مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد (٢)، العدد (١)، ص ص ١٦٣-١٩١، بالعربية (محرم ١٤٣٠هـ/يناير ٢٠٠٩م)

نظرة تحليلية لواقع برامج إعـداد المعلمين "إعداد المعلمين في بعض دول العالم"

ماهر بن محمد الغانم
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية الجبيل الصناعية
المملكة العربية السعودية، الجبيل الصناعية
ص. ب ١٠٠٩٩، الجبيل الصناعية ٣١٩٦١
(قدم للنشر ١٤٢٨/١١/٧هـ؛ وقبل للنشر ١٤٢٩/٣/١٦هـ)

ملخص البحث. يعتبر المعلم حجر الأساس في نجاح العملية التربوية لأي نظام تعليمي. هذا البحث يهدف إلى إلقاء الضوء على واقـع تمهين المعلم في العديد من دول العالم متضمناً دراسة واقع إعداد المعلم قبل الخدمة بغرض الإفادة منها في تطوير مهنة التعليم وتنميتها في دول الخليج عموماً و المملكة العربية السعودية خصوصاً فيما يخص إعداد معلم عموماً ومعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية تحديداً وقد استخدم البحث المنهج التحليلي لمجموعة من البحوث السابقة في مجال مقارنة واقع وتجارب إعداد وتدريب المعلم في دول العالم.

وقد توصل البحث إلى وجود تباين كبير بين دول العالم في سياساتها وأساليبها ووسائلها المتعلقة بدورة تمهين المعلـم في جـزء الإعداد، كما توصل البحث إلى أن الاهتمام يتزايد بمهنة التعليم في دول العالم يوماً بعد آخر، ويوصي البحث بتطوير مؤسسات إعـداد المعلم في المملكة العربية السعودية، وضرورة التأطير النظري لهذه البرامج،وفلسفتها،وأهمية التنوع في تلك الـبرامج، وطـرق طرحهـا، ومراجعتها دورياً، ومشاركة كل الجهات المتخصصة فيها، واستخدام التقنيات المتطلبة في تنفيذها.

مقدمة

من البدهي القول، إن وصف المعلم محور أساس في العملية التعليمية، إلى جانب المحاور الأخرى من طالب، ومبنى مدرسي، ومنهج دراسي، ونظام تعليمي وغيره. فإنه يجب العناية بنوعية الطلاب المعلمين قبل أن يبدؤوا الانخراط في كليات إعداد المعلمين، والجامعات، وغيرها من مناطات التعليم العالي.ذلك لأن مجال التربية مجال متطور بذاته، وملزم بمواكبة التطورات في المجالات الأخرى سواء كانت تخصصية بحتة، أو دراسات نفسية موازية، أو تقنية مساعدة وغيرها، وبالتالي، فالمعلم ملزم بأن يكون على علم ودراية بهذه التطورات، وعلى قدرة في التعامل معها بما يخدم العملية التعليمية برمتها، ومن هنا نقول أنه لا بد من تمهين المعلمين والعناية الخاصة بهم إلا أننا ورغم أهمية هذا الأمر، يجب أن لا ننسى المحاور التربوية الأخرى لأنه لا يمكن للتربية أن تتطور وتتقدم وتواكب التقدم المتسارع، إلا إذا كانت الرؤية التطويرية للعملية التربوية تأتي جملة واحدة، ورؤية لا تقبل التجزئة وعلى سبيل المثال فلابد من تطوير المقررات الدراسية، والمبنى المدرسي، وملاءمة الظروف المحيطة الأخرى لتفي بحاجات الطلاب المتجددة، ولا بد من تطوير النظام التعليمي ليستوعب هذا التغير المحموم بما يصب في مصلحة الطالب خاصة، والعملية التعليمية عامة.

ولعل الاستشهاد بالواقع يقرب المسألة أكثر ويجلي أهميتها، والقصد من هذا الاستشهاد المتكرر في أكثر من موضع ومناسبه هو التوضيح فقط، لكنه التوضيح الجدير بالبيان، بل هو التوضيح المتمحور في صميم المسألة محل التحرير، وهذا المثال هو أنه في إحدى المدارس قام مدرس العلوم للمرحلة الابتدائية بتدريس كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي بفصليه الأول، والثاني قبل أن ينتهي الفصل الدراسي الأول !! مع العلم أن كتب العلوم قد تم تطويرها على يد ثلة من خبراء المناهج، والمتخصصين في المناهج من داخل المملكة، ومن خارجها، والذين عصرتهم التجربة التربوية، ومروا بجميع مراحلها بدءاً بالتدرج من مرحلة المعلم إلى المشرف التربوي إلى إدارة مراكز الإشراف، وصولاً إلى مشرفي مناهج.وذلك خلال سنوات من حياتهم العملية تجاوزت العشر عند أغلبهم، وقد ركزوا في تطوير هذه الكتب على تعليم الطالب كيف يتعلم، وعلى استخدام عمليات العلم المختلفة من ملاحظة، واستنتاج، واتصال، وبحث، وغيره. بحيث يكون الدور الرئيس للطالب في عملية التعلم. بحيث لا يكون للتلقين فيها مكان، وهي تلك التغييرات التي شهد بجودتها (كتب المرحلة الابتدائية)، علماً أن المكان الذي حصلت فيه هذه الحادثة مهيأ من حيث الأجهزة، والمعدات، وخلافها، من الاحتياجات المرافقة للعملية التعليمية، إلا أن المدرس استغرب من شكل الكتاب، وتصميمه، وطريقته. بحيث رآه فقط كتاب إكمال للفراغات دون مادة علمية (وهو في رؤيته في الفصل ليصل بالطالب إلى الهدف المنشود، والغاية المرجوة بما يتناسب وطول المنهج، والوقت المحدد لتنفيذه، وإيصاله للطالب.

ولهذا لا بد أن يواكب تلك المعطيات ويزامنها تقويم مستمر لكل ما يرد من تقنيات حديثة لتمييز الغث من السمين والنافع من الضار فلا بد من اختيار ما يلائم الاحتياجات دون أن يؤثر ذلك في المفاهيم والقيم الإنسانية والعقائد الدينية الثابتة الراسخة لدينا، ولا نحتاج فيها إلى أحد بل العالم كله يحتاجها منا فلا بد أن تكون تلك المعطيات وما فيها من آلات، ومواد وأجهزة ونظم وأفكار، وتقنية لخدمة الأفراد، والمؤسسات الاجتماعية دون المساس برواسخ وثوابت المجتمع المنبثقة من دينه وعقيدته ومن تلك المعطيات: أساليب وطرق التعلم والتدريب، ولذلك فلا بد من التركيز أثناء الإعداد والتمهيد على معامل طرائق التدريس، والورش، وبرامج التدريس المصغر، وشرائط الفيديو الخاصة بمهارات التدريس.، إعداد النماذج من الدروس وتسجيلها تلفزيونياً لمشاهدتها.، تدريس المقررات التربوية والنفسية بطريقة وظيفية وتوجيهها مهنياً. وما قد تظهره الدراسات التقويمية المختلفة على عجز برامج إعداد المعلم عن تكوين بعض المهارات الأساسية لدى المعلم، وإن جل اهتمامها يقتصر على الأهداف المعرفية في أدنى مستوياتها كالحفظ والاستظهار، وإهمال القدرات الأخرى، في حين هناك ضعف في مهارات التعليم الذاتي، مهارات التفكير والمبادأة في التعليم، ومهارات طرائق التدريس الفعالة [6].

مشكلة البحث

وجه النقد في السنوات الأخيرة_ وبشدة إلى نظم التعليم سواء في البلاد المتقدمة أو البلاد النامية. وكان جزاء كبيراً من هذا النقد موجها إلى إعداد المعلم.ذلك إن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والتكنولوجية التي تشهدها المجتمعات قد أدت إلى تغيرات شديدة في توقعاتها للإفراد وحاجاتهم من التعليم بوجه عام. ومن المعلمين بوجه خاص، لذا اتهمت مؤسسات إعداد المعلمين بأنها تعد معلمين لمدارس لم تعد قائمة.

يواجه مجال تمهين المعلم في عصرنا الحديث مجموعة من المتغيرات والتحديات، حيث أشارت دراسة كل من عبدالله الحصين [٣] ، وعبدالجواد ومتولي [٧]، وكولمان ونج (Wang) [٣٢] ، ودارنج هموند وكوب (Darling Hammond & Cobb) [١٤]، ولويس بوزير (Bussiere) [١٠]، ومحمد إبراهيم [٢]، وندى نصر وآخرين [٩] إلى تأكيد الحاجة المستمرة إلى المراجعة الشاملة، والجذرية، لبرامج إعداد وتدريب المعلمين بصفة عامة، ومعلمي دول الخليج بصفة خاصة، حتى تتمكن من مواجهة متطلبات العصر في مجال التربية وتمهين المعلم.كما أشارت هذه الدراسات إلى ضرورة تبني استراتيجيات فاعلة لإعادة بناء المعلم، وتطويره لتطوير عمليات التعلم والتعليم. هذا بالإضافة إلى وجود مشكلات تدريس للمناهج، من قبل بعض المعلمين بسبب عدم تدريبهم على مثل هذه المناهج، وتنفيذها وفقاً للأهداف المنشودة، والغاية المرجوة بما يتناسب مع طول المنهج والوقت المحدد لتنفيذه وإيصاله للطالب.

تمر عملية إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن بمرحلة تحول تستهدف تطويراً شاملاً مراعياً للجودة وعواملها في التعلم وذلك يتطلب بالطبع دراسة واقع المؤسسات المعنية ببرامج الإعداد، حتى يكون هناك تواصل وتكامل بين واقعها المحقق، وبين عمليات التطوير التي تمر بها العملية التربوية عموماً، وتلك البرامج خصوصاً.وذلك ضماناً لاستمرار ونجاح تحقيق الأهداف التربوية العامة لبرامج إعداد المعلمين، ويستلزم ذلك التعرف على واقع تلك البرامج، وتحديد نقاط القوة وتجويدها، وبيان مواقع الخلل والضعف وعلاجها، ومتابعة الخطوات التطويرية الواجب تطبيقها.

وفي ضوء العرض السابق فإن الحديث عن مشكلة التمهين، والمهنة، وخصائصها. دفع الباحث إلى محاولة إلقاء الضوء على الاتجاهات العالمية ذات الصلة بتحليل سمات مهنة التدريس، وحصر خصائصها التي تميزها عن غيرها من المهن، آخذاً بالاعتبار مدخل العمليات في دراسة المهنة من خلال تتبع المراحل والعمليات التي تمر بها.

أسئلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث الراهن في ضوء التساؤلات التالية:

١- ما إجراءات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإعداد (للمعلم) في كل من (الولايات المتحدة، هونج كونج، كوريا الجنوبية)؟

٢- ما أهداف برامج إعداد المعلمين في كل من (نيوزيلندة، هونج كونج، الصين الشعبية، الولايات المتحدة) ؟

٣- ما شروط وأساليب قبول المعلمين في برامج الإعداد في كل من (كوريا، ماليزيا، الصين الشعبية، سنغافورة) ؟

٤- ما محكات تحديد أعداد المقبولين في برامج إعداد المعلم في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، اليابان)؟

٥- ما رؤية نيوزيلندة واستراليا وهونج كونج في مسألة إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية؟

٦- ما مكونات برامج الإعداد لمعلم المرحلة الإبتدائية في كل من (كندا، تايوان، بعض الولايات الأمريكية، كوريا)؟

٧- ما مكونات برامج الإعداد لمعلم المرحلة الثانوية في كل من (كندا، تايوان، بعض الولايات الأمريكية، كوريا)؟

أهمية البحث

تنحصر أهمية البحث فيما يلي :

١- إلقاء الضوء على مدخل إعداد وتدريب المعلمين في بعض دول العالم مما يساعد على تطوير العملية التربوية.

٢- إلقاء الضوء على رؤى إعداد وتدريب وتمهين المعلم بما يمكن من تلبية متطلبات العصر في مجال التربية.

٣- قد تساعدنا النظرة التحليلية على تبني برامج حديثة وفعالة تعيد بناء المعلم العربي الخليجي بصفة عامة، والسعودي بصفة خاصة، الأمر الذي ينعكس على قيامه بالأدوار المتجدده المتعدده (مثل درره كخبير تربوي موجه لطلابه، دور المرشد، والمشرف، دور الباحث، والمحلل العلمي، دور المختص، والمتمرس في مادته العلميه... إلخ).

أهداف البحث

تنحصر أهداف البحث الراهنة في الآتي :

١- إلقاء الضوء على تمهين المعلمين في ضوء التسارع المعرفي، وذلك باعتبار أن المعلم من المحاور الأساسية في العملية التعليمية.

٢- لما كان مجال التربية من المجالات المتطورة فإن الأمر يحتاج إلى إلقاء الضوء على برامج الإعداد في العديد من بلدان العالم حتى نتمكن من مواكبة التطورات في مجالات التخصص والدراسات التربوية والنفسية.

٣- التعرف على إمكانات وسبل إدخال برامج الإعداد المطورة لدى المعلم.

٤- تحديد المضامين التربوية وغيرها الواردة في برامج الإعداد والتدريب في بعض بلدان العالم للإستفاده منها في تهيئة مناهج القرن الحادي والعشرين بكل تحدياته الحضارية ومسؤوليات مواجهة ذلك.

٥- تشجيع التطوير النفسي لدى المعلم حيث تتناول برامج الإعداد، والتدريب ما يمكن المعلم من البحث والإبداع والقدره على تحديد جميع حقائق البيئة وحب الاستطلاع وكلها عوامل من شأنها تطوير المنظومة التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

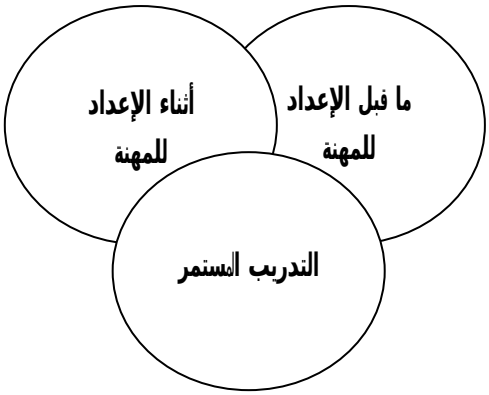
أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية تمهين المعلم بشكله العام، وعن الإعداد بصورة خآصة، حيث يذكر عبدالجواد ومتولي : " تأثرت الدراسات التي تناولت تحليل خصائص المهنة، باتجاهين، يمثلان مدرستين متميزتين، في تحليل سمات المهنة، وحصر خصائصها التي تميزها عن غيرها من تجمعات المهن، ويمثل

المدرسة الأولى (فلكسنر) التي تعتمد في تصنيف تلك السمات إلى مهنتي الطب، والقانون، للاستفادة منهما في التوصل إلى معايير لتمييز المهن الأخرى، أما المدرسة الثانية فتتبنى مدخل العمليات (processes) لدراسة المهنة، وتتزعمه مدرسة شيكاغو، ويقوم على تتبع المراحل، والعمليات التي تمر بها، وظيفة معينة حتى تصل إلى مستوى المهنة" [٧ ص٤٠].

أما عن التمهين فيقرر (فولمر) و (ميلر) أن التمهين (Professionalization) عملية ديناميكية يمكن من خلالها ملاحظة أهم خصائص عمل أو وظيفة ما، وملامحه الرئيسة، وهو يتحول، ويتغير في اتجاه التمهين والمهنية، وبذلك فإن تحليل جوانب العمل، او الوظيفة، والتعرف على أهم خصائصه، ومدى تغير هذه الخصائص، ومدى تطبيقها في الحياة يساعد في تحديد اتجاه عملية التغير في طريق [٧].

ومن خلال ما ذكر سابقاً يمكن التوصل إلى عدة مؤشرات يتم من خلالها التفريق بين المهنة والحرفة، فالحرفة تكتسب من خلال الممارسة ولا تحتاج إلى إعداد خاص أو دراسات متخصصة، كما لا يكون للحرفة قانون أخلاقي خاص بها، بالإضافة إلى أنها لا تحتاج إلى استخدام مهارات معينة تستند إلى الحكمة، والخبرة الشخصية، والمسؤولية في اتخاذ القرار، بعكس المهنة التي تتطلب إعداداً خاصاً يستمر عادةً لعدة سنوات داخل مؤسسات التعليم العالي، ولها قانون أخلاقي يحدد التزام ومسؤولية المنتسبين إليها [٧]. كما يمكن أن نميز بين ثلاث حلقات متداخلة في كيان وبنية أية مهنة وهي:

١- حلقة ما قبل الإعداد للمهنة: اختيار أفضل العناصر للالتحاق بكليات ومعاهد إعداد المعلمين.
٢- حلقة الإعداد للمهنة: الإعداد داخل كليات ومعاهد تربوية متخصصة.
٣- حلقة التدريب المستمر للمهنة: التربية المستمرة والتدريب المستمر للمعلم.



الشكل رقم (١). يوضح التداخل بين حلقات كيان وبنية مهنة التعليم.

مصطلحات البحث

مؤسسات إعداد المعلمين

ويقصد بها كل تلك المؤسسات التي تشرف على إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية مثل كليات التربية وكليات المعلمين والكليات المتوسطة والكليات المتخصصة في الجامعات السعودية والتي تخرج المعلمين مثل كليات اللغة العربية والشريعة وغيرها

برامج إعداد المعلمين

ويقصد بها البرامج الدراسية المطبقة بالمملكة العربية السعودية والتي تقدم للطلاب بالمعاهد والكليات الجامعية بهدف إعدادهم لمهنة التدريس.

التمهين Professionalization

عملية اجتماعية تنال من خلالها وظيفة ما خصوصية وموقعا مهنيا. ومعنى ذلك أنها عملية اجتماعية أي أنها تؤثر فيها التحولات الاجتماعية والتوجهات نحو الأعمال، فقد يرقى عمل ليصبح مهنة، وقد يحدث العكس نتيجة للمستجدات والتحولات الاجتماعية. فعملية التمهين عملية اجتماعية متحركة.

منهجية البحث

صمم هذا البحث كبحث غير تجريبي (بحث وصفي) ليصف واقع إعداد المعلم لمهنة التعليم في مجموعة من دول العالم ويقارن بينها ويصنفها في مجموعات حسب الاتجاهات والممارسات المعمول بها في تلك الدول: "يصف البحث الوصفي ظاهرة أو خاصية...في الوقت الحاضر" [١ ص٤٠]

تضمنت عينة البحث أبرز دول العالم في مجال إعداد المعلم والتي منها الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا وبريطانيا وكندا واليابان والصين وكوريا وسنغافورة وتايوان وغيرها حسب المعلومات المتوفرة عن هذه الدول. جمعت بيانات هذا البحث من خلال استقراء وتحليل الوثائق والدراسات المتوفرة عن تمهين المعلم في دول العالم من خلال البحث في المواقع العالمية التربوية ومن خلال منشورات دور ومراكز البحث العالمية ومن خلال المواقع الرسمية لوزارة التربية والتعليم في تلك الدول حسب الإمكان.

نتائج البحث ومناقشتها

مركزية النظام وصلاحياته

تختلف الدول اختلافاً كبيراً في مدى مشاركتها في التخطيط والتنظيم والإشراف على إعداد المعلم وتدريبه ففي الولايات المتحدة واستراليا وكندا ونيوزيلندا واليابان نجد نظاماً غير مركزي لا تتولى فيه جهة واحدة صلاحيات

كبيرة بل تتوزع الصلاحيات فيه على جهات متعددة بينما على العكس من ذلك تماماً نجد نظاماً مركزياً ومسؤولية مباشرة للحكومة في دول أخرى مثل هونج كونج وماليزيا وكوريا وسنغافورة ونيوزيلندا وتايوان وبروناي دار السلام في ما يتعلق بتدريب المعلم وتطويره.

بينما نجد تلك الصلاحيات تتوزع في الصين مثلاً على أربعة مستويات إدارية هي: المجلس التربوي الوطني، والمجلس التربوي للمنطقة، والمجلس التربوي للمقاطعة، والمجلس التربوي للمحافظة وتتوزع المسؤوليات بين تلك المستويات الإدارية على الصفة التالية فالمجلس الوطني يخطط للعملية بمجموعها ويشرف على ست جامعات تحتوي على برامج إعداد المعلمين وتتولى المجالس التربوية المحلية الإشراف على تنفيذ سياسات المجلس الوطني ومجلس المنطقة بالإضافة إلى صلاحياتها لتطوير التعليم الثانوي [١٣].

