

أهم الإتجاهات والبرامج الخاصة بإعداد المعلمين الحديثة

د. بن زيان مليكة

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة-الجزائر

مقدمة:

إن قضية إعداد المعلم واحدة من أخطر قضايا المجتمع بشكل عام، ولذلك تجمع المنظمات العالمية وفي مقدمتها اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم... على ضرورة النظر إلى قضية الإعداد الجيد للمعلم على أنها المدخل الرئيسي لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.

هذا ويعد الاهتمام بتطوير برامج المعلم وضمان جودة إعداده من أهم الإتجاهات العالمية المعاصرة، التي تلاقي إهتماما متزايدا على الرغم من اختلاف درجة التركيز في عمليات التطوير باختلاف السياق المجتمعي من دولة لأخرى، فالاهتمام بإعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم. ففي الدول المتقدمة الصناعية يزداد الاهتمام بضمان توافر الأعداد المطلوبة من المعلمين لمواجهة حالات التقاعد المتزايدة مع ضمان جودة الإعداد، أما في الدول النامية فنجد تزايد الحاجة إلى الارتفاع بمستوى مؤهلات المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، مع الاهتمام بالجودة (النبوي، 2007).

وفي ظل الإتجاهات التربوية المعاصرة وظهور أنماط وطرق جديدة تستخدم في التدريس، يتضح الحاجة الماسة إلى التغيير في أدوار المعلم المستقبلية، وبالتالي إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبه على ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة، ولكي تكون هذه البرامج فاعلة فإن ذلك يتطلب إحداث تطوير لها في أهدافها وآلياتها وأساليبها، حتى يتم من خلال هذا التطوير تخطي أوجه القصور الحالية.

ورغبة في مواكبة الإتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على الإتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، وهي دراسة مكتبية تقوم على مسح الكثير من أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وذلك للوقوف على أحدث الإتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته وذلك من خلال المحاور التالية:

أولا: أهمية مهنة التعليم.

ثانيا: أهم نظم برامج إعداد المعلمين المعاصرة :

• من حيث الشكل.

• من حيث المحتوى.

أولا : أهمية مهنة التعليم:

مما لا شك فيه أن التعليم مهنة سامية ورسالة مقدسة، كما أنها أساسية في تقدم الأمم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن بداية التقدم الحقيقية للأمم بل الوحيدة هي التعلم. فالتعليم يمثل الاستراتيجيات القومية الكبرى لدول العالم المتقدم والنامي نظرا لما لمستته تلك الدول من أدوار هامة للتعليم في العمليات التنموية، السياسية والاقتصادية.

وتعد مهنة التعليم من أخطر المهن وأهمها على الإطلاق ولعل هذا ما دفع الباحثين الى أن يصفوا هذه المهنة بأنها المهنة الأم التي تسبق جميع المهن كونها تمد المجتمع بالعناصر المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا، وتعتمد مكانة المعلم في المجتمع واحترامه لذاته وطريقة أداءه لعمله بدرجة كبيرة على وضع التعليم كمهنة. (السبيعي، 1996).

إن مهنة التعليم لها دستورها الأخلاقي الذي ينبع من الإطار الأخلاقي العام في المجتمع، ويتضمن المسؤوليات الأخلاقية التي تقوم عليها ممارسة المهنة والمفروض أن يرتبط به جميع المعلمين ويتمسكون به ويطبّقون قيمه ومبادئه على جميع أنواع سلوكهم.

وانطلاقا من الايمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم، ولكانة المعلم الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، فإن هذا الايمان يقود إلى السعي العلمي الجاد لتعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالح المعلم، ولصالح المهنة ذاتها، ولصالح الطالب ذاته ومن ثم لصالح المجتمع ككل.

إن عملية إعداد المعلم لممارسة مهنة التعليم هي عبارة عن صناعة أولية للمعلم كي يزاوِل مهنة التعليم، وتتولاها مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعا لنوع التعليم، وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة. (جبرائيل، 1983).

ونظرا لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المؤسسات التربوية من حيث التكوين العلمي والثقافي لفكر طلابه والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم، احتلت قضية إعداد المعلمين في الوقت الحاضر أولوية خاصة لأنها قضية التربية نفسها، حيث أنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة، وخاصة أن وظيفة المعلم في عالمنا المعاصر لم تعد مجرد نقل

المعلومات إلى المتعلمين بل صارت تتطلب من المعلم ممارسة القيادة، والبحث والتقصي، وبناء الشخصية الإنسانية السوية، كما تتطلب منه قدرات ومهارات في الإرشاد والتوجيه وفن التدريس.

كما أن من طبيعة عمل المعلم أن يواجه مؤثرات خارجية وداخلية كثيرة : اجتماعية وفلسفية ونفسية، كما يواجه توسعا هائلا في حجم المعرفة الانسانية، ومن هنا يمكن القول بأن أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم العلمي المنشود ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم.(راشد، 1996).

وبناء عليه يمكن القول أن تعميق مهنة التعليم وتطويرها في العمل التعليمي تستدعي الحوار الجاد حول تكوين المعلم وإعداده إعدادا جيدا من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات الإعداد وتدريبه وتنميته بحيث تعكس برامج الإعداد خبرات تربوية تضمن مستوى رفيع في الأداء ومن هنا تأتي أهمية الإتجاهات المعاصرة للتنمية المهنية للمعلم لكي يكتسب قدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم داخل حجرات الدراسة وخارجها، كما تمكنه من التفاعل المثمر والخلاق مع مختلف معطيات العصر المتميز بتقنية المعلومات وتطوير أدواره بما يؤدي إلى توظيف هذه المعطيات.

ثانيا :أهم نظم برامج إعداد المعلمين الحديثة:

أ- من حيث الشكل :-

تصنف نظم برامج إعداد المعلمين في أغلب نظم العالم إلى صنفين هما :

1 - النظام التكاملي: في هذا النظام يلتحق الطالب بعد إمام الشهادة المتوسطة (الثانوية وما في حكمها) بإحدى كليات التربية

أو المعاهد لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، يعلم الطالب هنا بأنه سيتخرج ليقوم بالتدريس في مادة

تخصصه.(الأزرق، 2000).

