إتجاهات في إعداد معلم المرحلة الأولى

ومَوقع التجربة القطرية منها

الدكتور

عبد الفتاح أحمد حجاج *

تقديـــم :

يكاد يجمع كافة المهتمين والعاملين بشئون التربية والتعليم على أن الركيزة الأساسية لأي نظام تعليمي محكم تتمثل في مدى الاهتمام بتعليم المرحلة الأولى . وعليه فمن الملاحظ أن غالبية المجتمعات – بصرف النظر عن درجة نموها – تولي التعليم في هذه المرحلة عناية متزايدة قدر ما تسمح به امكاناتها وما لديها من طاقات . ولعل مصطلح « المرحلة الأولى » يتسع ليشمل تربية الفرد فيما قبل سن المدرسة الابتدائية كما اصطلح عليه وهو حوالي سن السادسة وحتى فترة المراهقة وهي ما يقابل التعليم في المرحلة الثانية أي التعليم الثانوي . فإذا ما تجاوزنا عن الفترة الواقعة قبل سن السادسة ، فإن الممارسات الحالية لتعليم المرحلة الأولى من حيث التنظيم تتخذ صوراً متعددة ، فبعضها يقصر هذه المرحلة على سنوات أربع وربما أقل وغالبيتها تجعل المدى الزمني لهذه المرحلة ست سنوات . وحديثاً أخذت الكثير من المجتمعات بالاتجاه نحو إطالة فترة تعليم المرحلة الأولى لمدة ثمان أو تسع سنوات . هذا من ناحية التنظيم ، أما من ناحية محتوى البرنامج ، فإن المفهوم الذي كان سائداً حتى وقت قريب هو أن غاية هذه المرحلة تتمثل في تزويد الفرد بأساسيات المعرفة مع تنمية بعض المهارات والاتجاهات المرغوب فيها اجتماعياً لديه . ونتيجة للتغيرات الحادثة في المجتمعات المعنية ومن حولها كان لزاماً أن يتغير هذا المفهوم ليواكب

---

* استاذ مساعد بقسم أصول التربية • كلية التربية – جامعة قطر •

تغيرات العصر وليحقق الهدف الأساسي من عملية التربية وهو أن ينمي في الفرد الذي ينال ذلك القسط من التعليم التوافق مع نفسه ومع مجتمعه ، وفي نفس الوقت أن ينطلق في تعليم نفسه ذاتياً وبصفة مستمرة (١) .

ويورد تقرير Plowden في معرض تغـــير مفهوم ووظيفة المدرسة الابتدائية أنها لم تعد « مجرد محل للتدريس ، بل إن من واجباتها نقل القيم والاتجاهات . إنها عبارة عن مجتمع مصغر يتعلم الأطفال أن يعيشوا فيه — في المقام الأول — كأطفال وليسوا كراشدين للمستقبل . وفي مجتمع العائلة فإن الأطفال يتعلمون العيش مع أفراد من كافة الأعمار . ومن ثم أضحى من واجبات المدرسة أن تكرس جهدها وبطريقة عمدية لتهيئة البيئة الصحية للطفل وإتاحة الفرصة له كي يحقق ذاته وينمو بالطريقة والدرجة الملائمة له . وفي ذلك فهي (المدرسة) تسعى إلى تحقيق تكافؤ الفرص ، وتعمل على تعويض المعوقين . ولذا فإنها تولي اهتماماً خاصاً وتشجيعاً على الكشف الذاتي ، وكذا الخبرة المباشرة وأيضاً فرص العمل الإبداعي . كذلك فإن المفهوم الحديث للمدرسة الابتدائية يؤكد على أن المعرفة لا تنظم بالضرورة في « خانات » منفصلة ، وأن العمل واللعب ليسا متضادين لكنهما متكاملان . وأن الطفل الذي ينشأ في مثل هذا الجو خلال كافة مراحل تربيته يزداد الأمل في أن يشب شخصاً ناضجاً متوازناً ، وكذا يكون قادراً على التوافق مع مجتمعه والاسهام في تقدمه » (٢)

واتساقاً مع ما تقدم ، يلاحظ أن العديد من المجتمعات قد أخذت تعيد النظر في نظمها التعليمية بصفة عامة ، وفي تعليم المرحلة الأولى على وجه التخصيص وفي ذلك يمكن أن نلمس أن المسئولين عن السياسة التعليمية في كثير من المجتمعات يولون قضية معلم المرحلة الأولى : اختياره وانتقائه ، وإعداده وتدريبه وأوضاعه الاجتماعية والمهنية ، وما إلى ذلك عناية ملحوظة . وكترجمة لهذا بدىء في التفكير في إعداد معلم هذه المرحلة على المستوى الجامعي حتى يمكن أن يتحسن مردود التربية في هذه المرحلة والتي هي ركيزة ما يليها من مراحل التعليم (٣) .

بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المرحلة الأولى :

لعل فيما تقدم ما يشير إلى تزايد الاهتمام بتعليم المرحلة الأولى ، وحيث أن المعلم يعتبر ركناً أساسياً في مدى نجاح عملية التعليم وتحقيقها للمستهدف منها ، فإن من الملاحظ نتيجة لاستقراء أبرز التطورات في إعداد معلم هذه المرحلة — تنامى عدد من الاتجاهات الحديثة في هذا الصدد . وفي عرضنا لبعض أبرز هذه الاتجاهات ، فإن الهدف الأساسي إنما يتمثل في محاولة تحديد الملامح الرئيسة لمعلم هذه المرحلة ، المعلم القادر على الاسهام بفاعلية في تحقيق أهداف التربية وتنمية إمكانات وقدرات الأفراد بما يؤدي بهم إلى التوافق مع ذواتهم ومع ما يحيط بهم.

على أن مما تجدر الاشارة إليه قبل عرض هذه الاتجاهات القاء بعض الضوء على أهم جوانب تعليم المرحلة الأولى لاسيما تلك المتعلقة بالمعلم وإعداده في عالمنا العربي . لقد دأبت نظم التعليم العربية — نتيجة لعوامل ومؤثرات متعددة — على ممارسة ثنائيات كثيرة في مجال التعليم ، لعل من أبرزها تلك الثنائية في تعليم الصفوة والعامة . فبينما كان ينظر إلى التعليم الثانوي العام باعتباره المدخل المنطقي إلى التعليم العالي وما يفضي إليه من مكانة . فإن تعليم المرحلة الأولى كان غالباً ما يمثل مرحلة منتهية — لا تفضي — في الأغلب الأعم — إلى شيء . بالاضافة إلى ذلك ، ونتيجة لغلبة التقليدية والجمود فلقد كان تعليم المرحلة الأولى يقتصر على تزويد الطفل بأساسيات المعرفة من قراءة وكتابة وحساب ، باعتبار أن حياة الفرد وتفاعلاته مع ما يحيط به لا يتطلب أكثر من ذلك ، كما وإن من ملامح الفكر التقليدي في هذا الصدد جمود ذلك المحتوى وعدم مراعاته للفروق بين الأفراد . أو بعبارة أخرى إخضاع الاحياء لمنطق الأشياء . وعليه فلقد انعكس ذلك كله على نمط أو نموذج المعلم في مؤسسات تعليم المرحلة الأولى (٤) . لقد كان الشائع أن أي شخص يمكن أن يقوم بمهمة التعليم في مثل هذه المدارس وبشرط أن يكون هو ذاته ملماً بتلك الأساسيات المعرفية التي سبقت الإشارة إليها ، أما لماذا يعلم ؟ أو من يعلم ؟ أو كيف يعلم ؟ فهذه تساؤلات لم تكن واردة — العادة — أو موضع بحث عند أولئك الذين يتصدون للعمل في تلك المدارس (٥) . وبالتدريج بدأ الوعي يتزايد

