مجلة

كلية التربية | جامعة الخرطوم

العدد العاشر | السنة التاسعة

سبتمبر ٢٠١٧ م

نماذج عالمية في إعداد معلم التعليم العام

د.الرشيد حبوب محمد الحسن

قسم أصول التربية– كلية التربية

جامعة الخرطوم

نماذج عالمية في إعداد معلم التعليم العام

د. الرشيد حبوب محمد الحسين

قسم أصول التربية– كلية التربية

جامعة الخرطوم

مستخلص

تهدف هذه الدراسة الى استعراض أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التعليم العام، والتعرف على أهم التجارب الناجحة في إعداد المعلمين، والاطلاع على أهم النماذج من الخبرة العالمية وأشهرها في مجال برامج إعداد معلم التعليم العام ثم الخروج باستنتاجات وتوصيات يمكن الاستفادة منها في إصلاح نظام إعداد معلم التعليم العام في السودان.

وصولاً لتحقيق تلك الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي في البحث لوصف وتحليل ما تضمنته الوثائق والكتابات حول موضوع الدراسة:

تلخصت توصيات الدراسة في الآتي: ضرورة وأهمية التدقيق في اختيار وانتقاء الطلاب/المعلمين الذين يلتحقون بكليات التربية واعدادهم وتكوينهم المهني، وضرورة تمهين المقررات الدراسية المضمنة في برامج كليات التربية وتوثيق العلاقة بين منهج إعداد المعلم والمناهج القائمة في مراحل التعليم العام وفقاً لمفهوم المنهج الواسع أو الحديث وتوفير المخصصات والميزانيات المالية والدعم الإداري اللازم لإسناد التعليم وتطويره في كليات التربيةوالاستفادة القصوى من نتائج البحوث التربوية والنفسية والتجارب العالمية المعاصرةوضرورة إحداث التوازن بين الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي للمعلموضرورة إعادة النظر في التربية العملية بما يحقق الأهداف المرجوة منها، مع تطبيق مبدأ التربية العملية المستمرة، مع إشراك المدارس في كل ذلكوأهمية وجود جهات مستقلة لضمان الجودة والاعتماد لكليات التربية تعمل على بناء معايير لضمان الجودة وتحديد الآليات المناسبة لها ومن أهمها التقويم والاعتماد.

Abstract

International Models of General Education Teacher Preparation

The study is wholly oriented to explore the main modern trends in the field of general education teacher pre-service preparation , and some of the internationally recognized models in that respect, beside analyzing some of the internationally reputed programs of teacher preparation. Recommendations are then sought to be made with the purpose of promoting the general education teacher preparation system in the Sudan.

For the study to achieve its main objectives, the descriptive analytic methodology has been followed for more analysis of relevant documents and writings on the topic of the study.

1. Utmost attention should be given to the student /teacher selection and admission to colleges of education.
2. It is of utmost necessity to carefully select college members of staff and cater for their preparation and training.
3. Curricula included in colleges of education programmers should be designed to be more professional.
4. There is an urgent need for forging a close link between teacher preparation programmers and the school syllabi in view of broad or modern curriculum concept.
5. Necessary provisions ought to be made available for colleges of education, particularly, supporting budgets and administrative

services for the sake of more teacher education quality improvement.

6. Active efforts ought to be made to make use of educational and psychological research results with the current successful International experiences.
7. There is a need for striking the balance between student /teacher academic, professional and cultural preparation.
8. Teaching practice programmers need to be reviewed and redesigned with more emphasis on the principle of continuous practical education together with more schools involvements.
9. There is a pressing demand for independent quality assurance and accreditation bodies for all colleges of education for the purpose of setting standards for quality assurance and its relevant tools such as evaluation and accreditation.

المقدمة:

مهما كان الحديث عن تطوير التعليم وتعزيز مدخلاته يظل دوماً شأن تطوير المعلم وإعداده حجر الزاوية في صرح البناء التربوي وعصب العملية التربوية وعمودها الفقري، تصلح بصلاحه وتهون بهوانه.

إن المتغيرات العالمية المعاصرة العديدة تنحصر في خمس متغيرات رئيسة : معرفية " بحثية"، وتقنية" معلوماتية"، واقتصادية وسياسية ، وثقافية. ويتضمن كل متغير منها جدلاً علمياً وآيديولوجياً، ويؤثر كل منها في الآخر لتشكل في خاتمة المطاف النظام التعليمي بأكمله ومكوناته، والتي من أهمها المعلم. تفرض هذه المتغيرات العالمية آثاراً ومضامين عميقة وعديدة وذات صلة بنظم التعليم وإعداد المعلم وتكوينه.

هذه الآثار تستلزم بطبيعة الحال سرعة التحرك في التعامل معها وإدخال التعديلات التربوية المناسبة على صعيد السياسة والأهداف والخطط والبرامج والممارسات والوسائل، وتوجيهها لإعداد المعلم الباحث والمبتكر، والمعلم الرقمي، والمعلم التنافسي، والمعلم الديمقراطي، ومعلم المواطنة والمعلم متعدد الثقافات مع متابعة التدريب وإعادة التدريب لمن هم على رأس العمل، والاستفادة في كل ذلك من التطبيقات والتجارب العالمية الناجحة في الدول المتقدمة.

مشكلة الدراسة :

منذ سنوات ومؤسسات إعداد المعلمين ممثلة في كليات التربية في السودان تواجه الكثير من الانتقادات حول مخرجاتها وبرامجها التعليمية والتربوية، ويرجع ذلك لما يعاني منه التعليم العام كذلك من مشاكل يرجع الكثير منها الى المعلمين القائمين على التدريس، ففي رأي الكثيرين أنهم لم يؤهلوا بالشكل الملائم والجيد للقيام بدورهم المطلوب منهم للمساهمة في دفع التعليم الى الامام. وفي هذا الصدد أشارت العديد من الدراسات السودانية والعربية الحديثة (عبد الباقي عبد الغنى ووليد الزند ٢٠٠٤، سناء أبو دقه ولبيب عرفه ٢٠٠٧، عبد اللطيف حسين حيدر ٢٠٠٨، على حمود ٢٠٠٨، عبد الباقي عبد الغنى ٢٠٠٩) إلى جوانب قصور عديدة في مؤسسات إعداد المعلمين وبرامجها في الدول العربية ومن ضمنها السودان.

في ضوء هذا الواقع لاعداد معلم التعليم العام في كليات التربية في الجامعات السودانية على وجه الخصوص وما تعانيه من مشكلات، وحتى يمكن إصلاح برامج ونظم إعداد المعلمين فيها، تتلخص مشكلة الدراسة في استكشاف واستقراء أهم النماذج العالمية الناجحة في إعداد المعلم.بالتالي تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسى : ما أهم النماذج العالمية في إعداد معلم التعليم العام ؟

وتنبثق عن هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية:

١/ ما أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين ؟

٢/ ما أهم التجارب في الدول المتقدمة والنامية في إعداد المعلمين ؟

٣/ ما أهم النماذج من الخبرة العالمية في نظم القبول بكليات التربية ؟

٤/ ما أهم النماذج العالمية في برامج إعداد المعلمين ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

١/ استعراض أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التعليم العام.

٢/ التعرف على أهم التجارب الناجحة في إعداد معلم التعليم العام.

٣/ الاطلاع على أهم النماذج من الخبرة العالمية في مجال إعداد معلم التعليم العام.

٤/ تحليل أشهر النماذج العالمية في برامج إعداد المعلمين.

٥/ الخروج باستنتاجات وتوصيات لإصلاح نظام إعداد المعلمين في السودان.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في :

١/ إن أي حركه للتجديد والتطوير في الحقل التربوي يجب أن تبدأ بالمعلم لأنه هو نقطة الانطلاق في تطوير أي عمل تربوي.

٢/ للدراسة دورها الكبير في مساعدة القائمين على أمر إعداد المعلم ووضع الأسس المنظمة لاختيار الطالب/ المعلم وبرامج إعداده وتكوينه والأهداف التي عليه تحقيقها بدءاً بدخوله عالم المهنة إلى نهاية عمره الوظيفي.

٣/ تكمن أهمية الدراسة كذلك في استنباط بعض المؤشرات المعينة على تطوير عمليات إعداد معلم التعليم العام وتكوينه، وذلك من خلال الاطلاع على الخبرات والتجارب الناجحة لاسيما في بعض الدول المتقدمة في نفس المجال.

منهج الدراسة :

يستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي للوقوف على أهم المتغيرات والتي يمكن أن تؤثر في عملية إعداد معلم التعليم العام في ضوء أهم التجارب والنماذج العالمية. المنهج الوصفي هو (الأسلوب الذي يعتمد على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها من أجل الوصول الى استنتاجات وتعميمات تساهم في فهم الظاهرة كما هي في الواقع وتطويرها (عبيدات وآخرون، ١٩٩٨، ص ٢٢٤).

حدود الدراسة :

تنحصر حدود هذه الدراسة في تناول موضوع إعداد معلم التعليم العام قبل التحاقه وذلك خلال المدة التى يقضيها في الدراسة في كلية التربية.

مصطلحات الدراسة :

١/ إعداد المعلم (Preparation) : هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التدريس، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التى يعد المعلم للعمل فيها ، فقد تكون مرحلة التعليم الأساسي أو مرحلة التعليم الثانوي، وكذلك تبعاً لنوع التعليم كأن يكون عاماً أو صناعياً أو تجارياً أو غير ذلك.وبهذا المعنى يعد الطالب/ المعلم ثقافياً ومهنياً وعلمياً في المؤسسة التعليمية قبل الخدمة (الحسن، ١٩٨٧، ص ٤).

٢/ معلم التعليم العام : يقصد به المعلم الذي أنهى فترة الإعداد المقررة له والتحق بالخدمة في مدارس التعليم العام على مستوياتها وأنواعها المختلفة في السودان.

٣/ برنامج إعداد المعلم : البرنامج لغوياً كما جاء في المعجم الوسيط هو الخطة المرسومة لعمل ما كبرنامج الدرس أو الإذاعة وهو لفظ معرَّب أصله فارسي (برنامه) وجمعه برامج. البرنامج في هذه الدراسة يشير إلي مجموعة من المعلومات والخبرات المنظمة والأنشطة المخططة لغرض إعداد المعلم الجيد.وهو عبارة عن مخطط (أو منظومة تعليمية) يضم مجموعة من الوحدات التعليمية المصممة وفق المنحى المنظومي لتنمية مهارات التقويم التربوي، ويضم الأهداف التعليمية، المحتوي، الأنشطة، الوسائل التعليمية، طرق وأساليب التدريس، وأدوات التقويم لتقديمها الى الطلاب.

أولاً : الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين :

منذ سنوات وكليات التربية في السودان تواجه الكثير من الانتقادات حول ضعف مخرجاتها وفقر برامجها الخاصة بإعداد المعلم، إذا تم التسليم بأن مخرجات هذه الكليات دون المستوى المطلوب أو دون مستوى الكفاءة اللازمة لممارسة مهنة التعليم. لعله من المفيد النظر والدراسة للتجارب والخبرات الناجحة لدول العالم المتقدمة والنامية الساعية للتقدم والتحديث حتى يتسنى للقائمين على أمر إعداد المعلمين في السودان إجراء التعديلات والتحسينات المناسبة والملائمة على برامج الإعداد الحالية حتى تواكب الأوضاع الإقليمية والعالمية.