في هذا النظام يتم تلقي الطالب/المعلم فيه إعدادا أكاديميا وإعدادا مهنيا جنبا إلى جنب في مؤسسة جامعية واحدة حيث لا يتم فيه

الفصل بين البرامج التخصصية والبرامج الثانوية أثناء الإعداد، ويعتبر النظام التكاملي أفضل من غيره من الأنظمة نظرا للأسباب التالية:

- حدوث نوع من التفاعل الايجابي والمثمر بين الأقسام الجامعية المتخصصة في إعداد وتكوين المعلمين عن طريق الملتقيات العلمية، والمحاضرات والندوات التي تعقد بها أو خارجها.
 - وحدة الفكر بين القائمين بالتدريس في مؤسسة الإعداد الجامعي للمعلمين.
 - وحدة وتكامل المواد التخصصية والتربوية وترابطها ضمن مناهج موحدة بالمؤسسة، مما يؤدي إلى بناء شخصية الطلاب/المعلمين بناء متكاملًا.
- ورغم اعتبار النظام التكاملي أفضل الأنظمة في إعداد المعلم، إلا أن حقيقة الدراسات والبحوث المدانية التي تمت حوله، تعكس أنه ليس تكامليا بالمعنى العلمي للتكامل، ولكنه نظام آني، حيث تقدم آنيا وتلازمية مجموعتان منفصلتان من المواد التخصصية والمواد التربوية، وتمثل نسبة المواد التربوية إلى المواد العلمية من 28.13% إلى 70.31%، فسير المساران الأكاديمي التخصصي والتربوي في اتجاهين متوازنين، لا يلتقيان بحيث يفقد النظام التكاملي ميزته من الوحدة والتكامل(عبد القادر، 2007).

2- النظام التتابعي: يعد فيه الطالب أكاديميا في إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى

كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية، حيث يتلقى نفس المقررات التربوية التي يدرسها زملائه في النظام التكاملي ليحصل بعدها على دبلوم يؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد في النظام التتابعي وغالبا ما تتراوح ما بين سنة واحدة وستنان حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع (الأزرق، 2000).

ويتضمن النظام التتابعي في إعداد المعلم مجموعة من الايجابيات يمكن ذكر بعضها منها:

- يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة، إذ يساعد على إعداد خريجي كليات الهندسة والآداب والتجارة والزراعة وغيرهم مما تعجز كليات التربية عن إعدادهم في النظام التكاملي بسبب نقص الموارد المالية أو الكوادر والاختصاصات التعليمية.
- يقدم هذا النظام نوعا من التدريب التعويضي للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا في كليات أخرى غير التربية.

- يتيح هذا النظام للطالب الوصول على مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعي أولاً، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها في فترة أخرى، مما يؤدي إلى اختفاء المشاعر السلبية نحوها، بعكس ما يحدث في ظل النظام التكاملي حيث يكون هناك شعور بأنها أقل أهمية أو في المرتبة الثانوية بالنسبة للتخصص.

ب- من حيث المحتوى:-

لقد ظهرت إجتاهات تحدف إلى تحقيق كفاية المعلم والرفع من مستوى أدائه في هذا العالم المتغير، بل وتؤكد على استمرارية هذا الأداء بفاعلية عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني، وتؤكد بعض من هذه الإجتاهات على الجوانب العملية وتعطيها وزنا خاصا في برامج الإعداد.

بداية يمكن تعريف برنامج إعداد المعلم بأنه: " برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية يقوم به مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة انتاجيتهم التعليمية.(حمادنة، 2014).

إن الاهتمام بإعداد المعلم والتأكيد على مقومات شخصيته المتكاملة المعرفية والوجدانية والاجتماعية والمهاراتية يعني الاهتمام بأركان العملية التعليمية الأخرى كالمنهج الدراسي والتلميذ والبيئة المدرسية عموماً، ذلك لما لشخصية المعلم من آثار ودلالات تربوية ونفسية تؤثر وتتأثر بها، فقد أشار سيلبرمان (Silberman (1969

إلى أن إجتاهات المعلم تمثل جانباً أساسياً من جوانب شخصيته المحددة لسلوكه التعليمي، ويؤثر سلوك المعلم وإجتاهاته على نوعية المناخ النفسي والاجتماعي داخل الفصل، كما يؤثر على سلوك التلاميذ وتفاعلهم الاجتماعي، وعلى إجتاهاتهم نحو معلمهم، ونحو الموضوعات الدراسية.(عكاشة، عبد المالك، 1991).

وانطلاقاً من تلك الآثار والدلالات التربوية الايجابية التي تتركها بصمات المعلم الكفؤ على عناصر العملية التعليمية ، يمكن القول أن التدريس مهنة جديدة باسمها تفرض تركيباً مكثفاً نامياً ومنظماً من معارف نظرية وتدريبية عملية يمكن إتقانها إتقاناً والتمكن منها خلال فترة ممتدة من الزمان من خلال الأفراد الذين أختيروا لاستعدادهم لها، وبذلك يستطيعون تأدية خدمة عامة حيوية أفضل من أية مهنة أخرى في قدرتهم على حل المشكلات التربوية داخل مجال مهنة التدريس(الأزرق، 2000).

ومن هنا دعت الحاجة النظم التعليمية إلى التفكير في وضع برامج لإعداد المعلمين وتدريبهم، وتطويرها من حين لآخر ليتماشى مع التطورات الحضارية السريعة الذي يشهدها العصر، فظهرت عدة اتجاهات وأساليب في برامج اعداد المعلمين، ومهما اختلفت هذه الاتجاهات أو الأساليب في شكلها ومحتواها إلا أنها تؤكد جميعا على ثلاث جوانب أساسية في إعداد المعلمين هي : الاعداد الأكاديمي والاعداد الثقافي والاجتماعي والإعداد التربوي والمهني.

