

2022

رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية A Proposed Vision for Developing Teacher Education in Arab Countries in the Light of Contemporary World Trends

راتب السعود

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن
rateb.soaoud@seciauni.org

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep



Part of the Education Commons

Recommended Citation

السعود، راتب (2022) "رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجهات العالم المعاصر A Proposed Vision for Developing Teacher Education in Arab Countries in the Light of Contemporary World Trends," *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*. Vol. 18 : Iss. 3 , Article 3.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol18/iss3/3

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

البحث الثالث

رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجهات العالم المعاصر

أ. د. راتب سلامة السعود *

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى تقديم رؤية لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجهات العالم المعاصر. تم استخدام المنهج التحليلي التركيبي، وعرضت الدراسة لأهم برامج إعداد المعلمين في الأدب التربوي، ومعايير المعلم الفعال، وتم توضيح أهمية تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات العربية، والاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين كما تطبقها الأنظمة التربوية الفاعلة. وفي ضوء ذلك، تم اقتراح رؤية لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية، تقوم على ثلاثة أبعاد: اختيار الطلبة الملتحقين بكليات التربية (تطوير سياسات القبول)، وإعداد الطلبة/ المعلمين في ضوء معايير المعلم المتميز مع التركيز على برنامج التربية العملية، وأخيراً توفير برامج لتنمية هؤلاء المعلمين وتقويم أداءاتهم باستمرار. وقد جرى التحقق من مدى ملاءمة هذه الرؤية المقترحة من وجهة نظر الخبراء والمختصين.

الكلمات المفتاحية: رؤية مقترحة، برامج إعداد المعلمين، الدول العربية، توجهات العالم المعاصر.

* أستاذ السياسات والقيادة التربوية، قسم القيادة التربوية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

A Proposed Vision for Developing Teacher Education in Arab Countries in the Light of Contemporary World Trends

Prof. Rateb Salameh Alsoud

Professor of Educational Policy & Leadership

Department of Educational Leadership

Faculty of Educational Sciences, University of
Jordan

Abstract

This study aimed to present a vision for developing teacher education in Arab countries in the light of contemporary world trends. In order to achieve the objectives of the study, the analytical- synthetic approach was used. The study presented: The most important teacher preparation programs in educational literature, the effective teacher standards, the importance of developing teacher training programs in colleges of educational sciences in Arab universities, and contemporary world trends in the field of teacher preparation as applied by effective educational systems. In light of those, a vision was proposed to develop teacher education in Arab countries. This vision is based on three dimensions: First, selecting students enrolled in colleges of education (Developing admission policies). Second, Preparing students / teachers in the light of distinguished teacher standards with a focus on the practical education program. Third, providing professional development programs for these teachers and constantly evaluating their performance. The suitability of this proposed vision has been verified from the viewpoint of experts and specialists.

Keywords: Proposed Vision, Teacher Education, Arab Countries, Contemporary World Trends.

مقدمة:

مع ولوج العالم الى العقد الثالث من الالفية الثالثة، زادت التحدّيات وتعمّقت المشكلات التي تواجه دول الوطن العربي، وباتت تُشكّل ضغوطاً على إنسان هذه الدول في المجالات كافة. ومن أبرز هذه التحدّيات العولمة والتطوّر التكنولوجي والانفجار المعلوماتي المتسارع، وأخيراً الثورة الصناعية الرابعة. ويعدّ التعليم من أكثر الأدوات تأثيراً على بناء المجتمعات؛ إذ يسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ومن خلال الاهتمام في جودة المنظومة التعليمية والتخطيط لها بصورة دقيقة وشاملة يتمّ تحقيق التقدّم والتطوّر في المجتمع.

إنّ ارتقاء أي نظام تعليمي يستدعي بالضرورة الارتقاء بمستوى المعلّمين ونوعيتهم أولاً. ولعلّ هذا يفسّر اهتمام الإصلاحات التربوية العالمية بالمعلّم لأهميته القصوى، إذ جعلت منه اللبنة الأساسية لأيّ ارتقاء تربوي. فالمعلّم الفعّال Effective Teacher هو مفتاح التفوّق في العالم، والمعلّم المبدع يفرض وجود طلبة مبدعين؛ ولذلك فإنّ إعداد الإنسان القادر على التصدّي لكلّ التحولات والتغيرات التي يشهدها العالم منذ مطلع هذا القرن في جميع مجالات الحياة يتطلّب إعادة النظر في النظم التعليميّة مفهوماً ومحتوى وأسلوباً، ويتمّ ذلك بوضع أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعّالة تستوعب الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة. ومن هنا بدأت الدول المختلفة تتسابق على تطوير نظمها التعليميّة، والاهتمام بقضية الإصلاح التربوي Educational Reform، لعناصر العملية التعليمية- التعليمية جميعها، وفي مقدّماتها تلك المتعلقة بالمعلّم، حتى تحقّق الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثمّ تجويد منتجاتها (صبري وعبد الفتاح، ٢٠١٧).

وليس من المبالغة الإشارة إلى أنّ الأنظمة التربوية في دول العالم تولي اهتماماً خاصاً بمهنة التعليم وعمليات إعداد المعلّمين وتدريبهم ورعايتهم، وذلك لزيادة فاعليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وذلك كاستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليميّة. وربما كانت اليابان وفنلندا وسنغافورة من أكثر الدول اهتماماً بإعداد المعلّم وتنميته، إذ تؤكّد نظم إعداد المعلّمين في هذه الدول أهمية حصول المعلّم على إعداد أكاديمي جامعي، وتدريب وتأهيل عملي؛ مرتبط بالميدان التربوي بشكل مباشر. وتتضح آثار هذا الإعداد لمعلّمي هذه الدول، وبالطبع في دول متقدّمة قليلة أخرى، من خلال النتائج المتقدّمة لطلبتها في برنامج تقييم الطلبة الدوليين (PISA). تلك الدراسة العالمية التي تُواظب على إجرائها، ومنذ عام ٢٠٠٠، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لدولها ودول أخرى غيرها، بهدف تقييم النظم التعليميّة، من خلال قياس الأداء الدراسي للتلاميذ في سنّ (١٥) عاماً في الرياضيات والعلوم والقراءة. أمّا

الولايات المتحدة الأمريكية، فيعتقد معظم رجال الفكر فيها أنّ المعلم الجيد، إلى جانب المنهاج السليم هما أساس النظام التعليمي المتميّز، وبالتالي مفتاح التفوّق على العالم. وكذا الحال في كندا وإيرلندا وكوريا الجنوبية والسويد والمملكة المتحدة والمانيا وفرنسا وعدد آخر قليل من الدول التي أظهر طلبتها تفوّقاً في ذلك الاختبار.

ولما كان المعلم هو العنصر الأكثر فاعلية في تحقيق أهداف التربية والتعليم، وهو الأساس في أيّ عملية للتطوير والإصلاح التربوي، ولما كان المعلم المؤهّل والمتمكّن من الكفايات التدريسية الملائمة لعصر الثورة الصناعية الرابعة، فهو القادر على إعداد طلبية يمتلكون مهارات ومعارف وسلوكيات تسهم في تطوير مجتمعاتهم وتقدّمها، ولما كان الهدف من التعليم لم يُعدّ إكساب الطلبة المعرفة والحقائق فحسب، بل تعداه إلى ضرورة إكسابهم المهارات والقدرات والاعتماد على الذات، ليكونوا قادرين على التفاعل مع متغيّرات العصر؛ ولما تغيرت وظيفة المعلم اليوم وباتت تتطلّب ممارسة القيادة الواعية، والبحث والتقصي وبناء الشخصية الإنسانية المبتكرة والمبدعة، كما تتطلّب منه قدرات ومهارات في فنّ التدريس وفي الإرشاد والتوجيه، فإنّ الإيفاء بمتطلّبات هذه الأدوار المتعدّدة للمعلم يستدعي بالضرورة إعادة النظر في برامج إعدادهم، والعمل على تطوير أدوارهم.

إنّ الإعداد الجيّد للمعلم يتطلّب إعادة النظر في برامج إعدادهم أولاً. وإنّ برامج إعداد المعلمين Teacher Preparation Programs في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية والتعليم في ذلك البلد، إذ تعتمد كفاءة المعلمين إلى حدّ كبير على البرامج التي تُعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة، فإنّ أداءهم الوظيفي والتعليم الذي يقدمونه لتلامذتهم يكون فعّالاً.

إنّ الشكوى المتكررة التي بتنا نسمعها صباح مساء حيال انحدار النظام التعليمي العربي، وإنّ اللوم المتزايد الذي بات يُوجه للمعلم العربي حيال ضعف أدائه التعليمي، كما إنّ خبرة الباحث في المجال التربوي والتعليمي لمُدّة زادت على أربعين سنة، وتفاعله مع طلبة الدراسات العليا، وجلّهم من العاملين في الميدان التربوي، وملاحظاته الشخصية حول ضعف مستوى غالبية هؤلاء، وعدم تمكّنهم من الإلمام بالكفايات التدريسية المطلوبة لمواجهة تغيّرات هذا العصر وتحدياته، قد شكّلت لديه دافعاً قوياً لإجراء هذه الدراسة.

١-مشكلة الدراسة:

يميل الناقدون التربويون إلى عزو نسبة التراجع والتقهقر في مستوى التعليم العام والعالي في الدول العربية بعامة إلى قائمة طويلة من العوامل، وربما كان في مقدمتها تديني المكانة الاجتماعية للمعلم، وضعف مستويات إعداده وتدريبه، وغياب الإشراف التربوي الفاعل، فضلاً عن ضعف في المناهج الدراسية، ورداءة الكتب المقررة، وتقليدية أساليب التعليم والتعلم، وسلبيات المرافق المدرسية والجامعية، وتباين الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ في المدرسة، والطلبة في الجامعة. كما تشمل القائمة رداءة الامتحانات القائمة على الأسئلة الموضوعية، وغياب التقييم والتقييم أولاً بأول، وغياب نظرية ملاءمة في التعلم والتعليم، وتراجع كفاءة الجامعات، وانتشار الجامعات الخاصة الربحية، وخصخصة التعليم العالي (بِزْنَسَة التعليم Profitable Business of Education).

لكنّ هذه القائمة ليست كاملة، فالمربون والباحثون المتابعون يستطيعون أن يضيفوا إليها المزيد، وأن يحدّدوا الوزن النسبي لكلّ منها في هذا الإنحدار والتقهقر الذين يُجمع عليه الساسة ورجال الاقتصاد والتربية، بل وعامة الناس. إلا أنّ أياً من المرين والباحثين والناقدين المتمرسين لا يفوته أن يضع قضية إعداد المعلم وتنميته وكفاءته في رأس العوامل المسؤولة عن ضعف الأداء المدرسي. وهنا تأتي أهمية وجود برامج فاعلة، مبنية على أسس سليمة، لإعداد المعلمين في الجامعات وكليات العلوم التربوية.

لقد أضحت الحاجة ملحة للاهتمام ببرامج إعداد معلّم المستقبل، لتحقيق مكانة لائقة لمن يقوم بتوجيه العملية التعليمية- التعليمية نحو تحقيق أهدافها، وأن يصبح صاحب مهنة متميّزة. إذ لا بدّ أن تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة الخبرات التربوية الحديثة لتضمن مستوى رفيع في الأداء، وأخلاقاً مهنية حاکمة، وقدرات ومهارات تمكّنه من مواكبة التطوّر المعرفي والتكنولوجي والتقني الهائل. وفي هذا الإطار جاء مسوّغ هذه الدراسة للتصدّي لهذه القضية التربوية المهمّة.

وعليه، فإنّ مسألة هذه الدراسة هي اقتراح رؤية لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجّهات العالم المعاصر.