وصولاً لتلك الغاية، أو على الأقل لكي نبدأ عملاً جاداً في هذا الصدد، لابد أولاً من النظر والاستعراض لأهم الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال إعداد المعلمين بصفه عامة.

يمكن إيجاز تلك الاتجاهات والرؤى العالمية الحديثة في إعداد المعلمين في الآتي :

الاتجاه الأول : الاتجاه التقليدي :

يتلخص اهتمامه بالجانب المعرفي من جوانب إعداد المعلم باعتبار أن المعرفة هي المحك لصلاحية المعلم للتدريس، وبالتالي يصبح الهدف الرئيسي هو تزويد الطالب/المعلم بكم من المعارف يكفل له نقله إلى تلاميذه. إن مثل هذا النوع من التفكير لا يزال يلقي قبولاً في بعض المجتمعات، حيث يعتبر الجانب المعرفي بمثابة الفيصل في مدى صلاحية المعلم للتصدي لمهامه. وعليه فإن الإعداد وفقاً لهذه النظرة لا يتضمن بالضرورة كبير شيء عن الجانب المهني، الاجتماعي أو الثقافي العام.

الاتجاه الثاني : اتجاه يركز على الاهتمام بالمتعلم :

وينطلق هذا الاتجاه من فكرة أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وغايتها، ويهدف إلى تزويد المتعلم بالمهارات التى تمكنه من إشباع حاجاته الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية. ويحتوي البرنامج على العلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظري والتطبيقي. هذا الاتجاه بطبيعته يهمل النمو الذاتي للمعلم كشخص، وبالتالي يتعامل معه كوسيلة وليس غاية.

الاتجاه الثالث : اتجاه يتمركز حول المعلم :

يركز هذا الاتجاه على المعلم ونمط شخصيته، وظهر كرد فعل للاتجاه الذي يركز على المتعلم. هنا يشير (١٩٦٥, كوفر) إلى أن برامج إعداد المعلمين يتعين عليها أن تعنى بشخصيات الطلاب/ المعلمين أكثر مما تعني بكفاءتهم، أي تعني بإنتاج أشخاص مبدعين قادرين على التحول والتغير لمواجهة المتطلبات والفرص التى تهيئها أعمالهم اليومية.

الاتجاه الرابع : اتجاه يركز على الدور الاجتماعي للمعلم :

ويري أنصار هذا الاتجاه أن يعد المعلم في الجوانب التى تمكنه من الاضطلاع والقيام بدوره الاجتماعي كاملاً ومساهمته الفعالة في تحسين أوضاع المجتمع (توفيق مرعي، ١٩٨٣، ص ٣).

الاتجاه الخامس : إعداد المعلم القائم على الجمع بين الفروع المعرفية :

ظهر هذا الاتجاه وأصبح أكثر قوة لمحاولة للتغلب على الصعوبات التى خلقتها الحاجة إلى التخصص، لأن الكليات والحقول المتخصصة بدأت تنفصل عن بعضها وتميل إلى التخصص الدقيق في التعليم الثانوي، فكانت هذه الحركة التى تدمج التخصص الضروري في نظره محيطة شاملة كمحاولة للتغلب على الصعوبات التي خلقتها الحاجة إلى التخصص تبعاً لمجالات المعرفة وإعطاء المعلمين المعدين تدريباً في حقل رئيسي وفي حقل مساعد آخر.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٦، ص٣٨). برز هذا الموقف في توصيات المنظمات العالمية التي تعنى بالتربية، ويرجع ظهور هذا الاتجاه لعوامل عديدة منها :

١/ الرغبة في تجاوز التقسيمات المصطنعة للمعرفة.

٢/ مساعدة الطلاب على تجنب التفكك المضطرب في المعرفة.
٣/ القيم والميول والاتجاهات التي تكفل للمعلم أن يكون عضواً فاعلاً ومقبولاً في المجتمع، وأن يستمر في تنمية وتطوير شخصيته. (حسن، ١٩٨٩، ص٣٤).

الاتجاه السادس : اتجاه يؤكد التكامل في برامج إعداد المعلم :

يركز هذا الاتجاه بشكل رئيس على فكرة أن متطلبات إعداد المعلم الأساسية تنحصر في العموم تحت ثلاثة أطر تشمل الإطار المعرفي الخاص بالتخصص، وإطار الاتصالات الخاص بالقدرة على إيصال المعلومات وإدارة الصف، وإطار الثقافة العامة. بمعنى آخر يرى أنصار هذا الاتجاه أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تشتمل بشكل متداخل ومندمج على الجوانب المتصلة بتنمية شخصية المعلم وتزويده بالمعرفة العلمية المتخصصة التي يحتاجها مع تمليكه المهارات المهنية الأساسية التي تعينه على التدريس، إضافة إلى تمكينه من الإلمام بقضايا المجتمع الذي يعيش فيه ومشكلاته.

الاتجاه السابع : الاتجاه البرجماتي :

يقف وراء هذا الاتجاه العديدون من أنصار المذهب الفلسفي البرجماتي – ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية – الذين ينظرون الى المعلم باعتباره فنياً (Technician) يجب أن يزود بثقافة عامة عريضة وتعميق في مجال تخصصي، فضلاً عن اكتسابه للمهارات التعليمية من خلال التلمذه والممارسة (Apprenticeship).

ويهدف إعداد المعلم وفقاً لهذا الاتجاه البرجماتي إلى :

١/ إثراء الطالب /المعلم بثقافة عامة عريضة.
٢/ إثراء الطالب/المعلم بدراسة متعمقة في مجال تخصصه.
٣/ إكساب الطالب/المعلم المهارات التعليمية عن طريق الممارسة والتدريب الميداني أى التربية العملية (توفيق مرعي، مرجع سابق، ص ٢٠).

الاتجاه الثامن : اتجاه ودرنج Woodring في الولايات المتحدة الأمريكية :

ويتلخص هذا الاتجاه في أن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تتضمن أربعة أجزاء متداخلة هي : الثقافة العامة، والمعرفة المتعمقة في المجال الذي سيقوم المعلم بتدريسه، ثم المعرفة المهنية، وأخيرا المهارات المهنية المتعلقة بإدارة الصف وعملية التعليم. وفي هذا الصدد، فانه يقترح أن تكون الأولوية المطلقة والقدر الأكبر من العناية للثقافة العامة (عبيدات، ٢٠٠٧، ص ١٦٥).

الاتجاه التاسع : إعداد المعلم على أساس الأداء والكفاية :

ويعد هذا الاتجاه من أبرز الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلمين، حيث ترتبط أهداف البرامج ومحتواها بالمهام المهنية بمجموعة المعلمين وبمتطلبات هذه المهام من كفايات وما يتصل بها من حاجات تدريبية، مما يجعل هذه البرامج تتميز عن غيرها بالدور الفعال في

الأنشطة والمرونة في التخطيط والتنفيذ حتى يتمكن كل متدرب أن يسير وفقاً لسرعته الذاتية.(الاصطل ، ١٩٩٦، ص٢).

تعتبر حركة إعداد المعلم القائمة على أساس الكفايات واحدة من أهم الاتجاهات التجريبية في مجال إعداد المعلمين لارتباطها مع مفهوم التدريب الموجه نحو العمل.

" إن الفكرة الرئيسة لهذا الاتجاه تتلخص في أن تحديد كفاية أداء المعلم وفق محكات (criteria) محددة هي الأساس الذي يستند له إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها، وتستند هذه الفكرة إلى افتراض مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات إذا أجادها الفرد زاد الاحتمال في أن يصبح معلماً ناجحاً (الفتلاوي ، ٢٠٠٤، ص٣٢).

ثانياً : نماذج عالمية في إعداد معلم التعليم العام :

لقد ثبت أن الإعداد الفعال للمعلمين هو السبيل الأمثل لتحقيق التطور المنشود في التعليم، ولذلك نال اهتمام كل الدول، حيث سعت معظم دول العالم للإعداد التأهيلي الأساسي ليصل الطالب/المعلم إلى المهنة وهو أكثر قدرة على القيام بالدور المنوط به، فزادت سنوات الدراسة لتصل لدرجة البكالوريوس أو أعلى كمتطلبات قبل الانخراط في مؤسسات التعليم. ففي بريطانيا مثلاً زادت مدة إعداد المعلمين إلى ثلاث سنوات بدلاً من سنتين في عام ١٩٦٠م، ثم زادت في وقت وجيز الى أربع سنوات ليتخرج المعلم بدرجة البكالوريوس. أما في بعض الدول كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا أصبحت درجة الماجستير أمراً عادياً بين المعلمين. أما اليابان فقد اتبعت أسلوب الانفتاح على الثقافة العالمية فارتكز إعداد المعلمين فيها على إرسال البعثات التأهيلية والدورية لألمانيا والدول ألآخري المتطورة، واتبعت الصين الأسلوب ذاته عن طريق إرسال بعثات إلى أمريكا حتى يتمكن العائدون من نقل التقنية والتقدم العلمي في الدول المتقدمة إلى بلادهم مما يؤدي إلى إحداث نقله نوعيه في التعليم المحلي.

أما في الدول النامية فان التعليم الثانوي يستوجب أن يحصل المعلم على مؤهل جامعي والتعليم دون ذلك يعتمد على التأهيل لمدة عامين من معاهد المعلمين. وقد سعت كثير من هذه الدول لتحسين مستوي معلميها عن طريق زيادة متطلبات وشروط الالتحاق بالمعاهد، ففي كثير من الدول أصبحت شروط الالتحاق بمعاهد المعلمين مساوية لشروط الالتحاق بالجامعات.

وفي سبيل تحقيق التطور الكمي والكيفي في التعليم تسارعت عملية إنشاء معاهد المعلمين، كما أن الجامعات أنشأت الكليات المتخصصة (التربوية) لهذا الغرض. إلا أن الأمر لم يكن بهذه السهولة بالنسبة للدول النامية، فحركة إنشاء المدارس وتوسع التعليم لم تكن لتواكب تزايد السكان وبالتالي زيادة المعلمين المدربين لم تكن بالقدر الكافي. ففي الهند مثلاً نجد أن ٥٠% من المعلمين في المدارس الابتدائية غير مدربين (غير مؤهلين تربوياً)، كذلك ٩٠% من المعلمين في المدارس الثانوية. وهذا الوضع يكاد ينطبق على معظم دول أفريقيا وآسيا وأمريكيا الجنوبية

ودول البحر الكاريبي، وهنا يبدأ السؤال عن إمكانية إنشاء معاهد تأهيل المعلمين والكليات التربوية والكليات المتوسطة في توفير العدد الكافي والمؤهل من المعلمين. وفوق ذلك فإن تأسيس هذه المؤسسات أمر مكلف، فتكاليف المباني وتأسيس تلك المؤسسات بالوسائل والتجهيزات المناسبة، وكذلك توفير أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرات العالية، فكل ذلك يكلف أموالا طائلة.

على وجه العموم، فان المتأمل إلى الخبرات والتجارب العالمية الناجحة في العالم ولاسيما في الدول المتقدمة يتعرف على نماذج مختلفة من إعداد المعلمين وتدريبهم، ولعل ذلك التنوع والاختلاف يرجع إلى عوامل كثيرة ومتعددة تتعلق بالاختلافات الثقافية والايديولوجية العامة، وظروف المجتمعات المختلفة واحتياجاتها التنموية و الاقتصادية والاجتماعية، لكن بشكل عام يمكن التبين من بعض النماذج التي نالت استحساناً وقبولاً أكثر من غيرها، بالإضافة إلى نجاحها عندما وضعت في محك التطبيق العملي. من تلك النماذج يمكن ذكر :

١/ النموذج التنموي ويركز هذا النموذج على التخطيط المسبق لعملية الإعداد قبل وبعد الخدمة.

