



تصور مقترح

لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية

إعداد:

د. بدر حميد العازمي

دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص (إدارة تربوية)

استاذ مشارك - كلية التربية الاساسية (دولة الكويت)

د. حسنين مجبيل
الرشيد

استاذ مشارك - قسم الاصول كلية التربية الاساسية (دولة الكويت)

2016م

محتويات البحث

- أولاً : الإطار العام للبحث.
- ثانياً : المستجدات العالمية والمحلية التي تواجه إعداد المعلم.
- ثالثاً : فلسفة كليات التربية في العالم العربي وأهدافها.
- رابعاً : واقع إعداد المعلم في العالم العربي :
- خامساً : أهداف إعداد معلم التعليم العام في عالمنا العربي.
- سادساً : مكونات برنامج إعداد المعلم.
- سابعاً : معايير مؤسسات إعداد المعلم.
- ثامناً : مقارنة بين واقع إعداد المعلم في العالم العربي والدول المتقدمة.
- تاسعاً : ملامح التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في ضوء مستجدات المستقبل.

أولاً : الإطار العام للبحث

مقدمة البحث :

في زمن سمته التغير السريع، يعتبر المعلم هو الصانع الذي تعد إليه الأمة شرف تنمية شخصية أبنائها تنمية كاملة متزنة، بقدرته على التأثير فيهم، وبإدراكه لأصول فنه، ولممارسته لتلك الأصول عن فهم وإيمان برسالاته وأهميتها وخطورتها، ولاشك إن هذا التغير المتسارع جعل هناك نوعاً من الشعور بأن العملية التعليمية لم تصل إلى المستوى المطلوب لمواكبة تلك الأوضاع المتغيرة ومثل هذا التغير المتسارع يطرح آثاره وتداعياته على مختلف جوانب الحياة المادية والروحية للإنسان، ويثير مشكلة تكيف البشر مع هذه التغيرات، وقدرته على التعامل معها.

وهنا يظهر دور العوامل الثقافية وأدوات التنشئة الاجتماعية ومنها التعليم والمسئولية الملقاة عليه للعمل على مواجهة هذه الأوضاع المتغيرة، والتي عجز أمامها عن مواكبة التطور العالمي وعدم الاتساق بين مضمون العملية التعليمية واحتياجات المجتمع وضرورة إعادة النظر في شكل التعليم ومضمونه بحيث يستجيب للظروف الجديدة⁽¹⁾، وعلى هذا يأتي التأكيد على أن البداية الحقيقية لتطور التعليم أن يكون شاملاً ومتكاملاً عبر مراجعة برامج إعداد المعلم، باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية، والمنفذ للبرامج التعليمية والمشرف عليها والقادر على إنجاحها وتحقيق الأهداف المنشودة منها، ومن هنا فإنه من الضروري مراجعة برامج إعداد المعلم والعناية بهذا الإعداد من جميع جوانبه، كما أنه من الضروري أيضاً العناية بنوعية الإنسان المعلم وكفاياته المهنية والشخصية، فكم من منهج دراسي لا يراعي طبيعة النمو النفسي للتلاميذ انقلاب أداة تربوية جيدة في يد معلم كفاء وقدير، بينما قد ينقلب منهج تربوي ممتاز في يد معلم غير كفاء إلى خبرات مفككة يعوزها التناسق والترابط⁽²⁾، وإصلاح التعليم لا يتأتى إلا بإصلاح المعلم، حيث أنه لم تكن هناك مدرسة أفضل من مدرسيها، ولا يوجد منهج مدرسي يرتفع فوق مستوى معلميه⁽³⁾.

مشكلة البحث :

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

- كيف يمكن تطوير نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية؟

ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية :

- ما واقع كليات التربية في العالم العربي؟
- ما واقع نظام إعداد معلم التعليم العام؟
- كيف تنعكس المستجدات العالمية على نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي؟
- ما أهم ملامح التصور المقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي؟

أهداف البحث :

- استهدف البحث الحالي تطوير نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية وذلك من خلال ما يلي :
- التعرف على واقع كليات التربية في العالم العربي.
 - الكشف عن واقع إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي.
 - تحديد أهم المستجدات المحلية والعالمية وكيفية انعكاسها على نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي.
 - تحديد ملامح التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم لمواجهة هذه المستجدات.

منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج المقارن حتى يحقق أهدافه البحثية ويجب عن تساؤلاته العلمية على اعتبار أنه يبدأ بالوصف ثم التفسير ثم المقارنة أي تحديد أوجه التشابه والاختلاف في مصفوفة إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي والدول المتقدمة مثل (كندا - أمريكا - اليابان) مع التركيز على القواسم المشتركة بين هذه الدول وأخيراً نصل إلى التنبؤ والذي يتم من خلاله عرض محاور التصور المقترح لنظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي.

مصطلحات البحث :

ارتكز البحث الحالي على المصطلحات التالية :

1-التطوير :

جاء في اللغة طور الشئ أي حوله من طور إلى طور وهو مشتق من الطور، والتطوير يعني التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو التنظيم أو القيم السائدة فيه⁽⁴⁾.

ويعرف قاموس التربية التطوير بأنه نمو أو تغير في البنية أو الوظيفة⁽⁵⁾.

كما يعرف التطوير على أنه عملية التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة وفاعلية⁽⁶⁾.

ويأتي في بعض الأحيان التطوير على أنه عملية تهتم بتزويد العاملين في المؤسسة التعليمية بالمهارات والمعلومات التي تساعد على تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفايتهم في مواجهة المشاكل⁽⁷⁾.

كما يأتي التطوير أيضاً على أنه عبارة عن استخدام الإمكانيات البشرية والمادية بكفاءة وفاعلية للتحويل من واقع معين إلى واقع أفضل منشود بأقل ضرر ممكن مع الأفراد والمؤسسة وبأقصر وقت وبأقل جهد⁽⁸⁾.

وفي هذا البحث يأتي التطوير على أنه أسلوب علمي منظم قائم على مجموعة من الأسس والركائز التي تهدف إلى تغيير وتحسين المؤسسات التعليمية التي تقوم على أمر إعداد المعلم في العالم العربي بشكل عام وفي مجتمع الكويتي بشكل خاص.

وعلى هذا فإن التطوير في هذا المضمار يركز على الوصول بمعلم المستقبل إلى أحسن صورة ممكنة للتغلب على العقبات التي تعوقه عن طريق أهدافه وتحسين العملية التعليمية من أجل الكشف عن نقاط القوة والضعف في البرامج الحالية المقدمة لهم، مع الأخذ في الاعتبار تعزيز الأولى ومعالجة الثانية.

2-البرنامج :

يعرف في اللغة على أنه الخطة المرسومة لعمل ما مثل برنامج الدرس وجمع البرنامج برامج⁽⁹⁾.

وفي هذا البحث نقصد بالبرنامج مجموعة الموضوعات أو التعليمات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمجال إعداد معلم المستقبل شريطة أن يتم ترتيبها وتنظيمها مسبقاً وفقاً لهيكل معين تتبع فيه القواعد العلمية وذلك من أجل الوصول إلى أفضل درجة في الإتقان العلمي والمهني.

3-المعيار :

ويعرف على أنه مستوى المتطلبات والشروط التي يجب توافرها في المؤسسة أو البرامج، بحيث تكون معتمدة من قبل هيئة ضمان الجودة أو الاعتماد⁽¹⁰⁾، وعلى هذا فإن المعيار عبارة عن متغير يوضع في بؤرة الاهتمام أو خاصية معينة تدخل في الاعتبار عند القيام بعمل معين أي أنه يعد بمثابة مقياس خارجي للحكم على الأشياء وتقدير صحتها.

ويعرف المعيار إجرائياً بأنه : هي مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد المعلم والمتمثلة في جودة أهداف البرنامج، وطرق التدريس، والمنهج الدراسي، والمباني والتجهيزات، والتقويم، والتربية العملية، والتي تجعلها قادرة على تحقيق متطلبات المستفيدين من هذا البرنامج.

4-برنامج إعداد المعلم :

يعرف على أنه برنامج أكاديمي تطرحه كلية التربية في تخصص معين بهدف إكساب الطالب/المعلم المعارف والمهارات التعليمية التي تمكنه من ممارسة مهنته بنجاح⁽¹¹⁾.

وعلى ضوء ما سبق، فإنه يمكن تعريف برنامج إعداد المعلم بأنه : برنامج مخطط وهادف تقوم به مؤسسات تربوية أو كليات التربية في تخصصات معينة بهدف إكساب الطالب/المعلم المهارات التعليمية لمزاولة مهنة التدريس في مراحل التعليم المختلفة.

5- الإعداد :

يأتي الإعداد لغة من كلمة أعد أو هيئ أو جهز، وجاء من كلمة الاستعداد للأمر أو التهيؤ له، ومن هذا المنطلق يعني إعداد المعلم في مؤسسات وكليات إعداد المعلمين للتهيؤ للتعليم والاستعداد له⁽¹²⁾، ويعرف الإعداد بأنه : عملية دينامية مقصودة مخططة، تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها في مجموعة من الأفراد بطريقة منظمة؛ لكي تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية، وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المؤسسة إلى أقصى حد ممكن، وصولاً إلى رفع الكفاية الإنتاجية لهؤلاء الأفراد أو مؤسستهم التي يعملون بها، ويسمى الإعداد في بعض الأحيان التدريب قبل الخدمة⁽¹³⁾.

6- إعداد المعلم :

يقصد بإعداد المعلم صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية مثل كليات التربية، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة، وبالتالي يمكن أن ننظر إلى برنامج إعداد المعلم على أنه : برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية يقوم به مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد معلمي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية.

وعلى هذا فإن إعداد المعلم في الوقت الحاضر أصبح يركز على التعليم والتدريب الذي يساهم في بناء شخصية الطالب/المعلم والذي يشمل بدوره برامج إعداد المعلم، ودراسة مادة تخصصية أو أكثر بالإضافة إلى مقررات تربوية وثقافية وتدريب ميداني تحت إشراف خبراء من المؤسسة التي يعد من خلالها.

7- تصور مقترح :

ويقصد به تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه العلم والعلماء⁽¹⁴⁾.

8- نظام :

ونعني به تصميم أو تكوين مجموعة من العناصر أو الوحدات المترابطة مع بعضها البعض من أجل تحقيق هدف واضح ومحدد وخاصة في مجال إعداد المعلم.

الدراسات السابقة :

من خلال الإطلاع على أدبيات الفكر التربوي وجد أن هناك مجموعة من الأبحاث والدراسات التي يمكن أن تفيد هذا البحث من قريب أو بعيد، ومن ثم يمكن عرضها على النحو التالي :

أ-دراسات تناولت كفايات المعلم :

1- دراسة الغزاوي، الطوبجي (1991)⁽¹⁵⁾:

هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة بكفايات المدرسين في وسائل الاتصال التعليمية التي ينبغي أن يكتسبها المعلم أثناء إعداده لمهنة التعليم في المؤسسات التعليمية في دولة الكويت، حيث تكونت عينة الدراسة من (165) متخصصاً في تكنولوجيا التعليم في دولة الكويت، وقد قام الباحثان بتطوير استبانة لهذا الغرض شملت على (63) كفاية في أحد عشر مجالاً في وسائل الاتصال التعليمية، وقد أشارت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن هناك بعض المجالات حصلت على تقدير كبير من الأهمية من قبل المبحوثين منها : استخدام وسائل الاتصال التعليمية، ثم اختيارها ثم تشغيل الأجهزة التعليمية، وجاءت بعض المجالات في آخر مرتبة من حيث الأهم على النحو التالي : الاتصال ثم النظام ثم البحوث التربوية، وقد علل الباحثان ذلك على أساس أنه كلما كانت كفايات المجال تدور حول الهدف النهائي وهو الاستخدام الفعال لوسائل الاتصال في المواقف التعليمية كانت الكفايات أكثر أهمية.

2- دراسة الصباغ (1994)⁽¹⁶⁾:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التكنولوجية التعليمية لمدرسي كليات المجتمع، على مجموعة من المعلمين والمعلمات بلغ تعدادها (309) معلم ومعلمة، وموزعين على مجموعة من كليات إعداد المعلمين الحكومية والخاصة في الأردن (28) كلية حكومية وخاصة أردنية، حيث قام الباحث بتطوير استبانة خاصة لهذا الغرض مكونة من (48) كفاية تقنية موزعة على أربعة مجالات هي : شخصية الطالب والتخطيط للتعليم، وتصميم التدريس، والتقييم، وقد أشارت

النتائج إلى أن المعلمين يعرفون (34) كفاية تكنولوجيا تعليمية بدرجة عالية، ويمارسون (9) كفايات بدرجة عالية، و(25) بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى أن (17) كفاية تكنولوجيا تعليمية ضرورية جداً لهم و(29) كفاية متوسطة الضرورة، كما أشارت إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً للجنس، أو السلطة المشرفة فيما يتعلق بدرجة معرفة الكفايات التكنولوجية التعليمية أو درجة الممارسة لها، مع وجود ارتباط موجب دال إحصائياً لدى أفراد عينة الدراسة بين معرفة الكفاية ودرجة ممارستها.

3- دراسة الرملي (2000) (17):

هدفت الدراسة إلى :

- 1- التعرف على تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة على تحصيل طلاب المدرسة الثانوية الصناعية في ماليزيا.
 - 2- اختيار أنسب الوسائط المتعددة لتدريس المقررات الدراسية المختلفة ومدى قابلية المعلمين لاستخدام هذه الوسائط في التدريس.
- المنهج : اعتمد الباحث في دراسته على "المنهج الوصفي"، وكان من أهم النتائج :**
- 1- الوسائل المتعددة تمد الطلاب ببعض المهارات الدقيقة التي لا تستطيع طرق التدريس العادية تنميتها لدى الطلاب.
 - 2- يحتاج معلم التعليم الثانوي الصناعي إلى تدريب مكثف حتى يتسنى لهم استخدام التقنيات الحديثة بكفاءة.
 - 3- تحتاج وزارة التربية والتعليم لرصد الميزانيات لعمل شبكات للمعلومات بالمدارس الثانوية الصناعية مما يساعد على تنمية مهارات الطلاب التكنولوجية.

4- دراسة العمري (2000) (18):

هدفت الدراسة إلى مدى امتلاك المعلمين لكفايات إنتاج الوسائل التعليمية وتقديرهم لأهميتها في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، كان الهدف منها معرفة مدى امتلاك المعلمين لكفايات إنتاج وسائل الاتصال التعليمية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، ومدى أهمية هذه الكفايات من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (216) معلماً ومعلمة من مراحل التعليم المختلفة بالمنطقة الداخلية، وقد أعد الباحث استبانة مكونة من (83) كفاية موعة على ثمانية مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كفايات هذه المجالات حظيت بأهمية تراوحت بين الكبيرة جداً والكبيرة ولم تتل أية كفاية على درجة أهمية قليلة.

5- دراسة طالب (2003) ⁽¹⁹⁾:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توفر التقنيات التعليمية، واستخدامها، وتحديد المعوقات التي تحد من استخدامها في تدريس التربية الفنية بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، وجدت أن هناك العديد من المعوقات التي تحد من استخدام المدرسين للتقنيات التعليمية، منها قلة برامج تدريب المعلم على استخدام وإنتاج التقنيات التعليمية أثناء الخدمة، وعدم توفر المواد الخام اللازمة لصنع التقنيات التعليمية، وصعوبة نقل الأجهزة إلى الفصول، كما توصلت هذه الدراسة العديد من النتائج كان من أهمها ندرة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية، افتقار معاهد التربية الفكرية في المملكة للتقنيات التعليمية الملائمة لمادة التربية الفنية، وجود حاجة كبيرة لتدريب المدرسين في مجال إنتاج التقنيات التعليمية.

6- دراسة العجلة، فروانه (2009) ⁽²⁰⁾:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسي كليات التربية في جامعات قطاع غزة وهي (الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى)، ومن حيث الأدوات التي تم توظيفها لجمع المعلومات، استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع المعلومات الكمية من عينة شملت (103) مدرسين في كليات التربية الثلاث والتي تمثل حوالي (53%) من مجتمع الدراسة، بينما استخدمت الحلقات البؤرية ما قبل وما بعد الاستبانة لجمع المعلومات الكيفية من (24) عضو هيئة تدريس موزعة بالتساوي على كليات التربية الثلاث، وقد خلصت الدراسة إلى وجود حاجات تدريبية ملحة ومختلفة عند أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الثلاث والتي بناءً على هذه الاحتياجات وضعت الدراسة تصوراً لبرنامج تدريبي متكامل يستطيع أن يلبي جميع الاحتياجات وضعت الدراسة تصوراً لبرنامج تدريبي متكامل يستطيع أن يلبي جميع الاحتياجات التدريبية التي عبر عنها المدرسون الذين شاركوا في الدراسة، والاحتياجات التدريبية كما خلصت إليها الدراسة هي : احتياجات تدريسية وتدريبية، احتياجات في تكنولوجيا التعليم، احتياجات في التقييم، احتياجات في التطور المهني، الاحتياجات البحثية، الاحتياجات اللغوية.

7- دراسة دومي (2010) ⁽²¹⁾:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في ضوء بعض المتغيرات من مثل : الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي، وأثر دراسة مساق "وسائل الاتصال التعليمية"، وتكونت عينة الدراسة من (92) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي لتحقيق أهدافها العلمية.

ب-دراسات تناولت برامج إعداد المعلم :

1- دراسة فارعة، الجزار (1995) (22):

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توفر الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في كليات جامعة عين شمس، ومدى استخدامها وحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدريب على استخدام هذه الوسائل التعليمية وألويات مجالات هذا الاستخدام، إضافة لأنسب المواعيد لعقد الدورات التدريبية على استخدامها بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، وقد شملت عينة الدراسة على (249) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس موزعين على أقسام الجامعة المختلفة والتي بلغت (135) قسماً، قام الباحثان بتطوير استبانة خاصة بالدراسة لتم توزيعها على العينة، وبعد تحليل نتائجها تبين أن متوسط توفر الوسائل التعليمية في جامعة عين شمس كان قليلاً، وإن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون بعض الوسائل التعليمية مثل : الكتب والمراجع والأوراق والمطبوعات بدرجة أكثر من متوسطة بينما يستخدمون المواد المجسمة ولوحات الصور والرسوم والشرائح والأفلام الثابتة والتسجيلات الصوتية بدرجة نادرة، في حين تستخدم الوسائل الأكثر تطوراً بدرجة أقل من نادرة، أما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام الوسائل التعليمية كانت كبيرة، وكانت أولويات التدريب على بعض الوسائل المهمة مثل : الحاسوب وحقيبة الوسائل التعليمية والدراسة الميدانية والفيديو والأفلام السينمائية.

2- دراسة العلوي (2001) (23):

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخريجين، ولتحقيق ذلك وزعت استبانة على (93) طالباً تخرجوا من البرنامج، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 63,4% اكتفوا بمؤهلاتهم بعد التخرج ويعملون جميعاً في مجال التخصص باستثناء (1,1%) منهم يعملون في وظائف أخرى، وتبين من نتائج الدراسة أيضاً أن برامج التربية الخاصة بالجامعة تنمي حب الإطلاع والقراءة لديهم (92%)، وفي الوقت ذاته أظهرت الدراسة بعض القصور والسلبيات في البرامج، منها سوء تنظيم وتوزيع بعض المقررات على فصول السنة الدراسية وعدم مراعاة أهميتها (100%)، وقلة عدد أعضاء الهيئة التعليمية (84%)، وعدم متابعة الطلاب الخريجين (81%).

كما أبدت عينة الدراسة رأياً إيجابياً نحو ملائمة بعض عناصر وظروف الدراسة - مثل النمو المعرفي والمهني - وطرق تعامل الأساتذة في البرنامج، وأشارت العينة إلى مجموعة من الاقتراحات العملية المفيدة بهدف تطوير برامج التربية الخاصة مثل التركيز على الجانب التطبيقي بدلاً من النظري البحث، وإعادة النظر في بعض المقررات الدراسية، ولجأت الدراسة إلى المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي.

3- دراسة يوكو وهبر وآيجو (Yu Ku & Igeo, 2001) (24):

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء معلمين المدارس في ولاية أريزونا حول أهمية المهارات التكنولوجية لدى معلمي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة، قام الباحثون بتصميم استبانة لهذا الغرض تكونت من (26) فقرة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (67) معلماً ما قبل الخدمة ونفس العدد من المعلمين في الخدمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لتقدير أفراد العينة لأهمية الكفايات التكنولوجية (4,03)، وكانت المتوسطات الكلية للعلامات وفقاً لمجموعتي الدراسة هي (4,21)، بالنسبة لمعلمي ما قبل الخدمة، و(3,98) بالنسبة لمعلمين أثناء الخدمة، كما أشارت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة أعطوا تقديراً أكبر لأهمية المهارات التكنولوجية الكلية مما هو لدى معلمي أثناء الخدمة، كما بينت النتائج أيضاً أن المستوى الأعلى للتوافق بين مجموعتي الدراسة حول الأهمية كان يرتبط بعبارة عمليات الحاسوب الأساسية: تشغيل وإغلاق الحاسوب وملحقاته، تشغيل تطبيق برنامج معين بمتوسط حسابي عالي (4,82)،

وكانت العبارات التي تلت هذه العبارة ترتيباً تتمحور حول ضرورة قدرة معلمي ما قبل الخدمة على إنشاء الوثائق وتسميتها وحفظها واستخدام خيارات الطباعة، واستخدام معالج الكلمات لإعداد الرسائل والمواد التعليمية وأخيراً استخدام الإنترنت في التصفح والبحث وإرسال الرسائل الإلكترونية.

4- دراسة الخطيئة (2002) (25):

هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة، ولغرض البحث صممت أداة من (18) فقرة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وتم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها (45) طالباً وطالبة من طلبة التأهيل في فصل التخرج أو من المتوقع تخرجهم في الفصل الصيفي للعام الدراسي 2001/2000 وتراوحت خبراتهم الفعلية بين 6-9 سنوات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التأهيل يعاني من مجموعة من نقاط الصور تمثلت في عدم مواكبة البرنامج لتطور المناهج الدراسية، إضافة إلى فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق، ويرى (67,2%) من أفراد العينة بأن البرنامج مبني على دراسة واعية لحاجات المعلم الأكاديمية والمهنية، ويرى (54,3%) من أفراد العينة بأن البرنامج لم يكن منسجماً في مواكبته لتطور مناهج اللغة الإنجليزية الحديثة في الأردن، ويرى (45,7%) من أفراد العينة بأن كفاءات القائمين على تنفيذ البرنامج من مدربين ومدرسين غير مناسبة، ويعتقد (40,3%) من أفراد العينة بأن البرنامج لم يحتوي على التطبيقات العملية اللازمة لحاجات التأهيل، واستخدمت المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي لمعالجة قضاياها العلمية.

5- دراسة المطرودي (2002) (26):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق مقررات الإعداد التربوي لأهدافها، ومدى استخدام طرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المناسب في برنامج الإعداد التربوي ومعرفة مدى فائدة مقررات الإعداد التربوي، ومدى تحقيق برنامج التربية العملية لأهدافه، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وصمم الباحث استبانة لهذا الغرض وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (319) معلماً من مختلف مناطق المملكة و(174) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس، والوسائل التعليمية من مختلف كليات المعلمين في المملكة، وكانت النتيجة الرئيسة للدراسة أن أغلب أهداف مقررات

الإعداد التربوي قد تحققت بدرجة متوسطة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها : تشكيل لجنة خاصة من أعضاء هيئة التدريس لدراسة التداخل بين أهداف ومفردات المقررات التربوية، وبين أهداف ومفردات المقررات التربوية والتخصصية، ضرورة توجيه أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي على التركيز في استخدام طرق التدريس التي تعتنى بإيجابيات الطلاب في التدريس، وتحقيق الفرص للكشف عن طاقاتهم الخاصة وصقلها، وعدم الاعتماد على طريقة واحدة فقط.

6- دراسة الخطيب (2003) ⁽²⁷⁾:

هدفت إلى بناء نموذج لبرنامج لإعداد المعلم العربي للألفية الثالثة بتحدياتها التقنية والثقافية والمعلوماتية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وانطلقت مرتكزات هذا النموذج من إستراتيجية تستند إلى المبادئ التالية :

- اعتماد إطار أو نموذج نظري لإعداد المعلمين Theory Based Model.
- وضوح وتحديد أهداف برنامج إعداد المعلمين Prespecified Behavioral Objectives.
- تلبية الحاجات المهنية للطلاب/المعلمين Meeting the Professional Needs of Trainees.
- المرونة وتعدد الاختيارات في برامج إعداد المعلمين.
- توجه برنامج إعداد المعلمين نحو الكفايات التعليمية.
- يحقق برنامج إعداد المعلمين التطابق أو التوافق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية Integration of Theory and Practice.
- استمرارية عملية إعداد المعلمين Continuity of Teacher Training.
- يمكن البرنامج الطلاب/المعلمين من تحقيق ذاتهم Self Actualization.

وتوصلت الدراسة إلى أن المكونات الرئيسة المقترحة لبرنامج إعداد المعلم العربي للألفية الثالثة تتمثل في الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة الاجتماعية، والثقافة المهنية وتضم هذه المساقات التالية :

- **الثقافة العامة :** وتضم المساقات الدراسية التي يتوجب أن يتعلمها كل طالب/معلم لزيادة ثقافته العامة مثل اللغة القومية وثقافة المجتمع العربي وعلاقته بالمجتمعات الأخرى، والتعاون العربي والإقليمي والدولي، ومساقات تتعلق بثقافة السلام والعدل والمساواة الدوليين.

- **الثقافة التخصصية :** وتضم المساقات الدراسية التي يتوجب أن يتعلمها الطالب/المعلم في حقول المعرفة العلمية والإنسانية والاجتماعية والفنية والأدبية والاقتصادية والإدارية، بشكل متعمق بحيث تسير هذه الثقافة العلمية ثورة المعلومات والاتصال والثورة التكنولوجية، وتواكب المستجدات في الحقول العلمية المختلفة.

