نحو مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات "التشخيص، التحديات ومرتكزات التطوير المقترحة في ضوء خبرات بعض الدول"

د. محمود مصطفى محمود الشال

قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

نحو مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات "التشخيص، التحديات ومرتكزات التطوير المقترحة في ضوء خبرات بعض الدول"

د. محمود مصطفى محمود الشال

قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية فى طرحها لمشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات من حيث تشخيصه والتحديات التي تواجه ومرتكزات التطوير المقترحة في ضوء خبرات بعض الدول، وتركزت أهمية الدراسة في عرض وتحليل لأوجه النقد الموجهة للصيغة الحالية لكليات التربية مع رصد وتحديد للتحديات التي تواجه مؤسسات إعداد المعلم وانعكاسات تلك التحديات، هذا ولقد تم الاستعانة ببعض التجارب المطبقة لنظام الخمس سنوات وذلك للاستفادة منها عند تحديد مرتكزات التطوير التى عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وكان من أبرز محاور مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات هو محور التنمية البشرية المرتكز على الارتقاء بالكفاءة التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ورفع قدراتهم ، وكذا الارتقاء بالمصادر والإمكانات التعليمية، ايضا تم صياغة الرؤية والرسالة لمشروع كلية التربية وصياغة لمعايير المتخرج ومعايير المحتوى العام لبرنامج الإعداد وأخيراً صياغة سبل تحقيق أهداف المشروع المقترح .

Toward a Five-Year Project of the College of Education: Diagnosis, Challenges, and Proposed Bases of Development in the Light of the Experiences of Other Countries

Dr. Mahmoud Mustafa Mahmoud Al-Shal
Department of Education Fundamentals
College of Social Studies, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract

That modern change in the developed world has imposed on us the need to take the strategic planning approach to build generations able to cope with these variables with a thought that goes beyond the limits of reality and predicts the future, with all its threats and available opportunities. Hence the need to pay attention to the process of teacher preparation represents a special priority because it is the issue of education which the future of the nation depends on, especially in light of the many problems faced by the Faculties of Education that affect its performance and the efficiency of its graduates.Several critical evaluation research studies have been conducted on educating teachers before enrolling in service in terms of knowledge, educational content, and the educational technology provided. The researches have shown that it does not keep pace with scientific or educational developments and contemporary educational technology.This requires trying to develop the current old four year program for the preparation of the teacher in the Faculties of Education that is limited to teacher training on traditional methods and the development of some of the mental skills that do not go beyond the level of memorization. This is done, through a period of five full years where the teacher studies about 300 hours of lectures, practical lessons and field training. Therefore, the problem of the study has been phrased in the following questions: Q 1: What aspects of the criticism directed to the Faculties of Education? Q 2: What are the challenges facing the teacher preparation process in the Faculties of Education? Q 3: What are the experiences of some countries that apply the five-year system in the Faculties of Education? Q 4: What are the bases of the development of the Faculty of Education to the five years system?

To answer the questions of the study, the historical approach has been used in many places in order to answer the first, second and third questions. While the descriptive analytical approach was used through conducting interviews with experts and specialists in the areas of education and professors of the Faculties of Education to get to know their views on the bases on which the development of the Faculty of Education into the five years system should be built.This is done after studying the challenges facing the process of teacher preparation and reviewing some international experiences such as the system of teacher preparation in Canada, teacher preparation at the University of Pennsylvania , teacher preparation in the Faculty of Education, University of New England, teacher preparation in Turkey and the system of teacher preparation at the University of Damascus. All these apply the five years system, and answer the fourth question of the study questions.In the end, the outcomes of the study were the bases of the development of the proposed project for the Faculties of Education five years system that was introduced to a group of arbitrators.

المقدمة:

يحتل العظماء مكانة مرموقة في مجتمعاتهم لما يبذلونه من عطاء وتضحية من أجل رفعة أوطانهم وتقدمه، فلم تقتصر قائمة العظماء والمبجلين على الحكام والأدباء المشهورين بل احتوت على فئات عديدة، ومن هذه الفئات (المعلم) الذي كاد أن يبجل في جميع الثقافات.

وإذا كان المعلم يمثل العنصر الأساسي في العملية التربوية، نظراً لما يضطلع به من أدوار، ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء الأمة، فإن (نوعية) هذا المعلم هي (المفتاح) الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده، تأسيساً على المقولة التربوية التي تؤكد أنه (لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه Higginson)، 1999، (P27)[1].

لذا فقد أضحى واقع إعداد المعلم بمؤسساته ومعاهده، من أبرز المسائل مثاراً للاهتمام والنقاش حسبما تشير كافة المؤتمرات، والدراسات، والمنتديات والتقارير، بدءاً من تقرير "بوير" Boyer)، (1983 [2] ومروراً بتقرير ملامسة المستقبل سنة ١٩٩٩ حيث عقدت حلقة نقاشية ضمت ستة وثلاثين عضواً من رؤساء الجامعات، ومن المتخصصين في شئون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث انتهى المتناقشون إلى إصدار التقرير المعنون بـ "ملامسة المستقبل: تغيير الطريقة التي نعد بها المعلمين Cooper)، (1999 [3] والذي انتقد بشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى، لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات علمية رصينة، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم، وانتهاء بالعديد من المؤتمرات والمشروعات التي عقدت على مستوى الدول العربية (نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، ٢٠٠٤)[4]، (مستقبل كليات التربية في مصر والعالم العربي، ٢٠١١)[5]، (المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكين المهني، ٢٠١٢)[6].

ومن هذا المنطلق فإن إتاحة الموارد البشرية الجيدة على المستوى التنفيذي والإداري إحدى التحديات التي يواجهها نظام التعليم المصري، فقد أكدت الخطة القومية الإستراتيجية للتعليم (٢٠٠٧/٢٠٠٨ – ٢٠١١/٢٠١٢)[7] أن مواءمة وفعالية العملية التعليمية

تعتمد أساساً على كفاءة المعلم، وبالنظر أيضاً إلى المادة (٤) من وثيقة المؤتمر القومي للتعليم العالي: (مواكبة التطورات العلمية والتقنية واستيعاب التقنيات العلمية الحديثة ومواصلة تطورها 4-2،: التوافق مع المتغيرات العالمية والانفتاح على المؤسسات والمنظمات التعليمية العالمية 4-8،: التنسيق بين منظومة التعليم العالي ومنظومة التعليم ما قبل الجامعي والتأكيد على أهمية تطوير كليات التربية وتحديث أساليبها لتكوين معلم المرحلة قبل الجامعية على أسس عملية وتربوية فعالة.

ويعد هذا استجابة إلى ما يواجهه العالم من تضخم معرفي يتزايد تزايداً هائلاً Exponential وبصورة غير مسبوقة وكذا فإن مجتمع المعرفة (Knowledge intensive society) الذي نعيش فيه الآن أصبح يعرض علينا أنماطاً مختلفة من تعليم وتعلم هذه المعرفة بمفهومها الشامل وما يصاحبها من عمليات ومهارات الاستقصاء العلمي واكتسابها خلال جميع مراحل ومستويات التعليم الذي يمر بها المتعلم في حياته، ومن الصعب الادعاء بأن ما يتلقاه المتعلم من مفاهيم ومهارات أثناء الدراسة بالمدرسة والجامعة يبلغ الحد المطلوب أو حتى يقترب منه، وإذا كان هذا النقص في المحتوى العلمي للتعليم بصفة عامة يعد عقبة تواجه التعليم الجامعي والتعليم قبل الجامعي فإنه يشكل تحدياً جسيماً للإعداد الجامعي للمعلم الذي سوف تناط به هو ذاته فيما يعد مسئولية الإعداد العلمي للمتعلمين في مرحلة ما قبل الجامعة.

فلقد أجريت دراسات بحثية تقييمية ناقدة حول تعليم المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة من حيث المحتوى المعرفي والتربوي وتكنولوجيا التعليم المقدمة وأظهرت أنه لا يواكب التطورات العلمية أو التربوية وتكنولوجيا التعليم المعاصر (محمود كامل الناقة ٢٠٠٧)[٨]، (هالة طليمات ومحمود مصطفى الشال ١٩٩٨)[٩] و El-nemr&tolmat، (2006[١٠].

ولم يكن تعليم المعلم وما يمر به من التنمية المهنية أثناء الخدمة بأفضل حالاً فقد أشارت جهود الأبحاث الكثيرة والتقارير القومية التي تمت خلال العقد الماضي بصورة متكررة إلى أن برامج التدريب قد تجاهلت إحاطة المعلمين بأحداث التطورات في

المجالات العلمية والنظريات والتطبيقات المعاصرة حول تفكير وتعليم الطلاب وتكامل تكنولوجيا التعليم والمعلومات في بيئة التعلم (سعيد إبراهيم طعيمة ٢٠٠٧)[١١]، (Wl-Nemr&Tolymet2000)[١٢].

وعلى ذلك يمكن القول أن البرنامج الحالي القديم - ذا السنوات الأربع - لإعداد المعلم بكليات التربية لم يعد يسمح بالفرصة الكافية لتحقيق العمق والاتساع الكافيين للتمكن من مجال التخصص بطبيعته وتطوراته المتلاحقة سواء بالنسبة للبعد التخصصي Disciplinary وهو مجال الأدب أو العلوم الأساسية Basic Arts and Sciences التي سوف يقوم بتعليمها لطلابه بعد التخرج أو بالنسبة للبعد التربوي المهني (Pedagogical) ويعبر عن الطبيعة التطبيقية للعملية التربوية وهو ومجال دراسة نمو الإنسان وتعلمه وتكيفه والنظريات التربوية وتطبيقاتها التعليمية وتفعيل مجالات المعرفة الإنسانية في حياة المتعلم بأبعادها المختلفة أو بالنسبة للمجال الثقافي "Educative" ويتناول إعداد الطالب الجامعي بصفة عامة ومعلم المستقبل بصفة خاصة في الجوانب المتصلة بالمهارات الحياتية وتنمية الوعي بالقضايا الوظيفية والعالمية المعاصرة، الأمر الذي يمكنه الإسهام في تكوين الشخصية الإنسانية السوية والمتكاملة والمتوازنة.

لذا فإن كليات التربية مطالبة قبل غيرها من المؤسسات الجامعية بأن تتسع برامجها لمساحة كافية من عناصر الإعداد الشامل المتعمق والمتكامل في كل من الأبعاد الثلاثة، وإذا شئنا لهذا الإعداد الجدية والرصانة الكافية فلابد من زيادة مدة الدراسة بكليات التربية لتكون خمس سنوات شأنها في ذلك شأن مثيلاتها من الكليات ذات الطبيعة التطبيقية مثل الكليات الهندسية والطبية. ومن البديهي أن المجالات التطبيقية تتضمن جوانب تخص المعرفة الأساسية وجوانب التطبيقات وهذه الجوانب من الضخامة بحيث يتطلب تعليمها وتعلمها فترة زمنية كبيرة تتجاوز مدة البرامج الجامعية التقليدية ذات الأربع سنوات وهذا هو الحال تماماً بالنسبة لكليات التربية بل إن عملية

إعداد المعلم، بما تنطوي عليه من تنمية لمهارات علمية وتعليمية واكتساب للاتجاهات والقيم، تتطلب وقتاً وجهداً يفوق ما يحتاجه تعليم المجالات التطبيقية التكنولوجية وربما الطبية.

الدراسات السابقة ومشكلة الدراسة:

فيما يلي بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع إعداد المعلم بوجه عام وزيادة مدة الدراسة في كليات التربية على وجه الخصوص التي تلعب دورا في إبراز مشكلة الدراسة.

– دراسة (هنداوي محمد حافظ، وعبد الله بن مبارك الشنفري، ٢٠٠٤)[١٣] بعنوان "دراسة مقارنة لنظام إعداد المعلم في بعض الجامعات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في جامعة السلطان قابوس".

هدفت الدراسة إلى:

– الوقوف على التحديات التي تواجه نظام إعداد المعلم في العصر الحالي

– التعرف على نظم إعداد المعلم في دول العالم المعاصر.

– جوانب القوة والضعف في نظام إعداد المعلم بسلطنة عمان.

– وضع تصور مقترح لنظام إعداد المعلم بسلطنة عمان.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال وصف نظام إعداد المعلم عن طريق تحليل نظم الإعداد في بعض الجامعات المعاصرة مع إلقاء الضوء على النظام الحالي لإعداد المعلم في جامعة السلطان قابوس، ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة من خلال التجارب المعروضة لعملية إعداد المعلم التي اتبعت نظام الخمس سنوات مثل تجربة كلية التربية بولاية بنسلفانيا وغيرها من التجارب المعروضة.

– دراسة (أحمد علي كنعان، ٢٠٠٤)[١٤] بعنوان "رؤية مستقبلية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية".

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الوضع الراهن لعملية إعداد المعلم في كليات التربية السورية وتحديد المعوقات التي تقف في سبيل الإعداد وذلك تمهيداً لوضع رؤية جديدة لعملية إعداد المعلم، وأتبعت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي.

هذا ولقد توصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من تنوع أساليب إعداد المعلمين في سوريا وشمولية ذلك للجوانب التخصصية والعلمية والتربوية والتطبيقات المسلكية إلا أن استمرار تطوير العملية التربوية وزيادة أدائها النوعي يتطلب تطويراً لواقع إعداد المعلمين من حيث المحتوى وعدد سني الدراسة والتوسع في المجالات التربوية وتقنيات التعليم، وعليه يجب تطوير نظام الإعداد التكاملي ومد مدة دراسته إلى خمس سنوات وذلك لضمان زيادة فرصة تعرض الطالب المعلم للمواد والخبرات التربوية بجانب المواد التخصصية، وهذا يتفق مع ما تهدف إليه الدراسة الحالية ويبرز أهميتها.

– دراسة (جاسم يوسف الكندري، ٢٠٠٥)[١٥] بعنوان "إعداد المعلم بجامعة الكويت "الواقع والمأمول".

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مستقبلية لإعداد المعلم بكلية التربية جامعة الكويت من خلال تطوير بعض الجوانب مثل عملية اختيار المعلم ونظام إعداد المعلم وبرامجه والمدة الزمنية المحددة لإعداد المعلم وتدريب المعلم أثناء الخدمة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

هذا ولقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج والتوصيات نورد على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

– التأكيد على ضرورة الاستمرار في تبني أسلوب النظام التكاملي في إعداد المعلم.

– إطالة المدة التي يقضيها الطالب المعلم في التربية العملية (ألا تقل عن عام كامل على الأقل).

– تفرغ الطالب تفرغاً تاماً ولمدة كافية يقضيها في المدارس يتحمل خلالها مسئولية التدريس بشكل كامل، ويشارك في جميع الأنشطة المدرسية.

– ضرورة زيادة عدد سنوات الدراسة ومدها إلى حوالي خمس سنوات لضمان مرور بمدة كافية تكفي لإعداده علميا ومهنياً على أن تخصص السنة الخامسة للتدريب الميداني في المدارس وتطبيق الدراسات السيكولوجية والتربوية ويستفاد من هذه الدراسة في وضعها لمرتكزات تطوير برنامج إعداد المعلم كما أنها تتفق وأهداف الدراسة الحالية في دعوتها لإطالة مدة الدارسة بكلية التربية لخمس سنوات.

– دراسة (فؤاد العاجز ٢٠٠٦)[١٦] بعنوان "معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة".

هدفت الدراسة للتعرف على بعض النظم والمعايير العالمية في اختيار وإعداد المعلمين وكذا الكشف عن طرق اختيار المعلمين في الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المعايير العالمية وذلك لوضع رؤية مستقبلية لتطوير نظام إعداد المعلم في الجامعات الفلسطينية.

واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال عمليات التحليل لعمليات اختيار وإعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية في ضوء الخبرة والتجارب العالمية وضمن معايير تؤكد الجودة في عمليات الاختيار والإعداد والتدريب.

وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ضرورة زيادة فترة إعداد المعلم إلى خمس سنوات بدلاً من أربع، وتأكد ذلك من خلال المقارنة بين عملية الإعداد للمعلم محلياً وعالمياً، وهذا يبرز أهمية الدراسة الحالية باعتبارها استجابة العديد من توصيات الدراسات السابقة التي تنادي بإطالة فترة إعداد المعلم إلى خمس سنوات.

– دراسة (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦)[١٧] بعنوان "دراسة تحليلية لواقع كليات التربية ونظام إعداد المعلم في مصر".

سعت الدراسة إلى الإجابة عن سؤال رئيس وهو كيف يمكن إخراج المعلم من أزمته المرتبطة بكفاءات المعلم العلمية والتعليمية أو بالتحديد أزمة إعداده وتدريبه، هذا ولقد ألقت الدراسة الضوء على فلسفة كليات التربية وأهدافها ونظام القبول بها ونظام

إعداد المعلم وتدريبه، وأوضحت الدراسة العديد من السلبيات التي تتعرض لها عملية إعداد المعلم، وكان من بين توصيات الدراسة ضرورة زيادة مدة الدراسة في كليات التربية وأقسام التربوية إلى خمس سنوات جامعية بدلاً من أربع سنوات وذلك للارتقاء بالمستوى التخصصي والمستوى المهني للمعلم، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية القيام به من خلال تشخيص مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات ووضع مرتكزات تطويره.

– دراسة (Andrew ٢٠٠٨)[١٨] بعنوان "المقارنة بين برنامج إعداد المعلم خلال الأربع سنوات وبرنامج الخمس سنوات".

سعت الدراسة إلى حسم الجدل المثار حول ضرورة زيادة مدة الدراسة في كليات التربية أو الإبقاء على النظام القائم ذي الأربع سنوات وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي عن طريق عرض مجموعة من الاستبانات على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وعلى مديري المدارس باعتبارهم مستقبلي خريج كليات التربية، هذا ولقد خرجت الدراسة ببعض النتائج نورد منها ما يلي:

– أن البرامج الموسعة (ذات خمس سنوات) تجذب نوعية من الطلبة المتميزين.

– أن نظام الإعداد في البرامج الموسعة يزيد من كفاءة ما يتعلمه الطالب المعلم عن مهنة التعليم وكيفية الاضطلاع بها.

– أن خريجي البرامج الموسعة أعلى قابلية للاستمرار في مهنة التعليم من أقرانهم من خريجي البرامج التقليدية من ذات مؤسسة الإعداد.

مما يؤكد على أهمية زيادة مدة الدراسة بكليات التربية إلى خمس سنوات لما له من أثر إيجابي يتعلق ببلوغ الطالب المعلم مستوى أعلى من التمكن في مادة تخصصه وتعميق الجانب التربوي المهني.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها تبرز أهمية وضرورة الأخذ بنظام الخمس سنوات إذا أردنا إعداد المعلم إعداداً متميزاً.