يعتبر نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية نظاما مركزيا، حيث تتولى الحكومة مسؤولية الإشراف، والتمويل لبرامج إعداد المعلمين، وتدريبهم بما في ذلك دفع نفقات الطلاب وتغطية تكاليف البحوث العلمية.كما لا يوجد أنظمة اعتماد لبرامج إعداد و تدريب المعلمين ومعاهدها. وعادة ما يتم إعداد معلم المرحلة الإبتدائية من خلال كليات المعلمين (للبنين وللبنات) التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم والتي ضمت حديثا إلى الجامعات السعودية. أما معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية، فيتم إعدادهم تحت إشراف وزارة التعليم العالي من خلال كليات التربية التابعة للجامعات السعودية. ويبلغ عدد المؤسسات التي تعنى بإعداد المعلم ١٨ كلية للمعلمين موزعة على مناطق المملكة المختلفة. كما يوجد ٨٦ كلية بنات تتبع لوزارة التربية (وكالة كليات البنات) وجارٍ ضمها جميعاً لوزارة التعليم العالي.

تمويل إعداد المعلمين وتدريبهم

عادة ما تتولى الحكومات المركزية أو المحلية تمويل برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، في نيوزيلندا والولايات المتحدة وكندا على سبيل المثال تشارك الحكومات المحلية في تمويل برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بطرق متعددة مثل دفع نفقات الطلاب والتبرعات وتغطية تكاليف البحوث العلمية بينما يختلف الأمر في دول مثل ماليزيا وتايوان وسنغافورة وبروناي دار السلام حيث تتكفل الحكومات الوطنية أو المركزية تقريباً بكامل نفقات برامج إعداد المعلمين بينما في استراليا تتولى الحكومة دفع مساعدات ضخمة لمعاهد الإعداد وتتصرف تلك المعاهد في توزيعها حسب حاجاتها.

أما في الصين فيعتمد حجم الدعم من الحكومة على نوعية الجهة ومستواها، فالكليات والجامعات التي تعد المعلمين مثلاً يتم دعمها من قبل الحكومة المركزية ويعتمد مستوى الدعم المالي على عدد الطلاب في كل معهد أو برنامج، أما الدعم المقدم للدراسات العليا فيتم تقديمه عادة من قبل الحكومات المحلية وكذلك بعض الكليات التي تتبع للحكومات المحلية وإجمالاً فإن كثيراً من الدول تواجه مشاكل مالية في تمويل برامج إعداد المعلمين وتدريبهم [١٣].

الاعتماد (الأكاديمي) لبرامج الاعداد

في الجملة يوجد ثلاثة أنواع من أنظمة اعتماد برامج تدريب المعلمين ومعاهدها :

١- نظام الاعتماد الداخلي.

٢- نظام الاعتماد بالإشراف الحكومي.

٣- نظام الاعتماد من جهة متخصصة خارجية.

الاعتماد الداخلي

يمثل الاعتماد الداخلي شكلاً من أشكال التقويم (التقييم) الذاتي من المؤسسة لنفسها بحيث تقيم المؤسسة نفسها مقارنةً بأهدافها ورسالتها ومن الأمثلة على الدول التي تطبق الاعتماد الذاتي : نيوزيلندا و استراليا و هونج كونج وفي هذه الحالة فإن إجراءات الاعتماد تبقى مسؤولية الكلية أو الجامعة التي يقدم فيها البرنامج وتتم مساعدتها من قبل معاهد داخلية أو خارجية وبصور متعددة منها توظيف مختصين للتقييم أو اعداد تقرير من قبل فريق عمل عن أداء المؤسسة يتكون من خبرات خارجية أو من موظفي الأجهزة المختلفة في المؤسسة أو من كليهما معاً بينما في استراليا مثلاً يساعد مجلس التدريس الاسترالي (Australian Teaching Council)في تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلمين وتدريبهم وفي ماليزيا وتايوان واليابان يتم الإشراف علي كل برامج إعداد المعلمين مباشرةً من قبل الحكومة وعليه ففي مثل تلك الحالات فان الحكومة عادة ما تطور معايير للقبول والإعداد والتخرج للمعلمين الجدد من أجل استخدامها في اعتماد برامج إعداد المعلمين وفي دول أخرى مثل سنغافورة وبروناي دار السلام فإن التقييم يتم من خلال استخدام مقوم (مقيم) خارجي لتقويم معاهد التدريب من حيث الأداء الأكاديمي للخريجين وتحديد درجة كفاءة ونوعية البرنامج.

وفي مثال آخر مختلف كالولايات المتحدة الأمريكية فإنه يوجد نظام مزدوج لمراجعة برامج إعداد المعلمين حيث تتولى كل ولاية دوراً كبيراً في تحديد معايير القبول والإعداد والترخيص للمعلم بالإضافة إلى وجود إجراءات لاعتماد كل برنامج إضافة لدور الهيئات المتخصصة في التدريس (المنظمات) غير الحكومية مثل : The National Council) For Accreditation of Teachers Education) والتي تساعد في تطوير أنظمة اعتماد تشاركية بينها وبين مؤسسات الإعداد وتتطلب- أحياناً - مساعدة مقيم خارجي في معظم الولايات مع الاعتبار بأن اعتماد منظمة(NCATE) تطوعي وغير ملزم.

وفي مثال آخر وتجربة مختلفة نجد الجامعات هي المسؤولة عن وضع سياسات لقبول طلابها وتدريبهم في التجربة الكندية ، إلا أن وزارة التربية في كل مقاطعة تتولى مسؤولية إصدار رخص مزاولة مهنة التعليم مما

يفرض نوعاً من المعايير على برامج الإعداد [١٠]. وعلى سبيل المثال نجد في مقاطعة (أونتاريو) أن وحدة سياسات المعلمين التربوية (Teachers Education Policy Unit) (The التابعة لوزارة التربية في المقاطعة تتولى مسؤولية مراجعة وتطوير الإشراف على برامج وسياسات إعداد المعلمين وتعمل الوحدة عن طريق التعاون مع مجلس المدارس والمختصين التربويين في مجال تربويات المعلمين وتقوم بأدوار مختلفة منها إصدار الرخص لمزاولة المهنة ودراسة حالات أولئك الذين يتقدمون لطلب الرخصة من خارج الولاية وحفظ ملفات لكل مدرس ومتابعة إنجازاته بينما في مقاطعة كولومبيا البريطانية (Columbia) (British أن كلية المعلمين في المقاطعة (The British Columbia College Of Teachers) تتولى مسؤولية إصدار رخص مزاولة مهنة التدريس كما يحق قانوناً للكلية اعتماد أي برنامج يعد المعلمين ويدربهم ولهذا الغرض طورت الكلية مجموعة من المعايير لاعتماد شهادات البرامج بالشروط التالية [١٠]:

السياق: أوضاع مقبولة كماً وكيفاً للعاملين في المعهد (البرنامج)، والبحث العلمي، والالتزام نحو إعداد المعلمين.

الترشيح والقبول: تعتمد سياسات القبول على القوة والأداء الأكاديمي والاتجاهات الإيجابية المناسبة لشخصية المترشح لمهنة التعليم للعمل مع الشباب والأطفال.

المحتوى: يمثل المحتوى أساساً من المعارف الأكاديمية كافٍ كماً وكيفاً لإعداد الطلاب لمهنة التدريس ووظائفها في المدرسة منها:

١- (٣٦) ساعة من التدريب التربوي والمقررات التربوية تتضمن (١٢) أسبوعاً على الأقل من التطبيق العملي في مدارس عامة.

٢- الاهتمام والتركيز على التدريب الطويل في مدرسة واحدة للفائدة المترتبة من ذلك.

٣- أساس من المهارات التدريسية المستفادة من الخبرة العملية والبحث الحديث.

٤- محتوى يركز على فهم المجتمع وتركيبته وأخلاقياته والمشكلات التي تواجهه مع التركيز على أهمية اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للبلد (اللغة الأولى هي لغة الهنود الأصليين الكنديين) والاهتمام بالمساواة بين الجنسين والتعددية الثقافية والطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- أساس معرفي للقوانين والسياسات ذات العلاقة بعمل التدريس.

٦- محتوى عن أخلاقيات ومعايير وتطبيقات مهنة التعليم.

التكامل بين النظرية والتطبيق: يتضمن التكامل بين النظرية والتطبيق صورتان هما:

١- ربط النظرية بالتطبيق في جميع أجزاء البرنامج مثل التطبيق والدراسات التربوية والمهارات التدريسية لتشجيع التطوير في الأداء وتسهيل الاستفادة من النظريات.

٢- يتم التكامل بين النظرية والتطبيق عن طريق تدريس جيد وطرق تدريس تحاكي ما يتوقع أن يفعله الطالب في فصله في المستقبل وهذا يحتاج إلى التأكد من أن القائمين على برنامج إعداد المعلم والمشرفين على التطبيق الميداني على تطبيق المعلمين يركزون على ربط النظريات بالتطبيق من خلال الأنشطة الميدانية في الفصول الدراسية كما لهم اهتمامات بحثية في تطبيقات المهنة.

مراجعة البرنامج وتقويمه: هناك سياسات وإجراءات للتقويم المستمر للبرامج بغرض تحديثها حسب مستجدات البحث التربوي وتغير اتجاهات السياسة الحكومية.

إجراءات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإعداد

تختلف إجراءات الاعتماد من بلد لاخر حسب أنظمة البلد وحجمه وإمكاناته، وفي مايلي نستطلع بعضاً من تلك التجارب:

أولاً: إجراءات الاعتماد الولايات المتحدة الأمريكية [٢]

تتضمن إجراءات الاعتماد في الولايات المتحدة الخطوات التالية:

١- تتقدم المؤسسة التعليمية بطلب رسمي إلى المجلس المهني التخصصي التابعة له للحصول على الإجازة والاعتراف، وبدوره يرسل المجلس التعليمات والكتيبات المتعلقة بعملية التقويم والاعتماد إلى تلك المؤسسة ويطلب منها القيام بإجراء دراسة تقويمية ذاتية وفق المعايير المرسومة ثم كتابة تقرير بذلك.

٢- تقوم المؤسسة بإجراء دراسة ذاتية يشارك فيها فريق عمل من المختصين في مجال التقويم وغالباً ما تتم زيارة المؤسسة في تلك المرحلة من قبل فريق عمل خارجي لمساعدة المؤسسة في إجراء تلك الدراسة ويأخذ هذا الإجراء في اعتباره اهتمامات الجمهور والدارسين والكليات والإدارة والخريجين والمجتمع.

٣- يتم عرض تقرير التقويم الذاتي على لجنة الاعتماد الجامعي لدراسته واتخاذه أساساً لتقويم المؤسسة أو البرنامج.

٤- تتم زيارة المؤسسة من قبل فريق يتكون من عدد من خبراء التعليم المتخصصين وخبراء آخرين حسب ما تتطلبه طبيعة المؤسسة التعليمية محل التقويم ويعد الفريق الزائر تقريراً يؤكد فيه صحة ما جاء في تقرير المؤسسة من مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأجهزة والمباني والمكتبة... الخ.