عموما فالأفكار التربوية التي تتضمنها مختلف الاتجاهات التي ظهرت في السنوات الأخيرة، تهدف في حقيقة الأمر إلى تحسين جودة الأداء لدى المعلمين وممارسة مهنتهم بكفاءة وفعالية، خاصة في ظل بروز المحاسبة والمساءلة لمردود المعلمين ونشاطاتهم الميدانية وأدوارهم المختلفة في مجال التدريس والإرشاد والتربية بصفة عامة. وسنتناول فيما يلي أهم الاتجاهات التربوية في مجال إعداد المعلمين والتي تبني عليها برامج ومضامين الإعداد في الأنظمة التعليمية لمختلف البلدان.

1- الاتجاه القائم على أساس الكفايات:

يعتبر من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين وقد ظهر في الستينات من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية وقد عرف باسم تربية المعلمين القائم على أساس الكفاية (C.B.T.E Competency-Based Teacher Education). لأنه إعتد على مفهوم الكفاية وتوصيفها كأساس لبرامج إعداد المعلمين، وظهر هذا الاتجاه نتيجة للشكوى المتكررة من ضعف أداء المعلمين في تلك الفترة وضعف برامج التعليم آنذاك، حيث لم تعد قادرة على الإيفاء بحاجات المتعلمين ومواجهة متطلبات العصر، وبعبارة أخرى جاءت حركة إعداد المعلمين على أساس الكفاية نتيجة لفشل التربية التقليدية عن تحقيق أهدافها بشكل إجرائي عملي(الناقعة، 1987).

ويرجع أسلوب الكفايات في جوهره إلى النظرية السلوكية في علم النفس التعليمي، ومن أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه.(أبو بكر، 2010)

ولقد بدأت المحاولات الأولى لتطبيق أفكار حركة الإعداد القائمة على الكفايات بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968، حيث تبنت جامعة فلوريدا مشروع دولي لتدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية لعشر سنوات لاحقة، وهذا المشروع تضمن خطة لبرنامج تدريبي خاص بالمعلمين يتضمن الأبعاد التالية: التخطيط للتعليم واختيار المحتوى وتنظيمه واستخدام الأساليب والوسائل التي تحقق

الأهداف والتقييم بالإضافة الى دور المعلم ومسؤولياته المختلفة كمرشد وقائد. وتبع ذلك محاولات سواء داخل الولايات المتحدة الأمريكية أو خارجها، فقد قام فيريرو Ferrero 1971 بدراسة الهدف منها ووضع قائمة للكفايات التعليمية الضرورية لمعلم التعليم الابتدائي من خلال آراء الخبراء وتحليل وتصنيف السلوك الملاحظ في مواقف فعلية ومن بين الكفايات التي تضمنتها هذه الدراسة: تنظيم الدرس، اختيار المحتوى المناسب، إشراك التلاميذ في الدرس.(الفرا، 1982).

وتنطلق حركة التربية القائمة على الكفايات من مسلمة رئيسية من بينها:

- أن التدريس مهنة لها أصول وقواعد معينة.
 - من أجل قيام المعلم بعمله ينبغي أن يتوافر لديه مجموعة من الكفايات التعليمية.
 - يمكن تحديد الكفايات الأساسية الضرورية لقيام المعلم بعمله بكل فعالية.
 - الكفاية التعليمية يمكن التدرب عليها واكتسابها عن طريق معرفة أصولها وقواعدها وممارستها.
 - يمكن تقويم مدى تمكن المعلم من ممارسة كفايات التدريس، إذا فالكفايات قابلة للتقويم.
 - تؤثر الكفايات التعليمية تأثيرا سلبيا أو ايجابيا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- وتتطلب عملية بناء البرنامج القائم على الكفايات تحليلا دقيقا ومفصلا للأدوار التي يتعين على الطالب القيام بها، وذلك لتحديد المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها، ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه، كما يتطلب الأمر وضع معايير قياس مدى التقدم في الأداء بحيث يستطيع الطالب المعلم تقويم عمله على أساسها والانتقال من إتقان مهارة أو معلومة على إتقان مهارة أو معلومة أخرى... (جبرائيل، 1986)

هذا وتوجد ثلاث خواص مهمة لتربية الطالب المعلم على أساس الكفايات وهي:

- وجود أهداف تعليمية محددة ومعرفة بأسلوب إجرائي ومعروفة لدى كل من المتعلم والمعلم.
- تحديد المسؤولية بمعنى أن يعرف المتعلم أنه مسؤول عن أداء الكفايات المعنية بالمستوى المطلوب وفق المعايير المحددة.
- تفريد التعليم، بمعنى أن كل متعلم له نوع من الحق في اختيار الأهداف، وفي اختيار الأنشطة التعليمية، ويسير في هذه الأنشطة بسرعه الخاصة، ولذلك فإن الوقت الذي يستغرق في تنفيذ هذه الأنشطة له دلالة.

ومن النتائج المترتبة على تلك الخواص ما يأتي:

- أن التركيز سواء في التقويم أو في المسؤولية قد إنتقل إلى الفرد، فلم يعد تقويم الفرد منسوبا إلى موقعه بين أقرانه أو إلى إختبار جمعي، ولكن يقارن أداءه بمجموعة أهداف ومعايير.
- إنتقال التركيز من المعلم وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم، فكثيرا ما تختار الخبرات التي تحتويها المناهج، لأنها تناسب خبرات المعلمين.
- أن التقنية هي محور تفريد التعليم في تربية المعلم على أساس الكفايات، إذ من خلالها يستطيع المتعلم التخلص من الاعتماد الكلي على المعلم، وكذلك زيادة فرص التعلم.(شوق- مالك، 2001).