– دراسة (صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو داود ٢٠٠٩)[١٩] بعنوان "إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وذلك من خلال مسح لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية باستخدام أسلوب البحث المكتبي وركزت الدراسة على رصد الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية، والاتجاهات الحديثة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيا أثناء الخدمة وكذلك ركزت الدراسة على الاتجاهات الحديثة في نظام الدراسة وبرامج التربية العملية، هذا وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

– إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية بكليات التربية والعمل على تغييرها لتواكب التنمية.

– الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة تحدد المهام والمهارات، على أن تتخذ آلية واضحة ومتكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم والجهات المستخدمة للمعلم هذا ويستفاد من هذه الدراسة عرضها للاتجاهات المعاصرة لعلمية إعداد المعلم وسياسة القبول ونظام وبرامج الدراسة بما يفيد في وضع مرتكزات التطوير في ضوء خبرات بعض الدول.

– دراسة (فاروق خلف العزاوي، ٢٠١٠)[٢٠] بعنوان "حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات".

هدفت الدراسة إلى تحدي الكفايات الأساسية التي يمكن في ضوئها تعديل برامج إعداد المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى تحديد مصدر اشتقاق هذه الكفايات، وألقت الدراسة الضوء على أنواع الكفايات اللازمة للمعلم وهي الكفايات المعرفية وكفايات الأداء وكفايات النتائج هذا وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت بعض النتائج نورد منها ما يلي:

– ضرورة دراسة المجتمع وتقدير حاجاته ومعرفة متطلباته وذلك لتحديد المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمون للعمل في المدارسة بنجاح.

– تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء رصد وتحديد الكفايات اللازمة للمعلمين.

– زيادة مدة الدراسة بمؤسسات إعداد المعلم لضمان تقديم فرص كافية للطالب المعلم للتدريب على المهارات التربوية والسيكولوجية التي تتطلبها الكفايات المعرفية وكفايات الأداء وكفايات النتائج.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما تنادي به الدراسة الحالية لزيادة عدد سنوات الدراسة لضمان تقديم معلم جيد يتعامل مع التغيرات والتحديات الحديثة.

– دراسة (M. – Allem، 2011)[٢١] بعنوان "تطوير إعداد المعلم الواقع والمحاذير والمأمول".

هدفت الدراسة إلى الوقوف على العلاقة بين مستوى أداء المعلم ومستوى الطلاب وخاصة من الناحية التحصيلية واستخدمت الدارسة المنهج الوصفي مع تطبيق بعض الأدوات مثل الاستبانة وسجل المتابعة للمستويات التحصيلية للطلاب ولقد توصلت الدارسة إلى بعض النتائج كان من أهمها وجود علاقة إحصائية قوية بين مدى فاعلية المعلم وتحصيل الطلاب وأن مكونات برنامج إعداد المعلمين الناجح لا بد أن يراعي ما يلي:

– التعرض لخبرات مطولة في الميدان.

– تقديم معرفة تخصصية عالية.

– معرفة طرق نقل المعلومات وتسهيل فهمها.

– إيجاد برامج وطرق بديله لإعداد سريع.

– تعديل برنامج إعداد المعلم لتناسب مع احتياجات الميدان.

– إعداد المعلم لتدريس نوعيات خاصة بعد الطلاب.

– إيجاد دعم قوي من المؤسسة التعليمية لإعداد المعلم.

– تعاون مؤسسات الميدان من مدارس وإدارات تعليمية.

ويستفاد من هذه الدراسة أنها تدعو لضرورة التعرض لخبرات مطولة في الميدان وهو ما يرتبط بإطالة مدة الدراسة بالنسبة للمعلم وهذا يتفق وهدف الدراسة الحالية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أن بعض الدراسات مثل دراسة (هنداوي حافظ، عبد الله الشنفري، ٢٠٠٤) ودراسة (صلاح أحمد الناقة، إيهاب محمد أبو داود، ٢٠٠٩) ركزت على ضرورة الإبقاء على نظام إعداد وتقديم العلاج المناسب لها في ضوء بعض التجارب العالمية، في حين أن باقي الدراسات السابقة العربية منها أو الأجنبية ركزت على ضرورة زيادة عدد سنوات الدراسة بكليات التربية لضمان مرور الطالب المعلم بخبرات سيكولوجية وتربوية تساعده على المضي بنجاح في المواقف التعليمية والتعلمية المختلفة، الأمر الذي يؤكد على ضرورة القيام بالدارسة الحالية ويبرزها أهميتها.

مشكلة الدارسة:

أن المتغيرات الحديثة في العالم المتقدم قد فرضت علينا ضرورة الأخذ بمنهج التخطيط الاستراتيجي لبناء أجيال قادرة على مواجهة هذه المتغيرات بفكر يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمله في طياته من تهديدات وفرص متاحة، ومن هنا تأتي الحاجة إلى الاهتمام بعملية إعداد المعلم فهي تمثل أولوية خاصة لأنها قضية التربية ذاتها فهي التي يتوقف عليها مستقبل الأمة وخاصة في ظل المشكلات العديدة التي تواجهها كليات التربية وتؤثر على أدائها وكفاءة خريجها (محمد متولي غنيم ٢٠٠٩)[٢٢]، (محمد كنتسي، ٢٠٠٦)[٢٣]، (فايز مراد مينا ٢٠٠١)[٢٤]، (محمد عبد الرازق إبراهيم ١٩٩٩)[٢٥] هذا فضلا عن إشارة الدراسات (فاروق البوهي، محمد غازي ٢٠٠٢)[٢٦]، (رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البنداري ٢٠٠٤، ص ٤٣٥)[٢٧]، (أشرف السعيد أحمد ٢٠٠١)[٢٨]، إلى استمرارية كليات التربية في المنطقة العربية عامة على تدريب المعلمين على الأساليب التقليدية وعلى تنمية بعض المهارات العقلية التي لا تعلو فوق

مستوى الحفظ وكذا تعرض كليات التربية لهجوم شديد خلال عقد التسعينات لمحاولة إلغائها لمحدودية المعلومات عن طبيعة نظم الإعداد التكميلي بها وأهميته وتعصب بعض القيادات التعليمية والسياسية والأكاديمية للإعداد التتابعي مرتكزين على عدم رضائهم عن مستوى خريج تلك الكليات وعدم تكيفه مع متطلبات العصر.

وهذا يستوجب محاولة تطوير كليات التربية لتستطيع تحقيق أدوارها المتنوعة والمتكاملة على أفضل وجه ولعل ذلك يتحقق من خلال مرور معلم التعليم العام بفترة خمس سنوات كاملة يدرس ما يقرب من ٣٠٠ ساعة من المحاضرات والدروس العملية والتدريب الميداني، توظف من خلالها التوجهات والتقنيات التعليمية الحديثة وأساليب التقييم الحقيقي والمستمر من خلال الامتداد الزمني الموائم لتكوين ورعاية وإثراء المفاهيم والمهارات العلمية والقيم المهنية والأخلاقية ذات الأهمية الجوهرية لمن يقفون موقف المعلم بكل ما ينطوي عليه من تحديات، وهذا ما أوصت به العديد من المؤتمرات والدراسات المذكورة في الدراسات السابقة، وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

س١: ما أوجه النقد الموجهة لكليات التربية؟

س٢: ما التحديات التي تواجه عملية إعداد المعلم بكليات التربية؟

س٣: ما خبرات بعض الدول المطبقة لنظام الخمس سنوات بكليات التربية؟

س٤: ما مرتكزات تطوير كلية التربية إلى خمس سنوات؟

مصطلحات الدراسة

مرتكزات التطوير:

ورد في لسان العرب (ابن منظور، ب. ت، ص ٤٧٨)[٢٩] "مرتكز الشيء: أسسه وبناؤه وأبعاده".

وتعرف مرتكزات التطوير بأنه مخطط نظري مقترح من وجهة نظر جديدة لتطوير نظام معين في ضوء المستجدات المحلية والعاملة كرؤية مستقلة (هودلي، ٢٠٠٨، ص ٣٥٧)[٣٠].

كلية التربية:

هي مجموعة من المؤسسات التعليمية الجامعية التي تقبل الطلاب بعد المرحلة الثانوية العامة أو ما يعادلها ومدة الدراسة بها أربع سنوات ويتخرج منها الطالب والطالبات للعمل كمعلمين في مراحل التعليم العام.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

أ- الأهمية النظرية.

- عرض وتحليل لأوجه النقد الموجهة لكليات التربية.
- رصد وتحديد للتحديات التي تواجه مؤسسات إعداد المعلم وانعكاسات تلك التحديات على شكل ومضمون كليات التربية.
- عرض بعض التجارب العالمية في مجال زيادة مدة الدراسة بكليات التربية والخروج بالدروس المستفادة من ذلك.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تقديم دليل يشتمل على السبل المستخدمة في تطوير كليات التربية.
- تقديم مرتكزات تطوير كلية التربية إلى خمس سنوات للمسئولين يمكن الأخذ به عند تطوير كليات التربية والنهوض بها.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن أوجه النقد الموجهة لكليات التربية.

٢- توضيح التحديات التي تحيط وتواجه مؤسسات إعداد المعلم وتفرض وجودها عليها.

٣- تحليل لخبرات بعض الدول المطبقة لنظام الخمس سنوات بكليات التربية للخروج بمجموعة من الحلول يمكن من خلالها علاج الوضع الحالي لمؤسسات إعداد المعلم.

٤- تقديم مرتكزات تطوير كلية التربية بنظام الخمس سنوات يمكن من خلاله علاج مشكلات كليات التربية والنهوض بالمعلم.

حدود الدراسة:

يمكن تحديد حدود الدراسة على النحو التالي:

أ) حدود موضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في تشخيص الوضع الحالي لكليات التربية والتحديات التي تواجهها وذلك لوضع مرتكزات يجب الاعتماد عليها عند تطوير كلية التربية إلى خمس سنوات في ضوء خبرات بعض الدول المطبقة لذلك.

ب) الحدود البشرية: تقتصر الحدود البشرية على المسئولين والخبراء التربويين الذين يمكن عرض عليهم مرتكزات تطوير كليات التربية إلى خمس سنوات.

منهج الدراسة وأدواتها:

ترتكز الدراسة في مواضع كثيرة على المنهج التاريخي وفق الخطوات التالية:

- عرض وتحليل أوجه النقد الموجه لكليات التربية وذلك للخروج بمجموعة المشكلات التي يجب أن تعالج عند تحديد مرتكزات تطوير كليات التربية.

- مسح وتحليل لمجموعة التحديات التي تواجه عملية إعداد المعلم بكليات التربية وذلك لأهمية رصد تداعيات هذه التحديات على مؤسسات إعداد المعلم ومن ثم تؤخذ في الاعتبار عند وضع مرتكزات تطوير كليات التربية إلى نظام الخمس سنوات.

– عرض وتحليل لخبرات بعض الدول المطبقة لنظام الخمس سنوات بكليات التربية وذلك للاستفادة منها مع نتائج الدراسة النظرية والميدانية – التي ستأتي في الخطوة التالية – في وضع مرتكزات تطوير كلية التربية بنظام الخمس سنوات.

– إجراء مقابلة مع الخبراء والمختصين في المجالات التربوية وأساتذة كليات التربية للتعرف على آرائهم حول المرتكزات التي يجب أن تبنى عليها عملية تطوير كلية التربية بنظام الخمس سنوات.

– وضع مرتكزات تطوير كلية التربية بنظام الخمس سنوات في صورته النهائية وعرضها على مجموعة من المحكمين في مصر وبعض الدول العربية لتحكيمها.(*)

أولا: النقد الموجه لكليات التربية

من خلال الوقوف على واقع عملية إعداد المعلم بكليات التربية في الجزء السابق، ورغم تميز المعلم بقدرته على العطاء وبذل الجهد وامتلاك المهارات المعرفية والمهنية والأكاديمية، وقدرته على النمو الشخصي والمهني فإن الانتقادات التي توجه لكليات التربية انتقادات كثيرة ومتنوعة وكلها ترمي إلى إعادة هيكلة كليات التربية بما يتفق وطبيعة العصر الحاضر ورؤى المستقبل، وعليه يمكن عرض الانتقادات في الجوانب التالية:

أولا: انتقادات خاصة بنظام الإعداد التكاملي (ج.م.ع. وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦)[٣١]، (حسن سيد شحاته، ٢٠٠٣)[٣٢].

يتعين الاعتراف – بداية – أن النظام المطبق حالياً ليس تكاملياً بالمعنى الحقيقي للتكامل، فالطالب يدرس العديد من المقررات (التربوية والسيكولوجية والتخصصية) دون ارتباط يذكر فيما بينها من حيث الأهداف، ولا من حيث المحتوى وذلك بسبب غياب التنسيق (الحقيقي الفعال) الذي يحقق التكامل المنشود، ويمكن تلخيص الانتقادات الموجه للنظام التكاملي فيما يلي:

(*) انظر الملحق رقم (١).

– موجة تغيير اللوائح التي أغرقت كليات التربية لدرجة أن بعض الكليات أصبحت تطبق أكثر من ثلاث لوائح في آن واحد وهذا الأمر لا يخلو من محاولة تسجيل مجد شخصي لبعض المسئولين حتى يقال إن اللوائح تم تعديلها في عهده أو استحداث أقسام جديدة لفتح تخصصات جديدة بعينها لتعيين أفراد ورؤساء أقسام جدد وتم كل ذلك بدعوة التطوير لمواجهة التغيرات المتلاحقة.

– الانقسام الواضح بين التربويين فيما يتعلق بتوحيد لوائح كليات التربية لتسهيل عملية نقل الطلاب بين كليات التربية دون اللجوء لعمل مقاصة بين المقررات الدراسية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هناك فريق من التربويين ينادي بحق كل كلية تربية أن تختار وتقترح اللائحة التي تواءمها بغض النظر عن اتفاقها أو اختلافها مع كليات التربية الأخرى.

– المقررات التربوية غير متميزة ومتداخلة ومكررة وغير وظيفية ولا ترتبط بمتطلبات المهنة، فضلا عن تدريس موضوعات عفى عليها الزمن ولا تناسب تحديات العصر، الأمر الذي يقف في سبيل الإعداد المهني للطالب المعلم في كليات التربية.

– الخلاف الحاد في كليات التربية حول النسب المقررة في الخطة الدراسية بكليات التربية لكل من الإعداد التخصصي والإعداد المهني والإعداد الثقافي وطرفا الخلاف هما أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وأعضاء هيئة التدريس في الكليات المتخصصة مثل كليات العلوم وكليات الآداب الأمر الذي أدى لتفتيت بعض الأقسام التربوية لعدد من الأقسام المستحدثة لزيادة عدد رؤساء الأقسام التربوية وزيادة تمثيلهم في مجالس الكليات لغلبة رأيهم على رأي الأقسام التخصصية.

– التدريب العملي (التربية العملية) التي يمارس فيها الطلاب المعلمون التدريس الفعلي يتم بصورة شكلية وهذا يتنافى مع الاتجاهات الحديثة التي تهتم بالبعد المهني للمعلم وسوف يتضح ذلك عند عرض التحديات التي تواجه عملية إعداد المعلم وخاصة في نقطة المستويات المعيارية للمعلم.

– نتيجة للهجمة الشرسة على كليات التربية الناجمة عن التدني الواضح في مستوى إعداد المعلم ومطالبة البعض بزيادة المدة الدراسية في كليات التربية والأقسام التربوية إلى خمس سنوات جامعية واعتراض البعض على إطالة مدة الدراسة في ظل البطالة وعزوف الطلاب عن الالتحاق بكليات التربية فإن مؤسسات إعداد المعلم تحتاج لوقفة متأنية ودقيقة لاتخاذ القرار الصحيح لعلاج مشكلاتها.

– عدم تخصيص مناهج ومقررات دراسية للتخصصات العلمية للطالب المعلم تختلف في شكلها ومضمونها بما يتناسب وطبيعة عمل المعلم القائمة على الربط بين المقررات العلمية والتربوية أدى إلى دراسة الطالب المعلم نفس المقررات التي يدرسها طالب بكلية العلوم وطالب بكلية الآداب وما ترتب على ذلك من الإخلال بالإعداد التخصصي للطالب المعلم.

ثانيا: انتقادات خاصة بالنظام التتابعي (فاروق شوقي البوهي، محمد غازي بيومي، ٢٠٠٢)[٣٣].

– أن النظام التتابعي يقتصر على قبول خريجي الكليات الأكاديمية والتطبيقية ويحرم التعليم من نوعيات الطلاب المتميزة والتي يفضل الكثيرون منهم الالتحاق بمهن بعيدة عن مهنة التدريس، إما للعائد أو للوجاهة الاجتماعية أو هربا من مهنة التدريس.

– صعوبة التحكم في المدخلات والعمليات بالكليات المتخصصة لأنها ليست أساسا كليات لإعداد المعلم، ومن ثم فإن المتخصصين في التربية لن يكون لهم رأي في عملية الإعداد، كما لن يتحقق بالتالي تمهين للمادة العلمية المقدمة للطالب.

– طول المدة المستغرقة في هذا النظام حيث إنها لن تقل بحال من الأحوال عن خمس سنوات جامعية لإعداد المعلم ولا سبيل لإنقاصها.

– قد يلتحق الطالب خريج الكليات الأكاديمية والتطبيقية بالنظام التتابعي وينفصل عن تخصصه الأصلي لمدة سنة أو سنتين الأمر الذي يؤدي لنسيانه تخصصه الأكاديمي الأصلي.

– تهاون بعض أعضاء هيئة التدريس في متابعة حضور وغياب الطلاب ينعكس بالسلب على انضباط الطلاب وحضورهم المحاضرات وحلقات المناقشة مما يؤدي لانخفاض المستوى العلمي لطلاب الدبلومة العامة في التربية بنظاميها (العام الواحد والعامين).

– اعتماد عملية قبول الطلاب بالدبلوم العام في التربية على بعض شروط وقواعد القبول التي تتم بصورة آلية وشكلية دون التأكد من الحالة الصحية والبدنية والنفسية للمتقدم، الأمر الذي يؤثر سلبا على اختيار نوعية من الطلاب موائمة لمتطلبات مهنة التدريس.

– مقررات الدبلوم العام بالنسبة لطلاب الكليات الأكاديمية والتطبيقية تمثل مشكلة كبيرة لهم وذلك لتكرار الموضوعات وخاصة في مجال أصول التربية والتربية المقارنة وعلم النفس التربوي والصحة النفسية وطرق التدريس، هذا فضلا عن انتشار الحشو في كثير من المقررات التربوية.

– عدم وضوح موقف الطلاب الملتحقين بالدبلوم العامة في التربية فتارة يتم التعامل معهم على أنهم طلاب في الدراسات العليا وتحصل منهم رسوم مرتفعة ويكون قيدهم وتجميد هذا القيد من اختصاص الدراسات العليا في كليات التربية وتارة أخرى يتم التعامل معهم على أنهم طلاب بمرحلة البكالوريوس أو الليسانس من حيث الحد الأدنى للنجاح في كل مقرر دراسي وكذا تطبيق قواعد الرأفة المطبقة على مرحلة البكالوريوس أو الليسانس.

