤ. (Prediction)

ومن ثم يسير البحث وفقاً للخطوات التالية:

(1) تحليل مشكلة الدراسة، وذلك من خلال عرض جوانب التغير التي تدعو إلى تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر، في مقابل جوانب اللاتغير التي تمثل قيوداً تعوق هذا التطوير.

(2) وضع الإطار النظري للدراسة، ويتضمن الوقوف على سمات المعلم الدولي، والأدوار المتوقعة من المعلم عند التدريس في سياق دولي، وموجهات إعداد المعلم الدولي، والمهارات والمعارف التي ينبغي مراعاتها عند إعداد المعلمين للتدريس في سياق دولي، وأهداف ومحتويات برامج إعداد المعلم الدولي، وبعض النماذج العالمية في هذا المجال.

(3) عرض جهود مصر في مجال إعداد المعلم الدولي، وتحليل خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الإطار.

(4) التنبؤ من خلال طرح مخطط مقترح لتطوير إعداد المعلم الدولي في ضوء الإطار النظري وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصري، مع تحديد مدى إمكانية تنفيذ

المخطط المقترح في ضوء ظروف البيئة المصرية ومعطياتها الثقافية.

أقسام البحث

يتضمن البحث الحالي ستة أقسام رئيسة، بيانها على النحو التالي:

القسم الأول: الإطار العام للبحث.

القسم الثاني: تحليل مشكلة البحث.

القسم الثالث: إعداد المعلم الدولي: إطار النظري.

القسم الرابع: جهود إعداد المعلم الدولي في مصر.

القسم الخامس: إعداد المعلم الدولي في الولايات المتحدة الأمريكية.

القسم السادس: مخطط مقترح لتطوير إعداد المعلم الدولي في مصر.

القسم الثاني

تحليل مشكلة البحث

يمكن تحليل مشكلة البحث من خلال رصد جوانب للتغير أثرت على شكل وبنية التعليم المصري واكبها جوانب لاتغير في برامج إعداد المعلم في مصر، وذلك على النحو التالي:

أولاً: جوانب التغير

تمثلت جوانب التغير في بعض المتغيرات العالمية والمحلية، والتي ألقت بظلالها وتأثيراتها على برامج إعداد المعلم، وكانت بمثابة دعوة لصبغ برامج إعداد المعلم بالصبغة الدولية، وتمثلت تلك الجوانب فيما يلي:

1. التغيرات العالمية الناتجة عن ظاهرة العولمة والتي أصبحت واقعاً ملموساً وسمة من سمات الحياة المعاصرة، حيث تسعى إلى التواصل وإزالة الحدود بين دول العالم لتحوله إلى قرية كونية صغيرة،[12] كذلك

اتفاقيات التجارة الحرة حيث زالت الحدود ولم يعد بالإمكان لأي دولة أن تعتزل العالم وتنأي بنفسها عن تغيراته، ونتيجة لتداعيات العولمة الثقافية والاقتصادية على برامج إعداد المعلم، أصبحت هناك ضرورة لإعداد معلمين لديهم خبرة ومهارة التدريس في ظل السياق الدولي للتعليم.

2. التحديات التكنولوجية المتمثلة في الثورة العلمية والتكنولوجية، وما أدت إليه ثورة الاتصالات من تحول العالم إلى قرية كونية صغيرة، وما فرضته تلك التغيرات من تنافسية عالمية تتطلب تعليماً جيداً لديه القدرة على المنافسة في سوق العمل الدولية،[13] وانعكاس ذلك على برامج إعداد المعلم حيث عقدت منظمة اليونسكو مؤتمراً عام 1996 تحت عنوان "السياسات التعليمية والتكنولوجيات الجديدة" والذي أكد على أن هناك حاجة ملحة إلى إدخال التكنولوجيا الجديدة في مناهج وبرامج إعداد وتدريب المعلم، للتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم،[14] ومن ثم أصبحت هناك حاجة لمعلمين لديهم مهارات مختلفة تمكنهم من التعامل مع التكنولوجيا الحديثة واستخدامها في التدريس.
3. التحديات الثقافية والاجتماعية حيث لم يعد بإمكان أي دولة أن تظل منعزلة في إطار نظامها القيمي والثقافي ومعتقداتها الاجتماعية، فقد تراجعت الأيديولوجيات وتهاوت الحدود الوطنية،[15] خاصة مع تزايد الهجرات والحراك الدولي والأكاديمي، وهو ما فرض على المعلم أدوار جديدة تمثلت في زيادة الاهتمام بالبعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية، والتركيز على الجانب الإنساني والقيمي والأخلاقي في

التربية، والتأكيد على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية نحو العيش مع الآخرين والتعاون معهم واحترام معتقداتهم وأرائهم. [16]

4. التحول نحو الخصخصة والاعتماد على آليات السوق ومبادرات القطاع الخاص، والاستمرار في تبني سياسة الانفتاح الاقتصادي والتوجه نحو اقتصاد السوق الحر والتنافسية،[17] وما ترتب على تلك السياسات من تغير في بنية التعليم المصري، وظهور التعليم الخاص والتعليم بمصروفات، وظهور المداس الحكومية بمصروفات كالتجريبيات، والمدارس الخاصة والأجنبية والدولية، والجامعات الخاصة والأجنبية، بينما لم يواكب ذلك تطوير لبرامج إعداد المعلم تتناسب مع احتياجات سوق العمل التعليمي.
5. انتشار وتزايد أعداد المدارس الأجنبية والدولية في مصر، وتنوع جنسيات المدارس الدولية العاملة بها ما بين أمريكية وإنجليزية وألمانية وفرنسة وروسية ويابانية، حيث لم يواكب هذا التغير في تركيبة التعليم المصري تغير موازي في برامج إعداد المعلم المصري تلبي احتياجات بيئة التعليم الأجنبي والدولي في مصر والوطن العربي.

ثانياً: جوانب اللاتغير

يمكن القول أن جوانب التغير السابقة لم يواكبها التغير اللازم في برامج إعداد المعلم في مصر، وتمثلت جوانب اللاتغير فيما يلي:

1. قصور برامج إعداد المعلم في مصر عن مواكبة التغيرات العالمية والثورة التكنولوجية، حيث مازال الاعتماد على الإعداد التقليدي للمعلم، وكذلك ضعف البعد التكنولوجي في برامج إعداد المعلم، ومن

مظاهر ذلك "عدم جدية اختبارات القبول (المقابلات الشخصية) حيث تتم بصورة شكلية في معظمها، وعدم الاهتمام الكافي بالجوانب الثقافية في الخطة الدراسية مما يخل بمبدأ التكامل في إعداد المعلم، ونظرة الطلبة إلى المواد التربوية على أنها مواد إضافية أو هامشية"[18]، وهو ما أدى إلى تدني مستوى نسبة كبيرة من خريجي كليات التربية ثقافياً وتخصصياً، وانخفاض مستوي أغلبهم في اللغة القومية، وأيضاً افتقارهم إلى التمكن من اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى أن الغالبية العظمى من البرامج المقدمة لهم تفتقر إلى المهارات الخاصة باستخدام التكنولوجيا الحديثة لدي الطالب/المعلم.[19]

2. قصور برامج إعداد المعلم في مصر عن تلبية احتياجات سوق العمل التعليمية المتغيرة بتغير شكل وبنية التعليم المصري في وقتنا الراهن، وهو ما ظهرت مؤشراته جلية في اعتماد غالبية المدارس الأجنبية والدولية العاملة في مصر على معلمين أجانب، حيث تشير إحدى الدراسات إلى أن استقراء واقع المدارس الدولية في مصر يشير إلى أن معظم العاملين بها من إداريين ومعلمين من الأجانب، وبغض النظر عن ما يمثله ذلك من مخالفة صريحة لنص قانون الكادر ولائحته التنفيذية بعدم جواز زيادة نسبة المعلمين الأجانب بتلك المدارس عن 10% من عدد المعلمين بها، فإن ذلك الأمر يثير قضايا من شأنها المساس بمواطنة وانتماء طلاب تلك المدارس،[20] وربما يعزي ذلك إلى صعوبة توافر الشروط والمهارات اللازمة للعمل بتلك المدارس في خريجي كليات التربية في مصر.
3. قصور التشريعات وعدم مواكبتها لطبيعة التغيرات في بنية التعليم المصري من تنامي لأعداد المدارس الأجنبية وتنوع البرامج التعليمية

التي تقدمها، فبالرجوع لقانون الكادر ولائحته التنفيذية – على سبيل المثال – يلاحظ أنه لم يحدد طبيعة وشروط العمل بالمدارس الأجنبية والدولية، باستثناء إشارة عابرة في اللائحة التنفيذية لقانون الكادر – يُفهم من مضمونها أنها تشير إلى المدارس الأجنبية والدولية – تجيز لوزير التربية والتعليم التعاقد مع معلمين أجانب من ذوي الخبرات الخاصة التي تحتاجها العملية التعليمية ويتعذر تدبيرها من المصريين، وبشرط ألا تزيد نسبة الأجانب المستخدمين في المدرسة عن 10% من عدد المعلمين بها،[21] وحتى هذه الإشارة العابرة يتم تجاوزها من قبل العديد من المدارس الأجنبية والدولية العاملة في مصر بتجاوز النسبة المحددة في القانون، الأمر الذي يفرض على مؤسسات إعداد المعلمين في مصر ضرورة توفير برامج لإعداد المعلم الدولي من أجل تلبية متطلبات المدارس الأجنبية والدولية من المعلمين القادرين على التدريس في تلك المدارس.

القسم الثالث

إعداد المعلم الدولي: إطار نظري

يعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية، ويقع على عاتقه مسئولية كبيرة في تحقيق الأهداف المنشودة من النظام التعليمي، حيث يمثل ناقلاً للمعرفة، وموجهاً للسلوك، وميسراً لعملية التعلم، وقدوةً للطلاب في كافة تصرفاته وأفعاله.

ونتيجة للتغيرات العالمية المتلاحقة والانفجار المعرفي الهائل والتطور التكنولوجي، أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في ثروتها البشرية من المعلمين من حيث أدوارهم المتوقعة وكيفية إعدادهم وتدريبهم أثناء

الخدمة والسمات التي ينبغي أن تتوفر فيهم، في محاولة لمواكبة ما طرأ من مستجدات على الساحة العالمية في هذا الصدد.

وفي ضوء ما سبق يحاول القسم الحالي من البحث إلقاء الضوء على المعلم الدولي، وذلك من خلال التعرف على سمات المعلم الدولي ومهاراته، والأدوار المتوقعة من المعلم عند التدريس في سياق دولي، والوقوف على موجهات إعداد المعلم الدولي، وأهداف ومحتويات برامج إعداد المعلم الدولي، وبعض الأمثلة والنماذج العالمية في هذا المجال.

ويتسم المعلم الدولي بمجموعة من السمات نظراً لطبيعة العصر الراهن وما طرأ من مستجدات عالمية على الساحة التربوية، ومن بين سمات المعلم الدولي أن يكون:[22]

1. مهتماً بالأحداث والتغيرات على مستوى المجتمع المحلي والقومي والعالمي.
2. دائم الإطلاع، ومجدداً لمصادر معلوماته.
3. مؤيداً لعدم التمييز بين الطلاب بسبب العرق أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية أو السمات العقلية والبدنية، ومشجعاً زملائه على ذلك.
4. مطلعاً على القضايا البيئية المؤثرة على مجتمعه والمجتمعات الأخرى وعلى النظام البيئي العالمي، وكذا مهتماً بالاندماج في العمل الاجتماعي من أجل أن يتمكن من الدفاع عن أفكاره ومعتقداته.

ومن السمات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم الدولي أيضاً ما يلي:[23]

1. أن يكون قائداً جيداً للفصل الدراسي.

2. أن يتعامل مع الطلاب بقدر من التفاهم، مما يؤكد على تقبله للاختلاف الثقافي بين الأجناس وتقدير قيمة تعدد الاختلافات الثقافية للطلاب.
3. أن يعطي للطلاب الحرية في اختيار التعبير عن وجهة نظرهم في مختلف القضايا.
4. أن يحث الطلاب على تحمل مسئولية اختياراتهم وآرائهم والدفاع عنها.

ويتضح من ذلك أن المعلم الدولي هو ذلك المعلم القادر على العمل في ظل بيئة تربوية جديدة ومتنوعة تتطلب أن يكون مثقفاً واسع الإطلاع ملماً بقضايا مجتمعه المحلي والقومي والعالمي، كما أنه قائد تربوي يمتلك مهارة إدارة التنوع مع القدرة على التسامح وتقبل الرأي الآخر، وهو ما ينعكس على سلوكيات طلابه، ويمكنه من أداء الأدوار المتوقعة منه بنجاح.

