



تصميم برامج الدرجات العلمية وتطبيقها لإعداد المعلمين

المحررون : ماتيتي ماديبا، و روزماري مويانا ، و هونوراثا موشي



المرحلة الثانية

تصميم برامج
الدرجات العلمية وتطبيقها لإعداد المعلمين

مشروع تونينغ أفريقيا
المرحلة الثانية

تصميم برامج الدرجات العلمية وتطبيقها لإعداد المعلمين

المحررون : ماتيتي ماديبيا، و روزماري مويانا ، و هونوراثا موشي

2018
جامعة ديوستو - بلباو

مشروع تونينغ مدعوم من قبل المفوضية الأوروبية.

يعكس هذا المنشور فقط رأي مؤلفيه. قد لا تكون اللجنة الأوروبية مسؤولة عن أي استخدام للمعلومات الواردة في هذه الوثيقة.

على الرغم من أن جميع المواد التي تم تطويرها كجزء من مشروع تونينغ أفريقيا هي ملك لمشاركيه الرسميين ، إلا أن مؤسسات التعليم العالي الأخرى لديها الحرية في اختبار واستخدام هذه المادة بعد نشرها بشرط أن يتم الاعتراف بالمصدر.

المحررون : ماتيتي ماديبا، و روزماري مويانا ، و هونوراثا موشي

© Tuning Project

لا يجوز إعادة إنتاج أو تخزين أو نقل أي جزء من هذا المنشور ، بما في ذلك تصميم الغلاف ، بأي شكل أو بأي وسيلة إلكترونية أو ميكانيكية أو بصرية ، من التسجيل أو التصوير ، دون إذن الناشر.

© LIT images: التصميم

© جامعة ديوستو

ص ب: box 1 - 48080 Bilbao
البريد الإلكتروني: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-1325-006-9

الفهرس

11 تمهيد

13 الفصل الأول : المقدمة

- 13 1.1 معلومات اساسية
- 15 1.2 عضوية تيوننج أفريقيا ولغة التعليم والاتصال
- 16 1.3 ارتباط تيوننج بمؤسسات التعليم العالي التي تستخدم طرائق متنوعة للتوصيل
- 17 1.4 جوهر مشروع تيوننج أفريقيا
- 25 1.5 حجم الفصول: كيف تبلي البلدان الإفريقية؟
- 27 1.6 الخاتمة

29 الفصل الثاني : تعريف الجدارات العامة: منظور موضوعي

- 29 2.1 المقدمة
- 29 2.2 الجدارات في مشروع تيوننج
- 31 2.2.1 الجدارات العامة
- 34 2.2.2 الجدارات في برامج تدريب المعلمين
- 36 2.3 الإجراءات المتبعة في تحديد الجدارات الخاصة بالموضوع
- 39 2.4 الخاتمة

41 الفصل الثالث : التشاور، والانعكاسات

- 41 3.1 المقدمة
- 41 3.2 المشاركون المستهدفون: البحث، وأدواته
- 44 3.3 الخاتمة

الفصل الرابع : الصورة الوصفية للمعلمين الأفارقة

- 47 4.1 المقدمة
- 47 4.2 منهجية مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين؛ لتحديد الصورة الوصفية
- 48 4.2.1 العناصر الأساسية للصورة الوصفية
- 49 4.2.2 مقارنة الصورة الوصفية على المستوى الإقليمي لإفريقيا
- 51 4.2.3 بناء القدرات لهياكل الدورات الحالية؛ لإدماج الجدارات الجديدة
- 53 4.3 الخاتمة

الفصل الخامس : مقارنة بين الصورة الوصفية: روسيا وأمريكا اللاتينية وأفريقيا

- 55 5.1 المقدمة
- 55 5.2 التباين في الصور الوصفية: نتائج من روسيا، أمريكا اللاتينية وأفريقيا
- 57 5.3 ملاحظات عامة
- 60 5.4 توصيات للمصادقة
- 60 5.5 الخاتمة

الفصل السادس : البرامج الجديدة والمنقحة في مجال إعداد المعلمين

- 61 6.1 المقدمة
- 62 6.2 تطور البرامج المعدلة، والجديدة
- 62 6.3 عملية مراجعة النظراء لتطور برنامج عمل مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين
- 63 6.3.1 الأسئلة التوجيهية لعملية مراجعة الأقران للبرامج
- 64 6.3.2 توضيح عمليات استعراض الأقران
- 64 6.4 استراتيجيات تنفيذ البرامج الجديدة و/أو المنقحة في مختلف مؤسسات إعداد المعلمين التابعة لمجموعة
- 76 خبراء تخصص إعداد المعلمين

الفصل السابع : التنمية المهنية المستمرة في إعداد المعلم

- 79 7.1 وضع تصور للتنمية المهنية المستمرة في مؤسسات التعليم العالي
- 80 7.2 التنمية المهنية المستمرة في إطار برنامج تيوننج أفريقيا
- 81 7.3 التزام تيوننج كفرصة للتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس
- 82 7.4 دورات على الإنترنت للمشاركين في مشروع تيوننج أفريقيا
- 83 7.5 ورشات عمل مشروع تيوننج في مؤسسات التعليم العالي الأصلية للمشاركين
- 84 7.6 تعليقات من بعض المشاركين في ورشة العمل
- 86 7.6.1 ردود المشاركين في ورشة عمل جامعة ويسترن كيب على تقييم ورشة العمل
- 87 7.6.2 تعليقات إضافية بشأن مبادرات تيوننج أفريقيا للتنمية المهنية المستمرة
- 88 7.7 توقعات، ونمو مبادرات تيوننج للتنمية المهنية

91

الفصل الثامن : تعليقات بشأن الأعباء الطلابية

95

الفصل التاسع : الاستنتاجات، والتوصيات

96

9.1 التوصيات

99

المراجع

107

الملحق ١ - المساهمون في الكتاب

يُعدُّ تحقيق التجانس في التعليم العالي في إفريقيا عملية متعددة الأبعاد ، تسعى إلى خلق فضاء متكامل للتعليم العالي في القارة. وتتمثل الغاية من هذا المشروع في تحقيق التعاون عبر الحدود - الإقليمية ، ودون الإقليمية - في تطوير المناهج ، وفي المعايير التعليمية وضمان الجودة ، وتحقيق التقارب والاتساق في البنى والنظم التعليمية؛ لجعلها أكثر تجانسًا وتناغمًا وتقاربًا ؛ بما يضمن الاعتراف بالدرجات العلمية التي تمنحها ؛ ومن ثم التوافق بشأن تيسير انتقال (حراك) الطلاب ، والخريجين ، وأعضاء هيئة التدريس بين دول القارة الأفريقية ، ومع بقية دول العالم فيما بعد.

وقد جرى تبني " تيوننج أفريقيا " كأداة لتحقيق أجندة التجانس والتقارب الخاصة بالاتحاد الأفريقي ، بالتعاون مع الاتحاد الأوروبي؛ من خلال الاستراتيجية المشتركة بين أفريقيا والاتحاد الأوروبي. وقد كان تنفيذ المرحلة الثانية من مشروع " تيوننج أفريقيا 2 "، كأحد الالتزامات التي تم اتخاذها عام 2014 في " قمة إفريقيا - الاتحاد الأوروبي :التي عُقدت في بروكسل عام 2014 ؛ استكمالاً للمرحلة التجريبية الأولى الناجحة التي جرت بين عامي: 2011 و 2013.

وحيث عُقدت في شهر نوفمبر 2017 " قمة أفريقيا - الاتحاد الأوروبي " في أبيدجان ، التزم رؤساء الدول تعميق التعاون والتبادل في مجال التعليم ؛ لزيادة فرص توظيف الشباب ، مع الأخذ في الحسبان أن الاستثمار في الشباب ، وفي الأجيال القادمة في أفريقيا ، يُعدُّ متطلبًا أساسيًا لبناء مستقبل مستدام. وفي هذا السياق ، سيتم تشجيع مزيد من المبادرات الملموسة في مجال التعليم العالي التي تهدف إلى تعزيز أهمية التعليم وجودة التدريب.

ومن خلال الإسهام في تحقيق التجانس في التعليم العالي في أفريقيا ؛ فإن " تيوننج أفريقيا " يُعدُّ استكمالاً لبرنامج إيراسموس + (Erasmus+) ، وبرنامج الحراك الأكاديمي في أفريقيا ، ومشروع نيريري (Nyerere) ؛ مما يعزز الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية ، وييسر التبادل والتنقل الطلابي في جميع أنحاء القارة الأفريقية ، ومع أوروبا.

ويُتمثل تحقيق هذا أمرًا أساسيًا لاكتساب المهارات والجدارات الرئيسة اللازمة لضمان التوظيف ، وضمان الحصول على عروض تعليمية عالية الجودة. إن الحوار بشأن نظام مشترك للساعات المعتمدة للدول الأفريقية لهو إنجاز رئيس لاستراتيجية قارية للتعليم في أفريقيا.

وقد وفرت " تيوننج أفريقيا " منبرا للحوار حول ضمان الجودة ، وتحسين التعليم ، والتعلم ، والتقييم؛ لقد كان الالتقاء والنقاش بين الأوساط الأكاديمية ، وأصحاب العمل ، فضلاً عن - وهذا هو الأهم - المشاركة النشطة للطلاب في المرحلة الثانية من المشروع؛ عاملاً رئيساً ومؤثراً في نجاح فاعليات المشروع . كما يقف وراء نجاح " تيوننج أفريقيا " الإسهام الفعال لكثلة حرجة من الجامعات ، وأصحاب المصلحة، فضلاً عن الالتزام من قِبَل جميع المشاركين، وتوافر القيادة التي تتمتع بالشفافية ، والمصداقية.

وعليه ، تتقدم كل من مفوضية الاتحاد الأفريقي ، والمفوضية الأوروبية ، بالشكر والتقدير لجميع الخبراء الأفارقة والأوروبيين المشاركين في إعداد هذا الكتاب ، ونشره ، بوصفه حصيلة مبادرة التعاون المشترك بين إفريقيا ، والاتحاد الأوروبي ، ومبادرة تيوننج أفريقيا 2.

مفوضية الاتحاد الأفريقي ، والمفوضية الأوروبية

الفصل الأول

المقدمة

1.1 معلومات اساسية

الغرض من هذا المؤلف هو رصد التطورات والمخرجات الخاصة بمجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين في إطار مشروع تيوننج أفريقيا منذ المرحلة الأولى من مبادرة تونينج في القارة الإفريقية.

لقد تم توجيه الرؤية التحولية في مبادرة تونينج في أفريقيا نحو تحسين قطاع التعليم العالي؛ من خلال تمكين إنتاج الخريجين المؤهلين عن طريق استعراض المناهج الحالية لبناء المحتوى والسياق وطرائق التدريس ذات الصلة والتي تتناسب - نوعياً وكمياً - مع متطلبات القارة اقتصادياً ومعرفياً في القرن الحادي والعشرين.

ووفقاً لليونسكو (مُقتبس من: Lawson and Askill-Williams, 2007) فإن عالم اليوم سريع التغيير يطالب بإعادة تنظيم أنظمة التعليم لتزويد الخريجين بالمهارات الحياتية المليئة بالجدارات العامة والخاصة المطلوبة في مجالات متعددة. ومن بين الجدارات اللازمة: المهارات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات المعلوماتية بفاعلية، والقدرة على التعلم المستقل، والقدرة على العمل في الفرق، وروح المبادرة الخلقية، والكياسة، والتعامل مع التنوع البشري بين مختلف الثقافات، يتبع ذلك الحاجة إلى مراجعة مناهج التعليم العالي وتحديثها وتحسينها في أفريقيا؛ لأنه إذا تُركت القارة لتسير وفق نظامها التعليمي الحالي، فإنها سوف تظل متخلفة عن قارات أخرى في التنمية.

ويعتمد تحقيق التنمية واستدامتها - إلى حد كبير - على الموارد البشرية المختصة. ومع ذلك، فقد دأبت الممارسة والدراسات المتاحة عن القارة على رسم صورة قائمة لمخرجات التعليم العالي ونتائجه في أفريقيا (Brock Utne, 2000; Mba, 2017; Feredua-Kwarteng and Ofosu, 2018).

وإذا لم نتحرك دون تغيير، فمن المحتمل أن تسهم مخرجات التعليم الحالي - بشكل كبير - في تحريك القارة إلى ما هو أبعد من الاعتماد القوي الحالي على أشخاص من قارات أخرى؛ لإطعامها والدفاع عن شعبها وأنظمة الحكم والهياكل الاقتصادية. ويشجع كثير من أنظمة التعليم العالي في أفريقيا التدريس من أجل اجتياز الامتحانات بدلاً من بناء قدرات الإنتاج لدى الأفراد؛ إن مثل هذا التعليم

لا قيمة له في بيئة تكون فرص العمل فيها محدودة للغاية، والتنافس على العمالة قاسٍ بشكل غير عادي، وارتفاع الطلب والحاجة إلى خريجين مبدعين ومبتكرين.

ووفقاً للإومبليو (2017) ، فإذا كان على الحكومات الأفريقية أن تعالج - بنجاح - مشكلات القارة فإنها تحتاج دعماً من القطاع الخاص واستثماراً في بناء الخبرات بين شعوبها. وترتبط الخبرة - في هذا السياق - ارتباطاً مباشراً بنوع الخريجين الذين يتم إنتاجهم في القارة ومن خلال نظام التعليم العالي. إن " تيوننج أفريقيا" قد أتى في وقت ينتشر فيه هذا التفكير والإدراك بين الأفارقة، بغض النظر عن العدد القليل من مساندي تلك الأفكار في هذا الوقت.

وتشكل تدخلات مشروع تيوننج أفريقيا محاولات للاستفادة من الفرص المتاحة في القارة، وتحديدًا الشباب الذين يمثلون حالياً النسبة الكبرى من سكان القارة؛ لارتفاع معدلات المواليد وانخفاض معدلات الوفيات (الأمم المتحدة ، 2017). وتشمل المبادرات أيضاً الجهود الرامية إلى تلبية الحاجة إلى دمج القارة في تشكيل إقليم إفريقي متجانس ومتسق؛ من خلال تنقل أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ كجزء من تبادل الخبرات وتقاسمها (رأس المال البشري)؛ لضمان التوازن بين خدمات مبادرة التعليم العالي بين البلدان.

ولتحقيق هذه الأهداف؛ صاغ المشروع مناهج دراسية قائمة على الجدارات البحثية في سبعة مجالات متخصصة تشكل الزراعة والاقتصاد والجيولوجيا التطبيقية والهندسة المدنية والهندسة الميكانيكية والطب وإعداد المعلمين. وطلب إلى أعضاء هذه المجموعات المتخصصة إجراء بحوث معمقة في مؤسسات التعليم العالي في بلدانهم؛ لتحديد الوضع الحالي للمناهج الدراسية واستنباط الجدارات التي يتم تطويرها حالياً بين المتعلمين والجدارات التي لم يتم تطويرها؛ برغم أن المعرفة ضرورية للتعامل مع تجارب الحياة المعاصرة في القارة وفي جميع أنحاء العالم، من قبل المشاركين في الأبحاث وأصحاب المصلحة التعليمية.

وقد شمل المشاركون في الأبحاث: الطلاب وأصحاب العمل والإداريين وأصحاب المصلحة الآخرين. وتم إجراء البحوث، وتحديد الجدارات، وعرضها ومناقشتها بين المجموعات المتخصصة، وفي الجلسات العامة؛ حيث تم رسم صلاحيات عامة ومتخصصة لكل مجموعة متخصصة. ترد تفاصيل الجدارات المتفق عليها فيما بعد في هذا الكتاب. ويلاحظ أعضاء مشروع تيوننج أفريقيا - بالإجماع - أنه إذا قامت أنظمة التعليم العالي الإفريقية بتعليم الشباب الأفريقيين - بشكل فعال - من خلال توفير المناهج ذات الجدارة والقائمة على النتائج؛ فسوف يشارك الشباب - بشكل استباقي - في الإسهام في تحويل تنمية القارة.

وتتمثل القيمة الديموغرافية للشباب الأفريقيين الذين يشكلون غالبية طلاب مؤسسات التعليم العالي؛ من خلال إدراكهم أنهم سيشكلون ربع سكان العالم دون سن 25 عاماً في غضون سنوات قليلة قادمة في تقرير التنمية العالمية (2007). إن وجود الشباب كشرية من السكان يدل على إمكانات عالية للإنتاجية. وإذا كانت مناهج التعليم العالي قد تمت مراجعتها كمياً ونوعياً لتناسب مع احتياجات التطوير الفعلية وفقاً لتوقعات تيوننج أفريقيا الخاصة بالفوائد المترتبة على التدريس والتعلم والتقييم المرتكز على النتائج؛ فإن الفرص كبيرة بالنسبة لقطاع التعليم العالي في أفريقيا للتحوّل؛ مما يؤدي إلى زيادة احتمال تحقيق أهداف التنمية المستدامة المتوقعة للقارة الأفريقية. وسيفرض الشباب المتعلمون ذوو الجدارات المطلوبة لأغراض التنمية فرص العمل في قطاعات القطاعين: العام والخاص والتوظيف الذاتي؛ حيث سيشاركون بخبراتهم المكتسبة من الجامعات؛ لتحسين الخدمات وتحقيق أقصى قدر من الإنتاجية نحو خدمة الأفراد والمجتمعات والمجتمع العام.

ووفقاً لتقرير التنمية في العالم (2007)، فهناك ثلاث سمات رئيسية تسهم في نجاح سياسة التعليم في الاستجابة لبطالة الشباب، وهي نتيجة نمطية لفشل المناهج الحالية القائمة على المعايير. وتشمل السمات الرئيسية (1) توسيع فرص الاستدامة والمحافظة على رأس المال البشري – أي: الوصول إلى التعليم والتدريب الرسميين (2) تعزيز قدرة الشباب على الاستفادة من فرص العمل (3) وضع برامج واليات لتزويد الشباب بالأدوات والمهارات اللازمة لملء فضاءات العمل الحالية فضلاً عن تطوير الفرص الخاصة بالعمل الحر. (Elder, Schmidt, Sparreboom, 2010).

ويعد إعداد المعلمين أمراً مركزياً في السياسات التي تفضل زيادة فرص العمل للشباب في إفريقيا في الوقت الحاضر وفي المستقبل؛ ومن ثم فمبادرات تيوننج أفريقيا تشكل إسهاماً رئيساً في محاولة تلبية هذه الشروط المسبقة المتصورة لتنمية القارة الأفريقية.

1.2 عضوية تيوننج أفريقيا ولغة التعليم والاتصال

محور مشروع تيوننج أفريقيا هو نظام التعليم العالي في القارة الأفريقية، ومع ذلك، فإن هذا التركيز يبسر تشنيتها؛ بمعنى أن نتائج المشروع تهدف إلى الوصول إلى نظام التعليم بأكمله في القارة والتأثير فيه. ويتم تعليم من تخرجوا في جامعات خضعت لبرامج تيوننج التدريبية بنجاح؛ وتشجيعهم على نشر مفاهيم تيوننج ومنهجيته بين أولئك الذين لم يتلقوا مثل هذا التدريب بعد؛ إنهم يسهمون في الحفاظ على الحوار بشأن منهجية تيوننج بين أولئك الذين هم على دراية به؛ لاتخاذ إجراءات متقدمة. وفضلاً عن ذلك، تم تشجيع كل جامعة مشاركة في تيوننج أفريقيا على دعوة مؤسسات التعليم العالي الأخرى وطلب أعضاء من هذه الجامعات؛ حيث يتخذ التدريب من أجل تيوننج أفريقيا أشكالاً مختلفة تعد مناسبة وفعالة لكل مؤسسة أو مجموعة معينة من الجامعات.

فمن منطقة جنوب قارة إفريقيا، تشمل البلدان التي يتم تمثيلها في مشروع تيوننج أفريقيا - مجموعة المناطق التعليمية لإعداد المعلمين - ناميبيا وموزامبيق وجنوب إفريقيا وتنزانيا وزيمبابوي. وهناك دولة واحدة من وسط أفريقيا؛ وهي جمهورية الكونغو الديمقراطية. ويمثل غرب إفريقيا: الكاميرون والغابون ونيجيريا، ويمثل شمال إفريقيا: مصر وإثيوبيا. ويمثل إقليم إفريقيا الشرقية: كينيا وأوغندا والصومال ورواندا وتنزانيا، وهذه الأخيرة لديها انتماء مزدوج؛ بمعنى أن اعتباراتها الجيوسياسية والاقتصادية تعمل من وإلى كل من: مواقع إفريقيا الشرقية والجنوبية.

ويشير التمثيل - بوضوح - إلى أن تمثيل / عضوية بلد في تيوننج أفريقيا يغطي مناطق تمتاز بثلاث خلفيات تاريخية استعمارية / أجنبية رئيسة تتألف من الناطقين باللغة الإنجليزية والفرنسية واللوسون، فضلاً عن البلدان الناطقة بالعربية في الشمال؛ وتحديداً: مصر وإثيوبيا.

ولتحقيق الفاعلية؛ يُعد تفسير الترجمة أحد الأحكام الأساسية في اجتماعات تيوننج أفريقيا فضلاً عن الوثائق. وهذا الوضع يحدد توليف المخاوف بالنسبة للغة كتحذّر رئيس في القارة الأفريقية؛ ومن ثم فهناك حاجة للقارة للتعامل معها. ونحن في عصف ذهني يجب علينا أن نسال أنفسنا ما إذا كانت أفريقيا في حاجة إلى لغة محلية واحدة مشتركة. وإذا كان الأمر كذلك؛ كيف يمكن أن تتفق جميع البلدان الأفريقية على هذه اللغة؟ وإذا كان الجواب لا؛ فلماذا تستمر القارة في استخدام اللغات المستعارة من مستعمرين سابقين، على حين تشكل اللغة واحدة من الأدوات المستخدمة للحفاظ على حالة الاستقلالية في القارة؟

1.3 ارتباط تيوننج بمؤسسات التعليم العالي التي تستخدم طرائق متنوعة للتوصيل

برغم أن معظم الجامعات الممثلة في مشروع تيوننج أفريقيا تعد تقليدية إلى حد كبير؛ فهناك أيضا تلك التي تمثل الجامعات التي تقدم البرامج من خلال وسائل التعليم عن بعد. وتضم الجامعات التمثيلية - تحديداً - الجامعة المفتوحة في نيجيريا والجامعة المفتوحة لنتزانيا. كما يتم تمثيل قطاع التعليم عن بعد؛ من خلال مشاركة المجلس الأفريقي للتعليم عن بعد (ACDE)؛ وهو هيئة مهنية للتعليم عن بعد في أفريقيا والجامعة الافتراضية الأفريقية (AVU).

ويعد التعليم المفتوح والتعلم عبر الإنترنت حاليًا من الوسائل الفعالة لتوسيع نطاق الوصول إلى التعليم والتدريب الرسمي؛ من خلال المشاركة في استراتيجيات مرنة تجتذب المتعلمين من البرامج الرسمية وغير الرسمية، وتسمح هذه الاستراتيجيات المرنة بدمج المواد المطبوعة، ومراكز الاتصال عن بُعد والدراسة المباشرة (ILO, 2012).

علاوة على ذلك؛ فقد زادت إمكانية الوصول إلى فرص التعليم عبر الإنترنت من خلال تقنيات الاتصالات والمعلومات (ICT)، ومرافق الإنترنت والتوافر والوصول إلى البرامج المجانية عبر الإنترنت؛ مثل: مصادر التعليم المفتوح (OERs) والدورات التدريبية المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs) والتي هي دورات مجانية للجميع على الإنترنت؛ لذلك فهي توفر فرصًا ميسورة التكلفة للجميع؛ لكي يتعلموا ويكتسبوا المعرفة والمهارات والقيم اللازمة للاحتياجات المحددة التي يمكن أن تكون لأفراد أو مجموعات من الناس. وأضافت تلك المبادرات قيمة إلى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وجذبت معظم الجامعات؛ لتقديم خيارات التعلم المفتوحة والمختلطة عبر الإنترنت.

إن مصادر التعليم المفتوح، والدورات التدريبية المفتوحة عبر الإنترنت قد اجتذبت أيضًا الأفراد والمجموعات الذين يدرسون وفقًا لاحتياجاتهم الخاصة من المعرفة أو المهارات أو القيم التي لا يحتاجونها للحصول على شهادة، لكنهم - فقط - يتابعون مثل هذا التعليم؛ لإعداد أنفسهم للمشاركة الفعالة والإنتاجية حيثما يعملون أو يقدمون الخدمات. وبعضهم يتابع هذه البرامج التعليمية فقط؛ لقضاء وقت الفراغ. وعلى هذا الأساس، تؤكد إحدى الجدارات العامة التي تم تحديدها في تيوننج أن جميع خريجي مؤسسة التعليم العالي يجب أن يكون لديهم الجدارات الكافية في مجال اتصالات المعلومات (ICT)؛ لتمكينهم من تقييم المعلومات التي يحتاجونها للتعليم وتحسين نوعية حياتهم العامة.

وبشكل عام، أظهرت وسائل التعلم المفتوحة والتعلم عبر الإنترنت إمكانات كبيرة لزيادة أعداد المعلمين في جميع أنحاء إفريقيا. كما فتحت مزيدًا من الفرص لتوفير مجالات أخرى في التعليم.

إشراك التعليم الفني والمهني في مشروع تيوننج

من المحتمل أن يحظى التركيز على التعليم التقني والمهني (TVE) بمكانة بارزة في مستقبل القارة الإفريقية (اليونسكو، 2016)؛ حيث يتمتع التعليم التقني والمهني بإمكانيات عالية؛ لتلبية الاحتياجات التدريبية للشباب والاحتياجات الاقتصادية لجميع البلدان في أفريقيا.

ويتمثل إعداد المعلمين في مجال التعليم التقني والمهني في كليات متخصصة في جامعة أداما (Adama) للعلوم والتكنولوجيا في إثيوبيا، وجامعة نيجيريا - نسوكا (The University of Nigeria -Nsukka).

كما بدأت الجامعات الأخرى في إدراك الحاجة إلى تقديم برامج متخصصة لمعلمي التعليم والتدريب و الجدارات.

وتستند هذه الحاجة إلى إدراك أن برامج التعليم التقني والمهني في أفريقيا ركزت - بشكل مستمر - على التدريب العملي؛ وقد تم إثبات النتائج الإيجابية في قدرة خريجي التعليم والتدريب المهني والتقني على الدخول في مشروعات ناجحة للعمالة الذاتية.

ويختلف إنجاز التعليم والتدريب التقني والمهني عن إنجاز خريجي الجامعات التقليدية الذين جعلتهم برامجهم الأكاديمية النظرية يعتمدون - إلى حد كبير - على التوظيف الرسمي في القطاعين: العام والخاص. ول سوء الحظ، فإن فرص العمل في هذه القطاعات تتضاءل تدريجياً في القارة؛ لذلك لجأ المتخلفون عن الحصول على وظائف من خريجي الجامعات التقليدية؛ إلى السلوكيات السلبية وإهدار الموارد على عكس التوقعات الاجتماعية.

وقد فتحت مبادرات تيوننج أفريقيا للمناهج التعليمية المشتركة التي تعمل على تطوير البرامج الموجهة إلى التعليم التقني والمهني. وأولها هو: ماجستير في التعليم التكنولوجي الذي تم تكييفه أصلاً من جامعة نيجيريا - نسوكا (UNN) للعرض في الجامعة المفتوحة في تنزانيا (OUT)، وجامعة ماكيريبي (Makarere University)، وجامعة نيجيريا - نسوكا (UNN). ونعتقد أن هذه المبادرة تمنحنا مستقبلاً مشرفاً للتعليم التقني والمهني العالي في أفريقيا.

1.4 جوهر مشروع تيوننج أفريقيا

يتمثل جوهر المشروع في ضمان أن تصير مؤسسات التعليم العالي على دراية بمفاهيم المشروع ومنهجيته في تصميم المناهج والتدريس وتقييم متعلمي الجامعة مع التركيز على تلبية نتائج التعلم المستهدفة (ILO) في نظام التعليم العالي. ويربط هذا النهج عمليات التعليم باهتمام المتعلمين؛ لكي يتابعوا الدراسات الجامعية.

وتعمل المناهج القائمة على الجدارة، وهي الظاهرة الأساسية لمشروع تيوننج أفريقيا، على إحداث نقلة نوعية من الحفظ عن ظهر قلب أو التعليم المصرفي (Freire, 1984, hooks, 2000)؛ إلى تطوير قدرة المتعلمين على تجاوز الممارسات الدنيوية والانتقال إلى ما وراء المعلم والدراسات السابقة للمشاركة في الاستفسار عن التعلم؛ أي طرح الأسئلة وتحديد المشكلات الفعلية / التجريبية التي يواجهها المجتمع والبحث عن حلول عملية للمشكلات التي يحدونها.

ويمكن أن يكون هذا ممكناً عندما يتم تصميم المناهج الدراسية بعد المشاركة الشاملة لأصحاب المصلحة المتعددين في مجال التعليم وإجراء التحليل الظرفية لتحديد ما يحتاجه الطلاب لمعرفة ما يجب أدائه خلال الدراسة وبعدها. هذا الفهم من منظور تيوننج أفريقيا مهم للغاية في تصميم المناهج ذات الصلة والفعالة؛ والمناهج الدراسية التي توجه المعلمين لإشراك الطلاب في إنتاج المعرفة بشكل تعاوني وتطوير الجدارات والقيم التي تعزز الانسجام في العمل معاً من أجل الصالح العام للجميع.

وتعتمد العضوية في المشروع على الدعوات المفتوحة للجامعات المعنية للتقدم بطلب. ثم تقوم المؤسسات بملء الطلبات للمشاركة، ويطلب إلى الأشخاص المؤهلين تعيين عضو أو أعضاء؛

للانضمام إلى آخرين في مجموعة برامج أكاديمية متخصصة معينة في تيوننج. وكما لوحظ - في وقت سابق في إطار المعلومات الأساسية من هذا الفصل - فهناك حتى الآن سبع مجموعات ميدانية أكاديمية مشاركة؛ خمس منها بدأت خلال المرحلة الأولى من المشروع (تيوننج أفريقيا I)، واثنان انضمتا خلال المرحلة الثانية (تيوننج أفريقيا II).

هيكل إعداد المعلمين

تتنوع، وتختلف برامج إعداد المعلمين في أفريقيا؛ فقبل إنشاء الهيئات والمجالس التنظيمية في بعض البلدان، كانت كل كلية للمعلمين مستقلة بدرجة عالية، ولم تتبع سوى أهداف مالك المؤسسة التعليمية. وحتى داخل البلد الواحد نفسه، كان التنوع الكبير ملحوظا مع تطور تعليم المعلمين؛ فعلى سبيل المثال، كان لدى نيجيريا كليات المعلمين للصف الثالث، وكليات المعلمين للصف الثاني، وكليات المعلمين المتقدمة - وكليات المعلمين، ومعاهد التربية، ومعهد المعلمين الوطني، وكليات التربية في الجامعات.

واليوم، تم الاستغناء تدريجياً عن كليات المعلمين: الثاني، والثالث وكليات المعلمين المتقدمة في نيجيريا. وأدى مؤهلات التدريس اليوم هي شهادة نيجيريا في التعليم التي يتم الحصول عليها من كليات المعلمين، من المتوقع أن يكون جميع المعلمين في المدارس الثانوية العليا حاملين درجة جامعية أولى. ويمكن النظر إلى عملية إصلاح مماثلة في جميع أنحاء أفريقيا؛ حيث انخفض عدد المستويات المؤسسية مع سعي البلدان إلى إيجاد قوة تدريس يتمتع فيها جميع المعلمين بدرجات جامعية.

السياق، والتحديات في برامج إعداد المعلمين في أفريقيا

هناك عديد من التحديات التي تواجه تدريب المعلمين في أفريقيا، وكثير منها يستمد من السياق الذي يتعين أن يقدم فيه التعليم في القارة. وبرغم أن الاستعمار بدأ في الانهيار في الستينيات بعد أن نالت معظم البلدان الأفريقية استقلالها؛ فإن إرثه لا يزال جاثماً على الصدور، مدعوماً جزئياً برغبة الإدارات الاستعمارية السابقة في المساعدة على تطوير المرافق التعليمية التي لم تكن - هي نفسها - قد قدمتها. مع العلم أنه خلال الفترة الاستعمارية، دعم التعليم سكان الأقليات؛ بحيث وجدت جميع البلدان نفسها - عند الاستقلال - في حاجة إلى زيادة الفرص التعليمية لغالبية مواطنيها.

وبثبات، زاد عدد الملتحقين بالمدارس؛ ففي زيمبابوي، على سبيل المثال، "زاد عدد المدارس الثانوية بنسبة 245 في المائة، على حين زاد معدل الالتحاق بالمدسة بنسبة 100 في المائة في غضون سنة واحدة بعد الاستقلال [في 1980]" (Government of Zimbabwe, 1987; Zengeya, 2011, p. 16). وارتفع عدد المرشحين في المدارس من 5,400 في 1980 إلى الذروة عند 185,730 في 2001 (Zengeya, 2011, p. 17; Government of Zimbabwe 1987, 1993, 2003, 2005). وتعد زيمبابوي أحد الأمثلة على ما حدث في عديد من المستعمرات السابقة عندما صارت مسؤولة عن توفير التعليم لجميع المواطنين. ومع ذلك، فإن نموذج التعليم الذي اعتمد هو عادة التراث الاستعماري الذي قد يكون، أو لا يكون مناسباً للسياق الإفريقي.

وكانت هناك دائما - ولا تزال - طرائق تقليدية للتعليم مترسخة في جميع الثقافات الإفريقية. ومن الناحية التاريخية كان (تعلم العمل) هو الاستراتيجية الرئيسة لتطوير المهارات الحياتية؛

وحتى اليوم، فإن ظهور التعلم المؤسسي لم يستبدلها. ويستمد المحتوى التعليمي (تعلم العمل) من الحقائق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع. ويمكن أن يكون هذا النظام (تعلم العمل) معادلا اليوم للتعلم الذي يركز على الطلاب الذي أدخلته بلدان كثيرة في إطار إصلاحات المناهج الدراسية.

وقد تحدث فجوة على مستوى إعداد المدرسين؛ حيث يكون التركيز على تعلم الكتب وعلى المعارف المعلنة بدلاً من المعرفة الوظيفية، ومن المؤكد أن له الأسبقية في بعض البلدان مع وجود صلات قليلة غير حقيقية مرتبطة بتعلم العمل. إن تيوننج أفريكا يقدم ويؤكد نهج التعليم القائم على الجدارة والموجود على أساس التعلم في التعليم والتقييم الذي يماشى - بشكل وثيق - مع إعداد المتعلمين لنقل ما يتعلمونه في مؤسسات التعليم العالي إلى بيئاتهم المعيشية التي تشمل بيئات العمل والمنزل والمجتمع.

ارتفاع الطلب على التعليم

الطلب على التعليم ليس مسألة بسيطة. وتبين التجربة المعاصرة أن الأفراد المتعلمين لديهم فرص أكبر للعمل؛ من خلال العمالة الذاتية والعمل في القطاعين: العام والخاص. ويشكل الافتقار إلى التعليم أو التعليم المحدود أحد العوامل الرئيسية المؤدية إلى البطالة ونقص العمالة. وفي عديد من البلدان الإفريقية يترك كثير من الشباب التعليم بدوام كامل ويذهبون مباشرة إلى البطالة. وهذه مشكله معقدة؛ ولكن جزءا من الحل قد يكمن في توفير المدارس التعليم الموجه نحو العمل، وتزويد الشباب بالمهارات في مجالات اللغة والحساب والعمل الجماعي والمهارات التقنية التي تؤهل الشباب للوصول إلى أسواق العمل وهم يكملون كل دائرة من النظم التعليمية.