– **ثالثا:** انتقادات خاصة بأبعاد إعداد المعلم (محمد كنتسي، ٢٠٠٦)[٣٤]، (محمد عبد الرازق إبراهيم، ١٩٩٩)[٣٥]، (محمد متولي غنيم، ٢٠٠٩)[٣٦]، (سعيد إبراهيم طعيمة، ٢٠٠٧)[٣٧].

تـدور أبعـاد إعـداد المعلـم حـول البعـد الأكـاديمي التخصـصي والبعـد الثقـافي والتكنولوجي والبعد المهني، وبالنظر للانتقادات الموجه لأبعاد وإعداد المعلم يجد أنها تدور حول النقاط التالية:

أ- النقد الموجه للبعد الأكاديمي التخصصي:

ينطلق من أن ما يدرسه الطالب المعلم في كليات التربية شيء وما يدرسه بعد تخرجه في المدارس شيء آخر، أي أن برامج التخصص في كليات التربية لا علاقة لها بتلك البرامج المدرسية التي يوكل إليه تدريسها، هذا فضلا عن أن مستوى المواد التخصصية لا تحقق للمعلم مستوى الإتقان والتمكن المنشود ولا تزوده بخلفية عميقة وكثيفة من المواد العلمية التخصصية النظرية والتطبيقية على حد سواء. وتفقد - أعني المواد التخصصية - التمهين والإكثار من التطبيقات.

ب- النقد الموجه للبعد الثقافي والتكنولوجي:

يرتبط بأن كليات التربية لا تخرج معلمين ملمين بثقافة المجتمع العربي الإسلامي وكذا الانحياز للثقافة الدولية والعالمية وما يترتب على ذلك من فقدان الهوية الثقافية وهم - أعني المعلمين - المعنيين في المقام الأول بتأكيد الهوية الثقافية عند طلابنا، أما الجانب التكنولوجي فهناك أمية تكنولوجية عند الكثير من خريجي كليات التربية تصل لحد عدم القدرة على التعامل مع الشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت) في الحصول على المعلومات.

ج- النقد الموجه للبعد المهني:

يرتبط بخلو المقررات التربوية والنفسية المقدمة في كليات التربية من المعرفة العملية أو المهارات التي يحتاج إليها المعلم، وكذا فإن هذه المقررات لا علاقة لها بالحياة داخل الفصل الدراسي واتضح ذلك من الدراسات المسحية لآراء الطلاب المعلمين عن ردود أفعالهم حول القضايا التربوية والأفكار النفسية والمنفعة المهنية لهذه المقررات الدراسية المفروضة، وقد تلخصت آراء الطلاب المعلمين في عدم رضاهم

عن المقررات التربوية وذلك لعدم ارتباطها بروح العصر أو بمتطلبات المهنة وأن ولاء الطالب في كليات التربية للمقرات التخصصية الأكاديمية.

وعليه فإن زيادة عدد سنوات الدراسة في كليات التربية لتصبح خمس سنوات تخصص السنة الأخيرة منها للدراسات التربوية والسيكولوجية، وتخص السنوات الأربعة الأولى للدراسة الأكاديمية التخصصية.... أمر لابد من تدارسه للارتفاع بمستويات المعلمين والرد على حملة التشكيك في مدى جدوى كلية التربية لتخريج معلمين قادرين على تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ثانيا: التحديات التي تواجه عملية إعداد المعلم بكليات التربية

كثر الكلام في الآونة الأخيرة عن التحديات التي تواجه النظم التعليمية وعن تداعيات التحديات التي تلقي بظلالها على الأنظمة المجتمعية، فنجد بعض الدراسات تعرضت للانفجار المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات والبعض الآخر تعرض للتكتلات الاقتصادية والتربية الدولية ومجتمع المعرفة وسوف يقوم الباحث باختيار أبرز التحديات ذات الصلة الوثيقة بموضوع البحث الحالي – كليات التربية – مع الإشارة إلى أن كل أنواع التحديات متداخلة ولها جذور مشتركة ولكن يتم فصلها بغرض الدراسة فقط، لذا سوف يقتصر العرض على التحدي الخاص بمجتمع المعرفة والعولمة والتربية الدولية.

أولا: مجتمع المعرفة:

وردت تعريفات مختلفة لمجتمع المعرفة، يعرفه البعض على أنه المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع النشاط المجتمعي (عبد الرحمن عبد السلام جامل، محمد عبد الرازق إبراهيم، ٢٠٠٦، ص٦)[٣٨].

والبعض يعرفه على أنه المجتمع الذي يحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره واتخاذ القرارات السليمة، كما أنه ذلك المجتمع الذي يتعامل أفراده ومؤسساته مع المعلومات بشكل عام وتقنية المعلومات والاتصالات بشكل خاص في تسيير أمور

حياتهم في مختلف قطاعاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية (عليان، ٢٠١٢، ص٩٧)[٣٩].

وعليه فإن المقصود بمجتمع المعرفة إجرائيا هو ذلك المجتمع الذي تتحقق فيه مجموعة من المتغيرات أهمها نشر المعرفة من خلال مجموعة من الآليات، واستيعاب المعرفة وتوظيفها ونمو قاعدة البحث العلمي والتكنولوجي ودعم وتشجيع النشر العلمي وبراءات الاختراع والمكتبات والتعليم المؤدي إلى الإبداع بالإضافة إلى توظيف المعلومات بما يخدم الإنسان والمجتمع والبشرية.

ويمكن تلخيص التحديات التي تواجه عملية إعداد المعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة في نقطتين أساسيتين وهما خصائص المعلم في ظل مجتمع المعرفة وأدوار المعلم في ظل مجتمع المعرفة كما يلي:

(١) خصائص المعلم في مجتمع المعرفة:

هناك مجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية والعقلية والاجتماعية والثقافية لابد أن تتوافر في المعلم كضرورة للدخول في مجتمع المعرفة وهي بدورها – خصائص المعلم – تمثل تحديا يواجه عملية إعداد المعلم نظراً للدور الريادي الذي يلعبه المعلم ويسهم من خلاله في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بغرس الانتماء للوطن في نفوسهم وتسليحهم بطرق التعلم الذاتي وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الحياة (الديمقراطية).

ولقيام المعلم بهذه الأدوار المعقدة فإنه لابد أن يتسم بصفات وخصائص تمكنه من مواجهة متطلبات مجتمع المعرفة تتمثل في (الحمود، ٢٠١١)[٤٠]، (عبد الواحد، محمد نجيب، وديان، آصف، ٢٠٠٣)[٤١]، (خليل عبد الفتاح حماد، سمية سالم النخالة، ٢٠٠٩، ص١٤)[٤٢].

– أن يتمتع بخصائص شخصية مثل تمتعه بصحة بدنية وعقلية جيدة وأن يكون عادلا أمينا متسامياً صادقا بأقواله وأفعاله، وأن يكون هادئا واسع الصدر.

– أن يتمتع بخصائص علمية تجعله قادراً على طرح الأسئلة ويعرف خصائص طلابه النفسية والأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية وملمًا بطرق وأساليب التدريس والقياس والتقويم، أي أنه ملم بكافة الجوانب المعرفية العلمية والتربوية.

– أن يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية التي تجعله متزنا في انفعالاته وأحاسيسه ذا شخصية بارزة وملتزما بآداب المهنة وملما بالمهارات الاجتماعية الخاصة بالتواصل الاجتماعي مع الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المدرسي.

– أن يكون لديه معرفة واعية بطبيعة المعرفة المطلوبة ولديه القدرة على تطبيق الحقائق والمبادئ والقوانين التي يفرزها مجتمع المعرفة.

– أن يستخدم الطرق العلمية في حل المشكلات مع الإدراك التام للتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

– أن ينمي في نفسه الاهتمام بالبحث المستمر عن مصادر المعرفة الجديدة، وأن يكون لديه العديد من المهارات العلمية والعملية التي تجعله قادراً على المشاركة في الأنشطة التي تساعد على تقدم المجتمع.

(٢) أدوار المعلم في ظل مجتمع المعرفة:

إن التعامل مع متطلبات مجتمع المعرفة وما يستلزمها من تغيير في سياسات التربية وأهدافها ينعكس على أدوار المعلم في العملية التعليمية والتعلمية وذلك لأن المعلم يمثل العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي وأدواره الجديدة في مجتمع المعرفة هي كالتالي (القرني، ٢٠٠٩)[٤٣]، (الصميلي، ٢٠١١)[٤٤]، (مصطفى، والجراح، ٢٠٠٧)[٤٥].

– في ظل مجتمع المعرفة تتغير أدوار المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مرشد وميسر ومنظم لبيئة التعلم، ومن ملقن ومحاضر إلى مهندس للتعلم وواضع لخطة البحث.

– أصبح دور المعلم في ظل مجتمع المعرفة قائما على توجيه الطلاب للمصادر القيمة للمعرفة وتدريبهم على طرق الحصول عليها وبالاستعانة بمختلف الوسائل

والتقنيات الضرورية أو بمعنى أدق أصبح على المعلم أن يعرف كيف وأين يمكن الحصول على المعرفة من خلال نظام قائم على الشراكة بينه وبين الطالب.

– على المعلم مواصلة عملية النمو الذاتي وذلك للاطلاع على كل جديد في العملية التربوية ولا يكتفي بالمعلومات التي تخرج بها من مؤسسات الإعداد.

– إيمان المعلم بضرورة التغيير الجذري في أدواره في ظل مجتمع المعرفة من خلال الاعتماد على قاعدة فكرية مؤداها أهمية الفئة التي يتعامل معها وأهمية دوره في عصر العولمة وعصر المعلومات والتقنيات، مع الاهتمام بالتعليم الالكتروني وغيرها من الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم.

– على المعلم أن يكون باحثا ملماً بتقنيات التعامل مع الأجهزة والأدوات وكيفية استخدامها وذلك لإثراء معلوماته التربوية وتجديدها.

– على المعلم أن يكون مرشدًا تربويًا يساعد تلاميذه على تطوير قدراتهم وإمكاناتهم وعلى اكتشاف كفاياتهم الخاصة ودوافعهم الحقيقية لتوجيههم إلى مجالات الدراسة والعمل المناسبة لهم.

– على المعلم ممارسة دور المربي الناقل للقيم الحضارية والثقافية والمؤثر في شخصية الطالب وسلوكه بما يتناسب ومتطلبات مجتمع المعرفة.

تأسيسا على ما سبق فإن الصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم وكذا الأدوار المنوط القيام بها في ظل متطلبات مجتمع المعرفة تعكس الدور الكبير الذي ينبغي أن تقوم به مؤسسات إعداد المعلم إذا أرادت أن تبقى وترد على الهجمات الشرسة التي تدعو بإغلاقها، الأمر الذي يدعونا إلى ضرورة التفكير في التغيير الجذري لعملية إعداد المعلم وخاصة بعد الوقوف على متطلبات مجتمع المعرفة وما يفرضه من تحديات يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع مرتكزات لتطوير عملية إعداد المعلم.

ثانيا: تحديات العولمة ومتطلبات التربية الدولية:

تزايدت الكتابات والمناقشات حول قضية العولمة وتدويل التعليم الجامعي واختلف المفكرون والمثقفون حول مفهوم العولمة (Globalization) هل هي فعل أم رد فعل؟ هل هي هدف أم نتيجة؟

مصطلح العولمة له معنى عام أي لغوي، وخاص أو اصطلاحي، والعولمة بمعناها العام مأخوذ من عولم بوزن فوعل، وهو من الأوزان الصرفية الدالة على الإجبار والقسر أي إكساب الشيء طابع العالمية بالقوة ، وبمعناها الخاص لها عدة معان اختلفت باختلاف الأطر الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية (خالد، ٢٠٠٩)[٤٦]، (رجب، ٢٠٠٩)[٤٧]، (العلى، ٢٠٠٣)[٤٨].

فيقصد بها في الإطار الاقتصادي "ظاهرة تحتوي على مؤشرات واتجاهات ومؤسسات اقتصادية عالمية جديدة غير معهودة في السابق" وينظر إليها – في إطارها السياسي – باعتبارها ظاهرة تحتوي على عدة قضايا سياسية عالمية جديدة مرتبطة أشد الارتباط بالحالة الأحادية السائدة في العالم حالياً، بينما يقصد بها – في إطارها الثقافي – ظاهرة تشير إلى بروز الثقافة بوصفها سلعة عالمية تسوق كأية سلعة تجارية أخرى، مما يؤدي إلى بروز وعي وإدراك ومفاهيم وقناعات ورموز ووسائط ثقافية عالمية الطابع، أما الإطار الاجتماعي للعولمة فهو يشير إلى بروز مجتمع مدني عالمي فيه كثير من القضايا الإنسانية المشتركة، مما يعني في النهاية إلى إيجاد اقتصاد بلا حدود، وسياسة بلا حدود، وثقافة بلا حدود، وعادات اجتماعية بلا حدود، فهي ظاهرة شمولية ذات أبعاد معقدة ومركبة ومتداخلة تعكس الواقع الذي نعيشه على مختلف أوجه الحياة بأبعادها الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية.

أما عن مفهوم التربية الدولية فيعرفه اليونسكو على أنه العملية التي تؤدي لتعليم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية وتنمي وعيهم بقدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وتحقق كلاً من التفاهم والتعاون

والسلام على الصعيد الدولي واحترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية (اليونسكو ١٩٩٣، ص١)[٤٩].

ويعرف جود (Good) التربية الدولية بأنها (دراسة القوى التعليمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية في العلاقات الدولية مع التركيز على دور وإمكانيات القوى التربوية، كما أنها تشتمل على التبادل الدولي المطلوب للطلاب أو المعلمين أو الفنيين التربويين أو الأساليب التربوية (Good،1973،p313)[٥٠].

وبالنظر إلى تحدي العولمة والتربية الدولية وانعكاس ذلك على عملية إعداد المعلم نجد أن مؤسسات إعداد المعلم أصبحت جزءا داخل نسيج التعليم الجامعي، وبعد تزايد الاعتراف العلمي للممارسة التربوية كمجال علمي، لذا فتلك المؤسسات تتأثر بما يتأثر به التعليم العالي (Heath،Gerogry، 2002، p18)[٥١].

حيث إن هناك العديد من التغيرات حدثت بسبب العولمة والتربية الدولية يمكن تلخيصها فيما يلي: (Runell،Mumby & Hgh ،Tom، 2002)[٥٢] (بدوي، ٢٠٠٦)[٥٣]، (Charles،2006)[٥٤].

أ- التغير التكنولوجي السريع وما يتبعه من تغيرات اجتماعية لذا أصبح التعليم العالي (بما فيه مؤسسات إعداد المعلم) مسئولا عن تقديم التعليم المستمر لمواجهة التغيرات داخل المجتمع المعاصر.

ب- الإنتاج للمعرفة العلمية (وكليات التربية عليها أن يكون لها إنتاجها المعرفي في مجال الممارسات التربوية حتى تواجه التغيرات المجتمعة من خلال إعداد المعلمين، وبالتالي إعداد الطلاب في المدارس بما يحقق مواجهة تلك التغيرات).

ج- تقديم حلول المشكلات التي تواجه القطاعات المختلفة في المجتمع (لذا كان على كليات التربية تقديم الحلول العلمية التي تواجه نظم التعليم).

د- على مؤسسات إعداد المعلم بصفة خاصة مواجهة الطلب الاجتماعي على بعدين أولهما زيادة إعداد الطالب نتيجة زيادة زمن التدريس لتلبية متطلبات عصر

المعرفة، لذا يجب زيادة إعداد المعلمين، الارتقاء المستمر بمستوى الإعداد وتغيير البرامج لمواجهة متطلبات المجتمع.

هـ- على التعليم العالي توفير برامج للتعليم المستمر متغيرة بتغير طلبات المجتمع وبالتالي على مؤسسات إعداد المعلمين توفير برامج مستمرة لتلبية التطور الحادث في مهنة التدريس ولتلبية احتياجات المعلمين.

و- على مؤسسات إعداد المعلم أن تتواءم مع معطيات ثورة المعلومات والاتصالات بحيث تدخل وتكثف التدريب على استخدام التكنولوجيا وأدوات الاتصال الحديثة في عمليات التدريس داخلها، وتطور من نظم التعليم بها حيث يوجد بها برامج تلبي حاجات التعليم المفتوح والتعليم من بعد، التعلم الشبكي والتعليم الالكتروني، بالإضافة إلى إيجاد كليات إعداد معلم افتراضية Virtual Teacher College.

ز- إن المجتمع المعاصر تشكل المعرفة مصدرا لقوته، لذا تستمد المهنة مصدر قوتها من المعرفة المهنية الخاصة بها، ومهنة التعليم ينظر إليها على أنها ذات مكانة متدنية، ويرجع ذلك إلى أن المعرفة العلمية لمهنة التدريس ما زالت تعاني من صعوبات في التحديد بالإضافة إلى أن مصدر هذه المعرفة يكون من خلال جعل المعلم موضوع للبحث على عكس المهن الأخرى الذي يقوم أفرادها بإجراء البحوث ومن خلال نتائج تلك البحوث يحدث التغيير في مجال المهنة ومجال المعرفة العلمية الخاصة بها وهذا يرجع إلى عوامل سياسية وأيديولجية حيث تفرض الحكومات من خلال سياسات التعليم نماذج محددة سواء في برامج إعداد المعلمين على المستوى الجامعي أو في المدارس بالإضافة إلى مجموعات المراجعات والمراقبات من خلال أشكال متعددة سواء بيروقراطية أو تكنوقراطية (مؤسسات الاعتماد الاكاديمي).

تأسيسا على ما تقدم إن برامج إعداد المعلم في كليات التربية يعتمد على نموذج Action researcher الذي يعتمد على تحديد الأهداف والمناهج وأساليب التدريس بعيدا عن حاجات الطلاب التعليمية بما يعني إعدادهم وفق فلسفة ورؤى قديمة تبتعد عن

متطلبات العصر من حيث استخدامهم لعمليات النقد، حيث يتم فرض جميع العناصر عليها، وهذا النموذج يجب التخلي عنه إلى نموذج University Based-Supervisor وذلك من خلال تبني العمليات الجدلية لتكوين المعلم الباحث Teacher Researcher الذي يتبنى بحوث الفعل Action Researcher كتوجه بحثي أثناء ممارسته التدريسية يعتمد على العمليات النقدية لتلك الممارسات بما يقضي إلى إنتاج معرفي يحسن من عمليات التعليم عند التلاميذ.