فلقد أصبح المعلم اليوم "مصمماً للبرامج التربوية، ودارساً لقدرات طلابه، وخبيراً بطرق التدريس المختلفة تبعاً للموقف التعليمي، ومتمكناً من استخدام وسائل التكنولوجيا المختلفة، ومهتماً بتحقيق السلام والتفاهم بين فئات الطلاب المتباينة، ومؤمناً بالانفتاح على الآخرين، ومن ثم قادراً على استخدام اللغات الأجنبية، وفي ذات الوقت متقناً للغته القومية. وعلى ذلك أصبح المعلم اليوم متعدد الوظائف والأدوار، ويحتاج إلى إعداد من نوع خاص حتى يكون قادراً على القيام بالأدوار المتوقعة منه ومواكبة التغيرات العالمية الجديدة.[24]

وقد اتجهت كثير من المدارس في شتى أنحاء العالم نحو اكتساب بعداً دولياً، ومن ثم تصميم مناهج دولية لمساعدة الطلاب على تنمية مهاراتهم ومعارفهم وقدراتهم حتى يتمكنوا من التعايش كمواطنين فاعلين منتجين في ظل عالم سريع التغير. ومن هنا تتضح أهمية المعلم الدولي في هذا الصدد، حيث

ينبغي الاهتمام بإعداده وتدريبه حتى يتمكن من أداء الأدوار المتوقعة منه في ظلل تلك التغيرات المتلاحقة على الساحة التربوية.

وتشير إحدى الدراسات إلى مجموعة من الأدوار المتوقعة من المعلم عند التدريس في سياق دولي، وتتمثل هذه الأدوار فيما يلي:[25]

1. تصميم وتطبيق البرامج التعليمية التي تعمل على زيادة فهم ومعرفة الطلاب بالقضايا العالمية.
2. استخدام طرق متعددة لتقييم الطلاب وتقويمهم، مما يساعد المعلم على القيام بعملية تغذية مرتدة مستمرة لعمل الطلاب وإنجازهم.
3. كتابة تقارير حول كيفية تطوير شرح الدروس المختلفة، وكذلك حول توقعات المعلم عن مدى تقبل الطلاب لتلك الطرق الجديدة.
4. استخدام البيئة الخارجية في المواقف التعليمية بشكل مستمر كلما تطلب الأمر ذلك.
5. اكتشاف الفروق الفردية بين الطلاب، والتعرف على احتياجاتهم العقلية وخلفياتهم الثقافية، وتهيئة المواقف التعليمية في إطار هذه الفروق والاحتياجات.
6. التمكن من مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ونقلها للطلاب.
7. استخدام طرق متعدد لتحقيق التواصل بين الطلاب المختلفين ثقافياً لدعم التعارف والتفاهم بينهم.
8. تقدير قيمة الاختلاف الثقافي واعتباره وسيلة للثراء الإنساني، ووسيلة للتكامل والتعاون بين الطلاب.
9. حث الطلاب على المشاركة في المواقف التعليمية والتعاون مع الزملاء واستخدام أسلوب فرق العمل في إنجاز المهام الموكلة إليهم.

كما توجد العديد من الأدوار المهمة للمعلم، وهي:

1. المعلم كوسيط بين الطلاب ومصادر المعرفة

لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة بعد ثورة الإعلام والاتصال، حيث تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها. وبدلا من أن يعرف المعلم ماذا يجب أن يحفظ من معارف، أصبح عليه أن يعرف كيف وأين يمكن الحصول على المعرفة. وبذلك أضحى دور المعلم وسيطا بين الطلاب ومصادر المعرفة، وأصبح من مهامه تدريب الطلاب على طرق الحصول عليها، بالاعتماد على جهدهم الذاتي، وبالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية لذلك.[26]

2. المعلم كميسر في استخدام التكنولوجيا

حيث يسعى المعلم إلى معاونة طلابه على اتباع أساليب تفكير متطورة تتناسب والتكنولوجيا دائمة التطور، ويعمل على جذب انتباههم إلى التكنولوجيا كضرورة حياتية لكل فرد بغض النظر عن المهنة التي يخطط للانخراط فيها. ولتحقيق ذلك لابد للمعلم من أن يحصل على تدريب فعال على استخدام التقنيات المعاصرة في عمله للوصول إلى المعلومات ومعالجتها، ليستطيع أن ينقل هذه المهارة إلى متعلميه ليتمكنوا بدورهم من الحصول على المعلومة، والإفادة منها في إطار التربية المستمرة.[27]

3. المعلم كمرشد في التفكير الإبداعي

إن الاهتمام بهذا النوع من التفكير لم يأت عبثا وإنما لقناعة القائمين على النظم التعليمية وغيرهم، بأن الإبداع هو الطريق الرئيسي للتقدم في عالم لا يعترف إلا بمجتمعات المبدعين، وأن تقدم المجتمعات حاليا لا يقاس بما لديها من ثروات طبيعية، بقدر ما لديها من ثروات بشرية إبداعية متعلمة. ويعتمد أسلوب حل المشكلات بالطريقة الإبداعية على أربع ركائز أساسية

ممثلة في تشجيع الطلاب على ضرورة النقد، وإطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار، وإنتاج أكبر عدد من الأفكار، والبناء على أفكار الآخرين والإضافة إليها. ويتطلب ذلك من المعلم أن يكون ذو عقلية متفتحة تعترف بالتفكير الإبداعي لطلابه، وأن يشجعهم على أن يأتوا بالجديد والمختلف من الأفكار، ويساهم في حل المشكلات وطرح الآراء ومناقشتها، وأن يكون على وعي ودراية بطرق اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتنميتهم، وأن يقدمهم إلى المجتمع من خلال إبداعاتهم، ويساعدهم في إحداث التكامل بين أفكارهم. وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أن المعلم المتميز في هذا العصر هو ذلك المعلم المبدع الذي يشجع طلابه على الإبداع.[28]

4. المعلم كموجه في التعلم التعاوني

إن ظهور أسلوب التعلم التعاوني (Cooperative learning) قد ساعد في معالجة كثيرا من السلبيات الناتجة عن استخدام أسلوب التعلم التنافسي (Competitive learning)، ولقد أشارت نتائج الكثير من الدراسات إلى أن أسلوب التعلم التعاوني يساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لجميع الطلاب، ويشجعهم على مساعدة بعضهم البعض، وزيادة دافعيتهم للتعلم، ونمو اتجاهاتهم الإيجابية وميولهم نحو التعليم والتعلم، ويسهم في حل كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها بعض الطلاب، وكذلك التأخر الدراسي، والتسرب، إضافة إلى أنه يساعد في سيادة قيم الحب والتعاون والمسؤولية المشتركة بين الطلاب.[29]

ومن هنا يتضح أن أدوار المعلم في ظل السياق التربوي العالمي الجديد تميزت عن أدوار المعلم التقليدي نظراً لاختلاف نوعية الطلاب، وتراكم المعرفة وتنوع مصادرها، وظهور استراتيجيات تعلم متنوعة، كما تطورت التكنولوجيا وازداد توظيفها في التعليم، ومن ثم تغيرت أدوار المعلم وتطورت

هي الأخرى، وبات من الضروري أخذ تلك الأدوار في الاعتبار عند إعداد المعلم وتدريبه للعمل في ظل ما طرأ على الساحة التربوية العالمية من مستجدات.

وقد انتشر التعليم الدولي في الآونة الأخيرة بشكل سريع، وساعد على ذلك انتقال عدد كبير من المواطنين للعمل في دولة أخرى، وكذلك اختيار بض أولياء الأمور لأبنائهم الدراسة في مدارس ذات ثقافات أو لغات مختلفة، وقد أدى ذلك إلى تغير مفهوم التعليم الدولي من كونه قاصراً على تعليم الطلاب الأجانب من خارج البلد إلى كونه تعليماً يقدم في إطار التعليم القومي أيضاً.(30)

ولعل انتشار التعليم الدولي وتغير مفهومه فرض على مؤسسات إعداد المعلمين ضرورة تطوير برامجها؛ لتتمكن من تلبية احتياجات سوق العمل التعليمي الجديد من معلمين مؤهلين قادرين على تجاوز السياق المحلي والتمكن من التدريس في سياق دولي.

وتهدف برامج إعداد المعلم الدولي التي تقوم بتقديمها مؤسسات إعداد المعلمين إلى:(31)

- تطوير مهارات المعلمين ومعارفهم حول تقديم المناهج بطريقة متوازنة تساعد في تحقيق النمو الشامل للطالب في ظل متطلبات العصر الراهن.
- ترسيخ مبدأ التعلم مدى الحياة.
- تطوير مهارات المعلمين ومعارفهم حول التربية الصحية والاجتماعية والتربية من أجل المواطنة.
- تمكين المعلمين من إعداد الطالب كمواطن عالمي ناقد نشط، لديه من الوعي ما يمكنه من فهم القضايا المحلية والعالمية.

- تناول قضايا مهمة مثل العرق والمساواة والثقافة وذوي الاحتياجات الخاصة.
- زيادة وعي المعلمين بالتربية من أجل التنمية المستدامة، وتنمية معارف المعلمين ومهاراتهم في هذا المجال.

ونتيجة لما سبق، وكذلك نتيجة لتداعيات العولمة الثقافية والاقتصادية، بات من الضروري إعداد معلمين لديهم خبرة ومهارة في التعامل في ظل السياق الدولي للتعليم، وكذلك مهارة في التعامل مع المناهج وطرق التدريس.

وتشير الأدبيات إلى مجموعة من الموجهات التي ينبغي مراعاتها عند إعداد المعلمين للتدريس في سياق دولي، وذلك على النحو التالي:[32]

1. السياق الدولي للتعليم

لابد للمعلم من فهم السياق الدولي للتعليم، والتعرف على السمات التي تميز كل نظام تعليمي، وكذلك الاختلافات بين النظم التعليمية، وكذلك دور المنظمات التعليمية الإقليمية والعالمية. ولابد للمعلم أيضاً أن يقوم بما يلي:

أ- المشاركة في إعداد طالب عالمي التفكير.

ب- تقدير قيمة العمل في بيئات مختلفة ثقافياً ولغوياً.

ج- المشاركة الإيجابية في مواجهة التحديات الناتجة عن الاختلاف الثقافي واللغوي.

د- المشاركة في المشروعات الاجتماعية والتعليمية على مستوى المجتمع المحلي، وكذلك المجتمع العالمي.

هـ- الاطلاع على النظم والممارسات التعليمية العالمية.

2. التدريس في فصول متعددة اللغات

تعد اللغة مكوناً أساسياً للهوية الثقافية للإنسان، ويعد الاختلاف اللغوي ظاهرة منتشرة بين الطلاب على مستوى العالم في معظم النظم

التعليمية. ويقدر علماء اللغة عدد اللغات التي يتحدث بها البشر في العالم بنحو 5000 إلى 6000 لغة، مع الأخذ في الاعتبار بأن اللغة الإنجليزية هي الأكثر انتشاراً، حيث يتحدث بها ويفهمها حوالي ثلث سكان العالم. وقد أصدرت اليونسكو تقريراً عام 2000 تضمن 162 دولة وأكد أن حوالي 36 دولة (أي 22% من الدول) بها على الأقل لغتين يتم التحدث بهما. بينما 7 دول فقط (4 % من الدول) لديها لغة رسمية واحدة. وبذلك فإن كثير من دول العالم لديها أكثر من لغة. وربما يكون من الصعوبة أن يستطيع المعلم أن يتقن أكثر من لغة، ولكن على الأقل لابد أن يكون المعلم على وعي بكيفية تعلم الطلاب واكتسابهم للغة.

3. التعددية الثقافية

لابد للمعلم من توظيف استراتيجيات مناسبة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي للطلاب من بيئات مختلفة، فمن المهم للمعلم أن يقوم بما يلي:

أ- استخدام مداخل متعددة لتضمين موضوعات عن الاختلاف الثقافي داخل المناهج الدراسية.

ب- مساعدة الطلاب على فهم الطبيعة التراكمية للمعرفة، وأنها تتأثر بالأفراد والجماعات والنظم.

ج- استخدام استراتيجيات مناسبة لتنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الأفراد من بيئات ثقافية مختلفة.

4. خصائص الطلاب وخصائص عملية التعلم

لابد للمعلم أن يتعرف على سمات الطلاب من حيث الخصائص العمرية، ونظريات التطور، والفروق الفردية في التعلم، وعلى المعلم أيضاً القيام بما يلي:

أ- توفير فرص تعليمية مناسبة للطلاب مع مراعاة الاختلاف الشخصي والاجتماعي والعقلي لكل منهم.

ب- مراعاة الخبرات السابقة للطلاب، والتي تختلف من طالب لآخر.

ج- مراعاة الحالات الخاصة من الطلاب الذين لديهم احتياجات خاصة في عملية التعلم، من حيث الوقت المخصص للشرح، والتكليفات وطريقة التواصل.

وهكذا يلاحظ أهمية إضفاء بعداً دولياً على برامج إعداد المعلمين، حيث يتم إعداد المعلم للعمل في سياق دولي من خلال تزويده بالمعارف والمهارات المرتبطة بقضايا عالمية مثل التعددية الثقافية والتنوع اللغوي.

ولضمان نجاح المعلم في أداء أدواره بكفاءة والتمكن من التدريس في سياق دولي، تؤكد المنظمات الدولية على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة على بعض القضايا والمفاهيم الدولية.

