تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

Developing Teacher Preparation Programs Within the Faculties of Education at Yemeni Universities in Light of Contemporary Global Trends

محمد عبد الرحمن حسان فرحان الشميري: طالب دكتوراه، جامعة صنعاء، اليمن

Mohammed AbdulRahman Hassan Farhan Alshamiri: PhD student, Sana'a University, Yemen

Email: malshamiri88@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم، والاستفادة منها في وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه. وخلصت الدراسة إلى وضع تصور لتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة، مستنداً إلى نتائج الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها في هذا المجال. وأوصت الدراسة بضرورة أن تقوم كليات التربية بالجامعات اليمنية بإجراء المراجعة الدورية لبرامج إعداد المعلم، وتطويرها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، بما يلبي متطلبات المعلمين في الميدان، ويحقق طموحات المجتمع، ويواكب متطلبات العصر، بالإضافة إلى إعادة النظر في نظام سياسة اختيار وانتقاء طلبة برامج إعداد المعلم من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة، والأخذ بنظام الإعداد المتكامل داخل كلية التربية خلال خمس سنوات، وإعادة النظر في مدة التربية العملية بحيث تكون مدة تنفيذها طويلة، وتوسيع نطاق التعاون بين كليات التربية ومؤسسات المجتمع المدني بما يحقق بناء برامج تفي بمتطلبات السوق وتلبي احتياجات وتطلعات المجتمع.

الكلمات المفتاحية: تطوير، برامج إعداد المعلم، الاتجاهات العالمية المعاصرة، كليات التربية، الجامعات اليمنية.

Abstract:

The study aimed to identify contemporary global trends in the field of teacher preparation, and to determine how they can be used in order to develop a proposed concept for the development of teacher preparation programs within the faculties of education at Yemeni universities. The study is based on the findings of previous studies that were reviewed in this field. The study summed up a set of recommendations and proposals, one of the most important of which includes, the necessity for the faculties of education at Yemeni universities to conduct a periodic review of teacher preparation programs and develop them in light of contemporary global trends. This is to ensure that universities meet the requirements of teachers in the field, fulfil the aspirations of society, and keep up to date with the changing norms in education. This is in addition to reconsidering the process of student selection at entry level by appointing students for teacher preparation

programs through applications that ensure the selection of the most appropriately qualified candidates only. Other recommendations and proposals encompass the introduction of an integrated preparation system within the College of Education within five years, as well as a review of the practical education system. It is crucial that the implementation period of practical training is long, enabling a smooth and gradual transition starting with observation, then pairing study and teaching, then teaching for a full semester, and finally expanding the scope of cooperation and partnership between faculties of education and civil society institutions in order to achieve building programs that meet the requirements of the market and meet the needs and aspirations of society.

Keywords: development, teacher preparation programs, contemporary global trends, faculties of education, Yemeni universities.

الإطار المنهجي للدراسة:

المقدمة:

هناك ارتباط وثيق بين التعليم والتنمية، وتنظر التوجهات المعاصرة للتنمية إلى التعليم الجامعي من خلال درجة انفتاحه على حاجات المجتمع، وقدرته على استيعاب مشكلاته واهتماماته، وباتت مخرجاته تخضع لمدى استيفائها لعناصر الجودة والمواءمة مع المجتمع كمؤشر قوي لنجاح المؤسسات الجامعية ومدى تقدمها.

كما أن تقدم الدول اليوم أصبح يقاس بمستوى تعليم أبنائها وقدرتهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة، وأضحى السباق العالمي في هذا العصر سباقاً تعليمياً بالدرجة الأولى، إذ ينظر إليه على أنه المحرك الأساس لنهضة الشعوب والأمم، الأمر الذي دفع بالدول والحكومات إلى إجراء مراجعة حثيثة لمنظوماتها التعليمية، وتبني استراتيجيات لإصلاح التعليم وتطويره، في إطار التحولات التي تشهدها المجتمعات وفقاً لتطلعاتهم وطموحاتهم الوطنية والسياسية (بدران، 2000، ص97).

والتعليم الجامعي كمحور من محاور النظام التربوي يقوم بدور الريادة في بناء الأفراد الذين يحتاجهم المجتمع في مختلف التخصصات والمجالات، من خلال بناء برامج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار متطلبات التنمية المجتمعية، واحتياجات الطلبة وتوجهاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم.

من أجل ذلك احتلت قضية تطوير التعليم الجامعي أهمية بالغة لدى الدول، وانصب الاهتمام بشكل كبير في تحسين نوعيته وجودة مدخلاته، بما يحقق الحصول على مخرجات تتلاءم مع متطلبات واحتياجات التنمية. ذلك لأن تطوير التعليم يمثل تطويراً في بناء إنسان المستقبل ورجل الغد وإعداده، وهذا التطور أساس كل تطوير ونواة كل تقدم (سعيد وعبد الخالق، 2001، ص195).

ولقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية؛ أن ثمة ربط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، إذ لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه، ذلك لأن المعلم يمثل محور الارتكاز في العملية التعليمية، ووسيلة لإصلاح وتطوير المجتمع، وعلى عاتقه تقع مسئولية بناء الأجيال (طعيمة وآخرون، 2006، ص120).

وإذا كان هذا الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من الأهمية؛ فإن قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خاص في مراحل التحولات التي تشهدها المجتمعات المعاصرة، والتي تفرض على برامج إعداد المعلم إحداث تغييرات جذرية في فلسفتها وأهدافها، وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث تكون هذه البرامج قادرة على تنمية المعلم مهنياً، وإكسابه المهارات التي تمكنه من المشاركة الفاعلة، والإسهام الإيجابي في تشييد صرح الصيغة الحضارية الجديدة لمجتمعه.

ولقد برزت بعض التوجهات الحديثة في إعداد المعلم أوجبت عليه– بصفته جوهر العملية التعليمية– وظائف جديدة عليه الأخذ بها لتحسين أدائه. وهذا ما أكدت عليه الدراسات في هذا المجال، فإصلاح وتطوير التعليم يتطلب معلماً متطوراً في إعداده وتدريبه ورعايته، إذ لم يعد دور المعلم دوراً تقليدياً ناقلاً للمعرفة وحسب؛ وإنما أصبح خبيراً ومستشاراً، وموجهاً، ومشرفاً ومرشداً، ومختصاً متمرساً بمادته العلمية، ومساعداً في إحداث التغييرات والتطورات الاجتماعية المرغوبة في المجتمع، كما أصبح خبيراً تكنولوجياً، ومعلماً فعالاً يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو المتكامل، ومجدداً يسهم في غرس الإبداع والابتكار في نفوس طلابه (عبيدات، 2007، ص12).

ومن هذا المنطلق احتلت قضية إعداد المعلم في البلدان المتقدمة أولوية خاصة، باعتبار الإعداد الجيد للمعلم هو الاستراتيجية الحقيقية التي يعتمد عليها في مواجهة تحديات العصر (مدكور، 2005، ص6).

وعلى الرغم من الأهمية التي يحتلها المعلم، إلا أن برامج إعداده في الجامعات اليمنية لازالت تعاني من قصور في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. فقد أوضحت العديد من الدراسات التي أجريت على برامج إعداد المعلم في اليمن إلى أنها عجزت عن تقديم مدرسين مؤهلين ومعدين إعداداً علمياً ومهنياً، سواء لسد احتياجات التعليم العام أو مدارس ومعاهد التعليم الفني والمهني، واقتصرت برامجها على إعداد معلمين في تخصصات لا تحتاجها وزارة التربية والتعليم، ودعت إلى إعادة النظر فيها وتطويرها بما يواكب التغيرات العالمية، ومعايير الجودة المعتمدة في هذا المجال، ومن هذه الدراسات: دراسة الحوري (1998)، ودراسة حسان (2005)، ودراسة الهادي (2004)، ودراسة الحاج (2004)، ودراسة البعداني (2005)، وغيرها من الدراسات.

كما أعادت الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي في اليمن إلى ضعف جودة البرامج الدراسية ومنها برامج إعداد المعلم، وعدم مواكبتها لمتطلبات العصر، واحتياجات المجتمع. وإلى ذلك ذهب المجلس الأعلى لتخطيط التعليم في اليمن في تقريره الصادر عام 2009/2008 إلى أن برامج إعداد المعلم تعاني إلى حد كبير من مشكلة التكرار والاستنساخ، في مختلف الجامعات الحكومية والأهلية دون مراعاة لأهمية التميز والتفرد، مما جعل أغلب الكليات المتناظرة نسخة واحدة في أقسامها وبرامجها، دون التركيز على متطلبات المجتمع وتلبية حاجاته، مما أدى إلى ازدواجية في التركيبة الهيكلية لعلاقة الجامعات بالمجتمع، كما أن المهارات المكتسبة في برامج الإعداد أصبحت لا تتفق مع حاجات المدارس، نظراً إلى أن برامج الإعداد لا تستخدم تلك المواد التي تستخدم في المدارس الأساسية والثانوية، بالإضافة إلى عدم وجود التزام بمعايير جودة التعليم (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2009/2008، ص56-64).

وأشارت دراسة (قطاع التعليم 2000م) إلى أن واقع برامج الإعداد والتأهيل في كليات التربية ما زالت تتبع نظاماً معرفياً لا يراعي الاتجاهات التربوية في الإعداد، ولا تؤدي إلى إكساب الكفاءة التدريبية المعرفية والوجدانية والأدائية اللازمة لعملية التدريس.

وعلى الرغم من هذه الانتقادات التي وجهت لبرامج إعداد المعلم في اليمن؛ إلا أنه – حسب علم الباحث– لا توجد دراسة اهتمت بتطوير برامج الإعداد وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة، ولذلك يأتي هذا البحث لمعالجة هذا القصور.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد المشكلة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: كيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير برامج إعداد المعلم بالجامعات اليمنية؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما واقع برامج إعداد المعلم باليمن؟
2. ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم؟
3. ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم باليمن؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1. الوقوف على واقع برامج إعداد المعلم باليمن.
2. التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم.
3. تقديم تصور لتطوير برامج إعداد المعلم بالجامعات اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

1. أهمية الموضوع الذي يتناوله البحث، وهو إعداد المعلم، حيث إنه من المواضيع التي شغلت اهتمام التربويين ومسئولي التعليم في العالم.
2. الدور المحوري للمعلم في خارطة الإصلاح التربوي والتعليمي.
3. أن هذا البحث يأتي تلبية لتوصيات العديد من البحوث التي دعت إلى ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم في اليمن.
4. إثراء أدبيات البحث التربوي في مجال إعداد المعلم، وفتح آفاق مستقبلية لإجراء دراسات في مجالات أخرى غير مجالات اللغة العربية.