ثالثا: المستويات المعيارية للمعلم:

يعد نظام إعداد المعلم من أهم عناصر منظومة التعليم التي تتعرض لمحاولات الإصلاح فالخطى المتسارعة التي تسود العالم والمتمثلة في ظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة، إضافة إلى تأثير العولمة والتربية الدولية وإعادة هيكلة النظام الاقتصادي العالمي، جعل الوصول إلى المعرفة شرطا حاسما تقتضيه المشاركة في الفاعليات العالمية، مما جعل الدول النامية والمتقدمة تتبني أنشطة التقويم والاعتماد وضمان الجودة (فاروق خلف العزاوي، ٢٠١٠، ص٤٩)[٥٥]، وكان من بين هذه الهيئات ما اهتم بضمان الجودة والاعتماد في مجال المعلم سواء في مرحلة إعداده أم الترخيص له بمزاولة المهنة أو تنميته مهنيا.

وتعد المستويات المعيارية المرتكز الرئيس الذي تقوم عليه المؤسسات التي تهدف إلى ضمان الجودة والاعتماد، إذ أن كل هيئة تمنح الاعتماد تصمم عدداً من المستويات المعيارية (Standards) وما يرتبط بها من علامات مرجعية (Benchmarks) أو مؤشرات أداء (Indicators)، ويتم تقويم المؤسسات الراغبة في الحصول على الجودة في ضوء هذه المستويات المعيارية.

وتعرف المستويات المعيارية للمعلم على أنها جملة موجزة تصف بصورة موجهة جانبا رئيسا من جوانب عمل المدرسين (Queens Land College of Teacher، 2006)[٥٦].

في حين تعرف المعايير المهنية للمعلم بأنها عبارة عن وصف ما يحتاج المعلمون إلى معرفته، وفهمه ويكونون قادرين على أدائه فضلا عن توفير الإمكانات التي تدعم إعداد وتنمية قدرات المعلمين (New South Wales Teachers ,2010)[٥٧].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك إصدارات مختلفة للمستويات المعيارية للمعلم وخير مثال لذلك المستويات المعيارية للمركز الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) التي أصدرت أكثر من مرة ومن المعروف أن الإصدار الأخير يمثل آخر ما توصلت إليه مؤسسة الاعتماد، وفيما يلي عرض لأهم النماذج للمستويات المعيارية للمعلم ولاعتماد مؤسسات إعداده والتي تمثل بدورها من أهم التحديات التي تقف أمام كليات التربية لما تفرضه عليها من ضرورة تعديل كافة جوانبها - أعني كليات التربية - بما يتماشى مع هذه المستويات المعيارية.

وفيما يلي عرض لأهم النماذج للمستويات المعيارية للمعلم ولاعتماد مؤسسات إعداده

(١) معايير اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات المتحدة الأمريكية (INTASC ,1992)[٥٨].

قدم اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) في عام ١٩٩٢ المعايير التالية للمعلم:

- يفهم المعلم المفاهيم الرئيسة، وأساليب التحقق منها وأسس ما يعلمه، وهو يستطيع أن يخلق خبرات تعلم تجعل من هذه الجوانب من الموضوع أو تلك مفيدة للطلاب.

- يفهم المعلم كيف يتعلم الأطفال ويتطورون؟ ويوفر فرص التعلم التي تدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

– يفهم المعلم كيف تختلف مداخل التعليم المناسبة للطلاب؟ ويخلق فرصا تعليمية تكون ملائمة لمختلف المتعلمين.

– يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لتشجيع الطلاب على التفكير الناقد وحل المشكلات والأداء الماهر.

– يفهم المعلم الدوافع والسلوك الفردي والجماعي ليصمم بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والمشاركة النشطة في التعلم والدافعية الذاتية.

– يستخدم المعلم التواصل اللفظي، وغير اللفظي، ووسائل التواصل التقنية ليعزز الاستفسارات النشطة، والتعاون، ودعم التفاعل داخل الفصل.

– يخطط المعلم للمواقف التي تعتمد على المعرفة بـ: الموضوع، والطلاب، والمجتمع، وأهداف المنهج الدراسي.

٨– يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات التقويم الرسمي وغير الرسمي ليقوم المتعلمين ويتأكد من استمرار التنمية العقلية والاجتماعية والبدنية للمتعلمين.

– المعلم هو مشارك تأملي ويقوّم باستمرار تأثير الاختيارات والأحداث على الآخرين (الطلاب – الآباء – وغيرهم من الزملاء في المهنة) وهو يسعى بنشاط لتحقيق فرص النمو المهني.

– ينشئ المعلم علاقات مع الزملاء في المدرسة، والآباء، وآخرين في المجتمع ليدعم تعلم الطلاب ويجعله أكثر متعة.

بالرجوع إلى المهام المكلف بها المعلم الموضحة فى المستويات المعيارية السابقة مثل استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم المختلفة ومايترتب على ذلك من ضرورة التمكن من التكنولوجيا والتقنية الحديثة وبالتالي يستدعى زيادة عدد سنوات كليات التربية للوفاء بهذه المهام.

ثانيا: المعايير المهنية للمعلم في ولاية أريزونا (Arizona Department of Education، 1996)[٥٩].

قدم قسم التربية في ولاية أريزونا Arizona's Professional Teacher Standards (APTS) بالولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٩٦ المعايير المهنية للمعلم، وهي تتمثل في:

- يصمم التدريس ويخطط له.
- يوفر مناخًا تعليميا ويحافظ عليه.
- ينفذ التعليم ويديره.
- يقوم نتائج التعلم والتواصل.
- يتعاون مع الزملاء والآباء والآخرين.
- يشارك في التنمية المهنية.
- يشرح المحتوى المعرفي.
- يشرح المحتوى المهني.
- يلم بمكونات التربية الخاصة.

ثالثا: معايير المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس (NBPTS،2002)[٦٠].

المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) منظمة مستقلة غير ربحية وغير حكومية، تشكلت في عام ١٩٨٧م للنهوض بجودة التعليم والتعلم من خلال تطوير معايير مهنية للتعليم المتميز، وإنشاء نظام تطوعي للمصادقة على المعلمين الذين يستوفون هذه المعايير، وإدماج المعلمين المؤهلين ضمن جهود تطوير التعليم (National Board for Professional Teaching Standards 2010. website).

وتتمثل المعايير التي أشار إليها هذا المجلس في عام ٢٠٠٢ (National Board for Professional Teaching Standards. 2002).

١- المعلمون ملتزمون بالطلاب وبتعلمهم:

- يدرك المعلمون الفروق الفردية بين المتعلمين، ويضبطون ممارساتهم وفقا لها.
- يفهم المعلمون كيف ينمو الطلاب وكيف يتعلمون.
- يتعامل المعلمون مع المتعلمين بشكل متكافئ.
- تتجاوز مهمة المعلمين تنمية الجانب المعرفي لدى المتعلمين.

٢- يعرف المعلمون الموضوعات التي يدرسونها ويعرفون كيف يعلمون هذه الموضوعات للطلاب.
- يقدر المعلمون كيفية تصميم المحتوى الدراسي وتنظيمه، وكيف يربطونه بالتخصصات التعليمية الأخرى.
- يتحكم المعلم في المعرفة الخاصة لكيفية نقل المعلومات إلى المتعلمين.
- ينتج المعلم طرقاً متنوعة للمعرفة.

٣- المعلمون مسئولون عن إدارة ومراقبة تعلم الطلاب:
- يستخدم المعلمون طرق تدريس متعددة لتحقيق أهدافهم.
- يؤلف المعلمون تعلمًا في مجموعات.
- يضع المعلمون قيمة لمشاركات المتعلمين.
- يقوم المعلمون تقدم طلابهم بشكل منتظم.
- يعي المعلمون أهدافهم الرئيسة.

٤- يفكر المعلمون بشكل منهجي في ممارستهم والتعلم من الخبرات:
- يعد المعلمون اختبارات متنوعة بصورة مستمرة تقيس مدى قدرتهم على الاجتهاد.
- يسعي المعلمون إلى الحصول على النصائح من الآخرين، ويستندون إلى البحوث التربوية والمنح الدراسية لتحسين ممارساتهم.

٥- المعلمون هم أعضاء في مجتمع التعلم:

- يسهم المعلمون في تفعيل عمل المدرسة من خلال التعاون مع غيرهم من المهنيين.
- يتعاون المعلمون من الآباء والأمهات.
- يفيد المعلمون من الموارد المجتمعية.

رابعاً: معايير وزارة التربية والتعليم في مصر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)[٦١].

حددت وزارة التربية والتعليم في مصر في عام (٢٠٠٣) معايير المعلم في خمسة مجالات انبثق عنها ثمانية عشر معياراً، وذلك كما يلي:

المجال الأول: مجال التخطيط:

١- تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.

٢- التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.

٣- تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

المجال الثاني: مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل:

١- استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ.

٢- تيسير خبرات التعلم الفعال.

٣- إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.

٤- توفير مناخ ميسر للعدالة.

٥- الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.

٦- إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

المجال الثالث: مجال المادة العلمية:

١- التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

٢- التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

٣- تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

٤- القدرة على إنتاج المعرفة.

المجال الرابع: مجال التقويم:

١- التقويم الذاتي.

٢- تقويم التلاميذ.

٣- التغذية الراجعة.

المجال الخامس: مجال مهنية المعلم:

١- أخلاقيات المهنة.

٢- التنمية المهنية.

من خلال استعراض المجالات الخمسة لمعايير إعداد المعلم وتحليل المهام المكلف بها المعلم نجد أنه من الضرورى زيادة عدد سنوات الدراسة بكليات التربية حتى يسمح لنا الوقت فى القيام بتدريب المعلم على كافة المهام الموكلة إليه

خامساً: المعايير المهنية للمعلم في كوينزلاند (Queens Land and College of Teacher.2006)[٦٢].

أعدت كلية المعلمين في كوينزلاند بأستراليا Queensland College of Teachers معايير مهنية للمعلمين في كوينزلاند Professional Standards Queensland Teachers في ديسمبر من عام ٢٠٠٦ بصورة مختلفة عن المعايير التي قدمت من هيئات أو مؤسسات أخرى، وعند عرض كل معيار من المعايير ثم تناول ما يلي:

المعيار standard: ويقصد به جملة موجزة تصف بصورة موجهة جانباً رئيساً من جوانب عمل المدرسين.

النطاق scope: ويقصد به جملة واضحة موجزة تصف التوقعات المطلوبة من المعلم في جانب من جوانب عمله.

الممارسات Practice: تضم عدداً من الجمل المتتابعة التي تصف الأداء المتوقع من المعلم، وهي مستمدة من جملة النطاق، وتركز على الأداء والأشياء التي يمكن إثبات تحققها.

وتتمثل المستويات المعيارية المهنية للمعلمين في كوينزلاند فيما يلي:

– تصميم وتنفيذ خبرات تعلم مرنة ومشجعة للأفراد والجماعات.

– تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية التي تنمي اللغة والقراءة والحساب.

– تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية المنمية للتفكير.

– تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية التي تنمي الوعي بقيمة التنوع.

– تقييم وكتابة تقارير بناءة عن تعلم الطلاب.

– دعم القدرات الشخصية والمشاركة في المجتمع.

– إنشاء وصيانة بيئات تعلم آمنة وداعمة للتعلم.

– تعزيز علاقات إيجابية ومثمرة مع الأسر والمجتمع المحلي.

– المساهمة بفاعلية في الفرق المهنية.

– الالتزام بالممارسة التأملية والتنمية المهنية المستمرة.

سادساً: المعايير المهنية للمعلم في المملكة الأردنية الهاشمية (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦)[٦٣].

في مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً الذي عقدته وزارة التربية والتعليم بالأردن في عام ٢٠٠٦، تم إقرار المعايير التالية للمعلم.

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن:

– يظهر فهماً للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية (التعليمية) الخاصة:

– يظهر فهما للمبحث أو المباحث التي يعلمها ولكيفية تحويل محتواه / محتواها إلى محتوى قابل للتعلم.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس:

– يخطط لتدريس فعال.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس:

– ينفذ الخطط التدريسية بفاعلية.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة:

يظهر فهماً لاستراتيجيات وأساليب تقييم الطلبة ويستخدمها بفاعلية.

المجال السادس: التطوير الذاتي:

– يستخدم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنياً.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التدريس:

– يظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم.

سابعاً: المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدولة قطر ٢٠٠٧ (هيئة التعليم، ٢٠٠٧، ص٧)[٦٤].

انبثقت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في قطر من "مبادرة التعليم لمرحلة جديدة" التي تعد إنجازاً نوعياً في التخطيط لتعليم وتعلم واعدين يقومان على أسس تربوية معاصرة، تأخذ في الحسبان التطورات المتلاحقة على الصعيد العالمي في ضوء الانفجار المعرفي وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يجعل من مواكبة هذه التطورات أمراً ملحاً للأخذ بالطالب نحو آفاق التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات وتتمثل هذه المعايير في:

– تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار للطلبة أفراداً وجماعات.

– توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلبة في تعلم فاعل.

– تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها.

– تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة التحدي.

– تصميم خبرات تعلم تربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة.

– توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية تعلم الطلبة.

– تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك.

– توظيف المعرفة المتوافرة عن الطلبة وطرائق تعلمهم في دعن نموهم وتطورهم.

– توظيف المعرفة بالتعليم ومواد التخصص في دعم عملية التعلم.

– العمل في الفرق المهنية.

– بناء علاقات شراكة مع الأسر والمجتمع.

– التدبر في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها.

ثامناً: معايير المركز الوطني لاعتماد ومؤسسات إعداد المعلمين (NCATE، 2008)[٦٥].

قدم المركز الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council For Accreditation of Teacher Education (NCATE) في أمريكا عدداً من المعايير في فبراير ٢٠٠٨ لتكون معتمدة خلال سبع سنوات قادمة أي إلى عام ٢٠١٥، حتى تتم مراجعة هذه المعايير أو تحديثها.

يعد المركز الوطني من أشهر المؤسسات التي تقدم اعتماداً للمعلمين، وترجع فكرة تأسيسه إلى عام ١٩٥٤، وهو مجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم اعتماداً يكسبها جودة محلية، وتحسناً واعترافاً عالمياً. وقد وضع هذا المجلس ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير وهي كالتالي:

المعيار الأول "معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم" ويتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم وجودة التعليم ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسعاً من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية.

المعيار الثاني "نظام التقويم في الكلية، يكون لدى الكلية نظام تقويم يشمل جمع البيانات وتحليلها عن قدرات الطلاب وأداء الخريجين، وكذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها.

المعيار الثالث "الخبرات الميدانية" يمارس الطلاب المهارات والمعارف ميدانيا وعملياً تحت إشراف ومتابعة منظمة، ويتم تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميداني مع توضيح ضوابط ومسئوليات التدريب الميداني.

المعيار الرابع "التنوع": تصمم الكلية برامجها بحيث تراعي التنوع في الطلاب المقبولين وفي خلفياتهم والتنوع في المهام التي يقوم بها الخريجون، والتنوع في مراحل التعليم التي يعدون للتدريس فيها.

المعيار الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتنميتهم المهنية، يقوم بالتدريس في الكلية أعضاء مختصون ومؤهلون أكاديمياً وتربوياً، ويتم توظيفهم تبعاً لضوابط محددة، وتنظم الكلية برامج التطوير المهني والذاتي للأعضاء مع متابعة لهم وتقويم لأدائهم.

المعيار السادس "إدارة الكلية والمصادر" يكون لدى الكليات منشآت تعليمية مناسبة مع توفر الأجهزة التعليمية والخدمات المرتبطة بها ووجود وسائل لضمان أمن وسلامة الطلاب والهيئة التعليمية. ويتضمن هذا المعيار:

- وحدة القيادة والسلطة.
- وحدة الميزانية.
- وحدة الموظفين.
- وحدة التسهيلات والمرافق.
- وحدة المصادر بما في ذلك التكنولوجيا.

تاسعاً: معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩)[٦٦].

قدمت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بمصر في عام (٢٠٠٩) وثيقة معايير معلم المواد الأساسية تضمنت خمسة مجالات، انبثق عنها ثمانية عشر معياراً، وذلك كالتالي:

المجال الأول: مجال التخطيط:

١- تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.

٢- التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.

٣- تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

المجال الثاني: مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل:

١- استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ.

٢- تيسير خبرات التعلم الفعال.

٣- إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير والنقد الإبداعي.

٤- توفير مناخ ميسر للعدالة.

٥- الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.

٦- إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع.

المجال الثالث: مجال المادة العلمية:

١- التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

٢- التمكن من طرائق البحث في المادة العلمية.

٣- تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

٤- القدرة على إنتاج المعرفة.

المجال الرابع: مجال التقويم:

١- التقويم الذاتي.

٢- تقويم التلاميذ.

٣- التغذية الراجعة.

المجال الخامس: مجال مهنية المعلم:

١- أخلاقيات المهنة.

٢- التنمية المهنية.

عاشراً: معايير نيوسوث ويلز (New South Wales Institute of Teachers, 2010)[٦٧].

تصف المعايير داخل كل مرحلة رئيسة طبيعية عمل المعلمين في ثلاث مجالات، انبثق عنها سبعة معايير وذلك كما يلي:

١- المعارف المهنية Professional Knowledge:

- يعرف المحتوى العلمي وكيف يعلمه لطلابه.
- يعرف خصائص الطلاب الذين يعلمهم وكيف يتعلمون.

٢- الممارسة المهنية Professional Practice:

- يخطط ويقوم التعلم الفعال.
- يتواصل بفاعلية مع الطلاب.
- يصمم ويحافظ على بيئة تعلم آمنة من خلال استخدام مهارات الإدارة الصفية.

٣- الالتزام المهني Professional Commitment:

- ينمي باستمرار معارفه وممارساته المهنية.
- يشجع بحماس أعضاء مهنته والمجتمع الكبير.

تعقيب:

نتيجة للهجمة الخاصة بالمستويات المعيارية كان مشروع تطوير كليات التربية في مصر للنهوض بكليات التربية وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس فيها، وتزويد كليات التربية بالجامعات المصرية بالعديد من الأجهزة التكنولوجية الحديثة، وعلى الرغم من ذلك فإن محاولات وجهود كثيرة بذلت - ولا تزال تبذل - في محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين إلا أن أداء تلك المؤسسات لا يزال أقل بكثير من الحد الأدنى الذي يؤهل المعلمين في التخصصات جميعها، الأمر الذي يدعوا إلى ضرورة إعادة النظر في مدة برنامج الإعداد لضمان مرور الطالب المعلم بخبرات تربوية متعددة وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للتوصل إليه.

ثالثاً: خبرات بعض الدول المطبقة لنظام الخمس سنوات بكليات التربية:

برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وأكدت على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، منها متابعة تطورات المناهج ووضع نسب محددة لمتطلبات إعداد المعلم مثل الإعداد العام، والتخصصي والتربوي والتربية العملية والتدريب أثناء الخدمة كما تتطلب التطورات المتلاحقة والسريعة على الساحة التقنية أن يتعرف المعلم على كيفية التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة كالتلفزيون والفيديو والحاسب الآلي وبرامجه والإنترنت ونحو ذلك واستخدامها بفاعلية مع طلابه.