وفي مصر، على سبيل المثال، يخرج حوالي 600,000 من شباب المدارس كل عام، على حين لا توجد سوى 200,000 وظيفة متاحة (Kendzia, U.d)- وهذه مشكلة تتعلق بالبنية التحتية الاقتصادية القائمة. وتزداد الحالة سوءا مع عدم التطابق في المهارات التي تخلق حاجزا مستمرا أمام انتقال الشباب من المدرسة إلى العمل. ويمنع هذا أرباب العمل من توظيف الشباب.

وبالمثل، فالافتقار إلى المهارات يشكل عائقا رئيسا من حيث خلق الأعمال التجارية. وتبين النتائج التي توصلت إليها دراسة استقصائية للمرحلة الانتقالية المدرسية في 2007؛ أن 60 إلى 70 في المائة من جميع أصحاب العمل الذين أجريت معهم مقابلات اشتكوا من أن الباحثين عن عمل للمرة الأولى يفقدون إلى المهارات المناسبة لمكان العمل (Angel-Urdinola et al., 2010).

وتبين التقارير الخاصة بكل دولة لمجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين أن بلدين أفريقيين لديهما استراتيجيات قوية لإعداد المعلمين المهنيين لتعزيز التحصيل المدرسي للعمالة. ونيجيريا مثال لبلد استثمر استثمارا كبيرا في التجارة الريفية والمهنية. كما تستثمر أثيوبيا في المؤسسات المتخصصة لتدريب المعلمين التقنيين.

وفي كل بلد أفريقي تقريبا، أوصت لجان التحقيق بطرائق لاستعراض ضرورة تحديث نطاق مناهج إعداد المعلمين وتوسيعها؛ للتصدي للتحديات الجديدة. وافترض بوسنر ، و استرايك ، و هيوسون (Posner, Strike and Hewson) في نموذجهما لإصلاح المنهج 1982 (مقتبس من Chiromo, 2011) أنه:

"يجب الوفاء بأربعة شروط للنجاح في تنفيذ إصلاح المناهج الدراسية؛ أي أن الجهات المعنية (الطلاب والآباء وأرباب العمل والمربين) يجب أن تكون غير راضية عن المناهج الدراسية القائمة وأن تبدأ في التحريض على منهج دراسي بديل؛ ولكي يقبل أصحاب المصلحة المنهج الدراسي البديل؛ يجب أن يكون مفهوما لأصحاب المصلحة؛ ويجب أن يكون المنهج الدراسي البديل معقولا ويبدو أن له القدرة على حل المشكلات التي أوجدها ما سبقه؛ ويجب أن يكون المنهج الدراسي البديل مثمرا، وأن يفتح مجالات جديدة للتحقيق". (ص.43).

إن الشروط المسبقة الأربعة لإصلاح المناهج عند بُسُنر ، و استرايك ، و هيوسون تتفق منطقياً مع مشروع تيوننج أفريقيا منذ بدء المشروع كاستجابة للمخاوف المتعلقة بالمنهج الحالي في إفريقيا وفي أماكن أخرى، والتي لا تلبّي متطلبات الجدارات المطلوبة في اقتصاد المعرفة في القرن الحادي والعشرين المعاصر.

ويعمل الاقتصاد الجديد في ظل ظروف تتطلب قدرات معقدة ومتعددة تخدم بشكل مناسب في العمليات المترابطة في إطار الاتصالات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات (ICT)، والاتصال بشبكة الإنترنت، والتوافر الجماعي غير المسبوق للمعلومات عبر الإنترنت، والتعددية الثقافية، والطلب العالمي على الديمقراطية والمساواة، والمنافسة الشديدة على العمالة، والمسابقات التجارية وغيرها من المطالب.

لغة التعليم

توجد في قارة أفريقيا - في بعض الأحيان - عشرات اللغات الأم حرقيا في الدولة نفسها؛ فعلى سبيل المثال: يتكلم جميع السنغاليين تقريبا لغة من لغات الشعوب الأصلية، ومنها "الولوف" الأكثر استخداما على نطاق واسع. حوالي 50,000 أوروبيا (ومعظمهم فرنسيون) ولبنانيا وفيتناميا يقيمون في السنغال، لا سيما في المدن. مع ذلك، يجري التعليم باللغة الرسمية الفرنسية، وتدعو الخطط الحالية إلى إدخال الإنكليزية كلغة للتعليم من المستوي الابتدائي.

وتكشف الكامبيرون - أيضا - عن مجموعة متنوعة من السكان تتألف من 24 جماعة لغوية إفريقية رئيسية وأكثر من 279 جماعة عرقية ذات لهجة مميزة، فضلا عن أربع لغات استعمارية هي: العربية والإنكليزية والفرنسية والألمانية (www.nationsencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html, 2010).

ونادرا ما تُعتمد لغات الشعوب الأصلية؛ بوصفها لغات تعليم من مستوى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى المستوى الجامعي؛ كما يحدث في بعض البلدان المتقدمة - برغم أنه من غير الدقيق الاعتقاد بأن بلدان - مثل: المملكة المتحدة أو فرنسا؛ على سبيل المثال - لديها لغة واحدة فقط، أصلية أو غيرها.

وكثيرا ما كانت اللغة الاستعمارية هي اللغة التي اعتمدت بها التعليمات؛ لأن أيا من لغات الشعوب الأصلية لم يطور بما فيه الكفاية؛ ليكون لغة مشتركة. وتعد اللغة السواحلية حالة مختلفة، تطورت من لغة "الكربول" التي تطورت - هي نفسها - بمرور الوقت في شرق أفريقيا قبل الاستقلال، والتي خضعت - فيما بعد - لبحث وتطوير كبيرين؛ لاستيعاب الدروس الأكاديمية والاقتصادية؛ ومن ثم فإن السواحلية تسيير بشكل جيد، كما يُظهر بحث مايا كيسلباخ (2012) (Maya Kiesselbach, 2012):

واستنادا إلى أبحاثها في مجال مشاركة الموظفين والطلاب في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في جامعة دار السلام... تفيد توريل أغوت هالفورسن بحوث زيادة تدريجية في الاستخدام الأكاديمي المباشر للغة السواحيلية برغم أن اللغة الإنجليزية لا تزال هي الوسيلة المهيمنة للتعليم في التعليم العالي التنزاني. وتشير إلى أن إحدى التكرات الاستعمارية الكبيرة هو تأثيرها المستمر في التعليم الحديث واللغات... وتقيم هالفورسن الحجة لإنشاء اللغة الكي- سواحيلية؛ بوصفها إحدى لغات التعليم في الجامعات التنزانية، وإدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وهذا من شأنه أن ينهي التمييز ضد الطلاب الذين يتعين عليهم حاليا حضور المحاضرات وإنتاج المناهج الدراسية بلغة لا يتقنونها.

وتشكل اللغة حاجزا أمام عديد من الطلاب الأفارقة؛ لأنهم غير قادرين على الوصول إلى المناهج الدراسية، وتجادل هالفورسن كذلك بالنسبة للكي- سواحيلية كما تقول "بدون حاجز اللغة... سيتم تمكين الطلاب للإشراك أكثر من ذلك بكثير مع المحتوى التعليمي" (ص-309).

زيمبابوي بلد آخر تعمل فيه لغة التعليم كحاجز ضد التعلم. وكما كتب تشيساكا (2011، Chisaka)، من بين الديناميك الاجتماعية التي تعمل ضد الأطفال والتي تحرمهم من الحصول على التعليم: "إبقاء اللغة الإنجليزية وسيلة التعليم في النظام التعليمي الزيمبابوي؛ باستخدام لغة رأس المال العابر للحدود الوطنية، التي تستخدم الجدارة بها لقياس المعارف والمهارات؛ للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية؛ فإن غالبية الناس محتزون في الفقر والحرمان" (ص. 4). وقد قدم مدرس متدرب في أوغندا تعليقا على هذه المسألة: "في الكلية نتعلم أن ندرس القراءة باللغة الإنجليزية، ولكنني أفضل أن أدرسها بلغة أوغندا؛ لأن معظم الأطفال في سن التعليم الابتدائي الأدنى يأتون إلى المدرسة عندما يكونون أكفاء فيها" (تيوننج، 2013، ص 180).

وأحد العوامل المقيدة هي التكلفة الباهظة لتطوير اللغات، مع ما يصاحب ذلك من تكلفة إنتاج المواد اللازمة لعمليات التطوير. ويجب أن يكتسب الطلاب الذين يحرزون تقدما في التعليم العالي القدرة على الوصول إلى الدراسات السابقة في بعض اللغات الرئيسية في العالم. وقد يرغب بعض الآباء والطلاب في تعلم لغة عالمية. وكما ذكر أعلاه، ستقدم السنغال اللغة الإنجليزية في المدارس، ويجري النظر فيها أيضا في الجابون، وكلاهما من البلدان التي لديها عديد من لغات الشعوب الأصلية، وكلاهما لغته الرسمية (الخارجية) هي اللغة الفرنسية. إذن مسألة اللغة مسألة مهمة؛ ولكن يكفي أن تشير إلى أنها مشكلة يجب معالجتها؛ كأحد مبادرات نيوننج أفريقيا.

الموارد والبنية التحتية

من التحديات الأخرى، ليس بالنسبة للتعليم العالي فحسب؛ بل بالنسبة للنظام التعليمي بأكمله في أفريقيا: محدودية الموارد والبنية التحتية؛ حيث تتحمل معظم البلدان الأفريقية عبء المصاعب الاقتصادية الناجمة عن استمرار الاعتماد على اقتصاد عالمي غير متوازن. في ذلك الاقتصاد، كانت أفريقيا محرومة جزئيا؛ بسبب موروثاتها الاستعمارية، والاستعمارية الجديدة؛ تاركة قطاع التعليم تحت القيود المستمرة في الإيرادات والموارد الأخرى. وقد ناقش اوموامي، وكيللر (2010، Omwami and Keller) مسألة التحدي الاقتصادي هذه بلاغته. وهما يجادلان - بشكل مقنع - بأن "التمويل شرط مسبق لتوفير إمكانية الحصول على التعليم العام. وقد وقعت

الدول الإفريقية على إعلان الأمم المتحدة بشأن الأهداف الإنمائية للألفية، والذي يضمن، في جملة محاوره، حصول الجميع على التعليم بحلول عام 2015، ولكن اليوم، كما كان الحال في 1990، لا يزال عدد كبير من الأطفال خارج نطاق التعليم المدرسي". وهذا الوضع الذي يفتقر إلى التمويل ينطبق أيضا على قطاع التعليم العالي؛ حيث تأثر أيضا هذا القطاع سلبا.

وقد حلل اوامي، وكيبلر (2010) البيانات المستمدة من معهد اليونسكو للإحصاء (2007) بالنسبة لسنة و ثلاثين بلدا؛ لإثبات الفرق بين معدل الالتحاق الصافي والالتحاق الإجمالي بالمدارس التي تقل فيها هذه الأخيرة عن الأولى. وتبين إحصاءات اليونسكو أن النمو الاقتصادي لخمسة وعشرين بلدا (بنين، بوروندي، الكاميرون، تشاد، جزر القمر، الكونغو، كوت ديفوار، اريتريا، الجابون، غانا، غينيا، كينيا، ليسوتو، مدغشقر، ملاوي، ناميبيا، النيجر، سان تومي، وبرينسيبي، سيراليون، جنوب أفريقيا، سوازيلند، توغو، زامبيا وزمبابوي)؛ كان بطيئا بين 1999 و 2004. وسجلت سبعة من هذه البلدان نموا اقتصاديا سلبيا في 1999 و 2000. وبحلول 2004، كان هناك تحسن برغم أن اثنتين فقط من السبعة- جزر القمر، وزمبابوي- ما زالتا تُظهران نموا سلبيا (-0.24) و (-3.80) على التوالي. ومع هذه الاقتصادات المتعثره، ليس من المرجح أن يجري تمويل التعليم بشكل كاف. وليس من المستغرب - أيضا - أن نجد أن مخصصات الميزانية في عديد من البلدان الإفريقية قد أشارت إلى أنها تواجه تحديا كبيرا (Omwami and Keller (2010)).

ومن المهم جدا توفير التمويل الكافي للتعليم؛ فلكي تتخرط كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في تصميم البرامج ذات الصلة وتطويرها وتنفيذها؛ فإنها تحتاج استثمارات كبيرة؛ للحصول على هذه الموارد، ومن بينها: توظيف الموظفين الأكفاء واستبقاؤهم، وشراء أو وضع كتب ذات جودة عالية أو أنواع أخرى من النصوص، توفير أجهزة فعالة؛ مثل أجهزة وبرامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، معدات العلوم والمختبرات، الأثاث، المكتبات الإلكترونية الموثوقة، المختبرات، حجرات المحاضرات، صالات الطعام، بيوت الشباب ومصادر الحصول على إمدادات المياه والأغذية الصحية والمؤمنة، إلخ. وتشكل جميع هذه الموارد هيكلا أساسيا لتوفير التعليم الجيد ذي الصلة والتوسع الهادف لنظام التعليم في أي بلد.

وأوصى الأعضاء وإخصائي المواد بالحلقات النقاشية المشتركة بين أفريقيا والاتحاد الأوروبي لاستراتيجية تيوننج بتعزيز تنقل الأكاديميين والإداريين والطلاب؛ لضمان زيادة تبادل الأفكار والخبرات والقدرات وكذلك المرافق والأنشطة وتقاسمها. ومن شأن ذلك أن يشجع أيضا على النشر والبحث والاستشارات التي تتصدى للتحديات المشتركة أو تكشف عنها وتتيح فرصا لتسخير حلول لها.

وهذا النشاط المأمول ضروري؛ لأن إسهام أفريقيا في البحث والنشر على مستوى العالم لا يزال في الوقت الراهن الأدنى بمعدل I في المائة فقط. ومن شأن التعاون في مبادرات البحث والنشر أن يحفز القارة على تقديم مزيد من الإسهامات في هذا المجال.

وإذا كان الأعضاء يتمتعون بقدر أكبر من المرونة في الحركة، وفي إجراء البحوث أو النشر، والتمتع بتوافر الموارد ذات الصلة، فإن ذلك سيكون أكثر جدوى وأهمية وفائدة للقارة. وتعد عديد من مؤسسات التعليم العالي في قارة أفريقيا مؤسسات حديثة؛ ويمكن لمؤسسات التعليم العالي الأقدم والأكثر خبرة أن تكون مرشدة للمؤسسات الجديدة في الوقت نفسه، مع تبادل الابتكارات التي قد تعتمد عليها المؤسسات الفتية التي يمكن أن تكيفها؛ وفقا لاحتياجاتها الخاصة. وأي كانت الطريقة التي ينظر بها المرء إلى الأمور؛ فلا يزال التمويل حاسما بالنسبة لأي بحث ونمو وتنمية مجدية لأي من الجامعات القديمة أو الجديدة.

ويأمل مشروع تيوننج توفير سبل تنقل أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ من خلال التعاون في التعليم والتدريب بين الاتحاد الأوروبي والاتحاد الأفريقي هذه هي الحاجة الماسة. وحتى الآن ، اكتسب عديد من أعضاء تيوننج من منحة إيراسموس مندي "ERASMUS Mundi". ومن المتوقع أن يتم تعزيز هذا النوع من التعاون وسيتم البحث عن مزيد من مصادر التمويل؛ لتحسين تحويلات المصدر في تعليم القارة.

وقد أقر المشاركون في الدراسة التي نظمتها مجموعة خبراء تونينج أفريقيا المختصة بمجموعة الموضوعات المتعلقة بإعداد المعلمين؛ بأن معرفة أوجه القصور في النظام على النحو المبين أعلاه واسعه الانتشار؛ ولكن معظم البلدان في أفريقيا لديها أولويات متنافسة لاستدامة العمليات الاجتماعية-الثقافية، وهذه حقيقة اعترفت بها اليونسكو أيضا (2010). العديد من مؤسسات التعليم العالي في أفريقيا قد أخفقت في الوصول إلى المعايير المتوقعة.

وفي كثير من الحالات، لا تدرج هيئة التدريس بالقدر الكافي- أو لا يدربون على الإطلاق في الممارسات التربوية لعملم المهني. وفي بعض الحالات يكون بعض الموظفين قد مارسوا مهنتهم لفترات طويلة جدا مع تلقيهم قليلا من التدريب في أثناء الخدمة أو عدم حصولهم عليها إطلاقا. ويبقى عديد منهم في حاجة إلى الحصول على درجات الدكتوراه؛ لمواصلة التدريس في الجامعات. وكما هو الشأن بالنسبة للمعلمين في جميع البلدان؛ فإنهم يواجهون قيودا شديدة في ميزانية التمويل العام للبحوث؛ مما يؤدي إلى أن قلة قليلة من أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على دعم مالي كاف لإجراء بحوث يمكن أن تثري التغييرات والابتكارات التي يمكن أن تتطابق مع متطلبات التنمية العالمية والإقليمية والمحلية.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض التعلم

برغم محدودية إمكانية الوصول إلى الاتصالات أو حتى الكهرباء في عديد من البلدان الإفريقية؛ فهناك مطالب كبيرة بأن تكون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سمة من سمات التعلم. والواقع أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد تثبت، في كثير من الحالات المتعلقة بأعداد المعلمين، أنها أنجع وسيلة لتحسين تدريب المعلمين على مستوى الالتحاق بالمدارس ولتعزيز التطوير المهني المستمر للمعلمين العاملين في الأنشطة المتعلقة؛ من خلال برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس في أثناء الخدمة.

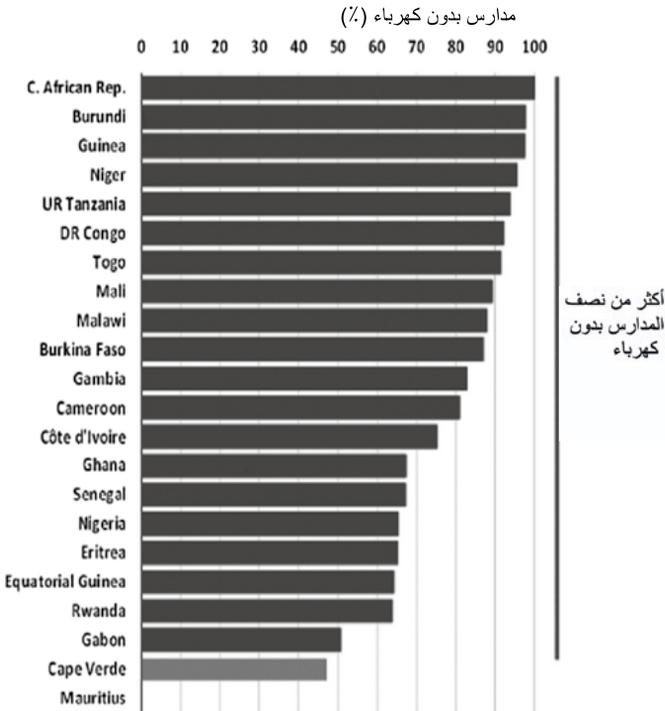
ستواصل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تشكيل وتحديد الاتجاه والطريقة التي يجري بها إعداد المعلمين؛ حتى وإن لم نعرف اليوم بالضبط كيف سيحدث ذلك؛ فالتحديات في أفريقيا كثيرة: مسألة النطاق العريض، والفجوة الرقمية المتفاقمة؛ بما في ذلك الانقسامات داخل المؤسسات، والمشكلات المتعلقة بالبنية التحتية الملائمة لتشغيل تكنولوجيا الاتصالات والإنترنت (مثل: الإمدادات الكهربائية الرديئة وغير النظامية)، والتكلفة العالية للحواسيب والإنترنت التي تضيق إلى أسباب عدم الوصول إلى الفاعلية المطلوبة في هذا الشأن.

وفي عديد من البلدان، لا توجد ضمانات للحصول على إمدادات ثابتة من الكهرباء، ولا سيما في المناطق الريفية؛ ومن ثم فلا يزال التعلم عن بعد يعتمد على المواد الورقية والجلسات المباشرة في عديد من الأماكن.

ومع ذلك، يتم الحصول على الهوائيات النقالة بسرعة واسعة النطاق، وتستخدم هذه التكنولوجيا بصورة متزايدة بنجاح في بعض البلدان؛ لتدريب المهنيين. ومن الأمثلة على ذلك: نجاح السويد في تدريب الممرضات على استخدام المعدات الجديدة. وفي الوقت الحاضر، تتمتع الهوائيات النقالة بقدرة أكبر مما

كانت عليه في الماضي وهي ليست باهظة التكلفة؛ ولذلك فهي تكنولوجيا واعدة للنمو والتوسع والاستفادة منها في نطاق توفير التعليم في المستقبل.

ويشير الشكل رقم (1) إلى أنه يمكن التوصية - على نطاق واسع - باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم؛ علماً بأن هناك عدداً من المدارس في أفريقيا؛ حيث إن التوافر الأساسي للكهرباء محدود للغاية. وحتى في الجامعات، قد يكون الاتصال بالإنترنت متقطعاً. إلا أن معظم المعلومات التعليمية توجد عليه؛ مما يجعل الاتصال به حتمياً لقطاع إعداد المعلمين في الجامعات على وجه الخصوص.



المصدر: اليونسكو (2011).

شكل 1.1:

توافر الكهرباء في المدارس في 22 بلداً أفريقياً.

وكما تم الإشارة أعلاه؛ فإن الجامعات تفتقر - في كثير من الأحيان - إلى المرافق الأساسية جداً؛ ومن بينها: الكهرباء والاتصال بالإنترنت. وهذا الأمر أكثر خطورة في حالة المدارس الابتدائية والثانوية والوضع في كثير منها صارخ. وقد تكون هناك مرافق شحيحة؛ عدد قليل من الكتب المدرسية، وبنية تحتية غير مطورة، ناهيك عن الاتصال بالإنترنت والحواسيب للأطفال؛ لاستخدامها في التعلم، واستكشاف العالم. ومما يشكل السياق الأفريقي للتعليم في عديد من الحالات

في المناطق الريفية هو مكان تجمع تحت ظلال الأشجار في حالة وجود مبنى للمدرسة؛ فكثيرا ما يتعين على الأطفال الجلوس على الأرض؛ حيث لا يوجد أثاث حديث؛ بما في ذلك المكتب أو الطاولات والكراسي..

ومع ذلك، فإن الأمور تتحسن، ولا بد لتعليم المدرسين من أن يتطلع إلى الأمام. ويجب إعداد المعلمين؛ بحيث يصبحون ملمين بالحاسوب ومتعددي المهارات؛ لكي يفودوا طلابهم ويرشدوهم لاستخدام التكنولوجيا.

توافر المدرسين

في السعي إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي - بوصفه أحد الأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التنمية المستدامة - هناك اعتراف متزايد بالحاجة الملحة إلى التركيز على إعداد المدرسين؛ لتلبية الطلب لأكثر من 1,000,000 معلم مؤهل مطلوب؛ لتحقيق ذلك الهدف داخل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فضلا عن مكافحة رداءة نوعية الخبرات التعليمية المتواترة في المدارس في بعض الأحيان. وفي الوقت الراهن، حوالي ثلث المعلمين مؤهلين للتدريس. وهذا النقص في المعلمين المؤهلين يعني - أيضا - أنه يجب تحسين التعليم الثانوي والعالي؛ لتوفير فوج متعلم من الخريجين (غريفين، 2012). ويقارن الشكل رقم (2) بين أحجام الفصول الدراسية في البلدان الإفريقية.

1.5 حجم الفصول: كيف تبلي البلدان الإفريقية؟



(المصدر: اليونسكو (2011).

شكل 1.2:

أحجام الفصول الدراسية بالمقارنة بين سبعة عشر بلداً أفريقيًا.

إن مسألة بطالة المعلمين في بعض البلدان الإفريقية، ونقصهم في بعضها الآخر أمر حقيقي؛ كما يوضح الشكل رقم (8.1)؛ فإن أحجام الفصول الدراسية مفروطة في بعض البلدان. والأمر لا يتعلق بالعمالة فحسب؛ وإنما بالحاجة إلى العمالة المزدوجة في عديد من البلدان؛ لأن المرتب من وظيفة واحدة منخفض جدا بالنسبة لمعيشة الأسرة. وهذه الحقيقة تؤثر - أيضا - في الطلاب في عديد من الأماكن التي قد تقتضي فيها الضغوط الاقتصادية المحلية تغيبهم عن المدرسة. وقد تتأثر الفتيات - بشكل خاص - بالتدريس المتقطع؛ بسبب المسؤوليات المنزلية التي يلزم بها تقليديًا، والقيود الأخرى؛ مما يؤثر في استعداد الأسر للسماح لهن بالذهاب إلى المدرسة.

الحفاظ على الممارسات الجيدة، وتبادلها

يتمثل أحد التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلمين في أفريقيا؛ في تحديد وتوثيق "الممارسات الجيدة" التي يمكن أن يعتمدها أو يكتفيها الآخرون - داخل القارة - بصورة مستمرة دون الاضطرار إلى إعادة ابتكار العجلة. وفي جميع أنحاء القارة الإفريقية، بذلت جهود كبيرة؛ لا لتحسين نوعية برامج إعداد المعلمين فحسب؛ بل أيضا للتأكد من الممارسات الجيدة التي يمكن أن تكون ذات فائدة عامة، ويمكن الاعتماد عليها على نطاق أوسع.

مع ذلك؛ فإن توفر إعداد المعلمين ليس - بأي حال من الأحوال - موحداً؛ فيوجد، داخل الدول وفيما بينها، اختلافات في الهيكل والتنظيم، وكذلك في طريقة تنفيذ المناهج الدراسية. وفي حالات أخرى، تحاول المؤسسات التعليمية الفردية انتهاز ما تشعر أنه أفضل الطرائق لإنتاج المعلمين؛ ومن ثم تحديد كيفية عملها، وترجمة المناهج الدراسية الأوسع نطاقاً، وتخطيطها بالطريقة التي تشعر بها بأنها تتناسب ورويتها ومهمتها. مجمل ما هو منطقي، وما يصلح، وما ينتج عنه النتائج، وما هو فعال، وما يساوي الجدارة يتم تلخيصه في مصطلح "الممارسات الجيدة".

ويتيح مشروع التنسيق التابع للاتحاد الإفريقي الذي تدعمه مشروعات؛ مثل: مشروع تيوننج؛ فرصة لتوثيق الممارسات الجيدة في مجال إعداد المعلمين بصورة منهجية، وإتاحتها للجميع مجاناً.

ملاحظات عامة

على حين أن برامج إعداد المعلمين في أفريقيا تواجه عديداً من التحديات؛ فمما يثلج الصدور أن نلاحظ أنه لا يوجد أي من التحديات التي يصعب التغلب عليها؛ فالتحدي المتمثل في السياق والمضمون، مسألة التنوع، لغة التعليم، والتمويل، بل وحتى إصلاح المناهج الدراسية، يجري تناولها تدريجياً من قبل كل بلد.

وفي كل بلد في القارة تفريرا، توصي اللجان والتقارير باستعراض المناهج التعليمية وتحديثها مع توسيع نطاق النظرة إلى منهج إعداد المعلمين. وتشدّد عديد من هذه التقارير على ضرورة اكتساب المعلمين جدارات في التحليل والتفكير وتحقيق قدر أكبر من الترابط بين النظرية والممارسة. كما يشدّد بعضها على الحاجة إلى إعطاء مزيد من القيمة والأهمية لممارسة التدريس على حين أن بعضها الآخر، تمسحاً مع أهداف المواطنة والتوليف، يدعو إلى اتباع نهج أكثر استناداً إلى الكفاءة في التدريس والتعلم وتقييم الجودة. غير أن بعضها الآخر يدعو إلى تجربة أنواع أكثر تنوعاً من التطوير المهني المستمر الملائم للنهج القائم على الجدارة.

ويعد السياق الأفريقي هو السياق المجتمعي؛ حيث يتم فيه الانتهاء من الأمور معا، وتنشأ معا وتتفاسم معا. ويمكن أن يعكس هذا النهج في برامجنا لإعداد المعلمين. وهو، في الوقت الحاضر، مفهوم لم يتحقق بعد بالكامل من أن "دور المعلم في الفصول الدراسية قد تحول من الدور الأساسي لمقدم المعلومات إلى دور الميسر والمرشد والمشارك في التعلم. يوفر المعلم، بوصفه ميسرا، البيانات الغنية والخبرات التعليمية اللازمة للدراسة التعاونية. يتعين على المعلم - أيضا - أن يعمل كمرشد؛ وهو دور يتضمن الوساطة وتقديم النماذج والتدريب. وغالبا ما يكون المعلم أيضا متعاونًا مع الطلاب "وفقًا لـ" دليل تنفيذ دعم تعلم الطلاب في الفصل الدراسي ... " هوارد أدلمان وليندا تايلور. (Howard S. Adelman and Linda Taylor (2006, p. 65).

وفي هذا السياق، عندما يؤخذ في الحسبان القيم المجتمعية الإفريقية للعمل التعاوني ودليل أدلمان وتايلور لدعم تعلم الطلاب؛ عن طريق تغيير دور المعلم للتعلم المشترك والتحقيق المشترك؛ سيكون هناك احتمال كبير لإجراء تغييرات دراماتيكية في بيئة التعليم المدرسي في القارة.

وبشكل عام ، أدى النظر في السياق الأفريقي إلى ظهور مفهوم وممارسات "أوبونتو" بقوة في المناقشات في جميع أنحاء مشروع تيوننج التجريبي؛ سواء في مجموعة خبراء المادة في مجال إعداد المعلمين أو المشروعات الأخرى. ومفهوم "أوبونتو" موجود بأشكال مختلفة في عديد من المجتمعات في جميع أنحاء أفريقيا. وقد عرف ديزموند توتو رئيس مجلس الحقيقة والمصالحة في جنوب أفريقيا؛ فلسفة "أوبونتو" كمنهجية للمصالحة؛ وفقا للأسقف توتو: فإن أى " شخص لديه "أوبونتو" هو شخص متفتح ومناح للآخرين، مؤيد للآخرين، لا يشعر بالتهديد بأن الآخرين قادرون وجيدون؛ استنادا إلى الثقة بالنفس التي تأتي من معرفة أنه ينتمي إلى كل أكبر، وأنه يتضاءل عندما يتعرض الآخرون للإهانة أو الانتقاص؛ وعندما يتعرض الآخرون للتعذيب أو الاضطهاد".

وتتبع تلك الفلسفة من التعبير الأفريقي الذي يقول: "إن الشخص شخص؛ بسبب الآخرين" ، أو: "أنا موجود؛ بسبب الآخرين". وتعزز فلسفة "أوبونتو" مفاهيم "المجتمع"، أو "التعلم المجتمعي" التي يمكن أن تتأثر بها إصلاحات إعداد المعلمين؛ فمستوى الوعي بـ "الآخرين"، أو "الأخر" المقترح في مفهوم أوبونتو يرتبط - عن كثب - بالمفاهيم الحديثة لتعليم الأقران أو المجتمعات التعليمية؛ حيث لا يتعرف المتعلمون - فقط - على المعلم كمصدر للمعرفة؛ ولكنهم - أيضا - يتعلمون من بعضهم.

1.6 الخاتمة

قدم الفصل معلومات أساسية عن مجموعة متنوعة من الأشياء التي كانت مهمة لوضع السرد عن مشروع تيوننج أفريكا وعملياته؛ فتم تسليط الضوء على جوهر المشروع، وممارساته. وتتمثل مهمة المشروع في دعم الحكومات الأفريقية ومؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص؛ لتحويل هيئات التعليم العاملة إلى وسيلة تؤدي إلى تغييرات المناهج؛ ومن ثم تحويل المناهج الدراسية من المعلمين التي تتمحور حول المتعلم إلى تمكين المتعلم تمكين قفزة من التعليم القائم على الهدف والتعلم إلى توفير الجدارة القائمة على أساس.

ومن المتوقع أن يؤدي التنفيذ الفعال للمشروع إلى تلبية مهمة تغذية الدول الأفريقية بموارد بشرية مختصة. إن ما هو مطلوب - في وقت لاحق - هو خلق خريجين جامعيين يتمتعون بالقدرة والثقة في العمل، ويعملون بمعرفة ومهارات وقيم كافية من الخبراء؛ لتعظيم الإنتاج في أماكن العمل - الخاصة والعامة والعمل لحسابهم الخاص.

ومن بين التحديات التي من المرجح أن يواجهها تيوننج باستمرار هي حاجز لغة التعليم؛ مع ذلك، هناك - أيضًا - عديد من العناصر الإيجابية الموجودة التي من المتوقع أن تعمل بشكل جيد ضمن تيوننج؛ ويشمل ذلك: إدراج التعليم العالي بخبرات متنوعة في أساليب تشغيل التعليم الخاصة بهم (التعليم المفتوح وعبر الإنترنت وكذلك التعليم التقني والمهني).

وتوفر هذه القيمة قيمة إضافية في مشروع تيوننج أفريقيا منذ أن فتحت المؤسسات المفتوحة والمؤسسات عبر الإنترنت فرصًا أوسع نطاقًا لأنظمة التعليم المرنة؛ من خلال الوصول واسع النطاق إلى التدريب الشامل ، ويفتح التعليم التقني والمهني المجال لاستيعاب الشباب الذين تكون فرصهم في الصعود إلى التعليم العالي محدودة في أنظمة التعليم المنتظمة التقليدية . ولدى التعليم التقني والمهني - أيضًا - خبرات عالية في توفير تدريس عملي ميداني لإعداد الخريجين للعمل / الوظيفة. ومن المحتمل أن تتعلم أنظمة التعليم العالي كثيرًا من هذه التجارب.

الفصل الثاني

تعريف الجدارات العامة: منظور موضوعي

2.1 المقدمة

إن فهم التعليم القائم على الجدارة كنهج قائم على النتائج في مجال التعليم "يشمل طرائق تقديم التعليم وجهود التقييم المصممة؛ لتقييم التمكن من التعلم من قبل الطلاب؛ من خلال عرضهم المعرفة والمواقف والقيم والمهارات والسلوكيات المطلوبة للدرجة المطلوبة" (Gervais p.99,2016)؛ تم تنظيم الاختصاصات في سياق تيوننج أفريقيا إلى فئتين. تجمع إحدى الفئات جميع الجدارات التي يسعى الطلاب إلى تطويرها بغض النظر عن مجال التخصص الذي يتابعونه؛ فتم تصنيف هذه الفئة باسم " الجدارات العامة". وتشكل الفئة الثانية من الجدارات جميع الكفاءات التي تميل إلى مجالات الدراسة المتخصصة التي تتطلب سمات خاصة للفرد إذا كان هذا الفرد يؤدي أداءً مناسباً ويلبي نتائج محددة وفقاً للمطلبات المحددة الميدانية. وقد تم تصنيف الجدارات الميدانية المختصة "بالجدارات العامة".

واسُئِد تصنيف الجدارات، وتوصيفها من عملية بحث موجهة لجميع الأعضاء من جميع مؤسسات تيوننج أفريقيا المشاركة. وشمل البحث مقطعاً عرضياً لأصحاب المصلحة المؤسسيين؛ كما هو موضح في الفصل الأول. وتم تحليل النتائج أولاً بشكل فردي في كل مؤسسة؛ لتقديمها إلى تيوننج، وفي وقت لاحق في الاجتماعات العامة في تيوننج أفريقيا يتم عرض الفئات المستمدة من البحث، والمناقشات التي تلت ذلك لنتائج البحث ومناقشتها باختصار في الأقسام اللاحقة من هذا الفصل.

2.2 الجدارات في مشروع تيوننج

تطور التفكير في الجدارات من ناحية المفاهيم في التعليم العالي في العقدين الماضيين؛ ولا سيما فيما يتعلق بالجدارات العامة؛ وذلك - إلى حد كبير- نتيجة للمطالب بجعل الخريجين مجهزين بشكل أفضل للعمل في عالم سريع التغيير. وقد تطورت التسميات لوصف هذه المجموعة من السمات المطلوبة مع مرور الوقت؛ بحيث تشمل المهارات الشخصية القابلة للتبادل (Drummond et al., 1998)،

والمهارات الأساسية والعامية (Bennett et al., 1999)، والقدرات العامة (Bowden and Marton, 2000)، وتنمية قدرات الخريجين، وحركة سمات الخريجين (Chanock, 2003)، ومهارات الخريجين، وصفاتهم العامة.