- **الثقافة الاجتماعية :** وتضم مساقات جديدة يتعلمها الطالب/المعلم فيما يتعلق بمفهوم التربية المجتمعية والمجتمع المحلي، وما يصاحب ذلك من متغيرات اجتماعية جديدة مثلاً العلاقات الاجتماعية بين البيت والمدرسة والمجتمع، وما يدور حول مفهوم الحريات الشخصية والديمقراطية، وحقوق الإنسان والمواطنة ودراسة مساقات تركز على إطلاع المعلم على الفعاليات الاقتصادية والاجتماعية والتجارية في المجتمع، فضلاً عن إطلاعهم على الإمكانات المادية والبشرية في المجتمع، والمؤسسات والجمعيات والنوادي والتي تسهم في تبصير الطالب والمعلم بإمكانات المجتمعات المحلية، بهدف استثمارها وتوظيفها في خدمة المجتمعات المدرسية.

- **الثقافة المهنية أو المسلكية :** وتضم مساقات يتعلمها الطالب/المعلم لمعرفة بالتحضير للتدريس، وتخطيط وتصميم المناهج الدراسية وتحليلها، وخصائص من المتعلمين واحتياجات هذا النمو، ونظريات التعلم الإنساني وطرق وأساليب وتقنيات التعلم، والتفاعل الصفّي، وإدارة الصفوف، وطرق القياس وأساليب التقويم التربوي.

7- دراسة الشرقي (1425هـ-2004م) (28):

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس علوم) وطلاب المستوى الثامن في نفس التخصص، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد معلم العلوم على النحو الآتي :

- وجود ضعف في برنامج الإعداد العام.
 - وجود ضعف في برنامج الإعداد التخصصي.
 - ملائمة محتوى الإعداد المهني.
 - ضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس.
 - ملائمة برنامج التربية الميدانية.
 - وجود علاقة ارتباطية عند مستوى (0,05) بين مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس العلوم) وطلاب المستوى الثامن في التخصص ذاته نحو موافقتهم حول ملائمة الإعداد التخصصي وإسهامات المقررات التربوية والنفسية نحو مهنة التدريس.
- 8- دراسة جافان (Jvan, 2004) (29):**

هدفت الدراسة إلى تحقيق الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وركزت الدراسة على ثلاثة أبعاد مهمة وهي :

- سمات برامج إعداد المعلم الفاعل والمنتج.
- سياق/مجال إعداد المعلم.
- الوضع/المكانة الحالية لإعداد المعلم الابتدائي.

وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام مناهج كمية ونوعية، وجمعت البيانات النوعية من مقابلات شبه مغلقة ومغلقة مع تسع شخصيات رئيسية في نظام الإعداد الإيراني، وثمانية مدراء من كليات إعداد معلمين مختارة، وتم جمع البيانات النوعية باستخدام استبانيتين تم توزيعها على المعلمين الطلبة وعلى مدرسيهم في كلية إعداد المعلمين

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية :

- 1- كثير من المعلمين ليسوا على علم ومعرفة بالطرق والمناهج الجيدة في الإعداد والتغيير الحاصل، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية.
- 2- تركيز التعليم في إعداد المعلمين على النظريات بدلاً من الممارسة والتطبيق، كما أن سياق وجو إعداد المعلم لا يشجع على تطبيق مناهج ومبادئ الإعداد الفاعل.

3- وجود عدد قليل من معلمي المدارس الابتدائية من المؤهلين والمبدعين القادرين على تنفيذ البرامج داخل المدرسة، وهذه السلبيات تتطلب إحداث تغييرات في برامج إعداد المعلمين لمرحلة الابتدائية.

4- تركيز نموذج الشراكة المرتكزة على المدارس من أجل تطوير إعداد المعلم الابتدائية في إيران، وهذا النموذج يوفر مناخ تعاوني بشكل أكبر في مؤسسات إعداد المعلم، والتوصل الفاعل بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس الابتدائية، وربط النظرية بالمدرسة بشكل أكثر إنتاجية ومرونة في أنظمة كليات المعلمين.

9- دراسة قطران (2004) ⁽³⁰⁾:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في برامج التدريب على تشغيل أجهزة تكنولوجيا التعليم واستخدامها المتاحة حالياً بكلية التربية جامعة صنعاء، استخدم فيها الاستبانات وقوائم الرصد لدراسة واقع التدريب على تشغيل أجهزة تكنولوجيا التعليم واستخدامها بكلية التربية جامعة صنعاء وتحديد أهم أجهزة تكنولوجيا التعليم التي يحتاج الطلاب المعلمون التدريب عليها في ضوء احتياجاتهم الفعلية لها ومن ثم تحديد معوقات التدريب على تشغيل أجهزة تكنولوجيا التعليم واستخدامها ومعوقات الاستخدام، وقد توصلت الدراسة إلى وجود الكثير من السلبيات في برنامج التدريب على تشغيل أجهزة تكنولوجيا التعليم واستخدامها كعدم وجود أهداف سلوكية محددة، وقدم الأجهزة وقلتها، ومحدودية أماكن التدريب والتجهيزات التسهيلات، وتوصلت الدراسة إلى أن الكثافة المرتفعة للطلاب المتدربين، والروتين الإداري الطويل للحصول على أجهزة تكنولوجيا التعليم، هي أهم المعوقات فكانت التدريب على تشغيل أجهزة تكنولوجيا التعليم واستخدامها، وقلّة عدد الأجهزة، وعدم توافر قطع الغيار، واستخدام إستراتيجيات تقليدية في التدريب، وقصور تجهيزات معامل وأماكن التدريب، وقصر الفترة الزمنية، وقد أكدت الدراسة على أن معوق عدم توفر المواد والبرامج التعليمية، وعدم تلقى التدريب الكافي على تشغيل أجهزة تكنولوجيا التعليم واستخدامها، والروتين الممل للحصول على أجهزة تكنولوجيا التعليم، هي أهم معوقات استخدام أجهزة تكنولوجيا التعليم، هي أهم معوقات استخدام أجهزة تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية التي يواجهها طلبة الكلية.

10- دراسة العقيلي (2005) ⁽³¹⁾:

هدفت الدراسة إلى تقويم الخطة الدراسية، والمقررات الدراسية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (179) عضواً، وطلاب التربية الميدانية (123) طالباً، المعلمون خريجو الكليات (512) معلماً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس، طلاب التربية الميدانية، المعلمين خريجي كليات المعلمين، وتتضمن الاستبانة المحاور : (الخطة الدراسية، المقررات الدراسية)، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها : إعادة هيكلة وتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في كل من الخطة والمقررات الدراسية في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لبناء برامج إعداد المعلم، تعميق مواد الإعداد التخصصي.

11- دراسة الحجار (2006) ⁽³²⁾:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم في فلسطين، والمحاولات المبذولة لاعتماد هذه البرامج، والتعرف في المقابل على معايير اعتماد برامج إعداد المعلم الأمريكي، ومن ثم التوصل إلى معايير مقترحة للارتقاء بعملية الاعتماد وضمان الجودة في برامج كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى النتائج التالية : وجود منهجية فلسطينية لاعتماد البرامج الأكاديمية بصفة عامة، وغياب منهجية خاصة لاعتماد برامج إعداد المعلم الفلسطيني، في حين أن هناك منهجية خاصة لاعتماد برامج إعداد المعلم الأمريكي، والمتجسدة في "المجلس القوي لاعتماد المعلم"، وبالارتكاز على المنهجية الأخيرة، اقترح الباحث تشكيل "المجلس الفلسطيني لاعتماد برامج وكليات إعداد المعلم"، يتضمن المعايير الرئيسة التالية : أهداف البرنامج، جودة منهاج البرنامج والتربية العملية، التنوع والفروق الفردية، جودة الهيئة التدريسية، الجودة الإدارية للموارد البشرية والمادية، تقييم البرنامج والتقييم المؤسسي.

12- دراسة الجلال (2006)⁽³³⁾:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلمين التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة، وفي ضوء متغيرات جنس الطلبة، ومستواهم الدراسي، وتقديرهم العام، وقد تكونت عينة الدراسة من (176) طالباً وطالبة من مستوى السنتين الثالثة والرابعة الذين يدرسون تخصص (اللغة العربية والتربية الإسلامية)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة، تم التأكد من صدقها وثباتها وتكونت من (44) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي : أهداف البرنامج، والمكون النظري للبرنامج، والمكون التطبيقي للبرنامج.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة عالية، وقد احتل المجال الثاني (المكون النظري للبرنامج) الرتبة الأولى، في حين جاء المجال الأول (أهداف البرنامج) في الرتبة الثانية وبتقدير عال لكليهما، وجاء المجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج) في الرتبة الثالثة وبتقدير متوسط، وأوصت الدراسة بما يلي :

- أهمية متابعة التطورات العلمية والتجديدات التربوية وتضمينها في المناهج الدراسية.
- الاهتمام بتعزيز مبادئ التعلم الذاتي عند الطلبة من خلال الممارسات والأنشطة التعليمية.
- تضمين البرنامج المزيد من الفرص والنشاطات التدريبية والتطبيقية التي تمكن الطلبة من وضع ما تعلموه نظرياً موضع التطبيق.

13- دراسة قادي (2006)⁽³⁴⁾:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير الجودة الواجب توافرها في مقررات برنامج الإعداد التربوي، والتحقق من درجة التوافق بين برنامج الإعداد مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة استبانة، كأداة للدراسة مكونة من المجالات (أهداف البرنامج وغاياته، مقررات البرنامج ومتطلباته، التدريبات والأنشطة، التقييم والقياس، التقنية والمعلومات، إدارة البرنامج ومصادره، تحسين البرنامج ومراجعته، صعوبات تطبيق الجودة الشاملة)، تكون مجتمع الدراسة وعينتها من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة أم القرى، في الفصل الدراسي الأول (2005-

(2006)، وكان من نتائج الدراسة، أن البرنامج لا يقدم للطالب المعلم المفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم إعداد المعلم، كذلك لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم، خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها : التحديث الدوري لأهداف ومقررات البرنامج في ضوء المستجدات والتغيرات العالمية، اعتماد معايير ومؤشرات واضحة وعالمية لتقويم جودة برنامج الإعداد، تطوير طرائق التدريس لإثراء العملية التعليمية.

14- دراسة (NCATE, 2006) ⁽³⁵⁾:

يعرض هذا التقرير نتائج البحوث الحالية عن إعداد المعلم، وخلص إلى أن البحوث المتاحة تدعم أهمية الجودة العالية في إعداد المعلمين، وأن المعلمين المعدين إعداداً جيداً يتفوقون على غيرهم من المعلمين، والإعداد الجيد للمعلم يساعده على تطوير المعارف والمهارات التي يحتاجها في الفصول الدراسية، الإعداد الجيد للمعلمين يعطي نتائج أفضل لتحصيل الطلبة، قدمت NCATE مجموعة من النتائج والتوصيات، بناءً على نتائج البحوث منها : الإعداد الجيد للمعلمين قبل الخدمة يوفر له المعارف والمهارات اللازمة للتدريس الفعال، والبرامج التي لا تقدم إعداداً جيداً للطلبة المعلمين تضعهم في وضع غير ملائم أثناء عملهم، جميع برامج الإعداد يجب أن تقدم أدلة على أن الطلبة المعلمين لديهم المعرفة والمهارة اللازمة لتعليم طلبة المدارس، كل البرامج يجب أن تخضع لمراجعة وفق معايير وطنية، هناك حاجة إلى عمليات تقييم أكثر شمولاً لمعرفة أداء المعلم بهدف منحه رخصة التدريس.

15- دراسة كاظم، جبر (2006) ⁽³⁶⁾:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج قسم التربية الفنية من وجهة نظر الخريجين، وفقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، والوظيفة (مدرس، موجه تربوية فنية)، وقد قام الباحثان بإعداد استبانة تتكون من ثلاثة محاور، (محور المتغيرات الديموغرافية : النوع، وسنة التخرج، والوظيفة الحالية)؛ ومحور تقويم الخطة الدراسية من حيث متطلبات القسم والكلية والجامعة، و8 أسئلة تدور حول الخطة؛ ومحور طرائق التدريس والتقويم، وطبقت الاستبانة على عينة حجمها (105) خريجاً، وكشفت نتائج التحليل الإحصائي أن البرنامج يتمتع بنقاط قوة تتمثل في أهمية المقررات التي تدرس فيه، ودلالة متغير النوع لمصلحة الذكور والوظيفة لمصلحة الموجهين في مقررات القسم

فقط، كما بينت النتائج أن البرنامج يعاني من نقاط ضعف تتمثل في وجود (64,8%) يرى أن مقررات الخطة متداخلة من حيث المضمون، و(76,2%) يرى أن هناك مقررات ينبغي أن تتضمن في الخطة، وأن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في التدريس مع التركيز على المستوى المعرفي (الحفظ)، وأن الاختبارات التحريرية هي السائدة بشكل عام، وتوصي الدراسة بأن برنامج التربية الفنية بحاجة إلى مراجعة وإعادة نظر من حيث مقرراته وطرائق تدريسه وتقويمه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي.

16- دراسة كنعان (2006) ⁽³⁷⁾:

هدفت الدراسة إلى الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا والتطور العلمي والثقافي، ومن ثم التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية "بجامعة دمشق أنموذجاً" والوقوف عند الطرق المعتمدة والمناهج المتبعة في تأهيلهم وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وكذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية، واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي، وقد تراوحت النسبة المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم بين (20,43 %)، و(69,89%)، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (46,55%)، مما يدل على أن برامج إعداد المعلم في المجال المهني لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرامج وقد تراوحت النسبة المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم بين (12,90%) و(78,49%)، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (31,3%) مما يدل على أن برامج إعداد المعلم في المجال الاجتماعي - الشخصي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرامج وتراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم في مجال الإعداد الثقافي بين (24,73%)، و(62,36%)، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (37,68%)، وتراوحت النسب المئوية للمؤشرات المحققة في مواصفات الطالب المعلم في مجال الإعداد الأكاديمي بين (29,03%)، و(81,72%)، في حين بلغت النسبة المئوية المتوسطة (49,19%)، يلاحظ من النتائج السابقة أن هناك حاجة ماسة، كما يبيدها الطلبة أفراد العينة إلى ضرورة إعادة النظر في

برنامج إعداد المعلم في كل المجالات الذي يقدمها البرنامج، بما يتلاءم مع متطلبات الطلاب المعلمين الثقافية.

ويبين من خلال استعراض الدراسات المتوفرة ما يلي :

1- تشير الكثير من الدراسات إلى تزايد اهتمام الاتجاهات العالمية والمحلية والإقليمية بتطوير وتقييم برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمي.

2- أثبتت الدراسات أن هناك فاعلية لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تطوير برامج إعداد المعلم في كثير من المؤسسات العالمية والإقليمية والمحلية.

3- معظم النتائج التي توصلت إليها الدراسات من خلال التقييم تشير إلى ضرورة إعادة النظر في محتوياتها وطرق أساليبها التدريسية والبيئية التي تنفذها برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع تطور المؤسسات التربوية والمستجدات العالمية المعاصرة.

17- دراسة النمري (2007) ⁽³⁸⁾:

هدفت الدراسة إلى تحديد مجالات تقويم المقررات التربوية لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أهداف المقررات التربوية، ومفردات المقررات التربوية، وتنظيم وتوزيع المقررات التربوية على سنة الإعداد بكلية التربية بجامعة أم القرى، وتحديد معايير الجودة الشاملة اللازمة للمقررات التربوية التي تقدمها كليات التربية للطالبات في كل مجال من المجالات السابقة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (20) متخصصاً بجامعة أم القرى، و(25) مشرفاً تربوياً، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : افتقار المقررات التربوية التي تقدمها كلية التربية بجامعة أم القرى إلى معايير الجودة الشاملة، التي حددتها الدراسة، في محاورها الأربعة (أهداف المقررات التربوية، الجوانب النظرية في المقررات التربوية، الجوانب الوظيفية والتطبيقية في المقررات التربوية، وتوزيع وتنظيم المقررات التربوية)، وأوصت الباحثة بما يلي : تحديد وصياغة أهداف إجرائية واضحة لكل قسم من الأقسام التربوية، تحديد وصياغة أهداف إجرائية سلوكية واضحة ومحددة لكل مقرر من المقررات التربوية، إعادة صياغة المقررات التربوية بما يحقق معايير الجودة الشاملة، التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية بما يحقق التوازن بينها وبين الجوانب النظرية في برنامج الإعداد، تحقيق مزيد من التوازن بين الأقسام التربوية في تقديم مقررات الإعداد التربوي.

18- دراسة أبو دقة، اللولو (2007) ⁽³⁹⁾

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية من وجهة نظر الخريجات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من الخريجات في التخصصات المختلفة بلغت (90) طالبة، وتم بناء أداة الدراسة وهي بطاقة خريج مقننة، تتكون من المجالات التالية : (معلومات عامة عن العينة، المسابقات الدراسية، الاتجاه نحو مهنة التدريس، المهارات المكتسبة من البرنامج، واقع التدريب الميداني، مهارات الاتصال والتواصل، الرضا عن البرنامج، تطوير البرنامج)، وتم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي لتحليل نتائج الدراسة التي أظهرت أهمية المسافات العملية التطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، كما أظهرت رضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية، على اعتبار أن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات الإيجابية والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس كما أظهرت حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية وأوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريسية مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالتطبيقات العملية والمهارات التقنية والمهنية وضرورة استمرار مراجعة وتقييم برنامج إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المعلم في المجتمع الفلسطيني.

19- دراسة برزق (2007) ⁽⁴⁰⁾:

هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية برامج تدريب إعداد المعلم في كليات التربية في جامعات قطاع غزة وذلك من خلال التعرف على إدراك المعلمين للكمفايات الضرورية التي اكتسبوها من خلال برنامج الإعداد في كليات التربية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الاستبانة كأداة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من طلبة اللغة الإنجليزية المستوى الرابع في كليات التربية في الجامعات : (الإسلامية، الأقصى، الأزهر)، طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية بلغت (202) طالب وطالبة، دلت النتائج على أن الطلبة المعلمين في جامعات قطاع غزة قد حصلوا على مستوى إعداد متوسط من الكفايات التي تؤهلهم للعمل مستقبلاً، خلصت الدراسة بعدد من التوصيات منها : التركيز في إعداد الطالب المعلم على مجموعة محددة متفق عليها من الكفايات المهنية الأساسية لإحداث التغيير النوعي في سلوكه وأدائه، تحقيق التوازن بين جوانب الإعداد التخصصي والتربوي والثقافي في ضوء الوزن النسبي لأهمية كل جانب منها في برامج الإعداد وفلسفتها، ربط مقررات الإعداد المهني بمحتوى المناهج المدرسية وأساليب تنفيذها وتطوير تعليمها، تهيئة الخبرات المتنوعة التي تتيح الفرص لممارسة الطلاب المعلمين لمهارات التعلم

الذاتي لتمكنهم من التعلم المستمر ومتابعة التغيرات التي تطرأ على محتوى المنهاج، تقنين نظا
الإشراف على التبية العملية بما يحقق الموضوعية في التقويم.

20- دراسة شاهين (2007) ⁽⁴¹⁾:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة
نظر الطلبة المعلمين، وقد سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور
متعددة، شملت : (أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون)، وقد
تكونت عينة الدراسة من (389) طالباً معلماً، تم اختيارهم عشوائياً وفق التوزيع الطبقي من
مجتمع البحث، والبالغ (1557) طالباً، أي بنسبة وقدرها (25%)، وللحصول على وجهات نظر
الطلبة المعلمين، استخدمت استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على أربعة محاور، وبعد إجراء
عملية التحليل، تم التوصل إلى النتائج الأساسية الآتية : أن تقديرات الطلبة المعلمين على
استبانة تقويم البرنامج جاءت بنسبة عالية، مع وجود بعض نقاط الضعف، وفي ضوء نتائج
البحث، وأوصى الباحث بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات
العصر، وخصوصيات المجتمع الفلسطيني، مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل
من المشرف، والطالب، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، مع التأكيد على ضرورة تكامل أدوار
جميع أصحاب العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة ومضبوطة من قبل جميع الأطراف، التي
توزعت على محاور الاستبانة الأربعة.

21- دراسة طبلان (2007) ⁽⁴²⁾:

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء كل من أعضاء هيئة التدريس وطلاب البكالوريوس
في نوعية صعوبات برامج إعداد المعلم الحالية، والبدائل والحلول المقترحة لتحسين برامج إعداد
المعلم، والصعوبات في تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج
الوصفي في تحليل المحتوى وفي جمع البيانات وتحليلها ورصد الصعوبات والتعرف على آراء
المحكمين، وفي التعرف على معايير ضمان الجودة (محور إعداد المعلم)، وتكونت عينة الدراسة
من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة صنعاء للعام الجامعي (2006-2007) بلغ
مجموعها (82) طالباً، كذلك عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية بلغ مجموعها (16)
عضو هيئة تدريس، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتضمنت الأداء المجالات

(نظام القبول، الخطة الدراسية، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، نظام التقويم) كشفت نتائج الدراسة عن العديد من الصعوبات التي تؤدي إلى عدم تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة (محور إعداد المعلم)، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها : مراجعة وتطوير برامج إعداد المعلم، قبول الطلاب، الخطة الدراسية، تقويم تعلم الطلاب وأدائهم، أعضاء هيئة التدريس، نماذج التعليم والتعلم، المصادر التعليمية التعليمية، إيجاد التوازن بين المجالات النظرية والتطبيقية، تؤكد على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بضرورة اعتماد سنة دراسية خامس تخصص لدراسة المقررات التربوية فقط، توفير الإمكانيات (البشرية، المالية، والمادية).

22- دراسة (Reusser & Others, 2007) (43):

هدفت الدراسة إلى وصف كيف تطبق جامعات وسط الغرب الأمريكي مبادئ الجودة في برامج إعداد المعلم، والعمل على تحسين تلك البرامج، ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات الخاصة بالطلبة، واستخدمت هذه البيانات لتحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم تعليمي، بهدف تحسين كفاءة الطلبة المعلمين، أدت إعادة تصميم المناهج إلى تحقيق نتائج إيجابية، وقد تحسن أداء الطلبة المعلمين في المعارف والمهارات والتدابير والتصرفات، ونظراً لما حققه هذا البرنامج من نتائج إيجابية من خلال تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فقد أصبح نموذجاً للعديد من برامج إعداد المعلم الأخرى، ووظفت المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها ومعالجة قضاياها العلمية.

23- دراسة أبو دقة (2009) (44):

هدفت الدراسة إلى تقييم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية (بغزة) من وجهة نظر الخريجين مع دراسة ما إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ولتحقيق ذلك تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة الخريج) في نهاية العام الدراسي 2005-2006 على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (858)، وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة التقييمية، بخصوص مساقات التخصص، وكانت تتراوح ما بين (55%) إلى (78%) ، وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات ما بين (66%) إلى (79%)، وفي مجال أداء الكلية كانت ما بين (72%)، ووظفت المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي حتى تحقق أهدافها.

24- دراسة الشرعي (2009) (45):

هدفت الدراسة إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج بناءً على متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة السلطان قابوس للعام الدراسي (2008-2009) والبالغ عددهم (991)، وعينة الدراسة عشوائية بسيطة تكونت من (200) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة استبيان كأداة للدراسة مكون من ستة محاور هي : (محتوى المقررات، طرائق التدريس، أساليب التقييم، التربية العملية، المعاملات المالية والإدارية، خدمات القسم والكلية)، وبينت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوت فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، وكان من توصيات الدراسة الاهتمام بالمسافات الدراسية التي تنمي مهارات التفكير العليا، توظيف التقنيات الحديثة في تنوع طرائق التدريس، ربط المادة الدراسية بالجانب الميداني والتقليل من الجوانب النظرية، واستخدمت المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي حتى تحقق أهدافها وتجب عن تساؤلاتها.

25- دراسة درويش وآخرون (2009) (46):

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في كليات التربية في (الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من خريجي الجامعات الثلاث بلغت (333) طالباً وطالبة، والذين

تخرجوا في السنوات الخمس الأخيرة من تلك الجامعات، كما تم إجراء مقابلات مع عدد من أساتذة كليات التربية وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم العالي ودائرة التعليم بوكالة الغوث، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات الكمية للدراسة والتي ركزت على أداء الخريج وشملت أداة الدراسة المجالات : (المعرفة والفهم بالتخصص، القيم وأخلاقيات مهنة التعليم، النظام التربوي في فلسطين، الكفايات المرتبطة بتدريس المناهج الفلسطينية، الكفايات المرتبطة بالتعليم والفروق الفردية، تنمية المهارات العقلية للتلميذ، الإعداد والتخطيط للتدريس، الإدارة الصفية والمهارات المرتبطة بها، تنفيذ التدريس داخل الصف، الوسائل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، المجال الإنساني والنفسي وبيئة التعلم، مهارات تقييم تعلم (التخصص)، مهارات الاتصال والتواصل، التطور المهني معلم المستقبل)، وكانت النتيجة العامة لجميع المجالات (67,8%)، بالإضافة إلى النتيجة السابقة أفرزت الدراسة المخرجات التالية : قائمة بالمهارات اللازمة في التخصصات الأربعة الرئيسة (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات)، أربع خطط أكاديمية (في مجال الإعداد التربوي) في التخصصات الأربعة المذكورة، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها : تقليل عدد الطلبة في الشعب، اختيار أساتذة جامعات متخصصين لتدريس طلبة التخصص، تحديث أساليب التقويم، تطوير أساليب التدريس ومحتوى المساقات التدريسية، إجراء مراجعة جذرية تقويمية شاملة لبرامج إعداد المعلم في المهارات والكفايات التخصصية، تطوير الموارد المادية لبرامج إعداد المعلمين.

26- دراسة (Russell, 2009) (47):

هدفت الدراسة لمعرفة فعالية برنامج إعداد المعلم في جامعة Cardinal Stritch واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتقييم البرنامج أعدت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء المعلمين الجدد والمعلمين ومدراء المدارس، بالإضافة إلى المقابلات، وتم التركيز في أداة الدراسة على المجالات : (المناهج الدراسية والتدريس والتقييم، القدرة على تعلم تلاميذ متنوعين، التفاعل مع البيئة المدرسية، وجود فرص للنمو المهني)، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية : قدرة المعلم الجديد للتفاعل مع البيئة المدرسية محدودة وأقل من المستوى المطلوب، وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل المدرسي، فيما أوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلم في جميع النواحي.