وفي هذا الصدد أكدت اليونسكو على بعض المهارات والقيم التي ينبغي تدريب المعلم عليها ليتمكن من التدريس في سياق دولي، ومن بينها: تقدير الذات والتسامح، والوعي بالآخرين والتعاطف معهم، ومهارات إدارة الصراع، ولعل اهتمام اليونسكو بهذا الأمر يرجع إلى الرغبة في تدريب المعلمين ليصبحوا مواطنين عالميين في مجتمع عالمي، كما أكدت اليونسكو أيضاً على ضرورة التركيز على تعريف المعلم بالعالم من حوله وترسيخ مفهوم المواطنة العالمية في ذهنه.[33]

كما أكدت العديد من الدراسات على أن برامج إعداد وتدريب المعلمين ينبغي أن تتضمن بعض القضايا العالمية المهمة مثل السلام العالمي، وحقوق الإنسان وحرياته، والحفاظ على البيئة، وثقافات الشعوب، والوعي بدور الأمم المتحدة.[34]

كما حددت منظمة البكالويا الدولية (IBO) International Baccalaureate Organization عدة آليات يستطيع من خلالها المعلم تحقيق التنمية المهنية المستمرة، ومن ثم تطوير أدائه والتمكن من التدريس في بيئات متنوعة، ومن أهمها:[35]

- الاشتراك في حضور المؤتمرات وورش العمل الخاصة بتدريب معلم المدرسة الدولية.
- حضور المؤتمرات الإقليمية التي تنظمها المؤسسات المعنية بالمدارس الدولية.
- الاشتراك في المناقشات التي تتم عبر شبكة الإنترنت، وخاصةً على مواقع منظمة البكالوريا الدولية، والمجلس الأوروبي للمدارس الدولية.
- السعي الدائم ليكون المعلم قائد ورشة عمل لمزيد من المعلمين وتدريبهم على كل جديد اكتسبه.

وقد ظهرت مبادرات ونماذج عالمية اهتمت بإضفاء بعداً دولياً على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ليتمكنوا من التدريس في سياق دولي، ومن هذه النماذج: شهادة المعلم الدولي International Teacher Certificate (ITC)، وهي تمثل برنامجاً مصدقاً عليه من قبل المجلس الأوروبي للمدارس الدولية European Council of International Schools (ECIS) بالاشتراك مع جامعة كامبريدج للدراسات الدولية. وقد تم إعداد البرنامج لتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين. ويتضمن البرنامج ورش عمل عادية وإلكترونية، وأبحاث فردية، ومناقشات جماعية، ويمنح المعلم الشهادة بعد إتمام البرنامج بنجاح، وكذلك بعد تقديم ملف شامل عما قام به من ممارسة تطبيقية لعملية التدريس. وتمثل الشهادة اعترافاً بأن المعلم مؤهل للعمل في سياق دولي.[36]

وفي الدانمارك تقدم جامعة زيلاند برنامجاً متكاملاً لإعداد المعلمين الدوليين -The International Teacher Education Program– الذين لديهم الرغبة في الانفتاح على ثقافات جديدة والتدريس في سياق عالمي متعدد الثقافات. ويتم من خلال البرنامج التعرف على مداخل ونظم محلية وعالمية وتدريب الطلاب المعلمين على التدريس في مدارس محلية وعالمية. ويتكون البرنامج الدراسي من أربع سنوات يُمنح بعدها الدراسي شهادة البكالوريوس في التربية، وكذلك يدرس الطالب بعدها دبلومة تعده خصيصاً للتدريس في المدارس الدولية. والبرنامج يعد برنامجاً مشتركاً بين كلية زيلاند بالدانمارك University College Zealand (Denmark)، وكلية بيسكيرد بالنرويج Buskerud University College (Norway)، وجامعة ستيندن بنيوزيلندا Stenden University (the Netherlands). ويدرس الطالب بعض المقررات في كلية زيلاند، وبعضها في الجامعات المشاركة في البرنامج أو غيرها من الجامعات الأخرى التي يتم تحديدها، وتكون لغة الدراسة بالبرنامج هي الإنجليزية. ويعمل البرنامج على إعداد المعلم الدولي ليس فقط للعمل في مدارس دولية، وإنما أيضاً للعمل في السياق المحلي. (37)

وفي المملكة المتحدة بدأ تنفيذ مشروع المعلم العالمي Global Teacher Education في عام 1999م، وذلك تحت رعاية رابطة الدراسات العالمية World Studies Trust. وهو مشروعاً عالمياً يتضمن إضفاء البعد الدولي في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في جزر المملكة المتحدة (انجلترا– ويلز– اسكتلندا– أيرلندا الشمالية)، وتم تنفيذ المشروع بالتعاون بين عدة جهات، من بينها مركز التربية العالمي بجامعة بانجور بويلز ومركز التربية العالمي بجامعة نوتينجهام بانجلترا، ومشروع المواطنة العالمية بجامعة جلاسجو باسكتلندا. وقد استخدم المشروع العديد من الوسائل

التعليمية، ومنها الكمبيوتر والإنترنت وشراط الفيديو والحقائب التعليمية، كما اعتمد على المؤتمرات والندوات وورش العمل كأساليب للتدريب.[38]

وانطلاقاً مما سبق يتضح تنوع بيئة عمل المعلم الدولي ثقافياً واجتماعياً وهو ما يتطلب إضفاء بعد التعايش والتسامح واحترام الثقافات الأخرى كبعد رئيس في برامج إعداد المعلم الدولي، كما يتضح ضرورة أن تتحلى برامج إعداد المعلم الدولي بالبعد العالمي، وذلك حتى يستطيع المعلم أن يوظف ذلك في العملية التعليمية من خلال مشاركته في إعداد مواطنين ذوي رؤى وأفكار عالمية، لديهم القدرة على التعايش بإيجابية في ظل المجتمع الدولي، وهو ما يتطلب التمكن من بعض اللغات الأجنبية ومهارة استخدام التكنولوجيا في التدريس، فضلاً عن التمكن من مواد التخصص والمهارات التربوية اللازمة للعمل في مجال التربية والتعليم.

القسم الرابع

جهود إعداد المعلم الدولي في مصر

يتم إعداد المعلمين في مصر داخل كليات التربية، والتي تقبل طلابها من الحاصلين على شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي على أساس مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب، ووفقاً للأعداد التي تحددها قرارات المجلس الأعلى للجامعات، ويعقد للمرشحين للقبول اختبارات شخصية وفحوص طبية لبيان مدى لياقتهم للعمل في مهنة التدريس، غير أنه لا توجد اختبارات مقننة أو معايير محددة للقبول في غالبية كليات التربية حيث يكون الرفض غالباً نتيجة وجود بعض الإعاقات التي تحول دون أداء العمل التدريسي كعيوب النطق خاصة في تخصصات اللغة العربية واللغات الأجنبية، وكف البصر خاصة في التخصصات العلمية، بيد أنه لا توجد في

الغالب الأعم معايير محددة أو شروط ينبغي توافرها في الطالب للعمل في مهنة التدريس، باستثناء بعض المحاولات ومنها "استحداث لجنة لاختبارات القبول بكلية التربية جامعة عين شمس تقوم بعمل اختبارات مقننة ومقابلات شخصية كشرطين أساسيين للقبول بالدبلومات العامة بالكلية"[39]، ولا يشمل ذلك بطبيعة الحال الطلاب المرشحين للالتحاق بالدرجة الجامعية الأولى من قبل مكتب التنسيق!، حيث يتم الاكتفاء بعمل اختبار شخصي لهم كما ذُكر آنفاً.

وتقوم كليات التربية في مصر بإعداد المعلمين في التخصصات كافة لجميع مراحل التعليم، حيث تم توحيد مصادر إعداد المعلم بعد تصفية دور المعلمين والمعلمات، حيث أصبحت كليات التربية تقوم بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية بموجب القرار الوزاري رقم (966) لسنة 1988م بشأن إنشاء شعبة لإعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية، وذلك جنباً إلى جنب مع معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية وذلك بشعبة التعليم العام بكليات التربية، كما تقوم كليات التربية النوعية بإعداد المعلمين في مجالات التربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية المسرحية، والاقتصاد المنزلي، والإعلام التربوي، وتكنولوجيا التعليم، ومعلم الصف، ومعلم التربية الخاصة؛ حيث يتم قبول الطلبة بكليات التربية والتربية النوعية من الحاصلين على الثانوية العامة أو ما يعادلها وفقاً لمجموع الدرجات الذي يحدده مكتب تنسيق القبول بالجامعات، بالإضافة إلى اجتياز الاختبار الشخصي الذي تجريه الكليات، وأن يكون الطالب متفرغاً للدراسة، وأن يكون الطالب لائقاً طبياً، وبشرط اجتياز اختبار القدرات في كليات التربية النوعية. [40]

ويمكن القول بأن هناك نظامين لإعداد المعلمين في كليات التربية في مصر هما: [41]

1- النظام التكاملي: وفي ظل هذا النظام يتلقى الطلاب خلال دراستهم في كليات التربية المواد التخصصية الأكاديمية والمواد المهنية التربوية، فضلاً عن المواد الثقافية ويتميز هذا النظام بأنه يمكن السلطات المسئولة عن إعداد المعلم من إعداد الأعداد المطلوبة لميدان التعليم من حيث الكم ومن حيث الكيف، وهناك دراسات متعددة تؤكد على أنه فى ظل نظام الإعداد التكاملي لا يلقى الطالب الإعداد الأكاديمي التخصصي الكافي للمعلم؛ لأن الطالب المعلم عليه أن يدرس خلال الأربع سنوات التي يقضيها في كلية التربية دراسات تخصصية ومهنية.

2- النظام التتابعي: ويتم هذا النوع في كليات التربية وذلك لاستكمال التأصيل التربوي لخريجي الكليات غير التربوية والحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى مثل خريجي الآداب، والعلوم والتجارة واللغة العربية وغيره، وتشترط كليات التربية لقبولهم بهذا اجتيازهم اختبارات القدرة الشفوية والتحريرية للتأكيد من استعدادهم لمهنة التدريس ومدة الدراسة عام دراسي واحد (أو عامان في دراسة مسائية) لمن يعملون بالتدريس، ويطلق على النظام الأول الدبلوم العامة في التربية نظام العام الواحد للمتفرغين للدراسة، ويطلق على الثانى الدبلوم العامة في التربية نظام العامين لمن يعملون بالتدريس.

أما بخصوص برامج إعداد المعلم بكليات التربية في مصر فنجد أنها تشمل جوانب ثلاثة: (42)

أ. الإعداد الثقافي: ويتضمن الإعداد الثقافي المقررات العامة التي تكسب الطالب المعلم الثقافة العامة، وتأتي أهمية الإعداد الثقافي للمعلم من الدور الاجتماعي المطلوب منه بوصفه قيادة من قيادات المجتمع،

ومرجعاً لطلابه فى مختلف الموضوعات والقضايا ويتضمن جانب الثقافة العامة عادة ثلاثة مجالات واسعة هي: العلوم الطبيعية، والإنسانيات، وعلوم المعلومات والاتصالات.

ب. الإعداد الأكاديمي: ويتضمن الإعداد الأكاديمي المقررات الدراسية التي تمكن الطالب من المادة العلمية التى سيقوم بتدريسها بعد التخرج، وهذا الأمر يحتاج إلى نوعين من المعرفة فى مجال التخصص الأكاديمي: أولهما المعرفة العلمية المطلوب من المعلم تعليمها للتلاميذ فى مدارسهم، وثانيهما: المعرفة العلمية التي يحتاج إليها كخلفية علمية للمقررات التي سيقوم بتدريسها فى مجال تخصصه. وكلا النوعين من هذه المعرفة العلمية له أهميته فى الإعداد العلمى والمهني للطالب المعلم، وفى إمكانية نموه العلمي مستقبلاً.

ج. الإعداد المهنى (التربوى): ويستهدف إكساب معلم المستقبل أسرار التدريس وأصوله، وتمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية، والإعداد المهنى أو التربوى يتضمن نوعين من المقررات هما: المقررات التربوية وتشمل أصول التربية وفلسفة التربية وتاريخ التربية والإدارة المدرسية والتربية المقارنة والمناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، والمقررات النفسية وتشمل علم النفس التربوى وعلم نفس النمو وأساليب القياس والتقويم والصحة النفسية، وتعد التربية العملية أو التدريب الميداني بمثابة الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم.