٢-هدف الدراسة وتساؤلاتها:

تهدف هذه الدراسة الى اقتراح رؤية إدارية تربوية تتضمّن مجموعة من المعايير المناسبة لتطوير برامج إعداد المعلمين التي تقدّمها كليات العلوم التربوية في الجامعات العربية، وتحديد نتاجات التعلم المطلوبة ضمن البرامج ذات العلاقة بتأهيل المعلمين، وإعداد خريجين مؤهلين من كليات التربية قادرين على النهوض بمستوى

رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية..... أ. د. راتب سلامة السعود

العملية التعليمية- التعليمية. وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الرؤية الإدارية التربوية المناسبة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجهات العالم المعاصر. وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١/٣- ما أهم برامج إعداد المعلمين في الأدب التربوي؟

٢/٢- ما معايير المعلم الفعال؟

٣/٢- ما أهمية تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات العربية؟

٤/٢- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين كما تطبقها الأنظمة التربوية الفاعلة؟

٥/٢- ما الرؤية الإدارية التربوية المناسبة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجهات العالم المعاصر؟

٦/٢- ما مدى ملاءمة الرؤية الإدارية التربوية المقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجهات العالم المعاصر من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

٣- أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو المعلم؛ ذلك الركن الأساسي في أي نظام تربوي. لقد بات واضحاً ما للإعداد المهني من أهمية في برامج إعداد المعلم لممارسة مهنة التعليم، تلك الأهمية التي أكدت عليها العديد من الدراسات التربوية، لأنّ الإعداد المهني ركيزة أساسية من ركائز إنجاح عملية إعداد المعلم وتكوينه. إنّ الإعداد المتكامل والقوي للمعلم يقود إلى تنمية الجانب الوظيفي المهني في مرحلة تكوينه الأولى، من خلال برمجة مواد تعليمية ذات صلة بالعلوم التربوية المختلفة، وكذا تركيزه على التدريب العملي الميداني الذي يسمح بتطبيق المعارف النظرية ميدانياً.

أمّا من الناحية التطبيقية فيؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة كلّ من كليات العلوم التربوية بشكل خاص، والجامعات العربية بشكل عام، من خلال تقديم تصوّر متكامل لبرنامج إعداد المعلمين، بمراحله كافة، ومدخلاته وعملياته والمخرجات المتوقعة منه. وغنيّ عن القول إنّ الاستفادة النهائي من مخرجات هذه البرامج هو وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي.

كما تتضح أهمية هذه الدراسة في توفير معلومات مفيدة للباحثين والمهتمين بإثراء الأدب النظري في مجال برامج إعداد المعلمين، بغية القيام بإجراء دراسات تطويرية أخرى في هذا المجال.

٣- منهج الدراسة:

تُعدّ منهجية البحث العلمي من الأمور المسلّم بها في المؤسسات الأكاديمية ومراكز البحوث. والمنهج لغة يعني الطريقة، واصطلاحاً هو الطريق الأقصر والأسلم للوصول إلى الهدف المنشود، بوساطة مجموعة من القواعد التي تهيمن على سير العقل، وتحدّد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة. وهو الأسلوب المتبع في ترتيب الأفكار، وعقلنة الفرضيات، وإخضاعها للتحليل بما يضمن التوصل إلى نتائج معرفية جديدة. إنّه فنّ التنظيم الصحيح للأفكار من أجل الكشف عن الحقيقة. ولما هاج البحث العلمي أنواع كثيرة ومتنوّعة، حسب اختلاف العلوم وخلفيات الباحثين. ومن هذه المناهج المنهج التحليلي-التركيب (السعود والجادري، ٢٠٢٠)..

والمنهج التحليلي-التركيب هو محصّلة دمج منهجين رئيسين؛ وهما: المنهج التحليلي والمنهج التركيبي. والتحليل Analysis والتركيب Synthesis عمليتان عقليتان تقوم عليهما معظم المناهج، والمراد منهما التفكير العقلي لكلّ شيء إلى أجزائه أو عناصره المكونة له، وإعادة تكوين الكلّ من هذه الأجزاء أو العناصر. فالتحليل عملية تسبق التركيب، وهي عكسها تماماً. وللتحليل والتركيب أثر مهمّ في عملية المعرفة، فيتّمّ كلّ منهما الآخر، بوصفها منهجين للتفكير، يستخدمان التصورات المجرّدة، ويرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالعمليات الذهنية الأخرى، كالتجريد والتعميم، وغيرهما، وفقاً لاختلاف الموضوع والمذهب الفلسفي. وكلّ تحليل يفترض مقدّماً تركيباً، لأنّه إذا لم يكن أمام الذهن شيء مترابط، فإنّه لا يستطيع أن يحلّه أو يفكّكه.

ويقدّم الذهن في المنهج التحليلي Analytical Approach من المركّب إلى البسيط، ومن العرضي إلى الجوهرى، ومن التنوّع إلى الوحدة. وغرضه من ذلك إدراك الأجزاء لهذا الكلّ وإقامة الروابط بينها، ومعرفة القوانين التي تحكمها. ويُعلي المنهج التحليلي من قيمة الجزء فوق الكلّ، ويُستخدم فيه ثلاث خطوات أساسية، وهي: تفكيك الأشياء إلى عناصر أوليّة، وفهم العناصر الأوليّة بمعزل عن الأخرى، وتجميع المفهوم المستلّ من العناصر لفهم الكلّ. وعلى العكس من المنهج التحليلي، يُعلي المنهج التركيبي Synthetic Approach من قيمة الكلّ فوق الجزء. فهو يقدّم رؤية جديدة لفهم الأشياء من خلال

رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية..... أ. د. راتب سلامة السعود

ثلاث خطوات أساسية، وهي: التعرف إلى عناصر النظام المكوّنة له، وفهم العلاقات بين عناصر النظام، وفهم دور هذه العناصر من خلال العلاقات في عمل النظام المحيطة بها جميعاً.

وتأسيساً على ما سبق، يكمن الدافع الأساسي لإجراء هذه الدراسة في محاولة الإسهام في تقديم رؤية علمية تساعد في تطوير منظومة التعليم في الوطن العربي، وتجويد مدخلاته وعملياته أملاً في تجويد مخرجاته، فضلاً عن إزالة اللبس والغموض عن اثنين من المفاهيم الرئيسة في المجال التربوي بشكل عام، وفي مجال التعليم الجامعي بشكل خاص، ألا وهما: مفهوم "إعداد المعلمين وتنميتهم Teacher Preparation and Development"، ومفهوم "الجودة في التعليم Quality in Education"، من خلال تقديم اقتراح لمعايير لتجويد مخرجات كليات العلوم التربوية في الجامعات العربية، وتحديد نتائج التعلّم المطلوبة، ضمن البرامج ذات العلاقة بتأهيل المعلمين، ولإعداد خريجين مؤهلين من كليات التربية قادرين على النهوض بمستوى العملية التعليمية- التعليمية. ولهذا فإنّ الدراسة في جملتها تتبع الأسلوب التحليلي التركيبي Analytic-Synthetic Approach، الذي يقوم على مراجعة الدراسات التربوية ذات الصلة وتحليلها، مع محاولة استخدام بعض دول العالم المتقدّم مثلاً لتوضيح جوانب هذه الدراسة.

٤- نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تمّ التوصل إليها، وفقاً لأسئلتها، وذلك على النحو التالي:

٤/١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما أهم برامج إعداد المعلمين في الأدب التربوي؟

أشار الأدب التربوي إلى ظهور مجموعة من نظم برامج إعداد المعلمين، ومن أهمّها ما يلي:

٤/١/١- النظام التكاملّي: Integrative System: يقوم على اختيار الطلبة ممن اجتازوا مرحلة الثانوية العامة، بهدف إعدادهم داخل كليات التربية، لمدة أربع سنوات دراسية، أو (١٣٢) ساعة معتمدة، وبعدها يحصل الطالب/ المعلم على درجة البكالوريوس. ويتلقّى الطالب/ المعلم ثلاثة أنواع من الإعداد في آن واحد، وهي: الإعداد التخصصي، والإعداد المهني، والإعداد الثقافي. ويهدف الإعداد الثقافي العام إلى إبراز دور وحدة المعرفة، وتغيّر الدور الاجتماعي للمعلّم، ويحقّق تبعاً لذلك منافع تربوية متعدّدة أبرزها: تفعيل دور المعلّم في العمل التربوي التعليمي وتحسين مستوى الاتصال بينه وبين طلبته، وإكساب الطالب/

المعلم مهارات معرفية متنوّعة، وزيادة التكامل بين العلوم، وتطوير مهارات الاتصال وتحسينها (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٧)

٤/١/٢- النظام التساعي: Consecutive System: وهو نظام يسمح للخريجين من الكليات الجامعية الأخرى غير التربوية بالالتحاق بكلية التربية للدراسة التربوية والمهنية، لمدة سنة أو اثنتين، أو ما يعادل (٣٣) ساعة معتمدة، بعد أن درس في مرحلته الجامعية السابقة المواد التخصصية والثقافية، فيما يسمى بالدبلوم العام في التربية (القضاة والدويري، ٢٠١٢)

٤/١/٣- إعداد المعلم على أساس المهارات Skills-Based System: وتتلخص الفكرة الرئيسية لهذا الاتجاه في أنّ كفاءة المعلم وأدائه هما الأساس، حيث إنّ عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، وإذا أجاد الطالب/ المعلم هذه المهارات زاد من احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً، ويؤدّي هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارات المعلم. ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين هناك بعض الشروط التي يجب توافرها وتمثّل في: تحديد المهارات التدريسية اللازم إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء الأهداف التربوية، والربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب في أثناء الخدمة، والربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس، وتحديد معايير لتقويم ما يحززه الطالب/ المعلم من تقدّم (عبد السميع وحوالة، ٢٠٠٥).

٤/١/٤- إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات Competencies-Based System: ظهرت حركة إعداد المعلمين المبنية على الكفايات (الأداء) كردّ فعل للأساليب السابقة، التي كانت تركز على الجانب المعرفي والمعلومات التي تتعلق بمهنة التعليم. ويقوم هذا الاتجاه على إعداد معلمين كفؤين قادرين على ترجمة المهارات والمعارف التي تضمّنتها الكتب المدرسية إلى طلبتهم. وتشمل الكفاية الأدوار والمهام التعليمية التي ينبغي أن يتدرّب عليها الطالب/ المعلم، ليؤدّيها بمستوى معيّن من الإتقان، وتشمل المعارف والمهارات والقيم التي يجب امتلاكها وتظهر في شكل أداء يمكن ملاحظته وقياسه. وقد عدّ غوتام (Gautam, 2001) هذا الاتجاه تحوّلاً مهماً في فلسفة تكوين المعلمين وتربيتهم، ورأى أنّها من أفضل الحلول المطروحة لقضية إعداد المعلم، لأنّها تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة، وما ينبغي أن يفعله طبقاً لأعلى المستويات في مجاله. وتتضمّن هذه الكفايات ما يأتي:

- الكفايات المعرفية Cognitive Competencies: وهي المعلومات والعمليات المعرفية والعقلية والمهارات الفكرية التي تلزم المعلم لأداء عمله.

رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية..... أ. د. راتب سلامة السعود

- الكفايات الأدائية **Performance Competencies**: وهي القدرة على استخدام أساليب وطرائق تناسب الأهداف الموضوعية، والقدرة على إدارة الصفّ بفاعليّة، وتوفير مناخ صّفي يتّسم بالتعاون والمشاركة والمرونة.

- كفايات النتيجة **Result Competencies**: ويقصد بها نواتج التعلّم لدى الطلبة التي تنتج عن استخدام الكفائيتين السابقتين.

- الكفايات الوجدانية **Affective Competencies**: وهي التقييم والاتجاهات والميول المرتبطة بالمواقف الاجتماعية التي تدور فيها.