تُركز برامج إعداد المعلم في الوقت الحاضر تركيزا شديدا على المعايير الخاصة بالأداء و بالتتابع، أما المعيار الخاص بالمعرفة التي يستخدم لتقويم المفاهيم الإدراكية لدى الطالب المعلم فقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن المعرفة لا تؤدي بذاتها إلى التطبيق أي أن صاحب المعرفة ليس من الضروري أن يطبقها، وأصبحت هناك هوة كبيرة بين المعرفة والتطبيق لا في ميادين العلم المختلفة فحسب، بل في ميادين الحياة ومجالاتها كذلك. ولقد حان الأوان لأن ترتبط المعرفة بالتطبيق في ميدان إعداد المعلم وأن يعرف الطالب في معاهد الإعداد ما يتوقع أن يقوم بتطبيقه، وأن يعرف أيضا ما حدد له من هذا التطبيق وما لم يعد صالحا من الناحية التربوية أو العلمية، وأن تركز معاهد الإعداد على المعرفة فتعطيها من الوزن الشيء الكثير، وأن المعرفة والقدرة على تطبيقها أمران مختلفان تمام الاختلاف وأن بلوغ الأهداف المحددة سلفا تقتضي نوعا من التكامل بين الجانبين (سعادة، 1985).

2- الإتجاه القائم على أسلوب منهج النظم وتحليل النظم:

يعد أسلوب النظم حجر الأساس الذي قامت عليه هندسة العملية التربوية خلال العقد الأخير من القرن العشرين. فقد جاء استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي. ويتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاما متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام.(جبرائيل، 1986).

ويُعرف النظام على أنه الككل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين، وبذلك يؤدي الككل المركب في مجموعة نشاطا هادفا، وتكون له سمات مميزة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويوجد في بعد مجالي وآخر زمني، ويكون مفتوحا يسمح بدخول المعلومات أو الأفكار أو الموارد إليه، ويكون ضمن حدود، وله مدخلات ومخرجات. (مرعي، 1983). ويعرف روميزوسكي Romiszowski (1970) أسلوب النظم بأنه عملية تتم ببطء لتلقي الأخطاء والبحث عن حل بديل معين صحيح حتى يمكن الوصول إلى أهداف معينة عن طريق الإفادة من الامكانيات المتاحة.

كما يرى بناثي Benathy (1968) أن أسلوب النظم يعني مجموعة من المكونات (متداخلة ومتفاعلة) تؤدي وظيفتها في شكل متكامل لبلوغ أهداف محددة، وهذا الأسلوب هو الجانب التطبيقي الذي يكسبنا طريقة في التفكير تساعدنا في التفاعل مع مشكلات معقدة ذات علاقات متغيرة. (الأزرق، 2000).

ويتألف النظام المتكامل في أسلوب النظم من أربعة أجزاء مهمة هي:

أ- **المدخلات:** وهي أسس ومتطلبات محددة، وتشمل جميع العناصر التي تدخل من أجل تحقيق أهداف محددة. وفي نظام إعداد المعلم، فإن المدخلات تتضمن: الفلسفة التي يجب أن تتبناها 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... الخ (مدكور، 2005).

ب- **العمليات:** وهي مجموعة العلاقات والتفاعلات التي تحدث بين مكونات النظام، وتشمل الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي يتم تطبيقها.

ت- **المخرجات:** وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، ومخرجات برنامج إعداد المعلم هنا إنما تتمثل في أجيال من المعلمين المؤهلين للقيام بواجباتهم في تربية الأجيال على النحو المنشود، وفي ضوء الأهداف سلفا.

ث- **التغذية الراجعة:** يمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التي تأتي نتيجة تحليل المخرجات في ضوء الأهداف الخاصة بالموضوع للنظام، وهي تقدم مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى، ومن خلال ذلك يمكن تطوير النظام (برنامج الإعداد) في ضوء تلك المراجعات، بالإضافة إلى ذلك فإن التغذية

الراجعة تمكن من القيام بمراقبة سير كل عملية من عمليات النظام، والتحقق من مدى تنفيذ المتعلم للعمليات المكلف بأدائها. (جبرائيل، 1986).

هذا وينطلق إعداد المعلم وتدريبه وفق أسلوب تحليل النظم من الإيمان بأن التغيير في أي مكونات للنظام الواحد يؤثر في مكوناته الأخرى، والتعامل مع المعلم حسب قدراته وميوله وحاجاته من ناحية، وحسب احتياجات النظام التعليمي وامكانياته من ناحية ثانية، والقيام بعمليات تدريبية متنوعة تهدف إلى تحسين المخرجات والنتائج، وتوظيف مدخلات التدريب على نحو أمثل. ويتطلب نظام إعداد المعلمين مجموعة من الخطوات والمراحل وتتلخص في الآتي:

✓ **تحديد الأهداف التعليمية للنظام الكلي:** وفيه تحدد المواصفات والشروط التي ينبغي أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس والتقييم.

✓ **تحديد الأهداف السلوكية للمنظومات الفرعية:** فالمادة الدراسية في برنامج الإعداد تمثل منظومة فرعية، ومن ثم تحدد أهداف كل مادة دراسية، ومن مجموعة هذه الأهداف للمواد الدراسية يتكون محتوى البرنامج وأهدافه.

✓ **تحديد المنظومات وإعدادها:** وفي ضوء الخطوة الأولى تتم تحديد المواد الدراسية وعددها التي تكون محتوى البرنامج الدراسي، والحيز الزمني المطلوب لإنجازها، ويتم إعداد محتوياتها من المعارف والمعلومات والمهارات النظرية والعملية المستهدف تحقيقها لدى الطالب المعلم، وتوفير جميع المتطلبات اللازمة لذلك مثل وضع الخطط والاستراتيجيات والتقنيات التعليمية، وأيضاً تحديد المعايير والشروط التي تحكم عملية الأداء المطلوبة ومستويات التمكن بما يكفل ترجمة الأهداف السلوكية إلى واقع ملموس. (الأزرق، 2000).