٥- يحال تقرير المؤسسة وتقرير الفريق الزائر إلى الهيئة المختصة وذلك لاعتماده والاعتراف بالمؤسسة أو رفضها أو إعطائها مهلةً لتحسين وإصلاح أي عيوب في نظامها أو برنامجها.

ولا يتم اعتماد أية مؤسسة تعليمية من قبل اللجان أو الهيئات المتخصصة إلا في ضوء توافر عدد من المعايير العامة في تلك المؤسسة وأهم تلك المعايير ما يلي :

١- أن يكون للمؤسسة أهداف تعليمية كما ورد تحديدها في توصيف المجلس الأمريكي للتعليم العالي.

٢- أن تمتلك المؤسسة المصادر المالية والبشرية الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.

٣- أن تقدم المؤسسة الدلائل الحقيقية لدعم الاعتقاد بأنها سوف تستمر في تحقيق أهدافها خلال المستقبل القريب.

ثانياً: إجراءات الاعتماد في هونج كونج [٢]

في عام ١٩٨٠م عملت الحكومة على تأسيس منظمة توثيقية متخصصة على غرار المجلس الأكاديمي القومي الأمريكي وسميت تلك المنظمة بمجلس الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي بهونج كونج (Hong Kong Council for Academic Accreditation (HKCAA)) ومهمته توفير الاستشارات حول مستوى المؤسسات التعليمية ومدى ملاءمة البرامج والمقررات الدراسية والدرجات العلمية الممنوحة وتتمثل الأدوار المنوطة بمجلس هونج كونج للاعتماد الأكاديمي فيما يلي :

١- إصدار خطابات الاعتراف والتصديق بالمؤسسات وإعادة التصديق للمقررات والبرامج الدراسية التي تنظمها هذه المؤسسات وفقاً لمراجعتها دورياً.

٢- تأسيس علاقات تعاونية مع أجهزة الاعتماد العلمي خارج هونج كونج كما يتابع التطورات والتغيرات في أنظمة الاعتماد الجامعي على مستوى العالم.

٣- نشر المعلومات عن المستويات الأكاديمية والمقررات الدراسية التي يمنح بعدها الدرجات العلمية والتوصية بأحسن البرامج والممارسات وطرقها.

٤- تنظيم المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية والمساعدة في المراقبة والمحافظة على مستويات الجودة الأكاديمية.

إعداد التقارير والتوصيات وتقديمها للحكومة في كل ما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي.

ثالثاً: إجراءات الاعتماد في كوريا الجنوبية

تتولى هيئة مستقلة يطلق عليها اسم المجلس الكوري للاعتماد الجامعي تقويم أداء الجامعات الكورية وهي هيئة تتكون من ستة عشر عضواً يمثلون الجامعات والمؤسسات الصناعية والحكومية وتتلخص إجراءات الاعتماد الجامعي في كوريا بالخطوات التراتبية التالية :

١- إجراء تقويم ذاتي من جانب كل قسم في الجامعة.

٢- تراجع هذه التقارير من قبل المجلس الكوري للاعتماد.

٣- يزور فريق ممثل للمجلس الكوري للاعتماد الجامعي الجامعة أو الكلية أو القسم عدة مرات ومن ثم يرفع نتائج هذه الزيارات التقويمية لمجلس الاعتماد.

يقوم مجلس الاعتماد بإعلان قائمة الجامعات والكليات والبرامج الجيدة المعتمدة.

ويعتمد نظام الاعتماد الجامعي الكوري على مجموعة من المعايير يشترط توافرها في الجامعة أو الكلية أو البرنامج ومن أهمها :

١- **الأهداف :** وتتضمن معايير خاصة بصياغة الأهداف ومضمونها وخطط تنفيذها.

٢- **المنهج :** وتتضمن معايير خاصة ببنية المنهج ومحتواه وتطويره وتدريسه وتقويمه.

٣- **الطلاب :** وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالقبول والإرشاد والتوجيه والأنشطة والرعاية وجودة الخريج.

٤- **هيئة التدريس :** وتتضمن معايير فرعية خاصة بالتوظيف والتنظيم والبحث.

٥- **الإدارة والتمويل :** وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالشؤون الإدارية والمالية.

٦- **التسهيلات :** وتتضمن معايير فرعية خاصة بالمبنى وتجهيزاته [٢].

أهداف برامج إعداد المعلمين

ترى كثير من دول العالم أن هدف برامج إعداد المعلم تتلخص في تخريج معلمين أكفاء "Qualified Teachers" وتصف تلك الدول المعلم بالكفء حين يحقق المواصفات التالية:

١- المعرفة التخصصية في المادة التي يدرسها.

٢- المعرفة بطرائق التدريس.

٣- الإتقان للمهارات والاتجاهات الضرورية للتعليم الفعال.

٤- الفهم المتعمق للنمو الإنساني وتطور الطفل.

٥- الاتقان لمهارات الاتصال الفعالة.

٦- التمتع بالأخلاق والصفات الحميدة.

٧- القدرة على التجديد والتعلم المستمر.

كما تهدف برامج الإعداد في بعض دول العالم إلى التركيز على المهمات الاجتماعية المنوطة بالمعلمين، ففي كل من نيوزيلندة وهونغ كونغ والصين الشعبية والولايات المتحدة يتم تدريب المعلمين للعمل على تهيئة الطلاب ليكونوا قادرين على مواكبة التقدم في المجتمعات العالمية التي تزداد فيها المنافسة

يوماً بعد يوم بينما يعد المعلم في دول أخرى ليساهم في المحافظة على وحدة الوطن والاعتزاز به وبالهوية الوطنية مثل بروناي دار السلام والصين الشعبية [١٤].

وفي الدول التي لها معايير وطنية أو حكومية خاصة بإعداد المعلم فإن تلك المعايير تقوم بدور أهداف برامج إعداد المعلمين ومع ذلك فإن مؤسسات إعداد المعلمين عادة ما تطور أهدافها خاصة بها ففي الصين الشعبية واليابان يضع وزير التربية والسلطة المشرفة على التعليم الأهداف الوطنية للمعلم التربوي، وفي كندا على سبيل المثال فإن مكاتب التربية في المقاطعات تتولى تحديد تلك الأهداف والمعايير التي يتوقع أن يحققها المعلم الجديد عند انتهاء دراسته في برامج إعداد المعلمين وكمثال على المعايير الوطنية في مجال إعداد المعلمين التي وضعت لضمان جودة إعدادهم طورت استراليا خمس مجالات من الكفايات للمعلمين:

١- استخدام وتطوير علوم التخصص ومعارفه وقيمه.
٢- تطوير علاقات جيدة مع الآخرين والقدرة على العمل معهم.
٣- تخطيط وإدارة عمليات التعليم والتعلم.
٤- ملاحظة وتقويم عمليات التعليم والتعلم.
٥- تخطيطٌ وتنفيذٌ لتطويرٍ مستمر مُعتمدٍ على التقويم.

وتقوم نظرية إعداد المعلم في العالم العربي على نظرية الاتصال التي حدد إطارها" رومان جاكبسون" واختصرها في ثلاثة مسميات: المرسل- والرسالة- والمرسل إليه، فالمعلم هو المرسل، والرسالة هي مادة التعليم والمرسل إليه هو التلميذ الذي يتلقى رسالة المعلم. وتعمل هذه النظرية في إطار ميكانيكي يتجاهل حقيقة أن المعلمين يتفاوتون في قدراتهم العلمية واستعداداتهم النفسانية، كما يتجاهل حقيقة مادة التعليم ذاتها والإطار الذي تتم فيه، والتباين الواضح بين التلاميذ ودرجة استعداداتهم في التلقي، بل والتفاعل مع المادة العلمية التي يتلقونها، وأيضاً المؤسسة التي تتم فيها هذه العملية بأسرها.ويختلف هذا الاتجاه في مجمله عن التيارات التي بدأت تبرز حديثاً في العالم الغربي، والتي ترى أن إعداد المعلم لا ينتهي عند المؤسسة التي تعلن أنها تقوم بتدريبه، أو الدرجة العلمية التي يحملها من أجل الاعتراف بمكانته، بل ولا تنتهي أيضاً عند ممارسة دوره بكفاءة كما هو الحال في المدرسة التقليدية [٢١].

شروط واساليب قبول المعلمين لبرامج الإعداد

هناك فروق بين الدول في طرائق قبول المعلمين لبرامج الاعداد فلدى كل دولة العديد من النقاط التي تشترطها للدخول إلى برامج إعداد المعلمين تعتمد على تقاليد وقيم كل دولة ولعل أشهر تلك المعايير هو الحصول على شهادة الثانوية العامة حيث يعتمد الالتحاق في برامج إعداد المعلمين بشكل كبير على التحصيل العلمي

للمتقـدمين في الثانويـة أو في الـسنوات الأولى مـن الدراسـة في المرحلـة الجامعيـة، وتُـستخدم الـدرجات كمؤشـرات للتحصيل الأكاديمي المتوقع للمتقدم ففي استراليا مثلاً يعتمد قبول المتقـدمين إلى بـرامج إعـداد المعلمـين علـى "درجـة القبول" حيث يعطى كل طالب درجة قبول اعتماداً على أدائه خلال السنوات الدراسية الحادية عشرة والثانيـة عـشرة من مراحل التعليم العام ويحدد كـل معهـد تربـوي عـالٍ الدرجـة الأدنـى المطلوبـة للالتحـاق بالبرنـامج وتختلـف تلـك الدرجة من معهد لآخر حتى في نفس التخصص الواحد.

كما يستخدم أسلوب الاختبارات ايضاً على نطاق واسع لتحديد المرشحين الذين لـديهم الاسـتعداد والقـدرة على التدريس ففي دول مثل: كوريا، ماليزيا، الصين الشعبية، سنغافورة يتم تطبيق اختبارات وطنية علـى معلمـي الثانوي، وهناك درجة صغرى يجب الحصول عليها للدخول إلى معاهد إعـداد المعلمـين، وتختلـف الدرجـة المطلـوب الحصول عليها تبعاً للبرنامج التحضيري، والمستوى التعليمي الذي سيدرس فيه المعلم وتخصصه.