حدود الدراسة:

1. الحدود الزمانية: العام الجامعي 2022/2021.
2. الحدود المكانية: كليات التربية بجامعات: صنعاء، تعز، الحديدة.
3. الحدود الموضوعية: إبراز واقع برامج إعداد المعلم في اليمن، والوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم من خلال الأدبيات التربوية للاستفادة منها في وضع التصور المقترح.

مصطلحات الدراسة:

التطوير: عرف مدكور (2001) التطوير بأنه: "عملية شاملة تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به"(مدكور، 2001، ص287). ورأى غيره أن تطوير المنهج أو البرنامج يستهدف إحداث التوازن بين المتعلم والمنهج (سعيد وعبد الخالق، 2001، ص221). ويعرف التطوير إجرائياً بأنه عملية شاملة تتناول جميع الجوانب والعوامل المتصلة ببرنامج إعداد المعلم.

إعداد المعلم: عرفه شحاتة والنجار بأنه: التعليم الذي يساهم في تنمية معارف ومهارات الطالب المعلم (شحاتة والنجار، 2003، ص55).

برنامج إعداد المعلم: عرفه أبو جحجوح بأنه: نظام متكامل من الخبرات المتنوعة والمعارف والمهارات، تقدمها كليات التربية للطلاب المعلمين ليكونوا قادرين على مزاولة مهنة التدريس (في مطر، وعبد الجواد، 2010، ص7). ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموع ما يتلقاه الطلبة في كليات التربية من خبرات ومقررات تربوية وتخصصية، تؤهلهم للقيان بمهنة التدريس.

منهج الدراسة:

يعتمد البحث المنهج الوصفي لوصف واقع برامج إعداد المعلم باليمن، من خلال تحليل الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، والخروج منها بتصور لتطويرها.

الدراسات السابقة:

1. دراسة الكندري وفرج: (2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على إجراءات الترخيص لممارسة مهنة التدريس، من خلال ما هو معمول به في الولايات المتحدة الأمريكية كتجربة يمكن الاستفادة منها. وخلصت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح للترخيص لممارسة مهنة التدريس في البلاد العربية، أكدت فيه على حتمية "تمهين التعليم" كونه الركيزة الأساسية لإصلاح التعليم، وتحسين فاعلية العملية التعليمية، بالإضافة إلى التأكيد على توفي المعارف والمهارات الفنية المطلوبة لتعيين المعلم في الوظيفة أو الاستمرار في شغلها.

2. دراسة المفرج، والمطيري، وحماده: (2007)

بحثت الدراسة الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً. واعتمدت على مسح الأدبيات (العربية والأجنبية) المتعلقة بالموضوع. وخلصت الدراسة إلى: أن الدول المتقدمة والنامية

تهتم إلى حد كبير بالاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً في مراحل التعليم العام، كما أن تنمية المعلم مهنياً تعتبر عملية مستمرة. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنياً بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة. وأوصت بضرورة تخطيط إعداد المعلم على أسس علمية، وأن تتبنى عمليات التطوير لجان وفرق عمل تطبق من خلالها معايير الجودة الشاملة.

3. دراسة زقوت: (2009)

ركزت الدراسة على واقع برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/ المرشد النفسي بكلية التربية جامعة الأقصى، وإعداد قائمة بالمعايير الواجب توافرها في البرنامج، مع وضع تصور مقترح لتحسين الإعداد التربوي العملي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. ولهذا الغرض تم تصميم 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 عن أن برنامج الإعداد التربوي العملي وضع في ضوء معايير تفتقر إلى الاتجاهات المعاصرة التي أولت اهتماماً كبيراً بإعداد الطالب المرشد النفسي والطلب المعلم، وأن هناك قصوراً بشكل عام في مراجعة برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/ المرشد النفسي بكلية التربية جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

4. دراسة أبو السعود: (2010)

عمدت الدراسة إلى تحليل أهم التحديات التي تفرض نفسها على المعلم، ومتطلبات هذه التحديات المستقبلية من المعلم وبرامج إعداده، والوقوف على مختلف السيناريوهات المطروحة حول مستقبل المعلم، المتفائلة منها والمتشائمة، وخصائص وأدوار معلم المستقبل في إطار منظومة المستقبل. وقد توصل الباحث إلى تحديد مجموعة من التحديات وثيقة الصلة بالمعلم، منها: تحديات خارجية أو عامة؛ مثل: تحديات تقنية المعلومات، وتحديات العولمة والديمقراطية، والتحديات الاجتماعية والسكانية والبيئية والاقتصادية، وتحديات داخلية كالتعددية الثقافية، وانتشار العنف داخل المدارس، وضغوط العمل.

5. دراسة الطنطاوي: (2013)

تركزت الدراسة حول اتجاهات البحث التربوي في مجال جودة برامج إعداد المعلم في مصر والعالم العربي، وكيف يمكن الاستفادة من البحث التربوي في مجال تطوير برامج إعداد المعلم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصل إلى وضع تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم

بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة، وقد انطلق في مبررات هذا التصور من الحاجة إلى تطبيق الجودة في برنامج إعداد المعلم، حيث يعاني واقع البرامج بعض المشكلات التي تستدعي بحثها.

6. دراسة عسيري وفقيهي: (2014)

جاءت الدراسة بهدف تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لتتناسب ومتغيرات العصر، وتتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة في عملية إعداد المعلم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المكتبي. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن برامج إعداد المعلم لا تتناسب مع الأدوار التي تفرضها الظروف العالمية والقضايا المعاصرة، وثورة التكنولوجيا ووسائل الاتصال وأثرها على عملية التعلم داخل الفصل، بالإضافة إلى غياب الجانب التمهيني فيما يدرسه الطالب المعلم من مقررات؛ حيث إنه لا يتم تطويع المحتوى العلمي وأساليب التدريس حسب طبيعة وأهداف الطالب المعلم.

7. دراسة زامل: (2016)

عمدت الدراسة إلى تحليل جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين، من خلال خمسة محاور رئيسة هي: جوانب إعداد المعلمين، ومواصفات خريجي برامج الإعداد، واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم والتعليم، واستراتيجيات التقويم، والخروج بإطار عام مقترح لبرامج إعداد المعلمين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبينت نتائج الدراسة ضرورة تكامل المقررات النظرية والمقررات العملية في جوانب الإعداد، كما بينت ضرورة تبني مصادر تعليمية رقمية ملائمة لمناهج برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (مستودع للمصادر المفتوحة)، وتوصلت الدراسة إلى إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين يراعي متطلبات القرن الحادي والعشرين.

8. دراسة العازمي، والعجمي، والرشيدي: (2016)

جاءت هذه الدراسة بهدف تطوير نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي بما يحقق مواجهة المستجدات المحلية والعالمية، وكيفية انعكاسها على نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي. وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن لتحقيق أهدافه. وتوصلت الدراية إلى بعض النتائج أهمها: أن الدول العربية تركز على الجانب النظري فقط وتهمل الجانب العملي بحجة تقادم الأجهزة، وأن المواد العملية مضيعة للوقت وتحتاج إلى وقت وجهد إضافي، بينما 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. بالإضافة إلى أن سياسة القبول بمؤسسات الإعداد في الدول العربية تختلف عن الدول المتقدمة على اعتبار أن الدول المتقدمة تأخذ بعين الاعتبار رغبة وميول الطالب في حين أن الدول العربية تهمل هذه الرغبة ولا توظف ميول الطالب.

9. دراسة المجيدل: (2016)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مفهوم إعداد المعلم وأبرز التجارب العالمية في إعداده وفقاً لثلاثة محاور: هي (سياسة القبول، نظام الدراسة ومدته، وبرنامج الإعداد)، والكشف عن واقع إعداد المعلم في كليات التربية العربية. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهداف برامج إعداد المعلم في كليات التربية العربية عامة وغير واضحة، بالإضافة إلى عجز برامج الإعداد الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارة التعلم الذاتي، مما يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج الدراسي نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في عصر العولمة، كما أن الجانب العملي التطبيقي في برامج إعداد المعلم لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، ويلتزم في جانب الإشراف والتنظيم بالجانب الشكلي فقط، بينما تبالغ هذه البرامج في أهمية الدراسات النظرية ذات السمة غير الوظيفية في أغلب الأحيان، مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريج تلك المؤسسات من شعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات خلال إعداده وما يواجهه في مسيرته الوظيفية.

10. دراسة بن زيان: (2018)

هدفت الدراسة إلى التعرف على إجراءات تطوير نظام إعداد معلم اللغة العربية وتنميته مهنياً في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المكتبي لمسح الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته. وخلصت الدراسة إلى بعض النتائج، أهمها: أن برامج إعداد المعلم مهما كانت جودتها لا يمكن أن تمد المعلم بحلول للمشكلات التي تعترضه بسبب التطورات المستمرة التي يحدثها التفجر المعرفي في مجال التخصص العلمي والتربوي، لذا تظهر الحاجة إلى برامج تدريب مستمرة للمعلم تزوده بمقومات النمو الذاتي، بالإضافة إلى أن طبيعة وظائف العاملين في التربية والتعليم تتغير باستمرار بناءً على التغيرات العلمية والمجتمعية، مما يتطلب إعادة تأهيلهم ليقوموا بدورهم بكفاية.

11. دراسة محمد وحسن: (2019)

هدفت الدراسة إلى تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، وقد توصلت الدراسة إلى تقديم تصور للتطوير على ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية بدول المقارنة. والخروج بمجموعة من التوصيات أهمها ضرورة المراجعة الدورية لبرامج الإعداد وتطوير المقررات الدراسية بما يتناسب مع متطلبات التنمية والجودة الشاملة، وتكون قادرة على الوفاء باحتياجات المجتمع المصري، مع التأكيد على احتوائها للمهارات

والكفايات اللازمة للمعلم ليتمكن من مواجهة تحديات المستقبل، وتعزيز آليات الشراكة بين كلية التربية ومدارس التعليم العام في مجال التربية العملية.