أما فيما يخص تنفيذ ومتابعة برنامج إعداد المعلمين وفق أسلوب النظم فهنا الخطوة الأولى المتمثلة في التأكد من فعالية البرنامج ومدى قدرته على تحقيق الأهداف المحددة والوقوف على نواحي القوة والضعف كي يتم تعديلها وتطويرها. (جابر، عبد الرزاق، 1978) أما الخطوة الثانية فهي مرحلة الاستخدام الميداني للبرنامج وتأتي بعد إجراء التعديلات الناتجة عن الخطوة الأولى حيث يتم تطبيقه في الكليات أو المعاهد التربوية.

عموما إن برنامج إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يكتسب إيجابيات كثيرة من أهمها: يتخلص من صورة المادة التقليدية ليحل مكانها سلسلة من المعارف والقدرات والمهارات التعليمية التي تلائم معايير الأداء الجيد كما يعمل على تفريد التعليم ويساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، كما أنه يضمن عملية التقويم المستمر، وادخال التعديلات، وتطوير البرنامج بصفة دائمة.

3- الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي:

تتلخص 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 منظمة شاملة من المفاهيم والوسائل المختارة، وترتبط عملية التعلم واكتساب الخبرة بالخصائص الفسيولوجية للفرد، فالتعلم هو جوهر النمو النفسي، والخصائص الفسيولوجية ضرورية لوجوده، وهذا يعني أن الجانب العملي للنشاط يلعب دورا في امتلاك الخبرة ونقلها.

فالأفكار السابقة مستمدة من نظرية جالبارين Galbarin (1957) التي تقوم على نظرية خطوة خطوة step by step وأغلبها مستمدة من أبحاث العالمين فيقوتسكي وليونتييف Vikoteski, L & Leontive اللذان وضعوا المبادئ الأساسية لعم النفس السوفييتي.

ويرى جالبارين أن للنشاط العقلي مهمتين أساسيتين هما:

الأولى: أن تكون الأفعال العقلية التي يتألف منها النشاط العقلي هي الوسيلة الضرورية لاستيعاب المعارف والقدرات والمهارات.

الثانية: أن تشكل تلك الأفعال نفسها موضوعا خاصا للاستيعاب.

أما بناء البرنامج التعليمي وفق نظرية جالبارين فيتطلب القيام بالخطوات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية لبرنامج الإعداد اعتمادا على تحليل الأدوار التي يرغب المعلم القيام بها.
- تحديد المعارف والقدرات والمهارات الأساسية التي تشكل مجموعها هيكل المادة الدراسية التي تعد أحد مدخلات

البرنامج.

- اختيار 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.
- ضبط وتوجيه سير تشكل أساليب النشاط العقلي، وذلك بوضع معايير تحدد النوعية التي نرغب في الحصول عليها. (جبرائيل، 1986).

4- برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل العلوم- التقنية - المجتمع " Science, Technology and Society Approach (STS)

يعتبر هذا المدخل من أحدث المداخل في برامج تدريب المعلمين إذ ظهر في العقد الثامن من القرن العشرين، ويذكر أيان لو Lowe, I, 1984 أن هناك 140 مقرا دراسيا تدرّس في أكثر من 100 معهد من معاهد المرحلة الثالثة في بريطانيا تستخدم هذا المدخل، كما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من 1000 مقرر وبرنامج مماثل حتى نهاية عام 1984، ويهدف إلى إعداد الطلاب المعلمين ليس فقط كمواطنين يمكنهم الحياة في عالم متطور تقنيا، بل كقادة في المجتمع يسهمون في بناء أجيال المستقبل من خلال المؤسسات التعليمية بمقومات التنوير العلمي ومحو الأمية. (جبرائيل، 1986).

وقد قدم بايبي Bybee (1984) إطارا تصوريا للمعرفة والمهارات والقيم الخاصة بالتنوير العلمي والتقني، كما حدد مجموعة من المعايير التي يمكن استخدامها في بناء البرامج الخاصة بالتربية العلمية والتقنية وهي:

- معايير خاصة باكتساب المعرفة العلمية والتقنية من خلال دراسة الأمور الحياتية، وقضايا المجتمع المعاصر.
- معايير خاصة بالاستخدام الفعال للمهارات التعليمية التي تعتمد على الاستقصاء العلمي والتقني والمشاركة في جمع المعلومات وحل المشكلات.
- معايير خاصة بتطوير القيم والأفكار ذات الارتباط بالعلم والتقنية وعلاقتها بالمجتمع، وذلك من خلال دراسة القضايا المحلية. وينطلق هذا المدخل (STS) من مبدأ توثيق العلاقة بين العلوم المعاصرة والتقنيات المستحدثة من ناحية وبين قضايا المجتمع ومشكلاته من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير العلمي لدى المعلمين.

أما هم القضايا المرتبطة بالحياة المتصلة بالعلم والتقنية التي يمكن أن تتضمنها البرامج وفق هذا المدخل هي الغذاء وموارده وما يرتبط به من مشكلات الجوع والفقر، الموارد المائية، صحة الإنسان، النمو السكاني، الموارد المعدنية، البيئة ومشكلات التلوث، الحروب وما يرتبط بها من أسلحة الدمار الشامل، الأخلاق والمسؤولية الاجتماعية والمهنية. (الأزرق، 2000).

وتؤكد برامج التدريب القائمة على هذا المدخل (STS) على الأبعاد الثلاثة في إعداد المعلم المشار إليها المتمثلة في البعد المعرفي العلمي والبعد الوجداني الاجتماعي والبعد المهني التربوي.

5- الإتجاه القائم على أساس استخدام النماذج:

يصنف تحت هذا الإتجاه النماذج التالية:

أ- **النموذج السلوكي:** يعتمد هذا النموذج على مفهوم السلوك والأداء القابل للملاحظة والقياس وبالتالي فالمطلوب هو إتقان المهارات في ضوء الأداء والممارسة الفعلية لها، وفي ظل هذا النموذج تعتبر عملية التدريس عملية علمية تتضمن مجموعة من المهارات التقنية، ويقوم برنامج الإعداد على أساس العلاقة بين الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي من ناحية وكل من عملية إعداد المعلم وبرامج التعليم الأساسية من ناحية أخرى. (عبد الرزاق، 1984). والنموذج السلوكي في إعداد المعلمين يقوم على أساس تحديد أهداف سلوكية في برامج الإعداد من خلال مواد دراسية معينة والتدريب على مهارات وقدرات وخبرات متعددة يحتويها برنامج إعداد المعلم. فالسلوك الذي يقوم به المعلم أثناء الممارسة الفعلية لمهنة التدريس داخل الصف ينبغي أن يكون صورة مجسمة وحقيقية للمهارات والمعلومات التي اكتسبها وتدرّب على القيام بها خلال مرحلة الإعداد. (الأغبري، 1990).