وتبلغ نسبة الإعداد الأكاديمي يشغل مساحة من 70% – 75% من حجم الإعداد. فى حين أن مساحة الإعداد المهنى (التربوي) يشغل من 20% – 25%، أما الإعداد الثقافى فيمثل 5% من برنامج الإعداد. [43]

وبعد حصول المعلم على شهادة البكالوريوس/الليسانس في التربية أو الدبلومة العامة في التربية يستطيع أن يلتحق بالعمل في إحدى المدارس، حيث تتنوع المدارس في مصر وفقاً لاتجاهين أساسيين في التعليم المصري، وهما: (44)

(1) تعليم قومي ويتمثل في تعليم ديني تمثله المدارس الأزهرية والمدارس الخاصة الإسلامية والمدارس المسيحية، وتعليم عربي وتمثله المدارس الحكومية والمدارس الخاصة عربي، وتعليم اللغات وتمثله المدارس التجريبية، ومدارس اللغات الخاصة، ويتميز كل نوع من المدارس السابقة بثقافة خاصة تميزه عن النظم الأخرى، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه المؤسسات تشترك جميعها في عموميات الثقافة، فاللغة العربية هي لغة أولى في جميع المدارس السابقة بما في ذلك مدراس اللغات، كما أن مادة الدراسات الاجتماعية هي مادة أساسية وتدرس باللغة العربية وتلتزم جميع المدارس بمنهج موحد بما في ذلك مدارس اللغات، ولذلك تندرج جميع المدارس السابقة تحت مسمي التعليم القومي.

(2) تعليم أجنبي ودولي متعدد الروافد، والمتمثل في المدارس الأمريكية والفرنسية والكندية والألمانية والإنجليزية، ويلتزم كل نظام تعليم من الأنظمة السابقة بتدريس مناهج الدولة التابع لها، فالمدرسة الكندية تلتزم بتدريس المنهج الكندي، والمدرسة الانجليزية تلتزم بتدريس المنهج الإنجليزي، والمدارس الأمريكية تلتزم كذلك بتدريس المناهج الأمريكية، وفي هذه الأنظمة تعتبر اللغة الانجليزية أو الألمانية أو الفرنسية هي اللغة الأولى بالنسبة للتلاميذ، ويخير التلاميذ بين اللغة العربية ولغة أجنبية أخرى كلغة ثانية، وعادة ما يختار التلاميذ

العرب اللغة العربية كلغة ثانية، ويتم تدريس المنهج الوزاري في اللغة العربية، ولكن ذلك يتم فى أضيق الحدود، حيث يكتفي بتدريس أجزاء محدودة من كتاب الوزارة.

ومن ثم يمكن القول أن هناك تركيبة فسيفسائية متعددة ومتباينة من المدارس الحكومية والخاصة والأجنبية والدولية في مصر، وحتى المدارس الحكومية تنقسم إلى مدارس حكومية عامة وأزهرية وتجريبية عادية وتجريبية متميزة. وهناك نوعان من المناهج في مصر: المناهج الحكومية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم المصرية، والمناهج الأجنبية المقتبسة من نظم تعليم أجنبية من الولايات المتحدة الأمريكية و انجلترا وفرنسا و ألمانيا واليابان، حيث تلتزم المدارس الحكومية العامة والتجريبية والخاصة بالمناهج الحكومية، أما المدارس الأجنبية والدولية فتعتمد علي المناهج الأجنبية المختلفة تماما عن المناهج الحكومية في محتوى المقررات وطريقة التدريس والتقويم ولغة التدريس وجودة المناخ التعليمي ومدى معاصرتها للتقدم العلمي والتكنولوجي؛ حيث يعيب تلك المناهج الأجنبية إهمالها لتعليم اللغة العربية والتربية الدينية.

وبإلقاء نظرة سريعة على تركيبة وطبيعة التعليم الأجنبي والدولي في مصر، باعتبار أن تلك المدارس بمثابة سوق العمل التعليمي المتوقع للمعلم الدولي، والتي ينبغي أخذ احتياجاتها في الاعتبار عند تناول برامج إعداد المعلم الدولي في مصر، يمكن ملاحظة أن هناك تباين في مستويات وجودة الخدمة التعليمية من مدرسة دولية لأخرى نتيجة عدم وجود معايير موحدة لترخيص وإنشاء ومراقبة أداء تلك المدارس، ومن ثم يلاحظ أن المدارس الدولية المتميزة تعطي أفضلية وميزة لخريجيها في سوق العمل نتيجة ارتفاع مستوي الخدمة التعليمية التي يتلقونها وإجادتهم اللغات الأجنبية ومواكبة برامج تأهيلهم لمتطلبات ومهارات سوق العمل، وبينما تتسم المدارس الحكومية عامة

بمجانيتها وانخفاض مصروفاتها، ولكن هذه الميزة يقابلها للأسف كثافة طلابية مرتفعة ومرافق وخدمات متدنية، أما المدارس الدولية فمصروفاتها مرتفعة للغاية مقارنة بمتوسط دخل الأسرة المصرية، غير أن ذلك يقابله انخفاض الكثافة الطلابية بالفصول وتوافر تجهيزات ومرافق وخدمات تعليمية عالية الجودة.

وبمراجعة موقع وزارة التربية والتعليم[45] ، يلاحظ عدم وجود ذكر للمدارس الدولية حيث يكتفي دليل المدارس المصرية بذكر المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التجريبية ومدارس التربية الخاصة والمدارس الرياضية ومدارس التربية العسكرية فقط، وكأنه يقول أن هذه مدارسنا أما المدارس الأخرى فهي مدارس لانعرفها ولا تعرفنا ولا تنتمي إلينا ولا سلطة لنا عليها، وما يؤكد ذلك أن كتب الإحصاء السنوية التي تصدرها وزارة التربية والتعليم المصرية لا تأتي على ذكر المدارس الأجنبية والدولية ولا تمر عليها حتى مرور الكرام بذكر أعدادها وأعداد المعلمين والإداريين والتلاميذ بها، وكأن هذه المدارس لا تعمل على أرض مصرية ولا تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم وولايتها، وهو مؤشر على ضعف متابعة ورقابة الوزارة للأنشطة التعليمية بتلك المدارس وكأن تلك المدارس لديها حصانة، أو كأنها تشعر بولاء وانتماء أكبر من حيث الشكل والمحتوى التعليمي للدول التي تدرس بلغتها.

وقد أشار التقرير الاستراتيجي الثامن بعنوان "الأمة في معركة تغيير القيم والمفاهيم" الصادر عن المركز العربي للدراسات الإنسانية إلى أن عدد المدارس الأجنبية والدولية العاملة في مصر يصل إلى 57 مدرسة، منها 32 مدرسة أمريكية و11 مدرسة إنجليزية و9 مدارس فرنسية و3 مدارس كندية ومدرستان ألمانيتان، وتقدم هذه المدارس –كنوع من الإغراء للالتحاق بها– قائمة بأكثر من 50 جامعة عالمية يمكن أن يلتحق بها الطالب بجانب

الجامعات الأمريكية في مصر، حيث لا يوجد جامعة مصرية واحدة في هذه القائمة، كما يشير ذات التقرير إلى أن المدارس الأجنبية في مصر عبارة عن مجموعة من الجزر التي لا يعرف عنها أحد شيئاً حتى وزارة التربية والتعليم – وهي المسئولة عن التعليم في مصر – لا تستطيع التدخل في شئون هذه المدارس من حيث المصروفات أو المناهج أو تدريس اللغات وحتى الجوانب السلوكية التي تروّج لها هذه المدارس كما أن هذه المدارس لا تلتزم بتدرس اللغة العربية وفي أحيان كثيرة لا تقوم بتدريسها على الإطلاق. (46)

وبنظرة سريعة إلى نوعية المعلم بالمدارس المصرية المختلفة نجد أنها تنقسم إلى ثلاث فئات من المعلمين، الفئة الأولى هو خريج كلية التربية أي ما تعرض إلى إعداد أكاديمي مهني في خطوط متوازية وهو الإعداد التكاملي، والفئة الثانية التي حصلت على مؤهل تربوي بعد حصولها على مؤهل أكاديمي وهو الإعداد التتابعى، والفئة الثالثة معلم حصل على مؤهل أكاديمي ولم يحصل على مؤهل تربوي وهؤلاء منهم من خضع لبرامج تدريبية تؤهله لمهنة التدريس ومنهم من لم يلتحق بتلك البرامج، ومحصلة كل ما سبق أن أصبح التدريس والتعليم مهنة من لا مهنة له؛ حيث يستطيع خريج أي كلية من غير كليات التربية أن يعمل بمهنة التدريس.

أما المدارس الخاصة فكان معظم مدرسيها عند بدء إنشائها من الأجانب وكانت الحكومة تعقد لهم امتحانات لتطمئن على كفايتهم ولما عاد أعضاء البعثات من الخارج أخذوا يحتلون مراكز الأجانب ويقومون بالتدريس بالمدارس الخصوصية والتي أنشأها محمد على في أول عهده لإعداد المتخصصين في الميادين المختلفة. (47)

وفي سياق جهود إضفاء البعد الدولي على برامج إعداد المعلم في مصر، وفي ضوء السياق المحلي والعالمي الداعم لزيادة الاهتمام بالتربية

الدولية في التعليم قبل الجامعي؛ عمدت مؤسسات إعداد المعلم (كليات التربية) على تضمين مفاهيم التربية الدولية ومجالاتها في خططها وبرامجها الدراسية؛ سواء كجزء من المقررات الدراسية أو مقررات دراسية مستقلة؛ من أجل إعداد المعلم القادر على المساهمة في بناء شخصية الطالب الذي يؤمن بمفاهيم المواطنة، والسلام والتفاهم الدولي، وحقوق الإنسان، والديمقراطية فكرا وممارسة، وتعد كلية التربية بجامعة عين شمس من أوائل كليات التربية في مصر التي قامت بإدخال مفاهيم التربية الدولية ومجالاتها في برامجها وخططها الدراسية، سواء في المرحلة الجامعية الأولى أم الدراسات العليا؛ وذلك على النحو التالي:

1. المرحلة الجامعية الأولى: حيث تضمنت برامج الدرجة الجامعية الأولى العديد من المقررات الدراسية القائمة بذاتها، والمرتبطة بمفاهيم التربية الدولية ومجالاتها، وهي: التربية الدولية، والتربية البيئية، وحقوق الإنسان، المدرسة والمجتمع، والتربية وقضايا العصر. (48) وبالإضافة إلى هذه المقررات القائمة بذاتها؛ تتضمن العديد من المقررات موضوعات عن مفاهيم التربية الدولية ومجالاتها ومنظماتها.
2. مرحلة الدراسات العليا: حيث تعد الكلية الأولى مصرياً وعربياً فى تقديم برامج الدبلوم الخاص والماجستير والدكتوراه في مجال التربية المقارنة والدولية؛ وذلك وفقاً للائحة الكلية، حيث تتضمن هذه البرامج العديد من المقررات في مجال التربية الدولية، منها: التربية الدولية في التعليم قبل الجامعي، وقضايا دولية في التعليم، والتعليم والتعددية الثقافية. (49)

ومع تطوير لائحة الكلية للدراسات العليا، سعى قسم التربية المقارنة في اللائحة الجديدة 2014 / 2015 إلى وضع المزيد من التركيز على مجال التربية الدولية؛ فقد تضمنت اللائحة الجديدة البرامج والمقررات التالية: (50)

- دبلوم مهني (تخصص إعداد المعلم الدولي)، ويتضمن المقررات التالية: مدخل في التربية الدولية، والمدارس الدولية، والمنظمات الدولية وتطوير التعليم، وتدريبات عملية (1) تتضمن: زيارات ميدانية للمدارس الدولية وصيغ التربية الدولية الأخرى، والتعليم والسياسات الدولية، والتعليم قبل الجامعي وإدارته في الدول العربية (منظور مقارن)، ومعلم التعليم الدولي: منظور مقارن، وإدارة التنوع الثقافي بالمدارس الدولية، وتطبيقات وتدريبات عملية (2) حول القضايا الدولية في التعليم، وتعليم حقوق الإنسان، وثقافات الشعوب في التعليم.
- دبلوم خاص (تخصص التربية المقارنة والدولية)، ويتضمن المقررات التالية: قضايا دولية في التعليم، والمواثيق الدولية والتشريعات التربوية، ومقرر متقدم في التربية الدولية.
- الماجستير في التربية (تخصص التربية المقارنة والدولية)، ويتضمن المقررات التالية: التعليم متعدد الثقافات، والتعليم والمجتمع المدني، ونظم التعليم الجامعي وإدارته في العالم (منظور مقارن).
- دكتوراه الفلسفة في التربية (تخصص التربية المقارنة والدولية)، ويتضمن المقررات التالية: التعاون التربوي الدولي، دراسات تربوية عبر ثقافية.