12. دراسة العنزي: (2020)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على تطوير نظام إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وبلغت عينة الدراسة (312) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم اللغة العربية تقوم على أساس الكفايات، المهارات، النظم، وعلى أساس النماذج، وتكنولوجيا التعليم، والمعايير. بالإضافة إلى أن الاتجاهات المعاصرة تلعب دوراً جوهرياً في تحقيق مطالب إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وأثناء الخدمة. وأوصت الدراسة أصحاب القرار والقائمين على إعداد المعلمين باتباع الاتجاهات المعاصرة، وترسيخ مفاهيم إعداد المعلمين في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

1- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجانب النظري، وفي إعداد التصور المقترح.
2- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في كونها بحثت مجال تطوير برامج إعداد المعلم، والاتجاهات التربوية الحديثة.
3- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، مثل دراسة المفرج، والمطيري، وحمادة (2007)، والكندري، وفرج (2001)، وأبو السعود (2010)، وطنطاوي (2013)، وعسيري، وفقيهي (2014)، والعازمي، والعجمي، والرشيدي (2016)، وبن زيان (2018)، ومحمد، وحسن (2019).
4- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها اختصت بتطوير برامج إعداد المعلم في اليمن في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، والذي بحسب علم الباحث لم يسبق بحثه في الجامعات اليمنية.

المبحث الأول: مكونات برنامج إعداد المعلم.

نظام إعداد المعلم:

من أهم الأسس التي يجب أن يتم في ضوئها تحديث وتطوير التعليم، وإصلاح هيكل العملية التعليمية؛ هو إصلاح نظام إعداد المعلم، ذلك لأن المعلم الركيزة الرئيسة في تطوير العملية التربوية والتعليمية، ولا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي من غير الارتقاء بمستوى معلميه.

ولقد حظيت عملية تطوير برامج إعداد المعلم وجودة إعداده بشكل عام باهتمام كبير، وأصبحت من أهم القضايا الهامة التي تحتل مكانة لدى الباحثين التربويين، على الرغم من اختلاف درجة التركيز في عمليات التطوير باختلاف السياق المجتمعي من بلد لآخر، فالاهتمام بإعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم (إبراهيم، 2003، ص12).

وهناك نظامان في إعداد المعلم هما:

1) النظام التتابعي:

في هذا النظام يتخصص الطالب المعلم في ميدان من ميادين المعرفة خلال دراسته الجامعية؛ وبعد حصوله على البكالوريوس يلتحق بمؤسسة لإعداد المعلم تتولى أمر إعداده المهني.

ومن أهم مميزات هذا النظام أنه يزود المعلم بخلفية معرفية ومهارية واسعة في مجال التخصص، ولكن يؤخذ عليه أنه يصعب معه التخطيط لتلبية سوق العمل، فقد لا يقبل المتخرجون من كليات العلوم والآداب على الالتحاق بالدراسات التربوية في كليات التربية، كما يصعب توجيه الدراسة التخصصية للتناسب مع متطلبات مهنة التدريس.

2) النظام التكاملي:

يدرس الطالب المعلم في هذا النظام المقررات التخصصية والتربوية في مكان واحد، ولمدة أربع سنوات. ويتميز هذا النظام بأنه يمكن من خلاله تربية الشعور بالمهنة وأعرافها وتقاليدها طوال فترة الإعداد، فالطالب يحس منذ لحظة دخوله إلى كلية التربية أنه يعد كي يكون معلماً، ويوطن النفس والعقل والشعور على هذا الأساس. وأهم ما يؤخذ عليه ضعف الإعداد التخصصي، وضعف الإعداد الثقافي، وعدم إدراك الطالب المعلم لفلسفة المجتمع (مدكور، 2005، ص167)

واقترح مدكور (2005) للتخلص من عيوب النظامين السابقين (التتابعي، والتكاملي) تبني "النظام المتكامل للمعلم الشامل"، داخل كلية التربية خلا خمس سنوات. حيث يتم التركيز على الإعداد التخصصي خلال السنوات الأولى، ثم يأتي التركيز على الإعداد المهني في السنوات الأخيرة. ويتم الإعداد بطريقة تكاملية، حيث يعمل الأكاديميون والتربويون معاً في تصميم المقررات جوانب الإعداد (التخصصية والثقافية والتربوية)، وفي تنفيذها وتقويمها وتطويرها (مدكور، 2005، 170).

إعداد المعلم في اليمن:

تتبع كليات التربية في الجامعات اليمنية النظام التكاملي، ويحدد نظام الدراسة فيها بأربع سنوات، كل سنة دراسية تشمل فصلين دراسيين، وكل فصل دراسي يتكون من (16) أسبوعاً دراسياً، ويقوم نظام الدراسة على أساس الانتظام، ويحرم الطالب من دخول الاختبار النهائي إذا قلت نسبة

حضوره عن (75%) من المحاضرات النظرية والتدريب العملي لكل مقرر بحسب الخطة الدراسية، ولا يعد الطالب ناجحاً في أي مقرر ما لم يحصل على (50%) على الأقل من الدرجة النهائية للمقرر.

وتشمل الخطة الدراسية متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، ومتطلبات تخصص رئيس، ومتطلبات تخصص فرعي، ويتراوح عدد الساعات التي يقضيها الطالب المعلم في كلية التربية بين (140–150) ساعة، وتختلف من قسم إلى آخر (المخلافي وآخرون، 2003، ص12).

سياسة القبول في برامج إعداد المعلم:

تتوقف جودة مخرجات برامج إعداد المعلم على جودة مدخلاته. وبقدر التدقيق في انتقاء المدخلات سلفاً؛ بقدر ما تكون جودة المخرجات بعد ذلك.

وقد حدد النظام الموحد لشئون الطلاب بالجامعات اليمنية الحكومية معايير لسياسة قبول الطلاب، منها: النسب المئوية في الثانوية العامة، اختبارات القبول العامة أو الجزئية في مواد مختارة، المقابلة الشخصية، والمزج بين أي من هذه المعايير بعضها مع بعض للوصول إلى نظام أفضل، على أن تحقق العدالة والمساواة بين جميع المتقدمين.

وبالنظر إلى سياسة القبول الفعلية التي يتم الأخذ بها في الجامعات اليمنية فإن الدراسات تشير إلى وجود خلل في هذه العملية، وأن المعايير المذكورة آنفاً لا تطبق فعلاً كما ورد في تقرير المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، بل إن بعض الجامعات تتجاوز حتى المعدل الأدنى للقبول في شهادة الثانوية العامة. كما توصلت دراسة علي (2009) إلى أن سياسة القبول في الجامعات اليمنية لا تتوافر فيها معايير الجودة. وأوصى الحكيمي (2009) إلى ضرورة مراجعة سياسة الباب المفتوح في القبول.

وذكر الشامي والحجيلي (2009) أن شروط القبول في الجامعات اليمنية تعد الأقل وضوحاً وصرامة، وبدون معايير، فقد أصبح شائعاً إلى أن كليات التربية تعد الأسهل في شروط القبول وأن الملتحقين بها هم أصحاب المستويات التعليمية المتدنية (الشامي والحجيلي، 2009، ص383).

جوانب إعداد المعلم:

تعتمد برامج إعداد المعلم ثلاثة جوانب هي: الجانب الثقافي، الجانب الأكاديمي (التخصصي)، الجانب المهني. بالإضافة إلى التربية العملية. وقد أكدت جميع المؤتمرات التربوية العالمية التي تناولت قضية إعداد المعلم؛ ضرورة تكامل هذه الجوانب الثلاثة، كونها تمكن المعلم من التأثير الإيجابي في تفاعله مع تلاميذه.

1) الجانب الثقافي:

يشكل الجانب الثقافي أحد الجوانب الأساسية في إعداد المعلم، ويقصد به كل المواد الدراسية التي تقدم للطالب المعلم خارج نطاق كل من الجانب التخصصي، والجانب المهني.

وهذا الجانب يساعد المعلم على نضوج شخصيته، واتساع أفقه، وفهم ظروف ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، كما تكسبه ثروة لغوية يحتاج إليها في الموقف التعليمي؛ لتوضيح الأفكار التي يهدف إليها (صبري وتوفيق، 2017، ص122). وبالرغم مما يشكله الإعداد الثقافي من أهمية في برامج إعداد المعلم، إلا أن الدراسات في هذا الجانب وجهت نقداً لبرامج إعداد المعلم، حيث وصفتها بأنها لا تولي الجانب الثقافي أهمية بالغة.

2) الجانب الأكاديمي (التخصصي):

يقصد بالجانب التخصصي: جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم أثناء إعداده في المجال الذي يعد لتدريسه، بما يكون لديه أساساً قوياً يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى تلاميذه عن فهم عميق لمفاهيمها، واستيعاب كامل لحقائقها، وإدراك محيط بأهم تطبيقاتها، وبالتطورات المعاصرة.

وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب في برامج إعداد المعلم إلا أن الدراسات التي أجريت في هذا الجانب أوضحت أن هناك قصوراً في هذا الجانب، إذ أنه ينطلق من أن ما يدرسه الطالب في برامج الإعداد شيء وما يُدرّسه بعد تخرجه في المدارس شيء آخر، أي أن برامج التخصص لا علاقة لها بتلك المناهج المدرسية التي يوكل إليه تدريسها، كما أن المواد التخصصية لا تحقق للمعلم مستوى الإتقان والتمكن المنشود (الشال، 2014، ص78).

3) الجانب التربوي والمهني:

يقصد به: المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل ليصبح قادراً على ممارسة مهنة التدريس بكفاءة، ويحقق أهدافها المنشودة، ويشمل هذا الإعداد جانباً نظرياً متعلقاً بالدراسات المهنية في علوم التربية وعلم النفس، وجانباً عملياً متعلقاً بالتربية العملية، الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة.

وبالرجوع إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الجانب؛ نجد أن جميعها أكدت على أن برامج إعداد المعلم في اليمن تفتقد إلى التكامل والترابط، وتنظر هذه البرامج إلى جوانب الإعداد على أنها مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، ونشأ عن ذلك ضعف ارتباط مقررات الإعداد الأكاديمي بمناهج التعليم العام، وأوصت دراسات علي (2009)، والحبيشي (2008)، والوصابي (2009)،

وفقيه (2007)، وردمان (2000)، والآنسي (2001)، والجماعي (2003)، بضرورة إجراء مراجعة شاملة لبرامج إعداد المعلم بجوانبه الثلاثة (الأكاديمي، والمهني، والثقافي) ومراعاة التوازن والتكامل في هذه الجوانب.