ب- **النموذج الإنساني:** يقوم هذا النموذج على أساس الاهتمام بالتعليم الفردي والاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في هذا المجال، وإقامة برامج إعداد المعلم على أساس تكامل الموضوعات الدراسية في ضوء عملية التدريس كفن. (عبد الرزاق، 1984). يهدف 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 إلا إذا كان في ذلك ما لا يحقق الأهداف المطلوبة. ويأخذ هذا النموذج أشكالاً متعددة أهمها التعلم الذاتي والتعليم المفتوح والجامعة لمفتوحة والتعليم عن بعد والتدريس المصغر.

ت- النموذج الإنساني/السلوكي: يقوم هذا النموذج على أساس الدمج والتكامل بين ضرورة التدريب على المهارات النوعية والأداء الجيد وبين التسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي. وتأخذ برامج إعداد المعلم وتدريبه وفق هذا النموذج في الاعتبار ما يلي (عبد الرزاق، 1984):

- إعداد مجموعة من الأهداف السلوكية لكل هذه البرامج، وبذلك يصبح في الإمكان تصميم بيئة إيجابية للتعلم.
- تغيير سلوك المعلم واتجاهاته ومهاراته النوعية بقصد تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط التعليمي أو تنمية القدرة على الابتكار لديه أو تقبل مهنة التعليم.
- ضرورة التكامل بين الجوانب الثلاثة لإعداد المعلم (التخصصي الثقافي والمهني).
- المرونة والقابلية للتدخل التربوي المحدد في برامجه ومواده ووسائله.
- التطبيق الميداني والمزج والتكامل بين المعرفة النظرية وبين الممارسة اليومية للمتدرب والتطوير السريع لقدرات المتدرب على التعلم الذاتي.

ث- النموذج التنموي: يظهر هذا النموذج عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة تتواصل طوال حياته المهنية، وبالتالي فهذا النموذج يؤكد على النمو المستمر لخبرات الطالب/المعلم، بمعدل منتظم ومستمر ابتداء من مرحلة الإعداد الأولى قبل الخدمة حتى إتمام هذه المرحلة وحصول المعلم على الشهادة العلمية التي تسمح له بمزاولة التدريس. رغم أن بعض الباحثين يرون أن المعلمين يبلغون أقصى فعاليتهم المهنية بعد فترة ما بين 5-8 سنوات من الخبرة وأنهم بعد انقضاء هذه الفترة يبدؤون في الرتابة والملل والتطلع إلى مغادرة التعليم، وهذا يعني أن يكون الإعداد الأولي والتدريب أثناء الخدمة جزأين من كل واحد. (هينفلد، 1987).

لذلك ينبغي أن يكون هناك تكامل واستمرارية في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها من خلال مفهوم جديد هو الإعداد المستمر، بما يعدهم لتحمل مسؤوليتهم المهنية كاملة، وبرنامج الإعداد المستمر يتضمن مجالات متعددة منها التعليم العام لتنمية العقل وأساليب منهجية لاكتساب المعرفة وتطبيقها مهنيا ونظريات التعلم عند الانسان والدراسات الاكلينيكية. (عبد الرزاق، 1984)

عموما إن عملية تنمية المعلم مهنيا خلال ممارسته للخدمة وتكوينه وإعداده المستمر يساهم بشكل كبير في معالجة النقائص التي يمكن أن تكون قد حدثت أثناء تكوينه الأولي قبل ممارسته للمهنة، كما أنها تساعد على تحسين أدائه ونتاجيته من خلال التجديد الذي يضمن تحمسه للعمل باستمراره حتى وإن طالت سنوات ممارسته للتدريس، فتكوين المعلم المستمر يجب أن يأخذ بعين الاعتبار المستجدات التربوية ونتائج الأبحاث الحديثة في ميدان التعليم، مع أخذ بعين الاعتبار التطورات المتلاحقة للتكنولوجيا الحديثة واستخداماتها في مجال التربية والفلسفات التربوية والثقافية وتوقعات المجتمع والمناهج المستحدثة بالإضافة إلى مطالب قطاعات العمل والانتاج.

6- الاتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر Micro-Teaching

التدريس المصغر أسلوب تقني حديث لتدريب المعلمين والمحاضرين وتزويدهم بأسس التدريس المكثف بهدف تطوير مهارات معينة من مهارات التدريس ضمن زمن محدد باشتراك عدد من المتدربين.

وهو موقف تدريسي مصغر بهدف التدريب على مواقف تعليمية تشبه غرفة الفصل الدراسي العادي، يتدرب فيه المعلم/المتدرب على مهارة تعليمية واحدة أو مهاترتين، بقصد اتقانهما قبل الانتقال إلى مهارات جديدة. يتم في وقت قصير (حوالي 10 دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من الطلاب (ما بين 5-10) يقوم المدرب خلاله بتقديم مفهوم معين أو تدريب الطلاب على مهارة محددة.

يهدف التدريس المصغر إلى إعطاء المعلم فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف التدريسي، وعادة ما يستخدم التسجيل التلفزيوني أو نظام الفيديو لتسجيل هذا الموقف التعليمي ثم يعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة غير أن هذا التسجيل لا يُعد شرطا أساسيا لإتمام التدريس المصغر. (السقاف، 2016).

عموما إن اصطلاح التعليم المصغر يطلق على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد باشتراك عدد من المتدربين. وقد تم استخدام التعليم المصغر في مجالات عديدة منها تدريب المعلمين قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة وتدريب مدرسي الكليات، وتدريب المشرفين وتدريب المحامين على المرافعة.