- الكفايات الاستقصائية **Investigative Competencies**: ويقصد بها الكفايات التي توفّر للمعلّمين خبرات خاصة في الحالات التي تكون فيها النتائج المتوقّعة من المواقف التعليمية غير معروفة.

١/٤-٥-إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم **System Approach**: يعدّ أسلوب النظم مدخلاً لمعالجة المشكلات الإنسانية المعقّدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية الفعّالة بأقلّ تكلفة ممكنة. ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرّف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معيّن وفقاً لخطة مرسومة. ويتألّف النظام من أربعة أجزاء، هي:

- المدخلات: وتشمل جميع العناصر التي تدخل من أجل تحقيق الأهداف، وتتضمّن: الفلسفة التي يتمّ تبنيها كإطار مرجعي لعملية إعداد المعلم، والأهداف العامة التي يجب تحقيقها، ومعايير الجودة والاعتماد التي يجب أن تراعى في نظام القبول والإعداد والترخيص والتدريب، وسياسة القبول.

- العمليات: وهي مجموعة العلاقات والتفاعلات التي تحدث بين مكونات النظام، وتشمل الاستراتيجيات والخطة والبرامج التي يتمّ تطبيقها.

- المخرجات: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، وتمثل في أجيال من المعلمين المؤهلين للقيام بواجباتهم في تربية الأجيال على النحو المنشود، والقدرة على التطوير الذاتي في ضوء الأهداف المحددة سلفاً.

-التغذية الراجعة: ويمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التي تأتي نتيجة تحليل المخرجات في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعية للنظام، وهي تقدم مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى، ومن خلال ذلك يمكن تطوير النظام (برنامج

الإعداد) في ضوء تلك المراجعات. كما تُمكن التغذية الراجعة من القيام بمراقبة سير كل عملية من عمليات النظام، والتحقق من مدى تنفيذ المتعلم للعمليات المكلف بأدائها (Joshi, 2015).

٢/٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينصّ على: ما معايير المعلم الفعال؟

أشار السعود (١٩٩٤) إلى أنّ للمعلّم الفعّال Effective Teacher ثلاث سمات، تقود إذا ما توافرت الى زيادة تحصيل الطلبة، ورفع كفاياتهم التعليمية، وهي

١-٢/٤- اتجاهات المعلم وتوقعاته الإيجابية Positive Teacher's Attitudes and Expectations

Expectations: يمكن لاتجاهات المعلم أن تكون ذات أثر واضح على إنجازات الطلبة وتحصيلهم، فكلّما كانت اتجاهات المعلم نحو الطلبة إيجابية من حيث إيمانه بقدرتهم على التعلّم، فإنّ إقباله على العمل سيكون أكبر وستكون أساليبه التعليمية أكثر تنوعاً، وستؤدّي إلى إقباله على عمله بجديّة وحماس شديد، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على أداء الطلبة. وهناك مظاهر لاتجاهات المعلم الإيجابية لا بدّ أن تظهر عليه لكي يمتلك هذه السمة وهي: امتلاكه الحماس نحو مهنة التعليم، وإيمانه بأنّ العملية التعليمية تعتمد عليه وبقدرة الطلبة على التعلّم، واحترام الطلبة وتفهمهم والعدل في معاملتهم، ومعاملتهم كأبنائه، واحترام وجهات نظر الطلبة ولو خالف وجهة نظره.

٢-٢/٤- الإدارة الصفية الجيدة Good Classroom Management: تؤثر الإدارة الصفية

الجيدة في إنجاز الطلبة وتؤدّي إلى رفع تحصيلهم، فمن خلال الإدارة الصفية الفاعلة يستثمر المعلم الوقت المخصّص للتدريس بأفضل طريقة ممكنة، وذلك من خلال زيادة الوقت الذي يقضيه الطلبة في التعليم بشكل فعلي. ولكي يتمكّن المعلم من القيام بذلك لا بدّ أن يعمل على إيجاد بيئة تعليمية وديّة ومشجّعة وعادلة بإتاحة الفرصة لجميع الطلبة للمشاركة في الأنشطة الصفية، وتشجيع السلوك الحسن لديهم وتحفيزهم، وتنبيه الطلبة من بداية العام الدراسي بتعليماته الانضباط المدرسي وإجراءاته.

٣-٢/٤- الممارسات التعليميّة الفاعلة Effective Teacher's Pedagogical Practices

Practices: ينبغي أن تكون عملية التدريس حيوية ومفعمة بالنشاط، إذ كلّما كانت كذلك فإنّها تحسّن من إنجاز الطلبة وتزيد من استيعابهم للأفكار والمفاهيم التي يتضمّنها الدرس. ولكي يحقّق المعلم ذلك عليه اتباع مجموعة من الإجراءات في أثناء تنفيذ الدرس، والتي يمكن أن تسمى بالممارسات التعليمية الفعّالة، وتشمل: التمهيد للدرس بطريقة تثير انتباه الطلبة، وعرض الدرس بشكل متسلسل ومنطقي، والتنويع في استخدام الأساليب التدريسية والمواد التعليميّة الملائمة للدرس، وتكليف الطلبة بالأعمال

رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية..... أ. د. راتب سلامة السعود

والواجبات الصفية والبيئية وتصحيحها، وتحويل استجابات الطلبة الخاطئة إلى فرص للتعلم ومراعاة الفروق الفردية، وربط موضوع الدرس بالحياة اليومية ما أمكن، ومراجعة الأفكار الرئيسية في نهاية الدرس وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة

٤/٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: ما أهمية تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات العربية؟

شغلت قضية إعداد المعلم فكر المختصين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم. وقد أجريت الكثير من الدراسات، وعُقدت العديد من الندوات والمؤتمرات، بغية الكشف عن أهم الخصائص والأنشطة الفاعلة التي تسهم في تحسين جذري ونوعي في العملية التربوية، ونوعية التعليم الذي يُقدّم للطلبة، ومدى فاعلية المعلمين ومهارتهم في تهيئة الظروف الملائمة من أجل نجاح العملية التعليمية. وقد أجمعت الدراسات والمؤتمرات على مركزية دور المعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية- التعليمية، وأنّ هذا الدور يتركز على مستوى إعداد هذا المعلم أولاً، ومن ثمّ تنميته. كما ازدادت أهمية إعداد المعلم بعد قصور البرامج التقليدية في إعدادة وتدريبه، إذ إنّ عملية إعداد المعلم تركز على جانب المعرفة أكثر من الجانب التطبيقي.

ولعلّ الأمر الحاسم الذي القى بظلاله على إعادة التفكير ببرامج إعداد المعلمين هو الاهتمام الدولي بنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (Program for International Student Assessment (PISA)، الذي بات إجراءً دورياً كلّ ثلاثة أعوام بهدف قياس أداء الأنظمة التربوية في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، وفي بلدان شريكة أخرى. ويجمع الاختبار بين ثلاثة مجالات محدّدة، هي: القراءة والرياضيات والعلوم. إنّ النتائج المخيبة لأداءات الطلبة في العديد من البلدان المشاركة قد شكّلت حافزاً قوياً لدى الساسة والتربويين وقادة الرأي والمجتمعات في تلك الدول لإعادة النظر في عناصر العملية التعليمية- التعليمية جميعها، وفي مقدّمها المعلمون. وعند التفكير بقضايا المعلمين تأتي قضية إعداد المعلم وصناعته الأولى في رأس تلك القضايا.

٤/٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، الذي ينص على: ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين كما تطبقها الأنظمة التربوية الفاعلة؟

نعرض فيما يلي لبرامج إعداد المعلمين في عينة مختارة من الدول التي تبوّأت مراكز متقدمة في اختبارات البرنامج الدولي لتقييم التلاميذ PISA، وهي الاختبارات التي تُجرىها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD، وتعدّ المعيار الدولي الرئيس لقياس جودة الأنظمة التعليمية في البلدان المختلفة.

وقد وقع الاختيار على: فنلندا وسنغافورة واليابان والولايات المتحدة والمملكة المتحدة والصين الشعبية، وذلك على النحو التالي:

٤/٤-١- إعداد المعلمين في فنلندا:

تقع مهمة إعداد المعلمين في فنلندا على عاتق كليات التربية، التي تتبع النموذج الأوروبي (ECTAS) European Credit Transfer and Accumulation System. وهناك اختلاف بين نظامي إعداد المعلمين لمرحلي التعليم الابتدائية والثانوية. فنظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية هو النظام التكاملي، الذي يركز على إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنيّاً جنباً على جنب دون فواصل زمنية، ومدّته خمس سنوات، ويتكوّن من شهادتين: البكالوريوس (٣ سنوات) وشهادة الماجستير (٢ سنتان). أمّا بالنسبة لنظام إعداد معلمي المرحلة الثانوية فهو نظام تنابعي، إذ بمجرد إنهاء الطالب/المعلم لسنوات التخصص الأربع، يلتحق بعدها لمدة عام بقسم التعليم في الجامعة بغرض الإعداد المهني التربوي للحصول على درجة الماجستير (بن هوميل والعنادي، ٢٠١٥).

ويعتمد اختيار الطلبة وقبولهم في برامج إعداد المعلمين على معايير صارمة. فمن يرغب في ممارسة التعليم عليه اجتياز الكثير من الشروط، ومنها: معدّل مرتفع في الثانوية العامة، وملفّ مُشرّف للإجازة، واحتياز اختبار تحريري في بعض كتب التربية، والانخراط في نشاطات ميدانية تبرز مهارات التأمل والتفاعل والتواصل الاجتماعي، فضلاً عن اجتياز مقابلات شخصية لمعرفة أسباب الميل نحو المهنة. ولذا فإنّ نسبة الطلبة المقبولين في برامج إعداد المعلمين لا تتجاوز ما نسبته ١٠% من المتقدمين، ممّا يؤشّر على كثرة الراغبين في الالتحاق وقلة المختارين. وفضلاً عن هذا، فإنّ الحصول على درجة الماجستير تُعدّ شرطاً أساسياً لمزاولة مهنة التدريس (Sahlberg, 2010).

وفيما يتعلّق بمحتوى البرنامج، فيشتمل على مجموعة من المعارف في الجانب المهني مثل علم النفس، والاجتماع التربوي، والمناهج والتقويم والتربية الخاصة. ويحظى إعداد الطالب/المعلم على ما نسبته ٢٠% من الفترة الكلية للجانب المهني وطرائق التدريس. كما إنّ دمج البحوث والدراسات مع جميع جوانب برامج إعداد المعلم، إضافة إلى كتابة أطروحة الماجستير يُعدّ من أفضل ميزات برنامج إعداد المعلم في فنلندا حتى يكتسب الطالب/المعلم المقدرة على البحث فتصبح سلوكاً لديه يستفيد من خلاله من أحدث التطوّرات في مجال البحوث التربوية. ويقدم التدريب العملي وفق خطط مدروسة إذ تستغرق مدّة التدريب العملي ثلاثة أشهر (١١) أسبوعاً، ويتميّز بأنّه تدريب مكثف وشامل وفعّال، ويتضمّن توجيه وإرشاد بالغ

رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية..... أ. د. راتب سلامة السعود

الدعم، يشمل مشرفين مدربين ومعلمي صف. ذلك أنّ مشرفي الجامعة أكثر تأثيراً من الناحية الأكاديمية، بينما معلمي الصف أكثر تأثيراً من ناحية التدريب العملي (Mora & Wood, 2014).