٢/ النموذج السلوكي ويعنى هذا النموذج بالمهارات والخبرات.

٣/ النموذج الإنساني ويركز على أهمية وكفاءة وقدرة الطالب/المعلم في جميع المجالات.

٤/ النموذج السلوكي الإنساني ويعني أداء المهارات النوعية والتسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني بحيث يكون هناك نوع من التكامل بين النموذج الإنساني والسلوكي.

٥/ النموذج الأكاديمي : ويعنى هذا النموذج بالتركيز على المحتوي كأساس للتدريس الجيد الفعال.

٦/ نموذج البحث في التدريس : ويحرص هذا النموذج على ضرورة وجود القناعة الكاملة لمهنة التدريس وكل ما يتعلق بها.

٧/ نموذج الشراكة ويحرص هذا النموذج على ضرورة المشاركة في إعداد المعلم من قبل جميع الفئات المعنية به.

٨/ نموذج إعداد المعلم على أساس الكفايات : ويعنى هذا النموذج بضرورة إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية المرتبطة بدوره كمعلم.

٩/ نموذج إعداد المعلم على أساس المحاكاة ولعب الأدوار : ويعنى هذا النموذج إلمام الطالب/المعلم بجميع المشاكل والمفاهيم وكيفية مواجهتها عن طريق الممارسة والتجربة العقلية.

هذه بعض البرامج المألوفة والمستخدمة في مؤسسات إعداد المعلمين في كثير من الدول العالمية وبعض الدول العربية، وجميع هذه البرامج تحتوي على خصائص و مميزات ووسائل تقويم خاصة بها والبعض منها قد يواجه بالانتقادات والبعض الآخر بالضعف، فلذلك ينبغي أن تكون خطة

البرنامج المثالي مشتملة على نموذج تنظيمي متكامل يتضمن التسلسل المنطقي المتبع في برامج إعداد المعلمين في الدول المتقدمة والتي حرصت في برامجها أن تكون على قدر كبير من الدقة والفاعلية لتصل بالطالب/المعلم إلى المستوي المطلوب للقيام بأدواره في العملية التربوية والتعليمية. لكل هذه الاعتبارات، يجب على مؤسسات وكليات إعداد المعلمين أن تتبنى معايير وشروط تساعدها على انتقاء واختيار أفضل المتقدمين للالتحاق بها، ممن تتوافر لديهم السمات الخَلقْية والخُلُقية المناسبة والقدرة العلمية والرغبة والميول نحو مهنة التدريس. لعله من المناسب ومن الضروري استطلاع بعض النماذج من الخبرة العالمية في نظم القبول بمؤسسات إعداد المعلم.

ثالثاً : نماذج من الخبرة العالمية في نظم القبول بمؤسسات إعداد المعلم :

إن النظام التعليمي الحديث يسخر الدراسات والجهود البحثية لتوجيه عملية القبول وشروطه في المؤسسات التعليمية بصفة عامة وفي مؤسسات إعداد المعلمين بصفة خاصة لاختيار أفضل العناصر التي ترغب في مزاولة مهنة التدريس مستقبلاً وتوجيههم إلى المسارات الدراسية التي تلائم قدراتهم وإمكانياتهم، الأمر الذي يقلل التسرب والفاقد التعليمي الناشئ غالباً عن عدم قدرة الطلاب/المعلمين على السير في برامجهم الدراسية التي يختارونها. ولذلك يجب على هذه المؤسسات تصميم أدوات قياس معتمدة وفاعلة لتمكنها من الحكم على مستوي المتقدم للالتحاق بمهنة التعليم. بالضرورة الحتمية، يجب أن تكون تلك الأدوات كافية وصالحة لقياس القدرة التحصيلية للطالب/المعلم وكذلك المهارات والقدرات والميول والاتجاهات.

وفي الدول المتقدمة تختلف هذه المعايير والشروط والأدوات تبعاً لفلسفة التعليم والسياسة التي تتبعها المؤسسة المعنية وأهدافها الخاصة، إلا أنها تتفق جميعاً على اتباع معايير محددة تنظم عملية القبول والاختيار للطالب/المعلم.

بالنظر الى نظام القبول بكليات التربية بالجامعات السودانية المختلفة يلاحظ أنه يشكل جزءاً من نظم القبول بالتعليم الجامعي بشكل عام، وعلى أساس مستوي تحصيل الطالب المتقدم في امتحان الشهادة الثانوية السودانية، والذي يعتبر معياراً أساسيا للمفاضلة بين رغبات الطلاب المتقدمين التي يبدونها في بطاقات الاختيار المعدة لهذا الغرض، والتي يوضح بها الطالب المتقدم اختياره طبقاً للترتيب الذي يراه.

كما تضع هذه الكليات شرطاً آخر وهو اختيار الطالب لاختبار أو مقابلة، الغرض منه التحقق من صلاحيته لمهنة التدريس، ونظراً لخطورة قضية اختيار الطالب/المعلم قبل إعداده في كليات التربية، فقد نالت هذه القضية مكاناً وحيزاً بارزاً معتبراً في المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل على المستوي المحلي والإقليمي العربي. من بين تلك المؤتمرات التي عقدت لهذا الغرض

(مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي القاهرة، ١٩٧٢) الذي كان من بين توصياته في هذا الشأن أن يتمتع الطالب المتقدم للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين بالسمات التالية :

* حب العمل في مجالات التربية.
* مهارات الاتصال بما في ذلك التعبير اللغوي.
* الحس الاجتماعي والثبات الانفعالي.
* الاستعداد القيادي والعمل على خدمة البيئة.
* اللياقة البدنية والصحية.

كما تدعو معظم المؤتمرات والندوات التي تعقد في هذا الصدد إلى ضرورة الاستفادة من التجارب والاتجاهات العالمية الحديثة في مجال الاختبارات والمقاييس للاستفادة منها في انتقاء أفضل العناصر وأصلحها للالتحاق بمهنة التدريس.

هذه الاختبارات والمقاييس – رغم استخدامها لغرض القبول، إلا أنها تُجرى وتطبق في معظم الاحيان بطريقة يغلب عليها الطابع الشكلي والصوري والبعد عن الموضوعية ، الأمر الذي يحتم على القائمين على أمر إعداد المعلمين في تلك الكليات اتخاذ كافة الإجراءات والضوابط اللازمة لإنجاح هذه العملية الخطيرة، نظراً لأنه على أساسها يتشكل معلم المستقبل الجديد.

ان كان هناك من سبيل للوصول إلى تلك الغاية، يبدو أنه من المفيد الاستعانة بخبرات وتجارب الدول المتقدمة والتي قطعت أشواطاً بعيدة في هذا المجال.

لقد اهتمت الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية اهتماماً ملحوظاً بوضع معايير اعتمادية يستفاد منها إجمالاً في تحديد المتطلبات الفنية لإعداد المعلم.

" إن السعي لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي يستوجب أولاً السعي لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العام، ذلك لان مخرجات التعليم العام تمثل أهم المدخلات للتعليم العالي، وهذا يتطلب تطوير أداء مؤسسات التعليم العام ، ولما كان المعلم هو حجر الزاوية في عملية تحسين النوعية في العمل التعليمي في مؤسساته المختلفة، فلابد من الاهتمام بالمعلم وتجويد أدائه اذ يُعد ذلك عنصراً محورياً وجوهرياً لتجويد أداء التعليم في مستوياته المختلفة، إن الاهتمام بتجويد أداء المعلم يبدأ بالاهتمام بجودة مؤسسات إعداده وتدريبه، فهي أكبر مصدر يرفد مؤسسات التعليم العام بالمعلمين وكذلك بالمساهمة في الإعداد التربوي للمعلم الجامعي." (سالم، ٢٠١٠، ص٣٤٩-٣٥٠).

إن كان الأمر كذلك، فإن حسن اختيار الطالب/المعلم يمثل الأساس ونقطة الانطلاق الحقيقية الأولي.

من الهيئات المعتبرة والمعروفة التي اهتمت بوضع المعايير لضمان الجودة والاعتماد في مجال إعداد المعلمين المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Board

for Professional Teaching Standards (NBPTS)، ويرجع تاريخ إنشاء هذا المجلس الوطنى الأمريكي الى العام ١٩٨٧م وهو منظمة مستقلة غير ربحية وغير حكومية، تشكلت للنهوض بجودة التعليم والتعلم من خلال تطوير معايير مهنيه للتعليم وإدماج المعلمين المؤهلين للتدريس ضمن جهود تطور التعليم. ويتفق المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس (NBPTS) واتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات (INTASC) في الرأي القائل بأن التدريس فن معقد ويتطلب أداءً قائماً على معايير واستراتيجيات تقويم من شأنها أن تمكن من إصدار أحكام مبررة وتقوم ما يمكن أن يؤديه المعلمون بصورة حقيقية في مواقف التدريس المختلفة. ثم توالت بعد ذلك العديد من الهيئات الأجنبية الأخرى التى اهتمت بوضع مستويات معيارية للمعلم سواء في مرحلة الإعداد أو مرحلة الترخيص للمهنة أو مرحلة التنمية المهنية.

إن وضع مثل تلك المعايير لاختيار الطالب/المعلم وبرامج إعداده والالتزام بها، جعلت الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجا يحتذي في هذه الجوانب، وعليه يقتصر الباحث هنا على بعض التدابير والإجراءات في الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الجانب الخاص باختيار وقبول الطالب/المعلم.

إن المعايير والإجراءات المتبعة حالياً في كليات التربية الأمريكية تختلف تبعاً لفلسفة التعليم التي تتبعها الجامعات، إلا أنها بشكل عام تتفق على الالتزام بمعايير محددة تنظم عملية القبول، أي أن هناك رؤية (Vision) تحكم سياسة القبول.

ويترجم هذا النظام تلك الرؤية إجرائيا من خلال صياغة مجموعة من المعايير والمتطلبات الخاصة بالقبول. كما ان هذه الجامعات تصر كثيراً على أن تكون عملية القبول انتقائية تنافسية، ويمكن أن نصنف هذه المعايير تحت الفئات الثلاث التالية :

١/ معايير تتعلق بالاختبارات التي تقدم على مستوي الدولة أو الولايات أو الجامعة، أو الكلية، أو حتى القسم. وهذه الاختبارات نوعان :

نوع يعنى بقياس القدرات والاستعدادات، والنوع الآخر يهتم بقياس التحصيل الأكاديمي. وتتكون هذه الاختيارات بنوعيها من أجزاء فرعية تقيس المهارات الأساسية للطلاب، أو ما يمكن أن نسميه ما لا يسع الطالب/المعلم الجهل به، بحيث يشمل الاختيار أجزاء لمهارات : القراءة، الكتابة، الرياضيات، مهارات الاتصال...الخ ، ولعل أهم تلك الاختبارات ما يعرف باختبار(ACT لقياس القدرات الاكاديمية للطلاب/المعلم). (SAT لقياس المهارات والاستعدادات للطالب/ المعلم). ومن النادر جداً أن تنظر جامعة من الجامعات في ملف طالب متقدم لم يخضع لهذين الاختبارين أو أحدهما.