ويرى كل من "سالان غرين، وغارسيا سان- بيدرو" (Gairín Sallán and García San-Pedro, 2010) الجدارة بوصفها القدرة علي المواجبة بنجاح وبراعة لمتطلبات السياقات المجتمعية المتغيرة ، وأنها نتاج ذلك الفعل الأصيل والعالمي (التعلم) لدى الأفراد القادرين على تحقيق التكامل بين نواتهم ومعارفهم. علاوة على ذلك ، فإنهم يتفقون فيما بينهم على أن الاختلافات المحددة لصياغة الجدارات في سياق التعليم العالي تركز على السمات الأربع التي اقترحها "بودن ومارتون" (2002) : (1) أن يتفق عليها "المجتمع الجامعي" ؛ (2) وأن تُنمى خلال الوقت الذي يقضيه الطلاب في الجامعة ؛ (3) وأن تتجاوز المعرفة التخصصية ؛ (4) وأن تُسهم في إعداد الخريجين بوصفهم " وكلاء لتحقيق النفع الاجتماعي في مستقبل متغير". فضلاً عن ذلك ، فقد أشاروا إلى أن الجدارة بناء يجمع بين المعرفة والمهارات والسلوك العام والخاص. وبهذه الطريقة ؛ يُعد مصطلح "الجدارة" أكثر شمولاً من "المهارات". فالجدارات بناء يجمع بين محتوى المعرفة ، ونواتج التعلم ، والقدرة على استخدامها في الحياة المعيشة.

وركزت المرحلة الثانية من برنامج تيوننج أفريقيا على مجموعات مختلفة من الجدارات التي سيتم تطويرها بين الأفراد المتخرجين في مؤسسات التعليم العالي في أفريقيا. أولاً؛ من خلال البحث: حددت مجموعات الجدارات المتوقعة من أي خريج في أي مجال دراسي والتي عُدت مهمة وملامحة للسياق للأكاديميين وأرباب العمل والطلاب والخريجين والمجتمع بشكل عام.

وهذه الجدارات؛ مثل: القدرة على التعلم أو القدرة على التحليل والتوليف، والتي كانت مشتركة في جميع الدرجات. في مجتمع متغير، عُدت هذه الجدارات العامة ذات صلة ومهمة للغاية؛ لأنها توفر للطلاب قدرًا أكبر من المرونة عند البحث عن عمل في قطاعات العمل العام والخاص والعمل الحر. ثانيًا: فحصت مجموعات عمل تيوننج أفريقيا تلك الجدارات المتعلقة بمجالات محددة. وكانت هذه مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعرفة محددة في مجال الدراسة. تمنح الجدارات الخاصة بالموضوع الهوية والاتساق والعلامة التجارية لبرامج درجة معينة وتربطها بعالم الممارسة المهنية الأوسع.

وقد استخدمت برامج عديدة في مجال إعداد المعلمين - بل ولا يزال كثير منها يستخدم - مصطلح "أهداف التعلم" في تصميمها الدراسي؛ لا سيما وأن هذا المصطلح كثيراً ما يستخدم في التعلم المدرسي. ويتم أحياناً الخلط بين الأهداف والجدارات. ومع ذلك، يختلف هذان الاثنان؛ بمعنى أن أهداف التعلم تركز على إعداد الطلاب؛ ليكونوا مفكرين؛ وليسوا عاملين، على حين يكون التعلم القائم على الجدارة مرتكزاً على الطلاب ويركز على مخرجات التعلم التي تعد الطلاب للنجاح في أداء أدوارهم في المجتمع. (Riesman, 1979 cited in Gervais, 2016)

ولإزالة هذا الارتباك المحتمل، يميز تيوننج بين مخرجات التعلم والجدارات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعليم القائم على الجدارة. وتصاغ مخرجات التعلم المقصود لبرنامج أو وحدة تعليمية؛ من خلال اعتبارات أصحاب المصلحة المتعددين الذين يشكلون من بين آخرين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والخريجين والإداريين وأصحاب العمل وصانعي السياسات؛ فتؤخذ هذه الاعتبارات بالاعتراض مع الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع العام المحلي والعالمي.

وبينما نواصل هذا السرد؛ فمن المهم ملاحظة أن الجدارات يتم تطويرها في شخص ما؛ بما يعني أنهم ليسوا موجودين طبيعياً كموهبة؛ ومن ثم يمكن تقييم مثل هذا التطور. والأفراد لا يمتلكون

الجدارة، ولا يفتقرون إليها في المطلق؛ لكنهم يصلون بها إلى مستوى معين قد يكون مرتفعاً أو منخفضاً. ويمكن النظر إلى مستوى تحقيق الجدارة (أو اكتساب الجداريات لفرد أو مجموعة من الأفراد) على أنه سلسلة مستمرة من التطوير؛ من خلال التعليم والممارسات في المناهج الدراسية المخطط لها والتي يمكن - من خلالها- قياس كل من: نتائج الجدارة ومخرجات التعلم المقصودة وتقييمها.

وتعرف الجدارة بأنها: مجموعة مفيدة من القدرات أو الطاقات التي يكتسبها الطلاب على طول البرنامج أو مجموعة من البرامج التي تؤدي إلى اكتساب عدد من المعارف والمهارات ومجموعات القيم.

لقد بدأت عملية تحديد الجداريات العامة بهذا السؤال: "ما الجداريات العامة التي ينبغي أن يكتسبها خريجو التعليم العالي الأفريقي؟" ولذلك عمل جميع خبراء التخصصات الأكاديمية الخمس (العلوم الزراعية، الهندسة المدنية، الهندسة الميكانيكية، الطب، تدريب المعلمين) بشكل منفصل؛ لتحديد ما رأوا أنه الصورة المتوقعة للخريج النموذجي، ثم توصلوا - في جلسة عامة - إلى توافق في قائمه من ثماني عشرة جدارة على النحو المبين أدناه. ولم يكن التوصل إلى توافق في الآراء مشكلة؛ ولم يتطلب سوى بند واحد، أو اثنين إطالة في المناقشة والتفصيل؛ للوصول إلى توافق بين التخصصات الخمسة المشار إليها آنفاً.

2.2.1 الجداريات العامة

1. **القدرة على ممارسة مهارات التحليل والتركيب والتفكير التصوري:** من الأفضل فهم ضرورة هذه الجدارة الشاملة؛ من خلال النظر في ما يحتاجه الأفراد كلما واجهوا مشكلة أو وضعاً معقداً. إن الجميع في حاجة إلى إشراك قدراتهم الفكرية؛ لإجراء تحليل وتوليف معمقين يحفران الأحكام الاستباقية التي تفضي إلى إجراء سريع؛ ولكن - على الأرجح - ناجح.

2. **المهنية، والقيم الخلقية ، والالتزام بتقدير واحترام كرامة البشر وصون مصالحهم:** في إطار هذه الجدارة، وُجّهت الأفكار بالاعتراف بأنه برغم وجود متطلبات متنوعة لكل مهنة؛ فيجب أن تتطابق ممارسات معينة في جميع المهن مع القيم الاجتماعية المتفق عليها كما تنعكس؛ من خلال السياسات والدستور والعادات المشتركة والقوانين واللوائح المنظمة؛ فالفضل في التقيد بإمكانات المطابقة يؤدي إلى الفوضى بدلاً من الوئام الاجتماعي والاستقرار، وهي مصادر ضرورية للسلام والأمن والاستقرار والتنمية. وبشكل الالتزام بأوبونتو، وهو فعل احترام لرفاهية إخواننا من البشر وكرامتهم، مبدأً رئيساً ونحن نتخطى العالم المعاصر الذي تكون فيه الهجرة والممارسات متعددة الثقافات هي النظام اليومي؛ فأينما فشل الناس في احترام أوبونتو شهدنا الفوضى والحروب ذات التأثير السلبي فيهم بغض النظر عن انتماءاتهم المهنية.

3. **القدرة على التقييم الناقد ، والوعي بالذات:** هذا الاختصاص مهم للجميع؛ ولكن بشكل خاص للخريجين من مؤسسات التعليم العالي الذين يعتمد عليهم أعضاء اجتماعيون آخرون للإرشاد والتوجيه. إن الخريج الذي يمكنه إجراء تقييم نقدي ويكون مدركاً لذاته في أدواره في المجتمع مجهز بشكل جيد لتحمل المسؤوليات ويجنب أعضاء المجتمع الظروف الكارثية.

4. **القدرة على توظيف المعرفة في مواقف الحياة العملية:** يعتمد جوهر هذه الجدارات على حقيقة أن المعرفة التي لا يمكن ترجمتها إلى ممارسة لا قيمة لها ولا يجب تدريسها على الإطلاق. ويدرك جميع المشاركين في مشروع تونينغ أفريقيا هذه الحقيقة؛ ومن ثم فهم جميعاً يدعون فكرة أن كل مجال من مجالات الدراسة يجب أن يكيف المناهج الدراسية القائمة على الجدارة والتي تضمن أن التعليم والتعلم والتقييم يتمشى؛ من أجل تمكين الخريجين من نقل التعلم إلى عملهم وما بعد العمل في البيئات المعيشية.

5. **اتخاذ القرارات الموضوعية ، وتقديم الحلول الإجرائية للمشكلات:** صنع القرار سمة يجب أن يمتلكها كل إنسان؛ لكن اتخاذ القرارات السليمة هو نوع من المهارات التي تصاغ طوال عمليات التنشئة الاجتماعية؛ بما في ذلك التعليم؛ ولذلك، فالجدارة رقم 7 هي أمر حاسم بالنسبة لجميع الخريجين، لاسيما عند وضع الاعتبارات المتعلقة بالموارد المحدودة المتاحة وتلك التي يمكن توليدها؛ من خلال الاستثمارات البشرية؛ فالخريج - في أي مجال - الذي لا يستطيع اتخاذ قرارات عملية ذات صلة يكون عرضة لمخاطر إهدار الموارد في أثناء محاولته معالجة المشكلات التي يواجهها أو تلك التي يواجهها اجتماعياً ومن المتوقع أن يرشد الحلول للمشكلات.

6. **القدرة على استخدام التكنولوجيا المطورة والمناسبة:** ربما لم يتم التركيز على الجدارة العامة السادسة في القرون الماضية عندما كانت التكنولوجيا لا تزال عند مستويات منخفضة من التطوير والاستخدام. لقد تغير الوضع ونحن نشترك في القرن الحادي والعشرين؛ حيث تكثر التطورات التكنولوجية واستخدامها في كل الممارسات. ولا يمكن لأي مجال أكاديمي أن ينكر الحاجة إلى ضمان أن جميع الخريجين الذين يشغلون كل منصب في مجالات الممارسة يتمتعون بذكاء تكنولوجي وقادرون على إشراك التكنولوجيا بطريقة مبتكرة وخلاقة؛ لضمان أقصى قدر من الإنتاجية والاستدامة والتحويلات في مجالات ممارستها.

7. **القدرة على التواصل بكفاءة باستخدام اللغة الرسمية المكتوبة، والعامية واللهجات المحلية:** كما سبقت الإشارة في الفصل الأول، تعد اللغة قضية كبيرة في إفريقيا، خاصة في مجال التعليم؛ فهناك المئات من اللغات المحلية؛ ولكن لا توجد لغة أفريقية محلية واحدة يمكن استخدامها في أنظمة التعليم في جميع دول القارة؛ بسبب اللغات الاستعمارية السابقة التي هي الأكثر استخداماً على السواء لأغراض التعليم؛ لأغراض رسمية، وغير رسمية. وفي بعض الأحيان عندما لا توجد مرافق ترجمة لغوية لا يستطيع الأفارقة من مختلف البلدان التواصل والعمل معاً بشكل فعال؛ وظل عدم وجود لغة موحدة يشكل عائقاً رئيساً أمام أفريقيا موحدة واقتصاد أفريقي مزدهر واستقرار سياسي. ولا تزال اللغات الاستعمارية، وبالأخص: الإنجليزية والفرنسية والبرتغالية، تشكل تحديات كبيرة أمام التعليم العالي في إفريقيا؛ لأنها تقيد العمليات المعرفية للطلاب وفرص العمل بين أمور أخرى. إن بناء الجدارة في اللغات المستخدمة الآن وتطوير القدرات البحثية التي قد تقود توجه القارة إلى تكيف لغة من اللغات الأفريقية؛ مثل: اللغة السواحلية التي يتحدث بها عديد من البلدان الأفريقية؛ بشكل ضرورة حتمية لوقتنا.

8. **القدرة على أن يتعلم كيف يتعلم؛ بما يضمن تحقيق التعلم المستمر:** ظل نظام التعليم العالي الإفريقي لفترة طويلة مرتبطاً بنظام تعليمي مصري؛ حيث كان المعلمون يعدون مصادر المعرفة الوحيدة. إن تطوير جدارات المتعلمين في "تعلم كيفية التدريس" حتى التعلم بمفردهم أو مع الحد الأدنى من التوجيه من معلمهم؛ يولد إمكانات كبيرة للابتكار والإبداع وميل البحوث للخريجين الذين ينخرطون في مساعٍ تستمر مدى الحياة لأغراض الحفاظ على ارتباطات التنمية.

9. **المرونة، والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة وسرعة الاستجابة لها:** إن التحديات والفرص التي تكتسبها متطلبات الاقتصاد العالمي الحاد في القرن الحادي والعشرين تجعل المرونة ميزة إلزامية للعصر. وتجبر البطالة وتسريح العمال شريحة كبيرة من السكان على إعادة التعلم وإعادة المهارة؛ من أجل التأهل، على حين أنهم يبحثون عن وظائف بديلة ويبحث بعضهم الآخر عن فرص أولى لدخول سوق العمل؛ فالأفراد الذين لا يستطيعون التحلي بالمرونة تجاه اقتصاد التحول السريع قد يخسرون بسهولة عندما يتم الاستيلاء على وظائفهم؛ عن طريق البدائل الآلية أو إغلاق الشركات؛ بسبب المنافسات التجارية الشديدة.

10. **القدرة على التفكير الابتكاري والإبداع:** يمكن فهم هذه الجدارة - إلى حد كبير - مقابل المعلومات الموجزة في إطار الجدارتين: 6 و 7 أعلاه. على حين أن الحاجة إلى الإبداع والابتكار تكاد تكون حقيقة بالنسبة للجميع؛ إلا أن هذه الحقيقة قد تعززت؛ من خلال ظهور التقنيات المعاصرة التي تفتح أمام الأفراد للبحث من مصادر المعلومات عبر الإنترنت ومساعدة الخبراء؛ من أجل الفكرة والإجراءات التي يمكنهم - من خلالها - الإبداع والابتكار. "أشياء" جديدة.

11. **مهارات القيادة، والإدارة، والعمل الجماعي:** الجدارات في إطار هذا البند ضرورية للجميع، ليس فقط في مستوى التعليم العالي والعمل؛ ولكن حتى في المرحلة التمهيدية؛ من خلال الكليات الثانوية والوسيطية؛ فالأفراد الذين يتم إعدادهم بشكل جيد بقدرات قيادية جيدة ومهارات إدارية وأولئك القادرين على العمل بشكل تعاوني في فرق تتجج دائماً في الحياة؛ قادرون على التفاوض؛ للحصول على إجماع والسعي إلى مسارات بديلة للتحديات المصادفة و / أو لتحديد أفضل الخيارات في ضوء الفرص المتعددة.

12. **مهارات التواصل وإقامة علاقات إنسانية:** التواصل هو أحد العناصر الأساسية في المجتمع البشري. وقد صارت الحاجة إليه أكثر وضوحاً في اليوم مما كانت عليه في العصور السابقة؛ لأننا اليوم نواجه عالماً متكاملاً يجتذب فيه التنقل البشري وقنوات التواصل المعقدة الناس ويخلقون قنوات للاتصال. ولم يكن بالإمكان تحقيق كثير من الإنجازات التي حققتها البشرية حتى الآن دون التواصل ولا مهارات التعامل مع الآخرين؛ فالاتصال الفعال ومهارات التعامل مع الآخرين ضرورية في كل مجال من مجالات الممارسة، كما أن الخريجين في حاجة إلى هذه الجدارات حتى قبل الانضمام إلى العمل؛ إنهم في حاجة إلى التقدم للحصول على وظائف والتواصل مع موظفي الحكومة في أثناء تتبعهم نتائج طلباتهم الوظيفية، فضلاً عن جميع الأنشطة الأخرى؛ بما في ذلك تلك الخاصة بأسرهم وضمن المجتمع العام.

13. **الوعي بالقضايا البيئية والاقتصادية:** إن الخراب البيئي هو مصدر قلق للبشرية جمعاء؛ حيث إننا نواجه إزالة الغابات وتلوث الهواء والجفاف والمجاعة ومستويات انصهار غير مسبوقه لتلوج القطب الشمالي وإمكانية غمر شواطئ البحر. كل هذه التجارب وغيرها من الأحداث المرتبطة بيئياً تشير إلى الحاجة إلى تطوير الجدارات في الوعي البيئي والاقتصادي بين خريجينا؛ حيث يمكن نشرها بسهولة للتحكم في الضرر، أو لإحلال مزيد منه بيئتنا.

14. **القدرة على العمل في سياقات متعددة (محلية، إقليمية، دولية):** يمكن فهم هذه الجدارة بسهولة؛ بما يتماشى مع فهم عالم العولمة؛ حيث الأفراد من جميع الخلفيات والخبرات يهاجرون ويمتزوجون مع الآخرين. إن الاقتصاد وأنظمة النقل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت والحروب وأزمة اللاجئين كلها عوامل تمهد الطريق لضرورة تطوير هذا النوع من الجدارة بين خريجي التعليم العالي لدينا.

15. **القدرة على الاستقلالية في العمل:** العمل بشكل مستقل ظاهرة متناقضة؛ لأن معظم الأعمال الإنسانية مرتبطة - بدرجة معينة - بالصفات الاجتماعية. ومع ذلك، فهناك حالات، يمكن فيها للمرء العمل بشكل مستقل؛ مثلما يكون الشخص في خطر وهو وحده، ويحدث هذا - أيضًا - في الغالب عندما يعمل المرء على أنشطة مجردة - التخطيط والإسقاط للمستقبل قبل المشاركة - العمل المعرفي.

16. **القدرة على المراجعة ، والتقييم ، والارتقاء بجودة العمل:** هناك قول مأثور: إن كل شيء يتغير ما عدا التغيير نفسه؛ فيتم إبطال الجودة التي هي سمة مناسبة للغرض تحت اعتبارات هذه الجدارة، حتى أن الأشياء التي تعد ذات جودة اليوم قد تكون قديمة في وقت قريب أو متأخر. وباستمرار هذا الاتجاه من الأفكار فإن الجداريات التي تمكن الفرد (الأفراد) من تقييم "الأشياء" أو "الأحداث"، ومراجعتها؛ باستخدام الأدلة الموجودة ومتابعة العمل الذي يضمن الحفاظ على الجودة بشكل متناسق؛ هذه الافتراضات تجعل الجدارة 16 إجبارية للخريجين من جميع مجالات التخصص في التعليم العالي.

17. **الثقة بالنفس ومهارات تصميم وتنفيذ مشروعات خاصة في مجال عمله (ريادة الأعمال):** تبيين التجارب المعاصرة أن قابلية التوظيف في المؤسسات العامة والخاصة تتزايد؛ لتصير مصدر قلق كبير؛ حيث يوجد عدد أكبر من خريجي التعليم العالي أكثر من فرص العمل المتاحة. وهذا الوضع يستدعي الخريجين الذين يستطيعون خلق عمل ذاتي لأنفسهم؛ ومن ثم فالثقة بالنفس وروح المبادرة والمهارات أمر لازم لخريج طلاب التعليم العالي.

18. **الالتزام بالمحافظة على الهوية الأفريقية ، وتعزيزها ، والانتماء لها:** تم طمس الهوية الإفريقية والتراث الثقافي منذ فترة طويلة؛ ولا سيما منذ تجارة الرقيق والعصور الاستعمارية. ويستمر هذا الاتجاه حتى اليوم ونحن نشهد عدم المساواة المستمر الذي تفاقم من خلال نظام التجارة العالمي المعاصر الذي يديم التجارة غير المتوازنة وتوزيع الثروة غير المتكافئ بين القارات. وفي ظل نظام الحكم العالمي الحالي ، لا تزال القارة الإفريقية هي الأقل نموًا، على حين يتم إستغلال ثروتها ويوصف سكانها بالركائياتير؛ من خلال الأدبيات المزورة والأدوات الثقافية الإفريقية. إن الجداريات التي تمكن الوعي والحفاظ على الهوية الإفريقية والتراث الثقافي ستعود الخريجين الأفارقة لإعادة بناء أفريقيا.

2.2.2 الجداريات في برامج تدريب المعلمين

في الماضي، كان التركيز في تصميم برامج إعداد المعلمين على مضمون الموضوع: معرفة الموضوع (الموضوعات) التي يتعين تدريسها، ونظريات التعليم الأساسية المتعلقة بعلم النفس والمنهجية وما إلى ذلك. مع ذلك، فإن برامج إعداد المعلمين كان يتعين دائمًا أن يكون لها عنصر عملي أيضًا؛ لأن منتوج التعلم يجب ألا يكون شخصًا يعلم فحسب؛ بل يمكنه أن يفعل أيضًا.

ومفهوم النهج القائم على الجدارة في إعداد المعلمين ليس جديدًا وقد استخدم في إعداد المعلمين في عدد من البلدان منذ فترة طويلة؛ غير أنه كثيرًا ما أدي إلى المبالغة في قوائم الجداريات التي يتعين على المتدربين تحقيقها. وقد جادل كواهان (2007) في استعراضه سياسة الاتحاد

الأوروبي ومنظمه التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن إعداد المعلمين بأنه، تبعاً للأسلوب الذي وضع، يمكن أن يكون نهج الجدارة "إيجابياً وحميداً من الناحية المهنية" أو يمكن أن يكون من نوع "قائمة اختيار" ضيقة؛ مما يمكن أن يكون "خيباناً من الناحية المهنية".

ومؤخراً، كانت عملية تحديد الجدارات في سياق إعداد المعلمين في أفريقيا مستوحاة من كلمات نيلسون مانديلا: "التعليم هو أقوى الأسلحة التي يمكنك استخدامها لتغيير العالم". وهذه الكلمات توحي بأن المعلمين يتحملون مسؤولية كبيرة: العمل كوكلاء للتغيير. وفي هذا الصدد، وفي إطار عملية تحديد الجدارات الخاصة بالموضوع، أبقى فريق العمل المعنى ببحث إعداد المعلمين الأسئلة الآتية في الحساب: (1) ما التغيير المطلوب في أفريقيا؟ (2) ما التغيير الذي يحتاجه المعلمون للتوسط للإتيان بهذا التغيير بين طلابهم؟

وهناك - على الأقل - مجالان يلزم فيهما التغيير إلى حد كبير في القارة: (1) من أجل التنمية الاجتماعية والاقتصادية والنمو، مع التركيز بدقة على مكافحة الفقر، و (2) لحل الصراعات والنزاعات وتحقيق المصالحة التي ستخلق بيئات معيشية تنعم بالاستدامة والسلام في جميع أنحاء القارة.

وقد بدأت عملية تحديد الجدارات الخاصة بكل تخصص أكاديمي؛ من خلال عملية رسم الخرائط السياقية للجامعات الأربع عشرة الممثلة في مجموعة خبراء التخصص لإعداد المعلمين. وبعد وصفها، أجرى الفريق عملية تحديد لمكونات شهادة البكالوريوس في إعداد المعلمين. وأسفرت هذه العملية عن اعتماد أحد عشر مكوناً أساسياً مصنفاً كصفات محددة لمجموعة خبراء التخصص لإعداد المعلمين. وترد الاختصاصات المحددة المتفق عليها في الجدول رقم (1).

جدول رقم (2):

الجدارات المحددة لمجال إعداد المعلم:

1. مضمون الموضوع.	5. التقييم.	9. الصحة والسلامة.
2. النظرية التعليمية.	6. التخطيط.	10. الأبحاث.
3. المنهجية.	7. القيم والأخلاقيات.	11. ضمان الجودة.
4. الممارسة.	8. الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	

وفضلاً عن الجدارات المحددة لتخصص إعداد المعلمين، كان هناك انعكاس حاسم للمكونات الأساسية الإحدى عشرة التي وجهت مجموعة العمل في تحديد سبع عشرة جدارة أساسية يتطلبها. وفيما يأتي الجدارات الرئيسة المحددة في الجدول 2.1.

جدول رقم (2.1):

الجدارات الرئيسية لمعلم إفريقي يتسم بالفاعلية:

1. إتقان المعرفة بالموضوع/فهم التخصص.
2. القدرة على تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
3. القدرة على تطوير الموارد والمواد التعليمية.
4. القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع، والتأمل.
5. القدرة على التقدير والتقييم؛ بما يشمل التقييم الذاتي وتقييم الآخرين.
6. القدرة على توفير المشورة والتوجيه وحل المنازعات (التثقيف في مجال السلام) للحالات المعقدة.
7. القدرة على تفسير وثائق المناهج الدراسية والمعلومات والمصادر، ورؤيتها كخارطة طريق.
8. القدرة على إدارة المشروعات.
9. القدرة على اختيار استراتيجيات تعليمية وتعلمية مبتكرة، واستخدامها، وتصميمها.
10. القدرة على إجراء البحوث (المراقبة، والوصف، والتحليل، وما إلى ذلك).
11. القدرة على فهم والسياسات والأنظمة واللوائح، وتطبيقها.
12. القدرة على تحديد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعامل معهم؛ الموهوبين والمعوقين جسمياً أو ذهنياً.
13. القدرة على العمل بتعاون في فريق.
14. القدرة على ممارسة الاحتراف المهني والأخلاق والقيم؛ القدرة على فهم أخلاقيات مهنة التدريس، وقيمها، والالتزام بها.
15. القدرة على أن يصير متعلماً مدى الحياة.
16. القدرة على تطوير الجدارات اللازمة للعمل لدى الطلاب (القدرة على تعزيز القابلية للتوظيف في مهنة التعليم).
17. القدرة على إلهام الثقة بالنفس في المتعلمين.

2.3 الإجراءات المتبعة في تحديد الجدارات الخاصة بالموضوع

لتطوير قوائم من مجالات إعداد المعلم في المنطقة، لوحظت مجموعة من الإجراءات؛ أولاً: تم طرح الجدارات للمناقشات من جميع مؤسسات التعليم العالي التي أجرت أبحاثاً؛ لتحديد الاختصاصات الأولية. وقد استرشدت المناقشات بمرجعيات من الجدارات القائمة في الجامعات الإفريقية الشريكة، والأنظمة والمعايير التعليمية في البلدان الأعضاء، والأطر الوطنية للمشاركين في مشروع تيوننج أفريقيا، الوكالات المهنية، والجدارات المتوافقة مع مشروع تيوننج في مناطق أخرى من العالم، واتفاقية أروشا.

ومن جميع هذه المصادر، تقرر تجميع الجدارات تحت أربع فئات عامة: (1) المعرفة، (2) الممارسة والمهارات التعليمية، (3) القيم والأخلاقيات، و (4) الصفات الشخصية. ورئي أن هذا الترتيب من شأنه أن يجعل الأوصاف مفهومة على نطاق أوسع للقراء المختلفين؛ لذلك تم تنقيح الأفرع الأربع من الجدارات العريضة (المذكورة أعلاه) من القائمة الأصلية التي طُوّرت؛ من خلال نتائج البحوث المحددة للمؤسسة، فضلاً عن الجدارات التي تبعثها والمجمعة؛ كجدارات عامة ومحددة.

وبعد المشاورات السابقة، تشير القائمة الأصلية المكونة للبنود من رقم (1) إلى رقم (31) أدناه؛ إلى وجود علامات على جدارات مجال إعداد المعلمين على نطاق واسع أو تراكمية؛ والتي تم تعرّفها

من قبل مجموعة مجالات موضوع إعداد المعلم. وتم تحديد الجدارات الفرعية التي تناسب الفئات العريضة، وتكملها؛ لتكون من المتطلبات الأساسية لجميع ممارسي التدريس؛ وهذا يعني أن على كل معلم أن يمتلك فهمًا لمحتوى الموضوع، وخبرات في الممارسات والمهارات التعليمية، والتزامًا بالقيم والأخلاق المقبولة، وحيازة الجدارات الشخصية.

وتشكل الجدارات المحددة المرقمة التي تعد ملائمة لمجال المعرفة بنودًا مدرجة تحت الفئة الفرعية معترف بها على أنها "تفاهم": يتم ملاحظة طريقة الإدراج هذه؛ كما هو موضح أدناه بالنسبة لجميع علامات الاختصاصات العريضة الأربعة.

التفاهم:

- 1# الموضوع (الموضوعات) التي يُدرّسها المعلم في مجال التخصص (مثل: العلوم، الدراسات الاجتماعية، الرياضيات إلخ..).
- 2# المبادئ الأساسية لأصول التربية.
- 3# المعرفة التربوية بمجالات الدراسة المتخصصة.
- 4# السياقات المحلية، والدولية للنظام التعليمي: اجتماعيًا، وسياسيًا، واقتصاديًا، وثقافيًا، وبيئيًا.
- 5# السياسات التعليمية على المستويين: الوطني، والمؤسسي.
- 6# لغة (لغات) التدريس (حسب التخصص).

جدارات متعلقة بالممارسات والمهارات التعليمية

- 7# وضع برامج للعمل، ومخططات للتدريس.
- 8# اختيار طرائق التدريس المناسبة، وتنفيذها، والأنشطة التعليمية المصاحبة إياها.
- 9# استخدام عديد من أساليب التقويم؛ لقياس تحصيل التلاميذ.
- 10# إعداد مواد التعليم والتقويم المناسبة، واستخدامها؛ بما يشمل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- 11# تحديد احتياجات المتعلم، والعناية بها.
- 12# المهارة في التعامل مع التلاميذ داخل الصف الدراسي، وخارجه.
- 13# قدرة المعلم على تنمية مهاراته، ومهارات تلاميذه في تصميم المشروعات الخاصة بمجال العمل، وتنفيذها.

- 14# تصميم بيئات تعلم مساعدة؛ لتعزيز عملية التعلم.
- 15# الاستخدام الأمثل للغة في التدريس، وفي التفاعل داخل الصف.
- 16# تحليل المواقف، وتدبيرها عند حل المشكلات.
- 17# المشاركة في إجراء بحوث تربوية.
- 18# إدارة الوقت بكفاءة، وفاعلية.
- 19# التأمل الناقد لعمله؛ لتحسين الممارسة.
- 20# مواكبة التغيرات، والتكيف معها.

الجدارات المتعلقة بالقيم والأخلاقيات

- 21# العناية بمصالح التلاميذ، والعمل على تدعيمها.
- 22# احترام كل أشكال التنوع والتعدد الاجتماعي /الثقافي (الديني-اللغوي-الجنسي-الاقتصادي-العرقي... إلى غير ذلك).
- 23# الالتزام بمعايير المهنة، والقواعد المنظمة للعمل في المؤسسة.
- 24# تحقيق العدل والمساواة بين التلاميذ، والعمل على بلوغ التربية الشاملة.
- 25# التحديث المستمر لمعلومات المعلم، ومهاراته.
- 26# أن يكون المعلم نموذجاً، ومثالاً يحتذى التلاميذ به.
- 27# القدرة على تنمية مشاعر الثقة بالنفس لدى التلاميذ، واعتزازهم بتراثهم الثقافي.

الجدارات الشخصية التبادلية

- 28# أن يكون حساساً حيال الآخرين، وحيال مشاعرهم.
- 29# التعاون والتفاعل الإيجابي مع الزملاء والإداريين وأولياء الأمور والهيئات المهنية المحلية والعالمية بالوسائل المختلفة؛ شاملة التواصل الإلكتروني.
- 30# التواصل الفعال مع مختلف صنوف البشر؛ مستعياً - في ذلك - بالأدوات والأساليب الملائمة؛ شاملة استخدام تكنولوجيا المعلومات.
- 31# قيادة الجماعات، وحسن إدارتها.

ولإكمال هذا الفصل؛ نلخص أننا قد كشفنا تعريف الجدارات؛ كما هو متصور في مجال إعداد المعلمين (الفئة الأولى من الجدارات تندرج تحت الجدارات العامة). كما نظرنا في الجدارات من منظور عام؛ حيث عملنا تحت مظلة تيوننج أفريقيا التي تجمع بين مختلف التخصصات في التعليم العالي؛ لذلك تم تحديد الجدارات الواردة في هذا الفصل بشكل أكبر من إشارة شاملة إلى جميع ميادين التعليم العالي؛ لا سيما تلك العاملة في إطار مشروع تيوننج أفريقيا. وبعد هذا الميل أو المقاربة تم تصنيف الجدارات تحت فرعين رئيسيين من الجدارات العامة والمحددة.

شكلت الجدارات العامة تلك الاختصاصات المشبعة في جميع خريجي التعليم العالي بغض النظر عن مجال تخصصهم، وهذه الجدارات يحتاجها جميع الخريجين إذا كان من المفترض أن يعملوا بشكل جيد في الحياة؛ سواء خلال وقت دراستهم أو ما بعد التخرج (أي: في بيئتهم المعيشية).

من ناحية أخرى، شكلت الجدارات الخاصة التي يجب أن يحققها جميع طلاب التعليم العالي الذين يتخرجون بشكل خاص لنطاق تخصص إعداد المعلمين. كما تم النظر في أربعة مجالات واسعة من الجدارات بعد تحليل معمق لجميع الجدارات المقدمة في مجال تخصص إعداد المعلمين؛ بدءاً من تلك المقدمة في البداية من نتائج البحث التي أجريت في مؤسسة كل عضو في تيوننج. وقد صنّفت الجدارات الأربعة واسعة النطاق على أنها معرفة أو فهم، وممارسات ومهارات تعليمية، وقيم وأخلاقيات، وأخيراً جدارات شخصية. كما سيتم استكشاف الفئات الأربع الأخيرة في إطار الفصل الذي يتناول الصورة الوصفية الخاصة بإعداد المعلمين.

الفصل الثالث

التشاور، والانعكاسات

3.1 المقدمة

للتحقق من صحة قوائم الجدارات التي طوّرت من خلال عمل مجموعات مشروع تيوننج أفريقيا؛ كان من الضروري التشاور مع عينة مناسبة من أصحاب المصلحة المعنيين بأعداد المعلمين؛ نتيجة لذلك أشركنا واستشرنا أربع فئات من أصحاب المصلحة:

1. الخريجون الذين أتموا - بصورة مرضية - برنامجا دراسيا كاملا وحصلوا على الدرجة الجامعية، والذين تلقوا المؤهلات المناظرة،
2. أرباب العمل من خريجي الجامعات والأشخاص و/أو المنظمات التي يبدو أن لديها وظائف ذات صلة بهؤلاء الخريجين، وإن لم يكونوا في الوقت الراهن من أرباب عمل هؤلاء الخريجين؛ ولكن لديهم القدرة المحتملة لتوظيف الخريجين بالمهارات اللازمة للوظائف التي سيتم الاستفادة منها عندما يكونوا جاهزين للدخول لسوق العمل؛ ومن ثم فإن الخريجين يشكلون مجموعة من الموظفين المحتملين أو المرشحين لمنظمتهم؛
3. الأكاديميون الذين يُدرّسون مجالات الموضوع؛ ومن ثم لديهم معرفة محددة وواسعة من الكفاءات التي يجب أن تتوافر في الخريجين، وأخيرًا
4. الطلاب في السنتين الأخيرتين من برنامج الدرجة الجامعية في الجامعة أو الذين أتموا دراستهم وينتظرون التخرج في الوقت المناسب.