27- دراسة السبع وآخرون (2010) (48):

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، تم اشتقاقها من الكتب المتخصصة والبحوث والدراسات السابقة، اشتملت على (152) معياراً موزعة على (129) مجالاً هي : (أهداف البرنامج، سياسة القبول، الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي، أعضاء هيئة التدريس، التجهيزات والوسائل التعليمية، تقييم الطلبة، إدارة القسم، خدمة المجتمع، التربية العملية، الأبنية، المكتبة ومصادر المعلومات، طرائق التدريس)، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، استبانتيين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من (9) أعضاء هيئة تدريس و(71) طالباً، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسئول القبول، وكذلك ضعف توافر جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط، وكان من توصيات الدراسة تحديد أهداف برنامج معلم اللغة العربية، وضع معايير لسياسة قبول، تقييم المقررات بصورة مستمرة، وزيادة مدة التربية العملية.

28- دراسة الفوال، الصافتي (2010) (49):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى جودة إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة وفقاً لجوانبه الأكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية السنة الرابعة قسم تربية الطفل شعبة معلم صف في محافظة الحسكة للعام الدراسي (2009-2010)، حيث بلغ عددهم (154) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث استبياناً مكوناً من أربعة مجالات هي : (الإعداد الأكاديمي، الإعداد المهني، الإعداد الثقافي، الإعداد الشخصي، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة برنامج إعداد المعلم كانت متوسطة، مما يؤكد ضرورة العمل لرفع مستوى جودته لضمان جودة

مخرجاته، وكان من توصيات الدراسة : زيادة الاهتمام بتدريب الطلبة المعلمين على تصميم الدروس التي تستخدم التكنولوجيا لتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة، وتطبيق تقنيات إدارة الصف التي تعزز ضبط النفس والانضباط الذاتي، وتقديم خبرات تعليمية تشجع التلاميذ على الابتكار.

29- دراسة زقوت (2010) ⁽⁵⁰⁾:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج الإعداد التربوي العملي للطلاب/ المرشد النفسي بكلية التربية - جامعة الأقصى، وإعداد تصور مقترح لتحسين البرنامج، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (48) فقرة، تكون مجتمع البحث من طلبة المستوى الرابع بقسم الإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الأقصى وعددهم (95) طالباً وطالبة، وعينة الدراسة (75) طالباً وطالبة، وقد كشفت النتائج أن برنامج الإعداد التربوي العملي يفتقر إلى قائمة المعايير الواجب توافرها، وأن هناك قصوراً بشكل عام في مراجعة برنامج الإعداد التربوي العملي للطلاب/ المرشد النفسي بكلية التربية - جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: تحديد أهداف قسم الإرشاد النفسي بوضوح والعمل على تطبيقها من خلال المساقات التدريسية التي تركز على الإعداد النظري والعملي للطلاب المرشد، وضع معايير لاختيار الطالب المرشد النفسي حيث أن شخصية المرشد ذات أهمية كبرى في المجال التربوي.

30- دراسة جمال إسماعيل (2012) ⁽⁵¹⁾:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي : ما واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة؟ وتفرع عن هذا السؤال (12) سؤال. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام ببناء أداة الدراسة (مقياس الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية) وهي استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، واشتملت أداة الدراسة في صورتها النهائية على (90) فقرة (معيّاراً) موزعة على (10) مجالات هي : (أهداف البرنامج، سياسات القبول وممارساته، هيكلية البرنامج، أداء أعضاء هيئة التدريس، الموارد المادية، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التعليم والتعلم، التقييم، التدريب الميداني، الطلبة الخريجون)، ومن ثم تم تطبيق أداة الدراسة على

عينة طبقية عشوائية من الطلبة الخريجين (طلبة المستوى الرابع) في كليات التربية في الجامعات : (الأزهر، الإسلامية، الأقصى)، حيث بلغ حجم العينة (546) طالباً وطالبة من المجتمع البالغ حجمه (5437) طالباً وطالبة، بينما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها (50) عضواً، كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات : (الأزهر، الإسلامية، والأقصى) هي : (2,65%)، (0,66%)، (4,63%) على الترتيب، وبنسبة عامة (6,64%)، فيما كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاثة (6,66%)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0,05)، وفي ضوء تلك النتائج التي تكشف عن ضرورة العمل على تطوير واقع إعداد المعلم، أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها : تطوير أهداف كليات التربية، تطوير سياسة واضحة ومحددة ومعلنة لقبول الطلبة، تطوير برامج إعداد المعلم، العمل على تطوير أداء هيئة التدريس التعليم والتعلم والتقييم، تطوير الموارد المادية، تعميق محتوى المقررات الدراسية، استخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة، استخدام أساليب تقييم متنوعة، تطوير أهداف التدريب الميداني، ضرورة العمل على تطوير أداء الطلبة في المجال الوظيفي.

جـدراسات تناولت مؤسسات إعداد المعلم :

1- دراسة الزهراني (1997)⁽⁵²⁾:

هدفت إلى تحديد أهم الاتجاهات الإستراتيجية التي يمكن تطبيقها في تخطيط تطور مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، وتتعلق بمجالات سياسة القبول ومعايير، وأهداف مؤسسات إعداد المعلمين، والتربية العملية، أو الميدانية، والتنظيم، والتخطيط، والتطور المستمر للمعلمين، واستخدمت الدراسة مدخل المسح الاجتماعي بالعينة من مداخل المنهج الوصفي، وطبقت استبانة ضمت (49) اتجاهات إستراتيجياً يمكن الأخذ بها في تخطيط تطوير مؤسسات إعداد المعلم على عينة قوامها (248) عضو هيئة تدريس سعودي من العاملين بكليات التربية الجامعية بالمملكة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي :

■ إن مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تعطي حالياً أهمية منخفضة لغالبية الاتجاهات الإستراتيجية المحددة في الاستبانة، الأمر الذي يعني أن هذه المؤسسات لا تسير وفق

رؤية واضحة لاتجاهات التطور، وأن هناك قصوراً في جهودها الموجهة نحو الارتقاء ببرامج إعداد المعلم.

■ يوافق الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة على ملائمة هذه الاتجاهات، كمحاور لتخطيط تطوير مؤسسات إعداد المعلم في المستقبل، ويؤكدون على ضرورة إحداث تغيير جوهري يمس تطوير سياسات ومعايير وإجراءات قبول وانتقاء الطلاب الملتحقين بمؤسسات الإعداد، وتبني أهداف نوعية محددة تسهم في إكسابهم المهارات السلوكية والعملية اللازمة لنجاحهم والارتقاء بأدائهم، وتفعيل التدريب الميداني، والتطوير المستمر لأداء المعلم أثناء الخدمة.

■ إن هناك فروقاً دالة إحصائية بين درجة متوسط الأهمية الحالية والمستقبلية لجميع الاتجاهات الإستراتيجية المحددة في الاستبانة.

■ توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات مجتمع الدراسة نحو الأهمية المستقبلية لحوالي (13) اتجاهات تعزي إلى نوع الإعداد لصالح أفراد الدراسة بكليات الإعداد المتنوعة.

■ توجد فروق دالة إحصائية في تقدير مجتمع الدراسة للأهمية المستقبلية لحوالي (14) اتجاهات إستراتيجياً، تعزي إلى المرتبة العلمية لصالح الأساتذة المشاركين والأساتذة.

2- دراسة الشرقاوي (2004) (53):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع كليات التربية ومتطلبات تطويرها، وبناء معيار للاعتماد الأكاديمي بكليات التربية حتى يمكن في ضوءه تحديد جوانب القوة والضعف لكليات التربية، التعرف على مدى تحقيق بعض المعايير الموضوعية للاعتماد الأكاديمي بكليات التربية، وضع رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتضمنت الاستبانة المجالات التالية : (أهداف الكلية، الهيكل الإداري، المباني والتجهيزات، نظام القبول، هيئة التدريس، التنمية المهنية، العملية التعليمية، المقررات الدراسية، المواد التعليمية، مركز مصادر التعلم، المكتبة التربوية العملية، الدراسات العليا والبحوث التقويم، المتخرجون خدمة المجتمع، التعاون الدولي)، تكونت عينة الدراسة من (138) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات (جامعة الزقازيق، جامعة طنطا، جامعة أسيوط) وكانت النتيجة الرئيسة للدراسة أن كليات التربية تحقيق المعايير الواردة في أداة الدراسة بصورة تتراوح بين متوسطة

وضعيفة، وقدم الباحث رؤية لتطوير كليات التربية استندت إلى نتائج الدراسة والمجالات التي وردت في أداة الدراسة.

3- دراسة الحدابي، قشوة (2009) ⁽⁵⁴⁾:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية جامعة عمران من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية وتكونت مجموعة الدراسة من جميع طلبة الأقسام العلمية (فيزياء - كيمياء - أحياء) بالمستويين الأول والرابع، والبالغ عددهم (300) طالب وطالبة، وكانت أداة الدراسة استبيان يضم تسعة محاور هي : (المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، البنية التحتية)، وكانت النتيجة الأساسية للدراسة أن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية جامعة عمران دون المستوى المطلوب، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على الارتقاء بمستوى الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة في جميع النواحي، واستخدمت المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي لتحقيق أهدافها.

4- دراسة الثويني (2010) ⁽⁵⁵⁾:

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية لتطوير مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، وذلك من خلال الاستفادة من هذه الاتجاهات في تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وأخذت الدراسة شكل البحث النظري التحليلي، وكان من نتائج الدراسة وتوصياتها : إعادة تصميم البرامج من حيث الأهداف والمحتويات والمقررات، وخبرات التعلم، وأساليب التقويم، وهذا يتطلب إعادة النظر في مكونات برامج إعداد المعلم (الثقافية، التخصصية، التربوية، التدريب الميداني)، ووظفت المنهج الوصفي في معالجة قضاياها العلمية وتساؤلاتها البحثية.

5- دراسة النجار (2010) ⁽⁵⁶⁾:

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تحقيق كلية التربية - جامعة الأزهر بغزة لأهدافها من خلال تقديرات الطلبة عينة الدراسة، وتقديم بعض التوصيات يمكن الاسترشاد بها لتطوير برامج

كلية التربية في ضوء تقديرات طلبة الكلية عينة الدراسة لأهدافها، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من (450) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع في كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2008-2009)، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (186) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة ببناء استبانة كأداة للدراسة تكونت من (20) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مجالات لأهداف التي تسعى كلية التربية لتحقيقها وهي : (الأهداف المعرفية والوجدانية والاجتماعية والأهداف العملية)، وبلغ متوسط استجابات الطلبة على أداة الدراسة (75%)، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها : إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية، بما يكفل لهم إعداداً عصرياً متنوعاً، يتفق وسمات التغيير والنمو المتسارع للمعرفة، والتواصل مع ما يدرسه الطالب في كلية التربية، وبين ما يطبق في الميدان من مناهج وخطط دراسية واقعية، والإعداد النوعي في ضوء الأدوار الجديدة، وتزويدهم بالخبرات والمهارات والكفاءات لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته.

6- دراسة العاجز حلس (2011) (57):

هدفت الدراسة التعرف إلى دور كل من كلية التربية والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في تحسين التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين، بالإضافة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وأعدا استبانة تضمنت (72) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة بلغت (183) طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن الفقرة التي تنص أن تضع الكلية شروطاً مسبقة لتسجيل مساق التربية العملية حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,51) وبينت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب، والمشكلة الثانية قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى بعض التوصيات أهمها النظر إلى التربية الميدانية على أنها عملية تعاونية يشترك فيها كل من الطالب المعلم، والمعلم المتعاون ومدير المدرسة والمشرف التربوي وكلية التربية.

7- دراسة المقاطي (2011) (58):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي لمعايير (رسالة الكلية وأهدافها، السلطة والإدارة، ضمان الجودة، التعليم والتعلم، شئون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط المالي، توظيف الهيئة التدريسية، البحث العلمي، خدمة المجتمع) في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث قامت بإجراء دراستها على مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الباحة، وبلغ العدد الكلي للمجتمع (61) فرداً، وقامت الباحثة بتطوير أداة للدراسة (استبانة) احتوت في الجزء الأول على مقدمة تعريفية وبعض الإرشادات، أما الجزء الثاني فشمّل بعض الأسئلة الديموغرافية، والجزء الأخير يمثل متن الاستبانة وقد احتوى على (81) عبارة موزعة على (11) مجالاً للاعتماد الأكاديمي تم اعتمادها في الدراسة، وكانت النتيجة الرئيسة للدراسة أن توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي التي تم اعتمادها جاءت بدرجة متوسطة في كلية التربية بجامعة الباحة، وكانت أهم التوصيات التركيز على إجراء التقويم الذاتي للكلية، واتخاذ القرارات التصحيحية للأداء في ضوء نتائج التقويم، زيادة الاهتمام بمصادر التعلم وتوفير الدعم الكافي لها، وتزويدها بأحدث المراجع، تعزيز البحث العلمي من خلال إيجاد إدارة مخصصة لشئون البحث العلمي تشرف على الأبحاث ضمان الجودة وترابطها بحاجات المجتمع.

تعقيب على الدراسات السابقة :

يلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة تعدد الأهداف التي دارت حولها تلك الدراسات، إلا أن معظمها يشترك في تقييم كليات التربية وإعداد المعلم، فدراسة العاجز وحلس (2009)، ودراسة شاهين (207)، ودراسة زقوت (2010) تناولت التدريب الميداني، بينما تناولت دراسة النجار (2010) أهداف كلية التربية جامعة الأزهر - غزة، أما دراسة برزق

(2007) فقد تناولت تقييم برامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية، أما دراسة العقيلي (2000) فتناولت تقييم برامج معلمي اللغة العربية، وقد كانت دراسة الحجار (2006) دراسة نظرية تهدف إلى تقديم معايير لاعتماد كليات التربية، أما دراسة درويش وآخرون (2009)، ودراسة العجلة وفروانه (2009) فتأتي ضمن مشروع تطوير الجوانب العملية في برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهج في كل الدراسات، وكانت أداة الدراسة الاستبيان في معظمها مع الاختلاف في مجالات أداة الدراسة من دراسة إلى أخرى، بالإضافة إلى ورش العمل في دراسة العجلة وفروانه، دراسة درويش وآخرون، فيما كانت دراسات كل من الحجار، الثويني، المفرج وآخرون دراسات نظرية، تكون مجتمع الدراسة في معظم الدراسات من أعضاء هيئة التدريس، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالإضافة للطلبة، وخلصت معظم الدراسات السابقة إلى أن مجالات الجودة تتوافر بدرجة متوسطة فيما أوصت بضرورة تطوير كليات التربية، كما أوصت بضرورة تطوير برامج كليات التربية في حين أن البحث الحالي يركز على وضع تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم في العالم العربي على ضوء المستجدات المحلية والعالمية.

وتتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأهدافه والمنهجية التي اتبعها ومحاولة الاستفادة من الدراسات التي تناولت تقييم برامج إعداد المعلم، وكذلك الدراسات التي طبقت معايير الاعتماد الأكاديمي، سواء كان على المستوى المحلي أو الإقليمي أو على المستوى العالمي والجمع بينهما، كما شملت أيضاً معرفة المفاهيم والنتائج التي توصلت إليها الدراسات والذي بدوره انعكس على التوصل في هذا البحث لصياغة التصور المقترح.

ثانياً : المستجدات العالمية والمحلية التي تواجه إعداد المعلم : وتتمثل في :

1-الثورة العلمية والتكنولوجية :

أهم ما يميز الثورة العلمية القادمة هو التداخل الكبير بين العلم والتكنولوجيا الذي يدفع البعض إلى الخلط بينهما، واقتران المعلومات بالاتصال بحيث ستعتمد المعلوماتية بشكل أكبر على تطور تقنيات الاتصال بالإضافة إلى التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

التي بدأت مقدماتها بالفعل، ولكن ما يخبئه المستقبل يفوق الخيال، حيث يشير بيل جيتس إلى أنها تمثل إرهابات مهمة لطريق المعلومات السريع وكل منها يبشر بما ينطوي عليه المستقبل، لكن أيضاً منها لا يمثل طريق المعلومات السريع الفعلي، ولعل أهم ما يميز الثورة القادمة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أنها ستكون في متناول الجميع؛ لأنها ببساطة ستكون ذكية ولا يشترط لاستعمالها الإلمام بأبجدية الحاسوب أو الرطانة بمصطلحات تخصصية تكنولوجية⁽⁵⁹⁾.

ويمكن استشراف بعضها على النحو التالي⁽⁶⁰⁾:

- مع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ستقل الحاجة إلى الجهد الإنساني، وستكون الجماهير زائدة عن الحاجة، وعبئاً عديم الفائدة على النظام والنخبة وإذا كانت الأخيرة عديمة الرحمة وقاسية ستقرر إبادة الكتلة الإنسانية، وإذا كانت أكثر إنسانية، فقد تستعمل دعاية أو أساليب نفسية أو حيوية لتخفيض معدل الولادات لدى الكتلة الإنسانية حتى تنقرض.
- تزودنا هندسة الجينات بالعلاج لأكثر الأمراض خطورة، والأدوية والعلاج القائم على تكنولوجيتها الصغائر Nano Medicine، مما قد يساعد في رفع متوسط أعمارنا، وتحسن نوعية حياتنا، ويمكن أن يرتبط بذلك سلسلة أخرى من التحديات المتعلقة بمطالب كبار السن واحتياجاتهم للحياة وشغل فراغهم⁽⁶¹⁾.
- يضيف عصر المعلومات تحديات جديدة وخطيرة أمام الإنسان العربي، من أهمها ظاهرة فيض المعلومات مما قد يفقده القدرة على الاختيار والترجيح، بل وقد يشل تفكيره، ويصيبه بالعجز والشعور بالاستلاب.
- تزايد مساحة الفجوة الرقمية نتيجة لعدم القدرة على اللحاق بركب المعرفة عالمياً، وهنا يتأرجح المستقبليون بين يوتوبياً معلوماتية قادرة على حل جميع المشاكل وتحقيق الوئام بين الثقافات، وبين "ديستوبيا" معلوماتية تدفع الكثير من الشعوب والجماعات إلى قوائم الانقراض وتقود العالم إلى جحيم تجنيس الثقافات، بعد أن تقضي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على التنوع الثقافي.
- وجود مجموعة من التهديدات أو المخاطر المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الناشئة عن التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصالات (الإنترنت والإعلام) ومن

أهمها؛ مظاهر العنف الرمزي، وتأجيج الصراعات الثقافية، والطبقية الاقتصادية، وغياب الاتصالات الإنسانية الحقيقية، ومخاطر انسحاق العقل الإنساني في مواجهة التكنولوجيا، وتزايد الطابع الاستهلاكي، وتقرم قوة الدول المركزية، ونقشي آفة التلقي السلبي، وتراجع قدرة الإنسان على التأمل والنقد⁽⁶²⁾.

- تأثير التحديات التكنولوجية على التعليم والمعلم وبرامج إعدادهم وتدريبهم، فمن المتوقع أن يحدث مجتمع المعلوماتية وتطبيقاته في المستقبل، ثورة في التعليم بإنشاء ما يعرف بمجتمع التعلم، وهو يمثل ذروة الارتقاء المجتمعي، حيث يزخر المجتمع بالكثير من الكائنات القادرة على التعلم ذاتياً، وتصبح عملية التعلم موزعة في الزمان والمكان، وعمل يهم المجتمع بأسره.

- وتوفر النقلة المعلوماتية والتكنولوجية للتعليم مجموعة من الفوائد، لعل من أهمها⁽⁶³⁾:
 - توافر كم وفير من المصادر الفريدة للمدرسين والطلاب، وتغيير وتطوير العديد من وظائف المعلمين في مجال وتقييم وتوجيه متابعة أداء الطلاب، وتحرر المعلمين من كم كبير من العمل الورقي المنهك، وتوفير طاقتهم ووقتهم لتلبية لمجالات أخرى.
 - تحسين مستوى المشاركة في مصادر المعرفة، والتواصل بين المعلمين والمتعلمين، وكافة العناصر الأخرى، بما فيهم أولياء الأمور، وقيادات المجتمع المحلي.
 - ستسمح التكنولوجيات الجديدة؛ بإنشاء شبكات الإصلاح التعليمي، والتي بدورها يمكن أن تفرز بيئات تعاونية بين المعلمين وعلماء التربية.

جدول (1)

المخاطر المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات⁽⁶⁴⁾

مستوى المخاطر	الإنترنت	الإعلام
مخاطر ناجمة عن التطبيق التكنولوجي النهائي	▪ مظاهر العنف الرمزي (أفلام ومناظر الجنس، ابتزاز إلكتروني ...).	▪ غلبة الطابع الترفيهي الإعلاني على التنموي، وتنمية النزاعات الاستهلاكية، نتيجة لنقشي

■ الإعلان. ■ استخدام الإعلان سلاحاً أيديولوجياً من قبل السلطة على اختلافها.	■ تأجيج الصراعات العرقية والدينية. ■ وخلخلة التماسك الاجتماعي.	
■ البث المباشر عن طريق الأقمار الصناعية، وما يترتب عليه من عجز الدول عن حماية شعوبها ضد الإعلام الضار. ■ سيطرة المرسل على المتلقي تحت رحمة الرسائل الإعلامية من المرسل بكل ما ورائها من أهواء.	■ توجه معمارية الإنترنت وفقاً للهوى الاقتصادي لخدمة أغراض التجارة الإلكترونية. ■ التوجه نحو المكونات البرمجية لتحويل صيغة البرمجيات إلى صيغ كثيفة التكنولوجيا، ويحتكرها الكبار ويستبعد منها الصغار.	مخاطر ناشئة عن التوجه التكنولوجي من قبل صانعيها
■ إدمان التلفزيون وتقني آفة التلقي السلبي. ■ طغيان المرئي على الكتابي، مما يحرم المرء من مزايا التعامل مع النصوص المكتوبة التي تزيد من قدرته على التأمل والنظرة النقدية.	■ إدمان الإنترنت، وطغيان حوار الإنسان مع الآلة، على حوار الإنسان مع أخيه الإنسان. ■ ظاهرة الإفراط المعلوماتي (حمل المعلومات الزائد)، ومخاطر انسحاق العقل الإنساني في مواجهتها.	مخاطر كامنة في طبيعة التكنولوجيا

■ تفتح إمكانات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، المجال أمام تطبيقات عديدة ومتنوعة من بينها التعلم التعاوني والتدريب المستمر في الميادين المختلفة لضمان التعليم المستمر، بالتوازي مع وجود برامج لإعداد وتدريب المعلمين عن بعد، كما قد يصبح التعليم عن بعد، بديلاً مثيراً في كل المراحل التعليمية، وقد يكون البديل الوحيد أمام بعض الفئات ممن لا يملكون القدرة على الانتظام في البرامج التقليدية (كالنساء وكبار السن).

■ سيظل للتطور التكنولوجي دوره البارز في ظهور أدوات تعليمية إلكترونية عديدة ومتنوعة، يساعد استخدامها على مواجهة الطلب المتزايد على التعلم وما يصاحبها من

مشكلات الأعداد الكبيرة، وإتاحة مصادر متعددة للتعلم، والانتقال بالدور التقليدي للمعلم من كونه ناقلاً للمعرفة إلى أدوار أخرى يصبح فيها مرشداً وموجهاً للمتعلمين ويسيراً لتعلمهم ومديراً ومنظماً لبيئتهم التعليمية.

وتلقى المستجدات المعلوماتية والتكنولوجية بمطالب جديدة على التعليم، وبالتالي على المعلم ومن هذه المطالب ما يلي⁽⁶⁵⁾:

- يثير الاتصال المباشر للطلاب بمعلومات لا حصر لها والاتصال المباشر فيما بينهم، قضايا سياسية وأخلاقية بالنسبة للمدارس والمجتمع ككل، خاصة في ظل إمكانية إحضار كومبيوتراتهم المحمولة إلى المدرسة، وقد تكون هذه المعلومات محل اعتراض لأسباب سياسية أو أخلاقية.
- يرتبط بتطور مفاهيم الهندسة الاجتماعية وتطبيقاتها على البشر، إثارة مجموعة من التساؤلات الأخلاقية حول من يمتلك الحق في ضبط وهندسة سلوك غيره وعلى أية معايير يحق له ذلك.
- يتسم مجتمع المعرفة بمجموعة من خصائص التفكير الشامل والإحاطة بما وراء التخصصات الرئيسية، فسوف يكون على تعليم المستقبل أن يرتد مرة أخرى إلى العمومية أكثر من التخصص، كما أن وجود اتجاه متزايد نحو الدراسات متعددة الاختصاصات مثل الكيمياء الحيوية، والبيوتكنولوجي، والهندسة الوراثية، وهندسة الاتصالات والمواصلات، وعلوم البيئة، سيفرض على النظم التعليمية أن تعد نوعاً جديداً من الأفراد متعددي الاختصاصات.
- تقنية الاتصال والمعلومات يحولان القراءة والكتابة، إلى أثر من الماضي، خاصة في ظل تطور برامج التمييز للأصوات الدخول إلى المعلومات المخزونة بشكل شفهي، وكذا البرامج الناطقة التي تحول الكلمات إلى أصوات، وما لذلك من دلالات خطيرة على احتمالات اختفاء مهنة تعليم القراءة والكتابة⁽⁶⁶⁾.
- وفي ضوء التحديات المعلوماتية والتكنولوجية العديدة وتأثيراتها المختلفة على التعليم، كان لابد أن تتطلق الدعوات لإصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته

ومخرجاته، وبناء مؤسسة تعليمية عصرية، تستجيب للتحديات المعلوماتية والتكنولوجية، وما تقتضيه من أدوار ومسؤوليات جديدة للمعلم.