ومن خلال استقراء العرض السابق لجهود إعداد المعلم الدولي في مصر يمكن استنتاج أنه على الرغم من المشكلات المتعلقة بمدى جدية الرقابة والمتابعة لأنشطة المدارس الأجنبية والدولية في مصر من قبل وزارة التربية والتعليم، وعلى الرغم مما يثار حول تأثير تلك المدارس على هوية طلابها

وانتمائهم وثقافتهم، إلا أنه لا يمكن إنكار أن خريجي تلك المدارس يتمتعون – في كثير من الأحيان – بالمهارات التي تمكنهم من المنافسة والتميز في سوق العمل المحلى والإقليمي والعالمي، فضلاً عن تمكنهم من استكمال دراستهم بسهولة ويسر في الجامعات الأجنبية والدولية.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن المدارس الأجنبية والدولية العاملة في مصر تتحرى الدقة الشديدة عند اختيارها للمعلمين العاملين بها في مختلف التخصصات حرصاً على سمعتها وصورتها في ذهن المجتمع؛ حيث يصعب على تلك المدارس تحقيق أهدافها والارتقاء بجودة خريجيها بدون معلمين أكفاء قادرين على ممارسة أدوارهم بشكل يتناسب مع متطلبات العصر ومتطلبات العمل بتلك المدارس، ومن ثم تلجأ المدارس الدولية في مصر – في الغالب الأعم – إلى البحث عن المعلمين القادرين على التدريس في سياق دولي بغض النظر عن كون هؤلاء المعلمين من خريجي كليات التربية أم لا.

ولا يقتصر الأمر على المدارس الأجنبية والدولية فحسب، بل إن كثير من المدارس الخاصة ومدارس اللغات تتبع نفس النهج في البحث عن معلمين متمكنين من مهارة التحدث والتدريس باللغات الأجنبية، ولديهم مهارة استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، وذلك بغض النظر عن المؤهل الدراسي والإعداد التربوي المتخصص في كليات التربية.

ولعل ما سبق يلقي على عاتق كليات التربية في مصر تحديات تفرض عليها تطوير برامجها بما يواكب متطلبات مهنة التدريس في الوقت الراهن، وبما يمكن خريجيها من التميز والمنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي، ولعل ذلك يتأتى من خلال إضفاء البعد الدولي على برامج إعداد المعلمين متمثلاً في تمكينهم من العمل في بيئات متعددة الثقافات، وإكسابهم مهارات القراءة والكتابة والتحدث والتدريس باللغات الأجنبية، والارتقاء

بمستوياتهم في تخصصهم العلمي والأكاديمي، وإطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال تخصصهم.

القسم الخامس

إعداد المعلم الدولي في الولايات المتحدة الأمريكية

في ظل العولمة أصبح المجتمع العالمي اليوم قرية واحدة، ولذا أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة كتحد ملح على نظم الإعداد، ويتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة، وتفهم ثقافة الآخر، والانفتاح على العالم وخاصة في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات، ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأبعاد والأدوات المختلفة التي تحقق الإعداد من أجل ثقافات متعددة، وهو الأمر الذي لم يعد مقتصراً على المجتمعات ذات الثقافات المتعددة مثل الولايات المتحدة الأمريكية أو كندا أو غيرها من الدول التي تضم العديد من الثقافات والأقليات العرقية، ولكنه أصبح حاجة ضرورية لمختلف دول العالم. (51)

ونظراً للطبيعة الخاصة للولايات المتحدة الأمريكية من حيث تنوع الثقافات بها نتيجة وجود الكثير من الأقليات والعرقيات بها، والتي تمثل تحدياً يواجه نظم التعليم، ومن ثم بات من الضروري إضفاء بعداً دولياً على برامج إعداد المعلم بها، مع ملاحظة أن ذلك يتم بطريقة لامركزية حيث يكون لكل ولاية نظاماً لإعداد المعلم الدولي خاص بها طبقاً لطبيعة كل ولاية من حيث تركيبتها السكانية واحتياجات سوق العمل وقدراتها وإمكاناتها المالية.

ويشير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)

إلى أن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تراعي مجموعة من المهارات والسمات في إعدادها للمعلمين، ومن أهمها أن يكون المعلم: [52]

- متمكناً من المحتوى العلمي المطلوب تدريسه.
- لديه المعرفة المهنية والتربوية التي تمكنه من التدريس بشكل فعال.
- لديه قناعة بأن جميع الطلاب قادرين على التعلم، ويمتلك الأدوات التي تمكنه من تفعيل ذلك.
- يتحلى بالمساواة في تعامله مع الطلاب، عن طريق تلبية احتياجاتهم التعليمية بطريقة عادلة دون تمييز.
- يتفهم تأثيرات التمييز – القائم على أساس العرق أو النوع أو الطبقة الاجتماعية أو الإعاقة أو اللغة – على الطلاب وعلى تعلمهم.
- يتمكن من تطبيق معارفه ومهاراته بطريقة تسهل عملية التعلم بالنسبة للطلاب.

ويؤكد المعيار الرابع من معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين على ضرورة إعداد معلم يتفهم التنوع بين الطلاب بمختلف أشكاله؛ فلقد أصبحت الفصول الدراسية بالولايات المتحدة الأمريكية تتسم بالتنوع بشكل متزايد، وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة الطلاب الأجانب في مختلف مراحل التعليم العام قد وصلت إلى حوالي 40% من طلاب المدارس، وحوالي 20 % من الطلاب أحد والديه (على الأقل) ولد خارج الولايات المتحدة الأمريكية. كما أن اللغة الأصلية لكثير من الطلاب ليست الإنجليزية، بالإضافة إلى أن الكثير منهم ينتمي إلى خلفيات دينية وثقافية متباينة، وهناك عدد متزايد من الطلاب لديهم إعاقات. [53]

و يؤكد المعيار الرابع من معايير المجلس كذلك على أهمية تنمية المهارات التي تؤهل جميع الطلاب المعلمين بالولايات المتحدة للعمل بكفاءة مع الطلاب الأجانب وذوي الإعاقات للتأكيد على مبدأ (التعليم للجميع)، وذلك من خلال تنمية معارفهم بشأن التنوع في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم، وتنمية احترامهم وتقديرهم للاختلافات، مع التأكيد على مهارات التعامل مع الأفراد من ثقافات مختلفة، بغض النظر عن كون المعلم يعيش في منطقة تتسم بالتنوع أم لا. (54)

وتشترط العديد من الولايات الأمريكية حصول المعلم على رخصة لمزاولة المهنة معتمدة من مجلس إدارة التعليم بالولاية بعد النجاح في اختبار مقنن، حيث يستخدم الترخيص بوصفه شكلاً من أشكال ضمان الجودة، وقد قامت بعض الولايات التي تطلب من المعلمين المرشحين النجاح في اختبار مقنن (في طرق التدريس، ومحتوى حقل التدريس، ومهارات التدريس الأساسية) بسن تشريع يُحمل كليات التربية المسئولية عن رسوب طلابها في تلك الاختبارات المقننة، حيث يتم التنبيه على كليات إعداد المعلمين (كليات التربية) حين يحصل أقل من (70%) من المتخرجين منها في سنة محددة على علامة النجاح في تلك الاختبارات بغرض تصحيح أوضاعها، وينتج عن الفشل في تصحيح الوضع في عدد محدد من السنوات – عادة ثلاث أو أربع سنوات – رفض برنامج الكلية من قبل الولاية، وكذلك عدم أهلية طلابها لرخصة الولاية. (55)

وتؤكد معايير التدريس المهنية بولاية نورث كارولينا على مجموعة من الأدوار المتوقع من المعلم الدولي القيام بها، ومن أهمها: (56)

- أن يكون لدى المعلم وعي عالمي ويربطه بالمادة التي يقوم بتدرسيها.

- لديه وعي بالثقافات المختلفة ودورها في تشكيل القضايا العالمية.
- قادر على تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التعامل مع القرن الحادي والعشرين.
- مشارك في التنمية المهنية المستدامة بالشكل الذي يعكس رؤيته العالمية للممارسات التربوية.

ويؤكد تقرير مؤسسة لونجفيو الأمريكية Longview Foundation عن إعداد المعلمين على مجموعة من المعارف والسمات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم الدولي، والتي من أهمها:(57)

- المعرفة بالشئون العالمية كتاريخ العالم وجغرافيته والثقافات والنظم الاقتصادية والقضايا العالمية المعاصرة.
- المهارات اللغوية ومهارات التعامل مع الثقافات المختلفة حتى يتمكن من التواصل الفعال مع الأفراد من الدول الأخرى والأفراد ذوي التوجهات والرؤى المختلفة.
- الإلمام بالأبعاد الدولية لمادة التخصصية التي يقوم بتدريسها وما يرتبط بها من قضايا عالمية.
- امتلاك المهارات التربوية التي تمكنه من جعل طلابه قادرين على تحليل المصادر العلمية من مختلف أنحاء العالم، وتقدير الرؤى ووجهات النظر المختلفة.
- الالتزام بمساعدة الطلاب على أن يكونوا مواطنين مسئولين على المستويين المحلي والعالمي.

وتهدف كلية ألفيرنو Alverno College – على سبيل المثال – إلى تخريج معلمين لديهم الكفاءة من خلال برامج إعداد تركز على اكتساب مهارات الاتصال، والقدرة على التحليل وحل المشكلات، وتنمية القدرة على

اتخاذ القرارات من خلال فهم البعد الأخلاقي وتحمل مسئولية النتائج المترتبة على القرارات المختلفة، والتفاعل الاجتماعي من خلال العمل في مشاريع تعاونية ضمن اللجان المختلفة ومجموعات العمل، وأخيراً فهم التطورات العالمية والقدرة على التواصل مع الآخرين وفهم الآراء المتنوعة حول القضايا العالمية، وبعد المواطنة الفعالة من خلال اكتساب مهارة تكوين وتنمية استراتيجيات للتعاون في قضايا المجتمع المختلفة. (58)

ومن أهم استراتيجيات إعداد المعلم الدولي في الولايات المتحدة الأمريكية:

1- دعم دور القيادات وأعضاء هيئة التدريس في بناء خطة للإعداد الدولي للمعلمين (59)

يقوم عمداء الكليات ووكلائها بدور مهم في تهيئة البيئة المناسبة لإعداد المعلمين ذوي المهارات والكفاءات الدولية، ففي جامعة إنديانا Indiana University – على سبيل المثال –قام جيراردو جونزاليز Gerardo Gonzalez عميد كلية التربية في عام 2007 بتخصيص 100.000 دولار لتقديم مجموعة من الأنشطة الداعمة لإعداد المعلم الدولي، ومن بين تلك الأنشطة تقديم مجموعة من المنح لأعضاء هيئة التدريس بالكلية لمساعدتهم على دمج القضايا والموضوعات الدولية في المقررات التي يدرسها الطلاب المعلمين بالمرحلة الجامعية الأولى.

وفي كلية التربية بجامعة ميتشجن Michigan State University's College of Education وبقيادة كارول إيمس Carole Ames عميد الكلية، قام قسم إعداد المعلمين بتدويل جميع ما يقدمه من برامج، وذلك فيما يتعلق بالتدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وذلك من خلال عدة مراحل بدأت بتعريف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بماهية المهارات والكفاءات

الدولية، ثم إعادة تصميم المقررات المقدمة للطلاب بالكلية، وكذلك توفير المزيد من الفرص التدريسية والبحثية والخدمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس على المستوى الدولي.

وفي العام الدراسي 2007/2006 قام بولا كورديرو Paula Cordeiro عميد كلية العلوم التربوية والقيادية بجامعة سان دييجو Dean of the University of San Diego's School of Leadership and Education Sciences بتصميم خطة إستراتيجية للمؤسسة 2007-2012 تضمنت ثلاثة أهداف إستراتيجية رئيسة، ومن بين هذه الأهداف: "إعداد برامج دولية تمكن الطالب من أن يصبح ذو مهارات عالية، ومتحمل لمسئوليته الاجتماعية، وقادر على تسويق ذاته". وقد انبثق عن ذلك الهدف ثلاثة أهداف فرعية تتمثل في:

- زيادة الفرص المتاحة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المشروعات البحثية والشراكات العالمية، وكذلك للمشاركة في أنشطة عالمية أخرى تساعدهم على التنمية المهنية.
- تدويل المناهج الدراسية في كافة البرامج المقدمة بالكلية.
- أن يكون من بين متطلبات تخرج الطالب من برامج الكلية أن يمر بإحدى الخبرات الدولية.

2- إضفاء بعد دولي على متطلبات برامج إعداد المعلمين (60)

تشترك كل من كليات التربية وكذلك كليات الآداب والعلوم في إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية، وتؤكد برامج تلك الكليات على أهمية إضفاء البعد الدولي في برامج إعداد المعلمين بشقيه الأكاديمي والتربوي، ومن هنا وضعت بعض الجامعات الأمريكية متطلبات عامة يشترط على الطالب المعلم أن يجتازها قبل تخرجه من البرنامج، وبحيث تضمن الجامعة من خلال

تلك المتطلبات أن يكتسب الخريج بعض المعارف والمهارات التي تمكنه من التدريس في سياق دولي.

فمن متطلبات تخرج المعلمين في جامعة ويسكنسون ماديسون The University of Wisconsin Madison أن يختار الطالب/المعلم مجموعة من المقررات ذات المنظور العالمي، وذلك من بين أكثر من 200 مقرر من كليات الجامعة المختلفة، والتي يمكن من خلالها أن يتعرف الطالب المعلم على:

- الثقافات والمجتمعات المتباينة من حيث تشكيلها وتطورها وتغيرها وتفاعلها مع بعضها البعض.
- مداخل التفاهم عبر الثقافي ومعوقاته.
- العادات والإبداعات الفنية للثقافات المختلفة.
- رؤى عبر ثقافية لكل من القيم، والمواطنة الديمقراطية، والمسئولية المدنية.
- أسباب العولمة وتأثيراتها.
- دور المجتمع والسياقات الثقافية في القضايا التربوية والعلمية والتكنولوجية والبيئية والصحية.