3.2 المشاركون المستهدفون: البحث، وأدواته

استشار كل عضو من أعضاء المجموعة ما لا يقل عن 30 مشاركا في الاستقصاء من كل من: الفئات الأربع المشار إليها. وطلب إلى المشاركين أن يُقيّموا كل جدارة؛ باستخدام مقياس من 1 إلى 4؛ بشأن (1) أهمية كل جدارة، و (2) المستوي الذي تحققت فيه خلال برنامج الدراسة.

وقد أجري الاستقصاء؛ من خلال استبيان عبر الانترنت، وكان هذا الشكل عملياً جداً في الحالات التي كان فيها للمشاركين في المشروع أو المساعدين عناوين بريد إلكتروني، وهو خيار أكثر شيوعاً بالنسبة للأكاديميين والطلاب. وفي الحالات التي لم تكن هناك عناوين بريد إلكتروني متاحة، استخدم أعضاء الفريق نهجاً بديلاً؛ وهو اللقاء وجهًا لوجه مع مجموعات تمثل المجموعات الأربع من أصحاب المصلحة (مثل: أرباب العمل) الذي قدم فيه المشاركون \ الباحثون مكنون مشروع تيوننج أفريكا، أوألقوا محاضرة عن أهداف المشروع، وأهميته بالنسبة لنظام التعليم.

وبعد أن حدد ممثل تيوننج أهداف الدراسة الاستقصائية، وخصائصها؛ سلّمهم الاستبانة في شكل مطبوع، وقد ملأها المشاركون قبل مغادرتهم الاجتماع. وهذا الاجراء يسر جمع المعلومات؛ بالنظر إلى أن المهمتين (التفسير، والدراسة الاستقصائية) يمكن إنجازهما في وقت قصير. وقد صنفت الجدارات على أنها: مهمة/غير مهمة، وحققت/لم تحقق.

جدول رقم (3.1):

الجدارة الأعلى، والأقل المصنفة حسب الموضوع:

الأقل	الأعلى	
13	1	الأكاديميون
4	1	أرباب العمل
4	6	الطلاب
4	1	الخريجون

جدول رقم (3.2):

الجدارة الأعلى، والأقل المصنفة حسب الموضوع؛ من حيث الإنجاز:

الأقل	الأعلى	
13	1	الأكاديميون
13	1	أرباب العمل
13	6	الطلاب
13	1	الخريجون

وتجدر الإشارة إلى أن الجدارات المرقمة في الجدولين: (1، 2) محددة في قائمة الجدارات الخاصة، وعددها (31) المذكورة في الفصل الثاني، وتتطابق الأرقام (1 و 4 و 6 و 13) مع الجدارات الخاصة المشار إليها:

1# = فهم الموضوع (الموضوعات) التي يتعين تدريسها.

4# = فهم السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والبيئية المحلية والدولية للتعليم.

6# = فهم لغة (لغات) التعليم.

13# = القدرة على تطوير المهارات الريادية للنفس وللمتعلمين.

ومن المهم - كذلك - ملاحظة أن الترتيب بين أعلى الجدارات، وأدناها يتحدد بمدى إدراك كل فئة من فئات أصحاب المصلحة كل جدارة، ووضعها في الحساب؛ من حيث أهميتها المتصورة في الإسهام في ممارسات التعليم في المجتمع على المستوى الوطني، وكذلك على مستوى القارة الأفريقية، والمستوى العالمي العام.

وتدل النتائج المذكورة أعلاه على أن الأكاديميين وأرباب العمل والخريجين الذين شاركوا في الدراسة الاستقصائية للجدارة المطلوبة في مؤسسات التعليم العالي قد تعرفوا واعترفوا ببعض التناظر بين الجدارات التي عُدتُّ الأهم ومدى نجاح تحقق هذه الجدارات من قبل الخريجين على امتداد دراستهم.

غير أن بيانات الطلاب أظهرت تفاوتاً بين ما يعدونه جدارات مهمة ومدى تحقيق هذه الجدارات خلال برامجهم لإعداد المعلمين. وكان متوسط الترتيب لجميع الجدارات 3.5؛ ولكن الإنجاز كان 2.5؛ ويعني هذا الاستنتاج أن برامج إعداد المعلمين تعتبرها ثغرات في تقديم الخدمات التعليمية.

وأشار المشاركون إلى أن الجدارات التي تحققت بضعف هي: (1) الاحتراف المهني، (2) الأخلاق والقيم، (3) القدرة على فهم القيم الخلقية لمهنة التدريس والالتزام بها، (4) القدرة على تطوير المهارات الريادية للنفس وللمتعلمين. ومع ذلك فهذه بعض أهم الجدارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم في عصر إقتصاد المعرفة المعاصر في القرن الحادي والعشرين، فضلاً عن الإقرار بجهود الباحثين التربويين الذين يدفعون المهنيين في مجال التعليم إلى تبني التحول الحاصل في النموذج الإرشادي بشأن التعليم والتعلم (Biggs and Tang, 2007; Gervais, 2016; Green and Gredler, 2002; Rogoff et al., 2016; Siemens, 2006)

يأتي هذا بعد الإدراك الحالي الشائع بأن النماذج القديمة التي تؤكد تدريس محتوى الدورة، وحفظ المتعلمين عن ظهر قلب، وممارسات التدريس المتمحورة حول المعلم، قد عفا عليها الزمن منذ زمن بعيد. وهي لا تعمل بشكل جيد في إعداد الخريجين ذوي الجدارات الأساسية ذات الصلة باقتصاد المعرفة العالمي المعاصر الذي يقضي التعلم والمعرفة في مجموعة متنوعة من الآراء المطلوبة من مصادر متعددة وأن القدرة على رؤية الروابط بين الحقول والأفكار والمفاهيم تعد مهارة أساسية (Gervais, 2016, Siemens, 2006)؛ وليس اختياريًا، ولا تحديداً في مجال إعداد المعلمين.

والكشف الأكثر بروزاً، ولفناً للنظر للأسف في الاستنتاجات هو أن الأكاديميين قدروا "تطوير المهارات الريادية للنفس وللمتعلمين"، و"تطوير مهارات تنظيم المشروعات الخاصة بهم وبالمتعلمين"؛ بوصفها الأقل أهمية، والأقل نجاحاً في أن واحد.

وخلال هذه الفترة التي نفثت فيها البطالة وصار الخريجون يشعرون بالإحباط والخيبة على نحو متزايد (Feredua-Kwarteng and Ofosu, 2018 ، الأمم المتحدة ، 2017) يجب على

الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي أن يعرفوا - بشكل أفضل - أن خريجهم في حاجة إلى أن يكونوا مجهزين بالجدارات التي تمكنهم من الانخراط في العمل الحر.

ومن الضروري، أن هذه الحاجة تلزم أو تتطلب من الخريجين في مؤسسات التعليم العالي اكتساب مهارات قيادة الأعمال؛ بوصفها الجدارة الأساسية؛ وهكذا عندما يؤدي معلومهم مهارة ضرورية؛ مثل: الحاجة إلى تيسير اكتساب المتعلمين جدارات قيادة الأعمال؛ يصير من المؤسف أن يجري الأكاديميون محاولات بسيطة؛ لإدراج محتوى من هذا النوع في مناهجهم الدراسية. ويتفاهم القلق من حقيقة كون الجامعات شبه مستقلة؛ بما يتيح للأكاديميين الحرية في أن يدرجوا في مناهجهم المحتوى الذي يعدونه مناسباً لهم.

وبشكل عام، تتطلب جميع الجدارات، التي تم إنزالها نسبياً إلى مستوى منخفض من العناية بضرورتها للخريجين في التعليم العالي في إفريقيا؛ عنايةً متزايدة؛ لأنها أساس عديد من الجدارات الأخرى؛ فقد تم تسليط الضوء على ضرورتها في جميع عمليات استعراض الأدبيات التي أجريتها؛ فيما يتعلق بمقتضيات تيسير الجدارات العامة والخاصة بين المعلمين.

على سبيل المثال، تحت تصنيف الحاجة إلى تطوير الجدارات العليا في التعليم العالي في الاحترافية، وفهم الموضوعات التي سيتم تدريسها، وفهم السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية المحلية والدولية للتعليم وفهم لغات التدريس؛ تمثل - بالتأكيد - نظرة كئيبة لنوع أصحاب المصلحة في التعليم العالي لدينا، ولإدراكهم للرؤية الحالية والمستقبلية للأحداث والقضايا المحلية والعالمية.

3.3 الخاتمة

جميع الجدارات المدرجة التي تم تطويرها في إطار هذا الفصل هي أمور لا غنى عنها لخريجي مؤسسات التعليم العالي؛ نظراً للظروف العالمية بشأن قضايا؛ مثل: التوزيع غير المتكافئ للثروة والتفاوتات المتزايدة؛ برغم ثروتنا المعاصرة في العالم التي تراكمتها الأقلية من الجنس البشري، وتفاهم الظروف البيئية وإمكانات التهديد وتشنيت الحياة على الأرض، والتطور المستمر للأسلحة النووية والبيولوجية بين الدول الغنية، وتصاعد الحروب وارتفاع إمكانية القضاء على الجنس البشري، وما إلى ذلك.

ومثلما أعربنا - في وقت سابق - عن قلقنا بشأن النظر المحدود في اختصاص تطوير مهارات المتعلمين في مجال تنظيم المشروعات. بصفتنا أعضاء في مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين؛ فإننا نشعر بالقلق - كذلك - بشأن الجدارات الأخرى التي لم يتم تحديدها حسب الضرورة من قبل بعض أصحاب المصلحة الرئيسيين في التعليم العالي؛ كما هو مذكور في السرد السابق.

ويجب إجراء مزيد من الأبحاث؛ إما لتأكيد الجدارات، أو رفضها، ومبررات هذا الرفض. وينبغي متابعة نتائج هذه البحوث مع اتخاذ الإجراء المناسب الذي ينبغي أن يشمل إعادة تدريب أصحاب المصلحة بشأن الجدارات المسبقة ضد التطورات الحالية والتجارب البشرية.

ويجب - كذلك - نشر نتائج البحث؛ من خلال مجموعة متنوعة من المنتديات؛ للاستخدام العام والترويج لمفاهيم ومنهجية تيوننج. وما ينطوي عليه - هنا - هو أن البحث عن الاستطلاعات

الاستشارية المقدمة في إطار هذا الفصل يدعو إلى تكرار الدراسات؛ لتأكيد النتائج؛ من خلال توسيع نطاق البحث؛ ليشمل مزيدًا من المؤسسات وأصحاب المصلحة.

وقد جرى مقارنة الجداريات التي تم تحديدها، ومقارنتها على النحو الذي تم سرده في السابق؛ وتصنيفها؛ لتحديد ما عدَّ التثقيف الفوقي لإعداد المعلمين الأفارقة الذي يوجه ممارسات مهنة التدريس، وتم تطوير الصور الوصفية، وظهرت في الفصل التالي.

الفصل الرابع

الصورة الوصفية للمعلمين الأفارقة

4.1 المقدمة

يفحص هذا الفصل الصور الوصفية لإعداد المعلم كما هو محدد من قبل أعضاء مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين. ولتشكيل الصور الوصفية؛ ناقشت المجموعة العلاقات المتبادلة بين الجدارات العامة والخاصة، وحددت الجدارات التي ساعدت الخريجين على تحقيقه في حياتهم؛ وخاصة في مجال تخصصهم؛ وهو إعداد المعلم.

وتم تشكيل أو تكوين كل صورة وصفية؛ من خلال الارتباط بين وظيفتها في برنامج إعداد المعلم. على سبيل المثال: تم تجميع الجدارات التي ساعدت معلم الدراسات العليا في أداء المهام التي تتطلب "المعرفة أو التفاهم"، وتم تجميع الجدارات التي ساعدت أداء الخريجين في مجالات الأخلاق معًا. وأرشد هذا التحليل تطوير أربع صور وصفية، كان أحدها محورًا للجميع؛ كما هو واضح في الرسم التخطيطي في الشكل رقم (3).

4.2 منهجية مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين؛ لتحديد الصورة الوصفية

لتلخيص أسلوب عمل مجموعة الخبراء لتخصص إعداد المعلمين؛ بدأت العملية خلال الحلقة الأولى لمشروع توننج في كانون الثاني/يناير 2012؛ عندما حدد الأكاديميون، الذين يمثلون 60 مؤسسة للتعليم العالي في جميع أنحاء أفريقيا، 18 جدارة عامة للنموذج المثالي لخريج إعداد المعلمين من مؤسسة أفريقيا للتعليم العالي. وهذه الجدارات العامة، فضلا عن تلك التي حددتها عمليات توننج المماثلة في مناطق أخرى استخدمت من قبل الخبراء في مجال إعداد المعلمين؛ لوصف أربع فئات من جدارات إعداد المعلمين: (1) المعرفة والفهم، (2) الممارسة والمهارات، (3) القيم والأخلاق و (4) المهارات الشخصية والتبادلية. وحرص الفريق على ضمان أن تكون الفئات الأربع قد خصت الجدارات العامة الثماني عشرة.

وللتحقق من صحة الجدارات؛ أجرى الفريق المعني بإعداد المعلمين - بعد ذلك - دراسة استقصائية؛ للحصول على تصورات بشأن أهمية، وإنجاز الجدارات العامة والخاصة بالموضوع من أربع مجموعات من أصحاب المصلحة في مجال التعليم.

وأظهر تحليل بيانات الدراسة الاستقصائية أن فتتي: المعرفة والفهم، والممارسة تُعدان جوهر مهمة إعداد المعلمين. وقد أدمجها الفريق المعني بالمجموعة في فئة واحدة. وأبرزت بيانات الدراسة الاستقصائية - أيضا - أن السياق عنصر مهم من عناصر الصورة الوصفية؛ ولذلك أضيف كفاءة إضافية. انظر الشكل رقم (3)؛ للاطلاع على الرسم البياني الذي يمثل عناصر الصورة الوصفية؛ للتحقق من صحة هذه الحجج.



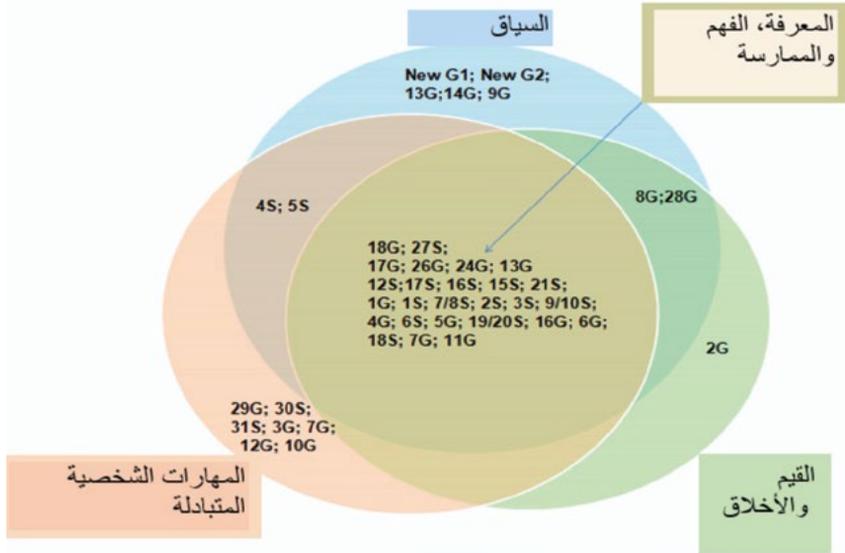
شكل رقم (3):

شكل "فئين" البياني الذي يمثل الفئات الأربع التي تتكون منها الصورة الوصفية لإعداد المعلمين.

4.2.1 العناصر الأساسية للصورة الوصفية

وتتضح ميزة تمثيل الصورة الوصفية بالشكل البياني "فئين" في أنه يسلط الضوء على ترابط المجالات الأربعة، أو النقاط المرجعية: (1) السياق، (2) المعرفة/الفهم والممارسة، (3) المهارات الشخصية التبادلية و (4) القيم والأخلاق. ويشدد التداخل في الرسم البياني لهذه الشبكة على أنه لا ينبغي معالجة هذه الموضوعات في معزل عن بعضها، ولا ينبغي أن تدرس بطريقة مجزأة. وبدلاً من ذلك، ينبغي الاسترشاد بنهج متكامل في التربية المحددة المستخدمة في إعداد المعلمين.

ويتوسع الشكل رقم (4) في الرسم البياني "فئين"؛ لإظهار كيف يتم توزيع كل من: الجدارات الخاصة والعامة عبر النقاط المرجعية المتكاملة: (G) = الجدارات العامة التي وضعتها مجموعة تونينج أفريكا بأكملها والمعدودة في الفرع 4.2. (S) = الجدارات الخاصة بالموضوع (إعداد المعلمين).



شكل رقم (4):
رسم "فين" بياني موسع للصورة الوصفية لإعداد المعلمين.

وتعد الجدارة 18 G مثالاً للكيفية التي تتقاطع بها الجدارة العامة مع جميع الفئات الأربع في الصورة الوصفية؛ فهي (18G) "الالتزام بالحفاظ علي الهوية الإفريقية والتراث الثقافي". وفيما يأتي نص المادة 27S "إلهام الثقة بالنفس وتقدير التراث الثقافي لدى المتعلمين"، وهي تتعلق بـ 17G: "المشاركة في الأبحاث التعليمية الأساسية". وبالمثل، تشير الجدارتان: 4s و 5s إلى الترابط بين المهارات الشخصية والسياق. (للاطلاع على قائمة الجدارات العامة، انظر 4؛ للاطلاع على الجدارات الخاصة بالتخصص، انظر 5).

4.2.2 مقارنة الصورة الوصفية على المستوى الإقليمي لإفريقيا

أجرى أعضاء مجموعة خبراء إعداد المعلمين تحقيقات عملية في مؤسساتهم وبلدانهم؛ كمشاوره من المستوى الثاني عقب اجتماع كيب تاون في أيار/مايو 2012. وتم الاتفاق على التشاور مع المشاركين على المستوى المؤسسي فقط؛ ولكن عددا من الأعضاء تشاور علي نطاق أوسع على الصعيد القطري؛ مما مكن من نشر أعمال تيوننج وجمع البيانات القيمة؛ لتحليل الصورة الوصفية.

واستخدمت العمليات المختلفة الآتية؛ للتشاور مع الأفراد/المجموعات المختارة؛ للمشاركة في وضع الصورة الوصفية على المستوى الإقليمي لإفريقيا لتخصص إعداد المعلمين. وفي كثير من الحالات، استخدمت هذه الأساليب مزروجة. ويتم سرد الأساليب المستخدمة، ووصفها كما يأتي:

- لقاءات وجها لوجه: التقى أعضاء مشروع تيوننج بأفراد مختارين؛ لمناقشة تحديد الصورة الوصفية، وتطويرها؛ لإعداد المعلمين. على المستوى الجامعي، شملت المشاورات فئات متنوعة من الجهات الفاعلة؛ مثل: المديرين، وأعضاء مجلس الإدارة الذين يمثلون مختلف برامج الدرجات في الكليات، والأكاديميين، والطلاب على أربعة مستويات؛ هي: البكالوريوس، المرشحون لدرجة الماجستير، المرشحون للدكتوراه، والمرشحون للحصول على دبلوم التعليم. على المستوى الوزاري، تشاور أعضاء مجموعة الخبراء مع الوزراء والأمناء الدائمين وموظفي مديرية إعداد المعلمين. وقد حصل أحد أعضاء مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين على إجازة خاصة وانتقل إلى مؤسسة أخرى (كيب تاون)؛ ليكون لديه الوقت للبحث والتفكير؛ لإعداد وثائق التشاور التي أعقبت ذلك.

وعقدت اللقاءات وجها لوجه في مجموعة متنوعة من السياقات؛ مثل: عقد اجتماعات مع أفراد، وإجراء مقابلات جماعية، وتنظيم ندوات، وعقد مؤتمرات، واستضافة ورش عمل. وفي هذه الحالات كلها، قدمت مجموعة الخبراء - لأول مرة - إلى المشاركين المفهوم الأفريقي الخاص بمشروع تيوننج ولخصوا عملية تعريف الصورة الوصفية التي أجريت في كيب تاون. وبعد المقدمة، أجرت المجموعات مناقشات تفاعلية شملت جلسات الأسئلة والإجابات عن ملامحها الموسسية و/أو البرنامجية.

- الاستعراضات الوثائقية أو التحليل الورقي: حدد الأعضاء الوثائق ذات الصلة واستعرضوها؛ بوصفها إحدى طرائق جمع البيانات/المعلومات. وشملت بعض الوثائق الرئيسية التي تم استعراضها أطرا لتصميم المناهج الدراسية، والملاحم الموسسية والبرنامجية للدرجات، والخطط الاستراتيجية، والأنظمة الموسسية. وقد قورنت المعلومات المستمدة من الوثائق بالموصفات الخاصة بتدريب المعلمين.

- قوائم المراجعة: وضع بعض الأعضاء قوائم مراجعة من الوثائق، وقارنوا بنود الصورة الوصفية المستجدة بالصورة التي تم تحديدها في اجتماع كيب تاون؛ لتحديد الفروق، وأوجه التشابه.

- فرق التحقق: بعد وضع الصورة الوصفية الموسسية أو البرنامجية، تم تشكيل فرق؛ للتحقق من صحة الصورة الوصفية الموسسية/البرنامجية التي ظهرت.

- مذكرات المناقشة: أعد الأعضاء الذين أشركوا الموظفين على المستوى الوزاري؛ مذكرات مناقشة؛ لتعزيز التبادل معهم. وكانت هذه المذكرات - أيضا - جزءا من عملية النشر.

وباستثناء عدد قليل من الجدارات التي تم توسعتها أو تعديلها أو اعتبارها غير موجودة في بعض برامج إعداد المعلمين في الجامعات الإفريقية؛ فإن معظم الجدارات التي تم تحديدها في كيب تاون تتزامن مع تلك التي يجري تدريسها أو تتميتها. وكشف التحليل عن حدوث مزيد من التماثل بين جدارات برنامج تيوننج، وتلك الموجودة في بعض المجالس التنظيمية؛ مثل: المعايير الناميبية للمعلمين، واللجنة التنزانية للجامعات. كما لاحظ عضو برنامج تيوننج من جامعة زيمبابوي أنه "عند تحليل هذه الدرجة (أي: برنامج إعداد المعلمين في زيمبابوي) بالمقارنة مع الصورة الوصفية التي وضعت في كيب تاون؛ كان هناك تماثل أكثر من الاختلاف". وأشار ممثل جامعة تنزانيا المفتوحة إلى أنه "لا توجد سوى اختلافات طفيفة بين الصورة الوصفية لإفريقيا وبرنامج إعداد المعلمين في كلية التربية في جامعة تنزانيا المفتوحة" (التواصل اللفظي).

وبرغم هذا الاتفاق العام بين قوائم الجدارات التي وضعها خبراء التخصص؛ فإن معظم الجامعات حددت بعض الجدارات التي كانت إما معدومة، أو لم تعط عناية كافية في مؤسساتها؛ فكانت أكثر البنود شيوعاً في هذه الصورة من الاختلافات: (1) القدرة على التوسط في حل النزاعات وتحقيق المصالحة من أجل البيئة المعيشية المستدامة والسلمية؛ (2) القدرة على تعلم التعلم والقدرة على استكمال التعلم مدى الحياة؛ (3) الالتزام تجاه أربابنا (احترام رفاه البشر وكرامتهم)؛ (4) الوعي البيئي والاقتصادي؛ (5) احترام الهويات الاجتماعية-الثقافية و (6) القدرة على تطوير مهارات المبادرة في الأعمال للنفس وللمتعلمين. وليس من المستغرب أن يكون جميع الخبراء الاستشاريين قد اتفقوا على أن النوعية الخامسة هي الجدارة التي ينظر إليها؛ بوصفها الأقل إنجازاً من جانب جميع المجيبين، وأن الأكاديميين يعدونها أقل أهمية.

وأجرت المشاورات التي حدثت في جامعة كيب الغربية في جنوب أفريقيا؛ تحليلاً محدداً لـ 46 جدارة عامة وخاصة، وأقرت بأن إحدى وثلاثين جدارة منها مناسبة في إطار الفئة العامة للمعرفة والفهم والممارسة. وتسعى منها تدرج تحت فئة المهارات الشخصية. وينظر إلى خمس منها على أنها مجموعات فرعية من فئة السياق، على حين أنه لا تنطبق إلا واحدة على فئة القيم والأخلاقيات.

والدلالة الأكثر وضوحاً هي أن إعداد المعلمين في أفريقيا يركز أشد التركيز على المعرفة والفهم والممارسة. ومن المناسب أن يفسر التركيز المنخفض المعطى للقيم والأخلاقيات على أنه يمثل - بدقة - الصراعات واسعة النطاق في أفريقيا؛ بسبب محدودية التعليم والتدريب، أو عجزه عن تقدير الآخرين واحترامهم؛ حيث يطغى احترام الذات والـ "أنا".

وأشار الأعضاء إلى أنه تم التوصل إلى تحديد الجدارات التي تشكل الصورة الوصفية في الجامعات؛ عن طريق التحليل المعمق للدورة الدراسية المتاحة في مختلف الجامعات المعنية بإعداد المعلمين. وقبل مشروع تيوننج، لم تكن مؤسسات التعليم العالي الإفريقية قد نظمت منتدى محدداً لتطوير جدارات، ولا صور وصفية؛ للاسترشاد بها في تكييف هذه الجدارات المهمة، وضمان جودتها؛ ومن ثم فمشروع " تيوننج أفريقيا" قد وفر نموذجاً لتحديث المؤسسات.

تحليل الملاحظات الإضافية

كشفت تحليل تقارير المشاورات المتعلقة بالمقارنات عن بعض المسائل المهمة التي لم يتسن التقاطها مباشرة؛ من خلال مجرد تقرير مقارنة. وقد قرر الأعضاء الإبلاغ عن هذه الملاحظات؛ لتعزيز نتائج عملية التشاور الخاصة بمشروع تيوننج. وتشمل هذه الملاحظات الإضافية ما يأتي:

4.2.3 بناء القدرات لهياكل الدورات الحالية؛ لإدماج الجدارات الجديدة

علم أن بعض هياكل الدورات الدراسية القائمة في برامج إعداد المعلمين يمكن أن تشمل الجدارات التي تم تحديدها؛ ولكن بعضها يفتقر إلى هذه القدرة؛ بالنظر إلى هياكلها الحالية ومنظور أعضاء هيئة التدريس بها؛ ففي جامعة زيمبابوي، على سبيل المثال، أشار الأعضاء - في قسم الشؤون الإدارية - إلى أنهم لا يرون ضرورة إدراج جدارة "المعرفة التربوية في مجال الاختصاص"؛ كأحد الجدارات لبرنامجهم. ومع ذلك؛ فالتحليل النقدي للدورات الدراسية التي تقدم عموماً في مجال إدارتهم التعليمية يبين أن الدورات المتعلقة بالتخطيط تدرس إلى جانب الدورات الدراسية في مجال: السياسات والإدارة.

ومن شأن المرء أن يدرك الحاجة إلى نهج تربوي محدد لمختلف خيوط الدورات التدريبية التي توجد فيها هذه التوليفة؛ ولذلك فمن المقترح، بالنسبة للدورات الدراسية التي لا توجد لديها حالياً هياكل مبنية لاستيعاب الجدارات المهمة، أن يمارس مشروع تيوننج بعض التأثير؛ لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على ضمان تكييف الجدارات؛ لتحقيق هدف الموازنة. وينبغي الشروع في دورات جديدة ذات هياكل يمكن أن تشمل الجدارات اللازمة، ويمكن إعادة هيكلة الدورات الحالية؛ لإفساح المجال؛ لإدراج الجدارات.

الحاجة إلى توفير توكيد كاف للجدارات التي تم تعرّفها في الدورات الحالية

من خلال المشاورات، تبين للأعضاء أنه برغم إدراج بعض الجدارات المحددة في الدورات الحالية؛ فإنها لا تحظى بالتركيز الكافي. وثمة حاجة إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إعطاء كل جدارة العناية الكافية. ومن أمثلة الجدارات التي لا تحظى بالتركيز الكافي، والتي يبدو أنها في حاجة إلى مزيد من البروز من البروز من جامعة زمبابوي:

1. تطوير مواد التدريس والتعلم والتقييم؛ واستخدامها؛ بما في ذلك: الاستعانة بتكنولوجيا الاتصالات الملائمة. (البنية التحتية والمرافق والأدوات).
2. القدرة على تطوير المهارات الريادية للنفس وللمتعلمين.
3. رعاية مصلحة جميع المتعلمين ودعمها.
4. احترام التنوعات الاجتماعية والثقافية.
5. التقيد بقواعد المهنة والمؤسسة، وأنظمتها.
6. الحفاظ على العدل والإنصاف بين المتعلمين وتعزيز التعليم الشامل للجميع.
7. الارتقاء بالمعارف والمهارات الخاصة بالمتعلمين باستمرار.
8. أن يكونوا قدوة للمتعلمين.
9. إلهام الثقة بالنفس.

الأنواع الخاصة من برامج إعداد المعلمين

استكشفت عملية التشاور الخاصة بمشروع تيوننج الجدارات في الأنواع الخاصة من برامج إعداد المعلمين والتوصيفات ذات الصلة. وكان هذا هو الحال - تحديداً - مع جامعة نيجيريا - نسوكا ، وجامعة أداما للعلوم والتكنولوجيا في إثيوبيا ، وجامعة ماكيرييري في أوغندا ، وجامعة زمبابوي؛ حيث قدمت برامج تعليمية تقنية للمعلمين. وأشار إلى أن برامج إعداد المعلمين للتعليم التقني والمهني لا تتبع نمط التعليم التقليدي للمعلمين؛ لأن تنمية المهارات الوظيفية تختلف كثيراً. وينبغي

إبلاء عناية خاصة لهذا التنوع في إعداد المعلمين إذا أردنا أن نعالج مسألة بطالة الشباب الموجودة في جميع البلدان الإفريقية.

واعتمدت جامعة نيجيريا - نسوكا عديدًا من الجدارات التي عدّتها مناسبة لبرامج إعداد المعلمين التقنيين. ومن بين هذه الجدارات: القدرة على تكييف التكنولوجيا ونقلها، القدرة على استحداث تكنولوجيا جديدة، القدرة على تحسين النوعية والسلامة على طول سلاسل القيمة الزراعية، المهارات في تطوير تكنولوجيا مواد البناء الجديدة، القدرة على تشغيل النظم الهندسية الميكانيكية وصيانتها وإصلاحها، القدرة على الإشراف على نظم الهندسة الميكانيكية وفحصها، ومتابعتها، والقدرة على إدماج الجوانب القانونية والاقتصادية والمالية في صنع القرار في مشروعات الهندسة الميكانيكية.

وهذا الاستنتاج يعزز الحاجة إلى التعاون فيما بين المؤسسات وكذلك فيما بين البرامج والدورات الدراسية في التعليم العالي الأفريقي وإجراء مزيد من البحوث في المناهج الدراسية لإعداد المعلمين في التعليم المهني.

الجدارات التي لم تظهر في الصورة الوصفية لمشروع تيوننج التي تم تحديدها في اجتماع كيب تاون

من الاستنتاجات الأخرى التي خلص إليها نشاط المشاورات أن بعض الجدارات التي عدّت أساسية لا تبرز في الصورة الوصفية الخاصة بمشروع تيوننج. ومن هذه الجدارات ما يأتي:

- القدرة على تحسين الجودة باستمرار في مجال الممارسة.
- مهارات التوعية والضغط والتعبئة.
- القدرة على الاستخدام الفعال للأجهزة والتكنولوجيا المساعدة للأشخاص ذوي الإعاقة في البيئات الشاملة.
- القدرة على الاستخدام الفعال لمهارات البحث والتقييم في بيئات التعليم.
- القدرة على التفكير المتبصر والاستشراف.

4.3 الخاتمة

لختام هذا الفصل، من المهم ملاحظة أن الصورة الوصفية التي تم تطويرها لمجال إعداد المعلمين في أفريقيا كانت عملية تشاور طويلة، تبدأ بتبادل مناقشات الأعضاء في الاجتماعات العامة وتوجت في الدراسات الاستقصائية التي أجريت في المؤسسات المتعاونة مع تيوننج؛ باستخدام مجموعة متنوعة من أدوات البحث؛ بما في ذلك: الاجتماعات / المقابلات الشخصية المباشرة، والمراسلات عبر الإنترنت، والمراجعات الوثائقية، والقوائم المرجعية، و فرق التحقق، وورقات المناقشة.

وتم طلب المعلومات التي أردناها، ونتج عن تحليل هذه المعلومات قوائم الجدارات التي جرى تحليلها بشكل إضافي شكل الصور الوصفية التي قدمت في هذا الفصل. وتجدر الإشارة إلى أن عملية التشاور كانت مدعومة باعتبارات الصور الوصفية التي تم تطويرها في إعداد المعلمين في مناطق أخرى، وتحديداً: أمريكا اللاتينية وروسيا.

وأرشد التحليل مجموعة خبراء إعداد المعلمين؛ لتحديد الصور الوصفية النهائية لتدريس المعلمين في أفريقيا تحت عنوان: مجالات المعرفة والفهم والممارسة والمهارات والقيم والأخلاق، ومهارات التعامل مع الآخرين. ويُظهر تنظيم الصور الوصفية - كما أظهر الشكل البياني - أن الصلاحيات مترابطة ومتشابهة وتعمل على مستوى الممارسة؛ بمعنى أنها تعمل في انسجام تام عندما يؤدي المعلم وظيفته.

وتمت الإشارة - أيضاً - إلى تلك الاختصاصات التي أُعطيت أقل أهمية في الجامعات، ولاحظ أعضاء نيوننج أن مثل هذه الجدارات يمكن أن يكون لها نداعيات واسعة في القارة. على سبيل المثال: كانت جدارة القيم والأخلاقيات أقل تفضيلاً في الجامعات التي تمت استشارتها. وارتبط الأعضاء الملتمزمون بهذا النوع من التهميش الذي يغرس الجدارات المهمة لمستوى انعدام الأمن في القارة، كما يشهد ذلك؛ من خلال العنف والحروب التي تنتشر في عديد من المقاطعات الأفريقية.

ويترجم هذا البحث إلى الحاجة إلى التأكد من أن إهمال غرس الجدارات التي تم تحديدها قد يكون له تأثير سلبي كبير في حياة الأفراد؛ ولكن أيضاً في مجتمعاتنا ودولنا وحتى على مستوى قارتنا. وعلى العكس من ذلك، إذا تم غرس جميع الصلاحيات المقترحة بين خريجينا؛ فلدينا فرص أفضل في إحداث تحول إيجابي في أنظمتنا الاجتماعية-السياسية والاقتصادية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ من خلال أنظمة التعليم القائم على الجدارة.

الفصل الخامس

مقارنة بين الصورة الوصفية: روسيا وأمريكا اللاتينية وأفريقيا

5.1 المقدمة

يقدم هذا الفصل مناقشات بشأن المقارنات والتباينات التي تمت بين التشكيلات الجانبية التي طورها أعضاء موالون من ثلاث مناطق في العالم: أفريقيا وأمريكا اللاتينية وروسيا. وأجريت المقارنات والتباينات؛ كطريقة للتعلم من بعضها، وإعلام بعضها؛ لتحسين الممارسات؛ من خلال تبادل الخبرات. وكشفت المقارنات أن الاختصاصات في مجال تعليم المعلمين لها أوجه تشابه أكبر من الاختلافات؛ كما سيتم بحثها في المناقشات الواردة في الأقسام التالية من هذا الفصل.

5.2 التباين في الصور الوصفية: نتائج من روسيا، أمريكا اللاتينية وأفريقيا

في اجتماع مشروع تبوننج الذي عقد في بروكسل في تشرين الثاني/نوفمبر 2012، أتيحت لمجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين الأفريقي فرصة للتفاعل مع نظرائهم من أمريكا اللاتينية وروسيا. وركز الاجتماع على مقارنة الصور الوصفية للمجموعات من القارات الثلاث المختلفة.