■ إحداث تغييرات شاملة وجذرية في طرائق وأساليب التعليم والتعلم مع تعاظم دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري، والنقد الموضوعي والاختيار العقلاني، والوعي بالمرتبات والعواقب، والاستشراف والتنبؤ، وارتياذ المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة والاستقصاء، والتحليل المنهجي ... وغيرها من الأنماط التي سيفرزها الاعتماد المكثف على أدوات التعلم الإلكترونية، بات على المعلم أن يقوم بأدوار جديدة، لعل من أهمها⁽⁶⁷⁾:

- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة العمليات التعليمية والتربوية المرتبطة بالتدريس والتقويم والمتابعة والتوجيه والتخطيط والإدارة الصفية، والاتصال بالآباء وقادة المجتمع المحلي، وقادته.
- تنمية القيمة الأخلاقية لدى تلاميذه بما يعينهم على الحكم والاختيار والتعامل مع المشكلات التي تفرزها التطورات العلمية والتكنولوجية في الحاضر أو المستقبل.
- تهيئة المتعلمين لفهم كافة أشكال ومجالات التغير، خاصة في مجال العلم والتكنولوجيا، والتكيف معها، واتخاذ مواقف منها : إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي والدافعية للتعلم المستمر.
- كما أن المعلم مطالب أكثر من أي وقت مضى بتطوير معلوماته ومهاراته للتعامل مع هذه التكنولوجيا، كي يظل دائماً على اتصال بأحدث المعلومات في مجال اختصاصه سواء على المستوى البحثي أو التدريسي، لكي يستطيع المعلم مواجهة مطالب التغير وتحديات المستقبل.

ويتضمن ما سبق التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وكذا برامج التنمية المهنية المستدامة، وفي مجال الإعداد للمعلم، يتضمن ذلك توافر المعايير التكنولوجية في برامج الإعداد ومنها⁽⁶⁸⁾:

1- امتلاك أعضاء هيئة التدريس في التعليم المهني للمهارات اللازمة لاستخدام التدريس التكنولوجي.

2- تصميم معايير ومناهج برامج التعليم المهني من أجل استخدام التكنولوجيا بكفاءة.

3- تمكين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من استخدام التكنولوجيا المناسبة لتدعيم المهارات التدريسية، ونمذجة الاستخدام الفعال للتكنولوجيا.

4- تطوير وتدعيم التعاون بين الأقسام الجامعية والهيئات الخارجية.

5- التأكيد على تنمية اتجاهات ودافعية معلمي المستقبل نحو التكنولوجيا في عالم اليوم والمستقبل.

6- وضع برامج فعالة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم، وتدريبهم على التعليم الإلكتروني واستخدام الحاسب في التعليم من خلال اعتماد برامج للتدريب والبحث والتدريس في الداخل والخارج، وتشجيعهم على المشاركة في المؤتمرات واللقاءات العلمية.

2- تحديات العولمة : Globalization :

تعد العولمة ظاهرة مركبة وأيديولوجية قديمة يسعى الغرب من خلالها للسيطرة على العالم وفرض ثقافته، فهي ليست ظاهرة اقتصادية أو سياسية أو تقنية أو معلوماتية فحسب، بل هي ظاهرة تاريخية.

وهي في أبسط معانيها تعني الكونية أو الكوكبية أو العالمية، وإن كان هناك من يفرق بينها وبين العالمية، حيث أن العولمة لا تعترف بالهوية الوطنية أو القومية أو الدولة وتقف على النقيض من هذه المفاهيم، وتقوم على الهيمنة وتكريس علاقات عدم التكافؤ (اللاتكافؤ)، في حين أن العالمية تركز التواصل بين أبناء البشر من أجل تحقيق أهداف إنسانية عامة.

وينظر إلى العولمة من ثلاث زوايا هي⁽⁶⁹⁾:

1- العولمة كأيديولوجية Globalism : تقوم على فكرة انتصار الحضارة الغربية وتدشين

مرحلة جديدة من التاريخ البشري، ومن ثم فهي تطرح العديد من الدعاوي منها أنها

تؤسس لحضارة إنسانية جديدة، تقود العالم إلى مستقبله كما أنها تقوم على مجموعة من

الافتراضات والمفاهيم والتي تشكل في مجموعها عناصر وشروط فلسفة تنميط العالم وفقاً

للمنموذج الليبرالي الغربي في الاقتصاد والسياسة، مع اعتقاد بأن ما يصلح لدول الغرب يصلح لبقية دول العالم **What is Good for the West Is Good for the Rest**.

2- العولمة كعملية **Globalization** : وتشير إلى مجموعة الإجراءات والممارسات

والسياسات الصادرة عن الدول الكبرى في العالم، وردود الأفعال التي تصاحبها وتصدر من جانب الدول والمجتمعات الأخرى، فقد سعت القوى الكبرى إلى إعطاء العولمة أبعاداً محددة، وإلى تعديل مسارها بشكل يخدم مصالحها، والعولمة بهذا المعنى أصبحت مرادفاً للتدخل في الشؤون الداخلية للدول سياسياً واقتصادياً.

3- العولمة كظاهرة **Globality** : فتشير إلى أنها بمثابة تطور نوعي جديد وتجسيد

لمجموعة من التطورات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية، التي تجعل منها مجرد امتداد لاتجاهات سبق وأن تحددت، وتخرج عن إمكانية التحكم فيها، والعولمة كظاهرة تتعدى تدفق السلع والخدمات وتقليص مفهوم الزمان والمكان، إلى معان أخرى مثل⁽⁷⁰⁾:

- ظهور قوى بديلة تتحكم في الاتجاهات الدولية ويأتي في مقدمتها الشركات الدولية، والمؤسسات المالية الدولية، ومنظمة التجارة العالمية، ومافيا العنف والجريمة ... الخ.
- ظهور شبكات من التفاعل من تنظيمات المجتمع المدني ومن أقسام الرأي العام، ومن مراكز ودوائر صنع القرار، وبين المنتجين والمستهلكين⁽⁷¹⁾.
- ظهور قضايا عالمية تشمل كل دول العالم، ولا يمكن مواجهتها دون تكتل عالمي أو تكاتف دولي، ومن هذه القضايا البيئية، والإرهاب والتطرف، والجريمة والعنف، وتهريب الأموال والسلع والمخدرات، والثقافة الهابطة

وتتنامي ظاهرة العولمة في المستقبل يمكن أن يكون نتيجة حتمية لتطور مجموعة من العوامل الأخرى وبخاصة مكونات ثورة المعلومات والاتصالات والمواصلات.

ومن أهم المستجدات التي ارتبطت بظهور العولمة⁽⁷²⁾:

1- تغير مفهوم الأمن :

أصبح مفهوم الأمن ... وثيق الصلة بكثافة التفاعلات بين ما هو داخلي وما هو خارجي، ومصادر الأمن لم تعد مقصورة على الداخل أو البيئة الإقليمية فقط، وإنما تتأثر بما

يأتي من خارج الحدود (المخدرات، غسيل الأموال، التهريب، الإرهاب، والأوبئة، الهجرة غير المشروعة).

2- تصاعد القضايا والمشكلات العالمية :

ومن مظاهر العولمة ظهور مجموعة من القضايا والمشكلات ذات الطابع العالمي في أسبابها، أو في تداعياتها، أو إمكانيات مواجهتها، كالتلوث والتدهور البيئي، والانفجار السكاني، والفقر، وقضايا حقوق الإنسان، والإرهاب والتطرف والمخدرات⁽⁷³⁾.

3- تراجع قوة الدول في التحكم في تدفق الأفكار والأخبار والقيم :

إن العولمة سياسياً تتضمن تراجع قوة الدولة المركزية على التحكم في حدودها، وتآكل قوتها في السيطرة على عملية الانتقال للسلع والخدمات والأفكار والأخبار والقيم سواء عن طريق ضغوط الداخل أو ضغوط الخارج⁽⁷⁴⁾.

4- عولمة الثقافة :

وتعني عولمة الثقافة تلاشي التعددية الثقافية واندثارها لصالح ثقافة واحدة، لذا تعتبر من أخطر التحديات المعاصرة للشعوب والأمم، وهذه الخطورة لا تتأتى من الهيمنة الثقافية التي تنطوي عليها العولمة فحسب، وإنما من الآليات والأدوات التي تستخدم لفرضها⁽⁷⁵⁾.

وهناك أربعة سيناريوهات محتملة فيما يتعلق بعولمة الثقافة⁽⁷⁶⁾:

- استمرارية التعددية الثقافية : مع عدم وجود ما يسمى بعولمة الثقافة، واعتبار أي محاولة في هذا الشأن هي في الحقيقة محاولة للهيمنة، أو الغزو الثقافي.
- بروز ثقافة العولمة : بمعنى اعتناق العديد من الشرائح في مجتمعات مختلفة، نمطاً ثقافياً واحداً، استناداً إلى دور تكنولوجيا الاتصال والمعلومات.
- نجاح العولمة في خلق حد أدنى من القواسم المشتركة : بمعنى ظهور مجموعة من القيم العالمية تعرفها كل المجتمعات إلى جانب خصوصياتها الثقافية.
- ظهور ثقافات جديدة مشوهة لا تنتمي إلى الثقافات التقليدية تماماً ولا تنتمي إلى أي ثقافة عالمية.

كما يمكن أن تقضي العولمة الثقافية إلى مجموعة من التحديات مثل، تطويق الإبداع الأدبي والقيمي لدى الشعوب، وتهميش الثقافة الوطنية واللغة القومية، وتقليص العلاقة الحميمة بين المثقف وبين الخبرة المباشرة، وإلغاء الخصائص المميزة لبعض الأمم كالدين والتراث والتاريخ.

ومن أهم تحديات العولمة التربوية ما يلي⁽⁷⁷⁾:

- التدخلات الخارجية في نظم التربية والتعليم، بعد أن تزايدت الاتهامات للدين الإسلامي والثقافة العربية ونظمها التربوية بأنها مصدر العنف ولإرهاب، منذ أحداث 11 سبتمبر.
- استهداف الهوية الثقافية، عن طريق (التبشير والاستشراق والاستغراب) والتي تتجدد باستمرار في صورها وأثوابها ووسائلها، وما يتولد عنها من تحديات مثل : التسلل المتواصل للمفاهيم المغلوطة والتشكيك في العقيدة، الانبهار والاستلاب الثقافي.
- الابتزاز التربوي بالمنح والمعونات الخارجية.
- استدماج القيم العالمية في مناهج التعليم : وترسيخ الأفكار الداعية للنظام العالمي الجديد.

وتتجلى أدوار المعلم في مواجهة تحديات العولمة في عدة مجالات منها⁽⁷⁸⁾:

- بناء إطار مفاهيمي لدى طلابه لمساعدتهم على فهم الجدل حول العولمة وتحدياتها، إيجابياتها وسلبياتها وعلاقتها بالهوية الثقافية، والفروق بينها وبين العالمية أو التدويل.
- إعداد الإنسان المتحلي بالقيم الجديدة التي تحتاجها الحياة المعاصرة والمستقبلية وخاصة فيما يتعلق بقيم التسامح والاحترام المتبادل والمسؤولية العالمية.
- تنمية القدرة التعايش مع الآخرين، والتعاون معهم فيما يتعلق بالقضايا والمشكلات العالمية.
- إدراك الفوارق الثقافية والحساسية تجاه التنوعات الثقافية.
- تنمية الإحساس والتمسك بالهوية الثقافية.
- تدريب الطلاب على العمل في إطار دولي، وعلى المرونة والتكيف مع الأحداث، مع التأكيد بشكل خاص على المهارات التي تتطلبها السوق العالمية، ومهارات إدارة الوقت، والتواصل والتفاوض مع الآخرين.

3-المستجدات البيئية والتنمية المستدامة :

تشير البيئة إلى ما نعيش فيه جميعاً، ممارسة للتفاعلات، أو إشباعاً للاحتياجات، والتنمية هي ما نحاول فعله لتحسين سبل حياتنا في هذه البيئة، لذا فالصلة وثيقة بين البيئة والتنمية خاصة في إطار مفهوم التنمية المستدامة، الذي يشير إلى "التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية حاجاتهم"⁽⁷⁹⁾.

وتتمثل أهم المشكلات البيئية والتنمية المتوقعة في المستقبل فيما يلي⁽⁸⁰⁾:

- **استمرار تحدي الفقر :** فعلى مدى السنوات الثلاثين إلى الخمسين المقبلة، ستمثل التحديات الرئيسية للتنمية في التخلص من الفقر، ويمكن أن يعيش أكثر الناس فقراً في العالم في أحياء فقيرة بائسة في داخل المدن الكبرى.
- **تلوث الهواء :** حيث ارتفاع درجة تلوث الهواء إلى مستويات غير صحية على الصعيد المحلي، وتواصل ارتفاع نسب انبعاث ثاني أكسيد الكربون مع عدم قدرة للمحيط الحيوي على امتصاصه على الصعيد العالمي.
- **نقص المياه العذبة :** بسبب تزايد معدلات استهلاكها، وسيصبح توافر المياه في بعض المناطق من أكثر المشكلات إلحاحاً في القرن الحادي العشرين، ما لم يحدث تغيير في مؤسسات صيانة والتخطيط للمياه، تقدر اللجنة العالمية للمياه أن استخدام المياه سيزيد بنحو 50% في السنوات الثلاثين القادمة، وسيعيش ما يقدر بأربعة مليارات نسمة – أي نصف سكان العالم – تحت وطأة ضائقة مائية شديدة في عام 2025، مع زيادة حدة هذه الضائقة على وجه الخصوص في أفريقيا والشرق الأوسط وجنوب آسيا⁽⁸¹⁾.
- **تراجع أشكال التنوع الإحيائي :** من خلال سلسلة من احتمالات انقراض طوائف كثيرة من النباتات والحيوانات، وكذا تدمير الغابات، بعد أن زادت معدلات إزالتها بشكل كبير.

وهناك ما يوضح أهمية التربية وبخاصة في مجال توفير المعلومات للتعامل مع قضايا

البيئة والتنمية المستدامة على النحو التالي⁽⁸²⁾:

- تحتاج البلدان النامية للمساعدة من أجل التوصل إلى وسائل مبتكرة لتحسين كفاءة استخدام الأنظمة البيئية، كأنظمة المعرفة والمعلومات، والتحديث وإعادة التأهيل لتحقيق إمكانية الاستفادة من تلك الأنظمة، بالصورة الملائمة.

- تمكن المعارف المستمدة من مصادر المعلومات، والتعليم، والتدريب في تدعيم وتنفيذ سياسات محسنة لموارد البيئة، وتقوية المؤسسات القائمة عليها.
- تساعد المعرفة في تمكين المستهلكين، وجهات التشغيل، والحكومات، من أسباب القوة، اللازمة لإجراء المقارنة بين أداء المرافق في الماضي والحاضر، وكذا بالمقارنة بأداء المؤسسات الأخرى.
- يحتاج المستهلكون على نحو خاص إلى معلومات عامة لتقييم أداء المرافق المحلية بالنسبة لأهداف ومعايير محددة بصورة واضحة، وبتسليحهم بهذه المعلومات يمكنهم محاسبة المسؤولين العموميين، ومقدمي الخدمات من القطاعين العام والخاص.

وقد يلعب المعلمون دوراً حاسماً، في هذا المجال ولكي يتحقق ذلك، فإنهم يحتاجون إلى أن يكونوا ملتزمين بمبادئ التعليم الخاص بالاستدامة، ولابد من امتلاكهم الوعي بالعلاقة بين البيئة والتنمية المستدامة، وكذا المهارات الضرورية اللازمة لتنمية ما نتمناه لدى الطلاب؛ لهذا اهتمت دول العالم بنشر برامج التربية البيئية في التعليم النظامي وغير النظامي، كما تهتم بنشر التربية البيئية والتنمية في برامج إعداد المعلم.

4-المستجدات الاقتصادية :

من المتوقع مع التفاعل المستقبل لقوى العولمة وغيرها من القوى الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، ظهور مجموعة من التحديات الاقتصادية الجديدة ومنها ما يلي⁽⁸³⁾:

أ-هجرة الوظائف :

تؤكد اتجاهات استشراف المستقبل على بداية النمو لحركة جديدة وعلى نطاق أوسع لظاهرة اقتصادية أطلق عليها دون ترو Off Shoring أو Off Shore outsourcing أي هجرة الوظائف أو تصديرها وهي تختلف عن الهجرة التقليدية للعمالة، ففي هذه الظاهرة تبقى العمالة في أماكنها، ولكن الذي يهاجر هو الوظائف.

وهجرة الوظائف ظاهرة جديدة نسبياً في اقتصاد الدول الصناعية المتقدمة، حيث تعهد بعض منظمات الأعمال بجزء من نشاطها (خاصة الخدمات) إلى منظمات وأفراد في الدول

الفقيرة ذات الأجور المنخفضة، بغرض تخفيض التكلفة وقد لعبت العولمة بالتفاعل مع ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، دوراً مهماً في نشأة وتنامي هذه الظاهرة⁽⁸⁴⁾.

وقد يصعب الاعتماد على التعليم والمهارة فقط، لحل المشكلة المتعلقة بخسارة الوظائف في الدول المتقدمة، لأن الفرق مستقبلياً سيكون بين الوظائف التي يتم نقلها إلكترونياً والتي لا يمكن نقلها، فوظائف النسخ (منخفضة المهارات)، والتحليل الأمني (مرتفعة المهارات) يتم تقديمها بالفعل إلكترونياً من الهند.

وربما يكون المطلوب المؤكد من التعليم بالنسبة لكافة الدول، هو تحديد الأعمال المتاحة مستقبلياً وإعداد وتدريب الأفراد عليها، مع العلم بأن تلك الأعمال لن تكون نفسها بالنسبة لكل من الدول المتقدمة والنامية، وفي نفس الوقت لن يكون الاعتماد على التعليم هو الحل المناسب في جميع الأحوال.

وتعرف التجارة الإلكترونية E-Commerce بأنها تنفيذ وإدارة الأنشطة التجارية المتعلقة بالبضاعة والخدمات بواسطة تحويل المعطيات عبر شبكة الإنترنت أو الأنظمة التقنية الشبيهة.

وتحقق التجارة الإلكترونية مجموعة من الفوائد منها ما يتعلق بالشركات والمؤسسات ومنها ما يتعلق بالأفراد والمستهلكين، ومنها ما يتعلق بالمجتمع، ومن فوائدها للمجتمعات⁽⁸⁵⁾:

- تسمح للأفراد أن يعملوا في منازلهم، وتقلل الوقت المتاحة للتسوق، وبالتالي تحد من الزحام المروري، وتلوث الهواء.
- تسمح للأفراد من ذوي الدخل المتواضعة، بشراء البضائع، مما يساعد على ارتفاع مستوى المعيشة.
- تسمح للأفراد في الدول النامية، بأن يمتلكوا منتجات وبضائع غير متوفرة في بلدانهم الأصلية، ويستطيعوا الحصول على شهادات جامعية عبر الإنترنت.
- تيسر توزيع الخدمات العامة مثل الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية، بسعر مخفض وكفاءة أعلى.

وعلى الرغم من فوائد التجارة الإلكترونية فإنها تواجه مجموعة من التحديات ومن أهمها⁽⁸⁶⁾:

- ليس هناك سعة كافية للاتصالات السلكية واللاسلكية.
 - بعض برمجيات التجارة الإلكترونية لا تتناسب مع بعض العتاد Hardware، أو بعض أنظمة التشغيل.
 - قد يشعر بعض الناس بمشاكل في الأمن والخصوصية وهي من الأمور المهمة للتعامل مع التجارة الإلكترونية، وقد يحجم الكثير من الناس عن المشاركة فيها بداعي الخوف من الكشف عن خصوصياتهم.
 - انعدام الثقة ومقاومة المستخدم، حيث لا يشعر بعض الزبائن بالثقة من الباعة المجهولين الذين لا يرونهم، ولا يتقنون بالمعاملات أو النقد الإلكتروني.
 - لم تحسم العديد من الأمور القانونية في التجارة الإلكترونية بعد، خصوصاً الأمور المتعلقة بالقرصنة.
 - قد تساهم التجارة الإلكترونية في انهيار العلاقات الاجتماعية.
 - مازال الدخول للإنترنت عملية مكلفة لبعض الناس، وقد يعتبرونها رفاهية زائدة.
 - ما زالت سرعة الاتصال بشبكة الإنترنت بطيئة في كثير من دول العالم.
- وتتطلب التجارة الإلكترونية واحتمالات انتشارها مستقبلاً ضرورة التطوير لنظم وبرامج التعليم عموماً والتعليم الفني خصوصاً، والنوع الأخير معنى بشكل خاص لعلاقته بالعديد من أفكار وتطبيقات اقتصاد المعرفة، فضلاً عن ضرورة تحديثه تكنولوجياً عموماً، كمطلب من مطالب ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات⁽⁸⁷⁾.
- وفي هذا المجال لا بد أن تستجيب برامج إعداد معلم التعليم الفني بشكل خاص للتغيرات المتوقعة، ولكيفية تنمير إيجابياتها والحد من سلبياتها، وقد يكون مفيداً هنا، إعداد المعلم وتدريبه على المفاهيم والتطبيقات الحديثة للتسويق والتجارة الإلكترونية، وإدارة أنظمة المعلومات، والأخلاقيات الإلكترونية، والتبادل الإلكتروني للبيانات، وإنشاء الشبكات الداخلية وصيانتها وتطويرها والتعامل معها، وعمليات الأمن والخصوصية في المجال الإلكتروني.

ب-تزايد الاعتماد على تكنولوجيا الإنتاج الحيوي :

وتعتبر التكنولوجيا الحيوية موضوعاً مثيراً للجدل، وغالباً ما يتعزز هذا الجدل بالأيديولوجيا والقيم الفلسفية أكثر ما يتعزز بالمعرفة العلمية، وهناك مذاهب فكرية مختلفة فيما

يتعلق بالآثار البيئية والصحية المحتملة لتقنيات تغيير المورثات، وينبغي أن يأخذ أي برنامج عمل للتقنية المسؤولة هذه المذاهب في الحسبان، وتشمل القضايا الرئيسية الفرص والقدرة على التطويع اللازمين لاستخدام الأدوات والتقنيات، وإدارة الأصول البيولوجية، وتقدير المخاطر، وفوائد السلامة الغذائية والبيئية، خاصة فيما يتعلق بالتنوع الحيوي، والسلامة الوراثية لأنواع الكائنات الحية⁽⁸⁸⁾.

ومن المتوقع أن تترك هذه التوجهات آثارها على أهداف وبرامج وأنشطة التعليم وبخاصة التعليم الزراعي، سواء فيما يتعلق بالجوانب العلمية والعملية، أو فيما تطرحه هذه التطورات من مشكلات بيئية وأخلاقية، قد تتعامل معها المقررات التخصصية أو الثقافية العامة سواء في برامج التعليم العام أو الفني أو التعليم العالي والجامعي.

وليس بمرامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بعيدة عن هذه القضايا، وهنا قد تطرح تصورات لعمليات الإعداد التخصصي للتعامل مع هذه التحديات وتطبيقاتها العملية ونتائجها البيئية والصحية، أو الإعداد الثقافي للتعامل مع قضاياها ومشكلاتها الفلسفية والأخلاقية، وبالتأكيد من خلال الإعداد المهني بما يساعد على الارتقاء بمعارف واتجاهات ومهارات الطلاب فيما يتعلق بالموضوعات والقضايا المتشعبة والمرتبطة بتلك التقنيات الجديدة والمتطورة.

ج-الخصخصة :

في ظل التوجه العالمي نحو الاقتصاد الحر، ظهرت الخصخصة كتوجه اقتصادي عالمي، تشير توجهات الاقتصاد المصري إلى ارتفاع وتيرة الخصخصة منذ سبعينات القرن الماضي، وحتى وقتنا الحاضر، في ظل اقتصاد العولمة وتوجهات الحكومات المصرية المتعاقبة⁽⁸⁹⁾.

ومن المعروف أنه مع الخصخصة تعمل المؤسسات تحت ضغوط المنافسة، للسيطرة على الأسواق، وتلبية احتياجات المستهلك من السلع والخدمات، ومن هنا قد تلجأ لآليات متعددة كالمحاسبية وضبط الجودة، أو آليات أخرى للانكماش للحد من الخسائر أو التوسع لتعظيم الفرص المتاحة من الأرباح، وقد يرتبط بمختلف الإجراءات تهديدات وضغوط على العاملين، وكذا العاطلين أو المتقاعدين.

ومن ناحية أخرى فقد يطبق مبدأ الخصخصة وحرية السوق على كل مجالات الحياة بما فيها التعليم، في إطار ما يعرف بخصخصة التعليم، أو البرامج المميزة، وغيرها مما قد يشكل بعض أشكال الطبقيّة والتمايز داخل منظومة التعليم، فضلاً عن الضغوط العامة المرتبطة باقتصاد الخصخصة.

من المتوقع أن يشهد الوضع السكاني والاجتماعي مستقبلياً مجموعة من المتغيرات التي تشكل تحديات لنظم التعليم وبالتالي على المعلم ونظم إعداداته التعامل مع هذه المتغيرات، ويمكن تحليل هذه المتغيرات على النحو التالي⁽⁹⁰⁾:

أ-النمو السكاني :

تشير التوقعات إلى وجود احتمالات قوية لاستمرارية التزايد السكاني عالمياً بحيث يمكن أن يصل العدد الإجمالي في عام 2050 إلى 9 مليارات بالمقارنة بـ 6 مليارات حالياً، وستكون كل هذه الزيادة تقريباً في البلدان النامية، وقد ينشأ عن هذا الوضع تحديات متزايدة لتوفير الغذاء والمأوى، والكساء والتعليم والخدمات الصحية للسكان المتزايدين، فضلاً عن التحديات المتعلقة بالضغوط على النظم البيئية، وتهديد التنوع الحيوي.

ب-زيادة معدلات كبار السن :

تشير تقديرات البنك الدولي إلى ارتفاع عالمي ومحلي لكبار السن (65 سنة فأكثر)، حيث تشير التقديرات إلى ارتفاع معدل العمر المتوقع إلى 72 عاماً (بالمقارنة بـ 64 عاماً اليوم)، مع ارتفاع معدلات الإعاقة للكبار قدرت بنحو 45-49% بحلول عام 2030.