بضرورة تغير النظرة إلى التعليم الابتدائي ومعلمه ، ومن ثم انشئت معاهد إعداد المعلمين والمعلمات – على المستوى الثانوي – غير أن هذه المؤسسات – في الجملة – كانت تركز على تزويد معلمى المستقبل بكم أكبر من المعرفة إلى جانب تنمية بعض المهارات الحرفية لديهم . ولعلنا لا نجاوز الدقة إذا ما ذكرنا أن الكثير من الأقطار العربية لازالت تسير على هذا النهج فيما يتعلق بإعداد معلمي المرحلة الأولى ، إلا أن بعض الأقطار العربية قد أخذت تساير الاتجاهات الحديثة والتطورات العلمية في هذا الصدد . وفيما يلي نعرض لبعض الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد معلمي المرحلة الأولى بغية التعرف على مدى إمكان الأخذ بها في نظمنا العربية .

أولا : الشمول والتكامل :

سبقت الإشارة إلى أنه كان ينظر إلى تعليم المرحلة الأولى باعتباره مجرد نقل لبعض أساسيات المعرفة إلى الأجيال الأحدث . وفي ذلك فلقد كان موطن التأكيد على تلك المعرفة « القشرية » وليس على المتعلم ، ومن ثم عدم وظيفيتها أو مجاراتها لحاجة المتعلمين ومتطلبات الحياة في المجتمع . ونتيجة للعديد من المتغيرات والتي من أبرزها الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم ، بدأ الوعي يتزايد بأهمية وخطورة هذه المرحلة بحسبانها ركيزة ما يليها من مراحل تعليمية من ناحية ، وباعتبارها مرحلة من أبرز مهامها إعداد الفرد للتكيف والاندماج بانسجام في الحياة الاجتماعية . ومن هنا أضحى التركيز في الكثير من النظم التعليمية التقدمية على الفرد ذاته ونموه نمواً يتسم بالشمول والتكامل . وكترجمة لذلك فإن المستقرىء لأهداف التعليم في هذه المرحلة يلحظ أنها تؤكد على نمو الطفل جسمياً وعقلياً وانفعالياً وروحياً واجتماعياً ، أي النمو في كافة جوانبه . ولقد انعكس ذلك على منهج المدرسة الابتدائية وطرائق التعليم بها ، فأخذت بتنظيمات في المناهج من شأنها تحقيق هذا الغرض ، كما أن أساليب التعليم وأنشطته أضحت بدورها تعتمد على فعالية المتعلم ومشاركته (٦) . ولقد كان من جراء الأخذ بهذا الاتجاه العمل – في برنامج المدرسة الابتدائية – على عدم تجزئة الخبرة ، بل تكاملها وشمولها لكافة

جوانب النمو ، الأمر الذي دعا إلى ضرورة أن يكون القائم على عملية التعليم واحداً قدر الامكان ، ومن ثم الاهتمام بإعداد معلم الفصل لاسيما بالنسبة لتلاميذ الصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية . (٧)

ولعل مما تجدر الإشارة إليه أن لنظام معلم الفصل العديد من المزايا — من وجهة النظر التربوية — حيث بوسع المعلم أن يعرف تلاميذه جيداً ويتعرف على مواطن قوتهم ونواحي ضعفهم . كذلك فإن بإمكان معلم الفصل أن يكيف البرنامج اليومي ليلائم الظروف المتغيرة للأطفال وتعليمهم . بالاضافة إلى ذلك فإنه من الأيسر بالنسبة لمعلم واحد أن يتثبت من أن الجزئيات والمكونات المختلفة للمنهج قد تم التنسيق بينها بأكثر مما يمكن أن يقوم به معلمون متعددون (٨) .

وعلى أية حال ، فإنه بصرف النظر عن مدى دعم الخدمات الإدارية والإشرافية لنظام معلم الفصل ، وبصرف النظر أيضاً عن مدى الجهد المكثف والبناء الذي يبذله معلمو المعلمين عادة ، فإن نوعية السلوك المهني للمعلم وكذا أسلوبه في معالجة مشكلات العمل ونمط علاقاته وتفاعلاته في إطار غرفة الدراسة ، هي جميعها التي ستقرر درجة التقدم في هذا الاتجاه خلال العقدين الأخيرين من هذا القرن . أن إيمان واقتناع معلم الفصل بدوره ومعرفته بمضامينه هي التي ستمحو أي قصور وتواجه أي نقد يمكن أن يثار من قبل الرأي العام (٩) .

هذا ، ومن مظاهر التكامل أيضاً السعي إلى تحقيق التواصل بين الخبرات التي يتعرض لها الطفل في المدرسة الابتدائية وتلك التي يمكن أن يمر بها في مراحل تعليمية تالية في الحياة العامة ، وعليه فإن من الملاحظ أنه في النظم التعليمية المتقدمة تصاغ البرامج وتقدم بحيث تكفل تحقيق هذا الغرض وبحيث تحقق المرونة المنشودة ، وذلك اتساقاً مع الأسس العلمية التي تثبت أن النمو ورعايته عملية متصلة مستمرة (١٠)

ثانياً : رفع مستوى معلم المرحلة :

يكاد يكون من المسلم به أن نوعية المعلم ونمط إعداده يؤثران بصورة مباشرة في مردود عملية التعليم كما تنعكس على المتعلمين . وفي ضوء معطيات ونتائج