ويشترط برنامج إعداد الطلاب/المعلمين في جامعة ويليام باتيرسون بنيو جيرسي William Paterson University in New Jersey استكمال 12 ساعة في مجال التربية الدولية أو العالمية كجزء مكمل لإعدادهم الجامعي، ويشترط أن يختار الطالب دراسة إحدى اللغات الأجنبية لمدة عام كامل، وكذلك يدرس مقرر بعنوان "الغرب والعالم".

وقد قامت جامعة ميامي بأكسفورد– أوهيو Miami University in Oxford, Ohio بإعادة النظر في متطلباتها لتخريج الطالب المعلم، حيث

تشترط خطة ميامي العالمية Global Miami Plan أن يدرس الطالب 6 ساعات معتمدة في مقررات تتضمن موضوعات عالمية، هذا بالإضافة إلى دراسة فصل دراسي بالخارج. كما تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إعداد مقررات تركز على موضوعات وقضايا دولية.

وفي ظل التعدد الثقافي واللغوي بالولايات المتحدة الأمريكية، بات من الضروري زيادة أعداد المعلمين الدوليين القادرين على التواصل مع الطلاب وأولياء أمورهم بلغات أخرى غير اللغة الإنجليزية، حيث تتيح دراسة اللغات الأجنبية فرصة للمعلم لكي يطلع على الثقافات الأخرى.

وتتنوع الجامعات الأمريكية في متطلباتها فيما يتعلق باللغات الأجنبية ببرامج إعداد المعلم، فجامعة ميامي –على سبيل الثال– بصدد وضع متطلب يشترط على جميع الطلاب المعلمين دراسة إحدى اللغات الأجنبية قبل التخرج، وكذلك الحال بالنسبة لكلية بالدوين والاس في أوهيو –Baldwin Wallace College in Ohio، فالجامعة بصدد تقديم مقرر "اللغة الأسبانية للمعلمين" "Spanish for Teachers"، والذي يدرس الطالب من خلاله الكلمات والعبارات الأساسية، وبعض المحادثات التي يمكن أن يستخدمها الطالب المعلم فيما بعد في التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور المتحدثين باللغة الأسبانية.

3– اختيار الطلاب ذوي الاهتمامات والخبرات الدولية (61)

زاد في الآونة الأخيرة عدد الطلاب الجامعيين الذين يتمتعون بتجارب وخبرات عالمية، حيث ذكر أحد التقارير الصادرة عن المجلس الأمريكي للتعليم عام 2008 أن 61 % من طلاب الجامعة قد سافروا خارج حدود الولايات المتحدة الأمريكية مع أسرهم، و 51 % منهم لديهم أصدقاء من دول

أخرى، كما أن الهجرة والتغيرات الدولية المتسارعة تزيد من التحاق الطلاب الأجانب بمؤسسات التعليم العالي المختلفة.

وتتعدد أدوار مكاتب القبول والمرشدين الأكاديميين في مساعدة الطلاب ذوي الاهتمامات الدولية بالتفكير في مهنة التدريس، فاختيار مثل هؤلاء الطلاب للدراسة في كليات التربية والعمل في مهنة التدريس يسهم في تنوع الرؤى والاتجاهات الدولية داخل الفصول الدراسية.

وترحب جامعة إنديانا –على سبيل المثال– بقبول أعداد متزايدة من الطلاب المتحدثين باللغتين الصينية واليابانية في برنامج إعداد الطلاب/المعلمين، الأمر الذي يتيح الفرصة للمزيد من التفاعلات والعلاقات بينهم وبين الطلاب/المعلمين الأمريكان، وذلك أثناء دراستهم للمقررات الدراسية سوياً ومناقشاتهم والتعايش المستمر بينهم، كما يقوم المرشدون التربويون بكلية التربية جامعة ميتشجن بإعداد مطبوعات إرشادية ومصادر أخرى يمكن من خلالها تعريف الطالب المعلم بماهية المقررات والخبرات الدولية.

4– تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس الدولي (62)

تتعدد أدوار أعضاء هيئة التدريس ذوي الاهتمامات الدولية بما لها من أهمية في برامج إعداد المعلم الدولي. فمن بين متطلبات تعيين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ببعض جامعات أوكلاهوما Oklahoma "أن يكون لدى عضو هيئة التدريس خبرة دولية"، وفي كلية العلوم التربوية والقيادية بجامعة سان دييجو يطلب من عضو هيئة التدريس – قبل التعيين– أن يحدد اللغات التي يستطيع التحدث بها، وكذلك الخبرات والمهارات التي يمتلكها والتي من شأنها أن تساعده على تدويل المقررات الدراسية بالكلية.

وقد أشار عمداء كليات التربية، وكذا عمداء كليات الآداب والعلوم – بوصفها مؤسسات مسئولة عن الإعداد الأكاديمي للمعلمين– إلى أهمية

تضمين "الخبرات الدولية" كمتطلب أساسي لاستمرار أعضاء هيئة التدريس في عملهم، وكذلك كمعيار من معايير ترقيتهم، ومن أمثلة تلك الخبرات الدولية: المشاركة في مقررات تساعد الطلاب على كيفية التدريس عن العالم، والمشاركة في مقالات منشورة في مجلات دولية، وكذلك دعم الدراسة بالخارج.

5- إدخال البعد الدولي في بعض المقررات التربوية (63)

يتم إدخال البعد الدولي في مقررات إعداد المعلمين من خلال إحدى طريقتين، إما بدمجه ضمن المقررات الموجودة بالفعل، أو من خلال مقررات مستقلة تناقش بعض القضايا الدولية. ومن أمثلة المقررات التي يتم من خلالها دمج البعد الدولي في إعداد المعلم ما يلي:

أ. الأصول الاجتماعية للتربية:

يدرس جميع الطلاب المعلمون أحد المقررات في مجال الأصول الاجتماعية للتربية، حيث يدرس الطالب من خلال تلك المقررات التأثيرات الثقافية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية على المدرسة. وتمثل تلك المقررات بيئة خصبة لمناقشة بعض القضايا الدولية وأثرها على التعليم.

ب- تنمية الطفل:

يدرس جميع الطلاب المعلمون مقرراً واحداً على الأقل في مجال تنمية الطفل. وتتيح هذه المقررات للطلاب المعلمين الفرصة للتعرف على كيفية تنشئة الطلاب في ثقافات مختلفة. ففي جامعة ميريلاند University of the Maryland, College Park يتم دمج الرؤى والمفاهيم الدولية في مقرر "التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة". وتقدم جامعة نورث كارولينا the University of North Carolina مقرر "الاختلافات الثقافية بين الطلاب والأسر"، وفيه يتعرف الطالب- المعلم على التشابهات والاختلافات بين طبيعة

الأسر وكيفية تنشئة الأبناء وتربيتهم خارج الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك يتعرف على طبيعة الأسر من ثقافات أخرى داخل الولايات المتحدة الأمريكية.

ومما سبق يمكن القول أن للولايات المتحدة الأمريكية طبيعة خاصة من حيث تنوع الثقافات بها نتيجة وجود الكثير من الأقليات والعرقيات، ومن ثم يلاحظ إضفاء البعد الدولي على برامج إعداد المعلم بها، وتتعدد استراتيجيات إعداد المعلم الدولي بها بتعدد الجامعات والكليات التي تقدم تلك البرامج، ووفقاً لطبيعة وخصوصية كل ولاية من الولايات التي تنتمي لها تلك الجامعات والكليات، وهو ما يتيح تنوع وثراء الأفكار التي يمكن الاستفادة منها في إضفاء البعد الدولي على برامج إعداد المعلم.

ورغم هذا التنوع إلا أن هناك معايير عامة لاعتماد برامج إعداد المعلمين أقرها المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين(NCATE) – وهو أهم هيئة أمريكية تقوم باعتماد برامج إعداد المعلم، حيث تؤكد تلك المعايير على ضرورة إعداد معلم يتفهم التنوع بين الطلاب بمختلف أشكاله، وتأهيل الطالب/المعلم للعمل في بيئة ثقافية متنوعة مع طلاب من خلفيات دينية وثقافية متباينة، كذلك أهمية تنمية المهارات التي تؤهل جميع الطلاب/المعلمين بالولايات المتحدة للعمل بكفاءة مع الطلاب الأجانب وذوي الإعاقات.

ومما سبق يلاحظ تنوع استراتيجيات إعداد المعلم الدولي في الولايات المتحدة الأمريكية وتكاملها، حيث يبدأ الأمر من اشتراط بعض مؤسسات إعداد المعلمين على طلابها دراسة اللغات الأجنبية، أو دراسة فصل دراسي بالخارج كمتطلب أساسي من متطلبات برنامج إعداد المعلمين بتلك المؤسسات.

وفيما يتعلق بالطلاب/المعلمين أنفسهم، فيظهر دور مكاتب الإرشاد الأكاديمي في استقطاب الطلاب ذوي الاهتمامات والخبرات الدولية لإرشادهم

وتوجيههم نحو الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين والعمل في مهنة التدريس، وهو الأمر الذي يسهم في توظيف مهاراتهم بشكل جيد، ويسهم كذلك في إثراء مهنة التدريس بمعلمين ذوي خلفيات واهتمامات دولية.

أما على صعيد أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلمين الأمريكية، فتشترط بعض تلك المؤسسات حصول عضو هيئة التدريس على خبرات دولية كشرط للاستمرار في العمل بتلك المؤسسات، مثل التدريس بالخارج أو النشر على المستوى الدولي.

وفيما يتعلق بالقيادات، يقوم عمداء الكليات بإعداد خطط تتضمن منحاً وفرصاً تدريسية وبحثية بالخارج لأعضاء هيئة التدريس والطلاب تأكيداً على اهتمام المؤسسة بالبعد الدولي للبرامج المقدمة بها في مجال إعداد المعلمين.

أما فيما يتعلق بالمقررات الدراسية فتقوم مؤسسات إعداد المعلمين الأمريكية بإضفاء البعد الدولي في معالجتها لبعض المقررات التي يدرسها الطالب المعلم، وإدخال القضايا الدولية تأكيداً على الاهتمام بالبعد الدولي في برامج إعداد المعلمين.

القسم السادس

مخطط مقترح لتطوير إعداد المعلم الدولي في مصر

أولاً: منطلقات المخطط المقترح

يمكن تحديد منطلقات المخطط المقترح لبرنامج لإعداد المعلم الدولي في مصر فيما يلي:

1. ضرورة إعداد معلمين لديهم خبرة ومهارة التدريس في ظل السياق الدولي للتعليم لمواكبة تداعيات العولمة الثقافية والاقتصادية وانعكاسها على برامج إعداد المعلمين.
2. تزايد الاهتمام بالمعلم الدولي القادر على العمل في ظل بيئة تربوية جديدة تتسم بعدة أبعاد ومستجدات سريعة التطور والتغير من بينها التنوع الثقافي، والاختلاف الفكري، والانفجار المعرفي، وغيرها من المستجدات التي تلقي على المعلم مسئولية كبيرة في أداء الدور المتوقع منه.
3. تهدف برامج إعداد المعلم الدولي إلى تأهيل المعلمين للالتحاق بالعمل بالمدارس الدولية والأجنبية.
4. تتطلب برامج إعداد المعلم الدولي الاعتراف بها دولياً وأن تكون معتمدة من قبل هيئات اعتماد دولية، بحيث تمنح المعلم شهادة ورخصة دولية لمزاولة مهنة التدريس.
5. انتشار التعليم الأجنبي والدولي في مصر بقوة في العقدين الأخيرين فهناك مدارس تقدم الدبلومة الأمريكية، وأخرى تقدم الدبلومة الإنجليزية، وثالثة تعتمد المنهج الفرنسي، بالإضافة إلى المدارس التي تقدم المنهج الكندي والألماني، كما توجد مشروعات لإنشاء مدارس تعتمد المنهج الصيني والياباني في التعليم.
6. مواكبة التغيرات في تركيبة التعليم المصري تتطلب التوسع في برامج إعداد المعلم الدولي بكليات التربية في مصر، والاستفادة من خبرات

الدول الأجنبية في تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر تلبي احتياجات بيئة التعليم الأجنبي والدولي في مصر والوطن العربي.

7. توجد جهود متناثرة لإضفاء البعد الدولي على برامج إعداد المعلم في مصر من خلال إدخال بعض الموضوعات والمقررات ذات البعد الدولي كمقررات التربية الدولية وحقوق الإنسان، كما أن هناك جهود لاستحداث برامج لإعداد المعلم الدولي بكليات التربية المصرية بحيث تتواكب مع احتياجات بيئة التعليم الأجنبي والدولي المتنامية في مصر والوطن العربي.