ومن هنا اتضحت فكرة تطوير برامج إعداد المعلم من خلال زيادة عدد سنوات الدراسة في كليات التربية ليصبح خمس سنوات تخصص السنة الأخيرة منها للدراسات التربوية والسيكولوجية، وتخصص السنوات الأربعة الأولى للدراسات الأكاديمية التخصصية وهذا ما سيتضح عند عرض بعض التجارب العالمية والعربية في مجال زيادة مدة الدراسة بكليات التربية إلى خمس سنوات كما يلي:

أولاً: نظام إعداد المعلم في كندا[٦٨] بكلية التربية جامعة فيكتوريا

University of Victoria college of Education

من خلال استعراض هدف الكلية المبني على تمكين الطالب المعلم من فهم المعرفة التربوية وكيفية تطبيقها في المواقف التدريسية فردياً وداخل مجموعات وكذا الإلمام بأساليب التعلم الذاتي ومهاراته ليصبح الطالب المعلم ليس قادراً على قيادة الفصل فقط وإنما قادراً على قيادة المجتمع المحلي والعمل على تطويره ويتم ذلك من خلال الأقسام التالية[٦٩]:

أ- أقسام الكلية:

(١) قسم المناهج والتعليم Department of Cubiculum and instruction

(٢) قسم علم النفس التربوي ودراسات القيادة Department of Education psychology and leadership studies.

(٣) مدرسة التربية الرياضية School of physical education

(٤) قسم إعداد معلم التعليم الثانوي Division of secondary teacher education

(٥) قسم إعداد معلم التعليم الابتدائي Division of education teacher education

ب- خطة الدراسة:

مدة الدراسة في البرنامج الدراسي للحصول على درجة البكالوريوس في التربية، هي خمس سنوات يدرس خلالها ٧٥ وحدة دراسية، منها عامين في كلية العلوم أو الآداب (أربع فصول دراسية) يتم دراسة ٢٠ وحدة دراسية على الأقل بها، على أن يستكمل دراسة باقي المتطلبات وهي ١٧,٥ وحدة دراسية أثناء دراسته في كلية التربية، والوحدات الدراسية تكون علاقتها بالساعات المعتمدة على النحو التالي[٧٠]

١,٥ وحدة دراسية تعادل ٣ ساعات معتمدة دراسية لمدة عام دراسي كامل.

٣ وحدات دراسية تعادل ٣ ساعات معتمدة دراسية لمدة عام دراسية كامل.

وتتكون الخطة الدراسية من المكونات الأساسية التي تتمثل في ٧٥ وحدة دراسية هي ٢١ وحدة دراسية في مجال المقررات التربوية.

٦ وحدات علوم إنسانية واجتماعية وفنون.

٣٧,٥ وحدة دراسية في مقررات التخصص.

١٠,٥ وحدة دراسية في مقررات اختيارية.

مع ملاحظة أن التربية العملية لا تدخل ضمن عدد الوحدات.

جـ- شروط القبول:

المرحلة الأولى[٧١]

لا تقبل كلية التربية طلاب المرحلة الثانية مباشرة إذ لابد من أن يقضي الطالب سنة على الأقل في كلية العلوم، أو كلية العلوم الاجتماعية حتي يتم قيده كطالب في كلية التربية لذا تحدد شروط القبول من خلال المرحلة الثانوية من شروط قبول كل من كلية العلوم وكلية العلوم الاجتماعية وهما على النحو التالي:

كلية العلوم:

(١) شرط عام للجامعة لا يقل نسبة نجاح الطالب في المرحلة الثانوية في الصف ١٢ الذي تعتمده وزارة التعليم في كولومبيا البريطانية عن ٧٣% في ثلاثة مقررات هي اللغة الإنجليزية، الرياضيات، بالإضافة إلى ثلاثة مقررات أخرى.

(٢) النجاح في المقررات التالية:

- اللغة الإنجليزية للصف ١١.
- مبادئ الرياضيات للصف ١١.
- كيمياء الصف ١١.
- الفيزياء الصف ١١.
- أساسيات الرياضيات ١٢.
- مقررين في العلوم في الصف ١٢.

كلية العلوم الاجتماعية: شرط القبول فيها يكون على النحو التالي بالإضافة للشرط العام للجامعة ويجب أن يكون الطالب ناجحاً في المقررات الآتية:

- اللغة الإنجليزية للصف ١١.
- الدراسات الاجتماعية للصف ١١.
- أساسيات الرياضيات للصف ١١.
- مقررين في العلوم للصف ١١.

- إحدي اللغات الأجنبية كلغة ثانية للصف ١١.
- اللغة الإنجليزية للصف ١٢.
- ثلاث مقررات في الصف ١٢.

المرحلة الثانية:

عند رغبة الطالب في الدراسة في كلية التربية توجد شروط عامة للقبول وشروط لكل مجال دراسي يتخصص الطالب في تدريسه في المدرسة الثانوية وتلك الشروط العامة هي[٧٢].

١- دراسة ثلاث وحدات لغة إنجليزية بنجاح بتقدير -B.

٢- اجتياز اختبارات مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية.

٣- أن يكون مستوى نجاحه بخاصة في آخر ١٢ وحدة دراسية (عام كامل) ٣ + C.

٤- اجتياز اختبار المقابلة الشخصية والذي تشترك فيه شروط كلية كل من المقاطعات التعليمية الآتية: valley Feaser، Ok anagan،Lower is land

التربية العملية:

تتكون التربية العملية من مرحلتين، المرحلة الأولى في العام الدراسي الرابع في الفصل الدراسي الثاني يقوم الطالب بالتدريس داخل المدرسة لمدة أسبوعين ويقوم فيها الطالب بملاحظة المعلم المتعاون ويدور نقاش حول ملاحظات الطلاب مع المشرف من الكلية.

أما **المرحلة الثانية:** فتكون في العام الدراسي الخامس في الفصل الدراسي الثاني حيث يخصص للتربية العملية (١٦ أسبوعاً) حيث يقوم الطالب بالتدريب على فنون التدريس تحت إشراف المعلم المتعاون ومشرفي الكلية. ويطلب من الطالب أن يشارك في كافة الأنشطة ويلم بكافة الأعمال المدرسية والتي منها ميزانية المدرسة[٧٣].

ملاحظات على تجربة كندا:

اعتمدت تجربة كلية التربية بجامعة فيكتوريا على الأخذ بمفهوم تمهين مهنة التعليم، حيث إنها ركزت على ضرورة إلمام الطالب المعلم بالمعرفة المهنية والقدرة على إنتاجها من خلال البحث والاطلاع، وكذا ركزت في أهدافها على ضرورة ارتباط الجانب النظري والتطبيقي.

كما انعكس مفهوم تمهين التعليم واتضح من خلال وضع تخصصات الأصول مع تخصص المناهج كمعادلة للربط بين الجوانب التنظيرية والجوانب التطبيقية وكذا اعتبار مدة التربية العملية لا تدخل ضمن الوحدات الدراسية حيث إن الخطة الدراسية بها المكون الثقافي ٢٢% والمكون التخصصي ٥٠% والمكون التربوي ٢٨%.

ثانياً: نظام إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية

حيث تطورات كثيرة في عملية إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية حيث تغيرت المفاهيم الحاكمة لبرنامج الإعداد من الاعتماد على مواصفات المعلم وكفاياته إلى الاعتماد على مفاهيم التمهين التي تبنى على المفاهيم التي تشكل محور مهنة التدريس ولعل أوضح مثال لذلك نظام إعداد المعلم بكلية التربية جامعة بنسلفانيا وكلية التربية بجامعة بنسلفانيا وكلية التربية بجامعة بوردو التابعة.

أولاً: إعداد المعلم في كلية التربية جامعة ولاية بنسلفانيا:

١- أهداف الكلية(٧٤)

يمكن الوقوف على أهداف الكلية من خلال إلقاء الضوء على الرؤية والرسالة للكلية كما يلي.

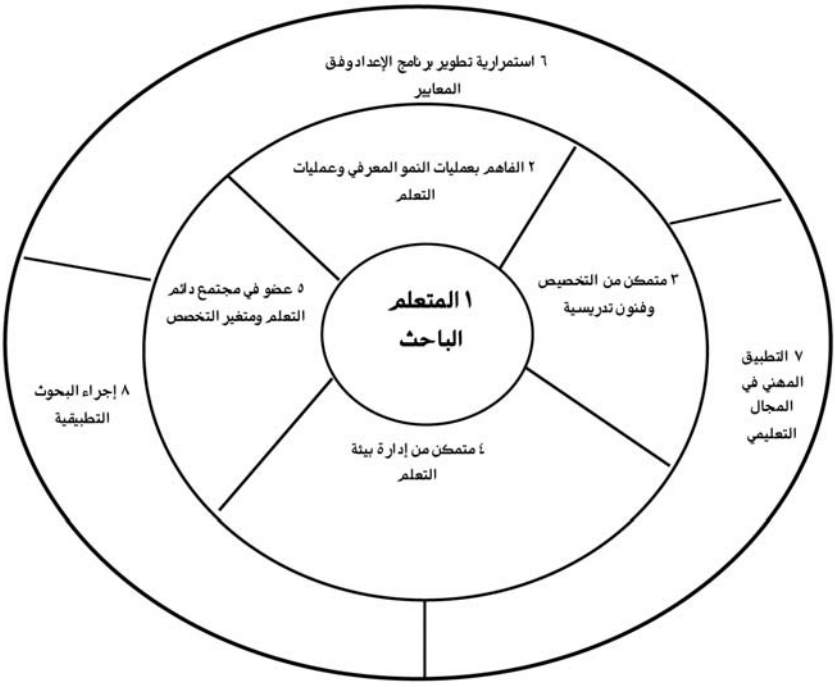
أ- **الرؤية:** محاولة احتلال أعلى المراتب بين مؤسسات إعداد المعلم من خلال الاستفادة من نتائج البحث التربوي الميداني وانعكاس ذلك على عملية إعداد معملين قادرين على تطوير المجتمع المدرسي في ظل آليات العولمة وغيرها من التحديات.

ب- **الرسالة**: تتحدد رسالة الكلية في إعداد معملين وباحثين وقادة في مجال التربية وقادرين على استخدام التكنولوجيا وتطبيقها في الميدان التربوي.

ويمكن تلخيص أهداف الكلية فيما يلي:

- إعداد معلمين لديهم القدرة على التدريس الجيد.
- تنمية الالتزام المهني للمعلمين.
- تنمية مهارات التعاون لدي المعلمين لتطوير العمل المدرسي وعمليتي التعليم والتعلم.
- تطوير الممارسات التدريبية من خلال البحث القائم على التشخيص الواقع التعليمي ومشكلاته.

ولكي يتم تحقيق هذه الأهداف فإن نظام الإعداد سار وفق النموذج التالي[٧٥].



ويتضمن هذا النموذج المفاهيم التالية:

المفهوم الأول:

١- إعداد المعلم ليكون متعلماً باحثاً طوال حياته.

ولكي يحقق برنامج الإعداد هذا المفهوم يجب إكساب المعلم ما يلي:

- مهارات اتخاذ القرار في المواقف التعليمية.
- مهارات البحث العلمي والتنظيم المنطقي للمعارف.
- مهارات التحليل وجمع المعلومات الخاصة بالممارسات التدريبية لتطوير العمليات التدريسية.
- القدرة على الفهم التام لعملية النمو عند التلاميذ وتقدمهم التعليمي.
- القدرة على التمكن من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

المفهوم الثاني: الفهم للعمليات النمو المعرفي وعمليات التعلم.

ولكي يحقق برنامج الإعداد هذا المفهوم يجب مساعدة المعلم في:

- التمكن من فهم النظريات المعرفية ونظريات الذكاء.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تحقيق دافعية التلاميذ نحو التعلم في جو من الديمقراطية.

المفهوم الثالث: التمكن من التخصص وفنون تدريسية.

حيث يتيح برنامج إعداد المعلم أن يتمكن المعلم من أحد المجالات المعرفية التي يقوم بتدريسها والإلمام بفنون تدريسها Pedagogical في الفصل.

المفهوم الرابع: التمكن من إدارة بيئة التعلم

حيث يؤدي برنامج الإعداد إلى:

- امتلاك المعلم لمهارات إدارة الفصل الفعالة.
- مساعدة المعلم على إيجاد بيئة حافزة ودافعه للتعلم.
- معرفة المعلم بكيفية إجراء التقويم المستمر للمتعلمين.

المفهوم الخامس: المعلم عضو في مجتمع دائم التعلم ومتغير التخصص

ويحقق برنامج الإعداد ذلك من خلال مساعدة المعلم على:

– بناء اتجاهات إيجابية نحو التعاون مع زملاء مهنته من التخصصات المختلفة.

– امتلاك مهارات التواصل مع أعضاء مهنته.

– امتلاك مهارات التواصل مع أولياء الأمور.

– التواصل مع صانعي القرار التعليمي بهدف تطوير العملية التعليمية والتعلمية.

المفهوم السادس: تطوير برنامج الإعداد وفق المعايير

وذلك من خلال تطوير برنامج الإعداد وفق معايير الهيئة القومية للاعتماد الأكاديمي لإعداد المعلم National Council For Accreditation of Teacher Education بولاية بنسلفانيا.

المفهوم السابع: التطبيق المهني في المجال التعليمي.

ويتم تحقيق هذا المفهوم من خلال قيام برنامج الإعداد بالربط بين ملاحظات المعلمين الناتجة من الممارسات التربوية وآراء أعضاء هيئة التدريس عن الميدان المدرسي في أثناء الزيارات الميدانية وذلك للوصول إلى الصورة المثلى في تطوير برنامج إعداد المعلم.

المفهوم الثامن: إجراء البحوث التطبيقية.

حيث إن القائمين على تطوير برنامج الإعداد للمعلم يربطون بين نتائج البحوث التطبيقية لأعضاء هيئة التدريس التي تمثل بدورها الجانب الأكاديمي – وبين الممارسات في الحقل التعليمي من قبل المعلمين.

ثانياً: شروط القبول:[٧٦]

١– الحصول على الدبلوم الأمريكي أو ما يعادلها.

٢– اجتياز اختبار القبول الذي تضعه الكلية.

٣- النجاح في اختبار متطلبات الالتحاق بمهنة التعليم لولاية بنسلفانيا ويتم الاختيار لمدة ساعة في كل من المواد الآتية.

أ- القراءة درجة النجاح ٣٢٣/١٧٢

ب- الرياضيات درجة النجاح ٣٢٠/١٧٣

ج- الكتابة درجة النجاح ٣١٨/١٧٣

٤- تقرير السجل الشخصي الذي يشير إلى عدم ارتكاب الطالب لجرائم في الفترة السابقة للالتحاق.

ثالثاً: التنظيم الأكاديمي للكلية:

يوجد خمسة أقسام في كلية التربية جامعة ولاية بنسلفانيا وهي كالآتي[٧٧].

١- قسم نظم التعليم والتعلم.

ويوجد بالقسم ثلاثة مجالات رئيسة هي:

أ- تعليم الكبار.

ب- نظم تعليم (تعليم عن بعد - تعلم شبكي).

ج- التربية والقوى العاملة.

٢- **قسم الإرشاد التربوي، علم النفس الإرشادي**، يختص بالإرشاد النفسي المدرسي والخدمات الإرشادية للمدارس، خدمات العلاج النفسي لطلاب المدارس.

٣- **قسم المناهج وطرق التدريس**، يختص بالمقررات الخاصة بطرق التدريس لمختلف التخصصات التي تطرحها الكلية.

٤- **قسم دراسة السياسات التربوية**، تختص بالمجالات الآتية:

- سياسات التعليم العالي.
- القيادة التربوية.
- النظرية التربوية.
- التربية المقارنة والتربية الدولية.

٥- **قسم علم النفس التعليمي والتربية الخاصة** ويختص بمجالات علم النفس التعليمي، وعلم النفس الفئات الخاصة، كما يختص بتصميم والإشراف على اختبارات القبول التي تعدها الكلية للطلاب الجدد الملتحقين بها.

خامساً: خطة الدراسة:

تمنح كلية التربية بجامعة بنسلفانيا درجة البكالوريوس في التربية لعدد من التخصصات هي: تخصص علوم (ثنائي اللغة)، كيمياء، علوم الفضاء، لغة إنجليزية، لغة فرنسية، لغة ألمانية، لغة روسية، لغة أسبانية، رياضيات، فيزياء، دراسات اجتماعية وسوف يتم التوقف عن قبول طلاب في هذا التخصص بدءاً من عام ٢٠٠٤، وتسير الخطة الدراسية على النحو التالي[٧٨]

١- الأعداد الثقافي General Education ٤٥ ساعة موزعة على:

أ- لغة إنجليزية ومهارات اتصال وكومبيوتر ٦ ساعات

ب- رياضيات عامة

٦ساعات

ج- علوم عامة

٩ ساعات

د- فنون

٦ ساعات

هـ- علوم إنسانية

٦ ساعات

و- علوم اجتماعية

٦ ساعات

ي- لياقة بدنية وعلوم صحية

٣ ساعات معتمدة

ط- العلوم التربوية

٢٩ ساعة معتمدة

٢- **الإعداد التخصصي**: يتضمن مقررات في التخصص ٧١ ساعة معتمدة، وعلى سبيل المثال فإن برنامج إعداد معلم الكيمياء للتعليم الثانوي تتوزع مقررات التخصص فيه على النحو التالي:

أ- مقررات الكيمياء	٥٨ ساعة معتمدة
ب- مقررات مرتبطة بالكيمياء	٧ ساعات معتمدة
جـ- مقررات.... في مجال الكيمياء	٦ ساعات معتمدة

ثالثاً: التربية العملية: وتتم التربية العملية على مرحلتين:

المرحلة الأولى: في العام الدراسي الثاني يقوم الطلاب في الفصل الدراسي الثاني بالتدريب يوماً واحداً في الأسبوع من خلال زيارة للمدرسة للمشاهدة والملاحظة للمعلمين داخل الفصول ثم مناقشة ما يتم ملاحظته في نهاية كل يوم على أن يحضر حلقة النقاش كل من عضو الكلية المشرف، والمعلم المتعاون.

المرحلة الثانية: وهي التدريس في نهاية البرنامج الدراسي فصل دراسي كامل (١٥ أسبوعاً) على التدريس الفعلي داخل الفصول وممارسة كافة الأنشطة داخل المدرسة[٧٩].

ملاحظات على برنامج إعداد المعلم في أمريكا:

أولاً: ما يتعلق بالأهداف:

أخذت أمريكا بمفهوم تمهين مهنة التعليم، حيث ركزت في أهدافها على ضرورة امتلاك الطالب المعلم للمعرفة المهنية ومهارات البحث التربوي التطبيقي ومهارات النمو الذاتي، ولم تكتف نظم إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بذلك وإنما تبنت نماذج لمفهوم تهمين مهنة التعليم من خلال إستراتيجية لها أهدافها بالإضافة إلى وضع معايير للبرامج في ضوء تلك الأهداف.