العلوم الانسانية وكذلك الممارسات والتجارب الحديثة ، فإنه يمكن القول أن الأوان قد آن لكي تكون نوعية معلم المرحلة الأولى ونمط إعداده على نفس المستوى لمراحل التعليم الأخرى . ولعل ذلك يتضمن أن المعلم يكون قد حصل على إعداد معرفي ملائم يؤهله للقيام بالدور المنشود أو المتوقع منه في هذا المجال هذا فضلا عن أن إعداد معلم المرحلة الأولى في إطار الجامعة من شأنه أن يكفل له إعداداً مهنياً — على المستويين النظري والتطبيقي — بأفضل مما يكفل له في مستوى الإعداد المتوسط . إلى جانب ذلك فإن الخبرات الاجتماعية والأنشطة الثقافية التي تكفل للمعلم لدى إعداده على المستوى الجامعي لمما يثري خبراته وينعكس بالايجاب على فاعلية أدائه ومن ثم العائد من عملية التعليم في تلك المرحلة . (١١)

وفي ضوء هذه النظرة الحديثة إلى مهنة التعليم ، فإن إعداد معلم المدرسة الابتدائية يجب ألا يقل في مستواه عن إعداد معلم المرحلة الثانوية مثلا . ومع أن كل تخصص يقتضي بطبيعة الحال اختلافاً في نوعية الإعداد ، إلا أنه يجب أن يتوفر بين النوعين قدر مشترك من المعلومات والمهارات والمبادىء مما تطلبه وحدة مهنة التعليم ، والركائز الأساسية التي تقوم عليها . كما يجب أن يكون النمو المهني لمعلم المدرسة الابتدائية في دائرة هذا التخصص ، فتكون ترقياته — مثلا — عن طريق تولي مسئوليات أوسع أو القيام بعمليات تتطلب تخصصاً أعمق ولكن داخل نطاق التعليم الابتدائي ، وليس عن طريق نقله إلى التعليم الثانوي مثلا . إن طبيب الأطفال ينمو في مهنته عن طريق اكتساب خبرة أوسع في مجال طب الأطفال أو التعمق في دراسة هذا التخصص وليس عن طريق الانتقال لممارسة طب الكبار (١٢) .

هذا وفيما يتعلق بعالمنا العربي فلقد آن الأوان للانتقال من التركيز على استراتيجيات الكم في إعداد المعلمين إلى استراتيجيات التجويد أو الكيف في ذلك المضمار بحيث نضمن تحقيق الأهداف المبتغاة من التعليم الابتدائي ، وبعبارة أُخرى فإن إعداد معلمي المرحلة الأولى على المستوى المتوسط (في دور المعلمين والمعلمات) لم يعد مقبولا ، بينما بوسع كليات التربية بالجامعات الاضطلاع بهذه المهمة .

ثالثاً : تحقيق التجانس في مهنة التعليم :

لعلنا لا نبالغ إذا ما ذهبنا إلى أن الثنائية في إعداد المعلمين لمراحل التعليم العام بين أُولئك الذين يعدون على المستوى المتوسط ويعملون بتعليم المرحلة الأولى والذين يعدون على المستوى العالي ويعملون بتعليم المرحلة الثانية لمما يؤدي إلى عدم تجانس المهنة وممارسيها . هذا بالاضافة إلى أن ذلك الازدواج من شأنه عدم تحقيق التواصل في التعليم في المراحل المتتالية الأمر الذي ينعكس بالسلب على المتعلمين وناتج العملية التعليمية . ومن هنا فإن الكثير من الدول ولاسيما المتقدمة قد نحت نحو توحيد مصادر الإعداد بالنسبة لمعلمي التعليم العام ، ولقد كان المنطلق الأساسي في ذلك — في كثير من الحالات — رفع مستوى إعداد معلم المرحلة الأولى . هذا فضلا عن انه لم يعد من المقبول في مهنة لها شأنها كمهنة التعليم أن يكون هناك مثل هذا التباين بين فئات ممارسي المهنة . ولعل الحل الأمثل في القضاء على ذلك التباين إنما يتمثل في تحقيق التجانس في إعداد فئات الممارسين في كافة مراحل التعليم العام (١٣) .

إن من أهم مقومات المهن الرفيعة إتاحة الفرص أمام المشتغلين بها للنمو العلمي والمهني ، وعليه فإن إعداد معلم المرحلة الأولى يجب أن يتم على مستوى مناظر لإعداد معلم المرحلة الثانية أي ألا يلتحق بمؤسسات إعداد المعلمين إلا العناصر التي تكون قد أنهت التعليم الثانوي وأن تتابع دراسة جامعية عليا لمدة أربع سنوات في الأقل في إطار نفس الكلية أو المعهد الذي يقوم بإعداد معلمي المراحل الأخرى من التعليم العام . إن وضع هذا التصور موضع التطبيق يتطلب إتاحة الفرصة أمام معلمي التعليم الابتدائي من أُولئك الحاصلين على مؤهلات عليا وإن كانت في غير مجال التعليم الابتدائي أن يدرسوا للحصول على الدبلومات والدرجات العلمية لتعميق اختصاصاتهم في الجوانب المختلفة من التعليم الابتدائي وتخطيطه وإدارته وتقويمه وما إلى ذلك ، مع إتاحة الفرص للنمو الذاتي للمعلم عن طريق تهيئة الخبرات المعلمة والاطلاع الهادف وحضور الندوات وحلقات التوجيه . إلى غير ذلك من وسائل النمو المهني المناسبة . كذلك فإن الأمر يتطلب أيضاً إتاحة الفرص للمعلمين الحاليين بالتعليم الابتدائي من غير المؤهلين تأهيلا علمياً ومهنياً عالياً أن يواصلوا

دراستهم بغرض رفع مستوياتهم العلمية والمهنية إلى الحد الأدنى الذي تتطلبه ممارسة مهنة التعليم بكل مسئولياتها وأدوارها المتجددة والمتعددة (١٤) .

رابعاً : مواكبة تغيرات العصر :

لقد أضحى التعليم – بصفة عامة – ومرحلته الأولى في الأقل أمراً لا غنى عنه لإنسان العصر كحد أدنى يمكن له أن يتخذه منطلقاً فيما بعد للاستزادة والتعلم الذاتي . ومن ثم ما نلمسه من اتجاه غالبية المجتمعات نحو تقرير الزامية التعليم في مرحلته الأولى باعتبار أن ذلك يمثل المرتكز لما يليه من مراحل تعليمية وجهود تعلمية ذاتية . وعليه فمن غير المقبول أن يوكل أمر هذا التعليم – على أهميته تلك – إلى عناصر ليست معدة بالصورة التي تمكنها من أن تحقق الأهداف المرجوة . ولقد تبين أن المعلم المعد في إطار جامعي على مستوى عال يعتبر البديل المنطقي للعناصر التي كانت تتصدى للتعليم في مرحلته الأولى ، ولم تستطع نتيجة لقصور إعدادها وما ينتج عن ذلك من انخفاض مستوى أدائها – تحقيق أهداف هذه المرحلة كما أُشير إليها فيما سبق .