ثانياً: أهداف المخطط المقترح

يسعى المخطط المقترح في حال تطبيقه إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. مواكبة برامج كليات التربية في مصر مع احتياجات سوق العمل التعليمي المحلي والإقليمي والعالمي.
2. تطوير مهارات خريجي كليات التربية في مصر بما يمكنهم من الالتحاق بالعمل في المدارس الأجنبية والدولية في مصر والدول العربية.
3. تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر تمكن خريجيها من العمل في بيئات اجتماعية وثقافية متنوعة.
4. تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر تمكن خريجيها من استخدام التكنولوجيا فائقة التطور في التدريس.
5. أن يتمكن خريجي برامج إعداد المعلم الدولي في مصر من لغة أو أكثر من اللغات الأجنبية.

6. أن يتمكن خريجي برامج إعداد المعلم الدولي في مصر من إضفاء بعد التعايش والتسامح واحترام الثقافات الأخرى على البيئة الصفية والمدرسية.

ثالثاً: أبعاد المخطط المقترح

يتضمن المخطط المقترح لإعداد المعلم الدولي ثلاثة أبعاد رئيسة، أولها بعد المعلم المتميز من خلال برنامج تربوي يؤهل المعلم الطالب للعمل في مدرسة المستقبل، وثانيها بعد المعلم متعدد الثقافات القادر على العمل في بيئة تربوية متعددة الثقافات والإثنيات، وثالثها بعد الاعتماد الدولي من خلال

برنامج معترف به ومعتمد من مؤسسات اعتماد دولية.

ومن خلال الشكل السابق الذي يوضح أبعاد إعداد المعلم الدولي، يمكن تحليل أبعاد المخطط المقترح، وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: ويرتبط بإعداد المعلم إعداداً متميزاً من خلال برنامج تربوي يؤهله للعمل في مدرسة المستقبل، حيث المناهج غير التقليدية القائمة على الأنشطة، واستخدام التكنولوجيا فائقة التطور في التدريس، وربط المقررات بالبيئة المحلية والقضايا العالمية، وهو ما يتطلب أن يكون خريج برامج إعداد المعلم الدولي قادراً على:

1. التعرف على المحتوى العلمي لمواد التخصص المطلوب تدريسها في المدارس الأجنبية والدولية.
2. التمكن من المهارات التربوية اللازمة للعمل في مجال التربية والتعليم.
3. اكتساب المهارات المعرفية للتفكير النقدي والإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
4. القدرة على إطلاق مبادرات استباقية والانخراط فيها.
5. استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.
6. الوقوف على طرق التدريس المختلفة، وتوظيفها وفقاً للموقف التعليمي.
7. استخدام اللغات الأجنبية في التدريس، وفي أن يكون في ذات الوقت متقناً للغته القومية (اللغة العربية).

البعد الثاني: ويرتبط بتأهيل المعلم للعمل في بيئة تربوية مختلفة عن تلك البيئة التقليدية السائدة في المدارس القومية والحكومية، حيث تتنوع بيئة عمل المعلم الدولي ثقافياً واجتماعياً، وهو ما يتطلب معلماً:

1. ممتلكاً لمهارات إضفاء بعد التعايش والتسامح واحترام الثقافات الأخرى على البيئة الصفية والمدرسية.

2. ملماً بالقضايا والاتجاهات العالمية كالسلام الدولي وقيم المواطنة العالمية، وحقوق الإنسان وحرياته، والحفاظ على البيئة، والتنوع اللغوي والعدالة والديمقراطية، والتعددية الثقافية وعدم التمييز والتسامح، وثقافات الشعوب الأخرى، والوعي بدور الأمم المتحدة.
3. قادراً على التفاعل والتواصل مع ذوي الأصول والإثنيات المختلفة.
4. متمكناً من واحدة أو أكثر من اللغات الأجنبية.
5. قادراً على إحداث الترابط بين المنهج على المستوى القومي والمستوى العالمي.
6. ملماً بالأبعاد الدولية لمادة التخصصية التي يقوم بتدريسها وما يرتبط بها من قضايا عالمية.

البعد الثالث: ويؤكد على مهنية المعلم والاعتراف بأنه مؤهل للالتحاق للعمل بالمدارس الأجنبية والدولية، وهو ما يتطلب أن يكون برنامج الإعداد:

1. متوافقاً مع المتطلبات والشروط الدولية في إعداد المعلم.
2. معترف به دولياً ومعتمد من هيئات ومؤسسات اعتماد دولية.

حيث يمنح برنامج الإعداد المقترح المعلم شهادة ورخصة دولية لمزاولة المهنة، بوصف هذا الترخيص شكلاً من أشكال ضمان الجودة.

كما ينبغي أن يتضمن البرنامج المقترح استكمال عدد من الساعات في مجال التربية الدولية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تبادل الخبرات والبعثات بين الدول، كما يمكن أن يتم ذلك من خلال الإلتحاق ببرامج إعداد خارجية أو حضور فصل دراسي في أحد الدول الأجنبية.

كما يمكن أن يتضمن البرنامج تربية عملية تتم ميدانياً من خلال تدريب المعلم الطالب على التدريس الفعلي في مدارس أجنبية أو دولية.

رابعاً: إجراءات تطبيق المخطط المقترح

في ضوء ما سبق يمكن استنتاج أن هناك ضرورة ملحة للتوسع في برامج إعداد المعلم الدولي بكليات التربية في مصر، والاستفادة من خبرات الدول الأجنبية في تطوير برامج لإعداد المعلم الدولي في مصر تلبي احتياجات بيئة التعليم الأجنبي والدولي في مصر والوطن العربي.

وينبغي مراعاة احتياجات المدارس الأجنبية والدولية عند تصميم برامج إعداد المعلم الدولي، وبحيث يكون التمكن من اللغات الأجنبية ضمن المتطلبات الرئيسة لاجتياز البرنامج – وليست ضمن المقررات الثقافية كما هو الوضع الراهن في برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وبحيث يراعي في التخطيط لتلك البرامج الوزن النسبي للمدارس الأجنبية والخاصة الانجليزية والألمانية والفرنسية واليابانية والصينية وغيرها من المدارس الأجنبية العاملة في مصر، وكذلك مراعاة احتياجات تلك المدارس الراهنة والمستقبلية من المعلمين، واستطلاع رأي تلك المدارس في أهم المهارات والكفايات المطلوب توافرها في المعلم الدولي من وجهة نظرهم.

ويتطلب تصميم برامج إعداد المعلم الدولي مراعاة مجموعة من الاشتراطات، وذلك على النحو التالي:

1. أن يتم إضفاء بعد التعايش والتسامح واحترام الثقافات الأخرى كبعد رئيس في برامج إعداد المعلم الدولي حيث تتنوع بيئة عمل المعلم الدولي ثقافياً واجتماعياً.
2. أن تتضمن برامج إعداد المعلم الدولي التمكن من بعض اللغات الأجنبية بحيث يتقن لغة أجنبية على الأقل إجادة تامة إلى جانب الإلمام ببعض اللغات الأخرى كلغة ثانية.

3. أن تتضمن برامج إعداد المعلم الدولي مهارة استخدام التكنولوجيا في التدريس، فضلاً عن التمكن من مواد التخصص والمهارات التربوية اللازمة للعمل في مجال التربية والتعليم.
4. أن تتضمن برامج إعداد المعلم الدولي أبعاداً جديدة تركز البعد العالمي كمقررات التربية الدولية وحقوق الإنسان والبيئة العالمية، ومقررات تتناول ثقافات الشعوب الأخرى، وكذلك القضايا والمشكلات العالمية.
5. أن تتضمن برامج إعداد المعلم الدولي حضور فصل دراسي في إحدى الدول الأجنبية للاستفادة من التجارب المتميزة في المجال التربوي وفرصة التعرف على ثقافات مختلفة وتقوية مهارات التواصل باللغات الأجنبية.
6. أن تتضمن برامج إعداد المعلم الدولي أنشطة تطبيقية حول التربية الدولية وحقوق الإنسان كالزيارات الطلابية لدراسة بعض الثقافات المختلفة، أو المشاركة في المشروعات الإنسانية كتطوير المناطق المهمشة أو مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.
7. أن تتضمن برامج إعداد المعلم الدولي أبحاث طلابية تتناول القضايا والمشكلات العالمية كقضايا التعاون والصراع وأسلحة الدمار الشامل والحروب والإرهاب الدولي والتلوث البيئي والمجاعات، ودور وأنشطة المنظمات العالمية كاليونيسيف واليونسكو.
8. أن يكون المعلم الدولي ملم بالسياق الدولي للتعليم، والتعرف على السمات التي تميز كل نظام تعليمي، وكذلك الاختلافات بين النظم التعليمية، وكذلك دور المنظمات التعليمية الإقليمية والعالمية.

9. أن يتمكن المعلم الدولي من توظيف استراتيجيات مناسبة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي للطلاب من بيئات مختلفة.

خامساً: متطلبات تطبيق المخطط المقترح

يمكن القول أن هناك ثمة متطلبات عدة ينبغي توافرها لضمان نجاح تطبيق برامج إعداد المعلم الدولي في مصر، من أهمها:

1. توافر الإمكانات اللازمة والتجهيزات المطلوبة من حجرات دراسية مجهزة ومناسبة لعدد الطلاب/المعلمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلم الدولي، والمجهزة بالإمكانيات والتكنولوجيا المطلوبة لإعداد طالب/معلم متمكن من التعامل مع تلك التكنولوجيا، وتوفير معامل اللغات والصوتيات المطلوبة، وكذلك توفير مكتبات تحتوي على الكتب والمراجع الورقية والإلكترونية المطلوبة وإتاحتها للطلاب/المعلمين بما يمكنهم من مهارات البحث والإطلاع.
2. استحداث برامج مشتركة بين كليات التربية في مصر وكليات التربية وإعداد المعلم الأجنبية؛ بحيث تسمح تلك البرامج بتبادل الطلاب والأساتذة بما يسمح بالتعلم في مدارس علمية متنوعة ومتقدمة، وكذلك الاحتكاك ببيئات ثقافية مختلفة ومتنوعة تكسب الطالب/المعلم الدولي المهارات اللازمة والمطلوبة للعمل في المدارس الأجنبية والدولية فيما بعد.
3. استحداث مكاتب للإرشاد الأكاديمي بكليات التربية للعمل على استقطاب طلاب من خريجي المدارس الأجنبية والدولية ببرامج إعداد المعلم الدولي المقترحة لتأهيلهم للعمل كمعلمين دوليين بالمدارس الدولية باعتبارهم يمتلكون العديد من المهارات المطلوبة للعمل بتلك المدارس.

4. إيفاد الطلاب/المعلمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلم الدولي المقترحة في بعثات وبرامج تدريبية ببعض الجامعات الأجنبية المتميزة والمعتمدة لصقل مهاراتهم، وتأهيلهم للعمل بالمدارس الأجنبية والدولية.
5. الاتفاق مع بعض المدارس الأجنبية والدولية على تدريب الطلاب/المعلمين خلال التربية العملية بتلك المدارس.
6. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في مجال التدريس الدولي.
7. الاشتراط على أعضاء هيئة التدريس المشاركين في برامج إعداد المعلم الدولي الحصول على خبرات دولية مثل التدريس بالخارج أو النشر على المستوى الدولي.
8. تأهيل برامج إعداد المعلم الدولي المقترحة للاعتماد الأكاديمي من قبل هيئات دولية متخصصة في اعتماد البرامج التربوية.

سادساً: صعوبات تطبيق المخطط المقترح وسبل التغلب عليها

تتعدد المعوقات التي تقف في سبيل تطبيق المخطط المقترح لإعداد المعلم الدولي في مصر، ويمكن تناول أهم تلك الصعوبات وسبل التغلب عليها، وذلك على النحو التالي:

1. صعوبة توافر الطالب/المعلم المتمكن من اللغة الأجنبية بطلاقة من بين خريجي المدارس المتقدمين للالتحاق بكليات التربية في مصر، ويمكن التغلب على تلك الصعوبة من خلال استقطاب خريجي المدارس الأجنبية والدولية بتقديم بعض المزايا والتسهيلات كالاتفاق مع بعض المدارس الأجنبية والدولية على تعيين خريجي تلك البرامج بمجرد تخرجهم، كما يمكن استقطاب خريجي كليات اللغات كالألسن والآداب للالتحاق بتلك البرامج.