ثانياً: شـروط القبـول: تغيـرت شـروط القبـول بالنـسبة لبـرامج إعـداد المعلـم فـي الولايات المتحدة الأمريكية نظراً لاتحاد برنامج إعداد المعلم لحركة الاعتمادية والمعايير فبعد أن كان الحد الأدنى للقبول هو الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها أصبحت شروط هيئة الاعتماد والجودة هي المحددة للقبول في برامج إعداد المعلم.

ثانياً: التنظيم الأكاديمي:

لوحظ في التنظيم الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية انعكاس مفهوم تمهين التعليم عليها فتقلصت الأقسام الأكاديمية وتجمعت بفرص إجراء البحوث المشتركة وتجمعت الأقسام التنظيرية مع تخصيص تنظيم أكاديمي للتربية العملية، هذا فضلاً عن إعادة تنظيم المقررات داخل التنظيمات الأكاديمية التي تركز على مهارات التعليم الذاتي وبحوث الفعل.

ثالثًا: ما يتعلق بالخطة الدراسية والتربية العملية:

تدعيماً لتطبيق مفهوم تمهين مهنة التعليم فلقد زادت نسبة المكون التربوي إلى ٥٠% مع زيادة مدة الدراسة كما ذكرنا من قبل إلى خمس سنوات، هذا فضلاً على زيادة مدة التربية العملية إلى (١٠٥) أيام لضمان المرور بخبرات ومواقف تدريسية تساعد الطالب المعلم على مواجهة ما يقابله من تغيرات عند الالتحاق بالعمل.

ثالثاً: نظام إعداد المعلم في كلية التربية جامعة نيو إنجلند

School of Education – New England University

١– الأهداف:[٨٠]

تسعي جامعة نيو إنجلند إلى إعداد القادة المتخصصين التربويين لخدمة المجتمع من خلال تعليم مرن تتكامل فيه نتائج البحث التربوي والتدريس داخل الكلية والممارسات في العمل المدرسي وذلك عن طريق تحقيق الأهداف التالية:

١– أن يمتلك الطالب / المعلم مهارات التعليم الذاتي والدافعية للتعلم المهني المستمر.

٢- إن يلتزم ويعتقد بقيم المساواة، العدالة، التعاون، التضامن، العدالة الاجتماعية.

٣- أن يتمكن من استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم.

٤- أن تعمل الكلية على أن تكون هناك مرونة في طرح البرامج لاستفادة أكبر عدد من أعضاء المجتمع.

٥- دعم البحوث المشتركة من المجموعات البحثية أو من المساقات المختلفة بما ينعكس إيجابياً على تطوير عملية التعليم والتعلم بالكلية.

٦- التأكيد على ضرورة دراسة وفهم المجتمع العالمي في ظل العولمة.

٧ دعم الكلية لقيم تقدير الاختلافات الثقافية، وإبراز ذلك من خلال تغطية البحوث، والمقررات لكافة التنوعات الثقافية في المجتمع الاسترالي.

٨- التزام الكلية بمعايير الجودة في أدائها لعملها.

(٢) التنظيم الأكاديمي للكلية:

يتكون التنظيم الأكاديمي للكلية من خلال التخصصات العلمية على هيئة مجموعات وكل مجموعة مسئولة عن تدريس المقررات لطلاب مرحلة البكالوريوس بالإضافة إلى البحث العلمي وتلك المجموعة هي على النحو التالي:

١- مجموعة السياق التربوي Education Context Group وتقوم بتدريس المقررات من خلال عدد من المجالات:

أ- المجال الاجتماعي: مقرر التربية والمجتمع - مقرر علم اجتماع التربية - مقرر التربية والنوع Gender and Education - مقرر التربية والتغيير الاجتماعي - مقرر التربية وقضايا العولمة.

ب- المجال التاريخي: مقرر تاريخ التربية في أستراليا.

جـ- المجال الفلسفي: الفكر التربوي المعاصر والقديم، التربية والقيم، قضايا معاصرة في فلسفة التربية.

د- مجال التربية الدينية: التربية وتعدد الديانات في أستراليا.

هـ– مجال التربية الدولية: التربية الصينية والتربية في الغرب المعاصر – التربية الدولية (قضايا وتحديات).

و– مجال المناهج: مقرر اتجاهات حديثة في المناهج (دراسة نقدية) – دراسة تحليلية لمناهج التعليم في أستراليا في ضوء التعددية الثقافية (كل حسب تخصصه) – دراسات في مناهج السكان غير الأصليين.

ى– مجال التربية العرقية: دراسة لعلاقات بين الطلاب مختلفي الأعراق داخل الفصل – التربية والتعددية الثقافية في أستراليا.

٢– **مجموعة:** العلوم والتكنولوجيا والرياضيات وتتكون من عدة مجالات هي:

أ– مجال تكنولوجيا المعلومات وتضم المقررات:

– أساسيات في برامج الكمبيوتر.

– التعليم عن طريق Web.

– الوسائط المتعددة للمعلم (١).

– الوسائط المتعددة للمعلم (٢).

– لغة اللوجو.

– التعليم الشبكي والتربية.

– طريقة تعليم الكمبيوتر.

ب– مجال تعليم الرياضيات ويضم المقررات:

– استخدام الرياضيات في البحث العلمي للمعلم.

– أساسيات تعليم الرياضيات.

– اتجاهات حديثة في تعليم الرياضيات.

– تعليم الرياضيات لمعلمي الصفوف (٧–١٠).

– تعليم الرياضيات لمعلمي (١١–١٢).

– مهارات البحث للمعلم كممارس للعملية التعليمية.

جـ- مجال العلوم وتضم المقررات الآتية:

- التربية البيئية.
- تربية عملية (١).
- اتجاهات حديثة في تعليم العلوم.
- تعليم العلوم لمعلمي الصفوف (٧-١٠).
- تعليم العلوم لمعلمي الصفوف (٧-١٢).
- تعليم الزراعة لمعلمي الصفوف (٧-١٢).

٣- مجموعة التعليم والتعلم والتربية الخاصة: وتضم مجالين هما:

أ- تعليم وتعلم الموهوبين والمتفوقين.

ب- علم النفس التربوي والتربية الخاصة، تختص بمقرات علم النفس، وعلم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين).

٤- مجموعة التربية الميدانية:

وتختص بالإشراف على برنامج التربية العملية التقارير الخارجية لطلاب التربية العملية والتي تأتي من قبل المدارس سواء من مدير المدرسة أو المعلم المتعاون، كما تكون مسئولة عن متابعة تقارير المشرفين الداخليين من الكلية، وتتحقق من أن كل طالب حقق متطلبات التربية العملية.

٥- مجموعة الإنسانيات: وتضم عدة مجالات هي على النحو التالي:

أ- تربية الفنون (موسيقي - تصوير - دراما مسرح).

ب- تعليم اللغة الإنجليزية.

ج- تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

د- تعليم الدراسات الاجتماعية وتضم المقررات التالية:

- المناهج، البيئة والمجتمع.
- تعليم الاقتصاد للمرحلة الثانوية.

- تعليم التاريخ للمرحلة الثانوية.
- تعليم الجغرافيا للمرحلة الثانوية.
- تعليم الدراسات القانونية للمرحلة الثانوية.

(٣) شروط القبول:

الحصول على الدبلوم العالي مدة دراسية ثلاث سنوات جامعية في أحد التخصصات التي تقبلها الكلية أو الدراسة ١٤٤ ساعة في مجال التخصص مع نجاحه في اختيار القبول، بالإضافة إلى استيفاء الطالب للشروط التي تطلبها وزارة التعليم في جنوب ويلز الجديدة وهي تقديم سجل الجرائم Criminal يشير إلى عدم ارتكاب الطالب لأي نوع من الجرائم كما يقدم إقراره باحترام قانون سنة ١٩٩٨ الخاص بحماية الطفل.[٨١]

(٤) خطة الدراسة:

للحصول على درجة البكالوريوس في التدريس في للمرحلة الثانوية، حيث يمتد هذا البرنامج لمدة عامين دراسيين في حالة الدراسة للطالب المتفرغ أو أربع سنوات للطالب غير المتفرغ، يدرس الطالب خلالها ٩٦ نقطة معتمدة على مدار العامين والنقطة تعادل ساعتين دراسيتين. ويتكون البرنامج الدراسي من عدد من الوحدات هي:[٨٢]

١- الوحدات الأساسية ٤٨ وحدة وتشمل المقررات الآتية:

- الكمبيوتر التعليمي.
- مقدمة في التعليم والتعلم (١).
- مقدمة في التعليم والتعلم (٢).
- المناهج والسياق الاجتماعي المدرسي.
- تعليم الطلاب ذو ي الاحتياجات الخاصة الفصول العادية.

٢- وحدات المناهج: وهي مجالات يجتاز الطالب إحداها على حسب تخصص في الدبلوم العالي الجامعي (٢٤) نقطة ممثلة في:

- تعليم الدراما للتعليم الثانوي.

– تعليم الموسيقي للتعليم الثانوي.

– تعليم الإنجليزية للتعليم الثانوي.

– تعليم دراسات الكمبيوتر للتعليم الثانوي.

– تعليم الرياضيات للتعليم الثانوي.

– تعليم العلوم للتعليم الثانوي.

– تعليم العلوم للتعليم الثانوي.

– تعليم الزراعة للتعليم الثانوي.

– تعليم الاقتصاد للتعليم الثانوي.

– تعليم الجغرافيا للتعليم الثانوي.

– تعليم التاريخ للتعليم الثانوي.

– تعليم الدراسات القانونية للتعليم الثانوي.

– تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للتعليم الثانوي.

فعلى سبيل المثال يكون تخصص الرياضيات على النحو التالي:

١٢ نقطة لتعليم الرياضيات لطلاب الصفوف (٧–١٠).

لتعليم الرياضيات لطلاب الصفوف (١١ – ١٢)

٥– التربية العملية: وهي على النحو (٢٤) نقطة مقسمة كما يلي:[٨٣]

– تدريب ميداني (١) (٢٠ يوم)

– تدريب ميداني (٢) (٢٠ يوم)

– تدريب ميداني (٣) (٢٠ يوم)

على الطالب أن يجتاز المدرسة التي يريد أن يتدرب بها على أن يقدم خطابًا من المدرسة مقبول بتدريبه والإشراف عليه أثناء تلك المدة.

ملاحظات على نظام إعداد المعلم في كلية التربية جامعة نيو إنجلند:

مما سبق يتضح أن نظام إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة نيو إنجلند اعتمد على زيادة مدة الدراسة إلى خمس سنوات وكان المكون التخصصي يمثل نسبة ٦٠% والمكون التربوي ٤٠% ومدة التربية العملية تصل إلى ٦٠ يوماً توزع على ثلاث فترات واحدة للملاحظة والاثنين للممارسة.

وعليه فن نظام الإعداد في جامعة نيو إنجلند يعتمد على زيادة ساعات المكون التربوي سواء من خلال التدريس أو من خلال التربية العملية وكذلك الاحتفاظ بالمكون التخصصي الرحين الذي يضمن التكوين الأكاديمي التخصصي للخريج.

رابعا: نظام إعداد المعلم في تركيا

يتم في كلية التربية – جامعة الشرق الأوسط التقنية Faculty of Education Middle East Technical University وذلك وفق ما يلي:

تهدف الكلية إلى إعداد المعلمين ذوي الكفاءة العالية في مهارات التدريس، ولديهم القدرة على النمو الذاتي في مهنة التعليم وذلك من خلال المزج بين الدراسة الأكاديمية والتطبيق الميداني للنظريات التربوية وذلك لأعدد معلم المستقبل القادر على تطوير مهنته.[٨٤]

شروط القبول:[٨٥]

– الحصول على شهادة الليسيه للمرحلة الثانوية

– أن ينجح الطالب في اختبار القدرات الذي يعقد على مستوى الجمهورية التركية لتحديد الطلاب الذين يلتحقون بمؤسسات إعداد المعلم.

التنظيم الأكاديمي للكلية:

تتكون الكلية من خمس أقسام أكاديمية هي على النحو التالي:[٨٦]

١– قسم الكمبيوتر والتكنولوجيا التعليمية Department of computer and instructional

٢- قسم العلوم التربوية Department of Educational technology

وتتخصص بمنح الدرجات العلمية التالية

- ماجستير في العلوم التربوية تخصص: الإدارة والتخطيط التربوي - المناهج وطرق التدريس القياس والتقويم.

- الدكتوراه في العلوم التربوية تخصص: الإدارة والتخطيط التربوي - المناهج وطرق التدريس الإرشاد والتوجيه النفسي

- بالإضافة إلى درجة الماجستير في الموارد البشرية في التعليم بدون رسالة.

٣- قسم تعليم اللغة الأجنبية Department of Foreign Language Education

يمنح الدرجات الآتية:

- البكالوريوس في تدريس اللغة الإنجليزية تخصص رئيس أو التخصصات الفرعية الألمانية أو الفرنسية.

- درجة الماجستير في تدريس اللغة الإنجليزية.

- درجة الدكتوراه في تدريس اللغة الإنجليزية.

- درجة الماجستير في الآدب الإنجليزية.

هـ الدكتوراه في الآدب الإنجليزية

٤- قسم التربية الرياضية البدنية Department of physical Education and sport

ويمنح الدرجات الآتية:

- بكالوريوس التربية البدنية الرياضية

- درجة الماجستير في التربية الرياضية الألعاب.

٥- قسم تعليم العلوم والرياضيات للمرحلة الثانوية: Department of Secondary Science and Mathematic Education

ويمنح الدرجات الآتية:

– درجة البكالوريوس تدريس العلوم والرياضيات لمرحلة الثانوية لمدة خمس سنوات في التخصصات التالية: تعليم (البيولوجي – تعليم الكيمياء – تعليم الفيزياء – تعليم الرياضيات)

– درجة الماجستير في تدريس العلوم والرياضيات

– درجة الدكتوراه في تعليم إحدى التخصصات الآتية: الفيزياء – الكيمياء – البيولوجي – الرياضيات. خطة الدراسة والبرامج الدراسية[٨٧](*):

هناك برامج متعددة لإعداد المعلم وتلك البرامج هي على النحو التالي:[٨٨]

١– إعداد معلم رياضي الأطفال لمدة أربع سنوات.

٢– إعداد معلم اللغة الأجنبية لمدة أربع سنوات.

٣– إعداد معلم العلوم للمرحلة الابتدائية لمدة أربع سنوات.

٤– إعداد معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية لمدة أربع سنوات.

٥– إعداد معلم الفيزياء، الكيمياء، البيولوجي، الرياضيات للمرحلة الثانوي لمدة خمس سنوات.

التربية العملية:

تتوزع التربية العملية على عد فصول هي على النحو التالي:[٨٩]

١– الفصل الدراسي الثامن: يقوم الطلاب بزيارات للمدرسة لمدة يوم واحد في الأسبوع خلال ذلك الفصل.

٢– الفصل الدراسي التاسع: يقوم الطلاب بزيارة للمدارس تحت إشراف المعلم المتعاون بهدف ملاحظة الأعمال المدرسية والتدريس داخل الفصل على أن تعقد حلقة نقاش لتحليل الملاحظة لمجموعات الطالب المختلفة وذلك خلال زيارة لمدة يوم واحد في الأسبوع.

---

* انظر الملحق رقم (٢) الموضح لخطة الدراسة إعداد معلم الكيمياء للمرحلة الثانوية.

٣- الفصل الدراسي العاشر تربية عملية متصلة لمدة ٨ أسابيع يتدرب فيها الطالبة على التدريس الفعلى داخل الفصل في ظل إشراف المعلم المتعاون كما يشارك في كافة الأنشطة المدرسية.

ملاحظات على نظام إعداد المعلم في تركيا:

أخذت تركيا بمفهوم تمهين التعليم حيث ركزت على امتلاك الطالب المعلم للمعرفة المهنية وعلى إنتاج المعرفة من خلال البحث التربوي التطبيقي، كذا طبقت تركيا نظام امتحان القبول كتحديد الأعداد المقبولة في ضوء احتياجات وزارة التربية والتعليم ويجري هذا الامتحان مركزياً على مستوى تركيا، كما ضمت تركيا تخصص المناهج مع تخصصات الأصول وذلك تطبيقاً لمفهوم التمهين التعليم، ويمثل المكون التربوي ٢٩,٦١% والمكون التخصصي ٥٥,٢٦% والمكون الثقافي ١٥,١٣% مع العلم أن الخطة تشتمل على مقررين لفكر كمال أتاتورك، ومقررين لأهمية الكبار في الحياة، وكذلك مقرر عن المجتمع التركي بدون ساعات.

خامساً: نظام كلية التربية، جامعة دمشق

أهداف الكلية: (أحمد على كنعان، ٢٠٠٤)[٩٠] (موقع كلية التربية جامعة دمشق)[٩١].

- تنفيذ السياسات التربوية في الجمهورية العربية السورية.
- توفير القوى البشرية ذات الكفاية العلمية اللازمة للعمل في المجالات التربوية والنفسية.
- النهوض بالبحث التربوي والنفسي وتطويره.
- تلبية حاجات المجتمع بين الخدمات التربوية والنفسية.
- توثيق الروابط الثقافية مع الجامعات والهيئات العلمية والعربية.

ولتحقيق أهداف الكلية وفي ضوء اتجاهات التطوير فقد تم وضع اللائحة الداخلية لكلية التربية لتستجيب لهذه الأهداف وذلك من خلال أقسام الكلية الخمسة والشعب التابعة لها كما يلي:

التنظيم الأكاديمي للكلية:

١- قسم المناهج وطرق التدريس ويشمل:

أ- شعبة المناهج وتقنيات التعليم.

ب- شعبة التخطيط والإدارة التربوية.

٢- قسم علم النفس.

٣- قسم الإرشاد النفسي.

٤- قسم التربية الخاصة ويشمل:

أ- شعبة الإعاقة الصحية.

ب- شعبة الإعاقة العقلية.

ج- شعبة التفوق العقلي.

٥- قسم تربية الطفل ويشمل:

أ- شعبة رياض الأطفال.

ب- شعبة معلم الصف.

٦- قسم الاقتصاد المنزلي والتربية المهنية ويشمل:

أ- شعبة التربية الفنية والمهنية.

ب- شعبة الاقتصاد المنزلي.

٧- قسم أصول التربية.

٨- قسم التربية والمقارنة والتربية في الوطن العربي.

٩- قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي.

مدة الدراسة:

١- أربع سنوات دراسية للحصول على الإجازة في التربية في تخصص رياض الأطفال ومعلم الصف.