لا يكفي مجرد دخول الطالب المتقدم هذين الاختبارين والجلوس لهما، بل لا بد له من الحصول على الدرجة التى يحددها القسم على أن لا تكون الفترة الفاصلة بين دخول الاختبار

والتقدم بطلب القبول طويلة. كما أن هناك اختباراً خاصاً بالتخصص الدقيق داخل كليات التربية، وهذا يدخل تحت ما يسمي (متطلبات خاصة بالقسم). وفي بعض الجامعات الأمريكية لا يتقدم الطالب الى هذا الاختبار إلا بعد إنهائه دراسة المواد العامة أو مواد الإعداد العام، وعلى الطالب أن يحقق الحد الأدنى من الدرجة المطلوبة والإ فليس له مكان فيه، وعليه البحث عن قسم آخر.

٢/ معايير خاصة بالثانوية من حيث المعدل العام (GPA)، فبعض الجامعات تشترط معدل ثلاثة من أربعة وبعضها يشترط اثنين ونصف من خمسة، كما أن هناك معايير متعلقة بنوعية المواد التي درسها الطالب في المرحلة الثانوية وعددها في كل فرع (اللغة، الرياضيات، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية)، وكذلك فيما إذا كان الطالب قد سبق له دراسة مواد جامعية في أثناء المرحلة الثانوية.

٣/ معايير خاصة بالسمات الشخصية والنفسية عند الطلاب، مثل قدرة الطالب المتقدم التواصلية وميوله واتجاهاته نحو مهنة التدريس وصحته العقلية والنفسية، وبعض الأقسام تحرص على إجراء مقابلة شخصية للمتقدم.

ان معظم الجامعات الأمريكية تتفق في اتباع نظامين وهما :

القبول المشروط(Conditional Admission)والقبول النهائي(Full Admission)

أي أن الطالب يدخل كلية التربية تحت مسمي " قبول مؤقت " حتى يحقق الشروط والمتطلبات التي توصله الى " القبول النهائي "، ولكن بعض الجامعات تعطي الطالب المتقدم قبولاً للدراسة فيها إذا حقق الحد الأدنى من شروط القبول، واذا أراد الطالب أن يختار تخصصه الدقيق داخل كلية التربية، فان عليه أن يجتاز الاختبار الذي يقدمه القسم المختص، وعليه كذلك ألا يكون قد حصل على أقل من معدل " جيد " في المواد التربوية، وإذا لم يتمكن من اجتياز الاختبار الخاص بالقسم أو حصل على معدل " جيد سالب " أو أكثر في المواد التربوية، فان قبوله يتحول بشكل آلي وتلقائي إلى قبول مشروط.

أما شروط القبول النهائي فهي كما يلي :

* لا بد من تحقيق جميع شروط القبول المشروط
* أن يتقدم الطالب بطلب الى لجنة القبول لفحص سيرته الدراسية الأكاديمية.
* أن يتقدم رسمياً بطلب القبول في نهاية السنة الثانية.
* ألا يكون قد حصل على معدل أقل من "جيد " في كل المواد التى درسها (بعض الجامعات تحدد مواد بعينها).
* أن يحقق الطالب الدرجة المطلوبة في الاختبارات الفرعية (Subtests) لاختبار(Praxisl)– وهذه الاختبارات تشمل القراءة، الكتابة، الرياضيات، ويستثنى من هذا الشرط الطلاب الذين يقدمون درجة مؤهلة في أى من الاختبارات التالية (SAT, GRE , ACT).

اختبار(Praxisl) يتكون من شقين، شق يعنى بالمهارات الأكاديمية، والآخر يتعلق بتقويم التخصص المعرفي – المحتوي.

ان القبول المشروط الذي يعقبه قبول نهائي – في حال استيفاء الطالب للشروط – قد يكون حلاً مقبولاً لمعالجة ضعف مخرجات الكليات التربوية، ففي هذه الحاله يتم فحص الطلاب ومتابعتهم أثناء فصولهم الدراسية الأولي في الكلية ومن ثم يتخذ القرار المناسب بشأنهم. ويمكن التنسيق بين الجامعات والكليات من أجل معادلة بعض موادهم إذا رغبوا (أى الطلاب الذين لم يحققوا شروط القبول النهائي) في مواصلة الدراسة في أقسام أخري تناسب قدراتهم ومستوياتهم.

ويوجد نظام آخر يطبق في جامعات أمريكية أخري يتم فيه قبول طلاب البكالوريوس في الجامعة دون تحديد كلياتهم أو تخصصاتهم، واذا أراد الطالب أن يتخصص في كلية التربية، فان عليه أن يحقق شروطاً، منها :

* أن ينهي ما لايقل عن ٦٤ ساعة معتمدة.
* أن يجتاز اختبارات في اللغة ومهاراتها والرياضيات والعلوم الطبيعية قبل قبوله في الكلية.
* أن يحقق في المواد أعلاه تقديراً لا يقل عن " جيد ".
* أن يقدم ما يثبت أن لديه خبرة في المجتمع.
* يجب على المتقدم أن يجتاز متطلبات التخصص الدقيق الذي سوف يلتحق به.
* بعض الأقسام وكليات التربية تشترط على المتقدمين اجتياز اختبار يطبق على مستوي الولايات المتحدة هو : (PPST=Pre-Professional Skills Test).

هذا الاستعراض للتجربة الأمريكية في اختيار و قبول الطلاب /المعلمين في كليات التربية، يحتم على كليات التربية بشكل عام وكليات التربية في السودان بشكل خاص مواءمة هذه المعايير والشروط للقبول بالشكل الذي يساعد في انتقاء أفضل المتقدمين للالتحاق بها، ممن تتوافر لديهم السمات الخلقية والقدرة والرغبة والميول نحو مهنة التدريس، كما يساعدأيضاً في تدقق استحداث أنجع الأدوات المقننة التي تقيس القدرة التحصيلية لدى الطالب بالإضافة إلى قياس مهاراته وميوله واتجاهاته.

أن عملية القبول كذلك – حتى تكون اكثر تقنيناً وادارة – لا بد من التنسيق الكامل بين كليات التربية ووزارة التعليم العام الاتحادية. يجب أيضاً أن تتسم عملية القبول بكونها عملية انتقائية تنافسية تعنى بالقياس اكثر من كونها عملية شكليه روتينية، يجب أن تعنى في المقام الأول بقياس :

١/ مستوى القدرات والاستعدادات العقلية والجسدية والنفسية، مثل تحديد السمات الشخصية والنفسية والقدرات التواصلية والميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس والصحة العقلية.

٢/ مستوى التحصيل المعرفي والذي يجب أن يكون بدرجة مناسبة (معدل الشهادة الثانوية السودانية).

رابعاً: نماذج من الخبرات والتجارب العالمية في برامج إعداد المعلم :

تهتم دول العالم المتقدمة والدول الساعية للتقدم من بين الدول النامية بكليات التربية ونظم إعداد المعلمين بها اهتماماً واضحاً، يعكس التسليم بأن المعلم هو أساس تطوير التعليم، وأن التعليم هو أساس النهضة.

ولذلك فإن هناك الآن اهتماماً خاصاً بوضع مستويات معيارية Standards لتكوين المعلم تشمل كافة جوانب هذا الإعداد، كما تشمل مؤسسة الإعداد نفسها، والمتطلبات الاساسية لهذا الإعداد والتكوين.

باستطلاع الواقع والممارسة في جانب إعداد المعلم في تلك الدول، يمكن الخروج بنموذج يلخص أهم المستويات المعيارية لتكوين المعلم باعتبارها أساس هذا الإعداد، وأساس اعتماد مؤسساته وضمان جودتها.

المستويات المعيارية العامة لبرامج إعداد المعلم :

تنفذ برامج إعداد المعلمين في داخل الجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين وهي بالتالي تتضمن الدراسات والخبرات التي تؤدي الى حصول الطلاب/ المعلمين على الترخيص للعمل بالمدارس الابتدائية والثانوية. تستخدم هذه المستويات المعيارية كأساس لتقويم برامج إعداد المعلمين في أى مؤسسة.

من المسلمات الرئيسة التى تقف وراء هذه المستويات المعيارية التأكد على التربية العامة والثقافة الحرة من ناحية، بجانب التأكد على التخصص من ناحية أخرى، مع مراعاة المحيط الثقافي الذي يعمل المعلم في ثناياه وتحت مظلته، وكذلك متطلبات الممارسة العملية داخل المدرسة بحيث لا تنعزل عم الواقع التطبيقي للميدان، وهو هنا المدرسة العامة باعتبارها أساس التعليم.

وتنقسم المستويات المعيارية هذه إلى ثمانية مكونات رئيسة هي :

١/ المتطلبات العامة، حيث تتطلب المستويات المعيارية تحديداً دقيقاً وموجزاً لأهداف ومقاصد المؤسسة ورؤيتها ورسالتها، وأهداف واغراض برنامج الإعداد.

٢/ المنهج : ينبغي أن يكون برنامج إعداد المعلم برنامجاً قائماً على التخطيط العلمي المتوازن الذي يؤدي الى اكتساب المعارف والمهارات بما فيها التربية العامة، دراسة ميدان أو مجال واسع للاختيار وإعداد الطلاب المعلمين للعمل في إطار بيئيي ومجتمعي له محدداته الثقافية.

٣/ التقويم : وتتطلب هذه المستويات المعيارية تمثيلاً عريضاً يأخذ شكل السياسات التنموية والتطويرية والتقويم المنظومي من خلال عمل تعاوني جماعي يحقق التقويم المؤسسي وتقويم كافة مكوناته الفرعية ومنها برنامج إعداد المعلم.

٤/ الطلاب : ويقوي هذا الجانب المتطلبات الأكاديمية للقبول ببرامج إعداد المعلم، ويوضح متطلبات ما قبل الالتحاق بالبرامج، وتوزيع الطلاب على التخصصات السنيه ومجال الاختيار ويعمق خبرات الممارسة والمعرفة.

٥/ هيئة التدريس : وتتطلب المستويات المعيارية أنشطة للتنمية المهنية لجميع أعضاء فريق إعداد المعلمين – معلم المعلم – ليكونوا على مستوي معاصر ومتقدم في مجالات تخصصهم وليقدموا الخبرات الأولي Firsthand عن التدريس الفعال ودور ومسئوليات المعلمين المتعاونين المشرفين على الطلاب، ويدخل في هذا الإطار خلق علاقات تعاون ومشاركة مع المدارس العامة والمعلمين والإداريين بشكل يتسم بالقوة والعمق.

٦/ الإدارة : وينبغي أن تكون هناك ترتيبات تعاونية مع المدارس الابتدائية والثانوية. كما ينبغي أن تتوفر خطة إدارية لتقويم الخدمات المساندة للمدارس والإدارات التعليمية.

٧/ التسهيلات والموارد : ويؤكد هذا المكون المهم على ضرورة تقديم دعم إداري قوي، ووجود مكتبات مجهزة على مستوي عال، وخدمات تقنية متطورة وغير ذلك من مصادر تشمل قواعد المعلومات والبيانات ذات التكنولوجيا الحديثة داخل مؤسسة الإعداد وخارجها.

٨/ متطلبات قانونية أخرى : وهذه تشمل متطلبات أخري يجب أن تلبيها مؤسسة الإعداد أو الجامعة. وتقوم كليات التربية بتقديم تقرير للتقويم الذاتي قبل تقويمها خارجياً للترخيص بتقديم برامجها واعتمادها.