أما في دول أخرى مثل نيوزيلندة، وكنـدا، واليابـان فـلا توجـد لـديهم اختبـارات وطنيـة حيـث يـترك لمعاهـد إعداد المعلمين صياغة وتحديد اختباراتها الخاصة للالتحـاق بهـا بينمـا نجـد أنـه في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة يتزايـد عدد الولايات التي تتطلب اختبارات قبل الالتحاق بالتخصـصات التربويـة، وفي العـادة هنـاك توجـد درجـة صـغرى مطلوبة للالتحاق في برامج إعداد المعلمين حيث تشترط أكثر من ٧٠٪ مـن الكليـات للحـصول علـى درجـة معينـة في اختبارات قبولها.

وفي بعض الدول يتم تقييم مهارات اللغـة والاتـصال للمتقـدمين وسـلامة المتقـدم مـن العاهـات البدنيـة بحيـث يعقـدون المقـابلات الشخـصية وغيرهـا لقيـاس واختبـار تلـك المهـارات في اللغـة والاتـصال ففـي الولايـات المتحـدة الأمريكية، وكندا، ونيوزيلندة تستخدم المقـابلات للمتقـدمين للجامعـات كمـا تـستخدم المقـابلات والاختبـارات في اليابان لتقييم خصائص واتجاهات المتقدمين نحـو المهنـة أمـا في نيوزيلنـدة فـإن الارتبـاط بالثقافـة والرياضـة والأنـشطة الاجتماعية والاتجاهات والقيم مهاراتٌ تؤخذ في الحسبان أيـضاً بينمـا تطلـب بعـض الجامعـات في الولايـات المتحـدة وكندا توصيات ("Confidential (Statements" تتضمن شهادات من متخصصين تحدد مدى مناسبة المرشـح للقبـول في برامجها من عدمه.

تحديد إعداد المقبولين في برامج الإعداد

في كـثير مـن الـدول يـتم تحديـد أعـداد الطـلاب المقبـولين في بـرامج إعـداد المعلمـين بالتعـاون بـين الحكومـة و مؤسسات إعداد المعلمين كما هو الحال في بروناي دار السلام، والصين الشعبية وسنغافورة وماليزيا وكوريـا وهونـغ كونغ وتايوان وفي هذه الحالة تتحمل تلك الدول بعض أو كل النفقات التربوية وعادة ما يعتمد تحديد أعداد المقبولين على عوامل أهمها مدى الاحتياج الفعلي للمعلمين في سوق العمل (العرض والطلب) وحجم الميزانيـات المتاحـة الا

أن تلك العوامل ليست مطردة ففي تايوان مثلاً فإن عدد المقبولين في برامج اعداد المعلمين ثابتٌ في كل سنة لكل مستوىً دراسيٍ بغض النظر عن الاحتياج أو العرض والطلب للمعلمين مما يتسبب في بعض المشكلات المتعلقة بتوفر المعلمين بينما في دول أخرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واليابان نجد أنه لا توجد إجراءات تحد من عدد الذين سيلتحقون ببرامج إعداد المعلمين وإنما تتحدد ذلك أعداد المقبولين في البرامج وفقاً لأعداد المتقدمين الذين تتحقق فيهم شروط القبول لكل برنامج وفي مثل هذه الحالة فإن مُجمل تكاليف الدراسة تُدفع من قبل الدارسين أنفسهم حيث يقومون بتحمُّل الرسوم الدراسية ودفعها حتى وان كانت الجامعة او الكلية تستقبل بعض المساعدات المادية من الحكومة.

تصنيفات برامج إعداد المعلمين

في العقود الماضية كان الالتحاق بالمعاهد التي تتراوح مدتها بين سنة إلى ثلاث سنوات يعد كافياً لتدريب المعلمين في العديد من دول العالم ثم تحولت هذه المعاهد إلى كليات تصل مدة الدراسة فيها أربع سنوات فازدادت الفترة الزمنية للتدريب وتطورت نوعية البرامج التدريبية كما أن شروط القبول في العديد من الكليات قد ارتفعت معياريتها.

وتختلف طبيعة برامج إعداد المعلمين غالباً باختلاف المستوى الدراسي الذي سيقوم المعلم بتدريسه، ففي بعض دول العالم يتلقى معلمو المرحلة الابتدائية تدريباً أقل في المستوى مما يتلقاه معلمو المرحلة الثانوية حيث يتم تدريب معلمي الابتدائي في المدارس العادية أو في كليات المعلمين التي تمنح درجة أقل من (الليسانس)، بينما يتم تدريب معلمي الثانوي في كليات أو جامعات تمنح درجة الليسانس، وهناك الكثير من التساؤلات في العديد من الدول فيما إذا كان من المناسب أو الضروري أن تختلف كفايات التدريس للمعلم تبعاً لاختلاف المراحل الدراسية التي سيتولى تدريسها باختلاف مراحلها الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

وبشكل عام يمكن وضع تلك البرامج في ثلاثة تصنيفات أساسية هي:

١- البرامج التي تقدم في كليات للمعلمين وتمنح غالباً شهادة أو درجة دبلوم في التدريس في المرحلة الابتدائية وتتراوح مدة الدراسة فيها عادة ما بين ٢ – ٤ سنوات ويكون التركيز فيها على طرائق التدريس أكثر من التركيز على رفع كفاية المعلم في مواد التخصص.

٢- البرامج التي تقدم في الجامعات التقليدية والتي تمنح عادة درجة الليسانس، وتتراوح مدة الدراسة فيها ما بين ٣- ٤ سنوات ويكون التركيز فيها على مواد التخصص أكثر من التركيز على طرائق التدريس.

٣- البرامج التي تمنح درجة الدبلوم العالي (برامج السنة الخامسة) أو الماجستير وهي مخصصة للذين يحملون الليسانس وتتراوح مدة الدراسة فيها بين سنة إلى سنتين.

وعلى سبيل المثال فإن متطلبات إعداد المعلمين تبقى موحدة باختلاف مستويات المراحل التي سيدرسونها في بعض الدول كما هو الحال في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واليابان حيث إن معلمي الابتدائي والثانوي يتم إعدادهم على حدٍ سواء للحصول على درجة الليسانس أو برنامج السنة الخامسة الذي يؤهلهم للحصول على درجة الماجستير وتشير الاحصاءات إلى أن ٩٨ ٪ من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية يحملون درجة الليسانس على الأقل وفي عام ١٩٩١م وجد أن ٥٣٪ من المعلمين يحملون درجة الماجستير أو أكثر بينما في هونغ كونغ واستراليا فإن معلمي المرحلة الثانوية فقط هم الذين يحملون درجة الليسانس بالإضافة إلى دبلوم عالٍ في التربية تتم الدراسة فيه كما سبق الإيضاح لمدة سنة أو سنتين.

وفي رؤية أخرى فقد تم حديثاً إعادة النظر في مسألة إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في دول متعددة مثل نيوزيلندة واستراليا وهونغ كونغ حيث بدأت نيوزيلندة حالياً بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في برامج تستمر لمدة أربع سنوات تمنحهم في نهايتها درجة الليسانس أما في استراليا فقد تحولت جميع الكليات التي تقدم تدريباً أساسياً للمعلم إلى جامعات كما أن درجة الليسانس أصبحت تمنح لمعلمي المرحلة الابتدائية في دول أخرى مثل هونغ كونغ.

مكونات برامج الإعداد

هناك بعض الاختلافات في برامج إعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية من حيث محتوى المناهج وطرائق التدريس وأدواتها والمواد التربوية المرتبطة بها كمادة علم النفس التربوي وتاريخ وفلسفة التربية، والخبرات العملية في التدريس وتتجه العديد من برامج الإعداد في العالم - كما في مقاطعة البرتا الكندية - إلى إعطاء معلمي الابتدائي الكثير من المواد حول التعلم والتعليم، بينما يُعطى معلمو الثانوي الكثير من المواد حول التخصص الذي سيدرسونه كما إنه في العديد من الدول يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بشكل عام ليستطيعوا تدريس أي مادة في المرحلة الابتدائية وهو ما يُسمى بمعلم الصف، إلا ان هناك استثناءات مُختلفة في دول إخرى ففي دول مثل كندا وتايوان وفي بعض الولايات الأمريكية يتم التركيز على برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية على التخصص في مادة معينة بالإضافة لبرامج لإعداد العام المساندة، وأحياناً - كما في هونغ كونغ مثلاً - فإنه يطلب من معلمي المرحلة الابتدائية التخصص في مادتين دراسيتين فقط.

أما معلم المرحلة الثانوية فانه عادة ما يتم تدريبه في برامج تشترط التخصص في مادة علمية، وتكون مدة الدراسة فيها أربع سنوات وبالإضافة إلى متطلبات التخصص فإنه عادة ما تتضمن تلك البرامج على تدريب عملي من خلال التربية العملية ومواد تربوية وطرائق تدريس وعلم نفس مع اختلاف في عدد المواد المتطلبة في كل دولة

فعلى سبيل المثال فإن برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة لامريكية تتطلب لانهائها في المتوسط ١٣٤ ساعة دراسية موزعة كالتالي: ٥١ ساعة دراسات عامة، ٣٨ ساعة في التخصص، ٢٨ ساعة دراسات تربوية و١٤ ساعة دراسات اكلينيكية تتضمن تطبيقاً ميدانياً [٣٢].

وفي مثال آخر ففي اليابان يتكون البرنامج عادة من ٢٦ ساعة إعداد تربوي عام و٢٠ ساعة في مواد التخصص و ٢٢ ساعة من المواد التربوية و١٢ ساعة طرق التدريس و٤٠ ساعة في مواد تربوية اختيارية و٥ ساعات تدريب ميداني [٣٢].

أما في كوريا فإن إنهاء برامج الإعداد لمعلمي المرحلة الثانوية يتطلب على الأقل ٤٢ ساعة دراسية في التخصص و١٤ ساعة في مواد تربوية عامة و٤ ساعات أخرى في طرق تدريس مادة التخصص و٨٠ ساعة اختيارية تتضمن طرق التدريس العامة [٣٢] بينما نجد الوضع مختلفاً في دول أخرى كما في المملكة المتحدة حيث تقدم البرامج التالية لإعداد المعلم على مستوى الدرجة الجامعية الأولى و التي مدتها أربع سنوات [٨].

برامج الإعداد المرحلية للمعلم في بريطانيا

١- الإعداد الأكاديمي العام

يدرس الطالب مادةً من المواد الآتية خلال العامين الأول والثاني: اللغة الانجليزية، الرياضيات، الجغرافيا، التاريخ، التربية البدنية، اللغات الأجنبية الحديثة، العلوم (كيمياء، فيزياء، أحياء)، التربية الموسيقية، التربية الدينية.