فيما يتعلق بالفئات المختلفة في المناطق الثلاث للجدارات الخاصة بكل موضوع، تبيين المقارنة أوجه التشابه والاختلاف. وتستمد الاختلافات أساسا من السياقات داخل كل بلد؛ فيما يتعلق بالظروف الاجتماعية-الثقافية، الاجتماعية-التاريخية، الاجتماعية-السياسية، الاجتماعية-الاقتصادية، والمناخية. وتثير هذه الاختلافات أوجه تركيز مختلفة في الجدارات الخاصة بالموضوع في المناطق الثلاثة المشمولة.

ويمكن النظر إلى أوجه التشابه بين المناطق الثلاث في تركيزها على المعرفة والممارسة. وثمة تشابه آخر هو التركيز على قدرة المعلم على التفاعل مع الآخرين. وتشدد كل من: أفريقيا وروسيا على الترابط بين الجدارات. وكانت هناك بعض الاختلافات في مجالات السياق في تسميه بعض

الصور الوصفية. على سبيل المثال: العبارة الروسية المتعلقة بالصورة الوصفية "القدرة على العمل"، تظهر في سياق أفريقيا؛ بوصفها جدارية في إطار "الممارسة والمهارات"، وتندرج ضمن فئة الصورة الوصفية المشار إليها باسم: "المعرفة والفهم والممارسة". ويظهر التركيز على السياق الاجتماعي في التدريس في أفريقيا وأمريكا اللاتينية؛ صراحة؛ لكنه موجود ضمناً في روسيا ضمن الصورة الوصفية "القدرة على التفاعل مع الآخرين".

توتننغ في العالم: مقارنات بين الصور الوصفية لإعداد المعلمين:		
أفريقيا	أمريكا اللاتينية	روسيا
• السياق.	• الاحترافية.	• القدرة على التعلم.
• المعرفة/ الفهم والممارسة.	• الأكاديمية.	• القدرة على العمل.
• المهارات الفردية.	• الاجتماعية.	• القدرة على التفاعل مع الآخرين.
• القيم والأخلاق.		• القدرة على الحياة في تناغم مع النفس.

وتركز أمريكا اللاتينية وروسيا على إضفاء الطابع الاحترافي على إعداد المعلمين، على حين أنها لا تبدو واضحة؛ كتأكيد في أفريقيا. وعلى النقيض من ذلك، تشدد أفريقيا على المسائل الأدبية والخلاقية في التدريس، على حين تبدو هذه المسائل أقل بروزاً في المنطقتين الأخرين.

وينتج عن تطابق الصور الوصفية الثلاثة خمس من الجداريات:

- المعرفة (الإدراكية): الموضوع + المعرفة التربوية.
- المهارات الشخصية.
- القدرة على التعلم.
- التعلم مدى الحياة.
- دور المعلم في المجتمع كمعلم وكعامل للتغيير (التي تم التركيز عليها في تأكيد القيم والأخلاق).

وقد تركت المقارنات التي تم استكشافها في العرض السابق أسئلة تجب معالجتها بشكل مدقق، ومتابعتها؛ للتنفيذ. والسؤالان هما: (1) كيف يمكن تعليم القيم والأخلاقيات وتقييمها بشكل فعال في برامجنا؟ و (2) ما الممارسات الجيدة الموجودة التي يمكن استخدامها؛ كنماذج في هذه المناطق من برنامج إعداد المعلمين؟

إن السؤالين المذكورين أعلاه أو أي سؤال آخر قد يطرحان أمرين مهمين؛ لكننا نجد الترضية من التطورات في مجال التعليم، وقد نحصل على التوجيه؛ من خلال التعلم من مبادئ التقييم العلمية الحالية التي وضعها علماء؛ مثل: " (Sally, 2004) ، (Biggs and Tang 2007) و (Rogoff et al., 2016)".

وسعت - أيضًا - المنظمات العالمية المعنية بالمسائل التعليمية؛ إلى توجيهنا لإجراء تقييم نوعي وكمي للتعلم الفعال والحفاظ على معايير التعليم؛ على سبيل المثال: نشرت اليونسكو مقال موسكين الذي يعرض قضايا التقييم؛ بما في ذلك: جوهر التقييم والحاجة إلى التقييم المستمر وأفضل طريقة لتنفيذ هذا التقييم - التصميم والتقييم والتقييم (Muskin, 2017).

علاوة على ذلك، أسهم تصنيفًا: بيجز SOLO ، وبلوم المتقدم في تنوير المعلمين والمؤسسات في كل مستوى من مستويات التعليم؛ لتحديد مهام التقييم وأنشطته بطرائق تساعد التعلم على أن يحدث في نفس الوقت القياسي للتعلم القائم على الكفاية؛ وهذا هو ما يشير إليه بيجز على أنه الحفاظ على التوافق البناء في المناهج الدراسية؛ لضمان أن يبني الطلاب الجداريات التي يحتاجونها؛ لإرضاء تجارب الحياة في أثناء وجودهم في مؤسسة تعليمية وبعد التخرج.

5.3 ملاحظات عامة

من التغييرات الضرورية، وفقا لرأي خبراء تخصص إعداد المعلمين، اعتماد رؤية للتعلم تشمل اكتساب الجداريات، والمعرفة الوظيفية والمعرفية، ومعظم النقد البناء والبحوث القائمة على الأدلة في نماذج الجدارية. تغيير كهذا يجب أن يستمد من البحوث التي تستند - إلى حد كبير- إلى التعليم؛ فلفترة طويلة جدا، كان التعليم تبريريا إلى حد ما؛ بسبب تركيزه الضروري على الجداريات وأهمية الجوانب العملية للمهنة. وربما بالغ في التشديد على خلفيته النظرية القوية. وثمة تخصصات أخرى تقدر أيضا الجوانب العملية في برامجها، ولا عجب في أن المجالات الخمسة المشمولة في مشروع تيوننج قد تم ربطها بحتميتها المهنية العملية. ومع ذلك فتدريب المعلمين يمكن أن يقدم قدرا كبيرا من الخبرات العملية في الطرائق التي يتم - من خلالها - الموازنة البناءة بين النظرية والممارسة في تطوير الجداريات بين الخريجين.

وتوحي التقارير التي قدمها الزملاء - بشأن عمليات التحقق من الصحة - بأن إعداد المعلمين يركز بالفعل على الجدارية في بعض البلدان الأعضاء في أفريقيا.

ومع ذلك، فما حدث بالضبط في الفصول الدراسية الأفريقية لم يتم تسجيله في هذه المرحلة من تطور تيوننج أفريقيا. وترسم الأدبيات التي أجريناها صورة معرفية تبين أن فئات الأغلبية التي يطلق عليها اسم: الكفاءة المستندة إلى القارة (Mba, 2017) ، تتماشى - إلى حد كبير- مع فصول قائمة على الجدارية على أساس شامل على النحو الذي يقدمه المدافعون المشهورون عن الفئات القائمة على الجدارية؛ مثل: جرافيس 2016 و (2016)، لوسين واسكيل ويليامز 2007، ومبا 2017، ومايكل لوسون واسكيل ويليامز 2007.

Gervais (2016), Lawson and Askill-Williams (2007), and Mba, (2017).

وفي أفريقيا، فإن غالبية ما تم تطويره حتى تاريخه بالتوافق مع التسليم التعليمي القائم على الجداريات؛ هو إطار جدارية واسع النطاق يعزز - إلى حد كبير- مشاركة الطلاب في شكل التعلم التشاركي وتكوين مجتمعات التعلم (Mba, 2017) ، ويساعد الإطار في تصميم البرنامج؛ ولكنه لا يؤثر - في الواقع - على تنفيذ البرامج في تطوير الجداريات المطلوبة.

ومن اليسير نسبياً تطوير البرامج؛ باستخدام فئات الجدارات الواسعة الممثلة في الصورة الوصفية أو لتمييز البرامج القائمة على المحتوى؛ على أنها تركز على الجدارة كذلك. ومع ذلك؛ فالحقيقة تكمن في التنفيذ؛ بسبب أمور أخرى في إطار الموظفين المدربين والموارد المحدودة.

وإذا لم تقسم الجدارات بعد ذلك إلى نتائج التعلم التي توزع بصورة مدروسة في جميع وحدات البرنامج، وإذا لم يتم تقييم التدريس واكتساب هذه الجدارات بتدقيق؛ فإنه يبدو- من غير المرجح - أن التدريس سيصير بطريقة سحرية ممتحوراً حول الطالب، وأن أنشطة التعلم ستتمى المعرفة الوظيفية؛ بدلا من معرفة المعلومات التعريفية التي لا يمكن الوصول بها للممارسة.

وتوحي بذلك النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الاستقصائية للمشاورات، التي كان الإنجاز فيها مصنفاً في مرتبة أدنى من الأهمية. وسوف يساعد مشروع تيوننج الثاني خبراء التخصص في مجال إعداد المعلمين على التعاون مع الآخرين في إظهار كيفية أداء ذلك في مجال إعداد المعلمين وتيسير تجميع قاعدة بيانات للممارسات الممتازة في التدريس والتعلم والتقييم. وسيخبرنا هذا الترتيب بكثير عن مدى رسوخ الجدارات فعلا في برامج إعداد المعلمين في القارة.

وكان التشابه الكبير على مستوى الجدارات واضحا في التقارير القطرية. ومع تساوي جميع الأمور، ومع مراعاة الجوانب الأخرى لهيكل البرنامج، فضلا عن العوامل الأخرى؛ فإن هذا يجعل إمكانية توحيد المناهج الدراسية عبر أفريقيا ممكنا. وقد بدأ هذا الاتجاه في الظهور في موضوعات أخرى؛ من خلال برامج؛ مثل: إيراسموس موندوس "Erasmus Mundus" ، وتلك الخاصة بمنحة "Mullimun Julius" موليمون جولياس كامبراج نيرييري " Kambavage Nyerere" للمنهج الدراسية للاتحاد الإفريقي التي أطلقت في عام 2007 ؛ للإسهام في إنتاج رأس المال البشري الإفريقي عالي المستوى واستبقائه؛ من أجل التنمية المستدامة للقارة.

وفي مجالات التنمية الحرجة يلتزم الباحثون الذين يحصلون على هذه المنح الدراسية بالتوقيع على عقود تضمن خدمتهم في القارة بعد التخرج لفترة زمنية محددة قبل أن يهاجروا إلى مناطق أخرى من العالم. ويوفر المخطط تفضيلاً خاصاً للشباب والسيدات في القارة. وقد يبدو أن تحقيق هذه النتيجة أكثر صعوبة في مجالات الموضوعات الخاضعة للتنظيم؛ ولكن القدر المحدود من التحقق الذي أجراه أعضاء مجموعة خبراء التخصص في مجال إعداد المعلمين مع هيئات رسمية؛ يوحي بأن البرامج المشتركة ليست محالة بالنسبة لإعداد المعلمين. وبالتأكيد ينبغي ألا يكون هناك أي عائق على مستوى درجة الماجستير.

ومن المسائل المثيرة للاهتمام، الاستنتاج المتعلق بالجدارات من الزملاء العاملين في مجال إعداد المعلمين التقنيين والمهنيين الذين لاحظوا وجود اختلافات كبيرة بين الجدارات الخاصة لإعداد المعلمين وجداراتهم الخاصة؛ حيث وجدوا أن جدارات مجموعة خبراء تخصص الهندسة المدنية والميكانيكية وتخصص العلوم الزراعية قد حققت تطابقاً أفضل مع برامجها للتعليم المهني. ومن الواضح أن هذا مجال مهم يحتاج مزيداً من البحث والمناقشة.

ويمثل التعليم والتدريب التقني والمهني (TVET) تحدياً في جميع البلدان الأفريقية. وفي معظم البلدان، يبلغ معدل الالتحاق بالتعليم والتدريب التقني والمهني في المرحلة الثانوية 5 في المائة أو أقل. كما أن التعليم والتدريب التقني والمهني غير الرسمي هو الغالب وغالباً ما يكون مجزأ إلى حد كبير. إن فرص التعلم في مكان العمل، والتعلم غير الرسمي، والتمويل الخاص، والمبادرات في إطار وزارات مختلفة غير قطاع التعليم، كلها تعمل - عادة - بطريقة غير متماسكة.

وتولي الحكومات والمؤسسات الدولية التعليم والتدريب التقني والمهني عناية متزايدة (وهي واحدة من ثمانية مجالات ذات أولوية في العقد الثاني للتعليم في الاتحاد الأفريقي، 2006-2015). ولكن برغم الزيادة في عدد الطلاب الأفارقة في التعليم والتدريب التقني والمهني؛ فإن عددًا قليلاً فقط منهم يعمل في الحكومات. إن إفريقيا قادرة على تمويل التعليم والتدريب التقني والمهني على المستوى الذي يمكن أن يدعم التدريب الجيد، فالطلب هائل؛ حيث إن ثلاثة من بين خمسة من العاطلين عن العمل في أفريقيا جنوب الصحراء هم من الشباب، معظمهم يعيشون في الاقتصاد غير الرسمي (اليونسكو، 2016).

وبالنظر إلى إمكانية أن يخدم التعليم والتدريب التقني والمهني العاطلين عن العمل وأنظمة التعليم العالي الفردية غير المتعلمة في أفريقيا؛ فإن عليها أن تستجيب بشكل استباقي وأن تقدم جناح التعليم والتدريب التقني والمهني في نظام التعليم والتدريب الخاص بها. ويجب على مؤسسة نيوننج أفريقيا أيضًا أن تنظر - بعناية أكثر توسعًا - لهذا القطاع؛ لتعزيز الفرص للقطاعات؛ لخدمة مستقبل غير مضمون في القارة.

وثمة مسألة أخرى انبثقت عن هذا المشروع التجريبي؛ وهي الاختلافات بين هياكل البرامج في التعليم العالي وتركيزها بين البلدان. ويجب النظر في هذه الاختلافات خلال المناقشات اللاحقة بشأن جدوى نظام الساعات المعتمدة لإفريقيا؛ فلا يعمل نظام الساعات المعتمدة المتبادلة بشكل منطقي إلا إذا كانت المعايير الرئيسية للتعليم مشتركة بين المقاطعات والجامعات.

وقد تمخضت الدراسة عن عدد من الاختلافات وأوجه التشابه العملية؛ حيث تتفاوت النقاط المطلوبة للالتحاق، طوال البرامج، نظم الساعات المعتمدة وأنواع البرامج في القارة. على سبيل المثال: على حين أن عديدًا من درجات البكالوريوس تبلغ مدة الدراسة بها ثلاث سنوات؛ فإن موزامبيق اتخذت قرارًا بشأن السياسة العامة يقضي بأن تتطلب درجة البكالوريوس أربع سنوات من العمل. ولدى ناميبيا نظام ذو مستويين، يتم فيه التدريب الأولي لمعلمين (غير حاصلين على الشهادة) في معاهد إعداد المعلمين، ثم يستكملون دراستهم في الجامعة؛ حيث يمنحون الشهادة.

وليس لدى جميع البلدان معايير وطنية للمعلمين. وحتى في الحالات التي توجد فيها هيئة للتقييم أو المعايير، قد لا تكون هناك آلية للتنفيذ. ويبدو أن هناك - في كثير من الأحيان - هيئات تنظيمية مختلفة لإعداد معلمي التعليم الابتدائي والثانوي. وفي بعض الحالات تمارس الجامعات - بوصفها هيئات مستقلة - قدرًا كبيرًا من الاستقلال في تصميم البرامج. مرة أخرى، هذه مجالات سيكون فيها البحث الأكثر تفصيلاً مفيدًا في المستقبل، وقد تنشأ هذه البحوث؛ نتيجة لعمليات التحقق التي سيجري الاضطلاع بها.

وأشارت مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين إلى مجالات أخرى يلزم فيها إجراء مزيد من البحث. وتوحي المشاورات التي أجراها الأعضاء في إدارتهم وبلدانهم بأنه برغم وجود اتفاق كبير بشأن الجدارات؛ فهناك أيضًا بعض الاختلافات. وهذا مجال يمكن فيه إجراء مزيد من البحث؛ بشأن السبب في أن بعض الجدارات (مثل: تسوية النزاعات، الأخلاقيات والقيم، البيئة والوعي الاقتصادي) قد تكون أكثر أهمية من غيرها في سياقات معينة.

وفي جميع التخصصات المشمولة، لم يصنف أي فريق إنجاز أي جدارة بالقدر الذي صنف به مدى أهمية هذه الجدارة. مع ذلك؛ ففي إعداد المعلمين كانت الفجوة بين الأهمية والإنجاز أقل من

النتائج الإجمالية لعلامات التخصصات الخمسة بشكل جماعي. ومن الواضح أن هناك حاجة إلى إجراء بعض البحوث؛ بشأن الأهمية النسبية والإنجاز المتصور لتطوير الجدارة في مجال إعداد المعلمين.

ورأينا أن مجرد التكهن بشأن هذا الاختلاف لن يكون مفيداً؛ ولكنه مجال ينبغي استكشافه في مشروع تيوننج الثاني؛ بوصفه الخطوة التالية. وكان هناك - أيضاً - قلق من أن القليل جدا من "الجدارة اللاواعية" (Burch, 1970) أو "الجدارة الانعكاسية" (Baume, 2004) موجودة بين معلمي المعلمين؛ بشأن تقييم الجدارات في مجال القيم والأخلاقيات.

وقد أتاح التفكير في إجراءاتنا الخاصة في الاجتماع الأخير الذي عقد في كانون الثاني/يناير 2013 في نيروبي لإعداد المعلمين؛ لمجموعة الخبراء في اختصاص إعداد المعلمين؛ الوصول إلى نتيجة مهمة؛ فقد كشفت مناقشاتنا أن الذاكرة الجماعية المحفوظ بها للعمليات التي اضطلعنا بها معاً لم تكن واضحة تماماً، وكان ينبغي وضع بروتوكول للاتصالات والاتفاق عليه في البداية؛ لإدراج اتفاقات بشأن الاحتفاظ بمحاضر الاجتماعات، والرد على رسائل البريد الإلكتروني، والتقيد بالمواعيد النهائية، والإقرار بتسلم الوثائق. ومن الجدير بالذكر أن هذا الإجراء كان سيكون فعالاً جداً في توفير الوقت في أثناء مداولاتنا.

5.4 توصيات للمصادقة

كما ذكر أعلاه، أجرى الزملاء في اللجنة عمليات التحقق من الصحة داخل مؤسساتهم وكذلك داخل المؤسسات ذات الصلة في بلدانهم. وأبرز النظر في مواصلة التصديق في فترة التوحيد بين المشروع التجريبي (تيوننج أفريقيا)، والخطوة الثانية المقترحة (تيوننج II) مستويات مختلفة من إجراءات التصديق: على مستوى الفرد، وعلى مستوى المجموعة داخل البلد نفسه، على المستوى الإقليمي الذي يشمل مجموعة من البلدان، وعلى مستوى القارة.

ومهما كان مستوى التحقق من الصحة والنشر في المستقبل؛ فقد أجمع أعضاء مجموعة خبراء التخصص على التوصية بشدة - بالضرورة المطلقة لتوثيق العملية: حفظ مذكرات الاجتماعات، حفظ سجلات الأشخاص والمنظمات، أرشفة المراسلات ورسائل البريد الإلكتروني، حفظ نسخ من العروض في المناسبات العامة، وتسجيل الملاحظات وتبادل هذه الوثائق مع بقية خبراء التخصصات.

5.5 الخاتمة

لإكمال هذا الفصل، من المناسب الإقرار بأهمية المقارنات بين ممارسات إعداد المعلمين المتنوعة وفيما بينها. والأهمية الأولى والأهم هي تنمية الشعور بتقدير ما يؤديه الآخرون. كما أنه من الضروري، ومن المهم أن نقدر ما يفعله الآخرون بالموارد المتاحة؛ برغم الاختلافات الكبيرة بين الصور الوصفية.

الفصل السادس

البرامج الجديدة والمنقحة في مجال إعداد المعلمين

6.1 المقدمة

يتناول الفصل السادس برامج إعداد المعلمين التي تم تطويرها في إطار مبادرات تيوننج أفريقيا . وقد أظهرت المناقشات في اجتماعات تيوننج، وكذلك الخبرات العامة في الممارسات في مجال إعداد المعلمين لبعض الوقت؛ علامات على أن هناك حاجة إلى مراجعة برامج إعداد المعلمين، وتحديثها. كما كانت هناك دلائل على ضرورة تطوير برامج جديدة لإعداد المعلمين؛ لأسباب متعددة؛ وبخاصة التغيرات اليومية التي تحدث محلياً وعلى الصعيدين: الدولي والعالمي.

وتتجم التغيرات عن عديد من التجارب؛ بما في ذلك الابتكارات الجديدة في العلوم والتكنولوجيا، وطرائق جديدة للتعليم والتعلم والتقييم وإدارة كيانات أو مكونات إعداد المعلم. وهناك أيضاً تغييرات في التضاريس السياسية لبلداننا والمجتمعات المحلية.

إن البيئة والعلاقات الإنسانية، فضلاً عن التواصل، كلها تمر بتغيرات؛ حيث تواجه الصحة والتغذية تغييرات خاصة مع التغيرات البيئية؛ بسبب التلوث من جميع أنواع الأنشطة الاجتماعية والعلمية.

وبما أن مجال إعداد المعلمين يتم تأسيسه لخدمة الناس وبيئتهم؛ فإن برامجها ليست ثابتة أبداً؛ فالابتكارات والتحديات والفرص الناشئة كلها لها تأثير مباشر، وغير مباشر في هذا المجال؛ لذلك تتغير المناهج والبرامج المصاحبة بشكل عام، ويعاد تصميم المناهج الجديدة على أساس هذه التغيرات. وبناءً على هذا الأساس؛ أطلقت مؤسسة تيوننج أفريقيا الأفكار التي يدرسها موضوع إعداد المعلمين في تطوير البرامج؛ الجديدة منها، والمعدلة.

وقد نشأت الاعتبارات الخاصة بوضع برامج أكاديمية جديدة ومعدلة في مجال إعداد المعلمين؛ بسبب الحاجة المشتركة لأفريقيا؛ لضمان وجود نظام منسق لأنظمتها التعليمية؛ للمساعدة في توسيع فرص التعاون؛ من خلال تنقل الأكاديميين والطلاب في مؤسسات التعليم العالي، وتبادل الخبرات

المكتسبة في مختلف الموارد البشرية عبر مختلف البلدان في القارة. إن توحيد النظام التعليمي الأفريقي هو - أيضًا - أحد أهداف تيوننج أفريقيا؛ حيث يعمل على دعم القارة؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في الوقت المناسب لهذه القارة.

6.2 تطور البرامج المعدلة، والجديدة

أحرزت مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين تقدماً في إنشاء وتنفيذ برنامج تيوننج أفريقيا الذي يستهدف - بصفة رئيسة - مواومة التعليم العالي؛ من خلال البرامج الأكاديمية في جميع مجالات التخصص. ولبلوغ هذا الهدف؛ كانت هناك ضرورة لإعادة النظر في طبيعة وأنواع الجدارات التي تم تميمتها بين الطلاب؛ من خلال البرامج المقدمة.

وكشفت البحوث التي أجريت في بداية برنامج تيوننج أفريقيا عن أن بعض الجدارات الضرورية لم توضع، أو لم ينظر فيها بصورة شاملة. واستناداً إلى الحالة الراهنة، يري تيوننج أفريقيا أن من الضروري استعراض البرامج القائمة، والشروع في برامج جديدة؛ لضمان حصول خريجي مؤسسات التعليم العالي على الجدارات الضرورية اللازمة للعيش بانسجام ونجاح وتنافسية في اقتصاد المعرفة العالمية المعاصرة في القرن الحادي والعشرين.

ويعكس هذا الفصل الأعمال المنجزة في مابوتو في 3 تشرين الأول/أكتوبر 2013؛ حيث خلص إلى أن جميع البرامج الجديدة والمنقحة ينبغي أن تتبع نهجاً يراعي النظام الإيكولوجي في الجودة في التعليم العالي (إيكولوجيا الجودة التي تحدها شبكة التفاعلات والسياسة).

وللوصول إلى هذه الجودة؛ ينبغي إشراك ممارسين مختلفين؛ أكاديميين، سياسيين، والممارسين في مجال الجودة. ويجب أن يعملوا بسلاسة وبمستوى عالٍ من الصرامة في سياق المسؤولية الأكاديمية وهدف المواومة، مع الأخذ في الحسب الأشكال المبتكرة للتعاون وضمان جودة التعليم العالي الذي يجري تحسينه بشكل منهجي في ضوء معايير الامتياز المشتركة والمتفق عليها.

وجري تحسين البرامج وصقلها في الاجتماع العام لتيوننج أفريقيا الذي عقد في القاهرة، مصر، في الفترة من 10 إلى 14 تشرين الأول/أكتوبر 2015. ووضعت هذه البرامج وجرى مراجعتها في ضوء مصالح الجامعات الأعضاء في مشروع تيوننج أفريقيا في تخصص إعداد المعلمين. وبين الجدول رقم (6.1) البرامج الأكاديمية الرئيسة التي وضعت وخطط لها؛ للتنفيذ في جامعات مختلفة.

6.3 عملية مراجعة النظراء لتطور برنامج عمل مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين

يهدف مشروع تيوننج أفريقيا - من مراحله الأولية - إلى الشروع في التغييرات في مناهج التعليم العالي، ولم يكن لهذه العناية أي تأثير إذا بقيت البرامج القديمة التقليدية غير مراجعة، أو دون تغيير بالنسبة لتلك التي تعد قديمة؛ ولذلك تم اتخاذ القرارات؛ لاستعراض عينة مختارة من البرامج؛ لتحديد صلاحيتها المعاصرة. وكان التركيز هو التأكد من أن المراجعات ستعزز سرعة التغييرات المتوقعة في المناهج خطياً، وكانت البرامج الجديدة والمنقحة؛ نتيجة لعملية الأقران التي تم تبنيها في اجتماع القاهرة العام.

ومن أجل نجاح العملية؛ تم تشكيل ثلاث مجموعات على أساس المصالح المؤسسية والمطالب في مجالات أكاديمية محددة؛ كما يراها أعضاء مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين الذين يحضرون اجتماع القاهرة. وطلب إلى المجموعات أن تناقش وتقرر البرنامج الذي ستنفذه؛ كجزء من نتائج تيوننج.

في البداية، أجرى أعضاء المجموعات الثلاث مراجعات معمقة للبرامج المتاحة في مؤسستهم / المؤسسة؛ للمساعدة في اتخاذ قراراتهم بشأن البرنامج؛ للاضطلاع بها؛ كجزء من مبادرة مشروع تيوننج. وفي الأصل، قررت جميع المجموعات الثلاث بدء برامج الماجستير في اجتماع تيوننج أفريقيا. وقررت اثنتان منها تطوير برامج جديدة، على حين كيّفت إحدى المجموعات برنامجاً مهنيًا تقنيًا من جامعة نيجيريا - نسوكا.

وفيما يأتي البرامج المحددة التي وضعت ونفذت؛ إما بصورة مشتركة أو منفردة من جانب مختلف الأعضاء الذين يمثلون جامعاتهم الأصلية.

1. ماجستير في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (جديد).
2. ماجستير في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (جديد)، وهذا البرنامج أعيد تسميته بالنسبة لبعض الجامعات باسم: "ماجستير في التعليم: التطور والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة".
3. ماجستير في التعليم التكنولوجي (م. تعليم التكنولوجيا- منقح)، وقد قدم هذا البرنامج أصلاً في جامعة نيجيريا - نسوكا. وأعدت بعض الجامعات تسميته: "ماجستير التعليم المهني والتقني".

ولتحسين جودة عمليات المراجعة؛ تم تطوير بعض الأسئلة التوجيهية، واستخدمت كل مجموعة الأسئلة؛ لتوجيهها في أثناء قيامهم باستعراض وتحسين محتوى البرنامج وسياقه وأصوله. ويجرى تقديم الأسئلة التوجيهية في القسم التالي، كما جرى تضمينها في الجداول التي تحدد محتوى البرامج؛ من حيث الدورات المدرجة في كل برنامج والاعتمادات لكل دورة، ومدة البرامج، وإمكانات التقدم وفرص العمل المتوقعة للخريجين من البرامج. ووفرت الأسئلة التوجيهية التي جرى تصميمها فرصة لأعضاء مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين؛ لممارسة تحليل معمق لكل خطوة جرى اتخاذها في تنفيذ مهمة تطوير البرنامج. كما أنها قدمت نوعاً من تدبير ضمان الجودة؛ لضمان جودة إنتاج برنامج قابل للتطبيق.

6.3.1 الأسئلة التوجيهية لعملية مراجعة الأقران للبرامج

1. ما اسم البرنامج الجديد (أو المنقح)؟ (يرجى ذكر ما إذا كان برنامجاً جديداً/منقحاً و/أو مشتركاً).
2. اشرح الحاجة الاجتماعية للبرنامج الجديد أو المنقح (في حالة البرامج المشتركة، يرجى وصف الجامعات الأخرى المعنية، ودورها في البرنامج).
3. صِف ملامح البرنامج الجديد (أو المنقح)؛ من حيث الجدارات العامة و/أو الخاصة بالموضوع.

4. حدّد مدة البرنامج ومستواه؟
5. ما الميادين المستقبلية، وقطاعات عمل/وظائف الخريجين؟
6. يرجى الإشارة إلى الصلة بين الجدارات والصورة الوصفية المتفق عليها.
7. تحديد الجدارات، ومستوياتها.
8. يرجى وصف نتائج التعلم المتوقعة المتصلة الجدارات التي سيجرى تنميتها؛ من خلال البرنامج.
9. تقديم وصف موجز لمنهجية استراتيجيات التعلم؛ لتحقيق الجدارات المستهدفة.
10. ما هيكل البرنامج؟ قائمة بالوحدات/الدورات/النماذج في البرنامج.
11. تقديم شرح موجز لمدى اتساق البرنامج مع الجدارات، ونتائج التعلم المتوقعة، والأنشطة التي ستقود إلى نتائج التعلم (أي: إظهار الاتساق العام للبرنامج).
12. ما الآليات الداخلية لمراقبة/تحسين الجودة؟
13. إدراج الجوانب الأخرى ذات الصلة.

6.3.2 توضيح عمليات استعراض الاقران

يجرى توفير صور توضيحية لاثنتين من عمليات مراجعة النظير بموجب هذه الاتفاقية. وهي تعكس عمليات الاستعراض التي تجريها المجموعات؛ والتي (1) استعرضت - بالفعل - برنامج "ماجستير في تكنولوجيا التعليم (M.Tech. Ed)" و(2) طورت "ماجستير في تعليم الطفولة المبكرة (ECE)"، يُشار إليه - أيضًا - بـ "ماجستير في التربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم (M.Ed. ECDE)" في جامعات أخرى.

(أ) ماجستير تكنولوجيا التعليم (M. TECH. ED) / ماجستير التربية والتعليم المهني والتقني.

(ب) يقدم الجدول 6.1 مراجعة شاملة وتقييمًا لدرجة الماجستير في تكنولوجيا التعليم (M. Tech. Ed). وتم تطوير هذا البرنامج في الأصل، وتنفيذه في جامعة نيجيريا - نسوكا. ويشير الجدول إلى أسئلة المراجعة التوجيهية والردود المقدمة من فرق / مجموعات المراجعة.

جدول رقم (6.1):
مراجعة ماجستير في تكنولوجيا التعليم (M. Tech. Ed)، وتقييمه:

الجوانب الرئيسية	القواعد الارشادية
أ) اسم البرنامج المنقح	<p>السؤال التوجيهي: ما اسم البرنامج؟</p> <p>ماجستير في تكنولوجيا التعليم مع التخصصات في:</p> <ul style="list-style-type: none"> • التعليم الزراعي. • تعليم إدارة الأعمال. • تعليم تكنولوجيا المعلومات. • تعليم الاقتصاد المنزلي . • التعليم التقني الصناعي.
ب) وصف ملامح درجة البرنامج الجديد؛ من حيث الجدارات العامة و / أو الخاصة.	<p>السؤال التوجيهي: ماذا سيكون الخريج قادرا على معرفته، أدائه، ويكونه بعد الانتهاء بنجاح من البرنامج؟ (حامل الدرجة ... سوف يكون قادرا على ...)</p> <p>تم تطوير ماجستير التكنولوجيا في برنامج إعداد المعلمين؛ لإعداد الأفراد المؤهلين مهنيًا الذين يمكنهم تقلد مناصب قيادية في القطاعين: الحكومي والخاص. وسوف يكون خريجو هذه البرامج - أيضا - قادرين على تيسير البرامج الأكاديمية في كليات التربية، والمعاهد الفنية، والجامعات، والصناعة والتجارة.</p> <p>ويهدف البرنامج - أيضا - إلى تخريج الباحثين المهرة الذين يمكنهم تطبيق البحوث؛ لفهم مشكلات التعليم والتعلم، ومعالجتها، وتحسين الخدمات المجتمعية. وسيبني البرنامج في الخريجين القدرة على التفكير متعدد التخصصات والنظم؛ لتحقيق ما يأتي:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. إجراء تحليل للثغرات في المهارات/تقييم الاحتياجات من المهارات في المهن ذات الصلة؛ من خلال طرائق مبتكرة. 2. التنبؤ بالمهارات الناشئة؛ بسبب التغيرات والمهن الناشئة. 3. تطبيق النهج متعدد التخصصات في تصميم وتقييم برامج تنمية المهارات لقطاعي التعليم المهني: النظامي وغير النظامي. 4. استحداث نماذج جديدة؛ للربط بين برامج التدريب المهني والصناعي والخبرات المتصلة بالعمل. 5. إجراء تحليلات تجميعية لسياسات تنمية المهارات؛ من أجل الإدارة الفعالة، وإشراك الشركاء الاجتماعيين؛ لتحقيق المساواة بين الجنسين. 6. إدماج استجواب نهج التعليم والتعلم في سياقات التعليم والتدريب التقني والمهني. 7. الالتزام بأخلاقيات المهنة في إجراء التدريب على المهارات.