على خلفية هذه المستويات المعيارية التي تحكم تنفيذ وتقويم برامج إعداد المعلم في الدول المتقدمة إلى حد كبير، يتعرض الباحث في هذا المستوى من الدراسة إلى الحديث عن نموذجين اثنين من النماذج في برامج إعداد المعلم الناجحة، والتي إلى حد كبير أصبحت مثلاً يحتذي في بقية دول العالم الأخري.

النموذج الأول هو النموذج الأمريكي في برامج إعداد المعلم.

النموذج الثاني هو النموذج الانجليزي في برامج إعداد المعلم.

أولاً : إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية :

تحظى التربية في الولايات المتحدة الأمريكية باهتمام متزايد باعتبار أن للتربية والتعليم دوراً مقدراً لمجتمع سريع التغير ينافس أو يقود المنافسة، ولهذا كله فإن للتعليم وضعه هناك وهو دائم التعرض للنقد من أجل الإصلاح والتطوير.

تتعدد نظم إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتنوع تنوعاً كبيراً نظراً للامركزية التى يدار بها التعليم من ناحية وللحرية التى تتمتع بها المؤسسات التعليمية بعامة والكليات في الجامعات بخاصة.

ومما يميز النموذج الأمريكي في إعداد المعلمين بشكل عام الاهتمام الزائد بدور الهيئات والمجالس الوطنية لاعتماد برامج إعداد المعلمين ووضع معايير دقيقه لاعتماد تلك البرامج وصولاً الى ضمان الجودة والاعتماد. المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد معلم التعليم العام The National Council of Accreditation of Teacher Education (NCATE) يعتبر من أشهر وأهم مؤسسات الاعتماد المهنية للتربية لا في الولايات المتحدة الأمريكية فحسب بل في العالم باسره. يقوم هذا المجلس بوضع المعايير التي في ضوئها يمكن اعتماد الجامعات والمؤسسات المختصة بإعداد المعلمين.

تجدر الإشارة إلى أن حركة المعايير التربوية الحديثة هذه قد ارتبطت بتقرير صدر في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣م بعنوان : "أمة في خطر:A Nation at Risk، حيث أوضح أن هناك خللاً في النظام التعليمي الأمريكي مما جعل المسئولين يجتهدون في كيفية تحسين التعلم وتحديد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التى ينبغي أن يلم بها المتعلم ويكون قادراً على أدائها، وارتبط بذلك اهتمام بالمعلم ووضع مستويات معيارية خاصة به، لأن المتعلم لن يستطيع أن يصل الى أعلى ما تؤهله له قدراته اذا لم يكن المعلم معداً إعداداً جيداً وينمي نفسه باستمرار.

" وضعت NCATE معايير لإعداد الأطر التربوية، وتضم هذه المعايير : تطوير النواحي الأكاديمية، نظام التقويم، الخبرات الميدانية، تنوع المعلمين، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الادارة والمصادر والموارد وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير (سالم وآخر، ٢٠١٠، ص٣٤٢).

أصدر هذا المجلس (NCATE) ورقة عمل مضمونة : منهج تربية المعلم Teacher Education Curriculum أشارت الى أن منهج إعداد المعلم ينبغي أن يكون جذاباً للطلاب الأكفاء الذين يبحثون عن تعليم أساسي جيد لأنفسهم وإعداد ملائم لمستقبل مهني.

المدة التى يقضيها الطالب/المعلم في كلية التربية الأمريكية وفقاً للنظام التكاملي هي في أغلب الولايات أربع سنوات، إلا أن هناك الكليات الأخرى التي يتخرج الطلاب فيها بعد دراسة مدتها خمس سنوات. تشتهر الولايات المتحدة باستحداث النظم وتغييرها من وقت لآخر، فهي عبر السنين استطاعت أن تستحدث عدداً من الأساليب في إعداد المعلم وتدريبه، ومن أشهر تلك الأساليب :

١/ مدخل تحليل النظم : System Analysis Approach

باستخدام هذا المدخل تصمم البرامج بطريقة إجرائية على ضوء ما ينبغي أن يقوم به المعلم، وباستخدام نموذج نسقي أو منظومي لأحدث المعلومات العلمية التخصصية والمهنية يبنى البرنامج على ضوئها، وقد قام مكتب التعليم في الولايات المتحدة بتقديم مشروع لتطوير برامج إعداد المعلمين باستخدام هذا المدخل منذ السبعينات.

ان فكرة تحليل النظم هي " الدراسة الشاملة لنظام معين في محاوله تحديد مدي كفاءته في تحقيق أهدافه، ثم اقتراح التعديلات الضرورية في الأساليب والإجراءات التى يتضمنها النظام لتخفيض النفقات وتأكيد الوصول الى الأهداف بدقة وسرعة (السلمى ، ١٩٧٠، ص ٣٩٦).

وهذا يعنى أن أسلوب تحليل النظم منهج لتحديد ووصف أى مجال وتحليل العناصر المهمّة فيه وما بينها من تفاعلات، وتعين التغيرات التى يرجي إحداثها في هذا المجال. إنه نمط تفكير وأسلوب معالجة ذو خطوات تختلف باختلاف وجهة نظر من يستخدمونه وخاصة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، وتلك الخطوات تتمثل في، تحديد الأهداف، ثم تصميم للنظم البديلة لتحقيق هذه الأهداف، ثم تقويم لهذه البدائل في ضوء فاعليتها وكلفتها، ثم إعادة النظر في الأهداف وفي المسلمات الأخرى التى يقوم عليها التحليل، ثم ابتكار بدائل جديدة وإيجاد أهداف جديدة.

هذه الخطوات كما يراها (السلمي ، ١٩٧٠) تتمثل في الآتي :

١/ وصف النظام System Description ويقصد به توصيف الحالة الراهنة للنظام والتعرف على تركيبة وأسلوب أدائه.

٢/ تحليل النظام System Analysis ويقصد به محاولة التعرف على المشاكل والعقبات التي تعترض أداء النظام وتعوق تقدمه.

٣/ هندسة النظام System Engineering ويقصد به إعداد بديل من خلال التعديلات الواجب إدخالها على النظام القائم لمعالجة ما يعانيه من مشاكل وقصور (السلمى، المرجع السابق، ص ٤٠١).

٢/ إعداد المعلم المبنى على الأداء أو الكفاءات :

Performance or Competency – Based Teacher Education

ومنذ السبعينات بدأت الدعوة إلى هذا الأسلوب باعتباره تطويراً حديثاً لإعداد المعلم، يعتبر أكثر تخطيطاً وتنظيماً. وإعداد المعلم المبني على الأداء يقوم على ثلاثة محكات رئيسة هي :

أ/ محك المعرفي وفيه يتم تقدير الجوانب المعرفية للطالب/المعلم.

ب/ المحك الأداء ويعني تقويم نواحي السلوكيات التدريسية لهذا الطالب/المعلم.

ج/ محك المخرج أو المنتج، ويهتم بتقويم قدرة الطالب على القيام بالتدريس

وهنا يتم قياس تحصيل التلاميذ باعتباره ناتجاً لتدريس الطالب/المعلم.

يبدو أن هذا الأسلوب لإعداد المعلمين قد جاء استجابة للمدخل المعرفي Cognitive Approach في الكفاءة التدريسية للمعلم أكثر من كونه استجابة للمدخل الآخر المنافس وهو المدخل السلوكي Behavioural Approach– فبينما يركز الأخير على أساليب التعزيز والتعلم المبرمج في التدريس الفعال، يتم التركيز في المدخل المعرفي على أهمية دور العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم وتخزين المعلومات واسترجاعها.

هذا يعنى أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات – وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية – تقوم على فكرة تحديد أهداف بشكل واضح لعمليات التدريس، وتحدد المهارات التدريسية التى على المعلم أن يكتسبها، وتعتبر إدراك المعلم لهذه المهارات وانجازه لها بشكل سلوكي يمكن ملاحظته وفي مواقف تعليمية هو المعيار لنجاح المعلم، بالإضافة الى ذلك فإنها تعتبر نتائج التعلم هدفاً لعملية التعليم وليس النشاطات التعليمية التي تؤدي إلى ذلك الهدف.

كما سبق ذكره، فإن نظام إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية يسير إما وفقاً للنظام التتابعي أو التكاملي مع وجود الاختلافات بين الولايات بسبب اللامركزية في إدارة التعليم وتنظيمه واستقلالية مؤسساته عن التعليم العالي.

في دراسة حالة عن الإعداد التكاملي للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية قامت وينستين(1988) Weinstein ببحث شمل ثلاثة نماذج لهذا الإعداد في كلية أوسن في شيرمان – تكساس Austin College in Sherman– Texas وجامعة كنساس في لورنس University of Kansas in Lawrence وجامعة فرجينيا في تشارلو تسفيل The University of Virginia in Charlotsville

بالنظر الى نتائج هذه الدراسة، يمكن الخروج ببعض الملاحظات، ومنها :

١/ القناعة بأن فترة الأربع سنوات تعتبر غير كافيه لإعداد معلم متمكن من تخصصه، وقادر على أداء عمله بكفاءة، ومن هنا تأتي ضرورة الاتفاق على مدة إعداد تطول إلى خمس سنوات.

٢/ الاختلاف في تنظيم برامج إعداد المعلمين، ففي حين نجد أن كلية اوستن Austin تخصص سنوات الدراسة الجامعية الأربع للفنون الحرة باستثناء ما يخصص في أثنائها للسمنارات والخبرة الميدانية، فان جامعة كنساس استغلت زيادة الفترة لتقديم مقررات للتربية العامة (مقررات ثقافية)، والتركيز على التخصص وكذلك التربية المهنية، ونجد أيضاً أن جامعة فرجينيا Virginia تشترط أن يلبى الدارسون ما تفرضه كلية الفنون الحرة والعلوم من دراسات في التربية العامة والتخصص الأكاديمي، وزادت أيضاً من محتوى ومقررات الخبرات الميدانية التطبيقية.

٣/ الاتفاق بين النماذج الثلاثة على التدريب الميداني لفترة تدريب متصلة فيما يخص المهارات التكنولوجية وتعليم الحاسب الآلي، فقد وضعت أقسام التعليم في الولايات والمنظمات

المهنية خطوطاً إرشادية لذلك مثل ما فعل مجلس الشمال الغربي لتعليم الحاسب الآلي Northwest Council for Computer Education حيث أكد على أهمية الخبرة في استخدام الكمبيوتر في التعليم وكأداة لحل المشكلات.

واستجابة لذلك نص القانون الذي أصدرته ولاية كاليفورنيا والذي بدأ العمل به منذ يوليو ١٩٨٨م على أن المتطلب اللازم للحصول على شهادة Clear Teacher Credential يتضمن قيام الطالب بدراسة برنامج للتعليم بالحاسب الآلي، ليكون قادراً على استخدامه في مواقف تعليمية متنوعة، وتحقيقاً لأهداف متعددة.

لهذا السبب تخرج في عام ١٩٨٨م حوالي ١٤٢ ألف معلم جديد من ١٥٠٠ مؤسسة للإعداد عامة وخاصة، وكلها تقدم برامج للدراسة عن الحاسب الآلي في التعليم والتعلم. وهكذا نجد باستمرار تحديثاً وتطويراً في ميدان التعليم بعامة وإعداد المعلم وتدريبه بخاصة.

أولاً : كلية أوستن :Austin College

بدأ تنفيذ برنامج كلية اوستن لإعداد المعلم عام ١٩٦٦م متأثراً بآراء مجموعة من المربين مثل :.Combs, Postman , Rogers , Weingarten, Holt وقد استقر رأى أعضاء هيئة التدريس على تقديم برنامج مدته خمس سنوات مبنى على الافتراضات التالية :

١/ ضرورة تقديم برامج للتربية الحرة Liberal Arts.