٢- الإعداد الأكاديمي الخاص

يدرس الطالب المنهج القومي للمادة الدراسية المقررة على طلاب المدرسة الثانوية حسب تخصصه، والتي سوف يقوم بتدريسها في المستقبل، بالإضافة إلى كيفية استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مادة التدريس.

٣- الإعداد التربوي

يدرس الطالب الدراسات المهنية التالية: الفلسفة والتربية، علم النفس والتربية، تكنولوجيا المعلومات، الفلسفة الجنسية، تاريخ التربية، إدارة الفصل، الحاجات التربوية الخاصة.

٤- التربية العملية

وذلك في مدة يجب إن لا تقل عن ٢٤ أسبوعاً أثناء العام الدراسي الثالث، كما يشترط قضاء مدة لا تقل عن ٣٢ أسبوعاً في المدارس أثناء العام الدراسي الرابع.

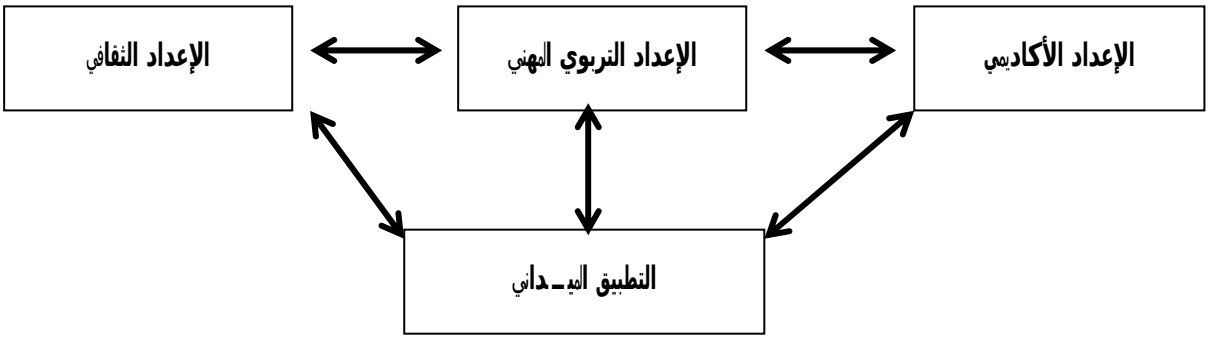
وفيما يلي نورد تفصيلاً لأسماء بعض المواد المتضمنة في محتوى برامج إعداد المعلمين في بعض الدول:

الدولة	معلم المرحلة الابتدائية	معلم المرحلة الثانوية
كندا - ولاية كولومبيا البريطانية (تبلغ مدة البرنامج سنتين)	أصول التربية، مبادىء التعليم، تدريب عملي قبلي، مهارات الاتصال في التعليم، تطبيقات تربوية على النظريات التطويرية، تطوير الصف الدراسي، مقدمة في تعليم اللغة، المنهج والتعليم (الفن، الرياضة، اللغة، الرياضيات، الموسيقى، القراءة، العلوم، الدراسات الاجتماعية) التطبيق الميداني / الطالب المعلم (١٢ اسبوعاً)	أصول التربية، مبادىء التعليم، التوعية بالمدرسة، التربية خلال سنوات المراهقة، تطوير الصف الدراسي، مواد تتعلق بالموضوع التعليمي الأول، مواد تتعلق بالموضوع التعليمي الثاني، مهارات الاتصال، التنظيم المدرسي من الناحية الاجتماعية، تعلم القياس والتعليم، اللغة من خلال المنهج، علم الانسان التربوي، تاريخ التربية، فلسفة التربية، أساسيات التربية الاجتماعية، علم الاجتماع التربوي، بعض المواد الإضافية المتعلقة بالموضوع التعليمي. التطبيق الميداني / الطالب المعلم (١٠ أسابيع)
الصين	علم النفس، طرائق التدريس في (الرياضيات في المرحلة الابتدائية، العلوم في المرحلة الابتدائية، العلوم الطبيعية، الموسيقى، الفنون) التطبيق الميداني / الطالب المعلم (٨ – ١٠ أسابيع)	مواد تربوية (النظريات التربوية، علم النفس، طرائق التدريس، التربية البدنية) التطبيق الميداني / الطالب المعلم (٨ – ١٠ أسابيع)
اليابان	أهداف التربية، التطور الجسمي والعقلي وعمليات تعلم الطلاب، نظام التعليم والإدارة، الطرائق التربوية (بما في ذلك استخدام الحاسب الآلي، والأدوات التربوية) طرائق تدريس موضوع التخصص، التربية الأخلاقية، أنشطة خاصة، إرشاد الطلبة والاستشارات التربوية. التطبيق الميداني / الطالب المعلم (٤ أسابيع تقريباً)	أهداف التربية، التطوير الجسمي والعقلي وعمليات تعلم الطلاب، الطرائق التربوية (بما في ذلك استخدام الحاسب الآلي، والأدوات التربوية) طرائق تدريس موضوع التخصص، أنشطة خاصة، إرشاد الطلبة والاستشارات التربوية التطبيق الميداني / الطالب المعلم (أسبوعان تقريباً)
سنغافورة	تدريس اللغة الانجليزية، تدريس الرياضيات، تطوير الطالب، العلاقات الاجتماعية المدرسية، تطبيقات علم النفس في التعلم والتعليم، تكنولوجيا التعليم. التطبيق الميداني / الطالب المعلم ٢٥ أسبوعاً لمرحلة البكالوريوس خلال ٤ سنوات ٩ أسابيع في حالة الدبلوم العالي لمدة سنة ١٥ أسبوعاً في حالة دبلوم التربية الذي مدته سنتان	طرائق تدريس، تطوير الطالب، العلاقات الاجتماعية المدرسية، تطبيقات علم النفس في التعلم والتعليم، تكنولوجيا التعليم. التطبيق الميداني / الطالب المعلم ٢٥ أسبوعاً لمرحلة البكالوريوس خلال ٤ سنوات ٩ أسابيع في حالة الدبلوم العالي لمدة سنة ١٥ أسبوعاً في حالة دبلوم التربية الذي مدته سنتان
تايوان	التربية في المرحلة الابتدائية، علم النفس التربوي، مبادىء التعليم، طرائق التعليم وأدواته (اللغة، الدراسات الاجتماعية، العلوم الطبيعية، الموسيقى، الفنون) التدريب الميداني لمدة عام كامل	التربية في المرحلة الثانوية، علم النفس التربوي، مبادىء التعليم، طرائق التعليم، ٤ مواد تختار من المواد: الفلسفة التربوية، علم الاجتماع التربوي، الإرشاد المهني، التربية السمعية البصرية، التربية الأخلاقية. التدريب الميداني لمدة عام كامل

التطبيق الميداني (الطالب المعلم)

يعد التطبيق الميداني عنصراً أساسياً في برامج إعداد المعلمين. إذ تُعطى أنشطة التربية العملية مكانة مهمة في برامج إعداد المعلمين في كافة الدول وذلك نظراً لأنها توفر انتقالاً تدريجياً من مرحلة التدريب إلى مرحلة العمل الفعلي وتمثل أنشطة التطبيق الميداني البوتقة التي تنصهر فيها خبرات المعلم المهنية والأكاديمية.

وتتنوع أنشطة التربية العملية من حيث تنظيمها ومدتها من دولة لأخرى، وهي تشمل عادة مراحل تمهيدية، كمشاهدة الطلبة المعلمين للدروس ومناقشتها مع المرشدين والزملاء، وأنشطة التعليم المصغر التي تتيح لهم إتقان المهارات التعليمية بتدرج، وتقويم أنفسهم بواسطة التسجيل على أشرطة فيديو والحصول على تغذية راجعة من زملائهم، ثم تعليم بعض الدروس بشكل موزع قبل تفريغهم بشكل تام في المدارس لمدة كافية.



وتختلف الفترة الزمنية التي يجب أن يقضيها الطالب كمعلم متدرب من دولة لاخرى، كما أنها تختلف في الدولة الواحدة تبعاً للمرحلة التي سيدرس فيها المعلم مستقبلاً، فعلى سبيل المثال فان الفترة الزمنية للتدريب تمتد لمعلمي المرحلة الابتدائية في نيوزيلندة إلى أربعة أسابيع، بينما تمتد لمدة سنة كاملة في تايوان وإلى مدة (١٢) أسبوعاً على الأقل في كندا.

وفي بعض الحالات تعتمد مدة التدريب للطالب المعلم على البرنامج الذي يلتحق به، فعلى سبيل المثال فإن البرنامج الذي يمنح درجة البكالوريوس في سنغافورة يتطلب تدريباً ميدانياَ للطالب المعلم لمد ة (٢٥) أسبوعاً، أما في البرامج التي مدتها سنة أو سنتان والتي تمنح درجة الدبلوم العالي في التربية، فتكون المدة المقررة للطالب المعلم تسعة أسابيع أو (١٥) أسبوعاً على الترتيب وفيما يلي نورد تفصيلاً لتجارب كل من ألمانيا، والولايات المتحد الأمريكية، واليابان، والمملكة المتحدة، ومصر، وجامعة نيوهامشير الامريكية فيما يتعلق بالتربية الميدانية:

١- ألمانيا [٩]

يخضع جميع المعلمين في ألمانيا سواءً كانوا يعدون للتعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي لنظام تدريب يمتد لمدة عامين تُشرف عليه خلالها سلطات المدرسة والسلطات التربوية المحلية ويتم ذلك في مدارس متعاونة مؤهلة

لتدريب المعلمين عملياً، وفي هذه المدارس يقوم الطلبة المعلمون بحضور دروس لمعلمي المدرسة، كما يقومون بتدريس بعض الدروس بأنفسهم ويناقشون مخططات دروسهم والتطبيقات العملية مع معلم المدرسة المتعاون، ويشاركون في حياة المدرسة وأنشطتها ويجتمع الطلبة المعلمون مرتين أسبوعياً في حلقات دراسية يناقشون فيها الخبرات العملية في ضوء النظريات التربوية التي تعلموها والمشكلات التي تعترضهم، كما يقوم معلمون مؤهلون بزيارتهم في المدارس التي يلتحقون بها للحكم على نوعية تدريسهم ويطلعونهم خلال تلك الزيارات على قانون التعليم والإدارة المدرسية وطرائق التدريس الجديدة وبعد عامين من التدرب العملي يخضع الطلبة المعلمون لامتحانات شفهية وكتابية في مادة التربية ومواد التخصص وطرائق تدريسها وفي القدرات العملية وذلك بحضور مدير المدرسة والمعلم المتعاون وممثل عن سلطات المدرسة المحلية.