٤/٤/٢- إعداد المعلمين في سنغافورة:

آمنت سنغافورة بأن أحد أهم ركائز جودة التعليم هو المعلم، ولذا اعتنت به بدءاً من عملية اختيار الطالب/ المعلم الملتحق بالجامعة، إلى تدريبه وتأهيله المستمر. وكما هو الحال مع أفراد القوات المسلحة، فإنّ سنغافورة لا تسمح للمعلمين بالتسرّب خارج البلاد. وفي أغلب المدارس يعنى المعلم من كافة الأعمال الإدارية والكتابية حتى يتفرغ كلياً للتعليم، كما تقدّم لهم رواتب وحوافز مجزية إيماناً بأنّ المعلم هو الذي يبني الأجيال والأوطان. ولذا، قامت سنغافورة بإنشاء مدارس ذكيّة مجهزة بتقنيات حديثة وشبكات اتصال واسعة مع مراكز تعليم وتدريب داخلية وخارجية تخدم المعلمين والطلبة في آن واحد آملين أن تصبح سنغافورة جزيرة الذكاء في السنوات القادمة. وتنظّم وزارة التربية والتعليم في سنغافورة جوانب إعداد المعلم وإصدار شهادة الترخيص لمزاولة المهنة، ويعدّ المعهد الوطني للتعليم (NIE) المعهد الوحيد لتدريب المعلمين في سنغافورة وهو قسم من جامعة نان يانغ التقنية. ويهدف المعهد إلى أن يكون معهداً جامعياً عالمي المستوى معروفاً بتميّزه في تعليم المعلمين والأبحاث التعليمية. ومدة الدراسة في برامج إعداد المعلم حوالي خمس سنوات دراسية يدرس الطالب فيها الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية في آن واحد ضمن النظام التكاملي في إعداد المعلم في سنغافورة (Tan, Liu & Low, 2017).

طوّرت سنغافورة نظاماً شاملاً لاختيار المعلمين وتكوينهم أكاديمياً ومهنياً في آن معاً عن طريق عدد من المعايير منها: اختيار الثلث الأعلى من خريجي المرحلة الثانوية، ويقبل واحد فقط من كلّ ثمانية متقدمين للقبول في برنامج إعداد المعلمين، ويتمّ ذلك بعد عملية انتقاء شاقّة ومرهقة، يتضمّن قبول الطلبة كثير من الخطوات والإجراءات والمقابلات الصارمة مع لجان الاختيار التي تركز على الميزات الشخصية التي تساعد في بناء معلم فاعل بالإضافة إلى مراجعات مركّزة لسجلهم الأكاديمي، ومساهماتهم تجاه مدرستهم ومجتمعهم. ويتطلّب للتخرج من برنامج إعداد المعلم إنهاء (١٦٠) ساعة دراسية معتمدة خلال مدّة البرنامج، بالإضافة إلى أنّ التربية العملية موزّعة على سنوات الدراسة (Baris & Hasan, 2019).

٤/٤/٣- إعداد المعلمين في اليابان:

سعت اليابان الى تخصيص برامج لإعداد المعلمين في الجامعات وكليات التربية، حسب شروط صارمة، ومنها: معدّل مرتفع في الثانوية العامة، والاتصاف بخصائص شخصية جيّدة كالفضيلة والفراسة والذكاء، واحتياز مقابلة شخصية من قِبَل أساتذة مختصّين، والتمتّع باللياقة البدنيّة والصحيّة، وتقديم

شهادة حُسن السيرة والسلوك من المدرسة التي كان فيها. وعلى المعلم الحصول على شهادة تدريس يمنحها مجلس التعليم الذي وضع عدداً من الشروط التي يتم على أساسها انتقاء الطلبة الجدد وقبولهم في مؤسسات الإعداد وهي : الحصول على الدرجة الجامعية ؛ وذلك لأن إعداد المعلم أصبح إعداداً جامعياً بعد الحرب العالمية الثانية، واجتياز اختبار التأهيل للتدريس ، وأن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي أو يحصل على درجة الماجستير، وذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا.

وتعدّ التجربة اليابانية الأ نموذج الأبرز على مستوى العالم في مستوى إعداد المعلم ، حيث يوجد في اليابان أكثر من جامعة تربوية متخصصة في إعداد المعلمين والمعلمات، منها: (جامعة نارا ، وجامعة مياجي التربوية، وجامعة إيتشي، وجامعة كيوتو، وجامعة تالن). ويرتبط نظام إعداد المعلمين بقانون شهادات موظفي التعليم رقم ١٤٧ لسنة ١٩٤٩م، والذي يقسم شهادات المعلمين إلى شهادات نظامية وشهادات خاصة وشهادة مؤقتة، حيث تقسم الشهادة النظامية إلى مستويات ثلاثة حسب المؤهل الأكاديمي: الدرجة المتقدمة والدرجة الأولى والدرجة الثانية، أما الشهادة الخاصة فتكون لفترة لا تزيد على (١٠ سنوات ولا يمكن لحاملها أن يعمل بها إلا في نطاق المقاطعة التي منحتة إياها، أما الشهادة المؤقتة فتكون للمعلمين المساعدين وتصدر فقط عندما يكون من الممكن أن يعين المعلمون مع شهادة نظامية، وهي لمدة (٣)سنوات ولا يستطيع من يحملها مزاوله مهنة التدريس إلا ضمن نطاق المقاطعة التي أصدرتها. ويتخرج المعلمون في الكليات المتوسطة والجامعات، ولا يمنحون رخصة مزاوله مهنة التعليم من وزارة التربية والتعليم إلا بعد مرور ستة أشهر على التخرج والتدريب العملي في المدارس العامة، ومن ثم اجتياز اختبار مجلس التعليم الذي يعقد سنوياً لتعيين المعلمين (بخش، ٢٠١٠).

٤/٤/٤-إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية:

على الرغم من وجود نظام تربوي خاص بكل ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية الخمسين، إلا أن هناك قواسم مشتركة كثيرة جداً في مجال إعداد المعلمين وتنميتهم ورواتبهم وحوافزهم وأساليب تقييم أدائهم. وتقوم الجامعات الأمريكية وكليات المجتمع الجامعية بتنفيذ برامج إعداد المعلمين، يُمنح الدارسون في نهايته درجة البكالوريوس. كما توفر لهم برامج ماجستير خاصة للمعلمين، تتبع النمط التكاملي، مع ترخيص بمزاوله المهنة لمدة سنة واحدة، وتركز على التكامل بين النظريات والممارسات في صيغة ورش عمل، وتدريب ميداني يستمر طوال العام في الفصول الدراسية، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، ويشترط توافر خلفية في التعامل مع الأطفال في برامج تطوعية، ويتكوّن هذا البرنامج من أربعة مسارات هي: فنون اللغة، والرياضيات، والعلوم التكاملية، والدراسات الاجتماعية (لجنة مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية، ٢٠١٩).

تتضمّن برامج الإعداد مقرّرات في تعليم القراءة والكتابة التنموية في المدرسة الابتدائية، وتفيد القراءة والكتابة في الفصول الدراسية الابتدائية، وتدرّس الدراسات الاجتماعية في المدرسة الابتدائية، وتدرّس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والتقنيات الرقمية، وتدرّس اللغة والكتابة والمحتوى الأكاديمي لمعلّمي اللغة الإنجليزية، والتعليم والتعلّم، وورشة حول تدرّس الرياضيات، وورشة حول تدرّس العلوم وغيرها. وتحتوي هذه البرامج على التدريب الميداني في الفصول الدراسية الأربعة، ففي الفصل الأول يُراقب المتدرّب كخبرة ميدانية مبكرة لمدة (٦-٩) ساعات في الأسبوع يتخلّلها ويتبعها جلسات نقاشية وحوارية، وفي الفصل الثاني يعمل المتدرّب معلّماً مساعداً لمدة (١٢) أسبوعاً بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع، ومن ثمّ يخضع المتدرّب للتطبيق الميداني في الفصلين الثالث والرابع بشكل خبرة ميدانية متكرّرة بدوام كامل يقوم خلاله بالتدرّس للأطفال، ويتيح هذه البرنامج إعداد خريجين على جودة عالية لتعليم الأطفال في المرحلة الابتدائية، وتنمية العلاقات التعاونية مع أسر الطلاب، وتنمية استخدام المواد التعليمية المناسبة للأطفال، وفهم التنوع وتقدير اختلاف ثقافات الطلاب بالإضافة إلى دعم الأسر في تربية أبنائها ورعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Rao, 2003).

٥/٤/٤- إعداد المعلمين في المملكة المتحدة:

تشكّل المملكة المتحدة من اتحاد أربعة أقطار، وهي: إنجلترا، وويلز، وإيرلندا الشمالية، وأسكتلندا. وتندرج مؤسسات إعداد المعلمين تحت نوعين من البرامج: أحدهما يقدم الدرجة الجامعية الأولى مثل كليات التربية Faculties of Education، والأخر يقدم درجة ما بعد التخرّج أو دبلوم التربية مثل كليات الدراسات العليا Graduate Schools of Education، والجامعة المفتوحة The Open University. أمّا في كليات المعلمين، فيقبل الطلبة بعد إتمام الثانوية العامة، ومن أبر أنواع البرامج: برنامج مدّته عامين؛ يؤهّل المعلّم للتدرّس بمدارس الحضانة والمدارس الابتدائية، وبرنامج مدّته ثلاثة سنوات؛ يؤهّل المعلّم للتدرّس في المرحلة الثانوية ويتكوّن من جانبين: الجانب النظري: يدرس فيه الطلبة منهجاً واسعاً ويتخصّصون في مادة أو مادتين إلى جانب الدراسة التربوية والنفسية ودراسة البيئة المحليّة، والجانب العلمي: ومدّته (١٢) أسبوعاً تحت إشراف أساتذة المواد وأساتذة التربية ويكون في المدارس المحليّة أو الملحقة بكليات المعلمين.

ويتعيّن على الراغبين في الالتحاق بمهنة التدرّس الحصول على إجازة في هذا المجال. وتشير اللوائح الخاصة بالتعيين إلى ثلاثة طرق للحصول على مؤهّل يفتح الطريق أمام هواة التدرّس، أوّلها: دراسة مقرّرات لمدة ثلاث سنوات تكون محصلتها شهادة في التربية، وثانيها: دراسة مقرّرات لمدة ثلاث سنوات أو

أربع، يحمل بعدها الطالب ليسانس التربية، وثالثها: دراسة مقرّر واحد لمدة عام لطلبة الدراسات العليا الحاصلين على درجة جامعية. ومنذ عام ١٩٨٤ اقتصر الالتحاق بمهنة التعليم على خريجي الجامعات، بجانب حصول المعلم على تقدير معين من التمييز في الشهادة العامة للتعليم في مجالي الرياضيات واللغة الإنجليزية. ويمكن أن يتخصّص المعلم في فترة الإعداد في تدريس مادة معيّنة أو مستوى محدد (ابتدائي، ثانوي)، وتشترط اللوائح التعليمية أن يكون المعلم من حملة دبلوم تأهيل المعلمين بعد إكمال الدراسة الجامعية، ويتأهل المعلمون لهذا الدبلوم بعد اجتياز دورات معترف بها. وتوجد بالإضافة إلى ذلك برامج متعدّدة لتدريب المعلمين وتأهيلهم.

يتمّ اختيار الطلبة الراغبين بالالتحاق بالمهنة عن طريق لجان متخصصة، حيث يقدم الطالب طلباً يحدّد فيه مجال الدراسة الذي يودّ متابعته، ويحدّد ستة جامعات يودّ الالتحاق بإحداها. وتعدّد الجامعات البريطانية أكثر تشدّداً في شروط قبولها، ولكلّ جامعة شروطها الخاصّة، وبالرغم من ذلك فهي تتفق على معايير أساسية، هي:

- شهادة إتمام الدراسة الثانوية **A-Level**: مع ازدياد الإقبال على الجامعات أصبح يشترط على المتقدمين اجتياز المستوى المتقدّم من الثانوية **A-Level** حيث يتدرّب فيه الطالب سنتين إضافيتين بعد المستوى العادي من الثانوية العامة. وتقوم الجامعات الرئيسية البريطانية بالاشتراك في إعداد اختبارات الثانوية العامة المستوى العادي والمتقدّم. ويعدّ هذا الاختبار رسمياً اختباراً مدرسياً، واختبار دخول للجامعة في آن معاً وتشرف عليه الهيئة الجامعيّة للامتحان المدرسي.