إن تغيير محور التربية في مدارس المرحلة الأولى من المادة الدراسية إلى الطفل وبيئته ومجتمعه يؤدي إلى تغير ملموس في صورة المدرسة التقليدية ووظيفتها . فالمدرسة الابتدائية الحديثة تراعي عادة التخلي عن القوالب النمطية الجامدة التي تفرض نظاماً صارماً ومنهجاً موحداً يطبق على جميع المدارس وكافة التلاميذ في الصف الواحد دون مراعاة للفروق بين الأفراد والبيئات . أما المفهوم الحديث للمدرسة الابتدائية والمتمركز حول الطفل ، فيأخذ في حسبانه تلك الفروق وذلك التنوع في الظروف البيئية ويستجيب – إلى حد كبير – لحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع ويسهم من خلال تنمية إمكانات وقدرات الأفراد في مواجهة مشكلات البيئة (١٥) .

إضافة إلى ذلك ، فقد استحدثت صيغ جديدة في مجال تعليم المرحلة الأولى مثل « التعليم الأساسي » أو « التعليم للمواطنة » والتي تستهدف – في المقام الأول –

إعداد الفرد – من خلال تنمية ما يلائمه من معارف ومهارات ومفاهيم واتجاهات وقيم – للمواطنة الفعالة ، والتي تمكنه من الحياة المثمرة في بيئته ومجتمعه . على أن التعليم الأساسي بوجه خاص يختلف – في بعض جوانبه – عن التعليم بمفهومه التقليدي في المرحلة الأولى في أنه يقوم على الربط بين النظرية والتطبيق في كل متكامل ووحدة عضوية شاملة . كما يقوم على عدد من القيم التربوية التي تؤكد على إنماء الاتجاهات الايجابية نحو احترام العمل المنتج ، وكذا إنماء مهارات الشخصية الواعية المتفتحة ، والربط بين التعلم في إطار المدرسة وما يحدث في البيئة أو بعبارة أُخرى تكامل الخبرة الانسانية إلى جانب ذلك فإن الأخذ بمثل هذا المفهوم (التعليم الأساسي) في تعليم المرحلة الأولى يجعل لمدارس تلك المرحلة وظيفة قيادية اجتماعية ، فلا تقتصر وظيفتها على مجرد تعليم الأطفال بالصورة التقليدية بل تسعى المدارس إلى ربط ما تقدمه بالحياة في البيئة وكذا اتخاذها بمكوناتها الطبيعية والبشرية بمثابة معمل للدراسة والمشاهدة واكتساب المعرفة المؤسسة على الواقع .

إن تحقيق مثل هذه الصورة في تعليم المرحلة الأولى رهن بإعداد معلمين مزودين بالمفاهيم والمهارات والأساليب التي يتطلبها الاضطلاع بهذا الدور الريادي في خدمة الطفل والبيئة ، وكذا استخدام ما يجري حول الطفل كمسرح للتعلم وكعامل حفز له على ذلك (١٦) .

بعض الاعتبارات الواجب مراعاتها في برامج الإعداد :

لعل التحولات الملموسة التي بدأت بوادرها تتضح في بعض المجتمعات المعاصرة تتمثل في ذلك التحول الأساسي في طبيعة التعليم وهياكله . فقد بدأت العملية التعليمية تتسم بالانفتاح والمرونة بدلا من الانغلاق والنمطية ، ويتمثل ذلك – وإن كان على نطاق ضيق – في التحول من التعليم الجمعي إلى التعليم المفرد ومثال ذلك التعليم البرنامجي والتعليم الموجه والمصمم فردياً . وكذا الأخذ بالأساليب التكنولوجية الجديدة في التعليم بدلا من اتباع التقنيات الحرفية التقليدية ولعل من أهم ما تحمله هذه التحولات التعليمية من مضامين أنها تفرض على المعلم أدوار أجديدة تتطلب توفر قدرات ومهارات غير متاحة في صورة المعلم التقليدي لدينا الآن . ومن هذا

المنطلق تبدو صورة المعلم الذي لا تتجاوز حدود دوره حد نقل المعلومات إلى المتعلمين غير صالحة للتصدي للعملية التعليمية التي تتطلب طبيعتها أن يقوم بتنظيم وتنسيق وإدارة البيئة التعليمية بما فيها من موارد وعناصر وبدائل وقرارات . كما سيكون المعلم مطالباً بأن يركز جل اهتمامه على تخطيط العمل التعليمي وتوجيهه وتشجيع المتعلمين على المبادأة أو الاستقلالية ، هذا فضلا عن إجادة العمل مع الآخرين بروح الفريق (١٧) . وبناء على ذلك فإن هناك جملة من الاعتبارات التي يتعين مراعاتها حين السعي إلى تطوير برامج إعداد المعلمين وتحسينها بقصد رفع فاعليتها وكذا تنمية قدرات وامكانات مخرجاتها . ولعل من أبرز هذه الاعتبارات ما يأتي :

١ ــ اختيار وانتقاء العناصر الملائمة :

سبقت الإشارة إلى أن تعليم المرحلة الأولى قد أضحى الزامياً في غالبية المجتمعات ، ومن ثم تزايدت أعداد الملتحقين به الأمر الذي دعا إلى الاستعانة بالكثير من العناصر المتدنية من حيث المستوى والقدرات . ومع التزايد في أعداد المعلمين بات لزاماً أن ينتقل الاهتمام من الكم إلى الكيف بغية الحصول على نوعية المعلم القادر على تحقيق أهداف التربية في إطارها الاجتماعي والعصري . وعليه فإن الخطوة الأولى في ذلك إنما تتمثل في حسن انتقاء واختيار العناصر الملائمة للالتحاق ببرامج الإعداد . وفي ذلك فإن هناك سمات وخصائص أساسية يتعين توفرها في أُولئك الذين يلتحقون ببرامج الإعداد لعل من أهمها مستوى معين من القدرات العقلية لاسيما القدرة على التخيل والابتكار ، فضلا عن القدرة على حل ما يعترضه والمجتمع من مشكلات تضاف إلى المهارات الاجتماعية التي تجعله أكثر قدرة على التكيف مع مقتضيات التغير ومبادأته . إلى جانب ذلك فإن الذكاء الذي يؤهل المعلم للتزود بالمعرفة والتجدد المستمر هو من السمات الأساسية التي ينبغي توفرها في معلم المستقبل . وعليه يصبح السعي لاجتذاب عناصر أفضل إلى المهنة ممن تتوفر فيهم تلك السمات وغيرها عملا على جانب كبير من الأهمية والحيوية يتعين معه منطقياً الإهتمام بالجوانب الكيفية التي من شأنها العمل على رفع نوعية التعليم ومسايرته لاتجاهات العصر .