الجوانب الرئيسية	القواعد الإرشادية
ج) تعريف مدة البرنامج، ومستواه	<p>السؤال التوجيهي : كم سيطول البرنامج؟ في أي مستوى يُقدّم؟ وإلى أي درجة علمية سوف يؤدي؟</p> <p>مدة برنامج الدراسات العليا 18 شهرا: بدوام كامل: الحد الأدنى للمدة = ثلاثة فصول دراسية. الحد الأقصى للمدة = خمسة فصول دراسية. إنجاز ناجح للبرنامج سيؤدي إلى متابعه برنامج الدكتوراه.</p>
د) تحديد المجالات المستقبلية، وقطاعات التوظيف / عمل الخريجين.	<p>السؤال التوجيهي : أين سيعمل الخريجون في المستقبل؟</p> <p>أ) يمكن توظيف الطلاب الذين يتمون برنامج الدراسات العليا بنجاح في الوظائف الآتية:</p> <p>ب) مديرو المدارس الثانوية والتقنية الشاملة، ونواب مديري المدارس ومعلمو المواد التقنية والمهنية.</p> <p>ج) مديرو برامج التدريب في الصناعات.</p> <p>د) محاضرون/مديرون في كليات التعليم المهني والتقني، وكليات التربية، ومعاهد الفنون التطبيقية.</p> <p>هـ) محاضرون في برامج التعليم المهني والتقني في الجامعات.</p> <p>و) العمل الخاص في المجالات المهنية.</p> <p>ز) الباحثون والخبراء الاستشاريون في المنظمات المجتمعية</p>
هـ) التحقق من صلة الجدارات مع الصورة الوصفية المتفق عليها.	<p>السؤال التوجيهي : هل يتم تضمين جميع مكونات الصورة الوصفية أو - فقط - جوهر الصورة الوصفية في وصف ملامح البرنامج؟</p> <ul style="list-style-type: none"> المعرفة والفهم والممارسة (1 ، 3) ، وأضيفت إلى هذه العناصر 4 و 5 و 6 و 7 و 8 و 10 من الجدارات الرئيسية لمجموعة خبراء التخصص. المهارات الشخصية (5) وأضيف 14 من الجدارات الرئيسية لمجموعة خبراء التخصص. السياق (2 ، 4 ، 6) من الجدارات الرئيسية لمجموعة خبراء التخصص. القيم والأخلاق (7). (انظر: تكوين الصورة الوصفية المحدد في إطار الفصل 2).
و) تعريف الجدارات (حدد البرنامج جديد أو معدل).	<p>السؤال التوجيهي : ماذا تعني عندما تتحدث عن الجدارة أ ، ب ، ج... ؟ كيف تصف جامعتي الجدارات؟</p> <p>تشكل الجدارات الصفات التي يحتاجها الفرد؛ للعرض أو التفسير أو التصرف في حاله معينه/سياق ما لإنتاج النتائج المتوقعة من البرامج. وفي هذا السياق، يشير البرنامج إلى القدرات التي سيتم تنميتها في مختلف مجالات البرنامج لإعداد معلمي التعليم والتدريب التقني والمهني (التربوي والتقني) التي ستمكن الطلاب من تصميم وتنفيذ مبادرات تنمية المهارات. الجدارات هي القدرات التي يعرضها الطلاب المتخرجين من البرنامج عند الانتهاء من البرنامج لإثبات أنهم قد تعلموا بنجاح وبشكل هادف، وأنهم ليسوا قادرين على تلبية متطلبات البرنامج خلال فترة محددة من الدراسة فقط ولكن أيضًا لنقل تعلمهم إلى مواقف الحياة الفعلية.</p>

الجوانب الرئيسية	القواعد الإرشادية
<p>ز) قائمة بالجوانب المختلفة.</p>	<p>السؤال التوجيهي : ما الجدارات المعينة لهذا البرنامج؟</p> <p>تطوير قدرات الطلاب في تصميم نماذج تربوية؛ لتطوير المهارات في الجوانب الآتية من التعليم والتدريب المهني التخصصي حسب مجالات تخصصهم؛ مثل:</p> <ul style="list-style-type: none"> • التعليم الزراعي. • التعليم التجاري. • تعليم تكنولوجيا المعلومات. • تعليم الاقتصاد المنزلي. • التعليم التقني الصناعي.
<p>ح) مواصفات مستوى الجدارات الموصوفة في الوصف الجديد أو المعدل في كل مكون من مكونات البرنامج (قد يختلف بين الجدارات).</p>	<p>السؤال التوجيهي : ما المستوى المتوقع لإتجاز الجدارات؟</p> <p>يجب على الطلاب إظهار مستوى عال من المعرفة، وفهم المهارات في مختلف مجالات التخصص، فضلاً عن ذلك ينبغي أن يظهروا مستوى عاليًا جداً من المهارات البحثية، ويكونوا قادرين على تطبيق نتائج البحوث في حل المشكلات في إطار التعليم والتعلم وداخل المجتمعات.</p> <p>أ) معرفة الدورات المختلفة للبرنامج (الإدراكية: التذكر، الإعادة، الوصف، التمييز، الإشارة، التحليل، التوليف، إعطاء الأمثلة، التصنيف، الاستماع إلى والفهم، التباين، التوافق، تحديد موقع المعلومات، الاسترداد، الاستعراض، الاختيار، التثبيت، العرض وما إلى ذلك).</p> <p>ب) فهم برنامج الدراسة (شرح، ربط، تصنيف، مقارنة، تعريف، وصف، مناقشة، تقدير، تمثيل، شرح، إسقاط، استنتاج، تخطيط، إعادة صوغ، إعادة تنظيم، تعرف، إبلاغ، إعادة تقرير، استعراض، تلخيص، ترجمة، إلخ).</p> <p>ج) الممارسة في مختلف دورات البرنامج (تطبيق، دمج، تكييف، تبني، تحليل، تبادل، تنفيذ، إبرام، بناء، إثبات، رسم، عرض، إجراء، استخراج، توضيح، تنفيذ، تعليم، تضمين، تفسير، مقابلة، تلاعب، تقدير القيم الاقتصادية، والبيانات المادية والثقافية والاجتماعية، وما إلى ذلك).</p> <p>د) الجدارات الشخصية (التعاون والتواصل، القيادة، الإدارة، وما إلى ذلك).</p> <p>هـ) القيم والأخلاق (الدعم والاحترام والالتزام بقواعد المهنة، وأنظمتها، ورفع مستوى المعرفة والمهارات، وإلهام الثقة بالنفس وتقدير التراث الثقافي، وما إلى ذلك).</p>

الجوانب الرئيسية	القواعد الإرشادية
<p>(ط) وصف نتائج التعلم المتوقعة المتعلقة بالجدارات.</p>	<p>السؤال التوجيهي : ما نتائج التعلم التي تريد تحقيقها؟</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. تحديد فجوة المهارات؛ من خلال عملية تحليل الاحتياجات في المهن ذات الصلة وتقييمها؛ من خلال طرائق مبتكرة. 2. التنبؤ بالمهارات الناشئة؛ بسبب المهن المتغيرة، والناشئة في مجالات التعليم المهني والزراعة والاعمال التجارية والتجارة وتكنولوجيا المعلومات والاقتصاد المنزلي والمنسوجات والقطاعات التقنية الصناعية. 3. تطبيق مقاربات متعددة التخصصات في تصميم برامج تنمية المهارات وتقييمها؛ في القطاعات الرسمية وغير الرسمية للتعليم والتدريب التقني والمهني. 4. إنشاء نماذج جديدة؛ لربط برامج التعليم والتدريب التقني والمهني بالصناعة والخبرات المتعلقة بالعمل. 5. إجراء تحليلات تجميعة لسياسات تنمية المهارات؛ من أجل الإدارة الفعالة للتعليم والتدريب التقني والمهني؛ من خلال إشراك الشركاء الاجتماعيين؛ لتحقيق المساواة بين الجنسين. 6. استجواب منهجيات التعليم والتعلم في مختلف سياقات التعليم والتدريب التقني والمهني. 7. الالتزام بأخلاقيات المهنة في إجراء التدريب على المهارات.
<p>(ي) وصف منهجية استراتيجية التعلم؛ لتحقيق الجدارات.</p>	<p>السؤال التوجيهي : كيف يمكنك التأكد من أن الطلاب يصلون إلى الجدارات ويحققونها؟</p> <p>سيتم تنفيذ شهادة الماجستير في التكنولوجيا؛ من خلال العمل بالدورة (المحاضرات، والحلقات الدراسية، دراسات الحالة، النمذجة، المشروعات، وما إلى ذلك)، والأطروحة، وخبرات العمل مع الصناعة والتجارة ستكون إلزامية؛ ومن ثم ستطبق الاستراتيجيات الآتية:</p> <ul style="list-style-type: none"> • الاستخدام المكثف لأساليب التعليم التشاركية المرتكزة على المتعلمين. سيتم تطبيقها؛ لتشمل تقنيات أخرى: <ul style="list-style-type: none"> — جلسات تبادل الأفكار. — مناقشات بشأن القضايا أو الأفكار القائمة/الناشئة/المستقبلية. — استجواب المسائل، والقضايا الناشئة. — الاستكشاف/البحث في الاعتبارات المتعلقة بالمسائل السياقية المتصلة بمحتوي التعلم (النظريات والفلسفات والأيدولوجيات والتجارب المنعكسة في المنشورات العلمية) وسياقات المتعلمين. — ممارسة ما تم تعلمه؛ من خلال مهام المقرر / المهام والاختبارات والامتحانات والمشروعات القائمة على العمل التطبيقي والبحث.

الجوانب الرئيسية	القواعد الإرشادية	
ك) مواصفات وحدات البرنامج (دورات، نماذج).	السؤال التوجيهي : كيف يتكون البرنامج؟ وما تسلسله؟	
	الفصل الدراسي الأول	
	الدورات الأساسية (المشتركة بين مجالات البرنامج الخمسة)	
	عناوين المقرر، وموضوعاته:	الوحدات
	• نظريات وإدارة تكنولوجيا التعليم.	4
	• طرائق البحث في تكنولوجيا التعليم.	3
	• تطوير المناهج الدراسية في تكنولوجيا التعليم.	3
	• تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.	3
	دورات من مجالات التخصص	14
	أطروحة	6
المجموع	33	
	1 التعليم الزراعي	
	الفصل الدراسي الثاني	
	التعليم في مجال إدارة الموارد الزراعية.	2
	تصميمات الخبرة العملية في مجال الزراعة.	2
	مرافق التدريب الزراعي/ إدارة الموارد.	2
	يجب اختيار أربع وحدات من الدورات من الخيارات A، B أو C؛ وفقا لمجالات التخصص الآتية:	
	A. تكنولوجيا التعليم في الإنتاج الزراعي:	
	برامج الزراعة المهنية في إنتاج المحاصيل والإنتاج الحيواني.	3
	نشر الابتكارات.	3
	B. التربية التجارية الزراعية:	
	خطط تطوير الأعمال للمشروعات الزراعية في المدارس.	3
	إدارة التسويق لشركات الأعمال الزراعية.	3
	C. تعليم علوم التربة:	
	التدريب في التربة الاستوائية، والاستخدام والتحسين.	3
	خصوبة التربة المتقدمة.	3
	الفصل الدراسي الثالث	
	ندوات في التربية الزراعية.	3
	أطروحة.	6

الجوانب الرئيسية	القواعد الإرشادية	
	2. التعليم التجاري:	
	الفصل الدراسي الثاني	
	أسس تعليم تكنولوجيا الأعمال.	3
	الخيارات: (انظر أدناه)	
	يجب اختيار تسع وحدات دراسية من الخيارات A أو B أو C؛ وفقاً لمجالات التخصص.	
	A. تعليم تكنولوجيا المحاسبة:	
	محاسبة التكاليف في الأعمال التجارية.	3
	المحاسبة المالية في الأعمال التجارية.	3
	المحاسبة والسياسات الحكومية.	3
	B. التعليم في مجال تكنولوجيا التسويق:	
	البحوث التسويقية وإدارة المعلومات.	3
	إدارة التسويق المتقدم.	3
	التسويق وسلوك المستهلك.	3
	C. التكنولوجيا المكتبية، والتعليم الإداري:	
	العلاقات الإنسانية في المنظمات المكتبية.	3
	الاتصالات التجارية المتقدمة.	3
	تقنيات المكتب المتقدمة.	3
	الفصل الدراسي الثالث	
	ندوة في مجال التعليم التجاري.	3
	أطروحة.	6
		33
	3. التعليم في مجال تكنولوجيا المعلومات	
	الفصل الدراسي الثاني	
	يجب اختيار دورة من 3 وحدات من أي من الخيارات A، B أو C	
	الخيارات:	
	A. تطبيقات رسومات العرض التثقيمي.	3
	B. هندسة الكمبيوتر المتقدمة/ تجميع للتعليم التكنولوجي.	3
	C. هندسة البيانات والبروتوكولات في مجال تكنولوجيا التعليم.	3
	يجب اختيار ست وحدات من الدورات التدريبية من أي من الخيارات A أو B أو C	
	الخيارات:	
	A. تطبيقات البرمجيات لتكنولوجيا التعليم.	
	الموضوعات المتقدمة في تصميم قواعد البيانات وتنفيذها في تكنولوجيا التعليم.	3
	تطوير البرمجيات التعليمية في التدريب المهني.	3

الجوانب الرئيسية	القواعد الإرشادية	
	B. تعليم إدارة الأجهزة، وصيانتها:	
	إدارة صيانة الحاسب الآلي للتعليم المهني.	3
	أجهزة الأمن والطب الشرعي الرقمي.	6
	C. الشبكات وتكنولوجيا الاتصالات	
	اتصال البيانات والإنترنت الأمن في التعليم المهني.	3
	الاتصالات اللاسلكية وتكنولوجيا الحوسبة المتنقلة.	3
	الفصل الدراسي الثالث	
	ندوة في الكمبيوتر / تكنولوجيا المعلومات.	3
	أطروحة.	6
	المجموع الكلي	31
	4. تعليم الاقتصاد المنزلي.	
	الفصل الدراسي الثاني	
	المشكلات والقضايا والابتكارات في تعليم الاقتصاد المنزلي.	3
	الخيارات:	
	يجب اختيار ثلاث وحدات من الدورة التدريبية من الخيارات الأربعة الآتية:	
	تعليم إدارة الموارد الأسرية.	3
	تعليم إدارة التغذية.	3
	تعليم حقوق الطفل واحتياجات التنمية.	3
	تعليم الأسس النفسية الاجتماعية للملابس.	3
	خيارات:	
	يجب أن تؤخذ ست وحدات من الدورات من أي من الخيارات أ، ب. ج أو د	
	A. تعليم إدارة المنزل:	
	الإبداع وزيادة الأعمال في تعليم التربية الأسرية.	3
	الموارد البشرية والمهارات الاجتماعية.	3
		6
	B. تعليم التغذية والغذاء:	
	علوم الأغذية.	3
	التغذية والأمراض.	3
	C. الملابس والمنسوجات:	
	دراسات النسيج المتقدمة.	3
	تقنيات متقدمة لصياغة النماذج وإنتاج الملابس.	3
	D. رعاية الطفل:	
	رعاية الطفولة المبكرة من أجل التنمية.	3
	تعليم منظورات التربية.	3

الجوانب الرئيسية	القواعد الإرشادية	
	الفصل الدراسي الثالث	
	ندوة في تعليم الاقتصاد المنزلي.	3
	مشروع / أطروحة.	6
	المجموع الكلي لوحدات الدورة.	33
	5. التعليم الفني الصناعي.	
	الفصل الدراسي الثاني	
	تخطيط المرافق في التعليم الصناعي.	3
	الخيارات:	
	يجب اختيار ست وحدات من الدورات التدريبية من الخيارات أ، ب، ج و د	
	A. تكنولوجيا تشييد البناء.	
	إدارة التشييد.	3
	علوم مواد البناء.	3
	B. الكهرباء / تكنولوجيا الإلكترونيات.	
	ورشة عمل في تكنولوجيا الإلكترونيات.	3
	الأجهزة والإلكترونيات الكهربائية.	3
	C. التكنولوجيا الميكانيكية:	
	تكنولوجيا التصميم الصناعي في المعادن / السيارات.	3
	الميكاترونيكس ذاتية الحركة.	3
	الفصل الدراسي الثالث	
	حلقات دراسية في التعليم الفني الصناعي.	3
	أطروحة / رسالة علمية.	6
	المجموع الكلي	30
التحقق من اتساق البرنامج مع الجدارات، ونتائج التعلم المتوقعة والأنشطة التي سوف تقود إلى نتائج التعلم (الاتساق العام للبرنامج).	السؤال التوجيهي : هل جميع نتائج التعلم مدرجة في البرنامج؟ هل كل الوحدات مرتبطة بواحد أو أكثر من نتائج التعلم؟ نعم: هناك اتساق بين البرنامج والجدارات المقرر تطويرها. • أدرجت جميع نتائج التعلم في البرنامج. • جميع الوحدات مرتبطة بأكثر من نتيجة تعليمية واحدة.	

بالنسبة إلى درجة الماجستير في تعليم الطفولة المبكرة (ECE) ، كانت التعليقات والملاحظات والمقترحات التي تم تقديمها في جلسات مراجعة النظراء؛ على قائمة الاختيار / الأسئلة التوجيهية المقدمة.

جدول رقم (6.2):

استعراض الاقران الرسم التوضيحي 2: ماجستير في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة/ماجستير في التعليم التطور والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة:

تعليقات	بعض الأسئلة	الجوانب الرئيسية
<p>1. نعم ولكن هناك حاجة إلى مزيد من التفصيل بشأن القطاعات التي يمكن تحديدها في المستقبل؛ كالم يرد ذكر إمكانية الاستمرار في الدراسة للإخصائيين في هذا المجال.</p> <p>2. نعم إلى حد كبير.</p> <p>3. مفصلة في أحد المقترحات؛ ولكن تحتاج مزيدًا من التفصيل في المقترحات الأخرى.</p>	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>1. هل يساعد الوصف الطلاب في الحصول على فكرة واضحة عن قطاعات العمل المستقبلية أو مزيد من إمكانيات الدراسة ؟</p> <p>2. هل اللغة مفهومة للطلاب المحتملين ؟</p> <p>3. هل قائمه المهن المحتملة مفصلة بشكل كافٍ؟</p>	<p>1. تحديد مجالات، أو قطاعات توظيف الخريجين.</p>
<p>1. واضحة في بعض الحالات وغير واضحة في بعضها.</p> <p>2. إلى حد ما؛ ولكن هناك حاجة لفحص المقترحات بتدقيق، واستكمالها.</p>	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>1. هل عناصر الصورة الوصفية المدرجة في تعريف الدرجة والعناصر غير المدرجة؛ واضحة؟</p> <p>2. هل أسباب إدراج العناصر مبررة في الوصف؟</p>	<p>2. التحقق من صلة الجدارات مع الصورة الوصفية المتفق عليها.</p>
<p>1. مدد البرامج أعطيت؛ ولكنها لا تزال تخضع لمزيد من المناقشة والاعتماد.</p> <p>2. البرنامج على مستوى الماجستير لجميع البرامج في هذا المجال.</p> <p>3. لا ، والتقدم الممكن لمزيد من الدراسة لم يذكر على الإطلاق.</p>	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>1. هل مدة البرنامج واضحة ؟</p> <p>2. هل البرنامج على مستوى البكالوريوس، أم الماجستير ؟</p> <p>3. هل التقدم الممكن من هذه الدرجة؛ لمزيد من الدراسة موضح ؟</p>	<p>3. تحديد طول البرنامج، ومستواه.</p>
<p>1. نعم ، بذلت محاولات؛ للتحقق</p> <p>2. نعم؛ ولكن لا يزال هناك مجال للتحسن.</p>	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>1. هل يشمل الوصف كلا من: الجدارات العامة والخاصة بالموضوعات ؟</p> <p>2. هل يتضمن وصف ملامح الدرجات العلمية جميع العناصر اللازمة للجدارات؛ من حيث المعارف والمهارات والمواقف والقيم وما إلى ذلك؟</p>	<p>4. وصف ملامح الدرجة لبرنامج جديد أو برنامج منقح؛ من حيث الجدارات العامة و/أو الخاصة بالموضوع.</p>
<p>. نعم، للمهنيين؛ ولكن تحتاج مزيدًا من التوضيح للطلاب.</p>	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>1. هي الجدارات محددة بطريقة سهلة؛ بحيث تكون مفهومة لكل من الطلاب وغيرهم من الموظفين ؟</p>	<p>5. تعريف الجدارات (حدد بشأن البرنامج الجديد أو المنقح).</p>

الجوانب الرئيسية	بعض الأسئلة	تعليقات
6. حدد مستوي الجدارات الموصوفة في التعريف الجديد لملامح الدرجة أو الدرجة المنقحة في كل عنصر من عناصر البرنامج (قد يختلف بين الجدارات).	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>1. هل توضح الوثيقة أهمية تطوير الجدارات لمختلف المستويات المتوقعة ؟</p> <p>2. هل المستويات مفسره جيدا ؟</p>	<p>1. لا، يتم بشكل مختصر فقط؛ ولكن لا يبرر.</p> <p>2. لا، يتم وصفها فقط؛ ولكن لم تشرح بالتفصيل.</p>
7. وصف نتائج التعلم المتوقعة المتصلة بالجدارات.	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>1. هل تم صوغ نتائج التعلم ؟</p> <p>2. هل هي واضحة ومصوغة بشكل جيد مع أفعال التطبيق، والمضمون والسياق ؟</p> <p>3. إذا كان الأمر كذلك؛ هل هي قابلة للقياس ؟ هل يمكن أن يكون لكل نتيجة تعلم صلة بوحدة على الأقل من الجدارات؟</p> <p>4. هل تم التعبير عن كل جدارة في نتيجة واحدة علي الأقل للتعلم ؟</p> <p>5. إذا حقق الطالب جميع النتائج التعليمية المتوخاه؛ فهل طوّر جميع الجدارات في البرنامج إلى مستوى مناسب؟</p>	<p>1. نعم؛ ولكنها مجرد ملخص ملتقط في الجدول</p> <p>2. نعم جزئيا لبرنامج واحد؛ ولكن ليس في الآخرين.</p> <p>3. قابله للقياس جزئيا؛ نعم كل هدف تعليمي يرتبط على الأقل بجدارة واحدة في واحدة من البرامج</p> <p>4. نعم ؛ ولكن يمكن التحسين.</p> <p>5. نعم، إلى حد كبير.</p>
8. وصف منهجية التعلم والاستراتيجية لتحقيق الجدارات.	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>1. هل توصف أنشطة التعلم والتدريس المشتركة ؟</p> <p>2. هل سيقتم أمثلة على ذلك ؟</p> <p>3. هل يجري تناول التقييم ؟</p>	<p>1. نعم، هو مفصل في المقترح.</p> <p>2. نعم ، ترد أمثلة في المقترحات.</p> <p>3. لا ، لم يعالج بعد.</p>
9. حدد وحدات/دورات/ نماذج البرنامج.	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>هل هناك قائمة للدورات/ النماذج / والوحدات التي تشكل البرنامج؟</p>	<p>نعم، قدمت قائمة أولية؛ ولكن يمكن مواءمتها بمختلف المقترحات المقدمة إلى كل مؤسسة؛ لاعتمادها أو تعديلها.</p>

الجوانب الرئيسية	بعض الأسئلة	تعليقات
10. التحقق من اتساق البرنامج مع الجدارات، نتائج التعلم المتوقعة والأنشطة التي من شأنها أن تقودك إلى نتائج التعلم (الاتساق العام للبرنامج)	<p>السؤال التوجيهي :</p> <ol style="list-style-type: none"> هل تسهم كل وحدة/نموذج/دورة في تحقيق نتيجة تعليمية واحدة علي الأقل ؟ هل جميع نتائج التعلم مشمولة في الوحدات/النماذج/الدورات الدراسية للبرنامج ؟ هل هناك تقدم في النتائج التعليمية نحو تطوير كل جدارة ؟ هل تعالج الجدارات المعقدة؛ بما يكفي من الإسهاب والعمق في البرنامج ؟ هل أنشطة التعليم، والتعلم مناسبة للنتائج التعليمية لكل وحدة/دورة/ نموذج ؟ هل طرائق التقييم لكل وحدة/ نموذج /دورة تقيس إنجاز جميع نتائج التعلم؟ هل النتائج التعليمية وأنشطة التعليم والتعلم ومهام التقييم متوائمة منطقيا ؟ 	<ol style="list-style-type: none"> نعم؛ ولكن بعضها؛ مثل:تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمنية فقط. هناك حاجة إلى أن تكون مفصلة في الأنشطة؛ لتغطي جيدا جميع النتائج التعليمية. نعم؛ ولكن يمكن التحسين. نعم؛ ولكن لا يزال هناك فرصة للتحسين. نعم، يتم التصدي لها؛ ولكن لا يزال هناك فرصة لجعل الأمر أكثر تفصيلا. هي أكثر ضمنية من وصفها بالتفصيل في بعضها؛ ولكن لم يذكر في الآخرين. أشار أحد البرامج إلى التقييم؛ ولكن الباقي لم يذكر بعد استراتيجيات التقييم في اقتراحها. ليس بعد.
	<p>السؤال التوجيهي :</p> <p>هل يعكس الاسم أهداف البرنامج والغرض منه؟</p>	<p>نعم؛ ولكن يمكن التعبير عنها بشكل أفضل وتنسيقها إلى جانب برامج أخرى مماثلة.</p>

وفيما يأتي الأسماء النهائية للبرامج - بعد عملية المراجعة - وفقا لمجموعة الخبراء لتخصص إعداد المعلمين: الجدول 6.3

جدول رقم (6.3):

اسم المؤسسة المشاركة، والبرامج النهائي:

اسم البرنامج	أسماء المؤسسات
ماجستير في التعليم الخاص، والتعليم الشامل.	1 جامعة غامبيا (Gambia Universito Universidade)
ماجستير في التعليم: التطور والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.	1. جامعة بوثو. 2. جامعة ماكيرييري (أو غندا). 3. جامعة ناميبيا. 4. جامعة الكاب الغربية. 5. ادواردو موندلين.
ماجستير في التعليم التكنولوجي.	1. جامعة نيجيريا - نسوكا. 2. جامعة ماكيرييري (أو غندا). 3. جامعة نترانيا المفتوحة. 4. الجامعة الوطنية المفتوحة في نيجيريا.

6.4 استراتيجيات تنفيذ البرامج الجديدة و/أو المنقحة في مختلف مؤسسات إعداد المعلمين التابعة لمجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين

وضعت مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين عدة استراتيجيات تنفيذ لبرامج تعليم المعلمين المقترحة في الجامعات المختلفة من بين الاستراتيجيات الأخرى؛ هي الاستراتيجيات التسع الآتية:

كانت الاستراتيجية الأولى هي مراجعة البرامج المقترحة، أو إدخال برامج جديدة في المؤسسات المنزلية. ومع ذلك، إذا قررت مؤسسة ما إدخال برنامج جديد ومختلف؛ فيجب أن يتضمن هذا البرنامج مفاهيم ومهارات، ومنهجية تيوننج. ومن المتوقع أن يضمن تبني عناصر تيوننج تطوير البرنامج، وتنفيذه؛ لتحقيق مهمة محددة ورؤية تونينج.

ولهذه العناصر عناصر لتحويل التعليم العالي؛ من أجل إنتاج موارد بشرية مختصة وموثوقة وخلقية وملتزمة للقارة. كما لوحظ أن الممارسات السابقة - في معظم مؤسسات التعليم العالي - في أفريقيا تحتاج تغييرات، وهي تشكل واحدة من المبادرات ذات الاحتمالية العالية للمساعدة على طول السلسلة المتغيرة. كما تركز التغييرات المتوقعة - بشكل جيد - على المبادئ التي تكمن وراء استراتيجيات التنمية المستدامة.

وتتمثل الاستراتيجية الثانية في تطوير برامج التوعية، وتنفيذها؛ بالدعوة التي يمكن أن تتخذ شكل مهام، أو أنشطة تشمل أموراً أخرى، والمؤتمرات، وحلقات العمل، والتجمعات المجتمعية، والأعمال المجتمعية، والمشاورات. وستصمم هذه البرامج؛ لزيادة الوعي بمشروع تيوننج أفريقيا، وإمكانات فاعليته؛ لتحقيق تحولات إيجابية في أفريقيا

وتعد برامج الدعوة ضرورية؛ لأن معظم المؤسسات، أو الهيئات، أو المنظمات - بما في ذلك الحكومات - تكون أحياناً مرتبطة - بشكل كبير - بالممارسات التقليدية إلى الحد الذي يصير مريحاً، والنظر في التغييرات على أنها عقبات؛ عوضاً عن مشاهدة التغييرات حسب الضرورة؛ لأن الابتكارات والإبداع يجلبان طرائق جديدة للحياة التي نعتمدها أو نتكيف معها، وإلا فإننا نتخلف عن الركب، ونفنى في النهاية.

وأما الاستراتيجية الثالثة المقترحة؛ فهي استهلال الأبطال على المستويات المؤسسية والوزارية وضمن الجودة. واقترح الأعضاء أنه في البداية، ينبغي أن يكون التركيز على فرق الإدارة وأن ينشر بعد ذلك مفهوم تيوننج ومنهجيته بين أعضاء المؤسسات العامة والجمهور في الداخل والخارج.

وكانت الاستراتيجية الرابعة هي السعي إلى التأثير في السياسات والإجراءات على المستويات الوطنية والمؤسسية؛ ففي بعض المؤسسات، لا تكون مسائل المناهج ذات أولوية! ومع ذلك، فبدون المناهج الدراسية القوية تكون فرص التخلف عالية؛ لأن التعليم يوفر العمود الفقري لجميع الأمور المتعلقة بالتنمية. ومن خلال التعليم، يتم الحصول على الموارد البشرية اللازمة للتأثير في الإنتاج وحظه. ومع ذلك، تواجه الحكومات والمؤسسات دائماً عديداً من الأولويات البديلة التي تستمر في تأجيل إصلاح المناهج الدراسية؛ ومن ثم يتعين على أعضاء تيوننج أفريقيا التأكد من أنهم يؤثرون في حكوماتهم ومنظماتهم والجمهور؛ لضمان تنفيذ خطط تيوننج؛ من خلال التعاون مع الهياكل والموارد الحكومية القائمة.

واعتبرت الاستراتيجية الخامسة أن تطوير المناهج الدراسية بشكل مناسب للتعليم العالي؛ لا يكفي إذا لم يتم تدريب القائمين على التعليم؛ ومن ثم يجب تدريب الأكاديميين، كما يجب تدريب موظفي الإدارة، وقيادات ضمان الجودة، وغيرهم من العاملين في التعليم العالي؛ على أن يتبعوا مبادئ تيوننج.

وسيوذي فشل التدريب - في نهاية المطاف - إلى فشل المشروع، وفي الواقع قد لا يبدأ؛ ومن ثم أدرك أعضاء تيوننج الحاجة إلى التدريب في أثناء الخدمة، وكذلك التدريب قبل الخدمة لموظفي التعليم العالي الذين يرغبون في الانضمام إلى الجامعات في إفريقيا؛ ولذلك يجب أن يهدف هذا التدريب إلى تغيير مجموعات العقل، وكذلك نشر المعلومات بشأن الجدارات المستهدفة التي سيتم تطويرها، وكيفية تنفيذ التغييرات.

وأما الاستراتيجية السادسة التي عُدَّت مهمة؛ فهي إشراك المتعلمين وزيادة وعيهم بالتغييرات في طريقة دراستهم وطريقة تدريسهم؛ الانتقال من الحفظ عن ظهر قلب والاعتماد على إرسال المعلمين المعلومات؛ اعتماداً على مبادراتهم الخاصة بالتعاون مع الأقران والعمل؛ كمحفز لتوليد المعرفة والمهارات اللازمة للبقاء والتقدم. وهذه الاستراتيجية ضرورية؛ لأن الطلاب يشكلون عملاء محتملين رئيسيين لبرامج تيوننج المصممة.

وتمثلت الاستراتيجية السابعة في السعي إلى التعاون والشراكة مع الآخرين؛ لضمان توافق البرامج، وجودتها في كل مؤسسة تعليمية عليا تابعة لأعضاء تونينج. كما عُدَّ من المناسب توفير مجال للجامعات المتعاونة؛ لتحديد قضايا معينة تتعلق بمتطلبات الالتحاق، ومدة البرنامج، ونظام الساعات المعتمدة، وطرائق التقييم، ونظام منح الشهادات / الجوائز، إلخ.

وكانت الاستراتيجية التاسعة والأخيرة مخصصة لمؤسسات التعليم العالي في إفريقيا؛ لمعالجة البرامج؛ من خلال منظمات / وحدات ضمان الجودة؛ للحصول على موافقة على المستويين: المؤسسي والوطني.

وتقدم الفصول الآتية تقريراً عن العمل الذي تم إنجازه في المرحلة الثانية من المشروع؛ نجحت هذه المرحلة الأولى التي كانت تجريبية، وتتضمن الأقسام الفرعية مبادرات التطوير المهني والتأملات بشأن الأعباء الطلابية.

ونظر الفصل في القضايا الرئيسية المتعلقة بالإجراءات المتبعة؛ لمراجعة برامج أكاديمية تيوننج أفريقيا التي تم تطويرها للتسليم في مؤسسات التعليم العالي الأفريقية التي تقدم برامج إعداد المعلمين. وكما كان الحال مع تحديد جدارة خريجي إعداد المعلمين والصور الوصفية اللاحقة في هذا المجال، كان تطوير البرامج الأكاديمية - أيضاً - عملية تجرى على امتداد سلسلة من العمليات التشاركية.

ويعرض الفصل السادس العمليات المتبعة والبرامج التي تم تطويرها على أساس الحوار، والمفاوضات التي تقود مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين إلى البرامج الفردية التي تعد مهمة جداً؛ لأنها كانت إما ناقصة في البرامج الحالية المعروضة، أو لأنها كانت ضرورية. ويجب تطوير التطورات المعاصرة التي تلت الارتباطات العالمية في اقتصاد المعرفة وما تلاها من معرفة ومهارات وقيم أساسية بين خريجي مؤسسات التعليم العالي.

ولذلك، تم تطوير البرامج؛ لضمان أن يدعم تيوننج أفريقيا المؤسسات التعليمية العليا في أفريقيا؛ لتلبية الاحتياجات الطلابية والمحددة من الناحية الاجتماعية مقابل أهداف التنمية المستدامة الحالية التي تم ترجمتها إلى التمويل التعليمي، كما تم تطويرها؛ لضمان توافق مؤسسات التعليم العالي؛ من خلال تنقل الأكاديميين والطلاب ونقل الساعات المعتمدة.

وتم توظيف المشاورات التعاونية؛ كإجراء لتحقيق هذه الأهداف، فضلاً عن مقياس لجودة البرامج؛ من خلال المشاورات، وتم إنتاج ثلاثة برامج على مستوى رئيس، وتم تقديم اثنين منها في صيغة مجدولة تحت هذا الفصل؛ لتكون بمنزلة نماذج يمكن محاكاتها عند تطوير برنامج تعليمي يركز على تيوننج. وتضمن أسئلة المراجعة الموجهة أن مطوري البرامج يركزون على الاستجابة للقضايا الرئيسية التي لها تأثير في جودة البرنامج.

الفصل السابع

التنمية المهنية المستمرة في إعداد المعلم

يمر التعليم العالي المعاصر بتحول نموذجي ينعكس في استراتيجيات التدريس والتعلم والتقييم الأخذة في التوسع والتحول التي يجري ابتكارها حالياً في جميع السياقات التعليمية تقريباً (اليونسكو، 2017). إن حقبة التعليم والتعلم التي تركز على المعلمين صارت تدريجياً شيئاً من الماضي. وفي هذا الصدد، يؤكد Kincheloe (2006, p. 161) بأن "المعايير الفنية للتقويم التي تُفرض على الطلاب من أعلى، وأن أشكال الاختبارات التي تقيس قدرتهم على الاحتفاظ ببعض البيانات... تُقوض الجهود التي تُبذل من أجل أن يتحقق التعليم بصورة مُحكّمة، وعالية الجودة، وعادلة".

لذلك فإن نظم التعليم المؤسسي مكلفة اليوم بالمسؤولية المهمة؛ لمعالجة الطلبات الملحة في مجالات الحد من فجوة إنجاز المتعلمين، واعتماد الممارسات القائمة على الأدلة، وتحقيق أهداف التقدم السنوي الكافية، وإدارة متطلبات تعليم اللغة الثانية أو الثالثة والإدماج؛ فيما يتعلق بالتنوعات الاجتماعية-الثقافية والاجتماعية-الاقتصادية للطلاب، والاحتياجات الخاصة الاجتماعية واللغوية، وزيادة استخدام تكنولوجيا الربط؛ لتقديم التعليم وضرورة الاستمرار في تتبع القدر المتزايد من البحوث التربوية والمحتويات والسياقات والأبحاث القائمة على القيمة.

وتتطلب هذه الأبعاد الجديدة أن يواكب المعلمون التطورات المعاصرة وذات الصلة التي تحدث في ميدان التعليم. وفي ظل هذه الظروف، لا يمكن إغفال مسألة التنمية المهنية المستمرة للعاملين؛ ولا سيما في التعليم العالي الذين يقع عليهم الواجب النبيل؛ بأن يزودوا - بشكل صائب - نظم التعليم في المستوى الأدنى بالمسائل التي جرت دراستها علمياً، وتم التأكد من صحتها.