4) التربية الميدانية (العملية):

تعد التربية الميدانية أساس إعداد المعلم في المجال التربوي، والانتقال به إلى الوقوف على مشكلات المهنة، والمعايشة اليومية المتصلة بالحياة المدرسية، كما أنها معنية بسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، من خلال تطبيق المهارات الأساسية أثناء التدريس، وترجمتها إلى أنماط سلوكية والتعرف على كيفية تصميم وإعداد الخطط الدراسية وعلى كيفية صياغة الأهداف السلوكية والتخطيط للدروس وتنفيذها، وإدارة الصف وعرض المادة العلمية (المخلافي، 2005، 142). ويبدأ التطبيق الميداني للتربية الميدانية في كليات التربية اليمنية في الفصل السابع من الدراسة الجامعية (الفصل الأول من السنة الرابعة) إذ يتم التطبيق في مدارس التعليم الأساسي والثانوي بإشراف أساتذة جامعيين.

وبرغم أهمية هذا الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم إلا أن دراسة (الهادي 2004) أكدت أنه لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، إذ يتسم الواقع الحالي للتربية العملية بقلة الساعات المحددة للتطبيق، وعدم تفرغ الطالب والأستاذ لتنفيذ هذا المقرر، بالإضافة إلى كثرة أعداد الطلبة، وعدم تعاون بعض المدرسين مع الكلية، وقلة المبالغ المخصصة للإشراف والمتابعة.

المبحث الثاني: الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم

ذهبت حفني (2015) إلى أن العالم المعاصر يشكله خمسة متغيرات رئيسة هي: المتغيرات المعرفية "البحثية"، والتقنية "المعلوماتية"، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. يؤثر كل منها في الآخر، لتشكل البيئة المحيطة للنظام التعليمي ومكوناته، وأهمها "المعلم"، وتفرض آثاراً ومضامين عميقة وعديدة ذات صلة بنظم التعليم وإعداد المعلم (حفني، 2015، ص5).

أما عسيري، وفقيهي (2014) فذهبا إلى أن أهم التحديات التي تؤثر في أدوار المعلم، ومن ثم ضرورة إعداده تتحدد في: تزايد الفجوة بين بعض المظاهر الحضارية والمظاهر الثقافية، ثورة المعرفة والمعلومات، ثورة الاتصالات، تفشي ظاهرة التطرف والإرهاب (عسيري وفقيهي، 2014، ص77-84).

ومن أجل ذلك ظهرت دعوات عالمية كثيرة للاهتمام بالمعلم وإعداده، باعتباره حجر الزاوية في المنظومة التعليمية برمتها، وقد بحث التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية المسئوليات والمشكلات التي يواجهها معلمو القرن الحادي والعشرين، وكيفية إعدادهم للمشاركة البناءة في المجتمع، وتوصلوا

إلى أن تلك التحديات تتطلب إعداد المعلمين بشكل أفضل، وأن يدرسوا مقررات من أجل المستقبل؛ بما يمكنهم من تكوين اتجاه إيجابي متفائل نحو التدريس الذي يُعدون لممارسته. لأن الوعي بالمستقبل واستشراف آفاقه وفهم تحدياته وفرصه يعد من المقومات الرئيسة في صناعة النجاح سواء على الصعيد الشخصي أو على الصعيد الاجتماعي أو على الصعيد الحضاري، ولا يمكن أن يستمر النجاح لأحد إذا لم يكن يمتلك رؤية واضحة لمعالم المستقبل.

الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم:

ازداد الاهتمام العالمي بمؤسسات إعداد المعلم ازدياداً ملحوظاً، فأدخلت أنظمة تعليمية عدة تجديدات كثيرة في سياساتها وأهدافها ومحتويات مناهجها، وفي طرائقها وأساليبها، لتواجه تلك التحديات، وتواكب التطورات التي تتطلبها الأدوار الجديدة لمعلمي المستقبل.

ولا شك أن التطورات التي يشهدها عالمنا المعاصر في جميع المجالات انعكست على تكوين المعلم، حيث أدت إلى ظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة الهادفة إلى تحسين وتجويد عملية الإعداد (المفرج، والمطيري، وحمادة، 2007، ص30). ومن هذه الاتجاهات الآتي:

1) الاتجاهات العالمية المعاصرة في سياسة القبول:

تعتمد جودة أي نظام على جودة مدخلاته، وبما أن المعلم هو أهم مدخلات النظام التعليمي؛ فإن التوجه إلى تطويره وفق أحدث التوجهات العالمية يعد خياراً أساسياً في هذه المرحلة لتحقيق جودة التعليم.

"وتجمع الدراسات وتوصيات المؤتمرات على ضرورة إعادة النظر في شروط القبول في مؤسسات إعداد المعلم، ووضع معايير دقيقة لاختيار الطلبة المعلمين، بحيث تتوافر فيهم– إلى جانب التحصيل الأكاديمي– الخصائص الشخصية المناسبة: الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والاستعانة في هذا السبيل بالاختبارات والمقاييس المقننة والمقابلات وغيرها" (حمود، 2002، ص36). ذلك لأن نجاح إعداد المعلم وجودته يتوقف على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها.

فقد أكدت التقارير التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تجتذب أفضل الطلبة، والذين يتميزون بالعقلية الناضجة، والحماس الواضح، والقدرة على توصيل المعلومات، ويهتموا بأمور الصغار وتعليمهم، للالتحاق بمعاهد المعلمين والعمل كمعلمين. كما أكدت وثيقة "أمريكا عام 2000: استراتيجية للتربية" على أهمية اختيار العناصر التي تتوافر لديها الدوافع الإيجابية الحقيقية للعمل في مهنة التعليم، إذ أن المؤهل الدراسي وحده لا يضمن كفاءة المعلمين. كما أعلنت اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا في تقريرها عام 1996 أن أهم استراتيجية

لتحقيق الأهداف التربوية تتمثل في وضع خطة عمل لاختيار المعلمين الممتازين (حمود، 2002، ص36).

وتتحدد سياسة اختيار الطلاب المعلمين في الجامعات الأمريكية في عدد من الشروط منها: اجتياز الثانوية العامة بتقديرات عالية، والحصول على درجة عالية في الاختبارات، واختبارات قبول، ومقابلات شخصية، وشهادة حسن السلوك، شهادة خلو من الأمراض، وخطاب توصية من معلمين مؤهلين. وفي بعض الكليات يتم اشتراط شروط إضافية مثل: إكمال عامين دراسيين بالكلية، تحرير استمارة للالتحاق ببرامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع، وتوقيع عقد التزام باستكمال المناهج المقررة، والحصول على تقدير لا يقل عن 2.5 من 4 وفقاً لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية. ويتطلب من المتخرج الحصول على تصريح من المجلس القومي للعمل من أجل السماح له بالتدريس في المدارس الأولية والثانوية (الوهابي وآخرون، 2020، ص292-293).

أما سياسة الاختيار في انجلترا فتتحدد في أن يمر الطالب المرشح باختبارات قبول للوقوف على استعداداته وميوله ولياقته لمهنة التدريس، فضلاً عن توجيهه لاختيار مادة التخصص، والمرحلة العمرية التي سيتخصص للتدريس فيها (حمود، 2002، ص37).

وذكرت المفرج، والمطيري، وحمادة (2007) أن كليات التربية في المملكة المتحدة تشترط لقبول الطلاب الحصول على الآتي: الدرجة الجامعية الأولى (BED)، النجاح في مادتين من (GCE) المستوى الرفيع، النجاح في ثلاث مواد من امتحان (GCSE) بشرط أن يحصل على مستوى جيد أو أكثر أو ما يعادلها. أما بالنسبة للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم (PGCE) فيشترط: الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها، المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم، ويقوم بعمليات الاختبار والتقويم معلمون ذو خبرة (المفرج، والمطيري، وحمادة، 2007، ص35)

أما في اليابان فإن مؤسسات الإعداد تشترط: شهادة استكمال الثانوية العامة، خضوع الطالب لمقابلة شخصية عن طريق أساتذة مختصين، اللياقة البدنية والصحية اللازمة لمهنة التدريس، وشهادة بحسن السيرة والسلوك من المدرسة التي درس فيها الطالب، وملف أكاديمي عن الطالب، وخلو الطالب من العاهات البدنية والسمعية والبصرية، وأن يتصف بخصائص شخصية جيدة مثل الفطنة والذكاء والفراسة، وأن يمر باختبارات تحريرية تعقدها كليات التربية سواء في التربية العامة أو التخصص (صبري وتوفيق، 2017، ص45).

2) الاتجاه القائم على الكفايات:

يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، إذ يمثل تحولاً مهماً في قضية إعداد المعلم؛ لأنه يعكس واقع ما يفعله المعلم، وما ينبغي أن يفعله طبقاً لأعلى المستويات في مجاله. وهذا الاتجاه ينظر إلى عملية الإعداد على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية، وإنما تتعداه إلى متابعته بعد التخرج والالتحاق بوظيفة التعليم، فالنمو المهني المستمر أثناء الخدمة أصبح أمراً لازماً لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فعاليتهم (إبراهيم، 2003، ص57-58).

وأرجعت (بن زيان، 2018) هذا الاتجاه للنظرية السلوكية في علم النفس التعليمي، ومن أهم مدخلاته الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق، والتركيز على أداء المعلم وأهدافه (بن زيان، 2018، ص110). وذهب (شويطر 2009) أيضاً إلى أن مفهوم التعليم القائم على الكفايات يرجع في الأصل إلى سيكولوجية التدريب، ويجب العمل على تحليل الأنظمة العملية لخدمة المتعلم بالموقف التعليمي، وتتميز الأساليب العملية بأنها: تحدد الغاية من التعلم، تنظم المحتوى على أساس الكفايات، وتحدد النماذج المستخدمة في المواقف التعليمية، وتقدم التغذية الراجعة (شويطر، 2009، ص123).

ويعتبر هذا الاتجاه من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة، وأكثرها شيوعاً، ذلك لأنه يزود المعلم بخبرات تعليمية تساعدهم على القيام بأدواره بنجاح (الخطيب، 2008، ص147-148).

ومع تطور التكنولوجيا ظهرت أدوار ومسئوليات جديدة يتوجب على المعلم القيام بها، مما يحتم إعادة النظر في كفايات إعداد المعلم، وتمكينه من الكفايات اللازمة لمقتضيات التعامل مع تكنولوجيا التعليم.

ويتطلب برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات تضمين برنامج الإعداد جميع الأنشطة والخبرات اللازمة لأداء المعلم أدواره بنجاح. ومن الكفايات اللازمة للمعلم: (نصر الدين، 2016، ص443)

1. كفايات المعرفية: وهي المعلومات التي تلزم المعلم لأداء عمله.
2. كفايات الأدائية: وهي القدرة على إدارة الفصل بفاعلية.
3. كفايات النتيجة: ويقصد بها نواتج التعلم لدى الطلاب التي تنتج عن استخدام الكفايتين السابقتين.
4. كفايات وجدانية: وهي القيم والاتجاهات والميول المرتبطة بالمواقف الاجتماعية.