٢ – مراعاة الحاجات المتغيرة للأفراد والمجتمع والعصر :

لقد كانت النظرة التقليدية إلى المعلم تتركز على أنه وسيلة لغاية أو بعبارة أُخرى أن يعد ليضطلع بدور معين ، ولذا فإن إشباع وتنمية حاجاته وميوله واستعداداته لم تكن واردة إلى حد بعيد . ولقد كشفت بعض الدراسات الحديثة عن أنه لكي يصبح المعلم في طور الإعداد معلماً جيداً قادراً على التوافق ومن ثم تنمية امكانات من بحوزته ، فإنه لابد أن ينظر إليه خلال مرحلة الإعداد باعتباره فرداً له حاجاته وميوله التي يتعين إشباعها وكذا قدراته واستعداداته التي ينبغي تنميتها في الاتجاه السليم . ومن ناحية أخرى فإن طبيعة عمل المعلم اجتماعية بالدرجة الأولى ، ومن ثم فإن أي برنامج ناجح لإعداد المعلمين لابد وأن يكون مراعياً للمتطلبات المتغيرة في المجتمع (١٨) . وبعبارة أُخرى فإن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تكون دوماً موضع مراجعة وإعادة نظر من حيث أهدافها ومحتواها وتنظيمها وطرائقها إذا أُريد أن تكون هذه البرامج على درجة مقبولة من الكفاءة والفعالية ، وبنفس المثل ، فإن انعزال برنامج إعداد المعلمين عن التغيرات العصرية بعامة والمستحدثات في مجال التربية والتعليم بوجه خاص لم يعد أمراً مقبولا ، وكذا لا يؤدي إلى تخرج معلم عصري يستطيع التعامل مع معطيات العصر وتغيراته .

٣ – التكامل والترابط بين مكونات البرنامج :

لقد أضحى من المتفق عليه أن تتضمن برامج إعداد المعلمين أبعاداً أساسية ثلاثة هي البعد الثقافي العام والبعد الأكاديمي أو التخصصي ثم البعد المهني . ويندرج تحت هذه الأبعاد أو المكونات العديد من العناصر التفصيلية والتي يتوقف على مدى احكام اختيارها وتكاملها قدر كبير من نجاح البرنامج . بيد أن من الملاحظ أن الممارسة السائدة في كثير من الدول النامية ومن بينها عالمنا العربي تنحو نحو تقديم هذه المكونات مجزأة منفصلة بحيث تنتقص من وظيفيتها ودورها في نجاح البرنامج . إن التكامل والترابط بين عناصر ومكونات برنامج إعداد المعلم وخاصة معلم المرحلة الأولى يمكن أن يتحقق بالرجوع إلى طبيعة العملية التعليمية ، في هذه المرحلة

وكذلك الأدوار المتوقع من المعلم القيام بها . فليس الغرض من الجانب التخصصي أو الأكاديمي أن يصير المعلم متخصصاً بعمق في مجال أو آخر ، بل أن يوظف معرفته هذه فيما يؤدي إلى مساعدة تلاميذه على النمو الشامل المتكامل . ومن ناحية أخرى فإن البعد المهني لا ينبغي أن يقف عند حد الإلمام بنظريات التعلم وخصائص النمو وطرائق التدريس ، بل لابد أن يكون لذلك وغيره صدى فيما يتعرض له المعلم من مواقف بحيث تنمي قدراته على مساعدة تلاميذه . أما فيما يتعلق بالجانب الثقافي العام فإن ذلك يعتبر من الأمور الحيوية لاسيما بالنسبة لمعلم المرحلة الأولى حيث أن من أبرز مهامه عملية التنشئة الاجتماعية وفقاً للنمط الثقافي السائد ، ومن ثم فإن المعلم هو في حقيقة الأمر من أبرز العاملين في الحقل الاجتماعي . وعليه فإنه ينبغي أن يسلح بخلفية عريضة ومتنوعة من الخبرات الاجتماعية والثقافية بحيث يصبح قادراً على الاضطلاع بمهامه في هذا الصدد (١٩) .

٤ ـ الاهتمام بالجانب العملي في البرنامج :

من الملاحظ على الكثير من برامج إعداد المعلمين في بلادنا ـ شأنها في ذلك شأن كافة مراحل النظم التعليمية ـ غلبة الطابع اللفظي . ولذلك فإن معظم مقررات مثل هذا البرنامج تقدم بصورة لفظية لا يستطيع الدارس أن يفيد منها كثيراً وعلى الصعيد المهني ـ بوجه خاص ـ فإن ما يقدم عادة في مقررات العلوم التربوية والسلوكية وما يتصل بها لا يكون له كبير أثر اللّهم إلا إذا اقترن بالجانب التطبيقي العملي . ومن ثم فإن التدريب الميداني أو التربية العملية أضحى ينظر إليها باعتبارها بمثابة العمود الفقري للبرنامج الناجح لإعداد المعلمين . إن معايشة المعلمين في طور الإعداد للجو المدرسي ـ تحت إشراف أساتذتهم ـ واكتسابهم للخبرات المباشرة في مجال عملهم ما يؤكد أهمية التربية العملية . ولعل مما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق أنه يتعين مراعاة التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيق الميداني . بعبارة أخرى ، ينبغي أن تنظم دروس وفترات التربية العملية بحيث تحقق أقصى فعالية ممكنة وذلك بأن تتزامن مع المقررات التربوية والنفسية لاسيما طرق التدريس . كذلك فإنه كلما أُحيطت التربية العملية بضمانات النجاح من حيث التنظيم والاشراف الفعال ومسايرة

أنشطتها لقدرات الطلاب واستعداداتهم كلما أدى ذلك إلى الاقتراب من صورة المعلم المنشود (٢٠) .

ولكي يضطلع المعلم – في طور الإعداد – بمهامه بصورة مقبولة ، فإنه يتعين عليه أن « يكون ملماً بطرق تعلم الأطفال مدركاً لمواطن قوة وضعف أقرانهم . ولعل ما هو أكثر من ذلك أهمية أن يكون ماهراً في العلاقات الانسانية قادراً على التفاعل الايجابي مع غيره من المعلمين سواء في غرف الدراسة أو جماعات المناقشة أو فرق العمل » (٢١) .

٥ – التقويم المستمر للبرنامج :

من منطلق أن أي عمل أو جهد لابد لنجاحه من أن يخضع لمراجعة وتقويم مستمرين . فإن برامج إعداد المعلمين لا تعتبر استثناء من ذلك . على أنه لا ينبغي أن يفهم أن التقويم في هذا الصدد يقتصر عند حد البرنامج ومكوناته فحسب ، بل باعتباره نظاماً متكاملا يجب أن تخضع مدخلاته وتفاعلاته ومخرجاته للتقويم المستمر . بعبارة أخرى فإن سياسات القبول وشروطه يجب أن تكون موضع نظر بصفة مستمرة بغية اجتذاب أفضل العناصر التي يمكن أن تصبح من النوعيات الجيدة من المعلمين . كذلك فإن البرنامج وما يتضمنه من أنشطة سواء عملية أو اجتماعية وسواء كانت لها الصبغة النظرية أو التطبيقية يجب أن تكون بدورها موضع تقويم على أساس علمي وبصفة دورية وكمحصلة لذلك فإن مخرجات البرنامج من المعلمين ينبغي تقويم أدائهم والتعرف على مدى كفاءتهم وذلك في ضوء الأهداف المحددة لأعمالهم .