٢- خمس سنوات دراسية للحصول على الإجازة في التربية أو علم النفس في تخصصات (المناهج وطرق التدريس، التخطيط والإدارة التربوية، علم النفس، الإرشاد النفسي، الإعاقة الحسية، الإعاقة العقلية، التفوق العقلي، الاقتصاد المنزلي والتربية المهنية، اللغة العربية وآدابها، الفلسفة، علم الاجتماع، التاريخ، الجغرافيا، العلوم الطبيعية، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء).

دبلوم التأهيل التربوي وذلك لإعداد مدرسي المرحلة الثانوية وفق منهجين:

أ- الإعداد التكاملي ويتم في كلية التربية لمدة خمس سنوات بحيث يلتحق بها حاملوا الشهادة الثانوية وبعد نجاحهم في مسابقة القبول ليحصلوا على إجازة في التخصص والتربية (آداب وتربية وعلوم على سبيل المثال) يدرسون مواد في مجال تخصصهم "رياضيات، علوم طبيعية، فيزياء، مواد اجتماعية، لغة عربية، لغة أجنبية....إلخ" إلى جانب المقررات التربوية، المقررات الثقافية العامة بحيث يتكامل الإعداد في جوانبه الثلاث (المواد التخصصية والتربوية والثقافية).

ب- الإعداد التتابعي ويطبق على حملة الإجازة في المواد في المواد التخصصية وتقوم كلية التربية بإعدادهم لمدة سنتين ويشمل الإعداد في هذا المنحى الإجازة في المواد التعليمية كافة، إن كان في التعليم العام أو التعليم الفني والمهني هذا فضلاً عن قيام كلية التربية بمنح الإجازة في التربية والإجازة في علم النفس ودبلوم الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه.

شروط القبول:

شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.

* اجتياز الكشف الطبي.
* اجتياز المقابلة الشخصية.
* اجتياز مسابقة القبول.

التربية العملية:

تعد التربية العملية إحدى المقررات الهامة والرئيسة في منهج دبلوم التأهيل التربوي، والسنة الثالثة والرابعة في كلية التربية لكل من طلبة الإجازة في التربية في معلم الصف، الإجازة في رياض الأطفال، السنة الخامسة لطلبة الإجازة في علم النفس، وهي تشكل المختبر العملي لتطبيق المعلومات التربوية والنظرية على أرض الواقع.

يدرس الطالب مقرر التربية العملية في دبلوم التأهيل التربوي بمعدل (٤) ساعات أسبوعياً وبمعدل (٦) ساعات أسبوعياً لكلتا السنتين الثالثة والرابعة لكلية معلم الصف ورياض الأطفال والسنة الخامسة لطلبة علم النفس. ويكون هذا المقرر مقرراً فصلياً.

ملاحظات على نظام إعداد المعلم بجامعة دمشق:

يتضمن نظام إعداد المعلم البرامج ذات الأربع سنوات مثل شعبة رياض الأطفال وشعبة معلم الصف والبرامج ذات الخمس سنوات مثل شعبة المناهج وتقنيات التعليم وشعبة التخطيط والإدارة التربوية وقسم الإرشاد النفسي، كما أن نظام الإعداد التربوي وذلك لإعداد مدرسي المرحلة الثانوية يتضمن نظام الإعداد التكاملي ومدته خمس سنوات للحصول على إجازة في المواد التخصصية وذلك من خلال الدراسة لمدة سنتين. لذا فإن نظام إعداد المعلم بجامعة دمشق يركز على زيادة مدة الدراسة إلى خمس سنوات بغية البناء العلمي والتخصص للخريج مع ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية بالسنة للمواد التربوية.

* * *

رابعاً: مرتكزات تطوير المشروع المقترح لكلية التربية بنظام الخمس سنوات.

مقدمه

تنطلق مرتكزات تطوير المشروع المقترح لكلية التربية بنظام الخمس سنوات من أن المعلم الذي لديه الاهتمام والكفاءة والتأهيل الكافي هو فقط الذي يجب أن تناط له مهمة تعليم النشء ولا يقتصر هذا التعليم على المهارات الأساسية بل يتجاوزها إلى المعرفة المتطورة والمهارات الضرورية للحياة بنجاح كمواطن مسئول يمكنه الإسهام والمشاركة في الارتقاء بالمجتمع المدني الديمقراطي المعاصر الذي يعيش فيه.

وعليه فإن مرتكزات المشروع لابد أن تبنى على ضرورة الانتقال بنوع ومدة وعمق برامج إعداد المعلم في كليات التربية إلى المستوى المعياري الأمثل الذي يمكن من خلاله توفير أعلى جودة ممكنة فيمن تعدهم هذه الكليات من معلمي المستقبل، وذلك من خلال تطوير الهيكل والتركيب العام للبرنامج في ضوء المعايير العالمية International Criteria المعاصرة والتجارب العالمية، وما يتطلبه ذلك من تطوير المحتوى العلمي لمقررات البرنامج الحالي المتقدم والخطة الزمنية لتوزيعها فضلا عن تطوير أساليب إعداد المقررات الدراسية وتصميمها وتقييمها في إطار مفاهيم وتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني.

أولا: أهداف المشروع:

١- تطوير الهيكل العام للبرنامج في ضوء المعايير المعاصرة والممارسات والبرامج الجامعية المتقدمة.

٢- تطوير المحتوى العلمي لمقررات البرنامج و الخطة الزمنية لتوزيعها

٣- تطوير أساليب إعداد المقررات و تصميمها و تدريسها وتقييمها في إطار مفاهيم و تقنيات التعلم و التعليم الإلكتروني E-learning and teaching.

٤- الارتقاء بالكفاءة التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية و رفع قدراتهم و مهاراتهم بالنسبة لاستخدام مصادر التعليم و التعلم غير التقليدية فضلا عن تكنولوجيا التعليم Educational Technology المتقدمة.

٥ - تطوير برنامج التربية العلمية الميدانية بالمدارس.

٦- تطوير العلاقة بين كليات التربية و وزارة التربية و التعليم و الارتقاء بها من خلال:

- خطط و برامج التربية العملية.practicum
- المدارس التجريبية Affiliated schools الملحقة بكليات التربية.
- برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة Teachers in-service training.

٧ - الارتقاء بالمصادر و الإمكانيات التعليمية بكليات التربية إلى مستوى الاستخدام المتطور والشامل لتكنولوجيا التعليم المتقدمة .State-of- the-art Ed. Tech.

٨- التوصل لآلية لتوكيد الجودة الشاملة Total Quality Assurance للجوانب المختلفة لبرنامج إعداد المعلم بكليات التربية بما يضمن استمرار sustainability في أداء رسالتها على المستوى الذي يعكس الرؤية التربوية المعاصرة.

ثانيا: محاور المشروع:

المحور الأول (التنمية البشرية Staff Development): و يستهدف الارتقاء بالكفاءة التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ورفع قدراتهم و مهاراتهم بالنسبة لاستخدام مصادر التعليم و التعلم التقليدية و غير التقليدية فضلا عن تكنولوجيا التعليم المتقدمة و ذلك عن طريق برنامج تدريبي متعدد المراحل للسيدات و السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

المحور الثاني (التنمية التكنولوجية Technological Development): و يستهدف الارتقاء بالمصادر والإمكانيات التعليمية (ERF) Educational Resources & Facilities بكليات التربية إلى مستوى الاستخدام المتطور والشامل لتكنولوجيا التعليم المتقدمة

State-of-art وتتضمن هذه التجهيزات معامل رقمية لتعليم اللغات، ومعامل للكمبيوتر التعليمي، و معامل لطرق التدريس، ومراكز لتكنولوجيا التعليم،ومكتبات رقمية،ومصادر تعليمية حديثة لإثراء التعلم بالمختبرات العلمية الموجودة بكليات التربية.

المحور الثالث: تطوير برنامج كليات التربية "Program Development": وذلك من خلال تطوير جميع المقررات الدراسية – بحيث تستجيب للمعايير العالمية و الوطنية لإعداد المعلم من حيث النوع و الكم و العمق والاتساع و أساليب التدريس و التقييم و تشمل:

– المقررات التربوية.

– المقررات التخصصية (العلوم الطبيعية و الإنسانية في الشعب المختلفة).

– برنامج التربية العملية.

– المقررات التثقيفية.

– الدراسات العليا.

ثالثا: معايير مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات:

أ – الرؤية vision

رؤية كليات التربية في إعداد الكفاءة، معلم الذي لديه الاهتمام، والكفاءة، و التأهيل الكافي هو فقط الذي يجب أن يناط به مهمة تعليم النشء ولا يقتصر على المهارات الأساسية بل يتجاوزها إلى المعرفة و المهارات الضرورية للحياة بنجاح كمواطن مسئول يمكنه الإسهام والمشاركة في الارتقاء بالمجتمع الذي يعيش فيه و تؤكد معايير إعداد المعلم على الاعتقاد بأن جميع التلاميذ يمكنهم و يجب عليهم أن يتعلموا.

ب – الرسالة Mission

في ضوء رؤية كليات التربية عن إعداد المعلم لممارسة مسئوليته في القرن الحادي و العشرين يجب أن تحرص هذه الكليات على ما يلي:

❖ اكتساب الطالب المعلم للمعرفة و المهارات العلمية المتخصصة و التربوية و المهنية الضرورية لتمكينه من ممارسة التعليم مستقلا أو بالتعاون مع زملائه.

❖ أن يتوفر لجميع أعضاء هيئة التدريس و الكادر الإداري بالكلية من المعرفة و المهارات و الاتجاهات ما يمكنهم من خلق بيئة ملائمة لتعلم الطلاب.

❖ تطبيق أساليب تقييميه متنوعة يمكنها الكشف عن الأبعاد المختلفة لنمو الطلاب و القيام بالدراسات التتبعية التي تستخدم نتائجها لمعرفة ما إذا كان متخرجوها يمكنهم التدريس بفاعلية تؤدي إلى تعلم تلاميذهم.

❖ أن تتوفر الفرصة الكافية للطالب المعلم للتدريب على التعامل التعليمي الفعال مع مجتمع متباين من التلاميذ في إبعاد كثيرة.

❖ أن تتوفر الفرصة الكافية لدي الطالب المعلم للتدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة التعليمية المتقدمة في التدريس من أجل إثراء التعلم لدى التلاميذ.

❖ تشجيع السلوك الأكاديمي الرصين و الممارسة المتأملة reflective practice، التحسن المستمر، و التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين.

❖ الحرص على أن تكون عملية إعداد المعلم متصل continuum يبدأ من الإعداد قبل الخدمة إلى التدريس كمبتدئ وصولا إلى التنمية المهنية المستمرة.

ج- معايير المتخرج The professional Educator:

يجب أن يتوفر في المعلم المتخرج من كلية التربية الكفاءات الآتية:

❖ القدرة على مساعدة التلاميذ بالتعليم قبل الجامعي على التعلم.

❖ القدرة على استخدام المداخل التدريسية المرتكزة على المعرفة المشتقة من الأبحاث العلمية والممارسات المتميزة.

❖ القدرة على تطبيق طرق فعالة في التدريس والتقييم للتلاميذ على اختلاف مراحل نموهم وأنماط تعلمهم و خلفياتهم الثقافية.

❖ يتأمل ممارسته التدريسية ويتقبل مقترحات التطوير.

❖ القدرة على استخدام التكنولوجيا المتقدمة في التدريس بفاعلية.

د- معايير المحتوى العام للبرنامج General Content standards

يجب على المحتوى العلمي للبرنامج أن يسمح للطالب المعلم بالتمكن من:

❖ معرفة متعمقة في مجال التخصص و فلسفته تتيح له الفرصة لتعليمها، و التعبير عنها من خلال الاستقصاء العلمي و التحليل الناقد لمجال التخصص و الإبداع فيه.

❖ فهم متعمق للمحتوي التربوي يمكن الطالب المعلم من تصميم مواقف وأنشطة التعليم / التعلم التي تستخدم فيها الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة ويعرض المعلم المحتوى العلمي للتلاميذ بأسلوب واضح يتحدي قدراتهم ويدعوهم للاستقصاء وتتكامل فيه التكنولوجيا التعليمية مع التدريس بطريقة مناسبة.

هـ معايير المعرفة و المهارات Knowledge & Skills Standards

يجب أن يكفل المحتوى العام للبرنامج ما يحقق المعايير الآتية:-

❖ إعداد واسع في العلوم الأساسية liberal arts

❖ دراسة متعمقة في مجال التخصص العلمي.

❖ أساس من المعرفة التربوية والمهنية المتخصصة يمكنه الاعتماد عليها في اتخاذ قراراته التدريسية.

❖ التقييم المستمر لقدرته على فهم ما يعرفه أو يقدر على أدائه من خلال منظومة من مقاييس الأداء.

و حتى يمكن لمعايير المحتوى وعناصره المقترحة تحقق الهدف من عملية التطوير والتحديث المنشودة فمن الضروري الاهتمام بما يلي:

❖ الاسترشاد بمحتوى المقررات المناظرة التي تطرحها كليات التربية بالجامعات بالدول المتقدمة و أساليب تقديمها والتقنيات التعليمية المستخدمة في تدريسها والتقييم الأصيل authentic لنتائج تعلم الطلاب.

❖ تجنب التكرار أو التناقض بين المقررات بقدر الإمكان.

❖ تحديث محتوي المقررات والتخلص من الموضوعات التقليدية التي تقادمت وفقدت مصداقيتها مع تطور العلم و التكنولوجيا و النظرية التربوية.

❖ ربط أهداف المقررات ومحتواها التعليمي بالمتغيرات العالمية و حقائق الموقف التعليمي

❖ التأكيد الثابت والمستمر على التوجه المفاهيمي بدلا من التركيز على الحقائق المفككة.

❖ التأكيد الثابت والمستمر على التوجه الاستقصائي في الدراسة النظرية، وعلى الأخص الدراسة المعملية content labs.حيث تستهدف الدراسة أساسا تنمية تفكير الطالب المعلم وتنمية مهاراته البحثية والتنقيبية وتساعد على تنمية قدراته على التعلم الذاتي والمستمر.

❖ توظيف التكنولوجيا التعليمية على أوسع نطاق في عملية إعداد المقررات وتدريسها لتوفير وقت التعلم وتيسير عملية التعليم وتحقيق عمق واتساع أفضل في المحتوى والعمليات العقلية المستهدفة.

❖ الاهتمام بالمصطلحات الأجنبية في جميع المقررات التخصصية.

❖ إعداد ملف لكل مقرر يتضمن: أهدافه، مفاهيمه الأساسية محتواه التفصيلي، الخطة الزمنية لتدريسه والموضح فيها كل الآليات المستخدمة وأسلوب التقييم المستخدم، المراجع والمواقع الموجودة على الـ internet و المرتبطة بمفاهيم وعمليات المقرر.

❖ الاهتمام باستخدام ؟آليات التعلم الإلكتروني للمقررات المختلفة كلما كان ذلك ممكناً.

❖ التخلي عن التحيز للتخصص الشخصي أو الانتماء المغالي فيه للمجال عند اختيار موضوعات الدراسة.

❖ من الممكن تحريك بعض الموضوعات عالية المستوى (الفلسفية أو النظرية المتعمقة) التي ربما لا تناسب مرحلة البكالوريوس أو الليسانس إلى برامج الدراسات العليا التربوية.

❖ تقديم مقترحات بخصوص تطوير مقررات الدراسات العليا.

❖ تقديم مقترحات إمكانية تبني نظام الساعات المعتمدة بالدراسات العليا.

❖ إعادة النظر في هيكل ومحتوى برامج الدبلومات العامة والمهنية والخاصة والماجستير والدكتوراه.

❖ التفكير في عمل اختبارات للقبول بالكلية هدفها ليس التعرف على من يصلح للتعليم بل التعرف على من لا تسمح له سماته الشخصية بأن يمارس مهنة التعليم أو التعامل مع الصغار.

❖ تقديم مقترحات و حلول لمشكلة "مصادر التعلم للطالب".

رابعا: سبل تحقيق أهداف مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات:

❖ أن تكون فترة إعداد المعلم بكليات التربية خمس سنوات يدرس خلالها الطالب منذ الفرقة الأولى المقررات التخصصية والتربوية والثقافية تكامليا.

❖ بالنسبة لبرنامج إعداد معلم المرحلة الإعدادية و الثانوية تشغل المواد التخصصية ٧٠% تقريبا من عدد الساعات الدراسية بينما تشغل المواد التربوية ٢٠% والتدريب الميداني ٥% و المواد الثقافية ٥% خلال سنوات الإعداد الخمس.

❖ بالنسبة لبرامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية تشغل المواد التخصصية ٦٠% تقريبا من عدد الساعات الدراسية بينما تشغل المواد التربوية ٢٥% و التدريب الميداني ٥% و المواد الثقافية ١٠% خلال سنوات الأعداد الخمس.

❖ قد تفصل شعب التخصصات المندمجة في البرنامج العام (مثل شعبة الفيزياء والكيمياء يمكن أن تصبح شعبة للفيزياء وأخرى للكيمياء كما يمكن أن تصبح شعبة الفلسفة و الاجتماع شعبة للفلسفة و أخرى للاجتماع) وذلك لتوكيد جودة الإعداد للمعلم في كل من هذين المجالين.

❖ تطوير نظام القبول في كليات التربية، بحيث يتضمن الاختيار الدقيق للطلاب (من خلال الاختبارات الشخصية وتطبيق المقاييس والأدوات العلمية المناسبة التي يمكنها المساعدة في التنبؤ باستعداد المتقدمين لمهنة التعليم ومقومات الشخصية اللازمة لنجاح في هذه المهنة) ووفقاً للاحتياجات الفعلية لوزارة التربية والتعليم.

❖ العمل على تطوير البيئة التعليمية داخل الأقسام العلمية بكليات التربية بحيث تسهم في رفع كفاءة عملية إعداد المعلم وذلك عن طريق توفير الإمكانيات المادية و

تكنولوجيا التعليم المتقدمة و تجهيز المعامل والقاعات التعليمية والمكتبات بالتقنيات الحديثة لتعمل جميعها كمصادر للتعلم الفعال في جميع المقررات.

❖ وضع نظام اعتماد Accreditation في ضوء مقاييس الجودة (في إطار المشروع القومي لتقييم الأداء و اعتماد الجودة NQAAA) وما يتطلبه ذلك من تعيين خريجي كليات التربية بعد حصولهم على الترخيص license المعتمد بمزاولة مهنة التعليم.

❖ تبني نظام الساعات المعتمدة بكليات التربية تدريجيا بحيث يبدأ تطبيقه بالدراسات العليا أولا.

❖ وضع نظام للتقييم الشامل يتناول الطلاب وأعضاء هيئة التدريس و المقررات الدراسية والإمكانيات المادية و البشرية و سائر الأنشطة و الفعاليات الأخرى.