٢/ لا يمكن تقديم برامج تتسم بالجودة العالية في داخل نظام الإعداد مدته أربع سنوات.

٣/ ضرورة قيام الطالب/المعلم بدور ايجابي في برنامج إعداده، وضرورة مشاركته في تصميم وتنفيذ أى برنامج لإعداده إعداداً فردياً.

ويتضمن البرنامج اعداداً عاماً (إعداداً ثقافياً)، وهو متطلب أساسي مهما يكن تخصص الطالب، ويشمل مقررات خاصة في اللغة الانجليزية، والحديثSpeech، والتاريخ الأمريكي، والعلوم السياسية، وعلم النفس، والعلوم، والرياضيات، وعلوم الحاسبات الآلية، واللغات الأجنبية.

ثانياً : جامعة كنساس: University of Kansas

بدأت مدرسة التربية بجامعة كنساس تقدم برنامجاً لإعداد المعلمين مدته خمس سنوات عام ١٩٧٥م، وفي عام ١٩٨٠م شكلت لجنة لتقديم ورقة عن برامج جديدة لإعداد المعلم، ضمت ممثلين لأعضاء هيئة التدريس وقسم التعليم بالولايات، ومديري المدارس العامة، وقد أقرت الورقة ضرورة تغيير النظام القائم وتقديم برنامج جديد ينتهي بالحصول على البكالوريوس بعد أربع سنوات ثم دراسة عام خامس إضافي.

فيما يتصل بالقبول، فإن من أبرز شروطه النجاح في الأقسام المتصلة بالرياضيات والكتابة في اختبار المهارات قبل المهنية.

وفيما يتصل بالإعداد المهني، فإن مقرراته تبدأ في العامين الأوليين مركزة على الوعي المهني والتربية لثقافات متعددة، ونمو الطفل والمراهق، ثم يكون التركيز أكبر في الأعوام التالية على التعلم والنمو والاتصال، والمناهج وطرق التدريس، وتقويم التلاميذ.

وتخصص في العام الخامس فترة مدتها ستة أسابيع للتدريب الميداني، واثنا عشر أسبوعا لدراسة مقررات الإدارة المدرسية والتربية الخاصة والإدارة التعليمية وتاريخ التربية، والتدريس، كما يخصص فصل دراسي كامل للتدريب الميداني المتصل، ويعنى هذا أن توزيع المقررات التربوية والثقافية يكون كما يلي :

- ٦٠ ساعة معتمدة للإعداد الثقافي.
- ٤٠-٤٨ ساعة معتمدة للتربية العملية.
- ٥٤-٦٢ ساعة معتمدة للإعداد المهني (٢٩-٣٢ في السنوات الأربع الأولي، ٢٥-٣٠ في العام الخامس).

ويتميز هذا البرنامج بتركيزه على التخصص والإعداد الثقافي، وإدخال مقررات أخرى كالإدارة والتربية الخاصة والحاسبات الآلية فضلاً عن الإعداد المهني.

ثالثاً : جامعة فرجينيا: University of Virginia

في مدرسة كارى للتربية Curry School of Education شكلت لجنة لإعادة تصميم نظام إعداد المعلم.The Committee on Teacher Education Redesign وفي عام ١٩٨٤م قامت اللجنة بدراسة الوضع الراهن، وخلصت في تقرير لها الى أن تحقيق الأهداف الخاصة بتربية المعلم لا يمكن أن يتم في إطار برنامج دراسي مدته أربع سنوات، وقامت اللجنة – انطلاقاً من ذلك – بوضع الخطوط العريضة لبرنامج جديد يحتاج إلى خمس سنوات تنتهي بالحصول على البكالوريوس من كلية الآداب والعلوم، ودرجة الماجستير من مدرسة كارى للتربية.

وبالفعل بدأ تنفيذ هذا البرنامج اعتباراً من خريف ١٩٨٦م. يشترط للالتحاق بالبرنامج عدة شروط منها النجاح في اختبار الـ S. A. T بما لا يقل عن ١٠٠٠ درجة، وينبغي أن يدرس الطلاب المتطلبات التى تقررها كلية الآداب والعلوم، متضمنة مقررات في (الكتابة والآداب واللغة الاجنبية والمخاطبة العامة (Public Speaking) والعلوم والرياضيات (عام كامل واحد للعلوم – الرياضيات – الحاسبات الآلية) والعلوم الاجتماعية وتشمل (دراسة عامة للحضارة الغربية، التاريخ الأمريكي، علم النفس العام) والتربية الرياضية – فصل دراسي في الاقتصاد يعد متطلباً أساسيا لعلم المدرسة الإبتدائية.

فيما يتعلق بالتخصص الأكاديمي، فالطالب يعد ليكون معلماً بالمدرسة الابتدائية يختار تخصصاً اساسياً من بين مجموعات المواد الآتية :

التاريخ والعلوم الاجتماعية، الدراسات اللغوية، العلوم أو الرياضيات. بالاضافة الى ذلك، فان الطالب يدرس خمس عشرة ساعة فصلية في تخصص معاون غير التخصص الذي اختاره.

وحتى يستطيع الطالب الانخراط في الدراسة في العام الخامس، فان هناك اختبارات للكفاءات في المهارات الأساسية، تأتي اللغة حديثاً وكتابة على رأسها، والنجاح في اختبارات الولاية للمعلمين، وتوصية من أعضاء الكلية بأنه يمكنه الاستمرار في البرنامج.

كل ذلك يعنى أنه خلال خمس سنوات دراسية يدرس الطالب/المعلم من ٤٠–٤٥ ساعة فصلية في الفنون الحرة (٢٥%)، ومن ٥٠ – ٧٢ ساعة في التخصص الأساسي والمتخصص المعاون (٤٠%)، ومن ٣٨ – ٤٠ ساعة في التربية المهنية (٢٥%) ومن ١٢ – ١٥ ساعة فصلية في العمل الكلينيكي (١٠%).

أما بالنسبة للتربية المهنية فانها تبدأ في العام الثاني وتستمر حتى نهاية العام الخامس، وهنا توجد فرق عمل من جميع أقسام التربية برئاسة أحد أعضاء لجنة إعادة تصميم برنامج إعداد المعلم مهمتها وضع محتوي المقررات التي تدرس في كل عام والأنشطة المعملية المصاحبة (التدريس المصغر – استخدام الحاسبيات الآلية... الخ).

وتنظم الدراسة وفقاً لأربعة محاور أساسية، هي :

- التعليم كمهنة.
- النمو والتعليم والفئات الخاصة.
- المنهج والتدريس والقياس.
- الاهتمامات الاجتماعية.

وهناك مقررات في التكنولوجيا التعليمية، والتربية الخاصة، والتربية متعددة الثقافات، وخلال العام الخامس هناك فصل دراسي كامل للتدريب الميداني في الخريف، ويخصص فصل الربيع للدراسة بالجامعة، ثم يقوم الطلاب بتنفيذ مشروع تربوي ميداني.

وهنا يشير (ألن Allen, 2002) الى أن من أولويات العمل في تحسين التعليم قدرات المعلمين، ويضيف أن دراسة اجراها وليم ساندرز Sanders أوضحت أن هناك علاقة احصائية قوية بين مدي فاعلية المعلم وتحصيل الطلاب، وأن مكونات برنامج إعداد المعلمين الناجح لا بد أن تراعى ما يلي :

- التعرض لخبرات مطولة في الميدان.
- تقديم معرفة تخصصية عالية.
- معرفة نقل المعلومات وتسهيل فهمها.
- تعديل البرنامج ليتناسب مع احتياجات الميدان.
- إيجاد دعم قوي من المؤسسة التعليمية لإعداد المعلم.

- تعاون مؤسسات الميدان من مدارس وإدارات تعليمية.

كما أضاف Prister etal وآخرون (Prister, 2002) ان إصلاح التعليم لا يتم الا عن طريق الشراكة بين الكلية والمدرسة مع استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وذلك بجعل التقنيات من مكونات التعلم في برامج إعداد المعلمين، وتضمين برنامج إعداد المعلمين الطرق المتعددة للتدريس في بيئات متعددة وتعلم خبرات ميدانية مع معلمين ذوي خبرة.

ثانياً : إعداد المعلم في انجلترا :

يستخدم مصطلح التعليم الإضافي Further Education في بريطانيا ليشير الى التعليم بعد المرحلة الثانية الإلزامية في مؤسسات تعليمية غير جامعية، وتشمل مؤسسات التعليم الإضافي أو العالي البوليتكنيك Polytechnic، وكليات ذات أسماء متنوعة منها كليات التعليم الإضافي، وكليات التكنولوجيا والكليات الفنية وكليات التجارة وكليات الفنون والكليات الزراعية وغير ذلك.

يحرص برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية في انجلترا كل الحرص على تقوية العلاقة بين منهج إعداد المعلم والمناهج القائمة في مراحل التعليم العام وفقاً لمفهوم المنهج الواسع أو الحديث. " إن تطبيق المفهوم الواسع أو الحديث للمنهج في كل من كليات إعداد المعلم ومدارس التعليم العام بمراحله المختلفة، أصبح أمراً ضرورياً ومُهماً لتطوير التعليم بهذه الكليات يتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة... والواقع أن تطبيق المفهوم الحديث للمنهج بمزاياه العديدة بدلاً من التطبيق القائم منذ عشرات السنين للمفهوم الضيق أو القديم للمنهج بما فيه من عيوب ونقائص وما خلفه من آثار وسلبيات عديدة.(ابراهيم، ١٩٧٦، ص ٢٥).

هنالك طريقان لدخول مهنة التعليم في انجلترا وويلز :

أولهما : لهؤلاء الذين حصلوا على مؤهلات جامعية وعالية (النظام التتابعي).

ثانيها : للطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالي بعد الحصول على الشهادة العامة في المستوي المتقدم (A–Level) (الثانوية العامة) (النظام التكاملي).

برنامج إعداد المعلم بكليات التربية :

أساس الدراسة في كليات التربية يتلخص في أن الطالب يمكن أن يتخصص في التدريس لإحدي المراحل السنية الآتية :

١/ مرحلة الحضانة والمرحلة الابتدائية.

٢/ القسم الأولي من المدرسة الابتدائية أو السنوات الأولي من التعليم (من٤–٩ سنوات).

٣/ المرحلة المتوسطة من التعليم.

٤/ مرحلة التعليم الثانوي.

هناك اختلافات بين الكليات في هذه المراحل، ويتم الاختيار للمرحلة السنية عند التحاق الطالب بالكلية، وبتوجيه الأساتذة للطالب حسب ميوله واستعداداته.

المقررات التي يدرسها الطالب/المعلم :

١/ مادة التخصص من بين المواد الآتية :

الرياضيات، اللغة الانجليزية، الجغرافيا، التاريخ، التربية الموسيقية، الدراسات البيئية، العلوم الحيوية، الفن والتصميم، التربية الرياضية.. الخ.

٢/ مادة ثانية يتخصص فيها الطالب من بين المواد السابقة بشرط ألاَّ تكون مادته الأولي (لغير فصلي الحلقة الثانية من التعليم الثانوي).