على أن مما تجدر الإشارة إليه أنه في إجراء عمليات التقويم والدراسات الخاصة بها فإنه يتعين أن تشارك فيها كافة الأطراف ذات الصلة بإعداد المعلم وتوظيفه . بعبارة أخرى فإن واضعي سياسات إعداد المعلمين ومخططي برامجه فضلا عن القائمين على تنفيذها والمستفيدين بها من طلاب ، إضافة إلى هيئات الإشراف التي تمثل الجهات التي يعمل بها المعلمون ... كل هؤلاء يجب الاستعانة بآرائهم ووجهات نظرهم عند تقويم أي جانب من الجوانب المتعلقة بإعداد المعلمين (٢٢) .

إعداد معلم المرحلة الأولى في إطار جامعة قطر :

قبل الخوض في تفاصيل وتطور إعداد معلم المرحلة الأولى في قطر ، تجدر الإشارة إلى أن النظام التعليمي الحديث في هذه البلاد يرجع إلى عام ١٩٥٦ حيث أُقيمت المدارس من مستويات متنوعة دون أن تكون هناك الأعداد الكافية من المعلمين الوطنيين المؤهلين للعمل بها . ومن ثم فمنذ مطلع العام الدراسي ٥٦–١٩٥٧ اعتمدت قطر على التعاقد مع معلمين من الأقطار العربية الشقيقة ، بالاضافة إلى النفر القليل من القطريين الذين تلقوا قسطاً من التعليم يمكنهم من القيام بهذه المهمة . واستمر الحال كذلك إلى أن أُنشئت دار المعلمين وتخرجت الدفعة الأولى منها وبدأ عملها في العام الدراسي ٦٥–١٩٦٦ ، في حين تخرجت الدفعة الأولى من دار المعلمات وبدأت العمل في مطلع العام الدراسي ٧٠–١٩٧١ . (٢٣)

استمر الحال على هذا الوضع حتى انشاء كليتي التربية للمعلمين والمعلمات بقطر عام ١٩٧٣ ، ولقد كان الغرض الأساسي من وراء إقامة هاتين الكليتين إعداد معلمين للعمل بالمدارس الاعدادية والثانوية ، بيد أنه سرعان ما رؤى أن داري المعلمين والمعلمات لم تعودا تفيان بالغرض المطلوب الذي أُنشئتا من أجله ونعني به إعداد معلمي المرحلة الابتدائية . ومن ثم تم الغاء الدارين وبدىء في إعداد معلمي المرحلة الأولى في إطار كليتي التربية وذلك ابتداء من مطلع العام الدراسي ٧٥–١٩٧٦. ولقد كانت هذه الدراسة في بداية الأمر مسائية وتستغرق في العادة ستة فصول دراسية يتم الدارس خلالها ٧٢ ساعة مكتسبة ، ولدى نجاحه في ذلك يحصل على « الشهادة المرحلية الجامعية في التعليم الابتدائي » . هذا ومما تجدر الإشارة اليه في هذا الصدد أنه ابتداء من العام الدراسي ٧٧–١٩٧٨ أضحت كليتا التربية المشار إليهما نواة جامعة قطر والتي صدر بإنشائها المرسوم الأميري في يونية ١٩٧٧ . وكما سبقت الإشارة فلقد أخذت الجامعة على عاتقها مهمة إعداد معلم المرحلة الأولى بعد إغلاق داري المعلمين والمعلمات ، واستهدفت الجامعة بذلك العمل رفع مستوى إعداد معلم هذه المرحلة وصولا به إلى مستوى نظيره في المرحلة الثانية ، الأمر الذي يساير الاتجاهات العلمية الحديثة حيث يعد كافة معلمي التعليم العام في إطار

مؤسسة واحدة ولفترة طويلة ، وإن تعددت القنوات وفقاً لطبيعة المهام وخصائص مرحلة العمل . على أن مما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن الدراسة لنيل « دبلوم التأهيل التربوي العام » في البداية كانت مسائية يتعين على الدارس أن يحصل على ٧٢ ساعة مكتسبة غالباً ما كانت تغطي ستة فصول دراسية . ولقد كان خريجوا هذا البرنامج يعملون كمعلمي ومعلمات صف في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية ، أما بالنسبة لمن يقومون بالعمل في الصفين الخامس والسادس فلقد كانوا مطالبين باستكمال دراستهم والتخصص في مجال أو آخر كتخصص مزدوج (رئيسي وفرعي)(١) . ولقد كانت هذه الدراسة — ولا زالت — مسائية أيضاً وتمتد على مدى ستة فصول دراسية أُخرى على الأقل للعاملين في حقل التعليم الابتدائي ويمنح من ينهي متطلباتها — ٧٢ ساعة مكتسبة — بنجاح درجة البكالوريوس في التربية .

وبعد أن مرت على هذه الممارسات فترة تناهز الخمس سنوات شهدت محاولات شتى لاحكام برنامج إعداد معلم المرحلة الأولى ، ونتيجة للحاجة المتزايدة للمعلمين والمعلمات المؤهلين والمؤهلات علمياً ومهنياً ، أضحى هناك اتفاق شبه عام على أن يتفرغ المرشحون للعمل بالمرحلة الأولى ، على الأقل طيلة فترة دراستهم للجزء الأول من متطلبات الحصول على درجة البكالوريوس في التربية ومن ثم تصير الدراسة بالنسبة لهم أربعة فصول دراسية (٧٢ ساعة مكتسبة) . وبالفعل فإن الممارسة الحالية تتمثل في تعيين الوزارة لعدد من الحاصلات على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة ، ومن ثم تقوم بإيفادهم إلى الجامعة للتفرغ للدراسة على مدى عامين كاملين في الأقل . ولدى حصول الدارسة على الشهادة المرحلية الجامعية في التعليم الابتدائي تقوم بالتدريس في المدارس الابتدائية . هذا ومن المأمول أن يفرغ الدارسون أيضاً لمتابعة دراستهم النظامية للوفاء بمتطلبات الجزء الثاني من البرنامج . أي أن تكون مدته أربعة فصول دراسية ، فإن لم يمكن نتيجة حاجة العمل بالوزارة فيوفد هؤلاء لمتابعة دراستهم المسائية للحصول على درجة البكالوريوس في التربية بعد قضاء ستة فصول دراسية (٧٢ ساعة مكتسبة) .