واستناداً إلى بيانات تغطي فترة زمنية أطول للتحوّلات السكانية في عدد من الدول، تبين أن العنصر الأكثر أهمية في التحوّلات السكانية، يتمثل في الاتجاه نحو معدلات أعلى للعمر المتوقع عند الميلاد، ونحو معدلات خصوبة أقل، وليس الانخفاض في معدل النمو في إجمالي عدد السكان، لأن زيادة العمر المتوقع عند الميلاد، قد يعني ارتفاع نسبة السكان في سن العمل، ولذلك تحدث المفكرون عن منحة ديموغرافية، وفرصة يمكن أن تستغل لخير المجتمع، ولكن معدل كبار السن لا يعني وجود فرص تلقائية وإلى الأبد، ولكنها ستختفي بعد حين، مع ارتفاع نسبة الإعاقة، وقد تعني الظاهرة أيضاً مزيداً من الأعباء على شبكات الأمن والضمان

الاجتماعي، ومطالب من السياسات الصحية والتعليمية للوفاء باحتياجات كبار السن وتحسين حياتهم بوجه عام⁽⁹¹⁾.

ج-التحضر Urbanization :

ويعني زيادة عدد سكان الحضر، حيث تقدر الزيادة بنحو مليار نسمة في السنوات الثلاثين القادمة، وبنحو ملياري نسمة في الخمسين سنة القادمة، وستكون معظم الزيادة في المدن والبلدان النامية.

د-اختلاف التوزيع الجغرافي للسكان :

لعل مشكلة التوزيع الجغرافي للسكان من أكثر التحديات التي تواجه مصر وستواجهها لفترة طويلة في المستقبل، حيث ما زال حوالي 99% من السكان يعيشون في مساحة محدودة من الأرض لا تتجاوز 4% من إجمالي المساحة الكلية على أقصى التقديرات، مما يلقي بضغوط بالغة على البيئة وعمليات التنمية سواء في المساحة المأهولة أو بقية المساحة⁽⁹²⁾.

هـ-انتشار ثقافة العنف :

بجانب التحديات السكانية المتوقعة هناك بعض التحديات الاجتماعية، المرشحة للتواجد أو للتنامي مستقبلياً كالفقر والأمية والبطالة وانتشار المخدرات ومشكلات اللاجئين، ولعل أكثر خطورة مشكلة انتشار ثقافة العنف⁽⁹³⁾.

ومع أن جوهر العنف قد ظل واحداً، إلا أن أشكاله قد تطورت عبر التاريخ البشري، ومن هنا فإن معنى وجود أشكال جديدة من العنف، في المستقبل، قد يتعدى مجرد الزيادة التراكمية لمعدلاته، إلى احتمالات قد تطرأ على أدواته (أمثلة عديدة على الاستعانة بالتطور التكنولوجي في العنف)، أو أن يلحق العنف بأهداف جديدة كانت تعد آمنة قبل ذلك (مثل جرائم قتل الآباء والأبناء)، أو في المناخ العام المشجع على العنف (مثل تأثير وسائل الإعلام وخروجها عن سيطرة الدول والأسر)، أو دخول فئات جديدة إلى مجال ممارسة العنف (مثل تغير الصورة التقليدية للإرهابي الفقير، أو دخول فئات جديدة مثل النساء والأطفال والمسنين).

وهناك متطلبات تربوية للتعامل مع القضايا السكانية وتحدياتها، وربما قد تختلف المضامين والمتطلبات التربوية المتعلقة بالنمو السكاني وفقاً للمنظور الأيديولوجي، بين المؤيدين للبرامج السياسات السكانية، والرافضين لهذه البرامج والسياسات.

فبالنسبة للمؤيدين للبرامج والسياسات السكانية هناك مطالب مثل⁽⁹⁴⁾:

- التأكيد على أهمية التعليم في تأخير سن الزواج وزيادة شعور الفرد بمسئوليته تجاه أطفاله، وتبني اتجاهات تنظيم الأسرة والتدريب على المهارات المتعلقة بها.
- تضمين أشكال التربية والتعليم التحليلات المختلفة لمخاطر التزايد السكاني على البيئة، ومجالات التنمية وتفنيد مزايا الأسرة الصغيرة.
- توعية الناس بأن ثمة حدوداً للموارد البيئية وإمكانات التكنولوجيا.
- إدراك التربية السكانية كمجال أساسي في السياسات والبرامج السكانية.

وبالنسبة للرافضين للبرامج والسياسات السكانية هناك مطالب النسل⁽⁹⁵⁾:

- تنمية بعض الاتجاهات الرافضة لسياسات تنظيم الأسرة وتحديد النسل.
- التربية الوطنية لتبصرة أفراد المجتمع بالمخاطر الخارجية، الناتجة عن تنظيم الأسرة.
- تحليل الموقف الديني والأخلاقي للمسائل السكانية، والتأكيد على ضرورة مشاركة رجال الدين في تكوين الأخلاقيات الزاهدة.
- تنمية للمعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا المتطورة وتوظيفها في مجالات الإنتاج والاستهلاك.
- تنمية قدرات البشر على معالجة الازدحام، وتعزيز التسامح والتعاطف الضروريين للعيش في عالم مزدحم.
- تنمية الوعي الجماهيري بأهمية تغيير الأعراف المنحازة ضد المرأة والاهتمام ببرامج تعليم النساء⁽⁹⁶⁾.

ومثلما تكون النظم التعليمية والتربوية مطالبة بالتعامل مع متطلبات الصغار، فقد تكون هناك مطالب أخرى موازية للكبار وتنقيفهم وتعليمهم وتدريبهم على شغل أوقات فراغهم بأنشطة مفيدة أو خدمات اجتماعية، وهكذا قد تكون هناك حاجة لاتخاذ التدابير المناسبة لتنظيم وتطوير برامج تعليم الكبار وبرامج معلم الكبار.

وقد تنشأ متطلبات تربوية وتعليمية للتعايش مع الظاهرة الحضرية، وإمكانية العيش في عالم مزدحم، وما يتعلق بذلك من قيم التسامح والتعايش، علاوة على اكتساب المهارات اللازمة للعيش في هذه الظروف الجديدة، أو البحث عن وظائف مناسبة، والحصول عليها، في ظل منافسة شديدة من الآخرين، أو القدرة على بناء وتطوير مشروعات خاصة، هذا علاوة على المهارات والقيم المتعلقة بالآثار الصحية والبيئية للظاهرة الحضرية⁽⁹⁷⁾.

5- مستجدات الديمقراطية :

تشير اتجاهات استشراف المستقبل إلى تزايد المد الديمقراطي في جميع مجالات الحياة، مع سعي مكثف نحو توسيع قاعدة المشاركة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتأكيد أبكر على حقوق الإنسان وتعزيز مكتسباته، وبصفة خاصة حقوق الأقليات والمهمشين، والنساء والأطفال، وغيرهم ممن كانوا محرومين نسبياً في الماضي بسبب الفقر، أو الأصل العرقي، أو الدين، أو اللغة، أو الجنس.

ويسهم التعليم في تحقيق المساواة بين الناس، إلا إذا تكافأت الفرص في دخوله، ومتابعة الدراسة فيه، وإلا إذا تكافأت فرص العمل بعد التخرج ولذلك انتقد أحمد صيداوي النظام التعليمي في معظم الدول النامية باعتباره "لا يزال نظاماً استقراطياً، أعدوه للقلة ولما جاءت كثرة الناس فيه بفعل الحاجات الاقتصادية والمطالب الديمقراطية، حشروها فيه حشراً، أخذوا منها تدريجياً حاجاتهم من الطاقة البشرية وأبادوا الباقيين أو عملوا على تصفيتهم على طول السلم التعليمي، أو بعد التخرج بأشكال مختلفة"⁽⁹⁸⁾.

والتمحور حول المتعلم، وتعدد مسارات التعلم، والاهتمام بالبشر (طلاباً ومعلمين ومشرفين وغيرهم) قبل الهياكل والتنظيمات والمناهج والتقنيات، والانطلاق من المعلم، وفيما يتعلق بالمعلم تحديداً، فقد طالباً بأن يبدأ التعلم الذاتي من المعلم، والتخفيف من التحكم والسيطرة عليه، والاستماع له وتدعيم مشاركته في كل ما يعنيه، وانفتاح مسارات تنميته وترقيته.

ويمكن تحديد أهم المستجدات الداخلية المتوقعة مستقبلياً في التعليم وبرامج إعداد المعلم على النحو التالي⁽⁹⁹⁾:

أ- الأنماط الجديدة وغير التقليدية :

برامج إعداد المعلم، وأعضاء الهيئة التدريسية مثل:

- التطابق بين المفاهيم والنظريات من ناحية، وأهداف الطلاب من ناحية أخرى.
- وجود تطبيقات للموضوعات الدراسية.
- احترام معارف الطلاب وخبراتهم والاستفادة منها.
- مراعاة احتياجات الكبار من التعليم المتميز والعملية والمرن في مواعيده وتنظيماته.
- وتخصيص أعضاء هيئة التدريس إداريين ومشرفين غير تقليديين وتدريبهم.

التأكيد على الاحتياجات الملحة والمتزايدة لذوي الاحتياجات الخاصة كدراسة جونسون Johnson سنة 2004 التي تحققت من الاحتياجات الملحة للمكفوفين وضعاف السمع من الطلاب، والتطورات في مجال تعليم المكفوفين وضعاف السمع، كالتحول نحو دمجهم في المدارس العامة، وأشارت إلى النقص الحاد في المعلمين المؤهلين، والحاجة إلى استكشاف وإعادة تصميم لأساليب جديدة لإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة⁽¹⁰⁰⁾.

ب- التعددية الثقافية :

الهدف من برامج إعداد المعلم قبل الخدمة تزويد معلمي المستقبل بالمهارات الضرورية وطرائق التدريس اللازمة للتعامل مع مختلف الفئات، وتزويدهم بالقدرة على الفهم والتعبير عن القضايا المتعلقة بالتفاوتات الاجتماعية والتعليمية داخل فصولهم ومدارسهم، وأشارت إلى أنه على الرغم من وجود برامج لإعداد المعلم تعبر عن قضايا التنوع إلا أن قليلاً منها يعبر عن القضايا المتعلقة بالهوية الجنسية⁽¹⁰¹⁾.

قضية التنوع بين الطلاب والمعلمين، والطرق التي من خلالها تعد كليات التربية طلابها للتعامل مع التنوع، وأكدت على أن الأحوال الاجتماعية نادراً ما تترجم إلى معايير وممارسات في إعداد المعلمين، حيث لا يزال الطلاب يعدون للتدريس في واقع نموذجي خال من التنوع الثقافي، لذا طالبت الدراسة بإعادة بناء برامج إعداد المعلم لتعكس هذا التنوع.

بتحول الخطاب التربوي من إطاره الضيق والذي يركز على المناهج، إلى الإطار الأوسع للمدارس الحساسة ثقافياً، والتي يكون فيها المعلمون صناعاتاً للقرارات، ويحترمون جميع الطلاب.

ج- التطبيقية الأكاديمية :

ونعني بالطبقية الأكاديمية وجود التفاوتات في مستويات ومؤهلات المعلمين، سواء داخل المدارس أو فيما بين المناطق المختلفة، مما قد يشكل بعض العوائق نحو تحقيق أهدافها.

تحدي التوزيع غير المتكافئ للمعلمين عالي الجودة على المناطق المختلفة وأشارت إلى مجموعة من السياسات لزيادة الإمداد من المعلمين الفعّالين، وتوزيعهم بشكل متكافئ على المدارس المختلفة، واشتملت على إجراءات مثل، زيادة الأجور، ووضع نظام مرّن لهذه الأجور، مع ربط الأجر بالأداء، ووجود إجراءات لجذب الأكفاء من المعلمين للمهنة⁽¹⁰²⁾.

د-ضغوط العمل وتعدد أدوار المعلمين.

ومن خلال مشروع التعرف على طبيعة التغير في مهنة التعليم وفي أعباء العمل، عرض الاتحاد الاسترالي سنة 2001 لمجموعة من الضغوط الواقعة على المعلمين، كان من أهمها؛ وجود أعمال إضافية غير مدفوعة الأجر، كالتصحيح والتقييم، والاجتماعات والأعمال التنسيقية وكتابة التقارير، وهناك مشكلات متعلقة بتغيير المنهج، والتغير الدائم وإعادة الهيكلة للمدارس، والتخفيض في المعلمين وتزايد نصاب المعلمين من الحصص، وتراجع الأمان الوظيفي، وهناك مشكلات متعلقة بالثقافة الإدارية السائدة⁽¹⁰³⁾، ومن نتائج الضغوط تأثر الحياة الأسرية للمعلمين سلبياً، ونقص الدوافع للتقدم المهني، والتطلع للعمل في مهن أخرى أو التقاعد.

وتوجد إجراءات أخرى مثل:

- تحقيق قدر من التوازن بين قدرات المعلم والأعباء المنسوبة إليه.
- توفير كل الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة والتجهيزات التي قد يحتاج إليها أثناء تأديته لعمله.
- تجنب توجيه اللوم وخطابات لفت النظر قدر الإمكان، لأن كثرة الانتقادات تجعل مفعولها عكسياً وتكون سبباً مباشراً في إحباط المعلم.
- تحسين الوضع المادي للمعلم.
- تنظيم الوقت، والمسؤوليات التدريسية، وبعض الجوانب الأخرى لعمل المعلمين، بالطرق التي تعزز فرص التعلم للمعلمين داخل وخارج المدرسة.
- توظيف الموارد لتنمية أعضاء هيئة التدريس، بالطرق التي تزيد من قدرة المعلمين على الاستخدام الجيد للأفكار والمواد، والاستعانة بالزملاء.

- تطبيق تقويم ذاتي وبرامج ومراجعة مدرسية بأساليب تتسق مع تعليم المعلمين.
- توفير مناخ اجتماعي يساعد بشكل تلقائي على التنمية المهنية للمعلمين⁽¹⁰⁴⁾.

ثالثاً : فلسفة كليات التربية في العالم العربي وأهدافها :

تعتبر فلسفة إعداد المعلمين في كل مجتمع مظهراً من مظاهر الفلسفة التربوية العامة، فهي مجموعة المبادئ والمعتقدات التي حددت بوضوح في شكل متكامل متناسق لتكون بمثابة المرشد والموجه لعمليات تعليم المعلمين وإعدادهم وتربيتهم، وذلك وفقاً للسياسة العامة والإستراتيجية والخطط المتبعة في إعدادهم.

والصلة بين الفلسفة التربوية العامة في أي بلد وبين فلسفة إعداد المعلمين فيه، تعتبر نوعاً من صلة العام بالخاص، إنهما متصلان تمام الاتصال، وتعتبر فلسفة إعداد المعلمين ضرورية لتوجيه أعمال وجهود المخططيين والموجهين لإعداد المعلمين والعاملين كل في مجاله، فهي تضيء على أعمالهم صفة العمل الهادف، وتجنبهم التخبط واللجوء إلى الحلول العاجلة المؤقتة في معالجة المشكلات بإعداد وتربية المعلمين وتحسين أوضاعهم وظروفهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية، فالفلسفة - لأي عمل - لاسيما إذا كان عملاً مهماً كإعداد المعلمين، تعتبر بمثابة الروح من الجسد⁽¹⁰⁵⁾.

- وبالنظر إلى فلسفة كليات التربية، يلاحظ أن هناك قصوراً واضحاً في عدة جوانب، منها⁽¹⁰⁶⁾:
- ندرة الوثائق العامة أو الخاصة التي توضح وتفسر فلسفات كليات التربية وأهدافها ورؤيتها ورسالتها وإطارها المفهومي العام.
 - صياغة الأهداف العامة للكليات، إما غير قابلة للتحقيق أو غير قابلة للقياس وجعلها أساساً للتقويم، مع تركيزها على النواحي المعرفية المعلوماتية، وإهمالها للجوانب المهارية بصفة خاصة.
 - النظر إلى إعداد المعلم نظرة عامة فضفاضة لا تراعي الفرق بين معلم مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية.

وتهدف كليات التربية إلى⁽¹⁰⁷⁾:

- إعداد حملة الثانوية العامة وخريجي المعاهد والكليات الجامعية لمهنة التعليم.

- العمل على تكامل شخصية الطالب وتنمية التفكير الإبداعي لديها.
- رفع المستوى المهني والعلمي للعاملين في ميدان التربية والتعليم وتعريفهم بالاتجاهات التربوية الحديثة.
- إعداد المتخصصين والقادة في مختلف المجالات التربوية.
- إجراء البحوث والدراسات في المجالات التخصصية التربوية، وتقديم المشورة الفنية فيها وفي مشكلات التربية والتعليم ونشر نتائج البحوث والدراسات العلمية والتربوية.
- الإسهام في تطوير الفكر التربوي ونشر الاتجاهات التربوية الحديثة وتطبيقها في البيئة التعليمية الفلسفية.
- تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية العربية والدولية والتعاون معها في معالجة القضايا التربوية المشتركة.
- المساهمة في حل المشكلات التربوية والتعليمية في البيئة المحلية وفي المجتمع بوجه عام، وتطوير العمل التربوي.

وبشكل عام يلاحظ على أهداف كليات التربية أنه لا توجد رؤية موحدة لأهداف كليات التربية، كذلك تتباين أهداف الكليات، فأهداف كليات التربية هي أهداف عامة لا تركز على الطالب وكيفية إعداده، أضف إلى ذلك أنه لا يوجد أهداف لمجالات الإعداد المختلفة (إعداد ثقافي، إعداد تربوي، إعداد تخصصي)، ولا يوجد أهداف للتخصصات المختلفة في الكليات، وقد ذهبت العديد من الدراسات إلى ضرورة تطوير أهداف كليات التربية.

رابعاً : واقع إعداد المعلم في العالم العربي :

هناك نظامان شائعان في العالم لإعداد معلم التعليم العام، يعرف أحدهما بالنظام التكاملي والآخر بالنظام التتابعي⁽¹⁰⁸⁾.

ويقوم النظام التكاملي على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي، والمهني في كليات التربية، ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد إتمام المرحلة الثانوية، ويركز النظام التكاملي على إعداد المعلم وتأهيله علمياً وتربوياً ومهنياً، جنباً إلى جنب ودون فواصل زمنية في ذلك الجانب.

ومن مميزات هذا النظام⁽¹⁰⁹⁾:

- مساعدة الطالب/المعلم على التكيف مع مهنة التعليم، لمعرفته المسبقة بأنه يعد للعمل بها.
- تساعد دراسة الطالب/المعلم للمواد التربوية بجانب المواد التخصصية على عدم نسيان المادة العلمية.
- إمكانية التوسع في التخصص، بحيث يتخصص الطالب/المعلم في مادتين أو في مادة واحدة.
- إتاحة الفرصة لإعداد أكبر من الطالب/المعلم للاستفادة من الدراسة الجامعية.
- قلة التكاليف.

ومن عيوبه :

- ضعف التعمق في المواد التخصصية التي سيدرسها الطالب مستقبلاً.
- قلة اهتمام الطلاب بالمواد التربوية.
- الصراع بين الأقسام التربوية والأقسام التخصصية، لأن كلاً منهما يرى حاجة الطالب الملحة إلى بعض المقررات.
- هذا النظام لا يساعد على التخصص في الدراسات العليا، فإعداد المادة الدراسية غير كافٍ، وإعداده في المواد التربوية غير مكتمل⁽¹¹⁰⁾.

أما عن النظام التتابعي فيقوم على أساس انتظام الطالب/المعلم في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات، تنتهي بحصوله على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس، ثم يتابع بعدها الإعداد المهني التربوي في كليات التربية لمدة عام دراسي، يدرس فيه الطالب نظرية تربوية تؤهله تربوياً للعمل بمهنة التدريس بمراحل التعليم العام حسب تخصصه وإعداده تبعاً للمرحلة الدراسية المعنية.

ويتميز هذا النظام بعدة مزايا، منها⁽¹¹¹⁾:

- التعمق في المادة الدراسية؛ إذ يتاح للطلاب إعداد فيها دون مزاحمة المواد التربوية أو المهنية.
- فصل الدراسة التربوية عن الدراسة التخصصية يعطي أهمية للدراسات التربوية والمهنية.
- تستطيع مؤسسات إعداد المعلمين استقطاب الراغبين للعمل في التعليم بصورة أدق وأقرب للحقيقة، كما تستطيع تلك المؤسسات إبعاد من لا يصلح للتدريس دون أن يحرم من إكمال دراسته في تخصصه إذا كان عدم قدرته للتدريس نابعاً عن أسباب فنية.
- يتاح للطلاب المتخرج وفق هذا النمط، الدراسات العليا في تخصصه، نظراً لتعمقه فيه.

ومن عيوبه ما يلي⁽¹¹²⁾:

- عدم مناسبة لزيادة الملحوظة في أعداد الطلاب وما يتطلبه ذلك من توفير عدد كاف من المدرسين.
- يبعد الطالب من مادة تخصصه وما له من علاقة بها.
- قد يفقد هذا النظام مجموعة من الطلاب فرصة العمل في التدريس، نتيجة بعض الإغراءات التي يواجهونها في مجالات العمل المتعددة، وخصوصاً أصحاب التخصصات العلمية.
- يزيد هذا النمط من الإعداد في التكلفة المالية على جهات الاختصاص.

ومن أهم جوانب زمة إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي، الانخفاض الواضح في مخرجات التعليم العام، وبالتعليم الثانوي بصفة خاصة، والتعليم، منظومة متكاملة، تتفاعل في داخلها المراحل التعليمية، فمخرجات التعليم قبل الجامعي تتحول إلى مدخلات للتعليم الجامعي، كما أن مخرجات التعليم الجامعي تتحول إلى مدخلات مباشرة وغير مباشرة للتعليم العام، هذا يعني أن مشكلات الجامعة بشكل عام وكلية التربية بشكل خاص تبدأ من النظام التعليمي في المراحل السابقة، ومن المناخ الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي السائد في المجتمع.

ومن أهم سلبيات التعليم العام في عالمنا العربي⁽¹¹³⁾:

- التعليم اللفظي المعتمد على الحفظ والاستظهار لا التفكير والابتكار.
- عدم التركيز على أساليب الملاحظة والتجريب والبحث وحل المشكلات وتنمية قدرات الطالب للتحليل والنقد والتقييم.
- ضعف المستوى الفني في اللغات عامة واللغة العربية خاصة، قراءة وكتابة وتعبيراً لخريجي المدارس الثانوية.
- عدم التوازن بين المعارف في مجالات الرياضيات والعلوم الطبيعية والإنسانية، الثقافية، الأدبية، الفنية والسلوكية، إضافة إلى خلاصة التراث الإنساني، وبالتالي يكون طالب الثانوية غير متكامل النمو والتكوين والإدراك العلمي والفني، مهما أتقن من مهارات.

وبذلك تكون الجامعة من ناحية وكلية التربية من ناحية أخرى أسيرتين لنظم تدريس كان قد ألفها الطالب، مع الانخفاض التحصيلي والمهاري للطلاب للجسد، وبالتالي فإن تحديدها ينبغي أن يكون أولى الخطوات في إصلاح إعداد المعلمين والتخطيط له.

يوجد نظامان لإعداد المعلم في كليات التربية، وهذان النظامان هما⁽¹¹⁴⁾:

- **الإعداد التكاملي** : حيث يدرس الطالب مقررات الإعداد التربوي والتدريب الميداني بصورة متوازية مع الإعداد التخصصي والثقافي خلال ثمانية فصول دراسية.
- **الإعداد التتابعي** : حيث يدرس الطالب دبلوم عام في التربية، بقصد الإعداد (أوالتأهيل) التربوي، وذلك بعد حصوله على درجة البكالوريوس من إحدى كلية العلوم أو الآداب وفي بعض الأحيان كليات أخرى مثل الهندسة أو التجارة.

ويتم إعداد المعلم في كليات التربية ليكون قادراً على أداء مهامه الوظيفية في أحد التخصصات التالية⁽¹¹⁵⁾:

- **معلم صف** : (تعليم مرحلة دنيا - تعليم أساسي) يهدف إلى إعداد معلم صف مؤهل لتدريس المواد الدراسية المقررة في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتقدم كليات التربية في الجامعات هذا التخصص.

معلم مجال : (التعليم في المرحلة المتوسطة) : يهدف إلى إعداد معلم مجال في أحد التخصصات : (اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الإنجليزية، المواد الاجتماعية، الرياضيات، العلوم، الكمبيوتر التعليمي، تكنولوجيا التعليم، والعلوم التطبيقية) لتدريس المواد الدراسية في صفوف التخصص لمعلم التعليم الأساسي هي مقررات تربوية في الجامعات وبالتالي لا يوجد لدى طالب التعليم الأساسي خلفية أساسية في تخصص معين، وخصوصاً اللغة العربية والرياضيات⁽¹¹⁶⁾.

معلم ثانوي : (التعليم في المرحلة الثانوية، الصفوف الحادي عشر والثاني عشر) يهدف إلى إعداد معلم ثانوي في أحد التخصصات (اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، التاريخ، الجغرافيا)، وتقدم كليات التربية في الجامعات هذا التخصص؟

بالإضافة إلى ذلك فإن كليات التربية في الجامعات تمنح الدبلوم العام في التربية (دبلوم التأهيل التربوي) للطلبة الحاصلين على درجة البكالوريوس من كليات العلوم والآداب، والكليات الأخرى، بهدف إعداد معلم ثانوي في أحد التخصصات (اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الإنجليزية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء).

خامساً : أهداف إعداد معلم التعليم العام في عالمنا العربي :

من الأمور المتفق عليها لدى المهتمين بإعداد المعلم أن برنامج الإعداد لا بد وأن يكون ترجمة لأهداف إعداد هذا المعلم، ويعاني إعداد المعلم العربي من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية الموضوع كآساس لإعداد، ويجرّع هذا إلى عدم وجود فلسفة واضحة لهذا الإعداد ترشده وتوجه خطواته وتحدد هذه الأهداف، وتحديد أو صياغة أهداف لإعداد المعلم في المؤسسات التي تقوم بعملية الإعداد، يجب أن تنبثق من تحديد وظيفة المعلم أو وظائفه في المجتمع الذي يعمل فيه، والذي يحمل طابع التغير السريع، ويجب أن تتحرك وتنشط ضمن إطار واضح، تكون أسسها على النحو التالي⁽¹¹⁷⁾:

- 1- إعداد المعلم عملية متصلة، بحيث تصبح هذه العملية مستمرة مدى الحياة المهنية، تتضمن تدريب ما قبل الخدمة، وتدريب أثناء الخدمة، وتعليماً مستمراً.
- 2- إعداد المعلم يجب أن يكون مهماً؛ لإمداد الطلبة بما يحتاجون إليه من المعرفة والثقافة، لأجل أن يطلعوا على عقيدتنا وتراث الماضي وخبراته، ويتحلوا بمظاهر التقدم والازدهار في الحاضر، ويستفيدوا من هذا وذلك في تطوير العملية التعليمية، وتحسين أحوالهم العالمية والخاصة.
- 3- تكون الأهداف متكاملة فيما بينها، ومتكاملة مع الأهداف العامة للتربية في المجتمع.
- 4- تكون شاملة لجميع جوانب الإعداد، ومحقة للتوازن النسبي بين هذه الجوانب.
- 5- تؤكد على ضرورة تحقيق أهداف التربية الإسلامية في الطلبة، مما ينتقل فيما بعد إلى تلاميذهم في مستقبل حياتهم العملية.