- دراسة موضوعات مقرّرة **Scheduled Topics**: يشترط للقبول دراسة بعض الموضوعات المقرّرة في المرحلة الثانوية حسب التخصص المناظر في المرحلة الجامعية، والتي تحدّد نوع التخصص الذي يؤهل الطالب الالتحاق به.

- اختبارات القدرات **Ability Test**: تقوم كلّ جامعة أو كليّة بإعداد اختبار خاص بها حسب طبيعة الدراسة في هذه الكلية، لمعرفة قدرات الطلبة المتقدمين إليها، وتوجيههم حسب التخصصات المناسبة.

- خطابات التوصية من مدرسيهم **Recommendations**: حيث يقوم المعلمون بإبداء وجهة نظرهم في الطالب من حيث جدّيته واستعداده وتوازنه النفسي والانفعالي (بوقحوص، ٢٠٠٤).

٤/٤-٦-إعداد المعلمين في جمهورية الصين الشعبية:

بدأت الصين في تعديل نظام إعداد المعلم وتطويره تمشياً مع الاتجاهات التربوية المعاصرة. إذ حرصت على أن يتم وضع أهداف إعداد المعلم على مستوى قومي ومراعاة الناحية الاجتماعية للعمل بشكل مؤهل تماماً في مجتمع أساسه المعرفة التكنولوجية. وللالتحاق بكلية المعلمين أو كلية التربية بعد الحصول على الثانوية العامة لابد من اجتياز المقابلة الشخصية، واختبار وطني للقبول، وفحص اللياقة الطبية بدنياً ونفسياً.

وهناك ثلاثة أنواع من مؤسسات إعداد المعلمين في الصين: المدارس المختصة بإعداد معلم المرحلة الابتدائية، والكليات المختصة بإعداد معلّمي المرحلة الثانوية الصغرى (ما يوازي التعليم الإعدادي)، وبرامج المستوى الجامعي التي تعدّ معلّمي المدرسة الثانوية العليا. يتم إعداد معلّمي المرحلة الابتدائية بصفة عامة في شكل تدريب قبل الخدمة يُقدّم في مدارس لإعداد المعلم بعد تخرج الطالب في المدرسة الثانوية الصغرى، وتمتدّ فترة الدراسة فيها من ثلاث إلى أربع سنوات، ويجب أن يتمكن الطالب المعلم من اجتياز مؤهلات المهنة التي تحددها الدولة للتدريس في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ليحصل على شهادة معتمدة للتعليم. وبالطريقة نفسها، يُمنح معلّمو المرحلة الثانوية الصغرى شهادة لاستكمال مدة الدراسة لمرحلة ما قبل الخدمة لمدة عامين أو ثلاثة في كلية إعداد المعلم التي يكون الالتحاق فيها بعد التخرج في المدرسة الثانوية العليا. أما البرامج الجامعية فتتم في إطار مؤسسات لإعداد المعلم تُقدّم خبرات التدريس والتدريب لمدة أربع سنوات بعدما يتخرج الطالب في المدرسة الثانوية العليا، وبعدها يُمنح درجة البكالوريوس وشهادة معتمدة من الدولة تؤهل المعلم للتدريس في المدرسة الثانوية العليا. ويمكن الحصول كذلك على شهادة تأهيل المعلمين من خلال الالتحاق بفصول تدريب المعلمين أو من خلال برامج جامعية تُقدّم بوساطة التعليم عن بعد (Guo, Huang & Zhang, 2019).

٤/٥- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، الذي ينصّ على: ما الرؤية الإدارية التربوية المناسبة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجّهات العالم المعاصر؟

لما كانت كليات العلوم التربوية في الجامعات العربية هي مؤسسات إعداد المعلمين وتأهيلهم، فإنّها بحاجة ماسة لتطوير برامجها أسوة بالنظم التربوية المتقدّمة، عن طريق تشخيص الواقع، والتخطيط للمستقبل، ومن خلال وضع معايير حديثة تؤدي الى مواجهة متطلبات قرن الثورة الصناعية الرابعة الحالي، بمستجداته وبالتالي تجويد مخرجاتها. وإذا كان التعليم هو وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فإنّ المعلم يُعدّ أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، ممّا يساعد في نجاح التربية لبلوغ غاياتها وتحقيق دورها في الحياة. ويتوقّف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة

ومستوى ذلك الإعداد، وكذلك على جودة التدريب الذي يتلقاه في أثناء الخدمة. ومن ثمّ فالمعلّم الجيد شرط أساسي ومقوّم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر، واستشراف المستقبل وواجهة تحدياته.

٤/٥/١- بنية الأنظمة التعليميّة العربية Structure of Education Systems:

لابدّ بداية من الإشارة إلى أنّ السلّم التعليمي لمرحلة التعليم العام (KG-12) في الدول العربية ليست متماثلة، إلاّ أنّها في معظم هذه الدول العربية تشتمل على أربعة مستويات تعليمية متميزة؛ هي:

- مرحلة رياض الاطفال (البستان والتمهيدي): ويقوم بالتربية والتعليم فيها مرتبات Educators، تخرّجن من كليات التربية، تخصّص رياض الاطفال.
- مرحلة التعليم الابتدائي (الصفوف ١-٦): ويقوم بالتدريس فيها معلّمون تخرّجوا في كليات التربية، تخصّص معلم صفّ، أو تربية ابتدائية.
- مرحلة التعليم الإعدادي أو المتوسطة (٧-٩): ويقوم بالتدريس فيها معلّمون ومعلّمات تخرجوا إمّا في كليات التربية، تخصّص معلم صفّ، أو في كليات أرى من الجامعة.
- مرحلة التعليم الثانوي (الصفوف ١٠-١٢): ويقوم بالتدريس فيها مدرّسون ومدرّسات تخرّجوا في كليات الآداب واللغات والشريعة والعلوم وتكنولوجيا المعلومات والرياضة والفنون، وربما غيرها.

٤/٥/٢- مشكلة إعداد المعلّمين في الوقت الراهن:

بالنظر الى ما سبق، فإنّ كليات التربية في الجامعات العربية تقوم بإعداد المعلّمين في تخصّصي رياض الاطفال ومعلّم الصف (المرحلة الابتدائية)، أمّا التخصصات الأخرى (اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والتربية الاسلامية، والرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والاجتماعيات، والحاسوب، والتربية الرياضية، والتربية الفنية، والتربية المهنية، والاقتصاد المنزلي، وغيرها)، فيقوم بإعداد معلّميها كليات: الآداب، واللغات، والشريعة، والعلوم، وتكنولوجيا المعلومات، والرياضة، والفنون، وأحياناً غيرها. ومن هنا تظهر المشكلة في إعداد المعلّمين. فخرىجو هذه الكليات (غير التربوية) قد لا يتمّ تأهيلهم مسلكياً ليكونوا معلّمين، وعندما يتمّ تعيينهم معلّمين يدخلون إلى الغرف الصفية من دون معارف في بيداغوجية التعليم، وطرائق التدريس، وعناصر المنهاج، وأساليب التقويم، وأنماط الإدارة الصفية، وأسس علم نفس النمو، ونظريات التعلّم، وتكنولوجيا التعليم. وللتغلّب على هذه المشكلة، فإنّ هناك مجموعة من البدائل، من أهمها:

- العمل بفكرة التخصصين: وهذا يُلزم الطالب/ المعلّم الذي سوف يلتحق بمهنة التعليم لاحقاً، أن تتوّع

دراسته الجامعية بين تخصصين: التخصص الرئيسي في حقل المعرفة الذي يختاره الطالب، والتخصص الفرعي في حقل التربية (٣٣) ساعة معتمدة، أي ما يوازي سنة دراسية واحدة)، بحيث يتعين على أي طالب يريد أن يكون معلماً أن يكون تخصصه الفرعي في التربية، ويتضمن هذا التخصص الفرعي مساقات تتولى تدريسها كليات التربية، من مثل: (أسس التربية، وتحليل المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب القياس والتقويم، وإدارة الصفوف وتنظيمها، وعلم النفس التطوري، وربما غيرها).

– **العمل ببرنامج دبلوم التربية المهني:** أي الحاق المعلمين الجدد من ذوي التخصص المنفرد؛ وهم الذين لم يدرسوا مساقات تربوية في أثناء دراستهم الجامعية، ببرنامج دبلوم التربية المهني، الذي يشبه في مساقاته التخصص الفرعي في التربية.

٤/٥/٣-مشكلات المعلمين الجدد:

يلاحظ في الآونة الأخيرة أنّ بعضاً من المعلمين الجدد (سواء أكانوا من خريجي كليات التربية أم غيرها)، يعانون من ثلاث مشكلات مهنية متداخلة، هي:

الأولى: أنّهم يفتقرون إلى الكفايات التدريسية والمهنية اللازمة، فلا يحيطون علماً بأصول التخطيط الدراسي، ولا يتقنون تنفيذ الدروس بحرفية، وغير قادرين على الإدارة الصفية، وتنقصهم مهارات تقييم أداءات الطلبة، وغيرها.

الثانية: أنّهم يفتقرون إلى الكفايات التكنولوجية اللازمة، ويتجنبون توظيف تكنولوجيا التعليم في دروسهم، ولا يُحسنون التعامل من منصات التواصل الاجتماعي في التعليم وفي التعاون مع أولياء الأمور، ويفتقرون إلى مهارات التعلّم والتعليم عن بُعد.

والثالثة: أنّهم يفتقدون الاتجاهات الإيجابية والحماسة للعمل برغبة ودافعية عالية، ولا يبذلون مشاعر الاعتزاز والفخر بمهنتهم، ولا يمارسونها بالجدية المطلوبة، وتظهر عليهم مشاعر اللامبالاة Apathy، والاحباط والترهل والكسل والتراخي، ممّا يحول دون تحقيق أهداف العملية التعليمية داخل الغرف الصفية بخاصة، وداخل مرافق المدرسة بعامة.

وفيما يتعلّق بالمعلمين من خريجي كليات التربية تحديداً، فإنّ المشكلة بالنسبة إليهم تبدو أشدّ ضراوة، وأكثر خطورة، لأنّهم يتعاملون مع الأطفال في بدايات تكوينهم الخُلقي (التربوي) والمعرفي (التعليمي). ولذا، فلا بدّ من إعادة النظر في برامج تأهيلهم، ليكونوا قادرين على ممارسة أدوارهم بفاعلية، والنهوض بمستوى العملية التعليمية-

التعليمية، ولا سيّما في البيئات الأشدّ عوزا، والأفقر ثقافة، والأقل في الخدمات التربوية والتسهيلات التعليمية.

٤/٥/٤- الرؤية الإدارية التربوية المقترحة لتجويد مخرجات كليات التربية العربية:

قبل الشروع في تقديم الرؤية الإدارية التربوية المستقبلية المناسبة لتجويد مخرجات كليات التربية في الوطن العربي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ندكر بأنّه قد تمّ أعلاه توضيح أهمية تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات العربية، لجلاء المشكلة أولاً، وتبرير هدف المقترح ثانياً، وبعد ذلك تمّ عرض أهمّ برامج إعداد المعلمين في الأدب التربوي، ليصار إلى الاستفادة منها لاحقاً، ومن ثمّ تمّ عرض معايير المعلمّ الفعّال ليتّم التطوير في ضوءها، كما تمّ توضيح أهمّ الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين كما تطبقها الأنظمة التربوية الفاعلة، بغية الاستفادة منها في تقديم الرؤية الإدارية التربوية المستقبلية المناسبة لتجويد مخرجات كليات التربية في الوطن العربي في ضوء هذه الاتجاهات العالمية المعاصرة.