٣/ الدراسات المهنية :

ويدرس الطالب فيها النمو والتعلم عند الأطفال، وتشمل دراسات في التربية الصحية، التربية الدينية ، التربية الرياضية، الفن، نمو مفاهيم الرياضيات والعلوم والمفاهيم الخلقية والرياضية (لمعلم المدرسة الابتدائية). كما يدرس المهارات الأساسية في اللغة والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الرياضية وطرق تدريس هذه المواد. ويدخل تحت الدراسات المهنية مادة التربية العملية، وهناك اهتمام كبير بها، ويقوم برنامج التربية العملية على أساس زيارات للمدارس الابتدائية أو الثانوية وملاحظة التلاميذ لربط الدراسة النظرية في التربية والدراسات المهنية بالواقع، ثم تدريب عملي متصل، ويلاحظ أن الطالب يقضي خمسة عشر أسبوعا بالمدرسة في مادة التربية العملية.

٤/مجموع المواد التربوية :

وتشمل مقدمة للدراسات التربوية، الفلسفة والتربية، علم النفس والتربية، علم الاجتماع والتربية، التربية المقارنة.

ومن المعروف أن برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية في انجلترا يحرص كل الحرص على تحقيق العلاقة القوية بين منهج إعداد المعلم والمناهج القائمة في مراحل التعليم العام وفقاً لمفهوم المنهج الواسع أو الحديث.

وقد أكدت العديد من الدراسات والتنظيمات الميدانية للتربية العملية في كثير من الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية أهمية التنسيق بين مؤسسات الإعداد وإدارات المناطق التعليمية لتدريب فعال حيث يتم تنفيذ برنامج إعداد المعلم ألتتابعي ببريطانيا بعد إنهاء الطالب لدرجة البكالوريوس لمدة سنة كاملة يقضي الطالب المتدرب ٦٠% من المدة بالتدريب بمدارس التعليم العام لتطبيق المفاهيم والنظريات والمعارف التربوية " (ظفر، ١٩٩٩، ص ١٧٩).

التربية العملية المتصلة :

تضع الكلية في الاعتبار الأسس المهنية الموجهة أثناء دراسة درجة البكالوريوس، وبصفة خاصة وضع الخبرة المدرسية المتصلة، وعلاقتها بما يدرس داخل الكليات. وتتمتع الكليات بعلاقات

طيبة مع المدارس المحلية، ويختلف نمط المدارس الابتدائية التي يتدرب فيها الطلاب /المعلمون من المدارس في مناطق ريفية الى المدارس في المناطق الحضرية الصناعية.

وقد خططت التربية العملية لتسمح للطالب بأن يطبق مهاراته المهنية وليكتسب خبرات جديدة عن أنماط متعددة من المدارس، وطرق التنظيم المدرسي، وهذه الخبرة تشكل قاعدة أساسية للعمل النظري بالكلية.

وهناك تربية عملية متصلة في سنة من السنوات الثلاث الأولي، علاوة على ذهاب الطلاب في أيام متفرقة، والهدف من ذلك مساعدة الطالب على ملاحظة الأطفال وهم يتفاعلون ويتعلمون، تنمية الثقة في الاتصال، وكذلك إدراك المسئولية في العمل المدرسي.

التربية العملية في السنة الأولى :

تبلغ مدة التربية العملية في السنة الأولي خمسة أسابيع متصلة، منها أسبوعان خلال فصل الخريف، ثم ثلاثة أسابيع خلال فصل الصيف، وخلالها يلاحظ الطالب/المعلم الأطفال، كما يقوم بالتدريس.

التربية العملية في السنة الثانية :

يقضي الطالب/المعلم أربعة أيام أسبوعياً لمدة خمسة أسابيع كتربية عملية متصلة، واليوم الخامس من كل أسبوع يلتقي فيه الطلاب/المعلمون في الكلية مع المرشدين لتقويم وتخطيط العمل.

التربية العملية في السنة الثالثة :

يقضي الطلاب/المعلمون خلال فصل الربيع سبعة أسابيع يقومون خلالها بالتدريس. ويشترك في الأشراف عليهم ويوجههم كل من المشرف المتخصص من الكلية، وناظر المدرسة، والمعلم، والمرشد الأكاديمي، ويقوم المشرف بزيارة الطالب/المعلم مرة واحدة كل أسبوع على أن يكون الطالب/المعلم على علم بموعد الزيارة.

ويشترك الطالب/المعلم في تقويم نفسه يومياً، إذ لا بد أن يكتب في كراس الإعداد يومياً تعليقه على الدروس التي قام بتدريسها، كما يُقوّم نفسه أمام المشرف سواء شاهده في هذه الدروس أم لم يشاهده.

لعل أهم الدروس المستفادة من برنامج التربية العملية المتصلة بكليات التربية الانجليزية أنها تزيد بشكل متسارع من ثقة الطالب/المعلم بنفسه وتهيئ له الجو للتعامل مع معلمين فعليين وجو مدرسي حقيقي بمعاناته ومشاكله لفترات زمنية متصلة ومنتظمة مما يزيد من إلفة الطالب/المعلم بالبيئة المدرسية وأجواها.

وقد أكد بعض الباحثين أهمية تهيئة الطالب/المعلم للتعرف على الميدان التعليمي (داكوسDacus، ١٩٩٥، كورمانسكى Kormanski ١٩٨٩، فلوزنرا – بايلى – Forlenza

Bailey، ١٩٩٦، ماكنالى Mc Nally ، ١٩٩٠). أكد هؤلاء الباحثون جميعاً على وجود علاقة قوية بين الخبرة المسبقة للتربية العملية تزيد من ثقة الطالب/المعلم بنفسه. كما يلاحظ أن مشكلات عديدة تواجه المعلمين بالسنة الأولي لقلة خبراتهم بالميدان، منها تحضير الدروس، طريقة التدريس، تقويم الطلاب، التحكم في الفصل وإدارته، والعلاقات مع أولياء الأمور وإجراءات الروتين والتعامل مع الأعمال الإدارية داخل المدرسة وقلة الثقة بالنفس.

طريقة التدريس المستخدمة وتقويم الطلاب/المعلمين :

١/ يقوم التدريس على مجموعات صغيرة يمكن أن تنمي علاقات مهنية طيبة بين الطلاب/المعلمين وهيئة التدريس.

٢/ لكل عدد من الطلاب/ المعلمين مرشد خاص بهم ليساعدهم في الحصول على صورة عامة من البرنامج، ويقدم لهم النصح، ويزكيهم للعمل بعد إنتهاء الدراسة.

٣/ تتنوع طرق التدريس لتشمل :

أ/ المحاضرات والسيمنارات.

ب/ التطبيق العملي واستخدام الورش التعليمية.

ج/ العروض السمعية والبصرية.

د/ التدريس المصغر.

هـ/ برامج الدراسة المستقلة للطالب/المعلم.

و/ التوجيه والإرشاد الذي يقوم به المرشد أو الموجه الأكاديمي.

ز/ مناقشة العمل في المدرسة.

أما تقويم الطلاب/المعلمين فيتم على النحو التالي :

١/ يقوم الطلاب عن طريق تقديمهم لتقارير عن العمل مع الأطفال أو ملاحظة الأطفال، بحيث تكون هذه التقارير مبنية على تقنيات دراسة الأطفال.

٢/ العمل التطبيقي الشخصي.

٣/ كتابة مقالات من ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠ كلمة للمقالة الواحدة.

٤/ الإيجابية في السيمنارات.

٥/ إنتاج وتقويم الوسائل السمعية والبصرية.

٦/ الامتحانات.

التحليل المقارن لنماذج برامج إعداد المعلم

بعد استعراض نظم الإعداد في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا، يمكن تبيين أوجه الشبه والاختلاف بين هذه النظم، ولعل هذا يساعد إلى حد كبير في وضع صورة لمستقبل إعداد المعلم في كليات التربية في السودان.

١/ مصادر إعداد المعلم :

يتضح من العرض السابق أن هناك مصدراً واحداً لإعداد المعلم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا، يتمثل في كليات التربية سواء كانت هذه الكليات داخل الجامعات ام خارجها، بمعنى أن المعلم يعد مهما كان تخصصه أو المرحلة التعليمية التي يعد للعمل بها في مستوى التعليم العالي.

٢/ مدة الإعداد :

يعد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية لمدة أربع سنوات، لكن نجد أن هناك اتجاهاً في الوقت الراهن آخذ في التزايد نحو إعداد المعلم في كليات مدة الدراسة بها خمس سنوات.

اما في انجلترا فان مدة الإعداد اللازمة للحصول على درجة البكالوريوس ثلاث سنوات وأربع سنوات للحصول على البكالوريوس مع الشرف، وفي ظل الاهتمام بإعداد المعلمين ووجود بطالة بين المعلمين نجد توجهاً لدي الطلاب للدراسة لمدة أربع سنوات.

٣/ اختيار الطالب / المعلم :

تتميز الولايات المتحدة الأمريكية بوضع مجموعة من معايير يختار على ضوئها الطالب الذي يرغب في الالتحاق بكلية التربية. كما تلقي عملية قبول الطلاب في كليات التربية الانجليزية اهتماماً واضحاً إذ يكون التركيز على اختبارات القبول للتأكد من الاستعدادات والميول واللياقة كمهنة التدريس فضلاً عن توجيه الطلاب لاختيار المرحلة العمرية التي سوف يلتحقون للتدريس فيها، وكذلك مادة التخصص.

بالنظر الى واقع إعداد المعلم في كليات التربية السودانية، فان الاختبارات الشخصية غالباً ما تكون شكلية وصورية وفي أغلب الأحيان روتينية، كما يلاحظ التساهل والتراخي في تطبيق شروط القبول بهذه الكليات.(أشار المشيقح ، ٢٠٠٦، ص ٦٦٣- ٦٧٩) إلى مثل هذا الواقع منتقداً نظم اختيار الطالب/المعلم بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، حيث ذكر أن " من الملاحظات والانتقادات الموجهة الى مهنة التعليم غياب القواعد التنظيمية المحددة عند اختيار المعلم الجديد والمواصفات المعتبرة في ذلك، وفي تقييم أداء المعلم بعد التحاقه بالعمل وممارسته للمهام، فغالباً ما تخضع العملية لاجتهادات ذاتية من المشرف المباشر لمهمة الاختيار والتقييم، توجهها العاطفة وغياب الأسس التقديرية القائمة على طبيعة المهنة، ونوع المرحلة التعليمية وسمات الشخصية المطلوبة الجسمية والخلقية، والمهام المتجددة في العمل التربوي.

ولعل الاتفاق بين رجال الفكر التربوي حول صياغة معتمدة وتبنى قواعد عامة لسمات المعلم الكفء جزء من تطوير أداء المعلم بحيث يمكن الالتزام بها وتفعيل قواعد تلك المواصفات.

٤/ استراتيجيات التدريس :

تتنوع طرق التدريس في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا لتشمل الطرق التقليدية والحديثة والتى تعتبر عادية هناك. فهناك المحاضرات والسيمنارات والتعليم باستخدام الحاسب الآلي والتعليم المصغر والتعليم المبرمج يلاحظ أيضاً أن النشاط الشخصي للطالب/المعلم يعد أساسياً للتعليم والتعلم، كما يؤخذ ذلك في الاعتبار في عمليات تقويم أداء الطلاب /المعلمين.

كما يلعب نظام الإرشاد أو الريادة Tutorial System دوراً بارزاً ومؤثراً في العملية التدريسية وفي ارشاد الطلاب علمياً واجتماعياً وشخصياً. يؤخذ على نظام الإعداد في كليات التربية السودانية في المقابل تركيزها على عنصر المحاضرة كأسلوب أساسي في التدريس.