2. صعوبات مرتبطة بتوافر التجهيزات وحجرات الدراسة والمعامل، خاصة مع قبول أعداد كبيرة من الطلاب/المعلمين بكليات التربية بأعداد تفوق الطاقة الاستيعابية لتلك الكليات، ويمكن التغلب على تلك الصعوبة من خلال جعل برامج إعداد المعلم الدولي المقترحة برامج مميزة بمقابل مادي؛ بحيث يمكن استثمار عائد تلك البرامج في تطوير البنية التحتية لكليات التربية التي تطبق تلك البرامج.
3. صعوبات مرتبطة بمدى تقبل المدارس الدولية والأجنبية لتدريب الطلاب/المعلمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلم الدولي المقترحة بها، ويمكن التغلب على تلك الصعوبة بفتح قنوات اتصال مع تلك المدارس لإقناعها بجدوى تلك البرامج والفوائد التي يمكن أن تعود على تلك المدارس حال تفعيل تلك البرامج، وعقد اتفاقات شراكة مع تلك المدارس تتيح تدريب الطلاب بتلك المدارس، وأن يكون لخريجي تلك البرامج أولوية في التعيين بتلك المدارس، وفي مقابل ذلك يتم التعرف على احتياجات تلك المدارس التي يمكن لكليات التربية تلبيتها كعمل بعض البرامج التدريبية للهيئة التدريسية بتلك المدارس، أو المساهمة في عقد بعض الندوات الثقافية والتوعوية بتلك المدارس، أو إعطاء أولوية لخريجي تلك المدارس في الالتحاق ببرامج إعداد المعلم الدولي المقترحة، أو غيرها من التسهيلات.
4. صعوبات مرتبطة بإمكانية استقطاب الطلاب المتميزين من خريجي المدارس الدولية والأجنبية أو كليات اللغات الأجنبية ببرامج إعداد المعلم الدولي المقترحة، ويمكن تقديم مزايا لاستقطاب هؤلاء الطلاب من خلال تخفيض المصروفات للمتميزين منهم، وعقد اتفاقات تتيح

لخريجي تلك البرامج أولوية التعيين بالمدارس الخاصة والأجنبية والدولية.

5. صعوبات مرتبطة بإيفاد الطلاب/المعلمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلم الدولي المقترحة لحضور فصل دراسي في إحدى كليات إعداد المعلم بالدول الأجنبية، ويمكن التغلب على تلك الصعوبة من خلال عقد اتفاقات شراكة للتبادل الطلابي مع تلك الكليات.
6. صعوبات مرتبطة بالاعتماد الدولي لبرامج إعداد المعلم الدولي المقترحة، ويمكن التغلب على تلك الصعوبة من خلال الاستفادة بأعضاء هيئة التدريس الذين لهم خبرة في مجال الاعتماد الدولي للاستفادة من خبراتهم، ويمكن التواصل مع مؤسسات الاعتماد الدولي لإيفاد خبير أو أكثر للدعم الفني وتأهيل تلك البرامج للاعتماد.

هوامـش البحث

[1] UNESCO (2013), "Global Citizenship Education: An Emerging Perspective", A Technical Consultation on Global Citizenship Education, organized by UNESCO and the Republic of Korea, in Seoul on 9-10 September 2013, 2.2.6, p.4. Available: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf (Accessed: 25-5-2016).

[2] الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) (2016م)، الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج، ط 2، جامعة الدول العربية، القاهرة، 46.

[3] Bogue, E. Grady and Kimberely Bingham Hall (2003), Quality and Accountability in Higher Education: Improving Policy, Enhancing Performance, An Imprint of Greenwood Publishing Group, West Port, U.S.A, pp. 97-98.

[4] Merry Field (2016), Teacher Education in Global And International Education, United States of america, Washington, American Association of College for Teacher Education, Available : http://www.eltap.org/ndownload.aspx?bib=50 (Accessed: 23/1/2016) .

[5] عبد العظيم صبري عبد العظيم ورضا توفيق عبد الفتاح (2016م)، إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ص ص 132-133.

[6] سيتم تناول وتحليل تلك المشكلات بشكل مفصل في القسم الثاني من البحث (خطوة تحليل مشكلة البحث).

[7] سيتم تناول وتحليل تلك المشكلات بشكل مفصل في القسم الثاني من البحث (خطوة تحليل مشكلة البحث).

[8] John W. Collins, and Nancy Patricia O'Brien(2003), The Greenwood Dictionary of Education, The Greenwood Publishing Groub, London, p.349.

[9] شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون(2013)، معجم مصطلحات التربية – قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ص93.

[10] شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون (2015)، مقدمة في التربية الدولية، السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 78.

[11] يرجى الرجوع إلى:

- شاكر محمد فتحي وهمام بدراوي زيدان (2003)، التربية المقارنة: المنهج – الأساليب – التطبيقات، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ص ص 158–159.
- Brain Holmes (1980), Comparative Education: Some Considerations of Method, George Allen& Unwin Ltd, London, pp. 76-78.

[12] أحمد محمد غنيم (2009)، الإدارة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، المكتبة العصرية، ص 5.

[13] المجالس القومية المتخصصة (2013)، " إطار مرجعي مستقبلي لسياسة التعليم قبل الجامعي" ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة الأربعون ، 2012 – 2013، القاهرة، ص 97.

[14] مصطفى عبد السميع محمد وآخرون (2004)، تكنولوجيا التعليم – مفاهيم وتطبيقات، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 13.

[15] سعاد بسيوني عبد النبي وآخرون (2008)، المدخل إلى التربية الدولية، القاهرة، المنار للطباعة والنشر، ص 35.

[16] بيومي محمد ضحاوي (2012)، نظم التعليم والاتجاهات العالمية المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ص 94–95.

[17] عادل عبد الفتاح سلامة وآخرون (2014)، ط 4، الإدارة المدرسية والصفية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 156– 157.

[18] بيومي محمد ضحاوي (2013)، نظام التعليم المصري في مقدمة الألفية الثالثة، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 97.

[19] يرجى الرجوع إلى:

- رشا سعد شرف ونهلة سيد حسن(2003)، "تطوير نظم إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرات أجنبية معاصرة – دراسة مقارنة"، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر لكلية التربية جامعة حلوان، المنعقد بكلية التربية، جامعة حلوان، في الفترة من 12–13 مارس 2003، القاهرة، ص 479.

- مسلم محمد عليوة حميد (2000)، "إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل من مصر وألمانيا – دراسة مقارنة"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ص ص 115–116.

[20] عبد الناصر محمد رشاد عبد الناصر (2009)، "اختيار وتدريب معلمي المدارس الدولية: دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، الصادرة عن كلية التربية جامعة حلوان، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، أكتوبر 2009، ص 286.

[21] مجلس الوزراء (2013) ، قرار رقم 428 لسنة 2013م بتاريخ 2013/4/27، بشأن اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم 139 لسنة 1981 المضاف بمقتضى القانون رقم 155 لسنة 2007م المعدل بالقانون رقم 93 لسنة 2012، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء، المادة رقم 1.

[22] Jack Levy (2007), "Pre- Service Teacher Preparation for International Settings", in Mary Hayden et. al. (Eds.), The Sage Handbook of Research in International Education, London: Sage Publications, P. 215.

[23] Lodewijk Oord and Perry Brok (2004), "The International Teacher: Students' and Teachers Perceptions of Preferred Teacher-Student Interpersonal Behavior", Journal of Research in International Education, International Baccalaureate Organization, Vol. 3, No. 2, P. 139.

[24] ولاء السيد عبد الله (2011)، "المدارس الدولية والثقافة القومية: دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية وبعض الدول الأخرى"، رسالة دكتوراه غير مشورة، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص 80-81.

[25] المرجع السابق، ص 80.

[26] عبد العزيز السنبل (2004)، "رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين، المنعقد في كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، في الفترة من 1-3 مارس 2004، مسقط، ص 11.

[27] نورة، أحمد عبد الله (2005)، "دور المتعلم والمعلم والمدير في رسم آفاق ومعالم مدرسة المستقبل"، دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر- مدارس المستقبل: استجابة الحاضر لتحولات المستقبل، البحرين، أبريل، ص 79.

[28] عبد العزيز السنبل، مرجع سابق، ص 14.

[29] المرجع السابق، ص ص 13-14.

[30] Lesley Snowball (2007), "Becoming More Internationally- Minded: International Teacher Certification and Professional Development ", in Mary Hayden et. al. (Eds.), The Sage Handbook of Research in International Education, London: Sage Publications, P. 247.

[31] Cathy Midwinter (2005), The Global Dimension in Initial Teacher Education and Training: Supporting the Standards, Global Citizen Project, World Studies Trust, P. 3.

[32] Ibid, PP. 248- 251.

[33] ولاء السيد عبد الله (2007)، ثقافات الشعوب مدخلاً لتنمية التربية من أجل السلام بالمرحلة الثانوية العامة في ج. م. ع. وبعض الدول الأخرى" رسالة ماجستير

غير مشورة، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص 98–99.

[34] نادية محمد عبد المنعم، **مرجع سابق**، ص 65.

[35] European Council of International School (2008), International Teacher Certificate: Teacher Reference 2008, UK: University of Cambridge International Examination,, P.2.

[36] European Council of International Schools (2006), the ECIS International Teacher Certificate, Available: http://www.shambles.net/newsletter/november2006/ITC/faq.pdf (Accessed: 31-8-2014).

[37] The International Teacher Education **(2014)**, Available: http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/English/International/International_Teacher_Education.pdf (Accessed: 31-8-2014).

[38] راجع في هذا الصدد:

- The Global Dimension in Initial Teacher Education and Training (2005), Global Citizen Project, World Studies Trust, P. 29.
- Global Teacher Project (2014), Available: http://www.globalteacher.org.uk/ (Accessed: 31-8-2014).

[39] أمانة مجلس الكلية(2015)، محضر اجتماع مجلس الكلية للعام الجامعي 2014–2015 الجلسة التاسعة بتاريخ 2015/6/1، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

[40] بيومي محمد ضحاوي (2013)، نظام التعليم المصري في مقدمة الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص ص 94–95.

[41] محمد محمد علي خضراوي (2001)، "إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية وألمانيا – دراسة مقارنة"، مجلة الثقافة والتنمية، العدد الثاني،مايو 2001، ص ص 72-73.

[42] أحمد فاروق على الزميتي(2008)، "تفعيل التعلم الإلكتروني في إعداد المعلم بكليات التربية في جمهورية مصر العربية"، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد الرابع، يونيو 2008، ص ص 268-269.

[43] نصر الله محمد محمود(2006)، "تكوين المعلم بين واقع الواقع ومأمول الواقع"، المؤتمر الدولي العلمي السابع بكلية التربية جامعة الفيوم، إبريل 2006، ص 36.

[44] ناهد محمد عبد المقصود عبد الرازق(2012)، "التعددية الثقافية وانعكاساتها على قيم طلاب المدارس الأجنبية الدولية"، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، العدد 79، الجزء الأول، مايو 2012، ص 345.

[45] http://search.emis.gov.eg/search/(Accessed: 20-9-2016)

[46] عصام محمد عبد الشافي(2011)، "الدور الغربي ومشاريع تطوير مناهج التعليم في العالم الإسلامي – مصر نموذجاً"، التقرير الاستراتيجي الثامن – الأمة في معركة تغيير القيم والمفاهيم، مجلة البيان والمركز العربي للدراسات الإنسانية، الرياض، ص 73-74.

[47] محمد محمد علي خضراوي(2001)، "إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية وألمانيا – دراسة مقارنة"، مجلة الثقافة والتنمية، العدد الثاني،ابريل 2001، ص ص 64-72.

[48] كلية التربية – جامعة عين شمس (2006)، اللائحة الداخلية – كلية التربية بجامعة عين شمس، ص 17، 19، 74، 79.

[49] كلية التربية – جامعة عين شمس(2006)، اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس للدراسات العليا ، ص 28، 36، 41.

[50] كلية التربية – جامعة عين شمس(2015)، اللائحة الداخلية لمرحلة الدراسات العليا بالأقسام التربوية، ص20، 36، 50، 62 .

[51] رشا سعد شرف ونهلة سيد حسن(2003)، "تطوير نظم إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرات أجنبية معاصرة – دراسة مقارنة"، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر لكلية التربية جامعة حلوان، بعنوان الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، 12–13 مارس 2003، ص 527.

[52] National Council for Accreditation of Teacher Education (2008), Professional Standard for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington, DC: NCATE, P. 7.

[53] Ibid., P. 8.

[54] Ibid., P. 8.

[55] إي جريدي بوج وكيمبرلي بنجهام هول (2012)، الجودة والمسئولية في التعليم العالي، ترجمة أسامة إسبر ،الرياض، مكتبة العبيكان، ص ص 168–169.

[56] Misty M Kirby and Elizabeth O. Crawford (2012), The Preparation of Globally Competent Teachers: A Comparison of American and Australian Education Policies and Perspectives, Global Partners in Education Journal, April 2012, Vol.2 No.1, p. 17.

[57] Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change, Available: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjB9ILl8aHKAhWDwxQKHRMqDIIQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.longviewfdn.org%2Ffiles%2F44.pdf&usg=AFQjCNGr5_UYDTRj7_eO2BeO_BwJTq8hCg&bvm=bv.111396085,d.bGQ&cad=rja (Accessed: 20-9-2016).

[58] رشا سعد شرف ونهلة سيد حسن، مرجع سابق، ص 515.

[59] Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., Op. Cit., 9.

[60] Ibid., PP. 9-11.

[61] Ibid., P. 12.

[62] Ibid., P. 13.

[63] Ibid., PP. 15-16.