7.1 وضع تصور للتنمية المهنية المستمرة في مؤسسات التعليم العالي

التنمية المهنية المستمرة عملية عملية تهدف لتحسين معارف أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم وقيمهم باستمرار؛ أي: تعزيز جدارات أعضاء هيئة التدريس اللازمة لإنتاج نتائج تعليمية مميزة تخدم الطلاب في سياق الممارسة. وتشمل التنمية المهنية المستمرة في مجال إعداد المعلمين جميع الأنشطة التي يمكن أن تعزز مهارات الأفراد ومعارفهم وخبراتهم، وغير ذلك من الخصائص اللازمة للمعلم.

ولا يمكن أن تحدث تحسينات ملحوظة في مجال التعليم دون التنمية المهنية المستمرة (Macquarie University, 2017)؛ لذلك التنمية المهنية المستمرة أمر أساس لتلبية الطلبات التعليمية الحالية في مؤسسات التعليم؛ ولا سيما في مؤسسات التعليم العالي التي تغذي مستويات أدنى؛ من خلال خدمات الخبرة التي تقدمها.

وتعد البرامج الفعالة للتنمية المهنية المستمرة ضرورية؛ لتيسير الجودة في التدريس والتعلم والتقييم، مع موازنة هذه العمليات مع نتائج التعلم المتوقعة في التعليم العالي (Sally, 2004). وتحتاج برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس الجيدة الاسترشاد بالمبادئ النظرية والعملية ذات الصلة إذا أريد لها أن تعمق معرفة المعلمين بمضمون الدورات الدراسية ومهاراتهم التربوية وفرص الممارسات المهنية والبحوث، والقدرات والانعكاسات الدقيقة (Avalos, 2010).

7.2 التنمية المهنية المستمرة في إطار برنامج تيوننج أفريقيا

رصد برنامج تيوننج أفريقيا - بصورة فعالة - التنمية المهنية المستمرة للمعلمين وتنفيذه، كما يتضح من الأقسام الآتية في هذا القسم من التطوير المهني المستمر في الكتاب. وبصفة عامة، تساعد التنمية المهنية المستمرة المعلمين في استكمال معرفتهم بالدورات الدراسية التي يدرسونها في ضوء أوجه التقدم الحديثة في مجالات تخصصهم، وكذلك في مجالات أخرى تتصل - بشكل أو بآخر - بميادين تخصصهم.

وتركز منهجية تيوننج على تنفيذ التعليم القائم على النتائج في التعليم العالي؛ كوسيلة لضمان أن تكون نوعية التعليم مرتكزة على خدمة مصالح المتعلمين؛ بدلا من خدمة مصالح المؤسسات والمعلمين. ولا تقدر قيمة العلامات العالية في الامتحانات المكتوبة للتقييم أو الترقية؛ إلا إذا كانت تتماشى مع قدرة الطلاب على النقل وتطبيق ما يتعلمونه بنجاح في السياقات العملية التي يعيشون فيها.

وفي سياق مبادرة تيوننج أفريقيا، صار من الواضح أن التنمية المهنية مهمة تماما؛ فمن ناحية يعترف مشروع تيوننج بسلسلة التحولات العالمية التي تحدث في إطار التعليم العالي، على حين لا تزال المؤسسات الجامعية الأخرى، ومعظم الأكاديميين الذين يقدم لهم مشروع تيوننج في انتظار التحول. وتحتاج التحولات الدعوة إلى النظر في الواقع؛ على أساس نظم التعليم في أفريقيا؛ بما في ذلك: توسع المؤسسات، وتنوع الدورات الدراسية المقدمة، وقبول أعداد هائلة من الطلاب؛ مما يؤدي إلى زيادة تنوع الطلاب، وتعدد الثقافات، والحاجة إلى استحداث أساليب جديدة؛ لتيسير التعلم والبحث والاستشارة في الاستجابة للحالات المتغيرة دائما.

وهذه التغييرات، إلى جانب الزيادة السريعة في مجموعة المعارف، تتحدى الأكاديميين في التعليم العالي؛ للنهوض بأنفسهم في مهنتهم. وعلاوة على ذلك؛ فإن نظم التعليم العالي متنوعة؛ استنادا إلى الموروثات التاريخية المختلفة؛ ولذلك، وسعيا إلى تحقيق التكامل الأكاديمي الأفريقي، هناك حاجة إلى الاعتراف المتبادل بالمؤهلات الأكاديمية بين الجامعات.

وتتيح هذه العملية فرصة للتعلم من الأقران؛ فيما بين مؤسسات الجامعات المشاركة في وضع المناهج الدراسية؛ استجابة للنتائج المتوقعة وجدارات المجالات الأكاديمية المختارة. كما أنه يساعد على تبادل الخبرات في تحديد عبء العمل في نظام الساعات المعتمدة، والنتائج التعليمية

السياقية، ونوعيه التعليم العالي؛ ومن ثم، ونظرا للطبيعة المتغيرة الديناميكية للمشهد الأكاديمي على الصعيد العالمي؛ فإن الحاجة إلى التنمية المهنية المستمرة تصير أكثر إلحاحا في السعي إلى تمكين الأكاديميين من تعرف مفاهيم ونهج/منهجية تويننج التي تهدف إلى التعاون والانسجام في معالجة الاحتياجات المحلية والعالمية الموجهة نحو تحقيق التنمية المستدامة على جميع المستويات وفي جميع السياقات؛ وفقا للأهداف العالمية التوجيهية للتنمية المستدامة.

7.3 التزام تويننج كفرصة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس

تتضح التزامات مشروع تويننج المتعلقة بتعزيز التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة تدريس التعليم العالي وتعلم الطلاب في النهج الذي يتبعه البرنامج والعزم على مواصلة النظام التعليمي الأفريقي. ويعتقد أن هذه هي السبل التي تشجع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على التعاون والشراكة والتعليم والتدريب والتنقل والانسجام.

وقد نظمت الجلسات العامة للبرنامج (5 اجتماعات حتى الآن) التي التزم الأعضاء - بشأنها - بطرائق تكفل حصول المشاركين على المعارف والمهارات والقيم وتوليدها؛ لتحسين نظم التعليم العالي في القارة. وشكلت اجتماعات تويننج أفريكا العامة مجالات رئيسة للتعليم، ولتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس. وترتكز هذه الخبيصة على حقيقة أن اجتماعات تويننج مع العروض المضمنة الخاصة بها، والأنشطة المشتركة والخبرات من مختلف الميادين المختلفة تولد - باستمرار - مساحات تعليمية للتنمية المهنية المستمرة.

وتم التعبير - بوضوح - عن الموقف المعرب عنه أعلاه خلال الاجتماع العام الرابع الذي عقد في جوهانسبرغ، في نيسان/أبريل 2017؛ حيث ذكرت إحدى نوايا المشروع أنها تدعم التعليم العالي "القدرة المؤسسية في مجال إصلاح المناهج الدراسية في التصميم والتدريس والتعلم والتقييم؛ استنادا إلى الجدارات ونتائج التعلم المتوقعة" (تويننج أفريكا المرحلة الثانية، الجلسة الرابعة، الصفحة 37).

وقد غطى موضوع التنمية المهنية المستمرة في إطار محفل التعلم في مشروع تويننج الجوانب النظرية والبحثية والتطبيقية للتدريب في أثناء الخدمة للأكاديميين في مجال التعليم العالي. وقد وجه المشاركون في الاجتماعات للتعاون وتبادل النتائج البحثية في مؤسساتهم الأصلية، وقد أسهمت هذه النتائج في الحوار وفي إنشاء الاحتياجات التعليمية المعاصرة للطلاب المؤهلين للتعلم؛ وفقا لأصحاب المصلحة في التعليم العالي الذين شاركوا في البحوث؛ بوصفهم المشاركين والباحثين.

وتمثل أصحاب المصلحة في الطلاب والخريجين وأرباب العمل والأكاديميين وقادة مؤسسات التعليم العالي. واستخدمت النتائج المستمدة من البحوث التعليمية؛ للمساعدة في تجميع قوائم الجدارات العامة والخاصة بموضوع التخصص المطلوبة لخريجي مؤسسات التعليم العالي الخاص؛ حيث يهاجرون من الجامعات إلى العمل.

واستنادا إلى السرد السابق؛، يمكن التأكد - بإيجاز - من أن التنمية المهنية المستمرة تفترض مسبقا الطابع غير الثابت للمجتمع المعاصر وحقيقة الإعداد المستمر للأكاديميين في التعليم العالي؛ للبقاء في مقدمة التنمية؛ من خلال خطة لاستكمال التعلم مدى الحياة مصممة؛ لمواكبة التكنولوجيا والأنشطة البشرية والاحتياجات الإنمائية الناشئة والمتغيرة.

7.4 دورات على الإنترنت للمشاركين في مشروع تيوننج أفريقيا

فضلاً عن المساحات التعليمية المقدمة؛ من خلال الاجتماعات العامة لمشروع تيوننج أفريقيا؛ قدم البرنامج دورتين تدريبيتين على الإنترنت للمشاركين فيه. وقد تم تقديم أولى الدورات على الإنترنت بين شباط/فبراير وأيلول/سبتمبر 2016. وركزت على "تصميم دورات دراسية للتعلم القائم على النتائج في التعليم العالي". وقدمت الدورة الثانية على الإنترنت بين شباط/فبراير وأيلول/سبتمبر 2017. وتناولت هذه الدورة الثانية على الإنترنت "تقييماً عملياً للتعليم".

وقد حدّثت الدورتان الأكاديميين في مختلف مجالات التعليم العالي؛ بشأن النهج المعاصر المناسب للتدريس والتقييم. وقد تركز كل منهما على المتعلمين واحتياجاتهم الفعلية داخل بيئات الحياة الفعلية. وحققت هذه الدورات تحولاً من النهج التعليمي السابق الذي يركز - في معظمه - على المعلمين والمناهج الدراسية؛ بدلاً من التركيز على الاحتياجات الفعلية للمتعلمين.

وقد أوضحوا - بجلاء - أن نظام التعليم الفعال يجب أن يوجه نفسه إلى احتياجات المتعلم ومجتمعاته المحلية. ومن خلال هذه الدورات على الإنترنت؛ فالمشاركون والأفراد الذين يعترّم التوصل إليهم بالشئ نفسه (سوف) يكونون معرضين للمواقف النقدية التي تدفع بفكرة أن التدريس والتقييم ينبغي تصميمهما وتنفيذهما/تقديمهما بطريقة تعالج احتياجات المتعلمين الفعلية العملية خاصة بعد التخرج؛ أي: أن التعليم ينبغي أن يركز على ما يجب على المتعلمين أن يكونوه > و > أن يفعلوه > في وقت التخرج وبعده؛ وهذه إضافة لدورات تيوننج؛ حيث تم وضع المتعلمين في مكانهم الصحيح؛ كأولوية لقطاع التعليم وكأساس للتدريس والتعلم والتقييم.

وفيما يتعلق بالتقييم، شددت الدورات التدريبية المستمرة للتنمية المهنية التي تجربها تيوننج أفريقيا على الإنترنت على الحاجة لجعل التقييمات أدوات حكم؛ لاتخاذ القرارات بشأن مدى نجاح عملية التعلم (تقييم التعلم أو التقييم التحصيلي)، فضلاً عن أدوات لتيسير تعلم الطلاب ودعمه (تقييم للتعلم أو تقييم التكوين).

ومن خلال الدورات الإلكترونية لتنمية الأعضاء التي تم إبرازها أعلاه؛ مكنت مبادرة تيوننج المشاركين من مؤسسات التعليم العالي من إعادة النظر في ممارساتهم السابقة وتحسين كيفية تدريسهم وتقييمهم للمتعلمين. وطورت الدورات التدريبية على الإنترنت أنصاراً للتربية المعاصرة ذات الصلة في تقديم التعليم، وهذا التدريس الذي يروج للحاجة إلى تطوير الجدارات بين المتعلمين لا يُمكن المتعلمين من اجتياز الاختبارات فحسب؛ ولكن أيضاً للتأكد من الإمكانات والفرص المتاحة؛ لنقل الصلاحيات المكتسبة إلى ممارسات الحياة الفعلية بعد التخرج. وقد تحقق ذلك؛ من خلال تعرض المشاركين لمجموعة متنوعة من أساليب وتقنيات التدريس والكسب والتقييم.

وفضلاً عن ذلك، ونظراً لأن المشاركين في تيوننج قد تعرضوا لتقنيات تعاونية وتشاركية شاملة وواسعة النطاق خلال عمليات التدريب على تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في أثناء عملهم معاً في إعداد دورات مشتركة، والاستجابة للمهام المشتركة للدورات الدراسية، واستعراض أفكار بعضهم على النحو الذي طرح؛ من خلال المناقشات وتبادل النصوص.

وبذلك تعرضوا لتجربة تمكنهم من تطبيق التقنيات نفسها أو تحسينها؛ لتطبيقها في مؤسساتهم الأصلية. وبهذه الطريقة صاروا الآن في وضع أفضل؛ لكي يوائمو - بكفاءة - بالنتائج المتوقعة من الدورات مع تركيز البرامج على التعاون والشراكات داخل المؤسسات وخارجها على الصعيدين: الوطني والعالمي.

ومن الأرجح أن يؤدي هذا التعاون إلى إثراء تنقل الموظفين والطلاب؛ كوسيلة لتحقيق الموازنة في مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء أفريقيا؛ حيث يتيح التنقل فرصا لتفاسم جميع أشكال الموارد؛ بما في ذلك رأس المال البشري، البنية التحتية والمرافق والمعدات. وهذه ميزة إذا كان لأفريقيا أن تتخطى الحدود التي خلعت وأعافت مشاركة القارة في المشروعات الإنمائية في الماضي؛ لأن التعليم المجدي والمناسب ضروري للتنمية الفعلية.

7.5 ورشات عمل مشروع تيوننج في مؤسسات التعليم العالي الأصلية للمشاركين

من الجدير بالذكر أن برامج تيوننج للتنمية المهنية المستمرة لم تكن مقصودة فقط بالنسبة للأكاديميين من مؤسسات التعليم العالي الذين كونوا المجموعة الرئيسة لأعضاء فريق الخبراء في اجتماع تيوننج أفريقيا العام. ويستهدف البرنامج - أيضا - جميع الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي. يأتي ذلك على أساس فهم عام بأن الهياكل الرسمية للتطوير المهني؛ مثل: ورش العمل تخدم أغراضا مهمة لتعلم المعلمين التعلم وتحويل معارفهم إلى ممارسات، فضلا عن تعزيز نمو المتعلمين لديهم (Avalos, 2010).

ولأغراض التنمية المهنية المستمرة في مجال إعداد المعلمين؛ تم توجيه أعضاء مجموعات تيوننج الأساسيين؛ لتحمل المسؤولية على التعاقب فيما يتعلمونه من اجتماعات تيوننج ودورات الإنترنت التي خضعوا لها خلال هذه العملية. وقد استرشد أعضاء تيوننج بكيفية النجاح في تنظيم ورش عمل؛ طبقا لتفضيلاتهم؛ وفقا للمجالات الأكاديمية المتخصصة التي اختاروها في الاجتماع العام الرابع المعقود في نيسان/أبريل 2017 في جوهانسبرغ بجنوب أفريقيا.

ولتحديد المجالات المتخصصة لورش العمل المتعلقة بالتنمية المهنية والتي من المفترض أن تعدها كل مؤسسة للتعليم العالي ممثلة في مشروع تيوننج أفريقيا؛ طلب إلى كل عضو أكاديمي في الاجتماع العام أن يقرر احتياجات التطوير المهني المستمر في مؤسسته الأصلية في مجالات: تطوير المناهج الدراسية والتدريس والتعلم والتقييم.

وقد أدرجت الاحتياجات المحددة ونوقشت في مجموعات تتألف من أكاديميين من مختلف المؤسسات ومجالات التخصص. وعُدّ التشكيل متعدد التخصصات للمجموعات أمراً مهماً لإثراء الأفكار والتجارب التي تؤدي إلى صقل موضوعات التدريب من منظورات عامة. وساعدت هذه العملية في تضيق قائمة التنفيذ الفعلي للتدريب.

وتندرج الموضوعات المقترحة لورش العمل المتعلقة بإعداد المعلمين؛ تحت أربعة موضوعات رئيسية: > 1 > تصميم المناهج الدراسية، > 2 > والأعباء الطلابية والساعات المعتمدة، > 3 > التقييم، > 4 > نتائج التعلم المتوقعة والموائمة.

ومن بين الموضوعات الأربعة؛ فالأغلبية (54.5 في المائة) من الأكاديميين الذين يمثلون مؤسسات مختلفة؛ عقدوا ورش عمل بشأن التقييم، يليها الأعباء الطلابية (27.5 في المائة)، والمناهج الدراسية، ونتائج التعلم المتوقعة والموائمة. واختير الموضوعان الأخيران بنسبة 9.1 في المائة من المؤسسات الممثلة في مجموعة إعداد المعلمين في اجتماع تيوننج الرابع. وجرى صقل هذه الموضوعات على المستويات الموسسية؛ لتلائم السياقات المتنوعة للتنفيذ.

وتؤكد الممارسة الموصوفة أعلاه أن مبادرة تيوننج تستند - بقوة - إلى الإسهامات النشطة لكل عضو من أعضاء الاجتماع العام. ويندرج الأعضاء في مختلف فئات الموضوعات الأكاديمية المتخصصة: العلوم الزراعية، الاقتصاد، إعداد المعلمين، الطب، الهندسة الميكانيكية، الجيولوجيا التطبيقية، الهندسة المدنية، وإدارة التعليم العالي، وممثلي الطلاب من مختلف مؤسسات التعليم العالي في أفريقيا.

وانطلاقاً من روح التعاون في اتخاذ القرارات؛ رني أنه من الضروري التماس إسهامات أعضاء الاجتماع العام في وضع مجالات الموضوعات المشتركة؛ لتخطيط ورش العمل وتنفيذها في كل مؤسسات التعليم العالي بعد الاجتماع العام الرابع. وكانت الروح التعاونية متعددة التخصصات واضحة في الانفتاح بالنسبة لكل الممثلين الأكاديميين لمشروع تيوننج من مؤسسة ماء لدعوة الأكاديميين المحليين إلى المشاركة في مشروعات تيوننج. وأفاد بعض الأعضاء أنهم أدمجوا جامعات شقيقة (مثل: جامعة زمبابوي)؛ للتخطيط لورش العمل وعرضها، على حين دعا آخرون زملاء من مؤسسات التعليم العالي الأخرى في بلدانهم إلى المشاركة في ورش العمل الخاصة بتيوننج.

ومن المهم الإشارة إلى أن تقاسم موضوعات ورشة العمل والمقترحات بين أعضاء الاجتماع العام والزملاء الأكاديميين؛ وصلها، فضلاً عن تأهيل اقتراح ورشة العمل، وتأبيدها؛ من خلال فريق إدارة توننج أفريقيا؛ قد عمل كجزء من عملية ضمان الجودة لكل موضوع من الموضوعات التي تمت الموافقة عليها، وتنفيذها في نهاية المطاف.

7.6 تعليقات من بعض المشاركين في ورشة العمل

تعكس الردود في المحاضر الحرفية الآتية بعض تعليقات المشاركين في حلقة العمل، وآرائهم من جامعة نترانيا المفتوحة.

وعندما سُئل المشاركون عن تعليقاتهم العامة على ورشة العمل، أجابوا أنها كانت جيدة؛ لأن القائمين عليها شرحوا - بوضوح - المفاهيم المتعلقة بنتائج التعلم المقصودة وركزوا على التقييم بالتفاصيل. وأثني على القائمين عليها أيضاً؛ لإتاحة الفرص للمشاركين؛ للإسهام بأفكارهم ومقترحاتهم؛ لتمكين ورش العمل المستقبلية من أن تكون أكثر إنتاجية.

وكان من المهم أن نتعلم من المشاركين أن ورشة العمل كانت منظمة بشكل جيد؛ بسبب الإسهام الإيجابي الذي أدركه المشاركون فيها؛ من حيث تحويل طريقة التطوير والتقييم وتكريس مزيد من الوقت لحلقات العمل هذه؛ مما سيمكن المشاركين من الحصول على مزيد من المعلومات وإجراء مزيد من الممارسات؛ لتعزيز ما تعلموه؛ من خلال المناقشات والأسئلة والردود بين المعلمين والأقران. وأوصوا بأن تستغرق ورشة العمل ثلاثة أيام؛ فلم يكن يومان كافيين؛ كما لاحظوا.

وكان السؤال الآخر الذي طُلب إلى المشاركين الإجابة عنه هو النظر في أهمية موضوع ورشة العمل أو موضوعها في مهنة التدريس في مؤسسة تعليم عالٍ. وقد استجابوا بأفكار تبين أن ورشة العمل جاءت في وقت مناسب؛ لأنهم يشعرون أنهم في حاجة إلى التغيير؛ بدلاً من أداء الأمور بشكل تقليدي. ويُعتقد أنه - من خلال استخدام المفهوم "التقليدي" لـ "فعل الأشياء - فإنها تعني استخدام المنهج الذي يركز على المعلم في تدريس الطلاب وتقييمهم؛ وبذلك صارت ورشة العمل بمنزلة وسيلة

لفتح الأعين، تبين لهم أنه يمكنهم التغيير أو التحول إلى استخدام الجدارات - منهج التعلم المقصود - بحيث تتوافق مع متطلبات السوق في العالم المعاصر.

وأعرب المشاركون في ورش عمل من مختلف خلفياتهم الدراسية المفتوحة أو عن بعد أو عن طريق الإنترنت؛ عن تقديرهم لمدى أهمية نهج حصيللة التعلم المستهدف القائم على التعليم والتقييم في سياقهم. وكان من السهل توفير مهام التقييم على الإنترنت وتشجيع المتعلمين على الإشارة إلى المصادر المتعددة للبيانات ذات الصلة بمجالات تخصصهم. خلال ورشة العمل، واستخدم المشاركون جزءًا كبيرًا من وقتهم؛ لاستكشاف البيانات المتاحة ذات الصلة بالتقييم في التعلم المفتوح وعن بعد والتعلم عبر الإنترنت. وعلى هذا الأساس أوصوا بعقد ورشات مماثلة لجميع الأعضاء الآخرين في المؤسسة.

وعَدَّ المشاركون ورشة العمل جزءًا من وسائل مواجهة عديد من التحديات التي يواجهونها في أثناء تدريسهم وتقييم دوراتهم. وقد تعرضوا لكل من تصنيفي: بيجز سولو (Bigg's SOLO)، وبلوم (Bloom)؛ بوصفهما متقدمين، وممتدين حاليًا؛ ومن ثم فبعض التحديات التي كانوا يعتقدون أنها يمكن أن تعالجها بسهولة الآن هي الوصول إلى مواقع الويب التي تحتوي على مقترحات لتقنيات التقييم التي تكون فعالة على طرائق التقييم المفتوحة عبر الإنترنت، وطرائق تكوين نتائج التعلم المقصودة والأفعال المناسبة لاستخدامها في مستويات مختلفة من تطوير الأسئلة لطلابهم. وكان استخدام المحفظة ومجلة الدورة التدريبية وعملية التغذية الراجعة والتغذية المرتدة ذات أهمية خاصة بالنسبة لهم.

وأشارت إحدى المشاركات إلى أن ورشة العمل كانت ذات صلة بها؛ لأنها كانت في الأصل مصرة على التحول لكل تعليم كان ينقل معظم المعرفة إلى المتعلمين. ومنذ ذلك الحين، وعدت بالبدء في إشراك تقنيات التقييم الجديدة ونشر الأخبار لأصدقائها وأبلغت "أن ورشة العمل تساعدني على التحول من الطريقة التقليدية للتدريس نحو اتجاه نتائج التعلم والتعليم المتمركز حول المتعلمين". "ينبغي توفير ورشة العمل لجميع الموظفين الأكاديميين في المؤسسة".

وعندما تم سؤالهم عن الأشياء التي تعلموها خلال ورشة العمل والنظر في الخطة أو التخطيط لها عند تدريسهم لدوراتهم بعد ورشة العمل؛ أجابوا بأنهم سوف يطبقون إطار التصنيف الخاص بمفردات سولو، وتصنيف بلوم المعدل؛ لتدريس وتطوير أهداف التعلم المقصودة في دوراتهم، كما وعدوا بتطوير تقييمات موثوقة تستند إلى نتائج التعلم المقصودة.

وبما أنهم تعلموا أهمية إجراء تقييم للاحتياجات؛ فقد أشاروا إلى أنهم سيجرون دائما تقييما واسع النطاق للاحتياجات قبل وضع مناهجهم الدراسية. علاوة على ذلك؛ فقد وعدوا بإعداد أدوات تقييم، تعتمد على منظمة العمل الدولية وإشراك طلابنا في إعداد أدوات التقييم؛ من خلال إشراك الطلاب في تطوير أدوات التقييم بالتعاون مع الأقران والقائمين على التعليم. وقالوا: إنها ليست شيئا اعتقدوا أنه يمكن أن ينجح؛ لكنهم كانوا مقتنعين بأنه كان من الحكمة والممكن أدائه.

ولاحظوا أن العملية قد تساعد في جذب المتعلمين إلى "حب" دوراتهم؛ فمنذ طرح الأسئلة، كانوا يعتقدون أنها عملية مرهقة؛ ولكنها تحفز؛ بمعنى: أن الطلاب سيعتقدون أنهم سيبدون بسهولة على طول الأسئلة التي طوروها وسوف يستفيدون من قراءة النصوص للبحث عن المجالات التي يطرحون عليها أسئلة؛ ولذلك سوف يدرسون في وقت تطوير الأسئلة.

وفي الرد على الأسئلة التي توضح ما أعجبهم أكثر عن ورشة العمل؛ ذكر المشاركون: المواد التدريبية (ملاحظة: تم إرسال ثلاثة مقالات عن التقييم الأصيل إلى ورشة العمل؛ من خلال الاتصال عبر البريد الإلكتروني قبل ورشة العمل؛ للسماح لهم بالإعداد للمشاركة الفعالة)؛ طريقة التدريس، والتعلم التعاوني؛ كيفية إعداد أدوات تقييم فعالة، وقالت إحداهم: إنها "تحب كل ما تم إنجازه وتقديمه".

وكان هناك سؤال يستفسر عما اعتبره المشاركون أقل عن ورشة العمل؛ أجابوا بأن وقت ورشة العمل لم يعتبروا أنهم كانوا يخضعون أيضا لاختبارات في الجامعة؛ ومن ثم لم يتم تسوية أذهانهم في بعض الأحيان. وقالوا أيضا: إن وقت ورشة العمل كان قصيرا جدا؛ ولذلك فهم يريدون مزيدا من الأيام للنشاط. واقترحوا منح التدريب المستقبلي كله وقتا كافيا؛ للتمكن من إجراء مزيد من المناقشة للنصوص وخبراتهم مقابل المعلومات والنهج والأساليب والتقنيات المقترحة. وأعربوا أيضا عن خيبة أملهم؛ بسبب عدم وجود موظفي الإدارة ولا صانعي السياسات؛ "إنهم في حاجة إلى أن يكونوا على علم بهذه التغييرات الضرورية التي يتعين علينا إجراؤها؛ لتغيير طريقة تعاملنا".

7.6.1 ردود المشاركين في ورشة عمل جامعة ويسترن كيب على تقييم ورشة العمل

تم طرح الأسئلة الأربعة الآتية؛ لتوجيه المشاركين بعد ورشة العمل المهنية المستمرة في تيوننج التي أجريت في جامعة ويسترن كيب في جنوب أفريقيا:

1. ما الشيء الرئيس الذي تعلمته من ورشة العمل؟

2. ما الذي يمكن تنفيذه على الفور؟

3. كيف ندمج هذه الممارسات المبتكرة؟

4. كيف يمكن تحسين ورشة العمل؟

وفيما يأتي بعض الردود على الأسئلة الأربعة المطروحة أعلاه (وفقا للميسر لم يتم ترتيب هذه الردود بأي ترتيب محدد):

- تعلمت أن التقييم عملية ... لديها كثير للإسهام في التدريس والتعلم والبحث.
- كانت القراءات مفيدة جدا.
- يمكن للتقييم بوساطة التكنولوجيا أن يكون مرتكزا على المتعلم.
- العمل التعاوني يجعل التدريس أسهل بكثير.
- لا تركز دائما على التقدير. ردود الفعل مهمة.
- يمكن تقييم الزملاء والتقييم الذاتي على الفور.

- استخدام الحقايب الإلكترونية والمدونات للتأمل يعزز التعلم.
- العمل التعاوني على مستوى الإدارات يساعد في تعميم الممارسات.
- من المهم العمل كفريق برامج.

وكما هو الحال مع الجامعة المقترحة في تنزانيا، أبلغ منسق ورشة العمل أنه، بشكل عام، تم استقبال ورشة العمل بشكل جيد؛ باستثناء أن المشاركين كانوا يرغبون في مشاركة أكبر عدد من الأكاديميين والإداريين في ورشة العمل.

7.6.2 تعليقات إضافية بشأن مبادرات تيوننج أفريقيا للتنمية المهنية المستمرة

تظهر مزيد من التعليقات في مبادرات تيوننج أفريقيا للتنمية المهنية المستمرة؛ عدة نقاط قوة تجتذب استمرار برامج التنمية المهنية، أو مشروعاتها في مؤسسات التعليم العالي. ومن بين نقاط القوة هذه، هناك أربعة مدرجة أدناه:

1. شجع المشروع التدريب المؤسسي الداخلي الذي لا يجبر كثيرا من الأكاديميين على السفر خارج مؤسساتهم؛ لأغراض التنمية المهنية المستمرة مع ترك مسؤولياتهم التعليمية وراءهم؛ وهي حالة يرجح أن تكون لها آثار سلبية في المتعلمين والمؤسسات. وكما سيقت ملاحظته، تم تدريب أكاديمي مشروع تيوننج؛ من خلال دورات الإنترنت مع الاستمرار في الاضطلاع بمهامهم اليومية في العمل والمنزل وفي مجتمعاتهم المحلية. علاوة على ذلك، وعلى حين لم يسافر سوى عدد قليل من الأكاديميين؛ للتعلم من الاجتماعات العامة الأساسية لمشروع تيوننج أفريقيا؛ فقد تلقوا توجيهات؛ لاختيار أعضاء آخرين في مؤسساتهم الأصلية لمتابعة الدورات التدريبية على الإنترنت معا؛ ومن ثم؛ فإن الأكاديميين الذين لم يشاركوا في الاجتماعات العامة لتيوننج أفريقيا، في أثناء إعدادهم وتنفيذهم ورش العمل الداخلية، شكلوا جزءا من مشروع تيوننج الذي يسر ورش العمل؛ بإدماج التنمية المهنية في أماكن العمل؛ مدعوماً من خلال الإدراك القائم، والبنائية، فضلا عن النظريات المعاصرة للتواصل في مجال التعليم.
2. القوة الأخرى التي برزت؛ من خلال تنفيذ هذه الدورات؛ هي تعزيز النهج التعاوني والجماعي ذي القيمة؛ لأنه يفتح مجالاً لتقديم المساعدة والتوجيه والمشاركة والدعم فيما بين الزملاء الذين عاده ما يكون لهم تأثير رئيس في ممارسات التدريس. ويمثل هذا التعاون فرصا للمشاركين للمشاركة في الأساليب التفاعلية اجتماعيا التي تتطلب منهم البحث والتحليل الفعالين للمعلومات، وشرح مواقفهم والتوسع فيها والدفاع عنها؛ عن طريق الدروس الجماعية؛ وهي إحدى الطرائق؛ لتشجيع توجيه الأقران. وتتسق هذه المبادرات مع الاعتقاد بأن أحداث التنمية المهنية الفعالة تتيح للمشاركين فرصا؛ لمناقشة الممارسات الجديدة والأفكار والتفكير فيها ومحاولة الخروج منها ووضع اتجاهات جديدة لاستيعاب السياقات المعاصرة والتنمية.
3. يشكل نهج تيوننج قيمة كبيرة؛ لأنه يرتبط ارتباطا وثيقا باستدامة المبادرات الإنمائية في مؤسسات التعليم العالي في أفريقيا. ومن شأن التنمية المهنية المستمرة على نهج تيوننج أن تسهم إسهاما إيجابيا لأعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في المبادرة. ومن الأرجح أن يظل

هؤلاء الأكاديميون ممكنين بعد ذلك؛ لأنهم يدعمون ويساعدون بعضهم بعضاً؛ بدلاً من البقاء معتمدين على الأعضاء الخبراء الآخرين الذين لا يمكن لإسهامهم إلا أن يمتاز بتصميم فرص التنمية وإشراك الآخرين الذين لا يتعلمون أبداً تطوير مبادراتهم الخاصة. وهذه الفكرة تدعم موقفاً معاصراً بشأن تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس؛ بوصفه عنصراً أساسياً في اقتصاد المعرفة العالمي؛ حيث إن تنمية أعضاء هيئة التدريس يبقي الأكاديميين محدثين؛ فيما يتعلق بالابتكارات في ميدان التعليم، ويمكن أن تكون هذه الابتكارات في التكنولوجيا ذات الصلة التعليمية، والمعارف الجديدة في مجالات محددة من الدراسة والممارسة، والابتكارات في المناهج الدراسية، والموارد التعليمية.

4. أسهم نهج تيوننج أفريقيا في توليد شعور بالملكية وزيادة الالتزام بمبادرات التطوير المهني؛ لأن العضوية في البرنامج طوعية وكل من: الإدارة المؤسسية والأكاديميين شاركوا طوعاً بطريقة أو بأخرى. وترتكز فكرة الملكية هذه على أن المشاركين في الاجتماعات العامة التي عقدت في مرحلة مشروع تيوننج الأولية أجروا دراسة بحث واسعة النطاق عن المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس وأصحاب العمل وغيرهم من أصحاب المصلحة الذين يُعدّون في حاجة إلى المخاطبة. فضلاً عن ذلك، بالنسبة لكل برنامج من البرامج التي انبثقت عن مبادرة تيوننج، شارك المشاركون في اقتراح البرامج؛ إما جزئياً أو كلياً. وهذا النهج يجعل قرارات تيوننج، وأنتشطته جزءاً لا يتجزأ من إسهامات الأعضاء؛ ومن ثم مبادراتهم الخاصة.

7.7 توقعات، ونمو مبادرات تيوننج للتنمية المهنية

كشفت ورش العمل التي عرضت في مؤسسات مختلفة لإعداد المعلمين عن تعطش الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي إلى تعلم النهج الحالي للتدريس والتعلم والتقييم؛ بما يتماشى مع نتائج التعلم المتوقعة على النحو المقترح؛ من خلال ورش عمل برنامج تيوننج أفريقيا. وأدرك المشاركون أن مبادئ تيوننج تتعارض مع التعليم الذي يثني المتعلمين عن المشاركة الشاملة في التعلم؛ كعملية يسهم المتعلمون - من خلالها - في توليد المعرفة. وأثنى المشاركون على ارتفاع مستوى مشاركة المشاركين في سير ورش العمل. وأقروا بأنه أتاحت لهم فرص وافرة لاستجواب الأفكار الناشئة ومناقشتها واقتراح تقنيات بديلة تلائم بيئات عملهم.

وأفادوا بأنهم أطلعوا على الفرق بين المناهج الدراسية التي يسترشد فيها المعلم "بالأهداف" وتلك التي يسترشد فيها > بالنتائج المتوقعة للتعلم <. واتفقوا على اتباع نتائج التعلم المتوقعة التي تعالج - بصورة واقعية - الاحتياجات المستهدفة للمتعلمين والأهداف الإنمائية للمتعلمين.

واعتبرت المناهج الدراسية الإرشادية مناسبة لتلبية أحلام المتعلمين في المستقبل بالنسبة للعمل الخاص والحصول على فرص العمل في الشركات العامة والخاصة. وعلى هذا الأساس، كان هناك احتياج عام على اختتام ورش العمل واقتراح أن الوقت اللازم لورش العمل ينبغي أن يتسع لإتاحة مزيد من التغطية ومزيد من الوقت للمناقشات بشأن نهج تيوننج - من حيث تقنياته المناسبة، وأهميته داخل سياقات عمل متنوعة وأفضل الطرائق للتعامل مع العقليات المعارضة.