5. كفايات استقصائية: وهي الكفايات التي توفر للمعلم خبرات خاصة في الحالات التي تكون فيها النتائج المتوقعة من المواقف التعليمية غير معروفة.

3) الاتجاه القائم على المهارات:

ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم وما آلت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة، وأساليب جديدة للتدريس، ويمثل هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم؛ فبعد أن كانت أهداف البرامج تتركز على الجانب المعرفي أصبحت اليوم تهدف إلى الشمول وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. ويقوم هذا الاتجاه على أساس أن التدريس الفعال يمكن تحليله إلى مهارات تدريسية، فإذا أجاد المتعلم هذه المهارات زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً (محمد وحوالة، 2005، ص26).

ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم تذكر إحدى الدراسات بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة على ضوء هذا الاتجاه، وتتمثل في: إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس والهيئات المهنية المختلفة لتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد، والربط بين برامج الإعداد قبل الخدمة وبرامج التدريب أثناء الخدمة، والربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس، وتحديد معايير لتقويم تقدم الطالب المعلم (المفرج وآخرون، 2007، ص40).

4) الاتجاه القائم على النظم:

أسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عليا، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة، وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة التكنولوجية في حقل التعليم، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملاً له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ومكونات النظام (مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة) (محمد وحوالة، 2005، ص26-28).

وبذلك؛ فإن برنامج إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم يتألف من أربعة أجزاء رئيسة هي: (بشارة، 1986، ص54-55).

1. المدخلات: وتشمل العناصر التي تسهم في تحقيق هدف أو أهداف محددة. وفي نظام إعداد المعلم فإن المدخلات تتضمن: الفلسفة التي يجب أن نتبناها كإطار مرجعي لعملية إعداد المعلم، والأهداف العامة التي يجب تحقيقها، ومعايير الجودة والاعتماد التي يجب أن تراعى في نظام القبول والإعداد والترخيص والتدريب، وسياسة القبول... إلخ.

2. العمليات: وهي سلسلة من الإجراءات والتفاعلات النشطة التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام، لتحويل هذه المدخلات إلى مخرجات يراد تحقيقها، وتشمل الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي يتم تطبيقها.

3. المخرجات: وهي النتائج التي يحققها النظام، ومخرجات تكوين المعلم هي المعلم ذو المواصفات المرغوبة في ضوء أهداف برنامج الإعداد.

4. التغذية الراجعة: وهي تمثل ما تسفر عنه عملية تقويم المخرجات وتحليلها، في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام. وتعطي مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف، وإنجازها. وتوضح نواحي القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى للنظام. وعلى أساسها يتم تعديل أو تغيير أو إضافة أو حذف في النظام. وذلك يستوجب التكامل والتفاعل والترابط بين هذه المكونات بما يحقق أهداف البرنامج.

5) الاتجاه القائم على أساس التمكن والأداء:

يعتمد هذا الأسلوب على التمكن من الأداء. ويقصد بالتمكن: امتلاك المعلم للمعارف والقدرات والمهارات بشكل يجعله قادراً على ممارسة مهامه بأسلوب يمكن مشاهدته وتقويمه. ويعد قيام الطالب المعلم بأداء مهارة ما بدرجة كافية من الجودة دليلاً كافياً على قدرته على أدائها.

وتتطلب عملية بناء البرنامج القائم على التمكن والأداء تحليلاً دقيقاً لأدوار المعلم، كما تتطلب وضع معايير لقياس مدى التمكن في الأداء بحيث يستطيع الطالب المعلم تقويم عمله على أساسها (بشارة، 1986، 52). كما يقوم على اعتبار أن ممارسة التعليم نشاط مهني يتطلب تدريباً على المهام والأدوار المحددة مسبقاً (مطر، وعبد الجواد، 2010، ص622).

6) الاتجاه القائم على أساس التحكم في النشاط العقلي:

ينطلق هذا الأسلوب من نظرية (غالبرن) التي تتلخص في أن معرفة نشاط المتعلم هي الطريقة الوحيدة التي تمكننا من توجيه التعلم والتحكم به، كما تساعد في الحصول على نوعية المعارف والقدرات والمهارات المرغوبة، بشرط أن ينفذ المتعلم نظاماً مشابهاً من الأفعال النفسية الداخلية (بشارة، 1986، ص59).

وتتلخص فكرة هذا الأسلوب في أن أي نشاط نفسي هو منظومة من الأفعال والعمليات، كما أن النشاط النفسي للإنسان هو انعكاس لنشاطه العملي الخارجي، ويتكون من خلال الخبرات التي يكتسبها من الأجيال السابقة، وتبدو في إطار منظومة شاملة من المفاهيم والوسائل المختارة، ويرتبط التعلم واكتساب الخبرة بالخصائص الفسيولوجية للفرد، فالتعلم هو جوهر النمو النفسي، والخصائص

الفسيولوجية ضرورية لوجوده، وهذا يعني أن الجانب العملي للنشاط يلعب دوراً في امتلاك الخبرة ونقلها (بن زيان، 2018، ص113).

أما بناء البرنامج التعليمي وفق نظرية (غالبرن)، فيتطلب: تحديد الأهداف التعليمية لبرنامج الإعداد اعتماداً على تحليل الأدوار التي يرغب من المعلم القيام بها، وتحديد المعارف والمهارات الأساسية التي تشكل بمجموعها هيكل المادة الدراسية التي تعد إحدى مدخلات البرنامج، واختيار نظام أفعال الأساليب للنشاط العقلي كأفعال التعرف والتذكر، وإدراك العلاقات والتفكير، مساوٍ للمعارف والقدرات والمهارات المحددة، بحيث تشكل هذه الأفعال موضوعات للاستيعاب، كما أنها في الوقت ذاته تعد وسائل ضرورية لتشكيل نظام المعارف المختار، وضبط وتوجيه سير تشكل أساليب النشاط العقلي، من خلال تبني معايير تحدد النوعية التي نرغب الحصول عليها (بشارة، 1986، ص59-60).

7) الاتجاه القائم على أساس توظيف التكنولوجيا الحديثة:

اعتمدت العديد من الدول في تنفيذ برامج إعداد المعلم على التكنولوجيا الحديثة، فقد وضعت جامعة جورجيا الأمريكية- مثلاً- مقرراً جديداً في برامج إعداد المعلم أطلقت عليه اسم ربط التكنولوجيا بالتعليم، بهدف تدريب المعلم على طريقة استخدام قواعد البيانات كمصدر للتعلم عبر المكتبات الإلكترونية، مما أدى إلى انعكاس ذلك على إعداد المعلم (العنزي، 2020، ص246).

وهناك حاجة ملحة لأن يتعرف معلم المستقبل على تكنولوجيا التعليم، مثل: معامل الوسائط المتعددة، معامل العلوم المتطورة، معامل اللغات، الكمبيوتر التعليمي، الانترنت، شبكة الاجتماع بالفيديو عن بعد، تكنولوجيا الأقمار الصناعية، تكنولوجيا الواقع الافتراضي، والفيديو التفاعلي (محمد وحوالة، 2005، ص36-52).

ولا شك أن معلم المستقبل مطالب بأن يكن متمكناً من استخدام تكنولوجيا التعليم، ولن يتأتى له ذلك إلا إذا تضمنت برامج إعداده مقررات تعزز هذا التوجه. وقد كشفت دراسة (Krishna & Rajesh 2011) أن المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا لديهم اتجاه إيجابي نحو التعلم الذاتي أكثر من أولئك الذين لم يعتادوا على استخدامه.

وقد وضع المجلس القومي لتكنولوجيا التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية (ISTE) International Society Technology in Education، في عام 2008 المعايير التي يجب أن يمتلكها المعلم لإثراء بيئة التعلم بتكنولوجيا التعليم، منها: (الباز، 2011، ص66-68).

- تسهيل وإثراء تعلم وابتكار الطلاب: حيث يستخدم المعلم معارفه حول المادة العلمية لتسهيل الخبرات التي تسهم في تقدم تعلم الطلاب وابتكارهم وتحفيز كل من بيئة التعلم الافتراضية والمباشرة.
- تصميم وتطوير خبرات تكنولوجية واستخدامها في التقويم: من خلال دمج مصادر تكنولوجية لزيادة محتوى التعلم، وتطوير معارف ومهارات الطلاب.
- الاشتراك في برامج النمو المهني والقيادة: حيث يحسن المعلم ممارسته المهنية بشكل مستمر ويخطط للتعلم مدى الحياة، ويظهر قدرته على القيادة في مدرسته ومجتمعه المهني بواسطة تشجيع الاستخدام الفعال للأدوات والمصادر التكنولوجية.

8) الاتجاه القائم على اتساع قاعدة المشاركين في القرارات المتعلقة بإعداد المعلم:

لم تعد قضية إعداد المعلم مقتصرة على المختصين في التعليم، وإنما امتدت إلى عامة الناس وخاصتهم؛ فمهمة المعلم تتمثل في تربية الأجيال، ولا شك أن الحياة تتوقف على مدى ما أدرك الفرد من تعليم، كما أن التغيرات التي يشهدها العصر تتطلب تعليماً جيداً للتعامل مع تحدياتها بذكاء، وهذا يلقي بتبعاته على قضية إعداد المعلم، مما جعل اتخاذ قرار بشأن هذا الإعداد مهمة جميع قطاعات المجتمع (شوق، 2001، ص199-200).

وتهتم العديد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها في وضع خطط إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات عنصراً حيوياً في بناء برامج إعداد المعلم وتصميمها، ويرجع ذلك إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي (المفرج، والمطيري، وحمادة، 2007، ص50).

9) الاتجاه القائم على الخبرة داخل المدرسة:

دعت العديد من المؤتمرات التربوية مؤسسات إعداد المعلمين إلى الاستفادة من الخبرات الميدانية للمعلمين في المدارس بما يحقق تطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان (المفرج، والمطيري، وحمادة، 2007، ص51).