إنّ مراجعة جميع نظم التربية في الدول المتقدمة، ولا سيّما دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، تكشف لنا أهمية برامج إعداد المعلمين، وأنّ الاهتمام بهم يفوق الاهتمام بالمتحقّين في التخصصات الأخرى؛ كالمهندسة والصيدلة والقانون. فالمعلم هو محور العملية التعليمية- التعليمية ومركز ثقلها، وعليه يعتمد المجتمع في صياغة مستقبل الأمة. وللوصول إلى المعلم الكفؤ، ينبغي اتّخاذ الإجراءات الرئيسة الثلاث الآتية، مع ملاحظة أن تعاون وزارات التربية والتعليم في الدول العربية مع جامعات دولها يعدّ شرطاً أساسياً لإنجاح هذا البرنامج المتكامل:

الإجراء الأول يتعلّق بسياسة القبول (معايير اختيار الطالب)، وهذا يتضمّن اختيار الطالب الذي سيلتحق بكليات التربية الاختيار الصحيح، وتحت شروط أساسية ومعايير لا تهاون فيها أو استثناء. أمّا الإجراء الثاني فيتعلّق بإعداد الطالب/ المعلم في كليات التربية الإعداد الصحيح الشامل الكامل المتوازن من جوانبه كافة في أثناء سنوات دراسته الجامعية. وأمّا الإجراء الثالث فيتعلّق بتدريب المعلم وتنميته، أي تدريب خريج هذه الكليات، الذي اجتاز امتحان رخصة مزاولة المهنة، بعد إن يتمّ تعيينه في الخدمة تدريباً صحيحاً شاملاً طوال سنوات اشتغاله بمهنة التعليم.

وإذا كان الإجراء الثالث (تدريب المعلم وتنميته) من اختصاص وزارات التربية والتعليم أو أي جهة يعمل فيها المعلم بعد تخرجه، فإنّ الإجراءين الأولين هما من اختصاص كليات التربية. وفي ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تقودها بعض الأنظمة التربوية المتقدمة، نعرض فيما يلي المعايير الرئيسة الواجب مراعاتها ضمن هذه الإجراءات، بمراحلها الثلاث:

- المرحلة الأولى: معايير اختيار الطالب (سياسة القبول):

إنّ حجر الأساس في صناعة المعلم الكفؤ هي الاختبار الصحيح للطالب الذي سوف يلتحق بكليات التربية، والمفاضلة العادلة بين المتقدمين، وانتقاء العناصر الجيدة، وضمن شروط ومعايير أساسية لا تهاون فيها أو استثناء. إنّ عملية الاختيار هذه يجب أن تستند إلى المعايير والمحددات الآتية:

- أن تناط مسؤوليّة اختيار الطلبة المقبولين للدراسة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بمختصّين في مجال التربية وإعداد المعلمين.

- أن يتمّ اختيار الطلبة المقبولين للدراسة في برامج إعداد المعلمين من المتفوقين علمياً وسلوكياً.

- أن يخضع القبول لاختبارات شاملة ومقنّنة (اختبارات قياس قدرات التفكير العلمي، واختبارات الاستعدادات والميول)، تسهم في قياس القدرات العقلية واللغوية والسلوكية، على أن تتولّى كليات التربية بناء هذه الاختبارات وتطبيقها.

- أن يخضع من يجتاز اختبارات القدرات العقلية والاستعداد والميول إلى مقابلة شخصية، تحدّد مدى مناسبة الطالب المتقدم للالتحاق بكليات التربية، وتتولّى تنفيذها والإشراف عليها لجان متخصصة من كليات التربية.

- أن يراعى فيمن يختارون طلبة في كليات التربية عدد من الصفات والسمات، أهمّها:

- رسوخ الجانب الأخلاقي والسلوكي.

- التفوّق الواضح في المجالات المعرفية والتحصيل الأكاديمي.

- وضوح القدرات التكنولوجية والتعامل مع الشبكة العنكبوتية.

- وضوح القدرات العقلية العالية. والتحليّ بالسمات الشخصية السوية.

- التميّز في أساسيات الثقافة العامة المتنوعة.

- المظهر المقبول والشكل الحسن واللياقة البدنية والصحية.

- الخلو من العيوب التي تتعارض مع مهنة التعليم والميل المهني الواضح نحو مهنة التعليم.

- المرحلة الثانية: معايير إعداد الطالب/ المعلم:

وهي الصناعة الأولية لهذا الطالب/ المعلم في كليات التربية. على أن تعدّد الأدوار التي يقوم بها المعلم

تستلزم ضرورة إعداده في أربعة جوانب، هي: الإعداد الأكاديمي التخصصي، والإعداد المهني التربوي، والإعداد الثقافي العام، والإعداد الشخصي والاجتماعي، والإعداد التكنولوجي. وحتى تتم هذه الصناعة بأعلى درجات الدقة والاتقان، لابد من مراعاة المعايير الآتية:

- معايير لها علاقة بالاستاذ الجامعي:

يعدّ الاستاذ الجامعي العمود الفقري في الهيكل التعليمي الجامعي. وعليه فلا بد من حسن اختياره، ومن ثمّ تطوير أدائه وكفائاته، من خلال مراكز تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، بحيث تجتمع فيه أربع كفايات، هي: الكفايات العلميّة في مجال تخصصه البيداغوجي، والكفايات المهنية والفنية والتكنولوجية ذات العلاقة بمهارات التدريس، والكفايات الأخلاقية التي تجعل منه نموذجاً يحتذى في أقواله وأفعاله وأبجهاته وقيمه، والكفايات اللغويّة التي تتمثّل في إتقانه اللّغة العربيّة لفظاً منطوقاً أو رمزاً مكتوباً. إنّ على كليات التربية التمحيص في مستوى الكفايات التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس لديها، وتطوير الضعيف منها، لما للأستاذ الجامعي من أهمية في تحسين مخرجات هذه الكليات.

- معايير لها علاقة بالبرنامج الأكاديمي (المساقات الدراسية):

إذا كان الأستاذ الجامعي يمثّل العنصر الأول في مدخلات كليات التربية، فإنّ البرنامج الدراسي (المساقات الدراسية) هي العنصر الثاني. إنّ اختيار هذه المساقات الدراسية يجب أن يتمّ بعناية فائقة، ضمن معايير منها: مناسبتها من حيث الكمّ، وأهميتها في إعداد معلّم المستقبل، وإن تهتمّ بالجوانب التطبيقية والنظرية على حدّ سواء، وألا تكون معزولة عن المساقات الأخرى، وألا تكون مكرّرة كلّها أو لأجزاء منها (Overlapping)، وتُعطي المعرفة والمعلومات المناسبة، وترتبط بمشكلات الحياة والبيئة.

- معايير لها علاقة بطرائق التدريس:

طرائق التدريس هي وسائل الاتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعليم. وأهمّ المعايير التي يجب أن تتّصف بها طرائق التدريس الجامعي هي أن تكون مناسبة: للمادة الدراسية، وللزمان والمكان، ولعدد الطلبة واهتماماتهم وخبراتهم وقدراتهم اللغويّة والنفس-حركية. كما لا بدّ من توظيف طرائق تدريس تحاكي تلك التي سيوظّفها الطلبة/ المعلّمون عندما يلتحقون بالتعليم المدرسي. فمثلاً يقدّم عضو هيئة التدريس أسلوب التعلّم التعاوني بالتعلّم التعاوني.

- معايير الأنشطة الطلابية:

الأنشطة الطلابية هي من الوسائل التي تسهم في تربية الطلبة/ المعلمين داخل كليات التربية، واكسابهم الخبرات المتنوعة. وعليه فلا بدّ للأنشطة الطلابية من تحقيق الصحة البدنية للطلبة/المعلمين، واستثمار وقت الفراغ لديهم، وتنمية المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمرّ، وتنمية العلاقات الاجتماعية، وتنمية القدرة على الاعتماد على النفس، واكتشاف مواهبهم، وتحقيق هدف خدمة المجتمع.

- معايير لها علاقة بالمتابعة والتقييم:

لا بدّ من البحث في فلسفة جديدة للتقييم الجامعي، تتعدّد عن الصورة النمطية القائمة على الاختبارات والامتحانات التقليدية، وإن كان لا بدّ منها بقدر مناسب. إنّ الاتجاه الحديث في التقييم الجامعي يقوم على أشكال متعدّدة، ومراحل مختلفة، ويستخدم وسائل متباينة، ويوجّه عناية خاصة إلى الفهم والتفكير العلمي والتطبيقات العمليّة.

- معايير لها علاقة بالتربية العمليّة:

التربية العمليّة Practical Education؛ هي برنامج تدريبي علمي تقدّمه كليات التربية في فترة زمنية محدّدة، وتحت إشرافها، بهدف إتاحة الفرصة للطلبة/ المعلمين لتطبيق ما تعلّموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية في أثناء قيامهم بمهمّات التدريس الفعلي في المدرسة. وينبغي أن يمرّ الطالب/ المعلم في التربية العمليّة بمراحل ثمانٍ هي:

- مرحلة التهيئة المعرفيّة للطلاب/ المعلم Cognitive Orientation: وفي هذه المرحلة

يجتمع الاستاذ المشرف على برنامج التربية العملية مع الطلبة/ المعلمين لتوضيح طبيعة هذه التجربة، وأهدافها، وأهميتها، ومتطلّباتها، وطبيعة النظام المدرسي، وكيفية تعامل الطالب/ المعلم مع كلّ ما يتّصل به.

- مرحلة المشاهدات المتلفزة Data Show & TV Views: وهي مرحلة تهيئة أعمق من

الأولى، وفيها يتمّ عرض نماذج واستراتيجيات تدريسية متنوّعة، بوساطة التلفزيون والفيديوكاسيت أو جهاز "الداتا شو"، ليتعرّف الطالب إليها، ويختار ما يناسبه منها، ممّا يمنحه قدرًا من الخبرة المفيدة قبل أن يبدأ تجربة التربية العمليّة الميدانيّة.