٢- الولايات المتحدة الأمريكية [٩]

تتفق كافة برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية على أهمية تلقّي الطلبة المعلمين خبرة عملية في التدريس تحت إشراف مختصين كجزء من إعدادهم المهني، إلا أن مدة هذه الخبرة تختلف من ولاية لأخرى، إذ تستغرق في بعض الحالات فصلاً دراسياً كاملاً، وفي حالات أخرى ستة أسابيع إلا أن تلك المدة التدريبية في كليات التربية والجامعات الأمريكية ورغم تبانيها في مدة وإجراءات تنفيذها للتربية العملية تبقى متشابهة كثيراً في ملامحها وأهدافها وآلياتها بحيث تعتبر أكثر عناصر برامج إعداد المعلمين نجاحاً وتأثيراً في السلوك التعليمي للطلبة المعلمين. وتُعِدُّ الجامعات الأمريكية أدلةً للتربية العملية تحدد المهام والواجبات وآليات التنسيق بين كافة الأطراف المشاركة، كما تقوم باختيار المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين وتنظم ورش العمل للمعلمين المتعاونين وتحدد للطالب المعلم إجراءات التحاقه بكل مرحلة من مراحل التربية العملية وآليات المتابعة والتقويم.

٣- اليابان [٨]

تعد التربية العملية في اليابان مطلباً مهماً لتعزيز القدرة التربوية والتقنية وذلك من خلال الملاحظة والسلوك الفعلي للتدريس والتوجيه تحت إشراف معلم خبير حيث يُمارس معظم الطلاب تربيتهم العملية في المدارس الثانوية الدنيا الملحقة بالمؤسسات الخاصة بإعداد المعلم من كليات وجامعات ويقوم الطالب خلالها بمرافقة المعلم الأصلي للمدرسة ليشاهد درساً عمليا داخل الفصل ثم بعد ذلك عليه أن يفكر بعمق ليضع أهداف درسٍ يلقيه بنفسه ويقوم كذلك بإعداد الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ ويتكرر ذلك عدة مرات أمام معلم المدرسة وبعد الانتهاء من كل درس يأخذ الطالب بعض التوجيهات والنصائح من معلم المدرسة ولا يمنح الطالب شهادة التدريس كمعلم في الثانوية الدنيا (المرحلة المتوسطة) إلا إذا قضى فترة ٥ أسابيع متصلة من التربية العملية في مدرسة ثانوية دنيا (المرحلة متوسطة).

٤- المملكة المتحدة [٨]

تشغل التربية العملية في المملكة المتحدة مساحة كبيرة في برنامج إعداد المعلم للدرجة الجامعية الأولى التي مدتها أربع سنوات حيث يشترط أن يتدرب الطالب على الخبرة العملية للتدريس في المدارس لمدة لا تقل عن ٢٤ أسبوعاً أثناء العام الدراسي الثالث، كما يشترط قضاء مدة لا تقل عن ٣٢ أسبوعاً في المدارس أثناء العام الدراسي الرابع، أما في برنامج إعداد المعلم على مستوى ما بعد التخرج والذي مدته سنة واحدة فيقضي الطالب المعلم حوالي ٦٠ يوماً في مدرسة ثانوية خلال الفصل الدراسي الأول بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع حيث يلاحظ كل ما يدور في المدرسة من تدريس وإدارة الفصول وسلوك التلاميذ ثم يتبع ذلك بممارسة التدريس بواقع خمسة أيام من كل أسبوع في الفصل الدراسي الثاني، ثم يقضي أسبوعاً في مدرسة ابتدائية، ثم يقضي ٥٦ يوماً في مدرسة ثانوية أخرى ليكتسب خبرة مبادىء التدريس العملي.

٥- مصر [٨]

يعد التدريس العملي أمراً ضرورياً في مصر وذلك لأنه يساعد المعلم في التدريب على ممارسة النظريات التي تعلمها واكتسبها خلال إعداده الثقافي والتخصصي حيث تحتل التربية العملية غالباً ٢٠ ٪ من إجمالي الساعات التدريسية المخصصة للإعداد المهني التربوي كما تمثل حوالي ٦ ٪ من إجمالي الساعات التدريسية المقررة لبرنامج الإعداد بجوانبه المختلفة ويتم تنفيذ برنامج التربية العملية في مصر على النحو الآتي:

أ) يوم واحد في الأسبوع بمعدل ٤ ساعات تدريسية في كل فصل دراسي.

ب) في نهاية الفصل الدراسي الثاني يتلقى الطلاب تدريباً عملياً متصلاً لمدة لا تقل عن أسبوعين. ويتم توزيع الطلاب في مجموعات على مدارس التعليم العام، ويقوم بالإشراف الفني موجهون من وزارة التربية والتعليم وتعاونهم كليات التربية من خلال ما يسمى بإدارة لإشراف الإداري وهو نظام يتمثل في متابعة الكلية لسير عملية التربية العملية.

جامعة نيوهامشير الامريكية [٩]

بدأت جامعة نيو هامبشر (New Hampshire) الأميريكية بتطبيق برنامج نموذجي للإعداد المتميز قبل الخدمة مدته خمس سنوات يفرغ فيه أحد أعضاء هيئة التدريس الأكفاء كلياً من مهامه التدريسية خلال فصلين كاملين ليعمل كمدير للعمل الميداني، فيختار بعناية المعلمين المتعاونين الجدد ويقدم لهم الدعم ويدير حلقات المناقشة مرة في الأسبوع ويوجه الطلاب المتدربين وينظم العلاقة مع العاملين في المدرسة ويعالج المشكلات التي يمكن أن تظهر، كما يفسح المجال أمام الطلاب المتدربين كي يتعاونوا فيما بينهم بحيث يزور أحدهم الآخر ويقومه ويصوره بالفيديو أثناء قيامه بالتدريس.

أما بالنسبة لتقييم الطالب المعلم فإن هناك عدة أساليب تستخدمها الدول، فعلى سبيل المثال ففي نيوزيلندة واستراليا يقوم المعلمون المتعاونون بمراقبة وتقييم مهارات الطالب المعلم، أما في كندا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة فإن كلية إعداد المعلمين وبالتعاون مع المدارس تنظم برنامجاً مستقلاً لتقييمهم.

التوصيات

ازداد الاهتمام العالمي بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ازدياداً ملحوظاً في العقود الأخيرة، فأدخلت الأنظمة التعليمية عدة تجديدات في سياساتها وأهدافها ومحتوى مناهجها وفي أساليبها لتواكب التطورات التي تتطلبها الأدوار الجديدة لمعلمي المستقبل في العالم بأسره وفي الخليج تحديداً والمملكة العربية السعودية خاصة والتي يتوجب على برامج تدريبها أن تواكب تلك التطورات وتساير التسارع النظري والتطبيقي في مجال تمهين المعلمين ومن خلال القراءة للاتجاهات العالمية فقد أمكن للباحث التوصل إلى التوصيات التالية :

أولاً : توصيات عامة

١- لقد أصبح من المؤكد أن تطوير التعليم وتحسين مستوى إعداد المعلمين يحتاج إلى القرار والالتزام السياسي على أعلى المستويات لضمان نجاحه ففي الولايات المتحدة الأمريكية اهتم الرؤساء المتعاقبون، ايزنهاور وريغان وبوش وكلينتون وغيرهم، بقضايا تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وتطوير أوضاعهم، وذلك لتحقيق التفوق العلمي على العالم وفي المملكة المتحدة أعلن رئيس الوزراء توني بلير في العام ١٩٩٧م، أن أولوياته هي تحسين نوعية التعليم ورفع كفاءة المعلمين، وتشجيعهم على الارتقاء بمهنتهم والبقاء فيها [٩] .

٢- الاهتمام بتمهين التعليم بوصفه يشكل ضابطاً للنوعية في برامج إعداد المعلمين، وحتى يشعر المعلمون بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع مثلهم مثل سائر ممارسي المهن المرموقة كالطب والهندسة والمحاماة، ويزيد دافعيتهم، ويؤدي إلى الاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤدونه في المجتمع، وبالتالي إلى رفع مكانتهم الاجتماعية والإقتصادية.

٣- ضرورة توفير التمويل اللازم لإعداد المعلمين بوصفه اتجاهاً عالمياً واضحاً انطلاقاً من أن الإنفاق على هذا الإعداد والتدريب يشكل استثماراً وطنياً طويل الأجل وبناءاً للجيل القادم من الاقتصاد الوطني الآني.

٤- جذب الأشخاص الأكفاء لمهنة التعليم واستبقاؤهم فيها إذ أن هناك اعترافاً عاماً بضرورة اتخاذ استراتيجيات لجذب العناصر المتميزة لمهنة التعليم واستبقائهم فيها، وذلك بزيادة الرواتب وتوفير الحوافز المادية والمعنوية والخدمات...إلخ.

واقع التعليم في المملكة العربية السعودية والتمهين

من خلال دراسة معايير تمهين التدريس وخصائص المهنة، يمكن القول بأن تمهين التدريس في المملكة العربية السعودية لا زال في خطواته الأولى.

يتصف واقعنا فيما يتعلق بالمعلمين بالصفات التالية:

ليس هناك معايير متفق عليها ملزمة لمؤسسات إعداد المعلم، بل كل مؤسسة تجتهد لتضع برنامجها الخاص بها.

يلجأ في أحيان ليست بالقليلة إلى قبول معلمين دون الإعداد المتفق عليه لعلاج مشكلة ما، مثال ذلك:

١- قبول خريجي قسم اللغة الإنجليزية من كليات المعلمين لتدريس المرحلة المتوسطة أو الثانوية، رغم أنهم معدون في الأصل للمرحلة الابتدائية.

٢- إعطاء دبلوم سنتين في اللغة الإنجليزية في كليات المعلمين لحملة البكالوريوس من تخصصات أخرى وقبولهم لتدريس الانجليزية

٣- قبول حاملي البكالوريوس في التخصصات العلمية من غير خريجي الكليات التربوية، وذلك للحاجة لهذه التخصصات.

ليس هناك رخصة معتمدة لممارسة التدريس تجدد بعد مضي مدة معينة، بل غالبا ما يكون حصول الشخص على بكالوريوس في تخصص يدرس في المدارس العامل الأساس للدخول في التدريس. كما أن اختبار الكفايات، وهو اختبار تعده وزارة التربية، لم يبلغ بعد الحد الأدنى من الجودة لا على مستوى البناء ولا على مستوى التطبيق.

ليس هناك جمعية مهنية تنظم أمور التدريس وتشرف على تنظيماته وتضفي نوعا من الاعتماد أو المصداقية على المنتسبين لها. وهذا الموضوع يدرس الآن في وزارة التربية.