في ضوء ما تقدم ذكره وتوضيحه، يمكن المقارنة بين واقع تكوين المعلم وإعداده في كليات التربية السودانية والاتجاهات والنماذج العالمية المتقدمة من حيث إعداد وتكوين الطالب/المعلم.

* غياب الفلسفة الواضحة لإعداد المعلم لدي المسئولين مقابل الرؤية الواضحة المحددة بدقة لذلك الغرض.

* افتقار كليات التربية للمباني المناسبة وهيئات التدريس بالعدد الكافي مقابل توفير البنيات الأساسية والهيئة التدريسية المؤهلة وبالعدد الكافي.

* افتتاح أقسام دراسية دون توافر متطلبات الدراسة مقابل عدم الإنشاء لأقسام جديدة قبل أن تتوافر لها الإمكانات المناسبة.

* النظم والتنظيمات القديمة مقابل التحديث المستمر للأقسام العلمية والتخصصات.

* البيروقراطية الإدارية للكليات مقابل الإدارة العلمية الديمقراطية.

* التكوين التقليدي لعضو هيئة التدريس مقابل النظم الحديثة لتكوينه.

* استمرار عضو هيئة التدريس في وظيفته حتى لو كان أداؤه تقليدياً مقابل التنافسية والتميز.

* قبول الطالب/المعلم وفقاً لمجموع درجاته في الثانوية مقابل تعدد المحكات للاختيار والقبول.

* القبول دون مراعاة احتياجات المدارس الفعلية مقابل القبول تبعاً لحاجات المدارس من المعلمين والتخصصات.

* الاختبارات الشخصية المتسمة بالتقليدية والصورية مقابل استخدام الاختبارات الموضوعية التي تتسم بالتنوع والعلمية.

* عدم ترابط عناصر البرامج مقابل التكامل والانسجام بين متطلبات الإعداد الشخصي والثقافي والمهني.

* تكدس المواد والمقررات وكونها إجبارية في كثير من الآحيان مقابل الاهتمام بالإعداد المحوري والتوسع في الاختيارات.
* اتباع نظام العام المكون من فصلين مقابل نظام الساعات المعتمدة.
* مواد دراسية تقدم للطالب وهي بعيدة عن المهنة مقابل المواد والمقررات ذات السمة المهنية.
* سطحية البرامج مقابل البرامج الحديثة.
* الكتاب والمذكرة أساس الدراسة مقابل المكتبة ومصادر التعلم كأساس التعلم والإعداد.
* طرق التدريس المتسمة بالتلقين مقابل طرق تدريسية تعتمد على النشاط والمشاركة والممارسة.
* الإدارة السيئة للوقت في تنفيذ البرامج مقابل إدارة الوقت الجيدة للبرامج والنشاط.
* عدم فاعلية التربية العملية نتيجة إهمال التخطيط والتنفيذ والمتابعة مقابل تنوع فرص التدريب الميداني.
* غياب نظم تأكيد الجودة والاعتماد والمساءلة مقابل اعتماد معايير الجودة والشفافية.
* انقطاع صلة الخريج بالكلية مقابل المتابعة للخريجين ووجود تنظيمات لهم بالجامعات.
* سوء إدارة مشروعات التطوير وفقر عائداتها مقابل التطوير وفق خطة علمية للحصول على عوائد كبيرة.

الخاتمة

أولاً : الاستنتاجات :

لعل الاستنتاج الأوَّل من مسح الاتجاهات والنماذج العالمية في مجال إعداد المعلمين هو أن إعداد المعلمين وتكوينهم واختيارهم وإثراء إعدادهم يحظى بالأولوية، وخصوصاً من حيث ارتباطه بالفاعلية النوعية للنظم التربوية. وهذه النظرة تؤكدها المناقشة المتكررة لهذه المجالات في المؤتمرات والاجتماعات التربوية، ودورها المهيمن في الإصلاحات التربوية، والتغيرات التي تطرأ على مناهج إعداد المعلمين وشروط اختيارهم. بالنظر الى المتغيرات العالمية المتسارعة والانفجار المعرفي الهائل في جميع المجالات، ومع التسليم بأن إعداد المعلمين قبل انخراطهم في مهنة التدريس يمثل طوراً أساسياً في تكوين المعلم الناجح، يجب ألا نغفل أهمية التدريب أثناء الخدمة باعتبار أن المعرفة والخبرة المكتسبتين أثناء الخدمة هامتان للغاية خاصة في وقت سمته التقدم والتجديد في المعرفة العلمية والتغيرات في الطرائق التربوية.بالاستطلاع المتأني للخبرة العالمية – كما تقدم – يتضح مدى اتساع الفجوة في مجال إعداد المعلم في مؤسسات الأعداد عندنا وعند الآخرين في الدول المتقدمة.

ثانياً :أهم النتائج التوصيات :

وصولاً إلى تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في السودان، وفي ضوء نماذج الخبرة والتجربة العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين تتلخص توصيات الدراسة في الآتي :

أولاً: ضرورة وأهمية التدقيق في اختيار وانتقاء الطلاب/المعلمين الذين يلتحقون بكليات التربية.

ثانياً: ضرورة التدقيق في اختيار معلم المعلم والاهتمام بإعداده وتكوينه.

ثالثاً: ضرورة تمهين المقررات الدراسية المضمنة في برامج كليات التربية.

رابعاً: تحقيق العلاقة بين منهج إعداد المعلم والمناهج القائمة في مراحل التعليم العام وفقاً لمفهوم المنهج الواسع أو الحديث.

خامساً: توفير المخصصات والميزانيات المالية والدعم الإداري اللازم لإسناد التعليم وتطويره في كليات التربية.

سادساً: الاستفادة القصوى من نتائج البحوث التربوية والنفسية والتجارب العالمية المعاصرة.

سابعاً: ضرورة إحداث التوازن بين الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي للمعلم.

ثامناً: ضرورة إعادة النظر في التربية العملية بما يحقق الأهداف المرجوة منها، مع تطبيق مبدأ التربية العملية المستمرة، مع إشراك المدارس في كل ذلك.

تاسعاً: أهمية وجود جهات مستقلة لضمان الجودة والاعتماد للكليات التربية تعمل على بناء معايير لضمان الجودة وتحديد الآليات المناسبة لها ومن أهمها التقويم والاعتماد.

المراجع العربية :

١/ الاصطل، ابراهيم (١٩٩٦)، **بناء برنامج تطوير بعض كفايات تدريس الرياضيات،** دولة الإمارات المتحدة.

٢/ أبودقة، سناء وآخرون(٢٠٠٧)، **الاعتماد وضمان الجودة لبرنامج إعداد المعلم،** " تجارب عربية وعالمية "، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل (العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، برنامج تدريب وإعداد المعلمين، رام الله.

٣/ إبراهيم، عبد اللطيف (١٩٧٦)، **المناهج – أُسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها،** القاهرة، مكتبة مصر، ط ٤.

٤/ بابكر، عبد الغنى وآخرون (٢٠٠٤)، **التقويم والاعتماد في التعليم العالي،** سلسلة اصدرارات الهئية العليا للتقويم والاعتماد، الاصداره (١)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان.

٥/ بابكر، عبد الباقي (٢٠٠٩)، **ضمان الجودة والاهتمام بالنوعية في كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين**، مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في الوطن العربي، رؤى وتجارب، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

٦/ حسن، على (١٩٨٩)، **إعداد المعلم**، عمان، دار الشروق.

٧/ الحسن، حسن، (١٩٨٧)، **إعداد وتدريب المعلمين في التعليم العام**، ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر قضايا التعليم العام، كلية التربية – جامعة الخرطوم وزارة التربية والتعليم، فبراير ١٩٨٧.

٨/ حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٨)، **معايير أداء المعلم بين ضمان الجودة وتمهين التعليم**، ورقة عمل مقدمة الى مكتب التراث العربي لدول الخليج، اللقاء الأول عن المعلم العربي لوضع " إطار استرشادي للمعايير "، القاهرة.

٩/ الدايل، عبد الرحمن (١٤٠٩ هـ)، **إعداد المعلم**، اتجاهات واساليب التوثيق التربوي (العدد ٣٠).

١٠/ ذوقان، عبيدات وعدس، عبد الرحمن (١٩٨٧)، **البحث العلمي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١١/ سالم، محمد سعد وآخر(٢٠١٠)، **معايير تقويم الأداء وضمان الجودة في كليات التربية لبرنامج بكالوريوس التربية للتعليم الأساسي**، ورقة بحثية مقدمة الى ورشة عمل (تطوير مناهج كليات التربية لبرنامج بكالوريوس التربية للتعليم الأساسي)، لجنة الدراسات التربوية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١١-١٣/٥/٢٠١٠م، قاعة المؤتمرات بمبنى العاملين بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم.

١٢/ ظفر، عبد الرزاق (١٩٩٩)، **تدريب فعال لطلاب التربية العملية في مدارس التدريب بأشراف أساتذة كلية التربية**، المشرفين التربويين، مديري المدارس، المعلمين المتعاونين، تجربة مكتب التربية العملية، كلية التربية – جامعة ام القري، السعودية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث الموافق (١٥-١٧/٥/١٩٩٩)، ص ١٧٩-١٨٥.

١٣/ عبيدات، سهيل (٢٠٠٧)، **إعداد المعلمين وتنميتهم**، عمان، الاردن، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

١٤/ الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٤)، **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**، عمان، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٥/ مرعي، توفيق (١٩٨٣)، **الاتجاهات العالمية في إعداد المعلم**، مكة المكرمة، دار الفرقان.

١٦/ المشيقح، عبد الرحمن (٢٠٠٦)، **إعداد المعلم في ضوء مستجدات العصر**، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض، ٢١-٢٢/٢/٢٠٠٦م، ص ٦٦٣-٦٧٩.

١٧/ **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** (١٩٧٦).

المراجع الأجنبية :

1. Allen, M., (2002), **Improving Teacher Preparation**, Recruitment and Retention, Spectrum : The Journal of State Government (Summer issue).
2. Dacus, M., (1995), **Giving Voice to First Year Teachers about their Preparation for Multicultural Diversity** (Doctoral Dissertation, University of Nebraska,1995.
3. Forlenza-Bailey, A., (1996) ,**Professional Commitment : A Qualitative Analysis of Collaboration**, Inquiry, and Reflective Practice (Doctoral Dissertation, University of Connectcut , 1996). Dissertation Abstracts International, 57-05A, 2006.
4. Kormanski , L., (1989), **A Qualitative Study examining the Effect that an Approved induction year Program has on the Professional behavior and commitment of a novice Teacher** (Doctoral Dissertation, Prnnsylvania State University , 1997). Dissertation Abstracts International 50-11 A, 3466.
5. Mc Nally, P., (1990), **Study of the mentor team program in elementary preservice field experiences and its impact on the socialization of reachers** (Doctoral Dissertation, University of Oregon, 1990), Dissertation Abstracts International , 51-04 A, 1203.

6. Pristor, V., Kinzer, S., Lapp, S., Ridener , B., (2003), **Teacher Education Alliance : A Model Teacher Preparation Program for the 21 st. Century** , Education , 122(4).
7. Weinstein, C., (1988), **Case Studies of Extended Teacher Preparation**. In A. Woolfolk (Ed.), Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers (PP. 30-50), **Englewood Cliffs** , N J., Prentice –Hall.

W.W.W.tda.gov.uk