تؤكد على دور التبادل الثقافي والعلمي والمعرفي بين مؤسسة الإعداد ومثيلاتها داخل المجتمع الواحد، ومثيلاتها بالدول العربية والإسلامية والأجنبية، بما يساعد على الاستفادة من الاتجاهات الحديثة المناسبة.

تؤكد على أن يعرف الطالب، ويفهم ويدرك قيمته وقدرته كإنسان جدير بالاحترام، كمواطن عربي يدين ويؤمن بعقيدة سماوية أساسها التوحيد.

سادساً : مكونات برنامج إعداد المعلم :

مهما تختلف برامج إعداد المعلم، فإنها تلتقي في مكوناتها وعناصرها الرئيسية التي تتشكل منها والتي يمكن تحديدها بالآتي⁽¹¹⁸⁾:

❖ مواد عامة (الإعداد الثقافي) :

يركز هذا المجال على أن يمتلك الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي يمكن أن تشغل بال الطالب المعلم ويسعى إلى الحصول على إجابات مقنعة لها، وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية، لذلك يجب أن يتضمن برنامج إعداد المعلم ما يأتي⁽¹¹⁹⁾:

- مواد عامة في مجال الثقافة الإنسانية العامة، التي تزود الطالب المعلم بثقافة العصر وما يلزم المعلم منها.
- تزويد الطالب المعلم بآخر ما توصل إليه التقدم العلمي التكنولوجي، وتمكينه من المزج ما بين الثقافة الإنسانية والتطور العلمي وآخر ما توصلت إليه التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة.
- تمكين الطالب المعلم من التعامل بلغة أجنبية واحدة على الأقل، وذلك لمواجهة متطلبات ثقافة العصر والعولمة، حيث أضحت اللغة الإنجليزية وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن أن يتحصل بها معلم المستقبل على ما ينفعه في مجال ثقافة العصر.

❖ مواد التخصص (الإعداد الأكاديمي أو التخصصي) :

يقتضي تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه في المدارس بشكل فاعل وقادر على الإنجاز وعليه يجب اختيار مفردات هذا المجال من برنامج إعداد المعلم في ضوء الحاجة إليها في المدارس، وأن تلبي ما يحتاجه من معلومات لتدريس مادة تخصصه، ويعد الغرض الأساسي لهذا الإعداد ضمان سيطرة المعلم على المادة التي يدرسها، وقدرته على تحليلها، وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها في ضوء مفهوم وحدة الفكر⁽¹²⁰⁾.

❖ المواد التربوية (الإعداد التربوي) :

يعد هذا المجال أهم المجالات التي يتشكل منها برنامج إعداد المعلم، ويتضمن تزويد الطالب المعلم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرائق التدريس، التي تمكن المعلم من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية، وميولهم، واستعدادها، وأسس تعليمهم، وسبل إثارة دافعيتهم، وطرق التواصل والتفاعل، وبناء على ذلك فإن هذا المجال من مجالات برنامج الإعداد يجب أن تمكن الطالب المعلم من⁽¹²¹⁾.

- الإحاطة بالأهداف التربوية والتعليمية، وتصنيفاتها، ومستوياتها، وأسس اشتقاقها، وصياغتها، وأسس قياسها.
- معرفة خصائص المتعلمين وطبائعهم، وخصائص نموهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وحاجتهم النفسية، والمعرفية، والمهارية.
- الإحاطة بأساليب التدريس الحديثة، وما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم.
- الإحاطة بآخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال التربية والتعليم، وآخر الإستراتيجيات الحديثة في التدريس.

❖ التربية العملية (الإعداد المهني) :

تبقى العناصر السابقة قاصرة عن إعداد المعلم الكف ما لم تستكمل ببرنامج التربية العملية، الذي يضع الأسس النظرية التي تزود الطالب المعلم في موضع الممارسة الفعلية في مجال عمله، واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس، تتبوأ التربية العملية مركزاً محورياً في برامج إعداد المعلم، وينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي برنامج الدراسة النظرية، وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج إعداد المعلم⁽¹²²⁾.

سابعاً : معايير مؤسسات إعداد المعلم : وتتمثل فيما يلي⁽¹²³⁾:

- توفر بنية تنظيمية متكاملة تشمل على الأقل مجلس أمناء أو ما يقوم مقامه يضم نسبة معينة من أصحاب الكفاءة والخبرة في العمل الأكاديمي، ومجلس أكاديمي مسئول عن الأداء العلمي للمؤسسة، ومجلس مسئول عن الإدارة المالية والإدارية، بالإضافة إلى مجالس للكليات وللأقسام وجهاز إداري ومالي.

- توافر هيئة تدريس مؤهلة تراعي فيها جملة من المعايير مثل أن لا تقل نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب عن النسبة المقبولة في التخصصات المختلفة، وتحديد العبء الدراسي بما يتيح المجال لعضو هيئة التدريس تجويد العملية التعليمية والقيام بدوره في البحث العلمي، وجود خطة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس وتنمية كفاءتهم، وتوفر الأعداد الكافية من الأطر المساعدة والفنيين.
- التأكد من امتلاك المؤسسة لمنشآت في موقع مناسب يجعلها مهيأة للتعليم العالي، ويشمل ذلك قاعات المحاضرات وحلقات النقاش بالسعة المطلوبة، ومصادر التعليم من مكتبة ووسائط متعددة بالمستوى المطلوب من ناحية الكم والنوع، ومختبرات مجهزة مناسبة للتخصص ومستلزمات التدريب العملي المناسب للتخصص، مكاتب لأعضاء هيئة التدريس والأطر الإرادية، ومرافق لخدمات الطلاب ورفاهيتهم وأنشطتهم الثقافية والرياضية والاجتماعية، ومرافق وخدمات صحية، وتجهيزات لازمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة والتعليم والتعلم.
- ضرورة تحديد الأهداف والمخرجات لكل برنامج تقدمه المؤسسة، وتحديد الشهادة التي يؤدي إليها، وتحديد عدد السنوات الدراسية، والتحقق من أن عدد ساعات تدريسه يستجيب للمعايير المعتمدة لمستوى الشهادة والكفايات التي ينتظر تحقيقها في نهاية البرنامج ومطابقتها لمستوى الشهادة، وبيان بالمقررات المقترحة وبمواصفاتها التفصيلية، والتأكد من أن المنهاج يحقق المعايير التالية⁽¹²⁴⁾:
 - مواءمة المقررات المقترحة مع الأهداف والكفايات المتوخاة، مع التقدم العلمي.
 - التوازن بين الأهداف والكفايات النظرية والعملية أو اكتساب المعارف والمهارات والمواقف.
 - التوازن بين المقررات العامة ومقررات الاختصاص والمقررات الاختيارية.
 - التدرج في المقررات.
 - بيان نظام التقويم الخاص بالبرنامج.
 - التحقق من مواءمة الإمكانيات المادية والبشرية لاحتياجات تنفيذ البرنامج على الوجه الأكمل.

■ تحديد النظام الأساسي، ولائحة الامتحانات والتقويم، واللوائح المنظمة لعمل هيئات المؤسسة، ولائحة شئون هيئة أعضاء التدريس، واللوائح المالية والإدارية، ولائحة النظام الدراسي، ولوائح شئون الطلاب، واللوائح المنظمة للبحث العلمي وخدمة المجتمع.

■ تحديد الموازنة ومصادر التمويل، وتحديد أوجه الصرف، والضمانات القانونية والكفالات المالية التي تقدمها المؤسسة لحفظ حقوق الطلاب والعاملين فيها في حالة قصور أو عجز المؤسسة من الوفاء بالتزاماتها التعليمية والتربوية.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات والتجارب العالمية يمكن تحديد المبادئ الأساسية لقدرات ومؤهلات المعلمين وتشمل على المبادئ الآتية⁽¹²⁵⁾:

- مهنة ذات تأهيل عال (A Well-Qualified Profession)، والتي تتطلب المعرفة في موضوع التخصص وعلوم التربية (Pedagogy) والمهارات والقدرات اللازمة لإرشاد ودعم الطلاب وفهم البعد الاجتماعي والثقافي للتعليم.
- التطور المهني في سياق التعلم مدى الحياة (A profession Placed within the Context of lifelong Learning)، والتي تشمل التطور المهني للمعلم في جميع المجالات من خلال التعليم والتدريب وإعادة التدريب بشكل رسمي وغير رسمي.
- مهنة متحركة (Mobile Profession)، فتعتبر الحركية (Mobility) مكوناً مركزياً في برامج إعداد المعلمين الأولية والمتوسطة.

المهنة المعتمدة على الشراكات (A profession based on Partnerships)، فمعاهد وكليات إعداد المعلمين عليهم تنظيم عملهم بالتعاون في الشراكة مع المدارس والبيئة المحلية ومراكز/معاهد التدريب والمشاركين الآخرين وذلك للتأكد من استفادة التعليم من المعرفة في الممارسات الحالية، وعليه وفي سياق البعد الاجتماعي، فإن القدرات/الكفاءات الأساسية للمدرسين تشمل العمل مع الآخرين، والعمل بالمعرفة والتكنولوجيا والمعلومة، والعمل في ومع المجتمع.

وبالنسبة لاستفادة من معايير من المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم:

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)

المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) هو مؤسسة غير حكومية وغير ربحية تأسست في عام (1954)، وهي مخولة من وزارة التربية والتعليم الأمريكية لاعتماد برامج إعداد المعلمين والمهن المدرسية الأخرى وفق معايير واضحة.

وقدمت (NCATE) معايير لاعتماد برامج إعداد المعلم، وهذه المعايير تتضمن معايير إعداد الطالب المعلم، طلبة الدراسات العليا، العاملين في الوظائف المدرسية الأخرى، معايير اعتماد كليات التربية (سيتم التركيز على معايير الطالب المعلم)، وتم تصنيف المعايير إلى المجالات (الإطار المفاهيمي للكلية، معارف الطلبة المعلمين، ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية، نظام التقييم وتقويم الكلية، الخبرات الميدانية والممارسات العيادية، مراعاة التنوع، مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني، إدارة الكلية ومواردها).

ويشتمل الإطار المفاهيمي للكلية على العناصر التالية :

- الرؤية والرسالة لكل من الجامعة والكلية.
- فلسفة الكلية وأهدافها والمعايير المؤسسية المعتمدة.
- القواعد المعرفية متضمنة : النظريات، والبحوث، وفلسفة الممارسة، والسياسات التعليمية الموجهة للعمل بالكلية.
- مواصفات الخريجين وما يرتبط بها من معارف ومهارات وتوجهات مهنية، بما في ذلك المواصفات المتعلقة بمراعاة التنوع وتوظيف التكنولوجيا.

وسوف نعرض مجال ومعايير هذا المجلس (NCATE) على النحو التالي :

المجال الأول : معارف الطلبة المعلمين، ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية :

- يمتلك الطلبة المعلمون لممارسة التدريس معرفة عميقة بمادة التخصص التي يخططون لتدريسها.
- يمتلك الطلبة المعلمون إدراكاً نافذاً بين محتوى مادة التخصص وبين المعرفة المهنية المتعلقة به.
- يظهر الطلبة المعلمون فهماً عميقاً للمعارف والمهارات المهنية.
- يتفكر الطلبة المعلمون في ممارساتهم ويجرون التعديلات اللازمة لتحسين تعلم التلاميذ.
- يعرف الطلبة المعلمون كيف يتعلم التلاميذ وكيف يمكن جعل الأفكار قابلة للفهم.

- يركز الطلبة المعلمون على تعلم تلاميذهم، ويدرسون الآثار المترتبة على أفعالهم كما يقيم الطلبة المعلمون تعلم تلاميذهم ويحللوه بدقة.

المجال الثاني : نظام التقييم وتقويم الكلية :

تمتلك الكلية نظاماً للتقييم يقوم بجمع البيانات حول مدى تأهيل المتقدمين، وأداء الطلب المعلمين، وحول عمليات تقويم وتحسين الكلية لأداء الطلبة، والكلية وبرامجها.

المجال الثالث : الخبرات الميدانية والممارسات العيادية :

تقوم الكلية بالتعاون مع شركائها من المدارس بتصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العيادية (الممارسات التي تتم تحت الإشراف)، بما يجعل الطلبة المعلمين قادرين على تطوير وإظهار معارفهم ومهاراتهم وتكوينهم الوجداني بما يمكنهم من مساعدة كافة التلاميذ على التعلم.

المجال الرابع : مراعاة التنوع :

تقوم الكلية بتصميم وتنفيذ وتقييم المناهج وتتيح الخبرات الميدانية للطلبة المعلمين، بما يمكنهم من إظهار تمكنهم من المعارف والمهارات والتوجهات المهنية اللازمة لمساعدة كافة التلاميذ على التعلم، وتشير التقييمات إلى قدرة المرشحين على تطبيق المهارات المهنية المتصلة بالتنوع، وتتيح الخبرات لهم التعامل مع مجموعات متنوعة سواء على مستوى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين أو بالمدارس، أو على مستوى زملائهم أو التلاميذ بالمدارس.

المجال الخامس : مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني :

يتميز أعضاء هيئة التدريس بمستوى عالٍ من التأهيل، ويمثل أداءهم صوراً نموذجية للممارسات المهنية في مجال العمل العلمي، وتقديم الخدمات، والتدريس، بما في ذلك ممارسة التقييم الذاتي لمدى فاعليتهم وأثرها على أداء الطلبة المعلمين، كما يتميزون بتعاونهم مع الزملاء من الأقسام الجامعية الأخرى والمدارس، وتعمل الكلية على تقييم أدائهم بشكل ممنهج، وتيسر لهم فرص النمو المهني المتواصل.

المجال السادس : إدارة الكلية ومواردها :

لدى الكلية من عناصر القيادة، والسلطة، والميزانيات، والأفراد، والتسهيلات، والموارد، بما فيها تقنيات المعلومات، ما يمكنها من إعداد الطلبة المعلمين لاستيفاء المعايير المهنية (NCATE).

ثامناً : مقارنة بين واقع إعداد المعلم في العالم العربي والدول المتقدمة :

لعل المطلع على اتجاهات التجديد التربوي في كثير من بلاد العالم، ولاسيما الدول المتقدمة، يلمس بوضوح تلك النقلة النوعية التي تسعى تلك الاتجاهات لإحداثها في مفاهيم التربية وغاياتها، ماهية التعليم ومضامينه، أدوار المعلم والمتعلم، البنية التنظيمية للمؤسسة التعليمية وعلاقتها بالسياق العام محلياً وعالمياً.

ولقد بات البعد العالمي في التربية يقف على قدم المساواة مع البعد المحلي، حيث أصبحت التربية الموجهة للمستقبل مطلباً أساسياً وملحاً لكل من التربية التراثية والتربية الآنية.

والتجربة العالمية، ولاسيما تجربة الدول المتقدمة، - أمريكا، كندا، دول أوروبا - تشير إلى أن هذا كله غير ممكن التحقيق إلا في ضوء نظام فاعل لإعداد المعلم أولاً ثم تدريبه ثانياً⁽¹²⁶⁾.

ومصفوفة إعداد المعلم في الدول المتقدمة، تتمثل في⁽¹²⁷⁾:

- المجتمع - بيئة تكوين المعلم.
- تكوين المعلم قبل الالتحاق بكلية التربية.
- الجامعة، باعتبارها الدائرة المحيطة مباشرة بكلية التربية.
- تكوين الطالب/المعلم في كلية التربية.
- تخرج الطالب/المعلم وتعيينه معلماً.
- تكوين المعلم أثناء الخدمة.

جدول رقم (1)

يوضح مصفوفة المجتمع – بيئة تكوين المعلم⁽¹²⁸⁾

م	كليات التربية في العالم العربي	كليات التربية في الدول المتقدمة
1	ضعف أجهزة وضع السياسة التعليمية	أجهزة متخصصة لرسم السياسة التعليمية
2	الاعتماد على استيراد التجارب من الخارج	القدرة على الإنتاج والابتكار
3	ضبط هامش الديمقراطية	سيادة الديمقراطية في الممارسة
4	صعوبة الحصول على المعلومات	المعلومات الجديدة المتوفرة
5	قلة إنتاج التكنولوجيا واستخداماتها	ثورة التكنولوجيا وتوظيفها
6	الجهل والخرافة	روح البحث العلمي والتفكير العلمي
7	إهلاك التخصص في الإدارة	الإدارة في يد المتخصصين
8	ضييق هامش الحرية	اتساع هامش الحرية في الأداء
9	اختلال الهيكل وضعف اقتصادها	توازن الهيكل وزيادة معدل النمو

ومن الجدول السابق يتضح أن كليات التربية في العالم العربي يغلب الضعف على أجهزة وضع سياستها، ومن ثم يتم الاعتماد على استيراد التجارب الأجنبية، هذا بالإضافة إلى قلة إنتاج التكنولوجيا واستخداماتها مع سيطرة الجهل والخرافة وإضاعة الجهد والوقت في إدارة المؤسسة بدلاً من بناء الإنسان وترتب على كل ذلك ضيق هامش الحرية بالإضافة إلى ضبط هامش الديمقراطية في حين جاءت كليات التربية في الدول المتقدمة يرسم سياستها أجهزة متخصصة ومن ثم تفوقت الكليات في الإنتاج والابتكار وخاصة مع سيادة الديمقراطية وإتاحة المعلومات للجميع وحسن توظيف الثورة التكنولوجية، زد على ذلك تشجيع روح البحث العلمي والتفكير، مع الاهتمام بوضع أمور الإدارة في يد المتخصصين والحفاظ على اتساع هامش الحرية.

جدول رقم (2)

يوضح تكوين المعلم قبل الالتحاق بكلية التربية⁽¹²⁹⁾

م	كليات التربية في العالم العربي	كليات التربية في الدول المتقدمة
1	تقليدية محتوى برامج الإعداد	حداثة محتوى برامج الإعداد
2	غياب الفلسفة الواضحة لإعداد المعلم	الفلسفة الواضحة لإعداد المعلم
3	ضعف استخدام التكنولوجيا في نسيج المنهج	فاعلية استخدام التكنولوجيا في نسيج المنهج
4	السياسة التعليمية غير الناضجة	السياسة التعليمية الناضجة
5	طرق تدريس	تحديث مستمر
6	إهمال دور الإرشاد والتوجيه في الإعداد	الإرشاد والتعليم العلاجي أساس الإعداد
7	معظم المواد إجبارية	فرص واسعة لاختيار المواد
8	الاعتماد على الامتحان النهائي كمحك نهائي للتقويم	التقويم المستمر والتطوير

ومن الجدول السابق يتضح أن كليات التربية في العالم العربي يغلب على محتوى برامجها التقليدية، بالإضافة إلى غياب الفلسفة الواضحة لإعداد المعلم ذاته، مع وجود طرق تدريس تقليدية وإجراء عملية الإرشاد والتوجيه عند إعداد معلم المستقبل تأتي على غير المراد حيث التركيز على الشكليات، بالإضافة إلى أن غالبية المقررات في الكلية إجبارية مع الاعتماد على الامتحان النهائي كمعيار للتقويم في حين أن الوضع يختلف في الدول المتقدمة حيث يتم تحديث محتوى برامج الإعداد باستمرار مع التركيز على وضوح فلسفة إعداد معلم المستقبل واعتبار عملية الإرشاد والتعليم العلاجي لب عملية الإعداد، مع إتاحة فرصة واسعة أمام معلم المستقبل لاختيار المقررات، زد على ذلك استمرارية التقويم والتطوير.

جدول رقم (3)

يوضح الجامعة باعتبارها الدائرة المحيطة بكلية التربية⁽¹³⁰⁾

م	كليات التربية في العالم العربي	كليات التربية في الدول المتقدمة
1	غموض الفلسفة	وضوح الفلسفة والغايات والإستراتيجيات
2	بعد المخرجات عن احتياجات سوق العمل	تنوع مصادر التمويل وترشيد الإنفاق
3	عدم توافق المخرجات مع سوق العمل	تخطيط لتلبية احتياجات سوق العمل على أساس الشراكة
4	تقليدية النظم وانخفاض المستوى المعرفي	التحديث المستمر وسرعة التطور
5	الاعتماد على درجات الثانوية في القبول	نظم متنوعة للقبول ومراجعتها دورياً
6	قصور الجانب البحثي والتكوين المعرفي	إنتاج المعرفة والبحوث
7	ضعف الدراسات العليا	التحديث المستمر للدراسات العليا
8	النظم المتطورة لإعداد أعضاء هيئة التدريس	وجود نظم لتنمية قدرات الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس وتنميتهم مهنيّاً
9	ضعف إمكانيات النشاط الثقافي والفني والرياضي	تعدد إمكانات ممارسة النشاط
10	النمطية في البرامج والمناهج	تنافس الكليات في تطوير نفسها
11	وجود التخصصات البينية	العناية بالتخصصات البينية
12	نمطية الاختبارات والامتحانات	تحديث نظم التقويم واستمراريته
13	إهمال تطوير هيكل الجامعات	تنوع وتطوير لأشكال الجامعات

ومن الجدول السابق يتضح أن كليات التربية في العالم العربي تبعد مخرجاتها عن احتياجات سوق العمل من حيث المواصفات أو المهارات، ويرجع ذلك إلى الاعتماد على درجات الثانوية العامة في القبول مع غياب الجانب البحثي أثناء الدراسة بالإضافة إلى قلة الإمكانيات المتاحة لممارسة الأنشطة، مع التركيز على نمطية البرامج والمقررات والامتحانات، أما في الدول المتقدمة فنجد وضوح الفلسفة والغاية والإستراتيجية، مع تنوع مصادر التمويل وفي ذات الوقت التركيز على الإرشاد الإنفاقي وبالتالي تأتي المخرجات لتخدم حركة سوق العمل مع تدعيم الشراكة بين الجامعة ممثلة في كلية التربية والمجتمع المحيط بها، بالإضافة إلى تشجيع المنافسة بين الكليات مع التركيز على التخصصات البينية وتحديث نظم التقويم واستمراريته.

جدول رقم (4)

تكوين الطالب/المعلم في كلية التربية⁽¹³¹⁾

م	كليات التربية في العالم العربي	كليات التربية في الدول المتقدمة
1	غموض فلسفة إعداد المعلم	وضوح الفلسفة والرؤية حول إعداد المعلم
2	تقادم نظم كليات التربية	التحديث المستمر للبيئة والأقسام العلمية
3	إنشاء كليات دون مقومات في المباني والأساتذة	توفير المقومات بموافقة هيئات الاعتماد والجودة
4	إنشاء أقسام دون توفر متطلبات الدراسة	افتتاح الأقسام بعد توافر الإمكانيات المادية والبشرية
5	البيروقراطية والروتين في الممارسة	الإدارة العلمية الديمقراطية
6	القبول حسب درجات الثانوية	تعدد محكات الاختيار
7	صورىة الاختبارات الشخصية	اختبارات موضوعية علمية متنوعة
8	القبول دون مراعاة الإمكانيات	القبول وفق الإمكانيات والاحتياجات
9	استمرار عضو هيئة التدريس دون اعتبار لنموه المهني والعلمي	الاعتماد على مبدأ التنافس
10	تكوين تقليدي لعضو هيئة التدريس	تحديث ومراجعة لنظام تكوين عضو هيئة التدريس
11	تشئت عناصر برنامج الإعداد	تكامل التخصص مع الجانب الثقافي والمهني
12	تكس المواد والمقررات وإجباريتها	الإعداد المحوري والتوسع في الاختيارات
13	مواد بعيدة عن المهنة	تمهين المواد والمقررات
14	سطحية البرنامج	عمق البرنامج وحدائته
15	نظام العام الكامل الذي انقلب إلى فصلين دراسيين	انتشار تطبيق نظام الساعات المعتمدة
16	الكتاب والمذكرة أساس الدراسة	إستراتيجيات تعليم تقوم على النشاط والمشاركة والممارسة
17	إدارة سيئة للوقت	حسن إدارة الوقت للبرنامج والأنشطة والممارسات
18	تدني الممارسة العملية للتدريس لعدم التخطيط والتنفيذ والمتابعة	تنوع فرص التدريب الميداني وإدخال نظام الامتياز
19	غياب نظم تأكيد الجودة والاعتماد والمساءلة	الجودة واستمراريتها وتأكيدا والمحاسبة والاعتماد
20	انقطاع الخريج عن الكلية	آلية محكمة لمتابعة الخريجين

ومن الجدول السابق يتضح أن كليات التربية في العالم العربي تتقادم نظم الإعداد بها مع وجود أقسام أكاديمية دون دراسة، وسيطرة البيروقراطية في تسيير الأعمال، زد على ذلك شكلية الاختبارات الشخصية والتركيز على الكم دون الكيف، أما

بالنسبة لكليات التربية في الدول المتقدمة فتوجد اختبارات موضوعية ويتم قبول معلم المستقبل على ضوء الإمكانات المتاحة وتشجيع مبدأ التنافس بين الجميع وربط المقررات بقضايا المجتمع مع انتشار تطبيق نظام الساعات المعتمدة، ووجود إستراتيجيات للتعليم تقوم على النشاط والمشاركة مع العناية الفائقة بأمور الجودة والمحاسبة عليها ووجود آليات محددة لمتابعة الخريجين.