ليس هناك إطار ملزم للنمو المهني ضمن عمل المعلمين، بمعنى أن المعلم قد يبقى طول سنواته العملية دون أن يلتحق ببرنامج نمو مهني، وليس هناك ما يلزمه بذلك.

إلا أنه في السنة الأخيرة تمت بعض الخطوات التي يمكن أو تكون مؤثرة في عملية تمهين التعليم، وهي:

١- تطبيق اختبار الكفايات للمعلمين الجدد، وإن كان إلى الآن لا يعتبر معيارا لقبول المتقدم لمهنة التدريس، بل يعتمد في المفاضلة بين المتقدمين.

٢- إقرار الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، وصدرت التوجيهات بتفعيله في الميدان، وهذه خطوة مهمة في مجال التمهين.

٣- إقرار نظام رتب المعلمين، بحيث يكون هناك معلم أول ومعلم خبير، بناء على معايير مهنية. وهو الآن طور الإعداد للتجريب.

والمتأمل لوضع التدريس لدينا يلحظ أنه بحاجة لبعض الإجراءات والتنظيمات حتى يتصف التدريس بصفة المهنة، وذلك مثل:

١- قصر التدريس على المتخرجين من كليات التربية أو كليات المعلمين (في المرحلة الابتدائية)

٢- إجراء اختبارات الكفايات وتجويدها وجعلها مؤثرة في قبول المعلمين، وفي استمرارهم في العمل، وقد تكرر كل خمس سنوات.

٣- تكوين جمعيات مهنية للمعلمين

٤- إيجاد معايير متفق عليها بين الجامعات لكليات إعداد المعلمين.

ثانياً: توصيات لبرامج الإعداد في المملكة العربية السعودية

١- ضرورة إيجاد إطار نظري يحتوي رؤية واضحة لفلسفة التدريب على مستويي النظرية والتطبيق كما يشمل الأساس النظري والتطبيقي للمقررات وطرق التدريس والتقويم حيث إن برنامج إعداد المعلمين الأكثر فعالية هو الذي يركز على إطار نظري له جذور في البحث العلمي والحقائق التجريبية.

٢- ينبغي أن تكون عملية إعداد المعلمين عملاً تشاركياً بين جميع أطياف ومؤسسات العمل الأكاديمي من إداريين، وفنيين، وهيئة تدريس وأقسام وإدارات حتى تتوفر قاعدة مشتركة بين جميع اطياف، وأقسام البرنامج للتركيز على إعداد المعلمين كمسؤلية مشتركة.

٣- ينبغي تحديث أساليب التدريب الميداني وتخصيص له من الوقت ما يتناسب مع اهميتة ودوره في إكساب المعلمين المهارات التدريسية والكفايات التي تمكنهم من أداء أدوارهم بنجاح.

٤- إجراء دراسات تقويمية لبرامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية بشكل عام، ولكل تخصص من التخصصات الأكاديمية على حده في المراحل التعليمية المختلفة.

٥- ينبغي الاهتمام بالتطوير المستمر لمحتويات برامج إعداد المعلمين حسب المستجدات في كل مجال من مجالات المعرفة.

٦- ضرورة تحديث وتنويع طرائق التدريس في برامج إعداد المعلمين بما يتناسب وأدوار المعلمين في العصر الحديث.

٧- ينبغي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في التعليم وفي إعداد المعلمين.

٨- تنويع أساليب تقويم الطلبة في برامج إعداد المعلمين.

٩- تقويم برامج إعداد المعلمين بشكل مستمر.

١٠- ضرورة توافر الاعتماد الداخلي والخارجي لبرامج إعداد المعلم.

١١- العناية باختيار معلمي ومدربي المعلمين وإعدادهم وتقويمهم والعمل على استقطاب أعضاء هيئة التدريس المؤهلين من حملة الشهادات العليا والتخصصات المناسبة للتدريس في البرنامج.

١٢- التعاون بين المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين محلياً وإقليمياً ودولياً.

١٣- توزيع الصلاحيات في مؤسسات إعداد المعلمين بشكل جيد يضمن أداء العمل بفاعلية وسرعة وإتقان و يقضي على مشاكل البيروقراطية ويساعد متخذي القرار على إنجاز أهداف البرنامج بشكل ميسر.

المراجع العربية

[١] أبو زينة، فريد كامل وآخرون. *طرق البحث النوعي*. عمان-الأردن: جامعة عمان للدراسات العليا، ٢٠٠٥ م.

[٢] ابراهيم، محمد عبدالرزاق. *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة والسلامة*. عمان – الأردن: دار الفكـر، ٢٠٠٤ م.

[٣] الحصين، عبدالله علي. *تطوير استرتيجية لاعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الواحد والعشرين* [ملخص المخطط]. في بحوث الندوة التربوية الأولى " تجارب دول مجلس التعاون في إعـداد المعلـم " المـصاحبة للإجتماع الخامس للجنة عمداء كلية التربية بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية المنعقد في الدوحة - قطر ٢٧ - ٢٩ أبريل ٢٠٠٢ م.

[٤] السعيد، رضا مسعد : "المنهج الإثرائى ـ رؤية مستقبلية لتطوير مناهج الرياضيات بمراحل التعليم العام "، *بحـث منشور في المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي*. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمنـاهج وطرق التدريس، ١٩٩١ م.

[٥] صيداوي، أحمد. *خطة مستقبلية لتوسيع خطى التعليم عن طريق التمهين*.الرياض: مكتب التربية العـربي لـدول الخليج، ١٩٩٦م.

[٦] العقيل، عبدالله بن عقيل. *سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٥ م.

[٧] عبدالجواد، نور الدين محمد و متولي، مصطفى محمد. *مهنة التعليم في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٣هـ.

[٨] محمد، مصطفى عبدالسميع حوالة، سهير محمد. *اعداد المعلم تنميته وتدريبـه*. عمـان – الأردن: دار الفكـر، ١٤٢٦هـ.

[٩] نصر، ندى مغيزل وآخرون. "إعداد المعلمين في البلدان العربية". *ضمن منشورات أعمال مؤتمر الهيئـة اللبنانيـة للعلوم التربوية* الذي عقد في بيروت في ٩ - ١٠ تشرين الثاني. بيروت ، ٢٠٠١ م.

[١٠] Bussiere, Louise. “Teacher Training and Professional Development in Canda”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[١١] Chew, Joy Oon Ai & Wong, Ruth Yeang Lam. “APEC Report on Teacher Training and Professional Development[: The Case of Singapore”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[١٢] Cross, R., Rebarber, T., Torres, J., and Finn, C. *Grading the systems: The guide to state standards, tests, and accountability policies.* Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation, 2004.

[١٣] Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (Eds.) “Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study” [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995)..

[١٤] Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. “The Teaching Profession and Teacher Education in the United State”s. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[١٥] Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. “Policies that support professional development in an era of reform”. *Phi Delta Kappan*, (1995), 76(8), 597-604.

[١٦] Department of Teacher Education in China. “Teacher Training and Professional Development in China”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education,(1995).

[١٧] Education and Manpower Branch, Government Secretariat, Hong Kong. “Teacher Training and Professional Development in Hong Kong”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[١٨] Feiman-Nemser, S. “Teacher mentoring: A critical review”. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, (1996), ED 397060. Available online at http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed397060.html

[١٩] Fwu, Bih-jen & Yang, Kuo-shih. “Teacher Training in Chinese Taipei”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[٢٠] International Affairs Planing Division, Ministry of Education, Science, and Culture, Japan. “Teacher Training and Professional Development in Japan”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[٢١] Kaplan L. & Edelfelt. R. *Teachers for the New Millennium*. California: Corwin press, 1996.

[٢٢] Ministry of Education, Brunei Darussalam. “Teacher Training and Professional Development in Brunei Darussalam”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[٢٣] Ministry of Education, New Zealand. “Teacher Training and Professional Development practices in New Zealand”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[٢٤] National Board for Professional Teaching Standards. “What matters most: Improving teaching and learning”. *Teacher to Teacher*, (1996), Issue 6, 1-2, 4-5.

[٢٥] National Commission on Teaching and America's Future. *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author, 1996.

[٢٦] Shu, Chung-Wha. “Teacher Training and Professional Development in Korea”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[٢٧] Teaching Policy Section in Australia & Others. “Teacher Training and Professional Development in Australia”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1995.

[٢٨] Teacher Education Division, Ministry of Education, Malaysia. “Teacher Training and Professional Development in Malaysia”. *In Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* [published for Asia-Pacific Economic Cooperation]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, (1995).

[٢٩] U.S. Department of Education. From college to first-year teaching: How the United States compares to several other countries. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1997. Available online at http://www.ed.gov/pubs/APEC/teachers.html.

[٣٠] U.S. Department of Education. *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific rim*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1997. Available online at http://www.ed.gov/pubs/APEC/fi ndings.html.

[٣١] U.S. Department of Education. *No Child Left Behind: A toolkit for teachers.* Washington, D.C.: U.S. http://www.ed.gov/teachers/nclbguide/nclb-teachers-Dept. of Education, 2003. Available online at: . Accessed July 6, 2004.toolkit.pdf

[٣٢] Wang, A., Coleman, A., Coley, R., and Phelps, R. *Preparing teachers around the world.* Princeton, N.J.: Policy Information Center, Educational Testing Service, 2003.

[٣٣] Wong, H. K. “Induction: The best form of professional development,”. *Educational Leadership*, (2002), 69(6), 52–55.

Analytical Study of the Reality Teacher Preparation's Programs "Teacher Preparation and Training in Some Countries"

Maher M. Alghanem
Assistant Professor, Jobail Industrial college
Add:, Jubail Industrial College
P. O Box10099, Jubail Industrial City, 31961, Saudi Arabia

(Received 7/11/1428H.; accepted for publication 16/3/1429H.)

Abstract. The purposes of the study attempt to provide concrete, comparable descriptions of teacher-preparation systems useful to educators, researchers, and policymakers in all of the world; to identify the key issues and challenges facing teacher preparation and professional development; and eventually, to identify practices conducive to preparing teachers whose vision and methods of teaching enable students to meet the challenges of the 21st century to use these experiments of these countries like U.S.A, Japan, Taiwan, Singapore, Malaysia and some other countries in the new programs of accomplish the teacher's. Also, this study intendance to compare the programs that existing right now in the mentioned countries with the vision of accomplishing the education by using these achievements that these countries got in the future programs of teachers' accomplishment for the middle and secondary schools in the kingdom of Saudi Arabia.