هذا الإتجاه يتبع الخطوات التالية (الشافعي، 1994) كما هي موضحة في الشكل التالي:

تخطيط ————— تيسر ————— تسجيل ————— مشاهدة ————— تغذية راجعة.

التدريس المصغر تدريس تطبيقي حقيقي، لا يختلف كثيرا عن التدريب على التدريس الكامل، وفيه من المزايا ما لا يوجد في غيره من أنواع التدريس العادية الكاملة من أهمها نذكر:

- يخفف من تعقيدات التدريس في القاعة الدراسية العادية (حجم الصف، المحتوى التعليمي، الزمن، الرهبة من الموقف).
- يركز على التدريب لإنجاز مهام أو مهارات محددة أو ممارسة أساليب تدريسية معينة.
- يوفر مصادر متعددة من التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الفوري.
- امكانية نقد الذات من خلال نقد المتدرب لأدائه بعد مشاهدته للموقف المسجل.
- يساعد على تنمية المهارات التدريسية بدرجة عالية من الكفاءة. (فرج، 2005).

وتعتمد برامج تكوين المعلمين باستعمال أسلوب التدريس المصغر على الأسس التالية (سعفان - محمود، 2007):

- حصر المهارات التعليمية، ممكنة التطبيق، التي تتصل بالأنشطة التعليمية المختلفة.
- اعتماد طريقة تدريجية منظمة في الإعداد والتدريب على المهارات التعليمية.
- تنمية القابلية والمهارات والقدرات التي ينبغي على المعلم اكتسابها حتى يُنمي الصفات التعليمية المختلفة اللازمة للمدرس الناجح.
- البحث عن أساليب شخصية عوضا عن اكتساب مهارات معينة (خطط شاملة) تحدف إلى التقريب بين أنماط التدريس التي يتبعها المعلم وأنماط المتعلم التي يتوخاها التلاميذ.
- تقديم نموذج لاستخدام المهارات في موقف تعليمي مصغر.

- تكرار التطبيق بهدف بلوغ انجاز مطلوب (تغذية راجعة).
- إعداد وتدريب الطالب/المعلم أو المعلم على ثلاث أو أربع مهارات مترابطة، تساعد على تنمية كفايته في هذه المهارات وتحسين أدائه وتحريك طاقاته واستثارة تفكيره وخاصة التفكير الناقد، وعلى تصحيح الأخطاء.

7- الإتجاه القائم على أساس التعليم عن بعد:

التعليم عن بعد مفهوم أصبح يتداول بكثرة في الآونة الأخيرة بالأوساط التربوية والتعليمية على مستوى العالم كله، وذلك على الرغم من قدم هذا المفهوم والذي يرجع ظهوره بشكل غير نظامي إلى أوائل القرن الماضي، وأخذ شكلا نظاميا تحديدا في عام 1971 في بريطانيا عندما أنشئت أقدم جامعة مفتوحة تطبق نظام التعليم عن بعد في العالم، وأخيرا ومع تداعيات 11 سبتمبر 2001، ارتفعت أسهم هذا النظام في التعلم نظرا إلى عزوف عددا كبيرا من الطلاب العرب والآسيويين المسلمين عن متابعة تحصيلهم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبعضا من الدول الأوروبية.

يقوم مبدأ التعليم عن بعد على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في الموقع نفسه، وبهذا يفقد كلا من المعلم والمتعلم خبرة التعامل المباشر مع الطرف الآخر ومن ثم تنشأ الضرورة لأن يقوم بين المعلم والمتعلم وسيط وللوساطة هذه جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية.

يعطي التعليم عن بعد فرصة كبيرة للطلاب والفئات التي لا يمكنها الوصول أو الحضور إلى المؤسسات التعليمية النظامية، بحيث تقدم لهم خدمات تعليمية بواسطة وسائل متعددة تتراوح بين المادة العلمية المكتوبة والمسجلة والمبرمجة من ناحية، والبحث عن طريق الأقمار الصناعية من ناحية أخرى، ويأتي بين الاثنين المراسلة والصحافة والإذاعة والتلفزيون والأشرطة السمعية والمصورة والحسابات الإلكترونية(خليل، 1988).

ولأسلوب التعليم عن بعد مزايا بالمقارنة مع التعليم التقليدي حسب كل من Goldevin & Naidu (1989) نذكرها فيما يلي :

- ممارسة الدراسة للحصول على مؤهل دراسي أو تحقيق نمو مهني دون أدنى اضطراب لأسلوب معيشتهم أو لدخولهم.

- استيعاب أعداد ضخمة من المعلمين في وقت واحد دون أن يكون هناك أدنى تمييز ضد هؤلاء الذين يعيشون في المناطق النائية أو البعيدة.
- تقليل الميل إلى نزوح أهل الريف على المدن لمواصلة تعليمهم، إذ يكفيهم الاستمرار في مكان إقامتهم بالمناطق الريفية دون ترك أعمالهم للحصول على المؤهل أو اكتساب المهارات، كما أن موقع عمل المعلم يمكنه أن يكون موردا أساسيا لدراسته، حيث يمكنه تطبيق ما يتعلمه مباشرة في حجرات الدراسة.
- إمكانية مشاركة المعلمين لزملائهم أهل القرية في تطبيق ما يتم تحصيله.
- مطبوعات التعليم عن بعد غالبا ما تمثل مراجع ذات قيمة في مواقع يصعب تواجد المكتبات فيها، وتكون محدودة للغاية.
- ويمكن لبرامج إعداد المعلمين أن تتبنى اتجاه التعليم عن بعد في إعداد المعلمين وتكوينهم ومن أجل الاستفادة من مزايا هذا الأسلوب من التعليم في تدريب المعلمين يمكن لمخططي البرامج الإعداد إتباع ما يلي (سعفان- محمود، 2007):
- استخدام الوسائل الفنية والتكنولوجية المتطورة مثل الكلمة المطبوعة أو المسجلة على شريط كاسيت أو المسجلة على شريط فيديو أو على ديسك كمبيوتر وذلك للربط بين الأستاذ والطالب وتوصيل المادة العلمية إلى الأخير.
- تخطيط وإعداد المادة العلمية بحيث تكون مُصممة تصميمًا جيدا من الناحية التربوية.
- إنشاء شبكة تعليمية ترتبط بالألياف الضوئية وذلك باستخدام مؤتمرات الحاسوب وباستخدام نظام التليفونات.
- استخدام الإذاعة التفاعلية في المناطق النائية والريفية.
- التنسيق مع القنوات الإذاعية والتلفزيونية لإنتاج و بث البرامج التعليمية.
- التنسيق مع الدول الأجنبية والمنظمات الدولية في مجال تكنولوجيا التعليم.