جدول رقم (5)

يوضح تخرج الطالب/ المعلم وتعيينه معلماً⁽¹³²⁾

م	كليات التربية في العالم العربي	كليات التربية في الدول المتقدمة
1	التعيين على أساس الشهادة	الترخيص وفق أسس علمية تقوم على توصيف المهنة واختبارات الأداء
2	التعيين الدائم لمن يتم تعيينه	التعيين تحت الاختبار وامتلاك الكفايات
3	المسؤولية تقع على المعلم في غياب آليات للتكيف للمعلم الجديد	توجيه وإشراف علاجي مستمر للمعلم الجديد

ومن الجدول السابق يتضح أن كليات التربية في العالم العربي تركز على التعيين على أساس الشهادة والمسؤولية كاملة تقع على كاهل المعلم، وفي ذات الوقت لا توجد آليات محددة تساعد المعلم الجديد على التكيف مع ممارسة مهنة التدريس، أما كليات التربية في الدول المتقدمة فتركز على حصول معلم المستقبل على ترخيص لممارسة المهنة على أن يتم الحصول على هذا الترخيص وفق أسس علمية تقوم على توصيف المهنة واختبارات الأداء، وبالتالي يأتي التعيين عبر الاختبار وتوافر الكفايات والمهارات اللازمة.

جدول رقم (6)

يوضح تكوين المعلم أثناء الخدمة⁽¹³³⁾

م	كليات التربية في العالم العربي	كليات التربية في الدول المتقدمة
---	--------------------------------	---------------------------------

1	تقليدية برامج التدريب ونمطيتها	برامج تدريبية قائمة على الاحتياجات التدريبية
2	تدني النظرة إلى التعليم باعتباره مهنة	التعليم مهنة وأساس للأمن القومي
3	غياب مفهوم الشامل للتنمية المهنية للمعلم	الاهتمام بالتنمية المهنية وانتشار مدارس التنمية المهنية
4	تهميش مشاركة المعلم	سيادة مفهوم سلطة المعلم Teacher Power
5	تقليدية النظرة إلى المعلم	ظهور مفاهيم حديثة للمعلم (المعلم المرشد، المعلم، أمين المكتبة، المعلم ميسر التعليم)

ومن الجدول السابق يتضح أن كليات التربية في العالم العربي برامج تدريبها التي تقدمها للمعلم أثناء الخدمة تكون تقليدية على اعتبار أن النظرة إلى التعليم وممارسة مهنة التدريس بشكل خاص تأتي متدنية، مع غياب المفهوم الشامل للتنمية المهنية، بالإضافة إلى أن مشاركة المعلم في صنع القرارات على كافة المستويات تأتي ضئيلة أو غير موجودة في حين أن كليات التربية في الدول المتقدمة تهتم بوضع برامج تدريبية للمعلم أثناء الخدمة تأتي وفق احتياجات محددة ومدروسة مسبقاً، ولم يأتي ذلك من فراغ وإنما يأتي من خلال التركيز على التعليم واعتباره مهنة بل وأساس لضمان الأمن القومي في المجتمع، مع احترام وتوقير المعلم ومنحه كافة الصلاحيات التي تجعله مبدع في عمله بل ومضيفاً للمؤسسة التي ينتمي إليها.

وعلى ضوء ما طرحته الجداول من مقارنة بين مصفوفة إعداد المعلم في الدول النامية بشكل عام والعربية بشكل خاص والدول المتقدمة يمكن الخروج بالنتائج التالية :

1- بالنسبة لفئات معلمي التعليم العام : تتشابه الدول العربية مع الدول المتقدمة (المذكورة

سابقاً) من حيث عدد فئات المعلمين الذين يقومون بالعمل في مجال التعليم العام حيث أن الفئة الأولى تمثل معلمي المواد الثقافية، والفئة الثانية تمثل معلمي المواد التخصصية، والفئة الثالثة تمثل معلمي المواد النوعية كالتربية الرياضية والزراعية والاقتصاد المنزلي وغيرها، في حين تختلف الدول العربية مع الدول المتقدمة في كون معلم المواد التخصصية يركز على الجانب النظري فقط ويهمل الجانب العملي بحجة تقادم الأجهزة وأن المواد العملية مضيعة للوقت وتحتاج إلى وقت وجهد إضافي أما في الدول المتقدمة فيوجد ارتباط وثيق بين المواد النظرية والمواد العملية على اعتبار أن فلسفة التكامل قائمة بل ويتم التركيز على هذا التكامل في مؤسسات الإعداد أيضاً.

2- بالنسبة لسياسة اختيار المعلم : تشابه الدول العربية مع الدول المتقدمة في تحديد

شروط اختيار معلمي المستقبل وذلك من خلال حصوله على مؤهل عالي وإلمامه بمجموعة من الخصائص العقلية والتربوية والقيمية التي تمكنه من ممارسة مهنة التدريس بكفاءة، وتختلف الدول العربية عن الدولة المتقدمة في كون اختبارات القبول جادة ويعمل بنتائجها في حين أن اختبارات القبول في مختلف الدول العربية اختبارات شكلية، زد على ذلك أن الدول المتقدمة تشترط لممارسة مهنة التدريس حصول المعلم على شهادة خبرة وتدريب قبل ممارسة مهنة التدريس بالإضافة إلى إتمام تدريبه العملي وذلك من أجل ضمان إعداد المعلم بطريقة تخصصية بجانب الإعداد التربوي في حين أن الدول العربية لا تشترط حصول المتقدم إي معلم المستقبل على شهادة الخبرة أو التدريب بل يكفي بحصول المتقدم على شهادة التخرج فقط، مما ينتج عنه ضعف في المستوى التخصصي للمعلم والذي ينعكس بدوره على مستوى طلابه.

3- بالنسبة للمؤسسات الإعداد : تتشابه الدول العربية مع الدول المتقدمة في وجود

مؤسسات تم الاتفاق عليها تقوم بإعداد معلم المستقبل، وفي هذا الصدد تتادي جميع الدول بتوحيد مصادر الإعداد، وربما يرجع ذلك إلى إيمان كافة دول العالم بأهمية إعداد معلم المستقبل بالنسبة لكافة مراحل التعليم، كما أن كافة دول العالم في الوقت الحاضر تركز على النظام التكاملي في مجال الإعداد بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمام النظام التتابعي وخاصة لمن لديهم ميول ورغبة لممارسة مهنة التدريس شريطة أن يتم إثبات

ذاتهم عبر ممارستهم لهذه المهنة، في حين تختلف الدول العربية عن الدول المتقدمة في مجال إدارة مؤسسات الإعداد في أن كافة الدول العربية تأخذ النظام المركزي وسيلة لتحقيق أهدافها أما الدول المتقدمة فتلجأ إلى النظام اللامركزي في إدارة مؤسسات الإعداد.

4- بالنسبة لسياسة القبول بمؤسسات الإعداد : تتشابه الدول العربية مع الدول المتقدمة في وجود شروط للالتحاق بكليات إعداد المعلم وتتضمن هذه الشروط حصول الطالب على الشهادة الثانوية أو ما يعادلها بالإضافة إلى نجاح المتقدم في اختبارات القبول التي تجربها الكلية ناهيك عن اجتياز الطالب للفحوصات الطبية والمقابلات الشخصية التي تثبت قدرة المتقدم على ممارسة مهنة التدريس مستقبلاً، في حين تختلف الدول العربية عن الدول المتقدمة في سياسة القبول بمؤسسات إعداد المعلم على اعتبار أن الدول المتقدمة تأخذ بعين الاعتبار رغبة وميول الطالب في حين أن الدول العربية تهمل هذه الرغبة ولا توظف ميوله الطالب.

5- بالنسبة لجوانب الإعداد : تتفق الدول العربية مع الدول المتقدمة في أن إعداد معلم المستقبل يتم من خلال الإعداد الأكاديمي التخصصي والإعداد المهني التربوي والإعداد الثقافي العام بالرغم من اختلاف نسبة كل جانب عن الجانب الآخر في كل دولة على حسب ظروفها والإمكانات المتاحة لها، في حين تختلف الدول العربية عن الدول المتقدمة في جوانب الإعداد حيث أن الجانب التربوي يأتي في الدول المتقدمة في السنة الأولى والثانية من إعداد المعلم في حين يحدث العكس حيث يأتي التركيز على الجانب التربوي في السنة الثالثة والرابعة، كما أن التدريب العملي يتم ضمناً في السنة الثالثة والرابعة في كليات التربية بالعالم العربي في حين أن مثل هذا التدريب يخصص له عاماً كاملاً ينتقل الطالب عبره في مدارس التعليم المختلفة.

تاسعاً : ملامح التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في ضوء مستجدات المستقبل :

ومن المؤكد أن تحليل خصائص وأدوار معلم المستقبل لابد أن يتعدى مرحلة الترف الفكري، إلى التفكير في آليات جديدة لإعداد هذا المعلم لمواجهة تحديات المستقبل، ولهذا نقترح مجموعة من الإجراءات، يمكن تصنيفها في مجالين هما؛ مجال الإطار العام، ومجال إعادة هيكلة نظم وثقافة برامج إعداد المعلم.

أ-الاعتبارات : وينطلق هذا التصور من مجموعة من الاعتبارات تتمثل في :

- أن يقضي الطالب/ المعلم خمس سنوات في كلية التربية يدرس من خلالها المقررات الأكاديمية للتخصص إلى جانب المقررات الثقافية والتربوية أو المهنية ويمنح الشهادة المتفق عليها بعد إتمام دراسته/ على أن تكون الدراسة تكاملية ووفق نظام الساعات المعتمدة.
- تهيئة الطالب/ المعلم لمهنة التدريس وتنمية شخصيته من النواحي المعرفية والوجدانية والحركية حتى يكون قدوة لطلابه يغرس فيهم القيم الصالحة من المشاكل الكبيرة التي تواجه إعداد المعلمين في كليات التربية منذ وقت بعيد، مع عزوف الطلاب ذات المستويات العالية عن التقديم لكليات التربية، بالإضافة إلى ضعف مستوى هؤلاء الطلاب المتوجهين من المرحلة الثانوية إلى كلية التربية مع غياب الرغبة لديهم في الانخراط بمهنة التدريس.

ب-ركائز التصور المقترح :

- يعتمد هذا التصور على مجموعة من الركائز لعل من أبرزها ما يلي :
- أن تسعى وزارة التربية والتعليم إلى ترغيب الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية العليا من حملة الثانوية العامة للالتحاق بكليات التربية بالجامعة شريطة :
 - أ- إعفائهم من الرسوم الدراسية.
 - ب-ضمان التوظيف في مهنة التدريس بعد التخرج.
 - ج- منحهم الحوافز اللازم لذلك حتى يشعروا بالتميز.
- استخدام اختبارات القدرات ومقاييسها والاستعداد لاختيار وانتقاء الطالب/ المعلم المتقدم للالتحاق بكلية التربية.
- تمهين المقررات الدراسية بكليات التربية.
- إحداث التوازن بين الإعداد الأكاديمي والإعداد المهني، والإعداد الثقافي للمعلم بكليات التربية.
- الربط بين منهج إعداد المعلم والمناهج القائمة في مراحل التعليم العام وفقاً لمفهوم المنهج الحديث.

- التركيز على إنجاز برنامج إعداد المعلم عبر توفير ميزانية مناسبة وإمكانات عصرياً تتناسب مع مستجدات العصر أو تحديات المستقبل.

ج-أساليب مواجهة المستجدات :

يقترح البحث في هذا الإطار ما يلي :

- تبني وتطبيق مواصفات ومعايير جديدة قومية أو عالمية يحققها معلم المستقبل وبرامج إعداداته مع ترسيخ ثقافة الجودة بين العاملين لمواكبة العصر والاستعداد للتحديات المقبلة.
- العمل على بناء خريطة بحثية للتعرف على أهم التحديات المحتملة مستقبلاً، والبحث عن السبل المناسبة لمواجهتها، من خلال مختلف التخصصات التربوية والنفسية.
- توجيه الباحثين العرب، للقيام بدورها في تحديد الاحتياجات من الأعمال المطلوبة مستقبلياً سواء للسوق الداخلية أو الخارجية، وخاصة فيما يتعلق بالوظائف ذات المزايا النسبية، مع تحديد الكيفية التي يمكن أن تستجيب بها مؤسسات التعليم وإعداد المعلم لتعليم وتدريب الطلاب على المهن المستقبلية ذات المزايا النسبية للمجتمعات العربية.
- التخطيط الإستراتيجي لبرامج كليات التربية في ضوء تحديات الخارج وفرصها المتاحة، ومهددات الداخل وضغوطه، مع الاهتمام باحتياجات أسواق العمل الخارجية والداخلية في ظل دراسة متأنية لاحتياجات هذه الأسواق، وفي ضوء تنامي بعض الظواهر الجديدة مثل هجرة الوظائف، ومشكلات البطالة.
- العمل على إيجاد آلية للحد من أشكال الطبقة الأكاديمية، بين المعلمين من خلال العمل على تنمية ثقافة مهنية مشتركة ومجموعة من الأدوار الأساسية بين جميع المعلمين، مع العمل قدر الإمكان على الحد من أشكال التمييز في المكانة أو الأجور بين المعلمين في كافة التخصصات والمراحل، أو حصرها في أضيق الحدود.

د-محاور التصور : تتمثل في :

1-بالنسبة لأهداف برامج إعداد المعلم :

- توجد قائمة من الأهداف التي يجب تحقيقها من خلال برامج إعداد المعلم للتعامل مع قضايا التنوع الثقافي اشتمل على ما يلي :

❖ المعارف ومنها :

- أن يعرف المعلم أساليب الحياة، والقيم، وأنماط الاتصال، للمجموعات العرقية المختلفة.
- أن يعرف الاتجاهات، وأساليب التعلم، وأساليب العمليات المعرفية لمختلف المتعلمين.
- أن يعرف العلاقات بين توقعات المدرسين، وتحصيل الطلاب.

❖ المهارات ومنها :

- أن يكون قادراً على تهيئة بيئة صفية تستجيب لاحتياجات مختلف الطلاب، وتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلاب من مختلف الثقافات.
- يظهر القدرة على اتخاذ قرارات ملائمة خاصة بالمناهج لصالح مختلف المتعلمين.

❖ القيم والاتجاهات ومنها :

- أن يكون واعياً بالاتجاهات الذاتية، والمدرجات المتعلقة بمختلف المتعلمين.
 - يمتلك فلسفة تعكس الالتزام، بتنمية فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب.
 - يحترم كل أساليب الحياة، والقيم، والتعلم، وأنماط الاتصال لمختلف المتعلمين وأسرهم.
- ويعد معلم المستقبل جزء من مكونات منظومة المستقبل، إنسان المستقبل ومجتمعه، وتعليمه ومدرسته، لذا يرتبط تحليل مواصفات معلم المستقبل وأدواره وأساليب إعدادة، بتلك المكونات.

مجتمع المستقبل هو "مجتمع التعلم"، الذي تستأثر فيه خدمة المعلومات بأكبر نصيب من القوة البشرية، وهو الذي يشارك فيه الجميع في عمليات تقويم نتائج العمل والبحث والتعليم.

أما الإنسان الذي يستهدفه التعليم المستقبلي فيتصف بأن لديه مجموعة من الصفات؛ كالمفهوم الإيجابي عن الوقت والزمن، والخيال والمغامرة المحسوبة، والتفكير العلمي الناقد، وتقبل التغيير والتحكم في مساره، وعناصر الإبداع في الشخصية، والعمل ضمن الفريق، وتحصيل المعلومات عن مصادرها.

وإنسان المستقبل هو الإنسان متعدد المواهب، الذي يتميز بالصفات التالية :

- القدرة على التعلم الدائم.
- القدرة على استشراف التغير والاستعداد له، والتهيؤ للتأثير فيه.

- القدرة على التعامل مع التغير السريع، بما يرافقه من غموض، وعدم وضوح بل وفوضى في بعض الأحيان.
- القدرة على التكيف والمرونة.
- القدرة على نقل الأفكار من مجال إلى آخر.
- النظرة إلى المسائل في ترابطها وتشابكها.
- القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة لمواجهة مطالب المستقبل.

2- بالنسبة لمحتوى برامج إعداد المعلم :

- وللتعامل مع تحديات المستقبل، من خلال إجراءات فنية وعملية يقترح البحث ما يلي:
- تطوير أساليب تدريسية جديدة، وتقنيات تعليمية للتعامل مع الأعداد الكبيرة من الطلاب، واحتياجات الفئات الخاصة، والمتعلمين الكبار، مع تعاضد دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري، والنقد الموضوعي والاختيار العقلاني، والوعي بالمرتببات والعواقب، والاستشراف والتنبؤ، وارتياح المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة والاستقصاء، والتحليل المنهجي.
- تطوير المقررات الدراسية لتكون أكثر ملاءمة للتفاعل مع تحديات المستقبل واستيعاب مفاهيمها وقضاياها، ووسائل العلاج لمشكلاتها، من خلال استخدام المداخل المناسبة سواء في صورة مقررات جديدة أو وحدات من مقررات، أو من خلال التطبيقات العملية والمشروعات، أو أساليب التدريس، أو بنشر الثقافة المستقبلية بين الطلاب المعلمين، اعتماداً على إمكانية أن يعكسوها مع طلابهم، مع التركيز على الموضوعات الجديدة والعلوم المستقبلية، التي يحتمل أن تسود مجتمع المستقبل.
- إيجاد تنظيمات وآليات جديدة للشراكة مع الكليات الأخرى كالأدب والعلوم، فضلاً عن المجتمع المحلي، والتعليم قبل الجامعي، للتعامل مع مختلف التحديات، مع الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في بناء برامج الشراكة الناجحة.
- بناء برامج فعالة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم، وتدريبهم على التعليم الإلكتروني واستخدام الحاسب في كافة العمليات التعليمية والإدارة والبحثية والخدمية، وتشجيعهم على المشاركة في المؤتمرات واللقاءات العلمية.

- دراسة احتياجات المتعلمين الكبار وبخاصة من برامج إعداد المعلم مع الاهتمام بتوفير المناخ المناسب لاستيعابهم، والسماح لهم بالتعبير عن اهتماماتهم واحتياجاتهم، والاهتمام بها وتلبيتها، مع العمل على استيعابهم في كافة الأنشطة التربوية، وتمديد فترات العمل الرسمي وإيجاد نظام أكثر مرونة في المواعيد، وتجهيز المباني والحجرات الدراسية للدراسات المسائية، وتجهيز مواقع على الإنترنت لمتطلبات البرامج والدراسة، وتخصيص أعضاء هيئة التدريس وإداريين ومشرفين غير تقليديين، وتدريبهم على التعامل مع المتعلمين الجدد.
- إزالة المعوقات التي تحد من نجاح الفئات الجديدة وغير التقليدية (المتعلمين الكبار وذوي الاحتياجات الخاصة)، وتوفير التيسيرات في الفصول الدراسية والمحاضرات والاختبارات والإجراءات الإدارية والتعيينات.
- تهيئة المعلمين من خلال برامج الإعداد لكافة متغيرات المستقبل بما فيها انتشار ثقافة العنف، وتطور أشكال التنوع الثقافي بين المتعلمين، أو المتعلمين الكبار، أو ذوي الاحتياجات الخاصة، أو متطلبات الشراكة مع النظم والمؤسسات الأخرى، مع العمل على اكتسابهم المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة للقيام بأدوارهم المختلفة تجاه هذه التحديات.
- إعداد المعلمين وتدريبهم على أساليب إدارة وتنظيم السلوك الإنساني ومداخلها، وكذلك أفضل الفنيات والأساليب للإدارة الصفية وأساليب التعاون مع المؤسسات الأخرى لعلاج المشكلات السلوكية للطلاب.
- إعداد المعلم وتدريبه على المفاهيم والتطبيقات الحديثة للتسويق والتجارة الإلكترونية، وإدارة أنظمة المعلومات، والأخلاقيات الإلكترونية، والتبادل الإلكتروني للبيانات، وإنشاء الشبكات الداخلية وصيانتها وتطويرها والتعامل معها، وعمليات الأمن والخصوصية في المجال الإلكتروني، وبخاصة من سيعملون في مجال التعليم الفني.
- الاهتمام من خلال البرامج التخصصية بالتعامل مع كافة التحديات المستقبلية ومشكلاتها، ونتائجها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والصحية.

- الإعداد الثقافي للمعلمين للتعامل مع قضايا العولمة، وتهديد الهوية الثقافية، والمخاطر الأخلاقية والمشكلات الفلسفية التي يمكن أن تثيرها تحديات العلم والتكنولوجيا والأساليب الجديدة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، والإنتاج الحيوي.
- إعداد المعلمين مهنيًا من خلال التمرس على الأدوار المتعلقة بالمهنة، من تدريس وتقييم وتوجيه وإدارة الصف، بجانب التدريب على عمليات التخطيط وإعداد المشروعات، وكيفية صناعة واتخاذ القرارات، والقيام بإسقاطات تتعلق بالتعليم وظواهره، وإدارة الوقت، واتخاذ القرارات، فضلاً عن تهيئتهم لممارسة الأدوار التي أكدت عليها التجديدات التربوية، وبخاصة أدوار الميسر الميداني، والمنسق، والمستشار، أو تلك المتعلقة بالتعاون والتفاعل مع المجتمع المحلي مع التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة في هذه الدوار.
- تعليم معلم المستقبل مجموعة من القواعد المرتبطة بالمهنة ورسالتها، وضرورة التنمية المهنية المستدامة، للتكيف مع المتغيرات المختلفة ومواجهة كافة التحديات المستقبلية.

3- بالنسبة لمواكبة التطور العلمي والتربوي :

- ويتم ذلك من خلال تطوير مساقاتها الأكاديمية واستحداث أقسام تربوية تلبي احتياجات المجتمع، حتى تسهم في :
- إعداد الطالب تربوياً ونفسياً ومهنياً، ليسهم في بناء المجتمع.
 - المساهمة في بناء العقل والضمير والسلوك القويم لطالب الجامعة، وبما يخدم مستقبل التنمية.
 - تزويد الطالب بالمعارف العلمية والتربوية والنفسية التي تساعد على بناء ذاته وبناء الآخرين.
 - الاهتمام بسلوك الطالب، وأخلاقه التربوية، وتعزيز القيم الشخصية والاجتماعية الفاضلة التي تخدم الطالب مجتمعه.

- العمل على إكساب طالب كلية التربية الثقة بذاته، وفي قدراته، وتنمية روح المبادرة لدى الطالب/المعلم.

4- بالنسبة لمهارات معلم المستقبل :

المهارات الجديدة المرتبطة بالنقلة المعلوماتية، هي :

- **المهارات الأساسية :** كمهارات التعلم الأساسية، من قبيل مهارات البحث في مصادر المعلومات، ومهارات تنظيم وتصنيف مواردها، ومهارات التواصل، وقد أضيف إليها أخيراً مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت.
 - **مهارات التخصص :** كمهارات تصميم الآلات والإنشاءات، والتحليل العملي، ومراجعة الحسابات، وتشخيص الأمراض.
 - **المهارات الميتا معرفية Meta-Cognitive :** كمهارات التنظيم الذهني، وترشيد استخدام موارد الذاكرة، ومهارات حل المسائل، والمقارنة بين بدائل القرارات والحلول ومهارات الاستدلال معلوماتياً وإحصائياً.
 - **المهارات الاجتماعية :** أو ما يطلق عليه أحياناً المهارات اللينة، وهي ما يتعلق بكيف نتصادق ونتخاصم، وكيف نتفق ونختلف، وكيف نهتدي ونحتذي، وكيف نظهر تقديرنا إعجاباً وإجلالاً.
- وإيماناً بالإضافة إلى اتصاف إنسان المستقبل في بيئتنا العربية بالإيمان بخالقه وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وانتمائه لعائلته ووطنه وأمته، وتحليه بالقيم الأخلاقية الإسلامية والعربية والإنسانية السامية، فإنه إلى جانب ذلك، لابد أن يمتلك المهارات التالية:
- **مهارات أساسية :** (كالقراءة والكتابة والتواصل ومهارات الحاسوب).
 - **مهارات اجتماعية :** (كالتعاون والمشاركة والعمل في فريق، والإشراف والقدرة على المسايرة والمغايرة، وتقبل الآخرين واحترامهم والحساسية الاجتماعية للفروق والاختلافات والتنوعات الثقافية، والتفاوض في بيئات متغيرة وجديدة مع أي نوع من المشاركين).
 - **مهارات تخصصية :** (مهارات واسعة تلائم تخصصات عريضة، ومنها إتقان المهارات الأساسية للتخصص والقدرة على التحول من تخصص إلى آخر).

- **مهارات عملية :** (إدارة وتنظيم الوقت، والتحليل والتقويم واستكشاف الاحتمالات، واتخاذ القرارات والتخطيط، والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وتقبل التغير والتحكم في مساره).
- **مهارات عقلية أو تصورية :** (كالابتكارية والإبداع، والتفكير الناقد، والحساسية للأحداث).

والتعليم المستقبلي : هو التعليم القادر على ترجمة خصائص وسمات كل من إنسان المستقبل ومجتمعه إلى ممارسات تربوية حقيقية، ولتحقيق ذلك لابد أن يقوم بأدوار أساسية أهمها :

- **التكيف والتنوير بالمستقبلية من خلال إعادة صياغة مجموعة من العلاقات، كالعلاقة بين العلم والإيمان، وبين الحاكم والمحكوم، وبين الإنسان والطبيعة، وبين الذات العربية وذوات الآخرين.**
- **تكوين الإنسان له النظرة المستقبلية من خلال مجموعة من الصفات، والمهارات المستقبلية.**
- **توجيه نظمه وطرائقه وجهة مستقبلية.**

5- بالنسبة لنماذج مدارس المستقبل والتي منها ما يلي :

- 1- **مدرسة التعلم The Learning School :** وهي تقوم على مبدأ التربية المستديمة، وفكرة "مجتمع مدرسي دائم التعلم".
- 2- **المدرسة الإلكترونية The Electronic School :** وهي تسعى لأن يحل الحاسب الآلي وجميع تطبيقاته التقنية، بما فيها العلاقات الإلكترونية وشبكة المعلومات، محل العمل اليدوي في العمليات الإدارية والمالية والإجرائية والتعليمية والمعلوماتية والبحثية.
- 3- **مدرسة الجودة School-Driven quality :** وهي تتبنى نظرية الجودة الشاملة "Total quality"، وتركز على مبدأ "التحسين المستمر" وفق أعلى معايير الأداء العالي، سواء في التعليم أو التدريس، أو أسلوب الإدارة، أو العلاقات المدرسية، وغيرها.
- 4- **المدرسة التعاونية The Collaborative School :** وهي تتبنى مفهوم "التعليم التعاوني" القائم على مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلم، وبين المعلمين وبعضهم البعض.
- 5- **المدرسة المبدعة The Creative School :** وهي التي تسعى لتبنى مبدأ "تشجيع وتنمية ملكة الإبداع"، وتوفير المناخ المناسب له.