واستناداً إلى الخبرات والملاحظات التي قدمها المشاركون في ورش عمل تيوننج أفريقيا؛ فهناك حاجة إلى تشجيع مواصلة عقد ورش العمل في جميع جامعات إعداد المعلمين. وتبين التجارب أنه ينبغي ألا تقتصر ورش العمل هذه على مؤسسات تعليم عالٍ فردية؛ ولكن ينبغي تشجيع جميع

مؤسسات التعليم العالي الأفريقية والتيسير لها؛ للتعاون في تنظيم برامج تيوننج؛ لتنمية أعضاء هيئة التدريس التي تشمل ورش عمل ومؤتمرات واجتماعات أو أنواع أخرى من التنمية المهنية.

ويعني هذا أنه ينبغي أن تكون هناك مجالات لدعوة المؤسسات التي لم تشارك حتى الآن في حركة تيوننج أفريقيا. ومن شأن هذه المبادرة أن تكفل انتشار مفاهيم ومنهجيات تيوننج أفريقيا بسرعة وتحقيق أثرها الإيجابي من قبل مزيد من المعلمين المتخرجين. وفي ضوء ذلك، ينبغي إعطاء الأولوية للتنمية المهنية المستمرة للأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي كلها؛ وينبغي - أيضا - تشجيع المبادرات والشراكات التعاونية وتطويرها.

الفصل الثامن

تعليقات بشأن الأعباء الطلابية

تتعلق منهجية تيوننج - أساسا - بأربعة خطوط عمل: تحديد الجدارات العامة، والخاصة بموضوع التخصص ذات الصلة التي ينبغي أن يطالع عليها الخريجون الحاليون والمقبلون؛ استكشاف الكيفية التي يمكن بها لنظام الساعات المعتمدة التراكمي المتفق عليه بصورة متبادلة أن ييسر درجة المقارنة وتقل الخريجين وقابلية التوظيف؛ تبادل الممارسات الجيدة في النهج والتقنيات في مجالات التدريس والتعلم والتقييم؛ واستكشاف الكيفية التي يمكن بها استخدام أطر ضمان الجودة علي مستويات البرامج؛ لتعزيز تعلم الطلاب (أكاديمية تيوننج، 2015).

ويشكل نظام الساعات المعتمدة مقياس عبء العمل اللازم للمتعلم؛ لتحقيق أهداف البرنامج المحددة؛ من حيث النتائج المتوقعة للتعليم والجدارات التي سنكتسب. وفيما يتعلق بتحديد "نظام ساعات معتمدة" لإفريقيا؛ فقد نظر مشروع تيوننج في تجارب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على السواء. ومع ذلك، فقد أولى "أصوات الطلاب" مزيداً من العناية في تحديد نظام الساعات المعتمدة؛ بحيث يكون تقدير الأعباء الطلابية موجهها نحو الطالب؛ بدلا من تركيزه على هيئة التدريس.

وقد جعل الاعتراف بأن التعليم العالي هو المحرك الرئيس للقدرة التنافسية الاقتصادية في اقتصاد المعرفة العالمي؛ جودته أكثر أهمية من أي وقت مضى؛ ومن ثم فأحد أهم التحديات التي تواجه البلدان؛ هو كيفية إدارة النمو السريع لقطاع التعليم العالي مع الحفاظ على جودته وأهميته.

وفي هذا الصدد، تحاول عدة بلدان في جميع أنحاء العالم وضع نظم الساعات المعتمدة وأطر للتأهيل تبين التقدم الأكاديمي للطلبة أو إكمال دوراتهم ودرجاتهم، وتيسر تنقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ وتحسين الشفافية والاعتراف المتبادل بين مؤسسات التعليم العالي وفيما بينها على الصعيدين: الوطني والدولي.

وقد وفّر نظام الساعات المعتمدة للدورات، أو نظام الساعات المعتمدة - على سبيل المثال - وسيلة فعالة لقياس العمل الأكاديمي لأكثر من قرن في الولايات المتحدة الأمريكية، ونجح في توفير المساءلة والتنقل والتنظيم لكتلة النظام الأكاديمي (Altbach, 2001, Noda, 2016).

ومن ناحية أخرى، أُدخل النظام الموحد؛ للاعتراف بالشهادات داخل أي جامعة أوروبية (ECTS) في 1989؛ لتعزيز القابلية للمقارنة والتوافق، وتنقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والشفافية والإنصاف للطلاب، وإدماج منظمة التعليم العالي الأوروبي: European Higher Education Area (EHEA). وهو يمثل نهجا للتعليم والتدريس الأوروبيين الذي يضع الطالب في مركز العملية التعليمية (ECTS User's Guide, 2016).

غير أن هذا ليس هو الحال بالنسبة للتعليم العالي في أفريقيا؛ نظرا لعدم وجود نظام أكاديمي موحد للساعات المعتمدة تتقاسمه جميع البلدان الإفريقية.

وخلال الاجتماع العام الثاني لمشروع تيوننج أفريقيا المرحلة الثانية، تم تحديد طريقة؛ لتقدير الأعباء الطلابية؛ باستخدام استبانة استقصائية. وكانت هناك دعوة لوضع تقرير فُطري عن نظام الساعات المعتمدة في كل بلد من البلدان الإفريقية (الاجتماع العام الثاني لمشروع تيوننج أفريقيا المرحلة الثانية، 2016). واستجابة لهذا النداء؛ بدأت جامعة الإسكندرية - بوصفها عضوا في اللجنة - في استقصاء آراء كل من: الأكاديميين، والطلاب بشأن الأعباء الطلابية في أحد برامجها الذي يجري تنقيحه؛ ليتوافق مع منهجية تيوننج والتعلم القائم على الجدارة.

وفي جامعة الإسكندرية أجرى الشامي (Alshamy, 2017) دراسة تم - بموجبها - استقصاء آراء كل من: الأكاديميين والطلاب في البرنامج المختار، وأظهرت النتائج الرئيسة اختلافات كبيرة بين تصورات الأكاديميين، والطلاب بشأن الأعباء الطلابية في جميع الدورات تقريبا؛ حيث كانت تقديرات الطلاب لعدد الساعات اللازمة لإكمال العمل المستقل خلال الفصل الدراسي؛ أعلى بكثير منها في الأوساط الأكاديمية.

ويبلغ حجم العمل المستقل الذي يقدره الأكاديميون 62 في المائة من تقدير الطلاب. ولم يأخذ في الحساب سوى 36.4 في المائة من الأكاديميين تعليقات الطلاب على عبء العمل عند التخطيط لذلك في دوراتهم، وتبين أيضا أن 92 في المائة من الطلاب لم يبلغوا بعدد الساعات المقررة للعمل المستقل في بداية الدورة. فضلا عن ذلك، لم يطلب من 88 في المائة من الطلاب الإعراب عن آرائهم بشأن عبء العمل.

وتشير هذه النتائج إلى عدم وجود أنظمة موحدة بين الأكاديميين؛ لتقدير حجم العمل الطلابي. ومن الواضح - أيضًا - أن عملية تقدير الأعباء الطلابية في نظام الساعات المعتمدة في جامعة الإسكندرية تركز على أعضاء هيئة التدريس؛ بدلا من أن تكون موجهة نحو الطلاب؛ حيث إن غالبية الأكاديميين يتبعون المنهجيات التقليدية في تقدير الأعباء الطلابية.

ومن الواضح - أيضًا - أن هناك تنسيقا هامشيا بين الأكاديميين الذين يدرسون في البرنامج نفسه. ويمكن الخلوص إلى أن "صوت الطالب" بشأن عبء العمل لا يُعتمد به بشكل كاف؛ لأن تعليقاتهم لا تؤخذ في الحساب؛ وهو ما يمكن تفسيره في ضوء عدم وجود "تحول نموذجي" من النهج المتمحور حول أعضاء هيئة التدريس والموجه نحو الطلاب؛ إلى تقدير حجم الأعباء الطلابية (Alshamy, 2017).

ومن ثم فهناك ما يشير إلى أنه ينبغي بذل جهود ووضع استراتيجيات مقصودة؛ للتقليل إلى أدنى حد من الفجوات بين تصورات الأكاديميين والطلاب بشأن الأعباء الطلابية؛ وهذا يدعو إلى اعتماد "تحول نموذجي" Paradigm Shift من البرامج التي تركز على المدخلات والبرامج التي تتمحور حول هيئة التدريس إلى النواتج والبرامج الموجهة للطلاب.

ولتحقيق هذا "التحول الأنموذجي"؛ ينبغي تعزيز عدة إجراءات تتعلق بالسياسات والممارسات المتبعة؛ ومن ثم اقترحت الدراسة ما يأتي:

- الانتقال من نظام الساعات المعتمدة (الساعات التدريسية) إلى نظام مماثل للنظام الأوروبي ECTS ؛ للاعتراف بالشهادات داخل أي جامعة أوروبية؛ والذي ينصب فيه التركيز علنا لآعباء الطلاب المطلوبة؛ لتحقيق أهداف البرنامج، والأهداف المحددة؛ من حيث نتائج التعلم والجدارات المطلوبة.
- ينبغي أن يكون للطلاب، إلى جانب الأكاديميين، دور حاسم في عملية الرصد؛ لتحديد ما إذا كان عبء العمل المقدر للطلاب واقعيًا (Alshamy، 2017).

ولتمكين الطلاب والأكاديميين من إنجاز هذه المهمة على النحو الواجب؛ كانت هناك حاجة إلى نوع من التوجيه والتدريب؛ بشأن عملية تحديد الأعباء الطلابية ، وحسابها؛ وهكذا نظم فريق تيوننج التابع لجامعة الإسكندرية ورشة عمل بعنوان: "الأعباء الطلابية في مؤسسات التعليم العالي".

وفي حلقة العمل هذه، وُجه المشاركون أولاً لمنهجية تيوننج، ومشروع تيوننج أفريقيا في مرحلتيه: الأولى والثانية، الأعباء الطلابية، والعلاقة بين الساعات المعتمدة الأعباء الطلابية، ونهج تيوننج لتحديدها، وحسابها.

وكانت ورشة العمل التي عقدت في جامعة الإسكندرية وسيلة؛ لتوسيع نطاق منهجية حساب الأعباء الطلابية ولاكتساب خبرة فعلية في تنفيذ المنهجية المقترحة في إطار مشروع تيوننج. وقد تم تسجيل نتائج ورشة العمل في تقرير يبين النجاحات والتحديات التي ينطوي عليها حساب الأعباء الطلابية.

وكانت هناك شواغل مماثلة؛ بشأن عدم وجود نظم موحدة للساعات المعتمدة، ولا لعبء العمل في جميع الجامعات الإفريقية. وقد أُبلغ عن هذه الشواغل - بشكل صريح - من جامعتي: ناميبيا، والكاب الغربية؛ ففي جامعة ناميبيا، أُفيد بأنه بالنسبة لكل ساعة من الساعات المعتمدة، يمنح الطلاب عشر (10) ساعات افتراضية؛ وهذا يعني أن الطلاب الذين يدرسون دبلوما من المستوى 7 في جامعة ناميبيا يقضي 3600 ساعة دراسية؛ للحصول على المؤهل؛ مقارنة بطلاب يدرسون المستوى 8 بالوريوس التربية الذين يقضون 5200 ساعة دراسية.

وبرغم المبادئ التوجيهية العامة التي "تكفل" تكافؤ المؤهلات؛ فإن أوجه عدم الاتساق في نظام الساعات المعتمدة تمنع مطوري البرامج الأكاديمية من تجاوز الحد الأقصى للنقاط المتفق عليها للبرامج. كما أن النظام القائم يحمي الطلاب من الإقتال بمحتوى الدورة.

ومع ذلك؛ فما فشلت في أدائه هو جلب مبدأ الساعات الافتراضية إلى مستوى تطوير الوحدة النمطية؛ فالأكاديميون الأفراد المسؤولون عن تطوير محتوى وحداتهم سيستخدمون - في الغالب - عدد الساعات التي يتصلون بها بطلابهم في الصفوف؛ لتحديد عدد الساعات (ومن ثم الساعات الافتراضية) التي ستحملها الوحدة. ولما تأخذ الأوساط الأكاديمية في حسابها المسائل الأخرى التي تنطوي عليها الساعات الافتراضية؛ لتحديد حجم عمل الطلاب في وحداتهم.

وتبين المعلومات المستمدة من جامعة كيب الغربية أن أحد النقاط يساوي 10 ساعات افتراضية للتعلم؛ حيث تشمل أنشطة التعلم ما يأتي:

- حضور المحاضرات.
- حضور دروس.
- أنشطة العمل الجماعي.
- أنشطة التقييم.
- عمل المكتبة.
- التعلم المستقل.

وتحدد النقطة الواحدة بـ 10 ساعات افتراضية للتعلم؛ ومن ثم فكل وحدة تعليمية تقسم على الأعباء الطلابية على أساس عدد الساعات المعتمدة. غير أن عديدًا من الوحدات النمطية أظهرت أن لديها عددًا كبيرًا من الساعات المخصصة للتعلم المستقل، مع عدم الإشارة إلى كيفية قياس ذلك، ولا ما سيؤدي إليه في نتائج التعلم. ويميل المحاضرون إلى تخصيص ساعات بصورة تعسفية لكل نشاط، بصرف النظر عن المحاضرات والدروس التي هي - بصفة عامة - ثابتة.

وتم النظر في الشواغل التي أبرزت أعلاه إلى جانب الحاجة المقنعة إلى تنسيق التعليم العالي في أفريقيا. إن التوفيق في القارة يهبط فرصا لبناء قارة متكاملة تفتح أبوابها؛ لتنتقل هيئة التدريس والطلاب، وإمكانية نقل المهارات التي تفي بالاستراتيجية التعليمية للقارة، والحاجة إلى الوفاء بجدول أعمال القارة 2063 (Tuning Africa Phase II: 5th General Meeting, Brussels, 13-15 November 2017). وتشكل هذه الأهداف عوامل إنمائية حتمية للقارة.

وبعد دراسة أعضاء مشروع الموازنة لنظام الساعات المعتمدة ونظم الأعباء الطلابية في أفريقيا والقارات الأخرى؛ تداولوا بشأن الحاجة إلى معالجة التناقضات القائمة في نظم الساعات المعتمدة والأعباء الطلابية في أفريقيا. وفي أعقاب المناقشات النقدية التي أجراها الأعضاء وتحليل اتجاهات الساعات المعتمدة والأعباء الطلابية على الصعيدين: الدولي والمحلي؛ اعتمد نظام الـ 60 ساعة معتمدة الذي يعادل ما بين: 1,350 و 1,800 ساعة عمل للجامعات الإفريقية في الاجتماع العام الخامس الذي عقد في بروكسل، 13-16 نوفمبر 2017.

وينبغي تشجيع العمل المتعلق بحساب الأعباء الطلابية على الاستمرار في مختلف المؤسسات والمناطق، وينبغي استخدام النتائج؛ كبيانات مفيدة؛ لتغذية المشروع المتعلق بتحديد نظام الساعات المعتمدة في القارة. كما ينبغي للفريق الذي يعمل على تطوير نظام الساعات المعتمدة؛ أن يشجع مزيدًا من المؤسسات على المشاركة في حساب الأعباء الطلابية؛ بحيث توجد بيانات تمثيلية كافية عبر المناطق والمجالات المتخصصة للعمل معها في دعم التقدم المحرز في تطوير نظام الساعات المعتمدة، وضمان إدراج صوت الطالب في تطوير نظم الساعات المعتمدة وعبء العمل.

الفصل التاسع

الاستنتاجات، والتوصيات

في ختام عمل مجموعة خبراء تخصص إعداد المعلمين في المرحلة الثانية من مشروع تيوننج أفريقيا التي تمت في الاجتماعات العامة الخامسة التي عقدت في بروكسل في الفترة من 13 إلى 16 تشرين الأول/نوفمبر 2017؛ لخصت النتائج، والتوصيات الواردة في النقاط الآتية:

1. أتمت مجموعة الخبراء في تخصص إعداد المعلمين لمشروع تيوننج أفريقيا، ومجموعات التخصصات الأكاديمية الأخرى؛ بنجاح الأبحاث الآتية: > 1 > تحديد الجدارات العامة اللازمة لجميع الطلاب في أفريقيا بغض النظر عن مجالات التخصص. > 2 > الجدارات الخاصة اللازمة لكل مجال من مجالات التخصص الأكاديمي. > 3 > برامج التعلم المقترحة والمطورة المناسبة للمستويات الأكاديمية المختارة > 4 > حدد بعض أكاديميي التعليم العالي الاحتياجات الإنمائية المهنية في كل ميدان على أساس الاحتياجات المهنية المحددة، واختارت كل مؤسسة موضوعا قدمت فيه ورشة عمل مؤسسية؛ للتطوير المهني ووضعت ونفذت؛ بوصفها رائدة لورش العمل المقبلة للمؤسسات وورش العمل المشتركة بين المؤسسات (ترد تفاصيلها في المرحلة الثانية من الوثيقة الأولى إلى الاجتماع الخامس لأفريقيا (www.tuningafrica.org)).

2. اعتبرت التنمية المهنية المستمرة ضرورية خلال عملية تيوننج أفريقيا وتم تحقيقها؛ من خلال مشاركة الأعضاء على ثلاثة مستويات. تم التفكير جيدا في المستوى 1 ؛ ليكون المعرفة والمهارات والقيم المكتسبة في أثناء أو على امتداد تنفيذ الاجتماعات العامة الخمسة التي كانت. واعتبر المستوى 2 هو المعرفة والمهارات والقيم المكتسبة؛ من خلال دورتين على الإنترنت؛ عقدت إحداها في الفترة بين شباط/فبراير وأيلول/سبتمبر 2016 والثانية في الفترة من شباط/فبراير 2017 إلى تشرين الأول/أكتوبر 2017. وقد حدد المستوى 3 على أنه الدروس المكتسبة في أثناء الأعمال التحضيرية المؤدية إلى تنظيم ورش عمل تيوننج في الجامعات الأصلية وتنفيذها. وفي هذه الأخيرة، ساعد أعضاء فريق مشروع تيوننج أفريقيا المؤسسي في إعداد برامج ورش العمل التي قدمت إلى أعضاء آخرين في المؤسسات. وفي بعض الجامعات، دعي الأكاديميون والإداريون من المؤسسات الشقيقة؛ للمشاركة في ورش العمل.

3. في ختام المرحلة الثانية من برنامج تيوننج أفريقيا، تم بالفعل إعداد عدة منشورات وهي قيد التداول بما في ذلك مجلة "Tuning Africa Journal"؛ ومن المقرر إصدار مزيد من المنشورات للإنتاج في المستقبل.
4. تمكنت بعض الجامعات من تنسيق منهجية تيوننج؛ من خلال هيئاتها المعنية بضمان الجودة ووزارات التعليم أو السواعد الخاصة بالوزارات المسؤولة عن التعليم العالي.
5. في عدد من الجامعات، جرى وضع برامج جديدة، تتبع مبادئ/منهجيات تيوننج أفريقيا المعمول بها (مثل: جامعة ماكيرييري، جامعة ناميبيا، وجامعة الكاب الغربية).
6. ورش عمل مشتركة؛ للتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس (جامعتا: زمبابوي وبيندورا).
7. أبلغ الأعضاء أن اجتماع عمداء كليات إعداد المعلمين المقرر عقده في جنوب أفريقيا في آذار/مارس 2018؛ سيتم إبلاغه بحركة تيوننج أفريقيا، وسينصح بتطبيق مبادئ تيوننج ومنهجيته عند النظر إلى تطوير برامج الدكتوراه والماجستير عبر أفريقيا.
8. أشاد جميع خبراء تخصص إعداد المعلمين بمشاركة الطلاب في عملية تيوننج، وفي البحوث والمنشورات والبرامج الدراسية المتاحة؛ من خلال المنظمات (مثل: ايراسموس) التي تعمل مع حركة تيوننج.
9. أعضاء مشروع تيوننج الذين شاركوا في ندوة تيوننج أشادوا بالندوات وأوصوا بأن الأعضاء الذين لم يشاركوا في الندوات ينبغي أن يشاركوا لأن المحافل لها فائدة كبيرة.

9.1 التوصيات

فيما يأتي تحليل شامل للخبرات المكتسبة على امتداد تنفيذ برنامج تيوننج: الأول، والثاني، والتوصيات الثماني الآتية قدمها خبراء تخصص إعداد المعلمين:

1. إضفاء الطابع المؤسسي على تيوننج في جميع الجامعات في أفريقيا.
2. المشاركة ومواصلة الضغط؛ لتنفيذ تيوننج على المستويين: الوزاري والوطني.
3. تعزيز أنشطة تيوننج المشتركة؛ مثل: ورش العمل والمؤتمرات والمنشورات والبحوث (داخل الجامعات، وفيما بين الجامعات القطرية، وعلى المستويات القارية).
4. ينبغي للأعضاء أن يطوروا مجموعة في شبكات التواصل؛ لتيسير الاتصال بين الأعضاء وفيما بينهم في أي وقت تكون هناك حاجة للاتصال.
5. ينبغي لكل جامعة أن يكون لديها مستودع تيوننج؛ لضمان حفظ خطط المشروعات والأنشطة بأمان؛ لاسترجاعها عند الحاجة.

6. رئي أن من الضروري إجراء بحث؛ لتحديد أسباب بعض التسرب من فرق تيوننج المؤسسة؛ ولا سيما الفرق التي سجلت لتنظيم دورات على الإنترنت.
7. أوصى الأعضاء بتوفير مزيد من الدورات على الإنترنت.
8. إشراك مزيد من الطلاب في البحث الدقيق؛ لأنها جزءاً من خطة التنفيذ الآن وفي المستقبل.

1. Alshamy, A. (2017). "Credit Hour system and Student Workload at Alexandria University: A Paradigm Shift". *Tuning Journal for Higher Education*, 4 (2): 277 - 309.
2. Altbach, P. (2001). "Measuring Academic Progress: the course-credit system in American higher education," *Higher Education Policy* 14: 37-44.
3. Angel-Urdinola, D.F., Semlami, A. and Brodman, S. (2010). *Non-Public Provision of Active Labor Market Programs in Arab-Mediterranean Countries: An Inventory of Youth Programs*, The World Bank, Social Protection Discussion Paper No. 1005, July 2010.*
4. Avalos, B. (2010). Teacher professional development. In *Teaching and Teacher Education*. Volume 27, Issue 1, January 2011, Pages 10-20. Retrieved from https://ac.els-cdn.com/S0742051X10001435/1-s2.0-S0742051X10001435-main.pdf?_tid=ca8f717e-c318-11e7-bdc7-0000aacb361&acdnat=1509989870_493d5210e96b2ee56f4c63d3bfb828d3
5. Baume, D. (2004). *Portfolio for Learning and Assessment*. United Kingdom: Higher Education Academy.*
6. Bennet, N., Dunne, E. and Carré, C. (1999). «Patterns of Core And Generic Skill Provision in Higher Education». *Higher Education*, 37:71-93.*
7. Biggs, J. and Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does (3rd Ed.)*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press

8. Bowden, J. and Marton, F. (2000). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. London: Kogan Page.
9. Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05
10. Brock-Utne, B. (2000). *The Recolonization of the African Mind*. New York. Falmer Press.
11. Burch, Noel (1970) Conscious Competence Learning Model: Four stages of learning theory - unconscious incompetence to unconscious competence matrix - and other theories and models for learning and change. Retrieved <http://www.citehr.com/23983-conscious-competence-learning-model.html>, 8th December 2017.
12. Camerron, (2010). *Encyclopedia of the world*. Retrieved from <http://www.nationsencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html>
13. Chanock, K. (2003). «Challenges of the Graduate Attributes Movement». In Deller-Evans, K and Zeegers, P. (Eds.). *Proceedings of Fifth National Language and Academic Skills Conference*. Adelaide, Australia: Flinders University.*
14. Chiromo, A.S. (2011). «Opportunities for Curriculum Reform in Zimbabwe». In B.C. Chisaka (Ed.), *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century* (pp. 41-48). Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe.*
15. Chisaka, B.C. (2011). «Perspectives on the State of the Education Sector in the 21st Century». In B.C. Chisaka (Ed.). *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century* (pp. 1-8). Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe.*
16. Coolahan, J. (2007). «The Operational Environment for Future Planning in Teacher Education, OECD and EU initiatives». In R. Dolan & J. Gleeson (Eds.), *The Competences Approach to Teacher Professional Development: Current Practice and Future Prospects*. Armagh, [what country?]: SCoTENS.*
17. Drummond, I., Nixon, I., and Wiltshire, J. (1998). «Personal Transferable Skills in Higher Education: The Problems of Implementing Good Practice». In *Quality Assurance in Education 6*, no.1, 19-27.*
18. ECTS User's Guide. [Online] https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/ects-users-guide_en.pdf. [Accessed September 10, 2016].

19. Elder, S., Schmidt, D., and Sparreboom, T. (2010). *Global Employment Trends for Youth*. Geneva: International Labour Organisation.
20. Feredua-Kwarteng, E. and Ofosu, S. K. (2018). Improving the Quality of University Education in Africa. University World News. The Global Window on Higher Education. Retrieved from www.universityworldnews.com/article.php?story=20180306124842675
21. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. by Myra Bergman Ramos. Middlesex, UK: Penguin Books.
22. Freire, P.(1984). *Sobre Educação (Diálogos), Vol. 2*. Rio de Janeiro: Paz eTerra.*
23. Gairín Sallán, J. and García San-Pedro, M. J. (2010). *Training by Competences Models at University: Past and Future Lessons*.
24. Gervas, J. (2016). The Operational Definition of Competence-based Education. *Journal of Competence-based Education*. Retrieved at file:///E:/Gervais-2016-The_Journal_of_Competency-Based_Education.pdf on 3rth March 2018.
25. Government of Zimbabwe (1987). *Statistical Yearbook, 1987*. Harare: Central Statistical Office.*
26. Government of Zimbabwe (1993, November). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.*
27. Government of Zimbabwe (2003, November). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.*
28. Government of Zimbabwe (2005). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.
29. Green, S.K., and Gredler, M.E. (2002) A review and analysis of constructivism for school-based practice. In *School Psychology Review*. Vol. 31, No. 1 (pp. 53 – 70).
30. Griffin, R. (2012). *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Closer Perspectives*. Oxford, UK: Symposium Books.*
31. International Labour Organization-ILO (2012). *Global Employment Trends 2012*. Geneva: International Labour Office. Retrieved from http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_171700/lang--en/index.htm 13th September, 2017.

32. Kendzia, M. J. (2012). Combating Youth Unemployment in the Middle and North Africa (MENA). Retrieved from http://conference.iza.org/conference_files/worldb2012/kendzia_m4595.pdf
33. Kiesselbach, M. (2012, June). «Language of Instruction, Literacy, Teacher Qualification and Supplementary Tutoring». *International Review of Education*, 58, No. 3, 309-311. Publication of UNESCO Institute for Lifelong Learning, in Hamburg.
34. Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. Peter Lang. Oxford.
35. Macquarie University. (2017). Designing assessment for learning: an overview. Progress Reflection No. 13 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Retrieved from http://blogstage.westminster.ac.uk/cti/wp-content/uploads/sites/67/2017/02/ltc_assessment_toolkit_designing_assessment.pdf on 29/May 2017).
36. Mba, J. C. (2017). Challenges and prospects of Africa's higher education. Global Partnership for education. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/blog/challenges-and-prospects-africas-higher-education>.
37. Lawson, M.J. and Askell-Williams, H. (2007). Outcomes-Based Education Centre for the Analysis of Educational Futures Flinders University. Discussion Paper Prepared for the Association of Independent Schools of SA, April 2007.
38. Mokwena, L. (2015) Making a Case for Technical and Vocational Education and Training in Africa's Education Debate (<http://www.aionline.org/making-a-case-for-technical-and-vocational-education-and-training-in-africas-education-debate/>)
39. Moyana, R. (2011). «The Place of Zimbabwe's Education System: A Regional and International Comparative Analysis». In B. C. Chisaka (Ed.). *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century*. Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe (pp. 26-40). Book funded by the Zimbabwe Human Rights Association).
40. Muskin, J. (2017). Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice. In Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002555/255511e.pdf> on 13th March 2018
41. Mwiti, L. (2015). 17 shocking facts about state of science and research in Africa: For one it's only 1% of world's output. Retrieved from <http://>

mgafrika.com/article/2015-01-14-17-startling-facts-about-the-state-of-science-and-research-in-africa

42. Noda, A. (2016). "How Do Credit Hours Assure the Quality of Higher Education? Time-Based vs. Competency-Based Debate". CEAFJP Discussion Paper Series 16-05, Centre d'Etudes Avancées Franco-Japonais de Paris.
43. Omwami, E.M. and Keller, E.J. (2010). «Public Funding and Budgetary Challenges to Providing Universal Access to Primary Education in Sub-Saharan Africa». *International Review of Education*. 56, no. 1, 5-31. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.*
44. Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. and Gertzog, W.A. (1982). «Accommodation of a Scientific Conception: Towards a Theory of Conceptual Change». *Science Education* 66(2), 21-227.
45. Rogoff, B., Matusove, M., and White, C. (2016). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Retrieved from <file:///E:/Models%20of%20teaching%20-%20Rogoff.pdf> on 3rd March 2018.
46. SADC (2007). *Review of the Status and Capacities for the Implementation of the Protocol on Education and Training*. SADC. ILO published in 2012.* Retrieved from https://www.google.com/search?client=firefox-b&ei=mK4qWub0NIPcwALSqpiQDg&q=SADC+%282007%29.+Review+of+the+Status+and+Capacities+for+the+Implementation+of+the+Protocol+on+Education+and+Training.&oq=SADC+%282007%29.+Review+of+the+Status+and+Capacities+for+the+Implementation+of+the+Protocol+on+Education+and+Training.&gs_l=psy-ab.12...263194.273201.0.275162.2.2.0.0.0.622.622.5-1.1.0....0...1c.1j2.64.psy-ab..1.0.0....0.3kEQQ7wKMYw 8th December 2017
47. Sally, B. (2004). Assessment for Learning. In *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05. Retrieved from <https://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/FilestoreDONOTDELETE/Filetoupload,120807,en.pdf> 13th September 2017.
48. SARUA (2012). *Higher Education Data: A Profile of Higher Education in Southern Africa* Edited by Piyushi Kotecha. Wits-South Africa: SARUA. Retrieved https://www.google.com/search?client=firefox-b&ei=K7QqWrf_DcXHwAK-koCIBQ&q=SARUA+%282012%29.+Higher+Education+Data%3A+A+Profile+of+Higher+Education+in+Southern+Africa+Edit

ed+by+Piyushi+Kotecha&oq=SARUA+%282012%29.+Higher+Education+Data%3A+A+Profile+of+Higher+Education+in+Southern+Africa+Edited+by+Piyushi+Kotecha&gs_l=psy-ab.12...0.0.0.5883.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0...1c..64.psy-ab..0.0.0....0.MDSq2HIGIKA 8th December 2017.

49. Tchombe, T. M. (2010). *Progressive Transformative Teacher Education in Cameroon*. Retrieved in September 2013 from <http://www.aiaer.net/ejournal/vol22210/5.T.M.%20Tchombe.pdf>.*
50. Tessema, K. A. (2006). “Contradictions, Challenges, and Chaos in Ethiopian Teacher Education.” *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4, no. 1 pp. 195-224
51. Tuning Academy. [Online] <http://tuningacademy.org/tuning-projects>; “Tuning Academy Brochure”. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2015/01/Tuning_Academy_brochure.pdf [Accessed November 10, 2016].
52. Tuning Africa II. Second general meeting. Addis Ababa, 29 February - 2 March,” [Online] http://tuningafrica.org/upload/evento/editor/doc/2/booklet_teacher-education_english.pdf. Accessed March 20, 2016.
53. Tuning: *Joint Africa-EU Strategy Tuning Seminars, Fourth General Meeting, Nairobi, 23-25 January 2013*. Deusto. Tuning Academy. Retrieved www.tuningafrica.com.
54. UNESCO (2011). Agricultural Sciences Tuning an Harmonisation of Higher Education: the Africa Experience – Scientific. Figure on Research Gate. Available from: https://www.researchgate.net/313845337_fig18_Figure-82-Class-sizes-compared-in-seventeen-African-countries [accessed 11 Dec, 2017]
55. UNESCO (2016). *Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021)*. Paris.
56. UNESCO (2017). *Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice*. Progress Reflection No. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002555/255511e.pdf> 29th May 2017.
57. UNESCO. (2010). *Assessing Education Data Quality in Southern African Development Community (SADC): A Synthesis of Seven Country Assessments*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).

58. UNESCO. (2011). *Sub-Saharan Africa: Measuring the Quality of School Conditions and Teaching Resources*.
59. United Nations- UN (2017). World Population Prospects The 2017 Revision. Key Findings and Advance Tables. Department of Economic and Social Affairs Population Division. Retrieved from file:///E:/world%20population%20WPP2017_KeyFindings.pdf on 9th March 2018.
60. World Economic Forum Annual Meeting (2013). *Resilient Dynamism*. Davos-Klosters, Switzerland: Author.
61. Zengeya, M. A. (2011). *The Trajectory of Zimbabwe's Education System: A Historical Perspective*. In B. C. Chisaka (Ed.) (2011). *State of the Zimbabwean Education: Sector in the 21st Century* (pp. 9-25). Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe. Book funded by the Zimbabwe Human Rights Association).
62. (www.nationsencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html, 2010)

الملحق ١

المساهمون في الكتاب

البلد	الجامعة	المرحلة	الاسم
Angola	Katyavala Bwila University	II	Ermelinda Monteiro Silva CARDOSO
Angola	Katyavala Bwila University	II	Judite Rosária Cassoma DOS SANTOS
Botswana	Botho University	II	Jane Ebele ILOANYA
Burundi	Universite Espoir d'Afrique	II	Gregoire NDAYONGEJE
Egypt	Alexandria University	I&II	Hani Abdelsattar Mohamed FARAG
Ethiopia	Arsi University	I&II	Birhane Sime GERESSU
Gabon	Université Omar Bongo	I&II	Theophile MAGANGA
Gambia	University of The Gambia (UTG)	II	Langsajo Mustafa JADAMA
Gambia	University of The Gambia (UTG)	II	Baboucarr NJIE
Kenya	African Virtual University	II	Marilena DJATA CABRAL
Mozambique	University Eduardo Mondlane	I&II	Jorge Jaime Dos Santos FRINGE
Mozambique	University Eduardo Mondlane	I&II	Eugenia Flora Rosa COSSA
Namibia	University of Namibia	I&II	Charmaine Benita VILLET
Nigeria	Benue State University Makurdi	II	Edoja Emmanuel ACHOR

Nigeria	National Open University of Nigeria	I&II	Ibrahim Olatunde SALAWU
Nigeria	University of Nigeria, Nsukka	I&II	Toochukwu Eleazar EJIOFOR
Nigeria	University of Nigeria, Nsukka	I&II	Emmanuel Chukwugozie OSINEM
Somalia	Mogadishu University	I&II	Mohamed HASSAN NOOR
South Africa	University of Pretoria	I&II	Matete MADIBA
South Africa	University of the Western Cape	I&II	Zubeida Khatoom DESAI
Tanzania	Open University of Tanzania	I&II	Honoratha Michael Kisenge MUSHI
Uganda	Makerere University	I&II	Mugagga Anthony MUWAGGA
Zimbabwe	University of Zimbabwe	I&II	Rosemary MOYANA
United Kingdom	Independent expert, "The General"	I&II	Arlene GILPIN

للمزيد من المعلومات عن تونينج

International Tuning Academy

Universidad de Deusto

Avda. de las Universidades, 24 (48007 Bilbao)

Tel. +34 944 13 94 67

Spain

dita@deusto.es