وطبقت مؤسسات إعداد المعلمين في بريطانيا هذا الاتجاه منذ العام 1922، حيث اتخذت قرارات بتغيير العلاقة بين مؤسسات الإعداد والمدارس المتعاونة، بحيث يكون لتلك المدارس دوراً أساسياً في عملية الإعداد، وتصبح مشاركة بشكل فعال في التدريب، وتتحمل المسئولية في تخطيط وإدارة مقررات تدريب الطلاب المعلمين، واختيار التدريبات اللازمة لهم، ويقوم معلموها بدور المرشدين والمشرفين عليهم، وتقويم كفاءتهم، بحيث يصبح الإعداد قبل الخدمة معتمداً على الخبرة داخل

المدرسة، في حين تكون مؤسسات الإعداد مسئولة عن التحقق من أن هذه المقررات تلبي متطلبات المستوى الأكاديمي، وعن منح الدرجات العلمية للطلبة الناجحين، ودفع أجور المعلمين المتعاونين وكلفة العمل المنجز في المدرسة، ويعتبر ذلك تعديلاً كبيراً في اتجاهات إعداد المعلمين (حمود، 2002، ص41).

وبينت الدراسات أن نماذج الإعداد المرتكزة على المدرسة قد أدت إلى توفير نوعية عالية من الإعداد موجهة بشكل مباشر مهنياً، وإلى زيادة رضا الطلبة المعلمين عن التدريب مقارنة بالماضي، وإلى تحسن أداء المعلمين في بعض المهارات المهنية وتأسيس علاقات وثيقة مع المدارس، كما جنى معلمو المدارس المشاركة فائدة جوهرية في تطورهم المهني، واستفادت المدارس بإدخال التجديدات في المناهج، وأدى ذلك إلى إحداث ثورة في إعداد المعلمين، إلا أنه تبين أن مؤسسات الإعداد وجدت صعوبة في اختيار المدارس المشاركة في الإعداد، كما أن كلفة برامج الإعداد المرتكزة على المدرسة كانت أعلى من كلفة البرامج التقليدية (حمود، 2002، ص42).

وانتهت دراسة (Marry 1995) إلى أن الاتجاهات التي فرضت نفسها على الساحة التربوية فرضت على المعلم أن يكون مدركاً للموضوعات التي يقوم بتدريسها، والخبرات الثقافية المتبادلة، والمهارات الخاصة بالاتصال الحضاري المتبادل لكي تنمو وجهات نظر المعلمين، ويكونوا فاعلين في مجتمعهم.

10) الاتجاه القائم على الاهتمام بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية:

أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول خطورة العولمة الثقافية المنفلتة، فاهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، بما يمكنه من التعامل مع الثقافات المتعددة.

وإذا كانت الثقافة مطلوبة على مستوى المواطن العادي في ظل عصر العولمة، فإن ذلك يعد ضرورة على مستوى المعلم. فالمعلم غير المثقف لن يتسق سلوكه الخاص مع تصوره الاجتماعي العام، وبالتالي لن يكون معلماً جيداً ولا إنساناً صالحاً لبناء البشر، ولن يكون مجيداً في مهنته، ولا في علمه وفنه وأدبه (مدكور، 2005، ص69).

ومن أجل ذلك اعتبر شوق (2001) العناية بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية من ضمن الاتجاهات التي على برامج إعداد المعلم تبنيها، ذلك لأن الثقافة الإسلامية تعد ضرورة حياة للمعلمين، فالمعلم يربي أجيالاً تعتمد عليها الأمة في مسيرتها الحضارية، وفي قيادة الصحوة الإسلامية وترشيدها وتوجيهها وجهة الخير لدين الله ولعباده، ومن هذا المنطلق ينبغي أن يتزود المعلم بزاد من الثقافة التي تعينه على أداء مهمته بنجاح (شوق، 2001، ص189).

ويذهب أحد التربويين إلى أنه ليس للتربية معنى إن لم يكن هدفها بناء إنسان جديد من خلال قيم إنسانية جديدة تستمد زخمها من حصاد الثقافات العالمية الكبرى عبر القرون، وليس للتربية شأن إذا لم تولد إنساناً مؤمناً بالقيم الإنسانية من خلال إيمانه بذاته وثقافته، ومن خلال إيمانه برسالة الإنسان على الأرض (عبد الدائم، 1998، ص82).

من هذا المنطلق فإن المعلم بحاجة إلى أن يتعامل مع العولمة الثقافية بفطنة وذكاء مطلق، خاصة بعد أن فصلها أصحابها عن أصولها الإيمانية، والروحية، والأخلاقية؛ ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت الثقافة العربية الإسلامية هي الإطار المرجعي لإعداد المعلم (مدكور، 2005، ص69).

11) الاتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر:

يعتبر هذا الاتجاه من أحدث الاتجاهات في مجال إعداد المعلم، حيث يهدف إلى اكساب المعلم المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس بكفاءة وفعالية ونجاح. وأطلق عليه مصغر كونه يتم في فترة زمنية محددة ولعدد قليل من المتدربين.

ويستخدم التعليم المصغر في تدريب الطلاب الذين يعدون لمهنة التعليم، كما يستخدم أيضاً في تدريب المعلمين الذين يمارسون التعليم، وتثبت كفاءته في الحالين، كما ساعد تطبيقه على حل الكثير من مشكلات التربية العلمية التقليدية في مراحل الإعداد، وتصحيح أخطاء الممارسة في أثناء الخدمة (شوق، 2001، ص195).

ويقوم هذا الاتجاه على تحليل الموقف التعليمي وتجزئته إلى عناصره الأولية وتحديد المهارات الأساسية اللازمة لكل عنصر من العناصر بغرض تعلمها وإتقانها، ويستخدم في التدريس المصغر أجهزة سمعية بصرية تشمل على كاميرا وجهاز فيديو وجهاز استقبال تلفزيوني والحاسوب. وذلك يهدف إعطاء المعلم فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف التعليمي (العنزي، 2020، ص244).

ومن أهم خصائص التعليم المصغر: قصر مدة الدرس بالمقارنة بالدرس العادي، وقلة عدد التلاميذ، والتركيز على تعلم مهارات بذاتها، والتحكم في معظم المتغيرات، ومعرفة النتيجة بعد الأداء مباشرة، والتركيز على تنفيذ نموذج معين من التدريس وليس تقليد مدرس معين (شوق، 2001، ص196).

12) الاتجاه القائم على النموذج الإنساني:

يقوم النموذج الإنساني على أساس الاهتمام بالتعليم الفردي، وإقامة برامج إعداد على أساس تكامل الموضوعات الدراسية في ضوء عملية التدريس كفن، ويهدف هذا النموذج إلى جعل التعليم

عملية ذات بعد إنساني واجتماعي، قائمة على علاقات التفاهم والتعاون بين الأفراد، بحيث يشعر الطالب بأنه شخصية ذات كيان لها رأيها الخاص وحريتها مكفولة، وله الدور الأول والأخير في عملية اختيار ما يتعلمه في الوقت الذي يريد. ويأخذ هذا النموذج أشكالاً متعددة أهمها: التعلم الذاتي، والتعلم المفتوح، والجامعة المفتوحة، والتعليم عن بعد، والتدريس المصغر (بن زيان، 2018، ص115).

وتحدد أهم أهداف المنهج الإنساني في إمداد المتعلم بخبرات تشعره بالمكافأة الداخلية، وتسهم في تحريره وتنميته، وينظر النموذج الإنساني إلى التربية على أنها عملية ديناميكية شخصية ترتبط بالتنمية الذاتية، والكمال الإنساني، والاستقلال الذاتي، وينبغي أن تحقق اتجاهاً أسلم نحو الذات والأقران والتعلم. وتحقيق الذات هو في موضع القلب من هذا المنهج، فلكل متعلم ذات خاصة ينبغي اكتشافها وبناؤها وتعليمها. وطبقاً لهذا النموذج ينبغي أن يسمح للمتعلمين أن يعبروا، وأن يتصرفوا، وأن يجربوا، وأن يخطئوا، وأن يحصلوا على التغذية الراجعة، وأن يكتشفوا من هم. وعلى المنهج الإنساني أن يمدهم بالنمو المعرفي والشخصي في الوقت ذاته (شوق، 2001، ص197–198).

ويوفر هذا النموذج طرق الحصول على المعرفة المهنية اللازمة لرفع كفاءة المعلم، كما أن الحوافز المرتبطة به هي حوافز أصيلة تكفل للمعلم دوافع حقيقية لتحقيق الكفاءة والفاعلية، والمعلم وفق هذا النموذج يعد ممارساً مفكراً، من حقه أن يتساءل، ويدفع تلاميذه إلى التفكير، كما أنه يشارك في عملية تقييم نفسه وإعادة النظر في نوعية المدرسة ككل (جامعة الدول العربية، 2009، ص21).

13) الاتجاه القائم على الاهتمام بالتربية الميدانية:

تعد التربية الميدانية من المقررات المهمة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية، إذ يتعرف من خلالها على كيفية تصميم وإعداد الخطط الدراسية، والتعرف على كيفية صياغة الأهداف السلوكية، والتخطيط للدروس وتنفيذها، وكيفية عرض المادة العلمية، وإدارة الصف وتنظيمه بطريقة تربوية، واستخدام التقنيات التربوية المباشرة، والتعرف على صياغة الأسئلة، وكيفية استخدام التقويم والاختبارات، واستخدام التعزيز المناسب لتشجيع الطلبة، والتعرف على كيفية التعاون مع إدارة المدرسة والمدرسين، وغيرها (المخلافي، 2005، ص142).

واقترحت العموش (2009) أن تطبق التربية العملية على مراحل:

1. أن تكون جزءاً من كل مقرر، وأن يتم جزء من ذلك داخل مؤسسة الإعداد، وعلى شكل حلقات تعلم صغيرة أو غيرها.
2. أن تبدأ التربية العملية منذ اليوم الأول وحتى التخرج وفق تدرج مقبول.

3. أن تبدأ بمرحلة التحسس؛ بأن يتردّد الطالب على مؤسسة مدرسية لمدة أسبوع مثلاً، ثم في مرحلة لاحقة يمارس الطرق اللازمة لتحضير الدروس، واستخدام التقنيات، وتنظيم دراسة للوسط الدراسي، ثم مرحلة تحمل المسئولية، ثم مرحلة يقيم الطلبة في المدرسة لفترة لا تقل عن ثلاثة أشهر، وتحت إشراف أساتذتهم.
4. إطالة مدة التربية الميدانية.
5. تنويع الأنشطة التي يقوم بها الطالب المعلم.
6. التدقيق في اختيار المشرفين ممن تتوافر فيهم الخصائص الشخصية والخبرات الميدانية والتميز الأكاديمي.
7. التدقيق في اختيار المدارس المتعاونة، ووضع معايير لها من حيث التجهيزات والسمعة العلمية، وتوافر التجهيزات وتميز الإدارة.
8. توفير نماذج تقويم دقيقة لئلا تكون الدرجات عشوائية أو مزاجية، بل وفقاً لتحقيق الكفايات المنشودة (العموش، 2009، ص305-306)

وتختلف الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى، حيث تخصص بعض الجامعات فصلاً دراسياً، في حين أن جامعات أخرى تخصص لها عاماً دراسياً كاملاً، ولذلك دعا التربويون إلى إجراء مراجعة للتربية العملية وإطالة مدتها؛ بحيث يكون ممارسة التدريس متدرجاً يبدأ بالمشاهدة، ثم المزاوجة بين الدراسة والتدريس، ثم التدريس لمدة فصل دراسي كامل (مدكور، 2005، ص148).