---

(١) لغة عربية وعلوم شرعية ، رياضيات وعلوم ، مواد إجتماعية ، لغة إنجليزية .

هذا ، واتساقاً مع طبيعة العمل والعملية التعليمية بالمرحلة الأولى ، فلقد طرحت في اجتماعات متعددة في إطار الجامعة ، وبالاشتراك مع المسئولين في الوزارة فكرة الفصل بين إعداد فئتين من المعلمين ، إحداهما تعمل كمعلمي صف بالفرق الأربع الأولى في المدرسة الابتدائية ، والفئة الثانية تعمل كمعلمي مادة بالصفين الخامس والسادس بوجه خاص . ولقد تمخضت المناقشات عن اتجاه نحو الأخذ بذلك المبدأ (التخصص كمعلم صف أو معلم مادة) منذ بداية فترة الإعداد ، على أن يتولى عملية توجيه الطلاب المرشحين لجان مشتركة من أساتذة الجامعة والمختصين في الوزارة . وفي كلتا الحالتين أي إعداد معلم الصف أو معلم المادة فلقد أكدت نتائج الاجتماعات المشار إليها أهمية تخصيص الساعات المتعلقة بالمقررات الاختيارية نحو المزيد من التعمق في مجالات التخصص أي المجالات التي يقوم المعلم بتدريسها من حيث المادة والطريقة (٢٤) .

ومن منطلق الادراك بأن مهمة إعداد المعلم هي في جوهرها مهمة أكاديمية ذات صلة بالميدان وما يجري على ساحة الواقع ، وأنها في ذلك تختلف عن الدراسة الأكاديمية البحتة ، فلقد ارتأت الجامعة تشكيل لجان مصغرة من أساتذة المادة الأكاديمية التخصصية ومن أساتذة المناهج والطرائق إضافة إلى إخصائيين من مشرفي وقادة الميدان ، وتكون مهمة هذه اللجان السعي لوضع تصور عن كل مقرر من المقررات الدراسية التي يمكن أن يقدم للطلاب الذين يعدون أنفسهم للعمل كمعلمين بالمرحلة الابتدائية . ولقد قامت اللجان المشار إليها بتوصيف المقررات الدراسية التي تطرح لهذه النوعية من الطلاب آخذة بعين الاعتبار طبيعة المجال الذي سيعملون به ونوعية العمل الموكول إليهم . كذلك راعت تلك اللجان ترتيب توزيع وطرح تلك المقررات على فصول الدراسة بالنسبة لأولئك الطلاب .

ولعل مما تجدر الإشارة إليه أيضاً أنه في كلا البرنامجين (برنامج إعداد معلم الصف وبرنامج إعداد معلم المادة) روعي أن يخصص لجانب الإعداد التخصصي (المادة العلمية) ٥٠٪ على الأقل من وقت البرنامج ، ونحو ٢٧٪ للإعداد المهني ، ثم نحو ١٦٪ لمتطلبات الجامعة و ٧٪ للمقررات المساعدة على التوالي (أنظر الملحق) .

خاتمـــــة :

عرضنا فيما سبق لأبرز التطورات التي طرأت على برنامج إعداد معلم المرحلة الأولى – لا سيما في إطار جامعة قطر – ولعل فيما وصلت إليه الجامعة في هذا الصدد وكلية التربية بوجه خاص ما يحفز على أن تتواصل الجهود وتتكامل في سبيل بلوغ أفضل مستوى ممكن لإعداد معلم تلك المرحلة . كذلك لعله قد استبان أن قطر والمسئولين عن شئون التربية والتعليم بها قد اهتموا برفع مستوى إعداد معلم المرحلة الأولى إلى المستوى الجامعي ، الأمر الذي يواكب ويتمشى مع الاتجاهات العلمية الحديثة في هذا الصدد . إضافة إلى ذلك فإن غالبية العناصر التي تلتحق ببرامج إعداد معلم المرحلة الأولى لم تعد متدنية المستوى كما كان الحال في الماضي ، بل ان الملتحق بهذه الدراسة يخضع لعدد من الضوابط تأخذ في الحسبان استعداداته وميوله وكذلك حاجات ومتطلبات العمل من ناحية أُخرى . وفي ذلك فإن الدارس – وفقاً للبرامج الجديدة – يدرس للحصول على درجة البكالوريوس في التربية كمعلم صف أو كمعلم مادة . ومن ثم فإن المأمول أن المهنة في هذه المرحلة ستصبح مهنة يمارسها جامعيون على قدم المساواة مع نظرائهم في مراحل التعليم العام الأخرى . هذا واستجابة لحاجات المجتمع ومتطلبات العصر فإن محتوى البرنامج وكذا عناصره خططت بحيث تكفل الجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية ومن ثم تزويد المعلم بخبرات من شأنها تنمية مهارات العمل مع الأطفال بحيث يساعدهم على النمو الشامل المتوازن .

ولا يفوتنا في النهاية أن نشير إلى أن برامج إعداد المعلمين بجامعة قطر ومن بينها برامج إعداد معلمي المرحلة الأولى تخضع وبصفة مستمرة للتقويم العلمي الموضوعي ، وذلك بغية تلافي نواحي الضعف ودعم مواطن القوة بها .

والله ولي التوفيق ،،،

خطة بكالوريوس التربية « تخصص التعليم الابتدائي المعتمدة من مجلس الجامعة بتاريخ ٢٨-٥-١٣٩٩ هـ - ٢٥-٤-١٩٧٩

المقـــــــررات	اجمالي الساعات	المرحلة العامة (١)	المرحلة التخصصية (٢)	التخصصـــــات			
				أ	ب	ج	د
المقررات الاسلامية	٤	٢	٢	٢	٢	٢	٢
اللغة الانجليزية	٤	—	٤	٤	٤	٤	٤
المقررات الاختيارية	١٢	—	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢
المقررات التربوية والنفسية	٤٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠
مواد التخصص الرئيسي والفرعي	(٦٦)	(٤٢)	(٢٤)				
أ - شريعة		٦		١٢			
عربـــي		٦		١٢			
ب - علـــوم		٦			١٢		
رياضيات		٦			١٢		
ج - جغرافيـــا		٦				١٢	
تاريخ		٦				١٢	
د - انجليزي		٦					٢٤
العلوم المساعدة	١٨	٨	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠
اجمالي	١٤٤	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢
تشمل العلوم المساعدة :							
تربية فنيـــة	٤	٢	٢	٢	٢	٢	٢
تربية رياضية	٢	٢	—	—	—	—	—
ربية صحية	٤	٢	٢	٢	٢	٢	٢
*اجتماع	٤	—	٤	٤	٤	٤	٤
خدمـــة	٤	٢	٢	٢	٢	٢	٢

ملحوظة :

١ - مقررات التخصص الرئيسي والفرعي بالنسبة لأي شعبة تصلح لأن تكون مقررات في العلوم المساعدة والمواد الاختيارية للشعب الأخرى .