6- مدرسة المجتمع المحلي School as Community : وهي تتبنى مبدأ "تخطيط

الأسوار بين المدرسة والمجتمع المحلي"، وإقامة علاقات مبنية على أسس رشيدة بينهما.

ولعل أهم ما يميز تعليم المستقبل عموماً ومدرسة المستقبل خصوصاً، هو تغير خصائص المعلم وأدواره ومسئوليته، فمعلم المستقبل علاوة على ضرورة امتلاكه رؤية واضحة لمهنته ورسالتها في عصر التحديات واحتمالاتها المستقبلية، وما تلقى عليه من أدوار ومسئوليات، لابد أن يتميز بامتلاك قاعدة فكرية وتربوية متينة، وعقيدة إيمانية قوية تنبثق من الإيمان بالله تعالى وكتبه ورسله، والفهم السليم لدينا، بحيث ينطلق من هذه الأسس الفكرية في تعامله مع ذاته وطلوبته ومدرسته ومجتمعه المحلي والعالمي، كما يجب أن يتسلح بقدرات أخرى في مجال فهم واستخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليم والتعلم، التقويم المستمر، وإدارة الصف، وإتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي.

6- بالنسبة لأدوار المعلم :

وتبعاً لتغيرات المستقبل وتحدياته ومواصفات التعليم المستقبلي وملامح مدرسة المستقبل لابد أن تتغير أدوار معلمي المستقبل عن أدوار المعلم التقليدي.

ومن أهم أدوار معلمي المستقبل :

- المشاركة في اتخاذ القرارات المتصلة بالتعليم وإعداد المناهج والمواد الدراسية.
- المساهمة في الخدمات المختلفة خارج أسوار المؤسسة التعليمية.
- تيسير عملية التعلم الذاتي لطلابه والمساعدة في الوصول إلى المعلومات.
- اتخاذ التدابير لرفع مستواه المعرفي وتطوير قدراته للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- إدماج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو ذوي القدرات التحصيلية المحدودة في جماعة الصف، وتوفير الإجراءات والترتيبات التي يحتاجها أولئك الطلاب.
- المساعدة في الإدارة، كجزء من فريق الإدارة المدرسية، ومن ثم لديه معرفة بالموازنات والسياسات، والتخطيط
- المشاركة في روابط المعلمين والمنظمات المهنية.
- تحقيق الاتصال المستمر بالآباء من خلال نظام جيد للبريد الصوتي (أو الإلكتروني).
- إجراء بحوث نقدية للممارسات التدريسية، وأحوال التمدرس، لما لها من تأثيرات متنوعة على المجموعات الطلابية.

وهناك أدوار أخرى للمعلم تتمثل في:

1- الميسر الميداني Facilitator : الذي يعمل في البرامج، ويقدم الشروح داخل الفصول وأدواره الفرعية مثل؛ طلب وإدارة الموارد والتجهيزات، والمحافظة على اتصال دائم مع المطورين، والقيام بالتقويم وأنشطة القياس، وحضور الاجتماعات الإقليمية والوطنية، التي ينظمها المطورون والمشاركة في شبكات الاتصال الإلكترونية مع المنسقين الآخرين.

2- المنسق Coordinator : لبيئات تعلم صغيرة، أو أجزاء من المدارس، وهذا المعلم لديه مسئوليات تعليمية أقل، ويعمل كقائد إلى حد ما وباختصار يتحمل مسئوليات القيادة والإدارة لمدرسته، وهو يقوم بمهام فرعية مثل، تنسيق الجداول، وتخطيط المناهج للمعلمين في البيئة المحلية، وتقديم الدعم الإرشادي والتنظيمي، ويتصل بالآباء، وينظم الرحلات، ويعزز الطلاب، ويستقبل معلمي المستقبل، ويتحمل مسئولية الإنجاز للبرامج.

3- التمدرس المنزلي Home Schooling : ويتوازي مع ذلك ظهور ما يعرف بالمعلم المستشار Consultant Teacher لتدريس مقررات تعليمية متخصصة (كالكيمياء أو اللغة الأسبانية أو اللاتينية ...) للأسر أو المجموعات الأسرية التي تعلم أطفالها منزلياً.

مراجع البحث وهوامشه

-
- (1) محمد إبراهيم : "منظومة تقييم المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة"، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2007، ص ص 84-85.
- (2) John Battams : Continuing Professional Development, Queensland Teachers' Union, Queensland, 2009, PP.144-145.
- (3) Lianhe Zaobao : More Subjects in Local Universities Ranked Among the Best in QS Global Rankings, Singapore Press Holdings Ltd, Singapore, 2015, PP.73-74.
- (4) إبراهيم أنيس وآخرون : المعجم الوسيط، ج2، ط2، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص 569.
- (5) C. Good : Dictionary of Education, McGraw – Hill Book Company, New York, 1979, P.175.
- (6) محمد السيد على : مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص 102.
- (7) شاكر محمد فتحي : إدارة المنظمات التعليمية – رؤية معاصرة للأصول العامة، دار المعارف، القاهرة، 1996، ص 214.
- (8) وزارة التربية والتعليم : دليل التعليم الجيد، إدارة التطوير التربوي، مكة المكرمة، السعودية، 2005، ص 11.
- (9) مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، مطبعة مجمع اللغة العربية، القاهرة، 2008، ص 47.
- (10) Marsha Specks & Carroll Knips : Professional Development in Our Schools, Corwin Press Inc, California, 2001, PP.172-173.
- (11) Martha Zaslow, et al., : Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators, U.S. Department of Education, Washington, 2010, PP.54-55.
- (12) سناء أبو دقة، لبيب عرفة : الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم، تجارب عالمية وعربية، الندوة العلمية : العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي – برامج تدريب وإعداد المعلمين، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص ص 213-214
- (13) عبد المحسن العقيلي : "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية، ع29، ج4، جامعة عين شمس، 2005، ص ص 321-322.

- (14) منى خميس راشد : تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان، 2012، ص 15.
- (15) محمد الطوبجي، حسين الغزاوي : "تأثير بعض المتغيرات في تقدير المدرسين للأهمية النسبية لمجالات وسائل الاتصال التعليمية في تحسين أدائهم التدريسي"، مجلة جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1991، ص 481-513.
- (16) عبد المعطي الصباغ : "الكفايات التكنولوجية التعليمية لمدرسي كليات المجتمع الحكومية في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 1994.
- (17) R. IT. Mustapha and Multimedia in Technical and vocational Education in Malay Sia, Paper Presented at the IVETA (International Conational Education and Training Association), Conference Hong Kong, China, August, 609, 2000.
- (18) سليمان محمد العمري : "مدى امتلاك المعلمين لكفايات إنتاج الوسائل التعليمية تقديرهم لأهميتها في المدارس الحكومية بسلطنة عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2000.
- (19) عادل محمد طالب : "واقع الوسائل التعليمية في تدريس التربية الفنية لمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2003.
- (20) صادق العجلة، أكرم فروانه : "تقييم الاحتياجات التدريبية لكليات التربية في محافظات غزة"، مشروع تطوير الجوانب العملية في برنامج اعدد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، غزة، فلسطين، 2009، ص 1-103.
- (21) حسن على أحمد بني دومي : "درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني"، مجلة جامعة دمشق، ع3، مج26، دمشق، 2010، ص 132-175.
- (22) فارة محمد، عبد اللطيف الجزار : "الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس في مجال تكنولوجيا التعليم"، مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، 1995، ص 1-53.

- (23) خالد إسماعيل العلوي : "تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي"، المجلة التربوية، الكويت، مج16، ع61، 2001، ص ص197-229.
- (24) Heng Yu Ku; Iee Hoppere & Ann Igoe : Perceptions of Teachers Technology Competency skills in Arizona, In Crawford, C.D. Willis, 2001.
- (25) ماجد محمد الخطايبه : "تقويم برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، س11، ع21، 2004، ص ص193-217.
- (26) خالد المطرودي : "تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2002 .
- (27) أحمد الخطيب : "نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة"، مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة - كلية التربية - جامعة الإمارات العربية، العين 2003، ص ص9-11.
- (28) محمد بن راشد الشرقي : "تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين، بالمملكة العربية السعودية"، مجلة رسالة الخريج العربي، ع92، 1425هـ.
- (29) Mohamed Hossein Javan : Improving Pre-Service Elementary Teacher Education In The Islamic Republic of Iran. Dissertation Abstract International, A64/10, PP.3649 – 3650.
- (30) يحيى عبد الرزاق محمد : "تطوير برنامج التدريب على استخدام أجهزة تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية التربية في جامعة صنعاء في ضوء إستراتيجية التدريس الحديث"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2004.
- (31) عبد المحسن العقيلي : "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية، العدد (29)، الجزء الرابع، جامعة عين شمس، 2005، ص ص301-382.
- (32) رائد الحجار : "معايير مقترحة للارتقاء بعملية الاعتماد وضمان الجودة لبرامج كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بالارتكاز على النموذج الأمريكي (NCATE)"، المؤتمر

العربي الأول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2006، ص ص 1-45.

(33) ماجد زكي الجلال : "تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع1، مج7، جامعة البحرين، مملكة البحرين، 2006، ص ص 3-41.

(34) منال قادي : "مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2006.

(35) NCAT : What makes a Teacher Effective? A summary of Key Research Finding on Teacher Preparation, 2006, PP. 117-173.

(36) على مهدي كاظم، صبيح كلش جبر : "تقويم برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين"، رسالة الخليج العربي، ع10، السعودية، 2006، ص ص 13-48.

(37) أحمد على كنعان : "رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة، كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي"، مؤتمر الإصلاح المدرسي : تحديات وطموحات، دبي في الفترة من 17-19 إبريل، 2007، ص ص 114-176.

(38) حنان النمري : "المقررات التربوية في برنامج إعداد المعلم لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ومعايير الجودة الشاملة دراسة تقييمية وتصور مقترح"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع126، القاهرة، 2007، ص ص 13-94.

(39) فتحية أبو دقة، سناء اللولو : "دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ع1، مج15، غزة، فلسطين، 2007، ص ص 465-504.

(40) مها برزق : "تقويم برامج تدريب معلمي اللغة الإنجليزية الطلبة في كليات التربية في جامعات قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2007.

- (41) محمد شاهين : "تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة"، مجلة جامعة الأقصى، ع1، مج11، غزة، فلسطين، 2009، ص ص114-136.
- (42) أحمد طبلان : "صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة محور برامج إعداد المعلم"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 129، القاهرة، 2007، ص ص13-59.
- (43) Janet, Reusser & Others : An Assessment system for Teacher Education Program Quality Improvement, International Journal of Education Management, Vol.21, No.2, 2007, PP.21-34.
- (44) سناء أبو دقة : "تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع2، مج10، جامعة البحرين، مملكة البحرين، 2009، ص ص117-136.
- (45) بلقيس الشرعي : "دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع4، مج2، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن، 2009، ص ص1-50.
- (46) عطا درويش وآخرون : "دراسة تقييمية للخطط الأكاديمية لبرنامج إعداد المعلم"، مشروع تطوير الجوانب العملية في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، غزة، فلسطين، 2009.
- (47) Rane Russell : A program evaluation of Cardinal Stritch university undergraduate teacher Education Program. PH.D. Dissertation, Cardinal Stritch University, 2009.
- (48) سعاد السبع وآخرون : "تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع5، مج3، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن، 2010، ص ص96-130.
- (49) بسام الفوال، محمد الصافتي : "تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم

الجامعي، ع6، مج3، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن، 2010، ص
ص1-37.

(50) أمانة زقوت : "تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/المرشد النفسي
بكلية التربية - جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة"، مجلة جامعة النجاح
للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ع1، مج24، فلسطين، 2010، ص ص31-79.

(51) جمال حمدان إسماعيل : واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في
ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر،
غزة، 2012.

(52) سعد عبد الله الزهراني : "أهم الاتجاهات الإستراتيجية لتخطيط تطوير مؤسسات إعداد معلم
التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز : العلوم التربوية،
المجلد 10، جدة، 1997، ص ص3-60.

(53) موسى الشرقاوي : "رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد
الأكاديمي"، مجلة كلية التربية، ع48، جامعة الزقازيق، 2004، ص ص35-139.

(54) هدى الحدابي، داود قشوة : "جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر
طلبة الأقسام العلمية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع4، مج2، الأمانة
العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن، 2009، ص ص91-108.

(55) يوسف الثويني : "تطوير مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض
الاتجاهات العالمية المعاصرة"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع55، عمان، الأردن،
2010، ص ص401-426.

(56) منى النجار : "دراسة لمدى تحقيق كلية التربية جامعة الأزهر بغزة لأهدافها من وجهة نظر
طلبتها"، مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية)، ع1، مج12، غزة، فلسطين،
2010، ص ص685-722.

(57) فؤاد العاجز، وداود حلس : "واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة
وسبل تطويرها"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة العلوم الإنسانية)، ع2، مج19، غزة،
فلسطين، 2011، ص ص1-46.

(58) ضحى المقاطي : "متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2011.

(59) السيد سلامه الخميسي : التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة (رؤية نقدية من منظور مستقبلي)، ص ص 22-23.

(60) سعيد أحمد سليمان : معايير الجودة في أداء المعلم، في حسن البيلاوي وآخرون : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، تحرير رشدي طعيمة، دار المسيرة للنشر، عمان، 2006م، ص ص 120-121.

(61) نازم محمود ملكاوي، عبد السلام نجادات : تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 4، العدد 2، جمادي الأولى 1428هـ، يونيو 2007م، ص ص 143-159.

(62) C. Isabell et al. : The Beliefs of Future Teachers About the Utilization of Information Technology in Schools, J. of Education, Vol.35, No. 3, December, 2001, PP.249-251.

(63) R. Wells : The Global and The Multicultural : Opportunities, Challenges and Suggestions for Teacher Education, Multicultural Perspectives, Vol.10, No.3, Jul, 2008, P.142-145, (ERIC No. EJ. 810931).

(64) نبيل على، نادية حجازي : الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، ع318، الكويت، أغسطس 2005م، ص44.

(65) مصطفى يوسف منصور : تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهته مؤتمر "الإسلام والتحديات المعاصرة"، كلية أصول الدين الجامعية الإسلامية، غزة، 2-2007/4/3م.

(66) M. Ravindranath : Environmental Education in Teacher Education in India : Experiences and Challenges in the United Nation's Decade of Education for Sustainable Development, Journal of Education for Teaching : International Research and Pedagogy, V. 33, No.2, May 2007, P.191-193, (ERIC No. EJ 764465).

(67) يحي عبد الرازق محمد قطران : تطوير برنامج التدريب على استخدام أجهزة تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية التربية في جامعة صنعاء في ضوء إستراتيجية التدريس الحديث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2004.

(68) سامح محافظة : سمات المعلم ومعايير إعدادهِ وتأهيلهِ، مؤتمر التربية في عالم متغير، 8-7 نيسان، الجامعة الهاشمية، 2010، ص ص 72-73.

(69) Association for Educational Communications and Technology in the 20th Century : A Brief History (AECT), 2014, PP.2-4.

(70) P. Carlsen, I. Gibson, K. Mcferrin, J. Price & R. Weber : Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 2001, PP.4-6.

(71) C. Daly, P. Norbert & D. Lambert : Teacher Learning : Towards a Professional Academy, Teaching in Higher Education, Vol9, No.1, 2004, PP.76-79.

(72) B. Devlin-Foltz : Teacher Preparation for the Global Age : The Imperative for Change, <http://www.longviewfdn.org/fiels/44.pdf>, 2006, PP.69-71.

(73) Ronald Earl Speight : An assessment of Educational Computing and Technology Competencies and experience Provided by the Curricula of Teacher Education programs at ncate accredited colleges and universities. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University. Manhattan, KS, USA., 2004, PP.167-169.

(74) Ibid, PP.170-171.

(75) نازم محمود ملكاوي وعبد السلام نجادات : تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 4، العدد 2، جمادي الأولى 1428هـ، يونيو 2007م، ص ص 143-145.

(76) O Neisler : How Does Teacher Education Need to Change to Meet the Needs of America, S. Schools at the Start of 21st Century? J. of Teacher Education, Vol. 51, No.3, June 2000, PP.248-251.

(77) E. Gaad & L. Khan : Primary Mainstream Teacher's Attitudes Towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector : A Perspective from Dubai. International Journal of

-
- Special Education, Vol. 22, No.2, 2007, PP.95-109, (Eric No. EJ 814493).
- (78) أحمد شوقي : هندسة المستقبل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2002م، ص 127-128.
- (79) محمد نبيل نوفل : رؤي المستقبل، المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين، المنظور العالمي والمنظور العربي، المجلة العربية للتربية، ج17، ع1، يونيو 1997م، ص 178-179.
- (80) L. Kremer-Haydon : Teaching and Teacher Education A. Glimps Into the Future, Scandinavian J. Educational Research, Vol. 42, No.2, Decemb. 1998, PP.377-378.
- (81) Hiatt-Michael, D. : Reflections and Directions on Research Related to Family-Community Involvement in Schooling, School Community Journal, Vol. 16, No.1, Spr-Sum 2006, PP.17-19.
- (82) T. Wyatt, et al. : Are Tomorrow's Teachers Ready to Deal with Diverse Students? Teacher Candidates' Attitudes toward Gay Men and Lesbians, Teacher Education Quarterly, v35, n2 , Spr. 2008, pl71- (ERIC no ej 817317)
- (83) T. Jennings, : Addressing Diversity in US Teacher Preparation Programs: A Survey of Elementary and Secondary Programs' Priorities and Challenges from across the United States of America, Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, v23, n8, Nov 2007, PP. 1258-1271,(ERIC no EJ776945)
- (84) G. Lacjson, G. : Preparing Teachers For Diversity. Historical Perspective, Current Trends And Future Directions, In Darling - Hammond ,L. Et AL: Teaching As The Learning Profession, Handbook Of Policy And Practice, Jossey -Bass, San Francisco,1999,PP.86-123
- (85) S. Nieto, : Placing Equity Front and Centre. Some Thoughts On Transforming Teacher Education for a New Century , J. Of Teacher Education ,v 51,n 3 ,June 2000, PP.180-187
- (86) J. Lytie,J.: Teacher Education at The Millennium ,a View From Cafeteria , J. of Teacher Education ,v 51,n 3 June 2000, PP.174-179

- (87) F. Wood, : Looking Back - Looking Ahead . Programs for Students With Emotional And Behavioral Problems at the Millennium , J. Of Preventing School Failure ,v 45,n 2 ,Win 2001, PP.58-64
- (88) J. Zins, et al.: Schools And Prevention Interpersonal Violence. Mobilizing and Coordination Community Resources ,Special Services In Schools, ,v 8,n2,1994, PP.1-19
- (89) B. Jacob : The Challenges of Staffing Urban Schools with Effective Teachers, Future of Children, vl7, nl,Spr 2007, PP.129-153 (ERIC No EJ795883)
- (90) J. Young, et al.: Challenges to University Autonomy in Initial Teacher Education Programs: The Cases of England, Manitoba and British Columbia ,Teaching & Teacher Education:An International Journal of Research and Studies, v23, nl, Jan 2007, PP. 81-93,(ERIC n ej746432)
- (91) M. S'chalock, : Accountability ,Student Learning , and the Preparation and Licensure of Teachers . Oregon , S Teacher Work Sample Methodology, J . of Personnel Evaluation In Education, vl2,n3, Sep 1998, PP.269-285
- (92) V. Lavy : Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers, the Future of Children, vol. 17 ,no. 1 , Spring 2007, PP.87-109
- (93) C. Day, : Teachers In The Twenty First Century .Time To Renew The Vision , Teachers And Teaching, v6, nl ,Feb. 2000, PP.101-116, (ERIC No EJ771933).
- (94) عبد الله الموسوي : المعلم والعولمة، ندوة العولمة والتربية، المجمع العلمي، بغداد، 2001م، ص ص 22-23.
- (95) اللجنة العالمية للتنمية والبيئة : مستقبلنا المشترك، ترجمة محمد كامل عارف، عالم المعرفة، الكويت، ربيع الأول 1410هـ، أكتوبر 1989م، ص 83.
- (96) هـ. س بولا : تصور لسياسة تعليم الكبار في تقرير ديور، ترجمة عبد السلام محمد، مستقبل التربية، ج 27، ع 2، يونيو 1997م، ص ص 238-239.
- (97) صلاح سالم زرنوقة (محرر) : العولمة والوطن العربي، قضايا التنمية، ع 23، القاهرة، 2002م، ص 12.
- (98) سعيد أحمد سليمان : معايير الجودة في أداء المعلم، مرجع سابق، ص ص 126-127.

- (99) J. Ford : Educational Supports for Stdents with Disabilities and Significant Behavioural Challenges : Teacher Perceptions, Australasian Journal of Special Education, Vol. 31, No.2, Sep 2007, PP.109-127 (ERIC No. EJ826700).
- (100) D., Herr, ET Al. : Training Teachers for Troubled Times, A paper Presented at the Annual Convention of The Council for Exceptional Children (Orlando), 2006, PP.67-68.
- (101) نبيل متولي، طرفة الحلو : مدرسة المستقبل ومسئوليتها في الحفاظ على الهوية العربية الإسلامية "دراسة تحليلية"، ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 16-17 شعبان 1423 الموافق 22-23 أكتوبر 2002م، ص ص 12-14.
- (102) واين هولتزمان : مدرسة المستقبل، تلخيص وتعليق المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2010، ص ص 19-20.
- (103) Little, J. : Organizing Schools for Teachers Learning, in Darling – Hammond, L. & Gary, S. (Eds) : Teaching as The Learning Profession, Handbook of Policy and Praticce, Jossey Bass, San Francisco, 2009, PP.233-262.
- (104) السيد محمد أبو هاشم : أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل "رؤية تربوية" ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية – جامعة الملك سعود 16-17 شعبان 1423هـ الموافق 22-23 أكتوبر 2002م، ص ص 11-12.
- (105) سعيد عبد الله حارب : التحديات التي تواجه التربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2003، ص ص 26-27.
- (106) عبد الله عبد الدايم : الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، 2000، ص ص 127-128.
- (107) على راشد : خصائص المعلم العصري وأدواره، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص ص 63-65.
- (108) ليلي ستيف : "نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكاتي (NCATE) ترجمة صالح بن عبد العزيز النصار، المؤتمر الوطني الأول للجودة في التعليم العالي (صفر، 1428هـ)، ص 7 Arabic / www.ksu.edu.sa/sites/Colleges

- (109) Elizabeth Celania : A study of Iowa Second – Year Teacher's Perception of The Iowa Teaching Standards and Implementation of the Iowa Teacher's Quality Program. Dissertation Abstract International – A 65/02, 2004, P.357.
- (110) NCATE : NCATE 2000 Standards. Washington, DC : Author. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.
- (111) بدرية المفرج وآخران : الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، الكويت، 2007، ص ص 37-40.
- (112) على السيد طنش : إعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، دراسة مقارنة ورؤية مستقبلية، مجلة كلية التربية، ع2، مج6، جامعة حلوان، 2000، ص ص 232-234.
- (113) خالد محمد العصيمي : المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم، الجامعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2006، ص ص 72-75.
- (114) شبل بدران، فاروق البوهي : نظم التعليم في دول العالم، تحليل مقارن، الدار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص ص 115-116.
- (115) عبد العزيز عبد الله السنبل : التربية والتعليم في الوطن على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 2004، ص ص 118-120.
- (116) بياتريس أقالوس : إعداد المعلم – تأملات وناظرات – تحديات وتجديدات، ترجمة محمد سلامه، مجلة مستقبلات، ع3، مج32، 2002، ص ص 117-119.
- (117) على راشد : اختيار المعلم وإعداده، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص ص 176-177.
- (118) فاروق البوهي، محمد غازي : دراسات في إعداد المعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2009، ص ص 91-92.
- (119) محمد كيتش : فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص ص 111-113.

- (120) محمد متولي غنيمه : سياسات إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996، ص ص 224-226.
- (121) محمد محمود الحيلة : التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة، 2011، ص ص 106-108.
- (122) عبد الحافظ محمد سلامه : وسائل الاتصال التكنولوجية في التعليم، دار الفكر والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الثالثة، 2001، ص ص 137-139.
- (123) أمل بورشك : المعلم : إعداد تدريبيه، دار الجدايا للنشر والتوزيع، عمان، 2012، ص ص 171-172.
- (124) محمد أحمد سغفان، سعيد طه محمود : المعلم إعداد ومكانته وأدواره، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002، ص ص 186-187.
- (125) محمد عبد الرحيم عدس : المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص ص 237-239.
- (126) محيا زيتون : التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005، ص ص 221-223.
- (127) محمد عوض : إعداد المعلم وتأهيله في المدرسة الحديثة، مكتبة العرب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص ص 112-114.
- (128) جبرائيل بشارة : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 2006، ص ص 213-215.
- (129) محمود أحمد شوق، محمد مالك سعيد : تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العبيكان، الرياض، 2001، ص ص 176-177.
- (130) عبد الرحمن إبراهيم، شيخة المسند : الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم، دار الثقافة، الدوحة، 2004، ص ص 223-224.
- (131) أنيسة ذياب : تنمية المعلمين مهنيًا في المدرسة كوحدة تطوير، المجمع التدريبي، وكالة الغوث الدولية، غزة، 2003، ص ص 32-34.

(132) جمانة عبيد : المعلم - إعداده - تدريبه - كفاياته، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،

2006، ص ص 56-58.

(133) مصطفى محمد، سهير حوالة : إعداد المعلم - تنميته وتدريبه، دار الفكر العربية،

القاهرة، 2005، ص ص 192-193.