14) الاتجاه القائم على زيادة سنوات الإعداد:

نظراً لأهمية إعداد المعلم فقد أوصت العديد من الدراسات بزيادة فترة الإعداد إلى خمس سنوات بدلاً عن أربع سنوات، شأنها في ذلك شأن مثيلاتها من الكليات ذات الطبيعة التطبيقية مثل الكليات الهندسية والطبية، ذلك لأن إعداد المعلم- بما تنطوي عليه من تنمية لمهارات علمية وتعليمية، واكتساب للاتجاهات والقيم؛ تتطلب وقتاً وجهداً يفوق ما يحتاجه تعليم المجالات التطبيقية التكنولوجية وربما الطبية، كما أن ذلك يحقق التمكن من جوانب الإعداد المختلفة للمعلم. ومن هذه الدراسات: دراسة المفرج، والمطيري، وحمادة (2007)، ودراسة العموش (2009)، ودراسة الهاشمي، وعيسى (2010)، ودراسة الشال (2014)، ودراسة محمود (2017)، ودراسة المفتي (2018). حيث أجمعت تلك الدراسات على أهمية أن تكون مدة البرنامج خمس سنوات (الشال، 2014، 63). وهو ما ذهب إليه مدكور (2005) من ضرورة الأخذ بنظام السنوات الخمس. وأضافت (العموش، 2009، 300)

إلى ذلك سنة تدريبية أخرى في المدارس، في فكرة تشبه سنة الامتياز التي يخضع لها الأطباء حتى يسمح لهم بممارسة المهنة (مدكور، 2005، ص145).

وهذا ما اعتمدته أكثر من (300) مؤسسة من مؤسسات إعداد المعلم الأمريكية، بل إن بعضها اعتمدت ست سنوات للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. وقد بينت الدراسات الحديثة أن خريجي هذه البرامج الموسعة أفضل إعداداً وأكثر فاعلية وأكثر قابلية للبقاء في المهنة من زملائهم الذين أعدوا في البرامج التقليدية ذات الأربع سنوات (حمود، 2002، ص40). كما أشارت الدراسات العالمية إلى أن البرامج الموسعة ذات خمس السنوات تجذب نوعية متميزة من الطلاب، وأن نظام الإعداد في البرنامج الموسع يزيد من كفاءة تعلم الطالب المعلم عن مهنة التعليم وكيفية الاضطلاع بها، وأن أولئك المعلمين لديهم قابلية أكثر للاستمرار في مهنة التعليم من أقرانهم، وأكثر شعوراً بالرضى المهني من أقرانهم. وبذلك دعت العموش (2009) إلى أن يكون الفصل الدراسي (18) أسبوعاً وليس (16) أسبوعاً، لأن ذلك يؤدي إلى درجة مقبولة من التمكن المنشود في مواد التخصص، وتعميق الجانب التربوي والمهني، وإعطاء وقت أطول للتربية العمليّة (العموش، 2009، ص300).

15) الاتجاه القائم على تمهين التعليم:

نتيجة للتحديات التي تفرضها التطورات التي يموج بها العالم المعاصر، أضحى التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول المتقدمة والنامية إلى الاهتمام به ومراجعته، بهدف إصلاحه وتطويره، لتمكينه من مواجهة متطلبات العصر وتحدياته، وقد تعددت الاتجاهات العالمية لتطوير التعليم، ولعل من أبرزها الدعوة إلى تمهين التعليم، والترخيص المهني للمعلم كركائز أساسية لعمليات الإصلاح والتطوير التعليمي (شرير، والمصري، 2017، ص322).

والاهتمام بتمهين التعليم يعني اعتبار التعليم مهنة، واعتبار المعلم صاحب مهنة وليس موظفاً في جهاز بيروقراطي، وهناك فرق كبير بين أن يكون المعلم موظفاً يخضع لسلطة بيروقراطية خارجية تتمثل في اللوائح والقوانين، وأن يصبح صاحب مهنة يخضع لسلطة العلم والمعرفة من داخله (جامعة الدول العربية، 2009، ص22).

ومن أجل ذلك ركزت الاتجاهات المعاصرة على تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتدريبهم وتمكينهم وتفعيل دورهم، لأن التعليم مهنة معقدة ومهمة للمجتمع، ويجب ألا تعهد إلا لمن تلقى إعداداً وتدريباً خاصاً، وأثبت أنه يمتلك المعارف والمهارات والمؤهلات والاتجاهات اللازمة لممارستها، كإتقان المادة وطرائق وأساليب التدريس، والتقويم، بالإضافة إلى الشعور بالمسئولية، والالتزام المهني، والتمتع بقدر كافٍ من الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وعلى التعاون المستمر مع كافة المعنيين داخل النظام التعليمي وخارجه، والتفاعل المستمر مع المعارف والتقنيات الجديدة، ومع

التجديدات التربوية، والاستمرار في التعلم واكتساب مهارات جديدة، وهذه الخصائص والكفايات لا يمكن امتلاكها إلا من خلال إعداد متخصص (حمود، 2002، ص28). الأمر الذي يتطلب وضع مواصفات ومعايير لإعداد المعلم وتأهيله من جهة، وبناء معايير وأدوات لاختيار المعلمين عند توظيفهم وترخيص مزاولتهم لمهنة التدريس من جهة أخرى (مدكور، 2005، ص131).

16) الاتجاه القائم على الترخيص لمزاولة مهنة التعليم:

أدى الاهتمام بقضية "تمهين التعليم" إلى بزوغ مفهوم "الترخيص لمزاولة مهنة التعليم"، وأضحى من اتجاهات تطوير أداء المعلم.

وفي معظم دول العالم المتقدم لم يعد يكفي للعمل في مهنة التدريس الحصول على الدرجة الجامعية والتدريب العملي، وإنما لا بد من الاطمئنان إلى جودة الخريج وأهليته للقيام بالمهمة ثم الترخيص له بمزاولة المهنة، ففي فرنسا – مثلاً– يتم تحديد امتحان سنوي على مستوى الدولة لكل من يرغب في العمل بالتدريس، يمنح من يجتازه الترخيص بالعمل، كما تشترط ألمانيا أن يمر الفرد بنظام للتدريب بعد التخرج من الجامعة أو مؤسسات إعداد المعلم مدته عامان، ويتقدم بعد ذلك لامتحان معين بعد اختياره في وظيفة معلم، ويمنح الترخيص بمزاولة المهنة (شرير والمصري، 2017، ص323).

التصور المقترح:

نظراً لما يمثله المعلم في المنظومة التعليمية؛ فإن من الأهمية بمكان إحداث مراجعة مستمرة لبرامج إعداده ليصبح المعلم قادراً على القيام بأدواره ومسئولياته بكفاءة وفاعلية.

مبررات التصور المقترح:

1- أن التعليم عملية مستمرة، والمعرفة الإنسانية تتزايد يوماً بعد يوم، وأن هناك أدواراً جديدة للمعلم تفرض نفسها باستمرار.

2- ما توصلت إليه نتائج الدراسات والبحوث في مجال برامج إعداد المعلم، حيث أشارت إلى ضرورة إعادة النظر فيها نظراً لما تعانيه من قصور.

3- الأدوار المنوطة بالمعلم في عصر تتسارع فيه المتغيرات وتتزايد فيه التحديات التي تفرض نفسها على العملية التعليمية بعامة وأدوار المعلم بصفة خاصة.

4- نمطية برامج إعداد المعلم وعدم استجابتها للتطورات.

5- ضعف مخرجات البرامج وعدم مقدرتها للتعامل مع سوق العمل.

أهداف التصور المقترح:

1- الارتقاء ببرامج إعداد المعلم بما يواكب الاتجاهات المعاصرة، ويلبي متطلبات الميدان التربوي، ويحقق طموحات المجتمع.

2- تحقيق مبدأ التجديد والتطوير لبرامج إعداد المعلم وفقاً للتطورات العالمية في هذا المجال.

3- تطوير سياسة القبول ببرامج الإعداد بما يضمن الارتقاء بمدخلاتها.

مكونات التصور المقترح:

1. **سياسة القبول:** الاهتمام باختيار الطلاب المتقدمين في برامج إعداد المعلم من خلال الالتزام بالمعايير والشروط الآتية:

- أن لا تقل النسبة في الثانوية العامة عن (80%).
- أن يجتاز الاختبار التحصيلي والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة.
- أن يجتاز اختبارات لقياس قدراته وميوله نحو مهنة التدريس.
- أن يجتاز مقابلة شخصية لقياس الخصائص الجسمية، والعقلية، والانفعالية.

2. نظام الدراسة في البرنامج:

يعتمد التصور المقترح على "النظام المتكامل" داخل كلية التربية خلال خمس سنوات، حيث يتم التركيز على الإعداد التخصصي خلال السنوات الأولى، ثم يأتي التركيز على الإعداد المهني في السنوات الأخيرة، بحيث يعمل الأكاديميون والتربويون معاً في تصميم المقررات التخصصية والثقافية والتربوية، وفي تنفيذها وتقويمها وتطويرها.

3. مدة الدراسة في البرنامج:

أن تكون فترة الدراسة في البرنامج خمس سنوات، وتسير الدراسة في هذا النظام وفق السنة الدراسية ذات الفصلين.

4. جوانب الإعداد:

لا بد أن يحقق البرنامج التوازن بين جوانب الإعداد الثلاثة: الأكاديمي، الثقافي، والمهني، وأن تكون أهداف الإعداد الخاصة بكل جانب واضحة.

5. جودة الإعداد:

لا بد أن يحقق البرنامج الآتي:

- التربية المستمرة والنمو المتكامل.
- التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم.
- مواكبة النمو المعرفي المتسارع.
- تحقيق التوازن في جوانب الإعداد.
- تحقيق التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي.