❖ وضع توصيف علمي دقيق لجميع المقررات التي يتضمنها برنامج الإعداد بحيث يتسق المحتوى الدراسي للكل مع طبيعة المجال العلمي وفلسفته والمنهج المعاصر للبحث فيه فضلا عن توظيف أحدث مداخل التعليم وتقنياته وأساليب تقييم الأداء و الحرص على تنشيط استخدام المصطلحات الأجنبية باستمرار سواء في مصادر التعليم المختلفة أم أثناء التدريس وتشجيع الطلاب على الاطلاع على المراجع الأجنبية فضلا عن شبكة المعلومات العالمية الـ Internet لإثراء التعلم في جميع المقررات الدراسية.

* * *

مراجع الدراسة:

1- Higginson, F.l. (1999). Teacher roles and global change. The 45th session of the international conference on Education. (UNESCO Geneva, 30 sep – 5 oct).

2- Boyer, E.L. (1983). High school: Areport on secondary education in America. New York: Haper & Row.

3- Cooper, K.J. (1999). College urged to improve teacher training, the washington post, Monday 25 October, P-A2.

٤- المؤتمر التربوي الثالث (٢٠٠٤) "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل في الفترة من ١-٣ مارس ٢٠٠٤، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٥- المؤتمر العلمي الدولي العاشر (٢٠١١)، مستقبل كليات التربية في مصر والعالم العربي، في الفترة من ٢٢/٢٣ نوفمبر ٢٠١١، كلية التربية، جامعة المنيا.

٦- المؤتمر الثامن لوزراء التربية والتعليم العربي (٢٠١٢)، المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكين المهني، المنظمة العربية لليونسكو، في الفترة من ٢٩ إبريل إلى ٢ مايو ٢٠١٢، الكويت.

٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧)، الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ - ٢٠١١ / ٢٠١٢)، نحو نقله نوعية في التعليم، المطابع الأميرية، القاهرة.

٨- محمود كامل الناقة (٢٠٠٧)، حديث عن جودة إعداد المعلم "إطار فكري"، المؤتمر العلمي الرابع (الدولي الأول) بعنوان "جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي" في الفترة من ٤ - ٥ أبريل، ٢٠٠٧، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٩- هالة طليمات ومحمود مصطفى الشال (١٩٩٨)، إطار مقترح لمنظومة مقررات الإعداد التربوي للمعلم بكليات التربية، مجلة التربية المعاصرة، العدد (٤٨)، السنة ١٥، أبريل ١٩٩٨.

10- EL- Nemr M. & Tolymat. H. (2006) Developing a Framework for Professional Development Program for Science Teachers Based on their PD Needs PD standards (co – authored

with Hala Tolymat) presented at the IOSTE 12th International Symposium on Science and Technology Education in the Service of Humankind، Penang Grand Plaza Park Royal Beach Resort، Malaysia 30 July – 4 August، 2006.

١١– سعيد إبراهيم طعيمة (٢٠٠٧) إصلاح منظومة إعداد المعلم في ضوء المعايير القومية للتعليم في مصر، المؤتمر العلمي الرابع (الدولي الأول) بعنوان "جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي" في الفترة من ٤ – ٥ إبريل، ٢٠٠٧، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

12- EL- Nemr، M & Tolymat. H (2000) New Prospective Role for biology teachers relevant to the year 2000 and beyond. A paper presented at the symposium Bio Ed 2000 held by the international committee of Biology Education، union of Biological sciences titled: the challenge of the next century، Paris، France: May 15 – 18، 2000.

١٣– هنداوي محمد حافظ، عبد الله بن مبارك الشنفري (٢٠٠٤)، دراسة مقارنة لنظام إعداد المعلم في بعض الجامعات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في جامعة السلطان قابوس، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٥٦ لسنة ٢٠٠٤.

١٤– أحمد على كنعان (٢٠٠٤)، رؤية مستقبلية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية، المؤتمر التربوي الثالث "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل في الفترة من ١–٣ مارس ٢٠٠٤، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

١٥– جاسم يوسف الكندي (٢٠٠٥)، إعداد المعلم بجامعة الكويت "الواقع والمأمول" مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ٣، المجلد٣ سبتمبر ٢٠٠٥.

١٦– فؤاد العاجز (٢٠٠٦)، معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بعنوان "التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج (الواقع والتطلعات)" في الفترة من ١٩ – ٢٠ ديسمبر، ٢٠٠٦ كلية التربية، جامعة الأقصى – غزة.

١٧– ج. م. ع وزارة التعليم العالي (٢٠٠٦)، دراسة تحليلية لواقع كليات التربية ونظام إعداد المعلم في مصر، مشروع تطوير لكيات التربية FOEP وحدة إدارة المشروعات.

18- Andrew، M.D. (2008)، Differences between graduated of 4 – year and 5 – year teacher preparation programs، Journal of teacher Education، 41 (2)، pp 45 – 51.

١٩– صلاح أحمد الناقة، إيهام محمد أبو داود (٢٠٠٩) إعداد المعلم وتنمية مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية، بحث مقدم للمؤتمر التربوي بعنوان "المعلم الفلسطيني" الواقع والمأمول، يونيو، ٢٠٠٩، في الفترة من ١٩–٢٠ ديسمبر.

٢٠– فاروق خلف العزاوي (٢٠١٠) حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات، مجلة المعرفة، العدد ١٦٣ شوال ١٤٣١هـ – أكتوبر ٢٠١٠، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

21- Allen. M. (2011) improving teacher preparation، Recruitment، and Retention Spectrum: the journal of state Government، (summer issue).

٢٢– متولي غنيم (٢٠٠٩) بدائل مقترحة لتطوير نظم برامج إعداد معلم الغد، كتاب سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي رقم (٤)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص ١٨٧.

٢٣– محمد كنتسي (٢٠٠٦) "فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة"، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٢٤– فايز مراد مينا (٢٠٠١) "التعليم في مصر، الواقع والمستقبل حتى عام "٢٠٢٠، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٥– محمد عبد الرازق إبراهيم (١٩٩٩)، تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، تربية بنها.

٢٦– فاروق شوقي البوهي، محمد غازي بيومي (٢٠٠٢) "دراسات في إعداد المعلم" دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٢٧– رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البنداري (٢٠٠٤)، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربية، القاهرة، ص ٤٣٥.

٢٨– أشرف السعيد أحمد (٢٠٠١) بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢٩- ابن منظور (ب ت)، المعاني المتأملة، دار المنشورات العالمية، لبنان.

٣٠- هودلي، عبد الجابر (٢٠٠٨)، تصور مقترح لتطوير نظم إعداد المعلم، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث بعنوان، إعداد المعلم في ضوء متطلبات العصر، ٧ – ٩ فبراير، ٢٠٠٨، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود.

٣١- ج. م. ع وزارة التعليم العالي (٢٠٠٦)، دارسة تحليلية الواقع كليات التربية ونظام إعداد المعلم في مصر، مرجع سابق.

٣٢- حسن سيد حسن شحاته، (٢٠٠٣)، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٣٣- فاروق شوقي البوهي، محمد غازي بيومي (٢٠٠٢)، مرجع سابق.

٣٤- محمد كنتسي (٢٠٠٦)، مرجع سابق

٣٥- محمد عبد الرازق إبراهيم (١٩٩٩)، مرجع سابق.

٣٦- محمد متولي غنيم (٢٠٠٩) مرجع سابق.

٣٧- سعيد إبراهيم طعيمة (٢٠٠٧)، مرجع سابق.

٣٨- عبد الرحمن عبد السلام جامل، محمد عبد الرازق إبراهيم (٢٠٠٦)، التعليم الالكتروني كآلية لتحقيق مجتمع المعرفة "دراسة تحليلية" بحث مقدم إلى المؤتمر والمعرض الدولي الأول لمركز التعليم الالكتروني بعنوان "التعليم الالكتروني حقبة جديدة في التعليم والثقافة" في الفترة من ١٧ - ١٩ / ٤ / ٢٠٠٦. جامعة البحرين،مركز التعليم الالكتروني.

٣٩- عليان، ربحي مصطفى (٢٠١٢)، اقتصاد المعرفة، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٤٠- الحمود، عمر بن حمدو (٢٠١١)، اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربي، الرياض، دار عالم الكتب.

٤١- عبد الواحد، محمد نجيب، ودياب، آصف (٢٠٠٣)، المقومات الأساسية لمجتمع المعرفة المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق.

٤٢- خليل عبد الفتاح حمادة، سمية سالم النخالة (٢٠٠٩)، "مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة" المؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني "الواقع والمأمول" الجامعة الإسلامية بغزة، في الفترة من ١٥ - ١٦/ ٨ / ٢٠٠٩.

٤٣- القرني، على حسن (٢٠٠٩)، متطلبات التحول التربوي في مدراس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٤٤- الصميلي، حنان محمد على ناجح (٢٠١١)، الممارسات الإشرافية اللازمة في ظل اقتصاد المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٤٥- مصطفى، مهند خازر، والجارح، عبد الله عزام (٢٠٠٧)، الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفقا للخصائص المهنية للمعلم في ضوء توجهات تطور التعليم نحو الاقتصاد المعرفي، البحرين، مجلة التربية، س (٨)، ع (٣٠)

٤٦- حربي، خالد (٢٠٠٩) العولمة بين الفكرين الإسلامي والغربي، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

٤٧- رجب، مصطفى محمد (٢٠٠٩)، العولمة ذلك الخطر القادم، عمان، دار الوراق للطباعة.

٤٨- العلي، أحمد، عبد الله (٢٠٠٣)، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

٤٩- اليونسكو (١٩٩٣) التطبيق الكامل والشامل للتوصية الخاصة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، الدورة ٢٧، باريس

50- GOOD C.V (1973) Dictionary of Education. (New York. Mc Grow – Hill Book co.

51- Heath. Gregory (2002). Teacher Education and the New Knowledge Environment paper presented to the Australian Association for educational Research conference. Decemb.

52- Munby, Hgh & Runell, Tom (2002), Theory follows practice in learning to teaching and in Research on Teaching, paper presented in annual meeting of the American Educational research Association, New York, April, P. 7.

٥٣- بدوي، منير (٢٠٠٦) دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل: رؤية نظرية المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية بعنوان " التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراق المستقبل، المنعقد بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة في الفترة من ١٤/١٧ فبراير ٢٠٠٥م، المجلد ١، الجيزة، مركز البحوث والدراسات السياسية.

54- Charles M. vest, (2006) "Openness and Globalization in Higher Education: The Age of the Internet, Terrorism and Opportunity, "Research and Occasional Paper Series, Center for Studies in Higher Education – University of California, June.

٥٥- فاروق خلف العزاوي، (٢٠١٠)، مرجع سابق.

56- Queensland College of Teachers (2006). professional standards for Queensland Teachers. December.

57- New South Wales Institute of Teachers (2010) professional teaching standards – New south Wales.

58- Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium (INTASC), (1992) Model Standards for Beginning Teacher licensing assessment and Development A Resource for state dialogue Washington.

59- Arizona Department of Education (1996) Arizona's Professional Teacher Standards. Arizona.

60- National Board for Professional Teaching standards (NBPTS) (2002), what teachers should know and be able to do? NBPTS offices. Arlington August.

٦١- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣)، المعايير القومية للتعليم، المجلد الأول، القاهرة، مطابع الأهرام.

62- Queens Land and College of Teacher 2006، Ibidt

٦٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦)، مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، عمان، الأردن، ص ٢٦ – ٣٠.

٦٤- هيئة التعليم (٢٠٠٧)، المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، قطر.

65- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2008)، Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation. Institutions، Washington.

٦٦- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي، القاهرة.

67- New south Wales Institute of Teachers، 2010، Ibid.

68- http//www.edu-unic-ca/bed.mgo.htm.

69- http//www.edu-unic-ca/academic-units-htm.

70- http//www.edu-unic-ca/see.2004.htm.

71- Ibid. P3

72- http//www.edu-unic-ca/admission.reg.htm.

73- http//www.edu-unic-ca/bed-py-ab.htm.

74- http//www.edu-psu.edu/general/about-asp

75- http//www.edu-psu-lgeneral/mcate/frame.work.htm

76- http/www.edu-psu.edu/general/admission.htm

77- http//www.edu-psu.edu/academic-departments.htm

78- http/www.edu-psu.edu/bulletins/blue-book2004/major-second.htm

79- http//www.edupsu.edu/preservicefield.exp.asp.

80- http//www.fehps-une-edu.au/strategic-plan2003-2005.htm.

81- http//www.fehps-une-edu.au/education/edu2003/trg.htm.

82- http//www.study-une-edu-au/admission.htm

83- http//www.study-une.edu.au/cowsse.2003.phd

84-http//www.fehps-une.edu.au/crumic/sch.exp/eduction/teams/prof/exp.htm

85- http//www.fedu-meta.edu.tr/about-fedu-html.

86- http//www.metu.edu.tr/academic/units.php.

87- http//www.units-php-fedu.meta.edu.tr/departments-html

88- http//www.ssme-meta-edu.tr/programs.php.

89- http//www.ssme-meta-edu.tr/all.cowse.f.Ex-htm.

٩٠- أحمد كنعان (٢٠٠٤) مرجع سابق.

٩١- موقع كلية التربية جامعة دمشق على الرابط

http//www.damasuniv.shern.net/Arabic/faculties/education/index.htm

* * *

ملحق رقم (١) قائمة بالمحكمين

مسلسل	الاسم	الدرجة العلمية	الوظيفة
١	د. مدحت النمر	أستاذ	أستاذ و رئيس قسم المناهج بكلية التربية جامعة الإسكندرية
٢	د. إسماعيل محمد دياب	أستاذ	أستاذ بقسم أصول التربية كلية التربية بدمنهور جامعة دمنهور
٣	د. فتحي درويش عشيبة	أستاذ	أستاذ ووكيل كلية التربية جامعة دمنهور قسم أصول التربية
٤	د. محمد إبراهيم أبو خليل	أستاذ	أستاذ ووكيل كلية التربية جامعة دمنهور
٥	د. محمد إسماعيل عبد المقصود	أستاذ	عميد كلية التربية جامعة الإسكندرية قسم المناهج و طرق التدريس
٦	د. ناجي قاسم الدمنهوري	أستاذ	رئيس قسم علم النفس كلية التربية جامعة الإسكندرية
٧	د. عبد العزيز المحيميد	أستاذ	أستاذ بقسم أصول التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٨	د. حسن عبد المالك	أستاذ	أستاذ بقسم الإدارة و التخطيط جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٩	د. هالة محمد طليمات	أستاذ	أستاذ المناهج و طرق التدريس كلية التربية جامعة دمنهور
١٠	د. محمود كسناوي	أستاذ	أستاذ بقسم أصول التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى
١١	د. عنتر لطفي محمد	أستاذ	أستاذ بقسم أصول التربية كلية التربية – جامعة الإسكندرية
١٢	د. عادل السعيد البنا	أستاذ	عميد كلية التربية بدمنهور – جامعة دمنهور

الملحق رقم (٢) الموضح لخطة الدراسة لإعداد معلم الكيمياء للمرحلة الثانوية

السنة الأولى:

الفصـل	ساعات معتمدة	نظري	تطبيقي
الفصل الدراسي الأول			
كيمياء عامة (١)	٦	٤	٤
فيزياء (ميكانيكا) (١)	٥	٤	٢
رياضيات (١)	٥	٤	٢
مهارات قراءة وكتابة	٤	٠	٤
الفصل الدراسي الثاني			
كيمياء عامة (٢)	٦	٤	٤
فيزياء كهربية ومغناطيسية (٢)	٥	٤	٢
رياضيات (٢)	٥	٤	٢
مهارات قراءة وكتابة	٤	٤	٢
مقدمة في التطبيقات التكنولوجية	بدون ساعات معتمدة		

السنة الثانية

الفصـل	ساعات معتمدة	نظري	تطبيقي
الفصل الدراسي الثالث			
كيمياء تحليلية (١)	٤	٤	٠
معمل كيمياء تحليلية	٣	٠	٦
رياضيات لطلاب الكيمياء	٤	٤	٠
كيمياء غير عضوية (١)	٤	٣	٢
حلقة نقاش (أهمية الكيمياء في الحياة)	بدون ساعات معتمدة		
فكر كمال أتاتورك	بدون ساعات معتمدة		
مقرر اختياري	٣	٣	٠
الفصل الدراسي الرابع			
كيمياء تحليلية (٢)		٣	٥
معمل كيمياء تحليلية (٢)	٣	٥	٦
كيمياء تطبيقية (١)	٤	٤	٥
معمل كيمياء تطبيقية (١)	٢	٠	٤
قراءات مقدمة باللغة الإنجليزية	٣	٣	٠
فكر كمال أتاتورك (٢)	بدون		

السنة الثالثة:

الفصـل	ساعات معتمدة	نظري	تطبيقي
الفصل الدراسي الخامس			
كيمياء عضوية (١)	٤	٤	٠
معمل كيمياء عضوية (١)	٢	٠	٤
كيمياء تطبيقية (٢)	٤	٤	٠
معمل كيمياء تطبيقية	٢	٠	٤
مهارات لغوية متعددة	٠	٠	٣
المجتمع التركي (١)	بدون		
الفصل الدراسي السادس			
كيمياء عضوية (٢)	٤	٤	٥
معمل كيمياء عضوية (٢)	٣	٠	٦
كيمياء الكم	٠	٣	٠
كيمياء غير عضوية (٢)	٤	٤	٠
معمل كيمياء عضوية (٢)	٢	٠	٤
المجتمع التركي (٢)	بدون		

السنة الرابعة:

الفصـل	ساعات معتمدة	نظري	تطبيقي
الفصل الدراسي السادس			
معمل كيمياء متقدم	٤	٠	٤
حلقة نقاش حول أهمية الكيمياء	بدون		
تدريب صفي	بدون		
اختبار من مقررات فنية	٣	٣	٠
اختبار من مقررات فنية	٣	٣	٠
اختبار من مقررات فنية	٣	٣	٠
الفصل الدراسي الثامن			
مقدمة في مهنة التعليم	٣	٣	٠
علم نفس النمو (مراهقة)	٣	٣	٠
التقويم التربوي في المرحلة الثانوية	٤	٣	٢
طرق تدريس العلوم (١)	٣	٢	٢
تدريس ميداني في التعليم الثانوي (١)	٣	١	٤

السنة الخامسة:

الفصل	ساعات معتمدة	نظري	تطبيقي
الفصل الدراسي التاسع			
تكنولوجيا التعليم	٣	٢	٢
إدارة صفية	٣	٢	٢
طرق تدريس علوم (٢)	٣	٢	٢
تدريس ميداني في المدارس	٣	١	٤
اختبار لمقرر تربوي	٣	٣	٠
الفصل الدراسي العاشر			
توجيه وإرشاد	٣	٣	٠
تحليل محتوى كتب العلوم المرحلة الثانوية	٣	٢	٢
تدريس ميداني في المدارس	٥	٦	٢
مشروع تخرج في طرق التدريس	بدون		
اختبار لمقرر تربوي			

* * *