خاتمة:

إن برامج إعداد المعلمين مهما كانت جودتها، لا يمكن أن تُمد المعلم بحلول للمشكلات التي تعترضه، بسبب التطورات والتغيرات المستمرة التي يحدثها التفجر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي أم في المجال التربوي، لذا تظهر الحاجة إلى برامج تدريب مستمرة للمعلم، تزوده بمقومات النمو الذاتي، ولقد أثبتت الدراسات أن طبيعة وظائف العاملين في قطاع التربية والتعليم تتغير باستمرار بناء

على التغيرات العلمية، والمجتمعية، مما يتطلب إعادة تأهيلهم ليقوموا بدورهم بكفاية، كما أن التدريب يساعد على إيجاد الانتماء

الإيجابي بين الفرد وعمله، ويعمل على زيادة ثقة العاملين بأنفسهم، وبالتالي زيادة التفاعل بين العاملين.

لذا ينبغي أن يكون تعليم المعلمين والمدرسين وتطورهم مهنيًا ضمن سلسلة متصلة وقوية، مع حث المعلمين على التطور المهني مدى الحياة.

كما ينبغي تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلمين وتشجيعه وزيادة تمويله، وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلمين نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وأن تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين.

المراجع:

1. الأغبري، بدر سعيد علي. (1990). إعداد المعلم في الجمهورية العربية اليمنية في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. الاسكندرية: المؤتمر العلمي الثاني "إعداد المعلم: التراكمات والتحديات"، 15-18 يوليو المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
2. الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين، لبنان: دار الفكر العربي، ليبيا: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
3. السبيعي، نورة خليفة. (1996)، برامج اعداد وتأهيل المعلمين ودورها في تمهين التعليم، جامعة الزهر، كلية التربية.
4. السقاف، أحمد محمد. (2016). التدريس المصغر. جامعة حضرموت، العراق.
5. الشافعي، سنية محمد. (1994). مخطط مقترح لتطوير إعداد معلمات العلوم في إطار مدخل العلوم - التقنية - المجتمع بكليات التربية للبنات بالملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 24، فيفري.
6. الصمادي، أسامة يوسف. (2007). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن.
7. الفرا، محمود حمدي. (1982). وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلمي المرحلة الثانوية بالكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
8. الناقة، محمود كامل. (1987). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات. القاهرة: مطابع الطوبجي.
9. النبوي، أمين محمد. (2007). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: حالة كلية التربية نموذجًا. القاهرة: الدار المصرية.
10. جابر، عبد الحميد جابر و عبد الرزاق، طاهر محمد. (1978). أسلوب النظم بين التعلم والتعليم، القاهرة: دار النهضة العربية.
11. جبرائيل، بشارة. (1983). متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد الثاني، العدد الأول.
12. جبرائيل، بشارة. (1986). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

13. حمادة، هام سمير. (2014). درجة توفير معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الثالث "تكاملاً مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص". المنعقدة في 28 أفريل الى 01 ماي 2014، جامعة البلقان التطبيقية. عمان، الأردن.
14. خليل، سعاد أحمد. (1988). أنماط التعليم غير النظامي. الكويت: سلسلة عالم الفكر، الجزء 19، العدد 2.
15. راشد، علي. (1996). اختيار المعلم واعداده ودليل التربية العملية، مصر: دار الفكر العربي.
16. سعادة، يوسف جعفر. (1985). الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
17. سفان، محمد أحمد - محمود سعيد طه. (2007). علم النفس التربوي وإعداد وتدريب المعلم. القاهرة: دار الكتاب الحديث، الطبعة الثانية.
18. شوق، محمود، مالك محمد. (2001). معلم القرن الحادي والعشرين اختياره - إعداداه - تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية، القاهرة: دار الفكر العربي.
19. صلاح، السيد رمضان. (2005). تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة (سلطنة عمان نموذجاً). مجلة كلية التربية بنها. المجلد 15، العدد 60.
20. عبد الرزاق، طاهر. (1984). اتجاهات حديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين، الدوحة: ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج.
21. عبد القادر، عبد الوهاب. (2007). درجة اكتساب الكفايات التدريسية من قبل طلبة المدرسة العليا للأساتذة أثناء الأعداد وعلاقتها بمشكلة التربية العملية من وجهة نظر الطلاب والأساتذة المساعدين بالثانويات. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجزائر.
22. عكاشة، محمود وعبد الملك داود. (1991). ايدولوجية ضبط الصف، التربية المعاصرة، العدد الثامن عشر، السنة الثامنة، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
23. فراج، عبد اللطيف حسين. (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
24. قادي، منال بنت عمار. (2007). مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
25. مرعي، توفيق أحمد. (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. عمان: دار الفرقان.
26. مذكور، علي أحمد. (2005). معلم المستقبل نحو أداء أفضل، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
27. هينفلد، وورد. (1987). تحقيق التكامل بين عمليتي وضع المناهج والتدريب التجديدي للمعلمين، مستقبلات (61) ج 17، ع 1، القاهرة: مركز مطبوعات اليونيسكو.

a. Goldvin & Naidu: In-Service Teacher Education at a Distance Education, Trends in the third world development, open learning, New York.