6. التربية الميدانية:

- زيادة مدة التربية الميدانية.
- التدرج في تنفيذ التربية الميدانية بداية بالمشاهدة، ثم المزاوجة بين الدراسة والتدريس، ثم التدريس لمدة فصل دراسي كامل.
- أن تكون منفصلة يوماً واحداً أسبوعياً في الفصلين الثامن والتاسع، ومتصلة طوال الفصل الدراسي العاشر.
- أن يكون المشرفون على التربية الميدانية مزودين بأفضل أساليب الإشراف.
- أن يتم اختيار مدارس التطبيق وفق معايير معينة.

7. تفاعل أساتذة المواد التخصصية مع أساتذة المواد التربوية:

يجب أن يتم الإعداد بطريقة تكاملية وتفاعلية بين أعضاء هيئة التدريس بتخصصاتهم المختلفة، حيث يعمل الأكاديميون والتربويون معاً في تصميم المقررات التخصصية والثقافية والتربوية، وفي تنفيذها وتقويمها وتطويرها، حتى يستفيد التربويون من الأكاديميين، والأكاديميون من التربويين بما يصب في خانة الطالب المعلم في النهاية.

8. الكفايات المطلوب تضمينها في البرامج:

- المعرفة العميقة بمحتوى المنهج الذي يقوم بتدريسه.
- المعرفة بأساليب واستراتيجيات التدريس المختلفة.

- المعرفة بخصائص النمو، وتأثيرها على التعليم والتعلم.
- فهم النظام التعليمي واللوائح المنظمة له.
- المقدرة على إدارة الصف بما يضمن وجود بيئة تعليمية مشجعة.
- المقدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم.

9. تمهين أعضاء هيئة التدريس:

- الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس من خلال تطويرهم مهنياً، وتقديم الدعم اللازم لهم بما يمكنهم من تنمية أنفسهم ليكونوا قدوة فكرية واجتماعية، وتربوية.
- تقديم الحوافز اللازمة لهم وحثهم على مواصلة العمل بكفاءة وفاعلية.
- وضع آلية تضمن لهم استمرار البحث العلمي والتدريس من خلال البحث، باعتبار أن أفضل منهجيات التدريس ما كان من خلال البحوث العلمية ومعطياتها.

10. التقنيات التعليمية:

ينبغي أن توفر برامج إعداد المعلم تقنيات تعليمية متنوعة ومتطورة، مثل: الحاسوب، الإنترنت، البريد الإلكتروني، أجهزة التلفزيون التعليمية، أجهزة عرض الشفافيات والشرائح، أجهزة عرض الأفلام التعليمية، تجهيزات معملية.

11. مشاركة المعنيين في إعداد المعلم:

مشاركة وزارتي: التربية والتعليم والتعليم الفني والمهني والمدارس وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، وتصميمها، وتنفيذها.

12. متابعة الخريجين:

لا بد أن يهتم القائمون على البرنامج بوضع آلية لمتابعة الخريجين من خلال استمرار الاتصال بهم، ومساعدتهم، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة لهم، بما يمكنهم من أداء وظائفهم بنجاح.

13. الترخيص لمهنة التعليم:

باعتبار التعليم مهنة لها أصولها وأخلاقياتها فإن ذلك يستلزم إخضاع المعلم لعمليات تقويم مستمرة للتأكد من تطوره المهني، ومن ثم منحه رخصة مزاولة المهنة، كما هو متبع في مهن أخرى

مثل الطب والمحاماة. ولتحقيق ذلك ينبغي أن يكون هناك جهة معتمدة تمنح هذه الرخصة وفقاً للمعايير العالمية في هذا المجال.

التوصيات:

1. ضرورة إجراء مراجعة شاملة لبرامج إعداد المعلم كل أربع سنوات على الأقل، وتطويرها بما يلبي متطلبات المعلمين في الميدان، ويحقق طموحات المجتمع، ويواكب متطلبات العصر.
2. الاستفادة من هذا التصور لتطوير برامج إعداد المعلم بالجامعات اليمنية.
3. إعادة النظر في نظام سياسة اختيار وانتقاء طلبة برامج إعداد المعلم من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.
4. الأخذ بنظام الإعداد المتكامل داخل كلية التربية.
5. الاهتمام بالتربية الميدانية من خلال زيادة مدتها والتدقيق في اختيار المدارس المتعاونة لتنفيذها.
6. تجديد المقررات التي يدرسها الطالب المعلم في برامج الإعداد وتطوير محتواها لمواكبة كل جديد في مجال إعداد المعلم.
7. توسيع نطاق التعاون والتشارك بين كليات التربية ومؤسسات المجتمع المدني بما يحقق بناء برامج تفي بمتطلبات السوق وتلبي احتياجات وتطلعات المجتمع.

قائمة المصادر والمراجع:

4. إبراهيم، محمد عبد الرزاق (2003)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
5. أبو السعود، سعد طه محمود (2010)، إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (67).
6. الخطيب، أحمد (2008). إعداد المعلم العربي – نماذج واستراتيجيات، الأردن، عالم الكتب.
7. الشال، محمود مصطفى محمود (2014)، نحو مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات "التشخيص، التحديات ومرتكزات التطوير المقترحة في ضوء خبرات بعض الدول"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الحادي والثلاثون، ربيع الآخر 1435.

8. الشامي، عبد الله محمد؛ والحجيلي، نصر محمد (2009)، الاعتماد الأكاديمي للمعلم كمدخل لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي –دراسة مطبقة على كلية التربية – جامعة ذمار، صنعاء، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كتاب المؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن – تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث، 11–13– أكتوبر.

9. الطنطاوي، محمد رمضان عبد الحميد محمد (2013)، اتجاهات البحث التربوي في مجال جودة برامج إعداد المعلم في مصر والعالم العربي، مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد، العدد الرابع عشر – يونيو.

10. العازمي، بدر حمد؛ والعجمي، ناصر محمد؛ والرشيدي، حسين مجبل (2016)، تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (108).

11. العنزي، سلطان (2020)، تطوير إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد السادس عشر.

12. العموش، خلود (2009)، برامج إعداد معلِّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها، متوفر على الرابط:
. http://www.majma.org.jo/majma/res/data/seaso

13. الكندري، جاسم يوسف؛ وفرج، هانئ عبد الستار (2001)، الترخيص لممارسة مهنة التعليم "رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي"، جامعة الكويت، المجلة التربوية، المجلد الخامس عشر، العدد 58.

14. المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (2013)، مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، 2011/2010م.

15. المجيدل، عبد الله (2016)، رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في كليات التربية العربية في ضوء تجارب عالمية، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، الإصدار رقم 212، السنة الثانية، نيسان/ إيار/ حزيران.

16. المخلافي، محمد سرحان، وآخرون (2003)، دليل كليات التربية، جامعة صنعاء.

17. المخلافي، محمد عبده (2005)، برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب، مجلة الباحث الجامعي، جامعة إب، اليمن، العدد (8) يناير – مارس.

18. المفرج، بدرية؛ والمطيري، عفاف؛ حمادة محمد (2007)، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً، وزارة التربية بدولة الكويت.

19. الوهابي، أميرة بنت سعد؛ وآخرون (2020)، تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 44، الجزء الرابع.

20. بشارة، جبرائيل (1986)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

21. بدران، شبل (2000)، ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

22. بن زيان، مليكة (2018)، أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 41، أبريل.

23. جامعة الدول العربية (2009)، الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج، القاهرة، مطابع جامعة الدول العربية.

24. حفني، مها كمال (2015)، مهارات معلم القرن الـ21، ورقة عمل، جامعة أسيوط، كلية التربية.

25. حمود، رفيقة (2002)، الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

26. زامل، مجدي علي (2016)، إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً المنعقد في عمان المملكة الأردنية الهاشمية، خلال الفترة 29-30/نوفمبر.

27. زقوت، آمنة (2010)، تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/ المرشد النفسي بكلية التربية جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 24 (1).

28. سعيد، أبو طالب محمد؛ وعبد الخالق، رشراش أنيس (2001)، علم التربية التطبيقي- المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، بيروت، دار النهضة العربية.

29. شحاتة، حسن؛ النجار، زينب (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

30. شرير، رندة عيد؛ المصري، مروان وليد (2017)، تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول.

31. شوق، محمود أحمد (2001)، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

32. صبري، عبد العظيم؛ وتوفيق، رضا (2017)، إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

33. طعيمة، رشدي أحمد؛ وزملاؤه (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد– الأسس والتطبيقات، عمان، دار المسيرة.

34. عبد الدائم، عبد الله (1998)، التربية والقيم الإنسانية في عصر المعلومات والثقافة والمال، بيروت، مجلة المستقبل العربي، العدد (230) أبريل 1998.

35. عبيدات، سهيل أحمد (2007)، إعداد المعلمين وتنميتهم، الأردن، عالم الكتب الحديث.

36. عسيري، أحمد محمد آل خيرة؛ وفقيهي، يحيى علي أحمد(2014)، تصور مقترح لإعداد المعلم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة للقيام بدوره في تعزيز قيم المواطنة ونبذ التطرف، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة، العدد الخامس، يونيو 2014/ شعبان 1435هـ.

37. محمد، مصطفى عبد السميع؛ وحوالة، سهير محمد (2005)، إعداد المعلم – تنميته وتدريبه، عمان، دار الفكر.

38. محمد، منى علي سعيد؛ وحسن، قاسم حسن (2019)، تطوير إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، جامعة بني سويف، مجلة كلية التربية، عدد أكتوبر، الجزء الثاني.

39. مدكور، علي أحمد (2005)، معلم المستقبل نحو أداء أفضل، القاهرة، دار الفكر العربي.

40. الباز، مروة محمد محمد (2011)، فعالية برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في ضوء المعايير القومية ومعايير جودة إعداد المعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، 2011، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

41. مطر، ماجد؛ وعبد الجواد، إياد (2011)، تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 25 (3).

42. نصر الدين، هيام (2016)، الإدارة الصفية الإلكترونية وكيفية إعداد المعلم لها في ضل التطور التقني المستمر، الجامعة العربية المفتوحة، سلسلة الكتاب الإلكتروني 6، المؤتمر الإقليمي لإعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً، البحر الميت، الأردن، 29-30 نوفمبر 2016.

المراجع الأجنبية:

43. Krishna Kumar, R. & Rajesh, K. M. (2011). Attitude of Teachers of Higher Education Towards E-learning. Journal of Education and Practice, 2(4).

44. Marry Field, (1995). Teacher Education in global and international education, WRIC: Clearinghouse on teaching and teacher education, U.S.A, Washington.