٢ - مقررات الاجتماع والخدمة الاجتماعية تصلح لأن تكون مقررات في العلوم المساعدة بالنسبة لجميع التخصصات .

٣ - التخصصات هي : (أ) شريعة / عربي - (ب) علوم / رياضيات - (ج) مواد اجتماعية - (د) لغة انجليزية .

الخطة الحالية لبرنامج إعداد معلم المادة بالتعليم الابتدائي

المتطلبات	الساعات المكتسبة		العدد الكلي
	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	
أولا : متطلبات الجامعة :			
ثقافة إسلامية	٢	٢	٤
لغة انجليزية	٤	٤	٨
مواد اختيارية	٤	٨	١٢
ثانياً : متطلبات الكلية :			
مواد تربوية ونفسية	٢٠	٢٠	٤٠
ثالثاً : متطلبات التخصص			
تخصص مفرد	٣٤	٢٨	٦٢
رابعاً : مقررات مساعدة :			
تربية فنية	٢	٢	٤
تربية رياضية	٢	—	٢
تربية صحية	—	٢	٢
اجتماع	٢	٤	٦
تربية موسيقية	٢	٢	٤
المجموع	٧٢	٧٢	١٤٤

* التخصصات المطروحة هي : اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم ، المواد الاجتماعية . بالنسبة لتخصص العلوم توزع ساعات التخصص على النحو التالي :

المرحلة	علوم الحياة	الكيمياء	الفيزياء	الجيولوجيا	المجموع
الأولى	١٢	٨	٨	٤	٣٤
الثانية	١٠	٨	٦	٦	٢٨

بالنسبة لتخصص المواد الاجتماعية توزع ساعات التخصص على النحو التالي :

المرحلة	التاريخ	الجغرافيا	الاجتماع والمجتمع	المجموع
الأولى	١٤	١٤	٦	٣٤
الثانية	١٢	١٢	٤	٢٨

الخطة الحالية لبرنامج إعداد معلم الفصل بالتعليم الابتدائي

المتطلبات	الساعات المكتسبة		العدد الكلي
	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	
أولا : متطلبات الجامعة			
ثقافة اسلامية	٢	٢	٤
لغة انجليزية	٤	٤	٨
مواد اختيارية	—	١٢	١٢
ثانياً : متطلبات الكلية			
مواد تربوية ونفسية	٢٠	٢٠	٤٠
ثالثاً : متطلبات التخصص			
علوم شرعية	٤	٢	٦
لغة عربية	١٢	٦	١٨
علوم	٦	٤	١٠
رياضيات	١٠	٦	١٦
جغرافيا	٤	٤	٨
تاريخ	٤	٢	٦
رابعاً : متطلبات أخرى			
تربية فنية	٢	٢	٤
تربية رياضية	٢	٢	٤
تربية صحية	٢	—	٢
تربية موسيقية	—	٢	٢
اجتماع	—	٢	٢
خدمة اجتماعية	—	٢	٢
المجموع	٧٢	٧٢	١٤٤

مراجع الدراسة

1 — Lynch, J., H. D. Plunkett; Teacher Education and Cultural Change - England, France West, Germany, (London : Allen & Unwin, 1973), pp. 18-20.

2 — The Plowden Report, Children in Their Primary Schools, (London: H.M.S.O., 1967), Par. 505.

٣ — عبد الفتاح أحمد حجاج : إعداد وتدريب المعلم في ضوء متطلبات المستقبل « تقرير عن استراتيجية جديدة للتعليم فيما قبل التعليم العالي » (القاهرة : المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، ١٩٧٧) ص ٤—٥ .

٤ — محمد الهادي عفيفي : فلسفة إعداد المعلم في مجتمع عربي جديد — مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، (القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٢) ص ١١٢—١١٤ .

5 — Castle, E.,B.; The Teacher, (London: Oxford University Press, 1970), p.36.

6 — Jarolimek, J.,C.D. Foster; Teaching and Learning in the Elementary School, (New York: Macmillan, 1976), pp. 30-33.

7 — Boydell, D.; The Primary Teacher in Action, (London: Open Books, 1978) pp.25.

8 — H.M.I; Primary Education in England-a Survey, (London: H.M.S.O., 1978), 27, Par.8.41.

9 — Richards, C., (ed.); Primary Education-Issues For the Eighties, (London: Routledge, 1979), p.124.

10 — Morrison, A.,D.Mc Intyre; Teachers and Teaching, (London: Penguin, 1973) p.78.

11 — Taylor, W.; Research and Reform in Teacher Education, (London: NFER, 1978), pp. 93-97.

12 — Collins, M.; Students into Teachers, (London: Routledge, 1969), pp. 25-27.

13 — Lynch, J., The Reform of Teacher Education in the U.K., (London: Society For Research into Higher Education, 1979), pp. 142 - 143.

14 — Rubin,L., (edo); The In-service Education of Teachers, (Boston: Allyn & Bacon, 1978), pp.4-5.

15 — Musgrove, F.,P.H. Taylor; Society and the Teacher's Role, (London: Routledge, 1969), pp. 76-80.

١٦ — منصور حسين ، يوسف خليل : التعليم الأساسي (القاهرة : مكتبة غريب ، ١٩٧٨) ص ٥٢—٥٤ .

17 — Borich,G.D.; The Appraisal of Teaching-Concepts and Process, (Reading (Mass.): Addison-Wesley, 1977), p.186.

18 — Hoyle,E., The Role of the Teacher, (London: Routledge, 1969), p.68.

19 — Peters,R.S.; Education and the Education of Teachers, (London: Routledge, 1977), pp. 183-190.

20 — Withall, J.; Teachers as Facilitators of Learning-A Rationale, in: **Journal of Teacher Education,** Vol. XXVI, No.3., Fall 1975, pp.263-5.

21 — Oliver, D.; The Role of Specialist Advisory Teachers in: **Curriculum,** Vol.3,No. 1, 1982.

٢٢ — انظر : عبد الفتاح حجاج ، سليمان الخضري : دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلم المرحلتين الاعدادية والثانوية بجامعة قطر (الدوحة ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، ١٩٨٢) ص ١٥٠ « تحت النشر » .

٢٣ — وزارة التربية والتعليم : تقرير دولة قطر حول تطور التربية خلال السنتين ٧٩—١٩٨٠ — ٨٠—١٩٨١ مقدم إلى الدورة الثامنة والثلاثين لمؤتمر التربية الدولي المنعقد في جنيف ، نوفمبر ١٩٨١ ، ص ٢٢ .

٢٤ — انظر : جامعة قطر : دليل الطالب ، العام الجامعي ٨٢—١٩٨٣ .