- **مرحلة التدريس المصغّر Micro- Teaching**: وهي ممارسة حقيقية للتدريس بصورة مصغّرة في أهداف الدرس، ووقته، وحجم الصف. وفي هذه المرحلة يتمّ كسر حاجز الخوف من التدريس ومواجهة الطلبة لاحقاً. ويتمّ تسجيل هذا الدرس لإعادة مشاهدته، للاستفادة من النقد البناء للمشرف وزملاء الطالب/ المعلم، والطالب نفسه، بهدف التصحيح. ومع انتهاء هذه المرحلة، تنتهي المراحل الثلاث الأولى من مراحل برنامج التربية العملية، داخل كليات التربية.
- أما المراحل الخمس اللاحقة فتتمّ في مدرسة التدريب، على النحو التالي:
- **مرحلة المشاهدات الحيّة داخل مدرسة التدريب Live Observations**: وتبدأ بمشاهدات داخل المدرسة ولكنها خارج الصفوف الدراسية، للاطلاع على الحياة المدرسيّة وأنظمتها وأنشطتها، ثمّ تتبعها مشاهدات داخل الصفوف، وتتضمّن ملاحظة سلوك المعلم الأساسي (المتعاون)، في أثناء قيامه بأدواره التربويّة والتدريسيّة.
- **مرحلة المشاركة الجزئية في التدريس مع المعلم الأساسي للصف Partial Participating in Teaching**: وفيها يُسمح للطالب/ المعلم تنفيذ بعض المهمّات التدريسيّة؛ كتحضير الدرس في الدفتر الخاص، وإعداد الوسائل التعليمية المناسبة، وعرضها، وشرح بعض عناصر الدرس، ممّا يجعل الطالب/ المعلم أكثر طمأنينة، وأقلّ توتراً، حتى يعتاد على مسؤوليات التدريس بتفاصيله كلّها.
- **مرحلة التدريس الفعلي منفرداً Actual Teaching Alone**: وفي هذه المرحلة التي يحضرها المشرف والمعلم المتعاون، يكون الطالب/ المعلم مسؤولاً مسؤوليّة كاملة عن تنفيذ المهمّات والنشاطات التعليمية؛ بدءاً من تحضير الدرس، ومروراً باختيار الوسائل التعليمية المناسبة، وتنفيذ الدرس وتقييمه.
- **مرحلة التقييم والنقد البناء للدرس الذي نفذه الطالب/ المعلم منفرداً Evaluation and Constructive Criticism of the Student's Work**: وهي اجتماع يتمّ بعد انتهاء الدرس الفعلي، يحضره المشرف والمعلم المتعاون والطالب/ المعلم نفسه، وبعض زملائه، بهدف تقييم أداء الطالب/ المعلم، وتقدم التوجيهات والملاحظات المفيدة مستقبلاً.
- **مرحلة التقييم الشامل لبرنامج التربية العملية Comprehensive Evaluation of the Practical Education Program**: وفيها يُعقد اجتماع للطلبة/ المعلمين ومشرفهم، لتقييم هذه التجربة الميدانيّة، والوقوف على الأهداف التي تحقّقت من خلالها، والأهداف التي لم تتحقّق، بغية تذليل صعوباتها مستقبلاً، وبالتالي زيادة فاعليّة هذه التجربة.
- **معايير الإرشاد الأكاديمي**:

أي أن يكون للطالب سجل متابعة وتقويم يلازمه منذ التحاقه بالسنة الأولى حتى تخرجه، لتسهيل عملية المتابعة في أثناء الدراسة، وتناط هذه المسؤولية بعد التخرج بمدير مدرسته والمشرف التربوي.

وهنا تنتهي مسؤولية كليات التربية في اختيار الطلبة المتحقين فيها، وكذلك في إعدادهم؛ نظرياً وعملياً. ومن المتوقع بعد انتهاء برنامج إعداد المعلمين أن تكون كلية التربية قد صنعت معلماً كفوئاً، بمواصفات مثالية، وهو الذي يعول عليه النهوض بمستوى العملية التربوية.

إنه المعلم الذي تحققت فيه معايير المعلم المتميز، كما يتضح فيما يأتي:

- معايير المعلم المتميز:

إن نجاح المدرسة في تقديم عملية تعليمية - تعليمية ذات نوعية متميزة، يتوقف على توافر مجموعة من العوامل، ولعل من أهمها توافر المعلم الكفو الذي يمتلك الكفايات التعليمية الأساسية، ويتصف بالخصائص الشخصية والاجتماعية المتميزة، التي تساعده في إكساب طلبته الخبرات المتنوعة، والعمل على تهذيب شخصياتهم، وتوسيع مفاهيمهم، وتعميق مداركهم، وتنمية أساليب التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

إن المعلم المتميز Outstanding Teacher هو حجر الزاوية في إيجاد منظومة تربوية متميزة، ومستوى تعليمي فعال، مثلما هو عنصر أساسي في تطبيق نظام الجودة في التعليم، وبالتالي إيجاد تخرج تعليمي طلابي متميز. على أن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تحديد معايير لجودة أداء المعلم، والسعي لامتلاكه الكفايات التعليمية اللازمة، التي تجعله قادراً على تنفيذ هذه المعايير وتطبيقها في أداء عمله.

ويقصد بمعايير المعلم المتميز Outstanding Teacher Standards المعارف التي ينبغي أن يعرفها المعلم، والاتجاهات التي يجب أن يحملها، والمهارات التي يجب أن يتقنها في عمله المهني. وتتضمن هذه المعايير الكفايات التي يجب أن تتوفر في المعلم، بوصفه العنصر الرئيس في العملية التعليمية، وهو المسؤول عن تنفيذ المناهج الدراسية، وتوفير بيئة صفية ودية وآمنة فضلاً عن كونه المثال الأخلاقي والقدوة السلوكية لطلته في ممارساته وأفعاله. وتستخدم معايير المعلم كإطار مرجعي لرفع مستوى أدائه، وزيادة فاعليته وممارساته المتعددة.

وفيما يأتي المعايير الرئيسة الثمانية للمعلم المتميز، ومؤشراتها كما حددها السعود (٢٠١٠):

- معايير فهم أسس التربية والتعليم في دولته:

إنّ من أولى الصفات التي يجب أن تتوافر في المعلّم العربي هي تلك المرتبطة بفهم أسس التربية والتعليم في دولته، وأن يظهر معرفة بالمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في بلده وخصائصه الرئيسية والاتجاهات لتطورها. وبشكل أكثر تحديداً، يتعين على المعلّم أن يُظهر:

- فهماً بأسس التربية والتعليم في دولته ومرتكزاتها، ويوضح انعكاساتها التعلّميّة والتعلّميّة.
 - فهماً بالتشريعات التربوية المتعلّقة بعمله.
 - معرفة بأهداف التربية والتعليم في دولته، والنتائج التربوية العامّة التي تدلّ عليها.
 - معرفة بالسياقات التربوية. ومعرفة بمعايير المنهاج المدرسي.
- يضاف إلى ذلك أن:
- يتقن النتائج التعلّميّة الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسيّة التي يدرّسها، المتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.
 - يلمّ باتجاهات التطوير التربوي في دولته، المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة.

- معايير المعرفة الأكاديمية والبيداغوجيّة الخاصة:

- لعلّ من أهمّ الكفايات التي يجب توافرها في المعلّم أن يكون ملماً بدرجة كافية بالتخصّص والعلم الذي يقوم بتدريسه للطلبة، بحيث يكون قادراً على أن:
- يستطيع تحويل المادة التعلّميّة إلى محتوى قابل للتعلّم.
- يظهر فهماً للأفكار الأساسيّة في المبحث والمباحث التي يدرّسها والترابطات بينها.
- يظهر معرفة بأنماط التفكير والطرائق الخاصة بالمبحث أو المباحث التي يدرّسها للطلبة.
- يظهر معرفة بالعلاقات بين المبحث الذي يدرّسه والمباحث الدراسية الأخرى.
- يظهر معرفة بتمثيل محتوى المبحث/ المباحث التي يدرّسها للطلبة في أشكال وصيغ مختلفة يسهل على الطلبة تعلّمها.
- يظهر معرفة بمصادر المعرفة الأساسيّة الخاصّة بالمبحث/ المباحث التي يدرّسها للطلبة.
- معايير التخطيط للتدريس:

يُعد التخطيط للتدريس أحد المتطلّبات الضرورية والمهمّة لنجاح عملية التعليم. وفي هذا المجال، يتوجّب على المعلّم أن يكون قادراً على أن:

- يُشخّص مستويات الطلبة لتحديد احتياجاتهم التعليمية.
- يكيّف خططه التدريسية وفقاً لمستجدات المواقف التعليمية وحاجات الطلبة.
- يصمم خططاً تدريسية متماسكة في ضوء النتائج التعليمية ووفق معايير منهاج المبحث/ المباحث التي يدرّسها.
- يظهر معرفة بمبادئ تعلّم الطلبة ومثاهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.
- يظهر معرفة بالمصادر التعليمية المتاحة والبديلة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ويوظّفها في تصميم خططه التدريسية.
- يظهر معرفة باستراتيجيات التدريس، ويختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعليمية المتنوّعة للطلبة.
- يصمّم نشاطات تعليمية تفاعلية، تحفز الطلبة على التعلّم وتشاركهم فيه.
- يصمّم بيئات تعليمية تفاعلية تتسم بالأمن والتشارك والتعاون.
- يجدّد في تخطيط عمله اليومي والفصلي والسنوي.
- يراعي في خططه التدريسية الفروق الفردية بين الطلبة.
- يحدّد المواد التعليمية والأجهزة التي سوف يستخدمها في التدريس، ويتأكّد من جاهزيتها.
- **معايير تنفيذ الدرس:**
- تعتمد فاعلية العملية التعليمية وزيادة تأثيرها في المتعلّمين على طريقة تنفيذ المعلم للدرس، وأسلوبه في التدريس. لذا كان لزاماً على المعلم معرفة طرائق التدريس المختلفة، والإلمام بالاستراتيجيات التدريسية المتنوّعة، وبما يتناسب مع طبيعة الموضوع والمرحلة العمرية للطلبة، وقدراتهم والإمكانات المتاحة. ويتوجّب على المعلم أن يكون قادراً على أن:
- يستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوّعة.
- يكيّف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية- التعليمية وحاجات الطلبة.
- يستخدم مصادر تعليمية عدّة ملائمة، بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأدواتها، في ضوء النتائج التعليمية المقصودة، وتنوّع الطلبة وحاجاتهم التعليمية.
- يظهر في تدريسه اهتماماً واضحاً بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.
- يتواصل بفاعلية مع الطلبة لتسهيل عملية تعلّمهم ونموهم الشامل.
- يعرض الدرس بشكل شائق وواضح.

- يزود طلبته بالتغذية الراجعة الفورية.
 - يلخص الأفكار الرئيسة للدرس.
 - يهتم بتنوع الواجبات الصفية والبيتية، ويصححها ويعيدها إلى الطلبة.
 - يستطيع تنفيذ الدروس باستخدام منصات التعلم الالكتروني.
 - **معايير الإدارة الصفية:**
- تتوقف استفادة الطالب من الحصّة الدراسية في إحدى جوانبها على طبيعة الإدارة الصفية، وعلى دور المعلم في إدارة البيئة الصفية؛ المادية والنفسية والاجتماعية وإدارة التفاعل الصفّي. وتتوقف فاعلية المعلم التعليميّة على مخزونه من كفايات الإدارة الصفية الفاعلة. إذ يجب أن يكون المعلم قادراً على أن:
- يراقب مكونات الغرفة الصفية المادية ويعمل على ديمومة صلاحيتها.
 - ينظّم مكونات الغرفة الصفية ويرتب وضع المعدات والأدوات التعليميّة على نحو لا يعوق الحركة.
 - يهتم بأناقة الغرفة الصفية ونظافتها ويجعل ذلك جزءاً من مسؤوليات الطلبة.
 - يشرك الطلبة في إثراء الغرفة الصفية وزيادة مكوناتها والحفاظ عليها.
 - يستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف. وينظّم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.
 - يشبع حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية، ومنها: الحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى الانتماء للجماعة والاعتزاز بها.
 - يشجع الطلبة على القيام بالنشاطات الجماعية وتنمية الحسّ بالجماعة.
 - يشجع الطلبة على تحمّل المسؤولية ويدرّبهم على القيام ببعض أدوار القيادة.
 - يقدر اهتمامات الطلبة وميولهم ورغباتهم.
 - يتقبّل أفكار الطلبة والآراء التي يطرحونها، ويحترم مشاعرهم.
 - يتعامل بنجاح مع السلوك المشكل للطلبة.
 - يظهر رعاية لجميع الطلبة، ويتعامل معهم بالعدل والمساواة.
 - يتجنّب مظاهر العنف والإرهاب في علاقته مع الطلبة.
 - يظهر مقدرة على إدارة الأزمات الصفية والمدرسية.
 - **معايير تقييم تعلم الطلبة:**

إنّ تقييم تعلّم الطلبة مهمّ للمعلّم وللطالب على حدّ سواء؛ إذ إنّهُ يمثّل التغذية الراجعة الضرورية للمعلّم للوقوف على مدى تحقّق الأهداف التعليميّة، وحسن تنفيذه لعملية التدريس. وعليه فلا بدّ للمعلّم أن يظهر فهماً لاستراتيجيات تقييم تعلّم الطلبة وأساليبه، ويستخدمها بفعالية. ولذلك، يتعين على المعلّم أن يكون قادراً على أن:

- يعرف العلاقات بين النتائج التعلّمية والتدريس وتقييم تعلّم الطلبة.
- يختار أدوات ملائمة ومتنوّعة ويصمّمها لتقييم تعلّم الطلبة وتقدّمهم وفق النتائج التعلّمية المقصودة، بما في ذلك أدوات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال ويستخدمها بفعالية.
- يصمّم الاختبارات الالكترونية ويحتفظ ببنوك للأسئلة.
- يوثّق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدّمهم في التعلّم وفق النتائج التعلّمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- يصمّم نشاطات تعلّمية ملائمة للنهوض بتعلّم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلّمهم وتقدّمهم فيه.
- يُشرك الطلبة في تقييم تعلّمهم وتقدّمهم فيه.
- يحلّل أداء الطلبة ويقدمّ التغذية الراجعة لهم عن تعلّمهم وتقدّمهم فيه.
- يتواصل مع إدارة المدرسة والإدارة التعليميّة حول تعلّم طلبته وتقدّمهم فيه.
- يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلّم أبنائهم وتقدّمهم فيه.
- **معايير التنمية المهنيّة والتطوير الذاتي:**

يُعدّ التطوير الذاتي والتنمية المهنيّة من المتطلّبات الرئيسيّة لرفع مستوى المعلّم المهني، والوقوف على المستجدات التربوية والعلميّة. ونظراً للتغيرات التكنولوجية الكثيرة في مجال العلوم المختلفة والتطوّرات المتسارعة في مجال العلوم التربوية، كان لزاماً على المعلّم أن يستخدم المصادر والأدوات والوسائل الميسّرة لتطوير ذاته مهنيّاً، وهذا يحتم عليه أن يكون قادراً على أن:

- يظهر اهتماماً في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي.
- يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.
- يحلّل تدريسه ويتأمّله في ضوء نتائج تقييم تعلّم طلبته وتقدّمهم.

- يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم وذاتيته.
- يستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فردياً أو جماعياً، لتطوير قدرته على التعليم.
- يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.
- يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.
- يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية.
- يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنيًا.
- يتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنيًا.

- معايير أخلاقيات مهنة التعليم:

- ربما كان المعلم عبر العصور القدوة للطلبة والمثال الذي يحتذى بعد الأيوين مباشرة. ولهذا يتعين على المعلم أن يظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم، القائمة على تمثيل قيم الخير، والتحلي بالسلوك الإيجابي. لذا لا بدّ للمعلم أن يكون قادراً على أن:
- يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته.
 - يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وروية.
 - يظهر التزاماً برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها.
 - يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والأطراف الأخرى.
 - يظهر التزاماً بواجباته ومسؤولياته المهنية ويؤديها بإخلاص وأمانة وتواضع.
 - يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.
 - يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.

- يستخدم مصادر المعلومات بأخلاقية.
- يوجّه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات بأخلاقية.
- يتواصل مع الطلبة بمودّة وتعاطف.
- يتعاون مع زملائه ويظهر اهتماماً بتنميتهم مهنيّاً.

- المرحلة الثالثة: تدريب المعلم وتنميته:

إنّ اختيار الطالب الذي سوف يلتحق بكلّيّات التربية بطريقة صحيحة، واعداده داخل هذه الكليات بطريقة فاعلة، ربما لا يضمنان له الاستمرار في أداء العمل بالشكل الفاعل والمخطّط له وبالدفّة المطلوبة. لأنّ ما يضمن ذلك هو التنمية المهنية المستدامة Sustainable Professional Development.

لقد دأبت الدول المتقدّمة على عدم السماح لأيّ معلّم بالتعيين في مؤسّساتها التربوية، ومباشرة مهامه التعليمية؛ بغض النظر عن الدرجات العلميّة أو المؤهّلات التربوية التي حصل عليها، إلّا بعد حصوله على رخصة مزاولة المهنة Educational Licensing. إنّ الحاصلين على هذه الشهادة هم فقط الذين يسمح لهم بالعمل معلّمين. وهؤلاء يجب أن تُنظّم لهم برامج تدريبية ضمن نسق محدّد ومخطّط. على أن رخصة مزاولة المهنة يجب أن لا تمنح مدى الحياة، وإمّا يجب أن يتمّ تجديدها سنوياً، ضمن شروط محدّدة؛ كاللياقة الصحية، وتقديم عمل إبداعي، ككشور كتاب أو بحث تربوي أو حضور مؤتمر تربوي، أو الحصول على جائزة، أو أي نشاط له قيمة تربوية وعلاقة بمهنته.

٦/٤- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس، الذي ينصّ على: ما مدى ملاءمة الرؤية الإدارية

التربوية المقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجّهات العالم المعاصر من وجهة نظر الخبراء والمختصّين؟

عرض الباحث هذه الرؤية الإدارية التربوية المقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجّهات العالم المعاصر على مجموعة من الخبراء والمختصّين في بعض الجامعات الأردنيّة، ووزارة التربية والتعليم (ملحق ١)، كشف بأسماء محكمي الرؤية، وطلب إليهم قراءتها وتقديم أية اقتراحات من شأنها تطوير هذه الرؤية، تمهيداً لاعتمادها. وفي ضوء بعض الملاحظات التي وردت، تمّ إجراء بعض التعديلات، وظهرت الرؤية في شكلها الذي تمّ عرضه.

٥- الخلاصة والمقترحات:

سعت هذه الدراسة الى تقديم رؤية لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجهات العالم المعاصر، من خلال عرض أهمّ برامج إعداد المعلمين في الأدب التربوي، ومعايير المعلم الفعّال، كما تطبقها الأنظمة التربوية الفاعلة. وفي ضوء ذلك، تمّ اقتراح رؤية لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية، تقوم على ثلاثة أبعاد، هي: اختيار الطلبة الملتحقين بكليات التربية (تطوير سياسات القبول)، وإعداد الطلبة/ المعلمين في ضوء معايير المعلم المتميّز مع التركيز على برنامج التربية العمليّة، وأخيراً توفير برامج لتنمية هؤلاء المعلمين وتقويم أدائهم باستمرار.

إنّ غياب النظرة الجادة إلى إصلاح شامل وحقيقي وعلمي لقضية إعداد المعلمين سوف تُبقي الحال على حاله. ذلك المتمثّل في أفواج من طلبة خريجي الثانوية العامّة، ومن ذوي المعدّلات المنخفضة، التحقوا (أو أحقوا) خالفاً لرغباتهم) في كليات التربية بالجامعات العربية، ثم قضاوا فيها أربع سنوات، تخلّلتها تعليم، في أغلبه، شكلي نظري تقليدي، وبعد التخرّج انتظروا سنوات ريثما يأتي دورهم في التعيين، فيكونوا قد نسوا كثيراً ممّا تعلموه، أو أن يلتحقوا بالمهنة فلا يحظوا بالتأهيل العلمي المخطّط والمبرمج. إنّنا، في الوطن العربي، بحاجة ماسة إلى إصلاح تعليمي جاد، وأولى حلقاته إصلاح قضية إعداد المعلمين وتنميتهم.

واستناداً الى ما تمخضت عنه الدراسة من نتائج، يقترح الباحث الآتي:

- أن تقوم كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في الدول العربية بتطبيق هذه الرؤية المقترحة بهدف تطوير برامج إعداد المعلمين فيها، وبما يُتوقع أن يضمن تجويد مخرجات هذه الكليات والمعاهد.
- أن تتعاون وزارات التربية والتعليم في الدول العربية مع كليات التربية بالجامعات العربية في تنفيذ هذه الرؤية، من خلال منح المعلمين الذين يتخرجون في هذه الكليات بعد الانخراط في هذه البرامج الحوافز والامتيازات المناسبة.
- أن تعيد وزارات التربية والتعليم في الدول العربية النظر في البرامج التدريبية التي تقدّمها للمعلمين في ضوء معايير المعلم الفعّال.
- أن تولي وزارات التربية والتعليم في الدول العربية الأهمية اللازمة للجانب المتعلّق بها ضمن الرؤية المقترحة، وهو التنمية المهنية للمعلمين، المستندة الى برامج تدريبية مخطّطة ومتنوّعة ومستمرّة، بهدف تزويد المعلمين بكل ما هو جديد ومفيد ومناسب لهم، في حقل العلوم التربويّة والنفسية.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال تطوير أداءات المعلمين في الدول العربية، ومعوّقات عملهم، وسبل صناعة المعلم المتميّز.

المصادر والمراجع:

أولاً-المصادر والمراجع العربية:

- بخش، هالة طه (٢٠١٠). تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيًا. المؤتمر العلمي الثالث تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، (٤٢٨-٤٤٧).
 - بن هومل، ابتسام والعنادي، عبير (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعام في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربي اليابان وفنلندا. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(٢)، (٣٢-٥٠).
 - بوقحوص، خالد أحمد (٢٠٠٤). رؤية مستقبلية مقترحة لنظام القبول بكلية التربية بجامعة البحرين. المؤتمر ٢٥ للمنظمات العربية، ٢٦-٢٨/٤/٢٠١٥، كلية التربية، جامعة البحرين.
 - متاح على الرابط:- www.arab-acrao.org/conference/conf25/25/4
- 3.doc

- السعود، راتب سلامة "اشراف" (٢٠١٠). معايير عناصر العملية التعليمية، عمان: وزارة التربية والتعليم.
- السعود، راتب سلامة (١٩٩٤). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لإصلاح التعليم وتطوره في المدرسة العربية، دراسات، الجامعة الأردنية، ٢١(١): (١٧٢-٢١١).
- السعود، راتب سلامة (٢٠١٣). القيادة التربوية- مفاهيم وآفاق، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السعود، راتب سلامة والجادري، عدنان حسين (٢٠٢٠). المدخل الى مفاهيم البحث العلمي والاحصاء. عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.
- صبري، عبد العظيم، وعبد الفتاح، رضا توفيق (٢٠١٧). اعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير (٢٠٠٥). إعداد المعلم: تنميته وتدريبه، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- القضاة، بسام والدويري، ميسون (٢٠١٢). دليل التربية العملية (معلم صف)، عمان: دار الفكر.
- لجنة مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية (٢٠١٩). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية. الرياض، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٧). تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، RCQE – UNESCO، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً. المصادر والمراجع الأجنبية:

- Baris, Y. and Hasan, A. (2019). Teacher Education in China, Japan and Turkey. Educational Research and Reviews, 14(2): (51-55).
- Gautam, Vinoba (2001). Teacher Training: Need for Reform and Thinking, Janshal a Programme. April- June- 2001, pp: 1-3.

[.http://www.unorg.in/janshala/aprjun@/teachtrn.htm](http://www.unorg.in/janshala/aprjun@/teachtrn.htm)

- Guo, Lijia Guo, Huang, Jiashun and Zhang, You (2019). Education Development in China: Education Return, Quality, and Equity. Sustainability 2019, 11, 3750.
- Joshi, R. (2015) Emerging Trends in Teacher Education: A study, international Journal of Research and Analytical Reviews, 2(1):8-12.
- Mora, j. and Wood, K. (2014). Practical Knowledge in Teacher Education. New York, USA: Routledge.
- Rao, V (2003). Contemporary Education, New Delhi: A.P.H. Publishing Corporation.
- Sahlberg, P. (2010). Finish Lesson: What can the World Learned from Educational Change in Finland. New York USA: Teachers College in Columbia University.
- Tan, Oon-Seng, Liu, Woon-Chia, Low, Ee Ling (Eds.) (2017). Teacher Education in the 21st Century: Singapore's Evolution and Innovation. Singapore, Springer.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٢٠/٣/٣٠، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٢٠/٤/٣٠ >>